

Millî Eğitim

National Education

güz / avtumn 2012 • yıl/year 41 • sayı/number 196

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

Üç Ayda Bir Yayınlanır/Published Quarterly

Hakemli Bir Dergidir/A Refereed Journal

ISSN-1302-5600

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

Ömer DİNÇER

Yayın Yönetmeni/General Director

Yusuf ESENER

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Ali Fuat BİLKAN

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü

Adres/Address

MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü / ANKARA

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

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

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 5826

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 299

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of
Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ün./Konya	Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ün./Afyonkarahisar
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün./İstanbul	Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ün./Aydın	Prof. Dr. Murat ÖZBAY • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum	Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir	Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniversitesi/İstanbul	Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Teknik Ün./Trabzon
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Üniversitesi/İstanbul	Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ün./Ankara	Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ün./İst.
Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ün./Samsun	Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • Hacettepe Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi/İzmir	Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum	Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Üniversitesi/Elazığ
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Üniversitesi/İstanbul	
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Üniversitesi/Ankara	
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Anadolu Üniversitesi/Eskişehir	
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara	

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY	Doç. Dr. İzzet KARA
Prof. Dr. Binnur YEŞİLYAPRAK	Doç. Dr. Serçin KARATAŞ
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Doç. Dr. Yüksel ALTUN
Prof. Dr. Ali GÜLER	Doç. Dr. İbrahim KOCABAŞ
Prof. Dr. Halil KOCA	Doç. Dr. Belir TECİMER
Prof. Dr. Yüksel TUFAN	Doç. Dr. Ersin KIVRAK
Prof. Dr. Semra ÜNAL	Doç. Dr. Emin AYDIN
Prof. Dr. Gülçin YAHYA KAÇAR	Doç. Dr. Serkan NARLI
Prof. Dr. Serap BUYURGAN	Yrd. Doç. Dr. Selma BAŞ
Prof. Dr. Yakup ÇELİK	Yrd. Doç. Dr. Atila YILDIRIM
Prof. Dr. Bahattin DÜZGÜN	Yrd. Doç. Dr. Erdal ASLAN
Doç. Dr. Selçuk UYGUN	Yrd. Doç. Dr. Şeyda ERASLAN
Doç. Dr. Aynur EREN GÜMÜŞ	Yrd. Doç. Dr. Asiye DUMAN
Doç. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Yrd. Doç. Dr. Ali İhsan TURCAN
Doç. Dr. Ali GÖÇER	Yrd. Doç. Dr. Yaşar GÖK
Doç. Dr. Çetin SEMERCİ	Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Doç. Dr. Erdoğan KÖSE	Yrd. Doç. Dr. Mehmet ERKOL
Doç. Dr. Refik DİL	Yrd. Doç. Dr. Nusret KOCA
Doç. Dr. Halil İŞİK	Yrd. Doç. Celal ASLAN

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Koşulları

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

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

İçindekiler / Table of Contents

Dönüşümsel Öğrenme Kuramı ve Yetişkin Eğitiminde Dönüşüm Cengiz AKÇAY • 5	<i>The Theory Of Transformational Learning And Transformation In Adult Education</i>
Anne Baba Stres Ölçeğinin Geliştirilmesi Suna KAYMAK ÖZMEN Ahmet ÖZMEN • 20	<i>Parent Stress Scale Development</i>
Temel Dil Becerilerinin Eğitimi Açısından Ders Dışı (Informal) Etkinliklere Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Tercihleri Sedat MADEN • 36	<i>Opinions Of Teachers And Students On Informal Out-Of-Class Activities In Basic Language Skills Education</i>
Türkçe Öğretiminde Ayırıştırıcı Dinlemeyi Geliştirmeye Yönelik Bir Etkinlik Önerisi Deniz MELANLIOĞLU • 56	<i>An Activity Proposal Aimed At Improving Discriminative Listening In Turkish Language Teaching</i>
Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ Salih AKYILDIZ • 69	<i>An Assessment Of Citizenship And Democracy Education Curriculum In Practice</i>
Mesleki Eğitim Merkezinde Kalfalık Ustalık Eğitimi Alan İşçilerin Çalışma Koşullarının Performanslarına Etkisine İlişkin Görüşleri Aydan BEKAR - Ali Fuat ERSOY • 92	<i>The Ideas Of Master Builders And Apprentices About The Effects Of Working Conditions On Their Performance At An Occupational Training Center</i>
Türkiye'de Öğrenim Gören Lisans Öğrencilerinin Zihin Haritasında Avrupa Birliği Algısı (Ankara İli Örneği) Bülent AKSOY - Hakan KOÇ • 107	<i>The Perception Of The European Union In The Mind Map Of Students Having Education In Turkey</i>
Öğretmen Adaylarının Hizmet Öncesi Eğitimleri Sürecinde Derslerin İşlenişine İlişkin Görüşleri Necmi GÖKYER • 124	<i>The Views Of Teacher Candidates On The Handling Of Classes During The Process Of Their Pre-Service Education</i>
Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Oluşturmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Öğrenme Paketinin Etkileri Ayşe Derya IŞIK - Enver Tahir RIZA • 142	<i>The Effects Of Learning Package Prepared According To The Constructivist Approach On Information Technologies Course</i>
Kimya Dersi 9 ve 10. Sınıf Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi Orhan ERCAN - Kadir BİLEN • 168	<i>Evaluation Of 9 And 10 Classes Chemistry Textbooks According To Teachers Views</i>

- Teknik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Gregorc Öğrenme Stili Modeliyle İncelenmesi (Gazi Üniversitesi Örneği)
Harun ŞAHİN - Gülay EKİCİ • 188
- Müzik Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Kapsamında Kazandıkları Yeterliklerin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yansımaları
Damla BULUT • 211
- İlk ve Orta Dereceli Okullarda Fen Öğretimi: Proje Tabanlı Yaklaşım
Gözde SAYDAM • 228
- Aile Katılım Sürecinin İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Matematik Başarısına Yansımaları
**Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ
Hasan Hüseyin AKSU
Temel TOPAL • 232**
- Savaş ve Tarih
Mustafa SAFRAN - Özgür AKTAŞ • 246
- Resimli Çocuk Kitaplarının Fiziksel, İçerik ve Resimleme Özellikleri Açısından İncelenmesi
**Mübeccel GÖNEN - Mehmet UYGUN
Özge ERDOĞAN
Mehmet KATRANCI • 258**
- Türkiye Geneline Ceza İnfaz Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi
Nazım ÇOĞALTAY • 273
- Yeni Fizik Öğretim Programına ve Uygulanmasına Yönelik Öğretmen Görüşleri
Ali Rıza AKDENİZ - Günay PANİÇ • 290
- Tarihin Kurgulanması Açısından İki Roman: Sodom ve Gomora İle Dersaadet'te Sabah Ezanları
Melih ERZEN • 308
- Metinlerarası İlişkiler Bağlamında Latife Tekin'in Romanları
Macit BALIK • 318
- Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 329
- Examining Technical Teacher Candidates' Learning Styles By The Gregorc Learning Style Model (A Sample Of Gazi University)*
- Utility Of Qualification Which Is Achieved By Music Teacher Candidates In The Scope Of Professional Teaching Knowledge For Professional Teaching Course Application*
- Teaching Science In Elementary And Middle School: A Project-Based Approach*
- The Effect Of The Process Of Parents' Participation On The Primary-School Ist Grade Students' Math Success*
- History And War*
- A Study Of Children's Books Related To Physical Structures, Content And Illustrations*
- The Investigation Of The Job Satisfaction Of The Prison Teachers In Turkey*
- Teachers' Opinions About New Physics Education Program And Its Implementation*
- Two Novels In Terms Of Editing The History: Sodom And Gomora And Morning Ezans In Dersaadet*
- Latife Tekin's Novels In The Context Of Intertextual Relations*

DÖNÜŞÜMSSEL ÖĞRENME KURAMI VE YETİŞKİN EĞİTİMİNDE DÖNÜŞÜM

R. Cengiz AKÇAY*

Özet

Mezirow tarafından 1978 yılında ortaya atılan dönüşümsel öğrenme kuramı, yetişkin eğitiminde kuramsal bir gereksinim sonucu ortaya çıkmış ve alanda kuramsal açıdan bir bütünleşme sağlamak istemiştir. Dönüşümsel öğrenme, yetişkin eğitiminde tek yararlanılacak bir kuram olmamakla birlikte büyük yararlar sağlayacak özellikleri taşımaktadır. Dönüşümsel öğrenme, kişisel gelişim ve olgunlaşma için bireyin kendi varsayımlarını, inançlarını, duygularını ve bakış açılarını amaçlı olarak sorgulamayı öğrenmesidir. Dönüşümsel süreçten geçen bireyin, kendi inanç, varsayım ve deneyimlerini yeni anlamlı bakış açılarına dönüştürmesi beklenir. Deneyime sahip olmak, dönüşüme etki etmek için yeterli değildir. Değerli olan deneyimin kendisi değil, deneyim üzerine yapılan eleştirel yansıtma.

Dönüşümsel öğrenmede amaç, bağımsız düşünme ve bireyin özgürleşmesidir. Bireyin başkalarını düşüncelerini koşulsuz kabul etmekten çok, tartışmak için daha özerk bir düşünme yapısına sahip olması için yararlanılabilecek dönüşümsel öğrenme, yetişkin eğitimin özüdür. Bu anlayışla eğitim sisteminin gelişmesinde çok etkili olabilecek alan ve uygulamalarda oldukça etkili olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Dönüşümsel öğrenme, eğitimde dönüşüm, eleştirel yansıtma, perspektif dönüşümü

Giriş

Problem

Yetişkin eğitiminin en önemli araştırma konularından birisi yetişkin öğrenmesidir. Yetişkin öğrenmesi öylesine çok boyutlu ve disiplinler arası bir alandır ki, birbirinden çok ayrı gibi görünen konuları bir yapıştırıcı gibi bütünleştirir. Temel Yetişkin Eğitimi'nden İnsan Kaynakları Gelişimi'ne, Eğitimsel Gerontoloji'den Mesleki Eğitime kadar birçok alanda yetişkin öğrenmesi önemli inceleme konularından olmuştur (Merriam, 2004, 199).

Yetişkin öğrenmesi konusunda çocuğun ve gencin öğrenmesine ilişkin geliştirilen kuramlardan Yetişkin Eğitiminde de yararlanılmıştır. Bunların yanı sıra, sadece yetişkinlerin öğrenmesine ilişkin kuramlar da vardır. Bu kuramlar üç dönem halinde incelenmektedir (Merriam, 2004, 199). Bu alandaki erken kuramsal araştırmalar, yetişkinlerin de öğrenip öğrenemeyecekleri sorusunun cevabı üzerinde odaklanmışlardır.

* Prof. Dr.; Çanakkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim bilimleri bölümü

Yüzyılın yarısına gelindiğinde araştırmalarda, yetişkinlerin çocuk ve gençlerden nasıl farklılaştıkları konusu öne çıkmıştır. 1980'lerden sonraki yıllarda yetişkin öğrenmesi kuramı, Yetişkin Eğitimi dışındaki disiplinlerden çeşitli çalışmaları birleştirecek şekilde genişlemiştir. Dönüşümsel öğrenme kuramı da bu bütünleşmeye katkı yapacak şekilde, yetişkin öğrenmesini yetişkin gelişimi ile birlikte incelemiştir. Gelişim kavramı, yetişkin öğrenme kuramının temelini oluşturur. Mezirow'a göre gelişim, dönüşümsel öğrenmenin merkezindedir.

Yetişkin eğitiminin özü olarak nitelenebilecek dönüşümsel öğrenme kuramının eğitimde, özel olarak yetişkin eğitiminde bir dönüşüm gerçekleştirilmesinin de bir aracı olarak görülebilir. Bu nedenle dönüşümsel öğrenme kuramının yetişkin eğitimi ilkeleri ile ele alınması ve bu gözle görülerek incelenmesi bir ihtiyaç olarak düşünülmüştür. Bu araştırmada dönüşümsel öğrenme kuramı, yetişkin eğitimi uygulamalarında ele alınacak ve kullanılacak şekilde kuramsal olarak açıklanmak ve bu açıklamalara dayalı olarak tartışılmak amaçlanmıştır. Bu genel amacı gerçekleştirmek için şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Kuram nasıl tanımlanmaktadır?
2. Kuramın merkezinde yer alan temel kavramlar nelerdir?
3. Kurama ilişkin farklı bakış açıları nelerdir?
4. Dönüşümsel öğrenmede eğitimcinin rolü nedir?
5. Kuramın uygulaması nasıl değerlendirilebilir?
6. Kuramın yetişkin eğitimi içindeki yeri nedir?

Dönüşümsel Öğrenme

Mezirow tarafından ilk olarak 1978 yılında ortaya atılan dönüşümsel öğrenme kuramı, Psikoanalitik ve eleştirel sosyal kurama dayanır (<http://www.ericdigests.org/1999-2/adulthood.htm>). Mezirow (1996, s.162) öğrenmeyi bir etkinlik olarak tanımlamıştır : “Öğrenme, birinin deneyimini kullanarak yeni ya da düzeltilmiş yorum geliştirmek suretiyle gelecekteki davranışlara rehber oluşturma aşamalarıdır” (<http://ftp.kermit-project.org/itc/tc/parker/adlearnville/transformativelearning/mezirow.htm>). Bu tanımdan da anlaşılacağı gibi öğrenme, deneyime dayalı bir süreci kapsamaktadır. Jack Mezirow (1994, 222) Dönüşümsel Öğrenme Kuramının, kişileri yapıcı bir şekilde belli bir tarafa yönelterek deneyimlerden yola çıkıp onları yeniden yorumlayıp anlamlandırmak suretiyle öğrenmeyi sağladığını ifade etmiştir.

Mezirow, dönüşümsel öğrenme kavramını, bireysel iletişimin sözcüklerin ötesine geçen bir anlam taşıdığını ileri süren “iletişimsel öğrenme” kuramına dayandırmıştır (Chaves, 2008, 8). İletişimsel öğrenme, bireylerin hisleri, ihtiyaçları, değerleri ve istekleri hakkında iletişim kurmaları ile özgürlük, adalet, aşk, çalışma, özerklik, uzlaşma ve demokrasi gibi kavramlar üzerine odaklanmıştır (Taylor, 1998, 5). Mezirow'a göre konuşmacının duyguları, güdülleri ve varsayımları ancak dönüşümsel öğrenme ile anlaşılabilir (Chaves, 2008, 8). Öğrenenlere eleştirel, özerk ve sorumlu düşünürler olmaları için yardım eder (http://adulteducation.wikibook.us/index.php?title=Transformational_Learning-Theory).

Dönüşümsel öğrenme, kişisel gelişim ve olgunlaşma için bireyin kendi varsayımlarını, inançlarını, duygularını ve bakış açılarını amaçlı olarak sorgulamayı öğrenmesidir. Dönüşümsel süreçten geçen bireyin, kendi inanç, varsayım ve deneyimlerini, yeni anlamlı bakış açlarına dönüştürmesi beklenir. Dönüşümsel öğrenme, bireyin tutum, inanç ve varsayımlarını eleştirel yansıtma yoluyla değiştirerek dünyayı tanımada yeni yollar bulup uygulamasıdır (Akınar, 2010:186). Tanımdan da anlaşılacağı gibi, dönüşümsel öğrenmede, öğrenenin kendi deneyimlerini anlamlandırılması ve yeniden yapılandırması öne çıkmaktadır (Sayılan,2009,169).

Mezirow tarafından açıklandığı gibi dönüşümsel öğrenme; bireylerin yeni yaşam biçimleri hakkında bilinçli bir şekilde yaptıkları ve uygulayageldikleri planlarını, varsayımlarını ve inançlarını, referans yapılarını, eleştirel bir yansıma ile değiştirdikleri zaman gerçekleşmektedir ki; bu dünyalarını tanımlamanın yeni bir yoludur. Kuram, birincil olarak, doğasında var olan bir mantıkla rasyonel, analitik ve bilişsel bir öğrenme sürecini tanımlar (Imel, 1998).

Kuramın Temel Kavramları

Kuramın üç yaygın temeli, deneyimin merkeziliği, eleştirel yansıtma ve akılcı konuşmadır. Mezirow, yetişkinlerin nasıl öğrendiğini ve dönüşümsel öğrenmenin dinamiklerini açıklarken dikkatini, gündelik yaşam deneyimlerimizi nasıl anlamlandırdığımıza yöneltmiştir (Sayılan, 2009, 165).

Deneyimin Merkeziliği

Kuramın merkezindeki deneyim; insanın neler yaptığını, nelere katlandığını, neler için gayret gösterdiğini, neye inanıp dayandığını ve bunlara karşı nasıl tepkiler verdiğini, arzularını, inancını, görüşünü, hayalini kısacası yaşam öyküsünü içerir.

Akılcı Konuşma

Kuramın diğer bir boyutu da akılcı ve mantıksal konuşmadır. Akılcı konuşmada birinin yeni düşüncesi, yeni anlamlar tartışılır ve objektif olarak değerlendirilir; herkes eşit haklara sahiptir. Akılcı konuşmada, “uzlaşmaya varmak için kişisel bir önyargı ve ilgi” kurulur. Bu kişisel ilgi, akılcı tartışmanın yansıtıcı olduğunu gösterir. Yansıtıcı konuşma, varsayımların eleştirel değerlendirilmesini kapsar. Akılcı konuşma, dönüşümün desteklenip geliştirildiği önemli bir ortamdır. Yansıtıcı konuşma; bireyin, sorunun normlara uygunluk, gerçeklik ve anlaşılabilirlik açısından bir tereddüt veya kuşkuya sahip olduğunda kullanılır. Nesnellik çabası, sorgulamaya ve tartışmaya açıklık, tartışmanın altında yatan varsayımların bazılarıdır (Taylor, 1998, 10).

Mezirow dönüşümsel öğrenme için “eleştirel-diyalektik tartışma”nın altını çizmiştir. Özgürce ve tamamen eleştirel-diyalektik tartışmaya katılabilen yetişkinler, geliştirmiş oldukları yüksek düzeydeki biliş ötesi becerilerini, kendi eleştirel yansıtma sergilerler. Sonuçta, dönüşümsel öğrenmenin temel bir koşulu olarak kendi bakış açılarından yeni bir bakış açısı sunabilirler.

Dönüşümsel öğrenmenin amacı bağımsız düşüncedir. Mezirow düşüncede daha geniş bir özelliği teşvik etmenin yetişkin eğitimcileri için hem amaç hem de bir yöntem olduğunu ve düşünmede daha geniş bir özelliği başarmanın dönüşümsel öğrenmenin bir ürünü olduğunu söylemiştir. Ayrıca kısmi özerkliğin bile dönüşümsel öğrenme ile iletişimsel yeteneğe gereksinim duyduğunu savunmuştur.

Dönüşümsel öğrenme kuramı; öğrencilerin, kendi kendini güdüleyen ve yönlendiren, akılcı, empatik, bilimsel araştırmalarda işbirliği içinde olan ve yansıtıcı olarak davranabilecek bireylere ulaşma çabasıdır. Kuram; bireylerin nasıl etkili bir şekilde yargılama yapabileceğini, sınanmamış düşünme yollarından kendilerini nasıl soyutlayacağını öğrenerek bunların engel olmaktan çıkarıp kendisini güçlendireceği öngörüsü üzerine kuruludur.

Sonuç olarak Mezirow (1997, p.11), dönüşümsel öğrenmeyi bir ek ya da ikincil bir eğitimsel uygulama veya teknik olarak görmez; yetişkin eğitiminin ana hedefinin başkalarının fikirlerini eleştirmeksizin kabul etmekten çok, bireylere kendi değer ve anlamlarını tartışmak için daha özerk düşüncelere sahip olmaları yönünde yardım eden, yetişkin eğitiminin özü olarak değerlendirmektedir. Anlamlı öğrenme, eleştirel yansıtma ve inanışlar üzerinde hareket ederek anlam yapılarındaki dönüşümünü içerir. Bu yaklaşım, eğitimcilerde dönüşümsel öğrenmeyi destekleyecek en iyi etkinlikleri seçme yolunu da sağlar (Taylor, 1998, 12).

Anlam Yapıları

Kuramda sıkça bahsedilen anlamsal yapılar, anlam şemalarını ve bakış açılarına kapsayan referans çerçevelerinin kültürel olarak tanımlanmasıdır (Taylor, 1998). Anlamsal bakış açıları, beklentilerimizi belirleyen psikokültürel varsayımların sonucu ortaya çıkan eğilimlerdir (Mezirow, 1994, 223).

Anlam bakış açıları, nasıl düşüneceğimizi, inanacağımızı; hissedeceğimizi; ümit edeceğimizi; neyi, ne zaman ve niçin öğreneceğimizi belirleyen, sınırlarını çizen algısal ve kavramsal kodlardır (Nagata, 2009); Anlam bakış açıları, genellemelerimizi ve zihinsel alışkanlıklarımızı kültürel olarak biçimlendiren kültürel ve psikolojik varsayımlarımızın bütünsel yapısıdır ve çocuklukta toplumsallaşma yoluyla elde edilir ve deneyimlerimizi nasıl algıladığımızı belirlerler (Sayılan, 2009, 167). Anlam bakış açıları, bir bakış yolu olmanın ötesinde; örtük bir inanç sistemi olarak çalışan referans çerçevelerinin bir alışkanlık haline gelmesini sağlar (Di Biase, 2011).

Anlam bakış açılarının epistemik, sosyo-dilsel ve psikolojik olmak üzere üç şekli vardır. Sosyo-dilsel (linguistic) kodlar, bireylerin çevrelerindeki dünya, diğer insanlar ve kendi duyguları ve istekleri ile ilişki kurmalarına izin veren iletişimsel eylem veya diyaloglardır. Psikolojik kodlar, benliği biçimlendirir. Epidemik kodlar ise bireylerin bilgiyi nasıl kullanacaklarını ve bilmelerini sağlayan yolları bulmalarına yardım eder (Di Biase, 2011). Anlam bakış açılarının bu üç şeklinin fark edilmeye başlaması, insanların kültürlerarası iletişimde birbirlerini anlamalarına yardım edebilir (Nagata, 2009).

Anlam şemaları, bir bireyin anlam perspektifinin veya referans çerçevelerinin daha özgül boyutları (Di Biase, 2011) olup kişisel yorumlarımızı biçimlendiren ve deneyim yorumlarını oluşturan bilgi, inanç, adalet, değer ve duygulardan oluşan kavram setleri ve en küçük bileşenlerdir. Bunlar, özel davranış ve görüşlerimizi etkileyen ve biçimlendiren alışkanlık ve beklentilerimizin somut işaretleridir (Taylor, 1998). Anlam şemaları, anlamla sıkı ilişkili ve bağlı özel inanç, tutum, kavram ve duygusal tepkilerdir ve özel yorumları biçimlendirirler. Bunlar yansıtılmayan yorumlar olarak ve daha erken üretilir (Nagata, 2009). Bu nedenle de sıklıkla ve düzenli olarak değişebilir (Taylor, 1998). Anlam yapılarını oluşturan anlam şemaları, bir birey mev-

cut şemalar içerisindeki fikirlere ekleme yaptığı ya da entegre ettiği için değişebilir ve aslında anlam şemalarının dönüşümü, öğrenme yoluyla ortaya çıkabilir. Bir bireyin anlam yapısı, nasıl bir seçim yapacağını veya etrafındaki olaylara nasıl bir tepki göstereceğini etkiler (Imel, 1998).

Mezirow, öğrenme eylemlerinin çoğunun bilinç farkındalık içinde olmadığını ileri sürmüştür. Dönüşümsel öğrenme süreci ise var olan anlamsal yapıların bireyin güncel durum ya da bağlam ile uymayan yanlarını daha bilinçli bir tanımayı kapsar. Bu durumda birey bu anlamsal yapıları güncel yeni durum temeline bağlı olarak eleştirel sorgulama süreci başlatır. Bunu yeni bakış açısının başkalarıyla akılcı konuşma yoluyla test edilmesi izler. Finalde yeni anlam yapısı üzerine kurulu, ilgili eylem yer alır (Montoya, 2008).

Eleştirel Yansıtma

Mezirow (1991,104) düşünmeyi, "bir deneyime anlam yüklemek ve yorumlamak için çabalarımızın öncülleri" şeklinde açıklamaktadır. Mezirow davranışı, yansıtıcı ve yansıtıcı olmayan şeklinde ele alır. Yansıtıcı olmayan davranışın iki şekli vardır: alışkanlık davranışı ve düşünme davranışı. Alışkanlık davranışı, dikkatimiz başka bir yere odaklandığı sırada ortaya çıkabilen psikomotor davranıştır; bazen otomatik pilotun çalışması gibi tanımlanır. Düşünülen davranış, bize analiz etmede, tartışmada ya da hesap yapmayı düşündüğümüzde kılavuzluk eden daha yüksek düzeyden bilişsel süreçlere dayanır. Düşünülen davranış ayrıca ön öğrenmelere ve önceden meydana gelmiş anlam şemasına ve perspektifleriyle arda kalanlara dayanır (Nagata, 2009).

Bireyler yansıtmaya, yeni çevreleri anlamada sorunları olduğunda ihtiyaç duyulabilir. Yansıtıcı davranış; düşünme ile kazanılan, içgörülere dayanan davranış ya da karar vermeleri içerir. Düşünmeli davranış ise alışkanlık davranışının aksine hatırdı kalıcıdır. Hatırdı kalıcılık, içerik ve bakış açılarının farkında olmak ve kural-ların yönlendirilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Nagata, 2009). Bu şekilde eleştirel yansıtma, bireylerin fikirlerini geliştirip uygulamaları düzenli bir şekilde modifiye edebileceği yaşam boyu öğrenme süreci olarak ele alınabilir (Hussin, 2001).

Eleştirel yansıtma, eleştirel düşünmenin uzantısıdır. Bireyler eylem ve fikirleri vasıtasıyla düşündüğü için daha sonra bazı sorular sorarak kendi kendisiyle yüzleşmeye ve açıklamaya çalışırlar. Bu nedenle eleştirel yansıtma, bireyi bu soruları sormaya davet ettiği bir süreçtir (http://www.air.asn.au/files/uploads/0313_A_Critical_Reflection.pdf). Bu anlamda eleştirel yansıtma, bireylerin fikirleri ve eylemleri hakkında düşünmesi vasıtasıyla kendi düşüncelerini açıklamaya ve onlarla yüzleşmeye dayalı bazı soruları da kendi kendine sorabilmeyi kapsayan bir süreçtir.

Eleştirel yansıtma, Habermas'ın akılçılık ve analiz görüşüne dayalıdır. Mezirow tarafından yetişkin eğitiminin öne çıkan niteliğidir. Eleştirel yansıtma, önceki deneyimler üzerine kurulu inanç ve varsayımların doğruluğunu sorgulamayı işaret eder (Taylor,1998).

Deneyim üzerine eleştirel yansıtma, dönüşümsel öğrenmenin anahtarıdır; ancak deneyime sahip olmak, dönüşüme etki etmek için yeterli değildir. Değerli olan deneyimin kendisi değil, deneyim üzerine yapılan eleştirel yansıtmadır. Etkili öğren-

me, olumlu deneyimden değil, ama etkili eleştirel yansıtmadan gelir (Merriam, 2004). Eleştirel yansıtma, eski deneyimlerimize dayalı varsayım ve inançlarımızın bütünlüğünü sorgulamamızdır. Bu sorgulama, düşünce, duygu ve eylemlerimiz arasındaki çelişkileri farkına varmamızı sağlar (Taylor, 1998, 9). Öğrenme eylemi, bir kişinin nasıl düşündüğü ve eyleme geçtiği temel bir sorgulamayı kapsarsa dönüşümseldir. Brookfield bir adım ileriye giderek eleştirel yansıtmayı baskın varsayımları içeren bir çeşit güç analizi olarak tanımlamıştır (Merriam, 2004).

Mezirow (1991) deneyim üzerine yansımaları üç tip olarak ayırt etmiştir. Sadece biri, (öncül yansıma) dönüşümsel öğrenmeye öncülük edebilir. Esasen yansıma, gerçek deneyim hakkında düşünmektir; yöntem yansıma, deneyimin nasıl elde edileceğini düşünür; öncül yansıma, deneyim veya sorun hakkındaki toplumsal tavırları, inançları ve değerleri incelemeyi içerir (Merriam, 2004).

Yansıtma, çoğu zaman düşünce veya eylemlerle birleştirilebilir (Hussin, 2001). Yansıtma bir tür problem çözmedir. Birey bu yansıtma ışığında kendini daha iyi anlayabilme ve sonucunda daha iyi öğrendiğini anlayabilme yetisine sahiptir ([http://adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=Transformational Learning Theory](http://adulthoodeducation.wikibook.us/index.php?title=Transformational_Learning_Theory)).

Perspektif Dönüşüm

Perspektif dönüşüm, varsayımlarımızın; fark etme, anlama ve kendi dünyamıza ait hissetme yöntemlerimizi neden ve nasıl sınırlandırdığını eleştirel bir şekilde bilme sürecidir. Bu alışkanlıkları değiştirmek, geliştirmek ve ayırmak yapmak, perspektifi bütünlendirmeyi mümkün kılar (Imel, 1998). Perspektif dönüşüm, yetişkinlerin anlam yapılarını nasıl gözden geçirdiğini açıklar (Taylor, 1998). Perspektif dönüşüm, Habermas'ın özgürleştirici eylem olarak tanımladığı kavramı içerir. Mezirow, perspektif dönüşümü, bireyin kültürel temelli varsayım yapısının eleştirel olarak farkına varması ve bireyin anlam yapısının özgürleşmesi süreci olarak tanımlar (Di Biase, 2011).

Perspektif dönüşüm, başka perspektifleri özümseme ve alma ile olur. Perspektif alma, bir bireyin eski ve yeni perspektifleri arasındaki farkların bilincine varmayı ve yeni perspektife uyumu, onun daha değerli olduğundan dolayı, istemeyi gerektirir (Di Biase, 2011). Perspektif dönüştürme, yetişkinlerin bir ömür boyu elde ettikleri anlamsal yapıların nasıl transfer edildiğini açıklar (Taylor, 1998; Imel, 1998).

Mezirow'un görüşlerinin can alıcı noktası, bakışlardaki değişimin oluşmasıdır. O'na göre bakışlardaki değişim şöyle olmaktadır: Bireyin bakış açısında ikilik oluşması, yani eski-yeni durum arasında bir kararsızlığın yaşanması; bunun üzerine bireyin kendini inceleyerek değerlendirmesi, eski duruma yabancılaşmasıdır. Değerlerin, deneyimlerle ilişkisinin kesilmesi üzerine birey yeni yollar keşfetmekte, bunları uygulamaya dönük olarak planlamakta, yeni yolları denemekte ve sonunda kazandığı bakışı toplumla uyumlu duruma getirmektedir.

Perspektif dönüşümünden ortaya çıkan dönüşümsel öğrenmeyi Mezirow şu şekilde tanımlamaktadır: "Bakış açısı transferi, dünyayı hissetme, anlama ve seçme yoluyla varsayımlarımızı niçin ve nasıl kısıtladığımızın eleştirel farkındalığını yaratma süreci ve alışılmış beklenti yapılarını değiştirerek, daha esaslı, ayırt edici ve bütünlendiren bakış açısını mümkün kılmak ve son olarak, seçimler yapmak ya da bu yeni anlayışlar üzerine davranış sergilemektir" (Nagata, 2009). Mezirow'un öğren-

meyi dönüşüme bağlayan yaklaşımı, sadece deneyimin anlamlandırılması ve yorumlanması değil, aynı zamanda yeniden yapılandırılmasını da içerir (Sayılan, 2009,169).

Kurama İlişkin Farklı Bakış Açıları

Bu noktada kurama yöneltilen eleştiriler ve dönüşümsel öğrenmenin diğer bilim insanlarınınca ele alınan farklı diğer boyutları üzerinde durulmuştur. Mezirow'un dönüşümsel öğrenme kuramına karşı eleştirel tepkiler, onun akılcılığı vurgulaması noktasında ortaya çıkmış; akılcılık, ciddi bir tartışma alanı oluşturmuştur. Bu eleştirel tepkiler; kuramın gelişiminde, birbiriyle çelişen iki farklı görüş ve uygulamayı beraberinde getirmiştir. Kuramda birincil olarak "akılcı"; diğeri ise sezgi ve duygulara güvenen birbiriyle çelişkili iki bakış açısı sunulmuştur. Bu çelişkili bakış açılarından ilki, yaratıcı işlemlerin parçası olarak akılcı işlemleri, diğeri birleştirilmiş hayalleri kullanmıştır. Biri, görüşler, yargılamalar ve karar verme gibi rasyonel olarak ifade edilen bir yapı oluşumunun; diğeri ise semboller, hayaller ve duygular gibi rasyonel üstü olarak ifade edilen bir oluşumun altını çizmiştir.

Böylelikle bu tartışmalar, "sezgisel, yaratıcı, duygusal süreç" in diğer bakış açısı olarak literatürde yer almasına yol açmıştır. Dönüşümlü öğrenmeye bu bakış açısı, Robert Boyd'a dayanır (Imel, 1998). Egonun perspektif dönüşüm işlemi merkezli bir rol oynadığını düşünen Mezirow'un aksine Boyd ve Myers; dönüşümsel öğrenmede doğada benliğin ötesine geçen daha psikolojik nedensellik ve mantığı vurgulayan bir yapı kullanmışlardır (<http://adulted.about.com/cs/learningtheory/a/mezirow.htm?rd=1>). Dönüşümsel öğrenme sürecinin, rasyonel ve analitik olmasıyla birlikte, duyuşsal boyutlara da sahip olduğu vurgulanmıştır. Bilginin duygusal yanı, duyguların öğrenme sürecinde ve bilgiyi anlamlı kılmada oynadığı rolü vurgulamaktadır (Taylor, 1998, 34).

Boyd (1989, 459)' a göre dönüşüm; kişiliğin bütünleşmesinde kökten bir değişimdir. Bir birey olma sürecidir. Birey olma, yeni yetenekler keşfetme, kendi iç gücünün farkına varma, özgürleşme ve kendini gerçekleştirme potansiyelini geliştirme anlamına gelir. (Toylor, 1998). Bu, kendi olma halini geliştirme ve genişletme ile ikilemleri çözme sürecidir. Görüldüğü gibi Mezirow'a göre dönüşümde, kültür ile bilişsel çatışmalar merkeze alınırken Boyd, birey olma sürecindeki çatışmalar üzerinde durmaktadır (Toylor, 1998). Farkında olma süreci, dönüşümsel öğrenmenin kalbidir. Farkına varma işlemi, akılcı olan ve olmayan çelişkili yanların keşfini izler; semboller ve hayaller gibi rasyonel üstü kaynaklara bağlı olarak kişisel bir görüş oluşturmaya yardım eder (Imel, 1998).

Dönüşümsel öğrenme ile ilgili diğer bir kuramcı, Paulo Freire'dir. Freire'nin dönüşümsel öğrenme ile ilgili görüşü, Mezirow'un kişisel dönüşümüne karşı, sosyal dönüşüm yönündedir. Bu ayrımı karşın her ikisi de eleştirel yansıtmayı dönüşümün merkezine koymaktadır. Freire, insanları nesne olarak değil, özne olarak ele almaktadır. Dünyalarını daha eşit olarak yaşanabilir kılacak bir dönüşümü hedefler. Freire'nin dönüşümü özgürleştirici dönüşüm olarak adlandırılmaktadır (Taylor, 1998,16). Mezirow'un kuramsal çalışmalarının kökeninde 1970'li yılların özellikle kadın hareketi gibi toplumsal hareketleri ve Freire'nin özgürleştirici eğitim modeli vardır. Freire'nin modelinin merkezinde yer alan kavram bilinçlenmedir. Bilinçlenme, kişisel ve toplumsal düzeylerde farkındalığı gerektiren bir süreçtir. Farkındalık ise, kendi yaşam süreçlerinin farkına vararak eylemlerini yeniden yapılandırma yeteneği

elde etmesidir. Kişinin kendi bilincinin yapısını oluşturan, onun toplumsal çevresidir. Kuram, dönüşüm sürecinde bilinçli eyleme özel önem verir. (Sayılan, 2009, 162).

Kuramla ilgili çalışmalarda eleştirel yansıtma; perspektif dönüşümde çokça önem verilen bir süreç olarak saptanmıştır. Bu farklı düşüncelere karşın her iki bakış açısında da paylaşılan hususlar çoktur. Hümanizm, özgürlük, özerklik, katılım gibi paylaşılan noktalar da vardır (Imel, 1998). Her iki kuram da, dönüşüm sürecinde yeniden yapılandırmaya, özel önem verir. Özgürleştirici eğitimin ve yeniden yapılandırmanın yöntemi ise kişiler arası diyalogdur (Sayılan, 2009, 163).

Dönüşümsel Öğrenmede Eğitimcilerin Rolü

Aslında, öğrenenin deneyimleri ve onlar üzerinde sorgulayıcı bir şekilde yansıtma yapabilmeleri, dönüşümsel öğrenmede en önemli noktalardır. Ancak buna karşın öğretmen ve eğitimcilerin rolü yine de önemini sürdürmektedir. Mezirow'a göre öğretmenlerin başlıca temel rolleri aşağıdaki gibi sıralanabilir (<http://adulteducation.wikibook.us>):

- Öğrenciye yardım ederek onların inançlarını, hislerini, davranışlarını ele almalarına odaklanmalarını sağlamak.
- Bu varsayımların sonuçlarını değerlendirmek.
- Alternatif varsayımlar ortaya koymak ve incelemek.
- Varsayımların geçerliliğini etkili katılımcılar vasıtasıyla test etmek.

Öğretmenlerin, yaşam deneyimlerini anlamlandırmaya çalışma sürecinde bir sorumluluğundan söz edilebilir. Öğretmen konu ve öğretim hakkındaki perspektifleri ve anlamları genişleterek ve derinleştirerek öğrenme ve değişime istek göstererek dönüşümsel öğrenme için bir model rolünü üstlenir (Imel, 1998).

Bu temel rollerin yanı sıra öğretmenlerin öğrenme ortamı ve öğrenenlere yardım açısından da yapabilecekleri önemli görevler söz konusudur. Öğretmenler için, birlikte çalışmak ve iletişim kurmak suretiyle, öğrencilerin dönüşümsel öğrenmeyi sağlayacak nitelikli öğrenme deneyimlerini araştırmak, bulmak, bu görevler arasındadır. Öğretmenlerin ayrıca sınıfta öğrenciler için yapabilecekleri çeşitli görevler, dönüşümsel öğrenme sürecinin çok daha iyi olmasını ve gelecek için gelişmesini sağlayıcı niteliktedir. Öğrenme ortamındaki ve çevredeki olay ve süreçleri denetim altında tutarak güven ortamını oluşturmak ile öğrenenler arasında ilişki kurulmasını kolaylaştırmak, bu görevlerdendir. Öğretmenlerin, katılımcılar için en elverişli, etkili ve uygun öğrenme ortamı sağlama gibi bir sorumlulukları da bulunmaktadır. Dönüşümsel öğrenmenin gerçekleşeceği en uygun koşulları ve ortamı oluşturmak ve geliştirmek için sorumlulukları vardır (Imel, 1998).

Dönüşümsel öğrenmenin bir tarafta akılcı ve nesnel, diğer tarafta ise duygusal ve öznel olmak üzere iki boyutu olduğu görülmektedir. Akılcılık ve duygusallık dönüşümsel öğrenmede birlikte bir öneme sahiptir. Dönüşümsel öğrenmede vurgular, her ne kadar akılcı bir işlem üzerine olsa da, öğretmenler öğrencilerin rasyonellik ve etkililikte ilişkilendirilmesine nasıl yardımcı olabilecekleri konusunda duygularını kullanmayı göz önünde bulundurmaları zorundadırlar.

Öğrencinin rolü.- Öğrenmenin meydana gelmesinde öğretmenin anahtar rolü oynamasına rağmen, öğrenme sürecini ve ortamını oluşturmada, katılımcılar sorumluluk sahibidirler. Bilenler toplumunun bir parçası olarak öğrenciler dönüşümlü öğrenmenin oluşumunu sağlayacak koşulları yaratma sorumluluğunu da paylaşırlar. <http://www.calpro-online.com/ERIC/docgen.asp?tbl=digests&ID=53>

Uygulamada Dönüşümsel Öğrenme

Daha önce üzerinde durulan akılcı ve duygusal bakış açıları, dönüşümsel öğrenmenin uygulamada nasıl işlediğini iyi örneklemekte ve dönüşümlü öğrenmenin bir tek modunun olmadığını ortaya koymaktadır. Bu farklılıklar, öğretmenlerin ve öğrencilerin dönüşümlü öğrenme deneyimlerini etkiler; çünkü, insanlar farklı yollardan öğrenirler.

Eğitimciler dönüşümsel öğrenmeyi eğitimin tek bir amacı ve yolu olarak görmemelidirler. T aylor (1998) dönüşümlü öğrenme ile ilgilenen öğrencilerin hepsinin başarılı olmadığını ortaya koymuştur. Aynısı öğretmenler için de söylenebilir. Bütün yetişkin öğretmenleri dönüşümlü öğrenmenin amacını kolay bulmayabilir. Ek olarak birçok yetişkin eğitim kurumu dönüşümsel öğrenmeyi kendilerine gerekli görmemişlerdir.

Dönüşümsel öğrenme, doğruyu bulmak veya alternatif görüşler hakkında bir deneyime ulaşmak için sürekli işbirliği ile araştıran, eğitilmiş yetişkin ve öğrencilerin oluşturduğu ideal bir toplumu öngörür. Dönüşümsel öğrenme, daha yetişkin, daha özerk düşünme sistemini gerektirir; gelişmiş kişilere yol gösterir (Imel,1998).

Buraya kadar, dönüşümsel öğrenmenin eğitim uygulamalarında ele alınabilmesi için üstünlükleri ve sınırlılıkları ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu saptamalar göstermektedir ki, dönüşümsel öğrenme uygulamaları, öğrenciler, öğretmenler ve öğrenme içerikleri gibi değişkenler göz önünde bulundurularak planlanmalı ve gerçekleştirilmelidir.

Dönüşümsel öğrenme uygulamaları, bireye belli başlı üstünlükler ve yeterlikler kazandırmaktadır. Bunların başlıcaları şunlardır (Montoya,2008):

- Yeni deneyimleri yorumlayabilme,
- Günlük yaşamı kontrol edebilme,
- Yaşamı sürdürmek için yeni stratejiler kazanma,
- Sağlıklı bir yaşam için, derin bir öz farkındalık becerisi, daha fazla bir kendi bilgisi, iç enerjiyi yükseltme ve
- Bu üstünlük ve yeteneklerin, eğitim uygulamalarının hemen her türünde başarı için sürdürülebilir bir rekabet yeteneği ve gücü kazandıracakları ileri sürülebilir.

Dönüşümsel öğrenmenin başarısının bağlı olduğu koşullardan bazıları ise şunlardır (Taylor, 1998, 10):

- Alternatif perspektiflere açık olmak;
- Ön varsayımları ve sonuçlarını eleştirel olarak yansıtabilmek;
- Sorgulamak, reddetmek, yansıtmak ve başkalarının da aynısını yaptığını duymak için eşit fırsatlara sahip olmak;
- Makul bir geçerlik testi olarak bilgili, nesnel ve akılcı bir fikir birliğini kabul edebilmek.

Taylor, (1998) dönüşümsel öğrenmenin 10 basamağını aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. Kafa karıştıran bir ikilem;
2. Suçluluk ve utanç duyguları ile mücadele;
3. Varsayımın eleştirel değerlendirmesi;
4. Birinin hoşnutsuzluğunu ve paylaşılan dönüşüm sürecini ve başkalarının benzer bir değişmeyi tartışmasını kabul etme;
5. Yeni rol, ilişki ve eylemler için seçenekler olduğunu keşfetme;
6. Bir eylem süreci planlama;
7. Planlarını uygulamak için bilgi ve beceri edinimi;
8. Geçici olarak yeni rolleri denemek;
9. Yeni roller ve ilişkiler içinde özyeterlik ve benlik algısı oluşturmak;
10. Bir bireyin, temelinde yeni bakış açısının gerektirdiği koşulların olduğu bir yaşam içinde yeniden bir varsayım oluşturmak.

Dönüşümsel Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi

Dönüşümsel kuram, yetişkin eğitimindeki bir gereksinimden ortaya çıkmıştır. Mevcut kuramlar ve yöntemler, yetişkin eğitimi ile ilgili gereksinimlere tam olarak cevap veremediği için Mezirow çalışmalarını yeni bir kuram geliştirmek üzere yoğunlaştırmıştır.

Deneyimlerinin anlamını anlayabilme gücü, insanoğlunu tanımlayan önemli bir değişken olması gerekirken, geleneksel toplumlarda çoğu insan için otorite figürü olarak kabul edilen kişi ya da kurumlar tarafından ve eleştirel olmayan bir şekilde benimsenen açıklama, bilgi ya da fikirler yeterli olmakta ve çoğu zaman olduğu gibi kabul edilmektedir. Fakat çağdaş toplumlarda, amaçlar, inançlar, yargılar ve diğer insanların duygularından çok bireyler kendi yorumlarını yapmayı öğrenmelidirler. Bireyin deneyimlerine dayalı olarak düşüncelerini ve öğrenmelerini temel alan bir anlayışı kolaylaştırma, yetişkin eğitiminde ana hedeftir. Dönüşümsel öğrenme, bireyde özerk düşünmeyi geliştirir (Mezirow 1997: 5; Imel, 1998). Mezirow, yetişkin eğitiminin amacının dönüşümsel farkındalık olduğunu söylemektedir (Montoya, 2008).

Merriam (2005), dönüşümsel öğrenmeyi gelişimsel bir perspektifle ele alır. Yetişkin yaşamı içinde gelişimsel evreler vardır ve bunlar yetişkin yaşamının parçası

olan çeşitli rollerin sonucu ve doğal olarak olur. Dönüşümsel öğrenme bu evreleri geçerken, yetişkinin etkin olarak içinde bulunduğu olaylar yoluyla gerçekleşir (Montoya, 2008).

Dönüşümsel öğrenme, her zaman yetişkin eğitiminin amacı olmayabilir. Fakat onun önemi göz ardı edilmemeli, bütün yetişkin eğitimcileri teşvik etmeyi seçmeseler bile onu anlamaya çaba göstermelidirler.

Bu kuram, yetişkin eğitimine odaklanmış olup, birey ve grubun nasıl değiştiği üzerine yoğunlaşmıştır. Meydan okuyucu bir şekilde ortaya çıkararak, eğitimde yerleşik kavramlara eleştirel pedagoji perspektifiyle farklı boyutlar getiren kuram, kısa zamanda eğitim kuramcıları ile uygulayıcılarının dikkatini çekmiştir (Akınar, 2010:186).

Dönüşümsel Öğrenme, yetişkin eğitimi ile ilgili olarak birçok konseptte sahiptir. Bu kuramın liderlerinden biri olan Freire'ye göre öğretmen ve öğrencinin aynı düzeyde olmaları, öğrencilere sınıfların daha açık ve konforlu olduğu duygusunu verecektir. Boyd'a göre öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını saptamaları ve kendi başlarına işleri yapmaları, yetişkin öğrenimi teorisinin çok önemli bir kısmını teşkil etmektedir. Yetişkinler kendileri ile ilgili yapacak bir şeyler bulma ihtiyacı içindedirler ve buldukları bu şeyi gerçekleştirmek için de yeni yollar ararlar. Mezirow yetişkinlerin davranışlarını anlamak için anlamsal yapıları geliştirmiştir. Öğretmen ve öğrenciler, bu anlamsal yapıları iyice kavramak suretiyle eğitimin etkili olması için hangi tür taslaklar üstünde çalışmaları ve hangi tür fırsatları gözetmeleri gerektiğine çok daha kolay karar verebileceklerdir (<http://adulthoodeducation.wikibook.us>).

Yetişkinler, deneyimlerine yeni anlamlar vermek ve yorumlamak için kendi referans çerçevelerine dayanırlar. İnsanlar olgunlaşırken anlam çerçevelerini artırarak ve geliştirerek kendi yeterliklerini geliştirirler. Yeni durumlardaki farklılıklar, sorunlarla baş etmek için eski anlam bakış açıları ve şemaları yeterli olamaz ve dönüşüm gerçekleşir (Di Biase,2011). Perspektif dönüşüm yetişkin yaşamında bir klişedir; olağan ve sıradandır. İnsanlar olgunlaşırken çelişkileri çözmek ve kavramsal yapıları geliştirmek için kasıtlı ve bilinçli hareket ederler. Geçmişin gerçekliğini sürekli yeniden yapılandırırılar.

Perspektif dönüşüm, basit bilgi artışlarıyla, geliştirilen sorun çözme becerileriyle veya yeterliklerle çözülemeyen deneyimlerle başlatılır. Bir başka deyişle; ilk adımda karşımızda eski yaklaşımlarla çözülemeyen bir yeni durum vardır. Kurulu perspektife karşı büyük bir meydan okuma, dönüşümle sonuçlanır. Yani dönüşüm için statüko durumundaki bakış açılarına büyük bir meydan okumaya gereksinim vardır. Bu durumda yeni anlam perspektifini kararlılıkla sürdürmesini sağlamak için yardım ve desteğe gereksinim vardır (Di Biase,2011).

Yetişkinlerde dönüşümsel öğrenme, gündelik yaşam rutini bozulduğunda ortaya çıkar. Boşanma, işten atılma, iş değiştirme, emeklilik, çocukların evi terk etmesi gibi değişiklikler, yetişkinlerin anlam bakış açılarında dönüşüme yol açabilir. Eleştirel bilincin gelişimi, eski anlam perspektifinin farkındalığı aracılığıyla gerçekleşir. Yetişkinler bu tür değişiklikler, farklı gereksinimleri doğurdıklarında, sorunlarla baş etmek için farklı stratejiler inşa ederler ve zihinsel olarak dönüşümler geçirirler (Sayılan, 2009,168).

Bu kuramın yetişkin eğitimine uygulanması noktasında, kesin ve tek bir doğru bir yol bulunmamaktadır. Bu nedenle kuramın yetişkin eğitimine uygulanmasına esnek olarak bakmak gerekir. Uygulama süreci, farklı biçimlerde düşünülebilir. Yine de kuramın yetişkin eğitiminde uygulanmasında, anahtar niteliğinde birkaç yoldan söz edilebilir. Bunlar (Taylor, 1998, 54);

- İdeal öğrenme koşulları, öğrenme ortamında güvenin önemini vurgulamaktadır. Bu kuramda yetişkin eğitimindeki güven ortamı, kolaylaştırıcı bir özellik taşımaktadır.
- Kuram, öğrenci merkezli bir yaklaşımı desteklemektedir. Yine etkili öğretim yöntemleri, öğrenci özerkliği, katılımı ve işbirliğini desteklemektedir.
- Yetişkin eğitiminde eleştirel yansımaları destekleyen etkinliklerin önemi büyüktür.

Tartışma ve Sonuç

Dönüşümsel öğrenmeye yöneltilen eleştirilerden bazıları, yetişkinlikteki tüm dönüşüm süreçlerini ve toplumsal dönüşümleri açıklamaktaki yetersiz kalmasına ilişkindir. Bu eleştirilere rağmen kuram, yetişkin öğrenmesi konusunda bütüncü bir yaklaşım ve bir kavram çerçevesi geliştirilmesine katkıda bulunmuştur (Sayılan, 2009, 170). Kurama yöneltilen eleştirilerden biri öğrencilerin deneyimi nasıl yeniden formüle edecekleri, ona geçerlilik kazandırıp, yapısını oluşturacakları üzerinedir. Dönüşümsel öğrenme kuramı, bu türden kapsamlı ve karmaşık sorunları da beraberinde getirmiştir (Imel, 1998).

Yetişkinin dönüşümsel öğrenmesi için gereksinim duyduğu önemli bir özellik, güçlenmektir. Böyle bir amacı gerçekleştirmek için, kültür cesaret kırıcı olabilir. Eğitimci öyle bir anlayışa sahip olmalı ve öyle yöntemler uygulamalıdır ki, bu cesareti öğrenene yükleyebilsin. Bu da eleştirel söylemi başarılı bir şekilde yönetmek ve diyalog yoluyla katılımı geliştirmek için demokratik normlar oluşturmaktır. Eğitimciler, empatik kışkırtıcılar olarak, katılımcıların düşünce ile davranışları arasındaki çelişkilerle yüzleşmesine cesaretlendirilir (Sayılan, 2009, 170).

Bu kuram ve eğitimi anlayışı ile girişilecek ve yarar sağlayacak çeşitli eğitim uygulama alan ve konuları sayılabilir. Dönüşümsel öğrenme şu alanlar için düşünülebilir:

a) Yükseköğretimde bilimsel araştırma ve sorun çözme uygulamaları. Bilimsel temel yeterliklerin kazandırılması için deneyimler ve eleştirel yansıtma, çok önemlidir. Ayrıca dönüşümsel öğrenme ile kazanılacak yeterlikler, bireylere bilim için gereken yeterlikleri kazandırması açısından bilimsel araştırmalara yeni bir ivme kazandıracak kadar güçlüdür.

b) Öğretmen yetiştirme uygulama ve projeleri. Öğretmenler ortak deneyimlerin anlamlandırılmasında, yeni seçeneklerin ortaya konmasında ve alışılmış bakış açılarının değiştirilmesinde bir rol modelidir. Bu modelin yetiştirilmesinde dönüşümsel öğrenme kuramına gereksinim vardır.

c) Yaşamın gelişimsel ve dönemselsel geçiş sorunlarıyla baş etme. Daha önce de belirtildiği gibi, yaşamı süreci içinde bazı geçiş noktaları ve sonrasında gelen bazı dönemler vardır ki, önceki alışılmış bakış açıları ile başarılamaz. Bu dönemlere uyum sağlama, ancak eleştirel yansıtma ve perspektif dönüşüm yoluyla ve böylelikle yaşamın yeniden yapılandırılması ile olasıdır.

d) Yetişkinlikte kişisel gelişim ve mesleki yeterlikleri geliştirme uygulamaları. Yaşamı süreci içinde bazı geçiş dönemleri, dönüşümsel öğrenmeye gereksindiği gibi, çalışma ve toplumsal yaşamda da çeşitli geçiş noktaları vardır ki, geleneksel düşünce ve davranışlarla çözülemez. Mesleğe ve işyerine uyum, işinde yükselme noktaları, iş değiştirme ve emekli olma gibi geçiş sorunları, dönüşümsel öğrenme yolu ile aşılabilir.

e) Toplumsal eğitim projeleri. Göç sonrası kente uyum, demokratik bir yaşam biçimini benimseme, sivil topluma etkin olarak katılım gibi çağdaş bireyin daha etkin, eleştirel, yaratıcı olduğu uygulamalar dönüşümsel öğrenmeden yararlanılacağı alanlardandır.

f) Toplum kalkınması etkinlikleri. Yerel toplumun katılımcı, girişimci ve işbirlikli vatandaşlarının katkıları ile gerçekleştirilecek toplum kalkınması model ve uygulamalarında da dönüşümsel öğrenme yaklaşımına gereksinim vardır.

Bu uygulamalardaki başarı için, eleştirel yansıtma temel bir yeterlik konumundadır. Bu eğitim uygulamaları, eğitim sistemimizin içinde bulunduğu bazı kısır döngüye dönmüş ve kemikleşmiş sorunların çözümünde etkili olacaktır. Eğitimle profesyonelce ilgili olan hemen herkesçe bilinmektedir ki, öğrenme anlayış ve uygulamaları değişmediği sürece eğitim sisteminde gerekli ve kaçınılmaz dönüşümler yapılamayacaktır.

Yeni bakış açıları ve anlam yapıları geliştirerek eleştirel yansıtma için akılcı ve duygusal becerileri kazanmak, dönüşümsel öğrenme için bir amaç konumundadır. Bu amaç beraberinde bize uygulanacak öğretim teknikleri ve etkinlikler hakkında ipucu vermektedir.

Kuramın yetişkin eğitimi etkinliklerinin içeriğini belirlemede de etkisi olmuştur. Bu kuram yetişkin eğitimindeki okuma kursları, kadın eğitimi ve sendikacılık ve işçi hakları gibi konularda uygulamaya oldukça yararlı katkılar sunacak niteliktedir.

Kuram ayrıca, bireysel gelişim sürecinin de geleneksel kültürün etkisiyle oluşmuş anlam yapılarının baskısından kurtularak yeni bir anlam ve ivme kazanması için yeniden yapılandırılmasına da katkıda bulunacaktır. Bu yeniden yapılandırma, geleneksel olarak oluşturduğumuz varsayımların yapısını incelemek ve potansiyel olarak dönüştürmek için önemlidir (Tusting ve barton, 2011,68).

Sonuç olarak dönüşümsel öğrenmenin, yetişkinlerin iş yaşamı ve kişisel gelişiminde daha başarılı; yükseköğretimin hem bireysel hem de toplumsal olarak daha etkili kılınması; toplumsal eğitimde başarı; yaratıcı ve yenilikçi öğretmenler yetiştirme ve daha verimli iş yaşamı için etkili işgörenler yetiştirme noktalarında büyük yararlar sağlayacağı ileri sürülebilir. Daha önce de belirtildiği gibi, dönüşümsel öğrenme, bireylere eleştirel, özerk ve sorumlu düşünürler olmaları için yardım eder. Bu özellikler, günümüz bireyin en önemli gereksinimidir. Dolayısıyla dönüşümsel öğrenme, güncel ve gelecek gereksinimler için uygun ve yararlı bir kuram olarak gözükmektedir.

Kaynakça

- Akpınar, Burhan. 2010. "Transformatif Öğrenme Kuramı: Dönüşerek ve Değişerek Öğrenme." Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 10. 2: 185-198
- Brooks, K. Ann. 2004. "Transformational Learning Theory And Hrd" Advances in Developing Human Resources May 2004, 6: 211-225
- Chaves, Christopher, A. 2008. "Adult Learners and the Dialectical Process: A Validating Constructivist Approach to Learning Transfer and Application". Online Journal of Workforce Education and Development. Volume III, Issue 1 –Spring 2008.
- Di Biase, Warren,J. 2011. Mezirow's Theory of Transformative Learning with Implications for Science Teacher Educators. <http://www.docstoc.com/documents/education/most-recent>
- Hussin, Virginia. 2001. "What is Critical Reflection". Hata! Köprü başvurusu geçerli değil. (Erişilme tarihi: 17.05.2006)
- Imel, Susan. 1998. Transformative Learning in Adulthood. ERIC Clearinghouse on Adult Career and Vocational Education Columbus OH. ERIC Digest No. 200. <http://www.ericdigests.org/1999-2/adulthood.htm> (11.04.2006)
- Merriam, Sharan B., 2004. "The Role Of Cognitive Development In Mezirow's Transformational Learning Theory" Adult Education Quarterly, Vol. 55, No. 1, November, 2004 60-68
- Mezirow, Jack. 1996. "Faded Visions and Fresh Commitments: Adult Education's Social Goals" AAACE (www.nl.edu/academics/cas/ace/resources/jackmezirow), (21.04.2006)
- 1999 "Transformation Theory - Postmodern Issues" AERC Proceedins (Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.), (20.04.2006)
- 2000 "Learning as Transformation" Jossey-Bass, California (Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.) (01.05.2006) www.nl.edu/academics/cas/ace/resources/JackMezirow.cfm 01.10.2006
- Montoya, Lorraine. 2008. After Cardiac Rehabilitation: Exploring Lifestyle Change as Transformative Learning. Saint Francis Xavier University Antigonish, Nova Scotia. Canada.
- Nagata, Adair Linn. Transformative Learning in Intercultural Education <http://www.humiliationstudies.org/documents/NagataTransformativeLearning.pdf> (Erişim tarihi: 30.12.2009)
- Sayılan, Fevziye. 2009. "Jack Mezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı" Yetişkin Eğitimi, Kuramdan Uygulamaya. İstanbul: kalkedon yayınları.
- Schugurensky, Daniel. 1996. "Selected Moments of the 20th Century" (Hata! Köprü başvurusu geçerli değil.) (17.04.2006)
- Taylor, E. W. (1998). The theory and practice of transformative learning: A critical review. (Contract No. RR93002001). Columbus, OH: Center on Education and Training for Employment. (ERIC Document Reproduction Service No. ED423422)
- Tusting, Karin; David Barton. 2011. Öğrenme Kuramları ve Yetişkin Öğrenme Modelleri Üzerine Kısa Bir İnceleme. (Çeviri: Ahmet Yıldız, Aylin Demirli). Ankara: Dipnot Yayınları. <http://tel.occe.ou.edu/halloffame/2003/Mezirow.html>. "Jack Mezirow" International Adult And Continuing Education (03.05.2006)
- 2006 "Jack mezirow" International Adult and Continuing Education <http://tel.occe.ou.edu/halloffame/2003/Mezirow.html> (Erişilme tarihi: 02.01.2010). http://adulteducation.wikibook.us/index.php?title=Transformational_Learning_Theory (Erişilme tarihi:02.01.2010)
- http://www.air.asn.au/files/uploads/0313_A_Critical_Reflection.pdf (Erişilme tarihi: 02.01.2010).
- <http://www.calpro-online.com/ERIC/docgen.asp?tbl=digests&ID=53> (Erişilme tarihi: 02.01.2010).
- <http://ftp.kermit-project.org/itc/tc/parker/adlearnville/transformativlearning/mezirow.htm> (Erişilme tarihi: 02.01.2010).
- <http://www.halloffame.outreach.ou.edu/2003/Mezirow.html> (Erişilme tarihi:02.01.2010).
- <http://www.nl.edu/academics/cas/ace/resources/JackMezirow.cfm> (Erişilme tarihi: 02.

THE THEORY OF TRANSFORMATIONAL LEARNING AND TRANSFORMATION IN ADULT EDUCATION

R. Cengiz AKÇAY*

Abstract

Transformational learning, which was theorized by Mezirow in 1978, existed as a theoretical need in adult education and aimed the theoretical consolidation in this scientific field. Transformational learning is not the unique theory in adult education, but it is essential in terms of the features it includes. Transformational learning is learning for the individual to question his assumptions, beliefs, emotions and points of views for personal development. The individual in the process of transformation is expected to transform his own belief, assumption and experiences to new and meaningful points of views. It is valuable to reflect critically the experience, not the experience solely.

The aim in transformational learning is thinking independently and the freedom of the individual. Transformational learning is the soul of education and it helps the individual have a more autonomous thinking structure rather than accepting the others' ideas without any consideration. For this reason, it is effective in the development of education and useful in applications.

Key Words: Transformational learning, transformation in education, critical reflection, transformation of perspective

* Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

ANNE BABA STRES ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Suna KAYMAK ÖZMEN*

Ahmet ÖZMEN**

Özet

Bu çalışmada, anne babaların günlük yaşamda çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları stresi ölçmeye yönelik bir araç geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle Anne Baba Stres Ölçeği (ABSÖ) madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek ilköğretim okulunda öğrenim gören çocuğu olan 438 anne babaya uygulanmıştır. Katılımcıların 294' ü anne (%67.1), 144'ü (%32.9) babadır. ABSÖ'nün geçerlik çalışmaları kapsamında yapı geçerliği incelenmiştir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda varyansın %32.20'sini açıklayan, 16 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ortaya çıkan tek boyutlu yapının doğrulayıcı faktör analizi ile yeniden değerlendirilmesi sonucunda model veri uyumunun iyi olduğunu gösteren kriter değerleri ($X^2=252.98$ (N=438, sd=104, p=.000), $X^2/sd=252.98/104=2.43$, RMSEA=0.05, RMR= 0.03, RMS= 0.04, GFI= 0.93, AGFI=0.91 ve CFI= 0.91) biçimindedir. ABSÖ'nün iç tutarlılık güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alfa değeri .85 ve Spearman Brown İki yarı test güvenilirliği .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonları ise .34 ile .58 arasında değişmektedir. Madde analizi kapsamında elde edilen t değerlerinin anlamlı olduğu (p<.001) görülmüştür. Sonuç olarak, ABSÖ'nün araştırmalarda kullanabilmek için gerekli psikometrik özellikleri taşıdığı söylenebilir.

Ahahtar Sözcükler: Anne baba (Ebeveyn), stres, ilköğretim, çocuklar

Giriş

Anne baba olmak karmaşık bir görevdir ve bu görev toplumumuzdaki hızlı sosyal değişim ile birlikte yirmi birinci yüzyılda daha da zorlaşmıştır (Arkan vd., 2010, 102). Ailenin çocuğu olumsuz yaşam olaylarından koruyan destekleyici bir işlevinin olduğu, ilgili, duyarlı ve güvenli bir ev ortamının çocukların uyumunu artırdığı (Demirkaya vd., 2012, 68) ve sağlıklı bir aile ortamında büyüyen çocukların sağlıklı ilişkiler kurabilen bireyler oldukları (Saltalı vd., 2012, 730) bilinmektedir. Öte yandan olumsuz anne baba tutumları ile anne babanın olumsuz çocuk yetiştirme uygulamalarının yanı sıra ailenin işlevlerini sağlıklı bir biçimde yerine getirememesinin psikolojik belirtilerle ilişkili olduğu kabul edilmektedir (Kapçı vd., 2010,129).

Bir sistem olarak değerlendirilen aile, alt sistemlerinden oluşmaktadır. Bu alt sistemlerden birisi olan anne baba çocuk ilişkileri (Nazlı, 2003,18) 1940'lı yıllardan beri araştırılmaktadır. İlk dönemlerde anne babaların, çocukları tek yönlü etkiledikleri hatta "şekillendirdikleri" varsayımından hareket edilerek, anne baba

* Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KARS

** Yrd. Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, KARS

davranışlarının çocuklar üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Sonraki yıllarda çocuğun zaman içinde gelişen bilişsel yeti, beceri ve özelliklerinin anne baba çocuk ilişkisini etkilediği görüşü önem kazanmış, daha sonra ise çocukların da anne babalarını etkiledikleri düşünülerek anne baba çocuk ilişkileri çift yönlü olarak değerlendirilmeye başlanmıştır (Hortaçsu, 2003,11). Bu çift yönlü iletişimde anne babanın davranışları çocuğun benlik kavramını oluştururken, çocuğun tepkilerinin de anne babaların nasıl anne baba olduklarına, kendi çocuklarının ve genelde çocukların nasıl varlıklar olduklarına ilişkin görüşlerini oluşturduğu ifade edilmektedir (Hortaçsu, 2003,30).

Anne baba çocuk ilişkileri çerçevesinde son yıllarda sıklıkla araştırılan konulardan birisi anne baba olmaya ilişkin stres yani ebeveyn stresi kavramıdır (Gabriel vd., 2006b, 59). Stres, bireyin dengesini bozan ve uyum sürecini olumsuz yönde etkileyen iç ve dış uyaranlara karşı, bedenin verdiği fiziksel ve psikolojik tepkiler olarak tanımlanabilir (Franke vd., 2007,41). Aile sistemi açısından değerlendirildiğinde, anne baba çocuk etkileşiminde, anne babanın, çocuk sahibi olmanın gerektirdiği görevlere uyum sağlamaya karşı verdikleri fizyolojik ve psikolojik tepkilerden oluşan süreçler bütünü, ebeveyn stresi olarak tanımlanabilir. Aile içinde ebeveynin stresi ve bu stresin çocuklar üzerindeki etkilerine ilişkin çeşitli modeller geliştirilmiştir. Bu modeller, anne ve babanın kişilik özelliklerinin ve psikolojik durumunun, çocuğun özelliklerinin ve anne babanın destek kaynaklarının anne baba davranışları üzerindeki etkilerini vurgulamışlardır (Abidin, 1992, 407; Belsky, 1984,83). Cina vd. (2009,41) ortaya koydukları modelde ebeveynin stresinin anne baba arasında iletişim çatışmalarını, ebeveynin ruh sağlığını ve eğitim yöntemlerini etkilediğini ortaya koymuşlardır. Rodgers (1998, 525), ebeveynin stresini, yaşam içerisinde üstlendikleri çoklu rollerle bağlamış, Deater-Deckard (1998,314) ise ebeveyn stresini etkileyen durumu yine ebeveyn davranışları olduğunu ifade etmiştir.

Anne babaların ebeveynliğe yüklediği anlamlar, ebeveynlik görev ve sorumluluklarının anne baba üzerinde yarattığı etki ebeveyn stresinin yaşanmasına neden olan etkenler arasında değerlendirilebilir (Gülaldı, 2010,9). Bununla birlikte anne babanın çocuğun kişiliğine ilişkin inançları çocuk ile ilgili beklentileri de ona karşı davranışlarını etkilemektedir (Hortaçsu, 1997, 71). Çocuklarının davranışlarını sürekli olumsuz olarak algılayan ve değerlendiren anne babaların stres düzeyinin yüksek olması beklenen bir sonuçtur. Nitekim çocuklar büyüdükçe anne babalar onların daha bilinçli ve kasıtlı davrandığına ve davranışlarını daha çok kontrol edebileceğine inanmaya başlamaktadırlar. Diğer bir ifadeyle, çocuklar büyüdükçe anne babalar, çocuklarını davranışlarının sonuçlarından daha çok sorumlu tutma eğiliminde olmaktadır. Bu sorumlu tutma davranışı, özellikle çocuğun olumsuz davranışlarına karşı olan anne baba tepkisini etkilemektedir (Hortaçsu, 1997, 70). Özellikle de çocukların uyum yeteneği sınırlıysa, problem davranışlara eğilim gösteriyorlarsa ve anne babalar bu noktada çocukları ile nasıl etkileşime geçecekleri konusunda sınırlı düzeyde bilgiye sahiplerse, bu durum anne baba çocuk ilişkisinin kalitesini düşürmektedir. Böylece çocuğun davranış problemleri ve anne babanın yaşadığı stres, karşılıklı olarak birbirini pekiştirmektedir (Lauth vd., 2006,25).

Otuz yılı aşkındır süren stres araştırmaları stresin olumsuz etkilerinin hem bireysel hem de sosyal çevreye verdiği zararları ortaya koymuştur (Cina vd., 2009, 40). Anne baba çocuk ilişkileri açısından değerlendirildiğinde, stres düzeyi yüksek olan anne babaların çocuklarıyla olan iletişimlerinde sorun yaşamaları, onları uygun

olmayan eğitim yöntemlerini uygulamaya bu durum ise aile içi iletişimin bozulmasına yol açmaktadır (Gabriel vd., 2006a, 10; Webster-Stratton, 1990,302). Pek çok araştırma stres ile olumsuz eş ilişkileri, bozulmuş ruh sağlığı ve olumsuz ebeveyn tutumları arasındaki anlamlı ilişkiyi vurgulamaktadır. Stres, aile yaşamına olan olumsuz etkilerinin yanı sıra özellikle çocuklar açısından psikolojik bozukluklar karşısında bir risk faktörü olarak değerlendirilmektedir (Cina vd., 2009, 40). Bununla birlikte ebeveyn stres düzeyinin yüksek olması, ebeveynin öz yeterliliğini de olumsuz yönde etkilemektedir (Petermann vd., 2006, 5). Gabriel vd. (2006a,10) ebeveynin stresle baş edebilmesini ebeveyn yeterliliklerinin önemli bir parçası olarak görmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, anne baba çocuk ilişkisinde yaşanan stres düzeyinin belirlenmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Yurt dışı ve yurt içi alan yazında anne baba stresini ölçmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde Abidin (1983, 1995'ten aktaran Mert vd. 2008, 291) tarafından geliştirilen Ebeveyn Stres İndeksi (Parenting Stress Index) ve Berry vd. (1995,463) tarafından geliştirilen Ebeveyn Stres Ölçeği (Parental Stress Scale-PSI) çalışmaları göze çarpmaktadır. PSI anne baba çocuk sisteminde özellikle problemlili çocukları olan anne babaların stresini ölçmeye yönelik bir ölçme aracıdır. Ölçeğin kısa formunun (PSI/SF) kalp hastalıklı çocuğu olan 90 anneye uygulanarak Türkçe'ye uyarlama çalışması (Mert vd., 2008, 294) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin kalp hastalığı olan çocuğa sahip Türk annelerin ebeveyn stresini ölçmek için kullanılabilir bir ölçek olduğunu belirlenmiştir. Berry vd. (1995,463) tarafından geliştirilen Ebeveyn Stres Ölçeği, ebeveynliğin olumlu (duygusal avantajları, bireysel gelişime katkıları gibi) ve olumsuz bileşenlerini (ebeveynlerin getirdiği kısıtlamalar, talep edilen kaynaklar gibi) içeren 18 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir. Klinik problemi olan ve olmayan çocukların anne babalarının stresini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Yurt içi çalışmalar incelendiğinde ise anne baba stresi ile ilgili olarak engelli çocukların anne babalarının stres düzeylerini ölçmeyi amaçlayan Kaner (2001,1) tarafından Türkçe'ye uyarlama çalışması yapılmış olan "Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği" olduğu görülmektedir. Ölçek özgün ölçekten farklı olarak üç alt faktörden oluşmaktadır.

Ülkemizde anne baba çocuk sistemindeki stresi ölçmeye yönelik araçların sınırlı olduğu söylenebilir. Kuşkusuz anne baba stresinin belirlenmesi, beraberinde anne babanın bu stresle başa çıkmada geliştirebileceği stratejilerin oluşturulmasında ilk adım olarak değerlendirilebilir. Zira anne babanın stresli olmasının sonucunda ortaya çıkabilecek olumsuz anne baba tutumlarının önlenmesi, sağlıklı bireylerin yetişmesinde büyük önem taşımaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde anne babaların stresini ölçmeye yönelik bir araç geliştirmenin faydalı olabileceği söylenebilir. Özellikle çocukların okula başlaması ile birlikte anne baba çocuk ilişkilerinin yeni bir boyut kazandığı, anne baba görev ve sorumluluklarının yeniden gözden geçirildiği ve yeni sorumlulukların gündeme geldiği ilköğretim dönemine ilişkin, anne baba stresini ölçmeye yönelik bu aracın geliştirilmesinin önemli olabileceği düşünülmüştür.

Yöntem

Bu çalışmanın temel amacı, anne babaların günlük yaşamda çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları stresi ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda yapılan çalışmalar aşağıda sunulmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları, Kars il merkezinde bulunan 8 (sekiz) ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin anne babalarından oluşmaktadır. Uygulama öncesinde maddelerin anlaşılabilirliği ve uygulama süresi hakkında geribildirim almak amacıyla ölçeğin taslak formu 35 anne babaya doldurturmuş ve geri iletiler alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ölçek 531 anne babaya uygulanmıştır. Uygulama sonrasında eksik ve yanlış işaretlenmiş 93 adet geçersiz cevaplayıcı kağıdı elenmiş, analizler 438 katılımcı üzerinden yürütülmüştür. Ölçek uygulanmadan önce anne babalardan formu kimin doldurduğu (Anne-Baba), yaşı ve çocuğunun kaçınıcı sınıfta okuduğuna ilişkin kısa bir kişisel bilgi formunu doldurmaları istenmiştir. Kişisel bilgiler incelendiğinde, katılımcıların 294' ünün anne (%67.1), 144'ünün (%32.9) baba olduğu ve yaş ortalamalarının 36.69 olduğu görülmüştür. Çocukların öğrenim gördükleri sınıf düzeyi incelendiğinde, 49'unun birinci sınıfta (%11.2), 44'ünün ikinci sınıfta (%10), 45' inin üçüncü sınıfta (%10.3), 57'sinin dördüncü sınıfta (%13), 46'sının beşinci sınıfta (%10.5), 62'sinin altıncı sınıfta (%14.2), 61'inin yedinci sınıfta (%13.9) ve 74'ünün (%16.9) sekizinci sınıfta öğrenim gördüğü görülmüştür. Aynı okulda okuyan iki çocuğu olan anne babalardan çocuklarından sadece birisi için ölçeği doldurmaları istenmiştir.

Anne Baba Stres Ölçeği (ABSÖ) Geliştirilme Çalışmaları

Ölçeğin geliştirilmesinde Büyüköztürk vd. (2009,106) ve Altun vd. (2011,78) önerileriyle tutarlı olarak aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

Test ile ölçülecek özelliğin belirlenmesi ve madde havuzunun oluşturulması:

Bu ölçeğin geliştirilmesinin amacı, ilköğretim çağıında çocuğu olan anne babaların günlük yaşamda çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları stresi ölçmeye yönelik bir araç geliştirmektir. Bu amaçla ölçeğin geliştirilme sürecinde öncelikle anne baba çocuk ilişkisinde stres yaratabilecek durumlara ilişkin yapılan çalışmalar ve konu ile ilgili var olan ölçek çalışmaları (Abidin, 1983'ten aktaran Lauth vd., 2010, 51; Berry vd., 1995, 463) incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda, anne babaların çocuklarının eğitimi ve anne babalığa ilişkin görev ve sorumlulukları konusunda aşırı yüklandıkları, anne babalık yeterliliklerini sorguladıkları, sosyal desteğe gereksinim duydukları görülmüş ve bu özellikleri ölçebileceği düşünülen 68 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Katılımcıların ifadelerine katılma düzeyleri için "Her zaman", "Sık sık", "Bazen" ve "Hiçbir zaman" seçeneklerinden oluşan dörtlü Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.

Uzman görüşünün alınması ve ölçeğin yeniden gözden geçirilmesi:

Oluşturulan 68 madde için Psikolojik Danışma ve Rehberlik alanından 3, Eğitim Psikolojisi alanından 2 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan her bir maddeyi tanımlanan özelliği ölçmedeki yeterliğini, hem nitelik hem de nicelik olarak değerlendirmeleri, düzeltme önerilerini maddeler üzerinde belirmeleri istenmiştir. Böylece uzmanlar maddelerin her biri için "Uygun/ Uygun değil" olmak üzere görüşlerini ve yapılması gereken düzeltmeleri belirtmişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda aynı içerikte olan başka maddelerin olması ya da maddelerin belirtillerin özelliği ölçmedeki sınırlılığı nedeniyle 16 madde ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçeğin 52 maddelik ön deneme formu oluşturulmuştur.

Uygulama öncesi küçük grup üzerinde uygulama yapılması:

ABSÖ deneme formu maddelerin anlaşılabilirliği ve uygulama süresi hakkında geribildirim almak amacıyla 35 anne babaya uygulanmıştır. Ölçeği dolduran anne babalarla uygulamanın bitiminde görüşme yapılmış ve maddelerin anlaşılabilirliği hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Annelerden biri ölçekteki iki maddenin tam olarak anlaşamadığını belirtmiş, bu noktada iki maddeye ilişkin cümle yapısında düzeltmeler yapılmıştır. Böylece ölçek geniş gruplarda uygulanmaya hazır hale gelmiştir.

Uygulama ve psikometrik analizlerin yapılması:

Ölçek ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin anne babalarına uygulanmış; son aşamada ise veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, eksik ve hatalı veriler elenmiş ve toplam 438 anne babadan elde edilen veriler ile geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yürütülmüştür.

Veri Analizi

ABSÖ' nün geçerlik çalışmaları yapı geçerliği ile incelenmiştir. Bu amaçla elde edilen verilere önce Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) uygulanmış, daha sonra ortaya çıkan yapı Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) ile yeniden değerlendirilmiştir. ABSÖ' nün iç tutarlılık güvenirliği için Cronbach Alpha ve Spearman Brown iki yarı güvenirlik katsayıları, madde toplam korelasyonları ve madde analizi hesaplanmıştır. Analizler SPSS 16. 0 ve LISREL 8.30 paket programları ile yapılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen bulgular sunulmuştur.

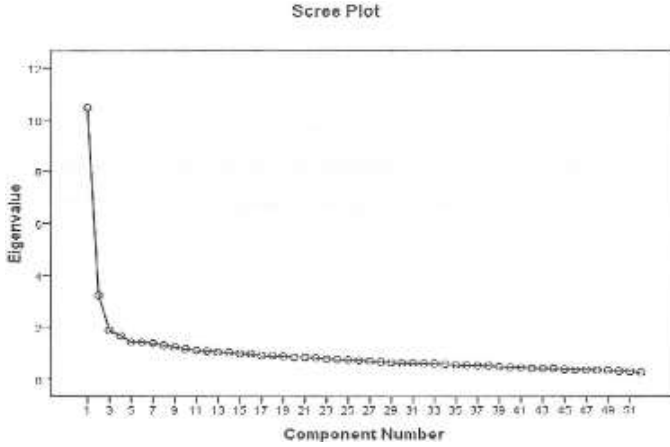
ABSÖ' nün Geçerlik Çalışmalarına İlişkin Bulgular

ABSÖ' nün yapı geçerliği açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulamalı faktör analizi (DFA) kullanılarak incelenmiştir. AFA değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem; DFA ise, değişkenler arasındaki ilişkiye dair daha önce saptanan hipotezin ya da kuramın test edilmesi işlemidir (Büyüköztürk, 2002, 472; Büyüköztürk, 2010, 123).

ABSÖ' nün Faktör Yapısının Açıklayıcı Faktör Analizi Yoluyla İncelenmesi

Açıklayıcı faktör analizi uygulanmadan önce verilerin bu analize uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda elde edilen KMO değerinin .89, Barlett testi sonuçlarının $[X^2(1326)=6.52, p=.000]$ ise anlamlı olduğu görülmüştür. Faktörleştirilebilirlik için KMO'nun .60'dan yüksek olması, hesaplanan ki-kare istatistiğinin ise anlamlı çıkması beklenir (Büyüköztürk, 2010,126). Kalaycı (2008, 322) ise, .80 ile .90 arasındaki KMO değeri "Çok iyi" olarak değerlendirmektedir. Bu kuramsal bilgilere dayanarak verilerin faktör analizine uygun olduğu belirlendikten sonra, 12'si ters puanlanan toplam 52 madde ile boyut belirlemeden faktör analizi yapılmış, döndürülmemiş faktör çözümlenmesi incelenmiştir. Özdeğeri 1'in üzerinde 14 boyut olduğu gözlenmiştir.

Faktör sayısına karar verirken değerlendirilmesi gereken önemli bir husus, her bir faktörün toplam varyansa yaptığı katkının önemidir (Çokluk vd., 2010,221). Analiz sonuçları incelendiğinde birinci faktörün toplam varyansa %20.12 (özdeğer=10.46), ikinci faktörün % 6.19 (özdeğer=3.22) oranında bir katkı sağladığı görülmüştür. Üçüncü faktörün ise, varyansa katkısının %3.59 (özdeğer=1.87) olduğu görülmüştür. Birinci faktörün değerinden ikinci faktörün değerine büyük bir düşme gözlenirken, aradaki farkın 3.2 kat olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ölçekte yer alan maddelerin döndürme öncesindeki birinci faktör yük değerlerinin yüksek olduğu (.65 ile .45) gözlenmiş, buna karşın ikinci faktördeki yük değerlerinin daha düşük olduğu (.35 ile .55) görülmüştür. Yamaç birikinti grafiği incelendiğinde, birinci faktörden sonra yüksek ivmeli bir düşüş olduğu gözlenmiş, öte yandan grafikte ikinci faktörden sonra da daha az olmakla birlikte ivmeli bir düşüşün olduğu görülmüştür. Üçüncü ve sonraki faktörlerde grafiğin genel gidişinin yatay olduğu ve önemli bir düşüş olmadığı görülmektedir. Bu noktadan sonraki faktörlerin varyansa yaptıkları katkının hem küçük hem de yaklaşık olarak aynı değerde olduğu söylenebilir (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. Anne Baba Stres Ölçeği'nin Yamaç Birikinti Grafiği

Elde edilen bulgular ve yamaç birikinti grafiğinin incelenmesinden sonra, ölçeğin tek boyutlu olabileceği düşünülmüş ancak iki boyutlu yapının da incelenmesi istenmiştir. Bu aşamadan sonra açımlayıcı faktör analizi iki faktör üzerinden yapılmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktör yük değeri en az .45 ve iki faktör yük değeri arasındaki farkın en az .10 olması dikkate alınarak (Büyüköztürk, 2010,125) maddeler tek tek çıkarılmış ve yapılan analizler sonucunda birinci faktörün toplam varyansa yaptığı katkı %26.46 (özdeğer=9.26), ikinci faktörün ise %7.09 (özdeğer=2.48) olduğu görülmüştür. İki faktörlü yapıda maddelerin faktörlere dağılımı incelendiğinde birinci faktörde 28 maddenin (faktör yük değerleri .46 ile .65 arasında) ikinci faktörde ise 7 maddenin yer aldığı (.51-.68 arasında), iki faktörün birlikte varyansın %33.55'ini açıkladığı görülmüştür. Oysa sosyal bilimlerde çok faktörlü ölçeklerin açıkladıkları varyansın %40 ile %60 arasında olması beklenmektedir (Çokluk vd., 2010, 239). Bu noktada ölçeğin açıkladığı toplam varyansı %40'a yükseltmek için en

düşük faktör yük değerinden başlayarak maddeler tek tek çıkarılmış (Büyüköztürk, 2002,479; Çokluk vd., 2010, 223) böylece birinci faktörde varyansın %32.45'ini (özdeğer=6.81), ikinci faktörde ise %8.53'ünü (özdeğer=1.79) açıklayan iki faktörlü yapının toplamda varyansın %40.99'unu açıkladığı görülmüştür. Maddelerin faktörlere dağılımı incelendiğinde birinci faktörde 18 maddenin (.55-.67), ikinci faktörde ise sadece 3 maddenin (.63-.80) yer aldığı görülmüştür. Bu sonuçlardan hareketle açımlayıcı faktör analizinin de ilk verdiği sonuçlara dayanarak ölçeğin tek faktörlü olabileceği düşünülmüştür. Çokluk vd. (2010,227), bir ölçeği tek boyutlu olarak değerlendirmek için ilgili kanıtların açık bir biçimde sunulması gerektiğini belirtmektedirler. Bu kanıtlardan bir tanesi, birinci faktörde maddelerin yüksek yük değerlerine sahip olması, birinci faktörün özdeğer ve açıkladığı varyans yüksek iken ikinci faktörde bu değerlerin oldukça düşük çıkmasıdır. Büyüköztürk (2010, 137) birinci faktöre ait özdeğerin ikinci faktörün özdeğerinin üç katından fazla olmasının ölçeğin tek boyutlu olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebileceğini belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar bu kuramsal bilgiyi desteklemektedir. Her ne kadar her iki faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri yüksek olsa da açıklanan toplam varyans arasındaki fark oldukça yüksektir (3.2 kat). Bununla birlikte maddelerin alt faktörlerdeki dağılımının dengesiz olduğu (1.faktörde 18 madde, 2.faktörde 3 madde) ve her iki faktör için hesaplanan Cronbach Alpha değerlerinin birinci faktör için yüksek iken (.90), ikinci faktör için bu değer (.62) olduğu görülmüştür. Belirtilen tüm kanıtlar ölçeğin tek boyutlu olabileceğini düşündürmüştü ve bu aşamadan sonra açımlayıcı faktör analizi tek faktör üzerinden yapılmıştır. Tek faktörlü analiz yapıldıktan sonra faktör yük değerinin en az .40 olması ölçütüne göre, en düşük değere sahip olan maddeden başlanarak maddeler tek tek çıkarılmıştır. Böylece analizler sonucunda 16 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Tablo 1' de açımlayıcı faktör analizine ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

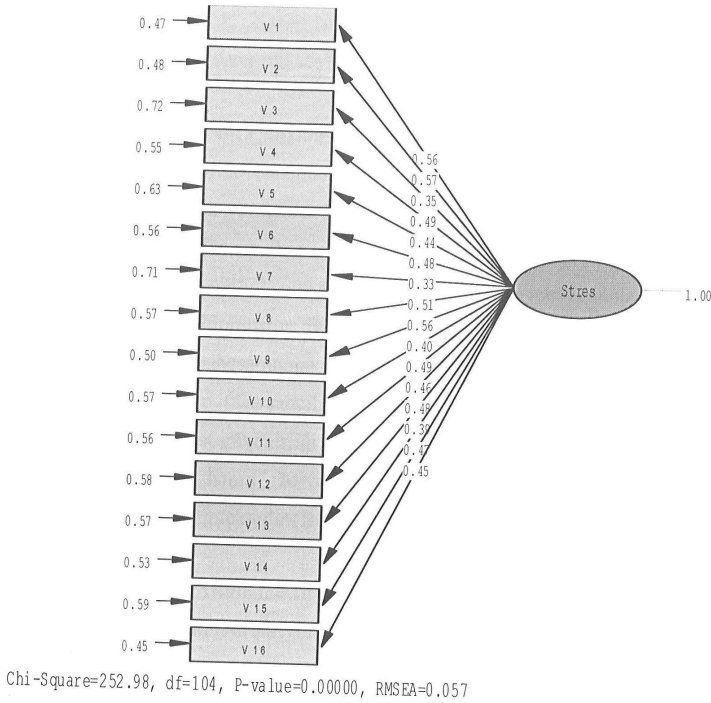
Tablo 1. ABSÖ Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde no	Ortak Varyans	Faktör Yük Değerleri
2	.43	.66
9	.41	.64
1	.40	.64
4	.37	.61
6	.37	.61
13	.33	.58
8	.33	.58
15	.33	.58
16	.32	.57
11	.32	.56
5	.31	.56
12	.30	.55
14	.26	.51
10	.25	.50
7	.19	.44
3	.17	.41
Özdeğer	5.15	
Açıklanan Varyans %	32.20	

Tablo 1 incelendiğinde, ABSÖ' nün 16 maddeden oluşan tek boyutlu yapısında maddelerin faktör yük değerlerinin .41 ile .66 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek bu biçimiyle varyansın %32.20'sini (özdeğer=5.15) açıklamaktadır. Büyüköztürk'ün (2010,125) belirttiği gibi, tek faktörlü ölçeklerde varyansın %30 olması yeterli görülmektedir. Maddelerin ortak varyans değerlerinin ise .17 ile .43 arasında değiştiği görülmektedir.

ABSÖ' nün Faktör Yapısının Doğrulayıcı Faktör Analizi Yoluyla İncelenmesi

ABSÖ' nün açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen tek boyutlu yapısı aynı veri üzerinden doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır. Bu analiz sonucunda elde edilen diyagram Şekil 2' de verilmiştir.



Şekil 2. Anne Baba Stres Ölçeği'nin Doğrulayıcı Faktör Analizi Diyagramı

Şekil 2 incelendiğinde doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen p değerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen t değerleri incelendiğinde her bir değer 2.56'yı aştığı, .01 düzeyinde manidar olduğu (Şimşek, 2007, 86), standart hata değerlerinin incelenmesi sonucunda bu değerlerin kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu görülmüştür. DFA sonuçları ile elde edilen model veri uyumunun iyi olduğunu gösteren kriter değerlerinin ($X^2=252.98$ (N=438, sd=104, p=.000), $X^2/sd=252.98/104=2.43$, RMSEA=0.05, RMR=0.03, RMS= 0.04, GFI= 0.93, AGFI=0.91 ve CFI= 0.91) olduğu görülmektedir.

Literatürde DFA ile hesaplanan (X^2 /sd) oranının 3'ten küçük; GFI, AGFI ve CFI değerlerinin .90'dan büyük, RMS ve RMSEA değerlerinin ise .05'e eşit ve küçük çıkması modelin verilerle uyumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir (Altun vd., 2011,80; Şimşek, 2007, 14). Bu uyum indeksi değerlerine göre önerilen modelin iyi düzeyde uyum gösterdiği söylenebilir.

ABSÖ' nün Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

ABSÖ' nün güvenilirlik çalışmaları kapsamında, güvenilirlik belirleme yöntemi olarak tek uygulamaya dayalı yöntemler kullanılmıştır. İç tutarlılığını belirlemek amacıyla Cronbach Alfa ve Spearman-Brown iki yarım güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Analizler sonucunda ABSÖ' nün iç tutarlılık güvenilirliği için hesaplanan Cronbach- Alpha değeri .85 olarak bulunmuştur. Bir ölçeğin iki yarıya bölünmesi yöntemi ile elde edilen güvenilirlik katsayısını hesaplamak için Spearman-Brown tarafından geliştirilen bir eşitlikten yararlanılmaktadır (Tavşancıl, 2002,27). Analizler sonucunda ABSÖ' nün Spearman Brown İki yarı test güvenilirliği .82 olarak hesaplanmıştır. Psikolojik bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2010,171).

ABSÖ' nün Madde Analizine İlişkin Bulgular

ABSÖ madde toplam korelasyonları ile alt%27 ve üst%27'lik grupların madde toplam puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 2' de yer almaktadır. Tabloda ayrıca ölçek maddelerinin ortalama ve standart sapma değerlerine de yer verilmiştir.

Tablo 2. ABSÖ Faktör Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler ve Madde Analizi Sonuçları

Madde no	\bar{X} (S)	Madde-Toplam Korelasyonu ¹	t (Alt%27-Üst%27) ²
1	3.24 (0.91)	.56	13.90***
2	3.14 (0.95)	.58	14.28***
3	2.45 (1.12)	.34	9.91***
4	3.26 (0.81)	.53	11.88***
5	2.83 (0.89)	.48	11.63***
6	3.13 (0.99)	.53	13.11***
7	2.84 (0.89)	.36	9.38***
8	3.00 (0.97)	.49	12.52***
9	3.16 (0.88)	.56	13.67***
10	3.32(0.95)	.43	10.41***
11	3.15 (0.94)	.48	12.18***
12	3.22 (0.85)	.46	10.67***
13	3.11 (0.96)	.49	11.77***
14	3.30 (1.08)	.44	11.54***
15	3.06 (0.91)	.49	10.95***
16	3.56 (0.75)	.48	10.87***

¹ n=438

² n1=n2=118

***p<.001

Tablo 2 incelendiğinde, maddelerin aritmetik ortalama değerlerinin 2.45 ile 3.56, standart sapma değerlerinin ise 0.75 ile 1.12 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekte yer alan tüm maddeler için madde toplam korelasyonları ise .34 ile .58 arasında değişmektedir. Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunun bir göstergesidir. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2010,171).

Madde analizi kapsamında, testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t testi ile sınıanmıştır. Analiz sonuçlarına göre t değerlerinin anlamlı olduğu ($p<.001$) görülmektedir. Bu sonuç yine testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, anne baba stresini ölçmeye yönelik maddeler olduğu söylenebilir.

Anne Baba Stres Ölçeği' nin (ABSÖ) Puanlanması

Anne Baba Stres Ölçeği (ABSÖ), 16 maddeden oluşan tek boyutlu bir ölçektir (Bkz. Ek 1). Ölçeğin yönergesinde, ölçeğin amacı ve ölçek doldururken dikkat edilmesi gereken noktalar kısaca belirtilmiştir. Katılımcılardan ölçekteki maddeleri, anne babalarına ilişkin duygu ve düşüncelerini gözden geçirerek değerlendirmeleri istenmiştir. Ölçekte dörtlü Likert tipi bir derecelendirme (Her zaman=4, Sık sık=3, Bazen=2, Hiçbir zaman=1) kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 16, en yüksek puan 64'tür. Ölçekten alınan yüksek puan, anne baba stresinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, anne babaların günlük yaşamda çocukları ile ilişkilerinde yaşadıkları stresi ölçmeye yönelik bir araç geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla öncelikle Anne Baba Stres Ölçeği (ABSÖ) madde havuzu oluşturulmuştur. Bu aşamadan sonra uzman görüşlerine dayalı olarak maddelerde gerekli düzeltmeler yapılmış, ölçek ön uygulamaya hazır hale gelmiştir. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi (açımlayıcı faktör analizi), bu yapının test edilmesi (doğrulamalı faktör analizi) ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması işlemleri gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörde 16 maddeden oluştuğu görülmüştür. Tek faktörlü bu yapıda maddelerin faktör yük değerleri .41 ile .66 arasında değişmektedir. Büyüköztürk'e (2010,124) göre, faktör yük değerlerinin .45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçüdür. Bununla birlikte uygulamada az sayıda madde için bu sınırın .30 düzeyine kadar indirilebileceği belirtilmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin belirtilen sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir.

Faktör analizi sonucunda elde edilen değerlerden bir diğeri, ortak varyans (Communalities) değeri Çokluk vd.'nin (2010,220) belirttiği gibi, her bir maddenin ortak bir faktördeki varyansı birlikte açıklama oranı olarak ifade edilebilir ve bu değerin .10'un altında olması bu maddelerle ilgili problem olma olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir. Maddelerin ortak varyans değerleri incelendiğinde ise, .17

ile .43 arasında değiştiği görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre 3. ve 7.maddelerin ortak varyans değerlerinin (.17 ve .19) görece düşük olmakla birlikte kabul edilebilir sınırlar içerisinde olduğu söylenebilir. İlgili alan yazında ortak varyans tablosuna bakılarak maddeler hakkında kesin karar verilemeyeceği belirtilmektedir (Çokluk vd., 2010, 229). Bu maddelerin faktör yük değerlerine bakıldığında (.41 ve .44) bu değerlerin kabul edilebilir düzeylerde olduğu, madde toplam korelasyonlarının .30'un üzerinde ve madde analizi değerlerinin .001 düzeyinde anlamlı olduğu düşünüldüğünde, ölçekte kalmaları uygun bulunmuştur.

Tek faktörden oluşan ölçeğin açıkladığı toplam varyansın %32.20 olduğu görülmüştür. Ölçek maddelerinin toplandığı tek faktörün açıkladığı bu varyans oranı kabul edilebilir düzeydedir. Büyüköztürk (2010,125) ve Çokluk vd.'nin (2010,227) belirttiği gibi sosyal bilimlerde tek faktörlü desenlerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla olması yeterli görülebilir. Ölçekte 16 maddenin yer almasının ölçeğin kullanılabilirliğini artırdığı düşünülmektedir. Nitekim alan yazında anne baba stresini ölçmeye yönelik 18 maddeden oluşan tek boyutlu ölçeklerin olduğu görülmektedir (Berry vd., 1995,463). Ölçeğin tek boyutlu olması, Büyüköztürk'ün de (2010,123) belirttiği gibi, faktör analizinin birbiriyle ilişkili çok sayıda değişkeni az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir teknik olduğu bilgisiyile de örtüşmektedir.

Çalışmada ABSÖ' nün açıcı faktör analizi (AFA) ile belirlenen tek faktörlü yapısının geçerliğine ilişkin kanıt elde etmek amacıyla aynı veri yapısı üzerinde Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda incelenmesi gereken ilk değer olan p değerinin manidar olması beklenir ki bu analiz sonucunda bu değer .001 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Ancak doğrulayıcı faktör analizinde örneklemin büyük olması nedeniyle p değerinin manidar olması normal kabul edilmektedir ve bu nedenle alternatif uyum indekslerinin değerlendirilmesi önerilmektedir. Bu çalışmada alan yazında sık kullanıldığı görülen Ki-Kare Uyum indeksi (X^2), İyilik Uyum İndeksi (GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR/RMS), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen uyum indeksleri incelendiğinde $X^2=252.98$ ($N=438$, $sd=104$, $p=.000$), X^2/sd oranının $252.98/104=2.43$ olduğu görülmüştür. Büyük örneklemelerde X^2/sd oranının 3'ün altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir (Sümer, 2000,59). Diğer bir uyum indeksi olan RMSEA değerinin .05 olduğu görülmektedir. Yine Sümer'in (2000,61) belirttiği gibi bu değer .05'e eşit ve küçük olması mükemmel uyuma işaret etmektedir. Diğer uyum indeksleri incelendiğinde GFI'nın .93 ve AGFI'nın .91 olduğu görülmüştür. GFI ve AGFI indekslerinin .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir. RMR .03 ve Standardize edilmiş RMR'ın .04 olduğu görülmektedir. RMR ve standardize edilmiş RMR değerlerinin .05'in altında olması mükemmel uyuma karşılık gelmektedir. Son olarak CFI uyum indeksinin .91 olduğu görülmektedir. CFI indeksinin .90'ın üzerinde olması iyi uyuma karşılık gelmektedir (Çokluk vd., 2010,271; Sümer, 2000,60). DFA sonucunda elde edilen uyum indekslerine göre, ABSÖ' nün tek faktörlü yapısının kullanılabilir, geçerli bir model olduğu söylenebilir.

Bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlılık güvenilirlik olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda elde edilen test puanları arasındaki iç tutarlılığı

incelemek amacıyla kullanılan Cronbach alfa katsayısının yüksek olması ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının, homojenliğinin ölçütüdür. Böylece ölçekte bulunan maddelerin birbiriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yordayan maddelerden oluştuğu söylenebilir (Aker vd., 2005,55; Büyüköztürk, 2010,171). Analizler sonucunda ABSÖ' nün iç tutarlılık güvenilirliği için hesaplanan Cronbach- Alpha değeri .85 olarak hesaplanmıştır. Kalaycı (2008, 405) Cronbach Alfa değeri 0.80 ile 1.00 arasında olan ölçeklerin yüksek derecede güvenilir olduğunu belirtmektedir. Öte yandan bazı güvenilirlik katsayılarının ölçme aracının kapsam geçerliği hakkında önemli bir kanıt oluşturabileceği, örneğin tek boyutlu bir ölçme aracının iç tutarlılık katsayısının yüksek çıkmasının kapsamdaki maddelerin aynı davranış alanını ölçtüğüne dolaylı bir kanıt oluşturabileceği belirtilmektedir (Erkuş, 2003'ten aktaran Aker vd.,2005,57). Bu çalışmada kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş olmakla birlikte, alan yazında vurgulandığı gibi elde edilen iç tutarlılık katsayısının aynı zamanda kapsam geçerliği için de dolaylı bir kanıt oluşturduğu söylenebilir. Bir ölçeğin iki yarıya bölünmesi yöntemi ile elde edilen eşdeğer iki yarı güvenilirliği olarak adlandırılan (Bruning vd., 1993,273) Spearman Brown iki yarı test güvenilirliği ise .82 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik analizleri sonucunda elde edilen değerler ABSÖ' nün güvenilir bir ölçek olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Test içindeki maddelerin belirli bir niteliği ölçüp ölçmediğini ayırt etmede yararlanılan yaklaşımlardan birisi olan maddelerin "ayırt etme gücünün" analiz edilmesi tekniği, test içindeki her bir maddenin toplam puanla olan korelasyonu bulunarak incelenmektedir. Eğer bir maddenin toplam puanla korelasyonu düşük ise, bu o maddenin testteki diğer maddelerden farklı bir niteliği ölçtüğünü gösterir ve güvenilirliği düşürücü bir etki yapacağı için testten çıkarılması gerekmektedir (Özgüven,1994,97). Madde toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması ise, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunun bir göstergesidir. Genel olarak madde toplam korelasyonu .30 daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilir (Büyüköztürk, 2010,171). Analiz sonuçlarına göre ABSÖ' nün madde toplam korelasyonu değerleri .34 ile .58 arasında değişmektedir ve bu değerlere dayanarak anne baba stresini ölçme konusunda bireyleri ayırt edici olduğu söylenebilir. Nitekim ölçekte yer alan maddeler incelendiğinde, anne babaların görev ve sorumluluklarını nasıl algıladıkları ve çocuklarının davranışlarını nasıl değerlendirdiklerine ilişkin ifadelerin yer aldığı görülmektedir. İlgili alan yazında bu etkenlerin anne babaların stres düzeyini yükseltebileceğine ilişkin bilgiler yer almaktadır (Gülaldı,2010,9; Hortaçsu, 1997, 70; Lauth vd., 2010, 25)

Madde analizi sonuçlarına göre ise elde edilen t değerlerinin anlamlı olduğu ($p<.001$) görülmektedir Büyüköztürk (2010,172) de belirttiği gibi madde analizinde özellikle büyük gruplarda küçük farkların anlamlı çıkma olasılığının yüksek olması nedeniyle anlamlılık düzeyi için tutucu olunması gerekmektedir. Bu nedenle anlamlılık düzeyi $p<.001$ olarak belirlenmiştir. Elde edilen sonuç testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Sonuç olarak ölçekteki maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, anne baba stresini ölçmeye yönelik maddeler olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada alan yazındaki çalışmalar da incelenerek, geçerli, güvenilir ve kullanışlı bir ölçek geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular

doğrultusunda ABSÖ' nün günlük yaşamda anne baba çocuk ilişkisinde anne babaların stres düzeylerini ölçmek için kullanılabilir bir ölçek olduğu, araştırmalarda kullanılabilmek için gerekli psikometrik özellikleri taşıdığı söylenebilir. Bununla birlikte araştırmacının bazı sınırlılıklarının da bulunduğunu belirtmekte yarar vardır. Öncelikle anne baba stresi kavramının bu ölçekle sınırlandırılmayacak kadar çok boyutlu bir kavram olduğu söylenebilir. Araştırmacının çalışma grubu Kars il merkezinde yer alan sekiz ilköğretim okulunda öğrenim gören öğrencilerin anne babalarından oluşmaktadır. Ölçek çalışmalarının sadece ilköğretim öğrencilerinin anne babaları ile yürütülmüş olması da bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Daha geniş bir örneklem grubu seçilerek ve ölçeğin kapsamı genişletilerek farklı yaş gruplarında çocukları olan anne babalarla geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önerilebilir.

Anne Baba Stres Ölçeği davranış problemi olan çocukların anne babalarına yönelik olarak hazırlanmamış olmakla birlikte bu grupta yer alan anne babaların stres düzeylerini belirlemek için de kullanılabilirliği düşünülmektedir. Zira ölçekte yer alan maddeler incelendiğinde problemlili çocukları olan anne babaların da yaşayabileceği duygu ve düşünceleri içeren ifadelerin yer aldığı söylenebilir. Bununla birlikte bu gruptaki anne babalar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması önerilmektedir. Her ne kadar ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları ilköğretim dönemi ile sınırlandırılmış olsa da ölçeğin okul öncesi dönemde çocukları olan anne babaların stres düzeylerini ölçmek için kullanılabilirliği düşünülmektedir. Daha sonraki çalışmalarda bu grup için de psikometrik özellikleri araştırılabilir.

Kaynakça

- ABİDİN, R. R. (1992). "The determinants of parenting behavior." **Journal of Clinical Child Psychology**, 21 (4) 407-412.
- AKER, S., DÜNDAR, C. ve PEKŞEN, Y. (2005). "Ölçme Araçlarındaki İki Yaşamsal Kavram: Geçerlik Ve Güvenirlik." **OMÜ Tıp Dergisi**, 22 (1), 50-60.
- ALTUN, S. A. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2011). "Değişim Eğilimleri Ölçeğinin Geliştirilmesi." **Kalem Uluslar arası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, 1(1),73-90.
- ARKAN, B. ve ÜSTÜN, B. (2010). "Ebeveyn Eğitim Programlarını Değerlendirme Rehberi". **Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi**, 3(2), 102-107.
- BELSKY, J. (1984). "The determinants of parenting: A process model." **Child Development**, 55 (1), 83-96.
- BERRY, J. O. ve JONES, W. H. (1995). "Parental Stress Scale. Initial Psychometric Evidence." **Journal of Social and Personal Relationships**, 12, 463-472.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2002). "Faktör Analizi. Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı." **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 32,470-483.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Pegem Yayınları, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. Pegem Yayınları, Ankara.
- BRUNING, J. L. ve KINTZ, B. L. (1993). **İstatistik** (Çev. Ali Dönmez). Gündoğan Yayınları, Ankara.
- CİNA, A. ve BODENMANN, G. (2009). „Zusammenhang zwischen Stress der Eltern und kindlichem Problemverhalten.“ **Kindheit und Entwicklung**, 18 (1), 39-48.

- ÇOKLUK, Ö., ŞEKERCİOĞLU, G. ve BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik. SPSS ve LISREL Uygulamaları**. Pegem Yayınları, Ankara.
- DEATER-DECKARD, K. (1998). "Parenting Stress and Child adjustment: some Old Hypotheses and New Questions." **Clinical Psychology: Science and Practice**, 5 (3), 314-332.
- DEMİRKAYA, S. K. ve ABALI, O. (2012). "Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Okul Öncesi Dönem Davranış Sorunları İle İlişkisi." **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 13, 67-74.
- FRANKE, G. H., JAGLA, M., SALEWSKI, C. ve JÄGER, S. (2007). „Psychologisch-diagnostische Verfahren zur Erfassung von Stress und Krankheitsbewältigung im deutschsprachigen Raum.“ **Zeitschrift für Medizinische Psychologie**, 16, 41-55.
- GABRIEL, B. ve BODENMANN, G. (2006a). "Elterliche Kompetenzen und Erziehungskonflikte." **Kindheit und Entwicklung**, 15 (1), 9-18.
- GABRIEL, B. ve BODENMANN, G. (2006b). „Stress und Coping bei Paaren mit einem Verhaltensauffälligkeiten Kind.“ **Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie**, 35 (1) 59-64.
- GÜLALDI, Demet (2010). **Erken Çocuklukta Serebral Palsili ve Otistik Çocuk Annelerinin Ebeveyn Stres Düzeylerinin Yaşam Doyumları ile İlişkinin İncelenmesi**, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- HORTAÇSU, N. (1997). **İnsan İlişkileri**. İmge Yayınları, Ankara.
- HORTAÇSU, N. (2003). **Çocuklukta İlişkiler**. İmge Yayınları, Ankara.
- KALAYCI, Ş. (2008). **SPSS uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**. Asil Yayınları, Ankara.
- KANER, S. (2001). "Aile Stresini Değerlendirme Ölçeği (The Questionnaire on Resource and Stress-F) Faktör Yapısı, Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışmaları." **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 34 (1), 1-10.
- KAPÇI, E. G. ve HAMAMCI, Z. (2010). "Aile İşlevi İle Psikolojik Belirtiler Arasındaki İlişki: Erken Dönem Uyum Bozucu Şemaların Aracı Rolü." **Klinik Psikiyatri**, 13, 127-136.
- LAUTH, G. W. ve HEUBECK, B. (2010). **Sosyal Davranış Problemi Olan Çocukların Anne Babalarına Yönelik Anne Baba Eğitimi Programı** (Çev: S. Kaymak Özmen). Kök yayınları, Ankara.
- MERT, E., HALLIOĞLU, O. ve ÇAMDEVİREN, H. A. (2008). "Turkish Version of the Parenting Stress Index Short Form: A Psychometric Study." **Journal of Medical Sciences**, 28, 291-296.
- NAZLI, S. (2003). **Aile Danışmanlığı**. Anı Yayınları, Ankara:
- ÖZGÜVEN, İ. E. (1994). **Psikolojik Testler**. Yeni Doğu Matbaası, Ankara.
- PETERMANN, U. ve PETERMANN, F. (2006). „Erziehungskompetenz.“ **Kindheit und Entwicklung**, 15 (1), 1-8.
- RODGERS, A. Y. (1998). "Multiple Sources of Stress and Parenting Behavior." **Children and Youth Services Review**, 20 (6), 525-546.
- SALTALI, N. D. ve ARSLAN, E. (2012). "Ebeveyn Tutumlarının Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Yetkinlik Ve İçer Dönüklük Davranışını Yordaması." **İlköğretim Online**, 11(3), 729-737.
- SÜMER, N. (2000). „Yapısal Eşitlik Modelleri: Temel Kavramlar ve Örnek Uygulamalar.“ **Türk Psikoloji Yazıları**, 3 (6), 49-74.
- ŞİMŞEK, Ö. F. (2007). **Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş. Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları**. Ekinoks Yayınları, Ankara.
- TAVŞANCIL, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. Nobel Yayınları, Ankara.
- WEBSTER-STRATTON, C. (1990). "Stress: A Potential Disruptor of Parent Perceptions and Family Interactions." **Journal of Clinical Child Psychology**, 19 (4), 302-312.

Ek 1.

ANNE BABA STRES ÖLÇEĞİ		Her zaman	Sık sık	Bazen	Hiçbir zaman
	Sevgili Anne Babalar Aşağıda sizlerin anne babalığa ilişkin duygu ve düşünceleriniz ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen aşağıdaki her ifadeyi okuyunuz ve size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz. Lütfen hiçbir soruyu boş bırakmayınız. Teşekkürler.				
1.	Çocuğumu mutlu etmek benim için çok zor.				
2.	Çocuğumun bakımı ile ilgili sorumluluklarım beni öyle yoruyor ki başka bir şey yapmaya isteğim olmuyor.				
3.	Anne/ Baba olmanın zor olduğunu düşünüyorum.				
4.	Çocuğumun bazı şeyleri beni kızdırmak için yaptığını düşünüyorum.				
5.	Çocuk sahibi olduğumdan beri kendime zaman ayıramıyorum.				
6.	Anne/Baba olduğumdan beri kendimi daha yaşlı hissediyorum.				
7.	Çocuğum bir hata yaptığında bundan kendimi sorumlu tutuyorum.				
8.	Çocuğuma kızdığımda davranışlarımı kontrol etmekte zorlanıyorum.				
9.	Anne/Babalığa ilişkin sorumluluklarım beni psikolojik açıdan zorluyor.				
10.	Çocuğumun diğer çocuklara göre daha zor bir çocuk olduğunu düşünüyorum.				
11.	Hayal ettiğim gibi bir anne/baba olamadığımı düşünüyorum.				
12.	Çocuğumun istekleri karşısında tutarsız davranabiliyorum.				
13.	Çocuğumun ihtiyaçlarını yeterince karşılayamadığımı hissediyorum.				
14.	Hayatımdaki en temel stres kaynağı, çocuk sahibi olmaktır.				
15.	Çocuğumu eğitmek konusunda kendimi yetersiz buluyorum.				
16.	Başarısız bir anne/baba olduğumu düşünüyorum.				

PARENT STRESS SCALE DEVELOPMENT

Suna KAYMAK ÖZMEN*

Ahmet ÖZMEN**

Abstract

In this study, it was aimed to develop an evaluating scale to measure the stress of parents derived from the relations between them and their children in their daily lives. For this purpose, firstly an item pool of Parent Stress Scale (ABSO) was composed. This scale was applied to 438 father and mother having children continuing to be educated in primary schools. 294 (%67.1) of the participants were mother and 144 (%32.9) were father. For the validity studying of ABSO, the test structural validity was studying on. At the end of explanatory factor analysis, a one factor scale was carried out including 16 items and explaining %32.20 of the variance. At the end of reevaluation of the confirmative factor analysis of one factoring structure the criteria data showing the harmony of model and data were ($X^2=252.98$) (N=438, sd=104, p=.000), ($X^2/sd=252.98/104=2.43$), (RMSEA=0.05), (RMR=0.03), (RMS=0.04, GFI= 0.93), (AGFI=0.91) ve (CFI=0.91).

The Cronbach Alpha value to evaluate the inner consistency of ABSO was .85 and Spearman Brown Split-half reliability was 0.82. The item total correlation for all items of the scale ranged from .34 to .58. It was found out after the item analysis that the t value was significant according to (p<.001). As a result it can be said that ABSO had efficient psychometric properties to be used for some other researches.

Key Words: Parent, Stress, Primary Education, Children

* Assistant Prof. Dr; Kafkas University, Faculty Of Education, Department of Educational Sciences, KARS

** Assistant Prof. Dr; Kafkas University, Faculty Of Education, Department of Educational Sciences, KARS

TEMEL DİL BECERİLERİNİN EĞİTİMİ AÇISINDAN DERS DIŞI (İNFORMAL) ETKİNLİKLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ TERCİHLERİ

Sedat MADEN*

Özet

Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerileriyle ilgili kazandırılmaya çalışılan bilgi ve alışkanlıkların okul dışındaki alanlarda da kullanılması ve bu tür etkinliklerin teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, temel dil becerilerini geliştirmede etkili olabilecek ders dışı etkinliklerin öğrenciler ve Türkçe öğretmenleri tarafından ne oranda tercih edildiği belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma, betimsel araştırma modellerinden tarama modeline göre yapılmıştır. Araştırmanın evrenini Samsun, Erzurum ve Adana illerinde görev yapan Türkçe öğretmenleri ve ikinci kademe öğrencileri, örneklemini ise aynı illerinde görev yapan 33 Türkçe öğretmeni ile bu okulların 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 810 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen Temel Dil Becerilerini Geliştirmede Etkili Ders Dışı Etkinlikler Anketi kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden öğrencilerin ve Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerileri üzerinde etkili olabilecek ders dışı etkinlikleri farklı oranlarda tercih ettikleri ve bazı örnek ders dışı etkinlikleri ise hiç tercih etmedikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarından hareketle, temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde okul/ders dışı etkinliklere önem verilmesinin gerektiği, hem ilköğretim hem de lisans programlarında ilgili düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: *İnformal dil eğitimi, ders dışı etkinlikler, öğrenci ve öğretmen tercihleri*

Giriş

Eğitim sisteminin amacı, sadece öğrencilerin uygulanan öğretim programı ile akademik ve entelektüel yeterliliğini arttırmak değil, edinilen bilgi ve becerileri bilişsel, duyuşsal ve psikomotor kazanımlar hâline getirerek sosyal yaşamda karakter gelişimini sağlamış, bilgiyi doğru ve etkili bir biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmektir. Öğrenme ve öğretim, sosyal yaşama göre uyarlanmış bir sistemi içinde barındırmalıdır. Bu nedenle eğitim, okulun duvarları ve öğretim programının beklentileri ile sınırlandırılmamalıdır. Çünkü öğretim sürecinde kazanılan her bilgi ve beceri sosyal yaşam alanında kullanıldıktan sonra asıl şeklini alır, her birey kendine özgü davranışlar hâlinde bunları kullanır.

Eğitim hedeflerine ulaşabilmek için öncelikle öğrencilere ana dilinin doğru ve güzel bir şekilde kullanımı için gerekli beceriler kazandırılmalıdır. Dolayısıyla ana dili olarak Türkçenin kullanımı, diğer derslerdeki başarıyı da etkilemektedir. Çünkü

* Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

eğitim bir iletişim ve etkileşim sürecidir. Bu süreç şüphesiz dil becerilerini etkili kullanmaya dayalı olarak başarıya ulaşabilir. Bireyin, hayatın çeşitli alanlarına ilişkin bilgi ve becerilerinin çoğunu dinleme ya da okuma aracılığı ile edindiği, kendi bilgi, düşünce ve isteklerini başkalarına çoğunlukla konuşma ya da yazı aracılığı ile iletmediği, bu nedenle ana dili eğitiminin, Türkçe dersi gibi diğer derslerin de temeli olduğu unutulmamalıdır (Özbay, 2006, 4). Ana dili olarak Türkçe öğretimi, okuma ve dinleme becerileri ile anlamaya; konuşma ve yazma becerileri ile anlatmaya dayalı kazanımları doğru bir şekilde edindirmeyi hedefler. Bu hedefi bilimsel yaklaşım, planlı öğrenme, sürece dayalı değerlendirme ile gerçekleştirir.

Çocuğun okul öncesi dönemde dil edinimi ve daha sonra dil becerilerini geliştirmesi çoğunlukla, doğal olarak gereksinim duyulan ancak sistematik bir şekilde süren bir süreçtir. Okul öncesi dönemde dil edinimi kendiliğinden gerçekleşir. Ancak, okul çağında dil öğretimi ile temel beceriler sistemli bir şekilde geliştirilir. Dil öğretiminde dilin formal boyutu, yani okul ve dil öğrenimi / öğretimi boyutu ele alınmaktadır. “Dil öğrenimi” terimiyle kastedilen bir “kendiliğindenlik” sürecidir. Yani, çoğunlukla bireyin kalıtsal özelliklerinden başlayarak karakteristik özellikleri, içinde bulunduğu ve denetim dışı olan sosyokültürel ve politik çevresi, bilişsel, duyuşsal ve fiziksel niteliklerinin dil olgusu ile birleşerek oluşturduğu doğal sentez anlaşılmalıdır. Bu bağlamda dil öğrenimi, daha çok, bir tür informal öğrenme sürecidir (Yapıcı ve Demir, 2010, 182).

Eğitim belirli bir zaman veya yaş aralığında insanı etkisi altına alan bir olgu değildir. “Eğitim, insanın ekme-su gibi yaşamsal ihtiyacıdır. İnsan tek başına doğar ama toplum içinde dünyaya gözlerini açar ve yaşamını ölünceye kadar bir grup içerisinde devam ettirir. İnsan doğumdan ölüme kadar yer aldığı gruplar içerisinde etkileşim hâindedir. Dolaylı-dolaysız, kasıtlı-kasıtsız bir eğitimin etkisi altındadır. Bu anlamda eğitim sadece okulda değil ailede, arkadaş grubunda, sokakta, alışverişte, hastanede, ibadethanede, işyerinde, askerde vb. her ortamda ve hayatın her safhasında vardır. Eğitim, anne karında başlayan ve mezara kadar devam eden bir süreç olarak da tanımlanabilir” (Erdem, 2006, 1). Eğitim, insana kazandıracığı bilgi ve becerileri belirlenmiş hedefler doğrultusunda okulda ve örtük olarak toplumsal alanda yaygın bir şekilde yerleştirir. İnsan yaşadığı sürece ve yaşadığı her yerde eğitimin öznesi olabilir (Kuş, 2009, 3). Eğitim, yaşarla eş değer, uzun soluklu bir süreçtir.

Günümüz öğretim programlarının bazı amaç/kazanımlarının derste yapılan uygulamalarla öğrencilere kazandırılması, ayrıca yerleşik beceriler ve alışkanlıklar hâlinde kalıcı olması zor görünmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin ve öğretim sisteminin ders dışındaki sosyal yaşamda öğrencilerin derste edindikleri bilgi ve becerileri etkili ve doğru kullanıp kullanmadıklarını kontrol etmesi ya da kullanılmasını teşvik eden bir içerikte olması gerekir.

Öğrenmenin anlık bir faaliyet olmadığı, belirli bir süreç içerisinde gerçekleştiği unutulmamalıdır. Öğrenilenler uygulanmayacak olursa öğrenilen konular kısa zamanda unutulabilmektedir. Öğrenilenlerle ilgili uygulama yapmanın etkililiğini araştıran Ebbinghaus (1885) bir çalışmada, bilgilerin tekrarlanmadığı ya da kullanılmadığı takdirde, öğrenilen materyalin büyük bir bölümünün, özellikle öğrenmenin hemen arkasından unutulduğunu ortaya koymuştur (aktaran Baymur, 2010, 184). Bu nedenle öğrenilenlerin kullanılmasını sağlayacak bireysel sunumlar ve grup

sunumları, projeler, performans görevleri ve araştırma çalışmaları gibi etkinliklere öğretim sürecinde önem verilmelidir (Özben, 2006, 30; Swanson, 2001).

Öğrenilenlerin uygulanmasının, kalıcılığı ve etkililiği için önemini vurgulayan bu açıklamalar, okul içi ve dışındaki etkenlere bağlı olarak şekillenir. Buradan hareketle, bireyin değişik alanlarda edindiği bilgi, beceri ve tutumları etkili ve devamlı alıştırmalar ile günlük yaşamdaki olağan davranışlar hâline getirmek mümkündür (Babadoğan, 1990, 751). Bu bağlamda, öğrencilerin okul dışında yaptıkları, katıldıkları veya takip ettikleri aile içi yaşantılar, sanat etkinlikleri, arkadaş ilişkileri, çeşitli toplantılar vb. sosyokültürel faaliyetlere, derslerde öğrenilen bilgi ve becerilerin yerleşik alışkanlıklara dönüşmesini sağlamak için hem veliler hem de öğretmenlerce önem verilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Çağdaş öğrenme ortamlarında öğrenci aktiftir, tüm öğrenme materyallerini öğrenmenin sorumluluğu ile kullanabilir, teknoloji ile öğrenme desteklenebilir ve öğretmen tüm faaliyetlerde yönlendirici ve destekleyici rol üstlenebilir. Öğreneni merkeze alan öğrenme anlayışında çok yönlü bir süreç yaşanmaktadır ve gerçek yaşamla ilişki kurulması zorunludur. Bu bakımdan okul dışı etkinlikler (gezi, tiyatro, sinema, arkadaş ve aile toplantıları vb. informal öğrenme ortamları) gerçek yaşam ile ilişki kurmada bir köprü olabilir. Özellikle gerçek deneyimlerle öğrenmenin yerleşmesini sağlama açısından okul dışı ortamlardaki etkinlikler fayda sağlayabilir. Belirtilen özelliklere sahip öğrenme ortamlarından yararlanırken durumlu öğrenme kuramının ilkeleri takip edilebilir.

Durumlu ve İnformal Öğrenme

Durumlu öğrenme, durumlu biliş (dünyadaki sosyal yapı içerisinde karşılaşılan durum) kavramına dayanır. Buna göre öğrenme en iyi, bir bağlam içerisinde gerçekleşebilir. Merrill, Li, Jones (1990) ve Jonassen (1991)'e göre soyutlanmış ve yapay okul ortamları öğrenme için bir bağlam sağlayamazlar. Öğrenme ortamlarının, gerçek dünyayı ve günlük yaşamı yansıtan zengin bağlamlar sunması ve aynı zamanda öğrencilere edindikleri bilgilerini kullanabilecekleri gerçek ortamlarla aynı özelliklere sahip ortamlarda uygulama olanağı vermesi gerekmektedir (aktaran Alkan ve diğerleri, 1995).

Öğretim veya konu merkezli eğitim yaklaşımları ve uygulamalarının birçoğu, bilme ve yapma arasında ayırım olduğunu, bilginin parçalardan oluştuğunu ve tek başına yeterli olduğunu, bilginin öğrenildiği ve kullanıldığı ortamdan soyutlanabileceğini varsaymaktadır. Okullarda dersler genellikle, soyut bir içerikle düzenlenmekte ve yürütülmektedir. Öğreneni ve öğrenmeyi temele alan eğitim yaklaşımları bu anlayışı değiştirmiştir. Bilginin edinilmesi, kullanıldığı ortamdan veya işlevsel yönünden ayrı düşünülemez. Bilgi kullanılabilir şekilde edinilmeli, bilgiye ulaşma yolları ve etkili kullanım özellikleri öğrenene kazandırılmalıdır. Aynı şekilde, durumlu öğrenme kuramına göre de bilgi durumludur ve geliştirildiği, kullanıldığı kültürün, bağlamın ve uygulamanın bir parçasıdır. Nesnelci yaklaşımı temel alan geleneksel öğretim, bu bakış açısını görmezden gelmiştir. Aslında bir şey gerçekten biliniyorsa uygulamaya geçirilebilir, yani başka durumlara transfer edilebilir. Fakat bu, geleneksel öğretim uygulamalarında mümkün olmamaktadır (Brown, Colins ve Duguid, 1989).

Lave (1996) de öğrenmenin, ortaya çıktığı kültürden, bağlamdan ve uygulamalardan etkileneceğini belirtir. Fakat geleneksel sınıflarda sunulan bilgi, anlam kazandığı bağlamdan soyutlanarak öğrencilere sunulmaktadır. Bu da öğrencilerin gerçek hayattaki problemlerin çözümünde başarısız olmalarına sebep olmaktadır. Bu kurama göre öğrenme için en önemli noktalardan biri etkileşimdir ve öğrenci mutlaka uygulama içinde yer almalıdır (aktaran Kılıç, 2004, 309).

Durumlu öğrenme, öğreneni öğrenme sürecinin merkezine yerleştiren bir kuramdır.

Öğrenme, yaşamdaki gerçek uygulamalara mümkün olduğunca benzeyen veya gerçek uygulamaların da dâhil olduğu bir bağlamda diğer durumlarla bağ kurmaya dayanan bir süreç hâline gelir. Durumlu öğrenme, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ile ilgilendir. Bu kuram bilgiyi herhangi bir şey ya da kuralların ve olguların tanımlanması ya da toplanması olarak görmez. Çünkü insan bilgisi, bilgisayar programında olduğu gibi belli işlem basamaklarına bağlı değildir. İnsan bilgisi, davranışların düzenlenmesi yeteneği ve değişen koşullara dinamik olarak uyum sağlama becerisi olarak görülmelidir (Clancey, 1995). Kısacası birey farklı durumlarla karşılaştığında, durumun özelliğine bağlı olarak bilgilerini kullanabilmelidir. Bunu sağlamak için gerçek yaşantılardan yararlanılmalıdır.

Durumlu öğrenmenin temel ilkesi, öğrenmenin özgünlüğüdür. Öğrenme bağlamı ise öğrenmenin temel bileşenidir. Sosyal ve fiziksel bağlam dışındaki öğrenme, taklit olarak düşünülür ve gerçek hayatta etkili bir şekilde kullanılamayacak bir öğrenmeye yol açar. Elbette gerçek hayatta uygulama hemen tüm öğrenmelerin birincil hedefidir (Karaman, Özen ve Yıldırım, 2007, 8). Bunun yanında öğrenilen ürünlerin farklı ortamlara transfer edilebilmesi de önemlidir. Bu transfer okul → yaşantı, yaşantı → okul yönünde veya yaşantı → yaşantı yönünde olabilir. Durumlu öğrenme ile öğrenme faaliyetlerine uygulanabilirlik, kullanılabilirlik, işlevsellik açısından bakmak gerektiği ortaya konmuştur. Hurd (1998)'a göre etkili öğrenme, sadece kavram ve süreçlerin öğrenilmesi değil, bunların ne zaman kullanılıp kullanılmayacağını ve neden kullanılacağını bilmesidir.

Durumlu öğrenme bakımından okul dışında yapılacak etkinlikler değerlendirildiğinde, hedeflenen ve derste kazandırılmaya çalışılan öğretim içeriği gerçek yaşamı yansıtan bir bağlamda sunulabilir ve okul dışı etkinlikler sayesinde de kalıcı hâle getirilebilir.

Ders / Okul dışı etkinlikler yapılandırmacı yaklaşımın öğrenme beklentilerini gerçekleştirmek ve durumlu öğrenmenin sağladığı öğrenme ortamını zenginleştirmek için önemli bir araç olabilir. Okul dışı etkinliklerle birey öğrenme ortamında kazandıklarını gerçek durumlar içinde kullanır. Karşılaştığı problemlere daha kolay çözümler bulur.

Okul dışında yapılan öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanabilen informal öğrenme, teknolojik gelişmeler sonrasında eğitim ve bilgi edinimi açısından yaşanan gelişmelerle birlikte ön plana çıkmıştır. Teknolojinin iletişim ve bilgi edinme sürecindeki etkisi ile birlikte, bilgiye ulaşma yolları ve bilgi kaynaklarında büyük bir zenginleşme yaşanmaktadır. Yaşanan gelişmelerle elektronik tabanlı bilgi kaynaklarının ve öğrenme ortamlarının insan yaşamının ayrılmaz bir parçası hâline gelmesi, bilgiyi

hızlı ve etkili şekilde kullanma alışkanlıklarına duyulan ihtiyacın artması ve durmaksızın devam eden değişim dalgası öğrenmenin okul dışında da desteklenmesini zorunlu kılmıştır.

Okulda planlı öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilen öğrenme (formal), gerçek yaşam deneyimlerinden uzak, gerçek obje ve olaylarla ilişkisinin az, daha çok sembollere bağlı olması ve öğrencilerin sosyalleşmesine daha az olanak sağlaması yönünden eleştirilmektedir. Buna karşın, okul dışı öğrenme (informal) ortamlarının, öğrenme isteğini artırdığı, öğrenmeye yönelik motivasyonu ve tutumu geliştirdiği belirtilmektedir (Ramey-Gassert, 1997). Okul dışında öğrenme, farklı durum ve ortamlarda bireye gerçek yaşam alanında uygulamalı biçimde öğrenme fırsatları sunmaktadır. Öğrenciler bu tür öğrenme ortamlarında kendi özelliklerine uygun öğrenmeyi gerçekleştirebilirler. İstedikleri sürede ve miktarlarda bilgi, beceri ve davranışı öğrenip kullanabilirler. Okul dışı öğrenme ortamları zenginleştirici, destekleyici, tamamlayıcı ve somutlaştırıcı özelliklere sahiptir. Aynı zamanda zihinsel becerileri geliştirme, empatik ilişkilendirmeler yapma, eleştirel bakma, problemlere uygun çözümler üretme-uygulama ve yaratıcı davranma gibi becerileri de bireye kazandırır (Siedel ve Hudson, 1999, 9).

İnformal öğrenme, bireyin doğduğu andan itibaren çevresi ile etkileşimi sonucu oluşan ve yaşam içinde kendiliğinden gerçekleşen öğrenme olarak tanımlanmaktadır. İnformal öğrenme oyun oynarken arkadaşından birtakım bilgi ve becerileri öğrenmeden bir çırağın ustasından bir şeyler öğrenmesine, çocuğun annesi ve babasını izleyerek bir şeyler öğrenmesine, televizyon ya da bilgisayar ekranını izlerken ayrıca dergi, gazete, kitap okurken gerçekleşen öğrenmeye kadar çeşitlilik gösterir. İnformal öğrenme, yaşama ve topluma uyum sağlama, ona anlama verme çabası içinde yaptığımız her şeyi kapsamaktadır. Bu bağlamda aile toplantıları, arkadaşlar arası faaliyetler, hobiler, resmi ilişkiler, bir pazar yeri, alışveriş merkezi, market, müze, park, kütüphane, sinema, tiyatro, konser alanı vb. yerler, diğer eğlenme ve dinleme mekânları, televizyon ve radyo programları, internet siteleri, elektronik kitap, dergi, gazeteler aracılığıyla gerçekleşen tüm öğrenmeler informal özellik gösterir (Şimşek, 2010, 2).

İnformal (Okul/Ders Dışı) Öğrenmenin Özellikleri

- 1) Diyalog gerektirir.
 - 2) Daha derin bir tecrübe ve keşfetmeyi içerir.
 - 3) Aile, arkadaş, yakın çevre gibi her türlü ortam içerisinde gerçekleşebilir. Bu anlamda formal eğitimden de kesin bir şekilde ayrılır.
 - 4) Plansız, gelişigüzel, kendiliğinden gelişir; yani nerede ve nasıl ortaya çıkacağını ve bize ne öğreteceğini tahmin edemeyiz.
 - 5) Bireyin zaman içinde istenen veya istenmeyen davranışlar kazanabilmesidir
- (Griffin, 1994, 124).

İnformal öğrenme, hayat boyu devam eden, bireysel ve sosyal yaşam alanlarında bireyin yaşamı için gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazanması sürecidir. Birey bu kazanımı, ailesinden, iş ortamından, komşusundan, medyadan, tiyatrodan, sinemadan vb. günlük yaşam alanlarından alabilir.

Dil eğitimi sürecinde birey, yaşamını devam ettirebileceği temel becerileri kazanır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini yaşamda en etkili şekilde kullanılabilecek şekilde kazanması için sınıfta yapılan uygulamalar her zaman yeterli olmayabilir. Bunun için informal süreçler devreye sokulmalıdır. Öğretim hedeflerine ulaşabilmek için okul dışı öğrenme etkinliklerine (sinema ve tiyatroya gitme, bilimsel bir sunuma katılma, arkadaşları ile bir araya gelme, aile içi toplantılara katılma, iş ortamından bilgi ve beceri edinme, uzmanlara danışma, medyayı takip etme, internet kaynaklarını iyi incelemeye vb.) önem verilmelidir.

İnformel Öğrenme Açısından Türkçe Eğitimi

Ana dili eğitimi hem formal hem de informal boyutu olan bir süreçtir. Okul içinde yapılan planlı etkinlikler kadar okul dışında günlük hayatta edinilen deneyimler de dil eğitimi için önemlidir. Bu bağlamda, okul dışı öğrenme etkinlikleri dil eğitiminin informal boyutu içinde ele alınabilir. Okul dışında yapılan kütüphanelerden yararlanma, tiyatro ve sinemaya gitme, gezi etkinlikleri vb. faaliyetler formal/planlı dil eğitimi destekleyip informal dil eğitimi ve yaşam boyu öğrenmeyi gerçekleştirecektir.



Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'nda dil öğretimi ve Türkçe öğretimi ile ilgili olarak "Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir. Sekiz yıllık ilköğretim sürecinde Türkçe öğretiminden beklenen, öğrencinin okuma, dinleme/izleme, konuşma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmesidir." (MEB, 2006, 2) ifadesi yer almaktadır. Öğrenci bu süreçte zengin edebî örneklerle ve örnek kullanımlarla dil becerilerini kullanmak için gerekli birikimi kazanır. Ancak kazandığı bilgi ve becerileri günlük yaşamında kullanarak yaşamının bir parçası hâline getirebilir. Bununla birlikte Türkçe öğretimi, temel dil becerilerini kazandırırken dilin işleyiş kurallarını da kullanım örnekleri üzerinde sezdirerek alışkanlıklar hâlinde öğrenciye sunar.

Türkçe öğretim programı, ders kitapları, materyalleri, öğretmen yetiştirme alanı yapılandırmacı anlayışın gerektirdiği biçimde şekillenmiştir. Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre yenilenen öğretim programları beraberinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan ve öğrencinin aktif katılımını öğrenme sürecine dâhil eden strateji, yöntem ve tekniklerini de kullanmayı zorunlu hâle getirmiştir. Yapılandırmacılıkta öğrenme zihinsel bir sürece bağlıdır. Önceki bilgilerle yeni bilgiler arasında ilişki kurularak öğrenme gerçekleşir. Ancak öğrenme için sadece zihinsel süreçler yeterli değildir. Öğrenilen bilgi ve becerilerin kullanılması ve yaşayarak denenmesi gereklidir. Yapılandırmacılık öğretmen merkezli öğretimin sınıf merkezli öğrenme anlayışını da değiştirmiş, sınıf dışında da öğrenmenin, öğrenilenlerin uygulanmasının, tekrar edilmesinin gerekliliğini ön plana çıkartmıştır. Öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesinde öğrenme ortamının özelliği çok önemlidir. Öğrenme ortamı, sadece sınıf ve okul olarak değerlendirilemez. Yapılandırmacılıkta, bireyin öğrendiklerini kullanabildiği, değerlendirebildiği, karşılaştırabildiği, yeni bilgi ve beceriler kazandığı kısaca yaşarken karşılaşacağı tüm ortamlar öğrenme ortamı olarak kabul edilmelidir. Yapılandırmacılık, yaşama yönelik öğrenmeyi, davranışın yerine beceriyi, öğretmen yerine öğrencinin özelliklerini, parça parça bilgilerin yerine insanla ilgili bilgi bütününi sistemin merkezine koymuştur. Aynı zamanda bu anlayış bilginin

yapılandırılmasında deneyimlere de önem vermektedir. Bunun sonucu olarak öğrencinin özellik, yeterlilik ve deneyimlerine uygun olarak öğrenmeyi sınıfla birlikte günlük yaşamı içine alan bir bakış açısı ile tanımlamaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacı Türkçe öğretimi sürecinde de sınıfın dışındaki öğrenme ortamları, diğer bir ifade ile yaşam alanları/ortamları, temel dil becerilerinin kazanımında tecrübe etme ile kalıcı hâle getirmede önem arz etmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'nda öğretim sürecinde yapılabilecek etkinliklerle ilgili açıklamalar kısmında, temel dil becerilerinin sınıf dışında da kullanılabilmesi için etkinliklerin düzenlenmesi önerilmiştir. Öğretmenlerin bu etkinlikler için yönlendirici, planlayıcı, yer yer katılımcı ve gözlemci olması uygun olacaktır. Programda okul dışı etkinliklerle ilgili olarak "Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir" (MEB, 2006, 9) açıklamasına yer verilmiştir.

"Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'nda yer alan kazanımların hayata geçirilmesi ve hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması için çeşitli etkinlik örneklerine yer verilmiştir. ... Programda yer alan etkinliklerden sınıf-

okul içi etkinlikler  , okul dışı etkinlikler  sembolü kullanılarak belirtilmiştir. Programdaki etkinlikler, uygulamada öğretmene yardımcı olmak amacıyla hazırlanmıştır; bu program doğrultusunda hazırlanacak ders kitaplarında farklı etkinliklere yer verilmelidir" (MEB, 2006, 8). Görüldüğü gibi Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da okul dışında yapılabilecek örnek etkinliklere yer verilmiş, aynı zamanda bu örneklerin dışında yapılabilecek farklı okul/ders dışı etkinliklerle temel dil becerilerinin tam anlamıyla yerleşik alışkanlıklar hâlinde kazanılmasını sağlamaları istenmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006)'ndaki etkinliklerin okul/ders içi, okul dışı şeklinde ayrılması ders dışı etkinliklerin Türkçe öğretimi için önemli olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda Türkçe dersi öğretim programı, "öğrencilere Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazandırmanın yanında, onların yeni bilgi ve çözümler üretmeyi alışkanlık hâline getirmelerini de amaçlamaktadır" (MEB, 2006, 9). Bu doğrultuda programda yapılan açıklamalar okul/ders dışındaki etkinliklerin ve yaşanan günlük olay/durumların temel dil becerileri için faydalı olduğunu göstermektedir.

Bu doğrultuda programda;



"Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmaları, kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmeleri ancak öğrendiklerini hayata aktarabilmeleriyle mümkün olacaktır. Bu nedenle bütün öğretim süreçlerinin hayata dönük olması amaçlanmış, değerlendirmede tutum ve davranışlardaki gelişmeler de dikkate alınmıştır." (MEB, 2006, 9) şeklinde açıklamalara da yer verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (MEB, 2006, 13-40)'nda yer alan temel dil becerilerini kazanma ve geliştirmede etkili ders dışı etkinliklerle ilgili kazanım ve etkinlik örnekleri aşağıda verilmiştir:


KAZANIMLAR

ETKİNLİK ÖRNEKLERİ


Dinleme/İzleme

- Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/ izleyici olarak katılır.  **Gezi:** Sanat ve bilim etkinlikleri için gezi düzenlenir.
- Şiir, hikâye, masal dinletilerine katılır.  **“Ben Bilinçli Bir İzleyiciyim”:** Öğrencilerden bir hafta boyunca televizyondan izledikleri ya da radyodan dinledikleri programların listesini çıkarmaları ve bu programları izleme sebeplerini açıklamaları istenir. Aynı programı dinleyen/ izleyen öğrencilere sırasıyla söz hakkı verilir.
- Çok yönlü iletişim araçlarındaki yayınlardan ilgi, istek ve ihtiyaçlarına uygun olanlarını takip eder.
- Kaset, CD, film vb. kaynaklardan kişisel arşiv oluşturur.


Okuma

- Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.  **Gezi:** Kütüphanelere gezi düzenlenir.
- Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
- Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
- Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
- Beğendiği kısa yazıları ezberler.

Konuşma

- Konuşma konusu hakkında araştırma yapar.  **“Ben Bir Rehberim”:** Yaşanılan bölgenin tarihi mekânlarına veya doğal güzelliği olan yerlerine gezi düzenlenir. Öğrencilerden biri veya birkaçı rehber olarak görevlendirilir. Görevli öğrenciler tanıtacakları mekânlarla ilgili yeterli bilgi toplarlar. Gezi sırasında arkadaşlarına rehberlik yaparak mekânı tanıtır.

Yazma

- Beğendiği sözleri, metinleri ve şiirleri derler.  **“Gezip Gördüklerim”:** Tarihî ve turistik yerlere düzenlenen gezilerde notlar alınarak izlenimler yazılır.
- Okul dergisi ve gazetesi için yazılar hazırlar.
- Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır.
- Yazdıklarından arşiv oluşturur.
- Yazma yarışmalarına katılır.

Türkçe derslerinde öğrencilere dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile ilgili kazandırılmaya çalışılan bilgi ve kuralların okul dışındaki yaşam alanlarında da kullanılması ve bu tür etkinliklerin teşvik edilmesi gerekmektedir. Türkçe öğretimi ile ilgili araştırmalarda, okul/ders dışı etkinliklerin temel dil becerilerinin edinimi üzerinde ne derece etkili olduğu konusunda çok fazla ilgilenilmediği, daha çok var olan durumun değerlendirilmesi ve birtakım örnek uygulamaların sonuçları üzerinde durulduğu görülmektedir. Ayrıca 'ders dışı etkinlik' kavramından sadece okulda yapılan ve ücret karşılığı öğrencilerin belirli alanlarda (satranç, izcilik, şiir, spor vb.) eğitildiği uygulamaların anlaşıldığı da bilinmektedir. Ders dışında yapılan etkinlikler, günlük yaşamda yapılıp edilen etkinlikleri, yaşamla ilgili olay ve durumları kapsamaktadır. Özellikle öğretim programlarının da öğrencileri günlük yaşama hazırladığı düşünüldüğünde, temel dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olan okul/ders dışındaki etkinliklerin öğrenciler ve öğretmenler tarafından ne düzeyde tercih edildiğinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Bu nedenle araştırmada, temel dil becerilerini geliştirmede etkili olabilecek ders dışı etkinliklerin uygulama düzeyinde öğrenciler ve uygulatma düzeyinde öğretmenler tarafından ne oranda tercih edildiği belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma, betimsel araştırma modellerinden tarama modeline göre yapılmıştır. Tarama, değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumların belirlenmesi amacı ile yapılan araştırma modelidir (Karasar, 2009, 76).

Çalışmanın Örnekleme

Araştırmanın evrenini Samsun, Erzurum ve Adana illerinde görev yapan Türkçe öğretmenleri ve ilköğretim ikinci kademe öğrencileri, örneklemini ise aynı illerde 2009-2010 eğitim-öğretim döneminde görev yapan 33 Türkçe öğretmeni ile Türkçe öğretmenlerinin görev yaptığı ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında öğrenim gören 810 öğrenci oluşturmuştur. Örneklemedeki Türkçe öğretmenlerinin 17'i erkek, 16'sı kadın; öğrencilerin ise 450'si erkek, 360'ı kızdır.

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

İlköğretim öğrencilerinin ve Türkçe öğretmenlerinin dil eğitimine yönelik tercih ettikleri ders dışı etkinlikleri belirlemek için araştırmacı tarafından geliştirilen anket kullanılmıştır. *Temel Dil Becerilerini Geliştirmede Etkili Ders Dışı Etkinlikler Anketi* ilgili alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Anket formunun kapsam geçerliliğini sağlamak için Türkçe eğitimi akademisyenlerine başvurulmuş ve bazı düzeltmeler yapılmıştır. Araştırma öncesinde anketin düzeltilmiş hâli, 100 ilköğretim öğrencisi üzerinde uygulanmıştır. Ön uygulama sonucu anketin güvenilirlik katsayısı (Cronbach ALpha) 0,80 olarak tespit edilmiştir. Anket, öğrencilerin ve öğretmenlerin tercih ettiği ders dışı etkinliklere yönelik iki alt boyuttan oluşmuştur. Öğrencilere yönelik anket formunda 14 madde, öğretmenlere yönelik anket formunda 10 madde yer almıştır.

Anket, "5-Her Zaman, 4-Genellikle, 3- Bazen, 2- Nadiren, 1-Hiçbir Zaman" şeklinde 5'li likert tipte düzenlenmiştir. Anket formları örneklemedeki Türkçe öğretmenlerinin bir kısmına elden, bir kısmına ise e-posta aracılığıyla ulaştırılmış, ilköğretim öğrencilerine öğretmenleri aracılığıyla elden ulaştırılmış ve aynı şekilde toplanmıştır.

◆ Sedat Maden

Anketin değerlendirilmesinde puan aralığı (SKPA = (5-1=4), (4/5=0,80) formülü ile belirlenmiştir. Buna göre "Her Zaman" 4.21-5.00, "Genellikle" 3.41-4.20, "Bazen" 2.61-3.40, "Nadiren" 1.81-2.60, "Hiçbir Zaman" tercihinin 1.00-1.80 değerleri arasında olduğu kabul edilmiştir.

Anket formlarından elde edilen veriler SPSS 16.0 aracılığıyla ortalama, frekans ve yüzde değerleri belirlenerek analiz edilmiştir.

BULGULAR

Öğrencilerin Tercih Ettikleri Ders Dışı Etkinlikler

A-Öğrencilerin Tercih Ettiği Ders Dışı Etkinlikler	N	Tercih Sıklığı (%)				
		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Gazete, dergi veya internet haberleri okuma		0,6	3,1	14,8	23,5	58
2. Televizyonda/radyoda bilgi içerikli yarışma ya da program izleme/dinleme		4,9	18,5	39,5	17,3	19,8
3. Günlük tutma		46,7	16,8	0,6	10,7	25,2
4. Tiyatro, sinema, konser vb. etkinliklere izleyici/dinleyici olarak katılma			1,9	5,6	12,3	80,2
5. Şiir, şarkı, türkü vb. dinletilerde görev alma			17,2	4,9	8	69,8
6. Ailelerle okuma saatleri düzenleme		0,6	4,9	5,6	18,5	70,4
7. Kütüphanelerden veya kitaplıklardan yararlanma		76,5	19,1	3,1	1,2	
8. Okunanlar, dinlenenler veya izlenenler hakkında arkadaşlarla sohbet etme	810	10,5	16	17,3	37,7	18,5
9. Farklı türlerde (şiir, hikâye, deneme vb.) metinler yazma ve bunları kaydetme		4,9	17,3	18,5	38,9	20,4
10. Yeni öğrenilen sözcüklerden sözlük oluşturma		1,9	3,1	3,7	16,7	74,7
11. Beğenilen yazıları bir dosyada biriktirme ya da onları bir yere kaydetme			16,7	43,3	20,9	19,1
12. Beğenilen şiirleri/güzel sözleri ezberletme		67,3	25,3	6,8	0,6	
13. Merak edilen konuları araştırmak, eğlenmek ve dinlenmek için internetten yararlanma		61,1	31,5	5,2	2,2	
14. Beğenilen kaset, CD, film vb. kaynaklardan arşiv oluşturma ve bunları dinleme/izleme		9,4	13,7	23,6	15,7	37,7

İlköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin temel dil becerilerini geliştirmede etkili olabilecek ders dışı etkinlikleri ne oranda tercih ettikleri ile ilgili bulgular:

Veriler incelendiğinde, “Gazete, dergi veya internet haberleri okuma” etkinliğini öğrencilerden 470’inin hiçbir zaman tercih etmediği, ancak 190’ının nadiren, 120’sinin bazen, 25’inin genellikle ve 5’inin her zaman tercih ettiği;

“Televizyonda/radyoda bilgi içerikli yarışma ya da program izleme/dinleme” etkinliğini öğrencilerden 320’sinin Bazan, 150’sinin genellikle, 140’ının nadiren, 40’ının her zaman tercih ettiği, ancak 160’ının hiçbir zaman tercih etmediği;

“Günlük tutma” etkinliğini öğrencilerden 378’inin her zaman, 136’sının genellikle, 5’inin bazen, 87’sinin nadiren tercih ettiği, ancak 204’ünün hiçbir zaman tercih etmediği;

“Tiyatro, sinema, konser vb. etkinliklere izleyici/dinleyici olarak katılma” etkinliğini öğrencilerden 650’sinin hiçbir zaman yapmadığı, 100’ünün nadiren, 45’inin bazen ve 15’inin genellikle tercih ettiği;

“Şiir, şarkı, türkü vb. dinletilerde görev alma” etkinliğini öğrencilerden 670’inin hiçbir zaman tercih etmediği, ancak 65’inin nadiren, 40’ının bazen ve 35’inin genellikle tercih ettiği;

“Ailelerle okuma saatleri düzenleme” etkinliğini öğrencilerden 570’inin hiçbir zaman yapmadığı, ancak 150’sinin nadiren, 45’inin bazen, 40’ının genellikle ve 5’inin her zaman tercih ettiği;

“Kütüphanelerden veya kitaplıklardan yararlanma” etkinliğini öğrencilerden 620’sinin her zaman, 155’inin genellikle, 25’inin bazen ve 10’unun nadiren tercih ettiği;

“Okunanlar, dinlenenler veya izlenenler hakkında arkadaşlarla sohbet etme” etkinliğini öğrencilerden 305’inin nadiren, 140’ının bazen, 130’unun genellikle ve 85’inin her zaman tercih ettiği, ancak 150’sinin hiçbir zaman tercih etmediği;

“Farklı türlerde (şiir, hikâye, deneme vb.) metinler yazma ve bunları kaydetme” etkinliğini öğrencilerden 315’inin nadiren, 150’sinin bazen, 140’ının genellikle ve 40’ının Her Zaman tercih ettiği, ancak 165’inin hiçbir zaman tercih etmediği;

“Yeni öğrenilen sözcüklerden sözlük oluşturma” etkinliğini öğrencilerden 605’inin hiçbir zaman tercih etmediği, ancak 135’inin nadiren, 30’unun bazen, 25’inin genellikle ve 15’inin her zaman tercih ettiği;

“Beğenilen yazıları bir dosyada biriktirme ya da onları bir yere kaydetme” etkinliğini öğrencilerden 351’inin bazen, 135’inin genellikle, 169’unun nadiren tercih ettiği, ancak 155’inin hiçbir zaman tercih etmediği;

“Beğenilen şiirleri/güzel sözleri ezberleme” etkinliğini öğrencilerden 545’inin her zaman, 205’inin genellikle, 55’inin bazen ve 5’inin nadiren tercih ettiği;

“Merak edilen konuları araştırmak, eğlenmek ve dinlenmek için internetten yararlanma” etkinliğini öğrencilerden 495’inin her zaman, 255’inin genellikle, 42’sinin bazen ve 18’inin nadiren tercih ettiği;

“Beğenilen kaset, CD, film vb. kaynaklardan arşiv oluşturma ve bunları dinleme/izleme” etkinliğini öğrencilerden 305’inin hiçbir zaman tercih etmediği, ancak 191’inin bazen, 127’sinin nadiren, 111’inin genellikle ve 76’sının her zaman tercih ettiği görülmüştür.

**Türkçe Öğretmenlerinin Tercih Ettikleri
Ders Dışı Etkinlikler**

	N	Tercih Sıklığı (%)				
		Her Zaman	Genellikle	Bazen	Nadiren	Hiçbir Zaman
1. Öğrencilerle birlikte sinema, tiyatro, konser vb. etkinliklere katılma				3	42,4	54,5
2. Öğrencilerle okul dergisi/gazetesi çıkarma		78,8	18,2	3		
3. Öğrencileri, onların ilgilerine yönelik yerlere röportaj, sohbet vb. yapmaya gönderme			9,1	45,5	33,3	12,1
4. Öğrencilere kütüphane alışkanlığı kazandırmak amacıyla ansiklopedik araştırma ödevleri verme		93,9	6,1			
5. Öğrencilere seviyelerine uygun şiirler ezberletme		42,4	15,2	18,2	24,2	
6. Öğrencileri okul dışındaki el sanatları, satranç, müzik, spor, bilgisayar vb. kurslara katılma konusunda cesaretlendirme	33	54,5	6,1	24,2	6,1	9,1
7. Öğrencileri şiir, kompozisyon yazma vb. yarışmalar hakkında bilgilendirme ve bu etkinliklere katılmalarını sağlama			12,1	48,5	39,4	
8. Öğrencilerden gezip gördüğü yerler veya yaşadıklarıyla ilgili yazılar yazmalarını isteme		27,3	21,2	18,2	15,2	18,2
9. Öğrencilerle birlikte diğer öğrencilere ve velilere yönelik şiir dinletileri ve tiyatro gösterileri düzenleme			3	27,3	18,2	51,5
10. Öğrencilerle birlikte diğer öğrencilere ve velilere yönelik tartışma etkinlikleri düzenleme					30,3	69,7

Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerini geliştirmede etkili olabilecek ders dışı etkinlikleri ne oranda tercih ettiklerine dair bulgular:

Veriler incelendiğinde, “Öğrencilerle birlikte sinema, tiyatro, konser vb. etkinliklere katılma” etkinliğini Türkçe öğretmenlerinden 18’inin hiçbir zaman tercih etmediği, ancak 14’ünün nadiren ve 1’inin bazen tercih ettiği;

“Öğrencilerle okul dergisi/gazetesi çıkarma” etkinliğini Türkçe öğretmenlerinden 26’sının her zaman, 6’sının genellikle ve 1’inin bazen tercih ettiği;

“Öğrencileri, onların ilgilerine yönelik yerlere röportaj, sohbet vb. yapmaya gönderme” etkinliğini Türkçe öğretmenlerinden 15’inin bazen, 11’inin nadiren, 3’ünün genellikle tercih ettiği, ancak 4’ünün hiçbir zaman tercih etmediği;

“Öğrencilere kütüphane alışkanlığı kazandırmak amacıyla ansiklopedik araştırma ödevleri verme” etkinliğini Türkçe öğretmenlerinden 31’inin her zaman ve 2’sinin genellikle tercih ettiği;

“Öğrencilere seviyelerine uygun şiirler ezberletme” etkinliğini Türkçe öğretmenlerinden 14’ünün her zaman, 8’inin nadiren, 6’sının bazen ve 5’inin genellikle tercih ettiği;

“Öğrencileri okul dışındaki el sanatları, satranç, müzik, spor, bilgisayar vb. kurslara katılma konusunda cesaretlendirme” etkinliğini Türkçe öğretmenlerinden 18’inin her zaman, 2’sinin genellikle, 8’inin bazen, 2’sinin nadiren tercih ettiği, ancak 3’ünün hiçbir zaman tercih etmediği;

“Öğrencileri şiir, kompozisyon yazma vb. yarışmalar hakkında bilgilendirme ve bu etkinliklere katılımlarını sağlama” etkinliğini Türkçe öğretmenlerinden 16’sının bazen, 13’ünün nadiren ve 4’ünün genellikle tercih ettiği;

“Öğrencilerden gezip gördüğü yerler veya yaşadıklarıyla ilgili yazılar yazmalarını isteme” etkinliğini Türkçe öğretmenlerinden 9’unun her zaman, 7’sinin genellikle, 6’sının bazen, 5’inin nadiren tercih ettiği, ancak 6’sının hiçbir zaman tercih etmediği;

“Öğrencilerle birlikte diğer öğrencilere ve velilere yönelik şiir dinletileri ve tiyatro gösterileri düzenleme” etkinliğini Türkçe öğretmenlerinden 17’sinin hiçbir zaman tercih etmediği, ancak 6’sının nadiren, 9’unun bazen ve 1’inin genellikle tercih ettiği;

“Öğrencilerle birlikte diğer öğrencilere ve velilere yönelik tartışma etkinlikleri düzenleme” etkinliğini Türkçe öğretmenlerinden 23’ünün hiçbir zaman tercih etmediği, ancak 10’unun nadiren tercih ettiği görülmüştür...

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılması için sınıflarda yapılan öğretim faaliyetleri, ne kadar uygulamalı ve öğrenci merkezli olursa olsun tam ve kalıcı öğrenme için yeterli olmayabilir. Çünkü dil becerilerinin kullanımı, iletişim kurmanın ana unsurudur. İletişim yaşam içinde gerçekleşir, farklı durumlarda farklı şekillerde ortaya çıkar. İnsanlar aynı amaç, olay veya konuyla ilgili farklı şekillerde iletişim kurup anlaşabilir. Farklı durumlarda doğru, etkili dil kullanımı ve iletişim kurabilme tam anlamıyla sınıflarda kazandırılacak bir durum değildir. Bu nedenle, temel dil becerilerinin tam olarak kazanılması da bireyin eğitim sistemi içinde kazandığı dil becerilerini doğru ve etkili şekilde günlük yaşantısında kullanmasıyla gerçekleşebilir.

Bu çalışmada, temel dil becerilerini geliştirmede etkili olabilecek ders dışı etkinliklerin öğrenciler ve Türkçe öğretmenleri tarafından ne oranda tercih edildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırma sonunda:

İlköğretim ikinci kademedeki eğitim gören öğrencilerin çoğunun “Günlük tutma”, “Kütüphanelerden veya kitaplıklardan yararlanma”, “Beğenilen şiirleri/güzel sözleri ezberleme”, “Merak edilen konuları araştırmak, eğlenmek ve dinlenmek için internetten yararlanma” gibi etkinlikleri *Her Zaman* tercih ettikleri;

“Televizyonda/radyoda bilgi içerikli yarışma ya da program izleme/dinleme” ve “Beğenilen yazıları bir dosyada biriktirme ya da onları bir yere kaydetme” gibi etkinlikleri *Bazen* tercih ettikleri;

“Farklı türlerde (şiir, hikâye, deneme vb.) metinler yazma ve bunları kaydetme”, “Okunanlar, dinlenenler veya izlenenler hakkında arkadaşlarla sohbet etme” gibi etkinlikleri *Nadiren* tercih ettikleri;

“Gazete, dergi veya internet haberleri okuma”, “Şiir, şarkı, türkü vb. dinletilerde görev alma”, “Tiyatro, sinema, konser vb. etkinliklere izleyici/dinleyici olarak katılma”, “Ailelerle okuma saatleri düzenleme”, “Yeni öğrenilen sözcüklerden sözlük oluşturma” ve “Beğenilen kaset, CD, film vb. kaynaklardan arşiv oluşturma ve bunları dinleme/izleme” gibi etkinlikleri ise *Hiçbir Zaman* tercih etmedikleri görülmüştür.

Öğrencilerin tercih ettikleri okul dışı öğrenme etkinliklerine bakıldığında, öğrencilerin kütüphaneye gitmeyi her zaman tercih ettikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin temel eğitim seviyesinden itibaren kütüphaneye gitmeye yönlendirilmesi gereklidir. Türkçe öğretmenlerinin de bu ders dışı etkinliği, araştırma ödevleri verme şeklinde, her zaman tercih ettikleri görülmüştür. Kütüphanelerin kullanımının teşvik edilmesi, bunun bir alışkanlık hâline gelmesi sağlanmalıdır. Bu hususta sınıf öğretmenlerine ve Türkçe öğretmenlerine büyük bir sorumluluk düşmektedir. Okuma alışkanlığı kazanma ile birlikte kütüphane kullanımı da özendirilmelidir.

Öğrencilerin araştırmak, eğlenmek ve dinlenmek amacı ile e-öğrenme ortamlarından olan internetten yararlanmayı her zaman tercih ettiği tespit edilmiştir. İnternet günümüz insanının vazgeçemediği araçlardan bir tanesidir. İnternet bilgi üretme, alma, paylaşma; eğlenme; ticaret vb. işlevleri olan çok yönlü bir araçtır. Okul dışı öğrenme ortamı olarak da öğrencilerin internetten yararlanmayı tercih etmesi çok doğaldır. Türkçe öğretmenlerinin bu öğrenme ortamının farkında olması, ne şekilde etkili kullanılabileceğini öğrencilere göstermesi çok önemlidir. Türkçe derslerinde edinilen bilgi, becerilerin kullanımında ve yeni bilgi ve becerilerin ediniminde internet öğrencilere çok büyük bir yardımcıdır. Türkçe öğretmenlerinin bu okul dışı öğrenme ortamından en iyi şekilde yararlanması gerekmektedir. Bulgulara ek olarak sevdikleri, beğendikleri şiir ve sözleri ezberlemeyi her zaman tercih ettikleri belirlenmiştir. Şiirler öğrencilerin hayal dünyalarını zenginleştirecek ve estetik zevk edinmelerini sağlayacak önemli metinlerdir. Türkçe öğretmenlerinin de öğrencilerin seviyesine uygun şiir ezberletmeyi her zaman tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bu durum, etkinliklerle ilgili öğretmenlerin yönlendirmelerinin öğrenciler üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin çoğunun şiir okuma ve şarkı söylemeye yönelik, konuşma becerisini geliştirecek, yeteneklerini ortaya koyacak dinletilerde görev almayı tercih ettiği tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle, Türkçe öğretmenlerinin öğrencileri iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bu tür etkinlikler için teşvik etmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca öğrencilerin, ailelerle, okuma becerilerini geliştirebilecek, okuma saatleri düzenleme etkinliğini tercih etmedikleri belirlenmiştir. Okuma becerisini kazandırmak ve geliştirmek okuma alışkanlığını kazandırmaktan ayrı düşünülemez. Bu nedenle, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmak için okul içinde kitap değiştirme uygulamaları, kitap tanıtım panoları oluşturma vb. ve dışında kitap okuma kulüpleri, kitap reklamı uygulamaları vb. çeşitli etkinlikler

yaptırması veya var olanlara yönlendirmesi gereklidir. Ayrıca öğretmenler okuma saatleri, okuma kulüpleri gibi okul dışı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmede aileler ile iş birliğine gitmesi çok faydalı olacaktır.

Öğrencilerin çoğunun yeni öğrenilen sözcüklerle sözlük oluşturmayı tercih etmediği belirlenmiştir. Okuma becerisinin ve diğer temel dil becerilerinin etkili kullanımında sözcük hazinesi çok önemlidir. Sözcük hazinesi ne kadar zengin olursa temel dil becerileri o kadar etkili kullanılır. Bunun için, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin sözcük hazineleri geliştirebilecek okul dışı öğrenme etkinlikleri (Sözcük torbaları, Sözcük kardeşliği, Sözcük grupları, Sözcük pazarları vb.) planlaması ve öğrencilerini yönlendirmesi etkili olacaktır. Bunlara ek olarak, öğrencilerin genel olarak tiyatro, sinema ve konser gibi etkinliklerde bulunmayı tercih etmedikleri belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde Türkçe öğretmenlerinden çoğunun “Öğrencilerle okul dergisi/gazetesi çıkarma”, “Öğrencilere kütüphane alışkanlığı kazandırmak amacıyla ansiklopedik araştırma ödevleri verme”, “Öğrencilere seviyelerine uygun şiirler ezberletme”, “Öğrencileri okul dışındaki el sanatları, satranç, müzik, spor, bilgisayar vb. kurslara katılma konusunda cesaretlendirme” ve “Öğrencilerden gezip gördüğü yerler veya yaşadıklarıyla ilgili yazılar yazmalarını isteme” gibi etkinlikleri *Her Zaman* tercih ettiği;

“Öğrencileri şiir, kompozisyon yazma vb. yarışmalar hakkında bilgilendirme ve öğrencilerin bu etkinliklere katılmalarını sağlama” ve “Öğrencileri, onların ilgilerine yönelik yerlere röportaj, sohbet vb. yapmaya gönderme” gibi etkinlikleri *Bazen* tercih ettiği;

“Öğrencilerle birlikte sinema, tiyatro, konser vb. etkinliklere katılma”, “Öğrencilerle birlikte diğer öğrencilere ve velilere yönelik şiir dinletileri ve tiyatro gösterileri düzenleme” ve “Öğrencilerle birlikte diğer öğrencilere ve velilere yönelik tartışma etkinlikleri düzenleme” gibi etkinlikleri ise *Hiçbir Zaman* tercih etmedikleri görülmüştür.

Türkçe öğretmenlerinin okul dergisi veya gazetesi çıkarma etkinliğini her zaman tercih ettiği belirlenmiştir. Bu etkinlikler, öğrencilerin okuma ve yazma gibi temel dil becerilerini geliştirmede çok önemli faaliyetlerdir. Öğrenciler dersin dışında ilgili kaynaklardan gerekli bilgilere ulaşacak ve dergi/gazete gibi araçlarla yazılı anlatım becerilerini kullanarak bunları sunacaktır. Bu süreçte öğrenciler etkili okuma ve yazma alışkanlıklarını geliştireceklerdir.

Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine kütüphane alışkanlığı kazandırmak amacıyla her zaman ansiklopedik araştırma ödevleri vermeyi tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerden bir kısmının bazen ve nadiren kütüphaneleri kullanmayı tercih ettiği de belirlenmiştir. Buradan hareketle kütüphane ve kitaplıklardan yararlanma alışkanlığı kazandırmak için öğretmenlerin tercih ettikleri etkinliğin yeterli olmadığı söylenebilir. Bu nedenle Türkçe öğretmenlerinin kütüphanelerden/kitaplıklardan yararlanma alışkanlığını kazandırmak için sadece araştırma ödevi vermeyip, öncelikle kütüphaneyi tanıtmaları ve kütüphanelerden nasıl yararlanılacağını tarif etmesi gerekir. Ayrıca, öğrencilerin zevk alacakları kitaplar, atlaslar, tarihi metinler, resimler vb. kaynaklara nasıl ulaşılacağı anlatılmalı, bunların okun-

masını özendirecek yarışmalar düzenlenmeli, içerikleri derslerde kullanılmalıdır. Bununla birlikte, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin seviyelerine uygun şiirler ezberletme etkinliğini tercih etmelerinin öğrenciler üzerinde olumlu etkisinin olduğu öngörülebilir. Öğrencilerin beğendikleri şiirleri/sözleri ezberleme etkinliğini her zaman tercih etmelerinin üzerinde, derslerde öğretmenlerinin şiir türüne yönelik yaptıkları çalışmalar ve yönlendirmelerin etkisinin olduğu bir gerçektir. .

Türkçe öğretmenlerinin çoğunun öğrencilerinden gezip gördüğü yerler veya yaşadıklarıyla ilgili yazılar yazmalarını her zaman tercih ettiği belirlenmiştir. Bu uygulama ile öğrencilerin yaşadıkları olay ve durumları daha dikkatli gözleyebilecekleri, gezdikleri yerleri başkalarına da tanıtmaya zevkini tadabilecekleri düşünülebilir. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirebilecek bir etkinliktir. Ancak Türkçe öğretmenlerinin bu tür etkinliklerle birlikte, öğrencilerden gezdikleri yerlerle ilgili not tutmalarını, bu notları arkadaşları ve aileleri ile paylaşmalarını da istemeleri gerekmektedir. Türkçe öğretmenlerinin okul dışındaki müzik, spor, el sanatları vb. kurslara gitme konusunda öğrencilerini cesaretlendirmeyi her zaman tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu tür ortamlar, öğrencilerin okulda öğrenilen bilgilerini kullanabileceği ve yeni bilgi ve beceriler edinebileceği informal öğrenme ortamlarıdır. Özellikle müzik, tiyatro, bilgisayar kursları gibi etkinlikler dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

Bulgulara ek olarak Türkçe öğretmenlerinin çoğunun öğrencileri ile birlikte sinema, tiyatro, konser vb. etkinliklere katılmayı ve öğrencileri ile diğer öğrencilere ve velilere yönelik tartışma etkinlikleri düzenlemeyi tercih etmedikleri belirlenmiştir. Her Türkçe öğretmenin öğrencilerinin sinema ve tiyatroyu tanması ve bu alışkanlığı kazanmalarını sağlamak için seviyelerine uygun bir tiyatro oyununa, bir sinema filmine gitmelerini özendirmesi gerekir. Bunun için, birlikte bir sinema filmi veya tiyatro oyunlarını izlemeye gitmeleri öğrencilerin sinema ve tiyatro alışkanlığı kazanmasında etkili olacaktır. Öğrencilerin de bu tür etkinlikleri tercih etmemeleri üzerinde öğretmenlerinin tercihlerinden dolayı, yönlendirilmemeleri etkili olabilir. Bu tür etkinlikler, okul-aile birliği çalışması olarak yapılabilir. Ayrıca okul dışı öğrenmelerin gerçekleşmesi ve okul dışı etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için ailelerle iş birliğine gidilmeli, aileler bilinçlendirilmelidir. Bu amaçla, ailelerin de katılacağı şiir dinleti ve tartışma etkinlikleri düzenlemek yerinde olacaktır.

Öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim süreci, sınıf içinde ve dışında devam etmektedir. Çünkü öğrencilerin öğrenmeyi sürdürmeleri, öğrendiklerini kullanmaları, öğrenme ortamlarına katılımları ve motivasyonları için bu süreç önemlidir (Wolfson ve Willinsky, 1998). Okul içinde olduğu gibi dışındaki öğrenme ortamlarında ve tercih edilen etkinliklerde öğretmen bir rehber ve düzenleyici olmalıdır. Öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olabilecek okul dışı ortamlara öğrencileri yönlendirmeli, gerektiğinde yaşananlarla ilgili bilgi almalıdır. Bu amaçla öğrencilerle kurulacak iletişim sınıfın dışında gerçekleştirilmelidir. Yüz yüze veya elektronik iletişim araçlarından yararlanılabilir.

Miller ve Gildea (1987) tarafından kelime öğretimi ile ilgili yapılan çalışmada, kelimeleri sözlük anlamlarına bakıp cümle içinde/sınıfta kullanan öğrenciler ile kelimeleri okul dışında gerçek bağlamında öğrenenler karşılaştırılmıştır. Yapılan araştırma, ortalama 17 yaşında, okuyabilen, dinleyebilen ve konuşabilen öğrencilerin

yılda yaklaşık 5000 kelime, günde yaklaşık 13 kelime öğrendiklerini göstermiştir. Bunun tersine kelimeleri soyut tanımları ile sınıfta öğrenen öğrencilerin ise, daha yavaş ve başarısız bir şekilde yılda ortalama 100-200 kelime öğrendikleri belirlenmiştir. (Brown, Colins ve Duguid, 1989). Bulgulardan hareketle, sınıfta öğrenilenlerin okul dışında gerçek bağlamda kullanılması, okul dışında öğrenilenlerin ise sınıftaki uygulamalarda kullanılması gerektiği söylenebilir. Kelime öğretimi ile yapılan araştırma bulguları ders dışı (informal) etkinliklerin önemine ve gerekliliğine yönelik araştırma bulgularını destekler niteliktedir.

Bağcı ve Temizkan (2006,484-485)'ın yapmış oldukları ilköğretim öğrencilerinin Türkçe öğretmenlerinden beklentileri konulu araştırmada, öğrencilerin ders dışı çeşitli etkinlik yapılmasını öğretmenlerinden yüksek oranda bekledikleri görülmektedir. Bu araştırmada ulaşılan bulgulara göre, "öğretmenin, kendilerini bir konferansa, bir şiir dinletisine veya bir açık oturuma götürmesini öğrencilerin % 46,7'si her zaman istemekte; % 30'u genellikle istemekte; % 12,9'u bazen istemektedir. Öğretmenin bu davranışı göstermesini hiç istemeyen ve az isteyenlerin oranı da % 10,5 olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenin, belirli gün ve haftalarda oynanmak için seçilen tiyatro çalışmalarında kendilerine görev vermesini öğrencilerin % 44,2'si her zaman istemekte; % 20'si genellikle istemekte; % 18,3'ü bazen istemektedir. Öğretmenin bu davranışı göstermesini hiç istemeyen ve az isteyenlerin oranı da % 17,5 olarak tespit edilmiştir." Bu bulgular, araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Maden, Durukan ve Aslan (2010)'ın Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen niteliklerine yönelik görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalarının sonuçlarına göre, temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik ders dışı etkinliklerle ilgili nitelikler için de yüksek oranda olumlu görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir. İlgili araştırmanın bulgularına göre, Türkçe dersini günlük hayatla ilişkilendirerek ilgi çekici ve eğlenceli bir hâle getirme niteliği için \bar{x} =4,02 ve öğrencilere ders dışında zaman ayırma niteliği için \bar{x} =4,43 oranında (Çok Etkili) görüş belirtilmiştir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, ders dışı etkinliklere yönelik araştırma bulgularını desteklemektedir.

Bu araştırmalara ek olarak, Saylan ve Uyangör (1998) ve Çoban ve Turan (2006)'ın öğretmen niteliklerine yönelik araştırmalarında, genel kültür yaşantıları ve ders dışı yönlendirmelerle ilgili ulaştıkları bulgular araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca, Panizzon ve Gordon (2003)'un okul dışı informal öğrenme ortamlarında sözlü iletişim becerilerinin kullanımı ile ilgili araştırmaları ile araştırma bulguları aynı doğrultudadır.

Araştırmalardan elde edilen bulgular, temel dil becerilerinin etkili bir şekilde kullanılması ve geliştirilmesi üzerinde etkili olabilecek ders dışı etkinliklerin farklı düzeyde tercih edildiğini göstermektedir. Bulgulara göre, hem öğretmenler hem de öğrenciler açısından temel dil becerilerini geliştirmede etkili olabilecek etkinliklerin yeterince tercih edilmediği söylenebilir. Buradan hareketle, Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerini sınıfın dışında da temel dil becerilerini kullanabilecekleri etkinliklerde bulunmaya yönlendirmelerinin, aynı zamanda öğrencilerin de temel dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilecekleri doğru ders dışı etkinliklere bilinçli bir şekilde katılmalarının gerektiği vurgulanabilir.

Temel dil becerilerinin kazanılması ve geliştirilmesinde etkili olabilecek ders dışı etkinliklerin öğrencilere tanıtılması, gerekli yönlendirmelerin öğretmenler tara-

findan doğru şekilde yapılması, Türkçe öğretmenlerinin lisans öğrenimleri sürecinde gerekli bilgi ve donanımla karşılaşmalarına bağlıdır. Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı'ndaki, Anlama Teknikleri I-II, Anlatma Teknikleri I-II, Toplum Hizmet Uygulamaları, Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerde, sosyal yaşamda Türkçenin doğru ve etkili kullanımına dair gerekli bilgilendirmeler ve uygulamalar yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarından hareketle; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda temel dil becerilerini geliştirebilecek ders dışı etkinliklere önem verilmesinin gerektiği vurgulanmalı, aileler ders dışı etkinlikler ve informal öğrenme konusunda bilinçlendirilmeli, Türkçe öğretmeni adaylarına lisans eğitimleri sırasında formal ve informal dil eğitimi hakkında bilgi verilmeli, dil becerilerini geliştirebilecek informal öğrenme ortamları tanıtılmalı ve faydaları gösterilmelidir. Türkçe öğretmenlerine okul dışı/informal dil eğitimi hakkında hizmet içi eğitim kursları ile bilgi verilmelidir. Eğitim yönetimi birimleri de informal öğrenme konusunda bilinçlendirilmelidir. İnfomal öğrenme ortamı olarak kabul edilen, medya organları dil kullanımı ve eğitim ilkeleri açısından kontrol edilmeli, eğitime yönelik programların sayısı artırılmalı, var olanların içeriği kontrol edilmelidir. İnternet üzerindeki öğrenme içerikli siteler çoğaltılmalıdır. Ayrıca yapılacak yeni araştırmalarda, diğer alanlardaki öğretimi destekleyebilecek ders dışı etkinlikleri ve tercih edilme düzeyini, öğretmenlerin ders dışı etkinliklerle ilgili algı, tutum, görüşlerini, öğrencilerin ders dışı etkinliklerle ilgili farkındalıklarını belirlemeye dönük çalışmaların yapılması önerilebilir.

Kaynakça

- ALKAN, C., DERYAKULU, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim teknolojisine giriş*. Ankara: Önder Matbaacılık.
- BABADOĞAN, C. (1990). Ev ödevlerinin eğitim programı içindeki yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 23(2), 745-767.
- BAĞCI, H. ve TEMİZKAN, M. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Öğretmenlerinden Beklentileri, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, 4(4), 477-498
- BAYMUR, F. (2010). *Genel psikoloji*. (19. Basım). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- BİLGİN, M. (2002). *Anlamdan anlatıma Türkçemiz*, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Kültür Eserleri.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. and DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- CELEP, C. (2008). Öğrenme ortamı olarak okul ve sınıf. *Eğitime Bakış Dergisi*, 11, 3-10.
- ÇOBAN, B. ve TURAN, M. (2006). Öğrenci görüşlerine göre ideal beden eğitimi öğretmenin nite-likleri: ölçek geliştirme çalışması, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 149-161.
- DEMİR, C. ve YAPICI, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları, *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, IX(2), 177-192.
- DÖKMEN Ü. ve YAŞIN, Z. (1988). İlkokul kitaplarındaki dili ve türkçeyi kullanma becerisinin psikolojik bir yaklaşımla değerlendirilmesi. Ankara: *Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- ERDEM, A. R. (2006). Türkiye'nin Önemli sorunlarından Biri: Yetiştirdiği İnsan Tipi. *Üniversite ve Toplum, Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 6(4) 292.
- GRIFFIN, J. (1994). Learning to learn in informal science settings. *Research in Science Education*, 24, 121-128.
- HILGARD, E. and BOWER, G. (1956, 1966). *Theories of learning*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- JONASSEN, D. H. (1991). Objectivism versus constructivism: do we need a new philosophical paradigm, *Educational Technology Research and Development*. 39 (3), 5-14.
- KARAMAN, S., ÖZEN, Ü. ve YILDIRIM, S. (2007). Öğrenme Nesnelерinin Pedagojik Boyutu ve Öğretim Ortamlarına Kaynaştırılması, *Eğitim ve Bilim*, 32, 145, 3-17.
- KILIÇ, E. (2004). Durumlu Öğrenme Kuramının Eğitimdeki Yeri ve Önemi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3) 307-320.
- KUŞ, D. (2009). İlköğretim programlarının, örtük programın ve okul dışı etmenlerin değerleri kazandırma etkililiğinin 8. sınıf ilköğretim öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- LAVE, J. (1996). Situated Learning. <http://hale.pepperdine.edu/~tehiggin/lave.html> (Erişim Tarihi: 25.05.2001)
- MADEN, S., DURUKAN, E. ve ASLAN, A. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmen niteliklerine yönelik görüşleri, *Turkish Studies Dergisi (e-dergi)* 5(3) Güz, 1364-1378.
- MERRILL, M. D., LI, Z. and JONES, M. K. (1990). ID2 and constructivist theory. *Educational Technology*, 30(12), 52-55.
- OCAK, G. (Ed). (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: PegemA Yay.
- ÖZBAY, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*, Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- ÖZBAY, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBEN G., B. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki başarılarına ev ödevi çalışmalarının etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- PANIZZON, D. and GORDON, M. (2003). Mission possible: a day of science, fun and collaboration, *Australian Primary & Junior Science Journal*, 19(2), 9-14.
- SAYLAN, N. ve UYANGÖR, N. (1998). Öğrenci görüşlerine göre Necatibey eğitim fakültesi öğretim elemanlarında bulunan öğretmenlik niteliklerinin belirlenmesi, *Balkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 35-67.
- SWANSON, B. (2001). *How important is homework?* <http://www.eric.ed.gov/archives/homewrk.html> (Erişim Tarihi: Mayıs, 2004).
- ŞİMŞEK, L. C. (2011). *Fen öğretiminde okul öğrenme ortamları*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- WOLFSON, L. and WILLINSKY, J. (1998). What service learning can learn from situated learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 22-31. <http://www.educ.ubc.ca/faculty/ctg/research/service.htm> (Erişim Tarihi: 10.03.2002)

OPINIONS OF TEACHERS AND STUDENTS ON INFORMAL OUT-OF-CLASS ACTIVITIES IN BASIC LANGUAGE SKILLS EDUCATION

Sedat MADEN*

Abstract

In Turkish language lessons, it is aimed to make students acquire the knowledge and habits concerning the language skills. These knowledge and habits should be used also out of the school and such activities should be promoted. The present research aimed to determine how much out-of-class activities which can be effective in improving basic language skills are preferred by students and Turkish language teachers.

The research was conducted in accordance with the screening model which is one of the descriptive research models. Sample of the research composed of 33 Turkish language teachers who work in Samsun, Erzurum and Adana provinces and 810 students from the 6^t, 7th and 8th grades who study in the same schools with these teachers. Data were collected in the research through the Out-of-Class Activities Effective in Improving Basic Language Skills Questionnaire (Cronbach Alpha=0,80), prepared by the researcher. Through the data obtained, it was determined that students and Turkish language teachers preferred at different rates the out-of-class activities which may be effective in basic language skills; and they did not prefer at all some model out-of-class activities. Based on the research results, it was revealed that it was necessary to give importance to the acquisition and improvement of basic language skills and to make relevant adjustments in both elementary and license curriculums.

Key Words: *Informal language education, Out-of-class activities, Teacher and student preferences*

* Assistant Prof. Dr. Giresun University Faculty of Education Department of Turkish Language Teaching

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE AYRIŞTIRICI DİNLEMİYİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK BİR ETKİNLİK ÖNERİSİ

Deniz MELANLIOĞLU*

Özet

Dinlemede yaşanan süreçler, dinlenen materyale ve dinlemenin amacına göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık, çeşitli dinleme türlerinin ortaya çıkması ve kullanılmasıyla sonuçlanmıştır. Dinleme etkinliğinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için dinleme amacına uygun dinleme türünün belirlenmesi gerekir. Dinleme türleri içerisinde literatürde üzerinde en az durulan ayrıştırıcı dinleme, bu çalışmanın konusudur. Buradan hareketle çalışmanın amacı, bireyin ana dilinin seslerini fark etme ve bu seslerin ayırımına vararak anlam oluşturma sürecinde kullandığı ilk dinleme türü olan ayrıştırıcı dinlemeye dikkat çekerek ilköğretim ikinci kademede bu türün nasıl kullanılabilceğine dair bir etkinlik önerisi sunmaktır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, dinleme becerisi, dinleme türleri, ayrıştırıcı dinleme, tekerleme, etkinlik

Giriş

Bireyin ilk dil becerisi olan dinleme doğum öncesinden başlar ve ömür boyu sürer. Bu nedenle dinlemenin iletişim sürecini gerçekleştiren temel öge olduğu ifade edilebilir. Dinlemenin her an çevrede olanları anlamlandırmak için kullanılan becerilerden biri olduğunu belirten Temur (2001:62); elektronik iletişim, bilgisayar teknolojisi ve görsel medya ne kadar hızla gelişirse gelişsin dil becerilerinin özellikle de dinlemenin, iletişim becerilerinin temeli olma özelliğini kaybetmeyeceğini vurgulamaktadır. Bu durum dil becerilerinin yaşam alanlarında kullanımına ayrılan zamanların tespitine yönelik yapılan araştırmalarda da kendini göstermektedir (Göğüş, 1978; Burley, 1995; Cihangir, 2004; Robertson, 2004).

Literatürde anlama becerisi başlığı altında ele alınan dinlemeye yönelik çeşitli tanımlarla karşılaşmaktadır. Dinleme; konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin vermek istediği mesajı, tam olarak anlayabilme becerisi (Özbay, 2006:5); işittiğini anlamak amacıyla dikkat harcamak ve bir sonuç çıkarmak için konuşmayı izleme (Göğüş, 1978: 228); işitilene almak ve saklamak ya da işitilene anlamak amacıyla dikkat harcamak (Sever, 2000:11) şeklinde tanımlanmaktadır. Onan (2005:157) ise dinlemeyi bir süreç olarak değerlendirmekte ve sözlü iletişim sürecinde konuşan tarafından ses birimleri vasıtasıyla gönderilen mesajların alıcı kişinin zihninde deşifre edilip bilgiye dönüştürüldüğü zihinsel bir faaliyet olarak açıklamaktadır.

İlköğretim çağına kadarki anlamaların ve eğitsel çalışmaların çoğu dinlemeye dayanır. Bu durum diğer dil becerilerini öğrenme yolunun dinleme etkinliklerinden

* Dr.; Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü

geçtiği şekilde yorumlanabilir. Dinlemenin, okul yıllarında özellikle ilköğretim çağlarında sistemli bir şekilde geliştirilmesi için çaba sarf edilmeli; bunun için öğretmen, sınıfta çeşitli yöntem ve teknikleri kullanarak etkinlikler düzenlemelidir. Koç (2003:15), dinleme becerisinin öğrencilere başarılı bir şekilde kazandırılması için öğretmenin dinleme becerisi ile ilgili var olan yöntem ve teknikleri bilmesi; sınıf seviyesi ile şartlarına göre uygun olan yöntem ve tekniği seçerek kullanması gerektiğini belirtmektedir. Oğuzkan (1965:29)'a göre de dinlemedeki başarı, kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin içeriğine bağlıdır. Dinlediğini anlamamanın gerçekleşebilmesi için seçilen yöntem ve tekniğin dinleme amacına uyması gerekir.

Dinleme Türleri

Dinlemede yaşanan süreçler, dinlenen materyale ve dinlemenin amacına göre farklılık göstermektedir. Doğan (2007:34), günlük hayatta gerçekleşen dinleme etkinliklerini; bireysel olarak dinlemeler (radyo dinleme, televizyon seyretme vb.), kişiler arası yapılan dinlemeler (telefonda konuşma, sohbet etme vb.), grup olarak dinlemeler (metroda, alışveriş merkezinde yapılan bir duyuruyu dinleme vb.) şeklinde sınıflamaktadır.

Dinleme sürecinde kullanılan materyaller, dinleyicinin ilgi ve ihtiyaçları, konunun önemi gibi unsurlar dinlemeyi şekillendirmesi bakımından önemlidir. Bu unsurlar, dinleme faaliyetini farklılaştırır ve değişik dinleme türlerini ortaya çıkarır. Ders ortamında dinleme becerisinin eğitiminde varılmak istenen amaç doğrultusunda yapılan etkinliklerde de farklı dinleme türlerinin kullanılması gerekmektedir. Literatürde dinleme türlerine yönelik yapılan sınıflamalar şu şekilde özetlenebilir.

Özbay (2009), dinleme türlerini; ayrıştırıcı, iletişimsel, estetik, bilgi için ve eleştirel olmak üzere beş ana başlık altında toplamakta ve bu türlerin sınıfta uygulanışına ilişkin bilgiler vermektedir. Bu sınıflama, dinleme alanındaki tür tasnifinde birbiriyle ilişkisi kesin olarak ayrılamayan türlerin işlevsel ve kullanım alanına uygun olarak birleştirilmesine dayanır, denilebilir. Sıralanan bu beş dinleme şekli, dinleme türleri söz konusu olduğunda ana başlıklar şeklinde düşünülebilir.

Göğüş (1978: 228-229), yedi dinleme türü açıklamaktadır. Bunlar dikkatli, doğru, eleştirici, seçmeli, duygusal, anlamadan ve yarı dinlemedir. Göğüş (1978)'ün tasnifi incelendiğinde "*anlamadan dinleme*" türü dikkat çekmektedir. Anlamadan dinlemenin tanımına bakıldığında "*dinlediğini anlamama*" ifadesi geçmektedir. Dinleme alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde bir dinleme eyleminden bahsedebilmek için "*anlamlandırma*"nın gerçekleşmesinin gerekliliği vurgulanmaktadır. Anlamlandırmanın olmadığı durumlar, "*işitme*" sözcüğüyle nitelenmektedir. Dolayısıyla "*anlamadan dinleme*" adlı bir türün varlığından söz etmenin yanlış olacağı kanaati uyanmaktadır.

Yalçın (2002:131-135), seçerek, katımlı ve eleştirel olmak üzere üç dinleme türü olduğunu söylemekte; bu türleri açıklamakta ve dinlemenin aktif bir süreç olduğunu ifade etmektedir. Temur (2001:62) ve Doğan (2007: 34-35), dinleme türlerini etkileşimli ve etkileşimsiz olmak üzere iki başlıkta toplamaktadır. Güneş (2007:92-94) türleri; metni takip ederek, sorgulayıcı, yaratıcı, pasif, katımlı ve not olarak dinleme şeklinde sınıflamaktadır.

Yıldırım (2007:67–81) aktif, empatik, stratejik, seçerek, pasif (edilgen), amaçlı, bilgi edinmeye dayalı, yorumlayıcı, eleştirel/ sorgulayıcı ve estetik olmak üzere toplam on dinleme türünü tanıtmaktadır. Yapılan sınıflamaya bakıldığında birbiriyle iç içe geçmiş dinleme türlerinin varlığı dikkat çekmektedir. Sıralanan türlerin, neden ayrı başlıklar hâlinde ele alındığı konusunda bir yorumda bulunulmamıştır. Örneğin, amaçlı dinleme, sayılan diğer bütün dinleme türlerini içine alır niteliktedir. Bu çelişkiyi araştırmacı, şu şekilde açıklamaktadır (2007:76): “*Amaçlı dinleme; bilgi edinmeye, yorumlamaya, eleştirmeye ve haz almaya (estetik) dayalı dinleme şeklinde sınıflandırılır.*”

Kingen (2000:265) ayırt edici (Sesleri ve görsel uyaranları birbirinden ayırt etmek için yapılan dinleme.), estetik (Eğlence ve zevk almak için dinleme.), etkili (Bir mesajı, eleştiriye bulunmadan dinleme.), eleştirel (Söylenenlerin ne anlama geldiğini tespit etmek için dinleme.) ve empatik (Kendini, konuşmacının yerine koyup onun duyguyu ve düşüncelerini anlamaya çalışarak dinleme.) olmak üzere beş dinleme türüne yer vermekte; bunlar içerisinde öğrencilerin en çok başvurduklarının etkili, eleştirel ve estetik dinleme olduğunu dile getirmektedir.

Türkçe dersi ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretim programında öğrenciye kazandırılacak dinleme türleri ve bu türlerin nasıl uygulanacağı açıklanmaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda *Öğrenme Türleri* başlığında ‘Sorgulayıcı Dinleme’ adında bir dinleme türünün açıklandığı görülmektedir. Programda açıklanan bu dinleme türüyle eleştirel dinlemenin kastedildiği anlaşılmaktadır. Tek bir dinleme türünü ele alan programın, 1–5. sınıf düzeyinde yani 7–11 yaş aralığında öğrencinin, sadece ifade edilen dinleme türünü kazanmasını yeterli gördüğü yorumu yapılabilir. Demek ki ilköğretim birinci kademe öğrencilerinden ikinci kademeye kadar sorgulayıcı dinlemeyi kazanmaları beklenmektedir. Oysa öğrencinin sorgulayıcı dinleyebilmesi için öncelikle diğer dinleme türlerinden birkaçını (Bilgi için dinleme, estetik dinleme vb.) edinmiş olması gerekmektedir. Ayrıca o yaş grubundaki çocuklar, ilköğretime başlamadan önce de estetik dinlemeyi gerçekleştirilebilmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi (6–8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda ise *Yöntemler ve Teknikler* başlığı altında ele alınan yedi dinleme türü (Katılımlı Dinleme/İzleme, Katılımsız Dinleme/İzleme, Not Alarak Dinleme/İzleme, Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma), Yaratıcı Dinleme/İzleme, Seçici Dinleme/İzleme, Eleştirel Dinleme /İzleme) açıklanmakta ve bu türlere yönelik “Uygulama”lar sunulmaktadır.

Yukarıda görüldüğü gibi dinleme türlerine yönelik pek çok tasnif yapıldığı; aynı türün farklı adlandırmalarla anıldığı ve iç içe geçmiş türleri ayırıştırma çabasına girildiği gözlenmektedir. Literatürdeki bu karmaşa ve çelişkinin Türkçe öğretim programlarına da yansdığı dikkat çekmektedir. Bu konuda Özbay (2009:91–156)’ın yapmış olduğu tasnifin genel anlamda ilgili literatürden ayrıldığı ve işlevsel bir tasnif olduğu söylenebilir. Öğrencinin günlük yaşantısındaki dinleme faaliyetleri düşünüldüğünde ise yapılan sınıflamanın işlevselliği bir kez daha anlaşılacaktır.

Anne karnında başlayan dinleme süreci düşünüldüğünde kullanılan ilk dinleme türünün ayırıştırıcı olduğu söylenebilir. Seslerin ayırt edilmesi ve anlamlandırılmasını içeren bu tür, diğer becerilerin edinilmesinde de oldukça önemli bir yere sahiptir.

Ayrıştırıcı Dinleme

İngilizce “discriminative listening” kavramı, Türkçeye “ayrıştırıcı dinleme” şeklinde aktarılmıştır. Türkiye’de dinleme eğitime yönelik çalışmalara bakıldığında bu kavramın bir dinleme türü olarak tek bir çalışmada (Özbay, 2009) ele alındığı görülmektedir.

Ayrıştırıcı dinleme, sesler arasındaki farklılıkları ayırt edebilmedir. Yaşa ve sınıf seviyesine göre ayrıştırıcı dinlemeyi geliştirici etkinlikler değişmektedir. Bu tür, öğrencilerin, konuşma dilindeki ses ve telaffuzları konusunda farkındalıklarını artırmak için kullanılabilir (Tompkins, 2005:296; Kingen, 2000:265). Öğrenciler, ses tonundaki değişimlerden, vurgulamadaki farklılıklardan vb. hareketle bir konuşmanın ya da metnin anlamındaki değişiklikleri daha çabuk kavrayabilirler.

Güneş (2007:77), bu kavramdan bahsetmemekle birlikte çalışmasında “Ses Bilincini Geliştirme” başlığı altında ses bilincini; seslere duyarlı olma, kelimelerin seslerini tanıma, ayırt etme, sesleri ve heceleri birleştirme, değiştirme gibi becerilerin edinilmesi olarak açıklamakta ve şunları eklemektedir:

“Ses bilinci, çocukları kelimenin öğeleri hakkında bilinçlendirmeyi amaçladığından dilin sesleri üzerinde düşünme, tanıma, ayırt etme, keşfetme, farkına varma gibi zihinsel işlemleri geliştirmektedir. Bu beceri sayesinde çocuk dikkatini kelimeye yoğunlaştırmakta, kelimeyi tanımakta, kelimenin seslerden ve hecelerden oluştuğunu öğrenmektedir.”

Ses bilinci eğitimiyle çocuklar seslere duyarlı olmakta, kelimelerin doğru ve yanlış söylenişlerine dikkat etmeye başlamaktadır. Bu durum, öğrencilerin kelimeleri doğru öğrenmesini ve zihinsel sözlüğe doğru kayıtlar yapmasını sağlamaktadır. Ses bilinciyle geliştirilen bu dikkat ve duyarlılık; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine de yansımaktadır.”

Yukarıdaki bu ifadelerden ayrıştırıcı dinlemenin, fonolojik farkındalığı esas aldığı söylenebilir. Fonolojik farkındalık, kelimeyi oluşturan sesleri tanıma, ayırma ve ortak seslerden oluşan kelimeleri fark etme olarak tanımlanabilir (Anthony ve Francis, 2005). Bir bakıma ayrıştırıcı dinleme ile öğrencilerin fonolojik farkındalıklarını geliştirerek anlama sürecini tamamlamaları amaçlanmaktadır.

Literatürdeki araştırmalar, fonolojik farkındalık becerilerinin okul öncesi dönemde gelişmeye başladığını belirtmektedir. Fonolojik farkındalık becerileri, gelişimsel sıralamasına göre uyak, heceleme, aynı sesbirim ile başlayan sözcükleri fark etme, aynı sesbirim ile biten sözcükleri fark etme, sözcüklerde yer alan sesbirimlerini fark etme, sözcükleri sesbirimlerine ayırma ve bir sözcükte yer alan sesbirimleri manipüle edebilme becerilerini içermektedir (Yücel, 2009:1). Fonolojik farkındalığı gelişmiş bir öğrenciden beklenen beceriler aşağıdaki tabloda belirtilmektedir:

Tablo 1: Fonolojik Farkındalık Becerileri

Beceri	Beklenen kazanım
Uyak	Uyağı fark etme (tel-yel) Uyaklı sözcükleri eşleştirme Yeni uyaklı sözcükler üretme
Ses tekrarı	Ses tekrarlarını fark etme Tekrarlanan sesleri eşleştirme
Harmanlama	Heceleri harmanlama Sesleri harmanlama
Bölümlendirme	Sözcükleri hecelerine ayırma Sözcüklerin ilk ve son sesini ayırma Sözcükleri bütün seslerine ayırma
Manipülasyon	Sesleri manipüle etme (bol-bal)

(Erdoğan, 2009:32)

Öğrencinin yukarıdaki tabloda gösterilen kazanımlara ulaşabilmesi ve bunları günlük hayatında uygulayabilmesi için ana dilinin ses dizgesine hâkim olması gerekir. Topbaş (1997), bir Türk çocuğunun üç yaşına kadar bütün sesleri edindiğini belirtmektedir. Tüm sesleri edinen kişinin, dinleme sürecini verimli geçirmesi beklenir. Bugün gerek okul gerekse toplumdaki dinleme davranışları gözlemlendiğinde durum beklenen şekilde olmadığı görülmektedir. Bu durumun nedeni, bireyin ana dilinin ses yapısına hâkim olamaması şeklinde açıklanabilir. Dinlemede ifade edilen bu olumsuzluğun ortadan kaldırılabilmesi için ayırıştırıcı dinleme etkinliklerine gereken önem verilmelidir. Ayırıştırıcı dinlemeyle fonolojik farkındalığı gelişmiş bir öğrenci, etkin bir dinleme süreci geçirecek ve kendisine sunulan bilgiyi tam olarak anlayabilecektir. Dinlemede olduğu gibi bu becerinin de eğitime ihtiyacı vardır. Hem dinleme hem de fonolojik farkındalık becerisinin geliştirilmesinde ayırıştırıcı dinleme etkinliklerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sesle ilgili kavramlar genelde konuşma becerisi altında değerlendirilmekte; bunların dinlemeye nasıl etki ettiği önemsenmemektedir. Oysa ses ile ilgili unsurlar sağlıklı bir dinlemenin ön şartı durumundadır. Dinleme, seslerin işitilmesiyle başlayan bir süreçtir. Sesler *üretim, iletim, algılama ve değerlendirmeden* oluşan üç ana aşamalı sürecin ürünüdür. Bu nedenle seslerin *söyleyiş fonetiği* (konuşur), *dinleyiş fonetiği* (dinleyen) ve *akustik fonetiği* (konuşur ve dinleyici arasındaki süreç) vardır. Başka bir ifadeyle seslerin *söyleyişsel, akustik, algılayışsal* bakımdan ayrı ayrı ele alınması ve sayısal ortamda değerlendirilmesi gerekir. (Eker, 2010:311). Böyle bir değerlendirmenin yapılabilmesi için öncelikle öğrencinin bu becerileri geliştirilmelidir. Çünkü sözcük-

◆ Deniz Melanlıoğlu

leri oluşturan dil sesleri, söyleyiş nitelikleri bakımından genel olarak seslerin ağızdan çıkış biçimi ve yerine göre ünlü ve nsz diye ikiye ayrılır. ıkış biçimi bakımından ünlüler; ağız kanalının açıklığı, dilin ve dudakların durumuna göre belirlenir. nszler ise ıkışları sırasında ağız kanalında ya da öteki organlarda bir engelleme, bir kapanma ya da daralmaya maruz kalır. Bu maruz kalma durumu, ünsüzlere niteliklerini kazandırır (Demircan, 1996:20-25). Sıralanan bu unsurları fark eden ğrenci konuşma sırasındaki sesletimi tam olarak anlayacak ve dinlemeyi gerçekleştirecektir. Bunun için ayrıştırıcı dinleme çalışmaları önemlidir.

Türkçe ğretim programında sıralanan türler içerisinde ayrıştırıcı dinlemeye yer verilmemektedir. Dinlemenin seslerin işitilmesiyle başlayan bir süreç olduğu dik-kate alınırsa programda dinleme becerisine ilişkin amaç ve kazanımlarda öğrencilerin sesleri fark edip ayırt etmesine yönelik bir amaa ve bu amaa yönelik kazanımlara yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Oysa dinleme becerisi için belirtilen amaç ve kazanımlarda sese ait unsurlar bulunmamaktadır. Bu durum, dinlemenin “edinilmiş bir beceri” şeklinde ele alınmasının bir sonucudur, denilebilir. Diğer beceri alanlarına bakıldığında konuşma ve okumaya yönelik ifadelerde ses ile ilgili kazanımların varlığı dikkat çekmektedir (Konuşurken nefesini ayarlar. Kelimeleri doğru telaffuz eder. Uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapar. Sesini ve beden dilini etkili kullanır. Kelimeleri doğru telaffuz eder. Sözün ezgisine dikkat ederek okur.). Böyle bir tablo, dinleme eğitimi açısından oldukça olumsuz bir yaklaşımdır. Sese ilişkin ifadelerin dinleme becerisinde de ele alınması gerektiği söylenebilir.

Dinlemeyle ilgili literatürde ayrıştırıcı dinlemeye ilişkin bilgiler oldukça sınırlıdır. Bu türe yönelik etkinlikler de yok denecek kadar azdır. Özbay (2009:98)’ın öğrencilerin ayrıştırıcı dinleme becerilerini geliştirmek amaçıyla önerdiği etkinlik şyledir:

“ğrencilerin daha önce okumuş oldukları bir hikyenin filmi ya da ğretmen tarafından seçilmiş, beden dili ve sesin iyi kullanıldığı bir film öğrencilere izletilir. Öğrencilerden buradaki ses-anlam-beden dili ilişkilerine dikkat etmeleri istenir. Daha sonra öğrencilerin dikkatlerini çeken noktalar üzerinde konuşulur. Bu şekilde btin öğrencilerin, bu ilişkilere odaklanmalarını sağlanmış olur. Öğretmen, filmin izlenmesi sırasında öğrencilerden dikkatlerini çeken yerleri not almalarını ve bunları daha sonra arkadaşlarıyla paylaşmalarını isteyebilir.”

Yukarıda ifade edilen etkinlikte ses anlam ilişkisi birlikte işlenmektedir. Etkinlikte ayrıştırıcı dinleme türünün fonetik özelliği üzerine odaklanılmadığı görülmektedir. Elbette okul öncesi ve birinci kademede yapılacak etkinliklerde fonetik unsur daha çok ön plandadır. Böyle bir durumda ikinci kademeye gelen öğrencinin fonetik anlamda bir problemi olmadığını düşünmek büyük bir yanılığdır, denilebilir. Bu nedenle ikinci kademede de ayrıştırıcı dinleme etkinlikleri düzenlenirken fonetik ögeler ihmal edilmemelidir.

Ayrıştırıcı dinleme etkinliklerine okul öncesi dönemden itibaren yer verilmelidir. Buğn ilköğretim kademesinde karşılaşılan dinleme, konuşma, okuma ve yazma gclğnn başlıca sebeplerinden biri ayrıştırıcı dinlemeyi bilmeyen öğrencilerin, dilin yapısını kavrayamamasıdır. Bu etkinliklerin düzenlenmesinde yararlanılabilecek en güzel araç gereçler; deyim, atasözü, ninni, bilmece, tekerleme gibi dilin kalıplaşmış ifadeleridir. Bu çalışmada tekerlemelerin ayrıştırıcı dinleme etkinliklerinde nasıl ele alınacağı üzerinde durulmaktadır.

Tekerleme

Tekerlemeler, çocukların ana dili zevki ve estetiği ile tanışmalarındaki ilk aşamalardan biridir. Ninni ile ana dilinin ezgisini ve ritmini duyan çocuk; tekerlemeler ile ana dilini hem duyar hem de seslendirir. Üstelik bu süreç bizzat çocuğun bakış açısıyla oluşturulmuş metinlerle meydana gelir ki çocuklar kendi ürünleri olan tekerlemeleri söylemekten, büyük bir mutluluk duyar. Yalçın ve Aytaş (2002:37), tekerlemeleri çocukların etkili ve standart bir Türkçeyi, Türkçenin ses unsurlarını eksiksiz ve başarılı bir biçimde kullanabilmelerini sağlaması bakımından önemli bulmaktadır.

Tekerlemeler, okul öncesi ve ilkokul çağındaki çocukların, toplum içinde çeşitli yaşam etkinliklerini yansıtması sırasında masalarda, bilmecelerde, sayışmalarda, oyunlarda vb. söyledikleri uyaklı ya da secili sözlerdir. Duymaz (2003:9), tekerlemeleri şekil, konu, muhteva ve işlevleri bakımından sınırları tam ve kesin olarak çizilememiş halk edebiyatı ürünleri olarak nitelendirmektedir. Türkçe Sözlük (2005)'te "1. Tekerleme işi. 2. Çoğunlukla basmakalıp söz. 3. Birbiriyle uyumlu hazır söz kalıbı. 4. Çoğunlukla masalların genellikle başında bulunan "Bir varmış bir yokmuş. Evvel zaman içinde kalbur saman içinde" gibi uyaklı giriş veya ara sözler. 5. Saz şairleri arasında yapılan deyiş yarışı. 6. Orta oyununda özellikle Kavuklu'nun kullandığı sözler." şeklinde açıklanan tekerleme için Boratav tanım yapmanın oldukça güç olduğunu ifade etmektedir (2000). Bu güçlük, yapılan tanımların tekerlemenin işlevlerini açıklar nitelikte olmalarından da anlaşılmaktadır.

Tekerlemelerin başlıca özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Tek dize, beyit ve bent yapısında olur.
2. Uyaklı, redifli ya da secili nitelikler taşır.
3. Ses çağrışımları ve ritim ön plandadır.
4. Genellikle yinelemelere ve diyaloglara yer verilir.
5. Büyük bir bölümü ezgilidir.
6. Tekerlemelerde anlam ikinci plandadır.
7. Çocuk yaşantılarının dışında, toplumsal yaşamla ilgili halkın ürettiği tekerlemeler de vardır (Aydın, 1998:8-9).

Tekerlemelerin özellikleri incelendiğinde anlamdan ziyade sesin ön planda olduğu görülmektedir. Tekerlemelerin ses yapısındaki sıra dışılık, çocuğun ana dilinin söyleyiş güzelliklerini keşfetmesinde, ana dilini farklı şekillerde kullanmanın zevkine varmasında etkilidir. Tekerlemeler, ritmik özellik taşıdıkları için tonlama vurgulama duraklama ulama gibi ses hareketlerini kullanmada kolaylık sağlayan ürünlerdir. Bu yönüyle ses ve söz uyumunu da bir arada taşımaktadırlar. Akkaya (1989: 75), tekerlemelerin bu niteliğini, "Herhangi bir oyun veya masala bağlı olsun, müstakil olsun tekerlemelerle çocuk kolay konuşma özelliği yanında heceleme, tamamlama ile dil eğitimi ve matematiksel yetenek de kazanır." şeklinde ifade etmektedir.

Çocuksu söyleyiş tarzının yansıması olan tekerlemelerin birbirine zıt olan konuları, olağanüstü durumları bir araya getirerek yarattığı şaşırtıcı etki, çocukların zihin yapılarıyla bağdaşmaktadır. Sözcüklerle oyun oynuyormuşçasına yazılan teker-

lemeler, hayatı oyun gibi algılayan çocukların zihninde kalıcı hâle gelir. Örneğin sayışmaca tekerlemelerinde çocuklar, heceleri bölmeyi öğrenmiş olurlar. Heceleme çok dikkat edilir, yanlış heceleylene müdahalede bulunulur. Aksi hâlde sıralama şaşırılır ve ebe yanlış seçilir (Önal, 2002: 146). Aynı zamanda tekerlemelerdeki ses tekrarı ve söyleyiş kıvraklığı çocuğa ses duyarlılığı kazandırır.

Tekerlemede kullanılan sözcükler arasındaki uyumun yarattığı ritim, çocukların ilgisini çeker ve ritim duygularının gelişmesine yardımcı olur. Etkili bir şekilde kullanılacak tekerlemeler, doğru telaffuz açısından da oldukça faydalıdır (Yılar ve Turan, 2007:68). Oyun sırasında kendiliğinden gelişen telaffuz eğitiminde hem tekerlemeyi söyleyen hem de dinleyenin ses farkındalığı gelişmekte; sesleri ayırt ettiği ve hecelerden oluşan birimleri anlamlandırdığı düşünülmektedir. Ungan (2009: 217), sözel unsurların insan hayatında etkin olduğu dönemlerde tekerlemelerin çocukların dil gelişimlerinde temel yapı taşlarından olduğunu belirterek çocuğa anne karnından itibaren işlenen ritim duygusunun tekerlemelerle ses unsuruna bürünerek çocuktaki ses mükemmelliğini oluşturduğunu ifade etmiştir.

Sözcüklerdeki anlam ve ses vurgusu gibi öğelerin dikkatle düşünülmüş olması, açık ve kapalı hecelerin özenle seçilmiş izlenimi vermesi, anlatımda hemen hiçbir zorlamaya yer bırakmamaktadır. Bir başka anlatımla, bu ürünlerde, müzik dilindeki adıyla prozodi, yani ses ve söz uyumu vardır ve tekerleme müzik ürünüdür, denebilir (Ayparlar, 2005). Tekerlemelerde sesin bu derece ön planda olması çocuğun ana dilinin seslerinin farkına varmasına ve onları ayırt etmesine yardımcı olur.

Çocuklar tarafından sevilen ve beğenilen bir tür olan tekerlemelerden eğitimde yeteri ölçüde faydalanmak, ana dili gelişimi açısından pek çok yarar sağlamaktadır (Şentürk, 2008:1). Gökkaya (2008) yaptığı çalışmada ses, artikülasyon, boğumlama problemi olan öğrencilerde tekerleme etkinliklerinin yararlı olduğunu tespit etmiştir. İlköğretim ikinci kademede Türk dilinin yapısıyla ilgili bilinci artacak olan öğrenciyi, kendi oluşturduğu yapılardan hareketle bu eğitim verilebilir.

Tekerlemelerde çocukların dünyası ortaya konulur. Tekerlemelerden hareketle çocukların dünyalarına ulaşılabilir (Önal,2002:146). Konuşma sırasında söylenemeyen bir ses hem konuşmayı bozar hem çocuğun ruh sağlığında olumsuz etkiler neden olur hem de dinleme etkinliğinin gerçekleşmesini olumsuz yönde etkiler. Akkaya (2000:606–607), çocuğun, söylenişi oyun biçiminde olan tekerlemelerle, çıkaramadığı sesleri çıkarmaya çabalayacağını, bunu başardığında ise ruh sağlığı üzerindeki olumsuz etkinin kalkacağını belirterek tekerlemelerin bir başka etkisine de değinmiştir. Çünkü tekerlemeyi doğru telaffuz edemeyen, yanılan ve şaşırın çocukların bile yüzlerinden tebessüm eksik olmamaktadır. Çocuklar üzerinde olumlu etkiler bırakan bu türden Türkçe eğitimi çalışmalarında yeteri kadar faydalanılmadığı görülmektedir. Oysa tekerlemeler aracılığıyla çocuğun dinleme ve konuşma becerisi geliştirilebilir (Tosunoğlu ve Melanlioğlu, 2007:337).

Türkçe öğretim programında tekerlemeyle ilgili olarak dinleme becerisine ilişkin söz varlığını zenginleştirme amacı için “Tekerleme, sayışmaca, bilmece ve yanıltmacaları ezberler/ kullanır.” ifadesi dikkat çekmektedir. Kazanımlarda belirtilen türlerin öğrencinin söz varlığını zenginleştirmeden ziyade sesle ilgili farkındalık düzeyini geliştirmeye yönelik olduğu söylenebilir. Ancak dinleme amaç ve kazanımlarında ses ile ilgili ifadeler yer verilmediği için anlamdan çok ses unsuru ön planda olan tekerlemeler, söz varlığını zenginleştirme amacı altında değerlendirilmiştir.

Kazanımda geçen “ezberler” ifadesi de tekerlemelerdeki ritim unsurunu vurgular niteliktedir. Dolayısıyla programda neden bu şekilde bir değerlendirme yapıldığı anlaşılamamaktadır.

Tekerlemeler, çocuk ürünü olarak düşünüldüğünde söylemeye, dinlemeye ve sonuç olarak uygulamaya elverişli türlerdir (Şentürk, 2008:28). Bu çalışmada ayrıştırıcı dinleme etkinliklerinde daha çok çocuk folkloru ürünleri arasında olduğu ifade edilen (Duymaz, 2002:9), ritmiyle, ahengiyle, hayalleri zenginleştirici gücüyle çocukların diğer bütün yönlerini geliştirmesinde özellikle “dinleme” den “konuşma”ya geçmesinde çok etkili bir tür olan tekerlemelerin nasıl kullanılacağına ilişkin bir öneri getirmek amaçlanmıştır.

Ayrıştırıcı Dinlemeye Yönelik Etkinlik Önerisi

Sınıf Seviyesi: 6, 7

Etkinlik: Sesleri Fark Edelim

Açıklama: Sesleri Fark Edelim etkinliği, dinlemenin gerçekleşebilmesi için ilk aşamayı oluşturan seslerin işitilmesi, fark edilmesi ve anlamlandırılmasını kapsamaktadır. Uygun örneklemelerle bu etkinlik, ilköğretimin bütün kademelerinde uygulanabilir.

Etkinliğin uygulanmasına geçmeden önce öğrencilerin motivasyonunu sağlamak amacıyla aşağıdaki soruları sorunuz:

1. Masalları dinlerken başlangıçta söylenen ifadeleri hatırlıyor musunuz?
2. Oyun oynarken ebeyi nasıl seçiyorsunuz?
3. Bildiğiniz tekerlemelerden birini söyleyiniz?

Etkinliğe başlamadan önce aşağıdaki basamakları izleyiniz.

1. Etkinlik süresince öğretmene veya arkadaşlarına soru sormayacakları hatırlatılır.
2. Uygulama sırasında tüm öğrencilerin sessiz olmaları gerektiği belirtilir.
3. Etkinlik süresince öğrencilerin birbirini etkilememeleri için etkinliğe başlamadan önce öğrencilere, etkinliğin bireysel gerçekleştirileceği söylenir.
4. Etkinliğin tekerlemedeki sesleri fark etmeye yönelik olduğu ifade edilir.

Hiç

Kar yağar, yağmur yağar, ortalık kupkuru; dışarı çıktım dizece balçık çamur; biraz öteye gittim, üç torbaya rastladım, ikisi dipli mipli, birinin hiç dibi yok; hiç dibi yok olan torbayı aldım, biraz daha gittim, üç tencereye rastladım, ikisi dipli mipli, birinin hiç dibi yok; hiç dibi olmayan tencereyi aldım; torbaya soktum; biraz öteye gittim, üç testiye rastladım, ikisi kulplu mulplu, birinin hiç kulpu yok testiyi aldım, biraz öteye gittim üç çeşmeye rastladım ikisi sulu mulu, birinin hiç suyu yok; hiç suyu olmayan çeşmeden kulpsuz testiyi doldurdum; biraz öteye gittim, ikisi kırık mırk birinin hiç kapısı yok, olan kapıyı çaldım; karşıma üç adam çıktı, ikisi gözlü mözlü birinin hiç gözü yok; hiç gözü olmayandan bir akça istedim, bana üç akça verdi; ikisi paralı maralı birinde hiç para yok; hiç para olamayan akçeyi aldım, biraz öteye gittim.... (Boratav, 2000; 81).

Sorular

1. Tekerlemede en çok tekrarlanan kelime hangisidir?
2. Tekerlemede en çok tekrarlanan ses hangisidir?
3. Tekerlemedeki ikilemeleri söyleyiniz.
4. Tekerlemedeki kişinin karşısına neler çıkar?

Sonuç

Dinleme etkinliğinde bireyin hangi dinleme türü ya da türlerini kullanacağını bilmesi gerekir. Böylece dinleme sürecinde dinleyici, dinlediklerini tam ve doğru bir şekilde anlayacak; buna göre de tepkide bulunacaktır. Sürecin ilerleyebilmesi için kişinin, bir dinleme eğitime tabi tutulması ve dinleme amacına göre kullanacağı dinleme türünü belirleme becerisine sahip olması gerekmektedir. Dinleme türleriyle ilgili yapılan sınıflandırma ve adlandırmalar, konunun tam olarak yerine oturmadığını göstermektedir. Bu durum, dinleme eğitiminin amacına ulaşmasını engelleyen önemli bir etkidir.

Dinleme etkinlikleri düzenlenirken genellikle öğrencinin yönergeleri takip etme becerisi ölçülmeye çalışılmaktadır. Ancak öğrencinin metindeki sesleri ayırt etme becerisine yönelik herhangi bir etkinliğe rastlanmamaktadır. Oysa dinlemenin gerçekleşebilmesi için ön şart, işitilen seslerin doğru anlamlandırılmasıdır. Ayırıştırıcı dinleme, bireyin anne karnından itibaren sesleri tanıma, ayırt etme vb. için kullandığı ilk dinleme türü olması bakımından oldukça önemlidir. Ayırıştırıcı dinlemenin geliştirilmesi için etkinliklerle desteklenen bir eğitime ihtiyaç vardır. Literatür tarandığında ise Türkçede bu türe yönelik herhangi bir dinleme etkinliğine rastlanmadığı gibi “ayırıştırıcı dinleme”nin bir tür olarak ele alındığı kaynak sayısının da sınırlı olduğu gözlenmektedir. Bu, dinleme eğitimi için olumsuz bir durumdur, denilebilir.

Öneriler

1. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak Türkçe öğretim programındaki dinleme türleri yeniden düzenlenmelidir.
2. Dinleme türleri konusunda literatürde birliğin sağlanamadığı görülmektedir. Bu olumsuzluğun ortadan kaldırılması için araştırmacılar, program uzmanları, öğretmenler, TDK bünyesinde bulunan terim komisyonları üzerine düşen görevi yerine getirmelidir.
3. Dinlemenin sese dayalı bir beceri olduğu göz önünde bulundurularak programdaki dinleme amaç ve kazanımları yeniden düzenlenmelidir.
4. “Ayırıştırıcı dinleme”, bir dinleme türü olarak ele alınmalıdır.
5. Dinleme türlerine ilişkin öğrencilerden beklenenler, kazanım cümleleriyle ifade edilmelidir.
6. Ayırıştırıcı dinleme türü etkinliklerine okul öncesi dönemden itibaren yer verilmelidir.
7. Standart Türkçenin sesleri konusunda öğrenciler, dinleme etkinlikleri yoluyla bilgilendirilmelidir.
8. Dinlemede ölçme ve değerlendirmeye yönelik çalışmalarda fonolojik farkındalıkla ilgili beceriler de dikkate alınmalıdır.

Kaynakça

- AKKAYA, N. (1989). *"Tekerlemelerin Çocuklar Üzerindeki Etkileri"*. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (2). Bursa.
- AKKAYA, N. (2000). *"Tekerlemelerin Çocuk Eğitimindeki Yeri"*. **I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu**. Ankara: Ankara Üniversitesi ve TÖMER.
- ANTHONY, J. L. ve FRANCIS, D. J. (2005). *"Development of Phonological Awareness"*. **Current Directions in Psychological Science**, 14 (5).
- AYDIN, M. (1998). **Türlü Yönleriyle Tekerlemeler**. Ankara: Ürün Yayınları.
- AYPARLAR, F. (2005). *"Müzik Eğitiminde Nitelikli Bir Araç: Çocuk Tekerlemeleri"*.
- BORATAV, P. N. (2000). **Tekerleme**. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- BURLEY- ALLEN, M. (1995) **Listening: The Forgotten Skill**. John Wily&Sons Inc. New York.
- CİHANGİR, Z. (2004-b). **Kişilerarası İletişimde Dinleme Becerisi**. Ankara: Nobel Yayınevi.
- DEMİRCAN, Ö. (1996). **Türkçenin Sesdizimi**. İstanbul: Der Yayınları.
- DOĞAN, Y. (2007). **İlköğretim İkinci Kademe Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- DUYMAZ, A. (2003). **İrfanı Arzulayan Sözcükler Tekerlemeler**. Ankara: Akçağ.
- EKER, S. (2010). *"Ünlülerin Temel Özellikleri Üzerine Birkaç Not"*. **Turkish Studies**. 5 (4). 305-320.
- ERDOĞAN, Ö. (2009). **İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). **Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi**. Ankara: Gül Yayınevi.
- GÖKKAYA, H. (2008). **Konuşma Becerisinin Sağaltılmasında Tekerlemelerin Kullanımı**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu.
- GÜNEŞ, F. (2007). **Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma**. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KINGEN, S. (2000). **Teaching Language Arts in Middle Schools**. Lawrence Erlbaum Ass. New Jersey.
- KOÇ, N. (2003). **Dinleme Becerilerini Kazandırma Yöntemlerinin Uygulanması**. Onsekizmart Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale.
- MEB (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5. Sınıflar)**. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- OĞUZKAN, A.(1965). *"Dinlemesini Bilmek"*. **İlköğretim**. (31) 532.
- ONAN, B. (2005). **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/ Dinleme) Geliştirmedeki Rolü**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- ÖNAL, M. N. (2002). *"Türkçenin Eğitimi ve Öğretiminde Oyun Tekerlemelerinin Yeri ve Önemi"*. **Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. (9). Muğla.

◆ Deniz Melanlioğlu

- ÖZBAY, M. (2009). **Anlama Teknikleri – II: Dinleme Eğitimi**. Ankara: Öncü Kitap.
- ÖZBAY, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**. Ankara: Öncü Kitap.
- ROBERTSON, A. K. (2004). **Etkili Dinleme**. İstanbul: Hayat Yayınları.
- SEVER, S. (2000). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. Ankara: Anı Yayınları.
- ŞENTÜRK, H. (2008). **Ana Dil (Türkçe) Öğretiminde Tekerlemelerin Kullanılması**. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak.
- TDK, (2005). **Türkçe Sözlük**. Ankara: TDK.
- TEMUR, T. (2001). *“Dinleme Becerisi”*. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu 1-8**. Ankara: Nobel Yayınları.
- TOMPKİNS, G. E. (1998). **Language Arts Content and Teaching Strategies**. California State University. Prentice-Hall Inc. New Jersey.
- TOPBAŞ, S. (1997). *“Turkish Children’s Phonological Acquisition: Implications for Phonological Disorders”*. **European Journal of Disorders of Communication**. 32 (4).
- TOSUNOĞLU, M. ve MELANLIOĞLU, D. (2007). Türk Topuluklarında Söylenen Tekerlemelerin Çocuk Gelişimindeki Yeri ve Önemi. III. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu (04-06 Ekim 2006) Bildiri Kitabı. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- UNGAN, S. (2009). *“Dil Gelişim Aracı Olarak Tekerlemeler”*. **Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. (3). Denizli.
- YALÇIN, A. (2002). **Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- YALÇIN, A. ve AYTAŞ, G. (2002). **Çocuk Edebiyatı**. Ankara: Akçağ.
- YILAR, Ö. ve TURAN, T. (2007). **Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı**. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- YILDIRIM, H. (2007). **İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerileri Üzerine Bir Araştırma**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Bolu.
- YÜCEL, D. (2009). **Sesbilgisel Farkındalık (Fonolojik Farkındalık) Eğitiminin Okuma Sorunu Olan Çocuklar Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi**. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara.

AN ACTIVITY PROPOSAL AIMED AT IMPROVING DISCRIMINATIVE LISTENING IN TURKISH LANGUAGE TEACHING

Deniz MELANLIOĞLU*

Abstract

Processes experienced in listening differ with respect to the material that is listened to and the aim of the act of listening. This difference has paved the way for the emergence and use of various types of listening. It is necessary to define the type that fits the aim of listening in order for the act of listening to be carried out in a healthy manner. Discriminative listening, which is the least stressed type in the literature, is the subject matter of this study. The aim of the study is to present an activity proposal about how discriminative listening can be employed in the secondary stage of elementary education by putting special emphasis on this type of listening, which is the first type that an individual uses in the process of making out meaning by distinguishing the sounds of his/her native language.

Key Words: Turkish education, listening skill, listening types, discriminative listening, twister, activity

* Kırıkkale University Faculty of Education Department of Turkish Language Teaching

VATANDAŞLIK VE DEMOKRASİ EĞİTİMİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMADAKİ ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

Salih AKYILDIZ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 8. sınıflarda okutulan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğini belirlemektir. Bu amaçla araştırmacılar tarafından 40 maddeden oluşan Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı Ölçeği geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Tarama modelindeki araştırmanın evrenini Rize, Trabzon, Giresun, Ordu ve Samsun il ve merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersini yürüten öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise belirtilen il ve merkez ilçelerinde bu dersi yürüten ve ulaşılabilen 465 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, il, cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, frekans, yüzde, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal-Wallis H, Mann Whitney U ve LSD testleri kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kıdem değişkeni bakımından program kapsamıyla ilgili öğretmen görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu saptanmıştır. Programın kapsamına ilişkin öğretmenlere hizmetçi eğitim verilmesi yönünde önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Programı, yapılandırıcılık, program değerlendirme

Giriş

21. Yüzyıl dünyasında, ekonomik, siyasi ve toplumsal şartların değişmesi ve buna bağlı olarak ortaya yeni sorunların ve yeni fırsatların çıkması, ülkeleri birbirine daha çok yakınlaştırmış; bu hızlı değişme ve yakınlaşma küreselleşme olgusunun doğmasına neden olmuştur. Politik, sosyal, kültürel ve ekonomik etmenlerin bir araya gelmesiyle ortaya çıkan küreselleşme, giderek bireyleri, grupları ve ulusları birbirlerine daha bağımlı hale getirmiştir (Giddnes, 2005). Küreselleşme, toplumsal yaşamın her alanında doğrudan ya da dolaylı olarak derin etkileri olan çok yönlü bir gelişme göstermektedir (Köseoğlu, 2002, 104). Küreselleşme süreci ile birlikte toplumlar arasında yaşanan etkileşim, bireylerde yeni tavır ve değerlere sahip olmayı gerektirmektedir (Erdoğan, 2002, 6).

* Doç. Dr.; *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı*

** Öğr. Gör. *KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı*

Küreselleşmenin etkilediği alanlardan biri de vatandaşlıktır. Küreselleşme ulus-devlet-yurttaş ilişkisi üzerine oturan geleneksel yapıyı tümünden değiştirmiş ve ulus devletlerin vatandaşları üzerindeki mutlak egemenlik haklarını uluslar arası organizasyonlarla paylaşmaları sonucunu doğurmuştur (Yelken, 2007, 1). Başlangıçta, ülkelerin vatandaşlık anlayışında, hukuk düzenine uyan davranışlar sergileyen sorumlu vatandaş yetiştirmek yeterli görülürken, bugün sadece kendi ülkesine karşı sorumluluklarının bilincinde olan vatandaşa sahip olmak artık yeterli görülmemektedir. Bugün, bütün insanlığa karşı kendisini sorumlu hisseden, evrensel bilince sahip vatandaşların yetiştirilmesi gerekmektedir (Kan, 2009, 25). Bu yeni değerlerin kazandırılmasında ise eğitim kurumlarına yeni roller düşmektedir. Eğitim programlarının kültürde, teknolojiye, siyasette ve dış dünya ile olan ilişkilerde yaşanan değişim için gerekli olan tutum, tavır, değer ve bilgileri kazandıracak şekilde düzenlenmesi gerekli olmaktadır (Erdoğan, 2002, 6). Bu gelişmeler, vatandaşlık eğitimi ile ilgili öğretim programlarının içerik ve uygulamalarının yeniden düzenlenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır.

Eğitim açısından küreselleşme, yalnız ulusal sınırlar içinde değil, aynı zamanda farklı kültür ve coğrafyalarda rahatça dolaşabilecek ve farklı ortamlarda kolaylıkla yaşayabilecek insanların yetiştirilmesidir (Oğuz, Oktay ve Ayhan, 2010, 5). Bu amaçla, eğitim sistemleri, son zamanlarda daha fazla evrensel değerleri benimseyen ve küresel vatandaşlık bilincine sahip olan vatandaşları yetiştirmeye ağırlık vermektedirler (Kan, 2009, 26).

Eğitim, bireyin toplumsal uyumunu sağlamak amacıyla, bireylere çağın gerektirdiği yeni bilgi, becerileri ve tutum kazandırmaya çalışan bir süreç olarak tanımlanabilir. Toplumların sürekli değişken bir yapıya sahip olmaları, bireylerden beklenen bilgi, beceri ve tutumları da değiştirmektedir. Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi, toplumsal değişim ve eğitimin odak noktasında olan kavramlardır. İyi vatandaş, iyi insan yetiştirmek tüm eğitim sistemlerinin ortak amaçlarından biri haline gelmiştir.

Vatandaşlık Eğitimi

Vatandaşlık, ilk ortaya çıkışı Antik Yunan'a kadar dayandırılmaktadır (Güllüpnar, 2012, 84). Vatandaş, kavram olarak, "vatan veya vatan duyguları bir olanlardan her biri"; vatandaşlık ise, "vatandaş olma, bir vatan doğup büyüme veya yaşamış olma durumu" (TDK, 1992, 1647) olarak tanımlanmıştır. Hukuki anlamda vatandaş, "bir devlet ülkesinde yaşayan ve o devlete hukuki ve siyasi yoldan bağlı olan gerçek kişi" demektir (Çiftci, 2008; 106). Epistemolojik olarak aidiyetlik bildiren vatandaşlık, günümüzde "küresel vatandaşlık" kavramının kullanılmasıyla ulus-devletin sınırlarını aşmış, "sosyal" ve "kültürel" aidiyeti de içerir hâle gelmiştir (Özyurt, 2009, 159).

Vatandaşlığın toplumsallaşma sürecinde öğretilen ve öğrenilen bir rol olduğu (Caymaz, 2007, 4) düşünüldüğünde, bireylerin aile, okul ve toplumda demokratik tutum ve beceri geliştirmelerinde eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır.

Vatandaşlık kavramı ile demokrasi kavramı arasında sıkı bir ilişkisi vardır. Bir toplumda bireylerin sahip olduğu vatandaşlık anlayışı, o toplumdaki demokratik siyasal kültürün en önemli belirleyicileri arasındadır (Doğanay ve Sarı, 2009, 45). Vatandaşlık/Yurttaşlık, demokrasinin olmazsa olmaz koşullarından biridir.

Demokrasiyi baştan var eden ve onu gelecekte de yaşatacak olan vatandaşlardır. Vatandaşların bu rolü başarı ile yerine getirebilmeleri, demokrasi bilgi ve bilincine sahip olmaları ile mümkündür (Gündüz ve Gündüz, 2002, 89). Vatandaşların demokratik bir kişilik kazanmaları ise, aile, okul ve toplumda kurdukları etkileşim sonucunda geçirdikleri toplumsallaşma sürecinin niteliğine bağlıdır.

Son zamanlarda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde vatandaşlık eğitimi için kapsamlı projeler başlatılmaktadır. Avrupa Birliği tarafından başlatılan 2007-2013 arası yılları kapsayan 7 yıllık eylem programı ile vatandaşların sorumlulukları ve hakları konusunda farkındalık oluşturma ve Avrupalılık kimliği geliştirme arzu edilmektedir. Vatandaşlık eğitimi kapsamında politik okuryazarlık, eleştirel düşünme ve belli davranış ile değerleri geliştirme ile aktif katılımçılık ana başlıkları altında davranış geliştirme amaçlanmaktadır (Eurydice, 2005).

Demokrasi Eğitimi

Demokrasi kavramı epistemolojik olarak "halk iktidarı" anlamına gelmektedir. İlk basit uygulama örnekleri ortaçağa kadar uzanan demokrasi, değişik aşamalardan geçerek bugünkü uygulama biçimlerine kadar gelmiştir. Batılı anlamda demokrasinin en belirgin özelliği olarak, serbest seçimle ve açık oyla teşkil edilen bir parlamentonun, varlığı gösterilebilir (Ural, 1999, 451). Demokrasi, sadece çok partili bir sistemin adı değildir. O aynı zamanda "kendine özgü değer ve inançlardan oluşan bir kültür ve yaşam biçimidir" (Duman, Yavuz ve Karakaya, 2010, 55). Demokrasi kavramı, insan kişiliğine, kişi hak ve özgürlüklerine saygı, yönetime katılma, farklılıklara saygı ve hoşgörü değerlerini içine barındıran bir kavramdır. Demokrasiyi toplumda yaşanır kılan içeriğindeki bu değerlerdir. Bunlar toplumdaki demokrasi kültürünü ifade ederler. Gerçek bir demokratik kültür ise bir tartışma kültürü ve bir diyalog kültürü içine iyice yerleşmesi gereken, başkasına saygının bir anlatımıdır (UNESCO, 1998, 16).

Demokrasi, gerek tanımı gerekse uygulamaları bakımından değişik eleştiriler olsa da, "insana değer veren, insan hakları ve özgürlüklerini en kapsamlı şekilde tanıyan ve yaşatan bir siyasal rejim olduğunda insanlık birleşmektedir (Duman, Yavuz ve Karakaya, 2010, 92). Demokratik devletlerde, devletle vatandaşlar arasında bir tür sözleşme vardır. Devlet vatandaşlarının haklarını korurken, vatandaşlar da buna karşılık devlete sadakat gösterirler. Devlet, vatandaşlarına hizmet eder, onları tebası olarak görmez (TDV, 1991, 21).

Bireylerarasındaki ilişkilerde, birey-kurum ilişkilerinde, demokratik ilkeler öncelik taşımaktadır. Demokratik ilkelerin benimsenmesi ve uygulanmasında ise eğitim kavramı ön plana çıkmaktadır (Kıncal, 2002, 73). Bu ilkeler ve demokratik değerler aile ve okul ortamlarında uygulanması ile davranış haline getirilebilir. Ancak bir toplumda yalnızca demokrasi ilkelerinin ve değerlerinin öğretilmesi, okul programlarına yeni dersler eklenmesi, ders kitaplarında demokrasi ile ilgili konulara yer verilmesi, demokrasiyi kalıcı hale getirilemez (Cafoğlu, 1997, 594; Şimşek, 2000, 5; Duman, Yavuz ve Karakaya, 2010, 57). Nitekim bu uygulamalarda istenen sonuçlar alınamamıştır. Öğrenciler, demokrasi ile ilgili kendilerine sorulan soruları cevaplandırabilmekte ancak demokratik ilkeleri kendi yaşamlarına uygulamada güçlük çekmektedirler (Şimşek, 2000, 5).

Bir toplumda demokrasinin yaşaması ve gelişmesi, o toplumda hoşgörü kültürünün yaygınlaşması ve katılımın sağlanmasına bağlıdır. Hoşgörü kültürünün yer aldığı ortamların oluşmasında ve katılımın gerçekleşmesinde bilinçli sorumluluk duygusunun oluşmasında ise eğitime önemli roller düşmektedir. Bireyler özgürce düşünmeyi, düşüncesini özgürce savunmayı, saygı görmeyi ve saygılı olmayı eğitim sürecinde öğrenirler (Serter, 1997, 98). Öte yandan demokrasi için eğitimin bizzat kendisi demokratik olmalıdır. Genelde demokrasinin “anlatılan bir olgu” olmaktan çok “yaşanılan bir süreç” olduğu göz ardı edilmektedir. Demokratik bir eğitim için, öğrenme-öğretme ortamının özgür olması ve öğrencilerin etkin katılımını sağlayacak biçimde düzenlenmesi gerekir (Şimşek, 2000, 5). Demokrasi, demokrasiyi özümsemiş, onu davranış haline getirmiş, ilkelerini yaşamına uygulamış insanların olduğu toplumda gelişebilir ve yaşayabilir. Demokrasiyi yaşatacak bireyleri yetiştirmek ise ancak eğitimle mümkündür (Gömleksiz ve Çetintaş, 2011, 1).

“Demokratik eğitim, demokrasinin ilke ve kurallarının, insan hak ve özgürlüklerinin eğitim ve öğretim programlarında hedeflere dönüştürülerek düzenlenen öğrenme yaşantıları yoluyla genç bireylere uygulamalı olarak kazandırıldığı bir eğitim” (Hotaman, 2009, 474) olarak tanımlanabilir. Demokratik eğitimin hedefi, bağımsız ve eleştirel düşünebilen, demokrasinin kurallarını ve pratiklerini bilen yurttaşlar yetiştirmektir (TDV, 1991, 42). Çoğulcu toplumlarda, farklı değerlere sahip gruplar ve insanlar arasında anlayışın geliştirileceği, farklı değerlere saygı ve hoşgörünün gösterileceği demokratik bir eğitimin başarılması gerekir (Karakaya, 2001, 65) Demokrasi eğitimi ise, demokratik tutum ve davranışları benimseyen iyi vatandaşlar yetiştirmeyi esas almaktadır (Büyükkaragöz ve Çivi, 196, 246). Demokrasi eğitiminin amacına ulaşması ise demokrasiyle özdeşleşen ilke ve değerlerin bireyler tarafından ne kadar öğrenildiği ve benimsendiğine bağlıdır (Yanıklar ve Eryıldırım, 2004, 27)

Değişimi takip eden ülkeler, ortaya çıkan yeni yönelimlere ve gelişmelere uyum sağlayacak nitelikli insan gücünü yetiştirmek, üretken, sürekli kendini geliştiren, bilinçli ve sorgulayıcı etkin vatandaşlara sahip olmak amacıyla vatandaşlık eğitimine önem vermektedirler. Bu amaçla, öğretim programlarına gerek ders olarak gerekse diğer ders konularıyla bütünleşmiş bir şekilde vatandaşlık eğitimi ile ilgili konular koymaktadırlar.

Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersinin Tarihsel Gelişimi

Vatandaşlık bilgisi dersinin öğretim programlarına giriş tarihi 19. yüzyıla kadar dayanmaktadır. Önce vatandaşlık dersi, “Yurt Bilgisi” adıyla 1927 yılı ilkökul Programı’nda yer almıştır. 1948 programında “Yurttaşlık Bilgisi” dersi adıyla yer alan vatandaşlık dersi, 1968 İlkokul Programı’yla ilkökul öğretim programından kaldırılarak Sosyal Bilgiler dersi içinde yer almıştır. 1985 yılında Sosyal Bilgiler dersi yerini Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgileri derslerine bırakmıştır. Vatandaşlık Bilgileri dersi, 1995 yılından itibaren “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi” dersi olarak okutulmasına devam edilmiştir. 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren ise ilköğretim ikinci kademedeki Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi kaldırılmış, programlardaki diğer derslerin kazanımlarıyla ilişkilendirilerek bir ara disiplin olarak ele alınmıştır.

Türkiye, küreselleşme sürecinde, bir yandan Avrupa Birliği’ne tam üyelik sürecinde imzaladığı hukuki metinlerden doğan yükümlülüklerini yerine getirirken,

diğer yandan küresel ilişkilerini geliştirmeye ve bölgesinde küresel aktör olmaya aday bir ülke profili çizmektedir. Bu amaçla birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da Milli Eğitim Bakanlığı'nda yeniden yapılanma çalışmaları başlatılmış ve 2004–2005 öğretim yılından itibaren ilköğretim ve ortaöğretimi de içine alacak şekilde tüm öğretim programlarında değişikliklere gidilmiştir. Bu program değişikliklerinde ise, Avrupa birliği'nin normları, hedefleri ve eğitim anlayışı referans alınmıştır (MEB, 2005, 16).

Program değişiklikleri kapsamında, “İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı (VDEDÖP)” (8. sınıf) kabul edilmiş ve 2010–2011 öğretim yılında İstanbul, Edirne, Konya, Manisa, Sakarya, Mersin, Mardin, Elazığ, Yozgat ve Samsun illerinde pilot uygulaması yapılmış ve 2011–2012 öğretim yılından itibaren de ülke genelinde tüm okullarda uygulamaya konulmuştur. VDEDÖP, tematik yaklaşımla hazırlanmıştır. Programda, “Her İnsan Değerlidir”, “Demokrasi Kültürü”, “Hak ve Özgürlüklerimiz”, “Görev ve Sorumluluklarımız” adında dört tema yer almaktadır. Program, öğrencilere vatandaşlık, demokrasi ve insan haklarıyla ilgili bazı temel kavramların yanı sıra insan haklarının korunup uygulanmasıyla ilgili farkındalık, duyarlılık, bilinç, düşünce, tutum ve davranış kazandırmayı amaçlanmaktadır (MEB, 2010, 5, 6). MEB, yenilenen programlarında davranışçı program yaklaşımından çok bilişsel ve yapılandırıcı öğrenme yaklaşımını dikkate almıştır (MEB, 2005, 18). VDEDÖP da öğrenciyi merkeze alan, etkinlik temelli, yapılandırıcı ve çoklu zekâ kuramına dayalı bir yaklaşımla hazırlanmıştır (MEB, 2010, 7).

Vatandaşlık ve İnsan Hakları Programının uygulanması ve bu bağlamda vatandaşlık ve demokrasi eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalarda uygulamalarla ilgili olumlu ve olumsuz sonuçlara ortaya çıkmıştır. Gömleksiz, Kan ve Cüro'nun (2010) araştırmalarında, İlköğretimde demokrasi eğitiminde, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin okul meclisi uygulamalarını etkili ve yararlı olduğu sonucuna ulaşımlardır. Başaran (2007) tarafından yapılan çalışmada, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Programında hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme konularında bir takım sorunlar yaşandığı görülmüştür. Yiğittir'in (2007) araştırmasında 7. sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi dersinin yüksek bir oranda gerçekleştirildiği, öğrencilerin ders saatlerinin artırılması, bazı konulara ağırlık verilmesi ve bazı konuların çıkarılması önerilerinde bulunduğu ortaya konmuştur. Civek'in (2008) yaptığı çalışmada, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler programındaki Vatandaşlıkla ilgili kazanımları büyük ölçüde elde ettikleri, öğretmenlerin bu kazanımları ders sırasında dikkate aldıkları belirlenmiştir. Güven, Tertemiz ve Bulut (2009) da iyi vatandaşın sahip olması gereken özelliklerin başında hak ve sorumluluklarını bilme, vatanseverlik, toplumsal değerlerin olduğunu belirtmişler; vatandaşlık bilincinin oluşmasındaki en önemli faktörlerin aile, okul ve çevrenin önemli olduğunu, vatandaşlık eğitiminin erken yaşlarda verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Gürbüz'ün (2006) konuyla ilgili yaptığı çalışmada, 7. ve 8. sınıf öğrencileri, “Bireyin nasıl vatandaş haline gelebileceği verilecek demokrasi eğitimi ile mümkündür.” ifadesine karşı kararsız kaldıklarını sonucuna ulaşmıştır.

Program değerlendirme, gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir (Erden, 1998, 10). Ertürk'e (1994, 107) göre program değerlendirme,

dirme, eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme sürecidir. Sezgin (1994, 219) ise program değerlendirmeyi, program tasarımı ve uygulaması hakkında verilen kararların isabet derecesini tayin etmek için sürekli bilgi toplama ve yorumlama süreci olarak tanımlamaktadır.

Program değerlendirme sonuçları program geliştirme uzmanlarına programa devam, gözden geçirme ya da yeni bir aşamaya geçme konusunda bilgi vermektedir (Demirel, 2010, 192, 193). Bir eğitim programının etkililiğini belirleyecek olanlar ise onun uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Programların başarısı, öğretmenlerin programı tanımalarına, benimsemelerine ve programın gereklerine uygun etkinlikleri gerçekleştirmelerine bağlıdır (Yaşar, Gültekin, Tükkan, Yıldız ve Girmen, 2005, 53) ve programın başarısında en önemli güç öğretmendir (Kutlu, 2005, 70). Bu belirlemelerden hareketle, İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi Öğretim Programı'nın uygulamadaki etkililiğinin uygulayıcı olan öğretmenlerin öngörülerine dayalı olarak belirlenmesine gereksinim duyulmuştur.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın amacı, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin bilgiler üzerinde durulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada 2011–2012 Öğretim yılında ülke genelinde uygulanmaya başlanan ilköğretim ikinci kademe, Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Ders Programının uygulamadaki etkililiğini belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

Araştırma kapsamındaki ilköğretim okullarında Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersine giren öğretmenlerin;

a) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programının kazanımlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, görev yaptıkları İl'e, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları fakülte/yüksekokula göre değişmekte midir?

b) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programının kapsamın etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, görev yaptıkları İl'e, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları fakülte/yüksekokula göre değişmekte midir?

c) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programının eğitim durumunun etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, görev yaptıkları İl'e, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları fakülte/yüksekokula göre değişmekte midir?

d) Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersi öğretim programının değerlendirilmenin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri, görev yaptıkları İl'e, cinsiyetlerine, mesleki kıdemlerine ve mezun oldukları fakülte/yüksekokula göre değişmekte midir?

Araştırma Modeli

Araştırma tarama (betimsel-survey) modeli niteliğindedir. Betimsel araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların "ne"

olduğunu açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998, 59). Bu araştırmada VDEDÖP'ün uygulamadaki etkililiği programı uygulayan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak belirlenmeye çalışılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini, 2011-2012 öğretim yılında Rize, Trabzon, Giresun, Ordu ve Samsun il ve sahil ilçe merkezlerindeki ilköğretim okullarında 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi dersini yürüten öğretmenler oluşturmaktadır. Bu ders Tarih, Coğrafya, Sosyal Bilgiler gibi bölüm mezunlarının yanı sıra farklı başka alanlardan da mezun öğretmenler tarafından yürütüldüğünden evrende yer alan öğretmenlerin sayısı değişkenlik göstermektedir. Evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Ancak, ölçek uygulamasının yapıldığı tarihlerde çeşitli nedenlerle okulda bulunmadığı için kendilerine ulaşılamayan öğretmenlerle, ölçeği doldurmak istemeyen öğretmenler araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Araştırmanın örneklemini bu illerdeki okullarda VDEDÖP'ü uygulayan ve ulaşılabilen toplam 465 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemeye alınan öğretmenlerin illere göre dağılımı şöyledir: Rize 63, Trabzon 136, Giresun 40, Ordu 78 ve Samsun 148.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi ve Verilerin Toplanması

Veri toplama aracının geliştirilmesi amacıyla ilk aşamada ilgili yazılı kaynaklar taranmış, Trabzon ilinde çalışan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş ve düşünceleri alınmıştır. Kaynaklardan elde edilen bilgiler ve öğretmenlerin görüş ve düşüncelerinden yararlanarak 47 maddelik beşli Likert tipi bir ölçek hazırlanmıştır. Daha sonra, taslak ölçek içerik geçerliği açısından Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Eğitim Bilimleri Bölümlerinde görev yapan dört öğretim üyesinin görüş ve değerlendirmelerine sunulmuştur. Büyüköztürk (2002, 162) ölçeklerin kapsam geçerliğini test etmede kullanılan mantıksal yollardan biri uzman görüşüne başvurmak olduğunu belirtmektedir. Uzmanların inceleyip değerlendirdikleri ölçekte, gelen görüş ve eleştiriler doğrultusunda gereken düzeltmeler yapılarak 40 maddeye düşürülmüş ve ölçek ön analiz için uygun hale getirilmiştir.

Ön analiz için son şekli verildikten sonra ölçek, geçerlik ve güvenilirlik analizleri için 97 öğretmene uygulanmıştır. Ölçeğin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı 0,90, Bartlett Testi ise 3198,926 olarak hesaplanmıştır. Bartlett testi sonuçları 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur ($p=0.000$). Verilerin faktör analizine uygunluğu için KMO katsayısının 0.60'dan yüksek olması ve Bartlett testinin de anlamlı çıkması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002,120). Bu sonuca göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir.

Ölçeğin faktör yapılarını belirlemek amacıyla, maddelere ayrı ayrı faktör analizi yapılarak faktör yükleri belirlenmiştir. Faktör yükü 0,40 ve 0,40'dan büyük olanlar seçilmiş ve 40 maddenin tümünün de işler durumda olduğu görülmüştür. Analiz sonuçlarına göre maddelerin faktör yükleri 0.41 ile 0.79 arasında çıkmıştır. Bunun yanı sıra ölçeğin tüm olarak güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı, Spearman-Brown korelasyon katsayısı ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Tüm ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik kat sayısı 0.97, Spearman-Brown korelasyon katsayısı 0.93 ve Guttman split-half değeri ise 0.93, Cronbach Alpha değeri ilk 20 maddeden oluşan birinci yarı için 0.93, son 20 maddeden oluşan ikinci yarı için ise 0.95 olarak hesaplanmış ve bu hesaplamalar sonucunda da ölçek güvenilir bulunmuştur.

Çizelge 1: Ölçeğin Madde-Test Korelasyonu, Faktör Yükleri ve Madde Ortalamaları

Madde No	Madde-test korelasyonu	Faktör Yükü	Ortalama
1	0.61	0.63	4.08
2	0.54	0.56	3.62
3	0.65	0.67	3.65
4	0.62	0.64	3.69
5	0.55	0.57	3.52
6	0.63	0.65	3.99
7	0.66	0.68	4.09
8	0.61	0.63	3.99
9	0.57	0.59	3.45
10	0.60	0.62	3.68
11	0.39	0.41	3.55
12	0.67	0.69	3.64
13	0.76	0.78	3.97
14	0.69	0.71	3.64
15	0.77	0.78	3.61
16	0.73	0.75	3.80
17	0.66	0.69	4.02
18	0.61	0.63	3.99
19	0.68	0.69	4.00
20	0.59	0.61	3.94
21	0.70	0.71	3.97
22	0.65	0.67	4.11
23	0.64	0.66	3.78
24	0.66	0.68	3.87
25	0.65	0.67	3.89
26	0.71	0.73	3.54
27	0.62	0.65	3.54
28	0.76	0.78	3.89
29	0.65	0.68	3.79
30	0.72	0.74	3.79
31	0.69	0.71	3.47
32	0.69	0.71	3.63
33	0.73	0.75	3.67
34	0.64	0.65	3.48
35	0.65	0.67	3.63
36	0.77	0.79	3.39
37	0.72	0.74	3.49
38	0.69	0.71	3.61
39	0.72	0.75	3.73
40	0.75	0.77	3.69

Çizelge 1'deki faktör yüklerine bakıldığında maddelerin faktör yüklerinin 0.41 ile 0.79 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam test korelasyon değerlerinin

ise 0.39 ile 0.77 arasında değiştiği görülmektedir. Madde toplam test korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde toplam test korelasyonunun pozitif ve yüksek olması gerekmektedir. Madde toplam test korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin ayırt ediciliğinin iyi derecede olduğu kabul edilir (Büyüköztürk, 2002, 165). Elde edilen sonuçlar seçilen maddelerin iyi derecede ayırt edici olduğunu göstermektedir.

Faktör analizi sonucunda dört alt boyutta toplandığı belirlenmiştir. Bu boyutlar kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin tümünün yanı sıra her bir alt boyutun da ayrı ayrı Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin maddeler ve bunların güvenilirlik katsayıları Çizelge 2’de görülmektedir.

Çizelge 2: Alt Ölçeklerin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları		
Alt Ölçekler	Madde No	α
Kazanımlar	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	0,88
Kapsam	13,14,15,16,17,18,19,20,21,23,23,24,25,26,27,28	0,94
Eğitim Durumu	29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36	0,91
Değerlendirme	37,38,39,40	0,89

Çizelge 2’de görüldüğü gibi ölçeğin alt boyutlarının Cronbach alpa güvenilirlik katsayıları sırasıyla kazanımlar 0,88, içerik 0,94, eğitim durumu 0,91 ve değerlendirme için 0,89 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar ölçeğin tümünün yanı sıra her bir alt boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırma için geliştirilen ölçek, araştırma kapsamındaki Rize, Trabzon, Giresun, Ordu ve Samsun il ve ilçe merkezlerindeki ilköğretim 8. sınıf Vatandaşlık ve Demokrasi eğitimi dersine giren 485 sosyal bilgiler öğretmene posta aracılığı ile gönderilmiş ve aynı yolla toplanmıştır. Bu okullarda gelen toplam 465 ölçek geçerli kabul edilerek değerlendirilmeye alınmıştır. Öğretmenlerin mesleki ve kişisel bilgilerine ait verilerin analizinde frekans değerleri kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetlerine göre yapılan karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t-testi il, kıdem, mezuniyet ve bransa göre yapılan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı durumlarda da farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için LSD testi uygulanmıştır. Bunun yanında varyans analizi ve t-testi için önce levne testi uygulanarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Veri toplama araçlarında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için “Tamamen (5), Çok (4), Biraz (3), Çok az (2), Hiç (1)” dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir: Tamamen: 4.21-5.00; Çok: 3.41-4.20; Biraz: 2.61-3.40; Çok az: 1.,81-2.60; Hiç: 1.00-1.80.

Bulgular

Çizelge 3’te öğretmenlerin VDEDÖP’te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “il” değişkenine ait varyans analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3: İl Değişkenine Göre Kazanım, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölçek	İl	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	LSD
Kazanım	Trabzon	136	3,73	0,54	Gruplar Arası	2,354	4	0,589	1,763	0,135	-
	Rize	63	3,76	0,55							
	Giresun	40	3,88	0,51	Gruplar İçi	153,551	460	0,334			
	Ordu	78	3,92	0,60							
	Samsun	148	3,77	0,63	Toplam	155,955	464				
	Toplam	465	3,79	0,58							
Levene: 1,088			p=0,362								
Kapsam	Trabzon	136	3,82	0,59	Gruplar Arası	2,388	4	0,597	1,787	0,130	-
	Rize	63	3,87	0,53							
	Giresun	40	3,90	0,50	Gruplar İçi	153,693	460	0,334			
	Ordu	78	4,04	0,54							
	Samsun	148	3,90	0,62	Toplam	156,081	464				
	Toplam	465	3,90	0,58							
Levene: 0,921			p=0,451								
Eğitim Durumu	Trabzon	136	3,60	0,68	Gruplar Arası	3,917	4	0,979	2,185	0,070	-
	Rize	63	3,76	0,62							
	Giresun	40	3,75	0,73	Gruplar İçi	206,187	460	0,448			
	Ordu	78	3,85	0,65							
	Samsun	148	3,77	0,68	Toplam	210,104	464				
	Toplam	465	3,73	0,67							
Levene: 0,659			p=0,621								
Değerlendirme	Trabzon	136	3,60	0,74	Gruplar Arası	3,610	4	0,903	1,859	0,117	-
	Rize	63	3,67	0,64							
	Giresun	40	3,84	0,63	Gruplar İçi	223,339	460	0,486			
	Ordu	78	3,84	0,64							
	Samsun	148	3,69	0,73	Toplam	226,949	464				
	Toplam	465	3,70	0,70							
Levene: 1,305			p=0,267								

Çizelge 3'teki öğretmenlerin VDEDÖP'ün kazanımlarına ilişkin "il" değişkenine göre görüşlerine ait varyans analizi sonuçlarına bakıldığında, grupların görüşleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir ($F_{(4-460)}=1,763$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın Trabzon ($\bar{X}=3,73$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise ($\bar{X}=3,92$) ile Ordu ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, Giresun ($\bar{X}=3,88$), Samsun ($\bar{X}=3,77$) ve Rize ($\bar{X}=3,76$), ilinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, Trabzon, Rize, Giresun, Ordu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenler programda yer alan kazanımların uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan kapsama ilişkin öğretmen görüşleri arasında "il" değişkenine göre bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-460)}=1,787$, $p>0,05$). Buna göre en düşük

aritmetik ortalama puanın Trabzon ($\bar{X}=3,82$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise Ordu ($\bar{X}=4,04$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, Giresun ($\bar{X}=3,90$), Samsun ($\bar{X}=3,90$) ve Rize ($\bar{X}=3,87$) illerinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, Trabzon, Rize, Giresun, Ordu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenler programda yer alan kapsamın uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan eğitim durumuna ilişkin öğretmen görüşleri arasında “il” değişkenine göre bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-460)}=2,185$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın Trabzon ($\bar{X}=3,60$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise Ordu ($\bar{X}=3,85$) ilinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, Samsun ($\bar{X}=3,77$), Rize ($\bar{X}=3,76$) ve Giresun ($\bar{X}=3,75$) illerinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, Trabzon, Rize, Giresun, Ordu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenler programda yer alan eğitim durumlarının uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan değerlendirme ilişkin öğretmen görüşleri arasında “il” değişkenine göre bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-460)}=1,859$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın Trabzon ($\bar{X}=3,60$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise Ordu ($\bar{X}=3,84$) ve Giresun ($\bar{X}=3,84$) illerinde yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, Rize ($\bar{X}=3,67$), Samsun ($\bar{X}=3,69$) illerinde yeni programı uygulayan öğretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, Trabzon, Rize, Giresun, Ordu ve Samsun ilinde görev yapan öğretmenler programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Çizelge 4’te öğretmenlerin VDEDÖP’te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “cinsiyet” değişkenine ait bağımsız gruplar t testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 4: Cinsiyet Değişkenine Göre Kazanım, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait t Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	p
					F	p			
Kazanım	Erkek	288	3,80	0,56	1,587	0,208	463	0,222	0,825
	Kadın	177	3,78	0,61					
Kapsam	Erkek	288	3,89	0,57	0,791	0,374	463	-0,614	0,536
	Kadın	177	3,92	0,59					
Eğitim Durumu	Erkek	288	3,71	0,67	0,21	0,884	463	-0,836	0,404
	Kadın	177	3,77	0,68					
Değerlendirme	Erkek	288	3,68	0,71	0,405	0,525	463	-0,670	0,503
	Kadın	177	3,73	0,68					

Çizelge 4’te cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar t testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin VDEDÖP’ün kazanımlarına [$t_{(463)}=0,222$; $p=0,825$], kapsama [$t_{(463)}=0,614$; $p=0,536$], eğitim durumuna [$t_{(463)}=0,836$; $p=0,404$] ve değerlendirme [$t_{(463)}=0,670$; $p=0,503$] boyutlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Her iki grupta yer alan öğretmenler, programda yer alan

kazanım, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarının etkililiğini “çok” düzeyinde benimsemişlerdir. Bu bulguya göre, hem erkek hem de kadın öğretmenlerin VDEDÖP’ü uygulamada etkili buldukları söylenebilir.

Çizelge 5’te öğretmenlerin VDEDÖP’te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “kıdem” değişkenine ait varyans analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 5: Kıdem Değişkenine Göre Kazanım, Kapsam, Eğitim Durumu ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analiz Sonuçları

Alt Ölçek	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	LSD
Kazanım	1-5	81	3,68	0,58	Gruplar	2,891	4	0,723	2,173	0,071	-
	6-10	125	3,79	0,54	Arası						
	11-15	159	3,86	0,60	Gruplar	153,014	460	0,333			
	15-20	55	3,87	0,58	İçi						
	21 ve üstü	45	3,65	0,59	Toplam	155,905	464				
	Toplam	465	3,79	0,58							
Levene: 0,736		p=0,568									
Kapsam	1-5	81	3,79	0,60	Gruplar	3,923	4	0,981	2,965*	0,019	3-1,5
	6-10	125	3,90	0,55	Arası						
	11-15	159	4,00	0,57	Gruplar	152,158	460	0,331			
	15-20	55	3,92	0,56	İçi						
	21 ve üstü	45	3,72	0,61	Toplam	156,081	464				
	Toplam	465	3,90	0,58							
Levene: 0,461		p=0,765									
Eğitim Durumu	1-5	81	3,64	0,68	Gruplar	4,094	4	1,023	2,285	0,059	-
	6-10	125	3,65	0,65	Arası						
	11-15	159	3,85	0,65	Gruplar	206,010	460	0,448			
	15-20	55	3,77	0,73	İçi						
	21 ve üstü	45	3,65	0,67	Toplam	210,104	464				
	Toplam	465	3,73	0,67							
Levene: 0,246		p=0,912									
Değerlendirme	1-5	81	3,59	0,69	Gruplar	3,523	4	0,881	1,813	0,125	-
	6-10	125	3,70	0,69	Arası						
	11-15	159	3,81	0,71	Gruplar	223,426	460	0,486			
	15-20	55	3,63	0,74	İçi						
	21 ve üstü	45	3,62	0,63	Toplam	226,949	464				
	Toplam	465	3,70	0,70							
Levene: 0,71		p=0,991									

*p<0.05

Öğretmenlerin VDEDÖP’ün kazanımlarına ilişkin görüşleri arasında “kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($F_{(4-460)}=2,173$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın 21 yıl ve üstü ($\bar{X}=3,65$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise ($\bar{X}=3,87$) ile 15-20 yıl kıdeme sahip yeni programı uygulayan öğretmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, 11-15

yıl ($\bar{X}=3,86$), 6-10 yıl ($\bar{X}=3,77$) ve 1-5 yıl ($\bar{X}=3,76$), kıdemdeki yeni programı uygulayan üretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, kıdem değişkeni açısından alt boyutlarda retmen görüşleri değişmemektedir. retmenler, programda yer alan kazanımların uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan kapsama ilişkin retmen görüşleri arasında “kıdem” değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmektedir ($F_{(4-460)}=2,965$, $p<0,05$). LSD testi sonuçlarına göre farklılaşmanın 1-3 ve 3-5 kıdemdeki üretmenler ile 3-5 ve 21 ve üstü retmenlerin görüşleri arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Buna göre, en düşük aritmetik ortalama puanın 21 ve üstü ($\bar{X}=3,72$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise 11-15 ($\bar{X}=4,00$) ile yeni programı uygulayan retmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, 15-20 ($\bar{X}=3,92$), 6-10 ($\bar{X}=3,90$) ve 1-5 ($\bar{X}=3,79$) kıdemdeki yeni programı uygulayan üretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, kıdem değişkeni açısından alt boyutlarda retmen görüşleri değişmemektedir. retmenler, programda yer alan kazanımların uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. 11-15 kıdemdeki üretmenler, diğer kıdemdeki retmenlere göre daha yüksek düzeydeki bir ortalama ile kazanımların uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan eğitim durumuna ilişkin retmen görüşleri arasında “kıdem” değişkenine göre bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-460)}=2,285$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın 1-5 ($\bar{X}=3,64$), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise 11-15 ($\bar{X}=3,85$) ile yeni programı uygulayan retmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, 15-20 ($\bar{X}=3,77$), 6-10 ($\bar{X}=3,65$) ve 21 ve üstü ($\bar{X}=3,65$) ile yeni programı uygulayan üretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, kıdem değişkeni açısından alt boyutlarda retmen görüşleri değişmemektedir. retmenler, programda yer alan eğitim durumlarının uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir.

Programda yer alan değerlendirme ilişkin retmen görüşleri arasında “kıdem” değişkenine göre bir farklılık bulunmamaktadır ($F_{(4-460)}=1813$, $p>0,05$). Buna göre en düşük aritmetik ortalama puanın 1-5 (3,59), en yüksek aritmetik ortalama puanın ise 11-15 ($\bar{X}=3,81$) ile yeni programı uygulayan retmenlere ait olduğu görülmektedir. Bunu sırayla, 6-10 ($\bar{X}=3,70$), 16-20 ($\bar{X}=3,63$) ve 21 ve üstü ($\bar{X}=3,62$) ile yeni programı uygulayan üretmenler takip etmektedir. Bu sonuçlara göre, kıdem değişkeni açısından alt boyutlarda retmen görüşleri değişmemektedir. retmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Çizelge 6’da retmenlerin VDEDÖP’te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “Mezuniyet” değişkenine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 6'da öğretmenlerin VDEDÖP'te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin "Mezun Oldukları Fakülte/Yüksekokul" değişkenine ait varyans analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 6: Mezun Oldukları Fakülte/Yüksekokul Değişkenine Göre Kazanım, Kapsam, Eğitim Durumu ve Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Mezuniyet	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar. Ort	F	p	pLSD
Kazanım	Eğitim Fak.	392	3,79	0,59	Grup. Ar.	0,146	2	0,73	0,217	0,805	-
	Eğitim Enst	26	3,72	0,51	Grup. İçi	155,758	462	0,337			
	Fen Edeb. Fa.	47	3,81	0,57	Toplam	155,905	464				
	Toplam	465	3,79	0,60							
	Levene: 0,158	p=0,854									
Kapsam	Eğitim Fak.	392	3,91	0,59	Grup. Ar.	0,506	2	0,253	0,751	0,472	-
	Eğitim Enst	26	3,76	0,48	Grup. İçi	155,575	462	0,337			
	Fen Edeb. Fa.	47	3,90	0,52	Toplam	156,081	464				
	Toplam	465	3,90	0,58							
	Levene: 2,481	p=0,085									
Eğitim Durumu	Eğitim Fak.	392	3,72	0,69	Grup. Ar.	0,284	2	0,142	0,313	0,732	-
	Eğitim Enst	26	3,63	0,61	Grup. İçi	209,830	462	0,454			
	Fen Edeb. Fa.	47	3,79	0,64	Toplam	210,104	464				
	Toplam	465	3,73	0,67							
	Levene: 1,735	p=0,178									
Değerlendirme	Eğitim Fak.	392	3,70	0,71	Grup. Ar.	0,122	2	0,061	0,124	0,883	-
	Eğitim Enst	26	3,63	0,61	Grup. İçi	226,828	462	0,491			
	Fen Edeb. Fa.	47	3,71	0,69	Toplam	226,949	464				
	Toplam	465	3,70	0,70							
	Levene: 0,601	p=0,549									

Çizelge 6'da mezun oldukları okul türü değişkeni üzerinde yapılan varyans analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin VDEDÖP'ün öngörülen kazanımlarına ($F_{(2,462)}=0,805$, $p>0,05$), kapsamına ($F_{(2,462)}=0,472$, $p>0,05$), eğitim durumlarına ($F_{(2,462)}=0,732$, $p>0,05$) ve değerlendirmeye ($F_{(2,462)}=0,883$, $p>0,05$) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Buna göre, mezuniyet değişkeni açısından ilgili alt boyutlarda öğretmen görüşleri değişmemektedir. Öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Buna göre öğretmenlerin VDEDÖP'ü kazanım, kapsam, öğrenme-öğretme durumu ve değerlendirme boyutları açısından uygulamada etkili buldukları söylenebilir.

Çizelge 7’de ğretmenlerin VDEDÖP’te öngörülen kazanımlar, içerik, eğitim durumu ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin “*Branş*” değişkenine ait varyans analiz sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 7: Mezun Olduğu Bölüm Değişkenine Göre Kazanım, Kapsam, Eğitim Durumu, Değerlendirmeye İlişkin ğretmen Görüşlerine Ait Varyans Analiz Sonuçları

Alt lek	Branş	n	\bar{X}	ss	Vary. Kay.	Kar. Top.	sd	Kar Ort.	F	p	LSD
Kazanım	Tarih	162	3,79	0,60	Gruplar Arası	1,786	3	0,595	1,781	0,150	-
	Coğrafya	82	3,91	0,61							
	Sosyal Bil.	211	3,74	0,55	Gruplar İçi	154,119	461	0,334			
	Diğer	10	3,73	0,50							
	Toplam	465	3,79	0,58	Toplam	155,905	464				
Levene: 1,010		p=0,388									
Kapsam	Tarih	162	3,92	0,61	Gruplar Arası	1,036	3	0,345	1,027	0,380	-
	Coğrafya	82	3,98	0,55							
	Sosyal Bil.	211	3,85	0,58	Gruplar İçi	155,045	461	0,336			
	Diğer	10	3,89	0,48							
	Toplam	465	3,90	0,58	Toplam	156,081	464				
Levene: 0,380		p=0,768									
Eğitim Durumu	Tarih	162	3,73	0,69	Gruplar Arası	1,527	3	0,509	1,125	0,338	-
	Coğrafya	82	3,85	0,68							
	Sosyal Bil.	211	3,69	0,66	Gruplar İçi	208,577	461	0,452			
	Diğer	10	3,78	0,44							
	Toplam	465	3,73	0,67	Toplam	210,104	464				
Levene: 0,749		p=0,523									
Değerlendirme	Tarih	162	3,71	0,70	Gruplar Arası	0,751	3	0,250	0,510	0,676	-
	Coğrafya	82	3,76	0,68							
	Sosyal Bil.	211	3,66	0,71	Gruplar İçi	226,199	461	0,491			
	Diğer	10	3,83	0,54							
	Toplam	465	3,70	0,70	Toplam	226,949	464				
Levene: 0,561		p=0,641									

Çizelge 7’de öğretmenlerin branş değişkenine göre VDEDÖP’n öngörülen kazanımlarına ($F_{(3-461)}=1,781$, $p>0,05$), kapsamına ($F_{(3-461)}=1,027$, $p>0,05$), eğitim durumlarına ($F_{(3-461)}=1,125$, $p>0,05$) ve değerlendirmeye ($F_{(3-461)}=0,510$, $p>0,05$) ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna göre, öğretmenlerin görüşlerinin branş değişkeni açısından ilgili alt boyutlarda anlamlı bir şekilde değişmediği görülmektedir. Öğretmenler, programda yer alan değerlendirmenin uygulamada “ok” düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Bu bulgu branşları açısından ğretmenlerin VDEDÖP’ kazanım, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında uygulamada etkili bulduklarını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı bir öğrenme ortamı, bilgilerin öğrencilere aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaya dayalı bir ortamdır (Demirel, 2010, 252). Bu ortamda öğretmenin temel görevi ders vermek ve öğrencilere cevapları vermek değil, öğrenme ortamını öğrencilerin anlayışlarını oluşturabilecekleri şekilde yapılandırmak (Schunk, 2009, 277) ve öğrencilerin bilgiyi inşa etmesine teşvik ve olanak sağlamaktır (Glaserfeld, 2007, 7). Yapılandırmacı bir sınıfta öğrenmenin gerçekleşmesinde sorumluluk öğrencidedir. Bu nedenle öğrenciler öğrenme süreçlerinde kendi öğrenme planlarını kendileri yaptıkları için her bir öğrenci farklı şeyler öğrenir (Deryakulu, 2000, 68). Yapılandırmacı öğrenmenin, işbirliğine dayalı öğrenme, probleme dayalı öğrenme, buluşa dayalı yaklaşım, araştırmaya dayalı bilgi yapılandırması, sorgulama yöntemi en önemli uygulama alanlarıdır (Yurdakul, 2005).

Yeni VDEDÖP tematik bir yaklaşım temel alınarak hazırlanmıştır. Öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve çoklu zekâ kuramını içine alan, doğrudan bilgi aktarmak yerine öğrencinin bilgiyi bizzat kendisinin yapılandığı bir yaklaşım benimsenmiştir. Programda dört ünite/tema ve bunlara ait kazanımlar düzenlenmiştir. Her insan değerlidir 6 kazanım, demokrasi kültürü 9 kazanım, hak ve özgürlüklerimiz 7 kazanım ve görev ve sorumluluklarımız 10 olmak üzere toplam 32 kazanım ve bu kazanımlara yönelik öneri niteliğinde örnek etkinliklere yer verilmiştir. Programda, tema ve kazanımların yanında çeşitli temel becer ve değerler yer almaktadır. Öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla bu temel beceri ve değerleri edinmeleri amaçlanmıştır. Bunun yanında, derste kullanılacak bazı ölçme araç ve yöntemleriyle ilgili kısa bilgiler verilmiştir (MEB, 2010). Hedef, bireyde bulunmasını istediğimiz, eğitim yoluyla kazandırılabilir nitelikteki istendik özelliklerdir (Bilen, 2002, 10). Özel hedefler ise, bir disiplin ya da çalışma alanda, öğrenciye kazandırılabilmesi uygun bulunan bilgi, beceri, yetenek, ilgi tutum ve alışkanlıklar gibi özelliklerdir.

Arıkan'ın (2002) vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi konulu araştırmasında, öğretmenler program hedeflerinin tam olarak gerçekleşmediğini belirtmişlerdir. Başaran'ın (2007) araştırmasında öğretmenler, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programı hedef sayılarının yüklü olduğunu belirtmiştir. Yiğittir (2007) araştırmasında, 7. Sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersinin yüksek oranda gerçekleştiği gözlenmiştir. Uyangör'ün (2008) İlköğretim 7. sınıf vatandaşlık ve insan hakları eğitimi programının değerlendirilmesi başlıklı araştırmasında, programın davranışlarının ulaşılabilirlik düzeyinin düşük olduğu, ünitelerde yer alan bazı davranışların programdan kopuk olduğu, ayrıca bazı davranışların örüntüsü, sıralaması ve ön koşul olma durumları farklılık gösterdiği ve eksiklikler içerdiği bulgularına ulaşmıştır.

İlgili araştırmalarda, genel olarak, bundan önce uygulanmakta olan programın hedeflerinin tam olarak gerçekleşmediği, hedef sayılarının yüklü olduğu, program davranışlarının ulaşılabilirlik düzeyinin düşük olduğu gibi bazı sorunlar belirlenmiştir. Bu çalışmada ise öğretmenler, programda öngörülen kazanımların uygulamada "çok" düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca araştırmada il, cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Programın içerik boyutunda belirlenen hedeflere ulaşmak için ne öğretelim sorusuna cevap aranır (Demirel, 2010, 136). İçerik seçiminde, geçerlilik ve güvenirlik, bilimsellik, ğrenci ilgi ve ihtiyacını karşılama, faydalılık, öğrenilebilirlik ve sosyal gerçeklikle tutarlılık ltleri dikkate alınması gerekir (Küçükahmet, 2003, 18). Öğretim programında yer alan bilgiler, beceriler, kurallar, kavramlar ve yaratıcı süreçlere konu adı verilir. Öğretmenlerden hedefe uygun olan konuları öğretmeleri beklenir (Gözütok, 2006, 136).

Koca (1998) yapmış olduğu araştırmada vatandaşlık bilgisi ve insan hakları eğitimi dersi programını öğretmenlerin algısına göre değerlendirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler, dersin bugünkü içeriği ile ğretilmeyeceğini, içeriğin değişmesi gerektiğini, demokratik değerlerin benimsetilemeyeceğini belirtmiştir. Aras (2000) araştırmasında, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi dersi programının insan hakları ile ilgili tutumları öğrencilere kazandırmada ve kazanılmış tutumların sonraki yıllarda korunmasını sağlamada yeterince etkili olmadığı; Başaran'ın (2007) araştırmasında öğretmenler, içerikte soyut kavramların çok fazla olduğunu, içeriğin çok tekrar edildiğini bu nedenle ders saatinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Yılmaz, şahin ve Bengi (2009), yaptıkları araştırma sonucunda ilköğretim 7. sınıf ğrencilerinin devlet, vatandaş, demokrasi ve insan hakları gibi vatandaşlık eğitimi açısından önemli olan bu kavramları bilmekle kalmayıp, uygulama boyutundaki eksiklikleri de fark ettiklerini belirlemiştir. Yılmaz (2009) araştırmasında, ilköğretim 8. sınıf ğrencilerinin hak ve sorumluluk algılarının gelişmiş olduğu ama bazı öğrencilerin eşitlik, vatandaşlık ve egemenlik kavramlarıyla ilgili yanılığlarının olduğu tespit etmiştir.

Bundan önce uygulanmakta olan ğretim programının değerlendirilmesine yönelik yapılan araştırmalarında, içeriğin ğretilmeyeceğini, demokratik değerlerin benimsetilemeyeceği ve içeriğin değişmesi gerektiği, programın insan haklarıyla ilgili tutumları kazandırmada etkili olmadığı, içerikte soyut kavramların fazla olduğu ve çok tekrar edildiği belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmenler, program içeriğinin, uygulamada çok düzeyinde etkili olduğunu düşünmektedir. Ayrıca araştırmada 1-5 ile 11-15 kidedem öğretmenler arasında 11-15 kidedemdekilerin lehine, 11-15 ile 21 ve üstü kidedemdeki öğretmenler arasında 11-15 öğretmenlerin lehinde anlamlı bir farklılık bulunurken il, cinsiyet, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre görüşler arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Eğitim durumu, bireyin içinde bulunduğu ortamda yer alan ve bireyi etkileme gücünde olan dış koşullardır. İçerik, araç-gereç, yöntem teknikler eğitimi durumları içinde bulunması gereken unsurlardır. Bireyler bu eğitim durumunda yer alan unsurlarla bir etkileşim içine sokularak bir öğrenme yaşantılarını geçirmesi ve bunun sonucunda da öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanır (Bilen, 2002, 17). Vatandaşlık ve demokrasi eğitim programında, vatandaşlık ve demokrasiye yönelik eğitimin sadece bilgi düzeyinde gerçekleşmediği, öğrenciyi merkeze alan, uygulamalı ve çoklu zekâ kuramına dayalı, yapılandırıcı ğretim yöntem ve teknikleri kullanılmasının gerektiği önerilmektedir (MEB, 2010).

Arıkan (2002) alışmasında, öğretmenlerin eğitim durumları ile ilgili verilen ifadelere çoğunlukla katılmadıkları, genel olarak vatandaşlık ve insan hakları ile ilgili programı etkili görmediklerini saptamıştır. Gözütok'a göre (1998) Etkili bir Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi programı, öğrencilerin derse katılımını ve kar-

şıklı iletişimine olanak sağlayacak grup tartışmaları, problem çözme, beyin fırtınası, zihin yürütüşü, benzetişim, rol oynama, vb. yöntemlere yer vermelidir.

Eldeki araştırmada öğretmenler, programda öngörülen eğitim durumlarının uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada il, cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Değerlendirme, hem öğrencilerde ne yönde bir gelişmenin olduğu hem de öğretim programının etkililiği, hakkında uygulayıcılara bilgi verir. Buna bağlı olarak programın unsurları ile ilgili nasıl bir değişimin yapılacağına, öğrenme eksiklerin ve yetersizliklerin nasıl giderileceği ile ilgili kararlar alınır (İşman ve Eskicumalı, 1999, 47). Öğretim programında, öğrencilere kazandırılması öngörülen üst düzey bilgi, beceri ve tutumların değerlendirilmesinde, çoktan seçmeli, doğru yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, uzun veya kısa cevaplı sorulardan oluşan geleneksel ölçme araç ve yöntemleri ile alternatif ölçme değerlendirme araç veya yöntemlerinin birlikte ve dengeli bir şekilde kullanılması önerilmektedir. Programda hem geleneksel hem de alternatif ölçme araç ve yöntemleriyle ilgi açıklamalara ve form örneklerine yer verilmiştir (MEB, 2010).

Eldeki araştırmada öğretmenler, programda öngörülen değerlendirmenin uygulamada “çok” düzeyinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmada il, cinsiyet, kıdem, mezuniyet ve branş değişkenlerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Öneriler

Program geliştirme dinamik bir süreçtir. Öğretim programlarının toplumsal ve bireysel ihtiyaçları karşılayıp karşılamadığının belirlenebilmesi ve buna bağlı olarak güncelleştirilebilmesi için uygulamada sürekli değerlendirilmesine ihtiyaç vardır. Yeni programların etkili bir şekilde uygulanmasında ve uygulamada sürekli geliştirilmesinde ise öğretmenlerin yeri ve önemi yadsınamaz. Bu amaçla, programların güncelleştirilmesi veya yenilenebilmesinde öğretmenlerin programın uygulamaları ile ilgili sürekli görüşlerinin alınması gerekmektedir.

Yeni programın tanıtılması, yeni yaklaşımlara dayalı öğrenme ortamlarının nasıl düzenleneceği, yeni yöntem ve tekniklerin etkili kullanımı, bilgi iletişim teknolojilerinin nasıl yararlanılacağı ve öğrenci davranışlarının nasıl değerlendirileceği ile ilgili konularda, öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmelidir. Eğitime öncelikle 1-5 yıl ve 21 yıl üstü kıdemde olan öğretmenlerden başlanabilir.

Program içeriğinde var olan kavramların salt anlatım yöntemiyle bilgi düzeyinde verilmemesi, kavramların günlük yaşamla ve yakın çevreyle bağlantılarının kurularak verilmesi, güncel yaşamdaki karşılıkları gösterilerek kavramların somutlaştırılması gerekmektedir. Ayrıca içerik, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve yakından uzağa ilkelerine uygun bir şekilde düzenlenmeli ve her adımda öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri dikkate alınmalıdır. Eğitim sürecinin her aşamasında hedeflerin davranışlara dönüşmesini sağlayacak düzenlemelere yer verilmelidir.

Yeni programların kabul ettikleri yeniden yapılandırıcılık yaklaşımı gereği, öğretim etkinliklerinin öğrencinin merkeze alınarak düzenlenmesi, öğrencilerin fark-

◆ Mehmet Nuri Gömleksiz / Salih Akyıldız

lı zekâ alanlarının dikkate alınması, bu amaçla işbirlikçi öğrenme, drama, örnek olay gibi yöntem ve tekniklere yer verilmesi gerekmektedir. Ayrıca, öğrencinin farklı öğrenme stillerine hitap etmek için öğrenme ortamında hem göze hem kulağa hitap eden, bilgisayar destekli materyallerin kullanılması, öğrencilerin daha çok duyu organın hitap etme açısından önem taşımaktadır. Bunun yanında, öğretmenler etkili vatandaşlık ve demokrasi eğitiminin, insan hak ve özgürlüklerinin korunduğu, demokratik ilkelerin yaşandığı sınıf ortamlarında ancak sağlanabileceği bilincinde olmalıdır.

Bu ders kapsamında, öğrenci başarılarının değerlendirilmesinde yalnız geleneksel ölçme araç ve yöntemleri ile yetinilmemesi, bunun yanında öğrencileri süreç içinde değerlendiren performans değerlendirmelere de yer verilmesi gerekmektedir. Performans değerlendirme alanında öğretmen niteliklerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarına yer verilmelidir. Diğer yandan uygulanmakta olan programın değerlendirilmesinde öğrenci başarılarına bakılması önemlidir. Bu amaçla, program hedeflerinin kapsamında yer alan değer ve becerilerin kazanılıp kazanılmadığını belirlemeye yönelik yeni araştırmalara ihtiyaç vardır.

Kaynakça

- Açıkgöz, Kamile Ün (2003). **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Alabaş, Ramazan ve Kamer, S. Tunay (2007). "Sosyal Bilgiler Öğretim programlarının Değerlendirilmesi: Uygulayıcı Görüşlerinin Nitel Analizi", **İlköğretim Kongresi**, 15-17 Kasım Hacettepe Üniversitesi, İlköğretim Bölümü, Ankara.
- Aras, Hüseyin (2000). **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinde Öğrencilere İnsan Haklarıyla İlgili Tutumların Kazandırılması**. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Arıkan, Fetih (2002). **Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- Başaran, Tonguç (2007). **İlköğretim Okullarında Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Uygulanışına İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri**, Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Edirne.
- Bilen, Mürüvvet (2002). **Plandan Uygulamaya Öğretim**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Büyükkaragöz, Savaş & Çivi, Cuma (1996). **Genel Öğretim Metotları**, Öz Eğitim Yayınları, Konya.
- Büyüköztürk, Şener (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı-İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Cafoğlu, Zühal (1997). "Eğitim ve Demokratik Kimlik", **Yeni Türkiye**, Türk Demokrasisi Özel Sayısı. Yıl: 3. S. 17, ss 594-601
- Caymaz, Birol (2007). **Türkiye’de Vatandaşlık Resmi İdeoloji ve Yansımaları**, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Civek, Bahire Demet (2008). **Yeni Sosyal Bilgiler 4. ve 5. Sınıf Programlarında Vatandaşlık Eğitimi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Çiftci, Ahmet (2008). **Vatandaşlık Bilgisi Demokrasi ve İnsan Hakları**, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, Özcan (2010). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Deryakulu, Deniz (2000). **Yapıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi**, Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Doğanay, Ahmet & Sarı Mediha (2009). "Lise Öğrencilerinin Vatandaşlık Algılarına Etki Eden Faktörlerin Analizi", **1. Uluslar arası Avrupa Birliği Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu**, 28-30 Mayıs 2009 Uşak Üniversitesi.
- Duman, Tayip; Yavuz, Nuri; Karakaya, Necmettin (2010). **İnsan Hakları ve Demokrasi-Vatandaşlık Bilgisi**, Data Yayınları, Ankara.
- Erden, Münire (1998). **Eğitimde Program Değerlendirme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erdoğan, İrfan (2002). **Eğitimde Değişim Yönetimi**, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Ertürk, Selahattin (1994). **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan A.Ş., Ankara.
- [http:// www.eurydice.org](http://www.eurydice.org) "Citizenship Education at School in Europe", Eurydice, 1 Ocak 2012.
- Glaserfeld, Ernst von (2007). "Giriş: Oluşturmacılığın Yansımaları." **Oluşturmacılık Teori, Perspektifler ve Uygulama**, (Çev. Soner Durmuş, Edi. Catherine Twomey Fosnot). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. sf. 9-42.

◆ Mehmet Nuri Gömleksiz / Salih Akyıldız

- Giddens, Anthony (2005). **Sosyoloji**, (Çev. Cemal Güzel). Ayraç Yayınevi, Ankara.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri, Çetintaş, Sare (2011). “*Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları*”, (Fırat, Dicle,7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.17, ss. 1-4.
- Gömleksiz, Mehmet Nuri, Kan Ayşe Ülkü, Cüro, Elif (2010). “*İlköğretimde Demokrasi Eğitimi Bir Örnek: Okul Öğrenci Meclisleri (Elazığ İli Örneği)*”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 2010, S.29 (2), ss.123-146.
- Gözütok, F. Dilek (1998). “*Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi*”, **IV. Eğitim Bilimleri Kongresi**, Eskişehir.
- Gözütok, F. Dilek (2006). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ekinoks, Ankara.
- Güllüpnar, Fuat (2012). “*Eğitsizlik ve Toplumsal Tabakalaşma Açısından Vatandaşlık Üzerine Sosyolojik Bir Analiz*”, **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Cilt: 67. No. 1. ss. 81-109
- Gül T. & Aslan N. (2009). “*Sınıf Öğretmenlerinin Küreselleşme, Toplumsal Gelişme ve Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri*”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 2009, Cilt:17 No:3. ss.881-894
- Güven, Sevim, Tertemiz, Neşe ve Bulut, Pınar (2009). “*Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*”, **Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi**, 2009, Yıl: 1 Sayı: 1. ss.86-99
- Gündüz, Mustafa & Gündüz, Ferhan (2002). **Yurttaşlık Bilinci**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gürbüz, Gülhan (2006). **İlköğretim 7. ve 8. Sınıflarda Vatandaşlık Bilgisi Dersinde Demokrasi Eğitimi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Hotaman, Davut (2009). “*Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı*”, **İnternational Symposium On Democracy and Democracy Education İn Europe**. 11-12 June. Çanakkale, Nobel Yayınları, Ankara.
- Kan, Çiğdem (2009). “*Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık*”, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2009, Sayı 26, ss. 25-30
- Karakaya, Şerafettin (2001). **Eğitimde Program Geliştirme Çalışmaları**. Atatürk Üniversitesi Yayınları, Erzurum.
- Kaptan, Saim (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**, Tekışık Web Ofset Tesisleri, Ankara.
- Koca, Durusun (1998). **Vatandaşlık Bilgisi ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Öğretmenlerin Algısına Göre Değerlendirilmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Köseoğlu, Nevzat (2002). **Küreselleşme ve Milli Hayat**, Ötüken Neşriyat A.Ş., İstanbul.
- Kutlu, Ömer (2005). “*Yeni ilköğretim Programlarının Öğrenci Başarısındaki Gelişimi Değerlendirme Boyutu Açısından İncelenmesi*”, **Yeni İlköğretim Programları Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Küçükahmet, Leyla (2003). **Öğretimde Planlama ve Değerlendirme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Kıncal, Remzi Y.(2002). **Vatandaşlık Bilgisi**, Mikro Yayınları, Ankara.
- MEB (2010). **İlköğretim Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersi (8. Sınıf) Öğretim Programı**. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara

- MEB (2005). **İlköğretim 1-5 Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- İşman, Aytekin ve Eskicimalı Ahmet (1999). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**, Değişim Yayınları, Adapazarı.
- Oğuz, Orhan, Oktay Ayla ve Ayhan Halis (2010). **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi**, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Özyurt, Cevat. (Mayıs 2009). *“Küresel Vatandaşlığın Gelişimi, İmkânı ve Küresel Değerler Eğitimi”*,. **I. Uluslararası Avrupa Birliği, Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu**, Uşak Üniversitesi Avrupa Birliği Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Uşak
- Serter, Nur. (1997). **21. Yüzyıla Doğru İnsan Merkezli Eğitim**, Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- Sezgin, Saim İlhan (1994). **Mesleki ve Teknik Eğitimde Program Geliştirme**, Gazi Büro Kitabevi, Ankara.
- Chunk, Dale H.(2009). **Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakış**. (Çev. Mahmut Yasin Demir). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara. ss. 234-27.
- Şimşek, Ali (2000). **Sınıfta Demokrasi**, (Ed. Doç. Dr. Ali Şimşek). Eğitim Sen Yayınları, Ankara.
- Türk Demokrasi Vakfı (1991). **Demokrasi Nedir?** (Çeviri: Doç. Dr. Levent Köker). Amerika Birleşik Devletleri Haber ve Kültür Merkezi (USIA). TDV, Ankara.
- UNESCO (1998). **Tüm insanlar.. İnsan Hakları Eğitimi İçin Elkitabı**, (Çeviri: Prof. Dr. Mesut Gülmez). TİHAK Yayınları, Ankara.
- Ural, Şafak (1999). *“Demokrasi Kavramı, Toplumsal Değerler ve Birey”*, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**. Cilt: 40.
- Uyangör, Nihat (2008). *“İlköğretim 7. Sınıf Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Programının Değerlendirilmesi”*, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 11 Sayı 20 ss.68-95.
- Yanıklar, Cengiz; Eryıldırım, Ümit Yaşar (2004). *“Demokrasi Eğitimi ve Pratik Uygulamalar”*, **Çocuk Çocuk Dergisi**. Sayı: 44. ss.27-29.
- Yaşar, Şefik; Gültekin Mehmet; Tükkan Burçin; Yıldız Nil ve Girmen Pınar (2005). *“Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazırbulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)”*, **Yeni İlköğretim Programları Değerlendirme Sempozyumu**, 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Yelken, Hamit (2007). **Küreselleşme ve Yurttaşlık Hukuku -Avrupa Birliği Surecinde Yargı Reformu ve (Yeni) Ceza Muhakemesi Kanunu**, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla.
- Yılmaz, Kaya (2009). *“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Temel Vatandaşlık Kavramına İlişkin Algıları”*, **1. Uluslar arası Avrupa Birliği Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu**, 28-30 Mayıs 2009 Uşak Üniversitesi, Uşak
- Yılmaz, Ali; Şahin Tunç Canan ve Bengiç Gizem (2009). *“İlköğretim Öğrencilerinin Devlet, Vatandaş, Demokrasi ve İnsan Hakları Kavramlarına İlişkin Algıları”*, **1. Uluslar arası Avrupa Birliği Demokrasi, Vatandaşlık ve Vatandaşlık Eğitimi Sempozyumu**.28-30 Mayıs 2009 Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Yığıttir, Süleyman (2007). *“İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersinin Gerçekleşme Düzeyi İle İlgili Öğrenci Görüşleri”*, **Millî Eğitim**, Bahar 2007, S.174, ss.293-303.
- Yurdakul, Bünyamin (2005). *“Yapılandırıcılık” Eğitimi Yeni Yönelimler* (Ed. Özcan Demirel). Pegem A Yayıncılık, Ankara.

AN ASSESSMENT OF CITIZENSHIP AND DEMOCRACY EDUCATION CURRICULUM IN PRACTICE

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ*

Salih AKYILDIZ**

Abstract

The aim of this study is to assess effectiveness of Citizenship and Democracy Education curriculum in 8th grade of elementary school in practice. For that aim, a 40-item Citizenship and Democracy Education Curriculum Scale was developed and used by the researchers. Study group of the research consisted of 465 teachers, who teach Citizenship and Democracy Education Course in Rize, Trabzon, Giresun, Ordu and Samsun cities. Data were analyzed in terms of city, gender, seniority, type of school graduated and branch variables. Mean scores, frequency, percent, independent groups t test, one way Anova, Kruskal Wallis H, Mann Whitney U and LSD tests were used to analyze the data. The findings proved that learning attainments, content, teaching-learning process and evaluation parts of the curriculum were effective in practice. Statistically significant difference was observed among teachers' opinions towards content of the curriculum in terms of seniority variable. It is recommended that the teachers should be provided in-service education for the content of the curriculum.

Key Words: Citizenship and Democracy Education Curriculum, constructivism, curriculum evaluation

* Fırat University Faculty of Education Department of Educational Sciences Curriculum and Instruction Programmes

** KTU. Fatih Faculty of Education Department of Primary School Teaching

MESLEKİ EĞİTİM MERKEZİNDE KALFALIK USTALIK EĞİTİMİ ALAN İŞÇİLERİN ÇALIŞMA KOŞULLARININ PERFORMANSLARINA ETKİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Aydan BEKAR*

Ali Fuat ERSOY**

Özet

Bu çalışma; mesleki eğitim merkezinde kalfalık ustalık eğitimi alan işçilerin iş yeri çalışma koşullarının performanslarını etkileme durumuna ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacı ile planlanmış ve yürütülmüştür. Soru formu kullanılarak 167 işçi ile yapılan çalışmada; işçilerin çoğunluğu erkek, yaş ortalaması ise 21'dir. İşçilerin çoğunluğunun günde 8 saatten fazla çalıştığı; yarısından fazlasının yaptıkları işten kaynaklanan algılanan sağlık sorunu olduğu ve son bir yılda çeşitli iş kazalarına maruz kaldığı saptanmıştır.

İşçiler, iş yeri çalışma koşullarından performanslarını etkilediğini düşündükleri bazı önemli faktörlerin sırasıyla; ortamın sıcak veya soğuk olması, molaların yetersiz olmasından dolayı yeterince dinlenememe, çalışma ortamında toz, duman, kimyasal madde vb. olması, ortamın gürültülü olması, duvarların ve makinelerin yerleştirilmesinde renk uyumunun olmaması, iş yerinin havasız olması, yetersiz aydınlatma olduğunu belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: İşçi, iş yeri, çalışma koşulları, işçi performansı

Giriş

Çalışma hayatı; çalışanın bedensel, ruhsal ve sosyal iyilik düzeyini belirleyen önemli etkidir. İş sağlığı ve güvenliği sürekli gelişen ve değişen dinamik yapısı ile gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde toplumun sürekli gündeminde yer almaktadır (Yardım vd., 2007).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından iş sağlığı "her türlü işte çalışanların bedensel, ruhsal ve toplumsal refahlarını en üst düzeye yükseltmek, çalışanların sağlıklarında iş koşullarından kaynaklanan bozulmaları önlemek, çalışanları sağlığa aykırı etmenlerden korumak, her çalışana kendi iş çevresinde bedensel ve psikolojik koşullarına uygun yere yerleştirmek ve orada muhafaza etmek" olarak tanımlanmaktadır (Cop ve Ofluoğlu, 1998). İş görenler iş ortamında, soğuk veya sıcak hava, yüksek ya da alçak basınç, rutubet, gürültü, titreşim, ışık gibi çeşitli ortam stresleri; ayrıca toz, duman, zehirli gaz ve maddeler, buhar, radyasyon gibi sakıncalarla karşı karşıya kalabilmekte ve bu etmenler insan sağlığını ve iş verimini etkileyebilmektedir (Erkan, 2005; Kahya, 2007). İş görenlerin fiziksel, biyolojik ve sosyal yönden

* Yrd. Doç. Dr.; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksek Okulu

** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Aile Ekonomisi Eğitimi ABD

uygun olmayan iş yerlerinde çalışmaları; iş görenlerin sağlığını doğrudan etkilemekte, birçok hastalığa karşı direncini ve çalışma kapasitesini düşürmekte, işe devam ve bireysel girişimini azaltmakta, önemli hatalar yaparak daha fazla zaman ve enerji harcamasına, iş kazalarının artmasına, dolayısıyla çalışma performansının ve iş veriminin düşmesine neden olmaktadır. (Naravane, 2009; Parlar, 2008).

İş gören performansı bir yandan yaş, cinsiyet, sağlık durumu, işe alışma, iş deneyimi gibi iş görenden kaynaklanan faktörlerden; diğer taraftan iklim, gürültü, aydınlatma, titreşim, ortamdaki toz, buhar, gaz ve çalışma ortamının ergonomik yapısı gibi faktörlerden etkilenmektedir (Kahya, 2007). İş görenden kaynaklanan faktörleri değiştirebilmek pek mümkün olmasa da iş ve çalışma ortamı ile ilgili faktörleri değiştirmek mümkündür (Babalık, 2007). Çalışma koşullarının iyileştirilmesi; hem iş görenin performansının artırılmasında, hem de iş görenin kendine değer verildiğini algılamasını sağlayarak iş tatminin sağlanmasında (Renaud, 2002); ayrıca iş gören sağlığının korunmasında, motivasyonunda, performansının yüksek olmasında ve verimli çalışmasında önemlidir. Bu nedenle iş görenlerin sağlığını korumak ve en yüksek performansı sağlayabilmek için; fiziksel, sosyal, ekonomik, psikolojik, fizyolojik bütün çalışma koşullarının iyi belirlenmesi ve ihtiyacın karşılanması gerekmektedir. Ancak bu gereksinimler karşılandığı sürece işçi sağlığını ve iş güvenliğini sağlamak; en yüksek performansı ve verimi elde etmek mümkün olacaktır (Atılğan ve Kanat, 2006; Aykanat ve Tengilimoğlu, 2003; Konuk vd., 2006; Yüğrük ve Bocutoğlu, 1999). Bu çalışma Çankırı ilinde mesleki eğitim merkezinde kalfalık ustalık eğitimine devam eden işçilerin iş yeri çalışma koşullarının performanslarını etkileme durumu ile ilgili görüşlerini tespit etmek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Bu temel amaç çerçevesinde araştırmanın problemi şu şekildedir. "İşçilerin çalıştıkları iş yeri çalışma koşullarının; performanslarını etkileme durumuna ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır.

1. İşçilerin iş kazası geçirme durumu, kaza türü ve nedeni nedir?
2. İşçilerin algıladıkları sağlık sorunu durumu ve türü nedir?
3. İş yerlerinin çalışma koşulları ile işçilerin aynı iş yerinde çalışma istekleri arasında bir ilişki var mıdır?

Materyal ve Metot

Araştırmanın evrenini ve örneklemini Çankırı Gürhan Titrek Mesleki Eğitim Merkezi'nde ustalık ve kalfalık eğitimine devam eden bireylerin tamamı oluşturmaktadır. Mesleki Eğitim Merkezi'ne kayıtlı 450 birey olmasına rağmen, eğitime devam eden 230 birey bulunmaktadır. Veriler 230 bireyden toplanmıştır. Verilerin doğruluk kontrolü yapılmış ve eksik bilgilerin olduğu veriler değerlendirme dışında bırakılarak, değerlendirmeye 167 birey alınmıştır. Araştırmaya katılan bireyler, mesleki eğitim merkezine devam etmekte, ayrıca farklı meslek alan ve dallarında, farklı iş yerlerinde çalışmaktadırlar. Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen soru formu ile elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak geliştirilen soru formu, konu ile ilgili çalışmalar (Babalık, 2007; Gedik ve Batu, 2005; Goetsch, 2005; López vd., 2008; Naravane, 2009; Özok vd., 2006; Ryan vd., 2009; Sağocak, 2005) incelendikten sonra hazırlanmış ve uzman görüşleri alınmıştır. Soru formu, bireylerle yüz yüze görüşülerek, araştırmacılar tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veri-

ler "SPSS 15.0" (Statistical Program for Social Science) istatistik programı ile değerlendirilmiştir.

Çalışma kapsamına alınan işçilerin demografik özellikleri, iş kazası geçirme ve algılanan sağlık sorunu olması durumu ile ilgili bilgiler mutlak ve yüzde değerler kullanılarak tablolaştırılmıştır. İşçiler çalışma koşulları ile ilgili performanslarını etkilediğini düşündükleri faktörleri kendileri subjektif olarak değerlendirmişlerdir. İş yerlerindeki çalışma koşullarının performanslarını etkileme durumu ile ilgili görüşlerini üçlü likert ölçeğine göre; katılıyorum, kısmen katılıyorum ve katılmıyorum olmak üzere değerlendirmişlerdir. "Katılıyorum" şeklinde cevap verenlere 3 puan, "kısmen katılıyorum" şeklinde cevap verenlere 2 puan, "katılmıyorum" şeklinde cevap verenlere ise 0 puan verilmiştir. Bu bölümden elde edilen sonuçlar mutlak ve yüzde değer, ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS) kullanılarak tablolaştırılmıştır. İş yeri çalışma koşulları ile işçilerin aynı iş yerinde çalışma istekleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi için Chi-Square testi (X^2) uygulanmıştır. İstatistiksel analizlerde önemlilik seviyesi olarak $p < 0.05$ ve $p < 0.01$ değerleri kabul edilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

İşçilerin Demografik Özellikleri

Tablo 1'de görüldüğü gibi işçilerin % 89.8'i erkek ve % 10.2'si kadındır. Yaş ortalaması 21.51 ± 8.25 , ortancası 18'dir. Erkeklerin yaş ortalaması 21.73 ± 8.58 iken kadınların yaş ortalaması 19.59 ± 3.94 'dür. İşçilerin % 81.4'ü bekârdır. İşçilerin eğitim durumları incelendiğinde % 46.1'inin ortaokul, % 42.5'inin lise ve dengi okul mezunu olduğu dikkati çekmektedir.

Tablo 1. İşçilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı (n=167)

Demografik Özellikler		Sayı	%
Cinsiyet	Erkek	150	89.8
	Kadın	17	10.2
Medeni Durum	Evli	31	18.6
	Bekar	136	81.4
Yaş (yıl)	15-18	109	65.2
	19-30	34	20.4
	31-60	24	14.4
Eğitim Durumu	Okuryazar veya ilköğretim mezunu	19	11.4
	Ortaokul mezunu	77	46.1
	Lise ve dengi okul mezunu	71	42.5

İşçilerin Çalışma Süreleri

Araştırma kapsamına alınan işçilerin % 20.4'ü günde 8 saat ve daha az süre, % 25.7'si 9-10 saat, % 34.7'si 11-12 saat, % 19.2'si 13 saat ve daha fazla süre çalışmaktadır. Aynı iş yerinde çalışma sürelerine göre işçilerin % 44.3'ü 1 yıl ve daha az, %

40.1'i 2-9 yıl, % 15.6'sı 10 yıl ve daha uzun süredir aynı iş yerinde çalışmaktadır. İşçilerin toplam iş deneyimleri incelendiğinde % 49.1'inin 2-9 yıl iş deneyimine sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. İşçilerin Çalışma Sürelerine Göre Dağılımı (n=167)

Çalışma Süresi		Sayı	%
Günlük Çalışma Süresi (saat)	8 saat ve daha az	34	20.4
	9 -10	43	25.7
	11 -12	58	34.7
	13 saat ve üzeri	32	19.2
Aynı İş Yerinde Çalışma Süresi (yıl)	1 yıl ve daha az	74	44.3
	2-9	67	40.1
	10 yıl ve üzeri	26	15.6
Toplam İş Deneyimi (yıl)	1 yıl ve daha az	53	31.7
	2-9	82	49.1
	10 yıl ve üzeri	32	19.2

İşçilerin Algıladıkları Sağlık Sorunları İle İlgili Bilgiler

Tablo 3. İşçilerde Algılanan Sağlık Sorunu Olması Durumu ve Sağlık Sorunu Olan İşçilerin Sağlık Sorunlarına Göre Dağılımı

Algılanan Sağlık Sorunu		Sayı	%
Algılanan Sağlık Sorunu	Var	98	58.7
	Yok	69	41.3
Algılanan Sağlık Sorunları	Yorgunluk, uyuşukluk	70	71.4
	Uyku bozukluğu	48	49.0
	Baş ağrısı	33	33.7
	İskelet, kas ve doku rahatsızlıkları	27	27.5
	Sindirim sistemi hastalıkları	12	12.2
	Görme bozuklukları	8	8.2
	Solunum sistemi hastalıkları	8	8.2
	Kalp-damar hastalıkları	6	6.1
	İşitme kaybı	5	5.1
	Alerji vb. cilt hastalıkları	5	5.1

Araştırma kapsamına alınan işçilerin % 58.7'si yaptıkları işten kaynaklanan bazı sağlık sorunlarının olduğunu belirtmişlerdir. Yaptıkları işten dolayı algılanan sağlık sorunları olan işçilerin, % 71.4'ünde yorgunluk, uyuşukluk; % 49.0'unda uyku bozukluğu; % 33.7'inde baş ağrısı; % 27.5'inde iskelet, kas ve doku rahatsızlıkları

olduğu tespit edilmiştir. İşçilerin % 5.1'i ise çalışma esnasında sürekli su, motor yağı ve bazı kimyasal maddelerle temas etmekten dolayı ellerinin çatlaması, alerji vb. cilt hastalıkları yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Gökmen vd. (2007) işçilerin % 14.8'inin fabrikada çalışmaya bağlı sağlık sorunu yaşadığını, % 59.3'ünün hastalıklara yakalanma riski algıladıklarını belirlemiştir. Albayrak (2006), işçilerin % 65.4'ünde çalışmaya engel teşkil ettiğini düşündükleri sağlık sorunlarının olduğunu; bu sorunların ise % 34.6'sının bel ağrısı, % 27.7'sinin aşırı yorgunluk, % 10.6'sının boyun ağrısı, % 8.1'inin uykusuzluk, olduğunu belirlemiştir. İlhan vd. (2006) işçilerin % 31.1'inde bazı sağlık sorunlarının olduğunu, belirtilen sağlık sorunlarının ise en fazla fitik (%12.7), romatizmal rahatsızlıklar (%12.7), mide-barsak rahatsızlıkları (%10.9) olduğunu saptamıştır. Farklı bir çalışmada işçilerin % 66.6' sını çalışırken yorgunluk ve halsizlik hissettiklerini belirtmişlerdir (Bulduk vd., 2006). Yüğrük ve Bocutoğlu (1999) uzun süre ayakta kalan çalışanların yaklaşık % 70'inde sırt, bel, boyun, bacak vb. ağrıları olduğunu belirlemiştir.

Yapılan bu çalışmada ise işçilerin çoğunluğunda görülen yorgunluk, uyusukluk, uyku bozukluğu, baş ağrısı, iskelet, kas ve doku rahatsızlıklarının çalışma ortamındaki fiziksel koşullardan, günlük çalışma süresinin fazla olmasından, genellikle fiziksel güçle yapılan işler olmasından kaynaklanıyor olabilir. İşçilerin algılanan sağlık sorunlarının en aza indirilmesinde, işverenlerin iş yeri çalışma koşullarını iyileştirmeleri ve çalışma saatlerinin düzenlenmesinde İş Kanunu'na uygun hareket etmelerinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

İşçilerin İş Kazasına Maruz Kalma Durumu İle İlgili Bilgiler

Araştırma kapsamına alınan işçilerin % 58.1'i son bir yılda iş yerinde çeşitli iş kazalarına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. İş kazası geçiren işçilerin % 81.4'ü hafif kesik, sıyrık vb. hafif yaralanma; % 23.7'si derin kesik, yanık, zehirlenme gibi ağır yaralanma; % 4.1'inin düşme ve çarpmadan dolayı kırık, çıkık; % 4.1'inin ise parmak kopması gibi uzuv kayıplarına maruz kaldıkları belirlenmiştir. Meydana gelen iş kazalarının gerçekleşme nedenlerinin ise; yorgunluk, dalgınlık, ihmalkarlık, tecrübesizlik gibi işçinin güvenli olmayan hareketleri; gürültü, yetersiz aydınlatma, makinelere düzenli tamir edilmemesi gibi iş güvenliği olmayan çalışma ortamı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. İşçilerin İş Kazasına Maruz Kalma Durumu, Kaza Türü ve Kazanın Gerçekleşme Nedenlerine Göre Dağılımı

İş Kazasına Maruz Kalma		Sayı	%
Kaza Geçirme Durumu	Evet	97	58.1
	Hayır	70	41.1
Kaza Türü	Hafif yaralanma	79	81.4
	Ağır yaralanma	23	23.7
	Kırık, çıkık	4	4.1
	Parmak kopması	4	4.1
Gerçekleşme Nedeni	İşçinin güvenli olmayan hareketi	69	71.1
	İş güvenliği olmayan çalışma ortamı	28	28.9

İşçilerin İş Yeri Çalışma Koşullarının Performanslarını Etkileme Durumuna İlişkin Görüşleri

İşçiler iş yerinin iklim ve havalandırma şartları ile ilgili en çok ortamın sıcak veya soğuk olmasından etkilendiklerini belirtmişlerdir (2.16±0.86). Bu ifadeyi sırasıyla çalışma ortamında toz, duman, kimyasal madde vb. bulunması (1.92±0.91), iş yerinin havasız olması (1.83±0.88) ve çalışma ortamında sigara içilmesi (1.57±0.82) takip etmektedir.

Tablo 5. İş Yerlerinin İklim ve Havalandırma Şartlarının İşçilerin Performanslarını Etkileme Durumu İle İlgili Görüşleri

	Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Çalışma ortamındaki toz, duman, kimyasal madde vb. performansımı düşürüyor	63	37.7	28	16.8	76	45.5	1.92±0.91
İşyerinin havasız olması performansımı düşürüyor	53	31.7	33	19.8	81	48.5	1.83±0.88
İş yerinin çok sıcak veya soğuk olması performansımı düşürüyor	78	46.7	38	22.8	51	30.5	2.16±0.86
Çalışma ortamında sigara içilmesi işimi yapmama engel oluyor	36	21.6	24	14.4	107	64.1	1.57±0.82

Çalışma ortamı termal koşullarının subjektif olarak değerlendirildiği bir çalışmada, sıcak ortamda çalışanların % 52.5'i çalıştıkları ortamı sıcak olarak, % 37.7'si çok sıcak olarak değerlendirmiş; sıcak ortamda çalışanların % 96.7'si, uygun ortamda çalışanların % 39.4'ü belirtilen algıları doğrultusunda çalışma ortamlarının termal koşullarının rahatsız edici olduğunu belirtmişlerdir (Yıldız ve Bilir, 2007). Atılğan ve Kanat (2006) sıcaklığın işçilerin performansını düşüren önemli bir etken olduğunu saptamışlardır. Gökmen vd. (2007) iş yerinin fiziki koşullarından rahatsız olduğunu belirten (% 71.1) işçilerin % 34.9'unun toz ve kokudan, % 27.1'inin tozdan, % 12.5'inin toz, koku ve gürültüden % 9.4'ünün toz ve böcekten, % 6.8'inin kokudan, % 5.2'sinin buhardan rahatsız olduklarını belirlemişlerdir.

Yapılan bu çalışmada da işçilerin performansını olumsuz etkileyen koşullar diğer çalışmalara benzer niteliktedir. Bunun nedeni; işçilerin birçoğunun iş yerinin havalandırma sorunundan dolayı veya farklı nedenlerle işlerini açık havada veya kapı açık olarak yapmak zorunda olması (örneğin mobilya boyama, oto tamiri, oto yıkama, kaynakçılık vb.), iş yerlerinde genellikle ortamın ısıtılması ve soğutulmasıyla ya da havalandırılmasıyla ilgili bir önlem alınmaması, iş görenlerin çalışma esnasında kapalı ortamda sigara içmeleri olabilir. Çalışma ortamının termal koşullarının saptanması ve önlem alınması, kapalı yerlerde sigara yasağına uyulması, ortamdaki

kimyasal maddeler için önlem alınması veya kişisel koruyucu kullanımının sağlanması önerilmektedir.

Tablo 6. İş Yerlerinin Gürültü, Titreşim, Aydınlatma ve Fiziksel Özelliklerinin İşçilerin Performanslarını Etkileme Durumu İle İlgili Görüşleri

	Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
İş yerinde gürültünün fazla olması rahat çalışmama engel oluyor	54	32.3	42	25.1	71	42.5	1.90±0.86
Kullandığım makinelerden kaynaklanan titreşim çalışma performansımı düşürüyor	30	18.0	35	21.0	102	61.1	1.57±0.78
İş yerinin yeterli aydınlatılmaması verimli çalışmamı engelliyor	32	51.1	35	21.0	80	47.9	1.83±0.87
Zeminin düz olmaması, kaygan olması veya yumuşak olması verimli çalışmamı engelliyor	55	32.9	20	12.0	92	55.1	1.78±0.91
Çalışma yerinin genişliği ve yüksekliği rahat çalışmama engel oluyor	36	21.6	12	12.6	110	65.9	1.56±0.82
İş yerindeki duvarların ve makinelerin yerleştirilmesinde renk uyumunun olmaması rahat çalışmama engel oluyor	16	9.6	24	14.4	127	76.0	1.84±0.64

İşçiler işyerlerinin gürültü, titreşim, aydınlatma ve fiziksel özelliklerinden performanslarını en çok iş yerindeki gürültünün etkilediğini belirtmişlerdir (1.90±0.86). İş yerindeki duvarların ve makinelerin yerleştirilmesinde renk uyumunun olmaması (1.84±0.64), yeterli aydınlatılmaması (1.83±0.87), zeminin düz olmaması, kaygan olması veya yumuşak olması (1.78±0.91), çalışma yerinin genişliğinin ve yüksekliğinin uygun olmaması (1.56±0.82), kullanılan makinelerden kaynaklanan titreşimin (1.57±0.78) performanslarını düşüren önemli faktörler olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 7. İş Yerlerinde Güvenlik ve Sağlığa Yönelik Uygulamaların İşçilerin Performanslarını Etkileme Durumu İle İlgili Görüşleri

	Katılıyorum		Kısmen katılıyorum		Katılmıyorum		ort±SS
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	
Makinelerin iş akışına uygun yerleştirilmemesi performansımı düşürüyor	40	24.0	36	21.6	91	54.5	1.69±0.83
Kullandığım alet ve makinelerin uygun büyüklük ve ağırlıkta olmaması performansımı düşürüyor	31	18.6	35	21.0	101	60.5	1.58±0.78
Çalışma ortamının düzensiz ve karmaşık olması performansımı düşürüyor	54	32.3	32	19.2	81	48.5	1.84±0.88
Yeterince uyuyamamam performansımı düşürüyor	86	51.5	30	18.0	51	30.5	2.21±0.88
Molaların yetersiz olmasından dolayı yeterince dinlenemem performansımı düşürüyor	76	45.5	32	19.2	59	35.3	2.10±0.89

Araştırma kapsamına alınan işçiler yeterli uyumamalarının performanslarını olumsuz etkileyen önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir (2.21±0.88). Bunu; molaların yetersiz olmasından dolayı yeterince dinlenememek (2.10±0.89), çalışma ortamının düzensiz ve karmaşık olması (1.84±0.88), makinelerin iş akışına uygun yerleştirilmemesi (1.69±0.83), kullanılan alet ve makinelerin uygun büyüklük ve ağırlıkta olmaması (1.58±0.78) takip etmektedir.

Atılğan ve Kanat (2006) orta ve büyük ölçekli işletmelerde çalışan işçilerin performanslarını etkileyen en önemli faktörün iş yerindeki aydınlatma; diğer faktörlerin sırasıyla çalışma masasının, sandalyesinin ve makinelerin kişiye uygun olmaması, üstlerle ilişkilerin kötü olması, çalışma arkadaşlarıyla olan gerginlik, çalışma ortamının düzensiz olması ve gürültü olduğunu saptamışlardır. Konuk vd. (2006)'nin çalışmasında çalışanların % 63.0'ü iş yerinde çalışma koşullarının iyileştirilmesinin, % 77.0'si ise iş yerinde iş kazalarından korunma gibi çalışanların güvenliğine yönelik tedbirlerin alınmasının her zaman verimliliği etkileyeceğini belirtmişlerdir. Yıldız ve Bilir (2007) termal koşullar bakımından uygun ortamda çalışan işçilerin olumsuz etkiledikleri zararlı etkenlerin toz, halı tozu, hava akımı, sigara dumanı, psikolojik stres, uzun süre oturma, bilgisayar ekranı ve gürültü olduğunu; sıcak ortamda çalışanların etkilendikleri zararlı etkenlerin sıcak, gürültü ve toz olduğunu; ayrıca çalışma ortamındaki yağlardan ve zehirli gazlardan, ortamdaki cam kırıklarından, zeminin kaygan olmasından her iki grubun olumsuz etkilendiğini belirlemiştir. Juslén vd. (2007) çikolata fabrikasının paketleme bölümünde mevcut aydınlatmaya ilave olarak lokal aydınlatma uygulamışlardır. Lokal aydınlatma uygulaması yapılmadan önce aydınlatmanın yeterli olduğunu belirten işçiler; lokal aydınlatma uygulaması sonucu işlerini daha iyi yaptıklarını, kendilerini daha uyanık ve dikkatli hissettiklerini belirtmişlerdir. Farklı bir çalışmada, iş yerinde çalışanların % 40.0'ı çalışma ortamında ses yalıtımı yapılmasının ve çalışma ortamının bölümlere ayrılmasının, % 19.0'u sessiz alanlar oluşturulmasının çalışanların performansını arttıracaklarını belirtmiştir (Banbury ve Berry, 2005). Naravane (2009) ise iş yerindeki ses şiddetinin çalışanların çalışma hızını yavaşlattığını belirlemiştir.

Bu çalışmada da diğer çalışmalara benzer sonuçlar elde edilmiştir. İşçi sağlığının korunmasında ve performansının artırılmasında; çalışma koşullarının elverişli hale getirilmesinin, işçinin gereksinimine uygun mola verilmesinin, işçiye ve işe uygun makine ve alet seçiminin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma Ortamında İşçileri Zorlayan Faktörler

Tablo 8. Çalışma Ortamında İşçileri En Çok Zorlayan Faktörlerin Dağılımı

Zorlayan Faktörler	Sayı	%
Stres	86	51.5
Fazla mesai	81	48.5
İş yeri koşulları	32	19.2
İşin ağır olması	14	8.4
Makineler	14	8.4
İşveren/yöneticilerle ilişkiler	5	3.0
Müşterilerle ilişkiler	5	3.0

Çalışma ortamında işçileri en çok zorlayan strestir (% 51.5). Stresi sırasıyla; fazla mesai, olumsuz iş yeri koşulları (iş yerinin soğuk, sıcak veya düzensiz olması), işin ağır olması, makineler, işveren veya yöneticilerle ilişkiler ve müşterilerle ilişkiler izlemektedir. İşveren ve müşterilerle iletişim problemi yaşayanların çoğunluğu berberlik ve yiyecek içecek hizmetleri sektöründe çalışmaktadır.

Banbury ve Berry (2005) çalışanların % 35.0'inin çalışma ortamındaki gürültüden, % 24.0'ünün kişisel işleri için ortamın uygun olmamasından, % 15.0'inin uygun olmayan aydınlatmadan, % 12.0'sinin ofis mobilyalarının bakımsızlığından ve düzensizliğinden, % 7.0'sinin yetersiz havalandırmadan ve % 6.0'sinin kullanılan masaların uygun yerleştirilmemesinden rahatsız olduklarını belirlemiştir. Gökmen vd. (2007) işçilerin % 71.1'inin iş yerinin fiziki koşullarından rahatsız olduğunu; Balcı vd. (2005) işçilerin işte karşılaştıkları önemli sorunların sırasıyla; yeterince dinlenememeleri (% 19.2), çalışma ortamındaki toz ve duman (%18.6), çalışma ortamındaki toz ve kimyasal maddeler (%12.8), gürültü, ısısının yetersiz olması nedeniyle üşüme, havalandırmanın yeterli olmaması, stres gibi faktörler olduğunu belirlemiştir. İlhan vd. (2006) ise, çalışanların iş yerlerinde en çok yönetsel ve idari problemlerle ilgili sıkıntılar yaşadıklarını belirlemiştir. Yapılan bu çalışma, diğer araştırma sonuçlarını doğrular niteliktedir. İşçilere uygun zamanlarda dinlenme aralarının verilmesinin, stresi ve yorgunluğu azaltmada önemli bir önlem olacağı düşünülebilir. Ayrıca işçilerin fiziksel kapasitelerine uygun iş verilmesi, alet makine seçiminin iyi yapılması, iş yerlerinde iyi iletişim ortamının sağlanması da işçi sağlığı ve iş verimliliği için önemli olduğu düşünülmektedir.

İş Yeri Çalışma Koşullarının İşçilerin Aynı İş Yerinde Çalışma İstekleri Üzerindeki Etkisi

Araştırma sonuçlarına göre iş yerlerindeki çalışma koşullarının olumlu veya olumsuz olması, işçilerin aynı iş yerinde çalışmayı isteyip istememeleri üzerinde etkilidir. Tablo 9'da görüldüğü gibi çalışma ortamında yapılan hassas veya ayrıntılı işler için özel bir aydınlatma yapılmayan iş yerlerinde çalışanların % 56.2'si; ışık kaynaklarının bakım, tamir ve temizliğinin düzenli olarak yapılmadığı iş yerlerinde çalışanların % 57.1'i; çalışanlarla iletişimi engelleyecek düzeyde gürültü olan ortamında çalışan işçilerin % 56.8'i; gürültünün sürekli olarak aynı düzeyde olduğu ortamlarda çalışanların % 57.6'sı; yorucu işlerden sonra veya belirli saatlerde mola verilmeyen iş yerlerinde çalışanların % 60.7'si; molalarda dinlenmek için uygun dinlenme yeri olmayan iş yerlerinde çalışanların % 60.0'ı aynı iş yerinde çalışmak istemediklerini belirtmişlerdir. Alet, makine vb. bakımı rutin olarak yapılmayan iş yerlerinde çalışanların % 61.2'si; rahat olmayan masa, sandalye ve tezgahta çalışanların % 73.9'u başka alternatifleri olduğunda aynı iş yerinde çalışmayı istememektedir. İş yerinde yeterli tuvalet, lavabo veya çalışanların kişisel eşyalarını koymak için bireye ait dolap, çekmece vb. olmaması, çalışanların aynı iş yerinde çalışmayı istememeleri üzerinde önemli bir etkidir. Yeterli tuvalet, lavabo olmayan iş yerlerinde çalışanların % 60'ı; kişisel eşyalarını koymak için kendisine ait dolap, çekmece vb. olmayan iş yerlerinde çalışanların % 59.2'si başka alternatifleri olması durumunda aynı iş yerinde çalışmayı istemediklerini belirtmişlerdir (p<0.05).

Tablo 9. İşçilerin Aynı İş Yerinde Çalışma İstekleri İle İş Yeri Çalışma Koşulları Arasındaki İlişki

Çalışma Koşulları Özellikleri	Aynı iş yerinde çalışma isteği			χ ²	P	
	İstiyor	İstemiyor	Kararsız			
Yapılan hassas veya ayrıntılı işler için özel bir aydınlatma var mı?	E	35(44.9)	24 (30.8)	19 (24.4)	10.882	0.004**
	H	25(28.1)	50 (56.2)	14 (15.7)		
Işık kaynaklarının bakım, tamir ve temizliği düzenli olarak yapıyor mu?	E	43(41.3)	38 (36.5)	23 (22.1)	6.785	0.034*
	H	17(27.0)	36 (57.1)	10 (15.9)		
Çalışma alanında gün ışığından yeterince faydalanabileceğiniz pencereler var mı?	E	48(39.7)	49 (40.5)	24 (19.8)	3.156	0.206
	H	12(26.1)	25 (54.3)	9 (19.6)		
Çalışma alanındaki aydınlatma, göz kamaşmasına neden oluyor mu?	E	56(39.4)	58 (40.8)	28 (19.7)	5.823	0.044*
	H	4 (16.0)	16 (64.0)	5 (20.0)		
Çalışma alanında her yeri eşit olarak ısıtan veya soğutan bir sistem var mı?	E	28(40.0)	24 (34.3)	18 (25.7)	5.452	0.065
	H	32(33.0)	50 (51.5)	15 (15.5)		
Çalışma alanında havalandırma için yeterli pencere var mı?	E	42(40.0)	42 (40.0)	21 (20.0)	2.500	0.287
	H	18(29.0)	32 (51.6)	12 (19.4)		
Yapay havalandırma sistemi (klima vb.) kullanılıyor mu?	E	25(35.2)	31 (43.7)	15 (21.1)	0.146	0.930
	H	35(36.5)	43 (44.8)	18 (18.8)		
Ortamda zehirli buhar, radyasyon, patlayıcı gaz vb. var mı?	E	16(25.8)	33 (53.2)	13 (21.0)	4.653	0.098
	H	44(41.9)	41 (39.0)	20 (19.0)		
Ortamdaki gürültü diğer çalışanlarla iletişimi engelliyor mu?	E	22(29.7)	42 (56.8)	10 (13.5)	8.690	0.013*
	H	38(40.9)	32 (34.4)	23 (24.7)		
İşyerindeki gürültü sürekli olarak aynı düzeyde mi?	E	13(22.0)	34 (57.6)	12 (20.3)	8.568	0.014*
	H	47(43.5)	40 (37.0)	21 (19.4)		
Çalışma ortamında aşırı gürültüye karşı önlem alınmış mı?	E	15(40.5)	11 (29.7)	11 (29.7)	4.953	0.084
	H	45(34.6)	63 (48.5)	22 (16.9)		
Çalışanlara belirli aralıklarla işitme testi uygulanıyor mu?	E	3 (30.0)	2 (20.0)	5 (50.0)	6.445	0.040*
	H	57(36.3)	72 (45.9)	28 (17.8)		
Gürültü frekansı ve şiddeti işletme tarafından ölçülüyor mu?	E	3 (37.5)	3 (37.5)	2 (25.0)	0.210	0.900
	H	57(35.8)	71 (44.7)	31 (19.5)		
Yorucu işlerden sonra veya belirli saatlerde mola veriliyor mu?	E	48(43.2)	40 (36.0)	23 (20.7)	10.200	0.006**
	H	12(21.4)	34 (60.7)	10 (17.9)		
Ortamındaki zararlı madde/gaz, toz vb. durumlara karşı eldiven, maske gibi koruyucu önlemler alınıyor mu?	E	31(44.3)	24 (34.3)	15 (21.4)	5.246	0.073
	H	29(29.9)	50 (51.5)	18 (18.6)		
Molalarda dinlenmek için uygun dinlenme yeri var mı?	E	41(44.6)	29 (31.5)	22 (23.9)	13.603	0.001**
	H	19(25.3)	45 (60.0)	11 (14.7)		
Alet, makine vb. bakımı rutin olarak yapılıyor mu?	E	47(47.0)	33 (33.0)	20 (20.0)	15.709	0.000**
	H	13(19.4)	41 (61.2)	13 (19.4)		
Çalıştığımız masa, sandalye, tezgâhın yüksekliği ve genişliği çalışmamız için uygun mu?	E	57(39.6)	57 (39.6)	30 (20.8)	9.772	0.008**
	H	3 (13.0)	17 (73.9)	3 (13.0)		
Düzenli olarak sağlık kontrolleri yapılıyor mu?	E	26(44.1)	18 (30.5)	15 (25.4)	7.086	0.029*
	H	34(31.5)	56 (51.9)	18 (16.7)		
İş yerinde yeterli tuvalet, lavabo var mı?	E	53(41.7)	50 (39.4)	24 (18.9)	8.093	0.017*
	H	7 (17.5)	24 (60.0)	9 (22.5)		
Kişisel eşyalarınızı koymak için size ait dolap, çekmece vb. var mı?	E	48(40.7)	45 (38.1)	25 (21.2)	6.401	0.041*
	H	12(24.5)	29 (59.2)	8 (16.3)		

**p<0.01 *p<0.05

E: Evet H: Hayır

Atılgan ve Kanat (2006)'ın çalışmasında, çalışma ortamının düzensizliğinin, çalışma masalarının ve makinelerinin kendilerine uygun olmamasının, çalışma saatlerinin düzensiz olmasının, çalışma arkadaşlarıyla ve üstleriyle olan gerginliklerin çalışma performanslarını düşürdüğünü düşünen işçilerin büyük çoğunluğu başka alternatifi olduğunda aynı işte çalışmayı düşünmediğini belirtirken; bu faktörlerin çalışma performanslarını etkilemediğini düşünen işçiler ise aynı işte çalışmaya devam edebileceklerini belirtmişlerdir. Ünalın vd. (2006)'nın çalışmasında araştırma kapsamına alınan çalışanların % 57.1'i işinden ayrılmayı hiç düşünmediklerini, % 30.7'si bazen düşündüklerini, % 12.1'inin ise çok sık düşündükleri belirtmişlerdir. Ayrıca çalışanların işinden memnun olma durumunun artmasıyla işinden ayrılmayı isteme sıklığının azaldığı ($p < 0.05$) saptanmıştır ($p > 0.05$). İlhan vd. (2006) araştırma kapsamına alınan işçilerin % 12.4'ünün çalışma ortamından çok memnun, % 38.0'inin memnun, % 16.8'inin orta düzeyde memnun olduğunu, % 18.6'sının memnun olmadığını, % 14.2'sinin hiç memnun olmadığını; % 52.4'ünün ise işine devam etmeyi düşündüğünü belirlemişlerdir.

Bu araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi, iş yerlerindeki çalışma koşullarının uygun olup olmaması, işçilerin aynı iş yerinde çalışmayı isteyip istememeleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Çalıştığı iş yerine isteksiz gelen, işinden memnun olmayan çalışanların yüksek performans göstermesi ve kaliteli üretim yapması söz konusu değildir. İşçilerin mevcut iş yerlerine istekle gelip, işlerini istenilen düzeyde yapmaları ve daha iyi performans göstermeleri için iş yerinde uygun çalışma koşullarının sağlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

Sonuç ve Öneriler

İşçilerin çalıştıkları iş yeri çalışma koşullarının performanslarını etkileme durumuna ilişkin görüşlerini saptamak amacı 167 işçi üzerinde yapılan çalışmada; işçilerin yaş ortalaması 21 ve çoğunluğu erkektir. İşçilerin yaklaşık yarısının ortaokul mezunu olduğu görülmektedir. İşçilerin yarıdan fazlasında yaptıkları işten kaynaklanan algılanan sağlık sorunu bulunmaktadır. En çok görülen sağlık sorunları sırasıyla yorgunluk, uyuşukluk, uyku bozukluğu, baş ağrısı, iskelet, kas ve doku rahatsızlıklarıdır. İşçilerin yarısından fazlası son bir yılda çeşitli iş kazalarına maruz kaldığını belirtmiştir.

İşçiler, iş yeri çalışma koşulları ile ilgili performanslarını düşüren önemli faktörlerin sırasıyla; ortamın sıcak veya soğuk olması, molaların yetersiz olmasından dolayı yeterince dinlenememek, çalışma ortamında toz, duman, kimyasal madde vb. olması, ortamın gürültülü olması, duvarların ve makinelerin yerleştirilmesinde renk uyumunun olmaması, iş yerinin havasız olması, yetersiz aydınlatma, çalışma ortamının düzensiz ve karmaşık olması, zeminin düz olmaması, kaygan veya yumuşak olması, makinelerin iş akışına uygun yerleştirilmemesi, kullanılan alet ve makinelerin uygun büyüklük ve ağırlıkta olmaması, çalışma ortamında sigara içilmesi, kullanılan makinelerden kaynaklanan titreşim, çalışma yerinin genişlik ve yüksekliğinin uygun olmaması olduğunu belirtmişlerdir.

İş yeri çalışma koşullarının olumlu veya olumsuz olmasının, işçilerin başka alternatifi olması durumunda aynı iş yerinde çalışma istekleri üzerinde önemli olduğu belirlenmiştir. Lokal aydınlatma yapılmayan iş yerlerinde çalışan işçilerin ortalama yarısı; çalışanlarla iletişimi engelleyecek düzeyde gürültü olan çalışma ortamında

ve gürültünün sürekli olarak aynı düzeyde olduğu ortamlarda çalışan işçilerin yarısından fazlası; yorucu işlerden sonra veya belirli saatlerde mola verilmeyen iş yerlerinde ve molalarda dinlenmek için uygun dinlenme yeri olmayan iş yerlerinde çalışanların büyük bir kısmı; rahat olmayan masa, sandalye ve tezgâhta çalışanların çoğunluğu başka alternatifi olması durumunda aynı iş yerinde çalışmayı istemediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında;

- Çalışan işçi sayısına bakılmaksızın iş yerlerinde işçi sağlığı ve iş güvenliğine yönelik gerekli tedbirlerin alınması; bu tedbirlerin mevcut yasalara uygun olup olmadığı ile ilgili gerekli denetimlerin ilgili kurum ve kuruluşlarca yapılmasının sağlanması,
- İş yerlerinde işçi sağlığı ve iş güvenliği çalışmalarının etkin bir biçimde yapılabilmesi için işverenlerin, yöneticilerin ve işçilerin bu konudaki yasal mevzuat ile ilgili bilgilendirilmeleri ve sorumluluklarının farkına varmalarının sağlanması,
- İşçilere iş dağılımı yapılırken işçinin cinsiyeti, yaşı, ayrıca fiziksel ve fizyolojik kapasitesi ile toleransının dikkate alınması,
- Dinlenme aralarının kaç dakika ve ne sıklıkla verileceğinde işin yoğunluğu, işçinin ihtiyaçları dikkate alınmalı, iş yerlerinde çalışanların dinlenmesi için uygun alanları oluşturulmalı,
- Çalışma koşullarının iyileştirilmesi ile ilgili çalışmaların gösterişe dönük bir girişim olarak değerlendirilmemesi, aksine iş verimi ve işçi performansı üzerinde önemli bir etken olduğu ile ilgili işverenlerin bilinçlendirilmeleri önerilmektedir.

Kaynakça

- Albayrak K., M. Y. (2006). **İnşaat Sektöründe Fiziksel Güce Dayalı İşlerin Sınıflandırılması ve Bu İşlerde Çalışanların Aktivite Düzeyinin Belirlenmesi**, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Aykanat, S. ve Tengilimoğlu, D. (2003). Hastanelerde Sağlık Personelinin Motive Eden Faktörlere İlişkin Bir Alan Çalışması. **Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi**, 6(2).
- Atılğan, T. ve Kanat, S. (2006). Hazır Giyim İşletmelerinde Ergonomik Koşulların Çalışanların Performansına Etkileri. **12. Ulusal Ergonomi Kongresi, Ergonomi’de Yeni Gelişen Stratejiler, Teknolojiler ve Sektörel Uygulamalar Bildiriler Kitabı**. 16-18 Kasım, Ankara.
- Babalık, C. F. (2007). **Mühendisler İçin Ergonomi İşbilim**, Nobel Yayın Dağıtım (2. baskı), Ankara.
- Balçı, E., Gün, İ., Kaya, A. ve Öksüzkaya, A. (2005). Kayseri’de Bir Mobilya Fabrikasındaki İşçilerin İş Güvenliği Konusunda Bilgi-Tutum ve Davranışlarının Değerlendirilmesi. **Türk Tabipleri Birliği Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi**. 28-33.
- Banbury, S. P. and Berry, D. C. (2005). Office Noise and Employee Concentration: Identifying Causes Of Disruption and Potential Improvements. **Ergonomics**, 48(1), 25 – 37.
- Bulduk, S., Demircioğlu, Y. ve Kolat, B. (2006). Pastanelerde Çalışan İşçilerin Beslenme ve Sağlık Durumlarının İncelenmesi. **12. Ulusal Ergonomi Kongresi, Ergonomi’de Yeni Gelişen Stratejiler, Teknolojiler ve Sektörel Uygulamalar Bildiriler Kitabı**. 16-18 Kasım, Ankara.
- Cop, R. ve Ofluoğlu, G. (1998). İş Kazaları ve Meslek Hastalıklarından Kaynaklanan Psiko-Sosyal Sorunlar ve Yaşam Kalitesi Üzerindeki Etkileri. **6. Ergonomi Kongresi**. 27-29 Mayıs, Ankara: Milli Produktivite Merkezi Yayınları No:622.
- Erkan, N. (2005). **Ergonomi** (9.baskı), Milli Produktivite Merkezi Yayınları No:373, Ankara.
- Gedik, T. ve Batu, C. (2005). Düzce Orman Ürünleri Sanayinde İş Güvenliği, İşçi Sağlığı ve Çalışma Koşullarının Analizi. **Ergonomi 11. Ulusal Kongresi**. 26-28 Aralık. İstanbul Teknik Üniversitesi Endüstri Mühendisliği Bölümü, İstanbul.
- Goetsch, L. D. (2005). **Occupational Safety and Health for Technologists, Engineers and Managers** (Fifty edition), Prentice Hall, New Jersey.
- Gökmen, N. Yıldız, A. ve Deniz, Ö. (2007). Tütün fabrikasında çalışan işçilerin tütüne bağlı sağlık risk algıları ve uygulamaları. **Koruyucu Hekimlik Bülteni**, 6(6), 465-474.
- İlhan, M., Kurtcebe, Z.Ö., Durukan, E. ve Koşar, L. (2006). Temizlik İşçilerinin Sosyo Demografik Özellikleri ve Çalışma Koşulları İle İş Kazası ve Meslek Hastalığı Sıklığı. **Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi**, 20, 433-439.
- Juslén, H., Verbosson, J. and Wouters, M.C.H.M. (2007). Appreciation of Localised Task Lighting In Shift Work—A Field Study In The Food Industry. **International Journal of Industrial Ergonomics**, 37, 433–443.
- Kahya, E. (2007). The Effects of Job Characteristics and Working Conditions on Job Performance. **International Journal of Industrial Ergonomics**, 37, 515–523.
- Konuk, A., Yerel, S., Önder, S. ve Işık, M. (2006). Kömür Madeni İşletmelerinde Verimlilik Artışı İçin Alınacak Kararlarda İşçilerin Tercihleri. **Madencilik**, 45, 3-8.

◆ Aydan Bekar / Ali Fuat Ersoy

- López, M. A. C., Ritzel, O. D., Fontaneda I. and Alcantara, G. O. J. (2008). Construction Industry Accidents in Spain. **Journal of Safety Research**, 39, 497-507.
- Naravane, S. (2009). **Effect of Industrial Noise on Occupational Skill Performance Capability**, Department of Systems Science and Industrial Engineering, Binghamton University (Unpublished master's thesis), New York.
- Özok, A. F., Ak, R., Sadıç, Ş. ve Kılınç, M. S. (2006). Kobi'lerde İş Koşullarının Ergonomik Açıdan Analizi. **12. Ulusal Ergonomi Kongresi, Ergonomi'de Yeni Gelişen Stratejiler, Teknolojiler ve Sektörel Uygulamalar Bildiriler Kitabı**. 16-18 Kasım, Ankara.
- Parlar, S. (2008). Sağlık Çalışanlarında Göz Ardı Edilen Bir Durum: Sağlıklı Çalışma Ortamı. **TAF Preventive Medicine Bulletin**, 7(6), 547-554.
- Renaud, S. (2002). Rethinking The Union Membership/Job Satisfaction Relationship Some Empirical Evidence in Canada. **International Journal of Manpower**, 23(2), 137-150.
- Ryan, B., Wilson, J. R., Sharples, S., Morrisroe, G. and Clarke, T. (2009). Developing a Rail Ergonomics Questionnaire (REQUEST). **Applied Ergonomics**, 40, 216- 229.
- Sağocak, D. M. (2005). Ergonomik Tasarımda Renk. **Trakya University Journal of Science**, 6(1), 77-83.
- Ünalın, D., Çetinkaya, F., Özyurt, Ö. ve Kayabaşı, A. (2006). Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Sekreterlerde İş Memnuniyeti. **Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi**, 9(1), 1-17.
- Yardıın, N., Çipil, Z., Vardar, C. ve Mollahaliloğlu S. (2007). Türkiye İş Kazaları ve Meslek Hastalıkları: 2000-2005 yılları ölüm hızları. **Dicle Tıp Dergisi**, 34, 264-271.
- Yıldız, A.N. ve Bilir, N. (2007). Sıcak Çalışma Ortamının Subjektif Olarak Değerlendirilmesi, **Toplum Hekimliği Bülteni**, 26 (2), 23-28.
- Yüğrük, A. ve Bocadoğlu, G. (1999). Küçük Ölçekli Demir Çelik Dökümhanelerinin Ergonomik Açıdan Değerlendirilmesi. **7. Ulusal Ergonomi Kongresi**. 14-17 Ekim. Adana.

THE IDEAS OF MASTER BUILDERS AND APPRENTICES ABOUT THE EFFECTS OF WORKING CONDITIONS ON THEIR PERFORMANCE AT AN OCCUPATIONAL TRAINING CENTER

Aydan BEKAR*

Ali Fuat ERSOY**

Abstract

This research was planned and carried out for determining the ideas of the workers about the effects of working conditions on their performance at an occupational training center. The data were collected from 167 workers by means of a questionnaire. Most of the workers were male and the average age was found as 21. It was identified that most of the workers worked more than 8 hours per day. It was also determined that more than half of the workers faced some presumed health problems caused by their work and various occupational accidents in the year preceding the research.

It was determined that important factors that effect the performance of the workers in the working environment are as follows in order: Hot or cold working environment, not having enough rest because of short breaks, presence of dust, smoke, chemical material etc. in the environment, noise level in the environment, lack of color harmony in the accommodation of the walls and machines, stuffy air, insufficient illumination.

Key Words: Worker, workplace, working conditions, worker performance

* Assist. Prof. Dr.; Muğla Sıtkı Koçman University School Of Tourism and Hotel Management

** Prof.; Gazi University, Occupational Education Faculty, Family Economics Education Department

TÜRKİYE'DE ÖĞRENİM GÖREN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN ZİHİN HARİTASINDA AVRUPA BİRLİĞİ ALGISI (ANKARA İLİ ÖRNEĞİ)

Bülent AKSOY*

Hakan KOÇ**

Özet

Her birey almış olduğu coğrafya eğitimi sayesinde doğal ve beşeri unsurları boş bir kâğıda kodlayabilir. Fakat coğrafi unsur detaylarının nitelik ve niceliği bireyden bireye büyük oranda çeşitlilik gösterir. Bu açıdan zihin haritaları, bireylerin aynı bölge veya mekân hakkında nasıl farklı düşündükleri konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de öğrenim gören Türk ve yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin zihinlerindeki Avrupa Birliği algısını ve bu algı üzerinde etkili olan faktörleri belirlemektir.

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu üniversitelerde öğrenim gören ve random olarak seçilen 286’sı Türk, 228’i yabancı uyruklu olmak üzere toplam 514 lisans öğrencisi oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak çeşitli değişkenler ve dilsiz Avrupa Birliği haritasından oluşan bir anket kullanılmıştır. Anket uygulanan öğrencilerden, Avrupa Birliğine üye ve aday olan ülkeleri harita üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilerin, harita üzerine yerleştirdikleri her bir doğru ülke için 1 puan verilerek katılımcıların toplam puanları elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama değerleri kullanılmış; t- Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri uygulanmıştır.

Araştırma sonuçları; yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanlarının cinsiyet, uyruk, gelir, fakülte değişkenleri açısından farklılaşırken yaş ve lisans öncesi yaşadıkları yer değişkenlerine göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Katılımcılar, en fazla tarih, siyaset, sanat, sağlık ve spor konusundaki yayınları takip ederken; çevre, ekonomi ve diğer süreli-süresiz yayınları daha az takip etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Harita, zihin haritası, algı, coğrafya eğitimi, Avrupa Birliği ve genişleme süreci

* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı

** Yrd. Doç. Dr.; Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı

Giriş

Araştırmamızın bu kısmında, “Zihin haritası nedir? Zihin haritaları coğrafya dersinin öğretiminde neden önemlidir?” sorularına cevap aramanın yanı sıra Avrupa Birliği’nin genişleme sürecinden bahsedilecektir.

1.1. Zihin Haritası Nedir?

Zihin haritaları ya da “bilme – öğrenme”, haritaları, insanların kendi mekânsal çevreleri hakkında bilgi birikimleri, bu bilgilerin hafızada tutulması, yeniden hatırlanması ve gerekiyorsa bilgileri değiştirmeyi mümkün kılan bilme- öğrenme süreçleriyle kuşatılmış yapıdır (Downs, ve Stea 1973; Aktaran: Tuncel, 2002: 84).

Gerçek haritalara çok benzeyen, fakat aynı zamanda olağan dışı şekillerde zihnimizde var olan haritalara zihin haritaları ya da kavramsal haritalar adı verilir (Cambell, 2000; Aktaran: Taş, 2003: 3).

Kaynağını Bilişsel Psikoloji’den alan zihin haritası, Tuan (1975: 209)’a göre algının özel şeklidir. Fiziksel çevreye ait yer, uzaklık ve konumsal bilgilerin zihinde oluşturulmasını, hatırlanmasını, depolanmasını ve organize edilmesini konu alan zihin haritalarının merak uyandıran bir konu hâline gelmesinin, algısal yönlendirme coğrafi bilişim bağlamında değerlendirilmesiyle birlikte ortaya çıktığı söylenebilir. Daha sonra bu düşünceyi takip eden araştırmacılar tarafından ortaya atılan ‘zihnin ardındaki yönelim’in ardından bu görüş üzerinden, Tolman’ın geliştirdiği araştırmalarda kullanılmaya başlanan ‘bilişsel harita’ (cognitive map) teriminin oluşmasına zemin hazırlamıştır. Zihinsel (mental) harita ve bilişsel (cognitive) harita kavramlarının birçok araştırmacı tarafından birbirlerinin yerlerine dönüşümlü olarak kullanıldıkları ve tanımlandıkları görülmektedir” (Ülkeryıldız vd., 2009: 73).

Her birey coğrafya hakkında kişisel bilgisine gönderme (atıfta bulunma) yaptığı yeryüzündeki doğal ve beşeri unsurları yaş, ilgi ve coğrafya bilgisine bağlı olarak az ya da çok anımsar. Bireylerin sahip olduğu coğrafi bilgi, yeryüzündeki doğal veya beşeri unsurların zihnimizde neye benzediğini canlandırmamıza olanak sağlar.

Başka bir anlatımla, insanlar kendi çevreleri içerisinde kendilerini nasıl konumlandırır ve yollarını nasıl bulurlar? Coğrafi yapıların yerlerini nasıl algılayabilirler? Bir yerin konumunun diğer yönlerle ilişkisi hakkında nasıl karar verebilirler? Bir mekândaki doğal ve beşeri unsurlar nasıl şekillenir? Yukarıdaki soruları cevaplamak için yapılan coğrafi sorgulama zihinsel süreçler gerektirir. Zihinsel süreçlerden sonra bireylere özgü çizilen tasvirler de zihin haritası olarak adlandırılır.

Bir mekânın haritası ve o mekâna ait kişisel zihin haritasının görünümü arasında temel bir farklılık vardır. Bir mekânın haritasının herkes için anlaşılabilir ve okunabilir olmasını sağlamak için kartograflar, mevcut gerçeği düzleme aktarmada standart normlar ve kurallar kullanır. Lynch’in ilk baskısı 1960’da çıkan *The Image of the City* (1980) adlı kitabından sonra yaygınlaşmaya başlayan zihin haritalarında, bir mekân üzerinde bulunan doğal ve beşeri unsurlar düzleme aktarılırken standart norm ve kurallardan ziyade bireye özgü tasvir kullanılır. Fakat kişiye özel tasvire dayalı bu harita gerçek değil, tamamen bireylerin mekân üzerinde bildikleri doğal ve beşeri unsurların bireylere göre değişken bir temsildir.

Zihin haritalarındaki mesafe ve yönelimlerde bozulmalar, çarpıklıklar olur. Ayrıca zaman içinde değişebilir olmaları yüzünden doğrulukları da değişkendir. Bu yüzden de kartografik haritalara pek benzemezler (Hammond 1987: 9).

Zihnimizdeki mekâna ait bilgi genellikle psikoloji, antropoloji ve coğrafyadaki zihinsel haritalara benzetilerek ifade edilmektedir (Tolman, 1948;Aktaran: Barkowsky, 2002: 2). Başlangıçta haritayı andıran temsillerin bir benzeri anlamına gelen terim git gide sembolik bir anlamda kullanılır hâle geldi. Barkowsky'e (2002: 3) göre zihin haritası, resme benzeyen zihinsel temsildir.

1.2. Zihin Haritaları Coğrafya Dersinin Öğretiminde Neden Önemlidir?

Çevreyi nasıl algıladığımız ve düşüncelerimiz ile algılarımızın davranışlarımızı nasıl etkilediğinin incelenmesi, "davranışsal coğrafya"nın konusunu oluşturur. Başka bir ifade ile davranışsal coğrafya olarak bilinen inceleme şekli "insanların çeşitli çevrelere tepkilerinin geniş ölçüde onları nasıl algıladığını ve anladığına bağlı olduğunu esas alan yaklaşımdır. 1960'lı yılların sonu ile 1970'li yılların başlarında coğrafyada davranışsal kapsamda ortaya çıkan bir gelişme de mekânsal algının ölçülme yollarının bulunması üzerine yapılan çalışmalar olmuştur. Bulunan yöntem "Zihin Haritaları"dır (Tümertekin, Özgüç, 2000: 277 – 281).

Coğrafyacılar bireylerin zihin haritalarını ve onların çevresindeki mekânın zihinlerinde ne şekilde yer aldığını öğrenmek isterler. Zihin haritaları; herhangi bir yerin belirleyici niteliği (nirenge noktası) ya da başka yerlere ilişkin yönergelerle sorularak incelenebilir; olabildiğince kısa bir sürede pek çok yerin adı, konumu kişiye sorularak belirlenebilir, herhangi bir alanın tanımlaması ya da taslak haritası (kroki-si) çizdirilerek incelenebilir (Tuncel, 2002: 85).

Zihin haritalarının oluşturulmasında taslak harita yöntemi şaşırtıcı ve son derece ilgi çekici sonuçlar vermektedir. Esneklikleri, açıklıkları, potansiyel olarak derin psikolojik görüşleri yansıtmaları bakımından taslak harita yöntemi dikkate değerdir (Saarinen 1973; Aktaran: Tümertekin ve Özgüç, 2002: 56).

Öğrencilere dünyanın ayrıntılı zihinsel haritasını oluşturmaları konusunda yardım edilmelidir. Öğrencilere dünyanın doğal ve beşeri özelliklerine, konum bilgisine sahip olmalarına yönelik zihin haritası çalışmaları yaptırılmalıdır. Çünkü zihin haritaları dünyadaki yerlerin ve bölgelerin yegâne özelliklerin bireylerde bıraktığı algı hakkında bilgi vermektedir.

Zihin haritaları sadece yön bulmak ve bir rota boyunca hareket için referans olarak kullanılmakla kalınmamalı, aynı zamanda değerlendirme ve süreçleri bağdaştırmak için de günlük yaşamda kullanılmalıdır.

Okullarda öğrencilerin mekâna ait bilgileri zihinlerinde doğru kodlaması için temel harita okuma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler yaptırılmalıdır. Öğrenciler harita sembollerini, ölçeği, yönü ve mesafeyi, çeşitli harita tiplerini ve onların temel özelliklerini rahatlıkla kullanabilmeli ve onları tanıyabilmelidir. Çünkü bir coğrafi haritada, mekânsal ilişkiler bol miktarda mevcuttur. Harita okuma becerisi gelişmiş bir harita kullanıcısı, gerekli coğrafi bilgiyi haritadan yararlanarak kazanabilir.

Harita, fotoğraf, slayt ve animasyon gösterimleri materyaller incelediğinde veya herhangi bir seyahatte bir zaman veya mekân içerisinde sayısız doğal ve beşeri unsurlar görülür. Bu sayısız unsurları dokunma, tatma, işitme ve görme duyularıyla belleğe çabuk ve doğru olarak kodlamak mümkün değildir. Yeryüzünün bu doğal ve beşeri unsurlarından oluşan çeşitliliğini tanımlanabilir parçalara ayırmak, daha kolay algılayabilmek ve belleğimize daha çabuk ve doğru kodlayabilmek için belli niteliklere göre yeryüzünde çeşitli sınırlar oluşturulmaktadır. İnsanoğlu bir mekân içerisinde benzer özelliklere sahip doğal ve beşeri unsurları daha çabuk ve doğru olarak belleğine kodlamaktadır. Coğrafya öğretmenleri çeşitli niteliklere göre oluşturulmuş bölge haritalarından yararlanarak zihin haritası çalışmalarını mutlaka yaptırmalıdır. Böylelikle öğrenciler düzenlenen ve tanımlanan bölge kavramı ve haritalarını kullanarak yerel, ulusal, bölgesel ve küresel ölçekte alanların benzerliklerini ve farklılıklarını analiz etme fırsatına sahip olurlar.

Zihin haritaları şaşırtıcı ve son derece ilgi çekici sonuçlar vermektedir. Bu ifadeyi iki örnekle açıklayalım: Birinci örnek 20 yaşında, sınıf öğretmeni bölümünün ikinci sınıfında okuyan bir öğretmen adayına aittir. Bu öğrenci zihin haritasında Türkiye’nin dağlarını çizmiştir (Şekil 1). Şekil 1 incelendiğinde öğrencinin zihninde Batı ve Doğu Toros dağları mevcut. Türkiye’nin dağları incelendiğinde Doğu Toroslar adı ile bir dağ silsilesinin olmadığı görülür. Bu durumun oluşmasının sebebi, zihin haritalarımızla gerçek alanın aynı olmamasıdır. Çünkü bu haritaları yaptığımız zaman algılarımızdan gelen bilgileri zihnimizde siler, bozar ve genelleriz. Bu öğrenci de Batı Toroslar var ise Doğu Toroslar da var diyerek bu bilgiyi zihninde genellemiştir. Bu öğrenci Orta Toros Dağlarını zihin haritasında yanlış bir isimle ve yanlış bir bölgeye yerleştirmiştir. Hepimiz bilinç dışı ve kaçınılmaz algısal önyargılara sahibiz. Bu öğrenci de bilinç dışı olarak reel bilgiyi algısal olarak genellemiş ve yanıltmıştır. Coğrafi bölgeler arasındaki mesafelerin ve konumların zihinsel gösteriminde, gerçek değerlere nispeten sistematik olarak bozulmalar görülür. Nitekim bu öğrencinin yapmış olduğu zihin haritasında da mesafede bozulmalar dikkat çekmektedir. Kıbrıs Adası’nın, Türkiye’ye olan uzaklığı ve şeklindeki bozulma dikkat çekmektedir.



Şekil-1: Cumhuriyet Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Okuyan Öğrenciye ait Zihin Haritası.

İkinci örnek ise, Steven ve Coupe'un (1978) bir araştırmasına dayandırılmaktadır. Steven ve Coupe, katılımcılardan iki coğrafi bölge arasındaki göreceli mekânsal konumu belirlemelerini istedi (Şekil 2). Katılımcılar California Üniversitesi'nin lisans programlarında okuyan öğrencilerdi. Steven ve Coupe, katılımcılardan California eyaletinin bir şehri olan San Diego'nun belli başlı yönlerini Nevada Eyaletinin şehri olan Reno'ya kıyasla coğrafi olarak belirtmelerini istedi. Katılımcıların çoğu, Reno'nun San Diego'dan daha doğuda olduğunu gösterdiler. Fakat aslında Reno, San Diego'dan daha batıda bir yerdedir. Steven ve Coup (1978) uzun süreli belleğin sonuçlarını hiyerarşik organizasyon yoluyla açıkladılar. Bu deney, katılımcıların Kaliforniya ve Nevada eyaletleri arasındaki göreceli konumdan faydalanarak şehirleri de bu göreceli konuma göre yerleştirdiklerini ortaya koymaktadır. İki eyaletin ilgili konumunda Nevada, genel olarak Kaliforniya'dan daha doğudadır. Bununla birlikte Kaliforniya eyaletinin güneyi, Nevada eyaletiyle hemen hemen aynı meridyenler arasındadır. (Şekil 2). Bu deneydeki katılımcılar açıkça iki şehrin ilişkili konumlarını bilmiyorlardı. Fakat onlar Sen Diego, Reno'dan daha batıdadır kararında eyaletleri kapsayan göreceli konum bilgilerini kullandılar.

Coğrafi bilgi, coğrafi alanlar hakkındaki bilgidir. Bölgeler, ülkeler, eyaletler veya kıtalar coğrafi alanların örnekleridir. Coğrafi alanlar hakkındaki bilgi çevresel alanlar hakkındaki bilginin tersinedir. Çevresel yerler hakkındaki bilginin aksine genellikle coğrafi bilgi, sözlü tasvirler ve haritalar gibi görsel tasvirleri içeren ikincil bilgi kaynaklarının kullanımı ile elde edilir (Montello, 1993; Aktaran: Barkowsky, 2002: 2). Haritalar, görsel mekânsal düşünmenin en önemli materyallerinden birisidir.

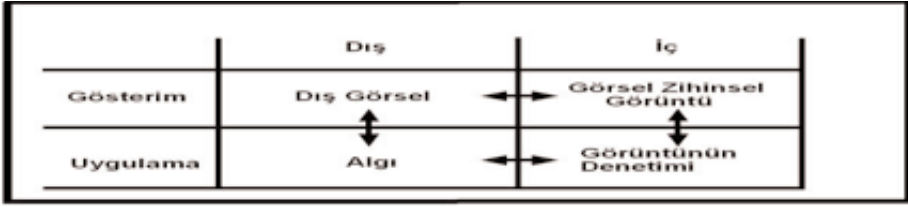


Şekil-2: San Diego'nun Reno'ya göre göreceli konumu. (Steven and Coupe 1978)

Görsel mekânsal düşünme ve öğrenme, görüntünün tanımlanması ile başlar. Görsel-mekânsal düşünme, görme gücünü tanımlamak, objelerin yerlerini tespit etmek ve objeler hakkında düşünmek ve kendimizi dünyada yönlendirmek için gözleri kullanma işlemi ve görsel bir uyarının yoksunluğunda "zihnin gözünde" görüntülerin oluşturulmasını, incelenmesini, dönüştürülmesini ve korunmasını içeren bir süreçtir. Görsel mekânsal düşünme sonrasında algı gelişir. Algı bellekten bağımsız değildir. Algısal görüntü, gözler yardımıyla oluşur.

Coğrafi bilgilerin yapılandırmasında kullanılan sinirsel yapılar, coğrafi haritaları incelerken kullanılan yapılarla aynıdır. Bu yüzden zihinsel temsil görsel olarak algılanan ve zihinsel bir şekilde işlenen dış objelerin zihinsel karşılığı olarak algılanır (Şekil3).

Şekil-3: Dış Görsel ile Görsel Zihinsel Görüntü Arasındaki İlişki (Barkowsky, 2002:9’dan yararlanarak düzenlenmiştir)



Dorling ve Fairbairn’e (1997) göre zihin haritalarını önemli kılan şey, bu konunun okullarda öğretilecek kadar önemli olması ve dünyanın çok farklı görüntüsünün olması (insanlara göre değiştiği) ve her bir görünüşün (bakış açısının) eşit oranda değeri olmasıdır (Taş, 2003:5).

1.3. Avrupa Birliği ve Genişleme Süreci:

Avrupa Birliği, yirmi yedi üye ülkeden oluşan siyasi ve ekonomik bir örgütlenmedir (Harita 1). Avrupa Birliği’nin temeli Avrupa Kömür ve Çelik Topluluğuna dayanır. Bu topluluk, bir kömür ve çelik ortak pazarı yaratmak, işsizlik oranını düşürmek, katılımcı ülkelerin ekonomilerini iyileştirmek amacıyla kurulan altı üyeli bir birlikti. Bu birliğin temellerini Almanya, Fransa, Belçika, Hollanda, Lüksemburg ve İtalya attı. 1957 yılında Roma Antlaşması ile temelleri atılan birlik, 1969 yılında Avrupa Ekonomik Topluluğu adını almıştır.

Topluluğun ilk kez genişlemesi, 1973’te İngiltere, Danimarka ve İrlanda’nın katılımıyla olmuş ve böylelikle birinci genişleme süreci gerçekleşmiştir.

“Yunanistan, 1975 yılında tam üyelik başvurusunda bulunmuştur. Bu başvuru ile başlayan müzakereler altı yılda tamamlanmış; ikinci genişlemenin tek ülkesi olan Yunanistan, 1 Ocak 1981’de Topluluk üyesi olmuştur” (.)

İspanya ve Portekiz, 1977’de yaptıkları başvurunun ardından ancak 1986 yılında tam üye olabilmıştır. İspanya ve Portekiz’in bu birliğe üye olmasıyla birlikte üye sayısı on ikiye yükselmiştir.

Avusturya, İsveç ve Finlandiya ile katılım müzakereleri başlatılmış, bu ülkelerin 1995’te tam üyeliğe kabul edilmesiyle birlikte dördüncü genişleme süreci gerçekleşmiştir. Böylece, üye sayısı 12’den 15’e yükselmiştir.

“Big Bang yani büyük patlama diye adlandırılan genişleme ile Çek Cumhuriyeti, Estonya, Macaristan, Letonya, Litvanya, Polonya, Kıbrıs (Güney Kıbrıs Rum Yönetimi), Slovakya, Slovenya ve Malta ülkeleri Avrupa Birliği’nin yeni üyeleri oldular” (Özey, 2005: 319). Böylelikle Avrupa Birliği on yeni üyenin katılımı ile birlikte 25 üyeli büyük bir birlik hâline geldi.

Altıncı genişleme sürecinde ise, Bulgaristan’ın ve Romanya’nın bu birliğe üye olması ile birlikte üye sayısı yirmi yediye ulaştı.

“Avrupa Birliği ve Türkiye arasındaki ilişkiler ise 12 Eylül 1963 tarihinde imzalanan ve 1 Aralık 1964 tarihinde yürürlüğe giren Ankara Antlaşması ile başlamıştır ve değişik aşamalardan geçerek günümüze kadar gelmiştir” (Uçtu ve Yapar, 2004; Aktaran: Alkış, 2006: 25). 2011 yılı itibari ile Hırvatistan ve Türkiye devletleri Avrupa Birliği ile ilgili tam üyelik müzakerelerini sürdürmektedirler.

1.4. Araştırmanın Amacı:

Her bir birey almış olduğu coğrafya eğitim ve öğretimi ile doğal ve beşeri unsurları boş bir kâğıda kodlayabilir. Fakat coğrafi unsur detaylarının nitelik ve niceliği bireyden bireye büyük oranda çeşitlilik gösterir. Bu açıdan zihin haritaları, bireylerin aynı bölge veya mekân hakkında ne kadar farklı düşündükleri konusunda önemli ipuçları vermektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Türkiye’de öğrenim gören Türk ve yabancı uyruklu yükseköğretim öğrencilerinin zihinlerinde Avrupa Birliği algısını ve bu algı üzerinde etkili olan faktörleri belirlemektir.

Araştırmada, aşağıdaki problem cümleleri ve alt problemlere cevaplar aranmıştır:

Türkiye’de öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin zihin haritalarındaki Avrupa Birliği algısı düzeyi nedir?

Alt Problemler:

- 1) Türkiye’de öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 2) Türkiye’de öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları, uyruk değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3) Türkiye’de öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları, yaş değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 4) Türkiye’de öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları, ailelerinin geliri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 5) Türkiye’de öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları, öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 6) Türkiye’de öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları, yükseköğretimden önceki yaşam yeri değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- 7) Türkiye’de öğrenim gören yükseköğretim öğrencilerinin takip ettikleri süreli ve süresiz yayınlar nedir?

2.YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli:

Türkiye’de yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören Türk ve yabancı uyruklu öğrencilerin görüşlerine göre, Avrupa Birliği algısını değerlendirmek amacıyla yapılmış olan bu araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

“Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar,2005:77).

2.2. Evren ve Örneklem:

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 eğitim öğretim yılında Ankara ilindeki devlet ve vakıf üniversitelerinde öğrenim gören lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu üniversitelerde öğrenim gören ve random olarak seçilen, 286'sı Türk, 228'i yabancı uyruklu olmak üzere toplam 514 lisans öğrencisi oluşturmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı:

Araştırmada katılımcıların zihin haritasındaki Avrupa Birliği algısını ölçmek amacıyla veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümünde çeşitli değişkenler (cinsiyet, okul türü, uyruk, yaş, gelir düzeyi, katılımcıların takip ettiği süreli yayınlar, öğrenim gördüğü okul türü vb) ikinci bölümünde ise Avrupa Kutası'nın dilsiz siyasi haritası yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi:

1. Harita'da yer alan Avrupa Birliği haritasının dilsiz olanı, Ankara ilinde yer alan vakıf ve devlet olmak üzere çeşitli yükseköğretim kurumlarında eğitim ve öğrenim gören Türk (286 kişi) ve yabancı uyruklu (228 kişi) toplam 514 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden Avrupa Birliğine üye ve aday olan ülkeleri harita üzerinde belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilere, harita üzerine yerleştirdikleri her bir doğru ülke için 1 puan verilerek katılımcıların toplam puanları elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra bu toplam puanlar, araştırma için belirlenen cinsiyet, uyruk, yaş, ailelerin gelir durumu, öğrenim gördükleri fakülte, yükseköğrenimden önce yaşadıkları yer, takip ettikleri süreli-süresiz yayın değişkeni ile karşılaştırılarak araştırma probleminin ve alt problemlerin çözümlenmesi sağlanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde aritmetik ortalama değerleri kullanılmış; t- Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) teknikleri uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesi ve yorumlamalarda $\alpha=.05$ anlamlılık düzeyi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Tablo -2. Yüksek Öğretim Öğrencilerinin AB Algısı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılığı için t- Testi Sonuçları					
Uyruk	N	\bar{X}	S	t	p
Kadın	245	9.31	5.24	2.530	.012
Erkek	269	8.18	4.83		

1. Tablo'daki t-Testi sonuçlarına göre; yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [$t(512)=2.530$; $p<.05$]. Erkek katılımcıların puanlarının ortalaması $\bar{X}=9.31$ iken, kadın katılımcıların puanlarının ortalaması $\bar{X}=8.18$ 'dir. Bu bulgu, erkek katılımcıların Avrupa Birliği algı düzeylerinin kadın katılımcılara göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Tablo -2. Yüksek Öğretim Öğrencilerinin AB Algısı Puanlarının Uyruk Değişkenine Göre Farklılığı için t- Testi Sonuçları

Uyruk	N	\bar{X}	S	t	p
T.C.	286	9.18	4.76	2.339	.20
Diğer	228	8.13	5.36		

2.Tablo’daki t-testi sonuçlarına göre yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları uyruk değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [t(512)=2.339; p<.05]. Türk vatandaşı olan öğrencilerin puanlarının ortalaması \bar{X} =9.18 iken, uyruğu diğer ülkeler olan öğrencilerin puanlarının ortalaması \bar{X} =8.13’tür. Bu bulgu Türkiye’de yükseköğrenim gören Türk vatandaşlarının Avrupa Birliği algı düzeylerinin diğer ülke vatandaşlarına göre daha yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Tablo-3. Yüksek Öğretim Öğrencilerinin AB Algısı Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Testi Sonuçları

Yaş	N	\bar{X}	S	F	p
20 yaş ve altı	180	8.51	5.37	.299	.742
21-25 yaş	289	8.79	4.77		
26 yaş ve üzeri	45	9.09	5.64		
Toplam	514	8.72	5.06		

3.Tablo’daki Varyans analizi sonuçlarına göre; yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [F(2-511)=.299; p>.05]. Yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememesiyle birlikte, 26 yaş ve üzeri öğrencilerin Avrupa Birliği algısı puanlarının diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Tablo-4. Yüksek Öğretim Öğrencilerinin AB Algısı Puanlarının Gelir Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Testi Sonuçları

Aile Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	S	F	p	Fark Turkey
1) 500-1000 TL				5.049	.001	1-4 2-4
2) 1000-1500 TL	132	8.14	4.57			
3) 1500-2000 TL	68	8.63	4.88			
4) 2000-2500 TL	52	11.02	7.36			
5) 2500 TL ve üzeri	67	9.97	4.12			
Toplam	514	8.72	5.06			

4.Tablo'daki Varyans analizi sonuçlarına göre yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları aile gelir düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F(4-509)=5.049; p<.05]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey HSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre ailesinin aylık geliri 500-1000 TL (=8.10) olanlar ile 2000-2500 TL (=11.02) olanlar arasında, aylık geliri 2000-2500 TL olan katılımcılar lehine; ailesinin aylık geliri 1000-1500 TL (=8.14) olanlar ile 2000-2500 TL (=11.02) olanlar arasında aylık geliri 2000-2500 TL olan katılımcıların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Bu bulgu, katılımcıların Avrupa Birliği algısı puanlarının gelir durumu ile orantılı olarak arttığını göstermektedir. Ailesinin aylık ortalama geliri daha yüksek olan katılımcıların Avrupa Birliği algı düzeyinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Tablo-5. Yüksek Öğretim Öğrencilerinin AB Algısı Puanlarının Fakülte Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)Testi Sonuçları						
Fakülte	N	\bar{X}	S	F	p	Fark Turkey
1.Eğitim	161	8.05	4.85	4.516	.000	1-3 1-5 3-4 3-6 4-5
2. Fen-edebiyat	51	8.22	3.97			
3.Hukuk	26	11.50	5.63			
4.İİBF	67	7.79	4.60			
5.Tıp	126	9.98	5.21			
6.Diğer	83	8.29	5.45			
Toplam	514	8.72	5.06			

Tablo'daki Varyans analizi sonuçlarına göre yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir [F(5-508)=4.516; p<.05]. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanlarının ortalaması (\bar{X} =8.05) ile Hukuk fakültesi (\bar{X} =11.50) ve Tıp fakültesi (\bar{X} =9.98)'nde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ortalaması arasında, Hukuk Fakültesi ve Tıp Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Hukuk fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Avrupa Birliği algısı puanlarının ortalaması (\bar{X} =11.50) ile İİBF (\bar{X} =7.79) ve diğer (\bar{X} =8.29) fakültelerden mezun olan öğrencilerin Avrupa Birliği algısı puanlarının ortalaması arasında, Hukuk Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yine Tıp Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Avrupa Birliği algısı puanlarının ortalaması (\bar{X} =9.98) ile İİBF Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Avrupa Birliği algısı puanları ortalaması (\bar{X} =7.79) arasında Tıp Fakültesi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, Hukuk Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin aldıkları dersler gereği Avrupa Birliği algısı puanlarının diğer fakültelere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Tablo-6. Yüksek Öğretim Öğrencilerinin AB Algısı Puanlarının Yaşam Yeri Değişkenine Göre Farklılığı için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Testi Sonuçları

Yaşam yeri	N	\bar{X}	S	F	p
Köy	57	8.23	4.94	.332	.856
Küçük şehir	55	8.49	5.64		
Orta ölçekli şehir	88	8.78	4.56		
Büyük şehir	133	8.59	5.38		
Metropol	181	9.01	4.93		
Toplam	514	8.72	5.06		

6.Tablo’daki varyans analizi sonuçlarına göre yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanları yaşam yeri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir [F(5-508)=.332; p> .05]. Bu bulgu, lisans eğitimi öncesi farklı büyüklükteki yaşam ünitelerinde yaşayan katılımcıların Avrupa Birliği algısı puanlarının benzer olduğunu göstermektedir.

3.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum:

Tablo-7. Yüksek Öğretim Öğrencilerinin Takip Ettikleri Süreli ve Süresiz Yayınlar İlişkin Betimsel Veriler

Süreli Yayın Türü			Toplam	
	f	%*	f	%
Siyaset	163	31.7	514	100
Ekonomi	78	15.2		
Spor	154	30.0		
Çevre	85	16.5		
Sağlık	155	30.2		
Tarih	178	34.6		
Sanat	158	30.7		
Diğer	71	13.8		

*Tablodaki veriler birden fazla seçenek işaretlenebilme durumuna göre elde edilmiştir.

7.Tablo'daki verilere göre araştırmaya katılan yükseköğretim öğrencilerinin %34.6'sı tarih, %31.7'si siyaset, %30.7'si sanat, %30.2'si sağlık, %30.0'ı spor, %16.5'i çevre, %15.2'si ekonomi ve %13.8'i ise diğer süreli ve süresiz yayınları takip ettikleri-ni belirtmişlerdir. Bu bulgu katılımcıların tarih, siyaset, sanat, sağlık ve spor konu-sundaki süreli ve süresiz yayınları daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

"Türk öğrencilerin Zihin Haritalarında İslam Ülkeleri" adlı çalışmasında Tunçel, öğrencilerin çizdikleri taslak haritaları esas alarak İslam dünyası algısını incelemiştir. Tunçel zihin haritalarını incelemiş ve öğrencilerin bildikleri ülkeler üze-rinde coğrafya eğitiminin büyük payı olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmanın en dik-kate değer sonuçlarından birisi ülkelerin alanı, ülkelerdeki Müslüman nüfusun mik-tarı yahut nüfus oranının öğrencilerin zihin haritalarını doğrudan etkilemediğidir. Bizim çalışmamızla Tunçer'in yapmış olduğu çalışmanın değişkenleri farklı olmasına rağmen, zihin haritalarının bireyden bireye farklılık gösterdiği sonucunun her iki çalışmada da belirtilmesi manidardır.

"Geography for educator-standarts, themes, and concepts." adlı eserinde Harwick ve Holtgrieve öğrencinin yetişmiş olduğu çevre, cinsiyet, etnik durum, aile-nin sosyo ekonomik durumu, bireyin almış olduğu eğitimin kalitesi ve ailenin rolü vb. faktörlerin bireylerin zihin haritalarını etkileyeceğini belirtmektedir. Harwick ve Holtgrieve'ye göre, daha düşük ekonomik grupta bulunanlar daha küçük coğrafi alanı içine alan taslak haritalar çizerken, ekonomik olarak daha iyi olanlar aynı mekân hakkında daha büyük zihni harita çizmektedirler. Harwick ve Holtgrieve'nin çalışması ile bu çalışma gerek zihinsel algıyı etkileyen faktörler gerekse sonuçlar ara-sında büyük bir paralelliğin olması manidardır.

"Mental mapping, viewing the urban landscapes of the mind" adlı çalış-masında Sulster, iki zihinsel haritadan hiçbirinin birbirine benzemediğini belirtmek-tedir. Sulster, zihin haritalarının kendine özgü ve gerçeğin değişebilir bir temsili oldu-ğunu belirtmektedir. Sulster, kişilerin yaşam tarzlarına bağlı olarak zihin haritalarının değişebileceğini savunur. Sulster, insanların yaşam tarzları, yaş, ilgi veya alandaki deneyimlerin derecesi ile insanların zihin haritaları arasında benzerlikler olduğunu söylemektedir. Sulster'in çalışması ile bu çalışma arasında zihinsel algıyı etkileyen faktörler bakımından benzerlik görülmektedir.

"Sınıf Öğretmeni Adaylarının Avrupa Birliği Ülkelerini Haritada Konumlandırma Becerileri" adlı çalışmasında Alkış, sınıf öğretmeni adaylarının Avrupa Birliğine üye ve üyeliğe aday ülkeleri haritada konumlandırma becerisinde, ülkeler coğrafyası dersinin etkisini araştırmıştır. Sınıf öğretmeni adaylarının Avrupa Birliği ülkelerini konumlandırmadaki başarılarının ön teste %41 iken; son testte %63,1'e yükseldiğini tespit etmiştir. Ülkeler coğrafyası dersinin sınıf öğretmeni aday-larının Avrupa Birliği ülkelerini konumlandırma becerilerinde olumlu bir etkisi oldu-ğu sonucuna ulaşmıştır. Gerek Alkış'ın çalışması gerekse bu çalışmanın ortak yanı Avrupa Birliği algısıdır.

"Öğrenci Zihin Haritalarında Kente İlişkin Deneyimle Değişen Çevre Algısı" adlı çalışmasında Ülkeryıldız ve diğerleri, deneklerinden belirli bir zaman aralığıyla, tarihi kentsel bir dokuda belirlenen bir güzergâh doğrultusunda toplu hâlde yürü-

melerini ve gözlem yapmalarını istemiştir. Bu gözlemin ardından Ülkeryıldız ve diğerleri deneklerinden bu sefer de Lynch’in deneysel çalışmalarında ortaya koyduğu temel öğelerden (yollar, sınırlar, bölgeler, düğüm noktaları ve referans noktaları) faydalanarak kentin ‘taslak haritasını’ çizmelerini istenmiştir. Ülkeryıldız ve diğerlerinin yaptığı çalışma sonucunda, zihinsel haritaların gelişim sürecini iki unsurun etkilediği belirlenmiştir. Bu iki ana unsurdan birinin zaman, bir diğerinin de deneyim olduğunu söylemek mümkündür.

4.1. Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaştığını göstermiştir.

Araştırma bulguları, yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanlarının sahip oldukları uyruk değişkenine göre farklılaştığını göstermiştir.

Yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanlarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını göstermiştir.

Araştırma bulgularına göre, yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanlarının gelir değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur. Aylık ortalama geliri 2000-2500 TL olan katılımcılar ile aylık ortalama geliri 500-1000 TL ve 1001-1500 TL olan katılımcılar arasında aylık geliri 2000-2500 TL olan katılımcıların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Yükseköğretim öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanlarının öğrenim gördükleri fakülte değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre; Eğitim Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerinin Avrupa Birliği algısı puanlarının ortalaması ile Hukuk Fakültesi ve Tıp Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinin ortalaması arasında, Hukuk Fakültesi ve Tıp Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Hukuk Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Avrupa Birliği algısı puanlarının ortalaması ile İİBF ve diğer Fakültelerde öğrenim gören öğrencilerin Avrupa Birliği algısı puanlarının ortalaması arasında Hukuk Fakültesi öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Yine Tıp fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Avrupa Birliği algısı puanlarının ortalaması ile İİBF Fakültesinde öğrenim gören öğrencilerin Avrupa Birliği algısı puanları ortalaması arasında, Tıp Fakültesi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Araştırma bulguları, yükseköğretim öğrencilerinin yaşadıkları yerin Avrupa Birliği algısı puanları üzerindeki etkisinin benzer olduğunu göstermiştir.

Anket uygulanan yükseköğretim öğrencileri, en fazla tarih, siyaset, sanat, sağlık ve spor konusundaki yayınları takip ederken; çevre, ekonomi ve diğer süreli-süresiz yayınları daha az takip etmektedir.

4.2. Öneriler:

Araştırma sonuçları lisans öğrencilerinin zihin haritalarındaki AB algısının genel olarak düşük düzeyde olduğunu göstermiştir. Lisans öğrencilerinin bu konudaki farkındalık düzeyini artıracak çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Yüksek gelir grubundaki katılımcıların AB algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Düşük gelir grubundaki katılımcıların algılarının düşük düzeyde kalma nedenlerinin araştırılması önerilmektedir.

Tıp fakültesinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin AB algısının yüksek çıkması bu konuda ders içeriklerinden ziyade başka faktörlerin etkili olduğunu göstermiştir. Bu faktörlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Araştırmaya katılan lisan öğrencilerinin genel olarak konum bilgileri düşük düzeydedir. Lisans öğrencilerinin aktüel ülke veya mekânlara ait konum bilgilerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- ALKIŞ, S., 2006, **Elementary Pre- Service Teachers Map Location Skills of European Union States**, Elementary Education Online 5(2), 25- 34.
- BARKOWSKY, T.,2002 , **Mental Representation and Processing of Geographic Knowledge**, Springer-Verlag Berlin Heidelberg Printed in Germany
- FEINBERG, R. ve diğerleri, 2003, **Drawing the Coral Heads': Mental Mapping and its Physical Representation in a Polynesian Community**, The Cartographic Journal Vol. 40 No. 3 s: 243-253, The British Cartographic Society.
- GOULD, P ve WHITE, R., 2002, **Mental Maps**, Routledge, London.
- GRAHAM E., 1976, **What Is a Mental Map?** Blackwell Publishing on behalf of The Royal Geographical Society (with the Institute of British Geographers), Vol. 8, No. 4 (1976), pp. 259-262.
- GRITZNER, C. F., 2004, **The Geographic " Mental Map" : Can " Anyone" (Really) Teach Geography?**, The Journal of Geography; 103: 43-45, National Council for Geographic Education.
- HAMMOND, C. W., 1987, **Elements of Human Geography**. (2. Baskı) Bell&Hyman London.
- HARDWICK, S. W. &' HOLTGRIEVE, D. G. (1996). **Geography for educator-Standarts, themes, and concepts**. Printice Hall, Inc.
- KARASAR, Niyazi, 2005, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- KILLWORTH, P.D., 1982, **A Technique for Comparing Mental Maps**, Social Networks, Sayı:3,s: 307 -312, Elsevier Sequoia S.A., Lausanne – Printed in The Netherlands.
- MATHEWSON, J. H., 1999, **Visual – Spatial Thinking: An Aspect of Science Overlooked by Educators**, John Wiley & Sons, Inc. Sci Ed 83:33-54, USA.
- MONTELLO, D. R., 1993, **Scale and multiple psychologies of space**. In A. Frank and I.Campari (Eds.), Spatial information theory: A theoretical basis for GIS (pp. 312-321). Berlin: Springer.
- ÖZEY, R., 2005, **Dünya ve Ülkeler Coğrafyası**, Aktif Yayınevi, İstanbul.
- ÖZGÜÇ, N. ve TÜMERTEKİN, E. 2000, **Coğrafya Geçmiş Kavramlar ve Coğrafyacılar**, Çantay Kitapevi, İstanbul.
- STEVENS, A., &' COUPE, P., 1978. **Distortions in judged spatial relations**, Cognitive Psychology, 10, 422- 437.

- POCOCK, D.C.D., 1976, **Some Characteristics of Mental Maps**, An Empirical Study, Transactions of Institute of British Geographers, 1(4), 493-512.
- TAŞ, H.İ., 2003, **Zihinsel Haritalama ve Öğrencilerin Zihni Haritalarını Geliştirme Yolları**, Marmara Coğrafya Dergisi Sayı:8, İstanbul.
- TOMAS, A., CLARKE, L., SHENKAR, A., 1994, **The Globalization Of Our Mental Maps: Evaluating The Geographic Scope Of Jibs Coverage**, Journal of International Business Studies, Fourth Q uarter 25:4, USA.
- SULSTER, W.A., 1974, **Mental mapping, viewing the urban landscapes of the mind**, WSA Procesarchitectuur – Management Stedelijke Ontwikkeling Pelgrimsstraat 3029 Rotterdam.
- TUAN, Y. F., 1975 **Images and Mental Maps**, Annals of the Association of American Geographers 65/2: 205-213.
- TUNÇEL, H. 2002, **Türk Öğrencilerinin Zihin Haritalarında İslam Ülkeleri**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:12, Sayı:2, s:83- 103, Elazığ.
- TÜMERTEKİN, E., ÖZGÜÇ, N., 2002, **Beşeri Coğrafya: İnsan, Kültür, Mekan**, (1. baskı 1997, 2. baskı 1998) Çantay Kitabevi, İstanbul.
- ÜLKERYILDIZ, E., ARSAN, Z.D., ve AKIŞ, T., 2009, **Öğrenci Zihin Haritalarında Kente İlişkin Deneyimle Değişen Çevre Algısı**, BAÜ FBE Dergisi, Cilt:11, Sayı:1, 72-82 Temmuz 2009.

THE PERCEPTION OF THE EUROPEAN UNION IN THE MIND MAP OF STUDENTS HAVING EDUCATION IN TURKEY

Bülent AKSOY*

Hakan KOÇ**

Abstract

Every individual can code natural and human facts in to an empty paper with the geography education but quality and quantity of geopgraphic details differ greatly from person to person. From this point of view, mind maps are giving important clues about how individuals think differently about the same areas and places. The purpose of this research is to determine the EU perception in the minds of Turkish and foreign college students and the factors which affect this perception.

Descriptive scanning method was used in this research which intends to appreciate the EU perception. Scanning patterns is the research approach which intend to depict an existing or former situation. Undergraduate students who studied in state and foundation universities in 2010-2011 school year in Ankara form the system of this research. 286 Turkish, 228 foreign, 514 in total undergraduate students from these universities which were chosen randomly form the sample of the research.

In the research, survey was used as data collection tool to measure the European Union perception in the mind map of the participators. The students were asked to show the member and candidate countries of European Union. Participants' scores were obtained by giving 1 point for each accurate country they showed on the map. The datas were transferred to a computer by using SPSS 15.0 package program. In the analysis of the datas, frequency, arithmetic average value was used, t-Test and simplex variance analysis (ANOVA) technics were applied. $\alpha=.05$ level of significance was used in interpretation and analysis of datas.

According to research evidences EU perception percentage points of college students differ in gender, ethnicity, faculties they are studying but the effect of where college students live and age are similar on the points of EU perception.

The college students who participate in the research generally follow history, politics, art, health and sports editions while environment, economy and other editions are being followed less.

Key Words: Map, Mind Map, geography education, European Union and enlargement process

* Yrd. Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Ana Bilim Dalı

** Yrd. Doç. Dr.; Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Coğrafya Eğitimi Ana Bilim Dalı

ÖĞRETMEN ADAYLARININ HİZMET ÖNCESİ EĞİTİMLERİ SÜRECİNDE DERSLERİN İŞLENİŞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Necmi GÖKYER*

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmanın evrenini, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören 1208 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 552 kişi oluşturmaktadır. Öğrencilerin görüşlerini belirlemek için 37 maddelik bir veri toplama aracı geliştirilmiştir. Verilerin analizinde, t testi ve tek yönlü varyans analizi ve LSD testi yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, aday öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine yönelik olarak hem öğretim elemanlarına hem de kendilerine ilişkin görüşleri “biraz katılıyorum” düzeyindedir. Sosyal bilgiler, Fen bilgisi, Matematik, Sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan aday öğretmenlerin, öğretim elemanlarının ders işleyişine ilişkin görüşleri daha olumsuzdur.

Anahtar Sözcükler: Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, öğretim elemanı, aday öğretmen, ders işlenişi

Giriş

Ülkemizde öğretmenlerimizin hem hizmet öncesinde hem de hizmet içinde mesleki yeterliklerinin artırılması, üzerinde her zaman önemle durulan bir konu olmuştur. Öğretmen eğitimi ve öğretmenlerin yetiştirilmesi konusu, genel olarak hizmet öncesi eğitim ve hizmet/meslek içinde eğitim olmak üzere iki başlıkta ele alınmaktadır. Öğretmen yetiştiren programlar içinde, öğretmen adaylarının fiziksel (bedensel), zihinsel, ruhsal, ahlaki, duygusal, sosyal ve akademik yönlerden mükemmel bir biçimde yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bunu sağlamak için de programlarda çeşitli derslere yer verilmiştir (Şişman, 1999: 6).

Nitelikli eğitimin pek çok ögesi vardır ve bunlar içinde en önemli faktörlerden biri de öğretmendir. Öğretmenlik, bir ulusun geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan önemli uzmanlık alanlarından biri olarak görülmektedir. Çünkü öğretmenler, eğitim süreci içinde yeni kuşakların yetiştirilmesinde oldukça etkin bir rol oynarlar (Gürsoy, 2003:28). Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm /

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

Günümüzde artık nitelikli insanın nitelikli bir eğitim ile gerçekleştirilebileceği ve nitelikli bir eğitimin de nitelikli bir öğretmen gerektirdiği genel olarak kabul görmektedir (Gürbüz Türk ve Genç, 2004:89). İyi öğretmen yetiştirmek için eğitim fakültelerindeki öğretim elemanları üzerinde de sıkı bir şekilde durmak gerekir. “Öğretmen yetiştiren öğretmen tipi” büyük önem taşımaktadır (Kavcar, 2003:10-12). Öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşın başarılı bir öğretim işi için yeterli değildir. Öğretmen bildiğinin nasıl öğretebileceğini de bilmelidir. Yine öğretmenlerin mesleki başarısı için de öncelikle kendi uzmanlık alanını iyi bilmesi gerekir. Alanını iyi bilmeyen bir öğretmen, neyi, nasıl öğreteceğini de bilemez (Şişman, 1999:9-10). Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine aktaramazsa mesleğinde başarılı olamaz. Bu nedenle öğretmenin, öğretme becerisine de sahip olması gerekir. Öğretmenler bu beceriyi, öncelikle öğretmen yetiştirme programlarında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile kazanırlar. Ayrıca, öğretmenlerin kendi verdiği dersin konularını da iyi bilmeleri gerekmektedir (Erden, 1998:44). Nitelikli öğretmenlerin olmadığı eğitim sisteminde mükemmellik olamaz. Programlar değiştirilebilir, daha fazla araç-gereç alınabilir, fiziksel çevre yenilenebilir, okul saatleri uzatılabilir, fakat nitelikli öğretmenler olmadan değişiklikler istenilen etkiyi yaratamaz (Özdemir ve Yalın, 1999:43).

Günümüzde öğretmen, eskiden olduğu gibi öğretimi organize eden, yöneten, denetleyen ve kendi bildiklerini öğrencilere aktaran değil, bilgi kaynaklarına giden yolları gösteren, kolaylaştırıcı olan, kısacası öğrenmeyi öğreten bir rehber olma özelliği kazanmıştır (Karaca, 2008: 65). Çağdaş anlayışla görev yapmaya çalışan bir öğretmen, bugün yalnızca, ders veren, sınav yapan, not veren bir statüde değildir. Çağdaş öğretmen aynı zamanda, iyi bir organizatör, iyi bir yönetici, iyi bir gözlemci, iyi bir rehber ve iyi bir değerlendircidir (Oğuzkan, 1989; Gülşen, 2009: 152). Böylece modernizm ve geleneksellik arasında denge kurmak zorunda olan öğretmenlerin, bir takım yeterliklere de sahip olmaları gerekmektedir. Bu yeterlikler bu şekilde sıralanabilir (UNESCO,1996; Karaca, 2008: 66):

- Öğretmenler, çocukların bizzat bilgiyi oluşturmasına yardımcı olabilmek için sürekli araştırmacı olmalıdırlar.
- Öğretmenler kendi disiplinlerinin ötesine gidip öğrencilerinin öğrenme boyunca bireysel düşünme kapasitelerini sürekli uyanık tutmalıdırlar.
- Öğretmenler öğrencilere yalnızca hedef davranışlar doğrultusunda öğretmeyi görev edinmeli,
- Öğretmenler, öğrencilere nasıl öğreneceklerini ve öğrenmede hangi bilimsel araçlarla daha yararlı çıktılar elde edeceklerini öğretmelidirler.
- Öğretmenler hızla gelişen ve öğretim sürecinin kalitesini arttıracak kabul edilen yeni bilgi-iletişim teknolojilerini etkili olarak kullanabilmelidir.

Eğitim sisteminin temel ve göz ardı edilemez ögesi olan öğretmenlik, toplumu tüm yönleriyle etkileme gücüne sahip mesleklerin başında gelmektedir, dolayısıyla taşıdığı sorumluluk, toplumsal beklentiler ve kazanılması gereken özellikler dikkate alındığında, öğretmenliğin herkes tarafından yapılamayacak bir meslek olduğu kolayca anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının seçimi, hizmet öncesi eğitimleri ve

atanma öncesinde yeterli formasyona sahip olup olmadıklarının tespiti burada önem kazanmaktadır (Şimşek, 2005). Öğretmenlerin istenen yeterliklerle donanması, öğretmen eğitimi ve öğretmenlik uygulaması olmak üzere iki temel etkene bağlanmaktadır. Öğretmen eğitimi, hizmet öncesi eğitim olarak adlandırılan ve meslek diplomasına sahip oluncaya kadar aldığı eğitim-öğretim aşaması ile başlar (Lewis, Parsad, Carey, Bartfai, Farris ve Smerdon, 1999; Karacaoğlu, 2009:5).

Öğretmenin mesleki yeterlikleri ile ilgili Fortune tarafından yapılan bir araştırmada, dersin genel çerçevesini tanıtarak derse başlama, anlaşılmayan noktaları tekrar ele alma, öğrencinin doğru cevaplarını ödüllendirme ve ipucu kullanma öğrenciler tarafından bir öğretmenden beklenen beceriler arasında görülmüştür. McCarty'nin yaptığı bir araştırmada ise öğretmenin süreyi iyi kullanması, öğrenciden dönüt alması ve öğrenciye dönüt vermesi istenen becerilerden olmuştur (Aktaran; Kayabaşı, 1998: 601). Senemoğlu'nun eğitim bilimleri öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışları üzerinde yaptığı bir araştırmada öğrenciler tarafından öğretim elemanlarının "bilimsel olarak doğru bilgi verme" ve "dersin konu ve kaynaklarını öğrencilere bildirme" gibi davranışları üst düzeyde gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanında "öğrencilerin amaçlara ulaşma derecesini belirleme" ve "amaçlardan haberdar etme" gibi davranışları ise düşük düzeyde gösterdikleri belirlenmiştir (Senemoğlu, 1989: 109-126). Öğretmen adaylarının gerek meslek derslerinde gerekse alan derslerinde tüm becerileri kazanmaları gereklidir. Bu alanlarda derslere giren öğretim elemanlarının yaptıkları uygulamalar bu becerileri kapsayacak şekilde olmalıdır.

Adaylık eğitiminde her ne kadar öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi ve beceriler kazandırılırsa da öğretim elemanlarının sınıfta yaptığı uygulamalar ve gösterdiği davranışları öğrenciler tarafından dikkat çekmekte ve model olarak alınabilmektedir (Taşpınar ve Tuncer, 2002). Dolayısıyla öğretim elemanının mesleki ve kişisel yeterlikleri öğretmen olacak öğrencilerinin niteliğini de büyük ölçüde etkileyecek olması öğretmen adaylarının derslerine giren öğretim elemanlarının tümünün sınıfta gösterdiği mesleki davranışları sergileyip sergilemediklerinin belirlenmesi ve varsa eksikliklerin giderilmesi sağlanmalıdır (Semerci, 1998:171).

Nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi öncelikli olarak öğretmen yetiştiren kurumların sorumluluğundadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar topluma uyum sağlayacak, toplumu geliştirecek nitelikli insan gücü yetiştirecek öğretmenleri eğitilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirmenin başarısı, öğretim üyelerinin niteliği ile doğrudan ilişkilidir (Türkoğlu, 1991:113-116). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili olarak gerçekleştirebilmeleri, önemli ölçüde, hizmet öncesinde aldıkları eğitime bağlıdır. Bu süreçte en önemli faktörlerin başında öğretim elemanlarının geldiği söylenebilir. Küçükahmet (1993:134) "Öğretmenlerin yalnızca tutum ve davranışları değil öğrenciyi etkileyen tüm özellikleri, gördükleri eğitime göre şekillenmektedir. Dolayısıyla öğretmenin niteliği, eğitiminin niteliği ile özdedir" diyerek öğretmenlerin yetiştirilmeleri sürecinde öğretim elemanlarının niteliğinin ne kadar önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Öğretmen adaylarının yaşadığımız çağın ve içinde bulunduğumuz toplumun niteliklerine ve ihtiyaçlarına uygun olarak yetiştirilmesi gerekir. Öğretmenlerin rollerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için öncelikle alanlarında iyi yetişmiş olma-

ları gerekmektedir. Öğretmenin niteliği hizmet öncesi eğitimde kazanacağı alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve kazanılan genel kültür bilgisiyle şekillenmektedir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005). Bu da üniversite eğitimi sırasında yeterli düzeyde alan ve meslek derslerini almış olmalarını, derslerde gerekli öğretim teknolojileri ve materyalleri kullanmalarını ve derslerin özelliğine göre kütüphane, laboratuvar, atölye vb. birimleri kullanmış olmaları ile mümkün olabilecektir. Dolayısıyla, öğretmen niteliğini yükseltmek ancak hizmet öncesi öğretmen yetiştirme çalışmalarına verilecek önem ile mümkün olacaktır. Öğretmenlerin üstlendikleri yeni rollere bağlı olarak öğretmen yetiştiren kurumlarda da ders veren öğretim elemanlarının ders işlenişinde öğrenme-öğretme etkinliklerini daha etkili ve verimli düzenlemesi gerekmektedir. Üretim sürecindeki faaliyetlerin ürünün niteliğine olan etkisi, daha çok verilen eğitimin kalitesi ile ilgilidir (Gülşen, 2009: 150). Bu çalışma ilgili literatüre katkı sağlama yanında, öğretmenlik mesleğine yönelik yeni düzenlemelere kaynaklık etmeyi amaçlaması bakımından da önem taşımaktadır. Ayrıca bu çalışma ile öğretim elemanları, öğrenciler tarafından yapılan değerlendirmeler sonucunda elde edilen bilgiler sayesinde ders vermelerindeki zayıf ve güçlü yönlerini tespit etme imkanı bulacaklardır. Öğretim elemanları zayıf noktaların belirlenmesiyle, zayıf olan bu alanlarda kendilerini güçlendirecek ve bir sonraki dönemlerde ders vermelerindeki başarı düzeyleri artabilecektir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, "Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir." Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Öğrencilerin, boyutlar düzeyinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin görüşleri nedir?
2. Öğrencilerin, boyutlar düzeyinde, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin görüşleri sınıf, bölüm, cinsiyet, kaldıkları yer, aylık gelirleri ve öğrenim gördükleri programdan memnun olup olmama değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Evreni oluşturan grupların demografik yapıları nelerdir?

YÖNTEM

"Hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin öğrenci görüşlerini" belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 1991:77).

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesinin sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik, sınıf öğretmenliği, Türkçe, Bilgisayar ve Öğretmenliği Teknoloji Eğitimi (BÖTE), resim-iş, din kültürü ve ahlak bilgisi ve okulöncesi öğretmenliği bölümlerinin ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarında öğrenim gören toplam 1208 öğrenci oluşturmaktadır. Bazı bölümlerin dördüncü sınıflarında öğrenci bulunmamaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile belirlenen 552 kişi oluşturmaktadır.

2.1. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılan ve değişik uzman görüşleri alınması sonucunda son hali verilen anket ile toplanmıştır. Ankette beşli likert tipi derecelendirme ölçeği kullanılmış, değer aralıkları olarak olumsuzdan olumluya doğru “hiç katılmıyorum” 1,00-1,80; (1), “çok az katılıyorum” 1,81-2,60; (2), “biraz katılıyorum” 2,61-3,40; (3), “oldukça katılıyorum” 3,41-4,20 (4) ve “tam katılıyorum” 4,21-5,00 (5) olarak puanlandırılmıştır. Ankette öğrenciler için 37 madde vardır. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır. Cevaplayıcıların ölçme aracından aldıkları toplam puan, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin görüşlerini belirtmektedir. Aday öğretmen anketine ait verilerin KMO değeri ,92, Bartlett’s değeri 3175.4968 df:153, $p=.000$ ’dur. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Pullant, 2001). Ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.33 ile 0.56 arasında değişmektedir. Birinci faktör analizi sonucunda, ölçekte yer alan maddelerden 18 tanesinin faktör yük değeri 0.30’un altında çıktığı için (Faktör yük değeri ölçütü 0.30 alınmıştır) ölçekten çıkartılmıştır. İkinci faktör analizi sonucunda ise, bir maddenin faktör yük değeri 0.30’un altında çıktığı için ölçekten çıkartılmıştır. Geriye ölçekte toplam 18 madde kalmıştır. Öğrencilere yönelik anketin tamamının açıkladığı toplam varyans %44.866, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise ,87’dir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre ölçek iki boyuttan oluşmaktadır. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyüköztürk, 2009:123). “Öğretim elemanlarının derslerdeki yeterlikleri” boyutunda toplam 14 madde vardır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise ,89’dir. “Öğrencilerin derslere hazırlık ve katılımları” boyutunda toplam 4 madde vardır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise ,69’dur.

2.2. Verilerin Çözümü

Hazırlanan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. Ölçme aracının birinci bölümünde çalışmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgileri içeren sorular, ikinci bölümde ise, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin öğrenci görüşlerini içeren maddeler yer almaktadır. Üçüncü bölümde ise “başka görüşleriniz varsa lütfen yazınız” şeklinde yapılandırılmamış bir soru bulunmaktadır. Veriler, bir paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sorularının analizinde, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin cinsiyet ve okuduğunuz programdan memnun musunuz? değişkenine göre karşılaştırılmasında öncelikle normal dağılıma uygunluk testi (Levene Testi) yapılmış ve varyansların homojenliği test edilmiştir. Dağılımın normal olduğu durumlarda bağımsız gruplar t testi, normal olmadığı durumlarda ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Bölüm, öğrencilerin kaldıkları yer, sınıf ve aylık gelirleri değişkenlerine göre yapılan karşılaştırmalarda da normal dağılımın uygunluk testi sonucuna göre dağılımın normal olduğu durumlarda tek yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA), normal olmadığı durumlarda ise Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda anlamlı bir fark belirlendiğinde farkın kaynağını belirlemek için grupların ikili kombinasyonları yapılarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

3.BULGULAR

Bu bölümde, araştırma bulgularına ilişkin elde edilen veriler, alt problemlere göre tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

3.1. Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Ait İstatistik Değerler

SINIFLAR	f:552	%	BÖLÜM	f	%	AYLIK GELİR	f	%	KALDIĞINIZ YER	f	%
İkinci sınıf	211	38,2	Sosyal Bil.	126	22,8	240-350	322	58,3	Yurtta	148	26,8
Üçüncü sınıf	161	29,2	Fen Bil.	65	11,8	351-500	98	17,8	Evde	290	52,5
Dördüncü sınıf	180	32,6	Matematik	114	20,7	501-750	43	7,8	Ailemin Yanında	111	20,1
CİNSİYET			Sınıf Öğrt.	60	10,9	751-1000	28	5,1	Herhangi bir kurumun misafirhanesinde	3	,5
Kadın	298	54,0	Türkçe	39	7,1	1001-1250	24	4,3			
Erkek	254	46,0	BÖTE	46	8,3	1251 ve daha üstü	37	6,7			
PROGRAMDAN MEMNUN MUSUNUZ?			Resim-İş	23	4,2						
Evet	326	59,1	Din K.Ahl.B.	40	7,2						
Hayır	326	40,9	Okulöncesi	39	7,1						

Öğrencilerin demografik özellikleri incelendiğinde, %22,8'inin sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuduğu, %32,6'sının dördüncü sınıf, %54,0'ünün kadın, %58,3'ünün aylık gelirinin 240-350 TL olduğu, %52,5'inin evde kaldığı ve %40,9'unun da okudukları programdan memnun olmadığı belirlenmiştir.

3.2. Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Ölçme Aracındaki Boyutlara İlişkin Bulgular

Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Boyutlara İlişkin Görüşlerine Ait İstatistik Değerler

BOYUTLAR	\bar{X}	ss
1. Öğretim elemanlarına ilişkin görüşler	2,95	,73
2. Öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri	2,83	,84

Aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri; "Öğretim elemanlarına ilişkin görüşler" ($\bar{x}=2,95$) ve "Öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri" ($\bar{x}=2,83$) boyutlarında "biraz katılıyorum" düzeyindedir.

Tablo 2. Öğretim elemanlarına ilişkin görüşler Boyutuna Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

No	A. Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşler	\bar{X}	ss
1	Öğrencilerin görüşlerini dikkate alırlar	2,81	1,25
2	Alan bilgileri iyidir ve donanımlıdır	2,93	1,10
3	Derslere hazırlıklı gelirler	3,12	1,10
4	Derslerde bilgi paylaşımında bulunurlar.	3,34	1,11
5	Konuyu anlaşılır bir biçimde öğrencilere aktarırlar	2,93	1,05
6	Öğrencilerde öğrenme isteği uyandırılır	2,65	1,10
7	Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önlerler	3,16	1,09
8	Davranışı ve sınıfı etkili yönetirler	3,11	1,06
9	Beden dilini etkili kullanırlar	2,91	1,10
10	Derslerde geri bildirim kullanırlar	2,88	1,14
11	Öğrencilere saygılı davranırlar	3,22	1,17
12	Sınavları objektiftir değerlendirirler.	2,99	1,26
13	Öğrencilerin isteklerini ve motivasyonlarını arttırmaktadırlar	2,71	1,16
14	Alanımız ile ilgili iyi bir eğitim alıyoruz	2,61	1,19

Tablo 2’de görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri, “öğretim elemanlarına ilişkin görüşler” ($\bar{x} = 2,61-3,34$) boyutunun tamamı için “biraz katılıyorum” düzeyindedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Görüşleri Boyutuna Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

No	B. Öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri	\bar{X}	SS
15	Öğrenciler derslere karşı ilgilidir.	2,88	1,13
16	Öğrenciler başarısız oldukları derslerdeki eksikliklerini gidermek için çok çalışırlar	2,79	1,17
17	Öğrenciler derslere hazırlıklı gelirler	2,53	1,25
18	Öğrenciler derslerin işlenişine katılırlar	3,13	1,08

Tablo 3’te görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri, “öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri” boyutunda üç madde için ($\bar{x} = 2,79-3,13$) “biraz katılıyorum” düzeyinde iken, “öğrenciler derslere hazırlıklı gelirler” maddesi için ($\bar{x} = 2,53$) “çok az katılıyorum” düzeyindedir. Öğrenciler, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin olarak kendilerini düşük düzeyde değerlendirmektedirler.

3.3. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğrencilerin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin t- testi Sonuçlar

BOYUTLAR	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	t	p	Levene	
							F	p
1. Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşler	Kadın	298	2,98	,70	1,044	,297	2,981	,085
	Erkek	254	2,92	,76				
2. Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Görüşleri	Kadın	298	2,89	,80	1,633	,103	3,267	,071
	Erkek	254	2,77	,88				

Tablo 4'te görüldüğü gibi, aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine ilişkin görüşleri, cinsiyet değişkenine göre her iki boyutta da anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. Bütün boyutlarda görüşleri "biraz katılıyorum" düzeyindedir.

3.4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Görüşlerinin Sınıf Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

BOYUTLAR	Sınıf	N:	\bar{X}	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Anl. fark
1. Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşler	2. sınıf	211	2,96	Gruplar Arası	1,955	2	,978	1,809	165	2-3,4
	3. sınıf	161	2,87	Grup. İçi	296,756	549	,541			
	4. sınıf	180	3,03	Toplam	298,712	551				
		Levene =3,503		p=,031	Kruskal-Wallis=2,876, df=2,		p=,237			
2. Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Görüşleri	2. sınıf	211	2,69	Gruplar Arası	7,768	2	3,884	5,565	,004	
	3. sınıf	161	2,97	Grup. İçi	383,183	549	,698			
	4. sınıf	180	2,87	Toplam	390,951	551				
		Levene=,656		p=,519						

Tablo 5'de görüldüğü gibi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova analizi sonrasında, "öğretim elemanlarına ilişkin görüşler" boyutunda anlamlı farkın olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. LSD testi sonucuna göre de sadece "öğretim elemanlarına ilişkin görüşler" boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. İkinci sınıfta okuyan öğrencilerin görüşlerinin düzeyi (\bar{x} =2,96), üçüncü sınıf öğrencilerinin görüşlerinin düzeyinden (\bar{x} =2,87) daha yüksektir. İkinci sınıf öğrencileri üçüncü sınıf öğrencilerine göre öğretim elemanları

nun dersleri işleyişini daha olumlu değerlendirmektedirler. Ancak, ikinci sınıf öğrencileri öğretim elemanlarının dersleri işleyişini dördüncü sınıf öğrencilerine göre ($\bar{x} = 3,03$) daha olumsuz değerlendirmektedirler.

3.5. Öğrencilerin Görüşlerinin Okudukları Bölüm Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Görüşlerinin Bölüm Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

BOYUTLAR	Bölüm	N:	\bar{X}	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Anl. fark
1. Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşler	1.Sosyal Bil.	126	2,82	Gruplar Arası	26,083	8	3,260	6,494	,000	1,2,3,4,5,6,7
	2.Fen Bil.	65	2,97	Grup İçİ	272,629	543	,502			2-4
	3.Matematik	114	2,84	Toplam	298,712	551				9-4,8
	4.Sınıf Öğr	60	2,70							
	5.Türkçe	39	2,87							
	6.BÖTE	46	3,31							
	7.Resim İş	23	3,34							
	8.Din K.Ahl B.	40	3,42							
	9.Okulöncesi	39	3,05							
2.Öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri	Sosyal Bil.	126	c	Gruplar Arası	Gruplar Arası	8	2,540	3,722	,000	
	Fen Bil.	65	3,08	Grup İçİ	370,628	543	,683			2,9-1,3,4,8
	Matematik	114	2,70	Toplam	390,951	551				5-9 6-8
	Sınıf Öğr	60	2,68							
	Türkçe	39	2,83							
	BÖTE	46	2,97							
	İş Resim	23	2,92							
	Din K.Ahl B.	40	2,61							
	Okulöncesi	39	3,31							
					Levene: ,936					

*p<.05

Tabloda 6'da görüldüğü gibi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin, bölüm değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova analizi sonrası Levene's testi ile, "öğretim elemanlarına ilişkin görüşler" boyutunda anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Bunun üzerine bu boyutla ilgili öğrenci görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda elde edilen sıralar ortalaması puanlara göre, sosyal bilgiler bölümünde okuyan öğrencilerin görüşleri ile, BÖTE, resim iş, din kültürü ve ahlak bilgisi ve okulöncesi öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin görüşleri anlamlı çıktığı için (homojen dağılım göstermediği için) Mann Whitney U testi yapılmıştır. Mann Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemeden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2009:155). Analizlerin sonucunda "öğretim elemanlarına ilişkin görüşler" boyutunda, bölüm

değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin görüşleri ile BÖTE, resim-iş ve din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencilerinin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında sosyal bilgiler bölümü öğrencilerinin görüşlerinin düzeyinin (sıra ort.=79,00), BÖTE’de okuyan öğrencilerin görüşlerinin düzeyinden (sıra ort.=107,03) daha düşük olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler bölümündeki öğrencilerin (sıra ort.=226,44) görüşlerinin düzeyinin, resim-iş öğretmenliği bölümünde okuyanların (sıra ort.=303,87) görüşlerinin düzeyinden; Sosyal bilgiler bölümündeki öğrencilerin (sıra ort.=238,19) görüşlerinin düzeyinin, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği bölümünde okuyanların (sıra ort.=350,49) görüşlerinin düzeyinden düşük olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğrenciler öğretim elemanlarını daha olumsuz değerlendirmektedirler. Bölüm değişkenine göre, öğrencilerin görüşleri arasında farkın olup olmadığına yönelik yapılan LSD testi sonucuna göre de hem “öğretim elemanlarına ilişkin görüşler” boyutunda hem de “öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri” boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Sosyal bilgiler ($\bar{x}=2,82$), Fen bilgisi ($\bar{x}=2,97$), Matematik ($\bar{x}=2,84$), Sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=2,70$) ve Türkçe öğretmenliği ($=2,87$) bölümlerinde okuyan öğrencilerin, öğretim elemanlarının ders işleyişine yönelik görüşlerinin düzeyi, BÖTE ($\bar{x}=3,31$), Resim-İş ($\bar{x}=3,34$) ve Din K.ve Ahl. Bil. ($\bar{x}=3,42$) bölümlerinde okuyan öğrencilerin görüşlerinin düzeyinden daha düşüktür. Bu bölümlerde okuyan öğrenciler, derslerin işleniş sürecinde, öğretim elemanlarını daha olumsuz değerlendirmektedirler.

3.6. Öğrencilerin Görüşlerinin Kaldıkları Yer Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Görüşlerinin Kaldıkları Yer Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

BOYUTLAR	Kaldıkları Yer	N:	\bar{X}	Varyans Kaynağı	Kar. Top.	sd	Kar. Ort.	F	p	Anl.fark
1. Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşler	Yurtta	148	2,93	Gruplar Arası	,996	3	,332	,611	,608	---
	Evde	290	2,99	Grup İçi	297,715	548	,543			
	Ailemin yanında	111	2,89	Toplam	298,712	551				
	Misafirhenede	3	2,76					Levene: 1,091	p=,352	
2.Öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri	Yurtta	148	2,89		7,699	3	2,566	3,669	,012	4-1,2,3
	Evde	290	2,80	Gruplar Arası	383,253	548	,699			
	Ailemin yanında	111	2,79	Grup İçi	390,951	551				
	Misafirhenede	3	4,33	Toplam	7,699			Levene: ,745	p=,526	

p<.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin, kaldıkları yer değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Anova analizi sonrası

Levene's testi sonucunda her iki boyutta da anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin kaldıkları yer değişkenine göre, öğrencilerin görüşleri arasında farkın olup olmadığına yönelik yapılan LSD testi sonucuna göre de sadece "öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri" boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. Misafirhanede kalan öğrencilerin görüşlerinin düzeyi ($\bar{x} = 4,33$); yurttan ($\bar{x} = 2,89$), evde ($\bar{x} = 2,80$) ve ailesinin yanında ($\bar{x} = 2,79$) kalan öğrencilerin görüşlerinin düzeyinden yüksektir. Misafirhanede kalan öğrenci sayısının çok az olmasının bu sonucun çıkmasına etkisi olmuş olabilir.

3.7. Öğrencilerin Görüşlerinin Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Görüşlerinin Aylık Gelir Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

BOYUTLAR	Aylık Gelir	N:	\bar{X}	Varyans Kaynağı	Kar. Top	sd	Kar. Ort.	F	p	Anl.fark
1. Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşler	240-350	322	2,96	Grup. Arası	4,174	5	,835	1,548	,173	6-1,2,5
	351-500	98	3,00	Grup. İçi	294,538	546	,539			
	501-750	43	3,00	Toplam	298,712	551				
	751-1000	28	2,85	Levene: 2,518			p=,029*			
	1001-1250	24	3,12	Aylık gelir:1-2 Kruskal-Wallis=,158 p=,691						
	1251 ve daha fazla	37	2,67							
2.Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Görüşleri	240-350	322	2,87	Grup. Arası	8,745	5	1,74	2,499	,030	2-1,5; 6-5
	351-500	98	2,63	Grup. İçi	382,206	546	,700			
	501-750	43	2,88	Toplam	390,951					
	751-1000	28	2,86	Levene: 2,279			p=,046*			
	1001-1250	24	3,21	Aylık gelir:1-2 Kruskal-Wallis=6,071 p=,014 MWU=13198,500						
	1251 ve daha fazla	37	2,69	p=,014* Aylık gelir:1-3: Kruskal-Wallis=6,236 p=,044 MWU=6893,500, p=,964 Aylık gelir:1-5: Kruskal-Wallis=9,509 p=,050, Aylık gelir:1-6: Kruskal-Wallis=11,181 p=,048 MWU=5036,500, p=,122						

*p<.05

Tabloda 8'de görüldüğü gibi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin, aylık gelir değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Anova analizi sonrası yapılan Levene's testi sonucuna göre, her iki boyutta da anlamlı farkın olduğu görülmüştür. Bunun üzerine bu boyutla ilgili öğrenci görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda elde edilen sıralar ortalaması puanlara göre, "öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri" boyutunda, aylık geliri 240-350 TL olan öğrencilerle; aylık geliri 351-500 TL, 1001-1250 TL ve 1251 ve daha fazla olan öğrencilerin görüşleri anlamlı çıktığı için

(homojen dağılım göstermediği için) Mann Whitney U testi yapılmıştır. Analizlerin sonucunda “öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri” boyutunda, aylık geliri 240-350 TL olan öğrencilerle; aylık geliri 351-500 TL olan öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında aylık geliri 240-350 TL olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyinin (sıra ort.=209,20), aylık geliri 351-500 TL olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyinden (sıra ort.=214,77) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aylık geliri 240-350 TL olan öğrenciler kendilerini daha olumlu değerlendirmektedirler. Gelir değişkenine göre, öğrencilerin görüşleri arasında farkın olup olmadığına yönelik yapılan LSD testi sonucuna göre de her iki boyutta da anlamlı fark bulunmuştur. “Öğretim elemanlarına ilişkin görüşler” boyutunda, aylık geliri 1251 TL ve daha fazla olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyi ($\bar{x} = 2,67$), aylık geliri 240-350 TL ($\bar{x} = 2,96$), 351-500 TL ($\bar{x} = 3,00$) ve 501-750 TL ($\bar{x} = 3,12$) olan öğrencilerin görüşlerinden daha düşüktür. Aylık geliri 1251 TL ve daha fazla olan öğrenciler öğretim elemanları tarafından işlenen dersi daha olumsuz değerlendirmişlerdir. “Öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri” boyutunda ise; aylık geliri 351-500 TL olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyi ($\bar{x} = 2,63$), aylık geliri 240-350 TL ($\bar{x} = 2,87$) ve aylık geliri 1001-1250 TL ($\bar{x} = 3,21$) olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyinden daha düşüktür. Aylık geliri 351-500 TL olan öğrenciler dersin işleniş konusuna kendilerini daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Aylık geliri 1251 TL ve daha fazla olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyi ($\bar{x} = 2,69$), aylık geliri 1001-1250 TL ($\bar{x} = 3,21$) olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyinden daha düşüktür. Aylık geliri 1251 TL ve daha fazla olan öğrenciler dersin işleniş konusunda kendilerini daha olumsuz değerlendirmişlerdir.

Öğrencilerin aylık gelir değişkenine göre, öğrencilerin görüşleri arasında farkın olup olmadığına yönelik yapılan LSD testi sonucuna göre de hem “öğretim elemanlarının görüşleri” hem de “öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri” boyutunda anlamlı fark bulunmuştur. “Öğretim elemanlarına ilişkin görüşler” boyutunda aylık geliri 1251 TL ve daha fazla olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyi ($\bar{x} = 2,67$); aylık geliri 240-350 TL ($\bar{x} = 2,96$), aylık geliri 351-500 TL ($\bar{x} = 3,00$) ve aylık geliri 1001-1250 TL ($\bar{x} = 3,12$) olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyinden düşüktür. Öğrencilerin gelir düzeyi değiştiğinde, öğrencilerin öğretim elemanlarının dersleri işleyişine ilişkin görüşlerinin düzeyi de değişmektedir. “Öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri” boyutunda ise, aylık geliri 351-500 TL olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyi ($\bar{x} = 2,63$); aylık geliri 240-350 TL ($\bar{x} = 2,87$) ve aylık geliri 1001-1250 TL ($\bar{x} = 2,86$) olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyinden düşüktür. Öğrencilerin aylık gelirinin, derslerin işlenişle ilgili olarak kendilerine ilişkin görüşlerine fazla etki etmediği söylenebilir. Yine aynı boyutta, aylık geliri 1251 TL ve daha fazla olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyi ($\bar{x} = 2,69$), aylık geliri 1001-1250 TL ($\bar{x} = 3,21$) olan öğrencilerin görüşlerinin düzeyinden düşüktür. Öğrencilerin gelir düzeyi değiştiğinde derslerin işlenişine ilişkin kendi görüşlerinin düzeyi de değişmektedir.

3.8. Öğrencilerin Görüşlerinin Okuduğunuz Programdan Memnun Olup-Olmama Değişkenine İlişkin Bulgular

Tablo 9. Öğrencilerin Görüşlerinin Okuduğunuz Programdan Memnun musunuz? Değişkenine İlişkin Anova Sonuçları

BOYUTLAR	Programdan Memnun musunuz?	N	\bar{X}	SS	t	p	Levene	
							F	p
1. Öğretim Elemanlarına İlişkin Görüşler	Evet	326	3,12	,676	6,446	,000	1,548	,214
	Hayır	226	2,72	,757				
2. Öğrencilerin Kendilerine İlişkin görüşleri	Evet	326	2,93	,801	3,334	,001	1,678	,196
	Hayır	226	2,69	,881				

Tabloda 9’da görüldüğü gibi, hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede derslerin işlenişine ilişkin öğrencilerin görüşlerinin, okuduğunuz programdan memnun musunuz? değişkenine göre, anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t testi sonrası yapılan Levene’s testi sonucuna göre, her iki boyutta da anlamlı farkın olmadığı görülmüştür.

4.SONUÇ VE TARTIŞMA

Bir ülkenin gelişip ilerlemesinde yetişmiş insan gücü oldukça önemli bir yere sahiptir. Bunun bilincinde olan ülkeler, eğitimin kalitesini artırmak için büyük çabalar sarf etmektedir. Bu çabalar, çoğunlukla öğretim programlarını iyileştirme, okul ve sınıf ortamının standartlarını yükseltme, öğrenme ortamında eğitim-öğretim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanma, uygun öğretim yöntemleri geliştirme ve tüm bunları uygulayacak olan öğretmenlerin eğitimi üzerinde yoğunlaşmaktadır (Kaya ve Büyükkasap, 2005; Gülşen, 2009: 152).

Eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenlerin daha nitelikli yetiştirilmesi gerekir. Nitelikli öğretmen yetiştirebilmek için de öğretmen adaylarının gelişimini etkileyen faktörler araştırılarak olumsuzluklar var ise bunlara çözüm aranmalıdır. Dolayısıyla yapılan bu çalışmada öncelikle aday öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikleri ve çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmıştır. Eğitim fakültesi öğrencilerinin hizmet öncesi eğitimleri sürecinde aldıkları meslek ve alan bilgisi derslerinin işlenişine yönelik olarak hem öğretim elemanlarının hem de kendilerinin görüşlerini almak amacıyla yürütülen bu çalışma kapsamında elde edilen sonuçlar şunlardır:

1. Aday öğretmenlerin, hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslerin işlenişine yönelik olarak hem öğretim elemanlarına hem de kendilerine ilişkin görüşleri “biraz katılıyorum” düzeyindedir. Semerci (2004) tarafından öğretim elemanlarının alan, meslek ve genel kültür derslerini işleyişlerine yönelik öğrencilerin görüşlerini belirlemek amaçlı yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin görüşleri genelde orta düzeyde yoğunlaşmıştır. Ancak öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşler olumlu yönde daha yüksektir. Alan ve meslek bilgisi derslerinin işlenişine yönelik öğrenci görüşleri orta düzeydedir. Bu sonuçlar, yazar tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarından daha olumludur. Küçüköğlü ve Köse (2008) tarafından yapı-

lan araştırmanın sonucuna göre, öğrenciler başarılarını en çok etkileyen değişkenin öğretim elemanının yeterliliği (yaklaşık %55 evet, %33 kısmen) olduğunu vurgulamışlardır. Yazar tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre ise, öğrenciler öğretim elemanlarının ders işleyişini “biraz katılıyorum” olarak değerlendirmişlerdir.

2. Aday öğretmenler, öğretim elemanlarının ders işleyişinden memnun değildir. Köseoğlu (1994) tarafından yapılan “ilköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi” adlı bir çalışmada, öğrenci görüşlerine göre, öğretim elemanları sınıf içi öğretme-öğrenme etkinliklerinin bazılarında “orta”, bazılarında ise “çok az yeterli” düzeyde görülmüşlerdir. Yazar tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre de, öğrenciler derslerin işleniş ile ilgili olarak öğretim elemanlarını “biraz katılıyorum” olarak değerlendirmişlerdir. Bu sonuçların dereceleri birbirine yakındır. Beyhan (1994) yılında yapılan benzer konudaki bir doktora çalışmasında, öğrenciler öğretim elemanlarını sahip olmaları gereken nitelikler açısından “çok az yeterli” bulmuşlardır. Sözü edilen bu bulgular araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir.

3. Şen ve Erişen (2002) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarına göre, öğretim elemanları konu alanı bilgisine ilişkin davranışların “bir kısmı”nı göstermektedirler. Aynı çalışmada, öğretmen adayları, meslek bilgisi dersleri kapsamındaki bazı davranışların öğretim elemanlarının “çok azı” tarafından yapıldığını ifade etmektedirler. Yazar tarafından yapılan çalışmada ise aday öğretmenlerin, öğretim elemanlarının alan bilgisi ve meslek bilgisine göre dersleri işleyişlerine ilişkin görüşleri “biraz katılıyorum” derecesindedir. Bu sonuçlar benzerlik göstermektedir. Aday öğretmenler, hizmet öncesi eğitimleri sürecinde derslere hazırlıklı gelmediklerini ifade etmektedirler. Cinsiyet değişkenine göre fark yoktur. İkinci sınıf öğrencileri üçüncü sınıf öğrencilerine göre öğretim elemanlarının dersleri işleyişini daha olumlu değerlendirenken, dördüncü sınıf öğrencilerine göre daha olumsuz değerlendirmektedirler.

4. Bölüm değişkenine göre, Sosyal Bilgiler öğretmenliği bölümündeki öğrenciler öğretim elemanlarını daha olumsuz değerlendirmektedirler. Sosyal bilgiler, Fen bilgisi, Matematik, Sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler, öğretim elemanlarının ders işleyişini, BÖTE, Resim-İş ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi bölümlerinde okuyan öğrencilere göre daha olumsuz değerlendirmektedirler. Küçüköğlü ve Köse (2008) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre, Fen Bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrenciler, başarılarında öğretim elemanının daha etkili olduğunu savunmuşlardır. Yazar tarafından yapılan çalışmada ise, aynı branşta okuyan öğrenciler öğretim elemanlarını olumsuz değerlendirmektedirler.

5. Kaldıkları yer değişkenine göre, misafirhanede kalan öğrenciler, derslerin işlenişine ilgili olarak kendilerini, yurtdışı, evde ve ailesinin yanında kalan öğrencilere göre daha olumlu görmektedirler. Misafirhanede kalan öğrenci sayısının çok az olmasının bu sonucun çıkmasına etkisi olmuş olabilir. Ailesinin yanında kalan öğrencilerin görüşleri diğerlerine göre daha olumsuzdur. “Öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri” boyutunda, aylık geliri 240-350 TL olan öğrenciler; aylık geliri 351-500 TL olan öğrencilerin görüşlerine göre kendilerini daha olumlu değerlendirmektedirler. Aylık geliri 351-500 TL ve 1251 TL ve daha fazla olan öğrenciler dersin işleniş konusunda kendilerini daha olumsuz değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin gelir düzeyi

değiştikçe, öğrencilerin öğretim elemanlarının dersleri işleyişine ilişkin görüşlerinin düzeyi de değişmektedir. Öğrencilerin %40,9'unun da okudukları programdan memnun olmadığı ortaya çıkmıştır. Programdan memnun musunuz değişkenine göre öğrencilerin görüşleri arasında fark yoktur.

6. ÖNERİLER

1. Hizmet öncesi aday öğretmenlerin eğitimi sürecinde, öğrencilerin, öğretim elemanlarının dersin işlenişine yönelik olarak; Öğrencilerin görüşlerini dikkate alma, alan bilgilerini geliştirme, derslere hazırlıklı gelme, derslerde bilgi paylaşımında bulunma, konuyu anlaşılır bir biçimde öğrencilere aktarma, öğrencilerde öğrenme isteği uyandırma, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, davranışı ve sınıfı etkili yönetme, beden dilini etkili kullanma, derslerde geri bildirim kullanma, öğrencilere saygılı davranma, sınavları objektiftir değerlendirme, öğrencilerin isteklerini ve motivasyonlarını arttırma, alanla ilgili iyi bir eğitim verme gibi hususlarda kendileri geliştirmeleri gerekmektedir.

2. Aday öğretmenlerin ise, derslere karşı ilgili olmaları, başarısız oldukları derslerdeki eksikliklerini gidermek için çok çalışmaları, derslere hazırlıklı gelmeleri, öğrencilerin derslerin işlenişine katılmaları gerekmektedir.

3. Öğrencilerin tercih ettikleri programların onların ilgi, istek, yetenek ve beklentilerine uygun olması için hem okulların rehberlik servislerinin hem de velilerin daha titiz ve dikkatli olmaları gerekir.

4. Öğretim elemanlarının meslek bilgisi derslerine ilişkin olarak eğitilmelerine önem verilmelidir.

Kaynakça

- Büyüköztürk, Şener (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (4.Baskı). Ankara: PEGEM Akademi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gülşen, Celal. (2009). Eğitim Denetiminde Kalite Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 38, 182: 149-166.
- Gürbüz, O. ve Genç, S. Z., (2004). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşleri. *İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 1-11.
- Gürsoy, H. (2003). Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 28 (299), 28-35.
- Karaca, E. (2008). Eğitimde Kalite Arayışları ve Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*.21,61-77.
- Karacaoğlu, C. (2009). Öğretmenlerin Sınıf İçi Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (Ankara İli Örneği) *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 8 (30), 60-78.
- Kavcar, C. (2003). Alan Öğretmeni yetiştirme, *Eğitimde yansımalar: VII. Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu*, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Kültür Merkezi, 10-12.
- Kaya, A. ve Büyükkasap, E. (2005). Fizik Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Profilleri Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Endişeleri: Erzurum Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13 (2), 367-380.
- Kayabaşı, Y. (1998). Öğrencilerin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Davranışları. III. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Cilt 1*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü.
- Köseoğlu, K., (1994). "İlköğretime Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanı Yeterliklerinin Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Küçükahmet, L., (1993). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Küçüköğlü, A. ve Köse, E. (2008). Yükseköğretim Düzeyinde Sınıf Atmosferinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12 (2), 175-188.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özkan, H. H., Albayrak, M., ve Berber, K. (2005). Öğretmen Adaylarının İlköğretim Okullarında Yaptıkları Öğretmenlik Uygulamasının Yetişmelerindeki Rolü. *Milli Eğitim Dergisi*, 33, 168.
- Pullant, J. (2001). *SPSS Survival manual. A step-by step guide to data analyses using SPSS for Windows*. Philadelphia, PA: Open University Press
- Semerci, Ç. (1998). "Dersleri Genel Değerlendirme Ölçeği (DGDÖ)". VII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül 1998*, Konya Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. 327-337.
- Semerci, N. (2004). Öğrenci Görüşlerine Göre Sınıf Öğretmenliği Derslerinin İşleyişi. XIII. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9 Temmuz 2004 Malatya İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi.
- Senemoğlu, N. (1989). "Ortaöğretim Kurumlarına Öğretmen Yetiştirmede Fen-Edebiyat ve Eğitim Fakültelerinin Etkinliği", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 4, ss.109-126.

- Şen, H. Ş. ve Erişen Y. (2002). Öğretmen Yetiştiren Kurumlarda Öğretim Elemanlarının Etkili Öğretmenlik Özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 99-116
- Şimşek, H. (2005). Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programına Devam Eden Öğrencilerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 2-26.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tortop, N. (1987). *Kamu Personel Yönetimi*. Ankara: Olgaç Matbaası.
- Taşpınar, M. ve Tuncer, M. (2002). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi etkili öğretmenlik davranışları. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 kim (2002). Lefkoşa Yakınoğu Üniversitesi.
- Türkoğlu, Adil (1991). "Nitelikli Öğretmen Yetiştirme" Eğitimde Arayışlar Sempozyumu 113-116, İstanbul.

THE VIEWS OF TEACHER CANDIDATES ON THE HANDLING OF CLASSES DURING THE PROCESS OF THEIR PRE-SERVICE EDUCATION

Necmi GÖKYER*

Abstract

The aim of this study is to determine the views of teacher candidates on the handling of classes during their pre-service education. The population of the study is composed of 1208 students who have been going on their education in the second, third and fourth classes of different departments in the Education Faculty of Fırat University. The sample of the study consists of 552 students who were chosen via simple random sampling. In order to determine the views of the students, a data collection tool including 37 points has been developed. In the analysis of data, t test, one-way analysis of variance and LSD test have been done. According to research findings, the views of candidate teachers about both the instructors and themselves in the process of the subjects' handling during their pre-service education are in the level of 'I slightly agree'. The views of candidates who have been studying in the departments of Social Sciences Teaching, Science Teaching, Mathematics Teaching, Primary School Teaching and Turkish Teaching have been thinking more negatively about their instructors' way of handling the classes.

Key Words: Pre-service Teacher Training, instructors, teacher candidate, handling of classes

* Assistant Prof. Dr.; Fırat Üniversitesi, Faculty, Department Of Educational Sciences / ELAZIĞ

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ DERSİ İÇİN OLUŞTURMACI YAKLAŞIM DOĞRULTUSUNDA HAZIRLANAN ÖĞRENME PAKETİNİN ETKİLERİ

Ayşe Derya IŞIK*

Enver Tahir RIZA**

Özet

Bu araştırma, bilişim teknolojileri dersi için oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin öğrencilerin başarıları, bilişim teknolojileri dersine yönelik tutumları ve yaratıcılıkları üzerindeki etkilerinin belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada veri toplama amacıyla bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği, Torrance yaratıcı düşünme testi sözel A ve B formu ve kritere dayalı olarak hazırlanmış başarı testi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda, yazı yazma ve sunu hazırlama konusunda, deney ve kontrol gruplarının her ikisinde de öğrenci başarısına olumlu etkileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Başarı kalıcılığına bakıldığında da, benzer sonuçlar elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, öğrenme paketinin, yazı yazma konusunda, öğrencilerin bilişim teknolojileri dersine yönelik tutumları üzerinde olumsuz eğilime, sunu hazırlama konusunda ise, olumlu eğilime neden olduğunu göstermektedir. Yaratıcılık konusunda ise, yazı yazmada, öğrenme paketi, öğrencilerin akıcılık ve orijinallik alt boyutunda olumlu eğilime sebep olmuştur. Sunu hazırlama konusunda ise esneklik ve orijinallik alt boyutunda olumlu eğilime sebep olmuştur. Deney grubunda, kontrol grubundan farklı olarak esneklik alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda kalıcılık etkisinin sağlanmış olduğu görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilişim Teknolojileri Dersi, Oluşturmacı Yaklaşım, Öğrenme Paketi, başarı, tutum, yaratıcılık, kalıcılık

Giriş

Günümüze kadar yapılan her çalışma insanlık tarihine yeni bilgiler katmaktadır. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızlanması ise var olan bilgilerin hızla çoğalmasına neden olmaktadır. Oluşan bilgi yığını insanların öğrenme kapasitesini aşmakta, bu durum da öğretme işlevini üstlenen eğitim sistemlerinin yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Yeni yetişen bir insana, insanlığın başlangıcından bu yana ortaya çıkan tüm bilgileri öğretmek mümkün olamamaktadır. Tüm bunların yanında toplumların ilerleyebilmesi ve dünya üzerinden silinmemesi için gerekli olan en önemli unsur yenilikleri takip edebilmesi ve hatta yeniliklerin öncüsü olmasıdır. Bu bakımdan her ülke, kendi eğitim sistemlerinde belli dönemlerde iyileştirme çalışmaları yap-

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

** Prof. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi

maktadır. Türk Milli Eğitim sistemi de bu yenilemeyi yakın bir zamanda yapmış, yeni müfredatın yanı sıra eğitime yeni bir bakış açısı getirmiştir. Yapılan değişiklikler oluşturmacı yaklaşımı temel almaktadır.

Bağcı Kılıç'a (2001, 15) göre; oluşturmacı yaklaşım, bir öğrenme metodu değil, bilginin kişinin kendisi tarafından çevresiyle etkileşmesi sonucu oluşturulduğunu savunan bir eğitim felsefesidir. Balkan Kıyıcı (2003, 154), oluşturmacı yaklaşımın, eğitimin daha etkili ve kalıcı hale getirilmesi anlayışla doğan ve daha önceden kullandığımız öğretim stratejilerini kullanan, ancak bu stratejilere yeni bir yön veren model olduğunu belirtmektedir.

Bahsedilen unsurları içinde barındıran oluşturmacı yaklaşım, Özmen'in (2004, 6) de belirttiği gibi, öğrencinin yeni kazandığı bilgileri eski bilgileri ile karşılaştırarak zihninde yeniden yapılandırması ve böylece etrafındaki dünyayı anlamlandırmaya çalışması ile açıklanabilir. Bu durumda öğrenme Atasoy'un (2004, 8) da belirttiği gibi sosyal ilişkilerden ve bireysel anlam yüklemelerden etkilenmektedir.

Birçok eğitim yaklaşımının içinden oluşturmacı yaklaşımın seçilmesindeki en önemli nedenlerden biri, bilgiye ulaşabilme, bilgiyi kendi yöntemlerine göre oluşturma ve öğrenme yeteneklerine sahip bireyler yetiştirebilmesidir. Yetiştirilen bireyde bu yeteneklerin olması, toplumun ilerlemesine katkı sağlayacaktır. Tüm bu yeteneklerin yanında kişilere yaratıcı düşünme becerisinin kazandırılması ise, bireyin bağlı bulunduğu toplumu, yeniliklerin öncüsü konumuna yükseltecektir. Bu bakımdan gelişime ayak uydurabilen ve yeniliklerin öncüsü konumuna sahip olmak isteyen toplumların eğitim sistemlerinin; yetiştirdikleri bireylere, bilgiye ulaşma ve yaratıcı düşünce ile bilgiyi oluşturma yeteneklerini kazandırması gerekmektedir.

"Yaratıcılık ne demektir?" sorusuna yanıt aramak için bu konuda uzman olan kişilerin düşüncelerine başvurulmuştur. Rıza'nın (2004, 18) aktardığına göre Rhodes (1961), yaratıcılığı süreç, ürün, kişi ve çevre koşulları olarak sınıflandırmış ve yaratıcılığı bu açılardan tanımlamaya çalışmıştır.

Yaratıcılığa süreç olarak bakıldığında; Saban'a (2004, 98) göre yaratıcılık, olaylara yeni bir bakış açısını, yani parçalar arasında yeni ve alışılmamış ilişkiler kurabilme becerisini ortaya çıkartmaktır. Yaratıcı süreçler, yaratıcı ürünlerin oluşması aşamasını anlatmaktadır.

Yaratıcılığa ürün olarak bakıldığında; Dikici (2001, 1), çeşitli uzmanların görüşlerine dayanarak, yaratıcılığı "özgün buluşlar ortaya koyma becerisi" olarak tanımlamıştır. Bir ürün ortaya çıkarmak yaratıcı düşünmenin bir gereğidir. Bu bakımdan çoğu tanım ürün ortaya çıkarmak için yapılan işlemlerin tanımlanmasından oluşmaktadır.

Yaratıcılığa kişilik özellikleri bakımından bakıldığında; Saban'a (2004, 120, 121) göre yaratıcı insanlar, cesurdurlar, kendilerine güvenleri yüksektir ve risk almaktan çekinmezler, yüksek enerjili bir yapıya sahiptirler, isteklidirler ve idealisttirler, meraklı, şakacı ve neşeli bir yapıya sahiptirler, maceracıdırlar, bağımsızdırlar, ayrıca kendi başlarına kalmayı severler. Yaratıcı insanlar normal insanlara benzememektedirler çünkü herkesten farklı olan düşünce sistemlerini hayatlarına yansıtmışlardır.

Yaratıcılığa çevre koşulları olarak bakıldığında; Csikszentmihalyi (1996, 1), yaratıcılıkta çevre koşullarının yaratıcı kişiler üzerindeki etkisini açıklarken şu ifadeleri kullanmaktadır;

“Yaratıcı kişiler, uyum sağlamakta olağanüstü yetenekleri ile herhangi bir durumda şartları ne olursa olsun hedeflerine ulaşabilen kişilerdir. Eğer onları diğerlerinden ayıran özelliği tek kelime ile ifade etmek gerekseydi bu karmaşıklık olurdu. Onların gösterdikleri düşünce ve hareketlerindeki eğilimler, büyük çoğunluktan farklıdır. En uçta ve çelişkilidirler. Tek bir kişi olmak yerine birçok kişiyi temsil ederler”

Tüm bu açıklamalar birlikte düşünüldüğünde, yaratıcılığın ayrıntılı bir tanımı yapılabilmektedir:

Yaratıcılık, oluşturulan veya karşılaşılan bir problemin, rahatsızlığın giderilmesi için birbirinden farklı yolları içeren çözüm yollarının, farklı bakış açısına sahip diğer insanların göremediğini görebilme yeteneği olan insanlar tarafından denenerek yeni, orijinal ürünlerin oluşturulması ve bu ürünlerin toplumlara kabul ettirilerek probleme çözüm yaratılması olarak tanımlanabilir.

Günümüzde öğretmenler istenilen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi için, geçmişteki klasik anlayış gibi derslerinde sadece anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanmakla kalmayıp, çeşitli yöntemleri bir arada kullanarak öğrencilere bilgi aktarım yollarını çeşitlendirmeye ve sınıftaki her öğrenciye ulaşabilmeye çalışmaktadır. Öğretmenlerin sınıf ortamında kullandıkları yöntemlerden biride bilgisayar destekli eğitim yöntemidir.

Etkin öğrenmeyi sağlama çalışmaları sayesinde, bilgisayar destekli eğitimin önemi anlaşılmuştur. Bilindiği gibi öğrenme, kullanılan materyalin hitap ettiği duyu organına ve aynı anda hitap edebildiği duyu organı sayısına bağlı olarak değişmektedir. Çilenti'nin (1988, 35, 36) aktardığına göre “öğrenciler, öğrenmelerini %83'ü görme, %11'i işitme, %3,5'i koklama, %1,5'i dokunma ve %1'i tatma duyularıyla”, öğrenirler. Ayrıca insanlar, “okuduklarının %10'unu, işittiklerinin %20'sini, gördüklerinin %30'unu, hem görüp hem işittiklerinin %50'sini, söylediklerinin %70'ini ve kendi yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar”. Bu bağlamda bilgisayarın hem kulağa hem göze hitap ettiği, bazı durumlarda ise benzetimler sayesinde olayları yaşıyormuş gibi göstermesi sayesinde kalıcı bir eğitimin gerçekleşmesine hizmet ettiği düşünülmektedir.

Bilgisayar teknolojileri sadece kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesinde değil, bilgi kaynaklarına ulaşmadaki hızları, birincil kaynaklara ulaşmayı sağlaması, kullanıcıların hayal gücü sayesinde oluşturduklarını tasarımlarını sağlaması gibi işlemlerde de ön plana çıkmaktadır. Bu bakımdan yaratıcılığın geliştirilmesi için bilgisayar destekli eğitim kullanılabilir. Loveless (2002, 2), öğretmen ve öğrencilerin yaratıcı ifadeler oluşturmak, bireysel ve işbirlikli çalışmayı desteklemek, şekil vermek ve oluşturmak, süreci takip etmek, orijinal olmak ve değerlendirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabileceğini belirtmektedir. Loveless (2002, 3) özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin diğer araçların sunamadığı geçicilik, etkileşim, kapasite, hız ve otomatik fonksiyonlar gibi özellikleri sayesinde eğitimde yaratıcılığın gelişimi üzerine yeni ufuklar açacağını savunmaktadır.

Günümüzde bilgiye ulaşmanın en kolay ve masrafsız yolu bilgisayarlar üzerinden sağlanmaktadır. Bilgisayarlar geniş bilgi kaynaklarına ulaşımı sağlamanın yanında, bilgiye kolay ve hızlı ulaşmanın da zeminini oluşturmaktadır. Bunun yanında bilgisayarlar, istenilen durumları oluşturma bakımından fazla sayıda olanak sunmakta, en ince ayrıntıları bile değiştirebilme imkânı vermekte, dahası çoğu zaman ayrıntıları kişinin yerine planlayarak kişiye zaman kazandırabilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında yeni bilgilerin oluşmasında ve yaratıcı düşüncelerin ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadırlar.

Kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi için göz ardı edilemeyecek kadar önemli başka bir kavram da tutumdur. Serin (2004, 7), yaptığı çalışma ile öğrencilerin fen dersine yönelik tutumları ile başarıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Benzer şekilde Tay vd. (2006, 80), sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun başarıya olan etkisini araştırdıkları çalışmada, tutumun başarı üzerinde etkili olduğunu ve öğrencilerin tutum düzeyleri arttıkça başarılarının da arttığını belirlemiştir. Yapılan bu çalışmalar tutumun eğitim ortamlarında göz ardı edilemeyecek denli önemli olduğunu ortaya çıkartmaktadır. Bu bakımdan yapılan çalışmada öğrencilerin bilişim teknolojileri dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi ve daha iyi seviyeye getirilmesi amaçlanmaktadır.

Yapılan çalışmada bilgisayar eğitiminde kullanılmak üzere oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda bir öğrenme paketi oluşturulmuş ve öğrencilerin başarıları, yaratıcı düşünceleri ve bilişim teknolojileri dersine yönelik tutumları üzerindeki etkileri incelenmiştir.

2. Araştırmanın Önemi

2005–2006 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'nın oluşturmacı yaklaşımı temel alan bir müfredatı benimsemesi, derslerde çeşitli öğretim, alıştırma tekrar ve değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını gerektirmiştir. Bilgisayar destekli eğitim bu yöntemlerden biridir. Müfredatın temel aldığı oluşturmacı yaklaşımın, öğrenci merkezli eğitimi desteklemesi ve bireyi temel alan bir yaklaşımı benimsemesi, bilgisayar destekli eğitimin öğrenci merkezli olması ve bireysel çalışmalara olanak sağlayan yapısıyla öğrenciyi merkeze alması birebir örtüşmekte ve bilgisayar destekli öğretimin oluşturmacı yaklaşıma uygunluğunu ile ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında yaratıcı düşünme becerilerine sahip bireyler yetiştirebilmek için gerekli olan ortamı sağlama açısından oluşturmacı yaklaşımın ve bilgisayar destekli öğretimin yararlı olduğu düşünülmektedir. Bu amaçla bilgisayar destekli eğitim ile oluşturmacı yaklaşımı bir araya getiren bu çalışma, aralarındaki uyumu göstermek ve yaratıcı düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirebilmek için iyi bir ortam hazırlamak için kullanılabileceğini ortaya koymak amacıyla yapılmaktadır.

Araştırmada, bilgisayar derslerinde hem bireysel hem de bağımsız bir şekilde kullanılabilecek bir öğrenme paketi üretilmiştir. Böyle bir paket, hem öğretmenin bulunmadığı yerlerde öğrencinin kendi kendine öğrenmesini sürdürebilmesini sağlayacak hem de öğretmene sınıfta ve laboratuarda destek verecektir. Bunun yanında öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine, diğer bireylerden farklı ve bol sayıda düşünme üretme becerilerine katkı sağlayacaktır. Yapılan çalışma, bilgisayar destekli eğitim ile oluşturmacı yaklaşımın uyumu ve kişilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeye katkıları hakkında da bilgi verecektir.

3. Yöntem

Yapılan araştırmada problemin değerlendirilme aşamasında deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın modeli ise kontrol gruplu ön test – son test yarı deneysel model olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan modelin gösterimi ise Tablo 1’de belirtilmektedir.

Tablo 1: Araştırmanın Modeli

G_D	R	O_1	X_1	O_3	X_2	O_5	O_7
G_K	R	O_2		O_4		O_6	O_8

Araştırmada kullanılan olan desendeki semboller aşağıda açıklanmıştır:

(R): Grupların Random bir biçimde seçildiğini,

(X_1): Yazı yazma konusunu,

(X_2): Sunu hazırlama konusunu,

(O_1 - O_2): Deney ve kontrol grubuna uygulanan bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği (ön test), Torrance yaratıcı düşünme testi sözel A formu (ön test) ve yazı yazma konusu ile ilgili başarı testini (ön test),

(O_3 - O_4): Deney ve kontrol grubuna uygulanan bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği (son test-1), Torrance yaratıcı düşünme testi sözel B formu (son test-1), yazı yazma konusu ile ilgili başarı testini (son test), sunu hazırlama konusu ile ilgili başarı testini (ön test),

(O_5 - O_6): Deney ve kontrol grubuna uygulanan bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği (son test-2), Torrance yaratıcı düşünme testi sözel A formu (son test-2) ve sunu hazırlama konusu ile ilgili başarı testini (son test),

(O_7 - O_8): Deney ve kontrol grubuna uygulanan bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği (kalıcılık), Torrance yaratıcı düşünme testi sözel B formu (kalıcılık), yazı yazma konusu ile ilgili başarı testini (kalıcılık), sunu hazırlama konusu ile ilgili başarı testini (kalıcılık) göstermektedir.

Araştırma İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izin doğrultusunda 2009–2010 eğitim öğretim yılında İzmir İli Buca İlçesinde bulunan Saadet Emir İlköğretim Okulu’nda okumakta olan ve bilişim teknolojisi dersine devam eden 4. Sınıf öğrencilerden 60’ı ile yürütülmüştür. Ayrıntılı bilgiler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Çalışma Grubunun Şubelere ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Grup	Kız	Erkek	Toplam
Deney	14	16	30
Kontrol	16	14	30
Toplam	30	30	60

Verilerin toplanması aşamasında öğrenme paketi ile birlikte üç farklı ölçek kullanılmıştır. Bilişim teknolojileri dersi başarısını ölçmek üzere araştırmacı tarafından konular için belirlenen hedefleri ölçmeye yönelik başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testindeki hedeflerin hepsinin uygulama düzeyinde olması, başarı testinin uygulamalı yapılması gereğini ortaya koymuştur. Bu bakımdan başarı testini oluşturan sorular uygulamaya yönelik olarak sorulmuştur. Ayrıca öğrencilerin soruları cevaplarken kullandığı klavye tuşları ve menüler veri tabanına kaydedilmiştir.

Başarı testinin değerlendirme aşamasında, veri tabanından öğrenciler için kaydedilmiş veriler alınarak araştırmacı tarafından puanlanmıştır. Cevap veremeyen öğrenciye 0 puan, farklı menülere girmesine rağmen doğru cevabı bulabilen öğrenciye 1 puan, sadece kullanması gereken menüleri kullanarak doğru cevaba ulaşan öğrenciye 2 puan verilmiştir.

Oluşturulmuş ölçeğin kapsam geçerliğinin saptanabilmesi için 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzman grubunda Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Sınıf Öğretmenliği, Ölçme Değerlendirme alanlarında uzman olan 3 öğretim üyesi ve yüksek lisans eğitimi almakta olan 2 Bilişim Teknolojileri öğretmeni yer almıştır. Uzmanlar her sorunun belirtilen hedefi ölçme becerisini değerlendirmiş, “Uygun” ya da “Uygun Değil” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Uzmanların hepsi soruların hedefleri ölçmek için “Uygun” olduğu yönünde görüş bildirmiş fakat uzmanlardan bazıları yazı yazma başarı testinde bulunan 8 soruya ait metnindeki imla hatalarının değiştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra bu 8 madde için tekrar görüş alınmıştır. Bu bakımdan yazı yazma ve sunu hazırlama başarı testlerinin görünüş geçerlikleri oldukça yüksektir.

Rıdha (1981; 158), kritere dayalı bir testte güvenilirlik hesaplamalarının gerekli olmadığını görüşüne, Harris ve Steward (1971), Gronlund (1976) ve Mehrens ve Lehmann'ın (1972) çalışmalarını inceleyerek varmıştır. Bu bakımdan testin geçerlik hesaplamalarının gerekli olmadığını düşünmüştür.

Araştırmacı tarafından geliştirilen bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği için dersi daha önce almış ve yeni almaya başlamış bir grup öğrenciye, “Bilişim teknolojileri dersi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Alınan cevapların analizi ve literatür taraması sonucu 41 maddeden oluşan bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir. Oluşturulmuş ölçeğin kapsam geçerliğinin saptanabilmesi için ölçek, başarı testini değerlendirmiş olan uzmanlarca incelenmiştir. Uzmanlar her maddenin tutum ölçme becerisini değerlendirmiş, “Uygun” ya da “Uygun Değil” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Uzmanlardan herhangi birinin “Uygun Değil” olarak görüş bildirdiği 5 madde ölçekten çıkarılarak 36 maddeden oluşan ve görünüş geçerliği oldukça yüksek olan bir tutum ölçeği elde edilmiştir. Tutum ölçeğinde bulunan 36 maddeden 19'u olumsuz, 17'si ise olumlu madde şeklinde oluşturulmuştur. Ölçek, öğrencilerin seviyeleri dikkate alınarak 3'lü likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin belirlenmesi için, 2009-2010 eğitim öğretim yılı başında Saadet Emir İlköğretim Okulu'nda okumakta olan ve geçmiş yıllarda bilişim teknolojileri dersi almış 5. sınıf öğrencilerinden 139 ve 6. sınıf öğrencilerinden 77, toplam 216 öğrenci ile çalışılmıştır.

Ölçekle ilgili verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun belirlenmesi için Kaiser Meyer Olkin (KMO) katsayısı 0,94 olarak hesaplanmış ve Bartlett

Sphericity testi yapılarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen değerler, tutum ölçeği ile elde edilen verilerin faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Faktör analizi sonucunda elde edilen saçılma (scree) grafiğinde, grafik eğrisinin ilk hızlı düşüş gösterdiği noktanın ilk faktörden başlaması, ölçeğin tek faktör altında toplanabileceğini göstermiştir. Maddelerin faktör yükleri tek tek incelendiğinde 5. ve 11. madde dışındaki tüm maddelerin 1. faktör ile açıklanabileceği görülmüştür. Bu bakımdan ölçekten 5. ve 11. madde çıkarılmış, faktör yükleri 0.48-0.75 arasındaki 34 madde ölçeğe alınmıştır. Bu aşamada faktör yükü 13,23 olan ve varyansın %39'unu açıklayan tek faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda alt ve üst %27'lik grubun puanları arasında anlamlı farklılık belirlenmiş, bu durum ölçeğin iç geçerliğe sahip olduğunun bir kanıtı olarak yorumlanmıştır. Bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeğinin güvenilirliğinin belirlenmesi için yapılan analiz sonucunda Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .95 olarak hesaplanmıştır. Tutum ölçeğine ait maddelerin madde-toplam korelasyon katsayıları incelendiğinde maddelerin madde-toplam korelasyon katsayılarının 0,45-0,73 arasında değiştiği görülmektedir. Bu bakımdan oluşturulan tutum ölçeğinin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği söylenebilmektedir.

Araştırmada öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri düzeylerini belirlemek amacıyla Torrance yaratıcı düşünme testi kullanılmıştır. Ölçeğin öğretim yılı içerisinde 4 kez uygulanacağı göz önüne alınarak eşdeğer formlar olan sözel A ve sözel B formu beraber kullanılmıştır. Ölçeğin her iki formunda da öğrencilerin yaratıcı düşünme düzeylerini ölçmeyi hedefleyen ve birbirine paralel şekilde oluşturulmuş yedi etkinlik bulunmaktadır (Soru Sorma, Nedenleri Tahmin Etme, Sonuçları Tahmin Etme, Ürün Geliştirme, Alışılmadık Kullanımlar, Alışılmamış Sorular, Sadece Düşünün ve Varsayın (Farz Edin Ki))

Torrance yaratıcı düşünme testinin uygulanması sırasında öğrenciler, her bölümde cevaplamaya aynı anda başlamışlar, her etkinlik için ayrı ayrı süre tutulmuş ve süre bitiminde öğrenciler etkinliği aynı anda bitirmişlerdir. Bireysel olarak testin uygulanması 55 dakika sürmüştür. Test, Türkçeye Sungur (1988) tarafından çevrilmiştir. Türk örneklemini üzerinde testin güvenilirlik ve geçerlik çalışması da Sungur (1988) tarafından yapılmıştır. Tezci'nin (2002; 154) aktardığına göre Sungur (1988) test-tekrar test yöntemiyle yaptığı güvenilirlik çalışmasında 0,80 ile 0,90 arasında korelasyon katsayıları bulmuştur. Torrance Yaratıcı Düşünme Testinin puanlanması sırasında Sungur'un (1988) Türk Kültürü için geliştirdiği Torrance yaratıcı düşünme testinin puanlama kitapçığına bağlı kalınarak Akıcılık, Esneklik ve Orijinallik puanları hesaplanmıştır. Testin ve puanlama kitapçığının kullanımı için Sungur'dan izin alınmıştır.

Araştırmacı tarafından geliştirilen öğrenme paketinin hazırlanma aşamasında yapılan planlamaya göre öğrenme paketi, öğrencilerin konuyu keşfederek öğrenmelerini, öğrendikten sonra keşfettiklerini uygulayarak konuyu tekrar etmelerini, eksiklerini belirlemelerini ve konuya ait bilgileri uzun süreli belleğe almalarını kolaylaştıracak şekilde tasarlanmıştır. Planlanan konu anlatımları ve etkinlikler, uzmanlara gösterilmiş, uygunluğu denetlenmiştir. Konu anlatımı sırasında, öğrenme paketi üzerinde bulunan soruların yanıtlanması için zemin hazırlanması ve öğrencilerin yazılımlı kullanabilmeleri için yönlendirilmesi için kullanma kılavuzu geliştirilmiştir.

Öğrenme paketi; Sözlüğe Bakman Gerekecek mi?, Klavye Tetris, Klavyedeki Yerler, Tuşların Görevleri, Ali İle Mektup Yazalım, Cümleleri Tamamlayalım, Kavramları Yerleştirelim, Kutulara Yerleştirme, Ekleyelim, Değiştirsem Ne Olur?, Nasıl Değiştireceğim?, Nasıl Dikkat Çekerim? konularından oluşmaktadır. Oluşturulan konu bölümleri öğrencilerin edinmesi gereken bilgileri oyun oynayarak ve keşfederek öğrenmesini sağlayacak biçimde oluşturulmuştur. Etkinlikler bölümünde ise Resimlerle Cümle Oluşturma, Küçük Deniz Kızı, Hikaye Oluşturma, Kelimelerin Gücü, Başlık Bulma, Dersler ve Notlar, Kurs Notları, Ekliyorum, Değiştiriyorum, Dikkat Çekici Hale Getiriyorum, Ne Biliyorsun, Ne Düşünüyorsun?, Arkadaşlarımızı Bilgilendirelim etkinlikleri bulunmaktadır. Öğrenciler konular bölümünde keşfettiklerini etkinlikler bölümünde bulunan bu etkinlikler sayesinde uygulama imkânı bulmaktadırlar.

Çalışmada, bilişim teknolojileri dersi konuları arasında yer alan yazı yazma ve sunu hazırlama konuları 8 haftalık dönemler halinde araştırmacı tarafından işlenmiştir. Verilerin toplanması sırasında yapılan işlemler Tablo 3'te özetlenmiştir.

Tablo 3: Deneysel Sırasında Yapılan İşlemler

Konu	Tarih	Deneysel Grubu	Kontrol Grubu
Yazı Yazma konusu	Kasım 2009	Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu Yazı Yazma Konusu Başarı Testi Tutum Ölçeği (Öntest)	
	Kasım 2009 Ocak 2010	Öğrenme Paketi	Öğretmen Kılavuzuna bağlı işlenen ders
	Ocak 2010	Yazı Yazma Konusu Başarı Testi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel B Formu Tutum Ölçeği (Sontest-1)	
Sunu Hazırlama Konusu	Şubat 2010	Yazı Yazma Konusu Başarı Testi Sunu Hazırlama Konusu Başarı Testi	
	Şubat 2010 Nisan 2010	Öğrenme Paketi	Öğretmen Kılavuzuna bağlı işlenen ders
	Nisan 2010	Sunu Hazırlama Konusu Başarı Testi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel A Formu Tutum Ölçeği (Sontest-2)	
Kalıcılık Testleri	Mayıs 2010	Sunu Hazırlama Konusu Başarı Testi Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Sözel B Formu Tutum Ölçeği	

Kasım ayında, yazı yazma konusu öncesinde, deney ve kontrol grubuna bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği, Torrance yaratıcı düşünme testi sözel A formu ve yazı yazma konusu ile ilgili başarı testi uygulanmıştır. Her iki grubu da, Ocak ayında, yazı yazma konusu sonrasında ise, bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği, Torrance yaratıcı düşünme testi sözel B formu ve yazı yazma konusu ile ilgili başarı testi uygulanmıştır. Şubat ayında, sunu hazırlama konusu öncesinde, yazı yazma konusu ile ilgili başarı testi ve sunu hazırlama konusu ile ilgili başarı testi uygulanmıştır. Her iki grubu da, Nisan ayında, sunu hazırlama konusu sonrasında, bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği, Torrance yaratıcı düşünme testi sözel A formu ve sunu hazırlama konusu ile ilgili başarı testi uygulanmıştır. Son testlerin uygulanmasından bir ay sonra, Mayıs ayında ise, bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği, Torrance yaratıcı düşünme testi sözel B formu ve sunu hazırlama konusu ile ilgili başarı testi tekrar uygulanarak öğrenciler üzerindeki kalıcılıklarına bakılmıştır.

Her iki konu anlatımı sırasında araştırmacı, kontrol grubunda Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Kılavuz kitabındaki yönergeler doğrultusunda, öğrencilerin Çalışma kitabında bulunan etkinlikleri yapmasına rehberlik etmiştir. Deney grubunda ise öğrenciler bireysel olarak, öğrenme paketini kullanma kılavuzu eşliğinde öğrenme paketini kullanmışlardır. Araştırmacı, oluşabilecek sorunları çözmede rehberlik yapmak amacıyla sınıfta bulunmuştur.

Verilerin analizlerinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin yazı yazma ve sunu hazırlama başarı testi, bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum ölçeği ve Torrance yaratıcı düşünce testinden aldıkları puanlar SPSS programına aktarılmıştır.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden elde edilen verilerin parametrik test varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını belirlemek için öncelikle deney ve kontrol grubunun, yazı yazma ve sunu hazırlama başarı testlerinin ön test, son test ve kalıcılık testi, tutum ölçeğinin ve yaratıcı düşünme testinin ön test, son test-1, son test-2 ve kalıcılık testi puanlarının normal dağılıma uygun olup olmadığına bakılmıştır. Tüm puan dağılımlarının normal dağılım gösterdiği belirlendikten sonra varyansların homojenliği testi yapılmıştır. Sunu hazırlama konusu başarı testi kalıcılık formundan alınan puanlarda, varyansların homojen olmadığı belirlendiğinden, sunu hazırlama başarısı üzerindeki kalıcılığın belirlenmesi için, deney ve kontrol gruplarının son test ve kalıcılık testi puanları arasında yapılan analizde Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Kalıcılık testi puanları arasında yapılan analizde ise t-testi kullanılmış ve varyansları eşit olmadığından "Equal variances not assumed (eşit varyans kabul edilmemiş)" değerine bakılmıştır. Sunu hazırlama konusunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme testinin son test-2 formunun akıcılık alt boyutundan aldıkları puanların karşılaştırılmasında, tüm varsayımların karşılandığı belirlendikten sonra ANCOVA analizinden faydalanılmıştır. Diğer tüm analizlerde ise, örneklemelerin ilişkileri dikkate alınarak t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar $p=0,05$ anlamlılık düzeyinde ve çift yönlü olarak irdelenmiştir.

4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma için bilgisayar eğitiminde kullanılmak üzere oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda bir öğrenme paketi oluşturulmuş ve öğrencilerin başarıları, bilişim teknolojileri dersine yönelik tutumları ve yaratıcı düşünme becerileri incelenmiştir. Bu bakımdan bulguların verilmesinde bu sıralamaya uygun olarak veriler gruplandırılmıştır.

4.1. Öğrenme Paketinin Öğrenci Başarısına Etkisi

Yazı yazma konusu başarı testi puanları ile yapılan analiz sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4: Yazı Yazma Konusu Başarı Testi Puanlarının t-testi Analiz Sonuçları

Grup/Test		N	\bar{X}	SS	t Değeri	p
Ön test	Kontrol	30	6,23	4,33	1,631	0,11
	Deney	30	4,10	5,71		
Kontrol	Ön test	30	6,23	4,33	9,389	0,00*
	Son test	30	29,83	13,91		
Deney	Ön test	30	4,10	5,71	8,918	0,00*
	Son test	30	33,70	19,07		
Son test	Kontrol	30	29,83	13,91	0,897	0,37
	Deney	30	33,70	19,07		
Kontrol	Son test	30	29,83	13,91	2,877	0,01*
	Kalıcılık	30	35,07	16,16		
Deney	Son test	30	33,70	19,07	2,678	0,01*
	Kalıcılık	30	38,53	19,30		
Kalıcılık	Kontrol	30	35,07	16,16	0,754	0,45
	Deney	30	38,53	19,30		

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark vardır.

Ön test puanları arasında yapılan t-testi analizi sonuçları iki grubun çalışma öncesinde bilgi düzeyleri arasında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Yazı yazma konusu başarı testinin ön test ve son test puanları arasında yapılan analizler sonucunda hem kontrol ve hem de deney grubunda $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılıklara ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin başarıları üzerinde hem öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen dersin hem de öğrenme paketinin olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Son test puanları arasında yapılan t-testi analizi sonuçlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin bilgi düzeyi bakımından kontrol grubundan daha iyi

durumda oldukları fakat son test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Öğretmenin yerini alacak bireysel ve bağımsız bir paketin, öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen dersle eşit sonuçlar doğurmasının paket lehine olduğu kabul edilebilmektedir.

Son test ve kalıcılık testi puanları arasında yapılan analiz sonuçları incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının her ikisinde de bulunan öğrencilerin kalıcılık testinden daha yüksek puanlar aldıkları görülmektedir. Yapılan t testi analizine göre de $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Bu durum kontrol ve deney gruplarında bulunan öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Öğrencilerin öğrenmeye devam etmelerinin nedeninin, deney bitiminden sonra yapılan çalışma ile ilgili bir konu işlenirse de bilişim teknolojileri dersini almaya devam etmeleri, bu dersle ilgili farklı konuları işlemiş olmaları ve diğer derslerde bilişim teknolojileri dersinde öğrendikleri bildikleri kullanmaları olduğu yorumu yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubunun kalıcılık puanlarının karşılaştırılması için yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir. Bu durum deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yazı yazma konusundaki bilgilerinde meydana gelen kalıcılığın benzer düzeyde olduğunu göstermektedir.

Sunu Hazırlama konusu başarı testi puanları ile yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5: Sunu Hazırlama Konusu Başarı Testi Puanlarının t-testi Analiz Sonuçları

Grup/Test		N	\bar{X}	SS	t Değeri	p
Ön test	Kontrol	30	4,43	2,83	0,065	0,95
	Deney	30	4,37	4,83		
Kontrol	Ön test	30	4,43	2,83	7,305	0,00*
	Son test	30	12,20	7,44		
Deney	Ön test	30	4,37	4,83	5,352	0,00*
	Son test	30	12,50	9,59		
Son test	Kontrol	30	12,20	7,44	0,135	0,89
	Deney	30	12,50	9,59		
Kalıcılık	Kontrol	30	13,53	6,77	0,102	0,92
	Deney	30	13,77	10,58		

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark vardır.

Sunu Hazırlama konusunda kalıcılık testi puanları ile yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi analiz sonuçları Tablo 6'da verilmektedir.

Tablo 6: Sunu Hazırlama Konusu Başarı Testi Son test ve Kalıcılık Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup	Sıra	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z Değeri	p
Kontrol	Negatif	8	10,56	84,50	2,320	0,02*
	Pozitif	18	14,81	266,50		
	Eşit	4				
Deney	Negatif	9	12,89	116,00	1,764	0,09
	Pozitif	18	14,56	262,00		
	Eşit	3				

* $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark vardır.

Ön test puanları arasında yapılan t-testi analizi sonuçlarına bakıldığında iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir.

Sunu hazırlama konusu başarı testinin ön test ve son test uygulamaları arasında yapılan analiz sonucunda hem kontrol grubunda hem de deney grubunda $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuç, öğrencilerin başarıları üzerinde hem öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen ders hem de öğrenme paketinin olumlu etkileri olduğunu göstermektedir.

Son test puanları arasında yapılan t-testi analizi sonuçlarına bakıldığında sunu hazırlama konusu başarı testinin son test uygulamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Kontrol grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında yapılan analiz sonucunda $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Elde edilen anlamlı sonuç, kalıcılık testi lehinedir. Bu sonuç kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, sunu hazırlama konusunu öğrendikten sonra bilgilerini artıracak etkinliklerde bulduklarını göstermektedir.

Deney grubunun son test ve kalıcılık testi puanları arasında yapılan analiz sonuçları incelendiğinde elde edilen değerler, istatistiksel olarak anlamlı sonuca ulaşmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun kalıcılık puanlarının karşılaştırılması için yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmamıştır. Sunu hazırlama konusu kalıcılık puanlarına bakıldığında deney grubu lehinde olumlu eğilim meydana geldiği görülmektedir. Bu durum, deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin sunu hazırlama konusu ile ilgili bilgi seviyelerinin benzer düzeyde kalıcılık gösterdiğini göstermektedir.

4.2. Öğrenme Paketinin Öğrencilerin Bilişim Teknolojileri Dersine Yönelik Tutumuna Etkisi

Tutum ölçeği puanları ile yapılan analiz sonuçları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7: Tutum Ölçeği Puanlarının t-Testi Analiz Sonuçları

Grup/Test		N	\bar{X}	SS	t Değeri	p
Ön test	Kontrol	30	94,73	6,34	1,650	0,10
	Deney	30	91,13	10,13		
Kontrol	Ön test	30	94,73	6,34	1,993	0,06
	Son test-1	30	89,93	10,57		
Deney	Ön test	30	91,13	10,13	0,954	0,35
	Son test-1	30	89,33	8,83		
Son test-1	Kontrol	30	89,93	10,57	0,239	0,81
	Deney	30	89,33	8,83		
Kontrol	Son test-1	30	89,93	10,57	1,265	0,22
	Son test-2	30	91,80	10,46		
Deney	Son test-1	30	89,33	8,83	0,833	0,41
	Son test-2	30	90,57	10,93		
Son test-2	Kontrol	30	91,80	10,46	0,447	0,66
	Deney	30	90,57	10,93		
Kontrol	Son test-2	30	91,80	10,46	0,643	0,53
	Kalcılık	30	90,90	11,90		
Deney	Son test-2	30	90,57	10,93	2,235	0,03*
	Kalcılık	30	88,00	12,86		
Kalcılık	Kontrol	30	90,90	11,90	0,906	0,37
	Deney	30	88,00	12,86		

*p<0,05 düzeyinde anlamlı fark vardır.

Ön test puanları arasında yapılan t-testi analizi sonuçlarına bakıldığında Kontrol grubundaki öğrencilerin bilişim teknolojileri dersine yönelik tutum düzeyi bakımından deney grubundaki öğrencilerden daha iyi durumda oldukları görülmekle beraber, deney ve kontrol grupları arasında, çalışma öncesinde, bilişim teknolojisi dersine yönelik tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmadığı görülmektedir. Bu durumdan, grupların tutum düzeylerinin benzerlik gösterdiği çıkarılabilmektedir.

Tutum ölçeği ön test ve son test puanları arasında yapılan analiz sonucunda, hem kontrol grubunun hem de deney grubunun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Öte yandan, her iki grupta bulunan öğrencilerin tutum puanlarında düşme olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, öğrencilerin yapılan çalışma sonucunda tutumlarında olumsuz eğilimin meydana geldiğini göstermektedir.

Son test puanları arasında yapılan t-testi analizi sonuçlarına bakıldığında kontrol grubundaki öğrencilerin tutum düzeyi bakımından deney grubundaki öğrencilerden çok az farkla iyi durumda oldukları görülmektedir. Ancak tutum düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, iki grubun çalışma sonrasındaki tutum düzeylerinin benzerlik gösterdiğini yansıtmaktadır.

Sunu hazırlama konusu öncesi ve sonrasında uygulanan tutum ölçeği puanları arasında hem kontrol grubunda hem de deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerinin tutum puanlarında artış olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, hem öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen dersin hem de öğrenme paketinin, öğrencilerin olumlu eğilime neden olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubunun sunu hazırlama konusu sonrasında uygulanan tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin tutum düzeyi bakımından deney grubundaki öğrencilerden az farkla iyi durumda oldukları görülmektedir. Fakat deney ve kontrol grupları arasında çalışma sonrasında tutum düzeyleri arasında anlamlı fark olmaması, iki grubun çalışma sonrasındaki tutum düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Son test-2 ve kalıcılık testi puanları arasında yapılan analiz sonucunda hem kontrol grubunun hem de deney grubunun tutum puanlarında düşme olmasına karşın istatistiksel olarak anlamlı bir fark kaydedilmemiştir. Bu sonuçlar, her iki grubun tutum puanlarında olumsuz eğilim meydana geldiğini, ancak var olan yüksek düzeydeki tutumun devam ettiğini göstermektedir.

İki grubun kalıcılık puanları arasında yapılan analiz sonucunda elde edilen değerler, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir. Buna ek olarak kontrol grubundaki öğrencilerin tutum düzeyi bakımından deney grubundaki öğrencilerden az farkla iyi durumda oldukları görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılığın olmaması öğrencilerin tutum kalıcılığı yönüyle birbirine benzer düzeyde olduklarını göstermektedir.

4.3. Öğrenme Paketinin Yaratıcılıklarına Etkisi

Yaratıcılık testi puanları ile yapılan analiz sonuçları Tablo 8 ve Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 8: Yaratıcılık Puanlarının t-Testi Analiz Sonuçları

Grup/Test	Alt Boyut	Grup/Test	N	\bar{X}	SS	t Değeri	p
Ön Test	Akıcılık	Kontrol	30	53,73	16,56	0,053	0,96
		Deney	30	53,97	17,76		
	Esneklik	Kontrol	30	24,60	6,13	0,040	0,97
		Deney	30	24,53	6,62		
	Orjinallik	Kontrol	30	28,77	15,87	1,941	0,06
		Deney	30	21,53	12,84		
Kontrol	Akıcılık	Ön test	30	53,73	16,56	3,698	0,00*
		Son test-1	30	44,80	17,27		
	Esneklik	Ön test	30	24,60	6,13	0,420	0,68
		Son test-1	30	24,03	8,13		
	Orjinallik	Ön test	30	28,77	15,87	3,827	0,00*
		Son test-1	30	21,43	12,38		
Deney	Akıcılık	Ön test	30	53,97	17,76	1,337	0,19
		Son test-1	30	57,23	17,62		
	Esneklik	Ön test	30	24,53	6,62	1,595	0,12
		Son test-1	30	26,80	7,27		
	Orjinallik	Ön test	30	21,53	12,84	1,843	0,08
		Son test-1	30	25,40	13,31		

Tablo 9: Yaratıcılık Puanlarının t-Testi Analiz Sonuçları (devam)

Son test-1	Akıcılık	Kontrol	30	44,80	17,27	2,760	0,01*
		Deney	30	57,23	17,62		
	Esneklik	Kontrol	30	24,03	8,13	1,389	0,17
		Deney	30	26,80	7,27		
	Orjinallik	Kontrol	30	21,43	12,38	1,195	0,24
		Deney	30	25,40	13,31		
Kontrol	Akıcılık	Son test-1	30	44,80	17,27	2,139	0,04*
		Son test-2	30	51,00	19,06		
	Esneklik	Son test-1	30	24,03	8,13	1,230	0,23
		Son test-2	30	25,67	7,88		
	Orjinallik	Son test-1	30	21,43	12,38	2,107	0,04*
		Son test-2	30	26,27	13,81		
Deney	Akıcılık	Son test-1	30	57,23	17,62	1,334	0,19
		Son test-2	30	52,97	17,92		
	Esneklik	Son test-1	30	26,80	7,27	1,333	0,19
		Son test-2	30	28,70	7,41		
	Orjinallik	Son test-1	30	25,40	13,31	0,996	0,33
		Son test-2	30	28,53	15,85		
Son test-2	Esneklik	Kontrol	30	25,67	7,88	1,536	0,13
		Deney	30	28,70	7,41		
	Orjinallik	Kontrol	30	26,27	13,81	0,591	0,56
		Deney	30	28,53	15,85		
Kontrol	Akıcılık	Son test-2	30	51,00	19,06	3,245	0,00*
		Kalıcılık	30	40,90	18,16		
	Esneklik	Son test-2	30	25,67	7,88	5,161	0,00*
		Kalıcılık	30	19,63	7,28		
	Orjinallik	Son test-2	30	26,27	13,81	2,337	0,03*
		Kalıcılık	30	20,60	11,78		
Deney	Akıcılık	Son test-2	30	52,97	17,92	0,849	0,40
		Kalıcılık	30	54,73	22,03		
	Esneklik	Son test-2	30	28,70	7,41	3,077	0,01*
		Kalıcılık	30	25,07	7,37		
	Orjinallik	Son test-2	30	28,53	15,85	0,602	0,55
		Kalıcılık	30	27,13	16,02		
Kalıcılık	Akıcılık	Kontrol	30	40,90	3,32	2,654	0,01*
		Deney	30	54,73	4,02		
	Esneklik	Kontrol	30	19,63	1,33	2,874	0,01*
		Deney	30	25,07	1,35		
	Orjinallik	Kontrol	30	20,60	2,15	1,799	0,08
		Deney	30	27,13	2,92		

Deney ve kontrol gruplarının son test-1 akıcılık puanları arasında fark bulunması, son test-2 akıcılık puanlarının karşılaştırılmasının yapılmasında kovaryans analizi yapılması gerekliliğini doğurmuştur. Yapılan analiz sonucunda elde edilen düzeltilmiş son test-2 puanları ayrıntılı olarak Tablo 10'da verilmektedir.

Tablo 10: Yaratıcı Düşünme Son test-2 Akıcılık Puanlarının Ortalamaları ve Düzeltilmiş Ortalamaları

Grup		N	Son test \bar{X}	Düzeltilmiş Son test \bar{X}
Akıcılık	Kontrol	30	51,00	49,22
	Deney	30	52,97	54,75

Tablo 10'da görüldüğü gibi, son test-1 akıcılık puanlarına göre düzeltilmiş son test-2 akıcılık puanlarına göre deney grubu ortalaması kontrol grubuna göre yüksektir.

İki grubun son test-2 akıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları ise Tablo 11'de verilmektedir.

Tablo 11: Yaratıcı Düşünme Son test-2 Akıcılık Puanlarının Ancova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F Değerip	p
Ön test (Reg.)	6417,483	1	6417,483	27,234	0,00
Grup	405,289	1	405,289	1,720	0,20
Hata	13431,483	57	235,640		
Toplam	182043,000	60			

$p < 0,05$ düzeyinde anlamlı fark yoktur.

Deney ve kontrol gruplarının çalışma öncesi yaratıcı düşünme becerileri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için gereken analiz sonucunda anlamlı fark olmaması, iki grubun çalışma öncesinde yaratıcılık düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir. Öte yandan kontrol grubundaki öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri bakımından özellikle orijinallik alt boyutunda deney grubundaki öğrencilerden daha iyi durumda oldukları görülmektedir.

Kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma öncesinde ve çalışma sonrasında yaratıcı düşünme testi puanları ile yapılan analiz sonucunda tüm alt boyutları puanlarda düşüş meydana geldiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen dersin, öğrencilerin akıcılık ve orijinallik alt boyutlarında olumsuz etkileri olduğunu, esneklik alt boyutunda ise, olumsuz eğilime yol açtığını göstermektedir.

Deney grubunun ön test ve son test-1 yaratıcı düşünme becerileri puanları arasında yapılan analiz sonucunda istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılamamasına rağmen puanlarda artış meydana geldiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, öğrenme paketinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinde olumlu eğilime yol açtığı şeklinde yorumlanabilmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test-1 puanları arasında yapılan analiz sonuçları incelendiğinde, akıcılık alt boyutunda $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Deney grubunun esneklik ve orijinallik alt boyutlarında kontrol grubuna göre istatistiksel olarak anlamlı olmamasına karşın daha yüksek

ortalamaya sahip olduğu görülebilmektedir. Elde edilen sonuçlar, çalışma sonunda deney ve kontrol grubunun esneklik ve orijinallik düzeylerinin benzer seviyede olduğunu, akıcılık alt boyutunda ise, deney grubunun belirgin kazanç sağladığını ortaya koymuştur.

Kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma öncesinde ve çalışma sonrasında yaratıcı düşünme testinden aldıkları puanların akıcılık ve orijinallik puanlarında, son test-2 lehinde anlamlı farklılık belirlenirken, esneklik puanlarında artış olmasına karşın anlamlı sonuçlar elde edilememiştir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen dersin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinden akıcılık ve orijinallik alt boyutlarında olumlu etkileri olduğunu, esneklik alt boyutunda ise, olumlu eğilime neden olduğunu ortaya koymaktadır.

Deney grubunun son test-1 ve son test-2 puanları arasında yapılan analiz değerleri incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir. Öğrencilerin akıcılık puanlarında anlamlı olmamakla beraber düşüş kaydedilirken, esneklik ve orijinallik puanlarında bir miktar artış bulunduğu görülmektedir. Bu durumun, öğrencilerin, yaratıcı düşünme testini yanıtlamaları sırasında kendilerine verilen süreyi, olaylara farklı bakış açılarıyla bakmak ve daha orijinal düşünceler üretmek amacıyla düşünerek geçirmeleri ve bu bakımdan akıcılık puanlarında azalma olduğu düşünülmektedir.

Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme becerileri akıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları farklı gruplarda bulunan öğrencilerin düzeltilmiş son test-2 akıcılık puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının yaratıcı düşünme becerileri esneklik ve orijinallik puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına yönelik yapılan analiz sonuçları incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir. Ancak ilk bakışta deney grubunun esneklik ve orijinallik puanlarının, kontrol grubundan daha iyi durumda olduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, çalışma sonunda deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri açısından benzer durumda olduklarını göstermektedir.

Kontrol grubunun son test-2 ve kalıcılık puanları arasında yapılan analiz sonucunda puanlar arasında $p<0,05$ düzeyinde anlamlı farklar bulunduğu görülmektedir. Elde edilen sonuçlar, kontrol grubunda tüm alt boyut puanlarında çalışma sırasında elde edilen değişimlerin kalıcılık göstermediğini ve istatistiksel olarak anlamlı bir düşüş gösterdiğini ortaya çıkartmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin son test-2 ve kalıcılık testi puanları arasında yapılan analiz sonucunda ise, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin, akıcılık ve orijinallik alt boyutlarında kalıcılık gösterdiği belirlenmiştir. Esneklik alt boyutunda ise, anlamlı bir düşüş kaydedilmiştir.

Her iki grubun kalıcılık puanları üzerinde yapılan analiz sonucunda $p<0,05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunduğu belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlar, deney grubunun kalıcılık puanlarının, kontrol grubuna göre anlamlı derecede yüksek olduğunu göstermektedir. Bu durum öğrenme paketinin, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki kalıcılık üzerinde, öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen derse göre daha fazla olumlu etkileri olduğunu yansıtmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırma sonunda, öğrenme paketinin, yazı yazma ve sunu hazırlama konusunda uygulanan öğrenci başarısında olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bu sonuç, daha önce yapılan araştırmalarla paralellik göstermektedir. Daha önce yapılan araştırmalardan ulaşılabilenler, bilgisayar ve eğitim teknolojileri destekli eğitimin, öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermektedir. Laleoğlu (1998) ve DüNDAR (2003) hayat bilgisi dersinde, Çömek vd. (2004), Öz (2004), ÖzSarı (2006) ve Karaduman (2008) fen ve teknoloji dersinde, Baki vd. (2007) geometri dersinde, Özdoğan (2010) matematik dersinde, Karalar vd. (2007) bilgisayar dersinde, öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında bilgisayar destekli oluşturmacı yaklaşım ortamlarının başarı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik olan çalışmalardan Tezci (2002), Özerbaş (2007), Altunay vd. (2008) ve Chuang vd.'nin (2009) yapmış olduğu çalışmalarda olumlu etkiler belirlenmiştir. Oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin başarı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik çalışmalardan Atam (2006), Akpınar (2006) ve Solomonidou vd. (2007) fen ve teknoloji dersinde başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir.

Araştırma sonunda, uygulanan her iki yöntemde başarı üzerinde benzer etkiler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Işık (2007) ise, fen ve teknoloji dersi için oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin, öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen ders göre başarı üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirlemiştir. Elde edilen sonuç, Işık'ın (2007) araştırma sonuçları ile paralellik göstermemektedir. Bu durumun, yapılan araştırmaların farklı derslerde, farklı sayıda ve düzeyde öğrenciyle ve farklı sürelerde uygulama yapılmasından doğabileceği düşünülmektedir. Bilişim teknolojileri dersi genel anlamda öğrencilerin ilgisini çeken bir derstir. Bunun yanında birçok öğrenci daha dersi almadan bilgisayarla tanışmakta hatta evlerindeki bilgisayarları etkin biçimde kullanabilmektedir. Bunun yanında, oluşturmacı yaklaşımın, geleneksel yöntemlere göre, Chang (1999), Aydın vd. (2005), Akpınar vd. (2005) ve Gönen vd. (2009) fen ve teknoloji dersinde, Birişik (2006) sosyal bilgiler dersinde ve Erdoğan vd. (2002) matematik dersinde başarı üzerinde olumlu etkileri bulunduğunu belirlemiştir. Kullanılan her iki yöntemin de başarı üzerinde olumlu etkilerinin olduğu ve her iki yöntemin de etkin olduğu daha önce yapılmış araştırmalar tarafından belirlenmiştir. Bu bakımdan, öğretmenin yerini alacak bireysel ve bağımsız bir paketin, öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen dersle eşit sonuçlar doğurmasının paket lehine olduğu kabul edilebilmektedir.

Başarı kalıcılığına bakıldığında, öğrenme paketinin hem yazı yazma konusunda hem sunu hazırlama konusunda başarı kalıcılığını sağladığı görülmektedir.

Geçmişte yapılan birçok araştırmada da, bilgisayar destekli eğitimin geleneksel yöntemlere göre başarı kalıcılığını sağlamada daha başarılı olduğunu göstermektedir. Karalar vd. (2007) bilgisayar dersinde, Karaduman (2008) fen ve teknoloji dersinde, bilgisayar destekli eğitimin, kalıcılığı sağlamada daha etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Fen ve teknoloji dersi için oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin başarı kalıcılığı üzerindeki etkisini belirlemek için yapılan araştırmalardan Atam (2006), deney grubunda kalıcılığın sağlandığını, Altunay vd.

(2008) ise, hem deney grubunda hem de kontrol grubunda kalıcılığın sağlandığını ve deney grubunda olumlu eğilim olduğunu belirlemiştir. Araştırma sonunda elde edilen, öğrenme paketinin kalıcılığı sağladığı sonucu, belirtilen araştırmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Öğrenme paketi ile ders işleyen öğrencilerin yazı yazma konusunda, öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda ders işleyen öğrencilerin ise hem yazı yazma konusunda hem de sunu hazırlama konusunda bilgi düzeyinde artışların meydana geldiği görülmektedir. Öğrencilerin öğrenmeye devam etmelerinin nedeninin, deney bitiminden sonra yapılan çalışma ile ilgili bir konu işlenmesi de bilişim teknolojileri dersini almaya devam etmeleri, bu dersle ilgili farklı konuları işlemiş olmaları ve diğer derslerde bilişim teknolojileri dersinde öğrendikleri bildikleri kullanmaları olduğu yorumu yapılmıştır.

Öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen ders ile oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin öğrenci başarısında kalıcılığı sağlamadaki etkilerinin birbirine benzer çıkması ile ilgili bulguları destekleyici çalışmalara literatürde rastlanmamıştır. Bu noktada, Gönen vd.'nin (2009) yaptıkları araştırmada ulaştıkları, fen ve teknoloji dersinde, oluşturmacı yaklaşımın geleneksel yöntemlere göre kalıcılığı sağlamada daha başarılı olduğu sonucu dikkati çekmektedir. Araştırmada kullanılan her iki yöntemin de başarı kalıcılığını sağlamadaki etkinliği göz önüne alındığında, paketin, öğretmen tarafından işlenen dersle eşit sonuçları doğurması bile paket lehine kabul edilebilmektedir.

Araştırma sonuçları, öğrenme paketinin, yazı yazma konusunda, öğrencilerin bilişim teknolojileri dersine yönelik tutumları üzerinde olumsuz eğilime, sunu hazırlama konusunda ise, olumlu eğilime neden olduğunu göstermektedir.

Ölçülen tutumlarda olumsuz eğilimler görülmüş olsa da, öğrencilerin bilişim teknolojileri dersine yönelik tutumlarının oldukça yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Rıza vd. (2007), Keskin (2007) ve Demirer vd.'nin (2008) yaptığı araştırmalarca da desteklenmektedir. Meydana gelen olumsuz eğilimin kaynağının, okul ortamı ve diğer derslerde öğrencilerin sınav ve proje gibi etkinliklerinin yoğun olduğu dönemde bulunmaları olduğu yorumu yapılmıştır.

Araştırma sonucunda, oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin, öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen derse göre öğrenci tutumları üzerinde daha az olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Bu sonucunu destekleyecek bir araştırmaya rastlanmamıştır. Oluşturmacı yaklaşımın geleneksel yöntemlere göre öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu, Aydın vd. (2005), Akpınar vd. (2005) ve Gedizligil vd.'nin (2008) yaptığı çalışmalarca belirlenmiştir. Tüm bunlar dikkate alındığında, sonuçların paket lehine elde edildiği düşünülebilmektedir.

Araştırma sonunda, öğrenme paketi ile ders işleyen öğrencilerin tutumlarının, paketin uygulanmasından sonraki sürede az da olsa olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Çalışma sonrasında, bilişim teknolojileri dersi almaya devam eden deney ve kontrol grubu öğrencileri, çalışma bitiminden kalıcılık testlerinin uygulanmasına kadar geçen sürede Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturmacı yaklaşıma uygun hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları ve öğrenci çalışma kitaplarını kullana-

rak ders işlemleridir. Böyle bir farkın, kontrol grubunun uygulamaya devam etmesi, deney grubunda ise, uygulamanın terk edilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Yaratıcılık konusunda ise, yazı yazmada, oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan öğrenme paketi, öğrencilerin akıcılık, esneklik ve orijinallik alt boyutunda olumlu eğilime sebep olmuştur. Sunu hazırlama konusunda, oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan öğrenme paketi öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri akıcılık alt boyutunda olumsuz eğilime, esneklik ve orijinallik alt boyutunda olumlu eğilime sebep olmuştur. Bu durumun, öğrencilerin, yaratıcı düşünme testini yanıtlamaları sırasında kendilerine verilen süreyi, olaylara farklı bakış açılarıyla bakmak ve daha orijinal düşünceler üretmek amacıyla düşünerek geçirmeleri ve bu bakımdan akıcılık puanlarında azalma olduğu düşünülmektedir.

Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde, Koçoğlu (2003), bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini yazmaktadır. Öte yandan Dünder (2003), hayat bilgisi dersinde, eğitim teknolojisinin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre farklılığa neden olmadığını yazmaktadır. Michael (2000) ise, bilgisayar simülasyonları aktivitelerinin el yapımı aktivitelere göre öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde fark oluşturmadığını belirlemiştir. Gürsac (1993), simülasyon yazılımlarının yaratıcı düşünme becerilerini geliştirebilecek ve destekleyebilecek nitelikte olduğunu belirtmektedir. Tezci (2002) ve Chuang vd. (2009), yaptıkları araştırmalar ile bilgisayar destekli oluşturmacı yaklaşım ortamlarının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Ayrıca Karataş vd. (2010) Bilişim Teknolojileri dersinde yaratıcı düşünme etkinliklerinin kullanılmasının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiğini belirlemiştir. Tüm bu çalışmalar incelendiğinde araştırma sonuçlarının kısmen desteklediği görülmektedir. Elde edilen farkın en önemli sebebinin yöntemlerin farklı olmasından kaynaklandığı, örneklemin ve dersin farklı olmasının da bu sonucu doğurabileceği düşünülmektedir.

Araştırma sonunda elde edilen bulgular incelendiğinde oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış öğrenme paketinin yaratıcı düşünme becerileri açısından genel anlamda her iki konuda da olumlu eğilime neden olduğu görülmektedir. Öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen dersin ise, genel anlamda yazı yazma konusunda olumsuz etkileri bulunduğu, sunu hazırlama konusunda ise olumlu eğilime sebep olduğu görülmektedir. Yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde, öğretim sırasında kullanılan etkinliklerin büyük önemi vardır. Bu bakımdan Rıza (1999; 3-10), özellikle Türkçe dersi için yaratıcılığı geliştirme için sınıf içinde uygulanabilecek birçok etkinlik sıralamıştır. Oysa öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen derste öğrenciler, öğrenmeleri gereken bilgileri MEB Öğretmen kılavuz kitaplarında belirtildiği gibi öğrenmiş ve öğrenci çalışma kitaplarında bulunan, belirli ölçütler içeren ve uygulama sonunda farklı öğrencilerin aynı ürünü oluşturdukları etkinlikler yardımıyla öğrendiklerini uygulamışlardır. Yazı yazma konusunda yaratıcı düşünme becerilerinde oluşan olumsuz etkilerin öğretim sırasında kullanılan etkinliklerden kaynaklandığı düşünülmektedir. Literatür incelenmesi sırasında ulaşılabilen araştırmalardan, Abdullah Mirzaie vd. (2009) ve Holbrook vd. (2003) fen eğitiminde, Yılmaz (2006) sosyal bilgiler dersinde ve Biber (2006) matematik dersinde oluşturmacı yaklaşımın geleneksel yöntemlere

göre, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine yapılan araştırmaların tümü incelendiğinde karşılaştırmanın geleneksel yöntemle yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmada ise, oluşturmacı yaklaşımın iki farklı uygulaması arasında karşılaştırma yapılmaktadır. İlk grup araştırmalarda farklılık bulmanın daha kolay olduğu, ikinci grupta ise, daha zor olduğu düşünülmektedir. Bu bakımdan elde edilen sonuçların, öğrenme paketi lehine olduğu düşünülmektedir.

Yaratıcı düşünme becerilerindeki kalıcılık etkisine bakıldığında öğrenme paketi esneklik alt boyutu dışındaki tüm alt boyutlarda ve yaratıcı düşünme becerilerinde kalıcılık etkisini sağlamış olmasına karşın, öğretmen tarafından oluşturmacı yaklaşım doğrultusunda işlenen ders kalıcılık sağlayamamıştır. Elde edilen bu bulgu sonucunda, 16 haftalık uygulama sonucunda, verilen eğitim yönteminin ve kullanılan etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde kalıcılık oluşturmaya açısından ne kadar yararlı olduğunu kanıtlamaktadır.

Bu araştırma sonuçlarına dayanarak, oluşturmacı yaklaşım ve öğrenme paketlerinin sınıf içinde kullanımına yönelik ve araştırmacılara yönelik olmak üzere iki sınıfta öneriler verilebilmektedir.

Oluşturmacı Yaklaşım ve Öğrenme Paketlerinin Sınıf İçinde Kullanımına Yönelik Öneriler:

1. Hazırlanan öğrenme paketinin, öğrencilerin başarıları üzerinde sınıflarımızda öğretmen yardımıyla işlenen dersler kadar olumlu etkileri ve öğrencilerin üst düzey bilişsel yetenekleri geliştirme yeteneği göz önünde bulundurularak, öğrencilerin bireysel çalışmalarında bu tür yöntemleri kullanarak konuları kendi hızlarında öğrenmeleri sağlanmalıdır.
2. Özellikle öğrenme paketinin, Milli Eğitim Bakanlığı'nun belirlediği kılavuz kitaplara bağlı kalınarak uygulanan oluşturmacı yaklaşıma göre yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmede üstünlüğünün ortaya çıkması, öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından bilişim teknolojileri dersi için geliştirilen kitaplarda bulunan etkinlikleri yaratıcı düşünme becerilerini de geliştirecek nitelikte olmaları için geliştirmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerimizde Milli eğitim Bakanlığı'nın da izin verdiği gibi kılavuz kitaplardaki etkinliklerin yanında, derslerinde kullanabilecekleri ve öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirici etkinlikler geliştirmesi ve ders işlenmesi sırasında bu etkinliklere de yer vermesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.
3. Oluşturmacı yaklaşımın farklı konularda farklı etkileri bulunduğu göz önüne alınarak, derslerin hazırlanması ve işlenmesi aşamasında konuya uygun etkinliklerin kullanılması önerilmektedir.

NOT: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Prof. Dr. Enver Tahir Rıza danışmanlığında hazırlanan "Bilişim Teknolojileri Dersi İçin Oluşturmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanan Öğrenme Paketinin Etkileri" isimli Doktora Tezi'nden üretilmiştir.

Kaynakça

1. Abdullah Mirzaie, R., Hamidi, F. and Anaraki, A. (2009). A Study on the Effect of Science Activities on Fostering Creativity in Preschool Children. **Journal of Turkish Science Education**. 6 (3), 81-90.
2. Akpınar, E. (2006). **Fen Öğretiminde Soyut Kavramların Yapılandırılmasında Bilgisayar Desteği: Yaşamımızı Yönlendiren Elektrik Ünitesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
3. Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2005). Yapılandırmacı Kurama Dayalı Fen Öğretimine Yönelik Bir Uygulama. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 29, 9-17.
4. Altunay, A., Y. ve Şeker, R. (2008). **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**. 3, 19-32. <http://www.tsadergisi.org>. (28.05.2010).
5. Atam, O. (2006). **Oluşturmacı Yaklaşım Dayalı Olarak Fen ve Teknoloji Dersi Isı - Sıcaklık Konusunda Hazırlanan Yazılımın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
6. Atasoy, B. (2004). **Fen Öğretimi ve Öğrenimi**. (2. bs). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
7. Aydın, G. ve Balım A., G. (2005). Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Modellenirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 38 (2), 145-166.
8. Bağcı Kılıç, G. (2001). Oluşturmacı Fen Öğretimi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 1, 9-22.
9. Baki, A. ve Özpınar, İ. (2007). **Geometri Öğretiminde Logo Programının Öğrencilerin Tutum ve Akademik Başarılarına Etkileri**. 7th International Educational Technology Conference. (3-5 May 2007). North Cyprus: Near East University.
10. Balkan Kıyıcı, F. (2003). Fen Bilgisi öğretiminde Oluşturmacı Yaklaşım Uygulamasının Akademik Başarıya Etkisinin Belirlenmesi. **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 7, 151-162.
11. Biber, M. (2006). **Keşfederek Öğrenme Yönteminin İlköğretim II. Kademe Matematik Dersi öğrencilerinin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
12. Birişik, E. (2006). **İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Ders İçeriğinin Yapıcı Öğrenme Kuramına Göre Düzenlenmesinin Akademik Başarıya Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
13. Chang, M., M. (1999). **The Constructivist Approach of Teaching and Portfolio Assessment on Science Teaching**. <http://www.ipn.unikel.de/projekte/esera/book/b001-cha.pdf>. (10.06.2008).
14. Chuang, T., Y. and Chen, W., F. (2009). Effect of Computer-Based Video Games on Children: An Experimental Study. **Educational Technology & Society**. 12 (2), 1-10.
15. Csikszentmihalyi, M. (1996). The Creative Personality. **Psychology Today**. <http://www.psychologytoday.com/articles/199607/the-creative-personality>. (16.06.2012).
16. Çilenti, K. (1984). **Eğitim Teknolojisi ve Öğretim**. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
17. Çömek, A. ve Bayram, H. (2004). **Fen Bilgisi Öğretiminde "Isı" Konusunun Bilgisayar Destekli Öğretim Materyalleri İle Öğretilmesi**. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (9-11 Eylül 2004). İstanbul: Marmara Üniversitesi.

18. Demirer, V. ve Şahin, İ (2008). **İlköğretim Öğrencilerinin Bilişim Teknolojileri Dersine Yönelik Tutumları**. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı (6-9 Mayıs 2008). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
19. Dikici, A. (2001). Sanat Eğitiminde Yaratıcılık. **Milli Eğitim Dergisi**. 149 <http://www.okuloncesi.tc/modules/sections/index.php?op=viewarticle&artid=9>. (03.11.2008).
20. Dündar, Ş. (2003). **İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna ve Yaratıcılığına Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
21. Erdoğan, Y. ve Sağan, B. (2002). **Oluşturmacı Yaklaşımın Kare, Dikdörtgen ve Üçgen Çevrelerinin Hesaplanmasında Kullanılması**. 5. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16-18 Eylül 2002). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
22. Gedizligil, Z. ve Deryakulu, D. (2008). Kavram Haritalamanın Bilgisayardan Hoşlanma ve Bilgisayar Dersine Yönelik Gütülenme Üzerindeki Etkisi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 34, 106-115.
23. Gönen, S. ve Andaç, K. (2009). Gözden Geçirme Stratejisi ile Desteklenmiş Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Basınç Konusundaki Erişilerine ve Bilgilerinin Kalıcılığına Etkisi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**. 12, 28-40.
24. Gürsaç, Y. (1993). **Üç Boyutlu Bilgisayarlı Animasyon ve Yaratıcılık İlişkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
25. Holbrook, J., Laius, A. and Rannikmäe, M. (2003). The Influence of Social Issue-Based Science Teaching Materials on Students' Creativity. **E-Learning in Science and Environmental**. (1-4 October 2003). Estonia: University of Tartu. www.ut.ee/eeLSEConf/Kogumik/Laius.pdf. (13.12.2008).
26. Işık, A., D. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Oluşturmacı Yaklaşım Doğrultusunda Hazırlanmış Öğrenme Paketinin, Öğrenme Paketine ve Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum ve Başarı Üzerindeki Etkileri**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
27. Karaduman, B. (2008). **İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde "Maddenin Tanecikli Yapısı" Ünitesinin Öğretiminde, Bilgisayar Destekli ve Bilgisayar Temelli Öğretim Yöntemlerinin, Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
28. Karalar, H. ve Sarı, Y. (2007). **Bilgi Teknolojileri Eğitiminde BDÖ Yazılımı Kullanma ve Uygulama Sonuçlarına Yönelik Bir Çalışma**. Akademik Bilişim 2007 Konferansları. (31 Ocak – 2 Şubat 2007). Kütahya: Dumlupınar Üniversitesi.
29. Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncülerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi. **Ali Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. 11 (1), 225-243.
30. Keskin, S. (2007). **Bilgisayara Yönelik Tutum**. 1. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (16-18 Mayıs 2007). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
31. Koçoğlu, Ç. (2003). **Öğrencilerin Hiperortam Tasarımcısı Olarak Katıldığı Öğrenme Çevresinin Yaratıcı Düşünmeye Etkisi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
32. Laleoğlu, S. (1998). **İlkokul 3. Sınıf Öğrencileri İçin Bir Öğrenme Paketinin Geliştirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

33. Loveless, A. M. (2002). **Report 4: Literature Review in Creativity, New Technologies and Learning.** < <http://hal.inria.fr/docs/00/19/04/39/PDF/loveless-a-2002-r4.pdf>>. (16.06.2012).
34. Michael, K., Y. (2000). **A Comparison of Students' Product Creativity Using a Computer Simulation Activity versus a Hands-On Activity in Technology Education.** Unpublished Ph. D. Thesis. Virginia State University, Polytechnic Institute.
35. Öz, Ö., Ö. (2004). **İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Uzayı Keşfediyoruz Ünitesine Uygulanan Geleneksel Öğretim Yöntemleri ile Bilgisayar Destekli Öğretim Yönteminin Karşılaştırılması.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
36. Özdoğan, E. (2010). **Bilgisayar Destekli İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Becerilerine Etkisi.** 9. Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. (20-22 Mayıs 2010). Elazığ: Fırat Üniversitesi.
37. Özerbaş, M., A. (2007). **Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrenci Akademik Başarı ve Transfer Becerilerine Etkisi.** 1. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (16-18 Mayıs 2007). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
38. Özmen, H. (2004). Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. **The Turkish Online Journal of Educational Technology.** 3 (1).www.tojet.net/articles/3114.htm (16.01.2009).
39. Özşarı, İ. (2006). **Bilgisayar Destekli Fen Eğitimi: Sağlığa Zararlı Maddeler Konusu.** 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Konferansı. (07-09 Eylül 2006). Ankara: Gazi Üniversitesi.
40. Rıza, E., T. (1999). İlköğretim Türkçe Derslerinde Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.** 6, 1-11.
41. Rıza, E., T. (2004). **Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri.** (3. bs.). İzmir: Birleşik Matbaa.
42. Rıza, E., T. ve Işık, A., D. (2007). **İlkokul Öğrencilerinin Seçmeli Bilgisayar Dersine ve Bilgisayara Yönelik Düşünce, Tutum ve Davranışları.** 1. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu (16-18 Mayıs 2007). Çanakkale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
43. Saban, A. (2004). **Öğrenme ve Öğretme Süreçleri.** (3.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
44. Serin, O. (2004). **Problem Çözme Becerisi, Bilgisayar ve Fene Yönelik Tutum ile Başarı Arasındaki İlişki.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
45. Solomonidou, C. and Kalantzi, S. (2007). **Teaching Thermal Phenomena by the Use of Educational Software of Constructivist Inspiration.** http://108.cgpublisher.com/proposals/169/index_html. (08.06.2008)
46. Tay, B. ve Akyürek Tay, B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi.** 4 (1), 73-84.
47. Tezci, E. (2002). **Oluşturmacı Öğretim Tasarım Uygulamasının İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcılıklarına ve Başarılarına Etkisi.** Yayınlanmamış Doktora Tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
48. Yılmaz, O. (2006). **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Proje Tabanlı Öğrenme"nin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

THE EFFECTS OF LEARNING PACKAGE PREPARED ACCORDING TO THE CONSTRUCTIVIST APPROACH ON INFORMATION TECHNOLOGIES COURSE

Ayşe Derya IŞIK*

Enver Tahir RIZA**

Abstract

This research aimed at determining the impacts of the learning package designed according to constructivist approach on achievement, attitudes towards information technologies and creativity of primary school pupils. To collect data, Criterion-Referenced Achievement Test, an Attitude Scale and Torrance Test of Creative Thinking, Verbal Test forms A and B were used.

The result of research indicated that had positive effect on pupils' achievement in writing and in design presentation in both experimental and control group. The same results were found for retention. Furthermore, the result revealed that the learning package led to a negative tendency upon the pupils' attitudes toward the information technologies course in writing, while it created a positive tendency in designing presentations.

As for creativity, the use of learning package resulted in positive effects in sub-dimensions of fluency and originality in terms of writing. On the other hand, preparing presentations led to a positive tendency in flexibility and originality sub-dimensions. Experimental group compared with control group, except in flexibility dimension, showed retention in the other two creative dimensions.

Key Words: Information Technologies Course, Constructivist Approach, Learning Package, Achievement, Attitude, Creativity, Retention

* Asst. Prof. Dr.; Bartın University, Faculty of Education,

** Prof. Dr.; Dokuz Eylül University, Faculty of Education, Retired Professor

KİMYA DERSİ 9 VE 10. SINIF DERS KİTAPLARININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Orhan ERCAN*

Kadir BİLEN**

Özet

2007 yılında kimya dersi öğretim programı değişikliği ile beraber kimya ders kitapları yeniden yazılmaya başlanmıştır. Ders kitapları öğretmenler tarafından derslerde kullanılan en önemli kaynaktır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin ders kitapları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla araştırmacı tarafından bir ölçek geliştirilmiştir. Ön uygulamalar yapıldıktan sonra MEB tarafından düzenlenen 279 numaralı kimya dersi öğretim programları kursuna Türkiye'nin her şehirden katılan 98 kimya öğretmenine uygulanmıştır. Ölçeğe faktör analizi uygulanmış ve altı faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach's alfa güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Ölçek maddelerine ilişkin öğretmen görüşleri sıklık ve yüzde olarak verilmiş, ayrıca cinsiyet, okul türü, unvan ve hizmet süresi değişkenlerine göre öğretmenlerin görüşleri istatistiksel olarak analiz edilmiştir. Veri analizi için SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin ders kitabına ilişkin; hazırlık çalışmalarında bazı eksiklikler bulunduğu, ölçme değerlendirme kısmı ile ilgili sorun yaşadığı, öğretim programını tam olarak yansıtmadığı, yeterince etkinlik olmadığı, bazı ünitelerinin çok yoğun olduğu, öğrenci seviyesinin üzerinde olduğu nu düşünceleri gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ders kitabı, kimya dersi, öğretmen görüşleri

Giriş

Ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2003 yılından itibaren ilköğretim ve ortaöğretim programları yenileme çalışmaları başlamıştır. Bu kapsamda öncelikle ilköğretim programları yenilenmiş 2007 yılından itibaren ise ortaöğretim programları yenilenmeye başlanmıştır. Programı değişenler arasında olan kimya dersinde oldukça köklü denilebilecek değişiklikler göze çarpmaktadır. Sözelimi, yapılandırıcı yaklaşıma vurgu yapılması; Simyadan Kimyaya ve Elementler Kimyası gibi içeriğe yeni konular eklenmesi; kimyasal yasalarla ilgili matematiksel hesaplamalar ve kimyasal hesaplamalar gibi konuların çıkarılması; öğrencilerde beceri gelişimine önem verilmesi gibi değişiklikler örnek olarak verilebilir.

Öğretim programlarındaki değişikliklerle beraber ders kitaplarında değişikliğe gidilmiş ve kitapların yeniden yazılması gündeme gelmiştir. Bu amaçla Eskişehir ilinde bir komisyon oluşturulup ders kitapları yenilenmeye başlanmıştır. Ders kitap-

* Yrd. Doç. Dr.; KSÜ, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi ABD, Kahramanmaraş

** Yrd. Doç. Dr.; KSÜ, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD, Kahramanmaraş

ları öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde öğretmenlerle birlikte birincil derecede önem taşıyan öğretim materyalleridir. Bu bakımdan hem anlaşılır ve işlevsel olması, hem de öğretim programlarını yansıtabilmesi ders kitaplarının vazgeçilmez özelliklerinin başında gelmelidir. Nitekim Demirel ve Kıroğlu (2005) ders kitapları ile öğretim programları arasındaki ilişkiyi şu şekilde açıklamaktadırlar: “Ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış ve öğrenme amaçlı kullanılan basılı bir öğretim materyalidir.” Bu bakımdan öğretim programları ile ders kitapları arasında çok sıkı bir ilişki vardır. Ders kitapları öğretim programları temel alınarak hazırlanması gerektiği için öğretim programlarının uygulanmasındaki en temel eğitim materyalidir (Güzel vd., 2009).

İyi bir öğretim programından kötü bir ders kitabı yazılabilir ancak kötü bir öğretim programından iyi bir ders kitabının yazılması pek mümkün gözükmemektedir.

Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri planlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, bilgi kaynağı olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren ve eğiten temel dokümanlardır (Ünsal ve Güneş, 2004). Aynı zamanda ders kitapları, ders konularına ait bilgileri, sıralı ve uygun bir biçimde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan araçlardır (Duman vd., 2001). Ders kitapları vazgeçilmezliğinin yanı sıra, öğretimin daha nitelikli olmasına da katkı sağlar. Ders kitaplarının asıl görevi, hem öğretmenler hem de öğrenciler için temel öğretim materyali olmasının yanı sıra bilgileri koordineli bir şekilde düzenlemek, öğrencinin kendi kendine öğrenebilmesine imkân tanımak ve kişilik gelişimine katkı sağlamaktır (Ceyhan ve Yiğit, 2003).

Ders kitaplarının öğretimde en önemli kaynaklardan biri olarak kullanılması çeşitli işlevleri taşımasını gerektirmektedir. Bu işlevler arasında, bilgiye ulaşma, bilgileri zihinde mantıksal bir bütün içinde gruplandırıp ilişkilendirebilme, kendi kendine öğrenmeye zemin oluşturma, doğru davranışların kalıcı olmasına katkı sağlama, kişilik geliştirme sayılabilir (TUGİAD, 1993, akt. Demir vd., 2009). Yapılan araştırmalarda ders kitaplarından bir eğitim materyali olarak %70 ve üzerinde faydalandığı, öğrencilerin sınıf ortamındaki zamanlarının neredeyse dörtte üçünü ders kitaplarıyla ilgili etkinliklerle geçirdikleri belirlenmiştir (Karamustafaoğlu vd., 2005). Bu bakımdan ders kitaplarının sınıf ortamındaki temel kaynak olma niteliği yadsınamaz bir gerçektir. Ders kitapları mutlaka anlaşılır olmalı, öğretim programını yansıtmalı, kullanışlı olmalı, hata bulunmamalı ve çağdaş normlara göre uzun uğraşlar sonucunda hazırlanmalıdır.

Ders kitapları, Türk Standartları Enstitüsü 21.04.1992 tarih, TS 10220 sayılı ve 16.08.2009 tarihinde konfirme edilen (URL-1, 2010) her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılan ders kitaplarının bulunması gereken niteliklere uymalıdır. Aynı zamanda Haziran 2007 tarihli 2597 sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan “Ders Kitapları İle Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge” dikkatle incelenerek hazırlanmalıdır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, ders kitaplarının niteliği, içeriği, öğretim programını yansıtmaya düzeyi gibi çeşitli yönlerinin araştırıldığı çalışmalara rastlamak mümkündür (Çepni vd., 2001; Aycan vd., 2002; Ünsal ve Güneş, 2002; Ünsal ve Güneş, 2003; Öcal ve Yiğittir, 2007; Atıcı, Samancı ve Özel, 2007; Doğru ve Ataalkın,

2008; Demirbaş, 2008; Nakiboğlu, 2009; Arslan ve Özpınar, 2009a; Arslan ve Özpınar, 2009b; Aydın, 2010). Örneğin Arslan ve Özpınar (2009a) 6. sınıf matematik ders kitaplarının öğretim programı ile uyumlu olup olmaması bakımından karşılaştırmışlar ve ölçme değerlendirme ile ilgili eksikliklere rağmen ders kitaplarının matematik öğretim programına uygun olduğunu tespit etmişlerdir. Nakiboğlu (2009) deneyimli kimya öğretmenlerinin kimya ders kitaplarını kullanma düzeylerini araştırmış; öğretmenlerin konu anlatımı sırasında ders kitaplarından çok fazla yararlandıklarını ve birincil kaynak olarak ders kitaplarını kullandıklarını ortaya çıkarmıştır. Aydın (2010) kimya 9. sınıf ders kitabını öğretmen görüşlerine göre değerlendirdiği araştırmasında ders kitaplarında uygulamaya yönelik eksiklikler ve aksaklıklar bulunduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmanın, kimya ders kitaplarının revizyonu sırasında kitap yazım komisyonuna ve kitapların değerlendirilmesine yönelik çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, Ortaöğretim Genel Müdürlüğüne hazırlanan, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından ders kitabı olarak 5 yıllığına onaylanan 9 ve 10. sınıf kimya ders kitaplarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Değişen öğretim programlarına paralel olarak Millî Eğitim Bakanlığınca ders kitapları da yenilenmiştir. Bilindiği gibi yeni öğretim programına göre hazırlanan kitaplardan, 2008-2009 eğitim öğretim yılında 9., 2009-2010'da 10., 2010-2011'de ise 11. sınıf ders kitabı okutulmaktadır. Bu nedenle ders kitaplarına ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almak önemlidir. Araştırma doğrultusunda aşağıdaki problem durumlarına cevap aranmıştır.

- Öğretmenlerin 9 ve 10. sınıf kimya ders kitapları ile ilgili düşüncelerinin sıklık ve yüzde dağılımı nedir?
- Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşleri ile unvanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşleri ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu çalışmada karma araştırma yöntemi (mixed research design) kullanılmıştır. Karma model araştırması araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanılması şeklinde ifade edilebilir. Bir taramada çoklu kapalı uçlu ya da nicel tipte maddelerin yanında birkaç açık uçlu nitel tipte maddeleri içeren bir anketin uygulanması buna örnek olarak gösterilebilir (Balci, 2009:245).

Nicel verilerin toplanmasında tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun şekilde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2000).

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi olarak da durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Nitel çalışmada, tümevarım ilkesiyle hareket edilir ve incelenen probleme ilişkin toplanan verilere açıklamalar getirilir. Açıklama ve yorumlar benzer konuları anlamada ilgili bireylere yardımcı olduğu ölçüde amaca ulaşılmıştır. Temel amaç, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak değil; araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:278-292).

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi” ile toplanmıştır. Anket hazırlama sürecinde alanında uzman 5 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş ve ayrıca pilot uygulama ile madde analizi tekniği kullanılarak ankete son şekli verilmiştir. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s alpha) 0,89 olarak bulunmuştur.

Veriler SPSS 15.0 paket programında analiz edilerek yorumlanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın örneklemini, 2010 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesince belirlenen Türkiye’nin her ilinden 279 numaralı Kimya Dersi Öğretim Programları Kursu’na katılan 98 kimya öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler rastgele belirlenmiştir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü, mesleki kıdemleri, cinsiyetleri ve unvanları Tablo 1’de sıklık ve yüzde olarak verilmiştir.

Tablo 1: Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Özellik	N	%
Cinsiyet	Erkek	73	74,5
	Kadın	25	25,5
Görev Yapılan Okul Türü	FenLisesi	13	13,3
	AnadoluLisesi	45	45,9
	Genel Lise	20	20,4
	Meslek Lisesi	20	20,4
Mesleki Kıdem (Yıl)	1-5	1	1,0
	6-10	21	21,4
	11-15	42	42,9
	16-20	26	26,5
	21+	8	8,2
Unvanı	Başöğretmen	0	0,0
	Uzman Öğretmen	30	30,6
	Öğretmen	68	69,4
	Stajyer Öğretmen	0	0,0

Tablo 1'den de görüleceği gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %25,5'i kadın, %74,5'i ise erkektir. Öğretmenlerin önemli bir kısmı (%45,9) Anadolu lisesinde görev yapmakta iken, %13,3'ü fen lisesinde, %20,4'ü genel lisede ve %20,4'ü ise meslek lisesinde görev yapmaktadır.

Araştırmada 1-5 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin oranı %1, 6-10 yıl arası hizmete sahiplerinki %21,4, 16-20 yıl arası %26,5, 11-15 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin oranı %42,9 ve 21 yıl ve üzeri hizmete sahip olanların oranı ise %8,2 olarak belirlenmiştir. Öğretmenler arasında başöğretmen ve stajyer öğretmen bulunmazken, uzman öğretmenlerin oranı %30,6 öğretmenlerin oranı ise %69,4'tür.

Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşleri "Öğretmen Görüşlerini Belirleme Anketi" ile toplanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin kişisel bilgileri alınmış, ikinci bölümde öğretmenlerin ders kitapları ile ilgili görüşleri likert tipi ölçekle belirlenmiş, üçüncü bölümde ise açık uçlu sorularla öğretmenlerin bu görüşleri derinlemesine analiz edilmiştir.

Anket geliştirme süreci şu aşamalardan oluşmuştur: Öncelikle MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı kimya dersi öğretim programı geliştirme komisyonu üyeleri ile görüşülmüş ders kitaplarından beklentilerini ifade eden maddeler oluşturulmuştur. Benzer şekilde MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ders kitabı inceleme komisyonu üyeleri ile görüşülmüştür. Bunlara ilaveten Haziran 2007 tarihli 2597 sayılı Tebliğler Dergisinde yayımlanan "Ders Kitapları İle Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge" incelenmiş ve üç kimya öğretmeni ile de görüşmeler yapılarak madde havuzu oluşturulma işlemi tamamlanmıştır. Bu şekilde 46 maddeden oluşan bir madde havuzu elde edilmiştir. Uygulama öncesi anketin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmak amacıyla alanında uzman 5 öğretim üyesine "Anket Değerlendirme Formu" gönderilmiş ve ön uygulama olarak 10 kimya öğretmeni ile çalışılmıştır. Geçerliliği ve güvenilirliği düşüren maddeler çıkarılmak suretiyle ankete son şekli verilmiştir. Anket dörtlü likert tipinde (tamamen katılıyorum, katılıyorum, katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum) 30 maddeden ve 5 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma sonunda nicel yöntem ile elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programında analiz edilerek yorumlanmıştır. Nitel yöntem ile elde edilen verilerin ise sıklık ve yüzde değerleri verilmiştir.

Araştırmada hangi analiz yönteminin kullanılacağına karar vermek için öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine ve homojen olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakmak için Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi uygulanmış ve $p > 0,05$ olarak belirlenmiştir. Verilerin homojen olup olmadığına bakmak için ise ANOVA'da homojenlik analizine bakılmış ve $p > 0,05$ olarak belirlenmiştir. $p > 0,05$ olduğu için parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir. Buna göre, cinsiyet ve unvan değişkenleri bakımından öğretmen görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için bağımsız örneklem t testi, kıdem ve görev yapılan okul türü değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA analizi yöntemleri uygulanmıştır. Anlamlılık düzeyi $p = 0,05$ olarak alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları yapılarak geçerli ve güvenilir olduğu belirlenen veri toplama aracı ile elde edilen bulgular ve bunlara ilişkin yorumlar bulunmaktadır.

a. Anketten Elde Edilen Betimsel Bulgular:

Kimya ders kitaplarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeğe istatistiksel olarak birbiri ile ilişkili olan maddeleri belirlemek için faktör analizi uygulanmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek amacıyla, faktör analizi yöntemlerinden döndürülmemiş ve asal eksenlere göre döndürülmüş (Rotation: Varimax) temel bileşenler analizinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre faktör yükü 0,35 ve 0,35'den büyük olanlar aynı faktörde toparlanmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçeğin altı faktörden (*hazırlık çalışmalarının niteliği, konuların işlenişi, ders kitabında etkinlikler, yardımcı unsurlar, ders kitabının yapısı, ölçme değerlendirme*) oluştuğu belirlenmiştir.

1. Öğretmenlerin Ders Kitaplarına İlişkin Görüşlerinin Sıklık ve Yüzde Dağılımına İlişkin Bulgular:

Öğretmenlerin ders kitaplarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ölçekten elde edilen verilere sıklık ve yüzde dağılımı analizi uygulanmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Görüşlerini Belirleme Ölçeği Sonuçları Sıklık ve Yüzde Dağılımı

			Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
			N	%	N	%	N	%	N	%
Hazırlık Çalışmaları	1	Hazırlık çalışmalarını öğrencilerin konu ile ilgili önbilgilerini açığa çıkarmaya yöneliktir.	24	24,5	65	66,3	9	9,2	0	0,0
	2	Ünite girişleri öğrenciyi konuya motive edici niteliktedir.	14	14,3	68	69,4	15	15,3	1	1,0
	3	Ders kitabındaki konular öğrenciyi muhakeme etmeye yönlendirecek şekilde düzenlenmiştir.	2	2,0	44	44,9	47	48,0	5	5,1
Konuların İşlenişi	4	Ders kitabındaki konular öğrenciyi eleştirel düşünmeye yönlendirecek şekilde düzenlenmiştir.	2	2,0	40	40,8	51	52,0	5	5,1
	5	Ders kitabındaki anlatımlar öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirmelerini sağlayacak tarzdadır.	8	8,2	61	62,2	24	24,5	5	5,1
	6	Ders kitabındaki konular öğrencide bilimsel merak uyandırmaktadır.	2	2,0	50	51,0	39	39,8	7	7,1
	7	Ders kitabındaki konular öğrenciyi araştırma, inceleme yapmaya yönlendirmektedir.	4	4,1	42	42,9	47	48,0	5	5,1
	8	Ders kitabındaki konular öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştirecek nitelikte işlenmiştir.	3	3,1	42	42,9	49	50,0	4	4,1

9	Etkinlikler öğrencilerin bizzat etkinliğe iştirak edecekleri şekilde düzenlenmiştir.	1	1,0	60	61,2	34	34,7	3	3,1
10	Etkinlikler, özelliğine göre grup, gruplar arası ya da bireysel çalışmalara yönlendirecek niteliktedir.	1	1,0	62	63,3	34	34,7	1	1,0
11	Etkinlikler, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirecek niteliktedir.	2	2,0	61	62,2	29	29,6	6	6,1
12	Ders kitabındaki etkinlikler günlük hayatla ilişkilendirilmiştir.	12	12,2	64	65,3	22	22,4	0	0,0
13	Ders kitabında her konuya ilişkin yeterince etkinlik vardır.	1	1,0	33	33,7	50	51,0	14	14,3
14	Yardımcı unsurlar (görseller, okuma metinleri, grafikler vb.) konu anlatımını destekler niteliktedir.	4	4,1	58	59,2	33	33,7	3	3,1
15	Ders kitabında yer alan resimler, fotoğraflar ve diğer yardımcı unsurlar konu ile alakalıdır.	7	7,1	80	81,6	10	10,2	1	1,0
16	Ders kitabında yer alan resimler, fotoğraflar ve diğer yardımcı unsurlar anlaşılırdır.	4	4,1	77	78,6	14	14,3	3	3,1
17	Ders kitabı öğretim programının öngördüğü öğrenme yaklaşımını destekler niteliktedir.	1	1,0	51	52,0	42	42,9	4	4,1
18	Ders kitabındaki kavramlar öğrenci seviyesine uygundur.	1	1,0	41	41,8	49	50,0	7	7,1
19	Ders kitabında gereksiz bilgi ve ayrıntılara yer verilmemiştir.	7	7,1	32	32,7	47	48,0	12	12,2
20	Ders kitabındaki istatistikî ve bilimsel veriler güncel verilerle uyumludur.	3	3,1	65	66,3	27	27,6	3	3,1
21	Ders kitabındaki konuların işlenişinde yakından uzağa, basitten karmaşığa, somuttan soyuta giden bir yöntem izlenmiştir.	5	5,1	55	56,1	35	35,7	3	3,1
22	Ders kitabı öğretim programı kazanımlarını tam olarak yansıtmaktadır.	3	3,1	32	32,7	48	49,0	15	15,3
23	Ünite sonlarında verilen ölçme ve değerlendirme soruları öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarını belirleyecek niteliktedir.	2	2,0	37	37,8	44	44,9	15	15,3
24	Ünite sonlarındaki ölçme değerlendirme soruları yeterli sayıdadır.	1	1,0	26	26,5	54	55,1	17	17,3
25	Ünite sonlarındaki ölçme değerlendirme soruları geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri ağırlıklıdır.	2	2,0	34	34,7	57	58,2	5	5,1
26	Ölçme değerlendirme soruları öğrencilerin muhakeme yeteneklerini geliştirici niteliktedir.	2	2,0	45	45,9	46	46,9	5	5,1
27	Ölçme değerlendirme soruları öğrenci seviyesine uygundur.	2	2,0	57	58,2	31	31,6	8	8,2
28	Ünitelerdeki her konuya ilişkin ölçme değerlendirme sorusu mevcuttur.	5	5,1	54	55,1	33	33,7	6	6,1
29	Ölçme değerlendirme soruları öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatta kullanmalarını sağlayacak niteliktedir.	5	5,1	46	46,9	40	40,8	7	7,1
30	Ölçme değerlendirme soruları ölçme değerlendirme teknikleri bakımından dengeli dağıtılmıştır.	3	3,1	50	51,0	40	40,8	5	5,1

Tablo 2'den kimya öğretmenlerinin ders kitaplarındaki hazırlık çalışmalarının öğrencilerin ön bilgilerini açığa çıkardığı fikrine %24,5 kesinlikle katılıyorum, % 66,3 katılıyorum seçeneklerini işaretleyerek çok büyük oranda katıldıkları anlaşılmaktadır. Bununla birlikte ünite girişlerinin öğrenciyi konuya motive edici nitelikte olduğu fikrine % 69,4 ile katılmaktadırlar. Dolayısıyla öğretmenlerin ders kitaplarının hazırlık çalışmalarını bölümlerini beğendikleri söylenebilir.

Öğretmenler, ders kitabının öğrencilerde eleştirel düşünmeyi sağlayacağı fikrine %40,8 katılıyorum, %52,0 katılmıyorum düzeyinde görüşlerini belirtmişlerdir. Ders kitabındaki konuların öğrenciyi araştırma, inceleme yapmaya yönlendirdiğine ise, %42,9 katılıyorum, %48,0 katılmıyorum düzeyinde görüşlerini belirtmişlerdir. Benzer bir durum ders kitabının öğrencilerin sorgulama becerilerini geliştireceği fikrinde görülmektedir. Öğretmenler, bu görüşe %42,0 katılıyorum, %50,0 katılmıyorum düzeyinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Genel olarak öğretmenlerin ders kitabında konuların işlenişine yönelik olumsuz bir görüşe sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenler, ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin bizzat katılarak yapmasına yönelik düzenlendiğine %61,2 katılıyorum, %34,7 katılmıyorum düzeyinde görüş beyan etmişlerdir. Bu bulgudan öğretmenlerin büyük oranda ders kitabındaki etkinliklerin öğrenci merkezli olduğu fikrinde olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmenler ders kitabındaki etkinliklerin özelliğine göre grup, gruplar arası veya bireysel çalışmalara yönlendirecek tarzda hazırlanmış olduğu fikrine de büyük oranda katılmaktadırlar (%63,3).

Bilindiği gibi son yıllarda hazırlanan öğretim programlarının önemli bileşenlerinden birisi öğrencide beceri gelişimini sağlamaktır. Öğretmenler ders kitabının öğrencilerde bilimsel süreç becerilerini geliştirecek nitelikte hazırlandığına %62,2 katılıyorum, %29,6 katılmıyorum düzeyinde görüşlerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenler, öğretim programlarının temel unsurlarından birisi olan "günlük yaşamla ilişkilendirme"nin ders kitabına yansıtıldığına %8,2 kesinlikle katılıyorum ve %62,2 katılıyorum görüşü ile büyük oranda katılmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük oranda böyle düşünmelerinin sebebi öğretim programının günlük yaşamla ilişkilendirildiğini düşünmelerinden kaynaklanmış olabilir.

Öğretmenler, ders kitabındaki etkinliklerle ilgili genel olarak olumlu görüş bildirmiş olmalarına rağmen önemli bir oranda ders kitabında yeterince etkinlik bulunmadığı görüşünü savunmuşlardır. Öğretmenlerin yaklaşık %65'i ders kitabında yeterince etkinlik bulunmadığını belirtmiştir.

Bir ders kitabının işlevsel olabilmesinin önemli faktörlerinden birisi yardımcı unsurların anlaşılır olması, yerinde kullanılması ve anlatımla doğru ilişkilendirilmesidir. Öğretmenler ders kitaplarındaki yardımcı unsurların, konu anlatımını desteklemesine %59,2 katılıyorum, %33,7 katılmıyorum; konu ile alakalı olmasına %7,1 kesinlikle katılıyorum, %81,6 katılıyorum; anlaşılır olmasına ise %78,6 katılıyorum, %14,3 katılmıyorum düzeyinde görüşlerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin ders kitaplarında kullanılan yardımcı unsurların konu anlatımını desteklediği, konu ile alakalı olduğu ve anlaşılır olduğu fikrine büyük oranda katıldıkları anlaşılmaktadır.

Öğretmenler ders kitabının öğretim programının öngördüğü öğrenme yaklaşımını desteklediğine %52,0 katılıyorum, %42,9 katılmıyorum düzeyinde görüşlerini

ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmenlerin yaklaşık %60'ı ders kitabında gereksiz bilgi ve ayrıntılara yer verildiği kanaatinde dirler. Dolayısıyla öğretmenlerin öğretim programının öngördüğü öğrenme yaklaşımının ders kitaplarında yansıtıldığına katıldıkları ancak kullanılan bazı kavramların öğrenci seviyesi üzerinde olduğunu ve gereksiz bilgi ve ayrıntılara yer verildiğini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Öğretmenler, ünite sonlarındaki soruların öğrencilerin konuyu anladığını belirlemeye yönelik olduğuna %37,8 katılıyorum, %44,9 katılmıyorum ve %15,3 kesinlikle katılmıyorum düzeyinde görüşlerini dile getirmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenlerin ünite sonlarındaki ölçme değerlendirme sorularının öğrencilerin konuyu anladıklarını belirleyecek nitelikte olmadığını, yetersiz sayıda olduğunu ve yeni tekniklerin ağırlıkta olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

2. Öğretmenlerin Ders Kitaplarına İlişkin Düşüncelerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular:

Araştırmadan elde edilen verilerde "Öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili düşünceleri ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" sorusuna cevap aranmış, elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	P
					F	p			
Hazırlık çalışmalarının niteliği	Kadın	25	1,94	0,53	0,037	0,848	96	0,014	0,989
	Erkek	73	1,94	0,52					
Konuların işlenişi	Kadın	25	2,49	0,42	1,326	0,252	96	0,240	0,811
	Erkek	73	2,51	0,51					
Ders kitabında etkinlikler	Kadın	25	2,37	0,36	0,007	0,934	96	0,616	0,539
	Erkek	73	2,42	0,38					
Yardımcı unsurlar	Kadın	25	2,24	0,46	0,901	0,345	96	0,754	0,453
	Erkek	73	2,17	0,35					
Ders kitabının yapısı	Kadın	25	2,63	0,35	1,885	0,173	96	1,237	0,219
	Erkek	73	2,51	0,44					
Ölçme değerlendirme	Kadın	25	2,57	0,39	1,381	0,243	96	0,223	0,824
	Erkek	73	2,59	0,41					

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin ders kitabında hazırlık çalışmalarının niteliği ve konuların işlenişine ilişkin toplam görüş puanları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$). Bu bulgu, hazırlık çalışmalarının niteliği ve konuların işlenişine ilişkin toplam görüş puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Ders kitabında etkinliklere ve yardımcı unsurlara yönelik toplam görüş puanları ile cinsiyet arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > 0,05$). Bu bulgudan ders kitabında etkinlikler ve yardımcı unsurlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ders kitabının yapısına ilişkin toplam görüş puanları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p > 0,05$).

Öğretmenlerin ders kitabında ölçme değerlendirmeye ilişkin toplam görüş puanları ile cinsiyet arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamamıştır ($p > 0,05$). Bu bulgudan ders kitabında ölçme değerlendirme ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğretmenlerin Ders Kitaplarına İlişkin Düşüncelerinin Unvan Değişkenine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular:

Araştırmadan elde edilen verilerde “Öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili düşünceleri ile unvanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmış; ve elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir. Verilere bağımsız örneklem t testinin uygulanmasının sebebi araştırmaya katılan öğretmenlerin uzman öğretmen ve öğretmen olmak üzere sadece iki farklı unvana sahip olmalarıdır.

Tablo 4. Unvan Değişkenine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Unvan	N	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	P																																																																
					F	p																																																																			
Hazırlık çalışmalarının niteliği	Uzman Öğretmen	30	2,00	0,47	1,822	0,180	96	0,774	0,441																																																																
	Öğretmen	68	1,91	0,54						Konuların işlenişi	Uzman Öğretmen	30	2,49	0,47	0,265	0,608	96	0,242	0,809	Öğretmen	68	2,51	0,49	Ders kitabında etkinlikler	Uzman Öğretmen	30	2,45	0,44	3,262	0,074	96	0,787	0,433	Öğretmen	68	2,39	0,35	Yardımcı unsurlar	Uzman Öğretmen	30	2,17	0,37	0,081	0,777	96	0,410	0,682	Öğretmen	68	2,20	0,39	Ders kitabının yapısı	Uzman Öğretmen	30	2,68	0,41	0,179	0,673	96	2,248	0,027	Öğretmen	68	2,48	0,41	Ölçme değerlendirme	Uzman Öğretmen	30	2,68	0,39	0,152	0,697	96
Konuların işlenişi	Uzman Öğretmen	30	2,49	0,47	0,265	0,608	96	0,242	0,809																																																																
	Öğretmen	68	2,51	0,49						Ders kitabında etkinlikler	Uzman Öğretmen	30	2,45	0,44	3,262	0,074	96	0,787	0,433	Öğretmen	68	2,39	0,35	Yardımcı unsurlar	Uzman Öğretmen	30	2,17	0,37	0,081	0,777	96	0,410	0,682	Öğretmen	68	2,20	0,39	Ders kitabının yapısı	Uzman Öğretmen	30	2,68	0,41	0,179	0,673	96	2,248	0,027	Öğretmen	68	2,48	0,41	Ölçme değerlendirme	Uzman Öğretmen	30	2,68	0,39	0,152	0,697	96	1,481	0,142	Öğretmen	68	2,55	0,40								
Ders kitabında etkinlikler	Uzman Öğretmen	30	2,45	0,44	3,262	0,074	96	0,787	0,433																																																																
	Öğretmen	68	2,39	0,35						Yardımcı unsurlar	Uzman Öğretmen	30	2,17	0,37	0,081	0,777	96	0,410	0,682	Öğretmen	68	2,20	0,39	Ders kitabının yapısı	Uzman Öğretmen	30	2,68	0,41	0,179	0,673	96	2,248	0,027	Öğretmen	68	2,48	0,41	Ölçme değerlendirme	Uzman Öğretmen	30	2,68	0,39	0,152	0,697	96	1,481	0,142	Öğretmen	68	2,55	0,40																						
Yardımcı unsurlar	Uzman Öğretmen	30	2,17	0,37	0,081	0,777	96	0,410	0,682																																																																
	Öğretmen	68	2,20	0,39						Ders kitabının yapısı	Uzman Öğretmen	30	2,68	0,41	0,179	0,673	96	2,248	0,027	Öğretmen	68	2,48	0,41	Ölçme değerlendirme	Uzman Öğretmen	30	2,68	0,39	0,152	0,697	96	1,481	0,142	Öğretmen	68	2,55	0,40																																				
Ders kitabının yapısı	Uzman Öğretmen	30	2,68	0,41	0,179	0,673	96	2,248	0,027																																																																
	Öğretmen	68	2,48	0,41						Ölçme değerlendirme	Uzman Öğretmen	30	2,68	0,39	0,152	0,697	96	1,481	0,142	Öğretmen	68	2,55	0,40																																																		
Ölçme değerlendirme	Uzman Öğretmen	30	2,68	0,39	0,152	0,697	96	1,481	0,142																																																																
	Öğretmen	68	2,55	0,40																																																																					

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin ders kitabında hazırlık çalışmalarının niteliğine ilişkin toplam görüş puanları ile unvanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu bulgudan ders kitabında hazırlık çalışmalarının niteliği ile unvan arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin ders kitabında etkinliklere ilişkin toplam görüş puanları ile unvanları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$). Ders kitabının yapısı ile ilgili olarak ise uzman öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre daha olumlu görüşe ($\bar{X} = 2,68$) sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ders kitabının yapısına ilişkin toplam görüş puanları ile unvan arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelenmiş ve anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ($t_{(96)} = 2,248$; $p < 0,05$). Bu bulgu, ders kitabının yapısı ile ilgili görüşlerin unvan ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin ders kitabında ölçme değerlendirmeye ilişkin toplam görüş puanları ile unvanları arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p > 0,05$). Öğretmenlerin ders kitabında yardımcı unsurların ve konuların işlenişine ilişkin toplam görüş puanları ile unvanları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı görülmüştür ($p > 0,05$).

4. Öğretmenlerin Ders Kitaplarına İlişkin Düşüncelerinin Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular:

Araştırmadan elde edilen verilerde “Öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili düşünceleri ile görev yaptıkları okul türü arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmış ve bunun için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmış, sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

<i>Faktör</i>	<i>Unvan</i>	<i>N</i>	\bar{X}	<i>ss</i>	<i>Varyansın kaynağı</i>	<i>Karelerin Ortalaması</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Hazırlık çalışmalarının niteliği	Fen Lisesi	13	1,81	0,38	Gruplar Arası	1,944	3	2,518	0,063
	Anadolu Lisesi	45	1,99	0,53					
	Genel Lise	20	1,71	0,47	Grup İçi	24,189	94		
	Meslek Lisesi	20	2,13	0,56					
Konuların işlenişi	Fen Lisesi	13	2,39	0,57	Gruplar Arası	0,879	3	1,262	0,292
	Anadolu Lisesi	45	2,59	0,47					
	Genel Lisesi	20	2,38	0,52	Grup İçi	21,838	94		
	Meslek Lisesi	20	2,53	0,39					
Ders kitabında etkinlikler	Fen Lisesi	13	2,37	0,30	Gruplar Arası	0,561	3	1,333	0,268
	Anadolu Lisesi	45	2,49	0,36					
	Genel Lise	20	2,32	0,48	Grup İçi	13,192	94		
	Meslek Lisesi	20	2,34	0,33					
Yardımcı unsurlar	Fen Lisesi	13	2,23	0,37	Gruplar Arası	0,112	3	0,281	0,839
	Anadolu Lisesi	45	2,21	0,42					
	Genel Lise	20	2,17	0,37	Grup İçi	13,876	94		
	Meslek Lisesi	20	2,13	0,31					
Ders kitabının yapısı	Fen Lisesi	13	2,46	0,36	Gruplar Arası	1,133	3	2,234	0,089
	Anadolu Lisesi	45	2,63	0,45					
	Genel Lise	20	2,39	0,43	Grup İçi	15,896	94		
	Meslek Lisesi	20	2,55	0,31					
Ölçme değerlendirme	Fen Lisesi	13	2,59	0,34	Gruplar Arası	0,836	3	1,783	0,156
	Anadolu Lisesi	45	2,68	0,42					
	Genel Lise	20	2,44	0,42	Grup İçi	14,683	94		
	Meslek Lisesi	20	2,53	0,35					

Tablo 5 incelendiğinde meslek lisesinde görev yapan kimya öğretmenlerinin ders kitabında hazırlık çalışmalarının niteliğine ilişkin toplam görüş puanlarının aritmetik ortalamasının en yüksek ($\bar{X}=2,13$) olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü ile ders kitabında hazırlık çalışmalarının niteliğine ilişkin toplam görüş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulgudan ders kitabında hazırlık çalışmalarının niteliği ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görev yapılan okul türü ile ders kitabında konuların işlenişi, ders kitabında etkinlikler, ders kitabının yapısı, ders kitabında yardımcı unsurlar ve ders kitabında ölçme değerlendirmeyle ilişkin toplam görüş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulgudan ders kitabında konuların işlenişi, ders kitabında etkinlikler, ders kitabının yapısı, ders kitabında yardımcı unsurlar ve ders kitabında ölçme değerlendirme ile görev yapılan okul türü arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öğretmenlerin Ders Kitaplarına İlişkin Düşüncelerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Analizinden Elde Edilen Bulgular:

Araştırmadan elde edilen verilerde “Öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili düşünceleri ile mesleki kıdemleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aranmış ve bunun için verilere tek yönlü ANOVA uygulanmış, sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları*

Faktör	Kıdem	N	\bar{X}	ss	Varyansın kaynağı	Karelerin Ortalaması	sd	F	p
Hazırlık çalışmalarının niteliği	6-10	21	2,24	0,64	Gruplar Arası	2,725	3	3,609	0,016
	11-15	42	1,80	0,49					
	16-20	26	1,92	0,44	Grup İçi	23,404	93		
	21-+	8	1,94	0,18					
Konuların işlenişi	6-10	21	2,65	0,44	Gruplar Arası	1,061	3	1,521	0,214
	11-15	42	2,54	0,56					
	16-20	26	2,38	0,35	Grup İçi	21,626	93		
	21-+	8	2,38	0,52					
Ders kitabında etkinlikler	6-10	21	2,55	0,26	Gruplar Arası	1,096	3	2,694	0,051
	11-15	42	2,44	0,43					
	16-20	26	2,31	0,32	Grup İçi	12,614	93		
	21-+	8	2,20	0,40					
Yardımcı unsurlar	6-10	21	2,21	0,39	Gruplar Arası	0,065	3	0,144	0,933
	11-15	42	2,21	0,41					
	16-20	26	2,17	0,30	Grup İçi	13,915	93		
	21-+	8	2,13	0,50					
Ders kitabının yapısı	6-10	21	2,60	0,40	Gruplar Arası	0,126	3	0,232	0,874
	11-15	42	2,52	0,45					
	16-20	26	2,53	0,37	Grup İçi	16,861	93		
	21-+	8	2,48	0,51					
Ölçme değerlendirme	6-10	21	2,65	0,38	Gruplar Arası	0,160	3	0,323	0,808
	11-15	42	2,59	0,46					
	16-20	26	2,53	0,34	Grup İçi	15,351	93		
	21-+	8	2,56	0,33					

* Araştırmada 1-5 yıl hizmet süresine sahip tek bir öğretmen olduğundan bu analizden çıkarılmış ve 97 örneklem üzerinden analiz yapılmıştır.

Tablo 6 incelendiğinde kimya öğretmenlerinin mesleki kıdemleri ile ders kitabında hazırlık çalışmalarının niteliğine ilişkin toplam görüş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($F_{(3,93)}=3,609$; $p<0,05$). Bu farkın hangi gruplar arasında olduğuna karar vermek için ANOVA analizinde Bonferroni analizi uygulanmış ve 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerle, 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Nitekim 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ders kitabında hazırlık çalışmalarının niteliğine ilişkin toplam görüş puanlarının aritmetik ortalaması en yüksektir ($\bar{X}= 2,24$). Bu bulgu, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin ders kitabında hazırlık çalışmalarının niteliğine yönelik daha olumlu görüşe sahip oldukları şeklinde yorumlanmıştır.

Öğretmenlerin hizmet süresi ile ders kitabında konuların işlenişi, ders kitabında etkinlikler, ders kitabında yardımcı unsurlar, ders kitabının yapısı ve ders kitabında ölçme değerlendirmeye ilişkin toplam görüş puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bu bulgudan ders kitabında konuların işlenişi, ders kitabında etkinlikler, ders kitabında yardımcı unsurlar, ders kitabının yapısı ve ders kitabında ölçme değerlendirme ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

b. Açık Uçlu Sorulardan Elde Edilen Bulgular:

Araştırmada, öğretmenlerin görüşlerini derinlemesine analiz edebilmek için açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu sorulardan birincisi, "Ders kitaplarının eksik gördüğünüz tarafları var mı? Cevabınız evet ise lütfen ders kitaplarını hangi yönlerden eksik gördüğünüzü belirtiniz." dir. Öğretmenlerin %77'si (N=75) ders kitaplarında eksiklikler bulunduğunu bildirmiştir. Öğretmenlerin ders kitaplarının eksik gördükleri yönleri aşağıdaki şekilde özetlenmiştir.

- Konuların işlenişinde daha fazla etkinliğe yer verilmeli. Ayrıca, dönem içerisinde öğrenciye verilecek proje ve performans görevleri ders kitabında belirtilmeli (N=55).
- Ders kitabı, öğretim programını yeterince yansıtmamakta ve kazanımları tam olarak açıklayamamaktadır. Sözcüleri atom konusunda olduğu gibi bazı konularda öğretim programının "sınırlılıkları ve işleniş derinliği" uyarılarına uyulmamıştır (N=49).
- Ders kitabı öğrenci seviyesine uygun değildir. Öğrencilerin anlayabileceği bir dil kullanılmamıştır (N=33).
- 10. sınıf 1. ünitedeki atom ve elektrik konuları öğrencilere zor kavratılmaktadır. Biraz basitleştirilmesi gerekmektedir. Örneğin, atom konusunda işlenen Heisenberg Belirsizlik İlkesi, Young deneyi, katot ışınları ve Schrödinger denklemi öğrencileri kimya dersinden uzaklaştırmaktadır. Dolayısıyla bu konular ya sadeleştirilmeli ya da öğrencinin seviyesine uygun, anlayabileceği bir dille açıklanmalıdır. Ayrıca bu konu ile ilgili sorulan ölçme değerlendirme soruları da öğrenci seviyesinin oldukça üzerindedir (N=64).
- 10. sınıf konuları haftada 2 saat işlenerek bitirilememektedir. Dolayısıyla kimya dersine ayrılan süre artırılmalıdır (N=70).

- Görsel materyallerle daha çok desteklenmelidir (N=18).
- Öğretim programının ölçme değerlendirme ile ilgili kısmında yaşanan sorunlar ders kitabında da görülmektedir. Ayrıca ölçme değerlendirme soruları yeterli sayıda değildir. Özellikle çoktan seçmeli soruların sayısı mümkün olduğunca artırılmalıdır (N=40).
- Ders kitabının nasıl işleneceği konusunda öğretmeni yönlendiren öğretmen kılavuz kitabı hazırlanmalıdır (N=15).
- Daha fazla güdüleme soruları sorularak kazanımların daha etkin öğrenimi sağlanabilir (N=9).
- 9. sınıfta işlenen kondenzasyon ve polimerizasyon konuları öğrenci seviyesinin üzerinde kalmaktadır (N=13).
- Ders kitabına “Biliyor musunuz?” gibi güncel bilgilerin verildiği bir bölüm konularak öğrencilerin konuyu günlük yaşamla daha ayrıntılı ilişkilendirebilmeleri sağlanabilir. Ayrıca hazırlık çalışmalarının sayısı artırılmalıdır. Böylece öğrencileri konuya güdülemek, derse ilgisini çekmek daha kolay hâle gelir (N=10).

Öğretmenlere sorulan ikinci açık uçlu soru “Ders kitapları daha nitelikli hâle nasıl getirilebilir?”dir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

- Ders kitapları, akademisyenler koordinatörlüğünde, kitap yazımı konusunda deneyimli ve uzman kişilerce geniş katılımlı bir ekip tarafından hazırlanmalıdır. Konular öğrencinin anlayabileceği şekilde, seviyesine uygun, sade bir dille yazılmalı ve mutlaka öğretim programı göz önünde bulundurulmalıdır.
- Ders kitaplarının özellikle değerlendirme bölümleri yeniden ele alınmalıdır. Değerlendirme bölümündeki sorular, öğrencilerin seviyelerine uygun olmalı ve farklı soru tiplerine yer verilmelidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı web sitesinde bir portal açılarak her öğretmenin fikirleri ve katkıları orada toplanıp değerlendirilebilir. Öğretmenler bu portala şifre ile girer ve kitaplarla ilgili hataları yetkililere ulaştırabilirler. Bu görüşler doğrultusunda kitaplar üzerinde gerekli görülen düzeltmeler yapılarak daha nitelikli hâle getirilebilir.
- Etkinlik kitabı adı altında ikinci bir kitap çıkarılmalıdır.
- Ders kitaplarına her bölüm içinde boş sayfalar koyularak öğrencinin kitaba not alması sağlanabilir. Böylece öğrenci kitaptaki notlarına bakarken kitabı daha çok kullanır.
- Öğrenci ders kitabının yanında öğretmen kılavuz kitabının hazırlanması uygun olur. Ayrıca ders kitaplarının yanında flash animasyonlar içeren CD’ler ilave edilebilir.
- Fen lisesi, Anadolu lisesi, genel lise, meslek lisesi gibi hâlihazırdaki tüm okul türlerinde aynı ders kitapları okutulmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretimden sonra seviyelerine göre sınavlarla ortaöğretime öğrenci seçmekte ancak farklı okul türündeki öğrencilerin tamamına aynı ders kitapları okutulmaktadır. Dolayısıyla ders kitapları okul türü ve öğrenci seviyeleri göz önünde bulundurularak hazırlanmalıdır.

Öğretmenlere sorulan üçüncü açık uçlu soru “Ders kitabı yazım sürecinin nasıl olması gerekir” şeklindedir. Öğretmenlerin görüşleri aşağıda özetlenmiştir:

- Öğretim programları hazırlanırken paralel olarak ders kitapları hazırlığı yapılmalı; öğretim programları ile ders kitabı yazımı paralel yürütülmelidir.
- Kitap yazım komisyonlarında, alanlarında uzman, öğrenci seviyesi ve profilini iyi tahlil etmiş öğretmenler, akademisyenler, dil uzmanları, eğitim bilimleri uzmanı, ölçme değerlendirme uzmanı, grafiker, istatistik uzmanı bulunmalıdır. Süre altyapı çalışmaları için yeterli olmalıdır. Kitap incelemecilerin de mutlaka öğretmenlik yapmış olmaları ve sahayı iyi tanıyor olmaları gerekir.
- Kimya öğretim programını hazırlayan uzmanların başkanlığında toplanacak bir ekip, ders kitaplarını yazmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı’ndan istekli öğretmenleri seçip ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunu kontrol etmelidir.

Öğretmenlere sorulan dördüncü soru “Ders kitabı olmak üzere incelemeye verilen baskıya hazır nüshanın aşağıdakilerden hangisince ders kitabı olarak okutulmasına karar vermesini onaylarsınız?”dır. (Birden fazla seçenek işaretleyebilecekleri söylenmiştir.) Öğretmenlerin görüşleri aşağıdadır:

- a. dersi okutan deneyimli öğretmenler (%80; N=79)
- b. akademisyenler (%67; N=66)
- c. bakanlıkta görev yapan uzmanlar (%38; N=37)
- ç. öğrenciler (%36; N=35)
- d. eğitim yayıncıları (%26; N=25)
- e. eğitim sendikaları (%9; N=9)

Açık uçlu soruların sonunda belirtmek istedikleri diğer konuları yazmaları istenmiş ve aşağıdaki görüşleri ifade etmişlerdir:

- 9. sınıf kitabındaki kimyasal bağlar (iyonik, kovalent) ve bileşik oluşumu konuları öğretim programı doğrultusunda yeniden düzenlenmelidir.
- 10. sınıf Atomun Yapısı ünitesi öğretim programına göre yeniden ele alınmalıdır.
- 9 ve 10. sınıf konuları ders saati süresi yetersizliğinden yetiştirilememektedir. Ders kitaplarının ve öğretim programlarının içeriğinin yetiştirilebilmesi için ders saati süreleri 9 ve 10. sınıflarda en az 3 saat olmalıdır.
- 9. sınıf Simyadan Kimyaya ünitesi gibi öğrencilerde bilimsel merak uyandıracak konular artırılmalıdır.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili çeşitli boyutlarda görüşlerinin aritmetik ortalamasının farklı olmasına rağmen, genel olarak ders kitabı görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Tablo 3). Yine öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili görüşleri ile görev yaptıkları okul arasındaki ilişkiye bakıldığında da anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir (Tablo5). Öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili görüşleri ile unvanları arasındaki ilişkiye bakıldığında sadece “Ders kitabının yapısı” boyutunda anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (Tablo 4). Yine öğretmenlerin ders kitaplarıyla ilgili görüşleri ile mesleki kıdemleri arasındaki ilişki incelendiğinde 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerle, 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler arasında, 6-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir (Tablo 6).

Sonuç olarak elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmenlerin kimya dersi 9 ve 10. sınıf kitaplarına ilişkin olumlu görüşlere sahip olmaları yanında bazı olumsuz görüşleri de bulunduğu belirlenmiştir. Örneğin öğretmenlerin önemli bir kısmı ders kitaplarının hazırlık çalışmalarının yeterli olduğunu ancak öğrencileri konuya güdüleme, derse odaklama çalışmalarının sayısının artırılabilceğini düşünmektedir. Bu sonuç, öğretim programının yapılandırıcı yaklaşım vurgusunun ders kitaplarının hazırlık çalışmaları kısmında uygulandığı şeklinde yorumlanmıştır. Çünkü yapılandırıcı yaklaşıma göre işlenen bir derste öğrencilerin önbilgilerini belirlemek ve konuya motive etmek önemli bir olgudur (Brooks & Brooks, 1997).

Öğretim programının günlük yaşam vurgusuna öğretmen görüşlerine göre ders kitaplarında uyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günlük yaşamdan örnekler verilen, günlük yaşamla ilişkilendirilen fen konularının daha kalıcı olduğu bilinmektedir (McComas vd., 2002). Çakır (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. İlköğretim matematik beşinci sınıf kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada öğretmenlerin ders kitabının günlük yaşamla ilişkilendirildiği görüşünü benimsedikleri belirlenmiştir. Ülkemizde yeni hazırlanan kitaplarla ilgili öğretmenlerin öğrencilerin öğrendiklerini günlük yaşamla ilişkilendirebilmelerini sağlayacak nitelikte olduklarını düşünmeleri önemli bir sonuç olarak değerlendirilmiştir.

Öğretmenler genel olarak ders kitaplarının öğrencilerde bilimsel merak uyandırdığı görüşünü dile getirmişlerdir. Bu sonuç öğretim programının bilimsel kavramların tarihsel gelişimi içinde verilecek tarzda hazırlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Yani öğretim programının bu yapısının ders kitaplarına yansıtılmıştır. Örneğin Simyadan Kimyaya ünitesinde kimyanın bilim olma süreci tarihi gelişimi içerisinde verilmektedir. Bu ise öğrencilerde bilimsel merak uyandırmaktadır. Öğretmenlerin çoğunlukla, ders kitaplarının öğrencilerde muhakeme becerisini geliştirmeye, araştırma-inceleme yapmaya, sorgulama becerilerini geliştirmeye, eleştirel düşünmeyi sağlamaya pek fazla katkısının olmadığını düşünmeleri de ders kitabı yazarlarınca dikkate alınması gereken önemli sonuçlardan biri olarak görülmektedir. Oysa çağdaş fen programlarının temel vurgularından birisi öğrencide kavramsal gelişim sağlaması yanında beceri gelişimini de sağlamaktır (Fenstermacher & Soltis, 2004; Dökme & Ozansoy, 2004). Kimya dersi öğretim programının da öğrencide beceri gelişiminin önemsenmesi gerektiğini vurguladığı görülmektedir (URL-2, 2007). Ancak

öğretim programının bu yapısının ders kitaplarında kısmen yerini bulsa da yeterince sağlanmadığı öğretmen görüşlerince belirlenmiştir.

Öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklerle ilgili genelde olumlu görüş belirtmeleri dikkate değer sonuçlardan biri olarak düşünülmüştür. Sözel gelişmiş öğretmenler etkinliklerin bizzat öğrencilerin etkinliğe iştirak edecekleri nitelikte düzenlendiği fikrine çoğunlukla olumlu görüş bildirmişlerdir. Etkinlikler öğrencilerde gözlem yapma, veriler arasında ilişki kurma, sonuç çıkarma gibi bazı bilimsel süreç becerilerini kazandırmaktadır (Çepni vd, 1997). Bu bakımdan öğrencilerin bizzat etkinliğe iştirak etmeleri önemlidir. Benzer şekilde öğretmenlerin, etkinliklerin özelliğine göre grup, gruplar arası ya da bireysel çalışmalara yönlendirilecek nitelikte olduğu fikrine de çoğunlukla katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin ders kitaplarında her konuya ilişkin yeterince etkinlik bulunmadığı sonucuna gerek ölçek maddelerine, gerekse de açık uçlu sorulara verdikleri cevaplarla belirlenmiştir. Oysa fen bilimleri eğitiminin mümkün olduğunca etkinlik temelli yapılması gerekir. Çepni vd. (1997) etkili fen öğretiminin sağlanması için laboratuvar etkinliklerinin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bakımdan ders kitaplarında etkinlikler mümkün olduğunca artırılmalıdır.

Öğretmenlerin ders kitabının konuya motive edici nitelikte hazırlandığı fikrine çok yüksek oranda katılmaları önemli sonuçlardan biri olarak görülmüştür. Benzer sonuca Aydın'ın (2010) araştırmasında rastlanmıştır. Aydın (2010) araştırmasında öğretmenlerin gözlem yapma ve keşfetme konusunda ders kitabının çoğu zaman motive edici nitelikte hazırlandığı görüşünü savunduklarını tespit etmiştir.

Ders kitabındaki kavramların öğrenci seviyesine uygun olmadığını düşünen öğretmenlerin azımsanamayacak kadar çok olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler açık uçlu sorularda da özellikle 10. sınıf Atomun Yapısı ünitesinde Schrödinger denklemi, Heisenberg belirsizlik ilkesi, Young deneyi gibi bazı konuların ve kavramların öğrenci seviyesi üzerinde olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde öğretmenlerin önemli bir kısmı ders kitabında gereksiz bilgi ve ayrıntıların yer verildiğini düşünmektedir. Çakır (2006) ilköğretim dördüncü sınıf matematik ders kitapları ile ilgili yaptığı çalışmada ders kitabında verilen örneklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığını belirlemiştir. Özsoy (2007) ilköğretim fen ve teknoloji ders kitabı ile ilgili yaptığı çalışmada ise kitapların öğrenci seviyesine kısmen uygun olduğunu tespit etmiştir. Ders kitapları ile ilgili yapılacak revizyon çalışmalarında öğretmenlerin bu görüşleri dikkate alınabilir.

Açık uçlu sorulardan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin kimya öğretim programının en çok ölçme değerlendirme kısmı ile ilgili sorunlar yaşadıkları tespit edilmiş, yapılan informal görüşmelerle de bu bulgu desteklenmiştir. Benzer bir bulguya öğretmenlerin ders kitaplarının ölçme değerlendirme bölümleri ile ilgili görüşlerinde rastlanmaktadır. Öğretmenlerin gerek ölçek maddelerine gerekse açık uçlu sorulara verdiği cevaplardan bazı ölçme değerlendirme sorularının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu düşündükleri, değişik ölçme değerlendirme sorularına yeterince yer verilmediği, soruların uzun zaman alan matematiksel çözümler gerektirdiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Arslan ve Özpinar (2009b) 6. sınıf matematik ders kitabının öğretim programını ne derece yansıttığını belirlemek üzere yaptıkları araştırmalarında ölçme değerlendirme boyutunda ciddi sorunlar bulunduğunu belirlemişlerdir.

Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre ilerdeki araştırmacılar, ders kitabı yazarları, kitap inceleyen uzmanlar ve öğretmenler için aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- Ders kitapları öğretmen görüşleri ve öğretim programı çerçevesinde revize edilebilir.
- Ders kitaplarında öğrenci seviyesinin göz önünde bulundurulması kitapların daha işlevsel hâle gelmesini sağlayabilir.
- Ölçme değerlendirme soruları öğretim programı önerilerince farklı soru tiplerini de içerebilir.
- Ölçme değerlendirme sorularındaki matematiksel hesaplamalarla elde edilen değerler tam sayı olacak şekilde düzenlenebilir.
- Ders kitaplarının daha nitelikli hale nasıl getirilebileceğine yönelik çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Arslan, S. & Özpınar, İ. (2009a). İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12, 97-113.
- Arslan, S. ve Özpınar, İ. (2009b). Yeni İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretim Programına Uygunluğunun İncelenmesi. **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (36), 26-38.
- Atıcı, T., Samancı Keskin, N. & Özel, Ç. A. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Biyoloji Konuları Yönünden Eleştirel Olarak İncelenmesi ve Öğretmen Görüşleri. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(1), 115-131.
- Aycan, S., Kaynar, Ü., Türkoğuz, S. & Arı, E. (2002). İlköğretimde Kullanılan Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Bazı Kriterlere Göre İncelenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı*, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Aydın, A. (2010). Kimya 1 Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11 (1), 207-224.
- Balçı, A. (2009). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**. Ankara: Pegem A Yayınevi
- Brooks J.G. & Brooks, M. G. 1997. *In Search of Understanding The Case for Constructivist Classrooms*. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia: USA.
- Ceyhan, E. & Yiğit, B. (2003). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çakır, A. (2006). **İlköğretim Dördüncü Sınıf Matematik Ders Kitapları ile İlgili Öğretmen Görüşleri**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çakır, İ. (2009). **İlköğretim Beşinci Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. & Turgut, F. (1997). **Fizik Öğretimi**. YÖK/Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara: YÖK Yayınları.
- Çepni, S., Ayvacı, H. S. & Keles, E. (2001). Fizik Ders Kitaplarını Değerlendirme Ölçeği Geliştirmek için Örnek Bir Çalışma. **Millî Eğitim Dergisi**, 152, 27-33.
- Demir, C., Maskan, A.K., Çevik, Ş. & Baran, M. (2009). Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Ders Kitabının Ders Kitabı Değerlendirme Ölçütlerine Göre İncelenmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya**

- Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, 125-140.
- Demirbaş, M. (2008). İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Belirli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 11, 53-68.
- Demirel, Ö. ve Kıroğlu, K. (2005). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğru, M. ve Ataalkın, A.N. (2008). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak Fen ve Teknoloji Ders Kitap Setlerine Eleştirel Bir Bakış. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Çanakkale.
- Dökme, İ. & Ozansoy, Ü. (2004). Fen Öğretiminde İletişim Kurabilme Becerisi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Eğitim Fakültesi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray M. & Özkan, M. (2001). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu-Matematik 1-8**, L. Küçükahmet (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Fenstermacher, G.D. & Soltis, J.F. 2004. *Approaches to Teaching*. Teachers College Press: New York, USA.
- Güzel, H., Oral, İ. & Yıldırım, A. (2009). Lise II Fizik Ders Kitabının Fizik Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi. **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 133-142.
- Karamustafaoğlu, O., Yaman, S. & Karamustafaoğlu, S. (2005). Fen ve Teknoloji Eğitiminde Öğrenme ve Öğretim Materyalleri. T. Kesercioğlu ve M. Aydoğdu (Editörler). **Fen ve İlköğretimde Teknoloji Öğretimi**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karasar, N. (2000). **Bilimsel Araştırma Yöntemi –Kavramlar, İlkeler, Teknikler-**. 10. Baskı Ankara: Nobel Yayınevi.
- McComas, W.F., Clough, M.P. & Almazroa, H. (2002). Rationales for the Nature of Science in Science Instruction. Editor McComas, W.F. *The Nature of Science in Science Education*. New York: Kluwer Academic Publishers.
- MEB (2007). Ders Kitapları İle Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge. Tebliğler Dergisi, No: 2597.
- Nakiboğlu, C. (2009). Deneyimli Kimya Öğretmenlerinin Ortaöğretim Kimya Ders Kitaplarını Kullanmalarının İncelenmesi. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 10 (1), 91-101.
- Öcal, A. ve Yiğittir, S. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Kırıkkale Örneği). **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (1), 51-61.
- Özsoy, H. (2007). **İlköğretim 4-5. Sınıf Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşleri Bağlamında Değerlendirilmesi**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- TÜGIAD. (1993). *2000'li Yıllara Doğru Türkiye'nin Önde Gelen Sorunlarına Yaklaşımlar*. Eğitim Serisi, Ağustos.
- URL-1 (2010). www.tse.gov.tr. Türk Standartları Enstitüsü. (URL Erişim tarihi, 28.12.2010).
- URL-2 (2007). . Ortaöğretim 9. Sınıf Kimya Öğretim Programı. (URL Erişim tarihi: 07.07.2010).
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22 (3), 107-120.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2003). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabının Fizik Konuları Yönünden İncelenmesi. **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23 (3), 115-130.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2004). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak MEB Lise I. Sınıf Fizik Ders Kitabının Eleştirel Olarak İncelenmesi. **Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(3), 305-321.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

EVALUATION OF 9 AND 10 CLASSES CHEMISTRY TEXTBOOKS ACCORDING TO TEACHERS VIEWS

Orhan ERCAN*

Kadir BİLEN**

Abstract

Chemistry textbooks was started to rewrite along with changes in chemistry curriculum in 2007. Textbooks are most important sources for teachers. The purpose of this study was to determine teachers' views. For this purpose, the scale were developed by the researchers. After pre-applications, Ministry of Education organized chemistry curriculum course with participation, of 98 teachers. Factor analysis revealed six factors. Cronbach's alpha reliability coefficient was founded 0.89. Teachers' views about scale items given frequency and percentage, in addition teachers' views statistically were analyzed according to the variables gender, school type, title, and period of service. SPSS 15.0 program was used for data analysis. At the end of research; teachers' thinking about textbooks, some deficiencies has been found in preparatory work, assessment and evaluation have some problems, educational program does not fully reflect, activity not enough, some units is very intense.

Key Words: Textbooks, chemistry course, teachers' views

* KSU, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Science Teaching Education

** KSU, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Kahramanmaraş

TEKNİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRENME STİLLERİNİN GREGORC ÖĞRENME STİLİ MODELİYLE İNCELENMESİ (GAZİ ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)

Harun ŞAHİN*

Gülay EKİCİ**

Özet

Bu çalışmanın temel amacı; teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerini farklı değişkenlere göre Gregorc öğrenme stili modeliyle incelemektir. Çalışma betimsel tarama modeli kullanılarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak "Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ölçeğin Cronbach-Alpha Güvenirlilik Katsayıları Somut Ardışık Öğrenme Stili için ,76, Soyut Ardışık Öğrenme Stili için ,72, Somut Random Öğrenme Stili için ,75 ve Soyut Random Öğrenme Stili için ,80 olarak belirlenmiştir. Çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde eğitimlerine devam eden öğretmen adayları oluşturmuştur. Veriler betimsel istatistikler, çoklu regresyon analizi ve kay-kare testi kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlara göre; teknik öğretmen adaylarının en fazla Soyut Ardışık öğrenme stili kullandıkları belirlenirken, öğrenme stilleri arasındaki farklılığı istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Cinsiyet ve I.öğretim-II.öğretim türleri değişkenlerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenirken, genel akademik başarı, sınıf ve ortaöğretim türü değişkenlerine göre belirlenen değişikliğin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan değerlendirmeler, sadece cinsiyet değişkeninin öğrenme stili pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığını ortaya koyarken, bu kapsamda cinsiyet değişkeninin en fazla Soyut Ardışık öğrenme stiliindeki toplam varyansın % 4,2'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Gregorc biliş stili modeli, Gregorc stili portresi (ölçeği), öğrenme stili modelleri, mesleki ve teknik eğitim

Giriş

İçinde bulunduğumuz üçüncü bin yılın başlangıcında toplumlar, sanayi sonrası toplum, kapitalist ötesi toplum, bilgi çağı ve bilgi toplumu gibi kavramlarla tanımlanmaktadır. Bilgi çağı, bilginin yoğunlaştığı, bilim ve teknolojinin hızlı değişim gösterdiği bir dönem, bireylerin artan bilgi gücünün üstünlüğünü kabul ettiği ve bilgiyi etkin olarak kullandığı bir yaşam biçimidir. Bilgi çağının en belirgin özelliği;

* Yrd. Doç. Dr.; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim ABD

** Sorumlu yazar:

Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Program Geliştirme ABD

yoğun bilgi üretimi ve tüketimidir. Yeni örgütsel yaklaşımlar bilgiyi bir rekabet avantajı haline getirmekle birlikte, bilgiyi üretebilen ve üretilen bilgiyi etkin kullanabilen eğitimli insanı, taklit edilmesi en önemli stratejik kaynak olarak kabul etmektedir. Bu durum; ekonomik ve toplumsal yapının temel itici gücü olarak tanımlanan, yüksek bilgi ve beceri düzeyine sahip nitelikli işgücüne olan gereksinimin giderek artması sonucu doğmuştur. Bu yönüyle, bilgi çağı insan merkezlidir. Eğitimli insan bilgi çağının simgesidir ve bu çağın performans kapasitesini tanımlamaktadır (Centel, 1998; Drucker, 1993; Rojewski, Schell, Reybold & Evanciew, 1995). Ancak, yapılan araştırmalar, çeşitli disiplinlerde çalışan konu alanı uzmanlarının gün geçtikçe nasıl öğretecekleri konusunda yetersiz kaldıklarını ve yeni arayışlar içine girdiklerini göstermektedir (Shaw & Taylor, 1984). Bu kapsamda literatür incelendiğinde yeni arayışların “*En iyi nasıl öğrenebilir?*” sorusunun daha çok bireysel niteliklerin ve bireyin gelişmiş olan yönlerini ön plana çıkartmayı amaçlayan çalışmalara doğru bir yönelim gösterdiği dikkati çekmektedir. Öğrenme kavramı, çevresi ile etkileşimi sonucu bireyde oluşan davranışsal, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik değişiklikleri vurgulayan oldukça karmaşık bir kavram olarak tanımlanabilir. Dolayısıyla günümüzde bireylerin etkili öğrenme yeterliğine sahip olmaları bir tercih olmaktan çok en önemli bireysel niteliklerden biri olarak değerlendirilmektedir. Bireyin öğrenme amaçlı çabalarında söz sahibi olması anlamına da gelen “*öğrenmeyi öğrenme*” kavramı içerisinde yer alan önemli bir bileşen “*öğrenme stili*” kavramıdır.

Öğrenme kavramının bu karmaşık yapısı yıllardır bilim adamlarının ilgisini çekmiş ve bireyin öğrenmesinde önemli olan öğrenme stilini belirlemeye yönelik pek çok çalışmalar yapmışlardır. Bu çalışmalardan biri de Anthony F. Gregorc’un geliştirdiği Gregorc Stil Portresi (Gregorc Style Delineator)’dir (Gregorc, 1982a).

Gregorc (1984) fenomenolojik bir yaklaşımla stil kavramını, belirgin olmayan bireysel yetenekler hakkında ipuçları sağlayan ayırt edici ve gözlenebilen davranışların öğrenme stillerini içerdiğini ifade etmektedir (Gregorc, 1984). Her ne kadar öğrenme stillerinin bireyden bireye farklılaştığı ve öğrenmede önemli bir etken olduğu kabul edilse de, öğrenme stillerinin doğası ve belirleme yöntemleri konusunda çok farklı yaklaşımlar söz konusudur. Bunun temel nedeninin, bir bireyin öğrenme stili-nin bilişsel, duyuşsal ve fizyolojik olmak üzere üç farklı boyutunun olması ve kuramcılarının bunlardan birisi üzerinde odaklaşmasıdır. Gregorc Öğrenme Stili Modeli bilgiyi alma, işleme, depolama, kodlama ve kodları çözme biçimleri üzerinde yoğunlaşan bilişsel boyut içinde kabul edilen bir modeldir (Cornet, 1983; Guild & Garger, 1998). Gregorc, “Gregorc’s Mediation Ability Theory” ve “Energic Model Mind Styles” adları altında yaptığı çalışmalarında ve ileri sürdüğü teorilerinde beyinin nasıl çalıştığı konusunda düzenli düşünme yollarının olduğunu belirtmektedir. Bu teorilere göre; her insanın zekasının farklı olduğu ve bu durumun kişisel niteliklerin belirlenmesinde en önemli faktör olduğu vurgulanmaktadır. Bu niteliklerin özellikleri zeka kanallarının gücü, kapasitesi, yetenekleri, kişinin öğrenmesinde aracılık eden bir yapıya sahiptirler. Anlamanın doğal nitelikleri, yeteneklerin anlamada aracılık etmesi ve zeka kanalları, Gregorc’un öğrenme stilleri modelini anlamlandıran kavramlardır.

Kişinin öğrenmesinde yardımcı olan algılama, düzenleme, kendine mal etme ve ilişkilendirme yetenekleri onun öğrenmesinde en önemli yetenekleridir. *Algılama yeteneği*; varlıkların ve olayların kavranmasını, düzenleme yeteneği; bilgiyi kişisel

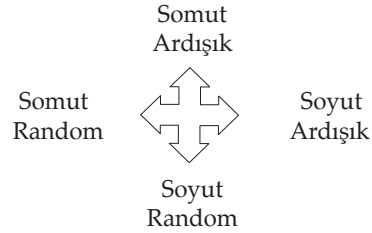
yeteneğe göre zihne yerleştirmesi, *kendine mal etme yeteneği*; bilgilerin kişinin kapasitesi doğrultusunda kendine göre zihnine yerleştirmesi ve *ilişkilendirme yeteneği*; yeni öğrenilen bir kavramın daha önceden öğrenilmiş bir kavramla ilişkilendirilerek öğrenmesini sağlamasıdır. Gregorc'a göre kişinin öğrenmesinde ve öğrenme stili­nin oluşmasında algılama yeteneği çok önemlidir. Kişiler algılama yeteneklerine göre *Somut* (concrete) ve *Soyut* (abstract) algılayanlar olmak üzere ikiye ayrılırlar. Algıladıkları verileri düzenleme yeteneklerine göre *Ardışık* (sequential) ve *Random* (random) olmak üzere ikiye ayrılırlar. Kişilerin algılama yeteneklerine göre oluşturdukları öğrenme durumları onların öğrenme stillerini oluşturur. Buna göre Gregorc Öğrenme Stili Modelinde; *Somut Ardışık* (Concrete Sequential), *Soyut Ardışık* (Abstract Sequential), *Somut Random* (Concrete Random), *Soyut Random* (Abstract Random) öğrenme stilleri olmak üzere toplam dört öğrenme stili bulunmaktadır (Şekil 1, Şekil 2, Şekil 3)

Somut ↔ Soyut

Şekil 1. Algılama yetenekleri

Ardışık ↔ Random

Şekil 2. Yerleştirme yetenekleri



Şekil 3. Öğrenme stilleri

Bazı insanlar da bu dört öğrenme stilinden biri baskın olarak bulunurken, bazı insanlarda birkaçı birlikte bulunabilmektedir. Belirtilen dört öğrenme stiline ait zihinsel algılama ve düzenleme yeteneklerinin özellikleri şunlardır (Gregorc, 1979a: 20–22):

1. *Soyut zihinsel algılama yeteneği*: Bireylerin duygularla, hislerle, inançlarla, olaylarla, varlıklarla vb. ile ilgili gözlenemeyen durumları algılayabilme yeteneğidir.

2. *Somut zihinsel algılama yeteneği*: Bireylerin çeşitli varlıklar veya durumlarla ilgili kavramları algılamada beş duyularını kullanarak algılayabilme yetenekleridir.

3. *Ardışık zihinsel düzenleme yeteneği*: Bilgilerin düzenli ve aşama-aşama öğretilmesini gerektiren yerleştirme yeteneğidir. Bilgilerde mantıki bir sıralamanın ve sistematik bir yapının olması gerekmektedir.

4. *Random zihinsel düzenleme yeteneği*: Bu yerleştirme yeteneğinde bilgilerin verilmesinde herhangi bir sıranın olması veya ilişkilerin düzenlenmesine gerek yoktur. Bu algılama yeteneğine sahip bireyler verilen bilgileri kendi ihtiyaçları yönünde seçerler, düzenlerler ve kullanırlar.

Genel olarak belirtilen dört öğrenme stiline sahip bireylerin kısaca şu özellikleri taşıdıkları belirtilmektedir (Gregorc, 1979b: 23; Gregorc, 1984: 54; Gregorc & Ward, 1977: 22–23).

1. *Somut Ardışık öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri*: Yapararak yaşayarak öğrenmeyi severler, bilgilerin kendilerine adım adım ve basitten karmaşığa doğru verilmesini isterler, yaptıkları çalışmaların parçalarından çok bütünü önem taşır, beş duyu organları son derece gelişmiştir. Somut materyallerle öğrenmeyi tercih ederler.

2.Soyut Ardışık öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Öncelikle öğreneceleri konu ile ilgili olarak zihinlerinde boş bir çerçeve yapı oluştururlar. Kendilerine düzenli olarak verilen bilgilerden uygun olanları alırlar ve zihinlerinde oluşturdukları çerçevenin içine yerleştirerek konunun bütünü hakkında bir sonuca ulaşırlar. Bu kişiler için bir şekil/sembol yüzlerce kelimeden değerlidir.

3.Somut Random öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Problem çözme konusunda üstün yetenekleri vardır. Gerçek problemlerle ilgilenirler, yeni kavramlar ve bilgiler elde etmeye çalışan araştırmacı bir kişilikleri vardır. Problem çözerken bilgilerin sistematik bir düzen içinde verilmesine ihtiyaç duymazlar.

4.Soyut Random öğrenme stiline sahip bireylerin özellikleri: Olayları ve kavramları düzensiz karışık bir şekilde algırlar, onlar için öğrenilecek bilgilerde bir düzenin olmasına gerek yoktur. Bu yüzden çoklu duyumsal deneyimlerin bulunduğu ortamlarda öğrenmeyi tercih etmektedirler. Duygu ve düşüncelerini açıkça ifade etmekte başarılıdırlar. Kuralcılıktan hoşlanmadıkları için elde ettikleri verileri istedikleri gibi organize etmeyi tercih ederler.

Yukarıda belirtilen noktalar dikkate alındığında, her öğrenci kullanmayı tercih ettiği farklı öğrenme stilleriyle sınıfa gelmektedirler. Dolayısıyla bu noktada özellikle eğitimcilerle çok büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu noktada, mesleki-teknik eğitim açısından uygun eğitim-öğretim ortamında uygun materyallerin ve öğretim stratejilerinin kullanılması belirlenmiş olan hedeflere göre öğrencilere uygun davranışlarının kazandırılmasını sağlayacaktır. Çünkü öğretimin öğrencilerin öğrenme stiline uygun yapılması yalnızca başarı değil, motivasyon, öz-yeterlik algısı, tutum, katılımı vb. de arttırmaktadır. Sutliff ve Baldwin (2001), öğrenme stillerinin her birinin önemli olduğunu, eğitim-öğretim ortamında birbirini tamamlayacak şekilde kullanılması gerektiğini ve öğrenme ortamlarının öğrencilere deneyim olanakları verecek şekilde düzenlenmesinin gerekliliğini belirtirken, öğrenme stillerinin dikkate alınarak öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerin, araç-gereçlerin belirlenmesinin ve kullanılmasının öğrencilere geniş bir öğrenme ortamı sağlayacağını vurgulamaktadır (Bilgin & Durmuş, 2003; Çaycı & Ünal, 2007; Ekici, 2002; Paris & Winograd, 1990). Öğrenme stilleri dikkate alınarak düzenlenen bir eğitim programının/ öğrenme-öğretme sürecinin, öğrencilerin gerçek olayları daha iyi algılayan, öğrenme-öğretme sürecinden etkili bir şekilde yararlanan, neyi-nasıl öğreneceklerini bilen ve öğrendikleri bilgileri uygun şartlarda kullanabilen bireyler haline getireceği, öğrencinin öğrenme stili ile eğitimcinin öğrenme/öğretme stilleri arasında uyum olduğunda öğrencilerin tüm öğrenme stillerini dikkate alarak öğrencileri güdüleyecekleri, dikkatlerini çekerek uygun öğretim yöntem ve tekniklerin, araç-gereçlerin seçimine daha kolay karar vereceği vurgulanmaktadır (Cavanagh, Hogan & Ramgopal, 1995; Sutliff & Baldwin, 2001).

İlgili literatür incelendiğinde özellikle üniversite düzeyinde ilişkisel çalışmalarla öğrenme stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri konu edinen farklı branşlara-meslek türlerine ait pek çok araştırmaya rastlanmaktadır. Bu kapsamda özellikle son 5 yılda yapılan araştırmalar incelendiğinde; *eğitim fakültesi alanında yapılanlar* (Bahar, Özen & Gülaçtı, 2009; Çağlayan, 2007; Çağlayan & Taşğın, 2009; Çaycı & Ünal, 2007; Demir, 2006; Denizoğlu, 2008; Ekici & Fettahlıoğlu, 2009; Numanoğlu & Şen, 2006; Şeyihoğlu, 2010; Tuna, 2008), *tıp eğitimi alanında yapılanlar* (Gülpınar, Batı &

Tetik; 2011; Koşan, Demirören, Kemahlı, Palaoğlu & Ayhan, 2007), *hemşirelik eğitimi alanında yapılanlar* (Şenyuva, 2009), *mühendislik fakültesi alanında yapılanlar* (Arslan, 2003; Litzinger, Lee, Wise & Felder, 2007; Sharp, 2007) vd. olmak üzere pek çok araştırmaların yapıldığı dikkat çekmektedir.

Literatürde özellikle mesleki-teknik eğitim gibi hem derslerin kuramsal olarak işlenmesi gereken hem de aynı zamanda uygulamalı olarak yürütüldüğü bölümlerde öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesine ve farklı değişkenler yönünden değerlendirilmesine yönelik oldukça az sayıda çalışma yer almaktadır (Çaşkurlu & Baykara, 2011; Ekici, Fettahlıoğlu, Çıbık, Çevik & Ilgaz, 2009; Fettahlıoğlu, Çıbık, Çevik, Ilgaz & Ekici, 2009; Mahiroğlu, 1999). Oysaki teknik öğretmen adaylarının bilimsel ölçme araçlarıyla öğrenme stillerinin belirlenmesinin yapıldığı çalışmaların bu alanda öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme özelliklerinin niteliklerinin bilinmesi ve öğrenme-öğretme süreçlerinin yapılandırılması noktasında önemli katkılar getireceği düşünülmektedir. Bu açıklamalara dayalı olarak, misyonu “meslek liselerine öğretmen yetiştirmenin yanında endüstrinin ihtiyaç duyduğu alanlarda teorik ve uygulamalı eğitim almış, tercih edilen, mesleki-teknik elemanlar yetiştirmek” şeklinde ifade edebileceğimiz bir eğitim kurumu olan Teknik Eğitim Fakültesinde kayıtlı öğretmen adaylarıyla yapılacak çalışmaların, eğitim-öğretim sürecinin düzenlenmesi yönünde yararlı veriler sağlayabilecektir. Bilindiği gibi Resmi Gazetenin 27405 sayısında yayımlandığı gibi, Türkiye de Bakanlar Kurulunun 2009/15546 karar sayısına göre, Milli Eğitim Bakanlığının 28/9/2009 tarihli ve 25377 sayılı yazısı üzerine, 28/3/1983 tarihli ve 2809 sayılı Kanunun ek 30’uncu maddesine göre, Bakanlar Kurulunca 2/11/2009 tarihinde, yüksek öğretim kurumları bünyesinde bulunan Teknik Eğitim Fakültelerinin Teknoloji Fakülteleri olarak yeni fakülteler şekline dönüştürülmesi kararlaştırılmıştır. Söz konusu fakülteler 2009/15612 karar sayısıyla Bakanlar Kurulu Kararına göre; 2015–2016 eğitim-öğretim yılı sonunu geçmemek koşuluyla görevlerini ilgili mevzuatına göre yürütmeye devam edeceklerdir. Kapatma işlemi, mevcut öğrencilerin mezuniyet işlemleri tamamlandıktan sonra ve 2015–2016 öğretim yılı sonunda uygulamaya konulacaktır (<http://rega.basbakanlik.gov.tr/eskiler/2009/11/20091113-4.htm>). Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının hem 2015–2016 yılına kadar sistemde kayıtlı olan öğretmen adaylarının eğitimine yönelik olarak, hem de gelecekte meslek liselerine öğretmen yetiştirecek kurumlarda gerçekleştirilecek eğitim-öğretim faaliyetlerine ışık tutacak yönde veriler sağlayacağı umulmaktadır.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerini farklı değişkenlere göre Gregorc öğrenme stili modeliyle incelemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin dağılımı nasıldır?
2. Teknik öğretmen adaylarının öğrenme stilleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
3. Teknik öğretmen adaylarının öğrenme stilleri sınıflarına göre değişmekte midir?
4. Teknik öğretmen adaylarının öğrenme stilleri genel akademik başarı düzeylerine göre değişmekte midir?

5. Teknik öğretmen adaylarının öğrenme stilleri mezun oldukları ortaöğretim türüne göre değişmekte midir?
6. Teknik öğretmen adaylarının öğrenme stilleri I.öğretim- II. öğretim türlerine göre değişmekte midir?
7. Teknik öğretmen adaylarının cinsiyet, sınıf, genel akademik başarı, mezun oldukları ortaöğretim türü ve I.öğretim-II. öğretim türleri öğretmen adaylarının öğrenme stillerini yordamakta mıdır?

Yöntem

Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi-resmetmeyi-açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2003; Kaptan, 1993; Karasar, 1998). Bu çalışmada da teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin farklı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği betimlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009–2010 eğitim-öğretim yılı ikinci yarıyılında, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerine kayıtlı öğretmen adayları oluşturmuştur. Araştırmada araştırmacıların ulaşım kolaylığına ve öğretmen adaylarının araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına göre tüm bölümlerden öğretmen adaylarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda Makine Eğitimi Bölümüne, Elektrik Eğitimi Bölümüne, Yapı Eğitimi Bölümüne, Matbaa Eğitimi Bölümüne ve Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümüne kayıtlı toplam 297 öğretmen adayını araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırmaya katılan teknik öğretmen adaylarının demografik özelliklerine ait bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya katılan teknik öğretmen adaylarının demografik özellikleri

Demografik Özellikler		f	%
Cinsiyet	Kız	73	24,58
	Erkek	224	75,42
Sınıf	1.	50	16,84
	2.	125	42,08
	3.	34	11,45
	4.	88	29,63
Genel Akademik Başarı	1,00-1,99	77	25,92
	2,00-2,99	152	51,18
	3,00-4,00	68	22,90
Orta Öğretim Türü	Genel Lise	43	14,48
	Gen Lisesi	57	19,19
	Meslek Lisesi	197	66,33
Öğretim Türü	I.Öğretim	193	64,98
	II.Öğretim	104	35,02

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla Gregorc Öğrenme Stili Ölçeği kullanılmıştır. Antony F. Gregorc (1982a) tarafından hazırlanan ölçek Ekici (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçekte bireyin öğrenme stilleri bir döngü şeklinde verilmekte ve öğrenme stili ölçeği bireylerin bu döngünün neresinde yer aldığını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekte bireylerin kendi öğrenme stillerini tanımlayan Somut Ardışık, Soyut Ardışık, Somut Random, Soyut Random öğrenme stillerini sıralamalarını isteyen 4'er seçenekli 10 madde bulunmaktadır. Ölçeği yanıtlayana, bu seçeneklerde yer alan kavramların ifade ettiği anlam bakımından önem derecesine göre 1, 2, 3, 4 şeklinde kendi arasında sıraya konulması gerektiği ifade edilmiştir. Ölçek cevaplandırılırken bireylerin toplam 40 kavramı "ben kimim?" sorusunu düşünerek değerlendirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Sorularda ifade edilen her bir seçenek 4 öğrenme stilinden birini ifade etmektedir (Gregorc, 1982a). Bunlar:

Seçenek a: Somut Ardışık Öğrenme Stilini (SOMARÖS)

Seçenek b: Soyut Ardışık Öğrenme Stilini (SOYARÖS)

Seçenek c: Somut Random Öğrenme Stilini (SOMRANÖS)

Seçenek d: Soyut Random Öğrenme Stilini (SOYRANÖS) ifade edilmektedir.

Bireyin Somut Ardışık Öğrenme Stilinde, Soyut Ardışık Öğrenme Stilinde, Somut Random ve Soyut Random Öğrenme Stilinde alabileceği puanlar 40 ile 10 genişliği arasında değişmektedir. Diğer bir ifade ile bireyin ölçeği işaretlemesi sonucunda tüm öğrenme stillerinden alabileceği toplam puanın 100 olması gerekmektedir. Ölçeğin Cronbach-Alpha Güvenirlik Katsayıları Somut Ardışık Öğrenme Stili için ,76, Soyut Ardışık Öğrenme Stili için ,72, Somut Random Öğrenme Stili için ,75 ve Soyut Random Öğrenme Stili için ,80 olarak tespit edilmiştir.

Verilerin Analizi Teknikleri

Araştırmada verilerin analizi için SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Veriler, betimsel istatistik, iç tutarlılık güvenirlilik katsayısı (Cronbach Alpha) analizi, çoklu regresyon analizi ve kay-kare testi kullanılmıştır. Çünkü tek örneklem için kay-kare testi; kategorik bir değişkenin düzeylerine giren birey ya da nesnelerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kullanılan bir yöntemdir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğrenme stilleri dağılımlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini anlamak için ise; iki sınıflımalı değişken arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını test eden iki değişken için kay-kare testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2006).

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

1. Teknik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерine Ait Bulgular

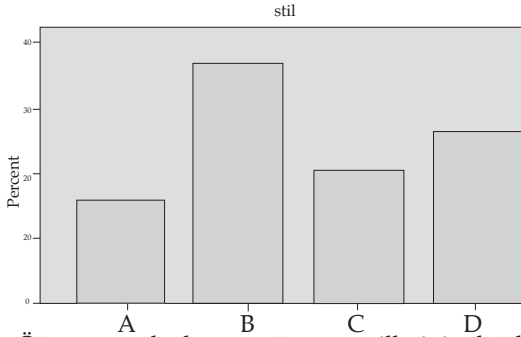
Çalışma grubunda yer alan teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin dağılımına ait betimsel istatistikler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Teknik öğretmen adaylarının öğrenme stilleri puanlarına ait betimsel istatistikler ve kay-kare testi sonuçları

Öğrenme Stilleri	N	%	X	SS	Minimum	Maksimum
Somut Ardışık	48	16,2	23,087	4,667	10,00	37,00
Soyut Ardışık	61	20,5	24,525	4,217	10,00	36,00
Somut Random	110	37,0	26,218	4,588	13,00	39,00
Soyut Random	78	26,3	26,091	4,269	13,00	40,00
Toplam	297	100,0				

$\chi^2=76,771$ $sd=3$ $p=.000$

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmaya katılan toplam 297 teknik öğretmen adayının, 48'inin (%16,2) Somut Ardışık öğrenme stiline sahip oldukları belirlenirken, 61'inin (%20,5) Soyut Ardışık öğrenme stiline sahip, 110'unun (%37,0) Somut Random öğrenme stiline ve 78'inin (%26,3) Soyut Random öğrenme stiline sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin aralarındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan tek değişken için kay-kare testi sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(3)}=76.771$ $p<.05$]. Buna göre öğretmen adaylarının sırasıyla en fazla Somut Random öğrenme stiline (%37,0) sahip oldukları belirlenirken, bunu Soyut Random öğrenme stiline (%26,3), Soyut Ardışık öğrenme stiline (%20,5) ve Somut Ardışık öğrenme stiline (%16,2) sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu veriler Şekil-4'de görülmektedir.



Şekil-4. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin dağılımı

- A- (Somarös):** Somut Ardışık Öğrenme Stili
- B- (Somranös):** Somut Random Öğrenme Stili
- C- (Soyarös):** Soyut Ardışık Öğrenme Stili
- D- (Soyranös):** Soyut Random Öğrenme Stili

2. Teknik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan teknik öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin kay-kare testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Cinsiyet		Öğrenme Stilleri				Toplam
		Somut Ardışık	Soyut Ardışık	Somut Random	Soyut Random	
Kız	N	13	21	25	14	73
	%	17,8	28,8	34,2	19,2	100,0
Erkek	N	35	40	85	64	224
	%	15,6	17,9	37,9	28,6	100,0
Toplam	N	48	61	110	78	297
	%	16,2	20,5	37,0	26,3	100,0

$$\chi^2= 5,406 \quad sd=3 \quad p=,000$$

Tablo 3. Teknik öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin Kay-Kare testi sonuçları

Tablo 3 incelendiğinde, Somut Ardışık öğrenme stiline sahip teknik öğretmen adaylarının oranı kız öğretmen adaylarında %17,8 iken erkek öğretmen adaylarında ise %15,6; Soyut Ardışık öğrenme stiline sahip teknik öğretmen adaylarının oranları kız öğretmen adaylarında %28,8, erkek öğretmen adaylarında ise %17,9; Somut Random öğrenme stiline sahip teknik öğretmenlerin oranları kız öğretmen adaylarında %34,2, erkek öğretmen adaylarında %37,9; Soyut Random öğrenme stiline sahip teknik öğretmenlerin oranları ise kız öğretmen adaylarında %19,2, erkek öğretmen adaylarında %28,6 olduğu görülmektedir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen bu değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(3)}= 5,406, p< .05$]. Bulgulara göre hem kız öğretmen adaylarının hem de erkek öğretmen adaylarının en fazla Somut Random öğrenme stili tercih etmektedirler.

3. Teknik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Sınıflarına Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan teknik öğretmen adaylarının sınıflarına göre öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin kay-kare testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Teknik öğretmen adaylarının sınıflarına göre öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin Kay-Kare testi sonuçları

Sınıf		Öğrenme Stilleri				Toplam
		Somut Ardışık	Soyut Ardışık	Somut Random	Soyut Random	
1	N	4	14	18	14	50
	%	8,0	28,0	36,0	28,0	100,0
2	N	25	27	41	32	125
	%	20,0	21,6	32,8	25,6	100,0
3	N	5	5	15	9	34
	%	14,7	14,7	44,1	26,5	100,0
4	N	14	15	36	23	88
	%	15,9	17,0	40,9	26,1	100,0
Toplam	N	48	61	110	78	297
	%	16,2	20,5	37,0	26,3	100,0

$\chi^2 = 7,275$ $sd = 9$ $p = ,609$

Tablo 4 incelendiğinde, Soyut Ardışık öğrenme stiline sahip 1.sınıfa kayıtlı teknik öğretmen adaylarının oranı %28,0 iken, 2.sınıfa kayıtlı olanların oranı %21,6, 3.sınıfa kayıtlı olanların oranı %14,7 ve 4.sınıfa kayıtlı olanların oranı %17,0'dir. Somut Random öğrenme stiline sahip 1.sınıfa kayıtlı teknik öğretmen adaylarının oranı %36,0 iken, 2.sınıfa kayıtlı olanların oranı %32,8, 3.sınıfa kayıtlı olanların oranı %44,1 ve 4.sınıfa kayıtlı olanların oranı %40,9'dur. Soyut Random öğrenme stiline sahip 1.sınıfa kayıtlı teknik öğretmen adaylarının oranı %28,0 iken, 2.sınıfa kayıtlı olanların oranı %25,6, 3.sınıfa kayıtlı olanların oranı %26,5 ve 4.sınıfa kayıtlı olanların oranı %26,1'dir. Sınıf değişkenine göre teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen bu değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$\chi^2_{(9)} = 7,275$, $p > .05$].

4. Teknik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Genel Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan teknik öğretmen adaylarının genel akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin kay-kare testi sonuçları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Teknik öğretmen adaylarının genel akademik başarı düzeylerine göre öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin Kay-Kare testi sonuçları

Genel Akademik Başarı		Öğrenme Stilleri				Toplam
		Somut Ardışık	Soyut Ardışık	Somut Random	Soyut Random	
0.00-0.99*		-	-	-	-	-
1.00-1.99	N	16	14	31	16	77
	%	20,8	18,2	40,3	20,8	100,0
2.00-2.99	N	21	29	56	46	152
	%	13,8	19,1	36,8	30,3	100,0
3.00-4.00	N	11	18	23	16	68
	%	16,2	26,5	33,8	23,5	100,0
Toplam	N	48	61	110	78	297
	%	16,2	20,5	37,0	26,3	100,0

*0.00 - 0.99 genel akademik başarı aralığında hiçbir öğrenci yer almamıştır.

$\chi^2 = 5,473$ $sd = 6$ $p = ,485$

Tablo 5 incelendiğinde, 0.00-0.99 genel akademik başarı aralığında hiçbir öğrencinin yer almadığı görülmektedir. Somut Ardışık öğrenme stiline sahip 1.00–1.99 genel akademik başarı aralığında yer alan teknik öğretmen adaylarının oranı %20,8 iken, 2.00–2.99 aralığında yer alanların oranı %13,8 ve 3.00–4.00 aralığında yer alanların oranı ise %16,2'dir. Soyut Ardışık öğrenme stiline sahip 1.00–1.99 genel akademik başarı aralığında yer alan teknik öğretmen adaylarının oranı %18,2 iken, 2.00–2.99 aralığında yer alanların oranı %19,1 ve 3.00–4.00 aralığında yer alanların oranı ise %26,5'dir. Somut Random öğrenme stiline sahip 1.00–1.99 genel akademik başarı aralığında yer alan teknik öğretmen adaylarının oranı %40,3 iken, 2.00–2.99 aralığında yer alanların oranı %36,8 ve 3.00–4.00 aralığında yer alanların oranı ise %33,8'dir. Soyut Random öğrenme stiline sahip 1.00–1.99 genel akademik başarı aralığında yer alan teknik öğretmen adaylarının oranı %20,8 iken, 2.00–2.99 aralığında yer alanların oranı %30,3 ve 3.00–4.00 aralığında yer alanların oranı ise %23,5'dir. Genel akademik başarı düzeyleri değişkenine göre teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen bu değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(6)} = 5,473, p > .05$].

5. Teknik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Mezun Olunan Ortaöğretim Türüne Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan teknik öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türüne göre öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin kay-kare testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Teknik öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türüne göre öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin Kay-Kare testi sonuçları

Orta Öğretim Türü		Öğrenme Stilleri				Toplam
		Somut Ardışık	Soyut Ardışık	Somut Random	Soyut Random	
Genel Lise	N	11	9	12	11	43
	%	25,6	20,9	27,9	25,6	100,0
Fen Lisesi	N	10	8	18	21	57
	%	17,5	14,0	31,6	36,8	100,0
Meslek Lisesi	N	27	44	80	46	197
	%	13,5	22,3	40,6	23,4	100,0
Toplam	N	48	61	110	78	297
	%	16,2	20,5	37,0	26,3	100,0

$X^2=9,828$ $sd=6$ $p=,132$

Tablo 6 incelendiğinde, Somut Ardışık öğrenme stiline sahip Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının oranı %25,6 iken, Fen Lisesi mezunlarının oranı %17,5 ve Meslek Lisesi mezunlarının oranı ise %13,7'dir. Soyut Ardışık öğrenme stiline sahip Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının oranı %20,9 iken, Fen Lisesi mezunlarının oranı %14,0 ve Meslek Lisesi mezunlarının oranı ise %22,3'dür. Somut Random öğrenme stiline sahip Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının oranı %27,9 iken, Fen Lisesi mezunlarının oranı %31,6 ve Meslek Lisesi mezunlarının oranı ise %40,6'dır.

Soyut Random öğrenme stiline sahip Genel Lise mezunu öğretmen adaylarının oranı %25,6 iken, Fen Lisesi mezunlarının oranı %36,8 ve Meslek Lisesi mezunlarının oranı ise %23,4'dür. Teknik öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre öğrenme stillerinde görülen bu değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(6)} = 9,828, p > .05$].

6. Teknik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin I.Öğretim-II.Öğretim Türlerine Göre Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma grubunda yer alan teknik öğretmen adaylarının I.Öğretim-II. Öğretim türlerine göre öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin kay-kare testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Teknik öğretmen adaylarının I.Öğretim-II. Öğretim türlerine göre öğrenme stillerinin dağılımına ilişkin Kay-Kare testi sonuçları

Öğretim Türü		Öğrenme Stilleri				Toplam
		Somut Ardışık	Soyut Ardışık	Somut Random	Soyut Random	
1.Öğretim	N	27	33	72	61	193
	%	14,0	17,1	37,3	31,6	100,0
2.Öğretim	N	21	28	38	17	104
	%	20,2	26,9	36,5	16,3	100,0
Toplam	N	48	61	110	78	297
	%	16,2	20,5	37,0	26,3	100,0

Tablo 7'de görüldüğü gibi, Somut Ardışık öğrenme stiline sahip I.Öğretime kayıtlı öğretmen adaylarının oranı %14,0 iken, II.Öğretime kayıtlı olanların oranı %20,2'dir. Soyut Ardışık öğrenme stiline sahip I.Öğretime kayıtlı öğretmen adaylarının oranı %17,1 iken, II.Öğretime kayıtlı olanların oranı %26,9'dur. Somut Random öğrenme stiline sahip I.Öğretime kayıtlı öğretmen adaylarının oranı %37,3 iken, II. Öğretime kayıtlı olanların oranı %36,5'dir. Soyut Random öğrenme stiline sahip I.Öğretime kayıtlı öğretmen adaylarının oranı %31,6 iken, II. Öğretime kayıtlı olanların oranı %16,3'dür. I.Öğretim ve II. Öğretim türlerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen bu değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(3)} = 10,788, p < .05$].

7. Teknik Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Farklı Değişkenler Tarafından Yordanmasına İlişkin Bulgular

Tablo 8, 9, 10 ve 11'de teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin öğretmen adaylarının demografik özelliklerinin yordama düzeylerine ait bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 8. Somut Ardışık öğrenme stилиnin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	26,555	1,954		13,592	,000		
Cinsiyet	-,782	,655	,072	-1,194	,023	-,063	-,070
Sınıf	-,075	,276	-,017	-,272	,786	-,043	-,016
Genel Akademik Başarı	-,484	,407	-,073	-1,190	,235	-,063	-,069
Mezun Olunan Öğretim	-,103	,196	-,031	-,526	,599	-,036	-,031
I.Öğretim-II. Öğretim türü	-,107	,235	-,041	-,785	,645	-,048	-,065

F=,810, p <0.01 - R=,105, R² = ,011

Tablo 8 incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan değişkenlerden sadece cinsiyet değişkeninin Somut Ardışık öğrenme stiliyle anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R=,105, p<0.01). Bu yordayıcı değişken, teknik öğretmen adaylarının Somut Ardışık öğrenme stилиindeki toplam varyansın % 1,1'ini açıklamaktadır. Cinsiyet değişkeni ($\beta_{\text{cinsiyet}}=,072$, p<0.01) Somut Ardışık öğrenme stилиni pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Diğer taraftan sınıf, genel akademik başarı düzeyi, mezun olunan ortaöğretim türü ve I.Öğretim-II. Öğretim türü Somut Ardışık öğrenme stилиnin anlamlı yordayıcısı değildirler ($\beta_{\text{sınıf}}= -,017$, p>0.01; $\beta_{\text{genel akademik başarı}} = -,073$, p>0.01; $\beta_{\text{mezun olunan ortaöğretim}} = -,031$, p>0.01; $\beta_{\text{I.öğretim-II. öğretim türü}} = -,041$, p>0.01).

Tablo 9. Soyut Ardışık öğrenme stилиnin yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	26,741	1,737		15,391	,000		
Cinsiyet	-1,895	,582	,194	-3,256	,001	-,196	-,187
Sınıf	,131	,245	,032	,532	,595	,010	,031
Genel Akademik Başarı	,244	,362	,040	,674	,501	,082	,039
Mezun Olunan Öğretim	,000	,175	,030	-,001	,078	-,008	,000
I.Öğretim-II. Öğretim türü	,012	,248	,048	-,052	,258	-,047	,063

F=3,175, p<0.01 - R=,204, R² = ,042

Tablo 9 incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan değişkenlerden sadece cinsiyet değişkeninin Soyut Ardışık öğrenme stiliyle anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R=,204, p<0.01).Bu yordayıcı değişken, teknik öğretmen adaylarının Soyut Ardışık öğrenme stилиindeki toplam varyansın % 4,2'ini açıklamaktadır. Cinsiyet değişkeni ($\beta_{\text{cinsiyet}}= ,194$, p<0.01) Soyut Ardışık öğrenme stилиni pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Diğer taraftan sınıf, genel akademik başarı düzeyi, mezun olunan ortaöğretim türü ve I.Öğretim-II. Öğretim türü Somut Ardışık öğren-

me stiline anlamlı yordayıcısı değildirler ($\beta_{\text{sınıf}} = ,032, p > 0.01$; $\beta_{\text{genel akademik başarı}} = ,040, p > 0.01$; $\beta_{\text{mezun olunan ortaöğretim}} = ,030, p > 0.01$; $\beta_{\text{I.Öğretim-II.Öğretim türü}} = -,041, p > 0.01$).

Tablo 10. Somut Random öğrenme stiline yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	22,629	1,908		11,862	,000		
Cinsiyet	1,128	,639	,106	1,765	,049	,121	,103
Sınıf	,265	,269	,059	,984	,326	,075	,057
Genel Akademik Başarı	-,080	,397	,012	-,201	,841	-,018	-,012
Mezun Olunan Öğretim	,252	,192	,076	1,316	,189	,083	,077
I.Öğretim-II. Öğretim türü	,311	,257	,112	1,245	,425	,024	,048

F=1,785, p>0.01 - R=,154, R² = ,024

Tablo 10 incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan değişkenlerden sadece cinsiyet değişkeninin Somut Random öğrenme stiliyle anlamlı bir ilişki verdiği görülmektedir (R=,154, p<0.01). Bu yordayıcı değişken, teknik öğretmen adaylarının Somut Random öğrenme stiline toplam varyansın %2,4'ünü açıklamaktadır. Cinsiyet değişkeni ($\beta_{\text{cinsiyet}} = ,106, p < 0.01$) Soyut Ardışık öğrenme stiline pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Diğer taraftan sınıf, genel akademik başarı düzeyi, mezun olunan ortaöğretim türü ve I.Öğretim-II. Öğretim türü Somut Ardışık öğrenme stiline anlamlı yordayıcısı değildirler ($\beta_{\text{sınıf}} = ,059, p > 0.01$; $\beta_{\text{genel akademik başarı}} = ,012, p > 0.01$; $\beta_{\text{mezun olunan ortaöğretim}} = ,076, p > 0.01$; $\beta_{\text{I.Öğretim-II. öğretim türü}} = -,041, p > 0.01$).

Tablo 11. Soyut Random öğrenme stiline yordanmasına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	B	Standart hata	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	23,547	1,773		13,283	,000		
Cinsiyet	1,531	,594	,155	2,578	,010	,132	,149
Sınıf	-,228	,250	,055	-,911	,363	-,019	-,053
Genel Akademik Başarı	,396	,369	,065	1,071	,285	,025	,063
Mezun Olunan Öğretim	-,155	,178	,050	-,869	,386	-,043	-,051
I.Öğretim-II. Öğretim türü	-,287	,243	,162	-,854	,268	-,057	-,041

F=,1,891, p>0.01 - R=,159, R² = ,025

Tablo 11 incelendiğinde, araştırma kapsamında yer alan değişkenlerden sadece cinsiyet değişkeninin Soyut Random öğrenme stiliyle anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (R=,159, p<0.01). Bu yordayıcı değişken, teknik öğretmen adaylarının

Soyut Random öğrenme stилиindeki toplam varyansın % 2,5'ini açıklamaktadır. Cinsiyet değişkeni ($\beta_{\text{cinsiyet}} = ,155, p < 0.01$) Soyut Random öğrenme stилиini pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordamaktadır. Diğer taraftan sınıf, genel akademik başarı düzeyi, mezun olunan ortaöğretim türü ve I.Öğretim-II. Öğretim türü Soyut Random öğrenme stилиinin anlamlı yordayıcısı değildirler ($\beta_{\text{sınıf}} = ,055, p > 0.01$; $\beta_{\text{genel akademik başarı}} = ,065, p > 0.01$; $\beta_{\text{mezun olunan ortaöğretim}} = ,050, p > 0.01$; $\beta_{\text{I.öğretim-II.öğretim türü}} = -,041, p > 0.01$).

Sonuç ve Tartışma

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin yapıldığı ortamlar fiziksel /biyolojik/ psikolojik özellikler, ilgiler, beklentiler, istekler, yetenekler, zeka türleri, öğrenme stilleri vb. açısından oldukça fazla zengin bireysel özellikleri içermektedir. Öğrencilerin bireysel özelliklerindeki bu farklılıklar, doğal olarak onların öğrenme süreçlerinde de görülmektedir. Bireysel farklılık kavramı, bir taraftan eğitimcilerin mesleki çalışmalarını motive ederken diğer taraftan uygulamada gözden kaçan bir kavramdır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinde temel amaç bireylerde olumlu yönde davranış değişikliği gerçekleştirmekse, bu faaliyetlerde öğrenme stillerinin dikkate alınması gerektiğinin ne kadar önemli olduğu daha net olarak ortaya çıkmaktadır. Günümüzde öğrenenlerin hangi öğrenme stилиini tercih ettikleri bilinirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceğine ve nasıl bir öğrenme-öğretme süreci uygulanabileceğine daha kolay karar verilebileceği, bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin bireylerin öğrenme yaşantılarında daha başarılı olmalarında, eğitimcilerin ise bireylere özel öğretim yaşantılarını düzenlemelerinde etkili olacağı yönünde görüşü yaygın olarak kabul edilmektedir (Brown, 1998; Claxton, 1990; Çağlayan & Taşgın, 2009; Ekici, 2003; Dunn & Griggs 1995; Kaya & Akçin, 2002). Konu özellikle mesleki-teknik eğitim açısından düşünüldüğünde öğrenme stillerinin belirlenmesi ve ona yönelik eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinin oldukça önemli olduğu göz ardı edilmemesi gereken konulardan biridir.

Genel amacı; teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerini farklı değişkenlere göre incelemek olan bu araştırmada pek çok önemli sonuca ulaşılmıştır. Bu kapsamda; araştırmaya katılan teknik öğretmen adaylarının, en fazla Somut Random öğrenme stилиine (%37,0) sahip oldukları ve bunu Soyut Random öğrenme stилиi (%26,3), Soyut Ardışık öğrenme stилиi (%20,5) ve Somut Ardışık öğrenme stилиinin (% 16,2) izlediği tespit edilmiştir. Öğrenme stillerindeki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan tek değişken için kay-kare testi sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Araştırmalar bireylerin öğrenme stillerinin şekillenmesinde, psikolojik özellikleri/ tipleri, eğitimde uzmanlaşmaları, meslekleri; idari, teknik, bireysel, iletişime dayalı gibi özellikleriyle yaptıkları iş ve uyum sağlama yeterlikleri gibi unsurların etkili olduğunu ortaya koymaktadır (Aşkar & Akkoyunlu, 1993; Gregorc & Butler, 1984; Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2000; Kolb & Kolb, 2005). Teknik Eğitim Fakültesi eğitim programları teknik bilimleri içerdiğinden, Somut Random öğrenme stилиinin en fazla tercih edilen öğrenme stилиi olması beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğrencilerin daha çok somut materyallerle desteklenen öğrenmelerin gerçekleştiği, hareket etmeyi seven ve atölye-sınıf uygulamalarının yoğun olduğu teknik alanlarda daha çok somut öğrenmelerin tercih edildiği öğrenme stillerinin kullanılması gerek-

mektedir. Literatürde de bu meslek alanlarında somut öğrenme stillerinin daha fazla kullanıldığı belirtilmektedir (Cox, Sproles & Sproles, 1988). Nitekim meslek alanları ile öğrenme stilleri ilişkisinde (Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 2000), fizik ve mühendislik bilimleri, bilgisayar bilimleri, medikal teknolojileri gibi alanların somut öğrenmelerin tercih edildiği öğrenme stiline sahip bireyler tarafından tercih edildiği belirlenmiştir. Fettahlıoğlu ve arkadaşları (2009) tarafından yapılan çalışmada da; benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çünkü mesleki-teknik alanlarda eğitim alanlar, öğrenme stilleri açısından; zihinsel analiz, tündengelimci akıl yürütme ve sistematik planlama, detaylara önem verirken, parçalardan hareketle bütünü anlamaya çalışma, çabuk karar verme, odak noktasını kaçırma ve dağınık düşünme özelliklerine sahip oldukları söylenebilir. En iyi elle yapılabilen tekniklerle öğrenirler ve teknik problemlerle uğraşmayı tercih ederler.

Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin cinsiyetlerine göre değişiklik gösterip göstermediğiyle ilgili yapılan değerlendirmede, kız öğretmen adaylarının oranı Somut Ardışık öğrenme stilinde ve Soyut Ardışık öğrenme stillerinde erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenirken, Somut Random öğrenme stilinde ve Soyut Random öğrenme stillerinde erkek öğretmen adaylarının oranlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen bu farklılığın yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucuna göre cinsiyet değişkeninin bireyin baskın öğrenme stilini belirleyici bir özellik olduğu söylenebilir. Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, bu araştırma sonuçlarıyla literatürde hem benzerlik gösteren araştırmaların yer aldığı (Clump & Skogsbergboise, 2003; Çaşkurlu & Baykara, 2011; Çaycı & Ünal, 2007; Duman, 2008; Fettahlıoğlu, Çıbık, Çevik, Ilgaz & Ekici, 2009; Koçakoğlu, 2010; Mahiroğlu, 1999; Matthews, 1991; Sara, 2010), hem de farklılık gösteren araştırmaların yer aldığı belirlenmiştir (Arslan & Babadoğan, 2005; Bahar, Özen & Gülaçtı, 2009; Demir, 2008; Demirbaş & Demirkan, 2007; Denizoğlu, 2008; Numanoglu & Şen, 2007; Orr, Park, Thomsons & Thomsons, 1999; Spoon & Schell, 1998; Tuna, 2008; Yalız & Erişti, 2009). Bireylerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde cinsiyetin önemli bir etken olduğu ifade edilmektedir. Bu noktada araştırma sonuçlarının farklı çıkmasının temel nedenleri; öğrenme stilleri konusunda çok fazla kuramın olması, her bir araştırmacının niteliğinin farklı olması vb bağlı olarak değişiklik gösterdiği biçiminde açıklanabilir.

Sınıf değişkenine göre yapılan değerlendirmede; teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen bu değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Teknik öğretmen adaylarının tüm sınıflarda kullanmayı tercih ettikleri baskın öğrenme stiline Somut Random olduğu belirlenirken, bu öğrenme stilini Soyut Random öğrenme stili, Soyut Ardışık öğrenme stili ve Somut Ardışık öğrenme stiline izlediği tespit edilmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının birinci sınıfta daha fazla soyut öğrenme stillerini tercih ettikleri, üçüncü ve dördüncü sınıflarda daha fazla somut öğrenme stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durumda fakülte eğitim programında sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin daha fazla uygulama derslerine katılmaları ve mesleklerinin gereği yönde eğitimlerini sürdürdükleri şeklinde düşünülebilir. Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde, sonuçlar bu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Çünkü literatürde yer alan çalışmalarda da öğretmen adaylarının kullandıkları bas-

kın öğrenme stillerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı ifade edilmektedir (Kaf Hasırcı, 2006; Şenyuva, 2009; Yalız & Erişti, 2009). Diğer taraftan öğrenme stillerinin yoğun tecrübeler sonucu oluşan süreç sonunda ancak değişebileceği veya Kaplan ve Kies (1995)'in belirttiği gibi öğrenme stiline doğuştan gelen ve yaşam boyu kolayca değişmeyen bir özellik olarak ortaya çıktığı görüşü, düşünüldüğünde bu araştırmada elde edilen sonucun bunu destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Genel akademik başarı değişkenine göre teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre akademik başarı seviyelerine göre; kullanmayı tercih ettikleri baskın öğrenme stiline Somut Random olduğu belirlenirken, Soyut Random öğrenme stili, Soyut Ardışık öğrenme stili ve Somut Ardışık öğrenme stiline izlediği tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının yoğun olarak 2.00–2.99 başarı aralığında yer aldığı belirlenmiştir. Diğer taraftan düşük başarı aralığında yer alan öğretmen adaylarının somut öğrenme stillerini tercih ettikleri belirlenirken, yüksek başarı aralığında yer alan öğretmen adaylarının ise soyut öğrenme stillerini tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu sonuç özellikle baskın öğrenme stili somut olan öğretmen adaylarının eğitim-öğretim faaliyetlerinde istedikleri düzeyde somut öğrenme fırsatları bulamadıkları ve başarılarının düşük olduğu biçiminde değerlendirilebilir. Çünkü öğrenme stillerinin akademik başarıyı pozitif yönde etkilediği (Cafferty, 1980; Clark & Starr, 1996; Uzuntiryaki, Bilgin & Geban, 2003) bulgusundan hareket edildiğinde, somut öğrenme stiline baskın olarak tercih eden öğretmen adaylarının başarılarının artması yönünde uygun eğitim-öğretim ortamıyla öğrenme süreçlerinin daha fazla desteklenmesi gerekmektedir.

Teknik öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türü değişkenine göre teknik öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucu tespit edilmiştir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde ulaşılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim türü değişkenine göre öğrenme stillerinde görülen değişikliğin anlamlı olmadığı ifade edilmektedir (Çaşkurlu & Baykara, 2011; Güzel, 1994; Mahiroğlu, 1999; Numanoğlu & Şen, 2007; Şenyuva, 2009; Yalız & Erişti, 2009). Literatürde de belirtildiği gibi belli mesleklerde başarılı olabilmek belli öğrenme stillerinin gelişmiş olmasını gerektirebilmektedir ki, bu noktada uygulamalı alanlarda daha çok somut öğrenme stillerinin gelişmiş olduğu belirtilmektedir (Cox, Spoles & Spoles, 1988; Ekici, 2006; Gregorc, 1982; Kolb, 1984). Bu süreçte Türk Eğitim sisteminde mesleki-teknik eğitimde daha fazla somut öğrenmelere dayalı eğitim-öğretim sürecinin kullanılması öğrencilerin eğitimleri boyunca daha fazla somut öğrenme stillerini daha fazla kullanmalarına neden olabilecektir. Çünkü araştırmaya katılan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun meslek liseleri mezunu olmaları bu sonucu destekler niteliktedir. Diğer taraftan araştırmaya katılan öğretmen adaylarının baskın olarak somut öğrenme stillerini kullanmalarının yanında, diğer lise mezunlarına göre soyut öğrenme stillerini de tercih etmeleri, öğretmen adaylarının farklı öğrenme stillerini kullanarak öğrenme süreçlerindeki zenginliği ifade etmektedir. Ayrıca eğitim sürecinde öğrencilerin öğrenme stillerinin farkında olmaları sağlanarak daha başarılı olmaları ve öğrenme yönünde daha bilinçli olmaları sağlanabilir. Diğer taraftan bu araştırma sonuçları Şirin ve Güzel (2006) ve Otrar (2006)'nın yaptığı araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Diğer taraftan, I.öğretim-II. öğretim türüne göre yapılan değerlendirme sonunda, hem I. Öğretimde öğrenim gören teknik öğretmen adaylarının hem de II. Öğretimde öğrenim gören teknik öğretmen adaylarının Somut-Soyut öğrenme stillerini tercih ettikleri ancak bilgilerin düzenlenmesi noktasında ardışık-random tercihlerinde farklılık gösterdikleri belirlenmiştir. Ancak genel olarak bakıldığında en fazla Somut Random öğrenme stilini kullanmayı tercih ettikleri ve en az Somut Ardışık öğrenme stilini kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. I.Öğretim-II. Öğretim türlerine göre öğretmen adaylarının öğrenme stillerinde görülen bu değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretim elemanlarının en uygun öğretim teknik-yöntemleri kullanmaları yönünde ipucu sağlamaktadır. Kurbanoğlu ve Akkoyunlu'ya göre (2008), öğrenme stillerini bilmek bireylerin öğrenme döngüsündeki güçlü ve zayıf yönlerinin bilinmesine, zayıf yönlerinin geliştirilmesi için önlemler alınmasına, birlikte çalışmaya en uygun bireylerin bir araya getirilmesine, sınıflardaki çeşitliliğin gözetilmesine, öğrencilerin başarı, ilgi ve motivasyonlarını olumlu yönde etkileyecek öğrenme ortamlarını ve eğitim programlarını hazırlanmasına fırsat yaratacaktır.

Yapılan diğer bir değerlendirmede, cinsiyet, sınıf, genel akademik başarı düzeyi, mezun olunan ortaöğretim türü ve I.Öğretim-II. değişkenlerinden sadece cinsiyet değişkeninin öğrenme stilleriyle anlamlı bir ilişki vererek pozitif yönde ve anlamlı düzeyde yordadığı belirlenmiştir. Cinsiyetin Somut Ardışık öğrenme stiline göre toplam varyansın % 1,1'ini, Soyut Ardışık öğrenme stiline göre toplam varyansın % 4,2'ini, Somut Random öğrenme stiline göre toplam varyansın % 2,4'ünü ve Soyut Random öğrenme stiline göre toplam varyansın % 2,5'ini açıkladığı belirlenmiştir.

Sonuç olarak; bireylerin öğrenme stillerinin şekillenmesinde içedönük, dışadönük, sezgisel, duyuşsal gibi psikolojik özellikleri/ tipleri; sosyal bilimleri, fen bilimleri gibi eğitimde uzmanlaştıkları alan; meslekleri; idari, teknik, bireysel, iletişime dayalı gibi özellikleriyle yaptıkları iş ve uyum sağlama yetenekleri gibi unsurların rol oynadığı bilinmektedir (Ekici, 2001; Kolb, 1984; Kolb, Boyatzis & Mainemelis, 1999). Kolb (1984), üniversite eğitimi aldıkları alanın bireylerin öğrenme stillerinin şekillenmesinde en önemli etken olduğunu vurgulanmaktadır. Ancak, bu noktada bireylerin alan tarafından mı şekillendirildiği yoksa öğrenme stillerine uygun alanları mı tercih etme eğiliminde mi oldukları sorusu yanıtız kalmaktadır. Nitekim Kolb her iki faktöründe etken olma olasılığının yüksek olduğunu, uyumsuzluk durumunun genelde alan değiştirme veya eğitimi yarım bırakma gibi sonuçlar doğurduğunu belirtmektedir. Bu nedenle, öğrenme stillerinin belirlenmesiyle bireylere özel eğitim-öğretim faaliyetlerinin sunulması, bireylerin öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde ve öğrenme yaşantılarının daha başarılı hale getirilmesinde etkili olacaktır (Claxton & Murrell, 1987). Sonuç olarak; sistemde yer alan öğrencinin sistemde tutulması, mesleğine yönelik eğitimini sürdürmesi, mesleğini sevmesi, meslek sahibi olması vb. sağlanabilecektir.

Yukarıda elde edilen araştırma sonuçlarına göre aşağıda belirtilen öneriler sunulabilir:

1. Öğretmen adaylarının öğrenme stilleri belirlenerek, öğrenme tercihleri hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
- 2.Öğrenme stiline dayalı mesleki-teknik eğitim uygulamalarına önem verilerek, öğretmen adaylarının öğrenme stillerine uygun nitelikli eğitim almaları sağlanabilir.
3. Öğretim elemanlarının da öğrenme-öğretme stilleri hakkında bilgi sahibi olmaları ve eğitim-öğretim faaliyetlerinde bireysel farklılığa önem veren uygulamalar yapmaları yönünde eğitim almaları sağlanabilir.

Kaynakça

- Arslan, B., (2003).**Orta doğu teknik üniversitesi mühendislik öğrencilerinin öğrenme stillerine yönelik betimleyici bir çalışma**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Arslan, B. & Babadoğan, C., (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. **Eurasian Journal of Educational Research**, 21, 35–48.
- Aşkar, P. & Akkoyunlu, B., (1993). Kolb öğrenme stili envanteri. **Eğitim ve Bilim**, 87 (17): 37–47.
- Bahar, H. H., Özen, Y. & Gülaçtı, F., (2009). Eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyet ve bransa göre akademik başarı durumları ile öğrenme stillerinin incelenmesi. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 42 (1): 69- 86.
- Bilgin, İ. & Durmuş, S., (2003). Öğrenme stilleri ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki üzerine karşılaştırmalı bir araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 3 (2): 381–400.
- Brown, B. L., (1998). Learning styles and vocational education practice. practice application brief. **ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education**. Columbus, OH, ED 422 478.
- Büyükoztürk, Ş., (2006). **Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı**. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Cafferty, E., (1980). **An analysis of student performance based upon the degree of match between the educational cognitive styles of the teachers and the educational cognitive styles of the students**. Unpublished Doctoral dissertation. Nebraska; University of Nebraska, 1980, Dissertation Abstracts International, 41-07A, 2908.
- Cavanagh, S. J., Hogan, K. & Ramgopal, T., (1995). The assessment of student nurse learning styles using the Kolb learning styles inventory. **Nurse Education Today**, 15 (83):177–183.
- Clark, L. H., & Starr, I. S., (1996). **Secondary and middle school teaching methods**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Claxton, C. S., (1990). Learning style, minority students and effective education. **Journal of Development Education**, 14, 6–8, 35.
- Claxton, C. S. & Murrel, P. H., (1987). Learning Styles: Implication for improving educational practice. **ASHE_ERIC Higher Education Report** No:4, Washington, DC: George Washington University.
- Clump, M. A. & Skogsbergboise, K., (2003). Differences in learning styles of college students attending similar universities in different geographic location. **College Student Journal**, 37 (4): 501–508.
- Centel, T., (1998). Bilgi çağında endüstri ilişkileri. **Yeni Türkiye**, 20: 1098–1102.
- Cornet, C. E., (1983). **What you should know about teaching and learning styles**. Bloomington Ind: Phi Delta Kappa Education Foundation.
- Cox, D. E., Sproles, E. K. & Sproles, G. B., (1988). Learning styles variations among vocational agriculture students. **Journal of the American Association of Teacher Educators in Agriculture**, 29 (1): 11- 19, 44.
- Çağlayan, H. S., (2007). **Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme biçimleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı.
- Çağlayan, H. S. & Taşgın, Ö., (2009). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu sınavına başvuran aday öğrencilerin öğrenme biçimlerinin incelenmesi. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2008 (20): 199–212.
- Çaşkurlu S. K. & Baykara, K., (2011). Teknik bilimler meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme stilleri. **Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15 (2011–1): 95–110.

◆ Harun Şahin / Gülay Ekici

- Çaycı, B. & Ünal, E.,(2007). Sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları öğrenme stillerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. **Üniversite ve Toplum Dergisi**, 7 (3): (2007).
- Demir, T., (2008). Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri ve bunların çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği). **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 1(4):129-148.
- Demirbas, O. & Demirkan, H., (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education. **Learning and Instruction**, 17, 345-359.
- Denizoğlu, P., (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Drucker, P. F., (1993). **Kapitalist ötesi toplum**. Çeviren: Belkıs Çorakçı. İstanbul: İnkılap Yayınları.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17(1): 203-224.
- Dunn, R. & Griggs, S.A., (1995). **Multiculturalism and learning style. Teaching and Counseling Adolescents**. London: Prager, Westport.
- Ekici, G.,(2001).**Öğrenme Stiline Dayalı biyoloji öğretiminin analizi**.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ekici, G., (2002). Gregorc öğrenme stili ölçeği. **Eğitim ve Bilim**, 123, 42-47.
- Ekici, G., (2003). Uzaktan eğitim ortamlarının seçiminde öğrencilerin öğrenme stillerinin önemi. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, 48- 55.
- Ekici, G., (2006). Hanson Silver öğrenme tercihi envanteri'nin geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bir çalışma. **Eğitim ve Bilim**, 140, 10-17.
- Ekici, G. & Fettahlıoğlu, P. (2009).Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin analizi- The analysis on learning styles of preservice teachers', **Uluslararası 5. Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi**, sayfa:183-186, Edirne: Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1-3 Ekim 2009.
- Ekici, G., Fettahlıoğlu, P., Çıbık, A.S., Çevik, M. & Ilgaz, G., (2009). Meslek yüksekokulunda görevli öğretim elemanlarının kullandıkları öğretim yaklaşımlarının öğrencilerin öğrenme stilleri açısından analizi (Kolb öğrenme stili örneği) - Analyzing instruction approaches which teaching staff of vocational high schools used in terms of learning styles of students (Kolb learning style sample). **1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu**, sayfa:2345-2356, Konya: Türkiye, Selçuk Üniversitesi Kadınhanı Faik İçil Meslek Yüksekokulu, 27-29 Mayıs 2009.
- Ekiz, D., (2003).**Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş**.Ankara:Anı Yayıncılık.
- Fettahlıoğlu, P., Çıbık, A.S., Çevik, M., Ilgaz, G. & Ekici, G., (2009). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin öğrenme stilleri ile akademik öz-yeterlikleri ilişkisinin değerlendirilmesi- Evaluating the relation between instruction styles and academic self-efficacy of students in vocational high school. **1.Uluslararası 5.Ulusal Meslek Yüksekokulları Sempozyumu**, sayfa:2300-2309, Konya: Türkiye, Selçuk Üniversitesi Kadınhanı Faik İçil Meslek Yüksekokulu, 27-29 Mayıs 2009.
- Gregorc, A.F. & H. B. Ward., (1975). **A new definition for individual. Implications for learning and teaching**. Reston. VA: National Association of Secondary School Principals, U.S.A.
- Gregorc, A. F. (1979a).**Learning/ teaching styles: Their nature and effects. In student learning styles: diagnosing and prescribing program**. Reston. VA: National Association of Secondary School Principals, U.S.A.

- Gregorc, A. F., (1979b). Learning style. Differences which the profession must address. reading through content (Edited By R. Vacca And J. Meagher) **Proceedings of 2nd Annual Special Themes in Reading Conference**. The University of Connecticut: Storrs, CT. Curriculum & Instruction, 29-34.
- Gregorc, A. F., (1982a) **Gregorc Style Delineator-A Self-assessment Instrument for Adults**. Columbia: Gregorc Associates Inc.
- Gregorc, A. F., (1982b) **Gregorc Style Delineator: Development, technical, and administration manual**. Maynard, MA: Gabriel Systems, Inc.
- Gregorc, A. F.,(1984). Style as a Symptom: A phenomenological perspective. **Theory into Practice**, Winter, 23, 1.
- Gregorc, A. F., & Butler, K. A., (1984). Learning is a matter of style. **Vocational Education Journal**, 59 (3):27-29.
- Guild, P.B. & S.Garger.,(1998). Marching to Different Drummers. ASCD, 2nd, Alexandria, USA.
- Gülpınar, E., Batı, H. & Tetik, C., (2011). Tıp fakültesi öğrencilerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi. **Tıp Eğitimi Dünyası**, 32: 18-29.
- Güzel, A., (1994). **Marmara üniversitesi öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi**. Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal bilimler Enstitüsü.
- <http://rega.basbakanlik.gov.tr/eskiler/2009/11/20091113-4.htm>. 07. 11. 2011.
- Kaf Hasırcı, Ö., (2006). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri: Çukurova üniversitesi örneği. **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 2(1), 15-25.
- Kaplan, E. J. & Kies, D. A. (1995). Teaching styles and learning styles. **Journal of Instructional Psychology**, 22 (1): 29 - 34.
- Kaptan, S., (1993). **Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri**. Ankara: Tekış Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N., (2006). **Bilimsel araştırma yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, H. & Akcin, E., (2002). Öğrenme biçimleri/stilleri ve hemşirelik eğitimi. **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi**, 6 (2): 31-36.
- Koçakoğlu, M., (2010). Determining the learning styles of the elementary school (1st-8th) Teachers. **International Online Journal Of Educational Sciences**, 2 (1):54-64.
- Kolb, D. A., (1984). **Experimental Learning: Experience as the source of Learning and Development**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. & Mainemelis, C.,(1999). Experimental learning theory: Previous research and new directions. 20 Şubat 2009 tarihinde www.Learningfromexperience.com adresinden erişildi.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A., (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. **Academy of Management Learning and Education**, 4, 193-212.
- Koşan, A., Demirören, M., Kemahlı, S., Palaoglu, Ö & Ayhan, İ., (2007). Ankara üniversitesi tıp fakültesi tıp eğitimine başlayan öğrencilerin öğrenme stilleri. **Tıp Eğitimi Dünyası**, 2007 (25): 1-9.
- Kurbanoglu, S. & Akkoyunlu, B.,(2008). Bilgi yönetimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. **Türk Kütüphaneciliği**, 22 (3): 296-307.
- Litzinger, T. A., Lee, S. H., Wise, J. C. & Felder, R., (2007). A psychometric study of the index of learning styles. **Journal of Engineering Education**, 96 (4):309-319.
- Mahiroğlu, A., (1999). Gazi üniversitesi teknik eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme stilleri. **IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Bildiri Kitabı. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi.

- Matthews, D. B., (1991).E-the effect of learning style on grades of first year college students. **Research in Higher Education**, 32 (3), 253–268.
- Numanoğlu, G. & Şen, B., (2007). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8 (2): 129–148.
- Orr, B., Park, O., Thomsons, D. & Thomsons, C., (1999). Learning styles of postsecondary students enrolled in vocational technical institutes. **Journal of Industrial Teacher Education**, 36 (4), Summer 1999.
- Otrar, M. (2006).**Öğrenme stilleri ile yetenekler, akademik başarı ve ÖSS başarısı arasındaki ilişki**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Bilim Dalı.
- Paris, S. G. & Winograd, P., (1990). How metacognition can promote academic Learning and Instruction. In B. F. Jones and L. Idol (Eds.), **Dimension of thinking and Cognitive instruction**, (pp.15–33).Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- ojewski, J. W., Schell, J. W., Reybold, E. E. & Evanciew, C. E. P., (1995). Perceived structure of advanced cognitive skills in adolescents with learning disabilities. **Journal of Industrial Teacher Education**, 32 (4): 32–56.
- Sara, S. S., (2010). Effects of learning styles career preferences of senior secondary school students in Jigava State, Nigeria. **Edo Journal of Counseling**, 3 (1): 132 -143.
- Sharp, J. E., (2007).Learning Styles and improving communication: improving communication and teamwork skills: 1998, <http://fie.engrng.pitt.edu/fie98/papers/1358.pdf>, erişim tarihi: 02.12.2009.
- Shaw, B. & J.C. Taylor., (1984). Instructional design: Distance education and academic tradition. **Distance Education**, 5 (2): 277–285.
- Spoon, J. C. & Schell, J. W., (1998). Aligning student learning styles with instructor Teaching Styles. **Journal of Industrial Teacher Education**, 35 (2): 41–56.
- Sutliff, R. I. & Baldwin, V., (2001). Learning styles: Teaching technology subjects can be more effective. **The Journal of Technologies**, Winter-Spring, 22–27.
- Şenyuva, E. A., (2009).Hemşirelik öğrencilerinin öğrenme stillerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 15(58): 247–271.
- Şeyihoğlu, Ş., (2010).Sanat eğitiminde bireysel farklılıkların kaynağı: baskın öğrenme stilleri. **Milli Eğitim**, 2010 (186): 56–70.
- Şirin, A. & Güzel, A., (2006). Üniversite öğrencilerinin öğrenme stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 6 (1): 231–264.
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ. & Geban, Ö., (2003). The effect of learning styles on high school students achievement and attitudes in chemistry. **Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching**. Philadelphia, PA, (ERIC Document Reproduction Service No: ED 475 483).
- Tuna, S. (2008). Resim-iş öğretmenliği öğrencilerinin öğrenme stilleri. **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(25): 252–261.
- Yalız, D. & Erişti, B. (2009).Anadolu üniversitesi beden eğitimi ve spor öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öğrenme stilleri. **Celal Bayar Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu**, BESBD 2009, 4 (4): 156–163.

EXAMINING TECHNICAL TEACHER CANDIDATES' LEARNING STYLES BY THE GREGORC LEARNING STYLE MODEL (A SAMPLE OF GAZI UNIVERSITY)

Harun ŞAHİN*

Gülay EKİCİ**

Abstract

The main objective of this study is to analyze learning styles of technical teacher candidates regards to different variables by the Gregorc Learning Style Model. The study is prepared by using descriptive scanning model. As assessment scales, "Gregorc Style Delineator" and "Personal Information Form" are used. The reliability co-efficient of Cronbach-Alpha in the scale is found ,72 for Concrete Sequential (CS) Learning Style, ,72 for Abstract Sequential (AS) Learning Style, ,75 for Concrete Random (CR) Learning Style and ,80 for Abstract Random (AR) Learning Style. The study group is teacher candidates who are in the different departments of Gazi University Technical Education Faculty in 2009-2010 education and instruction year. Data are solved with descriptive statistics, multiple regression analysis and chi-square test. According to the most significant results of the study, technical teacher candidates use Abstract Sequential Learning Style in a high level and difference between learning styles is meaningful. While the difference between learning styles is meaningful regards to gender and normal education-evening education, it is statistically not meaningful regards to variables such as overall academic success, class and high school types. On the other hand, evaluations show that just gender variable affects learning style in a positive and meaningful way and it accounts for % 4,2 of the variance in Abstract Sequential Learning Style at most.

Key Words: Gregorc cognitive style model, Gregorc style delineator, learning style models and vocational and technical education

* Ass. Prof. Dr.; Mehmet Akif Ersoy University, Department of Educational Sciences

** Corresponding Author:

Assoc. Prof. Dr.; Gazi University, Faculty of Technical Education, Department of Educational Sciences

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEK BİLGİSİ DERSLERİ KAPSAMINDA KAZANDIKLARI YETERLİKLERİN ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSİNE YANSIMASI

Damla BULUT*

Özet

Araştırmanın amacı, müzik öğretmeni adaylarının, üniversitelerin eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dalları lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin, öğretmenlik uygulaması dersine yansımaya yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bunun yanında araştırmada belirtilen tespitler doğrultusunda, müzik öğretmeni adaylarının görüşlerinin, öğrenim görülen üniversite, mezun olunan lise türü, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterme durumunun incelenmesi de amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda ilgili veriler kaynak taraması yapılarak ve örneklem grubuna anket uygulanarak elde edilmiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda, müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin, öğretmenlik uygulaması dersine büyük ölçüde yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında öğrenim görülen üniversitenin ve cinsiyetin müzik öğretmeni adaylarının görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, müzik öğretmeni, lisans programı, öğretmenlik meslek bilgisi, öğretmenlik uygulaması dersi

Giriş

Günümüzde öğretmenin önemi, görev ve sorumlulukları giderek artmaktadır. Öğretmenlerin her zamankinden daha fazla çalışmaları, toplumun ve ülkenin istediği insan gücünü ve insan tipini yetiştirmeleri gerekmektedir. Bu zor ve önemli görevi yerine getirebilmeleri için de öğretmenlik mesleğinin inceliklerini, kurallarını ve kişilik özelliklerini kazanmış olmaları gerekmektedir (Ertuğrul, 2006, 13). Bu gereklilik, büyük ölçüde öğretmenin hizmet öncesi eğitiminde nitelikli bir eğitim programından geçmesi ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği niteliklere sahip olması ile olanaklıdır (Akbaşlı vd., 2009, 276). Bu niteliklerin yanında öğretmenlerin, öğretme-öğrenme sürecine yönelik olarak, planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim, ölçme ve değerlendirme yeterliklerine de sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin, istenilen yeterlikleri kazanılabilmesi için de meslek öncesinde özel bir eğitimden geçirilmesi zorunludur (Celep vd., 2005, 26-39).

* Doç. Dr.; Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD

Ülkemizde öğretmen yetiştirme konusunda uygulanan programlar incelendiğinde günümüze gelinceye kadar pek çok farklı içerikte düzenlendikleri görülmektedir. Ancak içeriği ne olursa olsun 1940 yılından şimdiye kadar uygulanan tüm öğretmen yetiştirme programlarının ortak yönü, “Genel Kültür”, “Alan Bilgisi” ve “Öğretmenlik Meslek Bilgisi” derslerini içermesidir. Buna yönelik olarak Milli Eğitimi Temel Kanunu’nda (1973) da öğretmenlik mesleğine hazırlığın genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlandığı, öğretmenlerin istenilen nitelikleri kazanabilmeleri için, hangi öğretim kademesinde olursa olsun, yüksek öğrenim görmelerinin gerektiği vurgulanmıştır (Süer, 1980, 32).

Son olarak 1997 yılında gerçekleştirilen geniş kapsamlı yeniden yapılanmanın ardından geçen on yıllık bir uygulamadan sonra, programların güncellenmesi ile 2007 yılında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Bu düzenlemenin amacı, 1997-98 yapılanmasını değiştirmek değil, programların güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerini düzenlemeye yöneliktir (YÖK, 2007, 62). Söz konusu düzenlemede, her programın özellikleri de dikkate alınarak, programların kompozisyonunda esnek bir düzenlemeye gidilmiş; alan ve alan eğitimi dersleri %50-60, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri %25-30 ve genel kültür dersleri %15-20 oranlarında olacak biçimde belirlenmiştir (YÖK, 2007, 64).

Belirlenen oranlarda düzenlenen dersler ile eğitim sürecinden geçen ve bu eğitimini en iyi şekilde alan bir öğretmenin; öğretme, yönetim, alan uzmanlığı ve öğrenci danışmanlık görevlerini etkinlikle yerine getirmesi beklenmektedir. Bu beklenti doğrultusunda öğretmenin, geniş bir günlük yaşam kültürü olmalıdır. Öğretmen, öğrencisinin günlük yaşama dönük sorularını yanıtlayabilmelidir. Toplum yapısını, çevresinde olup bitenleri bilmelidir. Bunun yanında, eğitimini sürdüreceği ders alanı hakkında iyi yetişmelidir ve en önemlisi, öğretmen bildiğini nasıl öğreteceğini bilmelidir. Bunun için öğretmenin yeterli meslek bilgisine sahip olması gereklidir (Türkoğlu, 2005, 50-51). Dolayısıyla öğretmenlik mesleği, öğretme çabalarının, öğretme görevlerinin, öğretme işinin veya öğretme uğraşısının kararlılık ve süreklilik kazanarak meslekleşmesiyle oluşur (Uçan, 2010, 83), öğretmenlik meslek bilgisi ile kazanılır. Bu bakımdan öğretmenlik yapacak bireylerin mutlaka öğretmenlik meslek bilgisine sahip olması gerekir. Aksi takdirde bu mesleğe sahip olmadan sınıflara giren kişilerin yaratacakları sorunlar toplumun geleceğinde ciddi tehlikeler meydana getirecektir (Küçükahmet vd., 2004, 6).

Goodlad’a göre, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarının beklentilerinden birisi de, öğretmenlerin, öğretmenlik meslek bilgisi konusunda güçlü bir alt yapıya sahip olmalarını sağlamasıdır (Gökçe ve Demirhan, 2005, 188). Her kademe ve tipteki okul için öğretmen yetiştirmede esas olan öğretmenlikle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar, öğretmen adaylarına öğretmenlik meslek bilgisi programlarıyla kazandırılmaktadır. Bu programda yer alan derslerin hepsi de öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için gereklidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1997, 14).

Ülkemizde, üniversitelerin eğitim fakültelerinde yer alan, öğretmen yetiştirme programlarında; Eğitim Bilimine Giriş, Gelişim Psikolojisi, Program Geliştirme ve Öğretim, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri I, Bilim Tarihi, Okul Deneyimi, Ölçme ve Değerlendirme, Seçmeli Ders, Sınıf Yönetimi, Rehberlik, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Öğretmenlik Uygulaması,

Özel Öğretim Yöntemleri II, Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Alan Eğitiminde Araştırma Projesi adlı öğretmenlik meslek bilgisi dersleri bulunmaktadır (YÖK, 2007, 67). Öğretmen yetiştiren kurumların temel amaçlarından biri, öğretmenlik formasyonu kazandırıcı teorik bu dersler ile öğretmen adaylarına istenilen öğretmenlik niteliklerini kazandırmaktır (Şişman ve Acat, 2003, 239).

Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri içerisinde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi edindikleri öğretmenlik ile ilgili teorik bilgi ve becerileri içeren yeterliklerin okul ortamında uygulanarak pekiştirilmesine imkân veren “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin öne çıktığı söylenebilir. Çünkü, mesleki eğitim uygulamalarının başında gelen öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmenlik mesleğine yönelik uygulama ve etkinliklerinin yer aldığı, öğrencilerin hizmet öncesinde mesleğe ilişkin beceri ve deneyim kazandığı, görüş ve kanaatler oluşturdukları bir derstir. Bu dersin öğrencilerin öğretmenlik becerileri üzerindeki etkisi, hiç şüphesiz ki büyük önem taşımaktadır (Karadüz vd., 2009, 441).

“Öğretmenlik Uygulaması” dersi, müzik öğretmeni yetiştiren programlardaki alan bilgisi, genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin uygulama çalışmaları ile bütünleşmesini sağlayan, müzik öğretmeni adayının kazanmış olduğu yeterlikleri bir okul ortamında deneyip geliştirebilmesi ve mesleğinin gerektirdiği özellikleri kazanabilmesi için planlanan bir derstir (Kılıç, 2007, 5). Bu ders ayrıca, öğretmenlik meslek bilgisi dersleri aracılığıyla öğretmen adaylarına mesleğin gerektirdiği nitelikleri ve yeterlikleri kazanmaları konusunda uygulamaya yönelik tamamlayıcı olan en önemli derstir.

Cabaroğlu, öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarına sağladığı yararları şöyle sıralamıştır (Şahin, 2005, 274):

- Fakültede öğrendikleri yöntem ve teknikleri uygulama olanağı bulurlar,
- Kendilerine özgü öğretim biçimi geliştirirler,
- Kendi kendilerine değerlendirmeyi öğrenirler,
- Gerçek sınıf ortamında öğrenciler ve sorunlarıyla ve onların başarılarını etkileyen etmenlerle yüz yüze kalarak yaşantı kazanırlar,
- Uyguladıkları yöntem ve tekniklerin danışmanları ve rehber öğretmenleri tarafından yapıcı bir şekilde eleştirilmesiyle, iyi ve kötü yönlerini görüp, eksikliklerini giderebilirler.

Öğretmen adaylarının söz konusu alanlardaki gelişmelerini sağlayan “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin farklı ağırlıklarda da olsa geçmişten günümüze kadar var olan tüm öğretmen yetiştirme programlarında mutlaka yer aldığı görülmektedir. Hatta 1997 yılı yapılanmasında öğretmen yetiştirme programlarında okullarda uygulamaya ayrılan zaman önemli ölçüde arttırılmış ve bu kapsamda öğretmen adaylarının meslekte gereksinim duyacakları öğretmenlik deneyimini gerçek ortamda yani okullarda kazanması öngörülmüştür (YÖK, 1998, 29-31). Bu doğrultuda YÖK “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin içeriğini; her hafta bir günlük plan hazırlama, hazırlanan planı uygulama, uygulamanın okuldaki öğretmen, öğretim elemanı ve uygulama öğrencisi tarafından değerlendirilmesi, değerlendirmeler doğrultusunda düzeltmele-

rin yapılması ve tekrar uygulama yapılması, dosya hazırlama (YÖK, 2011) olarak belirlenmiştir. Bu içeriğin değerlendirilmesine yönelik oluşturulan “Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu”nu yayınlamıştır (YÖK, 2010). “Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu”nda öğretmen adaylarının:

1. Konu alanı ve alan eğitimi kapsamında yer alan, konu alanı bilgisine ve alan eğitimi bilgisine,
2. Öğrenme-öğretme sürecinde planlamaya, öğretim sürecine, ders başında sınıf yönetimine, ders süresinde sınıf yönetimine, ders sonunda sınıf yönetimine ve iletişime,
3. Değerlendirme ve kayıt tutmaya,
4. Diğer mesleki yeterliklere, yönelik olarak kazanmaları beklenen yeterlikler yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının bu yeterlikleri kazanmış olmaları onların, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde edindikleri bilgi ve becerileri öğretmenlik uygulaması dersine yansıttıklarının bir göstergesidir. Ayrıca öğretmen adaylarının, hizmet içi eğitim ve öğretim sürecinde daha etkin ve yeterli bir öğretmenlik meslek bilgisi donanımına sahip olarak derslerini işleyebilmelerini sağlayıcı önemli bir unsurdur.

Türkiye’de üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören tüm öğretmen adayları gibi müzik öğretmeni adayları da öğretmenlik meslek bilgisi dersleri aracılığıyla, öğretmenlik donanımlarını kazanmakta ve böylelikle hizmet içi eğitime hazırlanmaktadır. Bunun yanında dört yıl süren müzik öğretmenliği eğitim yaşantıları sonucunda sanatsal ve eğitsel donanımlara sahip olarak öğretmenlik mesleğine adım atarlar. Öğretmenlik mesleğinin küçük bir provası olan ve dördüncü sınıfın ikinci yarısında yer alan “Öğretmelik Uygulaması” dersi, müzik öğretmeni adaylarının dört yıl süresince sahip oldukları donanımların farkına varmaları, uygulamaları ve sonucunu değerlendirmeleri açısından önemli görülmektedir (Sazak, 2003, 151).

Bu bağlamda, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kazandıkları yeterliklerinin, öğretmenlik uygulaması dersine yansımalarının incelenmesi:

1. Teorik bilgi ve becerileri içeren öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin işlevselliği ile öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olma durumunun,
2. Teorik bilgi ve becerileri içeren öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile uygulama içerikli öğretmenlik uygulaması dersinin birbirleriyle olan ilişkisinin ve
3. Uygulama içerikli öğretmenlik uygulaması dersinin etkililiğinin tespiti için büyük önem taşımaktadır.

Amaç

Araştırmada;

- Müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersine yansımalarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi ve

◆ Damla Bulut

- Söz konusu tespitler doğrultusunda, müzik öğretmeni adaylarının görüşlerinin, öğrenim görülen üniversite, mezun olunan lise türü, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından farklılık gösterme durumunun incelenmesi amaçlanmıştır.

Önem

Araştırma, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterlikleri meslek yaşantılarına aktarabilme, uygulayabilme ve pekiştirme olanağını sağlayan öğretmenlik uygulaması dersine yönelik görüşlerini tespit etmeye ve tespit edilen görüşlerin öğrenim görülen üniversite, mezun olunan lise türü, yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesine olanak vermesi bakımından önemlidir. Ayrıca araştırma, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin işleyişine ve uygulamalarına yönelik müzik öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda söz konusu derslerin uygulamadaki görünümünün daha işlevsel olabilmesine yönelik öneriler geliştirmesi bakımından da önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma betimsel niteliktedir. Araştırmanın evrenini; İç Anadolu, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde bulunan üniversitelerin müzik eğitimi anabilim dallarının 4. sınıfında öğrenim gören müzik öğretmeni adayları, örneklemini ise 2009-2010 eğitim öğretim yılında söz konusu bölgelerde bulunan ve merkez-merkeze yakın-merkezden uzak olacak şekilde tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen Niğde, Erzincan, Harran, Atatürk ve Cumhuriyet Üniversitelerinin Eğitim Fakültelerine bağlı Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının 4. sınıfında öğrenim gören 97 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aşamasında ilgili veri toplama aracı, araştırmacı tarafından gerekli izinler alındıktan sonra örneklem grubundaki tüm 4. sınıf öğrencilerine uygulanmak üzere posta yoluyla ilgili kurumlara gönderilmiştir. Ancak bu aşama için ayrılan süre içerisinde Cumhuriyet Üniversitesi'nde öğrenim gören ilgili anket uygulanmadığı için bu üniversiteden ilgili dönüt alınamamıştır. Böylelikle Cumhuriyet Üniversitesi araştırmanın örneklem grubundan çıkarılmıştır.

Araştırmada konunun kuramsal temellerinin oluşturulması aşamasında literatür taraması yapılmıştır. Bunun yanında müzik eğitimi anabilim dallarının 4. sınıfında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersine yansımalarına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla söz konusu öğretmen adaylarına anket uygulanmıştır. Uygulanan anket araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Geliştirilen ankete, YÖK tarafından oluşturulan "Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu"nda (www.yok.gov.tr) yer alan maddeler temel oluşturmuştur. Anketin kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla uzman görüşleri alınmıştır. Anketin yapı geçerliliği ve güvenilirliğini belirleyebilmek için ise 2010 yılının Şubat ayında Niğde Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalının 4. sınıfında öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarından oluşan 27 kişilik pilot gruba ön deneme yapılmıştır. Ön deneme sonuçları doğrultusunda 46 soru olarak hazırlanan anketin güvenilirliğinin göstergesi olarak alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin hesaplanan cronbach alfa güvenilirlik katsayısı ,97 olarak tespit edilmiştir.

Ankette yer alan aralıkların eşit olduğu (4/5) düşüncesinden hareket ederek seçeneklere ait sınırlar: Hiç Katılmıyorum (1) 1.00 -1.80; Az Katılıyorum (2) 1.81-2.60; Orta Ölçüde Katılıyorum (3) 2.61-3.40; Büyük Ölçüde Katılıyorum (4) 3.41-4.20; Tamamen Katılıyorum (5) 4.21-5.00 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen veriler istatistiksel işlemlere tabii tutulup analiz edilmiştir. İstatistiksel çözümler için SPSS paket programından yararlanılmıştır.

Anılan paket programdan yararlanarak;

1. Müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersine yansımaya yönelik görüşleri belirlenmiştir. Bunun için frekans (f), aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) hesapları yapılmıştır.

2. Müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersine yansımaya yönelik görüşleri arasında öğrenim görülen üniversite, mezun olunan lise türü ve yaş değişkenleri açısından farklılık olup olmadığının belirlenmesinde aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (ss), One-Way Anova Tekniği ve Scheffe testi uygulanmıştır.

3. Müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersine yansımaya yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkeni açısından farklılık olup olmadığının belirlenmesinde ise Independent-Samples T Test uygulanmıştır.

Görüşler arasındaki farklılıkların test edilmesinde anlamlılık düzeyi $\alpha = 0.05$ alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma verileri doğrultusunda elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı olarak yapılan yorumlar yer almaktadır.

Tablo 3. 1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Lisans Programında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Kapsamında Kazandıkları Yeterliklerin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yansımaya Yönelik Görüşleri

Lisans eğitimde almış olduğum, "Öğretmenlik Meslek Bilgisi" derslerinde (Eğitim Bilimine Giriş, Eğitim Psikolojisi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ölçme ve Değerlendirme, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı, Sınıf Yönetimi, Özel Öğretim Yöntemleri, Rehberlik, Okul Deneyimi, Türk Eğitim Sistemi ve Özel Eğitim) kazandığım yeterlikler "Öğretmenlik Uygulaması Dersi"nde;	f	\bar{X}	ss
A. KONU ALANI VE ALAN EĞİTİMİNDE			
a. Konu Alanı Bilgisine Yönelik Olarak			
1. Konu ile ilgili temel ilke ve kavramları bilmemi sağladı	97	3,87	1,07
2. Konuda geçen temel ilke ve kavramları mantıksal bir tutarlılıkla ilişkilendirebilmemi sağladı	97	3,72	1,07
3. Konunun gerektirdiği sözel ve görsel dili (şekil, şema, grafik, formül vb.) uygun biçimde kullanabilmemi sağladı	97	3,71	1,12
4. Konu ile alanın diğer konularını ilişkilendirebilmemi sağladı	96	3,70	1,11
ORTALAMA	97	3,75	1,09

◆ Damla Bulut

ORTALAMA			
b. Alan Eğitimi Bilgisine Yönelik Olarak	97	3,95	1,08
5. Özel öğretim yaklaşım, yöntem ve tekniklerini bilmemi sağladı	96	3,54	1,18
6. Öğretim teknolojilerinden yararlanabilmemi sağladı	95	3,75	1,10
7. Öğrencilerde yanlış gelişmiş kavramları belirleyebilmemi sağladı	95	3,75	1,10
8. Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilmemi sağladı	95	3,80	1,07
9. Öğrenme ortamının güvenliğini sağlayabilmemi sağladı	94	3,80	1,07
ORTALAMA	95	3,77	1,12
B. ÖĞRETME-ÖĞRENME SÜRECİNDE			
a. Planlamaya Yönelik Olarak			
10. Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilmemi sağladı	95	3,83	1,15
11. Amaç ve hedef davranışları açık bir biçimde ifade edebilmemi sağladı	94	3,82	1,14
12. Hedef davranışlara uygun yöntem ve tekniklerle belirleyebilmemi sağladı	95	3,92	1,06
13. Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilmemi sağladı	95	3,92	1,08
14. Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilmemi sağladı	97	3,67	1,12
15. Konuyu önceki ve sonraki derslerle ilişkilendirebilmemi sağladı	94	3,80	1,09
ORTALAMA	95	3,83	1,11
b. Öğretim Sürecine Yönelik Olarak			
16. Çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini uygun biçimde kullanabilmemi sağladı	94	3,85	1,09
17. Zamanı verimli kullanabilmemi sağladı	96	3,75	1,06
18. Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilmemi sağladı	97	3,80	1,10
19. Öğretimi bireysel farklılıklara göre sürdürebilmemi sağladı	96	3,86	1,07
20. Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilmemi sağladı	96	3,86	1,05
21. Özetleme ve uygun dönütler verebilmemi sağladı	96	3,79	1,06
22. Konuyu yaşamla ilişkilendirebilmemi sağladı	96	3,75	1,09
23. Hedef davranışlara ulaşma düzeyini değerlendirebilmemi sağladı	95	3,69	1,05
ORTALAMA	96	3,79	1,07
c. Sınıf Yönetimine Yönelik Olarak			
<i>a. Ders Başında</i>			
24. Derse uygun bir giriş yapabilmemi sağladı	96	3,93	1,08
25. Derse ilgi ve dikkati çekebilmedi sağladı	95	4,36	4,07
ORTALAMA	96	4,15	2,58
<i>b. Ders Süresinde</i>			
26. Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilmemi sağladı	97	3,76	1,15
27. Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilmemi sağladı	97	3,72	1,17
28. Kesinti ve engellemelere karşı uygun önlemler alabilmemi sağladı	95	3,57	1,15
1. Övgü ve yaptırımlardan yararlanabilmemi sağladı	97	3,81	1,14
ORTALAMA	97	3,72	1,15

ORTALAMA			
<i>c. Ders Sonunda</i>			
30. Dersi toparlayabilmemi sağladı	95	3,71	1,12
31. Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilmemi sağladı	96	3,98	1,05
32. Öğrencileri sınıftan çıkarmaya hazırlayabilmemi sağladı	97	3,71	1,20
ORTALAMA	96	3,80	1,12
d. İletişime Yönelik Olarak			
33. Öğrencilerle etkili iletişim kurabilmemi sağladı	94	3,98	1,09
34. Anlaşılır açıklamalar ve yönergeler verebilmemi sağladı	95	3,72	1,20
35. Konuya uygun düşündürücü sorular sorabilmemi sağladı	97	3,80	1,16
36. Ses tonumu etkili biçimde kullanabilmemi sağladı	97	3,84	1,30
37. Öğrencileri ilgi ile dinlememi sağladı	93	3,92	1,18
38. Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilmemi sağladı	96	3,92	1,11
ORTALAMA	95	3,86	1,17
C. DEĞERLENDİRME VE KAYIT TUTMADA			
39. Uygun değerlendirme materyali hazırlayabilmemi sağladı	96	3,73	1,12
40. Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilmemi sağladı	97	3,71	1,20
41. Öğrencilerin ürünlerini kısa sürede notlandırma ve ilgililere bildirebilmemi sağladı	97	3,61	1,17
42. Değerlendirme sonuçlarının kayıtlarını tutmamı sağladı	96	3,56	1,22
ORTALAMA	97	3,65	1,18
D. DİĞER MESLEKİ YETERLİKLERDE			
43. Mesleğim ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin farkında olmamı sağladı	97	3,57	1,23
44. Mesleki öneri ve eleştirilere açık olmamı sağladı	97	3,79	1,18
45. Okul etkinliklerine katılmamı sağladı	97	3,67	1,27
46. Kişisel ve mesleki davranışlarım ile çevreme iyi örnek olmamı sağladı	96	3,94	1,13
ORTALAMA	97	3,74	1,20
GENEL ORTALAMA	96	3,79	1,19

Tablo 3.1. incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin;

- Konu alanı ve alan eğitimi kapsamında yer alan, konu alanı bilgisine ($\bar{X}=3,75$) ve alan eğitimi bilgisine ($\bar{X}=3,77$) yönelik olarak büyük ölçüde,
- Öğrenme-öğretme sürecinde planlamaya ($\bar{X}=3,83$), öğretim sürecine ($\bar{X}=3,79$), ders başında sınıf yönetimine ($\bar{X}=4,15$), ders süresinde sınıf yönetimine ($\bar{X}=3,72$), ders sonunda sınıf yönetimine ($\bar{X}=3,80$) ve iletişime ($\bar{X}=3,86$) yönelik olarak büyük ölçüde,
- Değerlendirme ve kayıt tutmaya ($\bar{X}=3,65$) yönelik olarak büyük ölçüde,
- Diğer mesleki yeterliklere ($\bar{X}=3,74$) yönelik olarak büyük ölçüde, öğretmenlik uygulaması dersine yansıdığını belirttikleri görülmektedir.

Ayrıca yine Tablo 3.1.'de müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin, konu alanı ve alan eğitimi, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve kayıt tutma ile diğer mesleki yeterliklerden olu-

◆ Damla Bulut

şan tüm boyutlarda ($\bar{X}=3,79$) büyük ölçüde öğretmenlik uygulaması dersine yansımalarını belirttiği de görülmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin büyük ölçüde öğretmenlik uygulaması dersine yönelik olduğu, müzik öğretmeni adaylarının bu yeterlikleri öğretmenlik uygulaması dersinde büyük ölçüde kullandıkları ve dolayısıyla söz konusu yeterliklerin büyük ölçüde öğretmenlik uygulaması dersine yansıdığı söylenebilir.

Tablo 3.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Lisans Programında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Kapsamında Kazandıkları Yeterliklerin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farklılık Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlam
Gruplar Arası	7215,377	2	3607,688	2,18	0,12	-
Grup İçi	81126,681	49	1655,647			

Tablo 3.2. incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersine yansımalarına yönelik görüşleri arasında, öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ancak, bazı maddelerde müzik öğretmeni adaylarının görüşlerinin öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu durum Tablo 3.2.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.2.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Lisans Programında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Kapsamında Kazandıkları Yeterliklerin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yansımalarına Yönelik Görüşlerinin Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Farklılık Durumu

Görüşler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlam
8. Görüş	Gruplar Arası	12,88	3	4,29	3,36	0,02*	2-4
	Grup İçi	116,32	91	1,28			
10. Görüş	Gruplar Arası	10,47	3	3,49	2,81	0,04*	1-4
	Grup İçi	112,84	91	1,24			
13. Görüş	Gruplar Arası	9,40	3	3,13	2,85	0,04*	2-4
	Grup İçi	99,93	91	1,10			
21. Görüş	Gruplar Arası	12,55	3	4,18	4,12	0,00*	2-3
	Grup İçi	93,29	92	1,01			
22. Görüş	Gruplar Arası	12,81	3	4,27	3,96	0,01*	2-3
	Grup İçi	99,19	92	1,08			
24. Görüş	Gruplar Arası	10,39	3	3,46	3,18	0,03*	2-4
	Grup İçi	100,10	92	1,09			
31. Görüş	Gruplar Arası	12,10	3	4,03	4,04	0,01*	2-3
	Grup İçi	91,86	92	0,99			2-4
37. Görüş	Gruplar Arası	14,76	3	4,92	3,85	0,01*	2-3
	Grup İçi	113,71	89	1,28			2-4
38. Görüş	Gruplar Arası	11,36	3	3,79	3,29	0,02*	2-4
	Grup İçi	105,98	92	1,15			4-2

(*) işareti farkın anlamlı olduğunu göstermektedir; $p < 0,05$; (Üniversiteler = Niğde 1, Erzincan 2, Harran 3, Atatürk 4)

Not: Tabloda yer alan görüşlere yönelik açıklamalar Tablo 3.1.'de yer almaktadır. Ayrıca her görüşe ilişkin açıklama aşağıda verilmiştir.

Tablo 3.2.1. incelendiğinde;

- 8. sırada yer alan “Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilmemi sağladı” (0,05>0,02),
- 10. sırada yer alan “Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilmemi sağladı” (0,05>0,04),
- 13. sırada yer alan “Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilmemi sağladı” (0,05>0,04),
- 21. sırada yer alan “Özetleme ve uygun dönütler verebilmemi sağladı” (0,05>0,00),
- 22. sırada yer alan “Konuyu yaşamla ilişkilendirebilmemi sağladı” (0,05>0,01),
- 24. sırada yer alan “Derse uygun bir giriş yapabilmemi sağladı” (0,05>0,03),
- 31. sırada yer alan “Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilmemi sağladı” (0,05>0,01),
- 37. sırada yer alan “Öğrencileri ilgi ile dinlememi sağladı” (0,05>0,01) ve
- 38. sırada yer alan “Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilmemi sağladı” (0,05>0,02) görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Buna yönelik aritmetik ortalamalar ise;

- 8. sırada yer alan “Öğrenci sorularına uygun ve yeterli yanıtlar oluşturabilmemi sağladı” görüşünde Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarına göre,
- 10. sırada yer alan “Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilmemi sağladı” görüşünde Niğde Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarına göre,
- 13. sırada yer alan “Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilmemi sağladı” görüşünde Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarına göre,
- 21. sırada yer alan “Özetleme ve uygun dönütler verebilmemi sağladı” görüşünde Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının Harran Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarına göre,
- 22. sırada yer alan “Konuyu yaşamla ilişkilendirebilmemi sağladı” görüşünde Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının Harran Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarına göre,
- 24. sırada yer alan “Derse uygun bir giriş yapabilmemi sağladı” görüşünde Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarına göre,

◆ Damla Bulut

- 31. sırada yer alan “Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilmemi sağladı” görüşünde Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının Harran Üniversitesinde ve Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarına göre,
- 37. sırada yer alan “Öğrencileri ilgi ile dinlememi sağladı” görüşünde Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının Harran Üniversitesinde ve Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarına göre,
- 38. sırada yer alan “Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilmemi sağladı” görüşünde Erzincan Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarına göre daha olumlu görüş belirttiklerini göstermektedir.

Bu durum, öğrenim görülen üniversitelerde, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içerik ve kazanımlar yönünden farklılaştığını düşündürmektedir. Dolayısıyla bu farklılığın müzik öğretmeni adaylarının görüşlerine etki ettiği ve ilgili derslerde kazanılan yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersine farklı yansıdığı söylenebilir.

Tablo 3.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Lisans Programında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Kapsamında Kazandıkları Yeterliklerin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yansımasına Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılık Durumu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	P	Anlam
Gruplar Arası	522,11	2	261,057	0,15	0,87	-
Grup İçi	87819,94	49	1792,24			

Tablo 3.3. incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersine yansımasına yönelik görüşleri arasında, mezun olunan lise türüne göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Bu durumun, mezun olunan lise türü ne olursa olsun müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine aynı derecede yaklaşıp yöneldiklerinden ve bu derslerde kazandıkları yeterliklerini aynı oranda öğretmenlik uygulaması dersine yansıtılabildiklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 3.4. Müzik Öğretmeni Adaylarının Lisans Programında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Kapsamında Kazandıkları Yeterliklerin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yansımasına Yönelik Görüşlerinin Yaşa Göre Farklılık Durumu

19-23 Yaş Arası			24 Yaş ve Üstü			t	p
f	X	ss	f	X	ss		
34	184,32	42,74	18	185,22	40,63	0,08	0,50

Tablo 3.4. incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersine yansımasına yönelik görüşleri arasında, yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Bu durumun, yaşı ne olursa olsun müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derlerine aynı derecede yaklaşıp yöneldiklerinden ve bu derslerde kazandıkları yeterlikleri aynı oranda öğretmenlik uygulaması dersine yansıtılabildiklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Tablo 3.5 Müzik Öğretmeni Adaylarının Lisans Programında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Kapsamında Kazandıkları Yeterliklerin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yansımaya Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılık Durumu

Kız			Erkek			t	p
f	\bar{X}	ss	f	\bar{X}	ss		
27	185,26	35,92	25	183,96	47,77	0,11	0,28

Tablo 3.5. incelendiğinde, müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersine yansımaya yönelik görüşleri arasında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Ancak, bazı maddelerde müzik öğretmeni adaylarının görüşlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bu durum Tablo 3.5.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.5.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Lisans Programında Yer Alan Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri Kapsamında Kazandıkları Yeterliklerin Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yansımaya Yönelik Görüşlerinin Cinsiyete Göre Farklılık Durumu

Sorular	Kız			Erkek			t	P
	f	\bar{X}	ss	f	\bar{X}	ss		
10. Görüş	45	4,04	0,90	50	3,64	1,31	1,737	0,001*
13. Görüş	44	4,07	0,87	51	3,78	1,22	1,284	0,004*
14. Görüş	46	3,76	0,95	51	3,59	1,27	0,753	0,016*
17. Görüş	46	3,98	0,86	50	3,54	1,18	2,065	0,002*
18. Görüş	46	4,00	0,94	51	3,62	1,20	1,688	0,005*
20. Görüş	45	3,96	0,88	51	3,78	1,19	0,794	0,011*
24. Görüş	46	4,09	0,89	50	3,78	1,22	1,400	0,008*
26. Görüş	46	3,93	0,98	51	3,61	1,28	1,402	0,006*
27. Görüş	46	3,85	0,94	51	3,61	1,34	1,009	0,002*
31. Görüş	46	4,09	0,89	50	3,88	1,17	0,968	0,049*
38. Görüş	45	4,18	0,89	51	3,69	1,24	2,206	0,009*
39. Görüş	46	3,80	1,07	50	3,68	1,17	0,545	0,476
40. Görüş	46	3,89	1,04	51	3,55	1,32	1,412	0,034*
44. Görüş	46	3,83	1,00	51	3,76	1,32	0,256	0,032*
45. Görüş	46	3,78	1,05	51	3,57	1,45	0,826	0,002*
46. Görüş	46	4,11	0,88	50	3,78	1,31	1,430	0,007*

(*) işareti farkın anlamlı olduğunu göstermektedir; $p < 0.05$

Not: Tabloda yer alan görüşlere yönelik açıklamalar Tablo 3.1.'de yer almaktadır. Ayrıca her görüşe ilişkin açıklama aşağıda verilmiştir.

◆ Damla Bulut

Tablo 3.5.1. incelendiğinde;

- 10. sırada yer alan “Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme mi sağladı” (0,05>0,001),
- 13. sırada yer alan “Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilmemi sağladı” (0,05>0,004),
- 14. sırada yer alan “Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilmemi sağladı” (0,05>0,016),
- 17. sırada yer alan “Zamanı verimli kullanabilmemi sağladı” (0,05>0,002),
- 18. sırada yer alan “Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilmemi sağladı” (0,05>0,005),
- 20. sırada yer alan “Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilmemi sağladı” (0,05>0,011),
- 24. sırada yer alan “Derse uygun bir giriş yapabilmemi sağladı” (0,05>0,008),
- 26. sırada yer alan “Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilmemi sağladı” (0,05>0,006),
- 27. sırada yer alan “Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilmemi sağladı” (0,05>0,002),
- 31. sırada yer alan “Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilmemi sağladı” (0,05>0,049),
- 38. sırada yer alan “Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilmemi sağladı” (0,05>0,009),
- 40. sırada yer alan “Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilmemi sağladı” (0,05>0,034),
- 44. sırada yer alan “Mesleki öneri ve eleştirilere açık olmamı sağladı” (0,05>0,032),
- 45. sırada yer alan “Okul etkinliklerine katılmamı sağladı” (0,05>0,002),
- 46. sırada yer alan “Kişisel ve mesleki davranışlarım ile çevreme iyi örnek olmamı sağladı” (0,05>0,007), görüşlerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir.

Buna yönelik aritmetik ortalamalar ise;

- 10. sırada yer alan “Ders planını açık, anlaşılır ve düzenli biçimde yazabilme mi sağladı”,
- 13. sırada yer alan “Uygun araç-gereç ve materyal seçme ve hazırlayabilmemi sağladı”,
- 14. sırada yer alan “Hedef davranışlara uygun değerlendirme biçimleri belirleyebilmemi sağladı”,
- 17. sırada yer alan “Zamanı verimli kullanabilmemi sağladı”,

- 18. sırada yer alan “Öğrencilerin etkin katılımı için etkinlikler düzenleyebilmemi sağladı”,
- 20. sırada yer alan “Öğretim araç-gereç ve materyalini sınıf düzeyine uygun biçimde kullanabilmemi sağladı”,
- 24. sırada yer alan “Derse uygun bir giriş yapabilmemi sağladı”,
- 26. sırada yer alan “Demokratik bir öğrenme ortamı sağlayabilmemi sağladı”,
- 27. sırada yer alan “Derse ilgi ve güdünün sürekliliğini sağlayabilmemi sağladı”,
- 31. sırada yer alan “Gelecek dersle ilgili bilgiler ve ödevler verebilmemi sağladı”,
- 38. sırada yer alan “Sözel dili ve beden dilini etkili biçimde kullanabilmemi sağladı”,
- 40. sırada yer alan “Öğrencilerin anlama düzeylerine göre dönütler verebilmemi sağladı”,
- 44. sırada yer alan “Mesleki öneri ve eleştirilere açık olmamı sağladı”,
- 45. sırada yer alan “Okul etkinliklerine katılmamı sağladı” ve
- 46. sırada yer alan “Kişisel ve mesleki davranışlarım ile çevreme iyi örnek olmamı sağladı”, görüşlerinde, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu görüş belirttiklerini göstermektedir.

Bu durum, kız öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilgi, istek ve yönelimlerinin erkek öğrencilere oranla daha fazla olduğunu düşündürmektedir. Dolayısıyla, kız öğrencilerin ilgili derslerde kazandıkları yeterlikleri öğretmenlik uygulaması dersine, erkek öğrencilere oranla daha olumlu yansıttıkları söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları doğrultusunda müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin:

1. Konu alanı ve alan eğitimi kapsamında yer alan, konu alanı bilgisine ve alan eğitimi bilgisine yönelik olarak büyük ölçüde,
2. Öğrenme-öğretme sürecinde planlamaya, öğretim sürecine, ders başında sınıf yönetimine, ders süresinde sınıf yönetimine, ders sonunda sınıf yönetimine ve iletişime yönelik olarak büyük ölçüde,
3. Değerlendirme ve kayıt tutmaya yönelik olarak büyük ölçüde,
4. Diğer mesleki yeterliklere yönelik olarak büyük ölçüde, öğretmenlik uygulaması dersine yansıdığı,
5. Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin, konu alanı ve alan eğitimi, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve kayıt tutma ile diğer mesleki yeterliklerden oluşan tüm boyutlarda büyük ölçüde öğretmenlik uygulaması dersine yansıdığı,

◆ Damla Bulut

6. Müzik öğretmeni adaylarının lisans programında yer alan öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin öğretmenlik uygulaması dersine yansımaya yönelik görüşleri arasında öğrenim görülen üniversiteye ve cinsiyete göre anlamlı farklılık olduğu, sonuçları ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçları doğrultusunda yapılan öneriler aşağıda verilmiştir.

- Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında kazandıkları yeterliklerin, konu alanı ve alan eğitimi, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve kayıt tutma ile diğer mesleki yeterliklerden oluşan tüm boyutlarda tamamen öğretmenlik uygulaması dersine yansımaya için, ilgili derslerin içeriklerinin ve işlenişlerinin gözden geçirilmesi, eksiklikler ile aksayan yönlerin tespit edilerek giderilmelidir.
- Müzik öğretmeni adaylarının, öğretmenlik meslek bilgisine yönelik olarak daha etkin ve yeterli bir donanımına sahip olmaları için öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde kazanılan yeterlikleri geliştirmelerine ve pekiştirmelerine yönelik uygulamalı etkinlikler ile öğretmenlik uygulamasına hazırlık yapılmaları sağlanmalıdır.
- Müzik öğretmeni adaylarının konu alanı ve alan eğitimi, öğrenme-öğretme süreci, değerlendirme ve kayıt tutma ile diğer mesleki yeterliklerden oluşan tüm boyutlarda öğretmenlik meslek bilgisini edinme düzeylerinin öğretmenlik meslek bilgisi kapsamına giren her bir ders için ayrı ayrı tespit edilmesine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ile kazandırılmak istenen yeterlikleri hiçbir fark gözetmeksizin her üniversitede aynen kazanabilmeleri için gerekli olan tespit, inceleme ve değerlendirmeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- AKBAŞLI, Sait vd., (2009). **Eğitim Bilimine Giriş**, Editör: Kasım Kiroğlu ve Cevat Elma, Pegem Akademi, Ankara.
- BÜYÜKKARAGÖZ Savaş ve ÇİVİ Cuma (1997). **Genel Öğretim Metotları**, Öz Eğitim Yayınları, İstanbul.
- CELEP, Cevat vd., (2005). **Meslek Olarak Öğretmenlik**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERTUĞRUL, Halit (2006). **Öğretmenin Başarı Kılavuzu**, Nesil Yayınları, İstanbul.
- GÖKÇE, Erten ve DEMİRHAN, Canay (2005). "Öğretmen Eğitiminde Yenilikçi Bir Yaklaşım mı Yoksa Geleneksel Bir Anlayış mı?", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt. 38, Sayı. 2, ss.187-195.
- KARADÜZ, Adnan vd., (2009). "Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi", **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt. 6, Sayı. 11, ss.442-455.
- KILIÇ, İlğım (2007). **Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin "Özel Öğretim Yöntemleri" Derslerinde Kazandıkları Yeterliklerin "Öğretmenlik Uygulaması"nda Kullanım Açısından Değerlendirilmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla vd, (2000). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SAZAK, Nilgün (2003). "Müzik Öğretmenliği A.B.D. Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Uygulama Dersindeki Yeterliklere İlişkin Kendilerini Değerlendirmeleri (A.İ.B.Ü.Örneği)", **Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu**, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- SÜER, Rıdvan (1980). **Müzik Öğretmeni Yetiştiren Kurumlarda Öğretim**, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ŞAHİN, Çavuş (2005). "Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Öğrenme-Öğretme Sürecinin Cinsiyet Açısından Değerlendirilmesi", **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt.5, Sayı. 1, ss.271-289.
- ŞİŞMAN, Mehmet ve ACAT, M. Bahaddin (2003). "Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi", **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt. 13, Sayı. 1, ss.235-250.
- TÜRKOĞLU, Adil (2005). **109 Soruda Öğretmenlik Meslek Bilgisine Giriş**, Kare Yayınları, İstanbul.
- UÇAN, Ali (2010). **Başöğretmen Atatürk ve Cumhuriyet Öğretmeni**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- YÖK (1998) **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, Yüksek Öğretim Kurulu Yayınları Ankara.
- YÖK, (2007). **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**, , Ankara.
- YÖK, (2010). Öğretmenlik Uygulaması Değerlendirme Formu, <http://www.yok.gov.tr/content/view/505/lang,tr/> (Erişim tarihi: 08.04.2010).
- YÖK, (2011). Müzik Öğretmenliği Lisans Programı Ders İçerikleri, http://www.yok.gov.tr/component/option,com_docman/task,cat_view/gid,134/Itemid,215/, (Erişim Tarihi: 03. 11. 2011).

UTILITY OF QUALIFICATION WHICH IS ACHIEVED BY MUSIC TEACHER CANDIDATES IN THE SCOPE OF PROFESSIONAL TEACHING KNOWLEDGE FOR PROFESSIONAL TEACHING COURSE APPLICATION

Damla BULUT*

Abstract

The aim of this study is to determine the opinions of music teacher candidates at the music education departments about the utility of qualification which is achieved by candidates in the scope of professional teaching course knowledge in undergraduate program, for professional teaching application. Furthermore, it is interrogated whether the opinions of music teacher candidates differ from each other according to variable factors such as university, graduated high school, age and the gender. In the scope of appointed aim, related inputs have been obtained with literature review and inquiry sample group survey. On the basis of research findings, it is concluded that the qualification which is achieved by candidates in the scope of professional teaching course knowledge in undergraduate program, brings benefit for teaching application, and university and gender cause differences between opinions of teacher candidates.

Key Words: Music Education, Music Teacher, Undergraduate Programme, Professional Teaching Knowledge, Professional Teaching Course Application

* Assoc. Prof. Dr.; Nigde University, Faculty of Education, Department of fine Arts Music Teaching Program

İLK VE ORTA DERECELİ OKULLARDA FEN ÖĞRETİMİ: PROJE TABANLI YAKLAŞIM

Gözde SAYDAM*

Özet

Bu çalışmada, Joseph Krajcik, Charlene M. Czerniak tarafından düzenlenen “İlk ve Orta Dereceli Okullarda Fen Öğretimi: Proje Tabanlı Yaklaşım” adlı kitap tanıtılmıştır. Kitap on üç bölümden oluşmaktadır. Kitapta ilk ve orta dereceli okullardaki öğrencilere fen öğretimi proje tabanlı yaklaşım temele alınarak irdelenmiş ve kitabın tüm bölümlerinde konu ile ilgili açıklayıcı ve tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. Kitapta proje tabanlı öğretim metodunun kültür, ırk, cinsiyet ayırt etmeksizin tüm öğrencileri araştırma ve işbirliği süreci ile birleştirici bir unsur olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu kitapta amaç, öğretmenlerin geçmişteki öğretim yöntemlerini bir kenara bırakarak fen ve fen öğretimiyle ilgili düşünme şeklini değiştirmelerini sağlamaktır. Daha da önemlisi, öğrencilerin fen öğrenimine yaklaşımlarını değiştirmektir.

Bu çalışma sadece kitap tanıtımı amaçlı yapılmış olup, kitaptaki her bir bölüm hakkında kısa bilgiler içermektedir.

Anahtar Sözcükler: Fen öğretimi, proje tabanlı yaklaşım, ilk ve orta dereceli okullar

Giriş

Bu çalışmada, Joseph Krajcik, Charlene M. Czerniak tarafından düzenlenen “İlk ve Orta Dereceli Okullarda Fen Öğretimi: Proje Tabanlı Yaklaşım” adlı kitap tanıtılacaktır. Kitap on üç bölümden oluşmaktadır. Kitabın tüm bölümlerinde konu ile ilgili açıklayıcı ve tanımlayıcı bilgilere yer verilmiştir. Kitabın giriş bölümünde teşekkürler bölümü, yazarların tanıtımı verilmekte ve konunun genel hatları çizilmektedir. Kitabın sonunda ise dizin yer almaktadır.

Kitap; fen eğitimde tüm çocukların öğrenme yaklaşımlarına yardım etmeye odaklanmaktadır. Bu kitapta amaç; ilk ve orta dereceli okul çağındaki çocuklara nasıl fen öğreteceğimizi öğrenmeye yardım etmektir. Bu amacı gerçekleştirmek proje tabanlı fen eğitimi olarak adlandırılan bir fen öğretim metodu kullanılmıştır. Bu öğretim metodunda kültür, ırk, cinsiyet ayırt etmeksizin tüm öğrencileri araştırma ve işbirliği süreci ile birleştirdiği savunulmaktadır.

Proje tabanlı yaklaşımın diğer yaklaşımlardan farkı öğrencilerin tüm fen kavramı ve prensiplerini, günlük yaşamlarına aktararak öğrendikleri şeklinde ifade edilmektedir. Yani öğrenmenin sorumluluğu öğrenciye aittir ki bu da proje tabanlı öğrenmeyi diğerlerinden ayırır. Proje tabanlı yaklaşımın Ulusal Fen Eğitim Standartları (Ulusal Araştırma Konseyi, 1996, 2000), Proje, 2061: Tüm Amerikalılar için Fen (Rutherford & Ahlgren, 1989), Fen Okuryazarlığı için Karşılaştırmalı Değerlendirme (AAAS, 1993) gibi fen eğitim raporlarında değinilen dinamik bir öğre-

* İng. Öğrt.; Kipa 10. Yıl Anadolu Lisesi, Gaziemir, İzmir

tim metodu olduğu belirtilerek uluslararası alanda da yaygın bir kabul gören yaklaşım olduğuna değinilmiştir.

Kitapta bu yaklaşımın birçok okulda başarılı bir şekilde kullanıldığı halde geçmişteki öğretim yöntemlerini bir kenara bırakıp, yeni bir öğretim yöntemini öğrenmenin zor olabileceğine değinilmiştir. Fakat kitabı okudukça fen ve fen öğretimiyle ilgili düşünme şeklinin değişeceğine, daha da önemlisi, öğrencilerin fen öğrenme şeklini değiştireceğine vurgu yapılmıştır.

Her bir bölümde değinilen konular aşağıdaki gibi özetlenmiştir:

Bölüm-1: “Çocuklara Fen Öğretimi”

Bu bölümde proje tabanlı fenin tanımı yapılmıştır. “Fen Nedir?” sorusu cevaplanmış ve çocukların fen kavramını, prensiplerini ve aynı zamanda fen sürecini öğrenmenin neden önemli olduğu tartışılmıştır. Günümüzde fen eğitimindeki ulusal amaçlar hakkında bilgi verilmiş ve proje tabanlı fenin bu amaçlara ne kadar uygun olduğu örneklendirilmiştir.

Bölüm-2: “Çocuklar Fen Anlayışını Nasıl Oluşturur?”

Çocukların özelliklerine ve fen öğrenmeyle ilgili özelliklerin bağlantılarına odaklanır. Deneyim, sosyal etkileşim ve öğretmenleri içeren bir anlayışın oluşmasını etkileyen faktörlere dikkat çekmektedir. Fenle çocuklar arasındaki bağlantıyı sağlamanın önemine vurgu yapılmaktadır. Proje tabanlı yaklaşımın merkezine soru sormayı almaktadır. Çünkü, soru sorma araştırmayı başlatır, geliştirir ve sürdürür.

Bölüm-3: “Öğrenci Yaşantısıyla Bağlantı Kurma”

Soru sormanın özelliklerini açıklar. “Dinamik soru nedir?”, “Nereden Gelir?” ve “İyi bir dinamik soru nasıl oluşturulur?” Araştırma yapmanın proje tabanlı fenin önemli bir parçası olduğu tekrar vurgulanmıştır.

Bölüm-4: “Bilimsel araştırmayı Geliştirme”

Bu bölümde, öğrencilerin araştırmalara nasıl entegre olacakları ve onları ilgilendiren sorulara nasıl çözüm bulacaklarına değinilmektedir. Soru sorma, deneyimleri tasarlama, verileri analiz etme ve bulguları sunma gibi araştırmaların çeşitli öğeleri incelenmiştir. Öğretmenlere araştırmaların nasıl destekleneceğine ve bu süreçte çıkan zorlukların üstesinden nasıl gelineceğine dair yardım edilmektedir.

Bölüm-5: “ Verileri Anlamlandırma ve Bulguları Paylaşma”

Öğretmenlerin verileri anlamlandırmalarına yardımcı olabilecek yolları gösterir. Bilimsel açıklamalar yapar, sonuç çıkarır. Öğrencilerin araştırmalarında elde ettikleri kanıtlar kullanılarak açıklama yapabilmeyin yolları anlatılır. Bu bölümde, ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerle fikirlerini paylaşmanın yollarına da dikkat çekilmektedir. Son olarak, öğrencilerin araştırmalarına destek vermenin yollarını arar ve bir araştırmacının değerini belirleyen kriterleri ortaya koyar.

Bölüm-6: “Öğrencileri Araştırmalarında Desteklemek İçin Öğrenme Teknolojilerini Kullanma”

Bu bölümün ana fikri yazar tarafından şu şekilde açıklanmıştır: “Yeni teknoloji araçları öğrenmeyi geliştirir.” Bu düşünceden yola çıkarak; yeni öğrenme teknolojileri kullanmanın değeri açıklanır ve öğrencilerin önemli buldukları sorulara cevap vermelerine yardım edecek yeni teknoloji araçlarını nasıl kullanabilecekleri açıklanır.

Bölüm-7: “Fen Sınıfında İşbirliği”

Bu bölümün ana fikri şudur: “Fen öğretiminde işbirliği bireysel öğrenmeden çok daha etkilidir.” Bu düşünceden yola çıkarak; öğrenci, öğretmen ve toplumun üyeleri arasında işbirliğinin türlerini tartışır. Bir öğretmenin oluşturabileceği işbirliği ortamının yollarını sunar, öğrencilerin işbirliğini geliştirmelerine yardım edecek sos-

yal becerileri oluşturur, işbirliği süresince gruplar arasında oluşabilecek sıkıntıların üstesinden gelir.

Bölüm-8: “Araştırmayı Destekleyen Öğretici Stratejiler”

Bu bölümde öğretmenlerin fen derslerini öğretmek için kullandıkları tekniklere odaklanılmıştır. Öğretmen merkezli stratejilerden öğretici merkezli stratejilere doğru değişen stratejilere yoğunlaşılır. Bu bölüm, ayrıca, öğrencileri araştırma yapmada başarılı olacakları önemli becerileri tartışmaktadır.

Bölüm-9: “Fende Öğrencileri Değerlendirme”

Öğrencilerdeki anlayışı değerlendirme eğitim sürecinin merkezindedir. Bir fen sınıfında değerlendirmenin amacını tartışır. Bu bölüm ayrıca değerlendirmenin özelliklerini de tanımlar. Neyi, ne zaman açıklayacağımızı tanımlar. Son olarak, değerlendirme yapmak için teknoloji araçları kullanmanın gerekliliğine değinir. Bugün pek çok öğretmen önemli sonuçları olan değerlendirmenin gerçekleriyle yüz yüzedir.

Bölüm-10: “Öğrenci Anlayışını Değerlendirme”

Öğrencilerin anlayış ve becerilerini nasıl değerlendireceğimiz konusunda bize sayısız fikir sunar ve değerlendirme sürecine odaklanır. Son olarak, çeşitli değerlendirme stratejilerini kullanmanın öğretmen, öğrenci ve aileler için avantajlarını tartışır.

Bölüm-11: “Fen Sınıflarını Okutma”

İlk ve orta dereceli sınıfları okutmanın bazı öğretmenler için zorlukları olabilir, özellikle, yeni öğretmenler için. Sınıf ortamını, sınıf organizasyonunu ve yönetim becerilerini tartışır. Öğretmenlere fen dersinde öğrencilerini başarılı bir şekilde sınıfı idare etmelerini sağlayacak birçok pratik stratejiyi sunar.

Bölüm-12: “Proje Tabanlı Bir Müfredat Hazırlama”

Ders planı yapmaya odaklanır, öneriler getirir. Proje geliştirme sürecini “Bahçemizde böcekler ne zaman görünür?” sorusunu sorarak örneklendirir. Son olarak, konu alanlarını birbiriyle ilişkilendirmenin önemine değinir ve proje tabanlı fen öğretimini müfredata entegre etmenin yollarını arar.

Bölüm-13: “Gelecek Adımlar”

Bir proje ortamının yararları ve zorluklarına değinir. Kitabın başından sonuna kadar değinilen ilke ve düşüncelerden yola çıkarak yeni fikirlere değinilir.

Sonuç olarak, kitaptaki her bölüm birbiriyle bağlantılı ve birbirlerinin devamı niteliğindedir. Her bir bölüm fen öğretimine yardım edecek öğrenme etkinliklerini içerir. Bu sebeple kitap, fen öğretimine çok yönlü bir bakış açısı sağlamaktadır. Kitapta yöneltilen sorular herkesin bir durup düşünmesine yardım edeceği, bir öğrencinin de kendi deneyimlerini düşünmesini sağlayacağı ve kitabın her bir bölümünden anlam çıkarılmasına yardım edeceği savunulmaktadır. Kitabın, öğretmen ve araştırmacılara kaynak olacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak, kitapta sade ve kolay anlaşılır bir dil kullanılması nedeni ile öğretmenlerin rahat okuyabileceği, öğretmen eğitimi ve hizmet içi eğitim programlarında kullanılabilir bir kaynaktır.

Kaynakça

- American Association for the Advancement of Science. (1993). *Benchmarks for science literacy*. New York: Oxford University Press.
- National Research Council (1996). *National science education standards: Observe, interact, change, learn*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Research Council (2000). *Inquiry and the national science education standards: A guide for teaching and learning*. Washington, D.C.: National Academy Press.
- Project 2061: Science for All Americans <http://project2061.aas.org/tools/sfaa/index.html> (20/05/2011 tarihinde indirilmi_tir.)

TEACHING SCIENCE IN ELEMENTARY AND MIDDLE SCHOOL: A PROJECT-BASED APPROACH

Gözde SAYDAM*

Abstract

In this study, the book Teaching Science in Elementary and Middle School: A Project-Based Approach arranged by Joseph Krajcik, Charlene M. Czerniak was reviewed. There are thirteen chapters in the book. The book presents exciting science teaching method as project based science and give descriptive and explanatory information in all the chapters of the book. This teaching approach engages all young learners regardless of culture, race, or gender in exploring important and meaningful questions through a process of investigation and collaboration. As you probably noted from the title, this book aims changing the way we think about science and science teaching different from what we have experienced. More important, the basic aim is to change the way students' learning science. This study was carried out only for review so short knowledge is given about every chapter.

Key Words: Science Teaching, Project-based Approach, Elementary and Middle Schools

* Eng. Tech.; Kipa 10th Year Anatolian High School, Gaziemir, İzmir

AİLE KATILIM SÜRECİNİN İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARISINA YANSIMALARI*

Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ**

Hasan Hüseyin AKSU***

Temel TOPAL****

Özet

Ailelerin eğitim-öğretim sürecine katılımları; ailelerin çocuklarından matematik başarılarına ilişkin beklentileri, ailelerin okul etkinliklerine katılımı, okul-aile ve öğrenci arasındaki etkileşim şeklinde açıklanmaktadır. Aile katılım sürecinde çocuklardan gelecek geri bildirimler, çocukların matematik başarılarını olumlu yönde etkilemektedir.

Bu araştırmanın amacı; velilerin aile katılım sürecinde çocuklarının matematik başarısına yönelik görüşlerini nitel bir çerçevede ayrıntılı olarak belirlemektir. Çalışmada “durum çalışması” araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Giresun ili merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 2. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Bu sınıfta toplam 24 öğrenci bulunmaktadır. Bu 24 öğrencinin velileri arasından gönüllülük esas alınarak 20 veli çalışmaya katılmıştır. Araştırmada, veri toplama aracı olarak 8 açık uçlu sorudan oluşan “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanılmıştır. Görüşmenin güvenilirliği araştırmacılar tarafından elde edilen veriler kodlanarak ortalama % 82 bulunmuştur.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre aileler, eğitim-öğretim sürecine katılımlarının çocuklarının matematik başarısını artıracacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Velilere yönelik öğretmen ve okul yöneticileri ile ortak fikirleri ve beklentileri paylaşmayı hedefleyen okul içi-dışı etkinlikler düzenlenmesi yoluna gidilebilir. Bunlara ek olarak, aile katılımı ve bu çerçevede çocuğun eğitimi konusunda verimli bir ortamın oluşturulabilmesi amacıyla velilere dönük seminerler düzenlenebilir.

Anahtar Sözcükler: Aile katılımı, matematik başarısı, öğretmen

Giriş

Eğitim süreci sadece okul binasında başlayıp biten bir süreç niteliğini taşımamaktadır (Bayrakdar, 2006). Aileler, okulların en fazla etkilediği ve etkilendiği toplumsal kurumların temel taşı niteliğindedir. Mevcut eğitim sistemini meydana getiren, sistemin sürekliliğini sağlayan ve sisteme hayati değer katan ögeler arasında

* Söz konusu çalışma, 10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu 5-7 Mayıs 2011’de bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr.; Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi ABD.

*** Yrd. Doç. Dr.; Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi ABD.

****Yrd. Doç. Dr.; Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

öğretmen, öğrenci ve aile sıralaması yapılabilir. Eğitim sisteminin istenilen düzeyde başarıya ulaşması için bu üç öğrenim süreç boyunca ortak amaçlar doğrultusunda işbirliği içerisinde olması gerekmektedir. Aileler, eğitim-öğretim sürecinin en önemli öğgelerinden biri oldukları için çocuklarının eğitim-öğretimlerine katılmaları gerekmektedir. Keith ve diğerleri (1998), ailelerin eğitim-öğretime katılmalarını; ailelerin çocuklardan matematik başarılarına ilişkin beklentileri, ailelerin okul etkinliklerine katılımı, okul-aile ve öğrenci arasındaki iletişim şeklinde açıklamaktadır. Bu bağlamda ailelerin eğitim-öğretime etkin şekilde katılmaları için çocuklarından eğitim-öğretimle ilgili beklentilerinin olması, çocuklarıyla olduğu kadar okul ile iyi iletişim içinde olmaları, okul etkinliklerinde görev almaları ve çocuklarının öğrenme etkinliklerine yardımcı olmaları gerekmektedir. Lamdin (1996) ve Epstein (1988), ailelerin eğitim-öğretime katılmalarının, öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini ortaya koymuştur. Birçok araştırmacı da aile katılımının öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki doğrudan etkilerini incelemiştir (Keith ve diğerleri, 1998; Chen ve Fan, 2001). Eğitim-öğretim sürecinde aile ve okul arasında sağlanan etkili işbirliği ve karşılıklı etkileşim, öğrencinin matematik başarısına, ardından da okul başarısına önemli katkılar sağlayacaktır. Aile katılımı, ilköğretimde ve ilköğretime hazırlık niteliğindeki okul öncesi eğitimde diğer eğitim kurumlarına oranla daha özel bir önem taşımaktadır.

Okul; öğrenci, öğretmen, yönetici, veliler, yakın çevre ve eğitimle ilgili sivil toplum örgütleriyle bir bütün oluşturur. Üstelik bu oluşumların hepsi birbiriyle etkileşim içindedir. Kebeci'ye (2006) göre okulun, bakanlığın belirlediği amaçlara ulaşabilmesi için öğrencinin sosyal beceriler edinmesinde okulun ve ailenin birbiriyle bütünleşmesi ve tutarlılık göstermesi sağlanmalıdır.

Eğitim-öğretim sürecinin gerçekteleştiği birim olan okullar, belirli bir sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal çevre içerisinde bulunur ve bu çevre ile etkileşim içinde yaşamlarını devam ettirirler. Okullar, okulun dışında var olan çevreyi etkileyebildiği gibi söz konusu çevreden de oldukça fazla etkilenmektedir (Şişman, 2002). Okulların en çok etkileşim içerisinde bulunduğu kurumların başında aile gelir. Çağımızda aileler, okullar olmadan çocuklarının, aynı şekilde okullar da ailelerle etkileşim sağlanmadan öğrencilerinin istenilen düzeyde eğitilemeyeceğinin bilincindedir (Kıncal, 1991). Nitelikli eğitim alabilen öğrenciler, aldıkları eğitimin niteliği oranında başarı gösterebilmektedir. Bu başarı sürecinin en önemli değişkenlerinden biri aile katılımı olduğundan ailelerin süreç dışında bırakılması düşünülemez (Gökçe, 2000).

Eğitim-öğretim sürecinde aile ve okul arasında sağlanan etkili bir işbirliği ve karşılıklı etkileşimin, öğrencinin matematik başarısına, ardından okul başarısına çok önemli katkıları vardır. Şüphesiz aile faktörü, öğrencilerin sosyal, duygusal, bilişsel ve psikomotor gelişimi ve akademik başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biridir. Bu nedenle ailelerin, eğitim-öğretim sürecinde çocuklarının gelişimini ve akademik başarısını yakından izlemesi ve okulda yapılan etkinliklere içtenlikle katılması gerekmektedir. Ailenin eğitim öğretim sürecine katılımının başarılı bir şekilde gerçekleştirilmesi, öğrencilerin öğrenmelerinin güçlenmesine ve akademik başarılarının artmasına yol açacaktır (Akbaşlı ve Kavak, 2008). Özellikle ilköğretim kademesinde sağlıklı bir etkileşim ve işbirliğinin oluşturulması, çocuğun gelecekteki yaşamında belirleyici olması bakımından kritik önem taşımaktadır (Gökçe, 2000). Velilerin, çocuklarının eğitimlerine katılmaları durumunda okulda daha iyi performans gösterecekleri açıkça görülmektedir. Bu nedenle veliler, çocuklarının öğrenmesini destek-

lemede önemli bir rol üstlenmektedir. İlköğretim programı, okul dışı etkinliklerle aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflediğinden velilerin programda önerilen ölçme ve değerlendirme araçları ile çocuklarındaki gelişimi izlemeleri kolaylaşacaktır. Aile katılımı, okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek çocuğun matematik başarısının yanında, okula istekli bir biçimde devam etmesine ve okula yönelik olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olmaktadır (Yetkin ve Daşcan, 2008).

Öğretmenler, ailelerden aldıkları geribildirimler sayesinde öğrencilerin matematiksel gelişimlerine, dolayısıyla akademik başarılarına etkili ve anlamlı katkılar yapabileceklerdir. Böylece öğretmen ve veli işbirliği sayesinde öğrencilerin okul başarısı yükseltilebilecektir. Okullar ve aileler, çocukların psikolojik ve eğitsel gelişimini etkileyen önemli kaynaklardır. İyi sonuçlar, sadece bu iki kurumun ortak çalışmaları ve işbirliği içinde olmaları ile mümkündür (Başaran ve Koç, 2000). Bu konuda ortaya çıkan en önemli sorumluluklardan biri, çocukların eğitiminde ailelerin okul ile sıkı bir işbirliği halinde olma sorumluluğudur. Aile katılımının ilköğretime hazırlık niteliğindeki okul öncesi kurumlardan başlaması; ailelerin kendilerini ve çocuklarını bu programlardan yarar sağlayacak doğrultuda yönlendirebilmelerini önemsemektedir. Böylece veliler, öğretmenlerle olan iletişimlerini sayesinde çocuklarını daha iyi tanıma fırsatını elde edip gerek ihtiyaçlarını, gerekse matematiksel kavramlar hakkındaki eksikliklerini giderme yolunda önlemler alabileceklerdir.

Tüm anne-babalar çocuklarının okuldan zevk almalarını ve okuldaki etkinliklerde başarılı olmalarını isterler. Başarılı bir eğitimin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenle çocuk arasında sevgi ve güven ilişkisinin kurulması, bunun yanında öğretmenin çocuğu tanıması ve aile yapısını çok iyi bilmesi gerekmektedir. Aile, çocuğun hayatının her alanında ayrıcalıklı ve özel bir yere sahiptir. Çocuklar, her alanda ailelerine bağlıdırlar. Çocuk, ilk eğitimini ailede alır ve anne-babalar da çocuklarının ilk öğretmenleridir. Dolayısıyla çok erken dönemde matematikle tanışan çocuğun matematiksel kavram ve becerilere sahip olabilmesi, doğrudan ailede almış olduğu informal eğitimle başladığından, çocuğun ilerleyen eğitim-öğretim sürecinde matematik başarı grafiğinin yükselmesi, ailenin farkındalık düzeyi ile doğru orantılıdır. Literatürde, öğretmenlerin işbirliği konusunda velileri yetersiz gördüğü, buna karşılık velilerin bu konuda kendilerini yeterli olarak algıladığı görülmektedir. Bu bilgiler ışığında, veli ve öğretmenlerin okul aile işbirliği konusundaki düşüncelerinin ayrıntılı bir şekilde analiz edilmesi gerekmektedir. Ayrıca literatürde, aile katılımının çocuğun matematik başarısına yansımaları ortaya koyan bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı, ailelerin eğitim-öğretim sürecine katılımının, çocuklarının matematik başarısına yansımaları yönelik görüşlerini nitel bir çerçevede ayrıntılı olarak belirlemektir. Bu nedenle araştırma, verimli bir işbirliği sürecinin nasıl olması gerektiği konusunda derinlemesine bilgiler sunması açısından da önemli görülmektedir. Aile ve ilköğretim kurumları, yaşamın ilk yıllarından itibaren öğrencilerin eğitim ve öğretiminden sorumludur. Aile ve ilköğretim kurumlarının etkili işbirliği sonucunda istenen başarı beklenebilir. Öğrencinin eğitim-öğretim sorumluluğunun paylaşılması bakımından, ailelerin ilköğretim sürecine katılmalarının sağlanması oldukça önemlidir. Eğitimde aile katılımı, çok sayıda olumlu akademik etkiyi beraberinde getirmektedir (Gutman ve Midgley, 2000; Anderson ve Minke, 2007). Ailelerin çocuklarının eğitim-öğretim sürecine katılım düzeyleri ve bu katılımın çocuklarının matematik başarıları ile olan ilişkisinin sorgulanması önem taşımaktadır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ve durum çalışması desenlerinden de, bütüncül tek durum deseni kullanılmıştır. Bütüncül tek durum desene göre, tek bir analiz birimi (bir birey, bir kurum, bir program, vb.) vardır. Bütüncül tek durum deseni; eğer ortada iyi formüle edilmiş bir kuram varsa, bunun teyit edilmesi veya çürütülmesinde, genel standartlara pek uymayan aşrı, aykırı veya kendime özgü durumların çalışılmasında ve daha önce hiç kimsenin çalışmadığı veya ulaşamadığı durumlarda kullanılabilir ((Silverman, 2000; Ekiz, 2004; Yıldırım ve Şimşek, 2006; Yin, 2009). Bu desende Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilköğretim okulunun 2. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin velileri, analiz birimi olarak düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Giresun ili merkezinde bulunan bir ilköğretim okulunun 2. sınıfında öğrenim gören öğrencilerin velileri oluşturmaktadır. Bu sınıfta toplam 24 öğrenci bulunmaktadır. Bu 24 öğrencinin velileri arasından gönüllülük esas alınarak 20 veli çalışmaya katılmıştır.

Veri Toplama Aracı ve Uygulanması

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve aynı zamanda esnekliği nedeniyle eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000).

Bu amaçla araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda, velilerin aile katılım sürecinde çocuklarının matematik başarısına yönelik görüşlerini yoklayan 8 açık uçlu soru bulunmaktadır. Görüşmelerden elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından görüşme formuna not alınmıştır. Mülakat sorularının kapsam geçerliliği, alan eğitimi ve eğitim bilimleri alanında uzman kişilerin görüşleri alınarak sağlanmıştır. Katılımcı velilerle, öğrenciler 2. sınıfın sonundayken mülakatlar yürütülmüştür. Kodlar birleştirilerek araştırma bulgularının ana fikirlerini belirtecek temalar oluşturulmuştur. Görüşmenin güvenilirliği her üç araştırmacı tarafından elde edilen veriler kodlanarak tüm sorular için ortalama % 82 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler kodlanarak temalar belirlenmiş ve daha sonra bu kod ve temalar düzenlenerek bulgular yorumlanmıştır. Bulgular yorumlanırken, görüşme yapılan kişilerden alıntılar eklenmiştir.

Tablo 1’de araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme soruları doğrultusunda belirlenen temalar gösterilmektedir.

Tablo 1. Araştırmada Kullanılan Görüşme Soruları ve Temalar

Veli Görüşme Soruları	Temalar
Çocuğunuzun öğrenim gördüğü okuldaki aile katılım sürecinden memnun musunuz?	Memnuniyet
Aile katılım sürecine ilişkin şikâyetleriniz nelerdir?	Şikâyet
Aile katılım sürecinin iyileştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?	Öneri
Aile katılımı konusunda ilgili bir veli olduğunuzu düşünüyor musunuz?	Veli İlgisi
Aile katılım sürecinin çocuğın matematik başarısına yansadığını düşünüyor musunuz?	Matematik Başarısı

Memnuniyet, şikâyet, öneri ve veli ilgisi temalarına ait kodlamalar örnek ifadelerle belirtilmiştir. Memnuniyet temasına ait görüşme sorusunun cevapları, ailelerin aile katılım sürecinden memnun olma ya da memnun olmama şeklinde ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla şikâyet ve öneri temalarında aile katılımı konusundaki memnuniyetsizliklerin altında yatan nedenler ve çözüm önerileri irdelenmiştir.

Memnuniyet, şikâyet, öneri, veli ilgisi ve matematik başarısı kapsamında yapılan kodlamalar ve örnek ifadeler Tablo 2, 3, 4 ve 5'te gösterilmektedir.

Bulgular ve Yorum

Ailelerin, Okul-Aile Katılım Sürecinden Memnuniyetine İlişkin Görüşleri

Araştırmaya katılan 20 velinin tamamına yakını okul-aile katılım sürecinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Sadece 2 velinin verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, okul-aile katılım sürecinden çok fazla memnun olmadıkları görülmektedir. Velilerden 3'ü ise iki yıldır süren eğitim-öğretim süresince okula hiç gelmemiş, öğretmen dahil hiç kimseyle herhangi bir iletişimleri olmamıştır. Velilerin önemli bir çoğunluğunun memnuniyeti dikkate alındığında, velilerin genel olarak okul-aile katılımından memnun oldukları söylenebilir. Okul-aile katılım sürecinden memnun olmayan velilerin hoşnutsuzluklarının altında yatan nedenler Tablo 2'de "Velilerin Okul-Aile Katılım Sürecindeki Şikayetlerine (kodlamalar ve örnek ifadeler) İlişkin Analiz" adı altında irdelenmiştir.

Tablo2. Velilerin Okul-Aile Katılım Sürecindeki Şikâyetlerine İlişkin Analiz

TEMA II: Şikâyetler	
Kodlamalar	Örnekler İfadeler
Aile katılımının sadece velilerden beklenmesi	"Aile katılımı sadece velilerin çocuklarını okula götürmesiyle gerçekleşmez"; "Aile katılımı her zaman velilerden beklenemez."; "Katılım, her iki tarafın katılımı ve gayretiyle gerçekleşir."
Toplantıların nitelik yönünden yetersiz olması	"Aile katılımını güçlendirme adına yeterli sayıda toplantı yapılmıyor. Toplantı yapılırsa bile amacına uygun yapıldığını düşünmüyorum. Okul yönetiminin toplantıların sayısından ziyade içeriğine dikkat etmesi gerekir."
Yetersiz işbirliği, iletişim ve etkileşim	"Okul ve aileler arasındaki iletişimin yetersiz olduğunu düşünüyorum."; "Öğretmenlerin ve idarecilerin velilerle daha fazla iletişim içinde olmaları gerekmektedir."
Veli toplantılarının sadece not öğrenme ve sınıfın ihtiyaçlarını karşılamak için para isteme amaçlı olması	"Veli toplantılarında çocuklarımızın notlarını öğrenebiliyoruz, bir de bizden her toplantıda sınıfın ya da okulun eksikliğini karşılamak için para istiyorlar. Temizlik, güvenlik, kitap, projeksiyon, bilgisayar, fotokopi ve sınav parası gibi birçok kalemden para istiyorlar. Tamam, çocuklarımızın başarısı için verelim ama benim üç çocuğum da bu okula geliyor, hangi birine vereyim. Ben de çözümü toplantıya gelmeyerek buldum."
Öğretmenlerin toplantılarda öğrencileri şikâyet etmeyi hedeflemesi	"Öğretmenler bizi sınıfta topluyor, herkesin ortasında çocuklarımızı şikâyet ediyorlar. "Çok yaramazlar, baş edemiyoruz, söz dinlemiyorlar, ders anlatamıyoruz, tabii başarısız olurlar gibi birçok şey söylemek yerine başarılı olmaları için neler yapmalıyız? Aileler bu konuda bize yardımcı olabilirler mi? gibi şeyler söylemeleri gerekmez mi?"; "Sanki bu toplantılarda sadece öğretmenlerin stres atması amaçlanıyor."

Tablo 2’de görüldüğü gibi velilerin aile katılımı konusundaki şikâyetleri; aile katılımının sadece velilerden beklenmesi, toplantıların nitelik açısından yetersiz olması, yetersiz işbirliği, iletişim ve etkileşim, veli toplantılarının sadece not öğrenme ve sınıfın ihtiyaçlarını karşılamak için para isteme ve öğretmenlerin öğrencileri şikâyet etme amaçlı kullanmasıdır. Araştırmaya katılan veliler arasında, okul-aile katılımıyla yapılan toplantıların nitelik yönünden yetersiz olduğunu belirten veliler, okul yönetiminin düzenlemiş olduğu toplantıların yetersiz ve niteliksiz olduğunu öne sürmektedir. Bu durum velilerin, aile katılımının düzenlenen toplantılar sayesinde gerçekleştirildiği yönünde bir düşünceye sahip oldukları izlenimini vermektedir. Araştırmaya katılan velilerin çoğu aile katılımının sadece velilerden beklendiğini düşünmektedirler. "Aile katılımı sadece velilerin çocuklarını okula götürmesiyle gerçekleşmez", "aile katılımı her zaman velilerden beklenemez, iki tarafın katılımıyla ve gayretiyle gerçekleşir", "Okullar da katılımın gerçekleşmesi için gayret etmeli ve gerekli atılımları yapmalıdır" gibi ifadelerle, aile katılımını sadece velilerin görevi olarak adlandırmanın onları katılımdan soğutabileceği varsayımı ön plana çıkmaktadır.

Veliler, aile katılımını oluşturmada bir araç olan toplantıların amaçlarının yanlış değerlendirildiğini, toplantıların öğrencilerin sadece notlarını bildirme, para iste-

me ve öğrencileri şikâyet etme amaçlı düzenlendiğini düşünmektedirler. Okullarda düzenlenen toplantılarda, öğrencilerin matematik veya diğer derslerdeki başarı ve başarısızlık nedenleri, bunlarla ilgili problemlerin neler olduğu ve çözüm önerilerinin neler olabileceğinin öncelikli olarak velilere sunulması durumunda, bu tür toplantılar daha anlamlı hale gelebilir.

Araştırmaya katılan velilerin, okul-aile katılım sürecinin iyileştirilmesine ilişkin öne sürdükleri önerilere ilişkin kodlamalar ve bu konudaki örnek ifadeler Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Velilerin, Okul-Aile Katılım Sürecine İlişkin Önerileri

Kodlamalar	TEMA III: Öneriler	Örnekler İfadeler
Öğretmen ve okul idarecilerinin velileri telefonla arayarak bilgilendirmesi		"Özellikle öğretmenler biz velileri telefonla arayarak düzenli olarak çocuklarımızla ilgili bilgiler vermeli."
Öğretmenlerin ev ziyareti yapması		"Öğretmenlerin evleri ziyaret etmelerinin yararlı olduğunu düşünüyorum. Çocukların yaşadıkları ortamı görmeleri onların kişiliklerini daha rahat çözmelerini sağlayacaktır. Çocuk, matematikten başarısızsa belki nedenlerini tespit edebilecektir. Böylece öğrencilerin matematik başarıları daha da artacaktır."
Toplantıların daha çok önemsenmesi		"Aile katılımını sağlamak için yapılan toplantıların niteliklerini artırma yoluna gidilmesi gerekir. Böylece bizler de toplantılara daha fazla iştirak ederiz. Hep aynı şeyler anlatılınca biz de gitmek istemiyoruz doğal olarak."
Velileri bilgilendirme adına eğitim seminerleri düzenlenmesi		"Velileri bilgilendirmek için seminer, konferans gibi eğitim etkinlikleri düzenlenmeli. Bu gibi etkinlikler, velilerin çocuklarının eğitim-öğretimi hakkında daha da bilinçlenmesini sağlar. Çocukların ödevlerine, özellikle performans ödev ve projelerine nasıl yardımcı olmalıyız? gibi sorularımızın cevaplarını da bulabiliriz belki. Benim çocuğumun matematiği iyi ama ödevden düşük aldı. Karneye düşük gelecekmış, buna çok üzüldük. Böyle şeyler olmamalı."
Okulun ve öğretmenlerin velilere yeterince rehberlik yapması		"Öğretmenlerin ve okul idaresinin öncelikle öğrencinin matematik ve diğer derslerindeki başarısına yönelik rehberlik hizmeti vermesi gerekir. İkinci olarak da okulun ve sınıfın sorunları konusunda velilere yön verici olunmalı. Biz velilere sorunların çözümüne ilişkin mantıklı çözüm yolları önermeli ki biz de onlara yardımcı olalım."
Aile katılımını sağlayan sivil toplum örgütleri veya bireyler olması		"Okul idaresi ve öğretmenler, bizleri her konuda bilgilendirmek ve haberdar etmek için yeterli zamanları olmadıklarını söylüyorlar. Biz velilerin bir ya da iki çocukla ilgilenmek durumunda olduğumuzu, ancak kendilerinin bir sürü çocukla ve veliyle ilgilenmek durumunda olduklarını belirtiyorlar. Tabi ki bu durum onların hem vaktini alıyor hem de enerjilerini tüketiyor. Onları anlayabiliyorum, ancak okul-aile katılımı sadece velilerden beklenmemeli. Gerek okul yöneticileri gerekse öğretmenler bu işi yeterince yapamıyorsa, okul-aile katılımını gerçekleştiren okul ile aile arasında etkili iletişim kurabilen bireylere veya kuruluşlara ihtiyaç vardır. Bu kuruluşlar ya da bireylere ulaşırsa okul-aile katılım süreci daha güçlü ve sürekli olacaktır."

TEMA III: Öneriler		
Kodlamalar	Örnekler İfadeler	
Okul yönetiminin ve öğretmenlerin daha ilgili ve daha yakın davranması	"Veliler, okul ve öğretmenlerle ne kadar çok iletişim içerisinde olurlarsa çocuklarının akademik başarıları o kadar yüksek olur. Ayrıca okul ve öğretmenler velilere ne kadar samimi davranırsa o kadar çok okul-aile katılımı gerçekleşir. Bir veli olarak şunu söylemeliyim ki; bana hangi öğretmen içten davranırsa ben o öğretmenle daha sık görüşüyorum. Aynı şekilde müdür ya da müdür yardımcılarının sıcak yaklaşımı da benim bu katılıma destek vermeme sağlıyor. Kısacası aramızdaki sevgi ve saygı arttıkça okul-aile katılımı da istenilen başarıya ulaşacaktır. Dolayısıyla çocuklarımız da derslerinde başarılı olacaktır."	

Tablo 3'te görüldüğü gibi velilerin okul-aile katılımı konusundaki önerileri; velilerin idareciler veya öğretmenler tarafından telefonla aranması ve kendilerine bilgi verilmesi, öğretmenlerin ev ziyareti yapması, toplantıların veliler tarafından daha ciddiye alınması, seminer ve konferans gibi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, okulun ve öğretmenlerin velilere yeterince rehberlik yapması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin daha ilgili ve daha yakın davranması, okul-aile katılımını sağlayan sivil toplum örgütleri veya bireyler olması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin velilere daha ilgili ve daha yakın davranması noktalarında yoğunlaşmaktadır.

Tablo 2 ve 3'ü ele alarak velilerin şikâyet ve önerilerini karşılaştırdığımızda; şikâyet olarak dile getirilen örnek ifadelerin düzeltilmesi şeklindeki durumlara çok fazla rastlanmamaktadır. Veliler sıklıkla şikâyetlere karşılık gelebilecek farklı çözüm yolları ortaya koymuşlardır. Velilerin, okul-aile katılımını gerçekleştirmeye ilişkin çözüm önerileri, uygulanabilirliği yüksek ve yapıcı çözüm önerileridir. Örneğin; velilerin okul idarecileri veya öğretmenler tarafından telefonla bilgilendirilmesi herhangi bir zorluk içermeyen nitelikte bir öneridir. Velileri bilgilendirmek için seminer veya konferansların düzenlenmesi de yine uygulanabilir nitelikte bir öneridir. Dolayısıyla velilerin çözüm önerilerinin yapıcı ve uygulanabilir olduğu söylenebilir.

Tablo 4. Velilerin, Okul-Aile Katılım Sürecinde Belirleyici Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri

TEMA IV: Veli Bilgisi		
Kodlamalar	Örnekler İfadeler	
Sosyo-ekonomik durum	"Maddi durumu iyi olmayan bizler gibi ailelerin çocuklarıyla okul ve öğretmen çok fazla ilgilenmiyor. Dolayısıyla çocuğumuz da özellikle matematik gibi derslerde başarısız oluyor."; "Fakir ailelerin çocuklarının velileri diğerlerine göre daha ilgisizler, bizim sınıfta da olduğu gibi veliler toplantıya bile gelmiyor, çocuğundan haberi yok."	

TEMA IV: Veli Bilgisi	
Kodlamalar	Örnekler İfadeler
Zaman sıkıntısı	"İşim çok yoğun olduğu için toplantı dışında bir de karne günü dışında aile katılımında pek bulunamıyorum. Ancak bu ilgisiz veli olduğum anlamına gelmemeli."; "Sürekli nöbetlerim olduğu için toplantılara bile katılmıyorum. Babasına gitmesini söylüyorum, onun da pek zamanı yok, biraz da ilgisiz."
Velinin cinsiyeti	"Biz anneler bu konuda daha ilgiliyiz. Çalışan anne sayısı da çok değil bu sınıfta. Aslında daha fazla aile katılımı sağlamalıyız ama..."; "Bizim veliler oldukça ilgililer aslında, birkaç veli var problem olan. Zaten çocuklarımızın genel başarısı, dolayısıyla matematik başarısı da gayet iyi. Bizler ilgili veliler olmasak çocuklarımız başarılı olmazlar herhalde."; "Ben, baba olarak ilgilenmek zorundayım, annenin nöbetlerinden dolayı. Ancak ben de bu kadar kadının içinde ne yapayım, o yüzden pek ilgilenemiyorum."

Sosyo-ekonomik durumu yeterli olmayan, yoğun iş ortamında buldukları için zamanları dar olan velilerin aile katılımını sağlamaya yönelik ilgilerinin yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca anneler, babalara göre çocuklarının eğitim-öğretimiyle daha yakından ilgilenmektedirler. Özellikle annelerin çoğu, okulda yapılan genel başarı değerlendirme sınavlarını oldukça yakından takip etmektedirler. Bu durum da annelerin babalardan daha çok çocuklarının matematik ve diğer derslerdeki başarılarını takip ettiklerini göstermektedir. Annelerin daha ilgili olmasını da meslek sahibi olmayan anne sayısının fazlalığına bağlayabiliriz.

Tablo 5. Velilerin, Okul-Aile Katılım Sürecinde Matematik Başarısına İlişkin Görüşleri

TEMA V: Matematik Başarısı	
Kodlamalar	Örnekler İfadeler
Öğretmen ve okul idarecilerinin çocukları çalışmalarını için ödüllendirmesi	"Özellikle öğretmenler, biz velileri çocuklarımızın durumu yani başarısı ya da başarısızlığı hakkında haberdar etmeli. Çocuğumuz neden matematiği yapamıyor, neden korkuyor, neden matematiği sevmiyor? Bunların cevapları bize verilmeli. Öğretmen, çocuğu başarılı olmaya özendirme için bazı ödüller verebilir. Okul idaresi ise matematik başarısında artış olan çocuklara kutlama, pikniğe götürme gibi etkinlikler yapabilir."
Öğretmenlerin ev ziyareti	"Öğretmenlerin evleri ziyaret etmelerinin yararlı olduğunu düşünüyorum. Çocukların yaşadıkları ortamı görmeleri onların kişiliklerini daha rahat çözmelerini sağlayacaktır. Özel okullarda bu durum çok yaygın ve iyi de oluyor. Çocuk matematikten başarısızsa öğretmen belki nedenlerini tespit edebilecektir. Çocuğun ev ortamı yetersizse öğretmen çocuğun annesine bu konuda yardımcı olabilir. Böylece öğrencilerin neden matematikten başarısız olduğu tespit edilerek daha sonra matematik başarılarında artma olabilir."

Toplantıların matematik başarısını arttırmaya yönelik olmasına özen gösterilmesi	“Şu ana kadar yapılan toplantılarda hep okulun ihtiyaçları gündeme getirilmiştir. Hiç kimse bu çocuklar nasıl daha başarılı olurlar demedi. Öğretmen matematiği iyi olan çocuklarla dersi bitiriyor. Benim çocuğum matematiği yapamıyor. Aile katılımı sayesinde belki bu çocukların matematik başarısızlıklarını ortadan kaldıracakları. Yapılan toplantılarda çocukların matematikle ilgili problemlerinin neler olduğunu tespit etmeye yönelik çalışmalar yapılmalı. Böyle çocuklar için kurs düzenlenmeli.”
Velilere çocuklarının başarılı olmalarına yönelik seminerler verilmesi	“Velilere, çocuklarının başarılarını arttırmak için seminer, konferans gibi eğitim etkinlikleri düzenlenmeli. Bu gibi etkinlikler, velilerin çocuklarının başarı ya da başarısızlıkları hakkında daha da bilinçlenmesini sağlar. Çocukların ödevlerini, projelerini ve performans ödevlerini yaparken onlara nasıl yardımcı olmamız gerektiğini öğrenme fırsatımız olur. Örneğin benim çocuğumun matematiği iyi ama ödevden düşük aldı. Karneye düşük gelecekmiş, buna çok üzüldüm. Böyle şeyler olmamalı. Öğretmen, bu durumdan beni hemen haberdar etse, çocuğu bir kurtarma ödevi verse ne çocuk üzülür ne de aile.”
Okulun ve öğretmenlerin velilere matematik başarısını artırma yönünde rehberlik yapması	“Öğretmenlerin ve okul idaresinin öncelikle öğrencinin matematik ve diğer derslerindeki başarısına yönelik rehberlik hizmeti vermesi gerekir. Çocuklardaki matematik eksiklikleri tespit edilmeli, bu eksikliklerin ortadan kaldırılması için çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekir. İkinci olarak da okulun ve sınıfın sorunları konusunda velilere yön verici olunmalı.

Tablo 5'te görüldüğü gibi velilerin okul-aile katılımı sürecinde matematik başarısına ilişkin düşünceleri; öğretmen ve okul idarecilerinin çocukları çalışmaları için ödüllendirmesi, öğretmenlerin ev ziyareti yapması, toplantıların çocukların matematik başarısını arttırmaya yönelik olmasına özen gösterilmesi, velilere çocuklarının başarılı olmalarına yönelik seminerler verilmesi, okulun ve öğretmenlerin, velilere matematik başarısını artırma yönünde rehberlik yapması şeklinde sıralanabilir.

Tartışma

Araştırmaya katılan veliler, aile katılımını sağlamaya yönelik niteliksiz toplantılar yapılmasından ve bunun sonucunda da yetersiz katılımdan şikayet etmektedirler. Gökçe de (2000) çalışmasında velilerin, okul-aile işbirliğinin geliştirilebilmesi için kendileri ile daha iyi iletişim ve katılımın sağlanmasını; okul idarecileri ile öğretmenlerden düzenli aralıklarla veli toplantıları ve sosyal etkinlikler düzenlenmesini beklediklerini tespit etmiştir. Bu bulgular, katılımcı velilerin, idareciler veya öğretmenler tarafından telefonla aranması ve kendilerine bilgi verilmesi, öğretmenlerin ev ziyareti yapması, toplantıların veliler tarafından daha ciddiye alınması, seminer ve konferans gibi eğitim etkinliklerinin düzenlenmesi, okulun ve öğretmenlerin velilere yeterince rehberlik yapması, okul yönetiminin ve öğretmenlerin daha ilgili ve yakın davranması noktasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Ayrıca elde edilen bulgular, velilerin aile katılımını sağlamaya yönelik niteliksiz toplantılar yapılmasından memnun olmadıkları yönündeki görüşlerini de destekler niteliktedir.

Chen ve Fan (2001), yirmi beş araştırmanın meta-analizini yaptıkları çalışmalarında, aile katılımı ve çocuklarının akademik başarıları arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Bu bağlamda, özellikle ailelerin çocuklarının eği-

tim-öğretimlerine sistemli ve tutarlı bir biçimde katılımlarının çocuklarının akademik başarılarına katkı sağladığı ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bu bulgu, çalışmadaki velilerin çocuklarının, eğitim-öğretimlerine katılmalarının onların akademik gelişimini ne denli etkilediğini ortaya çıkarması açısından ulaşılan bulguları destekleyici niteliktedir.

Katılımcı veliler, okul idaresinin ve öğretmenlerin kendilerine ilgi göstermeleri sonucunda, okul-aile işbirliğinin kuvvetlendirileceğini belirtmişlerdir. Epstein (1991) ve Fine (1993) da okul yöneticileri ve öğretmenlerin davranış ve tutumlarının velilerin okula karşı ilgilerini artırdığını belirtmişlerdir (Akt: Riblatt vd., 2002). Ailelerin, okulu destekleyici olarak algılaması, okul-aile bağlılığını tatmin edici bulmalarını sağlamaktadır. Örneğin; çocuğunun öğretmenine aşırı güven duyan veliler, çocuklarının okuluna daha aktif bir bağlanma göstermektedirler (Adams ve Christenson, 1998; Akt: Rimm-Kaufman ve Pianta, 2005). Bu bulgular da ulaşılan bulguları desteklemektedir.

Çelenk (2003) de çalışmasında, aile katılımını gerçekleştiren veliye sahip çocuğun okul başarısının oldukça yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Bu bulgu da ulaşılan bulgularla paralellik göstermektedir. Yıldırım ve Dönmez (2008) de okul-aile işbirliğine ilişkin çalışmalarında, çocuğun eğitiminde okulun veya öğretmenin tek başına yeterli olamayacağını, bu nedenle ailelerin katılımına gereksinim duyduklarını, ancak aile katılımını engelleyen en önemli faktörün velilerin yeterince okula gelmeyişleri ve okulun onlardan para isteyeceği endişesini taşımaları olarak belirtmişlerdir. Özgan ve Aydın'ın (2010) çalışmasında da veli, okul idarecileri ve öğretmenlerin ortak görüşünün; ailelerin çocuk eğitimi konusunda bilgilendirilmeleri olduğu görülmektedir. Çalışma grubundaki veliler, bu bilgilendirme seminerlerinin alan uzmanı kişiler tarafından düzenlenmesi ve ailelerin topluca değil uygun gruplar halinde davet edilmesini, böylece aile katılımının niteliğinin artırılabileceğini düşünmektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonucunda aileler, eğitim-öğretim sürecine kendilerinin de katılmaları gerektiğini, aile katılımının sağlanması halinde çocuklarının matematik başarılarının artacağı yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca aile katılım sürecinde olumlu görüş belirten aileler ile onların çocuklarının matematik başarıları arasında paralellik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aile katılımı çalışmalarının, çocukların tüm gelişim alanlarını olumlu yönde etkilediğini literatürden de görmekteyiz. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulara göre veliler, eğitim-öğretim sürecine katılımlarının, çocuklarının matematik başarılarını artıracığını vurgulamışlardır. Sonuç olarak aile katılımı çalışmalarına gereken önemin verilmesi, başarılı öğrenciler, sağlıklı toplum, sağlıklı bireyler ve iyi bir nesil için gereklidir. Bu nedenle öğretmenler ve okul yönetimi için aile katılımı çalışmalarının önemi ve nasıl düzenlenmesi gerektiği, özellikle de bu çalışmaların aileler tarafından dikkat çekici olması yönünde yerine getirilmesi gerekenlere ilişkin tanıma ve bilgilendirme çalışmaları yapılabilir. Veliler yeterince bilgilendirildikten sonra öğretmen ve velilerin katılım sürecinin kapsamı hakkında ortak fikir ve beklentiler oluşturulması için velilerin ve öğretmenlerin birlikte katılacağı eğitim etkinlikleri (seminer/konferans) düzenlenebilir. Araştırmanın bulgularını esas alarak, velilerin aile katılımı konusunda öğretmen ve okul yöneticileri ile ortak fikirleri paylaşmayı

hedefleyen okul içi ve okul dışı etkinlikler düzenlenmesi yoluna gidilebilir. Ayrıca okul-aile dayanışması ve bu çerçevede çocuğun eğitimi konusunda etkin ve daha akademik bir katılımın sağlanabilmesi amacıyla velilere yönelik bir dizi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Velilerin, öğrencinin matematik başarısına veya genel başarısına yapabilecekleri olumlu katkıdan yararlanarak okula para aktararak velilerden para isteme durumu ortadan kaldırılabılır. Ayrıca velilerin okula olan güven ve katılımını geliştirmek amacıyla öğrenci etkinlikleri düzenlenip gösterime sunularak bunların veliler tarafından izlenmesi yoluna gidilebilir.

Kaynakça

- Akbaşı, S. ve Kavak Y. (2008). "Ortaöğretim Okullarındaki Okul Aile Birliklerinin Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 1-21.
- Anderson, K. J. ve Minke, K. M. (2007). "Parent Involvement in Education: Toward an Understanding of Parents' Decision Making", *The Journal of Educational Research*, 311- 323.
- Başaran, S. ve Koç, F. (2000). *Ailenin Çocuğun Okuldaki Eğitimine Katılım Sorunları ve Katılımın Sağlanması İçin Alternatif Bir Model*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bayraktar, M. (2006). "Okul-Çevre İlişkilerini Geliştirmek İçin Neler Yapılabiliriz?", *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 3, 12-13.
- Chen, M. ve Fan, X. (2001). "Parental Involment and Students Academic Achievement: A meta-analysis", *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.
- Çelenk, S. (2003). "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması", *İlköğretim- Online 2* (2), 28-34.
- Çelik, N. (2005). *Okul-Aile İlişkilerinde Yaşanan Sorunlar*, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul.
- Ekiz, D. (2004). "Eğitim Dünyasının Nitel Araştırma Paradigmasıyla İncelenmesi: Doğal Ya Da Yapay", Gazi Üniversitesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Güz, Sayı 4, Cilt 2, 415-439.
- Epstein, K. (1988). "Gestalt Psychology, Gestalt Theory, Cognitive Psychology", *Psychological Research*, 50 (1), 2-6.
- Gökçe, E. (2000). "İlköğretimde Okul Aile İşbirliğinin Geliştirilmesi", IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, 15- 16 Ekim 1998, Pamukkale Üniversitesi Denizli, PAÜ. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, özel sayı.
- Gutman, L. M. ve Midgley, C. (2000). "The Role of Protective Factors in Supporting the Academic Achievement of Poor African American Students during the Middle School Transition", *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 233-248.
- Kebeci, S. (2006). *Okul-Aile Birliğinin Okul Performansı Üzerindeki Rolü*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Keith, T. Z.; Keith, P. B. ve Kimberly, K. S. (1998). Longitudinal Effects of Parent Involment on High Schoolgrades: Similarities and Differences Across Gender and Ethnic Groups", *Journal of School Psychology*, 36, 335- 362.
- Keith, T. Z.; Keith, P. B.; Troutman, G. M.; Bicley, P.; Trivette, P. S. ve Singh, K. (1993). "Does Parental Involvement Affect Eight Grade Student Achievement? Structural Analysis of National Data", *School Psychology Review*, 22, 474- 496.
- Kıncal, R. Y. (1991). *Okul-Aile Birliğinin Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeyi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Lamdin, D. J. (1996). "Evidence of Student Attendance as an İndependent Variable in Education Production Functions". *Journal of Educational Research*, 89, 155-163.
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). "Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Veli Görüşleri", *Fırat Eğitim Dergisi*, 802-811.
- Riblatt, S. N.; Beatty, J. R.; Cronan, T. A. ve Ochoa, A. M. (2002). "Relationships Among Perceptions of Parent Involvement, Time Allocation and Demographic Characteristics: Implication for Policy Formation" *Journal of Community Psychology* 30 (5) 519- 549.

- Rimm-Kaufman, S. E. ve Pianta, R. C. (2005). "Family-School Communication in Preschool and Kindergarten in the Context of a Relationship-Enhancing Intervention", **Early Education & Development**, 16 (3), 287-316.
- Silverman, D. (2000). **Doing Qualitative Research: A Practical Handbook**, London: Sage.
- Şişman, M. (2002). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)**. Ankara: Pegem A Yayıncılık,
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). **İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri**. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Türnüklü, A. (2000). "Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme ". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 6(24), 543-559.
- Ünüvar, P. (2010). "Aile Katılımı Çalışmalarına Yönelik Ebeveyn ve Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılması", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 719- 730.
- Yin, R. K. (2009). **Case Study Research: Design and Methods**, Sage Publications, 4. Baskı, 219 sayfa.
- Yetkin, D. ve Daşcan, Ö. (2008). İlköğretim Programı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yıldırım, M. C. ve Dönmez, B. (2008). "Okul-Aile İşbirliğine İlişkin Bir Araştırma (İstiklal İlköğretim Okulu Örneği)", **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, 7 (23): 98-115.

THE EFFECT OF THE PROCESS OF PARENTS' PARTICIPATION ON THE PRIMARY-SCHOOL 1st GRADE STUDENTS' MATH SUCCESS*

Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ**

Hasan Hüseyin AKSU***

Temel TOPAL****

Abstract

Parents's participation in educational and instructional process, parents' expectation of their children's math success and parents' involvement in school activities can be explained as the interaction between school-parents and students. The feedback the children will display as a result of the process of parents' involvement positively affect children's math- success.

The aim of this research is to establish in detail and in a qualitative frame-work the opinions that parents have about their children's math-success during the process of parents' involvement. In this study was used the sample-case research method. In the study-group were involved the parents of the second-grade students in a primary-schhol in the province of Giresun in he academic year of 2009-2010. The classroom is totally composed of 24 students, whereas only twenty parents from among all the students' parents were voluntarily involved in the study. As a means of data collection, in the research/study was used 'a semi-constructed interview-form' with eight open-ended questions. The reliability of the interview was found to be eighty two percent (%82) with the coding of the data obtained by researchers.

The results obtained from the study/research indicated that parents expressed positive ideas on the fact that their involvement in educational and instructional process would-certainly-increase their children's success of mathematics. Hence, in and out-school activities, which aim to share the ideas and expectations of teachers and school-administrators with parents, can be organized for parents. In addition, for a productive setting to be provided for children and the parental involvement in school activities to be encouraged or initiated, seminars can also be held for parents.

Key Words: Parental involvement/participation, maths success, teacher

* The study in question was presented as a paper in the '10th National Symposium On Classroom Teaching' on May 5-7, 2011.

** Ass. Prof. Dr.; Giresun University, Education Faculty, Department of Mathematics Education

*** Ass. Prof. Dr.; Giresun University, Education Faculty, Department of Mathematics Education

**** Ass. Prof. Dr.; Giresun University, Education Faculty, Department of Educational Sciences

SAVAŞ VE TARİH

Mustafa SAFRAN*

Özgür AKTAŞ**

Özet

Tarih yazımında ve öğretiminde savaşlar ağırlıklı bir role sahiptir. Bu nedenle savaşların tarih eğitimindeki yeri ve önemi çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Savaşların tarih eğitimi baskın olması yüzünden sosyal ve ekonomik konuların eksik kaldığını bu nedenle tarihin sevimsiz ve sıkıcı bir alan olduğunu ifade eden görüşler vardır. Bu görüşler doğrultusunda savaşların anlatımının barış dolu bir dünyaya zarar verdiği fikri de dile getirilmiştir.

Literatürdeki bilgileri değerlendirdiğimizde savaşların tarih eğitimindeki yerinin nasıl olması gerektiği tartışmaları 20. yüzyılın başına kadar gittiği görülmektedir. Söz konusu tartışmalarda savaşların tarih derslerinden çıkarılması gerektiği görüşü dahi savunulmuştur. Savaşların tarih eğitiminden çıkarılmasına yönelik girişimler ise, öğrencilerin ve toplumun gözünde tarih dersinin öneminin azalması ve dersin sıkıcı hale gelmesiyle sonuçlanmıştır. Bununla birlikte, savaşların tarih kitaplarından çıkarılması ya da tarih kitaplarındaki oranının azaltılması barışa katkı sağlamamıştır. O nedenle gelecek kuşaklara barış fikrini aşılama için savaşların tarih ders kitaplarından çıkarılması uygun bir çözüm yolu olmamıştır. Dolayısıyla savaşların anlatımıyla ilgili yöntemleri gözden geçirmek icap etmiştir. Bu çalışmada, tarih eğitiminde savaş olgusunun yeriyle ilgili tartışmalar kronolojik ve analitik bakış açısıyla değerlendirilecektir.

Anahtar Sözcükler: Tarih, tarih eğitimi, savaş, savaşların öğretimi, nesnellik.

Amaç

Bu çalışmanın amacı savaşların tarih bilimi içerisindeki yerini ve önemini irdelemek, savaşların tarih derslerinden çıkarılmasının barışa katkı sağlayıp sağlamayacağına ilişkin tartışmaları değerlendirmektir.

Yöntem

Çalışma literatür taraması yöntemine dayanmaktadır. Literatür taraması, belirli bir konuda önceden yapılmış çalışmalarda elde edilmiş bilgilerin incelenmesi, önemli noktalarının gözden geçirilmesi ve değerlendirilmesidir. Bilimsel araştırma türleri üç grupta da değerlendirilebilir. Tarihsel araştırma, betimleyici araştırma ve deneysel araştırma. Bu çalışma tarihsel araştırma türü içerisinde değerlendirilebilir. Tarihsel araştırma; geçmişteki çalışmalardan yararlanılarak bulunan bilgiler ışığında günümüzdeki ve gelecekteki eğitim alanındaki gelişmeleri anlamaya çalışma amacını güder (Ekiz, 2009: 22). Bu çalışmada da literatürden elde edilen bilgilerle günümüzde ve gelecekte savaş olgusunun tarih bilimi içerisindeki yeri tartışılacaktır.

* Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Tarih Eğitimi ABD

** Dr.; Özgür AKTAŞ, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Giriş

Auguste Comte'nin mezar anıtında *"İnsanlık yaşayanlardan daha çok ölülerden oluşur"* yazmaktadır. Savaş olgusu, bu iddiayı doğrudan desteklemesi için yeterlidir. Çünkü insanlığın tarihi kadar eski olan savaşlar milyonlarca insanın hayatına mal olmuştur. İnsanlık savaşlardan ders çıkarmak için acaba daha ne kadar hata yapacak; daha ne kadar felaket yaşayacak? Bu anlamda tarih, savaşların acımasızlığını göstermek için insanlığa evrensel bir reçetedir (Mantoux, 191: 13). Mantoux'un ümidine rağmen tarih de savaşları önlemede başarısız kalmıştır. Belki de insanoğlu savaşı ne kadar yaşarsa yaşasın savaşlardan yeterli ders çıkaramayacak ve bu olgu insanoğlu var olduğu müddetçe sürüp gidecektir.

Bir tarih terimi olarak "savaş" hakkında farklı tanımlar yapılmıştır. Türk Dil Kurumu Sözlüğü, savaşı şöyle tanımlar: *"Bir toplumun başka bir topluma, isteğini benimsetme amacıyla tüm olanakları ve güçleriyle yaptığı düzenli saldırıdır. İki ya da daha çok devletin, istediklerini kabul ettirmek ya da başkasının isteklerine boyun eğmemek amacıyla, birbiriyle diplomatik ilişkilerini keserek silahlı güçlerle vuruşmalarıdır. Başka toplumları, kümeleleri sömürmek için ya da onların sömürüsünden kurtulmak için insan toplumlarının, kümelelerinin giriştikleri silahlı kavga"dır* (Tdk.gov.tr). Bir başka tanıma göre savaş, *"Hasım güçlerin iradesini kırmak ve tarafların kendi iradelerini hâkim kılmak için kullandıkları örgütlü şiddettir."* (Akad, 2011: 9). Shakespeare ise savaşları ve çatışmaları, iyilerin kötülere karşı mücadele ettiği bir oyun olarak tanımlamıştır (Page, 2000: 444).

Clausewitz'e göre savaş, politikanın başka araçlarla devamıdır (Clausewitz, 1984: 35). Clausewitz, savaşın sanat ve bilim niteliğini de tartışarak *"Savaş ne sanattır ne bilimdir; toplumsal yaşamın bir bölümüdür. Büyük çıkarların kanla çözümlenen bir çatışmasıdır"* sonucuna varır (Clausewitz, 1985: 109). Ünlü Fransız hukukçusu Louis Erasme Le Fur ise savaşı şöyle tanımlamıştır. *"Harp iki veya daha fazla devletin giriştiği ve devletlerden en az birinin istediği veya uluslararası kuruluşların bir veya daha fazla devlete karşı tertip ettiği silahlı mücadeledir"* (Bayat, 1932: 74). Aynı zamanda savaş pişmanlık veren bir gerekliliktir (Burns, Delisle, 1933: 673). Savaş en basit tanımıyla, iyi belirlenmiş amaçların elde edilebilmesi için tarafların birbirlerine karşı güç ve şiddet kullanma halidir (Akad, 2010: 19). İbn Haldun, savaş ve öldürüşlerin, kavimlerin yer yüzünde ortaya çıkışından ve Tanrının insanları yaratışından beri devam ettiğini ve savaşların dört nedeni olduğunu belirtmiştir. Buna göre birinci neden öç alma duygusu, ikinci neden düşmanlık, üçüncü neden Tanrı'ya ve dine hizmet düşüncesi, dördüncü neden ise devletlerin kendilerine karşı isyan edenlere ve hükümete itaat etmeyenlere karşı yaptıkları savunma eylemidir (Haldun, 1989: 38). İbn Haldun'un görüşlerinin dışında savaşların birçok nedeni daha vardır. Wright, savaşın nedenlerinin çok çeşitli olduğunu belirtmiş ve bunlar başlık altında sınıflandırmaya çalışmıştır. Bunlar teknoloji, hukuk, sosyopolitik örgütlenme ve kültürel değerlerdir. Kalevi J Holsti ise savaşların nedenlerinin zamana göre değişeceğini belirtmiştir. Holsti'ye göre toprak, dindaşları korumak, ulusal kurtuluş, birleşme, sömürgecilik, müttefiklere destek, bölgesel hâkimiyet, anlaşma şartlarını kabul ettirme, ticareti koruma gibi pek çok faktör savaşın nedeni olabilir (Yalçınkaya, 2008: 68). Savaşların nedeni olarak emperyalist emeller ve yüksek kâr getiren silah sanayinin savaşları körüklemesi de olabilir. Bunun yanında yayılcı emelleri ilke hâline getiren ülke liderleri de savaşa yol açabilir (Uşaklı, 2008: 30). Günümüzde ise enerji kaynaklara sahip olma savaşların en önemli nedenleri arasındadır. Ayrıca etnik ve dini nedenler dolayısıyla da iç savaşlar yaşanabilmektedir. 21. Yüzyılda yaşanan savaşlar uluslar arasında sınırlı savaşlar ve etnik çatışmalar niteliğindeki devlet içi savaşlardır (Yılmaz, 2010: 3). Birleşmiş Milletlerin ilk barışı koruma operasyonu 1948 yılında Arap ve İsrail anlaşmazlığı için Filistin'de gerçekleştirilmiştir. 2010 yılı Haziran ayına kadar BM barışı koruma operasyonlarının sayısı altmış dörde yükselmiştir. Barışı koruma operasyonlarının yaklaşık üçte biri Afrika'da kalanı Latin Amerika, Asya-Pasifik, Avrupa ve Ortadoğu'da gerçekleştirilmiştir. Afrika'daki iç savaşlar ve Komünist sistemin çökmesinden sonra bu coğrafyada yapılan savaşlar 20. Yüzyılın sonlarında yaygın olan savaş kategorisi içerisindeydi. Bu iç savaşların etkileri doğrudan ve dolaylı olarak da günümüzde devam etmektedir (Akad, 2011: 46).

İnsanlığa çok büyük acılar yaşatan savaşların nedenleri hakkında Rus yazar Tolstoy, iç dünyasında mantıklı bir cevap bulamamıştır. Tolstoy, Napolyon'un Rusya kuşatması sırasında beş yüz bin kişinin ölmesine yol açan savaşın nedenini uzun süre düşünmüş ve sonuçta şu kanaate varmıştır:

"Dünyanın yaratılışından beri öldürmenin fiziksel ve ahlaki açıdan kötü olduğu bilindiği hâlde, neden milyonlarca insan birbirini öldürdü? Demek bu o kadar kaçınılmaz bir şekilde zorunluymuştu ki bunu yapan insanlar, arıların sonbaharda birbirlerini yok ederek yerine getirdiği, erkek hayvanların birbirlerini yok etmesine yol açan, doğaya ait zoolojik yasayı uygulamış oluyorlardı. Bu korkunç soruya başka bir cevap verilemez" (Tolstoy, 2010: 28).

Savaşın "savunma" boyutuna önem veren Mustafa Kemal'e göre vatan savunması çok yüce bir vazifedir. O, savaşların da ancak insanların ülkesini korumak zorunda kaldığı zaman haklılık taşıdığını belirtir: *"Mutlaka şu veya bu sebepler için milleti harbe sürüklemek taraftarı değilim. Harp zorunlu ve hayati olmalı, gerçek kanaatim şudur: Milleti harbe götürürünce vicdanında azap duymamalıyım. "Öldüreceğiz" diyenlere karşı "Ölmeyeceğiz" diye harbe girebiliriz. Ama milletin hayatı tehlikeye düşmedikçe harp bir cinayettir"* (Atatürk, 1983: 223).

Savaşların Tarih Üzerindeki Etkisi

Tarih ile savaş ilişkisi insanlığın başlangıcından beri beraber yürümektedir. Russell'a göre (1984) tarih ancak savaşlarıyla birlikte öğretilir. Tarih eğitiminde savaşın sebepleri, türleri, sonuçları ve savaşın kendisi vardır. Zira, savaş sadece iki ordunun mücadelesi değil; iki ulusun mücadelesidir. Savaşta kahramanlar, komutanlar, askerler ve halk vardır. Buna ek olarak strateji, silah, teknoloji, taktik, zaman-mekân becerisi, psikoloji bilgisi vardır. Dolayısıyla savaşlar etkili ve yaratıcı tarih eğitimi için en önemli olan konulardır. Öğrenciler savaş öğretimi sayesinde tarih öğrenmeye daha fazla ilgi göstermektedirler (Oruç, 2002: 10). Barton ve Levstik'in ABD'de ilköğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrenciler, savaşların önemine vurgu yapmışlardır. Öğrencilere göre savaşları öğrenmek önemlidir. Çünkü insanlar savaşlardan ders çıkarmakta ve bunun sonucunda savaşlarda yaptıkları hatalara bir daha düşmemektedirler (Barton ve Levstik, 2008: 250).

Dünya bilim kurumlarında savaş konusunu alan bölüm, enstitü ve kitaplıkların sayısı oldukça fazladır. Tarih; savaşlara geniş açıdan bakmayı, onları sosyoekonomik, psikolojik ve daha başka perspektiflerle irdelemeyi öğretmiştir (Özbaran, 2003: 223). Savaşlar insanlık tarihinde önemli bir role sahiptir, az yada çok tarih bilimi ile uğraşanlar bu gerçeği asla inkâr edemezler. Fetihlerin insanoğlunun tarihindeki önemine en önemli şahit tarihin ta kendisidir (Arsal, 1931: 350). Savaş tarihi çalışmaya karşı isteksiz, hatta karşı olanlar bulunabilir. Bazı tarih öğretmenleri ve öğrenciler tarafından savaşlar ahlaki açıdan kötü, aptalca, değersiz, modern insanın yaşamında hoş olmayan bir faaliyet olarak nitelenmiştir (Falls, 1990: 10). Hatta savaşların tarih ders kitaplarından çıkarılması ya da tarih ders kitaplarındaki oranının azaltılması gerektiğini savunan görüşler de mevcuttur. Bu görüşlere göre ekonomi, savaşların belirleyicisidir. Fakat şunu eklemek gerekir ki ekonomik tarihin, siyasi tarih karşısında güç kazanmaya başlaması savaşların önemini azaltmaz. Savaşın politika ile ilişkisi olduğu kadar ekonomi ile de ilişkisi vardır. Ekonomik faktörlerin savaşların başlamasında etki bulduğu gibi, savaşlar da ekonomiyi bir şekilde etkilemiştir. Bunun yanında savaşların insanî değerler ve ulusal eğitim üzerindeki etkisi ile savaşların öneminin tarihçiler tarafından ihmal edildiği görüşünü savunanlar da mevcuttur. Oruç 2006 yılında yaptığı çalışmasında, Ankara ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin, savaşların ders kitaplarındaki ağırlıklı yerinin korunması gerektiği fikrini savunduklarını ortaya çıkarmıştır. Bütün bunlardan çıkarılacak sonuç ise, savaş olgusunun insanlık için bir gerçek oluşudur. Bu bakımdan savaş tarihini incelemek, savaşlarla ilgili araştırmalar yapmak önemli bir bilimsel faaliyettir. Bu disiplin savaş severlikle bir tutulmamalıdır (Turhal, 2011: 113).

Tarih boyunca eğitim ile savaşlar arasında da sıkı bir bağ olmuştur. Modern savaşlardan sonra, savaşa giden bir ulusun savaştan sonra yaptığı zorunlu işlerden birisi genel eğitim programında reform yapmak olmuştur (Dewey, 1918: 1). Osmanlı Devleti bu görüşün en iyi örneğidir. Osmanlı Devleti'nin 1699 yılında yaptığı Karlofça Antlaşması, Osmanlı Devleti'nin Avrupa Devletleri karşısında üstünlüğüne son vermiştir. 1718 yılında imzalanan Pasarofça Antlaşması ise, imparatorluğun eski örgütlerini diriltmeyi öğütleyen ıslahat fikirlerinin reddedilerek yerine, savaşlarda yenilmeye başladığı Batı devletlerinin eğitim yöntemlerini uygulamaya başlaması gerçeğini hatırlatmıştır. Cevdet Paşa'nın deyimıyla Osmanlı Devleti'nin savaş meydanlarında aldığı yenilgiler, devlet adamlarının uyanmalarına neden olmuştur (Berkes, 1975: 42,87).

16. ve 17. yüzyılda, İngiliz eğitim sistemi kiliselerin yönetimindeydi ve dini bir karakter göstermekteydi. Fakat İngiliz iç savaşı, eğitimi dinsel olmaktan çıkararak ulusal bir karakter kazandırdı (Dewey, 1918: 1). 17. yüzyıldan sonra başlayan din savaşları ve Alman-Fransız savaşları Avrupa'nın eğitim sisteminde önemli değişimlere neden olmuştur. Almanya'nın Napolyon orduları karşısında başarısız olması, bu devletin eğitim sisteminin ülkeye özgürlük getirecek temeller üzerine kurulması sonucunu doğurmuştur. Nitekim Almanya'nın eğitim sisteminde yaptığı yeniliklerin meyesi, Fransa ile yapılan savaşta toplanmıştır. 1870 yılında Avrupa'da konuşulan konu, Fransa'nın Alman orduları tarafından değil, Alman öğretmenleri tarafından yenilgiye uğratıldığı şeklindeydi. Alman öğretmenler XIX. yüzyılın ikinci yarısından sonra, güçlü bir Almanya vurgusu yapmaya başlamışlardı. Almanya milli birliğini tamamlamadan önce Alman öğretmenler, tüm ulusu birleştirmek, Habsburgları ülkeden atmak, Fransa'yı yenmek ve Alsas-Loreni Fransa'dan almak hedeflerini tarih derslerine yerleştirmişti (Akçura, 1932: 606). Almanya karşısında alınan mağlubiyet üzerine Fransa da 1870 yılından sonra eğitim sisteminde değişime gitti. Alman savaşından sonra, Fransa ilköğretim okullarında vatandaşın görevleri ve insan haklarıyla ilgili dersler verilmeye başlanmıştır. Birinci Dünya Savaşı öncesi Almanların militarist eğitim sistemi Avrupa kıtasını aşmış Amerikan eğitimcilerini de etkilemeyi başarmıştı. Artık Amerikan eğitim sisteminde disiplin ve itaate vurgu yapılmaya başlanmıştı (Dewey, 1918: 3).

Headlam (1918) Fransa'nın Almanya ile yapılan savaşlardan sonra genel eğitim sisteminin yanında, tarih eğitimi sisteminde de değişikliğe gittiğini belirtmiştir. Bu kez bazı okullar tarih eğitim sisteminde ulusal görüş ve duygulara yer vermek yerine; barışı korumak düşüncesiyle savaş konularını müfredatlarına almamaya başlamışlardı. Fransa, müfredatında savaş konularını azaltmak için yoğun çaba harcamıştı. 1902 yılında XIV. Louis ve Napolyon dönemini okulların son yıllarına koyarak diğer savaş konularından uzak kalmaya çalıştılar. Bu şekilde, soysal ve ekonomik konulara da fazla yer verebileceklerdi; fakat düşünülen bu çözüm hiçbir işe yaramadı (Headlam, 1918: 18). Birinci Dünya Savaşı öncesinde tarih dersinin okullarda önemli azalmaya başlamıştı. Fakat Almanya ile yapılan savaş Avrupalı öğrencilerde Avrupalılık bilincini geliştirdi. Savaştan önce tarih önemsiz görülmekteydi. *Tarih öğretmeni adeta çölde öten bir baykuş gibiydi.* Fransada genellikle fen bilimleri ile ilgileniliyor, insani bilimler önemsiz sayılıyordu Fakat savaş ile birlikte tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerinin değerini hem genç hem de yaşlı kuşaklar anlamış oldular (Mantoux, 1918: 23).

1900 ile 1903 yılları arasında Fransa'da öğrenci olan Yusuf Akçura ise Fransız tarih eğitiminde meydana gelen değişime şahit olmuştur. Akçura, Headlam'ın görüşlerinin tersi yönünde fikir beyan etmiştir. Akçura'ya göre Fransa, savaşların tarih programlarındaki yerini azaltıp ekonomik konularına daha fazla yer vermeyi düşünmüyordu. Fransa'nın amacı, hem askeri hem de ekonomik olarak parlak dönemine dikkat çekip öğrencilere bu günlere geri dönme hedefini göstermekti (Akçura, 1932: 606). Fransa tarih programının oluşmasında Ernest Lavisse'nin büyük etkisi vardır. Lavisse 1870-1871 Savaşı'ndan sonra Almanya'ya giderek Prusya tarihi ile ilgili araştırmalar yapmıştır. Lavisse izlenimlerinde, Alman okullarında öğrencilerin vatan ve millet sevgisi ile yetiştiğinden, Fransız öğrencilerin de bu yolu izlemesi gerektiğinden

bahsetmiştir (Mitard, Aktaran Akçura, 1932: 606). Lavisseye göre Fransız gençleri Fransa'yı birleştirecek ve Fransa'ya zafer kazandıracak kudrete sahiptir. Lavisseye, "Büyük harpte ölenlerin dirilere vermiş oldukları muazzam dersin heba olmamasını" genç nesillere aktarmanın en büyük ideali olduğunu söylemiştir (Altunay, 1932: 28).

Osmanlı Devleti'ndeki Türkçü tarih anlayışının güç kazanmaya başlaması da yine savaşlar nedeniyle. I. Balkan Savaşı sonucunda 1912 yılında Trablusgarp'ın elden çıkması, Balkanlarda elde kalan toprakların büyük bölümünün kaybedilmesi, ülkenin geleceğinin Türklere bağlı olduğunu ortaya koymuştur. Artık tarih dersleri genç kuşaklara Osmanlılık değil Türkçülük görüşü aşılayacaktı (Kaymaz, 1977: 440).

Tarihin ilk çağlarından beri savaşlar edebiyatımıza, sanatımıza, mimarimize etki etmiştir. Falls'ın belirttiği gibi, bugün kullandığımız birçok kelime savaşların fabrikasında dokunmuştur. Materyallerimiz, sosyal yaşamımız, alışkanlıklarımız, endüstrimiz, ticaretimiz ve karakterlerimiz savaşların sonuçlarından etkilenmiştir. En değerli varlığımız olan çocuklarımıza bile savaşlarla ilgili olan isimleri vermektir. Yani yaşama dair pek çok unsur savaşların mirasıdır (Falls, 1990: 7). Savaşlar tarihte, sanatta, dilde, ekonomi ve diğer alanlarda müfredat değişimine neden olmuştur. Savaşlar okullardaki karakter eğitimini şekillendirirler, kamuoyunun fikirlerini yönlendirirler (Carr, Mallam, 1943: 13).

Savaşların kısa süreli etkilerine yoğunlaşmaktan çok, uzun süreli etkilerini de görmek gerekmektedir. Batı Roma İmparatorluğunun gücünü yitirmesi Hunların Batı Avrupa'ya ilerlemesi yüzündendir. Bugünkü Fransa, hem Gallya'nın zapt edilmesi hem de Frankların ilerlemesinin sonucudur. Bugünkü İngiltere'nin kültür ve hukuk sistemi Anglo-Saksonlarla, Normanların istilası nedeniyle. Moğolların istilası olmazsa Slavlar bugün Almanlaşmış olabilirdi. Selçuklu akınlarını siyasi ve askeri olarak kısa süreli etkileriyle değerlendirmek yerine; Yakın Doğu'nun Türkleşmesi, İslam medeniyetinin ve Müslüman kavimlerinin tarihin yeni bir safhasında yerini alması, Akdeniz Havzası ve Avrupa'da doğduğu neticelere bakmak gerekmektedir (Turan, 1950: 223). Selçuklu fetihleri olmasaydı bugünkü İslâm dünyası farklı bir yapıda olacaktı (Maksudî, 1932: 350). Talas Savaşını, Malazgirt Savaşı'nı, Miryakefelon Savaşı'nı, II. Viyana Kuşatmasını, Kurtuluş Savaşı'nı öğrenicilere anlatmaksızın Türk tarihini öğretmek mümkün görülmemektedir.

Savaşların Öğretiminde Bilimsellik ve Üslup

Çalışmanın bu bölümüne kadar savaş konusunun tarih eğitimindeki yerini olumlu ve olumsuz yönleriyle tarihsel süreklilik içerisinde tespit edilmiş ve sonuç olarak bu konunun müfredatta yer alıp almamasında değil, bunun aktarılmasında kullanılacak dil ve üslupta olduğu ortaya çıkarılmıştır. Bu bakımdan savaş olgusu anlatılırken ifade, üslup ve yöntem konusunda seçici davranmak zorunludur. Her şeyden önce toplumların değer, inanç ve tutumlarını karalayıcı, küçük düşürücü cümlelerden kaçınılmalıdır (Safran, 2006: 72). Köktürk Devleti dönemindeki yazıtlar, savaşların anlatılması bakımından iyi bir örnek teşkil etmektedir. Thomsen'in de işaret ettiği gibi, Türk yazıtları, bilhassa sosyal meselelere de temas etmesi bakımından "şu kadar adam öldürdüm, bu kadar kafa kestim ve şu kadar kişiyi esarete sürükledim" diye yaptıkları vahşetle övünen birçok Ön Asya hükümdarlarının yazıtlarından oldukça farklıdır. Türk kağanı, savaşlardan da bahsetmekle beraber "Ölecek olan milleti diriltip doğrulttum, çıplak kavmi giydirdim, fakir kavmi zengin kıldım, az kavmi çok kıldım." diyerek şahsından önce milletini düşündüğünü göstermekte ve mücadelesinin haklı nedenini düşmanlık duygularına yer vermeksizin anlatmaktadır (Temir, 1965: 644).

Birinci Dünya Savaşı'ndan sonra tarih ders kitaplarının düzenlenmesi ile ilgili faaliyetleri yürütmek üzere 1919 yılında Cooperation Intellektuelle" komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon UNESCO'nun öncüsü olarak kabul edilmektedir. 1919 yılında beş Kuzey ülkesi tarih ders kitaplarını gözden geçirmek için bir toplantı yapmıştır. George Lapiere bu komisyondaki baş fikrinin şekillenmesini sağlamıştır (Safran ve Ata, 2006: 62) 1926 yılında Lapiere, eyalet liselerinde yer alan savaş tarafları okul kitaplarının kaldırılmasına dair Strasburg Öğretmenler Birliği raporunu

okudu. Bu raporda Lapierre, savaşı öven, dünkü ve yarınki düşman hakkında kindar duygular yayan yirmi tarih kitabı ile seçilmiş parça derlemesinin adını vermiş ve taleplerini üç noktada özetlemiştir:

1. Küçük Fransız öğrencilerini her gün, savaş korkularından kurulu müzeye sokan tarih veya okuma kitaplarını artık istemiyoruz.

2. İçinde güvensizlik, aşağılama, kin ve savaş tohumu bulunan değişik kılıklı bir tarih artık istemiyoruz.

3. Kitaplarında gerçeği çarpıtan ve kin duygularını kamçulamaya gitmiş olan yazarları listeden çıkarıyoruz.

Bu çağrıya yetmiş sekiz bin Fransız öğretmen destek vermişti. Nihayet aradan iki yıl geçer geçmez, söz konusu yirmi altı kitabın piyasadan çekildiği ve yerlerine başkalarının konulduğu görüldü. Fransız Milli Eğitim Bakanı 1932 yılında Cenevre’de toplanan Silahsızlanma Konferansında Fransız ders kitaplarından başka milletlere karşı düşmanca ifadelerin çıkarıldığını gururla söylemiştir. (Schüddekof, 1969:12).

İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra ise UNESCO ve Avrupa Konseyi öncülüğünde yürütülen çalışmalarla ders kitaplarından düşmanlık izlerini silme, barışçı bir tarih anlatımı hedefi güdülmüştür. İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra Alman tarih eğitimi profesörü Georg-Eckert ders kitaplarından düşmanlık içeren ifadelerin çıkarılması için büyük çaba harcamıştır. Eckert’in ölümünden sonra kendi adına kurulan enstitü tarih eğitiminde barış için çalışmıştır. Fransız-Alman, Polonya- Alman tarih ders kitaplarından düşmanca ifadelerin çıkarılmasında önemli rol oynamıştır. Bu enstitü 1985 yılında UNESCO barış ödülünü almıştır. 1985 yılında İsrail- Filistin tarih ders kitaplarının düzenlenmesiyle ilgili bir proje de başlatmıştır. Türkiye UNESCO’nun barışçı tarih yazımı konusundaki tutumuna destek vermiştir. Hasan Ali Yücel, Afet İnan, Hilmi Ziya Ülken ve İbrahim Kafesoğlu gibi eğitimciler, UNESCO’nun konferanslarında yer almışlardır (Safran ve Ata, 2006: 63). UNESCO 1974 yılında uluslararası hoşgörü, iş birliği ve barış eğitimi ile ilgili tavsiye kararı almıştır (Sokolova ve Ivanian, 1880: 27). Günümüzde ise UNESCO barış eğitimi programının sadece tarih programlarına değil, tüm eğitim programına eklenmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Özellikle iç savaş yaşamış ve iç çatışmaların devam ettiği Eritre, Somali, Demokratik Kongo Cumhuriyeti, Ruanda, Burundi gibi ülkelerde UNESCO’nun barış eğitimi programları devam etmektedir. Bu programlar savaşların yaralarının sarılması, düşmanlıkların azaltılması, barışı sağlama ve koruma amacı gütmektedir (Lethoko, 2001: 14). Bugün tarih ders kitaplarında savaşların yarattığı düşmanca ifadelerle mücadelede ve barışa katkı sağlama UNESCO, Georg- Eckert Enstitüsü, Euroclio ve Avrupa Konseyi önemli rol oynamaktadır (Toplumsal Tarih, 2002: 65). Barış için katkı sağlayan diğer bir faktör ise Nobel ödülüdür. Her yıl Alfred Nobel’in ölüm tarihi olan 10 Aralıkta verilen ödül fizik, kimya, tıp veya fizyoloji, edebiyat ve barışa hizmet olmak üzere beş dalda verilmektedir. Nobel Barış Ödülü; Norveç Parlamentosu tarafından seçilen beş kişilik bir komisyon tarafından verilmektedir (Bilgiç, 2012: 263).

Savaş konusunun anlatımında bilimsel bir dil kullanılmalıdır. Tolstoy’a göre Fransa’nın Rusya’yı kuşatması ne Napeleon’un savaşçı ruhu ne de İmparator Aleksandr Pavloviç’in yurtseverliği ile açıklanabilir; o halde bu eylemin açıklaması, o dönemde devletlerin çıkarları ve devrin şartlarının izahıyla mümkündür. Savaşların nedenini tek bir gerekçeye bağlamak -örneğin Roma İmparatorluğunun çökmesinin nedenlerini birtakım barbarların halklarını batıya yönlendirmesine ya da belli bir Roma imparatorunun devletini beceriksizce yönetmesine indirgemek- dev gibi aşılmaz bir dağın son işçinin ona son kazma darbesini indirdiği için çöktüğünü söylemek kadar saçmadır (Tolstoy, 2010: 27). Dance’nin, savaşları şahsileştirme hatasına düşüldüğü yönündeki tespiti de önemlidir. Zira savaşlar çoğunlukla yöneticilerin ya da hanedanların kişisel ihtiraslarına bağlanır (Dance, 1969: 95; Falls, 1990: 13). Siyasi tarih, ekonomik tarih ve askerî tarih birarada değerlendirilmelidir (MacPail, 1941: 634; Özbaran, 2003: 226). Eski silahların etkisi, savaş alanlarında incelemeler, iletişim

ve destek metotları, kuşatılan savaş alanlarının değerlendirilmesi ve savaş sahneleri insanlara geniş perspektifler kazandırabilir (Falls, 1990: 13). Öğrenciler savaşları öğrenirken, genellikle müfredata girmeyen küçük ülkeleri bile öğrenebilme imkanı bulurlar (MacPail, 1941: 634). Savaş dönemlerinde bilimsel faaliyetler de genellikle bir memleketin saldırı ve savunma sistemi üzerine yoğunlaşmaktadır. 20. yüzyıldaki iki dünya savaşı, bir ülkenin savunmasının o ülkenin bilimsel disiplinlerini en iyi tarzda kullanabilmesine bağlı olduğunu göstermiştir (Adivar, 2003: 25).

Savaş Öğretimi ve Nesnellik

Eski Çekoslovakya devletinin logusunda “*Gerçek, her şeyden önce gelir*” yazmaktaydı (McCPhail, 1941: 635). Bu söz tarih eğitiminin nesnel olmasının önemini apaçık göstermektedir. Nesnellik kişileri, nesnelere, yazarın kişiliğinden bağımsız olarak, kendi öz nitelikleriyle yansıtan anlatım özelliğidir (tdk.gov.tr). Tarih biliminin pek çok işlevi vardır fakat en önemli kanunu gerçektir, yani hakikate ulaşma çabasıdır.

Tarih derslerinden savaşları çıkarmak, yeryüzünde savaşların olduğu gerçeğini değiştirmez. Fransızların 1902’deki deneyimi bu durumu açıkça göstermektedir. Bu, kendisini saklamak isteyen deve kuşunun, başını kuma gömmesine benzemektedir (Headlam, 1918: 18). Savaşları görmezden gelmeyi sadece insanların kendini kandırması olarak değerlendiren diğer bir isim de Sir Charles Oman’dır. Oman “*Bir kimse savaşı sevmeyebilir, tıpkı hastalığı sevmeyişi gibi. Ancak onun incelenmesini gerekli görenleri kinamak, kanseri veya tüberkülozu sevmeyen bir kimse için yapılması gereken tıbbi tetkikleri, sırf bu nedenden dolayı azaltmaktan daha az anlamsız değildir*” (Aktaran: Oruç, 2002: 27). Biz gerçekleri görmek istemezsek de onlar apaçık ortadadır. “*Savaş ve antlaşmalar tarihin bütünü değildir; fakat onlar görmezlikten gelinerek de tarih yazmak imkânsızdır*” (Headlam, 1918: 18). İnsanlık için gelecekte ne umulursa umulsun, haklı olan değerler yüceltilmelidir. Ülkemizi çok sevsek de yanlış olan şeyleri yüceltmek, doğruları çarpıtmak yanlıştır. Çocuklar doğru bilgi aktardığımız konusunda bizlere güvenmelidir. Ülkemizi doğruları ve yanlışları ile beraber sevmeliyiz (Mantoux, 1918: 17).

Tarih bizim ve atalarımızın sadece başarılarını değil; aynı zamanda başarısızlıklarını da gösterir (Headlam, 1918: 10). Tolstoy, Napoleon’un Rusya seferini anlatırken başarısızlıklardan ve felaketlerden bahsetmeden, Bonaparte Fransa’sı ile yapılan savaşta başarıyı yazmanın vicdanını rahatsız ettiğini belirterek, zaferler kadar yenilgileri de yazmanın bir vicdan borcu olduğunu dile getirmiştir. Tolstoy, Rus zaferinin bir rastlantı değil, halkın ve ordunun karakterine dayanan bir sonuç olduğunun görülmesini istemiş ve bunun gelecek kuşaklara sıkıntılı anlarında anlatılması gerektiğini savunmuştur (Tolstoy, 2010: 15). Alman Başbakan Yardımcısı Helmut Schmidt de geçmişteki hataların kabul edilmesinin ulusal bütünlüğe zarar vermeyeceğini ileri sürmüştür (Lin-Zhao-Kagawa-Hoge-Kim, 2009: 229). Nitekim Mustafa Kemal Atatürk’ün, 1934 yılında Ankara’da öğrencilerin Ankara Savaşı’nu oyun olarak canlandırmalarını izledikten sonra, öğrencilerin savaş oyununu Yıldırım Bayezid’in zaferiyle bitirmelerine itiraz ederek, “*Çocuklar tarihin gerçeklerini değiştiremezsiniz, Ankara Savaşı’nda yenen Timur leng, yenilen ise Bayezid’dir. Yapacağınız şey gerçeği kabul etmek ve ders çıkarmaktır.*” şeklinde tepki göstermesi, bu yaklaşımın ürünüdür (Aktaran: Turhal, 2011: 119).

Vatanseverlik Kavramı ve Barışçı Tarih Öğretimi

Yapılan araştırmalar, savaşların sonuçlarının eğitim sistemine etkilerini ortaya koymuştur. Bir toplum, çocuklarını sadece centilmen, beyefendi olarak değil aynı zamanda topluma yararlı ve entelektüel bireyler olarak da yetiştirmelidir (Green, 1937: 84). Eğitimin en büyük amacı vatandaş yetiştirmektir. Fakat tarih bilgisi olmadan da vatandaş yetiştirilemez. Bu noktada savaşların nasıl anlatılacağı tekrar gündeme gelmektedir. Savaş öğretiminde önemli bir konu ise vatanseverlik ve kahramanlık kavramları ile ilişkilidir (Mantoux, 1918: 18).

Vatanseverlik konularının öğretiminde karşımıza ikilemlerin çıkacağını bilmemiz gerekir. Tarihsel gerçekler, vatanseverliği anlatan tarihsel metinler mi olmalı yoksa tarih sürekli vatanseverlik inancı mı aşılmalı? İkinci görüşün geçerli olmadığı

ğl Fransızların uygulamalarında görülmüştür. Almanların ikinci kademedeki okulları ise aşırı milliyetçiliğin kölesi olma hatasına düşmüşlerdir. Bu arada şunu da eklemek gerekir ki, aşırı milliyetçilik vatanseverlik anlamına gelmez (Mantoux, 1918: 17).

Romancı ve eleştirmen George Orwell vatanseverliği, dünyanın en iyisi olduğuna inanılan özel bir yere ve özel bir yaşam biçimine bağlı olmak, fakat başka insanlara karşı güç kullanma isteği duymamak, şeklede tanımlar (Orwell; Aktaran: Volkan, 2005: 39). Westheimer (2009) ise vatanseverliği ikiye ayırmıştır. Bunlardan birincisi olumlu bulduğu *demokratik vatanseverlik*, ikincisi ise olumsuz kabul ettiği *otoriter vatanseverlik*dir. Vatanseverlikle milliyetçilik sık sık özdeşleştirilmektedir. Milliyetçilik insanlığın ilerlemesi amacıyla kullanabileceği gibi tarihin bazı dönemlerinde insanlığın felaketine neden olmuştur. Fransız Devrimi'nden sonra milliyetçiliğin, ulusların ve devletlerin elinde kin ve nefret aracı olarak kullanıldığı dönemler de yaşanmıştır (Turan, 1950: 214). Osman Turan, milliyetçiliğin insanlığı bölücü değil; bilakis birleştirici yönüne dikkat çeker. Ona göre Birleşmiş Milletler ideali milliyetçilik ve insanlık ideallerini birbirine aykırı sayan, birincisi ikincisi uğruna feda eden bir yolda yürümeme, insanlar arasında birliği bozan etkenleri kaldıran hürriyet ve demokrasi dünyasında milliyetçilik idealini büyük insanlık idealine yardımcı olan bir prensip üzerinden yürümelidir (Turan, 1950: 213). İngiliz deniz savaşçısı Thomas Cochraine'nin dediği gibi, aileye sadakat topluma sadakatle, millete sadakat de insanlığa sadakatle birleştirilmelidir. Geleceğin vatandaşı bir dünya vatandaşı olmalıdır (Aktaran: Bruce ve diğerleri; 2011: 217). Birinci Dünya Savaşı'nın yarattığı yıkımla beraber tarih biliminin barışa hizmet etmesi gerektiği anlaşılmıştır. Bu amaç için Milletler Cemiyeti'nin girişimiyle 1919 yılında beş Kuzey Avrupa ülkesi ders kitaplarındaki düşmanca ifadeleri çıkaracakları sözünü verdiler. Böylece barışçı tarih yazımı gündeme geldi. Bu toplantıda alınan kararlara göre milletler tarih kitaplarında birbirlerine karşı kin, nefret ve intikam hisleri oluşturacak fikirleri gelecek nesillere aşılamayacaklardı. Milletler arasındaki çözüm yolunun savaş değil barış olduğu vurgulanacaktı (Aktaran Safran ve Ata, 2006: 62).

Savaşların öğretimi konusu Japonya eğitim sisteminin de önemli sorunlarından birisidir. Pasifik savaşı ile ilgili konulara öğretmenler ağırlık verirken İkinci Dünya Savaşı'nun Avrupa cephesine kısaca değinmektedirler. Bununla beraber Japon anayasasında uluslararası anlaşmazlıklarda güç kullanıldığı zaman Japon halkının ulusal onur adına her şeyden vazgeçebileceği yazılıdır. Bu anayasal hüküm, Japonya'nun İkinci Dünya Savaşı'nda saldırgan bir devlet karakteri çizdiği ve komşularına acı verdiği gerçeğini Japon öğrencilere anlatmayı zorlaştırmaktadır (Fujioka, 1991-1992: 38). Japon eğitim sisteminin bu sorunu Rusell'da açıklamasını bulmaktadır. Zira Rusell, savaşlardan söz edilirken, duyguların yenilenle beraber olması gerektiğini savunmuştur. Örneğin İngiliz çocuğuna tarih anlatılırken, Normanların adayı eline geçirdiği 1066'daki Hasting Savaşı'yla başlanmalıdır. Buna ilaveten, savaşların yol açtığı yaralar ve acılar vurgulanmalıdır. Russell, savaş öğretimine şöyle yaklaşmaktadır: "*Çocuklara savaş öğretecek olsaydım, savaşları anaokulu çocukları arasındaki kavgalara benzetirdim. Bu yolla çocuklara savaş konusundaki gerçeğin gösterebileceğine ve savaşın budalaca olduğunun anlatılabileceğine inanıyorum.*"

Savaş konusu sunulurken kültürler arasındaki örtüşmeler, olumlu gelişmeler ve duygusal benzerlikler de anlatılabilir. Örneğin II. Kılıçarslan'ın Süryani patriği Mihael'e yazdığı mektupta, kazandığı zaferin onun duaları sayesinde mümkün olduğunu söyleyecek kadar tevazu göstermesi bu yargımızı destekleyecek bir örnek olabilir. Bu tür ilişkilerin aktarımı sayesinde, tarih eğitiminde savaş konusunun düşmanlık değil, hoşgörü ve dayanışma bilinci aşılacağı muhakkaktır. Mustafa Kemal'in, kongreler sürecinde, haksız işgallere karşı silahlı çatışmadan önce protesto mitingleri yapılmasını ve işgal güçlerini telgraflar çekilerek uygulamalarının haksızlığının demokratik yollarla dile getirilmesini istemesi, çözümün savaşla değil, siyasi yollarla sağlanması için başvuru girişimleridir. Londra'da bir müzede yer alan "*Vatanseverlik yeterli değildir. Kimseye karşı kin ve nefret de duymamalıyım*" sözü

(Aktaran, Üçyiğit, 2008: 274) ile birlikte 20. yüzyılın ve dünya tarihinin en büyük liderlerinden olan Mustafa Kemal Atatürk'ün "*Yurtta sulh, cihanda sulh*" çağrısı tüm tarih eğitimcileri ve tarih öğretmenlerince ilke edinilmelidir.

Tartışma ve Sonuç

Buraya kadar anlatılanlar ışığında diyebiliriz ki savaş olgusunun tarih eğitiminde yadsınamaz bir yeri bulunduğu açıktır. Hür düşünen, sağlıklı kararlar verebilen bireyler yetiştirmek için savaşların doğru yöntemlerle anlatılması zorunlu görünmektedir. Çeşitli sakıncalardan ötürü zaman zaman savaş konusundan ders kitaplarından çıkarılmasına dönük girişimler daha büyük sorunlar meydana getirdiği için kitaplar savaş konusundan soyutlanamamıştır. Savaş konusunun eğitim sürecinde ele alınmasına devam edileceği açıktır. Bunun yanında milletler kendileri için dönüm noktası olan savaşları, zaferleri, yenilgileri de gelecek kuşaklara aktaracaklardır. İfade edilmeye çalışılan savaşların anlatılış biçimidir. Savaşlar anlatılırken düşmanlık aşılammak kaçınılmalıdır. Barış için, barışçı tarih yazımı için savaşları tarih ders kitaplarından çıkarmak insanlığın iyiliğine hizmet etmeyecektir. Tarih biliminin en önemli amacı gerçeklere ulaşmak olduğuna göre, gerçekleri yazmamak ya da görmezden gelmek, hakikate ulaşmak çabasına ters düşmektedir.

Tarih eğitimi ulusal ve evrensel ilkeler açısından değerlendirilmelidir. Dünya vatandaşları haset, açgözlülük ve kinden uzaklaşacak biçimde terbiye edilmelidir. Bu fikirden yola çıkılarak farklı ülkeler, dinler ve görüşler arasında denge kurulmalıdır (Safran, 2008). Eğitim, savaş ruhunu besleyerek düşmanlık üretme gibi bir misyonu da üstlenmektedir. Bu fikrin gelecekte insanlık idealine hizmet etmeyeceğini bilmemiz gerekmektedir. Düşmanlığın yerine eğitimin gücünden işbirliği ve uluslararası faydayı elde etmeliyiz. Öğretmenler ders kitaplarından nefreti çıkarmalı, savaşçı yücelten sözcük ve ifadeleri ayıklamalı, vatanseverliğin kötüye kullanılmasına izin vermemelidirler. Savaş, insanlığın içgüdüsünden gelen bir nefretin sonucu değildir. Fakat savaşlardan sonra nefret okullarda canlı tutulabilir. Tarih öğretmenleri bu noktada savaşın sonuçsuz bir çaba olduğunu, korkunç olduğunu ve insanlığın savaştan kaçınması gerektiği umudunu öğrencilere aşılmalıdır (Baunmgarten-Prescott, 1928: 312 aktaran Macpail, 1941: 635) Bunun yanında bütün savaşların kötü, bütün barışların iyi olduğu sonucu da çıkmamalıdır. Zira barış olgusu, pozitif ve negatif olarak ikiye ayrılır. Schmid, negatif barışı uluslararası sistemin kontrolünde olan bir süreç olarak açıklarken; pozitif barışı eşitlik, iyi bir yaşam, en iyi durum olarak izah etmiştir (Schmid, 1968: 223). Yine negatif barış, şiddetin olmaması, pozitif barış ise, huzur dolu bir ortamda insanların etkileşim ve iş birliği içinde bulunması şeklinde tanımlanmıştır (Tabachnick, 1990: 69). Negatif barışın en açık örnekleri Mondros ve Versay Barış (!) antlaşmalarıdır. Nitekim bu antlaşmalardan sonra meydana gelen savaşlar, bunların olumsuzluğunu bütün yönleriyle gözler önüne sermiştir. Bununla beraber barışın gerçekleşmesi için her iki tarafın iyi niyet taşınması, barıştan yana olması gerekir. Hodges'un belirttiği gibi "*Kurt ayını fikirde kaldıkça koyunun vejetaryenliğin faziletlerinden bahsetmesi bir fayda sağlamaz*" (Hodges, 1916: 19).

İnsanlığın yaşadığı çok acı savaş tecrübelerine rağmen, insanlığın savaşız bir dünya için umudu vardır. Dünyanın savaş yaşadığı dönemler olduğu gibi barış dolu onlarca yıl geçirdiği dönemler de yaşanmıştır. O yüzden barışa ulaşma hedefi bir ütopya değildir (Page, 2000: 441). Atatürk'ün hedef olarak gösterdiği "*Yurtta barış ve dünyada barış*" ilkesini gerçekleştirmek eğitimin en büyük amaçlarından birisi olmalıdır. Tekeli ise barış için barışçı tarih yazımının önemine dikkat çekmiştir. Barışçı tarih yazımı doğmalara karşı çıkmalı, toplumlar arasında üstünlük iddialarını reddedebilmeli ve empati kurma özelliğine sahip olabilmelidir (Tekeli, 2007:156). Barışa ulaşmak için ders kitapları savaşçıların zaferlerini kutlamaktan vazgeçmeli, bilim kitapları gücünün güçsüzü ezdiği doğal sistemi savunan görüşleri cesaretlendirmekten vazgeçmelidir. (Harris, 2010: 1999). Öğretmenler, öğrencilerin farklı perspektifleri görmelerine yardımcı olmalı tarih biliminin barışa hizmet edebileceği fikrine de benimsemelidirler.

Kaynakça

- Adivar, Adnan. (2003). **Denemeler**, Epos, Derleyen. Remzi Demir, Ankara.
- Akad, Mehmet Tanju (2011). **20. Yüzyıl Savaşları**, Kastaş Yayınları, İstanbul.
- Akad, Mahmet Tanju (2011). **Modern Savaşın Temel Kavramları**, KitabYayınevi, İstanbul.
- Akçura Yusuf. (1932). *"Tarih yazmak ve okutmak usullerine dair, Birinci Türk Tarih Kongresi"*, **2-11 Temmuz Konferanslar ve Müzakere Zabıtları**, Türk Tarih Kurumu, Ankara,577-607.
- Altunay Refik. (1932). **Fransız Müverrihleri**, Kanaat Kütüphanesi.
- Atatürkçülük**. (1983). Genel Kurmay Basımevi, Ankara
- ATA, B (1999). *"Çanakkale Savaşlarını Nasıl Öğreteceğiz?"*, **Türk Yurdu**, 164, Ankara, 23-29.
- Barton, Keith ve Levstik, Linda. (2008). *"It wasn't a good part of history"*, **Researching History Education**, Routledge, New York and London, 240-272.
- Bayat Mert. (1985). *"Harp ve sulh II"*, **Belgelerle Türk Tarihi Dergisi**, Sayı: 4, Haziran, İstanbul, 59-62.
- Berkes, Niyazi. (1978). **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, Doğu Batı, İstanbul.
- Bilgiç, Ayşe (2012). *Nobel Ödülleri, Yenilikçi Tarih Öğretimi Etkinlik Örnekleri*, Harf Eğitim Yayıncılık, 259-271.
- Bruce ve diğerleri (2011). **Dünya Savaş Tarihi (İmparatorluk Çağı) 1776-1914**, Timaş Yayınları, İstanbul.
- Carr William G ve Mallam Mary Louise. (1943). *"Effect of world war on American education"*, **Review on Educational Research**, American Educational Research Association, 13-20, <http://jstor.org/stable/1168806> adresinden 13/05/2010 tarihinde indirilmiştir.
- Clausewitz, Carl Von. (1984). **Harp Üzerine**, Birinci Cilt, Çev. H Fahri Çeliker, Genel Kurmay Basımevi, Ankara.
- Dewey, John. (1918). *"Vocational education in the light of the world war"*, **The Vocational Association of The Middle West**, Bulletin no. 4, January, Chicago.
- Ekiz, Durmuş (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Anı yayıncılık, Ankara.
- Falls, Cyril. (1990). *"The place of war in history"*, **The Place of War in History, an Inaugural Lecture**, A Xerox Company; Michigan.
- Green A Romney. (1937). "Education and war", **Contemporary Review**, 151,(1937:Jan/June), 84-92.
- Harris, Ian. (2010). *"History of peace education"*, **Handbook on Peace Education**, Edited by Gavriel Salomon and Edward Cairns, Psychology Press, 11-20.
- Haldun İbn. (1989). **Mukaddime II**, (çeviren: Zakir Kadiri Urgan), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Headlam, J. W. (1918). *"The effect of the war on the teaching of history"*, **History**, Edited by. A.F Pollard, vol. III.IV, April-January, 10-13.
- Hodges, H W. (1916). *"Teaching naval and military history"*, **History**, The quarterly journal of the historical association, edited by A F Pollard, vol, 1-2, April, 1916-January 1918. London, 19-25.
- Kaymaz, Nejat. (1977). *"Türkçü tarih görüşü"*, **Felsefe Kurumu Seminerleri, TTK**, Ankara. 433-443.
- Maksudî, Sadri. (1932). *"Tarihin amilleri"*, **Birinci Türk Tarih Kongresi, Konferanslar Müzakere zabıtları**, Türk Tarih Kurumu, Ankara, 577- 602.
- Oruç Şahin (2006). *"İlköğretim okulu ikinci kademede görev yapan tarih öğretmenlerinin savaş konularının öğretimine ilişkin tutumları"*, **Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Anabilim Dalı Tarih Öğretimi Bilim Dalı**, Ankara.

- Oruç, Şahin. (2006). "Ders kitaplarında savaş olgusu", *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(3), Aralık, 9-29.
- Özbaran, Salih. (2003). **Güdümlü Tarih**, Cem Yayınevi, İstanbul.
- Page James S. (2000). "Can History teach us peace", *Peace Review*, 441-448.
- Russell Bertrand. (1984). **Eğitim Üzerine**, (Türkçesi: Nail Bezel), Say yayınları, İstanbul.
- Safran, M ve ATA, B. (1996). "Barışçı tarih eğitimi üzerine çalışmalar; Türkiye'de tarih ders kitaplarında Yunanlılara ilişkin kullanılan dil ve Yunanlılara ilişkin öğrenci görüşleri", *GÜ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, Ankara,11-26.
- Safran, M. (2006). Makaleler, **Gazi Kitabevi**, Ankara.
- Safran, Mustafa. (2008). "Türkiye'de tarih eğitimi ve öğretimi", **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi** (Editör: Mustafa Safran ve Dursun Dilek), Yeni İnsan Yayınevi, İstanbul, 13-20.
- Tabachick, B Robert (1990). "Studying Peace in Elementary Schools: Laying a Foundation for the Peaceable Kingdom", *Theory and Research in Social Education*, Vol XVIII, no:2, 169-173.
- Tekeli, İlhan (2007) *Birlikte yazılan ve öğretilen tarihe doğru*, **Tarih Vakfı Yurt Yayınları**, İstanbul.
- Temir Ahmet. (1964-1965). "Eski Türk Yazıtlarında Savaş Tasvirleri", **Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü**, Sayı 25-36, Yıl 3, 642-646.
- Turan, Osman. (1950). "Milliyet ve İnsanlık Mefkûrelerinin Tarih Tedrisatında Ahenkleştirilmesi" **A.Ü.D.T.C.F. Dergisi**, 209-225.
- Turhal, Abdullah. (2011). **Ankara 1402**, *Altar*, Ankara.
- Uşaklı, Ali Bülent (2008). **Savaşın Dönüşümü ve Teknoloji**, Lalezar Kitabevi, Ankara.
- Üçyiğit, Ekrem. (1977). "İlk ve Orta öğrenimde tarih", **Felsefe Kurumu Seminerleri**, TTK, Ankara, 269-276.
- Yalçınkaya, Haldun (2008). **Savaş**, İmge Kitabevi, Ankara.
- Yılmaz, Muzaffer Ercan (2010). **Savaş ve Uluslararası Sistem**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Westheimer, Joel. (2009). "Should social studies be patriotic", *Social Education*, 73 (7), 316-320.
www.tdk.gov.tr.

HISTORY AND WAR

Mustafa SAFRAN*

Özgür AKTAŞ**

Abstract

There have been many times place of war and importance in history education. Wars have an enormous place in history writing and history teaching. There has been criticism about this enormous place of war in history. According to some opinions social and economic issues have been ignored because of the place of war in history. It has been said that history is not liked and considered boring because of the place of war in history. In addition, writing about war in history leads to harm in a peaceful world. When we evaluate the information in the literature, there have been discussions about war history education going back to the 20th century. There had been some suggestion that war had to be omitted from history but the applications made history boring. Omitting war from history textbooks, or decreasing the proportion of war coverage, did not contribute to peace. It is not a solution to omit war from or decrease the proportion of war coverage in history textbooks. It is important how we describe wars.

Key Words: History, History and war, teaching war, objectivity.

* Prof. Dr.; Gazi University Gazi Faculty of Education Department of History Teaching

** Dr.; Özgür AKTAŞ, Kafkas University, Faculty of Education

RESİMLİ ÇOCUK KİTAPLARININ FİZİKSEL, İÇERİK ve RESİMLEME ÖZELLİKLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Mübeccel GÖNEN*

Mehmet UYGUN**

Özge ERDOĞAN***

Mehmet KATRANCI****

Özet

Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuklarda okuma zevki oluşturacak ve onları yaratıcı düşünmeye sevkedecek nitelikte olmalıdır. Bu nedenle çocuk kitaplarında fiziksel, içerik ve resimleme özelliklerine özen gösterilmesi gerekir. Araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine yönelik resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada betimsel modele başvurulmuştur. Elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmanın evrenini ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine yönelik ve ilk baskısı 2005-2010 yılları arasında yapılan resimli çocuk kitapları (hikâye ve masal), örneklemi ise evrenden rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen 120 resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda incelenen kitaplarda dayanıklı cilt kullanılmadığı, konu çeşitliliğinin bulunmadığı, resimlerin dörtte üçünün hayali öğelerden oluştuğu, yazı/resim oranının istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık kitapların çoğunda dilbilgisi kurallarına uyulduğu ve resim/metin ilişkisine dikkat edildiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Çocuk edebiyatı, resimli çocuk kitapları, resimli çocuk kitaplarının özellikleri

Giriş

Toplumların gelişmesi ve ilerlemesi toplumu oluşturan bireylerin kitap okuma alışkanlığı edinmesi ile doğru orantılıdır. Kitap okuma alışkanlığının küçük yaşlarda kazanıldığı bilinmektedir. Çocukların okuma alışkanlığı kazanması için nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri ile karşılaşması gerekmektedir. Sever (2008)'e göre çocuk edebiyatı, erken çocukluk döneminden başlayıp ergenlik dönemini de kapsa-

* Prof. Dr.; Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü / Ankara
** Arş. Gör.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü / Bolu
*** Arş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü / Trabzon
**** Arş. Gör.; Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü / Kırıkkale

yan bir yaşam evresinde, çocukların dil gelişimi ve anlama düzeylerine uygun olarak duygu ve düşünce dünyalarını zenginleştiren, beğeni düzeylerini yükselten ürünlerin genel adıdır. Çocuk edebiyatı ürünlerinin yazımı çok büyük ustalık ve titizlik gerektirir. İyi çocuk edebiyatının başarı çitasını; çocuk gerçekliği, çocuk bakışı ve çocuğa görelilik belirlemektedir (Şirin, 2007). Çocuk seviyesine inen ve çocuğun hayal dünyasını analiz eden yazın türlerini ortaya koyabilmek için çocukların çok iyi tanınması ve dünyaya çocuk gözüyle bakılması gerekir. Bu nedenle çocuklar için hazırlanan edebi eserler onların bilişsel, duyuşsal, sosyal ve dil gelişimi özelliklerine, çocukların ihtiyaç ve beklentilerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Ayrıca çocuk edebiyatı ürünleri, çocuklarda okuma zevki oluşturacak ve onları yaratıcı düşünmeye sevkedecek nitelikte olmalıdır.

Çocuğun edebiyatla beslenmesi; fiziksel, bilişsel, dil, duygusal, kişilik, ahlak ve ruhsal gelişimi açısından donanımlı bir birey olarak yetişmesine büyük katkı sağlar. Nitelikli çocuk edebiyatı ürünleriyle beslenen çocuklar, yazarların kitaplarda işlediği konulardan hareketle düşüncelerini oluşturmaya, doğruyu yanlış ayırt etmeye ve kendi doğrularını yakalamaya başlarlar (Aslan, 2007). Bu nedenle çocuk kitapları, çocuğun çok yönlü gelişimine katkıda bulunacak, ruh dünyasına zenginlikler katabilecek, farklı algı ve anlayış kazandıracak nitelikte olmalıdır (Dursunoğlu, 2007).

Çocuklar, özellikle ilköğretim döneminde hem okuma-yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacak hem de kendi çocuk gerçekliğine yanıt verebilecek kitaplara gereksinim duyar. Temel okuma-yazma becerisinin kazanılmaya başlandığı bu dönemde; çocukların okulda karşılaştığı metinlerin ve çocuklara önerilen kitapların niteliği, onların okuma alışkanlığı edinmiş birer birey olarak yetişmelerinde önemli bir görev üstlenir (Sever, 2008). Bu sebeple, doğru zamanda, doğru çocuk için, doğru kitabın seçimi kitap seçmenin temel ilkesini oluşturur (Trim, 2004).

İyi kitap, çocuklara kendi deneyimlerini anlamalarında referans noktası olur ve onlara kendi kültürlerinden başka kültürleri de inceleme fırsatı verir. Çocuklara paylaşma ve empati kurma yeteneklerini geliştirme olanağı sağlar. Çocukların kitaptaki bir karakteri zihinlerinde canlandırmaya çalışmaları onların hayal dünyalarını güçlendirir (Temple, Martinez ve Yokota, 2006). Kitaplarda sunulan zengin yaşantılar ve nitelikli ortamlar çocuğa farklı bakış açıları kazandırır ve sorgulama becerisini geliştirir (Gülyüz, 2006). Akal (2007)'a göre çocuk kitapları, çocukların hayal güçlerini geliştirerek kendilerini güçlü ve özgür hissetmelerini sağlar. Çocuk kitaplarının önemi dikkate alındığında kitaplarda fiziksel, içerik ve resimleme özelliklerine özen gösterilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çocuk kitaplarında dikkate alınması gereken özellikler “fiziksel özellikler”, “içerik özellikleri” ve “resimleme özellikleri” başlıkları altında verilmiştir.

1.1 Fiziksel Özellikler

Fiziksel özellikler, kitabın dış yapısıyla ilgili özellikleri kapsamaktadır. İyi tasarlanmış bir kitabı diğer kitaplardan ayıran birçok özellik vardır. Kitabın okunma ve saklanma süresini uzatmak için kitapta sağlam bir cilt kullanılmalıdır (Celepoğlu, 2007; Gülyüz, 2006). Diksişsiz veya ciltsiz kitaplar çabuk dağılır ve yıpranır. Bu durum çocukların kitaplara olan ilgisini azaltacağı gibi onların düzenli bir kitaplık kurmalarına da engel olabilir (Oğuzkan, 1997). Kitabın dayanıklılığını ciltten sonra kapak belirler. Çocuklar için hazırlanmış olan kitabın kapağı kalın, dayanıklı ve resimli olmalıdır. Kapaktaki resim, kitabın konusuyla ilişkili ve çocukların ilgisini çekecek nitelikte hazırlanmalıdır (Celepoğlu, 2007). Ayrıca çocuk kitaplarında kullanılacak kâğıt; sağlam, dayanıklı ve mat olmalı, ışığı çok yansıtmamalıdır (Güleç ve Gönen, 1997; Oğuzkan, 1997).

1.2 İçerik Özellikleri

Çocuk kitaplarında ele alınan konular çocuğun dünyasına yabancı olmamalıdır. Çocuklar bu sayede çevrelerini daha yakından tanıma fırsatı bulurlar. Kavcar (2004)'a göre; nitelikli çocuk kitapları; öğrencilere aile, yurt, insanlık, doğa ve yaşama sevgisi kazandırır. Ayrıca çocukların hayal güçlerinin gelişmesini sağlar, doğruyu ve yanlış öğremlerine yardımcı olur.

İyi bir çocuk kitabı konu bakımından kültürel, evrensel ve ahlâkî değerleri kazandıracak nitelikte olmalıdır. Seçilen konular çocukta merak duygusu uyandırmalıdır (Celepoğlu,2007; Sever, 2008; Gülerüz, 2006). Bununla birlikte çocukların günlük hayatlarından uzak konulara yer verilmesi, çocuğun kitaptan soğumasına ve okuma isteğinin azalmasına neden olabilir. Yalçın ve Aytaş (2005)'a göre çocuklara yönelik konu seçimi, onların hem cinsiyetlerine hem de yaşlarına bağlıdır. Aynı yaşta ancak cinsiyeti farklı olan çocukların ilgi duyacağı konular birbirinden farklı olabilir. Bu nedenle çocuk kitaplarında ele alınan konularda bu farklılıklar gözönünde bulundurulmalıdır.

Sözcükler basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru seçilmelidir (Güleç ve Gönen, 1997). Kitaptaki metinler, yazım ve noktalama bakımından hatasız olmalıdır. Kitap, okuyucuya Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilmesi için özendirici, teşvik edici bir model olmalıdır (Sever, 2008; Gülerüz, 2006).

1.3 Resimleme Özellikleri

Resimler, kelimelerle bir anlam bütünlüğü oluşturur. Bu nedenle kelimeler, resimler olmadan tamamlanmamış ve yarım kalmış olurlar (Lewis, 2006; Nicolajeva ve Scott, 2000). Resimler, duygu ve olayların anlatımında binlerce kelimenin anlatamayacağı okuyucuya daha kolay bir şekilde verir (Hoppe, 2004). Ayrıca kelimelerin görsel sunumu olan resimler hem metin hakkında ipucu verir hem de metnin daha anlaşılır olmasını sağlar (Manning, 2004). Görseller hikâye ilerledikçe okuyucuyu hem bilişsel hem de duyuşsal olarak kitaba bağlar. Bu durum yazarın kelimelerine zenginlik ve derinlik katar (Wason-Ellam, 2010). Bu nedenle çocuk kitaplarındaki resimler; açık, anlaşılır ve konuya uygun olmalıdır. Ayrıca resimlerin renkleri, konuyu desteklemeli, metindeki betimlemelere uygun olmalıdır (Erdal, 2007).

Çocuk kitaplarında yer alan resimlerde dikkat edilmesi gereken bir başka önemli nokta ise çocukların çizgisel gelişim aşamalarıdır. Yavuzer'e (2011) göre çocuklardaki çizgisel gelişim aşamaları; karalama evresi (2-4 yaş), şema öncesi dönem (4-7 yaş), şematik dönem (7-9 yaş), gerçekçilik dönemi (9-12 yaş), görünürde doğalcılık dönemi (12-14 yaş) olmak üzere beş döneme ayrılmaktadır. Lowenfeld ise çizgisel gelişimi; ilk çizgiler ve karalama evresi (2-4 yaş), şema öncesi evre (4-7 yaş), şematik dönem (7-9 yaş), ergenlik öncesi evre (9-11 yaş), mantık çağı (11-13 yaş) ve ergenlik krizi (13 yaş ve ötesi) olarak altı dönemde ele almaktadır (Kırışoğlu, 2002).

7-9 yaşları arasında yer alan çocuklar çizgisel gelişim açısından şematik dönemde yer almaktadırlar. Çocuğun bir şeyi nasıl gördüğü; o şeye verdiği duygusal anlam, deneyimleri, bir objeye dokunarak ya da o objenin nasıl hareket ettiğini veya davranışını izleyerek etkilenmesi, şemanın oluşumunu belirler. Bu dönemdeki çocukların resimlerinde yer alan insan figürleri önceki dönemlere göre daha ayrıntılıdır. Yani resimlerde sadece baş, gövde, kollar ve bacaklar bulunmaz. Gözler, burun, ağız ve el gibi organlarda yer alır. Çocuğun çizdiği resimlerde yer alan nesnelere belirli bir plan dâhilinde yerleştirilir (Yavuzer, 2011). Bu dönemdeki çocukların çizdiği resimlerde görünen şemalar tanıdık biçimlerdir. Yani çizgisel gelişim olarak şematik dönemde yer alan çocuklar yaptıkları resimlerde gerçeği yansıtmak isterler

(Buyurgan ve Buyurgan, 2007). Buradan hareketle çocuklara yönelik olarak hazırlanan kitaplarda yer alan resimlerde de çocukların çizgisel gelişim dönemleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Çocuk edebiyatının amaçlarına hizmet edebilmek ve çocukların seviyesine, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun kitaplar hazırlayabilmek için yazarlara ve yayınevlerine önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda yazar yapısını oluştururken, yayınevi de yayımlayacağı kitabı seçerken çocuk gelişim özelliklerinin farkında olmalı; dış yapı ve içyapı ölçütleri gibi bir kitabı oluşturan önemli faktörlerin neler olduğunu bilmelidir. Çünkü çocuk kitapları dış yapı ve iç yapı ölçütleri ile bir bütündür (Sever, 1995). Çocuk kitaplarında bu ölçütlere dikkat edilmesi, kitapların niteliğinde önemli rol oynadığından çocuk kitapları fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından çok iyi hazırlanmalıdır. Çocuk kitaplarının çocuklar üzerindeki etkileri göz önüne alınarak bu araştırmada ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine yönelik resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından durumunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1 Araştırma Modeli

İlköğretim birinci sınıf öğrencilerine yönelik hazırlanan Türkçe resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından durumunu ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmada betimsel analize başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla doküman incelemesi yapılmıştır.

2.2 Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine yönelik ve ilk baskısı 2005-2010 yılları arasında yapılan resimli çocuk kitapları (hikâye ve masal), örneklemini ise evrenden rastgele örnekleme yöntemi ile seçilen ve 28 yayınevinin satışta sunduğu 120 resimli çocuk kitabı oluşturmaktadır. Örneklem alınan resimli çocuk kitaplarının yayın yılı ile baskı sayılarına göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Resimli Çocuk Kitaplarının Yayın Yılına Göre Dağılımı

Yayın yılı	Kitap Sayısı	%
2005	10	8,5
2006	15	12,5
2007	13	10,5
2008	16	13,5
2009	18	15,0
2010	20	13,5
Belirtilmeyen	32	26,5
Toplam	120	100

Tablo 1 incelendiğinde örnekleme alınan kitapların %8,5’inin 2005, %12,5’inin 2006, %10,5’inin 2007, 13,5’ inin 2008, %15’inin 2009 ve 13,5’ inin ise 2010 yılında basıldığı görülmektedir. Ayrıca kitapların %26,5’inde basım yılına yer verilmediği belirlenmiştir.

Resimli çocuk kitaplarının satış fiyatı ve hitap ettiği yaş seviyesine yönelik bilgi içerip içermemesine göre dağılımına ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Resimli Çocuk Kitaplarının Satış Fiyatı ve Yaş Seviyesine Göre Dağılımı

	Kitap Sayısı	%
Satış Fiyatı		
1-3 TL	21	17,5
4-6 TL	49	41
7-9 TL	33	27,5
10 ve üzeri TL	17	14
Toplam	120	100
Yaş Seviyesi		
Belirtilmiş	51	42,5
Belirtilmemiş	69	57,5
Toplam	120	100

Tablo 2'ye göre örnekleme alınan resimli çocuk kitaplarının %17,5'i 1-3 TL, %41'i 4-6 TL, %27,5'i 7-9 TL ve %14'ü ise 10 TL ve üzeri fiyatla satılmaktadır. Yapılan incelemede kitapların %42,5'inde yaş seviyesi belirtildiği, %57,5'inde ise yaş seviyesinin belirtilmediği tespit edilmiştir. Çocuk kitaplarında yaş seviyesinin belirtilmemesi olumsuz bir durum olarak görülebilir. Kitaplarda yaş seviyesinin belirtilmesi kitabı satın alacak veli ya da öğretmene kitabın düzeyi hakkında bilgi vermesi bakımından önemlidir. Çünkü bu sayede kitabın ilgili yaş grubuna uygun olup olmadığı rahatlıkla anlaşılabilir ve seviyeye uygun kitapların alınmasına katkı sağlanabilir.

2.3 Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listesi kullanılmıştır. Veri toplama aracı hazırlanırken öncelikle çocuk edebiyatı alanında yayınlanmış yayınlar, yerli ve yabancı kaynak kitaplar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda taslak bir kontrol listesi oluşturulmuştur. Daha sonra üç alan uzmanının görüşü alınarak kontrol listesine son şekli verilmiştir.

Kontrol listesi üç ana bölümden oluşmaktadır. Bu bölümler; fiziksel, içerik ve resimleme özellikleridir. Resimli çocuk kitaplarının fiziksel özellikleri kapsamında kitapların; ciltleme, kâğıt türü, kapak yapısı ve sayfa sayısı özelliklerine yer verilmiştir. Resimli çocuk kitaplarının içerik özellikleri kapsamında; kitap türleri, kitaplarda işlenen konular, kitapların dil özellikleri ile kitaplardaki anlatım ve yazım hataları incelenmiştir. Resimli çocuk kitaplarının resimleme özellikleri kapsamında ise kitaplardaki resim sayıları ile resimlerin renk özelliklerine, resim özelliklerine ve resim-metin ilişkisine yer verilmiştir. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu verilerden elde edilen bulgular; frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında yapılan inceleme sonucunda elde edilen bulgular fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri başlıkları altında sunulmuştur.

3.1 Resimli Çocuk Kitaplarının Fiziksel Özellikleri

Örnekleme alınan kitapların fiziksel özellikleri kapsamında kitabın cilt yapısı, kâğıt türü, kapak yapısı, sayfa sayısı, kitapta yer alan resim sayısı, resimlerin özellikleri ve kitapların yaş seviyesine ilişkin niteliklere ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Resimli Çocuk Kitaplarının Fiziksel Özelliklerine Göre Dağılımı

	Kitap Sayısı	%
Ciltleme		
Dikişli	12	10,0
Yapıştırma	28	23,5
Zımbalı	80	66,5
Toplam	120	100
Kâğıt Türü		
1. Hamur	99	82,5
2. Hamur	21	17,5
Toplam	120	100
Kapak Yapısı		
Karton Kapak	114	95
Mukavva Kapak	6	5,0
Toplam	120	100
Sayfa Sayısı		
1-16	95	79,0
17-32	25	21,0
Toplam	120	100

Tablo 3'e göre incelenen kitapların %10'u dikişli, %23,5'i yapıştırma ve %66,5'i zımbalı cilt özelliğine sahiptir. Örnekleme alınan kitapların %82,5'inde birinci hamur, %17,5'inde ise ikinci hamur kâğıt kullanıldığı belirlenmiştir. Kapak yapılarına ilişkin bulgular incelendiğinde kitapların büyük çoğunluğunun karton (%95), çok az bir bölümünün ise mukavva (%5) kapaktan oluştuğu görülmektedir. Kitaplarda dikişli cildin ve mukavva kapağın fazla kullanılmaması yayınevlerinin maliyeti düşürmek istemelerinden kaynaklanabilir. Elde edilen bu sonuç resimli çocuk kitaplarının fiziksel özelliklerini inceleyen çalışmalar (Özgider 2010; Taşdemir, 2005) ile de paralellik göstermektedir. Aynı tabloda yer alan sayfa sayılarına ilişkin bulgulara göre kitapların %79'unun 1-16, %21'inin ise 17-32 sayfadan oluştuğu tespit edilmiştir. Çocukların gelişim özellikleri dikkate alındığında kitaplardaki sayfa sayılarının düzeye uygun olduğu söylenebilir.

3.2 Resimli Çocuk Kitaplarının İçerik Özellikleri

Resimli çocuk kitaplarının içerik özellikleri, kitapların türleri, kitaplarda işlenen konular, dil özellikleri ve kitaplardaki anlatım ve yazım hataları kapsamında incelenmiştir. Araştırma kapsamında ele alınan kitapların türüne ilişkin incelemede kitaplar hikâye ve masal kitapları olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmalara ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Resimli Çocuk Kitaplarının Türlerine Göre Dağılımı

	Kitap Sayısı	%
Kitabın Türü		
Hikâye	79	66
Masal	41	34
Toplam	100	100

Tablo 4'e göre kitapların %66'sı hikâye, %34'ünün ise masal türünde olduğu görülmektedir.

İncelenen resimli çocuk kitaplarında işlenen konular; arkadaşlık-dostluk, aile, macera, ahlaki konular, toplumsal kurallar, doğa bilinci ve hayvan sevgisi ile sağlık ana başlıklarında sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmaya ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Resimli Çocuk Kitaplarının İşledikleri Konulara Göre Dağılımı

Konu	Öykü/Masal Sayısı	%
Sağlık-Temizlik	25	21,0
Arkadaşlık-Dostluk	24	20
Doğa Bilinci ve Hayvan Sevgisi	23	19,0
Aile	18	15
Toplumsal Kurallar	16	13,5
Ahlaki Konular	8	6,5
Macera	6	5,0
Toplam	120	100

Tablo 5 incelendiğinde resimli çocuk kitaplarında en fazla işlenen konuların sağlık-temizlik (%21) ve arkadaşlık-dostluk (%20) üzerine olduğu görülmektedir. Erdal'a (2008) göre iyi resimlenmiş ve kurgulanmış bir çocuk kitabı çocuğa temizlik alışkanlığı edindirmede önemli bir rol üstlenir. Sağlık-temizlik konulu kitaplar sayesinde çocuklara olumlu davranışlar kazandırılabilir. Bu araştırma kapsamında incelenen kitaplarda da sağlık ve temizlik konularının ele alınması olumlu bir durum olarak yorumlanabilir.

Kitaplarda arkadaşlık-dostluk konularına yer verilmesi ise çocukların kişisel gelişim özelliklerinin gelişmesi bakımından oldukça önemlidir. İncelenen kitaplarda

arkadaşlık-dostluk konularının yeterince ele alınması, çocukların kişisel gelişimlerine olumlu katkılar sağlayabilir.

Kitaplarda en az işlenen konuların macera (%5), ahlaki konular (%6,5) ve toplumsal kurallar (%13,5) olduğu belirlenmiştir. Maltepe'ye (2009) göre kitaplar, çocuğun yaşına, ilgi ve gereksinimlerine uygun olarak insan ve yaşam gerçekliğini anlamasına katkı sağlamalı, ayrıca çocuk ile yaşam arasında güçlü bir bağ oluşturmalıdır Buradan hareketle ahlaki konulara ve toplumsal kurallara daha az yer verilmesi çocuğun günlük yaşamla bağ kurması açısından olumsuz bir durum olarak yorumlanabilir.

Araştırma kapsamına alınan resimli çocuk kitaplarının dil özellikleri, anlatım-üslup ve cümle yapısı olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflamaya ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Resimli Çocuk Kitaplarının Dil Özelliklerine Göre Dağılımı

	Kitap Sayısı	%
Anlatım-Üslup		
Sade, Akıcı	109	91
Karmaşık	11	9,0
Toplam	120	100
Cümle Yapısı		
Kurallı	113	94
Oevrik	7	6
Toplam	120	100

Tablo 6'ya göre resimli çocuk kitaplarında anlatım-üslup açısından oldukça yüksek oranda sade ve akıcı (%91) bir dil kullanıldığı söylenebilir. Kullanılan dil bakımından karmaşık olarak nitelendirilebilecek kitap oranı ise sadece %9'dur. Cümle yapıları açısından yapılan inceleme sonuçlarına göre kurallı cümle yapısına sahip olanların %94, devrik cümle yapısı kullanılanların ise %6 oranında olduğu tespit edilmiştir. Kitaplarda kullanılan dilin sade, açık ve anlaşılır olması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü dil hatalarından arınmış çocuk kitapları, çocuğun beğenisini kazanacak, çocuğa büyük yararlar sağlayacak olan okuma alışkanlığı kazanmanın da temellerini atacaktır (Özkan ve Yılmaz, 2001).

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer özellik ise resimli çocuk kitaplarında da yer alan anlatım ve yazım hatalarıdır. Resimli çocuk kitaplarında yer alan anlatım ve yazım hatalarına ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Resimli Çocuk Kitaplarındaki Anlatım ve Yazım Hataları

Hata Türü	Hata Sayısı
Noktalama İşaretleri ve Yazım Hataları	87
Seviye Üzerindeki Kelimeler	43
Anlatım Bozukluğu	19
Argo Kelimeler	8
Toplam	157

Tablo 7'ye göre resimli çocuk kitaplarındaki noktalama işaretleri ve yazım hatalarının sayısı ortalama 87'dir. Bu belirlemeye ilişkin hataların birçoğunun dizgi hatalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Örneklemede bulunan resimli çocuk kitaplarındaki anlatım bozukluğu hatalarının sayısı ortalama 19'dir. Araştırma kapsamına alınan resimli çocuk kitaplarındaki argo kelime kullanımı sayısı ise ortalama 8'dir. Kitaplar, çocukların dilsel algılama becerilerini geliştirme, düzgün cümle kurma, kelimeleri yerine ve anlamına uygun kullanıma vb. dil gelişimlerine katkı sağlayacak niteliklere sahip olmalıdır. Sever'e (1993) göre yazım ve noktalama hatalarının bulunduğu, anlatıma gerekli özenin gösterilmediği kitaplarla, çocuklara dilin kurallarının kavratılması mümkün değildir. İncelenen kitaplarda yer alan anlatım bozukluğu ile noktalama işaretleri ve yazım hatalarının sayısı dikkate alındığında kitaplara dil açısından yeterince özen gösterilmediği söylenebilir.

3.3 Resimli Çocuk Kitaplarının Resimleme Özellikleri

Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda yer alan resim sayıları, resimlerin renk özellikleri, resim özellikleri ve resim-metin ilişkisine ait bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. Resimli Çocuk Kitaplarının Resimleme Özelliklerine Göre Dağılımı

	Kitap Sayısı	%
Resim Sayısı		
1-5	32	26,5
6-10	44	36,5
11-15	37	31
16-20	7	6
Toplam	120	100
Renk Özelliği		
Renkli	109	91
Siyah Beyaz	11	9
Toplam	120	100
Resim Özelliği		
Gerçekci	33	27,5
Hayali	87	72,5
Toplam	120	100
Resim-Metin İlişkisi		
Var	103	86
Yok	17	14
Toplam	120	100

Tablo 8'e göre incelenen kitapların %26,5'inin 1-5 arası, %36,5'inin 6-10 arası, %31'inin 11-15 arası ve %6'sının 16-20 arası resim içerdiği görülmektedir. Buna göre incelenen kitaplardaki resim sayısının az olduğu söylenebilir. Çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda resimler çok önemlidir. Çünkü kitap, resimlerine bakılarak daha kolay anlaşılabilir. Ayrıca resimlerin ve metnin aynı sayfada yer alması okuyucunun yaratıcılığını geliştirir. Resimlerin az sayıda olması ise okuyucunun resim-metin arasındaki ilişkiyi kurmasını zorlaştırır (Lewis, 2006).

Araştırma kapsamında incelenen kitapların %91'inin renkli, %9'unun ise siyah-beyaz resimlerden oluştuğu belirlenmiştir. Özdemirci'ye (2000) göre canlı, parlak ve renkli resimler çocukların ilgisini daha çok çeker. Kitaplarda ilk etapta çocuğu

ilgilendiren, resimler ve bu resimlerin renkli oluşudur. Çünkü resimler çocuklarda kitaba ilişkin merak uyandırır. Ayrıca kitaplardaki resimler, çocukların yaşlarına ve içinde buldukları döneme özgü ayrıntılar taşımaktadır. İncelenen kitaplarda renkli resimlere büyük oranda yer verilmesi kitapların ilgi çekici olması bakımından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Bununla birlikte kitaplarda yer alan resimlerin %27,5'inin gerçekçi, %72,5'inin ise hayali olduğu ve kitapların büyük çoğunluğunda (%86) resim-metin ilişkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Kitaplarda resim-metin ilişkisine yer verilmesi olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Çünkü resim-metin ilişkisi, metnin çocuklar tarafından daha kolay yapılandırılmasına yardımcı olur. Bununla birlikte kitaplarda yer alan resimlerin büyük bir çoğunluğunun hayali öğelerden oluştuğu görülmektedir. 7-8 yaş grubundaki çocukların şematik çizgisel gelişim döneminde yer almaları nedeniyle bu yaş grubuna hitap eden çocuk kitaplarında hayali resimlerin çoğunlukta yer alması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamına alınan kitapların yazı/resim oranı incelendiğinde kitapların %15'inde 3/4, %28'inde 1/2 ve %57'sinde ise 1/4 oranında resim olduğu belirlenmiştir. Güleç ve Gönen'e (1997) göre bu yaş grubuna hitap eden resimli çocuk kitaplarında sayfanın 3/4'ü resme, 1/4'ü yazıya ayrılmalıdır. İncelenen kitaplarda bu orana çoğunlukla uyulmadığı görülmektedir. Buradan hareketle yazı/resim oranına özen gösterilmeyen resimli kitapların ilgi çekiciliğinin azalabileceği söylenebilir.

4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine yönelik resimli çocuk kitaplarının fiziksel, içerik ve resimleme özellikleri açısından durumunu belirlemektir. Araştırma bulguları incelendiğinde ilköğretim birinci sınıf öğrencilerine yönelik resimli çocuk kitaplarının ciltlemesinde yüksek oranda zımba (%66,5) kullanıldığı, kitaplarda kullanılan kâğıdın %82,5 oranında birinci hamur olduğu ve kitapların neredeyse tamamında karton kapak (%95) kullanıldığı tespit edilmiştir. Kitaplarda zımba ve karton kapağın fazla kullanılması kitabın uzun ömürlü ve kullanışlı olmasını engellemektedir. Taşdemir (2005) ve Özgider (2010) tarafından yapılan araştırmalarda da kitap kapaklarının yetersiz olduğu sonucu elde edilmiştir. Yapılan araştırmalar çocuk kitaplarında kapağın ve kâğıt türünün çocukların kitap okuma isteğini etkilediğini ortaya koymaktadır (Wilson, 2000; Argan ve diğ., 2008) Ayrıca incelenen kitapların hedef kitesinin 7-8 yaş grubu olduğu dikkate alındığında çabuk dağılan ve yıpranan kitapların, çocuğun okuma isteğini azaltacağı ve kitaptan uzun süre faydalanmasını engelleyeceği söylenebilir.

Elde edilen bulgulara göre resimli çocuk kitaplarında en çok sağlık-temizlik konularının işlendiği belirlenmiştir. Erdal'a (2008) göre diş fırçalama, banyo yapma, el yıkama, çevre temizliği ve genel olarak temizlik kuralları kitaplarda en sık vurgulanan konulardır. Bu konular iyi bir şekilde işlendiği takdirde çocuklara olumlu duygu, davranış ve alışkanlıklar kazandırılabilir. Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda bu konuların yeterince ele alınması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Karakuş (2006) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin en çok tercih ettikleri konuların macera, aile ve sevgi olduğu tespit edilmiştir. Yıldız (2009) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim öğrencilerinin

macera, aile, kahramanlık ve mizahi konuları içeren kitapları tercih ettikleri belirlenmiştir. İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin tercih ettikleri konular ile araştırma kapsamında incelenen kitaplardaki konuların benzerlik göstermediği görülmüştür. Bu sonuçlara göre çocuk kitabı yazarlarının benzer araştırmaları dikkate alarak, tercih edilen konulara daha fazla yer vermeleri gerektiği söylenebilir.

Yaldız (2006)'a göre konu bakımından ilgi çekmeyen kitaplar dil bakımından ne kadar yalın da olsalar çocuklarda okuma isteğinin ve dil sevgisinin gelişimine engel olur. Bu nedenle kitabın hitap ettiği hedef kitlenin beklenti ve ihtiyaçlarına yönelik bir ihtiyaç analizinin yapılması kitaplarda işlenen konuların çocukların görüşleri doğrultusunda şekillendirilmesine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma kapsamına alınan kitapların anlatım ve üslup açısından yüksek oranda sade-akıcı bir dille yazıldığı ve neredeyse tamamında kurallı cümle yapısı kullanıldığı tespit edilmiştir. 7-8 yaş grubundaki çocukların dilin yapısına yönelik kuramsal bilgiyi yeni öğrenmeye başladıkları göz önüne alındığında, dil bilgisi kurallarına uygun olarak yazılan kitapların oranının yüksek olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilmektedir. Ancak incelenen 120 resimli çocuk kitabında, 87 adet noktalama ve yazım hatası, 43 adet yaş seviyesi üzerinde kelime, 19 adet anlatım bozukluğu ve 8 adet argo kelime yer aldığı görülmüştür. Tomlinson ve Lynch-Brown'a (2002) göre çocuk kitaplarındaki cümleler anlaşılabilir olmalıdır. Ayrıca paragraflar, bölümlerin uzunluğu, giriş, gelişme ve sonuç bölümleri çocukların yaşına ve zihinsel gelişim dönemlerine uygun şekilde tasarlanmalıdır. Çünkü dil ve anlatım hataları bulunan kitaplar, çocukların dilin kurallarını yanlış öğrenmelerine sebep olabilir. Bu nedenle henüz okuma-yazmayı yeni öğrenen çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda dil ve anlatıma daha fazla özen gösterilmelidir.

Araştırma kapsamında incelenen kitapların büyük bir kısmında resim sayısının az olduğu görülmektedir. Bu durumun, kitapların niteliğini olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Çünkü resimler, çocukların metnin konusunu anlamalarına yardımcı olur ve kitap okumaları konusunda onları motive eder (Justice ve Kaderavek, 2002). Fang (1996) de çocuk kitaplarındaki resimlerin, çocuğun karakterleri zihninde oluşturmasında önemli bir yeri olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle çocuk kitaplarında resim sayısına daha fazla özen gösterilmesi gerektiği söylenebilir.

İncelenen kitapların %91'inin renkli, %9'unun siyah-beyaz resimlerden oluştuğu görülmüştür. Bu durum çocukların gelişim özellikleri açısından uygun görülmektedir. Çocukların ilgi ve beklentileri dikkate alındığında kitaplardaki resimlerin canlı ve çekici olması son derece önemlidir. Ayrıca Justice ve Kaderavek'e (2002) göre kitaplardaki resimler dikkat çekici ve sevimli olmalıdır. Buradan hareketle çocuk kitaplarında yer alan resimlerin canlı ve renkli olması gerektiği söylenebilir.

Kitaplarda yer alan resimlerin yaklaşık dörtte üçünün hayali öğelerden oluştuğu tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan resimlerin büyük bir çoğunluğunun hayali öğelerden oluşması çocukların seviyelerine uygun değildir. Maltepe'ye (2009) göre çocukların yaratıcılıklarını geliştirmek için kitaplarda hayal gücünün yansıtılması gereklidir. Ancak, kitaplardaki doğüstü varlıkların gerçek dışılığını fark edemeyen çocuğun, kişilik ve toplumsal gelişiminin olumsuz yönde etkileneceği de göz ardı edilmemelidir. Ayrıca Kırıçoğlu (2002) ve Yavuzer'e (2011) göre 7-9 yaş aralığında bulunan çocuklar çizgisel gelişim olarak şematik dönem içerisinde yer alırlar.

Buyurgan ve Buyurgan'a (2007) göre de bu dönemde yer alan çocuklar yaptıkları resimlerde gerçeği yansıtır. Bu nedenle çocuklara yönelik hazırlanan kitaplarda, çocukların çizgisel gelişim dönemlerinin dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

İncelenen kitaplarda yer alan resimlerin büyük çoğunluğunda resim-metin ilişkisinin olması olumlu bir durum olarak yorumlanabilir. Çünkü kitaplardaki resim-metin ilişkisi öğrencilerin algılama ve yorumlama becerilerini geliştirir (Gönen ve Güler, 2011). Sarı (2006), kitaplarda yer alan resimlerin, bazen sözcüklerin yerini tuttuğunu, bazen de yorumlama görevini yerine getirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte resmi yorumlayan çocukların yaratıcılık ve görsel okuma becerilerinde de gelişme sağlanır (Huck ve diğ., 2004).

Yapılan araştırmalarda çocukların canlı ve gerçeğe yakın resimler içeren kitapları okumayı tercih ettikleri, kitapta kullanılan resim ve şekillerin okuyucunun okuma zevkini etkilediği, resim ve metin ilişkisi olan kitapların çocukların kitabı anlamasını etkilediği sonuçları elde edilmiştir (Anderson, 2006; Argan ve diğ., 2008; Arizpe, 2003; Brookshire ve diğ., 2002).

Araştırma kapsamına alınan kitapların yazı/resim oranı da incelenmiştir. Bu incelemeye göre kitapların %15'inde 3/4, %28'inde 1/2 ve %57'sinde ise 1/4 oranında resim olduğu belirlenmiştir. Resimli çocuk kitaplarında sayfanın 3/4'ü resme, 1/4'ü yazıya ayrılmaktadır (Güleç ve Gönen, 1997). Oysa incelenen kitapların sadece %15'inde 3/4 oranında resim olması, resimli çocuk kitaplarında bu özelliğe yeterince dikkat edilmediğini göstermektedir.

Sonuç olarak araştırma kapsamında incelenen kitaplarda dayanıklı cilt kullanılmadığı, konu çeşitliliğinin bulunmadığı, resimlerin dörtte üçünün hayali öğelerden oluştuğu, yazı/resim oranının istenilen düzeyde olmadığı belirlenmiştir. Buna karşılık kitapların çoğunda dilbilgisi kurallarına uyulduğu ve resim-metin ilişkisine dikkat edildiği görülmektedir.

İlköğretim seviyesindeki çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada çocuk kitaplarının nitelik ve nicelik yönünden kaliteli olması gerektiği göz önüne alındığında araştırmadan elde edilen sonuçlar resimli çocuk kitaplarında birtakım değişiklikler yapılması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Buradan hareketle hitap edilen hedef kitle göz önüne alındığında, resimli çocuk kitaplarında ciltleme tekniği olarak yapıştırma yerine dikişli cilt kullanılması uygun olabilir. Ayrıca kitap kapağının mukavva olmasının kitap maliyetini artıracığı göz önüne alındığında en azından kalın karton kapak kullanımı tercih edilebilir.

Çocuk kitaplarında, çocuğun bakış açısını genişletecek, merak ve keşfetme duygusunun gelişmesini sağlayacak, yaratıcılığına katkıda bulunacak, bilimsel okur-yazarlığını geliştirecek yeni ve farklı konulara yer verilmesi sağlanabilir. Çocuk kitabı yazarları kitapta, yönlendirmelerden ve ön yargılardan uzak bir üslup benimsemelidir. Argo ve müstehcen ifadelerden kaçınmalıdır. Çocuk kitaplarının kelime öğretimine sağladığı katkı göz önüne alınarak yaş ve gelişim düzeyinin üzerindeki kelimelerin doğrudan öğretiminin gerçekleştirilmesi için kitapların arkasında kitapta yer alan kelimeleri içeren küçük bir sözlüğe yer verilebilir. Çocuk kitaplarında yer alan resimlerin açık, anlaşılır, konuya uygun olmasına ve sanatsal değerler taşımasına dikkat edilmelidir. Ayrıca çocuk kitaplarında yer alan resimlerde çocukların çizgisel gelişim dönemleri de dikkate alınmalıdır. İlköğretim birinci sınıf öğretmenleri okumayı yeni öğrenen çocuklara kısa ve resimli çocuk kitaplarını okumayı tavsiye etmelidir. Böylece kitabı zevkle okuyan çocuklar iyi bir okuma rehberliği ile kitap sevgilerini geliştireceklerdir.

Kaynakça

- AKAL, A. (2007). "Çocuklar İçin Üretilen Edebiyat Kitaplarına Farklı Bakış Açılımlarından Çözümlemeci Bir Yaklaşım: Masal, Öykü ve Şiirlerle Liderlik Eğitimi", **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- ANDERSON, N. A. (2006). **Elementary Children's Literature: The Basics for Teachers and Parents**, Pearson/A and B, Boston.
- ARGAN, M. T., ARGAN, M. ve KURULGAN, M. (2008). "Kitaplara İlişkin Biçimsel Özelliklerin Okuyucu Tutumları Üzerine Etkisi", **Bilgi Dünyası**, 9-1, 179-206.
- ARIZPE, E., ve STYLES, M. (2003). **Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts**, Routledge Falmer, London; New York.
- ASLAN, C. (2007). "Yazınsal Nitelikli Çocuk Kitaplarının Çocukun Gelişim Sürecindeki Yeri", **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- BUYURGAN, S. ve BUYURGAN, U. (2007). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**, PegemA Yayınları, Ankara.
- BROOKSHIRE, J., SCHARFF, L. F. V., ve MOSES, L. E. (2002). "The Influence of Illustrations on Children's Book Preferences and Comprehension", **Reading Psychology**, 23 (4), 323-339.
- CELEPOĞLU, A. (2007). "Çocuk Yayınları ve Bu Yayınlar da Bulunması Gereken Temel Unsurlar", **Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı**, (Editörler) Ömer Yılar ve Lokman Turan, Ankara: Pegem-A Yayıncılık. s. 37-66.
- DURSUNOĞLU, H. (2007). "Çocuk-Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı", **Eğitim Fakülteleri İçin Çocuk Edebiyatı**, (Editörler) Ömer Yılar ve Lokman Turan, Ankara: Pegem-A Yayıncılık. s. 1-36.
- ERDAL, G. (2007). "Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Çocuk Kitaplarının Resimlemelerine genel Bakış", **II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu Bildiri Kitabı**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- FANG, Z. (1996). "Illustrations, text, and the child reader: What are pictures in storybooks for?", **Reading Horizons**, 37 (2), 130-142.
- GÖNEN, M. ve GÜLER, T. (2011). "The Environment and Its Place in Children's Picture Story Books", **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 15, 3633-3639.
- GÜLEÇ, H. ve GÖNEN M. (1997). "1974-1993 Yılları Arasında Türkçe Basılmış Olan Resimli Öykü Kitaplarının Resimlendirilme ve Fiziksel Özellikleri Yönünden İncelenmesi", **Türk Kütüphaneciliği Dergisi**, 11, 1: 42-53.
- GÜLERYÜZ, H. (2006). **Yaratıcı Çocuk Edebiyatı**, Pegem-A Yayıncılık, Ankara.
- HOPPE, A. (2004). "Half the Story: Text and Illustration in Picture Books", **Horn Book Magazine**, 80 (1), 41-50.
- HUCK, C. D., KIEFER, B. Z., HEPLER, S. ve HICKMAN, J. (2004). **Children's Literature in the Elementary School. (8th Ed.)**, Mc Graw Hill, New York.
- JUSTICE, L., M. ve KADERAVEK, J. (2002). "Using Shared Storybook Reading to Promote Emergent Literacy", **Teaching Exceptional Children**, 34, 8-13.
- KARAKUŞ, I. Ş. (2006). **Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KAVCAR, C.; OĞUZKAN, F. ve SEVER, S. (2004). **Türkçe Öğretimi**, Engin Yayıncılık, Ankara.
- KIRIŞOĞLU, O., T. (2002). **Sanatta Eğitim Görmek Anlamak Yaratmak**, PegemA Yayınları, Ankara.
- LEWIS, D. (2006). **Reading Contemporary Picturebooks, Picturing Text**, Routledge, New York.
- MALTEPE, S. (2009). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çocuk Edebiyatı Ürünlerini Seçebilme Yeterlilikleri", **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12 (21), 398-412.
- MANNING, M. (2004). "Visual Cues, Teaching", **K-8**, 34 (6), 91-92.
- NİKOLAJEVA, M. ve SCOTT, C. (2000). "The Dynamics of Picturebook Communication", **Children's Literature in Education**, 31, 225-239.
- OĞUZKAN, F. (1997). **Yerli ve Yabancı Yazarlardan Örnekler ve Çocuk Edebiyatı**, Emel

- Matbaacılık, Ankara.
- ÖZKAN, N. ve YILMAZ, B. (2001). "Çocuk Kitaplarında Dil Sorunu, Bilgi Dünyası", 2 (2), 147-168.
- ÖZGİDER, D., S. (2010). **Türkiye ve İngiltere'de Çocuk Kitaplarının Biçimsel ve İçerik Özellikleri Açısından Karşılaştırılması**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- SARI, N. (2006). **Çocuk Kitapları İllüstrasyonları Üzerine Bir Araştırma ve Bir Örneklemeye**. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- SEVER, S. (1993). "Çocuk Kitaplarında Dil Sorunları", **Eğitim Dergisi**, 3, 14-21.
- SEVER, S. (1995). "Çocuk Kitaplarında Bulunması Gereken Yapısal ve Eğitsel Özellikler", **Abece Dergisi**, 107, 14-15.
- SEVER, S. (2008). **Çocuk ve Edebiyat**, Tudem Yayınevi, İzmir.
- ŞİRİN, M. (2007). **Çocuk Edebiyatı Kültürü**, Kök Yayıncılık, Ankara.
- TAŞDEMİR, M. (2005) "Eğitsel Bir Materyal Olarak Çocuk Hikâye ve Romanlarının Nitelik Düzeyi", **Milli Eğitim**, 168, 7-29.
- TEMPLE, C.; MARTÍNEZ, M. ve YOKOTA, J.(2006). **Childrens Books in Childrens Hands: An Intoduction to Their Literature (3rd Edition)**, Allyn and Bacon, Boston.
- TOMLINSON, C. M., ve LYNCH-BROWN, C. (2002). **Essentials of Children's Literature**, Allyn and Bacon, Boston.
- TRİM, M. (2004). **Growing And Knowing A Selection Guide For Children Literature**, Deutch: Die Deutsche Bibliothek.
- WASON-ELLAM, L. (2010). "Children's Literature as a Springboard to Place-Based Embodied Learning", **Environmental Education Research**, 16, 3: 279-294.
- WILSON, A. (2000). "Children's Reading for Pleasure: Implications for Publishers", **Talespinner**, 9, 4-9.
- YALÇIN, A. ve AYTAŞ, G. (2005). **Çocuk Edebiyatı**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- YALDIZ, H. T. (2006). **Masalların Çocuk Eğitimi Açısından İncelenmesi (Sarayönü Örneği)**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- YAVUZER, H. (2011). **Resimleriyle Çocuk**, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILDIZ, Ç. (2009). **İlköğretim Öğrencilerinin Çocuk Kitaplarına İlişkin Görüşleri**. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.

A STUDY OF CHILDREN'S BOOKS RELATED TO PHYSICAL STRUCTURES, CONTENT AND ILLUSTRATIONS

Mübeccel Gönen*

Mehmet Uygun**

Özge Erdoğan***

Mehmet Katrancı****

Abstract

Products of children literature should be able to create pleasure of reading in children and lead them creative thinking. So it is essential to pay attention to structure, content and illustration of children's books. In this research it is aimed to determine the situation of primary school students' children's picture books in terms of physical structure, content and illustration. In the study descriptive model was used and a qualitative research method was used to collect, analyze and interpret the research data. In order to collect data document analysis were conducted. The population of this research was the first grade students' children's picture books whose first editions were between the years 2005-2010. The sample of the research consists of 120 children's picture books which were chosen through random method. Data gathered from the research were analyzed through descriptive analysis techniques. As a result of research it is ascertained that in the books durable bindings weren't used, there aren't any subject variety, three out of four illustrations are consist of imaginary items, writing/illustration proportion is not at an adequate level. On the other hand in most of the books grammatical rules were followed correctly and writing/ illustration were related to each other.

Key Words: Children Literature, Children's Picture Books, Features of Children's Picture Books

-
- * Prof. Dr.; Hacettepe University Faculty of Education Department of Primary School Teaching/Ankara
** Assistant; Abant İzzet Baysal University Faculty of Education Department of Primary School Teaching /Bolu
*** Assistant; Karadeniz Technical University Faculty of Education Department of Primary School Teaching /Trabzon
**** Assistant; Kırıkkale University Faculty of Education Department of Primary School Teaching /Kırıkkale

TÜRKİYE GENELİNDE CEZA İNFAZ KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN İŞ DOYUMLARININ İNCELENMESİ*

Nazım ÇOĞALTAY**

Özet

Bu araştırmanın temel amacı; Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında görev yapan cezaevi öğretmenlerinin iş doyum düzeyini tespit etmektir. Cezaevi öğretmenlerinin demografik özelliklerinin iş doyumlarını etkileyip etkilemediği de incelenmiştir. Araştırma 2009 yılında Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında görev yapan toplam 204 cezaevi öğretmenini kapsamaktadır. Araştırma verilerini toplamak için Minnesota İş Doyumu Ölçeği ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde tek yönlü varyans analizi, LSD testi ve t-testi teknikleri uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre, cezaevi öğretmenlerinin genel iş doyum düzeyleri 'orta' düzeyde bulunmuştur. Cezaevi öğretmenlerinin demografik özellikleri ile genel iş doyum düzeyleri arasında herhangi anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: İş, iş doyum, cezaevi öğretmeni, ceza infaz kurumu

Giriş

Örgütsel psikolojinin önemli alan konularından biri olan iş doyum, şüphesiz tüm örgütleri, işverenleri, işgörenleri ve yöneticileri ilgilendiren önemli bir yaşam standardı göstergesidir. Çünkü insan hayatının büyük bir kısmını kapsayan iş yaşamında elde edilecek doyum, yaşamın diğer alanlarına da olumlu yönde yansıtacaktır. Bu nedenle işgörenlerin iş doyumlarına etki eden içsel ve dışsal faktörlerin tespiti ve iyileştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

İş doyumunu tanımlı ilk defa 1911 yılında Taylor ve Gilbert tarafından en az stres ve yorgunluk yaratacak bir metotla fabrikada çalışmak olarak ifade edilmiştir. Bu konuyla ilgili bilimsel çalışmalar ilk olarak 1920'lerde Hawthorne araştırmaları olarak bilinen Elton Mayo ve arkadaşlarının bir elektrik şirketindeki çalışmalarıyla başladığı kabul edilir (Wilson, 2009; Değirmenci, 2006). O yıllarda iş doyumunu ile ilgili araştırmalar sıklıkla endüstriyel alanlarda yapılmıştır. O tarihlerden itibaren öncelikle endüstri ve örgüt psikolojisinde daha sonra sağlık ve eğitim alanlarında üzerinde en fazla çalışılan kavramlardan biri olmuştur (Kağan, 2005; Sarıkaya, 2007). Günümüzde de birçok farklı meslek grubu (hemsireler, polisler, otel çalışanları, v.b) açısından akademik olarak iş doyumunu çalışmalarına rastlamak mümkündür (Mitchell, 2009; Rowan, 2008; Howard, 2008; Johnson, 2009).

* Bu çalışma yazarın yüksek lisans tezinin bir kısmından derlenmiştir.

** Bitlis E Tipi Kapalı Ceza İnfaz Kurumu, Kurum Öğretmeni

Farklı meslek ve iş alanlarında bu denli önemsenmesinin nedenleri her alan açısından değişiklik arz etmesidir. Örneğin, endüstri alanında iş doyumunu doğrudan ya da dolaylı olarak iş performansını etkileyen bir etmen olarak görülmektedir. Dolayısıyla yüksek düzeyde iş doyumuna sahip bir işgören, daha fazla ürün anlamına gelebilmektedir (Özdayı, 1990). Bu durum işverenlerin kendi çıkarları doğrultusunda iş doyumunu kavramına karşı ilgilerini arttırmaktadır (Çetinkanat, 2000). İş doyumunu eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesinde en kritik öge olarak kabul edilen öğretmenler için ise daha da önemlidir. Çünkü sosyal bir girişim olan eğitimde, öğretmenlerin göstereceği performans, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmesinin ön adımıdır. Yeterince güdülenmiş ve iş doyumunu yüksek öğretmenler, daha üretken, daha verimli, problem çözebilen dolayısıyla öğrencilere örnek olarak onların da istekli bir biçimde çalışmalarını sağlayabilen kişiler olabilirler (Sarıkaya, 2007; Aliyev, 2004).

İş doyumunu, işgörenin yaptığı işten hoşlansa da hoşlanmasa da işiyle ilgili bileşenlerin tümüne karşı olan genel tutumu ile ilgilidir. (Shraibman, 2008; Shields, 2007). Bu anlamda iş doyumunu, duygusal, bilişsel ve davranışsal özelliklerin karışımıdır. Daha ayrıntılı olarak iş doyumunu “içsel”, “dışsal” ve “genel” iş doyumunu şeklinde açıklanmaktadır (Willson, 2009).

Güler’e (1990) göre iş doyumunu, bireyin iş ile ilgili değerlerinin işinde karşılandığını algılaması ve bu değerlerin bireyin gereksinimleri ile uyumlu olması durumu veya işgörenin işini veya iş yaşamını değerlendirmesi sonucunda duyduğu haz ya da ulaştığı duygusal durum iken Çetinkanat’a (2000) göre iş doyumunu, bireysel ihtiyaçların karşılanma düzeyiyle ilgili bir dizi beklentiler arasında yer alan bir kavramdır.

Spector’a (1996) göre iş doyumunu, insanların yaptıkları işleri hakkında genel anlamıyla veya değişik boyutları ile ilgili ne hissettiklerini yansıtan davranışsal bir değişkendir. Yalın şekliyle ifade edilecek olursa iş doyumunu, işgörenlerin işlerini ne ölçüde sevdiğini, iş doyumunun işgörenlerin işlerini ne ölçüde sevmedikleri ile ilgilidir.

Wray, Luft ve Highland’a (1996) göre genel anlamda iş doyumunu, herhangi bir insanın işini yaparken işiyle nasıl mutlu olabileceği ile ilgilidir. Ancak iş doyumunun tam anlamıyla tanınmasını yapılışının “mutluluğun” tanımının yapılması kadar zor olduğunu belirtmişlerdir. Bir insanı neyin mutlu ettiği ve bununla birlikte o insana mutluluk veren aynı şeyin bir başka insanı da ne derece mutlu edebileceğinin garantisizliği, iş doyumunu tanımlarken karşılaşılan güçlüğü çok net bir şekilde ifade etmektedir.

Schultz ve Schultz (1973), Locke (1983), Verner (2008), Türk (2007) ve Demirel (1989) iş doyumunu, bireyin işi ile ilgili taşınmış olduğu olumlu ve olumsuz duygular olarak tanımlamaktadırlar. Locke (1983) bu duygusal tepkinin iş deneyimi sonucu ortaya çıktığını savunurken (Akt: Wilson, 2009), Verner (2008) bireyin kendisi ile çevresi arasındaki etkileşimi sonucu ortaya çıktığını savunmuştur. Demirel (1989) ise bu duygusal tepkinin işgörenin aldığı ücret, yaptığı iş, fiziksel çalışma koşulları, sosyal hizmetler, güvenlik, bağımsız karar verme, toplumsal statü, yetenek kullanımı, yetki ve sorumluluk, başarı, terfi olanakları, çalışma arkadaşları gibi faktörlerin etkisiyle ortaya çıktığını belirtmiştir. Schultz ve Schultz’a (1973) ve Türk’e (2007) göre iş doyumunu, işin çeşitli yönlerine ilişkin geliştirilen duygusal tepkilerin toplamı iş doyumunu oluşturmaktadır.

Görüldüğü gibi iş doyumunu birçok yazar ve araştırmacı tarafından farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Bununla birlikte yapılan tanımlar incelendiğinde farklı kelimelerle de olsa ortak bir tanıma ulaşıldığı söylenebilir. Bu tanımlardan hareketle iş doyumunu; işgörenin yaptığı işe ilişkin beklentileri ile bu beklentilerin karşılanma düzeyinin bireyde yarattığı olumlu ya da olumsuz tutumlar, duygular, hazlar ve hislerin bütünüdür şeklinde tanımlanabilir.

İş doyumunu çok sayıda bileşenleri kapsayabilir ve çeşitli şekillerde ölçülebilir. Genel anlamda iş doyumunu, bireysel ihtiyaçlar ile uyumlu, değerlere ulaşma ile yüksek düzeyde ilişkilendirilebilir (Shields, 2007). İş doyumunu kavramı motivasyonla da

◆ Nazım Çoğaltay

yakından ilgilidir. Bununla birlikte motive olmuş bir işgörenle, iş doyumuna ulaşmış bir işgören arasında önemli farklar bulunmaktadır (Doğan, 2005).

İş doyumunda üç önemli etken vardır. Birincisi; iş durumuna gösterilen duygusal tepkidir. Bu nedenle görülmez ancak anlaşılır. İkincisi; iş doyumunu çıktılarını belirlemesidir. Bu da çıktıların beklentileri ne kadar karşıladığı ile ilgilidir. Üçüncüsü de; iş doyumunu, kendisi ile ilişkili birkaç özellik gösterir. İş doyumunun; işin kendisi, ücret, yükselme olanakları, denetim ve iş arkadaşları olmak üzere beş boyuttan söz etmek mümkündür (Çetinkanat, 1988).

Bu araştırmada, Türkiye'deki ceza infaz kurumlarında görev yapmakta olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini belirlemek ve iş doyumları ile bireysel özellikleri arasında bir ilişkinin olup olmadığını irdelemek temel sorun olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında görev yapan öğretmenlerin işlerinden sağladıkları doyumun hangi düzeyde olduğunu tespit etmektir. Belirtilen genel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında görev yapan öğretmenlerin genel iş doyumunu ile iç ve dış doyumları hangi düzeydedir?
- 2) Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumuna ilişkin algıları;
 - a) Cinsiyete,
 - b) Yaşa,
 - c) Medeni duruma,
 - d) Çalışılan cezaevinin türüne ve
 - e) Hizmet süresine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama Modelleri, geçmişte yada halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan yaklaşımlardır (Karasar, 2003; Büyüköztürk vd., 2008). Tarama, sosyal bilimlerde ve ilgili uygulama alanlarında en yaygın biçimde kullanılan veri toplama tekniğidir (Neuman, 2010).

Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini araştırmanın yapıldığı dönemde Adalet Bakanlığına bağlı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü'nde görev yapan 276 cezaevi öğretmeni oluşturmaktadır (www.cte.adalet.gov.tr, 2009). Bu çalışmada tüm evrene ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırma evreni içinde yer alan öğretmenlere elektronik postayla ulaşılmıştır. Tüm cezaevi öğretmenlerine gönderilen elektronik postadan 210 tanesi geri dönmüştür. Ancak eksik veya yanlış doldurulan 6 ölçek formu analiz dışı bırakılmıştır. Bu araştırmada 204 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Böylece 276 cezaevi öğretmenin 204'üne ulaşılmış bu da evrenin %74'ünü oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında görev yapan cezaevi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerine ilişkin veriler, D.J Weiss, R.V. Dawis, G.W.England ve L.H. Lofquist (1967) tarafından geliştirilen Minnesota İş Doyumu Ölçeği (kısa formu) ile elde edilmiştir. Cezaevi öğretmenlerinin; demografik özellikleri ile ilgili bilgiler ise "Kişisel Bilgi Formu"yla elde edilmiştir. Kişisel bilgi formu çalışmanın amacı doğrultusunda ve gerekli uzman görüşlerinden yararlanılarak geliştirilmiştir.

Minnesota İş Doyumu Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması Hacettepe Üniversitesi'nden Baycan (1985) tarafından gerçekleştirilmiş olup iç tutarlık Cronbach Alfa katsayısı 0,77 olarak bulunmuştur (Aksungur, 2009). Anket ülkemizde pek çok araştırmada kullanılmıştır. Anket Özdayı (1990), Minibaş (1990), Aliyev (2004), Kağan (2005), Şanlı (2006), Tüccar (2007) ve Aksungur (2009) tarafından kullanılmıştır. Minnesota Doyum Ölçeğinin içsel doyum güvenilirlik ortalaması 0.86, dışsal doyum güvenilirlik ortalaması 0.80 ve genel doyum ortalaması 0.90 olarak tespit edilmiştir (Aksungur, 2009). Çalışmamızda elde edilen veriler için yapılan analiz sonucunda iç tutarlılık Cronbach Alfa katsayısı, ölçeğin toplam maddeleri açısından ,91; iç doyum maddeleri açısından ,89; dış doyum maddeleri açısından da ,80 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilirliğinin yeterli olduğunu göstermektedir (Sipahi; Yurtkoru ve Çinko, 2010).

Minnesota İş Doyum Ölçeği, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçek (1) hiç memnun değilim, (2) memnun değilim, (3) kararsızım, (4) memnunum, (5) çok memnunum seçeneklerinden oluşmuştur.

Ölçek içsel, dışsal ve genel iş doyum düzeylerini belirleyici özelliklere sahip 20 maddeden oluşmuştur. İç doyum ölçekteki 1-2-3-4-7-9-10-11-15-16-19-20 nolu maddeler oluştururken, dış doyum ise 5-6-8-12-13-14-17-18 nolu maddeler oluşturmuştur. İç doyum maddeleri, işin özünü oluşturmaktadır. Yapılan faaliyetlerin ilgi ve yeteneklere uygun olması, yaratıcılığa olanak vermesi ve ilerleme olanakları gibi güdüleyici maddelerdir. Bunlar kişilerin başarısı, yetenek ve becerilerin kullanılabilmesi gibi Herzberg'in ortaya koyduğu birinci derecedeki güdüleyici etmenleri içermektedir. Dış doyum maddeleri ise; kişinin iş çevresi ile ilgili yönetim, teknik, iş arkadaşları, ödemeler, terfi ve ilerleme, taşınma gibi gereksinimleri kapsayan faktörleri içermektedir. Bunları da Herzberg'in hijyen faktörlerinin karşılığı olarak sayabiliriz.

Verilerin Toplanması

Veri toplama aracı olarak hazırlanan ölçek formu Temmuz 2009 tarihi itibarıyla Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında görev yapan cezaevi öğretmenlerine uygulanmıştır. Ölçek formu gönderilmeden önce tüm cezaevlerine gerek telefon yoluyla gerekse kurum içinden çevrimiçi bir program aracılığıyla ulaşılarak araştırma ve ölçek formuyla ilgili bilgi verilmiştir. Görüşme yapılan kurumların öğretmenlerine ölçek formu e-posta yoluyla gönderilmiştir. Bu şekilde tüm cezaevi öğretmenlerine ölçeğin e-posta yoluyla ulaşması sağlanmıştır. Doldurulan ölçek formları tekrar e-posta yoluyla toplanmış ve analize dahil edilmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçekten elde edilen veriler, Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS 12.0) programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmış ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, anlamlılık testi gibi istatistiksel işlemler yapılmıştır. Grup ortalamaları arasındaki farkın test edilmesinde =.05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Ölçekte yer alan ifadelerin puanlamaları; 4.21–5.00 çok tatmin edici (çok yüksek), 3.41–4.20 tatmin edici (yüksek), 2.61–3.40 ne tatmin edici ne değil (orta), 1.81–2.60 tatmin edici değil (düşük), 1.00–1.80 hiç tatmin edici değil (çok düşük) şeklinde belirlenmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın nicel boyutunu oluşturan Minnesota İş Doyum Ölçeği kullanılarak elde edilen veriler aşağıdaki başlıklar altında verilmiştir.

Cezaevi Öğretmenlerinin Genel Doyum Düzeyleri

Türkiye Genelinde Ceza İnfaz Kurumlarında görev yapan cezaevi öğretmenlerinin genel iş doyumlarının hangi düzeyde olduğunu anlayabilmek için cezaevi öğretmenlerinin ölçek maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Cezaevi öğretmenlerinin genel iş doyum düzeylerine ilişkin bulgular tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerine ilişkin bulgular

Soru Maddeleri	N	\bar{X}	s.s	Doyum Düzeyi	Madde Sıra Sayısı
S.1 Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	204	3,1324	1,07233	Orta	10
S.2 Bağımsız çalışma imkânının olmasından	204	3,1029	1,22140	Orta	11
S.3 Ara sıra değişik şeyler yapabilme şansının olması	204	3,5000	1,17234	Yüksek	4
S.4 Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından	204	3,2255	1,19446	Orta	9
S.5 Yöneticimin emrindeki kişileri iyi yönetmesi açısından	204	2,4608	1,25295	Düşük	17
S.6 Yöneticimin karar verme yeteneği bakımından	204	2,5833	1,27032	Düşük	15
S.7 Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesinden	204	3,4755	1,12927	Yüksek	5
S.8 Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden	204	3,6912	1,05407	Yüksek	3
S.9 Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem açısından	204	4,0686	0,94956	Yüksek	1
S.10 Kışileri yönlendirmek için fırsat verdiğinden	204	3,7941	0,92410	Yüksek	2
S.11 Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabilme şansının olmasından	204	3,4461	1,24054	Yüksek	6
S.12 İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından	204	2,8775	1,21553	Orta	12
S.13 Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret bakımından	204	3,3627	1,21395	Orta	8
S.14 Terfi imkânının olması yönünden	204	2,1961	1,22002	Düşük	19
S.15 Kendi fikir ve kanaatlerimi rahatça kullanma serbestliğini vermesi açısından	204	2,5245	1,27669	Orta	16
S.16 Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme serbestliğini vermesi bakımından	204	2,8284	1,31493	Orta	13

Tablo 1.'in devamı.

S.17 Çalışma şartları bakımından	204	2,1078	1,10446	Düşük	20
S.18 Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşması açısından	204	2,8137	1,24157	Orta	14
S.19 Yaptığım işte takdir edilmem açısından	204	2,4363	1,25194	Düşük	18
S.20 Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden	204	3,3824	1,24405	Orta	7
Genel İş Doyum Düzeyi	204	3,0505	0,72830	Orta	

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere genel olarak cezaevi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerine ilişkin uygulanan ölçek maddelerine verdikleri puanların dağılımı incelendiğinde; en yüksek doyum gösterdikleri maddeler "Başkaları için bir şeyler yapabileceğimi hissetmem açısından" ($\bar{x}=4.06$ ve $s.s.=0,94$), "Kişileri yönlendirmek için fırsat verdiğinden" ($\bar{x}=3,79$ ve $s.s.=0,92$) ve "Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden" ($\bar{x}=3,69$ ve $s.s.=1,05$) olmuştur.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, cezaevi öğretmenlerinin tutuklu ve hükümlülere yardım edebilme konusunda yeterince memnun oldukları, dolayısıyla da bunun iş doyumlarını olumlu yönde etkilediği ve mesleklerinin en çok beğendikleri yönünün tutuklu ve hükümlülere yardımcı olabileceği olduğu söylenebilir. Ayrıca cezaevi öğretmenlerinin mesleki açıdan güvenli bir gelecek kaygısını taşımadıkları, bu konuda yeterince memnun oldukları ve tutuklu veya hükümlülere yönlendirebilme imkanlarının olması bakımından da kendilerini mutlu hissettikleri söylenebilir.

Yine tablo 1'den anlaşılacağı üzere genel olarak cezaevi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerine ilişkin uygulanan ölçek maddelerine verdikleri puanların dağılımı incelendiğinde; en düşük doyum gösterdikleri maddeler "Çalışma şartları bakımından" ($\bar{x}=2,10$ ve $s.s.=1,10$), "Terfi imkânının olması yönünden" ($\bar{x}=2,19$ ve $s.s.=1,22$) ve "Yöneticimin emrindeki kişileri iyi yönetmesi açısından" ($\bar{x}=2,46$ ve $s.s.=1,25$) olmuştur.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle, cezaevi öğretmenlerinin çalışma şartlarını yeterli görmedikleri, en çok çalışma şartları bakımından olumsuz tutum içinde oldukları ve bunun da iş doyumlarını çok ciddi bir şekilde etkilediği söylenebilir. Bununla birlikte cezaevi öğretmenlerinin yönetimle olan ilişkilerinden hoşnut olmadıkları ve yöneticilerle uyumlu çalışmadıkları ayrıca cezaevi öğretmenliğinin terfi bakımından olanaklar sağlayamadığı dolayısıyla bu faktörlerin cezaevi öğretmenlerinin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Çalışma şartları bakımından araştırma bulgusu bu alanda yapılan birçok araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Örneğin Nias (1981) yaptığı araştırmada ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin iş doyumunun içsel faktörlerden olan çalışma şartlarından olumsuz etkilendiğini tespit etmiştir. Aynı şekilde McVay'de (2007) yaptığı çalışmada ilköğretim müdürlerinin çalışma şartları faktöründen olumsuz etkilendiğini tespit etmiştir. Liu ve Ramsey'de (2008) ABD'de yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin 'çalışma şartları' boyutunda en düşük iş doyumuna sahip olduklarını tespit etmiştir.

Yönetici-insan ilişkileri bakımından araştırma bulgusuyla paralel olarak Karaköse ve Kocabaş (2006) Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri adlı çalışmasında; devlet okullarında çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin doyum ulaşımlarında ve işlerine motive olmalarında olumsuz yönde etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca Nias'da (1981) yaptığı araştırmada, terfi edememe durumunun öğretmenler açısından doyumsuzluğuna neden olduğunu tespit etmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi genel olarak cezaevi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri “orta” ($\bar{x}=3.05$ ve $s.s=0,72$) düzeyde bulunmuştur. Bu bulguya paralel olarak yapılan çalışmalarda da ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeyleri de “orta” düzeyde çıkmıştır. Örneğin Demirel (2006) yaptığı çalışmada, Denizli ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerini orta düzeyde bulmuştur. Kartal’ın (2006) araştırmasında, hem alan dışından hem de alandan atanan sınıf öğretmenlerinin genel iş doyum düzeyleri orta düzeyde bulunmuştur.

İç Doyum Düzeyleri

Türkiye Genelinde Ceza İnfaz Kurumlarında görev yapan cezaevi öğretmenlerinin iç doyumlarının hangi düzeyde olduğunu anlayabilmek için cezaevi öğretmenlerinin iç doyum maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Cezaevi öğretmenlerinin iç doyum düzeylerine ilişkin bulgular tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin iç doyum düzeylerine ilişkin bulgular

Soru Maddeleri	N	\bar{X}	s.s	Doyum Düzeyi	Madde Sıra Sayısı
S.1 Beni her zaman meşgul etmesi bakımından	204	3,1324	1,07233	Orta	8
S.2 Bağımsız çalışma imkânının olmasından	204	3,1029	1,22140	Orta	9
S.3 Ara sıra değişik şeyler yapabileme şansının olması	204	3,5000	1,17234	Yüksek	3
S.4 Toplumda saygın bir kişi olma şansını bana vermesi bakımından	204	3,2255	1,19446	Orta	7
S.7 Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesinden	204	3,4755	1,12927	Yüksek	4
S.9 Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem açısından	204	4,0686	0,94956	Yüksek	1
S.10 Kişileri yönlendirmek için fırsat verdiğinden	204	3,7941	0,92410	Yüksek	2
S.11 Kendi yeteneklerimi kullanarak bir şeyler yapabileme şansının olmasından	204	3,4461	1,24054	Yüksek	5
S.15 Kendi fikir ve kanaatlerimi rahatça kullanma serbestliğini vermesi açısından	204	2,5245	1,27669	Orta	11
S.16 Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabileme serbestliğini vermesi bakımından	204	2,8284	1,31493	Orta	10
S.19 Yaptığım işte takdir edilmem açısından	204	2,4363	1,25194	Düşük	12
S.20 Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissinden	204	3,3824	1,24405	Orta	6
İç Doyum Düzeyi	204	3,2431	0,79694	Orta	

Tablo 2’de görüldüğü gibi cezaevi öğretmenlerinin iç doyum düzeyleri “orta” ($\bar{x}=3.24$ ve $s.s=0,79$) düzeyde bulunmuştur.

Tablo 2’den de anlaşılacağı üzere cezaevi öğretmenlerinin iç doyum düzeylerine ilişkin uygulanan ölçek maddelerine verdikleri puanların dağılımı incelendiğinde; en yüksek doyum gösterdikleri maddeler “Başkalari için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem açısından” ($\bar{x}=4.06$ ve $s.s=0,94$) ve “Kişileri yönlendirmek için fırsat verdiğinden” ($\bar{x}=3,79$ ve $s.s=0,92$) olmuştur. Bu bulgular, iç doyum faktörlerinden ‘kendi kendine bir şeyler yapabile’ ve ‘otorite’ faktörlerinin cezaevi öğretmenlerinin iş doyumunu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir.

Yine tablo 2’den anlaşılacağı üzere cezaevi öğretmenlerinin iç doyum düzeylerine ilişkin uygulanan ölçek maddelerine verdikleri puanların dağılımı incelendiğinde; en düşük doyum gösterdikleri maddeler “Kendi fikir ve kanaatlerimi rahatça kullanma serbestliğini vermesi açısından” ($\bar{x}=2,52$ ve $s.s=1,27$) ve “Yaptığım işte takdir edilmem açısından” ($\bar{x}=2,43$ ve $s.s=1,25$) olmuştur.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle cezaevi öğretmenlerinin kendi fikir ve kanaatlerini yeterince kullanamadıkları, almış oldukları kararları pratiğe aktaramadıkları ve bu açıdan mesleklerinden memnun olmadıkları söylenebilir. Ayrıca cezaevi öğretmenlerinin yeterince takdir edilmedikleri ve bu durumun da kendilerinde doyumsuzluğa neden olduğu söylenebilir.

Dış Doyum Düzeyleri

Türkiye Geneline Ceza İnfaz Kurumlarında görev yapan cezaevi öğretmenlerinin iç doyumlarının hangi düzeyde olduğunu anlayabilmek için cezaevi öğretmenlerinin dış doyum maddelerine verdikleri cevapların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Cezaevi öğretmenlerinin dış doyum düzeylerine ilişkin bulgular tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin dış doyum düzeylerine ilişkin bulgular

Soru Maddeleri	\bar{X}	s.s	Doyum Düzeyi	Madde Sıra Sayısı
S.5 Yöneticimin emrindeki kişileri iyi yönetmesi açısından	2,4608	1,25295	Düşük	6
S.6 Yöneticimin karar verme yeteneği bakımından	2,5833	1,27032	Düşük	5
S.8 Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden	3,6912	1,05407	Yüksek	1
S.12 İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması bakımından	2,8775	1,21553	Orta	3
S.13 Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret bakımından	3,3627	1,21395	Orta	2
S.14 Terfi imkânının olması yönünden	2,1961	1,22002	Düşük	7
S.17 Çalışma şartları bakımından	2,1078	1,10446	Düşük	8
S.18 Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşması açısından	2,8137	1,24157	Orta	4
Dış Doyum Düzeyi	2,7616	0,76751	Orta	

Tablo 3’de görüldüğü gibi cezaevi öğretmenlerinin dış doyum düzeyleri “orta” ($\bar{x}=2,76$ ve s.s.=0,76) düzeyde bulunmuştur.

Tablo 3’den de anlaşılacağı üzere cezaevi öğretmenlerinin dış doyum düzeylerine ilişkin uygulanan ölçek maddelerine verdikleri puanların dağılımı incelendiğinde; en yüksek doyum gösterdikleri maddeler “Bana garantili bir gelecek sağlama-sı yönünden” ($\bar{x}=3,69$ ve s.s.=1,05) ve “Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret bakımından” ($\bar{x}=3,36$ ve s.s.=1,21) olmuştur. Bu bulgu, cezaevi öğretmenlerinin mesleklerinin kendilerine garantili bir gelecek sağladığını düşündüklerini ancak aldıkları ücretten yeterince memnun olmadıklarını, dolayısıyla bunun iş doyumlarını olumlu yönde etkilemediğini göstermektedir.

Araştırma bulgusuna paralel olarak Liu ve Ramsey’de (2008) yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin ‘ücret’ alt boyutunda en düşük iş doyumuna sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Ancak araştırma bulgusunun aksine Menon, Papanastasiou ve Zembylas (2008) yaptıkları araştırmada, ücret faktörüyle öğretmenlerin iş doyumunu arasında zayıf ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Perrachione, Rosser ve Petersen’de (2008) Missouri’deki devlet ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada, dışsal faktörlerden olan ‘ücret’ faktörünün ilköğretim öğretmenlerinin iş doyumuna etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir.

Tablo 3’den de anlaşılacağı üzere cezaevi öğretmenlerinin dış doyum düzeylerine ilişkin uygulanan ölçek maddelerine verdikleri puanların dağılımı incelendiğinde; en düşük doyum gösterdikleri maddeler “Çalışma şartları bakımından” ($\bar{x}=2,10$ ve s.s.=1,10) ve “Terfi imkânının olması yönünden” ($\bar{x}=2,19$ ve s.s.=1,22) olmuştur. Bu bulgular, dış doyum faktörlerinden olan ‘çalışma koşulları’ ve ‘terfi’ faktörlerinin cezaevi öğretmenlerinin iş doyumunu olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir.

Öğretmenlerin iş doyum ölçeğine verdikleri cevapların ortalamaları dikkate alındığında, öğretmenlerin iş doyumunu, dışsal faktörlerin içsel faktörlere göre daha olumsuz bir şekilde etkilediği görülmektedir. Çünkü cezaevi öğretmenlerinin dış doyum puanlarının ortalaması genel iş doyum düzeyini orta düzeyden düşük düzeye çekme eğiliminde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle cezaevi öğretmenlerinin iş doyumunu dışsal faktörler olan ‘çalışma şartları, çalışma arkadaşları, ücret, yönetici tutumları’ gibi etkenlerin olumsuz yönde etkiledikleri söylenebilir.

Kişisel Değişkenlere Göre İş Doyum Düzeyleri

Genel olarak iş doyum ve iş doyumunun alt düzeylerindeki doyum durumunun incelenmesinin ardından, kişisel değişkenlerin iş doyumunu ve alt boyutlarına etkisi araştırılmıştır.

Cinsiyet-İş Doyum Düzeyi

Cezaevi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin cinsiyet açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için ilişkisiz Örneklem T-Testinden yararlanılmıştır. T testi parametrik veriler için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Tablo 4’de öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin cinsiyet değişkeni açısından sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İç Doyum	Erkek	156	3,268	,790	202	,811	,419
	Bayan	48	3,161	,820			
Dış Doyum	Erkek	156	2,758	,764	202	,095	,925
	Bayan	48	2,770	,785			
Genel Doyum	Erkek	156	3,064	,716	202	,495	,621
	Bayan	48	3,005	,753			

Tablo 4'den anlaşılacağı üzere, cezaevi öğretmenlerinin genel iş doyum düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir [$t_{(202)}=,495$, $p>05$]. Yani cezaevlerinde görev yapan erkek öğretmenlerle bayan öğretmenler doyum düzeyini algılama açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hem erkek öğretmenlerin ($\bar{x}=3,06$) hem de bayan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,00$) genel iş doyum düzeylerinin "orta" düzeyde olduğu görülmektedir.

Yine tablo 4'den anlaşılacağı üzere cezaevi öğretmenlerinin iş doyumunu faktörlerine göre iç doyum [$t_{(202)}=0,811$, $p>05$] ve dış doyum [$t_{(202)}=0,095$, $p>05$] düzeyleriyle cinsiyetleri arasında anlamlı farkın olmadığı anlaşılmıştır. Yani erkek ve bayan öğretmenler iç ve dış doyum faktörlerine göre de doyum düzeyleri açısından farklılık göstermemektedir. İç doyumda hem erkek öğretmenler ($\bar{x}=3,26$) hem de bayan öğretmenler ($\bar{x}=3,16$) "orta" düzeyde iş doyumunu göstermektedirler. Yine dış doyumda da hem erkek öğretmenler ($\bar{x}=2,75$) hem de bayan öğretmenler ($\bar{x}=2,77$) "orta" düzeyde iş doyumunu göstermektedirler.

Yapılan bazı çalışmalarda, cinsiyetin iş doyum düzeyine etkisinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı sonucuna varılırken (Demirel, 2006), bazı çalışmalarda erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin kadın öğretmenlerin iş doyum düzeyinden yüksek olduğu (Kartal, 2006), diğer bazı çalışmalarda ise bunun tam tersi bir sonuca ulaşıldığı görülmektedir (Şahin, 1999; Duman, 2006). Yani araştırma bulguları cinsiyet değişkeninin iş doyumunda bir etken olmasına göstermesine karşılık hangi cinsin daha çok doyum sağladığı konusunda tam anlamıyla bir tutarlılık görünmemektedir (Özdayı, 1990).

Yaş-İş Doyum Düzeyi

Cezaevi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) testinden yararlanılmıştır. Tablo 5'de öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaş değişkeni açısından sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin ANOVA sonuçları

Faktörler	Değişken	Kategori	N	\bar{X}	s.s	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplar Arası Fark
İç Doyum	Yaş	20-30 Yaş	54	3,2608	,934	2,020	2	1,010	1,60	,205	
		31-40 Yaş	109	3,1659	,743	126,908	201	,631			
		41 ve Üzeri	41	3,4248	,722	128,92	203				
Dış Doyum	Yaş	20-30 Yaş	54	2,9074	,814	4,702	2	2,351	4,11	,018	2. Grup ile Diğer Gruplar Arasında
		31-40 Yaş	109	2,6204	,728	114,880	201	,572			
		41 ve Üzeri	41	2,9451	,747	119,582	203				
Genel Doyum	Yaş	20-30 Yaş	54	3,1194	,819	2,773	2	1,386	2,69	,070	
		31-40 Yaş	109	2,9477	,675	103,577	201	,515			
		41 ve Üzeri	41	3,2329	,684	106,350	203				

Tablo 5'den anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F_{(2-201)} = 2,69, P > 0,05$].

Araştırmanın bu bulgusu, iş doyum ve yaş arasındaki ilişkinin tespitine yönelik yapılan birçok araştırma ile çelişmektedir. Genel olarak yapılan araştırmalar yaş ile iş doyum arasında bir bağlantının olduğunu göstermiştir. Bu konuda Herzberg ve arkadaşlarının (1959) yaptığı araştırmada, insanların işe ilk başladıklarında iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu orta yaşlarda düştüğü ve ardından tekrar yükselmeye başladığı tespit edilmiştir. Ancak araştırmamız bulgusuyla paralellik gösteren çalışmalara da rastlamak mümkündür (Doğan, 2005).

İş doyum faktörlerine göre cezaevi öğretmenlerinin yaşları arasında anlamlı fark olup olmadığı incelendiğinde; Tablo 5'den da anlaşılacağı üzere cezaevi öğretmenlerinin iş doyum faktörlerine göre iç doyum düzeyleriyle yaşları arasında [$F_{(2-201)} = 1,60, P > 0,05$]. anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmıştır. Ancak dış doyum düzeyleri ile yaşları arasında [$F_{(2-201)} = 4,11 P < 0,05$] anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Gruplar arası anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan LSD testi sonucunda, söz konusu farklılığın 31-40'lı yaşlardaki öğretmenler ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasında olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgudan hareketle 31-40'lı yaş grubundaki öğretmenlerin kendilerinden daha genç ve daha yaşlı olan öğretmen grubuna göre dış doyumlarının daha düşük olduğu görülmüştür. Bu yaş grubundaki öğretmenlerin doyum düzeylerinin "orta" düzeyde olduğu görülmüştür.

Medeni Durum-İş Doyum Düzeyi

Cezaevi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin medeni durumları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için ilişkisiz Örneklem T-Testinden yararlanılmıştır. Tablo 6'da öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin medeni durum değişkeni açısından sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılığını gösteren t testi sonuçları

Faktörler	Medeni Durum	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İç Doyum	Evli	169	3,2599	,802	202	,661	,509
	Bekar	35	3,1619	,774			
Dış Doyum	Evli	169	2,7951	,766	202	1,372	,172
	Bekar	35	2,6000	,761			
Genel Doyum	Evli	169	3,0740	,727	202	1,018	,310
	Bekar	35	2,9371	,706			

Tablo 6'da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin medeni durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği test edildiğinde; iş doyum düzeyinin medeni durumlarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır [$t_{(202)} = 1,018, p > 0,05$]. Yani cezaevlerinde görev yapan evli öğretmenlerle bekar öğretmenler doyum düzeyini algılama açısından

anlamli bir farklılık göstermemektedir. Hem evli öğretmenlerin ($\bar{x}=3,07$) hem de bekar öğretmenlerin ($\bar{x}=2,93$) genel iş doyum düzeylerinin **“orta”** düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmamızın bu bulgusu bu alandaki yapılan bazı çalışmalar ile çelişmektedir. Şahin (1999) ve Duman (2006) evli öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin bekar ve dul öğretmenlerinkine göre daha üst seviyede olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Aynı durum Demirel’in (2006) çalışmasında bulunduğu sonuç için de geçerlidir.

Yine tablo 6’dan da anlaşılacağı üzere cezaevi öğretmenlerinin iş doyumunu faktörlerine göre iç doyum [$t_{(202)}=.661, p>.05$] ve dış doyum [$t_{(202)}=1,372, p>.05$] düzeyleriyle medeni durumları arasında anlamlı farkın olmadığı anlaşılmıştır. Yani öğretmenler iç ve dış doyum faktörlerine göre de medeni durum değişkeni bakımından doyum düzeyleri açısından farklılık göstermemektedir. İç doyumda hem evli öğretmenler ($\bar{x}=3,25$) hem de bekar öğretmenler ($\bar{x}=3,16$) **“orta”** düzeyde iş doyumunu göstermektedirler. Yine dış doyumda da hem evli öğretmenler ($\bar{x}=2,79$) hem de bekar öğretmenler ($\bar{x}=2,60$) **“orta”** düzeyde iş doyumunu göstermektedirler.

Hizmet Yılı-İş Doyum Düzeyi

Cezaevi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin hizmet yılları açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için İlişkisiz Örneklem İçin Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) testinden yararlanılmıştır. Tablo 7’de öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin hizmet yılları değişkeni açısından sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin hizmet yıllarına göre farklılığını gösteren ANOVA sonuçları

Faktörler	Değişken	Kategori	N	\bar{X}	s.s	Kareler Toplamı	s.d	Kareler Ortalaması	F	P	Gruplar Arası Fark
İç Doyum	Hizmet Yılı	5 yıldan az	123	3,2581	,827	,827	2	,413	,649	,524	
		6-10 yıl	46	3,1359	,754	128,101	201	,637			
		11 yıl üzeri	35	3,3310	,746	128,928	203				
Dış Doyum	Hizmet Yılı	5 yıldan az	123	2,7856	,791	2,058	2	1,029	1,76	,175	
		6-10 yıl	46	2,5924	,667	117,524	201	,585			
		11 yıl üzeri	35	2,9000	,784	119,582	203				
Genel Doyum	Hizmet Yılı	5 yıldan az	123	3,0691	,753	1,253	2	,627	1,19	,30	
		6-10 yıl	46	2,9185	,644	105,097	201	,523			
		11 yıl üzeri	35	3,1586	,710	106,350	203				

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin hizmet yıllarına göre farklılık gösterip göstermediği test edildiğinde; iş doyumunun hizmet yıllarına göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır [$F_{(2-201)} = 1,19, P > 0,05$].

Yine tablo 7’den de anlaşılacağı üzere iş doyumunu boyutlarına göre cezaevi öğretmenlerinin iş doyum düzeyleriyle hizmet yılları arasında anlamlı farkın olup olmadığı incelendiğinde; cezaevi öğretmenlerinin iç [$F_{(2-201)} = ,524, P > 0,05$] ve dış [$F_{(2-201)} = ,175, P > 0,05$] doyum düzeylerinin atama biçimlerine göre farklılıkları istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmamızın bu bulgusu da yaş değişkeninin de olduğu gibi genel olarak bu alanda yapılan araştırmalarla çelişmektedir. Bazı araştırmalar öğretmenlerin kıdem düzeyinin artmasıyla iş doyumunun arttığını tespit etmiştir (Kağan, 2005; Duman, 2006). Duman (2006) yaptığı çalışmada ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin hizmet yılları ile iş doyumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğunu tespit etmiştir. 11 ve üzeri hizmet yılına sahip öğretmenlerin 1-5 yıl arasında görev süresi olan öğretmenlerden daha fazla doyumlu oldukları tespit edilmiştir.

İş doyumunu ile kıdem değişkeni arasında kesin olmamakla birlikte yaş değişkeni ile ortaklaşa ilişki görülmektedir. Aynı işte uzun süre kalan kişinin iş doyumunun daha yüksek olması beklenmektedir (Kağan, 2005). Yaş değişkeninde olduğu gibi hizmet yılı değişkeni açısından da anlamlı farklılığın bulunmaması, araştırmamız bulgusunun kendi içinde tutarlı olduğunu gösterebilir.

Cezaevinin Türü-İş Doyum Düzeyi

Cezaevi öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin çalışmış oldukları cezaevi türleri açısından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini bulmak için İlişkisiz Örneklemeler T-Testinden yararlanılmıştır.

Tablo 8. Öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin çalışmış oldukları cezaevi türlerine göre farklılığını gösteren t testi sonuçları

Faktörler	Cezaevinin Türü	N	\bar{X}	S	sd	t	p
İç Doyum	Kapalı	150	3,1994	,803	202	1,305	,193
	Diğer	54	3,3642	,772			
Dış Doyum	Kapalı	150	2,7200	,742	202	1,294	,197
	Diğer	54	2,8773	,828			
Genel Doyum	Kapalı	150	3,0077	,715	202	1,412	,160
	Diğer	54	3,1694	,740			

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin genel iş doyum düzeylerinin çalışmış oldukları cezaevi türlerine göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır [$t_{(202)} = 1,412, p > ,05$]. Yani kapalı cezaevlerinde çalışan öğretmenlerle diğer cezaevlerinde (açık cezaevi, çocuk işlahevi) çalışan öğretmenlerin doyum düzeyini algılamada anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Hem kapalı ceza infaz kurumunda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,00$) hem de diğer ceza infaz kurumunda çalışan öğretmenlerin ($\bar{x}=3,16$) genel iş doyum düzeylerinin “orta” düzeyde olduğu görülmektedir.

Yine tablo 8’den de anlaşılacağı üzere cezaevi öğretmenlerinin iç [$t_{(202)} = 1,305$, $p > 05$] ve dış [$t_{(202)} = 1,294$, $p > 05$] doyum düzeylerinin cezaevi türlerine göre farklılıkları istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır. Yani kapalı cezaevlerinde çalışan öğretmenlerle diğer cezaevlerinde çalışan öğretmenler iç ve dış doyum düzeyini algılama açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir

Sonuçlar

Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında görev yapan cezaevi öğretmenleri “orta” düzeyde iş doyumunu sağlamaktadırlar. Ayrıca Türkiye genelinde ceza infaz kurumlarında görev yapan cezaevi öğretmenleri “orta” düzeyde iç ve dış iş doyumuna sahiptir.

Cezaevi öğretmenleri çalıştıkları mesleğin güvenli bir gelecek sağlama olanağının olduğunu, başka kişilere yardım edebildiklerini ayrıca diğer kişilere ne yapacaklarını söyleme olanaklarının olduğunu belirtmişlerdir.

Cezaevi öğretmenleri çalışma şartlarının elverişli olmadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte yöneticilerin işgörenlerle uyum içinde olmadıklarını, mesleklerinde ilerleyebilme olanaklarının olmadığını ve yeterince takdir edilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca alınan kararları pratiğe aktarma olanaklarının da olmadığını belirtmişlerdir.

Cinsiyete, medeni durumlarına, çalıştıkları cezaevinin türüne ve hizmet yıllarına göre cezaevi öğretmenlerinin genel ve alt boyutlardaki iş doyumları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

Yaşa göre ise cezaevi öğretmenlerinin genel ve alt boyutlardan iç iş doyumları arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Ancak dış doyum alt boyutunda 31-40 yaş grubundaki öğretmenler ile diğer yaş gruplarındaki öğretmenler arasındaki farklılığın anlamlı olduğu bulunmuştur.

Öneriler

Cezaevi öğretmenlerinin genel iş doyumlarının “orta” düzeyden “yüksek” veya “çok yüksek” düzeye yükseltilmesi için gerekli önlemlerin alınması gerekmektedir. Çalışmanın sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulabilir.

Cezaevi öğretmenlerinin çalışma şartları iyileştirilmelidir. Bunun için gerekli fiziki donanım, araç-gereç, iletişim ve teknolojik imkanlar temin edilmelidir. Bununla birlikte eğitim ve öğretim faaliyetleri gerçekleştirilirken ihtiyaç duyulan yardımcı eleman eksikliği de giderilmelidir. Bu anlamda eğitim birimlerinde yeterli sayıda infaz koruma memurlarının görev alması sağlanarak öğretmenlerin yardımcı eleman ihtiyacı giderilebilir.

Cezaevi öğretmenlerinin yöneticiler hakkındaki olumsuz tutumlarını ortadan kaldırmak için, cezaevi yöneticilerinin tutumlarından veya mevzuattan kaynaklanan durumların tespit edilerek gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu anlamda yönetici seçiminin yanı sıra, yönetici eğitim ve yetiştirme sistemine de önem verilmeli ve bu kapsamda yöneticilere yönelik kurs, seminer ve eğitim programlarının niceliksel ve niteliksel olarak geliştirilmesi gerekmektedir. Bu konuda da gerekli incelemelerin yapılarak, yönetici-öğretmen ilişkisi açısından olumsuzlukların nelerden kaynaklandığını ortaya koyabilecek çalışmalar yapılabilir.

Cezaevi öğretmenlerinin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin planlanması ve uygulanmasında daha etkin bir rol alabilmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bu konuda mevzuatta yapılacak değişikliklerle daha çok yetkilendirilmelidirler. Çünkü diğer personel üzerinde herhangi bir idari yetkisi olmayan öğretmenlerin planlanan bir faaliyetin uygulanmasını sağlaması mümkün olamamaktadır.

Cezaevi öğretmenlerine mesleklerinde ilerleyebilme imkanlarının (uzmanlık, yöneticilik v.b) sunulması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik olarak uzman kişilerce öğretim ortamındaki davranış ve tutumları düzenlemeye yönelik hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli ve hizmet içi eğitim programları öğretmenler açısından cazip hale getirilmelidir.

Cezaevi öğretmenleri yaptıkları iyi bir iş veya başardıkları bir durum sonrasında yeterince takdir edilmediklerini düşünmektedirler. Bu olumsuzluğun ortadan kalkması

için yöneticilerin daha duyarlı olmaları ve bu konuda da gerekirse mevzuatta gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Bu bağlamda etkili bir ödül sistemi geliştirilebilir. Bu ödüller ek maaş veya ikramiye şeklinde olabilir. Böyle bir uygulama öğretmenin performansını arttırabilir.

Cezaevi öğretmenleri kendi fikir ve kanaatlerini yeterince kullanamadıklarını, almış oldukları kararları pratiğe aktaramadıklarını düşünmektedirler. Bu olumsuz tutumun da giderilebilmesi için gerek yöneticilerin gerekse diğer personelin daha duyarlı olması ve gerekirse bu yönde de mevzuatta gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Böylelikle cezaevi öğretmenlerinin kurumda daha fazla aktif rol almaları sağlanabilir.

Bu çalışma, cezaevi öğretmenleri ile ilgili şimdiye kadar yapılan ilk çalışmadır ve sadece öğretmenlerin iş doyumunu etkileyen etkenler incelenmiştir. Yeni araştırmacılar bu bulgulardan hareketle, iş doyumunu – verimlilik veya iş doyumunu - motivasyon ilişkisini araştırarak konuya daha da açıklık getirebilirler. Ayrıca ceza infaz kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşullarının incelenerek iş doyumunu etkileyen olumsuzlukların nelerden kaynaklandığını ve yönetici-öğretmen ilişkisi açısından olumsuzlukların nelerden kaynaklandığını ortaya koyabilecek çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aksungur, A. (2009). *Dr. Zekai Tahir Burak Kadın Sağlığı Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde Çalışan Ebe ve Hemşirelerin İş Doyumu ve Yaşam Kalitesi Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Aliyev, R. (2004). *Türkiye Cumhuriyeti ve Azerbaycan Cumhuriyeti Devlet Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumu Açısından Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Büyükköztürk, Ş. Çakmak, E. Akgün, Ö. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Büyükköztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkanat, C. (1988). *Örgütsel İklim ve İş Doyumu*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara
- Değirmenci, S.(2006). *Lise Yöneticilerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin İş Doyumuna Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu.
- Demirel, F.(2006). *Sınıf Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Denizli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli
- Doğan, N. (2005). *İlköğretim Okulu Müdür Yardımcılarının İş Doyumu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale.
- Duman, C. (2006). *Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Coğrafya Öğretmenlerinin İş Tatmini*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Güler, M. (1990). *Endüstri İşçilerinin İş Doyumu ve İş Verimine Depresyon, Kaygı Ve Diğer Bazı Değişkenlerin Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Herzberg, F. , Mausner, B. ve Snyderman, B.B. (1959). *Motivation to Work*. New Jersey: Willey & Sons.
- Howard, M.C. (2008). *Emotional Intelligence As a Predictor Of Job Satisfaction, Organizational And Occupational Commitment Among Human Service Workers*. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University, USA.
- Johnson, S.K. (2009). *A Study Of Benefit Satisfaction Among Florida's Protective Service Employees*. Unpublished Doctoral Thesis, Capella University, USA.
- Kağan, M. (2005). *Devlet ve Özel İlköğretim Okulları İle Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Karaköse, T. ve Kocabaş, İ. (2006). *Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumunu ve Motivasyon Üzerine Etkileri.[Elektronik versiyon]* Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi 2:3-14
- Karasar, N. (2003) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Kartal, Ş. (2006). *Alan ve Alan Dışından Atanan Sınıf Öğretmenlerinin İş Tatmini Düzeylerinin Karşılaştırmalı Analizi (Nevşehir İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Liu, X.S. ve Ramsey, J. (2008). *Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000–2001*. Teaching and Teacher Education 24,1173-1184
- Menon, M.E. & Papanastasiou, E. ve Zembylas, M. (2008). *Examining the Relationship of Job Satisfaction to Teacher and Organisational Variables: Evidence from Cyprus*. International Studies in Educational Administration 36.75-86
- McVay, C.L.(2007). *Job Satisfaction Of Elementary School Principals Using Herzberg's Motivation/Hygiene Theory*. Unpublished Doctoral Thesis, University Of La Verne, USA.
- Mitchell, J.E. (2009). *Job Satisfaction And Burnout Among Foreign-Trained Nurses In Saudi Arabia: A Mixed Method Study*. Unpublished Doctoral Thesis, University Of Phoenix, USA.
- Neuman, W.L. (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri. Nitel ve Nicel Yaklaşımlar (4.Baskı)*. (S. Özge, Çev). İstanbul: Yayıncı yayıncılık. (Orijinal Çalışma Basım Tarihi 1991).
- Nias, J. (1981). *Teacher Satisfaction and Dissatisfaction: Herzberg's "two factor" hypothesis revisited*. British Journal of Sociology of Education 2.235-246.
- Özdayı, N. (1990). *Resmî ve Özel Liselerde Çalışan Öğretmenlerin İş Tatmini ve İş Streslerinin Karşılaştırmalı Analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi, İşletme Fakültesi. İstanbul.
- Özmen, M. (2007). *Cezaevlerinin İdari Açdan Denetimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Perrachione, B.A. & Rosser, V.J. ve Petersen, G.J. (2008). *Why Do They Stay? Elementary Teacher's Perceptions of Job Satisfaction and Retention*. The Professional Educator. 32:10-28
- Ralph, D. P. & Roger, L.L. & Patrick, J.H. (1996). *Human Relations*. Ohio: South-Western Educational Publishing.
- Rowan, J.C. (2008). *The Relationship Between Nurses' Job Satisfaction And Perceptions Of Nurse Managers'Leadership Behaviors*. Unpublished Doctoral Thesis, Pepperdine University, USA.
- Sarıkaya, T. (2007). *Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezlerinde Çalışan Öğretmenlerin İş Doyumunu Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Schultz D.P & Schultz S.E (1973). *Psychology and Work Today*.(Sixth Edition). New York: Macmillan Publishing Company.
- Shields, j. (2007). *Social Service Work And Job Satisfaction : Revisiting Herzberg, Mauser & Snyderman*. Unpublished Master Thesis, B.S Southwest Missouri State University, USA.
- Shraibman, F. K. (2008). *An Examination Of The Job Satisfaction Of The Certified Public Accountants As It Relates To Their Area Of Practice And Their Locus Of Control*. Unpublished Doctoral Thesis, New York University, USA.
- Sipahi, B. Yurtkoru, E.S. Çinko, M. (2010). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul; Beta Yayıncılık.
- Spector, P.E.(1996). *Industrial And Organizational Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Şahin, İ. (1999). *İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Türk, M.S. (2007). *Örgüt Kültürü ve İş Tatmini*. Ankara: Gazi Kitapevi.
- Verner, J.P. (2008). *A Descriptive Study Of Educator Job Satisfaction And Valued Communications*. Unpublished Doctoral Thesis, University Of West Georgia, USA.
- Wilson, C. (2009). *Relative Influences of Arizona High School Principals' Job Satisfaction*. Unpublished Doctoral Thesis, The Universty of Arizona, USA.
- Wray, R.D. & Luft, R.G. ve Highland, P.J. (1996). *Human Relations*. Ohio: South-Western Educational Publishing.
- www.cte.adalet.gov.tr. Erişim Tarihi: 10.12.2009

THE INVESTIGATION OF THE JOB SATISFACTION OF THE PRISON TEACHERS IN TURKEY*

Nazım OĞALTAY**

Abstract

The purpose of the research is to determine the level of the job satisfaction of the teachers who work in the prisons in Turkey. Furthermore, investigated that how the demographic characteristics may effect to job satisfaction of the teachers. The sample of the research consists of 204 teachers of prisons in Turkey. The data was collected by using Minnesota Job Satisfaction Scale and personal information sheet. One-Way Anova, LSD and t-test methods were performed on the data as statistical procedures. Furthermore, qualitative data on prison teachers' perceptions of job satisfaction were obtained via interview form that prepared in accordance with purpose of research. According to the findings of the research that the levels of overall job satisfaction of the teachers in the prisons have been found on "middle level". In terms of overall job satisfaction, there were no significant differences between the level of job satisfaction and the teachers demographic characteristics.

Key Words: Job, Job satisfaction, prison teacher, prisons in Turkey.

* This research was compiled from one of the master's thesis of author.

** The teacher of the prison in Bitlis

YENİ FİZİK ÖĞRETİM PROGRAMINA VE UYGULANMASINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ali Rıza AKDENİZ*

Günay PANİÇ**

Özet

Her ülkede, öğretim programlarının zaman içerisinde ihtiyaçlar doğrultusunda yenilediği bilinmektedir. Ülkemizde de, öğrenme zorlukları, öğrencilerin ilgisizliği, başarısızlığı ve diğer ülkelerdeki değişim ve gelişimler göz önünde bulundurularak fizik öğretim programı yenilenip uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulama ile amaçlanan hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için, öncelikli olarak öğretmenlerin yeni programı istenen düzeyde algılamaları gerekmektedir. Bu çalışmada, fizik öğretim programının yapısının, fizik öğretmenlerinin bu programı algılama düzeylerinin ve programı uygulamaya yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmakta olup, elde edilen sonuçlar tartışılmış ve bir kısım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Fizik öğretim programı, fizik öğretmenleri, öğretmen görüşleri

Giriş

Bilim ve teknolojiye meydana gelen gelişmeler, değişime ve yeni gelişmelere sebep olmaktadır. Mevcut bilgi birikiminin hızla geliştiği bu gelişim ve değişimin ne kadar önemli olduğunun bilincinde olan gelişmiş ülkelerde bu durum, öğretim programlarının ortalama her beş yılda bir günün ihtiyaçları doğrultusunda değiştirilmesi veya geliştirilmesi ile sonuçlanmaktadır. Ülkemizde ise ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan fizik dersi öğretim programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından belirlenen Özel İhtisas Komisyonu'nun yürütmüş olduğu çalışmalar sonucunda, "Fizik Dersi 9.Sınıf Öğretim Programı" 2007 yılından itibaren yeniden düzenlenmeye başlanmıştır. Programdaki bu değişimi sırasıyla, 2008'de 10. ve 11. sınıf; 2009'da ise 12. sınıf programı izlemiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2009).

Fizik öğretim programının teorik temelleri yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı bağlam temelli öğrenme yaklaşımına dayanmaktadır. Bağlam temelli öğrenme yaklaşımı, Mesleki Araştırma ve Geliştirme Merkezi (Center for Occupational Research and Development) bünyesinde oluşturulmuş bir öğrenme ve öğretme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın ortaya çıkmasında fenedeki başarısızlığın yanında okulların, işveren kuruluşların iş alanlarının beklentilerine cevap veremeyen bireyler yetiştirdiği yönündeki tespittir. Bağlam temelli yaklaşım; öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları bir olayı veya günlük hayatta kullandıkları ve yakından tanıdıkları teknolojik bir aracı temel alarak üniteye geçen konu veya kavramların bu olay veya araç ile olası bağlantılarını kuran bir yaklaşımdır (Çepni ve Özmen, 2011). Bağlamsal öğrenme ve öğretme, öğrencilerin akademik materyallerdeki anlamı göreberek öğrendikleri yeni bilgileri ile eski bilgi ve tecrübeleri arasında ilişki kurabildiklerinde okul çalışmalarındaki anlamı görebilen bir felsefenin üzerine kurulmuş olup (Johnson, 2002), öğrencinin kendinde var olan potansiyelinin farkına varmasını sağlar (Parnell, 2001).

* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi OFMA Eğitim Bölümü Fizik Eğitimi AB

** Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rize

Ayrıca, Mesleki Araştırma ve Geliştirme Merkezi tarafından desteklenen bir araştırmada yapılandırmacı sınıf ortamları oluşturabilen, öğrencinin hayatında değişiklikler yapabilen fen ve matematik öğretmenlerinin her birinin sınıflarında bağlamsal öğrenme ve öğretmeye odaklanan değişik metotlar kullandıkları belirlenmiştir (Crawford, 2001).

Fizik öğretim programında öğrencilerin hangi düzeyde, hangi bilgi ve becerilere sahip olacağına yönelik amaç-hedefler ile kazanımlara yer verilmesinin yanı sıra, geleneksel ölçme-değerlendirmeden daha çok öğrenci farklılıklarının vurgulandığı alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerinin kullanımı ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin öğrencilere etkili bir rehberlik yapmaları, öğrencilere zengin öğrenme ortamlarının sunulması, öğrencilerin deneyim ve becerilerini, okul bilgilerini ilişkilendirebilecekleri sosyo-kültürel ve teknolojik çevreleri büyük önem taşımaktadır (TTKB, 2009). Bu nedenle, fizik öğretmenlerinin birçok yeniliği içeren programı etkili uygulayabilmeleri için gerekli ve yeterli alan bilgisi ve diğer yeni yeterlilikler konularında beceri kazanmaları önemlidir.

Bu kapsamda yeni fizik öğretim programı ve uygulanmasına yönelik sınırlı sayıda çalışmaya (Balta ve Eryılmaz, 2010; Engin ve Bülbül, 2009; Ergin, 2010; Kapucu, 2010; Taşçı, 2011; Yolbaşı, 2010) ulaşılmıştır.

Bu çalışmada; yenilenen fizik öğretim programının yapısının, fizik öğretmenlerinin bu programı algılama düzeylerinin ve programı uygulamaya yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çalışmada betimleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Rize il ve ilçelerinde Fen, Anadolu Öğretmen, Anadolu ve Genel liselerde görev yapan 29 fizik öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Mesleki Deneyim	Cinsiyet		Toplam	Okul Türü	Cinsiyet		Toplam
	Bayan	Bay			Bayan	Bay	
1-14 yıl arası	2	-	2	Anadolu lisesi	3	9	12
5-10 yıl arası	6	11	17	Genel lise	6	3	9
				Fen lisesi	1	3	4
10 yıldan fazla	2	8	10	Anadolu Öğretmen lisesi	-	4	4

Tablo 1’de görüldüğü gibi, katılımcıların 19’u bay ve 10’u ise bayandır. Farklı mesleki deneyime sahip öğretmenlerin yanında, 5-10 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Ayrıca, çalışmada yer alan her bir öğretmen en az bir kez olmak üzere yenilenen fizik öğretim programına yönelik tanıtım seminerlerine katılmış olduğu bilinmektedir.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada doküman analizinden ve yarı yapılandırılmış mülakattan faydalanılmıştır. Mülakat soruları fizik öğretim programı incelendikten sonra, programın felsefesi ve vizyonu, yaklaşımı, bilgi ve beceri kazanımları, ölçme ve değerlendirme

yaklaşımları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Sorular, amaca uygunluk ve anlaşılabilirlik açısından fizik eğitimi alanında bir öğretim üyesi ve bir fizik öğretmeninin görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir. Ayrıca, fizik öğretim programı ve uygulanmasına yönelik öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların bazılarında (Kapucu, 2010; Taşçı, 2011) benzer mülakat sorularının kullanılmış olduğu görülmektedir.

Ayrıca, katılımcılarla yüz yüze görüşme de yapılmıştır. Mülakatlar 45 dakika sürmüş olup, veriler bir aylık bir süre içerisinde toplanmıştır. Mülakatta yer alan sorular Ek-1’de sunulmuştur.

Verilerin Analizi ve Sunulması

Çalışmada, öğretmenlerin fizik öğretim programını algılama düzeyleri ve programı uygulamaya yönelik görüşleri içerik analizi ile analiz edilmiş ve fizik öğretim programı doküman analizi ile incelenmiş olup, programın ayrıntıları bulgular başlığı altında özetlenmiştir. Araştırmacılar tarafından; fizik öğretmenlerinin öğretim programına yönelik ifadeleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar karşılaştırılarak kategoriler oluşturulmuş ve veriler tablolar halinde verilmiştir. Verilerin analizinde yüzde ve frekans değerleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin yaptığı açıklamalardaki temel düşünceleri özetleyen cümlelerden bazıları değiştirilmeden sunulmuş, görüşleri aynen aktarılan öğretmenler, sırasıyla Ö-1, Ö-2, Ö-3, ...Ö-29 şeklinde sembolize edilmiştir.

Fizik öğretmenlerinin yenilenen fizik öğretim programını algılama düzeyleri ve programı uygulamaya yönelik görüşleri değiştirilmeden, bulgular başlığı altında sunulmuş olup, öğretmenlerin görüşlerinin doğruluğu ya da yanlışlığı, öğretmen görüşleri ile doküman analizinden elde edilen bulguların karşılaştırılması şeklinde tartışma bölümünde sunulmuştur.

Bulgular

Çalışmadan elde edilen bulgular sırasıyla; fizik öğretim programının içeriği, öğretmenlerin fizik öğretim programını algılama düzeyleri ve programları uygulamaya yönelik görüşleri olarak ele alınmıştır.

1-Fizik Öğretim Programının İçeriği

Doküman analizinden faydalanarak, fizik öğretim programının geliştirilme gerekçesi, felsefesi ve vizyonu, öğrenme yaklaşımı, öğretim yöntemleri, öğretmen ve öğrenci rolü, bilgi ve beceri kazanımları, ölçme ve değerlendirme boyutları irdelenmiş, programa yönelik ayrıntılar Ek-2’de sunulmuştur.

Cumhuriyet tarihi boyunca yalnızca 1992 yılında hazırlanan lise 1. sınıf fizik öğretim programının hedef ve davranışları içermekte olduğu, diğer yıllardaki programların ise sadece konu listesi ve sınıflara göre dağılımını kapsadığı bilinmektedir. Yenilenen Fizik Öğretim Programı MEB, EARGED, TTKB ihtiyaç analizi raporlarının, Dünya’daki fizik öğretim programlarının ve bu programlara yönelik bilimsel çalışmaların incelenmesi sonucunda hazırlanmıştır. Fizik Öğretim Programında fiziğin yaşamın kendisi olduğu özümsemesi, karşılaşılabilecek problemleri bilimsel yöntemleri kullanarak çözebilme, Fizik-Teknoloji-Toplum-Çevre arasındaki etkileşimleri analiz edebilen, kendisi ve çevresi için olumlu tutum ve davranışlar geliştiren, bilişim okuryazarlığı becerilerine sahip, düşüncelerini etkili şekilde ifade edebilen, kendisi ve çevresi ile barışık, üretken bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Fizik Öğretim Programının sarmal bir yapıya sahip olduğu, ünitelerdeki bilgi kazanımlarının yanı sıra Problem Çözme Becerileri, Fizik-Teknoloji-Toplum-Çevre, Bilişim ve İletişim Becerileri, Tutum ve Değerler ile ilgili beceri kazanımlarının yer aldığı, bu kazanımların ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programının devamı niteliğinde olduğu göze çarpmaktadır. Programda yaşam temelli yaklaşım esas alınmış olup, tüm öğrenme yöntem ve yaklaşımlarının içerik, öğrenci, zaman ve ola-

naklara göre kullanılabilceği ve kavramsal gelişimi amaçlayan yaklaşımların kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrenmede öğrencilerin zihinsel ve fiziksel aktif katılımının ve hızlı geri bildirimlerin, bireysel farklılıkları ön plana çıkaran laboratuvar ortamında yapılan deneylerin ve sınıf etkinliklerinde grup çalışmalarının önemli olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca, programda öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu ölçme ve değerlendirme fırsatlarının sunulması gerektiği vurgulanmaktadır.

Fizik Öğretim Programında öğretmenlerin, programın felsefesine hakim olmaları, pedagojik formasyon bilgisine ve pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerektiği ifade edilmektedir. Bu sayede öğretmenler anlatacakları konunun doğasını, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ve özelliklerini dikkate almaları gerektiğinin farkında olur ve amaca yönelik uygun ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirleyip kullanabilir. Ayrıca öğretmenlerin fizik konularını yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak anlatmaları ve öğrencilere yeni kavramları farklı durumlara uygulamaları için fırsat vermeleri gerektiği ön plana çıkmaktadır.

Programda mevcut olan örnek etkinlerde yapısalıcı kuram, çoklu zeka kuramı, akran öğretimi, probleme dayalı öğrenme, eğitsel oyun, işbirlikli öğrenme, rol yapma, düşünce deneyi, proje tabanlı öğrenme, kavramsal değişim metni, sergileyici öğretim, zihinsel modelleme, analogi, simülasyon ve düz anlatım dikkat çekmektedir. Ölçme ve değerlendirmede ise soru-cevap, tartışma, açık uçlu sorular, üç aşamalı tanılama soruları, doğru-yanlış, boşluk doldurma, araştırma, performans değerlendirme, kavramsal test göze çarpmaktadır. Örnek etkinlerin sınırlı olması nedeniyle ölçme ve değerlendirmede kullanılan tekniklerin de sınırlı olduğu görülmektedir.

2-Öğretim Programına Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin fizik öğretim programına yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Programa Yönelik Görüşleri

	f	%
Öğrenci merkezli	27	93
Gerçek yaşamdaki bağlamları temel alma	23	79
Rehber öğretmen rolü	17	59
Alternatif ölçme değerlendirme	14	48
Yaparak yaşayarak öğrenme	7	24
Sarmal bir yapı	7	24
İşbirlikli	6	21
Öğrencilerin ön bilgilerini ve hazır bulunuşluk düzeyini sorgulama	4	14
Herkes için fizik	4	14
Kavram yanılıklarını dikkate alma	4	14
Çeşitli öğrenme kuramlarını (Çoklu zeka, Yapılandırıcı öğrenme vs) dikkate alma	3	10
Farklı yöntem ve teknikleri kullanma	3	10
Süreç odaklı	3	10
Soyutu somutlaştırma	1	3

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (27, %93) fizik öğretim programının öğrenci merkezli olduğunu, öğretmenlerin yarısından fazlası (23, %79) programda gerçek yaşamda karşılaşılan bağlamların temel alındığını ve öğretmenlerin yarısı (17, %59) programda rehber öğretmen rolünün önerildiğini ifade etmiştir. Ö-3 katılımcısı, “Konu ilgi çekici hale getirilerek öğrenci motive edilecek, öğrenci araştırarak ve hazırlıklı gelecek. Öğrenci her yerde bilgiyi bulabilir, öğretmenin bilgiyi aktaran rolünü rehber rolü alıyor. Öğrencinin bulunduğu ulaştığı bilgileri tartışacak kişi olması lazım.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö-21 katılımcısı ise, “Öğrenci bilgi hamalı olsun istenmiyor, doğada gör-

dükleri olayları derste gördüğü ilkelerle açıklasın isteniyor. Bilimsel süreçlere katılması, araştırmaya yönelmesi bekleniyor. Bunlar nitelikli bir öğretmenin öğrenciyi yönlendirmesiyle olur.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin yarısına yakını (14, %48) yeni fizik programının alternatif ölçme değerlendirilmeye vurgu yaptığını ifade etmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin çok azı (3, %10) ölçme ve değerlendirmenin ürün odaklı olmasının yanında süreç odaklı olduğunu ifade etmiştir. Ö-10 katılımcısı, “..performans değerlendirme, portfolyo, kavram haritası, yapılandırılmış grid, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme, proje, poster gibi alternatif ölçme değerlendirme metotları, öğrenciyi merkeze alan, sadece öğrenme ürünü-nü değil öğrenme sürecini de değerlendiren metotlardır.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (7, %24) fizik öğretim programlarında yaparak yaşayarak öğrenmenin önemli olduğu ve öğretmenlerin yalnızca üçünün (3, %10) yapılandırmacı öğrenme kuramı gibi çeşitli öğrenme kuramlarının baz alındığını ifade etmektedir. Ö-4 katılımcısı, “Öğrencileri aktifleştirmeye çalışıyorum... Konunun bir şablonu vardır. Konuya uygun modeli seçmeye çalışıyorum.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerden bazıları (6, %21) fizik programında işbirlikli öğrenmenin önemine, bazıları ise (4, %14) öğrencilerin ön bilgilerinin ve hazır bulunuşluk düzeyinin sorgulamasının gerekliliğine değinmektedirler. Ö-4 katılımcısı, “deney grupları ya da araştırma grupları oluşturdum. Boş derslerde seçtikleri arkadaşlarına ders anlatmayı sağlamaya çalıştım. Rehber öğretmenlerle ders çalışma teknikleri hakkında bilgi vermeye çalıştım. Veli ile ele ele projesini uygulamaya çalıştık.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin çok azı (4, %14) fizik programında kavram yanulgularına odaklanmanın önemi-ne değinmiştir.

Tablo 2 dikkate alındığında, öğretmenlerin fizik programının öğrenci merkezli olduğu, günlük hayatla ilişki kurmanın önemli görüldüğü ve rehber öğretmen rolü konularında bilgi sahibi oldukları, fakat alternatif ölçme ve değerlendirmeyi duymalarına rağmen verdikleri örneklerin programda önerilen ölçme ve değerlendirme için yeterli olmadığı görülmektedir. Ayrıca, programın geliştirilmesinde temel alınan bağlam temelli yaklaşım ve yapılandırmacı öğrenme kuramı hakkında öğretmenlerin çok azının bilgi sahibi olduğu görülmektedir. Benzer konuda bir araştırma yürüten Ayvacı (2010) çalışmasında, öğretmenlerin bağlam temelli yaklaşım hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmiştir.

3-Programın Uygulanmasına Yönelik Görüşler

Öğretmenlerin fizik öğretim programının uygulanmasına yönelik görüşleri; fiziki şartlar, öğretim programının yapısı, ders kitabı, öğrenci profili ve uygulayıcı öğretmen boyutlarında irdelenmektedir.

Öğretmenlerin fiziki şartlara yönelik görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Fiziki Şartlara Yönelik Görüşleri

	F	%
Yetersiz ders saati	29	100
Laboratuvarın olmaması	8	28
Malzeme eksikliği	6	21
Tatiller, törenler, toplantılar vs.	6	21

Öğretmenlerin tümü (29, %100) ders saatinin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Ö-10 katılımcısı, “ders saatleri yetersiz, programı istenilen şekilde uygulamak imkânsız hale gelmiş hatta konular bitirilememiştir. 10. sınıflar için seçmeli astronomi, 11. sınıflar için bilgi kuramı gibi dersler seçip bu derste de fizik işlemek soruna kalıcı bir çözüm olmayacaktır.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin bazıları (8, %28) okullarında laboratuvarın olmadığını, öğretmenlerin birkaçı (6, %21) laboratuvarında yeterli malzeme olmadığını ve öğretmenlerin bazıları da (6, %21) tatiller, törenler, toplantılar vs. dolayı fizik derslerinin yapılamadığını ifade etmiştir. Ö-1 katılımcısı, “deneylerde 8-9 grup kuruyorsunuz, 1 grup için malzeme var. 9. sınıf etkinlikleri kolay malzemelerle olur, üst sınıflardaki

deneyler öyle değil. Dalgalar leğeni, kırılma vs. düzenekler hazır gelse, derste uygulamak için süre verilse, ne malzeme ne de süre veriliyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 3 dikkate alındığında, öğretmenler fizik ders saatinin yetersiz olduğunu bu nedenle konuları yetiştirmede problem yaşadıklarını ifade etmektedirler. Benzer konuda çalışma yapan Kapucu (2010) çalışmasında, öğretmenlerin ders saatinin yetersizliğinden dolayı fizik konularını yetiştiremediklerini ve ders saatinin artırılması gerektiğini ifade ettiklerini belirtmektedir. Yetersiz ders saati nedeniyle fizik dersleri, öğretmenlerin konuları bazen yüzeysel anlatmasıyla ya da son ünitelerin geçiştirilmesiyle sonuçlanmaktadır. Marulcu ve Doğan (2010) çalışmasında, ders saatinin yeterli olmadığını ve bu durumun konuların bazen yüzeysel anlatılması ile sonuçlandığını ifade etmektedir.

Ayrıca, öğretmenlerin malzeme eksikliği ya da laboratuvarın fiziksel koşulunu bir sebep göstererek laboratuvarları yeteri kadar kullanmadıklarını diğer bir ifadeyle programda yer alan önemli deneyleri yapamadıklarını ifade etmişlerdir. Tanel ve Tanel (2010) çalışmasında, laboratuvarların yeni öğretim programındaki konulara yönelik deneylerin gerçekleştirilmesine yetecek kadar yeterli araç-gereç donanımı olmadığını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin fizik öğretim programının yapısına yönelik görüşleri Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretim Programının Yapısına Yönelik Görüşleri

	F	%
Konu yoğunluğu	14	48
Konuların soyut ve zor olması	9	31
Konu sıralanışı	8	28
Bilimsel hatalar	7	24
Öğrenci seviyesine uygun olmama	3	10
Disiplinler arası uyumsuzluk	2	7

Fizik öğretim programının yapısına yönelik, öğretmenlerin yarısı (14, %48) konu yoğunluğunu, öğretmenlerin bazıları (9, %31) programda yer alan konuların soyut ve zor olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin birkaçı (3, %10) ise programda yer alan bazı konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığını ifade etmiştir. Ö-10 katılımcısı, “İlköğretim 6. sınıfta okutulan ışığın düzgün ve dağınık yansımaları, düz ayna, yansıma yasaları ve görüş alanı konularının 12. sınıfa, modern fizik konusunun ise 10. sınıfa konulması öğrenci seviyesi bakımından uygun değildir.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerden bazıları (7, %24) fizik programında bilimsel hataların olduğunu ifade etmiştir. Ö-10 katılımcısı, “11. sınıf Fizik Programının 70. sayfa son paragrafındaki formül, $E = mc^2$ ile hc/λ eşitliğinden çıkarılıyor. (1-cosa) ifadesi pay kısmında olacak. 49. Sayfada $E_p =$ Bağlanma enerjisi yazılmış, doğrusu, $E_p =$ Potansiyel enerji olacaktır. 11. sınıf ders programı 41. sayfada sıvılar ve gazlar için aynı a katsayısı tanımlanıyor. Gazlar için $1/273$ oranına değinilmemiş. 11. Sınıfta enerji konusunda “balistik sarkaç” ın verilmesi bilimsel bir hatadır. Enerji konusunda “basit”, momentum konusunda “balistik sarkaç” yazılmıyordu. İnşaat ve mekanik mühendisliğinde farklı olan Moment ile tork kavramlarını, bazı ülkeler ve bilimciler, istisna olarak fizik için aynı anlamda kullanılmaktadır. Tork momentin özel bir durumudur. Bileşikleri sıfır olan kuvvetlerin(kuvvet çifti) momenti tork olarak adlandırılır. Örneğin bir vidanın, bir tornavidanın dönmesi tork olarak adlandırılan momenttir. “Moment” terimi evrensel halde ortak kullanılmakta iken tork konusunda ayrılık vardır. 11. sınıf programında bu farktan bahsedilmemiş 46. sayfada öğrenilecek bilimsel kavramlar kısmında “tork (kuvvet momenti)” ifadesiyle momentin tork’a eşit olduğu vurgulanmıştır. Oysa programda konu adı moment olmalı, Tork’a da atıfta bulunulmalıydı.” şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin bazıları (8, %28) ise programdaki konu sıralanışında problemler olduğunu ifade etmiştir. Ö-10 katılımcısı, "11. sınıf programı 69. sayfa 3.11 nolu uyarıda günlük yaşamda gözlenen cisimlerin boyutu, belli oranda atomik boyuta kadar küçültülerek her bir boyut atom boyutu ile kıyaslanır. Örneğin bir insan vücudundaki atom sayısı verilerek kıyaslama başlatılabilir deniliyor. Somuttan soyuta yaklaşımda bu uyarı atom modelleri konusunun en başında olmalıydı." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö-23 katılımcısı ise, "10. sınıflarda Dalgalar konusunda su dalgalarının parabolik engelden yansımaları ve mercekle şekilli sıg veya derin yerlerden geçişi veriliyor. Önce optiğin ilgili kısmı olmalıydı. İlköğretim 6. sınıfın 7. ünitesinde yansımaları; 7. sınıfın 5. ünitesinde de kırılma veriliyor. 8. ve 9. sınıfta ışık yok, program bu noktada sarmal özelliğini kaybediyor." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö-18 katılımcısı, "Michaelsen- Morley deneyinde gözlemcinin interferometreden ışıkta girişimi gözlediği anlatılıyor. Dalgalar konusu sonra yer alıyor. Dalga, kırınım bilmeyen 10. sınıf öğrencisine girişim konusunu ve daha önemlisi ışığın elektromanyetik bir dalga olduğunu açıklanması imkânsız oluyor." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö-21 katılımcısı, "Aydınlanma konusunun dalgalar ünitesinde işlenmesi uygun değildir. Aydınlanma olayını dalga teorisi de destekler. Ancak, aydınlanma konusu tanecek teorisinin kalesidir. Üstelik düz ve çukur aynalar ile mercekle aydınlanma soruları ihmal edilmiştir." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin çok azı (2, %10) disiplinler arası uyum konusunda bir sıkıntı olduğunu ifade etmişlerdir. Ö-10 katılımcısı, "Program "disiplinler arası" uyum göstermiyor. 10. sınıf kimya dersinin 1. ünitesi atomun yapısı işlenirken dalgaların girişimi özelliği verilmektedir. Fizikte ise su dalgalarında girişim aynı sınıfın son konusu olarak yer almaktadır." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö-4 katılımcısı ise, "10 ve 12. sınıfta bazı konular matematiksel işlem gerektiriyor. Türev integral gerekiyor yerine göre, matematik dersinde bu konu 12. sınıfta 2. dönem. Biz de 1. dönem gerekiyor alternatif akım devrelerinde. Bu nedenle matematik öğretmeninden konuyu öne alıp basit integral türev anlatmasını istedik." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Fizik programında öğrenci merkezli yaklaşım vurgulanırken, zaman sorunu nu ifade eden öğretmenler konuları yetiştirebilmek için dersi aktif olarak kendileri anlatmaktadır. TTKB (2009) fizik öğretim programında bilgi kazanımları kadar beceri kazanımları da göze çarpmakta ve öğrencilerin bilgiyi edinmeden önceki deneyim eksikliklerinin beceri kazanımları ile giderilmesi hedeflenmektedir. Fakat öğretmenlerin zamanın yetersizliğine çözüm olarak dersi teorik olarak işlemeleri, beceri kazanımlarının ihmal edildiğinin de bir göstergesidir. Ayrıca, programı incelemeyen veya yüzeysel inceleyen öğretmenlerin yanı sıra programı dikkate alan ve ciddi anlamda kritik eden öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Programı inceleyen öğretmenlerden bazıları programda yer alan bazı bilimsel hataları ifade etmişlerdir. Program incelendiğinde, bu hataların güncellenmemiş programda mevcut olduğu, yeni eğitim-öğretim yılı itibarıyla güncellenmiş programda ise bu hataların giderildiği görülmüştür.

Ayrıca bazı öğretmenler programda yer alan bazı konuların öğrenci seviyesine uygun olmadığını, bazı ünite sıralamasında ya da konularda somuttan soyuta ilkesinin gözardı edildiğini ve disiplinler arası uyum konusunda bir sıkıntı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum programda, her bilgi kazanımının 9. sınıftan itibaren üst sınıflara doğru gidildikçe basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa genişletilerek ve derinleştirilerek verildiği, fakat matematik öğretim programıyla eşgüdümü olarak bir çalışma olanağı yaratılmadığından sürecin sağlıklı gerçekleşemediği ifade edilmektedir (TTKB, 2009).

Öğretmenlerin fizik ders kitabına yönelik görüşleri Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Ders Kitabına Yönelik Görüşleri

	f	%
Yetersiz bölüm sonu soruları	18	62
Konu başlıklarının ve konuların aşırı hikayeleştirilmesi	13	45
Konu bilgisiyle çözülemeyen bölüm sonu soruları	12	41
Kazanımlarla ilişkili olmayan bölüm sonu soruları	12	41
Görseller ve tasarım ilgi çekici değil	10	34
Konular arası geçişte yaşanan sıkıntı (iç içe geçmiş/ ani geçiş)	10	34
Bilimsel hatalar	8	28
Etkinliklerin ilgi çekici olmaması ya da basit olması	7	24
Yüzeysel konu anlatımı	7	24
Etkinliklerin fazla olması	3	10
Güncel hayatla ilişkilendirme yetersiz	2	7

Öğretmenlerin yarısından çoğu (18, %62) ders kitabındaki bölüm sonu sorularının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ö-16 katılımcısı, "MEB'in kitabı görsellik, konu anlatımı, soru olarak yetmiyor. Boşluk doldurma, doğru yanlış, test, dallandırma var. Fakat her ünitenin sonunda dallandırma soruları yok. Öğrencinin bir soruyla konuyu pekiştireceğini zannetmiyorum." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin bazıları (12, %41) ders kitabında kazanımlarla ilişkili olmayan bölüm sonu soruları olduğunu ifade etmiştir. Ö-11 katılımcısı, "Eylemsizlikle ilgili eğik düzlemde cisim hareketi sorusu vardı, bu sene soruyu çıkardılar. Sorunun çözülebilmesi için kuvvet diyagramını eğik düzlemde çizebilmesi, eylemsizliği de bilmesi lazım." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö-22 katılımcısı, "dinamik konusunda makaranın ucunda iki cisim bağlı, yatay düzlem, iki cisim üst üste, sürütünme kuvveti var, ivmeyi soruyor ya da hiç makara vermemiş iki cisim üst üste bunlar beraber gidebilir mi gidemez mi şeklinde sorular soruyor. Diğer taraftan dinamiğin 2. prensibini uygulamalar dediğimiz zaman bunun içerisine birçok şey giriyor." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin bazıları (10, %34) ders kitabında konular arası geçişte sıkıntılar olduğunu, öğretmenlerin çok azı (2, %7) bazı konuların güncel hayatla ilişkilendirilmede yeterli örnek sunulmadığını ifade etmiştir. Ö-1 katılımcısı, "Svıların kaldırma kuvveti 11. sınıfta. Kitaptaki örnekler demode, öğrenciler ilköğretimden biliyorlar. Herkes bilgisayar flash bellek, ses kayıt cihazı, telefon kullanıyor, bunların çalışma prensibi anlatılmı." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öğretmenlerden bazıları ise (8, %28) ders kitabında bilimsel hataların olduğunu ifade etmiştir. Ö-10 katılımcısı, "programının 49. sayfasında Tork formülü $F \times d$ olarak yazılmıştı. Bu hata, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü'nün 13.10.2010 tarih ve 07207 sayılı yazısıyla düzeltilmiş ve okullara da bilgi verilmiştir. Doğrusu $r \times F$ şeklindedir. Ders kitabı bu değişiklikten önce basıldığı için yanlış olarak kaldı." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerden bazıları (7, %24) piyasadaki diğer fizik kitaplarıyla MEB kitabının çeliştiği durumlar olduğunu ya da piyasadaki diğer kitapların kendi arasında tutarsızlıklar olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenlerin tamamına yakını, fizik ders kitabını tek başına kullanmadığını yardımcı kitaplardan faydalandığını, bir kısmı ise kitabı kullanmadığını ifade etmiştir. Bu durum Şengören, Tanel, Yıldırım Benli ve Kavcar'ın (2010) çalışma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Öğretmenler MEB ders kitabını genellikle konu sınırlarını ve konu başlıklarını dikkate almak için kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum kitabın yapısı hakkında bilgi sahibi olunamadığından etkili olarak kullanmadığı anlamına gelmektedir. Öğretmenler kitapta konuların hikayeleştirilerek verilmesinin ve yüzeysel anlatılmasının konunun anlaşılması için yeterli olmadığı görüşüne sahiptirler. Öğretmenler kitaptaki soruların sınırlı olduğunu, daha fazla örnek görmek istediklerini ifade etmiştir. Bu durum onların kaynak kitap arayışında olma-

larının da açıklayıcısıdır. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin yarısı ders kitabı konu anlatımında ve konular arası geçişte sıkıntılar olduğunu ifade etmektedirler. Bu durum Marulcu ve Doğan'ın (2010) çalışmasıyla paralellik göstermektedir.

Fizik kitaplarını görsellik ve tasarım açısından ilgi çekici bulan öğretmenlerin yanı sıra olumsuz görüş belirten öğretmenlerin de olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin bazıları fizik kitaplarında imla ve basım hataları olduğunu ifade etmektedirler. Şengören, Tanel, Yıldırım Benli ve Kavcar (2010) çalışmasında, öğretmenlerin 9.sınıf fizik ders kitabını fiziksel özellikler, etkinlikler ve görsellik yönlerinden iyi; içerik, anlatım ve dil, öğretimsel destek ve düzenleme de ise yeterli olduğunu ifade etmektedirler.

Öğretmenlerin öğrenci profiline yönelik görüşleri Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenci Profiline Yönelik Görüşleri

	f	%
Yetersiz ön bilgi	21	72
Yetersiz matematik işlem becerisi	11	38
Şorumsuzluk ve ilgisizlik	9	31
Öğrencinin sınavlara yönelik (YGS-LYS) çalışma ve soru çözümü beklentisi	9	31
Fiziğe karşı olumsuz tutum	8	28
Yetersiz problem çözme becerisi	6	21
Kişisel sorunlar	5	17

Öğretmenlerin çoğunluğu (21, %72) öğrencinin fizik konularına ilişkin yeterli ön bilgisi olmadığını ifade etmiştir. Ö-12 katılımcısı, "11. sınıf öğrencilerinde 9 ve 10. sınıf temeli olmadığından öğrencilerde çağrışması gerekenleri siz oluşturmak zorunda kalıyorsunuz" şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö-22 katılımcısı, "...Örneğin elektrik konusunda doğada kaç tane yük var dediğimde yarısı artı eksi diyor. Elektrik konusunda en basit bilgi bunu bilmiyor." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin bazıları (11, %38) öğrencilerin yetersiz matematik işlem becerisine ve bazıları (6, %21) öğrencilerin yetersiz problem çözme becerisine sahip olduğunu ifade etmiştir. Ö-2 katılımcısı, "paralel bağlı devrede $1/6+1/12$ anlatıyorum, ondalıklı sayısal görünce korkan öğrencilere fizik anlatmaya çalışıyorum...Atomun kütlelerine 1 diyemiyorsunuz, gerçek hayatla ilişkili olacak diye, bu sayılar öğrencileri yoruyor." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin bazıları (9, %31) öğrencilerin sınavlara yönelik çalışma ve soru çözümü beklentisi olduğunu ifade etmiştir. Ö-3 katılımcısı, "üniversite sınavına yönelik daha çok test çözüyoruz, müfredattaki kazanımların dışına çıkmak zorunda kalıyorum. Kendi sınavımda yeni sisteme alışınlar diye yeni sistemin önerdiği soru tarzlarından soruyorum. Öğrenciler o tip soruları sevmiyor, kendilerini boşuna yorduklarını düşünüyorlar." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu programda sarmal bir yapının olması nedeniyle, öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerinin sonraki konular için zemin oluşturması gerektirdiğini ifade etmektedir. Fakat öğretmenler, öğrencilerin ön bilgilerinde çağrışımın yapılamadığını, anlatılmış konuların tekrar anlatılmak zorunda kaldığını ve bunun zaman alıcı bir süreç olduğunu ifade etmiştir. TTKB'ye (2009) göre, fizik dersinde anlamlı bir öğrenme; öğrencilerin ön bilgilerinin geçerliğinin kontrol edildiği, gerçek yaşamda karşılaştıkları bağlamların temel alındığı, öğrencinin her zaman zihinsel, çoğunlukla da fiziksel olarak etkin olduğu ve kavramsal değişiminin sağlandığı öğrenme ortamlarında gerçekleşmelidir. Bu nedenle, hem programın yapısı hem de yapısında barındırdığı öğrenme kuramları açısından öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınmalı ve bu bilgilerin geçerliği, doğruluğu ve kavram yanlılıklarını açısından tespit edilmesi önemlidir.

Öğretmenler, öğrencilerin fizik dersini sıkıcı ve önemsiz olarak gördüklerini ifade etmektedir. Bu durum öğrencileri motive etmeyi engellediği gibi öğretmenin

şevkini de kırmaktadır. Bu durum fizik içeriğinin öğrencinin günlük yaşamıyla bağlantı kurulmadığının göstergesi olabilir. Bu bağlamda programda esas alınan bağlam temelli öğrenme, öğrencilerin gerçek yaşam konuları ile fen bilimleri arasındaki ilişkinin farkına varmalarını sağlamada ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili olduğu ifade edilmektedir (Rayner, 2005; Sözbilir, Sadi, Kutu ve Yıldırım, 2007).

Öğretmenlerin uygulayıcı öğretmene (kendilerine) yönelik görüşleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Uygulayıcı Öğretmene Yönelik Görüşleri

	f	%
Müfredatla paralel olmayan sınavlar (YGS-LYS)	27	93
Yeni programın nasıl uygulanması gerektiğini bilememe	23	79
Ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz bilgi	19	66
Yeni konular hakkında bilgi eksikliği	14	48
Deneyler hakkında bilgi eksikliği	11	38
Değişikliğe (yeniliğe) direnç göstermek	11	38
Sistemin, müdürlerin ya da ebeveynlerin, öğretmenleri	9	31
STS veya YGS-LYS gibi sınavlara göre değerlendirmesi		
Piyasadaki diğer fizik kitapları	7	24
Yeni programdaki öğrenme kuramlarını uygulayamama	5	17
Öğrenciyi sürekli takip (ölçme ve değerlendirme) edememe	5	17
Öğrencilerin kontrolünü sağlayamama (sınıf yönetimi)	5	17
Aile ile işbirliği sağlayamama	4	14

Öğretmenlerin tamamına yakını (27, %93) programla paralel olmayan sınavların programın kazanımlarına bağlı kalmayı engellediğini ifade etmiştir. Ö-2 katılımcısı, "programda çocuğun yorumlaması çok önemli. Bu tarzda sorular soruyoruz fakat Seviye Tespit Sınavının müfredatla ilişkisi yok. 9. sınıfta özkütlenin formülü verilmeyecektir yazıyor, fakat STS de işlemeye dayalı soru soruldu. Hatta karışımın öz kütlesi çıktı." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Tablo 7'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin çoğunluğu (23, %79) yeni programın nasıl uygulanması gerektiğini konusunda sıkıntı yaşadıklarını ifade etmiştir. Ö-1 ve Ö-23 katılımcıları, "kazanımları bilersen neyi vermen gerektiğini bilirsin fakat nasıl verilmesi gerektiği noktasında ciddi bir sıkıntı var. Uzman birinin gelip açıklama yapması lazım, benim gibi veya a b okulundaki hocaların gelip bilgi vermesi değil. Sorularımıza tam anlamıyla cevap verilemedi." şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Ö-8 katılımcısı, "uzman kişinin programa uygun bir dersin 45 dakika boyunca nasıl anlatılacağını göstermesini isterim. Yapılan etkinliklerle birlikte verilen ders zamanının yeterli olmadığını görüyoruz." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin yarısından fazlası (19, %66) ölçme ve değerlendirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ifade etmiştir. Ö-22 katılımcısı, "önceden klasik tarzda sorularla kolay oluyordu. Şimdi doğru yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, test.. Kavram haritalarını bilgisayar ekranından gösteriyorum. Doğru yanlışla giden sorular kavram haritası şeklinde olan sorular yanlış bilmiyorsam." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin yarısı (14, %48) yeni konular, öğretmenlerin bazıları (11, %38) deneyler hakkında bilgi eksikliği olduğunu ifade etmiştir. Ö-3 katılımcısı, "Rölativite, Michaelson-Morley deneyi vs çok yüzeysel geçiyoruz. Neden sorusu sormazsanız üstesinden geliriz, yoksa işin içinden çıkamayız." şeklinde görüşünü belirtti. Ö-27 katılımcısı, "çift yarık, dalga leğeni vs kurup yapıyoruz." şeklinde görüşünü belirtmiştir. Ö-10 katılımcısı, "Bakanlık 2005 yılında PHYWE(vernier), 2009 yılında FOURIER(Nova5000) laboratuvar cihazlarını dağıttı. Ders programının yoğunluğundan bu sistemler unutulmuş durumdadır." şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Öğretmenlerin tamamına yakını programın nasıl uygulanması gerektiği konusunda sıkıntı yaşadıklarını, bu konuda bilgilendirilmelerinin hem kendileri hem de öğretimin verimliliği açısından olumlu olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin yarısı programda yer alan özellikle ileri düzeyde modern fizik ve astronomi konularında sıkıntıları olduğunu ve fizik ders kitabında yer alan bazı deneylerin özellikle dalga leğeni deneyi, ışık teorileri tek ve çift yarık deneyi, Michaelson-Morley deneyi gibi deneylerin nasıl yapılacağını bilmediklerini ifade etmiştir. Bu sonuç Yolbaş (2010) çalışması ile örtüşmekte olup, bunun sebebi fakültelerdeki eksik öğretim ve yetersiz hizmet içi eğitim olduğu söylenebilir. Ayrıca, öğretmenlerin bazıları öğrencilerin etkinlikleri ve hikayeleri gereksizmiş gibi gördüklerini ve üniversite sınavına yönelik soru çözmek istediklerini ifade etmektedir. Fizik kitabında yer alan konu ve etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekememesi ya da kitabın öğrencilerin sınavla yönelik çalışma isteklerini karşılayamaması söz konusu olabilir. Bu durum Marulcu ve Doğan'ın (2010) ve Dülgeroğlu'nun (2010) çalışmalarıyla örtüşmektedir.

Tartışma ve Sonuçlar

Tartışma ve sonuçlar üç alt başlık altında sunulmaktadır.

1-Fizik Öğretim Programının İçeriğine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Fizik öğretim programının sarmal bir yapıya sahip olduğu, ünitelerdeki bilgi kazanımlarının yanı sıra PCB, FTTÇ, BIB ve TD ile ilgili beceri kazanımlarının yer aldığı görülmektedir. Programda yaşam temelli yaklaşım esas alınmış olup, öğrencilerin zihinsel ve fiziksel aktif katılımının sağlanabileceği, bireysel farklılıkları ön plana çıkaran laboratuvar ortamında yapılan deneyler ve sınıf etkinlikleri göze çarpmaktadır. Ayrıca, programda öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu ölçme ve değerlendirme teknikleri örnek olarak sunulmaktadır. Fakat burada önemli olan öğretmenlerin fizik konularını yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak anlatmaları ve öğrencilere yeni kavramları farklı durumlara uygulamaları için fırsat vermeleri, anlatacakları konunun doğasına, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine ve özelliklerine uygun amaca yönelik, bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri ölçme ve değerlendirme tekniklerini belirleyip kullanabilmeleridir. Bu durum, öğretmenlerin programın felsefesine hakim olmalarının yanında, pedagojik formasyon bilgisine ve pedagojik alan bilgisine sahip olmalarının gerektirmektedir.

Programda mevcut etkinlerde yapısalıcı kuram, çoklu zeka kuramı, akran öğretimi, probleme dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme, düşünce deneyi, proje tabanlı öğrenme, kavramsal değişim metni, zihinsel modelleme ve düz anlatım; ölçme ve değerlendirmede ise soru-cevap, tartışma, açık uçlu sorular, üç aşamalı tanımlama soruları, doğru-yanlış, boşluk doldurma, araştırma, performans değerlendirme, kavramsal test göze çarpmaktadır. Programda, otantik ortamda (öğrenirken) ve performans dayalı olarak bilgiyi ölçerken beceri ve tutumları ölçebilen tekniklerin kullanımı söz konusudur. Bu durum öğrenci veya öğretmen merkezli tüm öğrenme yöntem ve yaklaşımların içerik, öğrenci, zaman ve olanaklara göre kullanılabilirliğini göstermektedir. Fakat programdaki örnek etkinlerin sınırlı olması nedeniyle ölçme ve değerlendirmede kullanılan tekniklerin de sınırlı olduğu görülmektedir. Ayrıca programda mevcut olan bazı etkinliklerin kolay, bazı etkinliklerin ise ön bilgi ve hazırlık gerektirdiği görülmektedir. Bu ise kolay olan etkinliklerin geliştirilmesini ve öğretmenlere hem konunun öğretilmesinde hem de programın önerdiği ölçme değerlendirme teknikleri açısından yeni etkinliklerin geliştirilmesini gerektirmektedir.

Ayrıca 11. ve 12. sınıf programlarının 9. ve 10. sınıf programına göre daha yoğun olduğu ve her bir kazanım için bir veya iki ders saati ayrıldığı görülmektedir. Fakat programlarda yer alan kazanımların zorluk derecesi, öğrenci ön bilgi düzeyi, bazı etkinliklerin hazırlanması ve yapılmasının zaman alıcı olması, öğrenci motivasyonunu sağlama ve öğrenme ortamı kontrolü dikkate alındığında 11. ve 12. sınıf programı için ders saatinin yetersiz olduğu söylenebilir.

2-Öğretmenlerin Programı Algılama Düzeylerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmenlerin tümü fizik öğretim programının öğrenci merkezli olduğunu ifade etmekte, fakat öğretmenlerin yarısına yakını öğrenci merkezli yaklaşımı dersin tamamının öğrenci kontrolüne bırakılması şeklinde düşünmektedir. Bu durum öğretmenlerin sadece yarısının, rehber öğretmen rolünü tanımlayabilmeleriyle örtüşmektedir. Benzer şekilde öğretmenlerin yarısına yakını, fizik programının alternatif ölçme ve değerlendirilmeye vurgu yaptığını ifade etmesine rağmen, alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkında ayrıntı bilgi veremedikleri görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin sadece birkaçı ölçme ve değerlendirmenin ürün odaklı olmasının yanında süreç odaklı olduğunu ifade etmiştir. Fakat öğretmenlerin neredeyse tamamının zaman sıkıntısını gösterip, sadece ürün (bilgi) değerlendirmeyi dikkate aldıkları belirlenmiştir. Oysaki TTKB (2009), sadece bilgiyi ve genelde sonucu ölçen geleneksel yaklaşım yerine bir bilgiyi ölçerken beceriyi de ölçebilen bir yaklaşımın benimsenmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin bir kısmı fizik öğretim programında yaparak yaşayarak öğrenmenin önemli olduğunu ve yalnızca birkaçının yapılandırmacı öğrenme kuramı gibi çeşitli öğrenme kuramlarını baz aldıklarını ifade etmektedir. Bu durum programın felsefesini uygulayabilmeleri için öğretmenlerin gerekli kuramsal bilgilerinin olmadığı anlamına gelebilir. Programın öğrenme kuramları hakkında ayrıntılı bilgi veren öğretmenlerin ise genelde mesleki deneyimlerinin daha az olan öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu durum ise üniversiteden daha yakın tarihte mezun olan öğretmenlerin yeni programların felsefesi hakkında daha fazla bilgi sahibi oldukları anlamına gelmektedir. Ayrıca önceki yıllarda ilköğretimde fen ve teknoloji öğretmeni olarak görev yapmış olup, şu anda ortaöğretimde fizik öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin de öğrenme kuramları hakkında açıklayıcı bilgiler verdiği görülmüştür. Bu öğretmenlerin ilköğretim fen ve teknoloji programı hakkında bilgilerinin olması nedeniyle, fizik öğretim programına daha çabuk adapte olduklarını söyleyebiliriz.

Ayrıca öğretmenlerin çoğu, tam anlamıyla fizik öğretim programını benimseyemedikleri ve kendi düşüncelerine göre fizik dersini yürüttüklerini ifade etmiştir. Öğretmenlerin eski alışkanlıklarından vazgeçemedikleri ifade edilebileceği gibi, programın yapısı hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıklarından kendi düşüncelerine göre dersi işlemek zorunda kaldıkları da ifade edilebilir. Bu sonuç Kapucu'nun (2010) çalışması ile paralellik göstermektedir. Bu durumda öğretmenlerin programın yapısı, programa uygun bir dersin nasıl uygulanması gerektiği ve ölçme değerlendirmenin nasıl yapılması gerektiği hakkında bilgilendirilmesi gerekmektedir. Balta ve Eryılmaz (2010), Eke (2010), Kapucu (2010) ve Yolbaş'ın (2010) çalışmalarında, öğretmenlerin yeni programlarla ilgili hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ifade edilmektedir.

3-Öğretmenlerin Programı Uygulamaya Yönelik Görüşlerine İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Öğretmenlerin yarısı fizik öğretim programının konu yoğunluğunu eleştirdikleri, konuları yetiştirebilmek için daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını, bu sorunu ortadan kaldırmak için ise kendilerinin aktif olarak dersi anlatmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Yeni fizik programının asıl amacı fizik etkinlikleri ve yaşam temelli öğrenme iken, öğretmenin aktif olması programın amacının yerine getirilmesinde bir sıkıntı olarak görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler fizik ders kitabında yer alan etkinliklerin sayıca fazla olduğunu ifade etmeleri yanında bazı etkinliklerin çok kolay, bazılarının uygulanabilmesi için araç-gereç eksikliği bulunduğu, geri kalan etkinliklerin de ön hazırlıkla uygulanabileceği görüşünde olduklarını belirtmiştir.

Bununla birlikte, bazı öğretmenler ise özellikle zor kavramlarda bilgisayar destekli fizik öğretimi yapmaya çalıştıklarını ve fizik deneylerini genellikle gösteri deneyi şeklinde yaptıklarını ifade etmişlerdir. Diğer bir ifadeyle öğretmenlerin

zaman kazanmak anlamında hem kontrolü daha kolay sağlayabilmek hem de öğrencilerin ilgilerini çekmek adına zor fizik deneyleri için bilgisayardan faydalandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bilgisayar destekli öğretimden faydalanması, onların fizik öğretim programlarında yer alan bilişim ve iletişim becerilerini dikkate almaya çalıştıkları anlamına gelmektedir. Bu durum Aktamış, Feyzioglu, Kiremit ve Delioğlu'nun (2010) çalışması ile paralellik göstermektedir. Akbulut ve Akdeniz'in (2010) çalışmasında, bilgisayar etkinliklerinin yaşam bağlarını öğretme ortamına taşıyarak öğrencilerin derse olan ilgilerinin artacağı ve bu bağlar üzerinden keşfetme olanağı sağlanabileceği belirtilmektedir. Azar ve Aydın (2010) ise çalışmasında, öğrencilerin akademik başarısında bilgisayar destekli fizik öğretiminin laboratuvar destekli fizik öğretimi kadar etkili olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin çoğunun fizik alanında ve matematiksel işlem becerisi anlamında önbilgilerinin yeterli düzeyde olmadığı, bu durumun öğrencide aşırı bir önyargı oluşturduğunu ve bu nedenle öğrencileri motive etmede sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum Kahyaoglu ve Şimşek'in (2010) çalışması ile paralellik göstermektedir. Öğretmenlerin programı tam anlamıyla uygulamaya geçirememesi bu problemin nedeni olarak ifade edilebilir. Oysaki fizikteki kavram ve konuların günlük hayatla ilişkisinin kurulması bu aşamada öğrencilerin ilgilerini çekmeyi sağlayabilir. Tekbıyık ve Akdeniz (2010) çalışmasında, bağlam temelli materyallerin öğrencilerin ilgi, motivasyon ve başarılarını artırdığı belirtilmektedir. Benzer şekilde Süzük, Çorlu ve Gürel'in (2010) çalışmasında, öğrencilerin günlük hayatta ilgili oldukları alanlarda öğrenme verimlerinin yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Ayrıca öğretmenler hem il bazında yapılan sınava hem de YGS-LYS sınavlarına yönelik sorular çözdüğü, bu nedenle programlarda mevcut olan kazanımları ve uyarıları dikkate alamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenler hem il bazında yapılan sınavda hem de YGS-LYS sınavlarında ne tür sorularla karşılaşacaklarını bilemediklerinden, bu durumun öğretmenlerin programdaki kazanımları takip etmeye diğer bir ifadeyle programa bağlı kalmaya engel teşkil ettiği düşünülmektedir. Sözbilir, Kutu ve Yaşar'ın (2010) çalışmasında, fizik programı ile mevcut sınav sisteminin uyum sağlamadığı ve sınav sisteminin ezberci bir sistemi barındırdığı ifade edilmiştir. Oysaki program dikkate alındığında, öğrencilere bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecek çoklu ölçme ve değerlendirme fırsatları sunulması gerektiği görülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenler programda yer alan ölçme ve değerlendirme tekniklerinin sınırlı olduğunu ve daha çok örnek teknik görmek istediklerini ifade etmişlerdir. Program incelendiğinde, soru-cevap, tartışma, açık uçlu sorular, üç aşamalı tanılama soruları, doğru-yanlış, boşluk doldurma, araştırma, performans değerlendirme ve kavramsal test göze çarpmakta olup, örnek etkinliklerin sınırlı olması nedeniyle ölçme ve değerlendirmede kullanılan tekniklerin de sınırlı olduğunu söyleyebiliriz.

Öneriler

Fizik öğretim programının yakın bir zamanda uygulamaya geçirilmesi nedeniyle öğretmenlerin programa ilişkin gerekli bilgiye sahip olmadıkları, uygulama sürecinde problemler yaşadıkları görülmektedir. Öğretmenlerin fizik öğretim programını yeterli bir hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim almadan uygulamaya başlamaları, onların programın doğasını kavrayamamalarının bir nedeni olabilir. Bu çalışma kapsamında öğretmenlerin fizik programına yönelik bilgi ve beceri kazanımları amacıyla işlik çalışmaları önerilmektedir. Bu kapsamda yapılacak olan işliklerin okul ortamında örnek ders sunumlarını kapsayacak ve küçük tartışma grupları oluşturacak biçimde, diğer bir ifadeyle teori ve pratiğin bir arada olmasına imkan verecek şekilde tasarlanması önerilmektedir. Buna ilaveten, yeni programdan istenilen sonuçları alabilmek için, öğrenci ve öğretmen açısından, yapılacak giriş sınavlarında sorulacak olan sorular, yeni programın ruhuna uygun olarak hazırlanmalıdır. Bu durum öğretmen ve öğrenciyi programa bağlı kalmaya zorlayacaktır.

Kaynakça

- Akbulut, Ö.E. ve Akdeniz, A.R. (2010). *Fizik Öğretiminde Bağlam Temelli Yaklaşımın Bilgisayar Destekli Uygulanması Üzerine Öğrenci Görüşleri*, IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Aktamış, H., Feyzioğlu, B., Kiremit, H.Ö. ve Delioğlu, Y. (2010). *9. Sınıf Fizik Öğretim Programına Göre Hazırlanan Ders Kitabının Deney Türleri ve Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Değerlendirilmesi*, IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Ayvacı, H. Ş. (2010). *Fizik Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkındaki Görüşleri*, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 42-51.
- Azar, A. ve Şengülec Aydın, Ö. (2010). *Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli ile Laboratuvar Destekli Öğretim Yöntemlerinin Öğrenci Başarısına ve Derse Karşı Tutum ile Kalıcılığa Etkisi*. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Balta, N. ve Eryılmaz, A. (2010). *Yeni Fizik Öğretim Programı: Öğretmen Görüşleri ve İhtiyaçları*, IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Crawford, M.L. (2001). *Teaching Contextually: Research, Rationale, and Techniques for Improving Student Motivation and Achievement in Mathematics and Science*, CCI Publishing, Waco, Texas.
- Çepni, S. ve Özmen, H. (2011). *Yaşam (Bağlam) Temelli ve Beyin Temelli Öğrenme Kuramları ve Fen Bilimleri Öğretimindeki Uygulamaları, Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*, Ed. Salih Çepni, Pegema Yayıncılık, 8. Baskı, Ankara.
- Dülgeroğlu, İ. (2010). *Yeni Öğretim Programına Göre Hazırlanan Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Ders Kitabının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi: Kocaeli İli Örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eke, C. (2010). *Türkiye’de Fizik Eğitimi Alanındaki Tecrübeler, Sorunlar, Çözümler Ve Öneriler*, *Çevrimiçi Çalıştay*, 76-81.
- Engin, A.O. ve Bülbül, M.S. (2009). *Ortaöğretimde Fizik Öğretimi Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 47-65.
- Ergin, M. Ş. (2010). *Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Johnson, E.B. (2002). *Contextual Teaching and Learning: What It is And Why it’s Here to Stay*, Corwin press, Inc. A Sage Publications Company, Thousand Oaks, California.
- Kahyaoglu, Z.T. ve Şimşek, Y. (2010). *Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Fizik Dersi Başarısızlığına Yaptığı Atfettmeler*, IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Kapucu, S. (2010). *Türkiye’de Fizik Eğitimi Alanındaki Tecrübeler, Sorunlar, Çözümler ve Öneriler*, *Çevrimiçi Çalıştay*, 30-37.
- Marulcu, İ. ve Doğan, M. (2010). *Ortaöğretim Fizik Ders Kitaplarına Müfredatlarına Afyonkarahisar’daki Öğretmen ve Öğrencilerin Bakışı*, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 193-209.
- Parnell, D. (2001). *Contextual Teaching Works! Helping Students Reach Higher Level of Achievement*, CCI Publishing, Texas, USA.
- Rayner, A. (2005). *Reflections on Context-Based Science Teaching: A Case Study of Physics for Students of Physiotherapy*. *Univerce Science Blended Learning Symposium Proceedings*. Poster Presentation.
- Sözbilir, M., Kutu, H. ve Diyaddin Yaşar, M. (2010). *Science Education Research in Turkey: A Content Analysis of Selected Features of Papers Published*, *Dillon, D. Jorde (eds.), The World of Science Education: Handbook of Research in Europe*. 1-35.
- Sözbilir, M., Sadi, S., Kuştu, H., ve Yıldırım, A., (2007). *Kimya Eğitiminde İçeriğe/Bağlama Dayalı (Context-Based) Öğretim Yaklaşımı ve Dünyadaki Uygulamaları*, I. Ulusal Kimya Eğitimi Kongresi, İstanbul.
- Süzük, E., Çorlu, M.A. ve Gürel, C. (2010). *Öğrencilerin Öğrenme Algılarına Göre Fizik-I Dersinin Verimlilik Analizi*, IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Şengören, S.K., Tanel, R., Yıldırım Benli ve Kavcar, N. (2010). *Fizik Öğretmenlerinin 9. Sınıf Fizik Kitabına İlişkin Görüşleri: İzmir İli Örneği*. IX. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.
- Tanel, Z. ve Tanel, R. (2010). *Fizik Laboratuvarları ile Bilişim Ortamlarının Durumu ve Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri*, *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 27, 76 -87.
- Taşçı, Ş. (2011). *Fizik Öğretim Programının Uygulanmasının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A.R. (2010). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Yönelik Güncel Fizik Tutum Ölçeği: Geliştirilmesi, Geçerlik ve Güvenirliliği*, *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(4), 135-144.
- TTKB, (2009). *Ortaöğretim Fizik Dersi 9, 10, 11 ve 12. Sınıf Öğretim Programları*.
- Yolbaşı, C. (2010). *Yeni Fizik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EK I. Çalışmada Kullanılan Mülakat Soruları

1. Yeni fizik öğretim programında odaklanılan Bağlam Temelli öğrenme yaklaşımı hakkında ne söyleyebilirsiniz?
2. Programı uygularken herhangi bir problemle karşılaşıyor musunuz? Karşılaştığınız her bir problem için çözüm önerileriniz nelerdir?
3. Programda öğrencilerin kazanılması beklenen öğrenme alanları için ne söyleyebilirsiniz?
4. Öğrencilerin bilgi kazanımlarını hangi tür etkinliklerle sağlıyorsunuz?
5. Bu etkinlikleri uygularken karşılaştığınız problemler ve çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Öğrencilerin beceri kazanımlarını kazanmasını hangi tür etkinliklerle sağlıyorsunuz?
7. Bu etkinlikleri uygularken karşılaştığınız problemler ve bu problemler için çözüm önerileriniz nelerdir?
8. Programda öğrencilerin ölçme ve değerlendirilmesi için neler önerilmektedir?
9. Ölçme ve değerlendirmede yaşadığınız problemler nelerdir ve bu problemleri çözmek için neler önerirsiniz?
10. Programda yer alan etkinliklerin uygulanabilirliği konusunda ne söyleyebilirsiniz? Eğer sıkıntılar varsa bu sıkıntıların giderilmesi için neler yapılabilir?
11. Anlatmakta ya da öğrencilerinizin öğrenmekte zorlandığı fizik konuları var mı? Önem sırasına göre sıralar mısınız?

EK II. Fizik Öğretim Programının İçeriği

Tablo 1. Fizik Öğretim Programı (9-10-11-12)

Geliştirilme Gereksinimleri	Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler Nitelikli insan tarımının değişmesi Çağdaş öğrenme, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları Programların 20 yılı aşkın bir süredir önemli bir değişim olmadan uygulanıyor olması
Program Geliştirme	MEB ve EARGED tarafından yapılan ihtiyaç analizi sonuçlarının incelenmesi Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı çalışma komisyonları raporlarının incelenmesi Ulusal ve evrensel gelişmelerin incelenmesi Dünya'daki fizik dersi öğretim programlarının ve bu programlara yönelik bilimsel çalışmaların incelenmesi
Programın Felsefesi ve Vizyonu	Fiziğin yaşamın kendisi olduğunu özümsemiş üretken ve yaratıcı bireyler yetiştirmek Öğrenmeyi ve bilgiye ulaşma yollarını öğretmek Öğrenciye öğrenilen kavramları pekiştirebilmesi için fırsatlar sunmak Tüm öğrencilerin eğitilebileceğini varsayar Fen ve teknoloji dersi öğretim programının devamı niteliğindedir Ünitelerdeki bilgi kazanımlarının yanı sıra Problem Çözme Becerileri (PÇB), Fizik-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ), Bilişim ve İletişim Becerileri (BİB) ve Tutum ve Değerler (TD) ile ilgili beceri kazanımları yer almaktadır Programlarda sarmal yapı esas alınmıştır
Programın Yaklaşımı	Yaşam temelli yaklaşım esas alınmıştır Yaşam temelli yaklaşım ve Fizik-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ) kazanımları birbirini ile iç içe geçmiş durumdadır Tüm öğrenme yöntem ve yaklaşımların (öğrenci veya öğretmen merkezli) içerik, öğrenci, zaman ve olanaklara göre kullanılabilmesini varsayar Öğrencinin zihinsel ve fiziksel aktif katılımını, hızlı geri bildirimlerin önemini ve kavramsal gelişimi amaçlayan yaklaşımların kullanılması gerektiğini vurgular
Öğretim Yöntemleri	Bireysel farklılıkları ön plana çıkaran, laboratuvar ortamında yapılan deneylere ve sınıf etkinliklerinde grup çalışmalarına yer veren yöntemler Sorgulama ve araştırmaya dayalı öğretim yöntemleri (buluş, keşif ve sorgulayıcı araştırma yöntemi) ve kavramsal değişimi temel alan öğretim yöntemleri (kavramsal değişim metinleri, analogiler, 5E ve 7E) diğerlerine göre biraz daha öne çıkmaktadır
Öğretmen ve Öğrenci Rolü	Programların felsefesine hakim olmalı Uygun amaç için uygun ölçme ve değerlendirme tekniğini belirlemeli ve kullanmalı Fiziğe, fizik dersine, öğrencilerine ve öğretime karşı motivasyonları yüksek olmalı Pedagojik formasyon bilgisine sahip olmalı Pedagojik alan bilgisine sahip olmalı Anlatacakları konunun doğasını, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini ve özel liklerini dikkate almalı Öğrencilerin yeni kavramları farklı durumlara uygulamalarına fırsat vermeli Konuları yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak anlatmalı Öğrenciler öğrenmeye zihinsel ve fiziksel olarak aktif katılmalı

Tablo 1.'in devamı

Bilgi Kazanımları	<p>9. sınıfta fiziğin doğası, enerji, madde ve özellikleri, kuvvet ve hareket, elektrik ve manyetizma ve dalgalar üniteleri mevcut olup, toplam 71 bilgi kazanımı bulunmaktadır. 72 ders saati önerilmiş olup, ortalama herbir kazanım için 0,99 ders saati ayrılmıştır</p> <p>10. sınıfta madde ve özellikleri, kuvvet ve hareket, elektrik, modern fizik ve dalgalar üniteleri mevcut olup, toplam 47 bilgi kazanımı bulunmaktadır. 72 ders saati önerilmiş olup, ortalama herbir kazanımın kazandırılması için 0,68 ders saati ayrılmıştır</p> <p>11. sınıfta madde ve özellikleri, kuvvet ve hareket, manyetizma, modern fizik, dalgalar ve yıldızlardan yıldızlara üniteleri mevcut olup, toplam 81 bilgi kazanımı bulunmaktadır. 108 ders saati önerilmiş olup, ortalama herbir kazanımın kazandırılması için 0,75 ders saati ayrılmıştır</p> <p>12. sınıfta madde ve özellikleri, kuvvet ve hareket, elektrik ve elektronik, dalgalar, modern fizik, atomlardan kuarklara ve fiziğin doğası üniteleri mevcut olup, toplam 105 bilgi kazanımı bulunmaktadır. 108 ders saati önerilmiş olup, ortalama herbir kazanımın kazandırılması için 0,97 ders saati ayrılmıştır</p>
Beceri Kazanımları	<p>Problem Çözme Becerileri (PÇB), araştırılacak bir problem belirlenmesi ve bu problemi çözmek için plan yapılması, belirlenen problemin çözümü için deney yapılması ve veri toplanması, problemin çözümü için elde edilen verilerin işlenmesi ve yorumlanmasını kapsamaktadır</p> <p>Fizik-Teknoloji-Toplum-Çevre (FTTÇ), fizik ve teknolojinin doğasını anlamayı, fizik ve teknolojinin birbirini nasıl etkilediğini analiz etmeyi, fizik ve teknolojinin birey, toplum ve çevre ile etkileşimini analiz etmeyi kapsamaktadır</p> <p>Bilişim ve İletişim Becerileri (BİB), bilgiyi aramayı, bulmayı ve uygun olanı seçmeyi, amacına uygun bilgiyi geliştirmeyi, bilgiyi etkin şekilde sunmayı, iletişim becerilerini geliştirmeyi ve temel bilgisayar becerilerini geliştirmeyi kapsamaktadır</p> <p>Tutum ve Değerler (TD), kendine ve diğerlerine karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmeyi, fiziğe ve dünyaya karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmeyi, yaşam boyu öğrenmeye karşı olumlu tutum ve değerler geliştirmeyi kapsamaktadır</p>
Ölçme ve Değerlendirme	<p>Yalnızca not verme amaçlı değil, gruplama, tanılama ve çoğunlukla dönüt verme amaçlı yapılmalıdır</p> <p>Bilgiyi ve sonucu ölçen geleneksel yaklaşım yerine süreci ve ürünü ölçen alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımları esas alınır</p> <p>Bilgiyi ölçerken beceriyi de ölçebilen teknikler kullanılmalı</p> <p>Otantik ortamda (öğrenirken) ve performansa dayalı olarak gerçekleştirilmelidir</p> <p>Bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecek çoklu ölçme ve değerlendirme fırsatları sunulmalı</p>
Etkinlikler	<p>Programda yer alan etkinliklerin sınırlı sayıda olduğu görülmekte</p> <p>Yapısalcı kuram, çoklu zeka kuramı, akran öğretimi, probleme dayalı öğrenme, eğitsel oyun, işbirlikli öğrenme, rol yapma, düşünce deneyi, proje tabanlı öğrenme, kavramsal değişim metni, sergileyici öğretim, zihinsel modelleme, analogi, simülasyon, düz anlatım dikkat çekmekte</p> <p>Öğretilecek kavramları vermek için günlük yaşamdan bağlamlar sunulmuş</p> <p>Etkinliklerin nasıl yapılacağına dair bir yönlendirme (rehberlik) mevcut</p> <p>Bazı etkinliklerin kolay, bazı etkinliklerin ise ön bilgi ve hazırlık gerektirdiği görülmekte</p> <p>Bireyselliğin yanı sıra grup çalışmalarına yer verilmiş</p> <p>Örnek etkinliklerin sınırlı olması nedeniyle ölçme ve değerlendirme boyutu sınırlı</p> <p>Soru-cevap, tartışma, açık uçlu sorular, üç aşamalı tanılama soruları, doğru-yanlış, boşluk doldurma, araştırma, performans değerlendirme, kavramsal test göze çarpmakta</p>

TEACHERS' OPINIONS ABOUT NEW PHYSICS EDUCATION PROGRAM AND ITS IMPLEMENTATION

Ali Rıza AKDENİZ*

Günay PANIÇ**

Abstract

All countries, it is well-known that education programs are renewed in parallel with needs in the course of time. In our country, physics education program has been renewed and put into implementation by taking into consideration learning difficulties, students' indifference and failure, and changes and developments in other countries. In order to reach the goals expected from the programme, it is necessary that teachers perceive the education program at the desired level in the first place. In this study, the aim was examine the structure of the physics education program, physics teachers' level of perception of this education program and their views on the implementation of the education program. The results of this study are discussed, and some recommendations are made in this study.

Key Words:

Physics education program, physics teachers, teachers' opinions

* Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education OFMA Department of Education, Physics Teaching Programme.

** Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Rize

TARİHİN KURGULANMASI AÇISINDAN İKİ ROMAN: SODOM VE GOMORE İLE DERSAADET'TE SABAH EZANLARI

Melih ERZEN*

Özet

Türk Edebiyatında Kurtuluş Savaşı yılları üzerine çok sayıda roman kaleme alınmıştır. Bu romanların büyük bir kısmı birbiriyle benzerlik gösterir. Mütareke'nin hemen sonrasında (1918) İstanbul'da meydana gelen değişimler, insanların ülke ve toplum karşısında takındığı tavrın farklılığı yine birçok romanda işlenmiştir. Bu incelemede ele aldığımız iki roman da Mütareke Dönemi İstanbul'unu konu almaktadır. Yakup Kadri Karaosmanoğlu, Mütareke Dönemi'ne bütün ayrıntılarıyla şahit olmuş bir edebi şahsiyettir. Attilâ İlhan ise Mütareke Dönemi İstanbul'unu kaynaklardan öğrenmiştir. Bu durumda, bir dönemin iki farklı bakışla ele alınması söz konusudur.

Anahtar Sözcükler: Türk Romanı, Attilâ İlhan, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, *Sodom ve Gomore*, *Dersaadet'te Sabah Ezanları*, Türk Romanında İstanbul, Tarih – Roman İlişkisi

Giriş

Birinci Dünya Savaşı'nın bitmesinden sonra İstanbul işgal edilir ve İngilizler şehrin her tarafını ele geçirir. Bu sıkıntılı dönemin hiç kuşkusuz en kötü süreci, tarihlere "Mütareke Dönemi" diye geçecek olan 1918–1920 yıllarını içine almaktadır. Mütareke, Batı'nın planlı bir şekilde Osmanlı İmparatorluğu'nu parçalayışının adıdır. Önemli bir tarihi dönem olan Mütareke yılları, Türk romanında çok fazla işlenmiştir (Geniş bilgi için bakınız: Törenek, 2002). Çalışmamızda Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Sodom ve Gomore* adlı romanıyla Attilâ İlhan'ın *Dersaadet'te Sabah Ezanları* adlı romanında, Mütareke yıllarının nasıl ele alındığına karşılaştırmalı bir şekilde inceleyeceğiz.

Milli Mücadele yıllarının önemli yazarlarından Yakup Kadri Karaosmanoğlu (1889-1974) kaleme aldığı eserlerde, yaşadığı bu tarihsel dönemi kuvvetli bir gözlem gücüyle yansıtmaya çalışır. Romanlarına konu olan tarihsel süreci, içinde yer alarak hatta olayların merkezinde bulunarak yaşayan Yakup Kadri, genellikle bir aile seçer ve bu ailenin çevresinde olup bitenlerle roman kurgusunu oluşturur. Yazarın, bu çalışmada ele aldığımız, *Sodom ve Gomore* adlı romanı da Mütareke Dönemi İstanbul'unu, İngilizlerin yanında yer alan Leyla'nın ailesi çevresinde ele alan bir eserdir.

* Yrd. Doç. Dr.; Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Özellikle şair kimliğiyle ön plana çıkan, birçok konuda yazdığı eleştirel yazılarla da bilinen Attila İlhan (1925–2005), aynı zamanda *Aynanın İçindekiler* isimli roman serisiyle kurguya dayalı edebiyat metinleri de ortaya koymuş bir sanatçıdır. Attila İlhan, Yakup Kadri'den farklı olarak, tarihi nitelikli romanlarında konu edindiği olayları yaşamış değildir. O, tarihi romanlarında daha çok topluma ve toplumdun içinde bulunduğu duruma tarihsel belgeler ışığında bakmaya çalışmıştır. Nitekim Attila İlhan'ın, *Dersaadet'te Sabah Ezanları* isimli romanı da Mütareke Dönemi İstanbul'unun içinde bulunduğu şartları konu edinmektedir.

Sodom ve Gomore ile *Dersaadet'te Sabah Ezanları* adlı romanları ele aldığımız bu çalışmada, farklı şartlarda yetişmiş farklı iki nesil olarak da değerlendirebileceğimiz iki yazarın aynı tarihi dönemi kendi bakış açıları doğrultusunda işledikleri bu romanların birbirine benzer yönlerini, kahramanların ayrılan ve birleşen özellikleri ile romanların kurgusunu irdeleyeceğiz.

Günah Şehrine Dönüşen Yaşamlar: *Sodom ve Gomore*

Yakup Kadri'nin dördüncü romanı olan *Sodom ve Gomore*, 1928 yılında yayımlanmıştır. Romanın ismi, Yakup Kadri'nin bilinçli tercihidir. Kitap, ismini Hz. Lut döneminde sapıklık ve ahlaksızlıktan dolayı lanetlenmiş iki şehir olan Sodom ve Gomore'den almaktadır. Bu iki şehrin kısa hikâyesi şöyledir: Allah'ın emri üzere Hz. Lut ile inanmış yakınları, meleklerin dediklerine uyarak bu şehirleri terk edeceklerdir. Çünkü bu şehirlerde sapıklık gitgide artmakta, bunun önüne geçilememektedir. Birtakım sapıklıkları adet edinen halka ceza olması için bu şehirlere yeryüzünde görülmemiş bir Allah gazabı gönderilmeye başlanmıştır; yanardağların püskürttüğü kükürt alevleri ve taşlar, insanların üzerine yağmıştır. Böylece söz konusu iki şehir yerle bir olmuştur (Çelik, 2009, 119). Yakup Kadri Karaosmanoğlu da işgal yılları İstanbul'unda özellikle zengin kesim diyebileceğimiz ailelerin içine düştükleri sapıklık ve ahlaksızlık durumunu anlatmak amacıyla romanına bu ismi vermeyi uygun bulmuştur.

Romanın her bölümünün başında Ahd-i Atik'den parçalar bulunmaktadır. Vak'a 1918 yılında İstanbul'un resmen işgaliyle başlar ve işgalin son bulup zaferin elde edilmesiyle sona erer. İlk bölüm, romanın önemli bir karakteri olan Captain Gerald Jackson'un evinde açılmaktadır. Captain Gerald Jackson işgal için İstanbul'da bulunan bir İngiliz subayıdır. İlerleyen sayfalarda, romanın baş kadın karakteri olan Leyla ile aralarında çok sıkı bir ilişki gelişme gösterir.

Leyla, Düyûn-ı Umûmiye memurlarından Sami Bey'in kızıdır. Leyla ve onun yakın çevresi varlıklı ailelerden oluşmaktadır. Onlar Milli Mücadele ruhuna inanmayan, Türk askerlerinden nefret eden ve İngiliz subaylarıyla sıkı ilişkiler kurmuş bir çevrede yaşamaktadırlar. Öyle ki romanın ilerleyen bölümlerde Leyla'nın evinde verilen partilerde, İngilizlerin nasıl gelip baş köşeye oturduklarına şahit oluruz. Açık bir şekilde "*İşgal atındaki İstanbul'da Batı hayranlığı, alafrangalık, ister istemez 'işbirlikçi hain'e dönüş'*"meye başlamıştır (Naci, 2008, 65). Öte yandan romanda Leyla'nın nişanlısı aynı zamanda dayısının oğlu olan Necdet, baş erkek karakter konumundadır ve sergilediği duruşla diğerlerinden ayrılır:

"Leyla'nın dayısının oğlu Necdet mutaassıp bir İngiliz düşmanı idi. Bir İngiliz'e uzaktan selam vermek, bir İngiliz'le ahbaplık etmek, bir İngiliz'in bulunduğu topluluğa girmek, hatta tramvay ve vapur gibi umumi yerlerde bir İngiliz'in yanına oturmak bile bu genç

adam için dayanılmaz bir azap olurdu. Leyla'ya göre dayısının oğlunun bu hali bir çeşit övünmeden başka bir şey değildi." (Karaosmanoğlu, 2002, 23-24).

Necdet, Leyla ile nişanlı olmakla birlikte ondan ve onun çevresinde bulunan insanlardan çok farklı düşünmekte, İngilizlerden de nefret etmektedir.

Romanda hem yabancı hem Türk uyruklu birçok karakter bulunmaktadır. İngiliz kesimden Read'in de arkadaşları olan; Captain Marlow, eşcinsel Amerikalı gazeteci Miss Fanny Moore, Lübnan kökenli Madam Jimson, soylu Fransız zabiti Colonel de Rochepierre gibi kişiler yabancıdırlar. Leyla'nın çevresinden olan zengin Türklerden ise Atif Bey, Miss Fanny Moore'un sevgilisi Nermin, züppe ve sünepe paşazade Orhan Bey gibi kişiler bulunmaktadır. Bu kişilerin ev partilerinde sık sık bir araya geldiklerini görürüz ve ne kadar sapık ilişkiler içerisinde bulduklarına roman ilerledikçe daha çok şahit oluruz.

İngilizler İstanbul'u işgal etmişlerdir; ülkenin içinde bulunduğu durumu hiç de yansıtmayan varlıklı aileleri sömürmekte ve devamlı bir yerlerde eğlenmektedirler. Diğer taraftan ilerleyen olay ise Milli Mücadele'dir. Necdet, romanın Milli Mücadele kanadıyla ilgili olan kişisidir. Biz, esas itibariyle Anadolu'da başlayan hareketten Necdet'in ve onun arkadaşı Doktor Cemil Kami'nin anlattıklarıyla haberdar oluruz. İşte romanda bu iki olay yan yana ilerlemektedir. Aynı zamanda Leyla ve Necdet'in aşkları da romanda işlenmektedir. Necdet ve Leyla nişanlıdır, fakat Leyla'nın Jackson Read ile de ileri seviyede bir arkadaşlık ilişkisi vardır. Ne var ki Necdet bundan mutsuz olur, onların bir araya geldikleri partilerden rahatsız duyar. Bu gidişat, Necdet'e tıpkı ülkenin içinde bulunduğu durumdan duyduğu acıyı yaşatır. Romanda mekân olarak Beyoğlu, Nişantaşı, Şişli gibi semtlerin seçilmesi de tesadüfî değildir. Çünkü buralarda bulunan gazinolarda partiler verilmektedir. Eğlence hayatının yoğun olduğu bu semtlerde vatanı önemseyen insan sayısı da oldukça azdır.

Romanın bitimine doğru yalnızca Leyla ve Necdet'in sonları verilmez. Anadolu hareketi başarı ile tamamlanmış ve vatan, içinde bulunduğu durumdan kurtulmuştur. Kurtuluşun gerçekleşmesiyle beraber yabancı birlikler İstanbul'u terk eder. Bu durum sapkınlıklarla dolu bir hayata alışmış olan aileleri neredeyse üzer. Necdet, altında ezildiği üzüntülerden artık kurtulmuştur ve zaferin getirdiği mutluluğu yaşamaktadır. Leyla kendini Necdet'e affettirmeye çalışır, ama onun gözünde Leyla artık anlamını kaybetmiştir. İşgal yıllarında sergilediği duruşla ve Necdet'e yaşattığı hayal kırıklıklarıyla Leyla, kendisine duyulan aşkı büsbütün yok etmiştir. Necdet'in Leyla karşısındaki hissizliği bundan ileri gelmektedir:

"... Leyla'nın öpüşü altında kendi ağız tamamıyla kilitli kaldı. Bu kilitli ağız Leyla'nın bütün umidini bir anda kırverdi. Kolları kesildi, vücudu elastikiyetini kaybetti ve genç adamın kucığında kaskatı bir heykel gibi kaldı." (Karaosmanoğlu, 2002, 294).

İngiliz Zulmü Altında Zafer Umudu

İngilizlerin İstanbul'u işgal etmesi, varlıklı ailelerin vatanın yok oluşunu umursamadan yalnızca kendi eğlencelerini düşünmeleri, Necdet'in bizi aralıklarla Anadolu'dan haberdar etmesi ve İstanbul'da halkın içinde bulunduğu zor durumlar. Tüm bunlar Mütareke Dönemi İstanbul'unun özellikleridir.

İstanbul'da bulunan zengin kesimin ülkenin durumuna nasıl kayıtsız kaldığına ve ahlakî bir çöküşe nasıl sürüklendiğine, *Sodom ve Gomore* romanın henüz baş-

langıcından itibaren tanık oluruz. Onlar mücadelenin “saçma” olduğu düşüncesindedirler. Romanın ilk kısmında Anadolu’da yaşananlarla ilgili bilgi yer almamakta veya İstanbul’da yaşayan halkın işgalci güçler tarafından nasıl ezildiği gözler önüne serilmemektedir. Bu kısımda daha çok İngilizler ile zengin Türklerin çarpık ilişkilerine şahit oluyor, Leyla ve çevresindeki Türklerin hiçbir şekilde siyasi gelişmelerle ilgilenmediklerini görüyoruz. Zaman zaman da Necdet’in bakış açısından İstanbul’un hali yansıtılır:

“Genç adam, soluk bir karanlığın içinde bir şeyi bekliyormuş gibi duran İstanbul’a baktı. Tek Türk ışıkların ancak yerini tespit edebildiği bu koyu kara şehir silüetinde hem akıcı, hem de katı bir hal vardı. Daha doğrusu sinsi sinsi yatan kocaman bir hayvana benziyordu... Bu şehir 16 Mart işgal günü Necdet’e gene böyle bir canlı mahlûk manzarası göstermişti.” (Karaosmanoğlu, 2002, 193).

İlerleyen bölümlere doğru Necdet’in, vatanın içinde bulunduğu durum ile ilgili daha derin düşüncelere daldığı görülür. Bu düşünceler, onun İngilizlere olan nefretini daha çok artırmış ve Leyla’dan uzaklaşmasına sebebiyet vermiştir. Romanda, İngilizlerin İstanbul’da halkı nasıl ezdiğine ve kendi memleketlerindeki gibi nasıl yabancılaştırdıklarına dair bölümler de bulunmaktadır:

“Necdet tramvayların birinde şöyle bir faciaya şahit oldu: İki bacağı kesilmiş bir Türk askeri kendisine sığınacak bir köşe bulmak için kalabalığın içinde bin zahmetle sürünerek tramvayın ön sahanlığına geçmeye çalışıyor. Tam bu sırada, bir durakta, o taraftan içeriye doğru şuh, fıkırdak bir kız girdi; yanında bir İngiliz zabiti vardı. Oturmak için yer aradılar. İngiliz zabiti kırıncının ucuyla önden üçüncü sırada oturan iki kişiye kalkmalarını işaret etti. Kız, gülererek açılan yere doğru yürürken kısık bir feryat koptu. Bu yerde sürünen zavallı kötürüm askerin sesiydi. Kız iskarpinlerinin sivri topuklarıyla bunun tek dayanağı olan ellerinden birine basmıştı. Lakin utanmaz kız bu hareketinden hiç sıkılmadı... Necdet, bu sahnenin mazlum ve zalim aktörleri yanında daha fazla kalmamak için kedisini tramvaydan aşağı attı. ... Yalnız iki adımda durup kendi kendine: Bu facia ne vakit bitecek, ne vakit, ne vakit? Diyordu.” (Karaosmanoğlu, 2002, 257-258).

İstanbul’un ne halde bulunduğu bu alıntıda çok açık bir şekilde ortaya konulmuştur. Tramvaydaki genç kız da Leyla gibi bir örnektir. Necdet, şahit olduğu bu olaylardan sonra sık sık Anadolu’yu düşünür halededir.

Romanın sonlarında, zaferin yaklaşmakta olduğu okuyucuya hissettirilir: Necdet, arkadaşı Cemil ile karşılaşır; Cemil, Anadolu hareketinin iyi gittiğini ve İstanbul’a yaklaştıklarını ifade eder. Burada dikkat çeken şey ise Necdet’in ilk defa Cemil ile gitmek isteysidir:

“Cemil: buraya ‘Hilaliahmer’e ait bir iş için geldim. Haftaya döneceğim... Necdet: beni beraber al, Cemil!.. dedi.

Cemil: ne lüzum var! Artık bizim gelmemiz yaklaştı. Ben yola çıktığım sıralarda cephe-de öyle bir hazırlık vardı ki... Geceyi gündüze katarak çalışıyorlardı. Bu gidişle uzun sürmeyeceğe benziyor. Belki bu ayın sonunda ne olacaksa olup biter!” (Karaosmanoğlu, 2002, 262).

Bir savaş halinin, bir direnişin, umut verici bir mücadelenin olduğunun açık bir şekilde ifade edilişi; artık zaferin yakın olduğunu göstermektedir. *Sodom ve Gomore’nin* son kısmında ise zaferin kazanılması, vatanın bağımsızlığa kavuşması söz konusudur:

"Önce heyecanlı, heyecanlı bir sessizlik, sonra bazı kaygılı uğultular. İstanbul asırlar var ki, bir zafere inanmak hassasını kaybetmiştir. ... Anadolu'nun içinden yepyeni bir millet doğmuştur." (Karaosmanoğlu, 2002, 269).

Romanın bu bölümünden sonra bazı tarihsel gerçeklikler yer almaktadır. Geri alınan vatan topraklarından bahsedilmekte, yabancı kuvvetlerin nasıl büyük heyecanla geldilerse iki katı hüznle geri döndükleri ifade edilmektedir:

"Aziz anneciğim, görüyorsunuz ki, oğlunuz bu uzun şark seferinden hiçbir ganimet olmaksızın dönüyor; hatta bir kedi bile... Tarih tekerrürden ibaretmiş. Bundan sekiz - dokuz yüz sene önce bizim geçtiğimiz yollardan geçenlerin hazin akıbetine uğramış oluyorum; yani pek yorgun, kırılmış ve ellerim kollarım boş olarak dönüyorum." (Karaosmanoğlu, 2002, 280).

Bu sözler Yakup Kadri tarafından bir İngiliz subayı olan Jacscon Read'e, annesine yazdığı mektupta söylenmiştir. Necdet'in ifadelerinden ise yabancıların İstanbul'u niçin işgal edip nasıl mağlup olduklarını açık bir şekilde anlamış oluruz. Yakup Kadri, Necdet'in zafer coşkusu içindeki halini satırlarına şöyle taşır:

"Ah, hangi dil, hangi kalem Necdet'in haftalardan beri yaşadığı coşkunluk ve heyecanı anlatabilir? Kendisi bile bunu bize anlatamaz. Çünkü o, halk denilen tuzlu ve baharlı denizin içinde kaynayan bir zerre haline girmiştir." (Karaosmanoğlu, 2002, 281).

Aşklar ve Acılar İçinde Bir Şehir: Dersaadet'te Sabah Ezanları

Attila İlhan'ın *Dersaadet'te Sabah Ezanları* isimli romanının ilk basım yılı 1981'dir. Roman, "Aynanın İçindekiler" sersisinin dördüncü kitabıdır. Bu roman da *Sodom ve Gomora* gibi Mütareke yıllarını ele almaktadır. Ancak bu romanda daha çok 1903- 1920 arasındaki olaylara -İttihat ve Terakki'nin Paris'te şekillenmesinden başlayarak- şahit oluruz. Milli Mücadele'nin kazanılmasına ulaşmadan roman son bulur. Jön Türklerin Paris'te örgütlenmesinden 1909'da İzmir'in Yunanlılar tarafından işgal edilmesine ve Milli Mücadele'nin güç kazandığı döneme kadar yaşananlar romanda yer almaktadır. Ancak süreç, klasik bir anlatım tekniğiyle verilmez; geriye dönüşler sıklıkla kullanılır.

Üç ana bölümden meydana gelen romanın ilk bölümü 1919 yılını anlatır. İkinci bölümde 1909 yılının 1919 ile ilintili zaman dilimine geçilir. Son olarak İzmir'in işgal tarihini esas alan üçüncü bölüm yer alır. Bölümler içerisinde bulunan her ara kesitin başında, dönem gazetelerinden haberler vardır. Bu kullanımın, romanı oluşturan tarihsel kurguya gerçekçilik kazandırdığı söylenebilir.

"Dersaadet'te Tevkiyat Devam Ediyor

Ermenilere zulmetmek iddiasıyla derdest edilenler meyanında, sabık mebuslar, gazeteciler, bir de müderris bulunmaktadır. Dersaadet (hususisi)" (İlhan, 2003, 39).

Romandaki başlıca karakterler şunlardır: Abdi Bey, Abdi Bey'in karısı Neveser, Neveser'in çocukluk arkadaşı ve daha sonra sevgilisi olacak olan Münif Sabri, Abdi Bey'in çarpık ilişkilerinin bulunduğu Roza Mirzahi, Abdi Bey'in babası Köse İsmail, Neveser'in kardeşi Ahmet Ziya ve diğer bazı karakterler.

Selanik'te halıcılık yapan Halıcâdeler, şehrin nüfuzlu ailelerindedir. Ailenin tek varisi (Bacaksız) Abdi Beydir. Aile, varlıklı oluşu dolayısıyla ve devrin

şehir-halk yapısından ötürü gayrimüslim kesimle yakın temastadır. Bu kesim, roman boyunca Mirzahiler olarak karşımıza çıkar. Abdi Bey, aradaki yakınlıktan faydalananak komşuları Rosa Mirzahi ile yasak aşk yaşarken babası İsmail Bey onu Paris'e gönderir. Abdi Bey, Paris'te Ulûm-ı Siyasiyye tahsili görecektir. Fakat Paris'e gidince okuldan ziyade sefahate devam eder. Bu arada birer Jöntürk olan İttihat ve Terakki yanlılarıyla temasa geçerek cemiyete katılır. Uzun süre kaldığı Paris'ten yurda döndüğünde babası İsmail Bey, onu hemen evlendirme yoluna gider. Aday olarak ise Alaman Ziya Bey'in kızı Neveser münasip görülmüştür. Çünkü Neveser, güzel ve modern bir kızdır. Abdi Bey gibi bir adamı idare edebilmek için de oldukça uygundur. Neveser'in kardeşi Ahmet, bu evliliğe karşı çıkar. Neveser'i seven Münif Sabri, Abdi Bey hakkında Neveser'i uyarsa da onu bu konuda ikna edemez. Abdi ve Neveser, kısa süre içinde evlenirler. Halıcızadeler, Neveser'i beğenir ve çok sürmeden onu konağın gözdesi yaparlar. Ancak Neveser, kocasında kendi duyarlılığını bulamaz. Bu nedenle büyük bir hayal kırıklığı yaşar. Evlilik Abdi Bey'i hiç değiştirmez; sadece iyi biri ile evlendiğine inanır ve gayrimeşru münasebetlerine devam eder. Öte yandan Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı ile Selanik yurttan ayrılır. Böylece Türkler ve Yahudilerin bir kısmı İstanbul ya da İzmir'e göç ederler. Savaş sonrasında Abdi Bey, bir İttihatçı olmak hasebiyle savaş suçlusudur. Bu itibarla gözden uzak olmayı yeğler. İstanbul'a göç eden eski komşuları Rosa Mirzahilerde kalır. Rosa'nın kocası Leon yine iş gezisinde bulunduğu için bunda tereddüt etmez. Bu sırada biz onların yalısında yaşanan çarpık ilişkilere şahit oluruz. Neveser, Almanya'da tahsilini tamamlayarak yurda dönen kardeşi Ahmet ile biraz olsun teselli bulur. Ahmet'in gelişinden sonra Münif Sabri ile de görüşmeye başlayan Neveser, eski aşığının sevgisine karşılık verir. Ahmet, Almanya'da sosyalist bir genç olmuştur; bu yüzden işçi hareketlerine katılır. Münif ise Anadolu'daki Milli Mücadele'ye İstanbul'dan istihbarat sağlamaktadır. Münif'in şahadeti, hayata yeniden başladığına inanan Neveser'i yıkar. Çünkü Münif öldürülür. Neveser, olayı gazete haberinden öğrenir:

"Matbuatımızın mümtaz simalarından, Birlik refikimizin güzide muharrirlerinden, 'Selanlıkl' Münif Sabri Bey, evvelki akşam yatısı üzeri Vezneciler'deki hanesine avdet ederken, hüviyeti meçhul birtakım eşhas tarafından katledilmiştir. Dersaadet (Hususi)" (İlhan, 2003, 439).

Felaketlerin Ortasındaki İstanbul

Dersaadet'te Sabah Ezanları romanında Mütareke Dönemi İstanbul'unun içinde bulunduğu şartlar, II. Meşrutiyet arka planı ile verilmektedir. Romandaki tarihsel olgulara baktığımızda birçoğunun gerçeklikle uyduğunu görüyoruz. Romanın daha ilk bölümünden itibaren İttihat ve Terakki'den, mensubu olan Abdi Bey dolayısıyla bahsedilir. Abdi Bey, Paris'te bulunduğu dönem içinde İttihat ve Terakki Cemiyeti'ne üye olmuştur. Bu vesileyle roman boyunca İttihat ve Terakki'nin üyeleri ve faaliyetleri hakkında sunulan ayrıntılı bilgilere rastlarız. 1919 yılının anlatıldığı ilk bölümde Abdi Bey, İttihat ve Terakki mensuplarının aranması dolayısıyla saklanmaktadır:

*"Altmış kişilik liste ha! Saklanmaya karar vermesinde, duydukları ne kadar etkili olmuştur, Abdi Bey kestiremiyor. Olmuştur elbet, Hüsnü Faik'in istihbaratı yabana atılmaz." (İlhan, 2003, 32).*Birinci bölüm boyunca İzmir'in işgali, Anadolu'nun içinde bulunduğu durum, İstanbul'da yaşananlar, Osmanlı Hükümeti'nin yabancı devletlere karşı tutumu, tutuklamalar, yeni kurulacak olan Türk devletinin ilk sinyalleri bazı tarihsel

belgelere dayandırılarak verilmektedir. Daha önce de belirttiğimiz gibi romandaki ara bölümlerin başında gazete haberleri yer almaktadır. Bunlar, dönemin ileri gelen gazetelerinin önemli bularak yayımladığı tarihsel haberlerdir:

“Sultanahmet Mitingine yüz bin kişi iştirak etti. Hatiplerden Halide Edip Hanım, halkı ‘sancağımıza, ecdadımızın namusuna ihanet etmeyeceğimize’ dair yemin ettirdi.” (İlhan, 2003, 67). Ayrıca romanda yabancı kuvvetlerle Türk askeri arasında yapılan çatışmalardan da bahsedilmektedir:

“... Erkan-ı Harbiye’ye Aydın’da bulunan 57. Fırka’dan rapor ediliyor, kumandan Miralay Şefik Bey tarafından! Fırarlar sebebiyle, Fırka karargâhunun mevcudu 10 zabitle 43 nefere düşmüş...” (İlhan, 2003, 116-118). Romanın ikinci bölümünde tarihsel olarak geriye dönüşler vardır: 1909. Abdi Bey, Paris’e gider ve tesadüfi ilişkiler neticesinde İttihat ve Terakki’ye katılır. Bu durum, cemiyetin sağlam olmayan temeller üzerine kurulduğunu gösterir. (Çelik, 2009, 139) Sonraki sayfalarda, ileride Milli Mücadele’ye katılacak olan Münif Sabri ile karşılaşırız. Romanın devam eden sayfalarında tarihsel olaylar sırayla verilmeye devam edilir. 31 Mart Vakası’ndan ve bunun üzerine yazılan gazete yazılarından bahsedilir. O dönemde kurulan cemiyetlerden ve bu cemiyetlerin faaliyetlerinden bahsedilerek ikinci bölüm tamamlanır.

Son bölümde olaylar yine 1919 senesinde cereyan etmektedir. Bu bölümde Mustafa Kemal’in, Osmanlı hükümetinin İstanbul’a dön çağrısını reddetmesi gibi tarihsel olaylar bulunur. Ayrıca Ahmet Ziya ve Münif Sabri’nin de gizli yollarla Milli Mücadele’ye destek olduklarını öğreniriz. Diğer yandan İngilizlerin İstanbul’a gelmeleri ve Osmanlı’yı bitmiş bir devlet olarak görmeleri ele alınır. Amerika’nın tüm bu durumlara nesnel müdahale ettiğini de Wilson ilkelerinin bu bölümde verilmesiyle öğrenmiş oluruz. Tüm bu tarihsel kurgu verilirken dönemin sosyal hayatından ve Münif Sabri ile Neveser’in aşkıdan da bahsedilir. Münif Sabri, Neveser ile aşkını yaşamaya başlar ancak vatanın daha öncelikli olduğunu düşünerek kendini bu yolda feda eder:

“... harb bitmedi Neveser, gayr-ı muayyen bir zemine intikal etti. Vatani, hasm-ı biamanına suhuletle terk etmek bize yakışmaz! Şerait, ne kadar aleyhimize tecelli ederse etsin, vuruşmak azmindeyiz.” (İlhan, 2003, 363-364).

Bu alıntıda da görüleceği üzere Münif Sabri Milli Mücadele uğruna kendi hayatından, hayallerinden geçecek kadar cesur bir kişiliğe sahiptir. Zaten romanın sonuna geldiğimizde onun bu uğurda öldüğünü öğreniyoruz.

Romanda dikkat çeken bir başka husus ise Neveser tarafından duyulan ezan sesidir. Bu ses onda Milli Mücadele ruhunu uyandırması açısından önem taşır:

“Dersaadet’te sabah ezanları!.. Boğaziçi’ndeki düşman zırlıların; Pera’da, Tatabla’da, Ayastefanos’ta, kaldırımları döve döve devriye gezen ‘düşman’ inzibatlarının; Haydarpaşa ve Sirkeci garlarına, limana, kara ve deniz gümrüklerine, posta ve telgraf idaresine çöreklenmiş ‘düşman’ zabitlerinin üzerinde, yalnız onlardır ki şehrin, asıl sahiplerinin elinden hala çıkmadığını duyurmaktadır.” (İlhan, 2003, 369).

Vatanperverler: Necdet - Münif Sabri

Mütareke Dönemi'ni işleyen romanlardan *Sodom ve Gomore*'de Milli Mücadele'yle ve bu yıllarda meydana gelen tarihsel olaylarla ilgili pek bilgi yer almaktadır. Yalnız Necdet'in anlık duygulanmalarında Milli Mücadele ruhunu hissedebiliyor ve daha çok bu mücadele ruhundan uzak kalanların hayatına, sapık ilişkilerine, İngilizlerle olan münasebetlerine tanık oluyoruz.

Dersaadet'te Sabah Ezanları romanında ise tarihsel olgulardan belgeler ışığında haberdar edilirik. Neredeyse her bölümde tarihsel gerçekliklerden söz edilir. Bu gerçeklikler Neveser - Abdi Bey - Münif Sabri ilişkisiyle bir arada ilerlemektedir. Hatta bazen bu şahısların arka planda kaldığı; yoğun bir şekilde Milli Mücadele teşkilatlanmasından, mitinglerden, kurulan cemiyetlerden söz edildiği görülmektedir. Bu, Attila İlhan'ın belgeleri tarihi romanları içerisinde kullanım şeklidir. Böylece "yazar, yıllardır ilgilendiği kültür ve tarih yorumunu bir roman türü düzeyinde estetik alana aktar"ır (Aytaç, 1990, 271). Yakup Kadri ise tarihsel gerçeklikleri, bir aile etrafında yaşanan sosyal çöküntü ve çarpıklıkları göstererek verir.

Her iki romanda da Milli Mücadele'yi temsil eden erkek karakterler vardır. *Sodom ve Gomore* romanında bu kişi Necdet'tir; *Dersaadet'te Sabah Ezanları* romanında ise Münif Sabri'dir. İkisi de olumlu tiplerdir. Necdet de Münif Sabri de Milli Mücadele'yi savunan, ahlak bakımından sağlam kişilerdir. Ancak yine de ayrılıkları bazı noktalar vardır. Necdet pasif bir kişiliktir; Milli Mücadele ruhuna inanır, ama bunun için bir çaba göstermez. Sadece mücadeleyi kazanacakları günü bekler. Sokakta gördüğü kötü manzaralardan etkilenir; böyle anlarda okuyucu onun bir şeyler yapmasını, cepheye katılmasını veya İstanbul'da herhangi bir faaliyette bulunmasını bekler. Çünkü Necdet, gördüğü kötü manzaralar karşısında heyecanlanmakta ve öfkelenmektedir. Fakat okuyucunun bu beklentisinin aksine o, hiçbir şey yapmadan yaşamına olduğu gibi devam eder:

"Necdet, her başı sıkıya gelince veya içindeki isyan duygusu böyle her taştıkça Anadolu'yu düşünürdü. Bu, onda bir müminin ezeli adaleti bekleyişi, ezeli adaleti çağırışı gibi bir şeydi. 'Bir gün, bir gün mutlaka gelecekler, bu çamuru, bu kokuşmayı, silip süpürecekler,' derdi." (Karaosmanoğlu, 2002, 259).

Görüldüğü gibi Necdet, bir gün her şeyin düzeleceğine inanır, ama bunun için kendisi bir çaba ortaya koymaz; yalnızca bekler:

"Kendisi de bunun farkındaydı. Bazen o da yanan bu ateşe katılmak isteğini dile getirirdi: 'Ne dersin oraya gidip ölmek fırsatını da mı kaybettim?'" (Karaosmanoğlu, 2002, 263).

Necdet'in bu pasif kişiliğinin aksine Münif Sabri oldukça aktiftir. Küçük yaşlardan itibaren sosyalist bir yapıya sahip olan Münif Sabri, direnişin içinde yer alır. Hatta bunun uğruna sevdasını yaşamayı erteler; öncelikle vatanın kurtuluşunu düşünür ve onun uğruna canını feda eder. Münif Sabri, doğru bildikleri için savaşa veren mücadelecilerdir. İstanbul'da Anadolu'ya istihbarat sağlar, eylemlere katılır. Fakat Münif Sabri, Necdet gibi Milli Mücadele'nin kazanıldığını öğrenemez ve zaferden önce öldürülür.

Sonuç

Konunun işlenişi, anlatım tekniği ve çizilen karakterler bakımından farklılıklar arz etmekle birlikte Yakup Kadri'nin *Sodom ve Gomore* romanı ile Attila İlhan'ın *Dersaadet'te Sabah Ezanları* isimli romanı, aynı tarihi dönemden hareketle kaleme alınan eserlerdir. İstanbul'un işgal edildiği Mütareke yılları ele alınırken Yakup Kadri'nin bunu daha çok romancı kimliğini ön planda tutarak sunmaya çalıştığı görülür. Attila İlhan ise bu tarihi dönemi kurgularken daha çok belgeleri merkeze almıştır. Söz konusu romanların yayımlandığı tarihler dikkate alınrsa yazarların farklı anlatım şekillerini tercih etmeleri daha anlaşılır olacaktır. Nitekim Yakup Kadri, Milli Mücadele yıllarını yaşamış biri olarak daha çok bu dönemde yaşayan farklı karakterlerin tahlili üzerinden bir anlatıma yönelmiş; Necdet ve Leyla gibi kurgusal kişiliklerin yaşamı odaklı bir roman yazmayı seçmiştir. Attila İlhan ise romanında, dönemin tarihi ve siyasi gelişmelerine daha ağırlıklı olarak yer vermiştir. Öte taraftan o da romanında Münif Sabri ve Abdi Bey gibi sembolik kişiler üzerinde durmuştur. Romanlarda ön plana çıkan karakterler arasında bazı yönlerden benzerlikler bulunduğu gibi bazı yönlerden de derin farklılıklar göze çarpmaktadır. "Vatansever insan"ı temsil eden kişiler *Sodom ve Gomore*'de Necdet; *Dersaadet'te Sabah Ezanları*'nda ise Münif Sabri'dir. Münif Sabri, Milli Mücadele'ye katkıda bulunan hatta bu uğurda canını feda eden bir karakter olarak kurgulanmıştır. Oysa Necdet, tüm kalbiyle mücadeleyi desteklediği ve zaferi heyecanla beklediği halde hiçbir şey yapmaz. Ayrıca her iki romancının da dönemin çökmüş sosyal yapısına nüfuz ettiklerini belirtmek gerekir.

Kaynakça

- AKI, Niyazi (2001). *Yakup Kadri Karaosmanoğlu: İnsan-Eser-Fikir- Üslup*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- AYTAÇ, Gürsel (1990). *Çağdaş Türk Romanları Üzerine İncelemeler*, Gündoğan Yayınları, Ankara.
- ÇELİK, Yakup (2009). *Karanlıktan Aydınlığa: İttihat ve Terakki - Milli Mücadele Çizgisinde Türk Romanına Bakış*, Otorite Yayınları, Ankara.
- ENGİNÜN, İnci (2007). *Yeni Türk Edebiyatı Tanzimat'tan Cumhuriyet'e (1839-1923)*, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- ERDOĞAN, Tamer (2005). *Türk Romanında Mütareke İstanbul'u*, Kanat Yayınları, İstanbul.
- İLHAN, Attilâ (2003). *Dersaadet'te Sabah Ezanları*, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- KARAOSMANOĞLU, Yakup Kadri (2002). *Sodom ve Gomore*, İletişim Yayınları, İstanbul.
- NACİ, Fethi (2008). *Yüz Yılın Yüz Türk Romanı*, Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul.
- TÖRENEK, Mehmet (2002). *Türk Romanında İşgal İstanbul'u*, Kitabevi Yayınları, İstanbul.
- YAÇIN, Alemdar (2006). *Cumhuriyet Dönemi Türk Romanı*, Akçağ Yayınları, Ankara.

TWO NOVELS IN TERMS OF EDITING THE HISTORY: SODOM AND GOMORE AND MORNING EZANS IN DERSAADET

Melih ERZEN*

Abstract

Numerous novels over the years of the War of Independence have been written in Turkish Literature. Most of these novels have similarity to each other. The changes occurred in Istanbul immediately after the truce (1918), the difference of the attitude that people struck in the face of the country and society have been processed again in many novels. The two novels we have discussed in this review have focused on the truce period of Istanbul. Yakup Kadri Karaosmanoğlu is a literary figure who in all its details witnessed the truce period. However, Attilâ İlhan has learned the truce period of Istanbul from the sources. In this case, there is a period to be addressed with two different perspectives.

Key Words: Turkish Novel, Attilâ İlhan, Yakup Kadri Karaosmanoğlu, *Sodom and Gomore*, *Morning Ezans in Dersaadet*, Istanbul in Turkish Novel, Relationship of History - Novel

METİNLERARASI İLİŞKİLER BAĞLAMINDA LATİFE TEKİN'İN ROMANLARI

Macit BALIK*

Özet

Bir metnin kendisinden önce yazılmış metinlerden veya söylemlerden bağımsız olmayacağı temeline yaslanan metinlerarasılık kavramı özellikle postmodern roman tekniğinin önemli göstergelerinden biridir. Metinlerarası bağlantılar, yazarın etkilendiği kaynakların tespitine ve metin çözümlemelerinde farklı perspektifler geliştirilmesine katkı sağlar. Metinlerarasılık 1980 sonrası Türk romancıları arasında yeni bir dil ve anlatım tekniği geliştirilerek öne çıkan Latife Tekin'in (d.1957) romanlarında sıklıkla başvurduğu teknikler arasındadır. Bu çalışmada Latife Tekin'in 1983-2006 yılları arasında yazdığı sekiz romanındaki metinlerarası ilişkiler karşılaştırmalı ve analitik bir şekilde değerlendirilmektedir.

Anahtar Sözcükler:Latife Tekin, roman, metinlerarası ilişkiler, parodi, montaj

Giriş

Metinlerarası bağlantılar, bir metnin öncelikle anlatım teknikleri açısından incelenmesinde oldukça önemli veriler sağlayarak metne farklı katmanlardan yaklaşma olanağı verir. Metinlerarası ilişkilerin tespiti, salt bir metnin farklı metinlerle kurduğu ilişkiden ibaret olmamakla beraber yazarın etkilenimlerinin, beslendiği kaynakların ve metnin yapısını oluşturan unsurların daha geniş perspektiflerle ortaya konması açısından önemlidir. Metinlerarasılık bir kavram olarak daha çok postmodernist metinlerde çoğulcu bir senteze ulaşmanın önemli bir yolu olarak görülmekle birlikte sadece bu metinlerin esas belirleyeni olacak kadar dar kapsamlı değildir. Zira "gerçekçi edebiyat ve modern edebiyat da bu anlatım biçimini kullanmıştır. Onların metinlerarasılık ilkesini kullanım biçimi, daha çok kaynak ve köken araştırmalarına yönelik" (Çelik, 2005, 47) iken postmodernist romanlarda daha işlevseldir ve ayırt edicilik ilkesinin tesisi için sıklıkla başvurulan anlatım tekniklerinden biridir.

Metinlerarası eğilim, Yıldız Ecevit'e göre "16. yüzyıldan beri 'birey'leşen insanın özgün yaşamını anlatma çabası içindeki edebiyatın değişen gerçeklik karşısındaki yeni tutumunun bir göstergesi(dir)" (1996, 109). İlk kez Kristeva'nın ortaya attığı ve 1990'lı yılların sonlarından başlayarak her yazınsal çözümlemenin artık zorunlu bir aşaması olarak görülen metinlerarasını, kabaca iki ya da daha çok metin arasında bir alışveriş, bir tür konuşma ya da söyleşim biçimi olarak tanımlayan Aktulum'a göre her yapıt bir metinlerarasıdır:

Bir yazar başka bir yazarın metninden parçaları kendi metninin bağlamında kaynaştırarak yeniden yazar. Her söylemin başka bir söylemi yinelediğini, her yazınsal metnin daha önce yazılmış metinlerden ayrı olarak yazılamayacağını, her metnin açık ya da kapalı bir biçimde önceki metinlerden, yazınsal gelenekten izler taşıdığını savunan yeni eleştiri yanlıları onun "alıntısıl" özelliğini göstermeye uğraşırlar. Hepsini de metnin bir alıntılar toplamı olduğunu, her metnin eski metinlerden aldığı parçaları yeni

* Yrd.Doç.Dr., Bitlis Eren Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

bir bütün içerisinde bir araya getirdiğini ileri sürerler. Metinlerarasında, her metnin kendinden önce yazılmış öteki metnin alanında yer aldığı, hiçbir metnin eski metinlerden tümüyle bağımsız olamayacağı düşüncesi öne çıkar. Bir metnin hep daha önce yazılmış metinlerden aldığı kesitleri yeni bir birleşim düzeni içerisinde bir araya getirmekten başka bir şey olmadığına göre, metinlerarası da hep önceki yazarların metinlerine, eski yazınsal bir geleneğe bir tür öykünme işleminden başka bir şey değildir (1999, 17-18).

Metinlerarasılık, çağdaş edebiyatın biçimsel yeniliklerinden biri olarak ortaya çıkan üstkurmacanın bir türüvidir. Modernist/postmodernist anlayışla yazılan metinlerde yazar çoğunlukla "kendi ürettiği öykülerin yanı sıra, daha önce başka yazarlar tarafından üretilmiş metinleri malzeme olarak kullanır; [...] onlardan yola çıkarak yeni metinler üretir. Kimi kez eski ürünlerden alıntılar yapar, çoğu kez de onları parodi/pastiş düzleminde yansıtır metnine (Ecevit, 2006, 110). Çağdaş yazar metinlerarası bağlantıyı yalnızca yazılı türler ile kurmaz. Kapsamı oldukça geniş olan metinlerarasılık, sözlü edebiyat ürünlerinden, atasözlerine, basmakalıp halk söyleyişlerinden, resim, mimari, müzik ve diğer türlerle de bağlantı içine girer. Bu itibarla kavramı yalnızca yazılı metinler ile kurulan bir ilişki kapsamında değerlendirmek onu dar bir kalıba sıkıştırmak anlamına gelecektir. Edebî metinlerde metinlerarasılığın kullanılması sayesinde metne "ayrışıklık özelliği" katılırken, bir yazar daha önce okuduğu bir metinden aldığı sözceleri kendi metnine yerleştirirken, ayrışık unsurlar yeni anlamlarla donatılır. Metnin anlamı metin-dışı unsurlarla desteklenerek açıklanır. Böylelikle okurun katılımını gerektiren, yeni bir okuma düzeyi oluşturulur. Öyleyse metinlerarası yalnızca bir metni başka bir metne aktarmak değil, böyle bir eylemle yeni bir anlam yaratmak işlemdir. Başvurulan ilk sözcük içerisinde sokulduğu yeni bağlamda hiçbir işlevi olmadan yer almaz, dönüşüm işlemi sayesinde içerisinde sokulduğu metnin bağlamında yeni bir işlev ile belirir (Aktulum, 1999, 166). Böylece metinler yeniden yazma işlemi ile iç içe geçerek bir anlam çokluğuna imkân sağlamış olurlar.

Metinlerarasılığın işlev ve kapsam bakımından böylesi geniş bir yelpazeye sahip olmasının ardında hiç şüphe yok ki yapısalılık sonrasında 'metin' kavramına getirilen anlamlandırma çabaları yatmaktadır. Yapısalılık sonrası görüşe göre metnin bir kitap içinde bitirilmiş bir yazı olmadığı ve metnin asla tam anlamıyla tamamlanamayacağı görüşünü aktaran S.Dilek Yalçın Çelik'e göre yapısalılık sonrasında "edebî metin" kavramında dikkate değer değişiklikler, genişlemeler meydana gelmiştir:

Edebî metin, birbirinden bağımsız metinlerin –değişik üsluplarda yazılmış; farklı anlatım biçimlerine sahip; değişik konu ve alanlardan seçilmiş; birbiri ile ilgili olmayan edebî türlerden oluşan; sadece yazı değil, resim, illüstrasyon, rakam ve bunun gibi metinleri içerebilen; göndermede bulunan- bir araya geldiği bir yer olarak kabul edilir. Metinlerarasılık bu durumda bir anlatım biçimi olarak disiplinlerarası yaklaşmayı sağlayabilir. Bu durumda bilimsel, felsefi ya da sanat yazısı bir edebiyat metninin içerisinde hiç yabancılık çekmeden kedisine yer bulabilir (2005, 48).

Modern edebiyat terimleri arasında yerini ve önemini koruyan metinlerarasılık, özellikle modern sonrası edebiyatın esas kurgu öğelerinden biri olmuştur. Postyapısalcuların "her metnin bir başka metnin dönüşümüyle, biçim değiştirilmesiyle oluştuğunu" öne süren anlayışı doğrultusunda modernist/postmodernist yazarlar eskiye yeni bir bilinçle kavrayarak malzeme olarak kullanırlar (Ecevit, 2006, 191-192).

Roman söz konusu olduğunda metinlerarası ilişkilerin işlevselliğinin arttığı, çağdaş yazarların özellikle romanlarında farklı anlatım katmanlarının oluşmasını istedikleri için kendilerinden önce yazılmış metinlere gönderme veya alıntı yoluyla başvurdukları görülür. Hemen hemen modern sonrası metinlerin genelinde yazarlar anlatının gidişatına ve bağlamın zorunluluklarına göre alıntı, gönderme veya montaja yeni ve farklı işlevler yükleyebilirler. Romanlarda metinlerarasının yinelenen en somut ve en önemli işlevinin, kişilerin kişilik özelliklerinin daha iyi belirtilmesine katkıda bulunmak olduğunu söyleyen Aktulum'a göre, "[b]ir roman kişinin başka yapıtlara yaptığı göndermeler ile anlatıda, onun psikolojisi, saplantıları, takınağı

olmuş düşünceleri yanında bilgisi, ekinsel edinci, toplumbilimsel açıdan bakıldığında ait olduğu toplumsal ortam belirlenir" (1999, 167).

Metinlerarasılığı sağlayan alıntı, gönderme, parodi, pastiş, montaj, kolaj vb. yöntemler arasında Latife Tekin'in incelemeye konu olan romanlarında metinlerarası bağlantıların hem "montaj" tekniği hem de üslup taklidi, ifade kalıpları taklidi ve çağrışımsal göndermelerden oluşan "parodi" ekseninde kümелendiği gözlenir. İlk dönem romanlarında Tekin'in sıklıkla başvurduğu anlatım tekniğinin parodi olduğunu söylemek mümkündür. *Sevgili Arsız Ölüm*'de (1983) sözlü kültür ve geleneksel anlatıların; *Berci Kristin Çöp Masalları*'nın (1984) bütününde mimarının; *Buzdan Kılıçlar*'da (1989) ise yazı dilinin parodisi yapılır. Romancılığının ikinci evresi olarak adlandırabileceğimiz son üç romanında ise montaj tekniğine ağırlık verir. Böylece okuduğu metinlerin olduğu gibi kurguya dâhil edilmesi yoluyla hem yazarlık serüveni içerisinde etkilendiği görüşlerin tespitine olanak sağlar hem de roman kişilerinin ruhsal dünyasının açılmasında okuyucuya farklı katmanlardan ipuçları verir. Bu tür metinlerarası bağlantıların ağırlıklı olarak kullanıldığı romanlar *Ormanda Ölüm Yokmuş* (2001), *Unutma Bahçesi* (2004) ve *Muinar*'dır (2006).

Sözlü Kültürün, Yazı Dilinin ve Mimarinin Parodisi

Parodi kavramını, temel oluşturacak şekilde Margaret Rose, "etimolojik, tarihî ve sosyolojik perspektifleri de yansıtarak, daha önceye ait bir metni, başka bir metinle nihai olarak komik etkisi yaratacak biçimde, uyumsuz bir çerçeveye" (Aktaran: Cebeci, 2008, 82) koymak diye tanımlar. Yazar bit metnin parodisini yaparken öncelikle onu bir "tez olarak görür ve ona kendi anti-teziyle yaklaşır; bu açıdan parodi, bir sentez olarak yeniden yorumlama ve buna bağlı bir fikir değiştirme faaliyeti olarak da görülmelidir" (Cebeci, 2008, 82). Metinlerarası ilişkilerin sıklıkla başvurulan yöntemlerinden biri olarak parodi Latife Tekin'in romanlarında geniş yer tutar. Tekin parodiyi, ifade kalıpları taklidi ve çağrışımsal göndermeler şeklinde kullanırken, Dentith'in parodi için ifade ettiği "sosyal çatışmayı ifade eden [...] hiyerarşik yapıları ve söylemleri reddeden eğilimleri, bu hiyerarşik ve otoriter yapıları yıprat(ma)" (Aktaran: Cebeci, 2008, 125) özelliklerine uygun bir biçimde parodiye işlevsellik kazandırdığı görülür.

Latife Tekin, yoğun otobiyografik göndermeler içeren, sözlü kültürden beslenen ve büyütlü gerçekçi anlayışla yazdığı ilk romanı *Sevgili Arsız Ölüm*; kentlin dışına itilmiş kenar tepelerinden birine tüm engellere rağmen inatla kasmaya çalışan bir çöp-mahallenin dönüşüm sürecini anlatan *Berci Kristin Çöp Masalları* ve yine varoş tabir edilen ve kentin dış çeperini kırıp moderniteyle-şehirle temas sağlamaya çalışan, zenginlik düşleri içinde sıkışmış, yoksulluğu bir zihni durum olarak yaşayan insanların anlatıldığı *Buzdan Kılıçlar*'da toplumsal olayları, kültürel değişimleri, dili, dinî inanışları ve İslâm öncesi gelenekleri parodileştirir.

Sevgili Arsız Ölüm'ün halk kültürüne yaslanan içeriğinin diyalojik, çoğul bir yapısı vardır. "Anadolu kültürü içindeki monolojik söylemeler, diinsel kurallar, kutsal söylemler, bunların sürüklediği dogmatik inançlarla tüm kutsanmışları, hiyerarşileri, iktidarları yıkıp geçen halk gülmece kültürü yan yana, karşı karşıya gelmişlerdir. Metne egemen olan, tüm korku ve karanlıkların hakkında gelişmeyi başarmış karnaval gülmececidir" (Akçam, 2006, 404). Alper Akçam, romanı Bakhtin'in ortaçağ insanlarını betimlerken kullandığı ikili yaşam tablolarına benzetir. Bakhtin'e göre "ortaçağ insanları ikili bir yaşam sürüyordu: Resmi yaşam ve karnaval yaşamı. Dünyanın bu iki boyutu, yani ciddi ve gülen boyutlar, insanların bilinçlerinde bir arada bulunuyordu" (Aktaran: Akçam, 2006, 404).

Sevgili Arsız Ölüm'de de "monolojik söylemleri dini, resmi boyut ve karnaval gelenekli halk kültürü" (Akçam, 2006, 404) bir arada bulunur. Romanın neredeyse her episodunda parodinin görülmesi, karnavalesk yapıları anlatıların doğasında var olan olağan bir durumdur. Sözgelimi romanın başında Atiye'nin köye gelişinden sonra meydana gelen olayların onun uğursuzluğuna bağlanmasıyla kehanet ve kehanet parodileri silsilesi başlar. Söz konusu parodileştirmelerin en ilgi çekici olanına,

Dirmi't'in ana karnına düştükten sonra kendisine seslenmesiyle başlayan olayda rastlanır. Karnındaki bebeğin sesinden sonra dili tutulan Atiye'ye "doğacak çocuk eksik doğmazsa başına gelmeyecek kalmayacak, a ha" diyen Cinci Memet, hamur tahtasına bir çentik atar. Dirmi't'in büyüdükçe sıra dışı özelliklere sahip oluşu, şamancıl yetilere ulaşması ve aile ideolojisinden kopması, kehanetin gerçekleştiğini gösterir. Kehanet parodileri roman boyunca sürüp gidecektir. Her türlü yenilik karşısında bir kehanette bulunan Atiye falcılığa soyunup rüyalara yatacak, Halit oğlan okuduğu kitaplarla bilgiçlik taslayarak kahve kahve gezecek, her konuda kehanet benzeri şeyler söyleyecektir. "Şu ana kadar söylenen şeyler, oyun (parodi olarak) kehanet ve muamma imgelerinin nasıl olup da folk öğeleriyle birleşerek organik bir bütün oluşturduğunu açıklar" (Akçam, 2006, 408).

Sevgili Arsız Ölüm'ün Akçalı köyünde geçen ilk bölümünde geleneksel ritüelleri ilişkin parodist tutumun metinlerarası ilişkilerin ağırlık merkezini oluşturduğuna tanık olunur. Romanın henüz ilk bölümlerinde Tekin, sözlü kültüre bağlı köy yaşamının ve kolektif bilincin önemli taşıyıcıları olan Aktaş ailesinin yeni doğan çocuklarına uyguladıkları ve *Dede Korkut Hikâyeleri*'ne de gönderme içeren "ağza tükürme" törenlerinin parodisini yapar. İlk önce Atiye'nin ahırda doğum yaptıktan sonra Hızır'ın Akkadın kılığında yardıma gelip bebeğin göbeğini kesmesi, kaya tuzuyla tuzlaması ve yanaklarına iki parmak kan çalması şeklinde görülen kutsal doğum ritüeli, isim verme törenlerinde görülen ağza tükürme motifinin gülmece unsuruna dönüştürülerek aktarılmasıyla devam eder. Salur Kazan'ın üç kere Erdir Bay Sarım diye ağzına tükürerek isim koyduğunun anlatıldığı masala gönderme içeren törenlerden biri de, ailenin büyük oğlu Halit'in çocuğuna isim koyma töreni gerçekleştirildikten sonra gece gizlice bebeğin ağzına tükürmesinin bebeğin ölmesine sebep olduğunun anlatıldığı episodda ortaya çıkar. Parodisi yapılan isim verme töreni, sonu trajik de olsa okuyucuda acıma hissinden çok gülümsemeye yol açar.

Sevgili Arsız Ölüm'de aile kente göçtükten sonra küçük oğulları Mahmut çizgi roman kahramanlarına özenerek kendisine yeni isimler, lakaplar takma sevmasına düşer. Geleneksel aile yaşamına aykırı gördükleri bu olayların ardından Aktaş ailesinin bireyleri törenle Mahmut'a ismini geri verir. Mahmut'un Bil Kit, Süpermen, Tarzan, Zoro gibi isimlerle özentî kimlik kazanması aile içinde düzenlenen isim koyma ritüeliyle düzeltilir. Tekin, bunu gülmece unsuruyla bir arada anlatarak Türklerin sözlü kültüründe yer alan isim verme törenlerinin parodisini yapar. Geleneksel anlatılardan farklı olarak kahramanın isim alması için kendini ispatlama şartı bu olayda görülmez. Romanın ilk bölümünün geçtiği Alacüvek köyünün isminin (daha sonra Akçalı olacaktır) değiştirilmek istenmesi yazarın parodist tutumu ile ortaya konur. Köylülerin de katıldığı isim değiştirme süreci, ulus devlet modelinde görülen ve resmi ideoloji doğrultusunda yerleşim yerlerinin isimlerinin değiştirilmesine ilişkin uygulamanın parodisidir.

Sevgili Arsız Ölüm'de birey olamayan ve ancak kolektif bilinçle yaşama tutunabilen kişiler, şahsiyet kazanmanın yolunu özentî / taklit bir kişiliğe bürünmekte görürler. Taklit kişilik, *Sevgili Arsız Ölüm*'deki kişilerin tümünde ortak bir şekilde görülen özelliklerin başında gelir. Başta baba Huvat olmak üzere ailenin diğer erkekleri, günün şartlarına göre arzuladıkları kişiliklere bürünmeye çalışsalar da alım ve geçici birer taklitten öteye gidemezler. Latife Tekin, yoksulların kendilerine ait olmayan yaşantılara özenmesini roman kahramanlarının içine düştükleri komik durumlarla ortaya koyarak aynı zamanda özenilen kişilerin parodisini de yapmış olur. Sözgelimi din adamlarının parodisi Huvat'ın şehre geldikten sonra bir akşam eve getirdiği uzun sakallı hocanın yeşil kaplı kitaplar okumasını aktarmasıyla başlar. Huvat'ın hocalığa özenmesi parodist bir tutumla ortaya konur:

Derken Huvat elden ayaktan çıktı, akıldan oldu. Çenesinin altına bir sakal koydu. Ceketinin cebine sık dişli bir tarak soktu. Koltuğunun altına iki kaplı kitap aldı. [...] Ötüne gelene vaaz vermeye başladı. Dirmi't'le Mahmut'u götürüp cami okuluna kayıt ettirdi. Atiye'nin, Nuğber'in başını bağlattırdı. Çocuklarının yanında uzanıp yatmasını yasakladı. Her sabah evden çıkarken, evdekileri sıraya dizdi. Eljini uzatıp öptürdü. Evin içini kara postlarla, tespahlerle, hacıyağlarıyla doldurdu (SAO, 72).

Parodinin (yansılaması) esas tanımlarından birinin bir metni başka bir amaçla kullanmak, ona yeni bir anlam yüklemek olarak açıklayan Aktulum, parodinin esas itibariyle destanı hedef seçtiğini ifade eder:

Bir yapıtı değiştirip yeni bir yapıtı oluştururken aranan şey daha çok destan türüyle (aynı biçimde soylu ya da yalın bir biçimde, ciddi olarak kabul edilen bir tür ile) alay etmektir. Bunu yaparken de yazarlar, soylu ciddi bir metni, çoğunlukla sıradan başka bir metne, ya da soylu bir metnin biçimini –çoğunlukla da destan biçimini- hiçbir kahramanlık olayı anlatmayan sırada bir olaya uyarlarlar (1999, 117-118).

Tekin'in *Sevgili Arsız Ölüm* ile başlayan ve ilk dört romanın yaslandığı / beslendiği temel dinamik olarak öne çıkan sözlü edebiyat damarı onun parodist tutumunun yöneldiği hedefler arasında önde gelir. Sözgelimi *Sevgili Arsız Ölüm*'ün parodileştirdiği en önemli unsurlardan biri de Türk destanlarıdır. Destan kahramanlarında görülen evden çıkış, yolculuk, olağanüstü güçler ve tabiat olaylarıyla savaşmanın parodisi; uzun süre işsiz kalan ve aylaklık yapan Seyit'in delikanlılık gururuyla evden ayrıldığı, inşaatlarda çalıştığı kısımda ortaya çıkar:

Seyit alacakaranlıkta 'Ben delikanlı değil miyim?' deyip ekmeğini eline aldı, yiye yiye yola düştü. Camı çerçevesi takılmamış inşaatlarda eli bıçaklı rüzgârla, İngiliz anahtarlarıyla, çekiçle, murçla vuruştı. Borulara kelepçe taktı, birbirine bağladı (SAÖ, 82).

Roman kişilerinde görülen bu ani değişimler yerine özenilecek yeni bir kişilik bulunana kadar sürer. Özenilen kimliklerin geçici oluşu, destanlarda görülen toplumsal değişimlere ve kahramanlığa dönüşmemesi bir süre sonra Seyit'in kabadayılık özentsine girmesine ve kendisine "Panter Seyit" dedirterek "racon" kesmesine kadar varır. Destan kahramanının parodisi, bu kez "kabadayılığın" parodisine dönüşür.

Latife Tekin, roman kişilerini, girdikleri her kimlikte gülünç bir anlatımla aktarır. Onları sadece eylemleri ve dış görünüşleriyle sunarken bilinçli bir şekilde karikatürize edilmiş kişiler yaratır. Destanların parodileştirilmesi, Halit'in, bilgeliğin parodisi olarak da okunabilecek düzeyde abartılı ve gülünç bir şekilde aktarılmasında da görülür. Kendini çevresine mühendis diye takdim eden Halit birkaç kez zor durumda kalmanın hırsıyla eve getirdiği bir torba dolusu kitabı okumaya başlar. Yazar, Halit'in okuma hırsını, "büyük bir yerden 'Oku!' diye emir almış" (SAÖ, 193) diye aktarır. Halit'in bu kitaplardan edindiği bilgiler içinde destanlara ilişkin göndermelere yer verilir. Eriyen demir dağlardan, uluyan kurtlardan, kızgın ovalardan söz ederek köylülerini bilgi yağmuru altında bunaltır.

Halk anlatılarındaki kahramanın parodisi, *Berci Kristin Çöp Masalları*'nda kendi destanını, geleneğini ve sözlü kültürünü oluşturan Çiçektepe'de, kumarbaz Lado'nun ilk kahraman, ilk yazar ve efsane şeklinde aktarılması ile gerçekleştirilir. Yazar Lado'yu romana konu olan kenar mahalle insanların bilinç düzeyinden aktarır:

Lado çöp bayırlarında kahvelerin yarattığı ilk kahramandı.[...] Çiçektepe'de yalnızca Nato Caddesi'nin üstündeki kahve sayısı yüz elliye çıktığında bile Lado'nun maceraları çöp bayırlarında sözlü konu edebiyatının en iyi örnekleri olarak kaldı. [...] Lado'nun kahraman olmasında kendine has giyim ve kuşamının, hayatının romanın yazabilmesi için kumardan çalıp feda ettiği zamanın, dört karısını boşama sebeplerinin de payı vardı (BKÇM, 106).

Sevgili Arsız Ölüm'de ailenin en küçük bireyi Mahmut'un babasına inşaat sektöründe ulaştığı kaplama ustalığını göstermek için evdeki herkesin ölçüsünü olarak kartonlarla kaplaması sonucunda ailenin şaşkınlığı, sevinç ve gururu öne çıkarılırken de "usta"lığın parodisi yapılır. Askerden dönen Halit'in oğlunun adını Kürşat koyacağına söylemesi milliyetçiliğinin, bir doktor edasıyla Atiye'nin karşısına çıkarılan Azrail'in hastalık hakkında tıbbi bilgiler vermesi ise Azrail'in geleneksel algısının parodisi olarak okunabilir. *Berci Kristin Çöp Masalları*'nda Naylon Mustafa'nın anlatıldığı episodda ve *Buzdan Kılıçlar*'daki Halilhan'ın minarelerin uzay gemilerine ilham kaynağı olduğuna ilişkin bilgilerinin Jüli'ye aktarılmasında bilgeliğin parodisi yapılır. *Berci Kristin*'de köpeklerin anne ve babasının kim olduğunu araştırmakla

ünlenen Naylon Mustafa, muhtarlık seçimi öncesi gecekonduları tek tek dolaşır ve bilgeliğini göstererek oy kapmak ister. Köpeklerin anne ve babasının kim olduğunu sorsurmanın dünyayı anlama işi olduğunu anlatarak sözlerine başlayan Naylon Mustafa, “Çiçektepelilere uzun zamandır insanın sırrına varma yolunda yürüdüğünü” söyler.

Berci Kristin Çöp Masalları baştan sona kadar gecekondulu mahallesinin doğuşu ve kente dâhil olma çabası içinde yaşanan derme çatma evleriyle mimarının, parodisidir. *Berci Kristin Çöp Masalları*’nda çöpten ayıklanan malzemelerle, “borca alınmış ziftli kâğıtlardan, inşaat tahtalarından, at arabalarıyla taşınan briketlerden” (BKÇM, 1) yapılan derme çatma evlerin fiziki yapısı şöyle anlatılır:

O gece, yıkılan konduların yarı boyunda yeni kondular kurdular. Çatıların üstüne çöp yığınlarından ayıkladıkları naylonları, yırtık pırtık savanları, delik deşik kilimleri serdiler. Kiremit yerine tabak fabrikasının altındaki düzlükten çekip getirdikleri kırık tabakları dizdiler [...] Tabak fabrikasından atılan eski alçı kalıplar, kırık tabaklar bir anda duvarlara dönüştü. Naylon torbalar, sepetler kondulara çatı oldu. Yarısı çöp, yarısı kalıp, yarısı tabak evler kuruldu (BKÇM, 5-7).

Çiçektepeliler ileriki zamanlarda şehir özentisi malzemelerin evlerine dâhil edilmesiyle birlikte -pirinç tokmaklı kapılar, kırık aynalar vs.- eve benzemeyen, ev taklidi yapan mekânlar kurarlar. Tekin, *Berci Kristin*’de imar ve çevre düzenlemesini bütün olarak parodileştirirken, aynı tutumunu *Buzdan Kılıçlar*’da bilinçli bir şekilde dili yanlış kullanarak sürdürür. Dilin parodisi, “pılık pırtık adamların yaşam mücadelesinin anlatıldığı *Buzdan Kılıçlar*’da karakterlerinden bazılarının modernite ile kurduğu mesafeli dil ilişkisini” (Sönmez, 2004, 19) ortaya koymak üzere kullanılmaktadır. Bozuk sentaklı ifadeler, bağlamı değiştirilmiş veya yanlış türetilmiş sözcükler yazı dilinin parodisi olarak hem roman kişileri hem de anlatıcı tarafından kullanılır. Bu dil aynı zamanda kente ait paradigmalardan, sözlü kültürle yaşayan insanların dünyasında özellikle dil düzeyinde karşılığının olmadığı şekilde alınlanabilir. Ayrıca modern yaşamın zorunlu kıldığı yazı dilinin yapı bozumuna uğratılmasının ardında Latife Tekin’in yokuslara dil düzeyinden taraf olma refleksi yatar.

Latife Tekin, parodiyi ifade kalıpları taklidi ve çağrışımsal göndermeler biçiminde de kullanır. *Berci Kristin Çöp Masalları*’ndaki muhtarlık seçimleri sırasında yazılan seçim bildirimleri, politik çekişmelerde görülen ifade kalıplarının parodisidir:

Çiçektepe’nin kıymetbilir insanı

Sana Naylon Mustafa’dan muhtar olur mu?

İnsanların anasıyla babası Adem’le Havva, köpeklerin anasıyla babası kim acaba?” diye laf konuşan adamdan muhtar olur mu?

Sana, ilaç fabrikası inşaatında bekçi duran adamdan muhtar olur mu? (BKÇM, 52).

Romanın 11. bölümünde ise Belediye Meclis Üyesi Kürt Cemal’in mahalle halkına hitaben astırdığı bez afişteki yazı, yerel yönetimlerin dilinin parodisini yapmaya yöneliktir:

Çöp bayırlarının göğünde yıldız gibi parıldaayan yazıdır:

Kondu mahallesine kahve otel orospu her zaman önce gelir

Belediye Meclisi Üyesi Kürt Cemal (BKÇM, 81).

Aynı romanda Tekin, masalların başında yer alan tekerlemeleri ve masal üslûbunu gülünç dönüştürümle taklit eder. Aşağıda yer alan alıntıda masal kahramanlarına göndermelerde bulunularak metinlerarası bağlantı sağlanmış olur:

Bir vardı bir yoktu

Allah’ın kulu çoktu

Bu kullardan biri, kışın başlamasıyla Çiçektepe'nin fabrikalar ve çöp tepeleriyle çevrili karlı sahnesine çıktı. Keloğlan'ı bir yanına, Beybörek'i öbür yanına aldı. Dev karları, bezirgânları, pirleri, perileri başına topladı. Çiçektepelilere geceleri masallar anlatmaya başladı. Masala girmeden önce dilini ağzının içinde döndürüp kırarak stadyum kapısında ciğer satmasından esinlenip uydurduğu uzun bir tekerleme okudu. Tekerlemesinin ardından 'Ciğerciler Destanı'na geçti (BKÇM, 49).

İfade kalıplarını taklit ederek gerçekleştirilen metinlerarası göndermelere *Gece Dersleri*'nin anlatıcısının bilincinden aktarılan örgüt yazılarında da rastlanır. Anlatıcı kahraman Gülfidan, geriye dönüşlerle hatırladığı militanlık dönemlerine ilişkin eleştirilerinde devrimci sol örgütlerin ifadelerini ve yazı tekniğini olduğu gibi taklit eder:

Dostlarım,

Uzun yıllar bölgemizde kalmış, daha sonra onurlu nedenlerle bölge değişirmiş, hepimizin yakından tanıdığı bir kadın arkadaşımızın bana söylediği dehşet yüklü sözü, bu raporun en kıymetli sözü ilan ediyorum: "Seni görünce inan bana mezardan çıkmış bir ölüyü görmüş gibi oldum" (GD, 139).

Tekin, son romanı *Muinar*'da Nedim'in "var idi" redifli gazelini dönüştürerek kullanır. Birlikte gezintiye çıkmış olan roman kişilerinden anlatıcı konumundaki Elime'nin, yaşlı arkadaşı Muinar'la gezmek istemeyişini söz konusu göndermeler içeren dizelerle ifade ettiği görülür. Nedim'in "Sinede evvel ne muhrik arzular vâridi / Lebde ser-keş ahlâr ateşli hûlar vâridi" beytiyle başlayan gazelinden müphem ifadelere rastlanır.

Ne gezersin lâkın kenarında, yakışıyor mu bu mevsime bu jâket... Lâkta, Kaskat'ta anunla randevular var idi, Kuvveden fi'le gelir çok ârzûlar var idi (MU, 141).

Latife Tekin'in romanlarında görülen metinlerarası ilişkilerin çağrışımsal göndermelere dâhil edilebilecek türde olanlarına yoğun politik göndermeler içeren üçüncü romanı *Gece Dersleri*'nde de rastlanır. Romanın ruhsal parçalanmışlık içindeki anlatıcısının "Atlılar atlılar, takırtısı tatlılar" (GD, 41) şeklindeki sayıklaması, Nâzım Hikmet'in "Salkımsöğüt" şiirini hatırlar. Gülünç dönüştürüm yoluyla kurulan ilintide yazarın amacı "dönüştürdüğü yapıt konusunda biraz yergi yapmak, biraz da eğlendirmektir" (Aktulum, 1999, 126). *Buzdan Kılıçlar*'da anlatılan kenar mahalle yoksullarının arabesk yaşamının bir parçası olarak Halilhan'ın Volvo'sunda dinlediği müzik parçasının sözleri Müslüm Gürses'in "Karanlık Çökünce Sokağımıza" şarkısının dönüştürülmüş şeklidir. Orjinali "Karanlık çökünce sokağımıza / Köşede ben varım unutamazsın / O mutlu günler hep gelir aklına / Sen beni ömrünce unutamazsın" (, 2010) sözleriyle başlayan şarkıya romanda iki mısrası değiştirilerek yer verilir:

Karanlık çökünce sokağımıza sokağımıza

Kalbimdeki hatıralar uyanır

O mutlu günler hep gelir aklıma aklıma

Gözlerim sensizliğe nasıl dayanır (BK, 124).

Yazarın kimi mısralarını değiştirerek aktardığı metin, romanın "pılık pırtık adamlar"ının ruhsal durumunu da gösterir. Zenginlik hayaliyle yaşayan kenar mahalle insanının psikolojik açmazlarını ve kenti kuşatan zırhı aşamadıkları için yaşadıkları çaresizlikleri ifade ederken metinlerarasılığın "kişilerin kişilik özelliklerinin daha iyi belirtilmesi" (Aktulum, 1999, 167) işlevini yerine getirmiş olur.

Latife Tekin metinlerarasılığı kimi zaman da kendi romanlarına yaptığı göndermeler yoluyla gerçekleştirir. *Gece Dersleri*'nde kullanılan "burjuva bir mekânet" tabiri yazarın önceki romanı *Berci Kristin Çöp Masalları*'nda gecekonduları tanımlamak üzere icat ettiği "mekânet" sözcüğünü hatırlar. Yazarın kendi metinleriyle kurduğu ilişkiler ikinci dönem romanlarında da görülür. Yukarıdakine benzer bir gönderme *Ormanda Ölüm Yokmuş*'taki "keskin bir kaya bulup yüzünü aynayla kaplayacak" (OÖY, 23) ifa-

desinde yer alan “aynayla kaplı kaya” imgesiyle yapılır. Daha önce yazdığı, anı-gezi-öykü karışımı olan *Gümürlük Akademisi* kitabında da aynı imgenin yer alması romanın çağrışımsal göndermeye dayanan metinlerarası bağlantısı olarak okunabilir.

Montaj Yoluyla Kurulan Metinlerarası İlişkiler

Latife Tekin romancılığının ikini evresini oluşturan *Ormanda Ölüm Yokmuş*, *Unutma Bahçesi* ve *Muinar* romanlarında ilk dönemde pek rastlanmayan montaj-kolaj tekniğine yönelir. Genellikle romanın konusuna ve bağlamına uygun alıntılar yapan yazar, çizdiği karakterlerin dünya görüşlerini de dikkate alarak felsefeden şiire kadar birçok metinden faydalanır. Kimi zaman da aynen alıntılardığı metnin kaynağını okuyucuya bildirir. Sözgelimi *Unutma Bahçesi*'nde ana metinden italik yazıyla ayrılarak yer verilen metinlerin hangi kaynaktan alındığı, romanın sonunda bağımsız bir kaynakça şeklinde yazılır. Bunlardan ilki Jose Ortega y Gasset'in *Avclık Üstüne* başlığıyla çevrilmiş kitabından yapılan alıntıdır. Metinde, Kuzey Amerika bizonları ve buffalo avları nedeniyle hayvanların neslinin tükenmesine ilişkin bilgiler yer alır. Romanda iki kez alıntı yapılan eserlerden biri de Platon'un *Kritias*'ıdır. Şeref'in, Tebessüm'e verdiği notlarda yazılanlar, ada ütopyası üzerinedir. Şeref'in ada hayalini besleyen kaynaklardan biri olan kitapta yazılanlar, adanın insana sunabileceği nimetleri içerir. Nietzsche'nin *Tarihin Yaşam İçin Yararı* ve *Sakıncası Üzerine* kitabından ise üç yerde montaj tekniği ile kurulan metinlerarası ilişki söz konusudur. Tarih ve bellek üzerine felsefi açıklamaların yapıldığı metinler, 'unutma bahçesi'ne gelen filozof Erdem Bey'in gerçekleştirdiği okuma toplantılarında devreye girer. İnsanın bellek ve tarih karşısındaki çaresizliği ve trajik yalnızlığı nihilist bir düşüncenin ürünü olarak 'unutma' olgusunu farklı bir mecraya sürükler ve unutmamanın anti-tezini oluşturur. Nietzsche'ye ait metinler, unutmama düşüncesine felsefi arka plan oluşturarak romanın dokusuna uyum sağlar. Çeşitli kitaplardan metin ekleme yoluyla yapılan göndermelere *Muinar*'da Hubert Reeves'in *Boşluk* adlı kitabından yapılan alıntı örnek gösterilebilir.

İnsanoğlu hayvan gibi, doğasının kendisine dayattığı temel gereksinimleri karşılamak zorunda. Bu gereksinimler onun dünyaya bakışına biçim veriyor. Savan aslanı için sevimli ceylan ilk önce kendisini kıvrandıran açlığı dindirmenin bir aracıdır. Batılı oduncu için orman her şeyden önce bir işletmedir (MU, 51).

Ormanda Ölüm Yokmuş'ta ise Emin'in dağ köyünden döndükten sonra Yasemin'in ona telefonda aşk ve acı üzerine okuduğu kitap Marguerite Yourcenar'ın *Ateşler*'idir. Alıntı yapılan kısımlar roman kişilerinin ruh hallerine uygun, hatta onların kişilik özelliklerinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olabilecek niteliktedir. Yasemin'in okuduğu kitapta yalnızlık, bunalım ve gizil aşk üzerine ifadelerin yoğunlukta olması da roman kişilerinin iç dünyaları hakkında önemli veriler sunar. Latife Tekin'in montaj tekniğiyle kurguya dâhil ettiği metinlerden bir grubunu da mektuplar oluşturur. Özellikle unutmamanın kurumsallaştırılarak öne çıkarıldığı, daha da önemlisi Tekin'in Gümürlük Akademisi'ni kurguya taşıması olarak görülebilecek *Unutma Bahçesi*'ne gelen mektuplar, olduğu gibi romana alınır. Gerçek kişiler tarafından yazıldığı romanın sonundaki kaynakçada belirtilen bu metinler, Gürel Yontan'ın “Unutma İsteği”, Pelin Özer'in “Unutma Bahçesi İçin Bir Unutma Defteri” ve Işık Ergüden'in “Hiçbir Şeyi Unutmak İstememiştim Ben” başlıklı mektuplarıdır.²² Söz konusu mektupların gerçekte var olduğu ve Gümürlük Akademisi'ne gönderilen mektupların bütünüyle ve olduğu gibi romana aktarıldığı bilgisi, 27 Kasım 2010 tarihinde Latife Tekin'le e-posta yoluyla yaptığımız görüşmeye dayanmaktadır. (Balık, Macit (2011). *Latife Tekin'in Romancılığı*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara, s. 294.)

Unutma üzerine kişisel görüşlerin ve deneyimlerin paylaşıldığı mektuplar romanın yazılış maksadına ve kurgunun atmosferine uyum gösterirler. Aynı romanda Latife Tekin bir önceki romanı *Ormanda Ölüm Yokmuş*'taki Emin'in yazdığı metni

hiçbir değişiklik yapmaksızın alıntı yaparak kendi romanları arasında metinlerarası ilişki kurar. Emin'in "Unutmak" başlığıyla yazdıklarına yer verdikten hemen sonra yine "Anımsamak" üzerine düşüncelerini içeren yazıların *Unutma Bahçesi'*nde olduğu gibi yer aldığı görülür.

Montaj yoluyla oluşturulan metinlerarası ilişkinin şiirlerle kurulmasına Tekin'in erkeksiz bir anlatı olarak nitelenebileceği *Muinar'*da yer verilir. Romanın anlatıcısı ve başkahramanı Muinar'ın Elime ile diyaloglarına yaslanan kurgunun odağında ise çevreci duyarlılık yer alır. Zira doğayı hemen her romanında bir yönüyle kurguya dâhil eden Latife Tekin son romanında çevreci tutumunu feminist duyarlılıkla birleştirerek yeni bir sentez olan eko-feminizm ve eko-sosyalizmi benimsediğini gösterir. Bu düşünceleri politik bir duruş olarak gerçek yaşamında da sergileyen yazarın *Muinar'*daki kişilerinde görülen doğa tutkusu, tabiat unsurlarının öncelendiği metinlerle bağlantı kurulmasının itekleyici gücü olmuştur. Bu doğrultuda metinlerarasılığın Melih Cevdet Anday'ın "İstasyon" şiiriyle kurulması daha da anlam kazanmaktadır:

"Yukarıda bırakmıştım seni, gökte
Karanlıktı ağaçlar ve yol,
Karanlıktı ak giysilerin
Gece, o hazne, yabancı taş,
Ağaçların üstündeydi penceren.
Artık ses ve demir onamaz beni.
İşte burada saatlardayım
Saatlar hiçbir yerde değil, değil
Ne bu yönde, ne o yönde,
Yukarıda bırakmıştım seni, gökte" (MU, 235).

Romanın bağlamı içinde değerlendirildiğinde şiir; tabiat tutkusunu, çevreci duyarlılığı içselleştirmiş roman kişilerinin özlemlerini dile getirdiği gibi, tahrip edilen bir dünya karşısındaki karamsarlıklarının ortaya konması açısından da işlevseldir.

Sonuç

Edebî bir metnin kendinden önce yazılmış metinlerden, halk söylemlerinden, müzik, mimari, heykel, efsane, gazete vs. türlerden bütününe bağımsız olamayacağı argümanından doğan metinlerarasılık, Latife Tekin'in incelemeye konu olan romanlarının bütününde başvurulan anlatım tekniklerinden biridir. Son dönem Türk yazarları arasında anlatım tarzıyla dikkat çeken Tekin, zengin ifade olanaklarını biraz da metinlerarası ilişkiler kurarak sağlamıştır. Yazarın ilk dönemlerinde yoğun göndermelerde bulunduğu sözlü edebiyat ürünleri, geleneksel kültür ve basmakalıp sözler parodileştirilerek kurguya dâhil edilmiştir. Romanlarında anlattığı kesimin modern yaşamla, kentle ve yazılı kültürle olan mesafelerini aktarırken hangi kaynaklardan beslendiği, yaptığı metinlerarası göndermelerden anlaşılmalıdır. Tekin, bir yandan destana, destan kahramanlarına, halk inanışlarına, hurafelere, kehanetlere, din adamlarına, halk arasında yaygın olarak benimsenen dinî figürlere yönelerek gülünç dönüştürümler yoluna giderken aynı zamanda modern kent yaşamına girmeye çalışan ve sözlü kültürden yazılı kültüre geçiş yapmak isteyen bu insanların içine düştükleri durumu bu kez resmi dilin, politik metinlerin, şarkıların, kent mimarisinin, çeşitli meslek gruplarının parodisini yaparak ortaya koyar. Bu sayede kurgunun odağına

aldığı kişilerin veya toplumsal bir kesimin özelliklerinin anlaşılmasına yardım etmenin yanında geçmişteki bazı sözlü-yazılı türlerin gülünç dönüştürmelerle gözden düşürülmesine yol açar.

Tekin'in kent ve doğa karşıtlığı üzerine inşa edilen son dönem romanlarında ise kurgunun yapısına uygun bir şekilde hem kendi kitaplarından hem de farklı kaynaklardan montaj yoluyla yararlandığı görülür. Bu yolla Latife Tekin kendi romanlarının daha iyi anlaşılması için okuyucudan göndermede bulunduğu ya da alıntı yaptığı metinleri de bilmesini ve okumasını bekler. Kullanılan metinlerin kimisinin felsefi, kimisinin bilimsel oluşu romanların çok katmanlı bir yapıya ulaşmasına yardımcı olur. Çeşitli türlerle kurulan metinlerarası ilişkilerin romanların yüzey veya derin yapısında yer alması, romanın bütünselliğini bozmayacak denli uyum içerisinde kullanılarak farklı bir okuma zevki de sağlanmış olur. Latife Tekin'in romanlarında bir anlatım tekniği olarak karşımıza çıkan metinlerarası ilişkilerin tespiti, modernist kurguya sahip romanlarının daha doğru anlaşılmasına yardımcı olur.

Kaynakça

- AKÇAM, Alper (2006). **Karnaval ve Roman**, Ürün Yayınları, Ankara.
- AKTULUM, Kubilay (1999). **Metinlerarası İlişkiler**, Öteki Yayınevi, I.Baskı, Ankara.
- BALIK, Macit (2011). **Latife Tekin'in Romancılığı**, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı (Yeni Türk Edebiyatı) Anabilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- CEBECİ, Oğuz (2008). **Komik Edebi Türler Parodi, Satir ve İroni**, İthaki Yayınları, İstanbul.
- ÇELİK, S.Dilek Yalçın (2005). **Yeni Tarihselcilik Kuramı ve Türk Edebiyatında Postmodern Tarih Romanları**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ECEVİT, Yıldız (1996). **Orhan Pamuk'u Okumak**, Gerçek Yayınevi, İstanbul.
- _____, Yıldız (2006). **Türk Romanında Postmodernist Açılımlar**, İletişim Yayınları, 4. Baskı, İstanbul.
- SÖNMEZ, Ayten (2004). **Latife Tekin'in Romanlarında Öznellik ve Anlatı**, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- TEKİN, Latife (2003). **Aşk İşaretleri**, Everest Yayınları, 3. Basım, İstanbul.
- _____, (2003). **Buzdan Kılıçlar**, Everest Yayınları, 7. Basım, İstanbul.
- _____, (2003). **Ormanda Ölüm Yokmuş**, Everest Yayınları, 4. Basım, İstanbul.
- _____, (2004). **Gece Dersleri**, Everest Yayınları, 7. Basım, İstanbul.
- _____, (2005). **Unutma Bahçesi**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları, 3. Baskı, İstanbul.
- _____, (2006). **Muinar**, Everest Yayınları, I. Baskı, İstanbul.
- _____, (2008). **Berci Kristin Çöp Masalları**, Everest Yayınları, 11. Basım, İstanbul.
- _____, (2008). **Sevgili Arsız Ölüm**, Everest Yayınları, 20. Baskı, İstanbul.

LATİFE TEKİN'S NOVELS IN THE CONTEXT OF INTERTEXTUAL RELATIONS

Macit BALIK*

Abstract

The concept of intertextuality that is based on the fact that a passage cannot be free from the passages or speeches that have been written before it is especially one of the indications of postmodern novel technique. Intertextual connections contribute to determination of sources affecting the author and development of different perspectives in passage analysis. Intertextuality is among the techniques that Latife Tekin, who became distinguished among Turkish novelists after 1980 by developing a new language and expression technique, frequently applied to. In this study the intertextual relations in Latife Tekin's eight novels written between 1980-2006 have been evaluated in a comparative and analytical manner.

Key Words: Latife Tekin, novel, intertextual relations, parody, montage

* Assist. Prof. Dr., Bitlis Eren University, Faculty of Science and Literature, Department of Turkish Language and Literature.

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos** ve **Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimlerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımlı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtilmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılabacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydıngeçer veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) *Katkı Belirtme*

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) *Kaynaklar Dizini*

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) *Sürelî yayımlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) *Bildiriler*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*”, **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) *Kitaplar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) *Raporlar ve tezler*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) *İnternette alınan bilgiler*

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) *Kişisel görüşmeler*

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssi, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartlarına** uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi

yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orjinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr>

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(Çepken et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Fiahşlar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlıkş Yayınlar, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanlar Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.
<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sarıık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İss, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.