Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
ISSN: 2146-9199

Şubat 2013

Cilt 2
Sayı 1

http://www.jret.org

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Ağustos 2013 Cilt 2 Sayı 1 ISNN: 2146-9199

İletişim

Prof. Dr. Zeki Kaya

Gazi Üniversitesi
Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı
06830 Gölbaşı - Ankara / Türkiye

Tel: +90 312 485 11 74 / 1021- 1032
Fax: +90 312 485 31 23
E. Posta: ***jret02@gmail.com***

Dizinlenlenme / İndekslenme

Editörler
Prof. Dr. Zeki Kaya, ***Gazi Üniversitesi***
Doç. Dr. Serçin Karataş, ***Gazi Üniversitesi***

Editör Yardımcıları
Yrd. Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten, ***İstanbul Üniversitesi***
Arş. Gör. Eren Halil Özberk, ***Kilis 7 Aralık Üniversitesi***

Editörler Kurulu
Prof. Dr. Ahmet Mahiroğlu*, Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Coşkun Bayrak, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Emine Demiray, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Feyzi Ulug, *TODAIE, Türkiye*
Prof. Dr. H. İbrahim Yalın, Doğu Akdeniz Üniversitesi, KKTC
Prof. Dr. Mehmet Ali Kısakürek*, Ankara Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Mustafa Çakır, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Müfit Kömleksiz, *Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi, KKTC*
Prof. Dr. Nedim Gürses*, Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Salih Uşun, *Muğla Üniversitesi, Türkiye*
Prof. Dr. Songül Altınışık, *TODAIE, Türkiye*
Prof. Dr. Uğur Demiray, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. I. Hakki Mirici, *Akdeniz Üniversitesi, Türkiye*
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Bahadır Erişti, *Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Deniz Beste Çevik, *Balıkesir Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Melek Demirel, *Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Nuray Taştan*, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Irfan Yurdabakan, *Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Yücel Kayabaşı, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Yrd. Doç. Dr. Zekai Öztürk, *Gazi Üniversitesi, Türkiye*
Dr. Songül Aynal Kilimci, *Çukurova Üniversitesi, Türkiye*

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt 2 Sayı 1 ISSN: 2146-9199

İÇİNDEKİLER.....i

Editörlerden.....ii

SUZUKİ KEMAN OKULU VOLUM I. METODUNUN HEDEF DAVRANIŞLAR YÖNÜNDEN İNCELENMESİ
Melike Kara, Yüksel Pirgon.....5-18

02. ÖĞRETMEN ADAYLARINDA UMUTSUZLUK VE ALGILANAN SOSYAL DESTEK
Aslı Uz Baş, Zekavet Kabasakal.....19-26

03. ÖĞRETMEN ADAYLARINDA YAŞAM DOYUMUNUN YORDAYICISI OLARAK PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ
Zekavet Kabasakal, Aslı Uz Baş.....27-35

04. SPOR MEDYASININ TOPLUM ÜZERİNDEKİ SOSYOLOJİK ETKİSİ
Bahar Ünsal, Fikret Ramazanoğlu.....36-46

05. EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE UYGULANAN BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ (KEMAN) DERS PROGRAMLARININ YÜRÜTÜLMESİNE YÖNELİK EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Mustafa Uslu, Ahmet Tirgi.....47-57

06 ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK DÜZEYLERİ
Serdar Tuna, Gülay Temizkalp.....58-65

07. YABANCI DİL ÖĞRETİMİ TARİHÇESİNDE YÖNTEM İNCELEMESİ
Zekeriya Hamamcı.....66-70

08. MÜZİK EĞİTİMİNİN YARATICILIK BOYUTU
Mustafa Uslu.....71-80

09. KİŞİSELLEŞTİRİLEBİLİR ÖĞRENME ORTAMLARI: LİTERATÜR İNCELEMESİ
Muhittin Şahin, Tarık Kışla.....81-91

10. GENÇLERİN DOĞAYA İLİŞKİN DEĞER YÖNELİMLERİ VE DOĞA TERCİHLERİ
Sevilay Dervişoğlu, Dilek Sultan Kılıç.....92-99

11. ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİYOLOJİK ÇEŞİTLİLİĞİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ, TUTUMLARI VE KAYGILARI
Dilek Sultan Kılıç, Sevilay Dervişoğlu.....100-109

12. İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ
Ayşe Alkan, Ömer Durmuş.....110-116

13. OKUL ÖNCESİ DÖNEM İŞİTME ENGELLİLERDE MÜZİK EĞİTİMİ İLE ÇOCUKLARIN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE TERAPÖTİK BİR ÇALIŞMA
Tülin Malkoç, Funda Ceylan.....117-126

14. YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA EĞİTİMCİ BİREYLERİN UYUM ALGI VE DAVRANIŞLARINI ETKİLEYEN UNSURLAR
Nurhayat Çelebi, Nilüfer Ülker.....127-139

15. CUMHURİYET'İN İLK YILLARINDAKİ (1923-1946) İNSAN/BİREY YETİŞTİRME PARADİGMASININ SON OSMANLI BİRİKİMİ İLE KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ
Nurhayat Çelebi, H. Tezer Asan.....140-148

16. THE EFFECT OF REFLECTIONS OF SCIENCE ON NATURE PROJECT ON STUDENTS' SCIENCE PROCESS SKILLS
Ali Günay Balım, Huriye Deniş Çeliker, Suat Türkoğuz, Sevinç Kaçar.....149-157

17. İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDEKİ ÖNEMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
Veli Batdı.....158-165

18. 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANLAM BİLGİSİNDEKİ BAŞARI DURUMLARINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ: RİZE ÖRNEĞİ
Fadime Yiğit.....165-175

19. ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMİNDE ÜNİVERSİTE KÜTÜPHANELERİNİN ROLÜ VE ÖĞRENCİLERİN BEKLENTİLERİ
Asiye Kakırman Yıldız 176-184

20. PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖRNEKLEM KAVRAMINA YÖNELİK İSTATİSTİKSEL OKURYAZARLIK SEVİYESİNE ETKİSİ
Timur Koparan, Bülent Güven 185-196

21. TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DİL ÜRETİMİNE DAYALI SÖZCE ÜRETİMİ BECERİSİ EĞİTİMİ
Rifat Oymak 197-205

22. İLKÖĞRETİM OKULLARININ KURUM DENETİMİ SIRASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN DENETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ
Salih Paşa Memişoğlu, Zeki Ekinci 206-212

23. İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
Seçil Evran, İrfan Yurdabakan.....213-220

24. KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDEKİ KADIN MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM ALGILARI
İnci Duygu Baytun, Ayşen Özerem 221-230

25. İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİZİLERİN YAKINSAKLIĞI KAVRAMI ÜZERİNE İSPAT DEĞERLENDİRME BECERİLERİ
Muhammet Doruk, Abdullah Kaplan.....231-240

26. İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİKSEL İSPATA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ
Muhammet Doruk, Abdullah Kaplan 241-252

27. TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TİYATRO VE DRAMA UYGULAMALARI DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ
Bahar Doğan, Eren Halil Özberk 253-263

28. OKUMA ÇALIŞMALARINDA TANILAMA VE YÖNLENDİRME: PROGRAM-TABANLI ÖLÇMENİN UYGULAMASI
H. Kağan Keskin, Muhammet Baştuğ 264-273

29. KEMAN VE VİYOLADA TON ÜRETİMİ
H. Hakan Okay, Zafer Kurtaslan.....274-283

30. ÖĞRENCİLERİN HİKÂYE EDİCİ METİNLERDEKİ PROBLEMİ BELİRLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ
Muhammet Baştuğ, H. Kağan Keskin 284-290

31. ARŞİVLERDE ARAŞTIRMACI EĞİTİMİ PROGRAMLARI: TASARIM VE UYGULAMA SÜRECİ
Burçak Şentürk 291-297

32. XVII-XVIII. YÜZYILLARDA DOĞU TÜRKİSTAN'DA EĞİTİM
Kadir Tuğ.....298-307

33. 19. YÜZYILDA YABANCILARIN GÖZÜYLE OSMANLI EĞİTİMİ
Cengiz Poyraz, Fatih Öztop.....308-316

34. İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TEMATİK ÇOCUK KANALLARINDAKİ ÇİZGİ FİLMLERİ İZLEME ALIŞKANLIKLARI
Vahit İlhan, Çetin Çetinkaya.....317-326

35 KAVRAMSAL DEĞİŞİM STRATEJİLERİNE DAYALI OLARAK HAZIRLANAN FEN VE TEKNOLOJİ PLAN VE ETKİNLİKLERİ
Güliz Aydın, Ali Günay Balım 327-337

36. ÖĞRENCİLERİN "HÜCRE BÖLÜNMESİ VE KALITIM" KONULARINA İLİŞKİN KAVRAM YANILGILARI
Güliz Aydın, Ali Günay Balım 338-348

37. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN-TEKNOLOJİ-TOPLUM-ÇEVRE HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ
Sinan Çınar.....349-363

38. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN FEN VE DOĞA KONULARININ ÖĞRETİMİNDE KULLANDIKLARI ETKİNLİKLERİN BELİRLENMESİ
Sinan Çınar 364-371

39 OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİK EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ORFF SCHULWERK PEDAGOJİSİNİN ETKİSİ
Özden Kuşcu, Gökhan Kayılı, Nurtuğ Barışeri 372-380

40. FİZİK DERSLERİ İÇİN BAĞLAM TEMELLİ DRAMA UYGULAMALARI
M. Şahin Bülbül, Gülnur Aktaş.....381-389

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Kasım 2013 Cilt 2 Sayı 1 ISSN: 2146-9199

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli değerli meslektaşımıza ait 40 adet makaleyi ikinci cilt birinci sayıda yayınlamış bulunmaktayız. Editörler kurulunda yer alan arkadaşlarımız ve hakemler, yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle değerlendirmişlerdir.

Bu sayı için 07- 09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan ""World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"de sunulmuş olan çok sayıda bildiri başvurusu olmuştur. Ayrıca bu sayıda başka kongrelerde sunulmuş bildiriler ile makalelere de yer verilmiştir. Her bildiri ve makale iki hakem tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirmesi sonucundan yayınlanması uygun görülen makalelere yer verilmiştir.

Dergimiz yeni olmasına karşın oldukça büyük bir ilgiyle karşılanmaya devam etmektedir. Değişik üniversitelerden ve kurumlardan çok sayıdaki makale değerlendirme aşamasındadır. Makalelerin değerlendirilmesi görevini üstlenen editörler kurulunda özveriyle çalışan meslektaşlarımıza, çalışmalarınızla destek veren siz yazarlara ve tüm okuyuculara içtenlikle teşekkür ederiz.

01 Şubat 2013

Saygılarımızla.

Prof. Dr. Zeki Kaya, ***Gazi Üniversitesi***
Doç. Dr. Serçin Karataş, ***Gazi Üniversitesi***

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:01 ISSN: 2146-9199

SUZUKİ KEMAN OKULU VOLUM I. METODUNUN HEDEF DAVRANIŞLAR YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Melike Kara
Konya N.E. Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
melike_prenses_89@hotmail.com

Yrd.Doç.Dr. Yüksel Pirgon
Süleyman Demirel Üniversitesi
GSF Müzik Bölümü, İsparta
ypirgon@hotmail.com

Özet

Bu çalışmada, Suzuki keman öğretim yöntemleri genel hatları ve ilkeleri doğrultusunda irdelenmiş ayrıca küçük yaş çocukların keman eğitiminde başlangıç metotlarından biri olarak kullanılan "Suzuki Violin School Volume I" metodunun hedeflediği teknik davranışlar içerik analizi yapılarak tespit edilmiştir. Bu çalışma, küçük yaş gurubu çocuklarla çalışan keman eğitimcilerine rehber kaynak olması açısından önemlidir. Veri elde etmek için ilgili literatür taranmış ve metodun içerisindeki 16 eserin hedef davranışlarını çözümleme amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak metot içeriğinin, keman ve yay tutuş tekniği, temel çalış tekniklerinin uygulanışı, nota yerlerinin öğrenilmesi, başlangıç aşamasındaki nota değerliklerinin uygulanması gibi temel davranışlar olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Suzuki, Suzuki Violin School Volume 1, keman eğitimi, küçük çocuklar.

EXAMINATION OF THE METHOD OF SUZUKI VIOLIN SCHOOL 1. IN TERMS OF TARGET BEHAVIORS

Abstract

In this research, Suzuki violin teaching methods have been examinated with general terms and principles. Also targeted technical behaviors by the Suzuki Violin School Volume I, in which used violin education of small children, have been identified by content analysis. This research have important source of guidance for violin educators working with small children. To obtain the data the relevant literature have been screened. To resolved the target behaviors of 16 pieces in this method have been used one of the qualitative research methods in which content analysis. As a result, the method includes that techniques of holding violin and bow and techniques of playing violin. In addition to the method includes that place of notes, playing the time of notes at the beginner level.

Key Words: Suzuki, Suzuki Violin School Volume 1, violin education, little children.

GİRİŞ

Doğal yetenek eğitimle ortaya çıkar. İnsan, yaşam gücü tarafından yönetilir. Yaşama arzusuyla yaşayan ruh, çevresine adapte olmakla büyük bir güç sergiler. İnsanın yaşam gücü, çevresini görerek ve hissederek, kendisini eğitir ve yeteneğini geliştirir. Bu yetenek daha kararlı bir eğitimle birçok zorlukların üstesinden gelerek, yüksek dereceli bir yeteneğe dönüşür(Suzuki, 2010:14). Suzuki, keman eğitimine başlama yaşını ilk çocukluk dönemini kapsayan herhangi bir yaş olmak koşulu ile 4 yaş olarak tavsiye etmektedir. Bu yaş grubundaki çocukların büyük kas hareketleri ile ilintili motor becerileri oldukça gelişmiştir fakat küçük kas hareketleri tam olarak oluşmamıştır.

Büyük kas hareketleri gelişmesine rağmen küçük kas hareketleri tam olarak gelişmediği için ince işleri yapamazlar. Ayakkabılarının bağlarını kendi başlarına bağlamada zorlanabilirler(Çelik Balcı, S., 2007:67). Bu nedenle çalgısıyla tanışan çocuk öğretmeniyle çalışmaya başladığında çabuk yorulacak ve performansı düşecektir. Bu duruma çözüm olarak Suzuki metoduna göre her gün kısa sürelerde sıklıkla çalışmanın başarıya ulaşmada etkili olacağı düşünülmektedir.

Seyrek ve Sun'a göre, "Çocukta dil gelişimi ise okul öncesinde gerçekleşir. Bu gelişimi destekleyen en güzel araç şarkılar ve tekerlemelerdir."(Akt. Eskioğlu, 2003:117). Bu dönemdeki çocuklarda dil gelişiminin müziksel etkilerinden söz etmek gerekirse; konuşarak, şiir ve tekerlemeler söyleyerek kendini ifade edebilen çocuk, şarkı söyleyerek, herhangi bir çalgı çalarak da bir şeyler anlatabildiğinin farkına varabilir. Amerikalı müzik eğitimcisi Edwin Gordon, müzik öğrenme ve dil öğrenme süreçlerindeki benzerliğe dikkat çekerek, müzikal becerilerin kazanılma sürecini "müzikal kelime dağarcığı edinme süreci" olarak ifade etmiştir. Gordon'ın "audiation" olarak adlandırdığı bu süreç - dil öğrenme sürecinde olduğu gibi – sırasıyla; dinleme, seslendirme (müziksel konuşma), müziksel okuma ve yazma dağarcıklarının geliştirilmesinden ibarettir. Bu aşamaları sağlıklı bir şekilde geçiren birey, müzik kuramlarını öğrenmeye hazır hale gelir (Bingöl, 2006:217).

Buradan hareketle Suzuki, çocuğa, konuşmayı öğrenirken kullanılan yöntemleri uygulayabileceğini düşünmüş ve bu, geliştirmiş olduğu metodunun en önemli unsuru olmuştur. Çocukların anne karnından itibaren her gün birkaç saat müzik dinlemesi amaçlanmıştır. Suzuki bu şekilde çocukların çalışacağı eseri kolayca öğrenebileceğini ve anadili yaklaşım ile daha başarılı sonuçlara ulaşılabileceğine inanmış, çocukların yıllar boyu bir anadili konuşmayı öğrendikten sonra kitaplarla yüz yüze geldiğini, bu yüzden yeterli süre enstrüman çaldıktan sonra çocuklara yazılı müziğin sunulması gerektiğini söylemiştir. Suzuki'ye göre, "Hiç kimse bir bebeğe harflerle ya da yazılı kelimelerle konuşma öğretmez. Doğal sıralama çocuğa önce konuşmayı, ardından harfleri ve okumayı öğretmektir. Aynı şekilde, okul öncesi çocuklara müzik eğitimi verirken yazılı müziği kullanmayız, aksine onlara dinleterek yeni şarkılar öğretir ve nasıl oynanacağını gösteririz." (Akt. Özal 2007:4). Genellikle üç veya dört yaşlarında olan yeni başlamış Suzuki öğrencileri ilk olarak kulaktan çalmayı öğrenirler. Öğrenecekleri müziğin kaydını dinlerler ve ezgiyi kendi çalgılarında çıkartmaya çalışırlar. Çalan basit parçanın temelleri iyi bir tını ve teknik ile ortaya konduktan sonra notayla çalmayı öğrenmeye başlarlar (Macmillan, 2008:39). Suzuki bu konuda şöyle demiştir: "Benim yetiştirdiğim küçük öğrenciler nota olmadan öğrenmeyi bir alışkanlık haline getirirler ve birkaç düzine parçayı öğrenirken, parçaları öğrenme hızları, hafızaları büyük ölçüde gelişir" (Suzuki, 1996:54). Öğrencilerin en erken dönemlerinde, yani henüz çalmayı öğrenirken, onlara nota okumayı öğretmenin yanlış olacağı konusunda tüm Suzuki öğretmenleri hem fikirdir. Nota okuma öğretilmeden önce çocuğun çalgı tutuş düzgünlüğü, çalgı üzerindeki hâkimiyeti ve çalarken hem ton hem de dinleme yeteneklerinin gelişimi daha önceliklidir. Çocuklar yazı yazmadan önce konuşmayı öğreniyorsa aynı şekilde nota okumayı öğrenmeden önce çalmaya başlamalıdır.(Kuran, 2007:11)

Suzuki metodunun önemli unsurlarından biri de müzikalite eğitimidir. "Çocuklar doğdukları andan hatta anne karnından itibaren tanıştıkları sesleri büyüdükçe daha iyi algılar ve yorumlarlar. Müziksel sesleri ayırt etmesiyle müziksel gelişim sürecide başlamış olur."(Özal Göncü, 2002:12) Müziksel bir çevrenin içerisinde doğan çocuk, "müzikle ve müziksel çevresiyle daha bilinçli ve etkili bir etkileşim içine girer. Bunun bir sonucu olarak da; müzikle uyuma, müzikle oynama, müzikle dinlenme, müzikle eğlenme, müzikle öğrenme, müzikle çalışma, müzikle anlaşma, müzikle geçimini sağlama, müzikle kendini geliştirme-gerçekleştirme-aşma vb. gibi daha kapsamlı davranış örüntüleri geliştirir" (Uçan, 1997:13).

Suzuki'nin ortaya attığı "tonalizasyon" kelimesi, ses eğitimindeki "vokalizasyon" kelimesinin keman eğitimindeki karşılığıdır. Çocuk tonalizasyon çalışmaları ile çalışacağı eseri şarkı söyler gibi güzel bir ton ve müzikal bir ifade ile çalabilecektir. Çocuğun kulağı çok iyi eğitildiği zaman güzel bir tonun ne olduğunu ayırt edebilecektir. Çocuğa kitaplarda yer alan eserleri tekrar tekrar dinletilmesi ile eserin müzikal bir ifadeyle çalınması gerektiği kolayca öğretilebilecektir.

İyi bir müziğin sürekli olduğu bir çevreyi sağlamak çocuğun kulak gelişimi açısından önemlidir ve bu durumda ebeveynlere büyük sorumluluk düşer. Çocukların çalgılarını çalmasının yanı sıra, üzerinde çalıştığı eserlerin ses kayıtlarını mümkün olduğunca her gün dinlenmesi sağlanmalıdır. Dinlemelerin bazılarını ebeveyn çocuk ile

beraber, belki bazı tepkilere çocuğun ilgisini çekerek ve daha dikkatli dinlemesini sağlayarak yapmalıdır. Bu ortam ne kadar fazla tekrar edilir ve doğru yaratılırsa çocuk Suzuki Metodu'ndaki repertuarları çalışırken ve onları dinlerken daha çabuk ve kolay sonuçlar elde edecektir. Bazen sonuçlar hemen görülemeyebilir fakat bu çevrenin sürekliliği bizi sonuca götürecektir(Suzuki, 1981:20).

Çocuklarda öğrenmenin kalıcı olması için öğretilen çalışmaların her gün belirli zaman aralıklarıyla tekrar edilmesi gereklidir. Bunun içinde ailenin önemi büyüktür. Çocuk zamanını en çok ailesiyle geçirdiği için ebeveynler çocuklarının çalışmasına yardımcı olup motivasyonunu etkileyecek etkinliklerde bulunulur ise başarılı sonuçlar elde edilebilir. Suzuki, ebeveynlerin çocuklarına etkili bir şekilde yardımcı olabilmesi için ailelerinde belli bir eğitimde geçmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Suzuki, bilgi ve yetenek arasındaki farkın altını önemle çizmiş ve bir şeyi bilmenin yetenek anlamına gelmediğini, çocukların yeteneğe, öğrendikleri bir şeyi tekrar ederken ulaştıklarını savunmuştur. Suzuki metodunda ilerlemek için aceleye gerek yoktur ve çocuğun çalabileceği parçaları tekrar tekrar çalmasına izin vermek onun yeteneğinin gelişmesi açısından önemlidir. İleri parçalara geçmek çocuğun gelişimini başarısızlığa uğratabilir. Suzuki metodunda öğrencilerden profesyonelleşmeye başladıklarında bile şimdiye kadar çaldıkları repertuara geri dönmeleri istenebilir. Çünkü Suzuki dili ya da kültürü ne olursa olsun dünyanın her yerinden öğrencilerin bir araya gelip birlikte çalmalarını sağlamaktır "tekrarın" en heyecan verici yararlarından biride budur(Kuran, 2007:7).

Suzuki, metodunda aynı enstrümanı çalan tüm öğrenciler için ortak bir repertuar oluşturulmuştur. Bu bütünlük, her bir öğrenciye grup derslerinde yer alma şansı verir, müzikal bir topluluk olma bilincini ve dostluğu geliştirmeye yardım eder ve ayrıca (daha önceden öğrenmiş oldukları eserlerin en üst sırada kalması şartıyla) onlara yeni eserler öğrenme motivasyonu sağlar(Özal 2007:6).

Suzuki Keman Okulu'nun on ciltlik keman repertuarını seçmesi ve düzenlemesi Suzuki'nin birçok yılını almıştır. Onun tercihleri halk müziği türleriyle başlayıp (Go Tell Aunt Rhody) barok dans aranjmanlarıyla (Bach Anna Magdalena not defterinden Minuetler gibi) devam etmiştir. Bunlar dışında mevcut geleneksel öğrenci keman repertuarlarından olan parçaları seçmiş, düzenlemiş ve teknik amaçlar için kendi bestelerinden bazılarını eser kitaplarına ekleyip; Bach, Vivaldi konçertolar, Haendel sonatlar ve Mozart konçertoyu da öğretmeyi amaçlamıştır. Suzuki'nin seçtiği her parça öğrenciye önceden yapılmış olanların temelinde ileriye küçük bir adım atmayı sağlamış ve çalınan her parça çocuğun gelişimine yardımcı ve öğrendiği şeyleri birleştirmek için fırsat anlamına da gelmiştir(Kuran, 2007:10).

Ortak repertuarla grup ile çalışma yapmak çabuk sonuçlar elde etmede oldukça etkilidir. Çünkü çocuk birlikte çalıştığı arkadaşlarıyla aynı durumlarla karşılaşmayı, birbirlerini saygıyla dinlemeyi, arkadaşının yaptığı yanlışları kendisinin yaptığını fark ederek bunu düzeltmeye çalışmayı ve ulaştıkları başarılarla birlikte mutlu olmayı öğrenir.

Amaç ve Önem

Bu çalışmada, küçük yaş çocuklarda keman eğitimine başlangıç metotlarından biri olan "Suzuki Violin School Volume I" metodunun vermek istediği teknik davranışları içerik analizi yaparak tespit etmek amaçlanmıştır. Buradan hareketle küçük yaştaki çocuklara keman eğitimi veren eğitimcilere mevcut metodu ayrıntılı bir şekilde tanıtmak amaçlanmış, "küçük yaş çocuklar da keman eğitimine başlangıç aşamasında kullanılan Suzuki keman metotlardan"Suzuki Violin School Volume I metodunun kazandırmaya çalıştırdığı hedef davranışlar nelerdir?" Sorusuna cevaplar aranmıştır.

Bu çalışma, küçük yaş çocuklarda keman eğitimine başlangıç aşamasında kullanılan metotlar arasından özgün bir eğitim yöntemine göre hazırlanmış olan ve ülkemizde fazla tanınmayan "Suzuki Violin School Volume I" metodunu incelenmek, metot hakkında bilgi sahibi olmak ve bu metottan yararlanmak isteyen eğitimciler, öğrenciler ve araştırmacılar için kaynak niteliği taşıması açısından önemlidir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, kuramsal çerçeveyi oluşturmak adına veri elde etmek için genel tarama modeli ve "Suzuki Violin School Volume I" metodunun içerisinde bulunan 16 eserin hedef davranışlarını çözümlemek amacıyla ise nitel araştırma yöntemlerinden biri olan içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın amacına yönelik toplanan veriler her bir eserin vermek istediği teknik davranışlar doğrultusunda temalaştırılarak sunulmuştur. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramalara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir(Şimşek, Yıldırım, 2011:227).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, "Suzuki Violin School" adı altında toparlanan 10 ciltlik keman metotları, örneklemini ise mevcut metotlarının 1. cildi olan "Suzuki Violin School Volume I" metodu oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verilerin analizinde kodlama, temaların bulunması, verilerin temalara göre organize edilmesi aşamalarından oluşan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından belirlenen kodlar karşılaştırılarak ortak olanlar saptanmış, %100 fikir birliği ile verileri tekrar okuma ve ilgili literatürden faydalanma işlemleri kullanılarak temalar oluşturulmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde Suzuki başlangıç metodundaki eserlerin öğrenciye kazandırmak istediği hedef davranışlar ve bu davranışları oluşturmak için uygulanan yaklaşımlar tablolar halinde sunulmuştur.

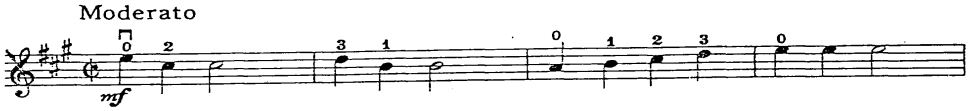
1.Keman ve Yay Tutuşuna İlişkin Bulgular

Tablo 1: Keman ve Yay Tutuşu

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	Kemanı uygun konumda tutabilmek.	1. Ayakları omuz hizasında, yere sağlam basacak şekilde konumlandırmak. 2. Vücudu serbest bırakmak ve dik durmak. 3. Kemanı sol omuz ve çene arasına koymak. 4. Burun, salyangoza bakacak şekilde, sol eli kemanın tuşesine koymak. 1. Sol elin parmaklarını kırmadan yuvarlak bir biçimde, bileği düz tutarak, elden dirseğe düz bir doğru oluşturacak şekilde tuşeye koymak.
2.	Yayı uygun konumda tutabilmek.	1. Başparmağı topuğun üst sol kısmına dayamak. 2. Başparmağı, orta parmak ve yüzük parmağı ile eğerek olabildiğince karşı karşıya getirmek. 1. İşaret ve yüzük parmağını orta parmağın yanına yerleştirdikten sonra küçük serçe parmağı yayın uç kısmına kırmadan yuvarlak bir biçimde koymak.

Tablo 1 'de, metodun ilk etapta kazandırmak istediği teknik davranışların, keman ve yayı uygun konumda tutabilmeye yönelik olduğu görülmüştür.

2. Lightly Row Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

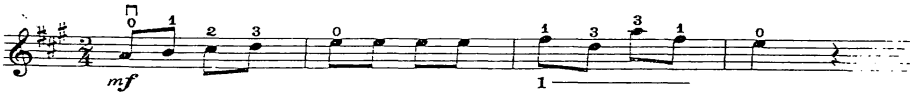


Tablo 2: Lightly Row, Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	2'lik ve 4'lük notalar ile arşeyi kullanabilmek.	1. 2'lik nota değerinde yayın hepsini, 4'lük nota değerinde yayın yarısını kullanmak. 2. Notaları çalarken yayı vurgu yapmadan çevirmek.
2.	La ve mi tellerini birlikte kullanabilmeyi öğrenmek.	1. Tel değiştirirken kolu rahat bir biçimde kullanmak. 2. Tel değiştirirken kolu gideceği açıya doğru çevirmek.
3.	La telinde 1. 2. ve 3. parmakları kullanabilmeyi öğrenmek.	1. Parmakları tellere yakın tutmak.

Tablo 2'de adlı eserin kazandırmak istediği teknik davranışların la ve mi tellerini birlikte kullanabilmek ve aynı zamanda La telinde 1. 2. ve 3. parmakları basabilmek ve 2'lik ve 4'lük notalarda arşeyi doğru bir şekilde kullanabilmek olduğu görülmüştür.

3. Song of the Wind Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

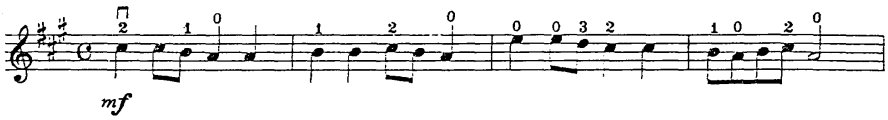


Tablo 3: Song of the Wind, Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	Detaşe tekniği ile çalabilmeyi öğrenmek.	1. Arşeyi eşit iki parçaya bölerek sekizlik nota değerinde kullanmak. 2. Yay değişikliklerini vurgu yapmadan gerçekleştirmek. 3. Yayı eşit ses gürlüğünde kullanmak. 4. Detaşeyi, bileği oynatmadan sadece ön kolu dirsekten açıp kapayarak çalmak.
2.	Mi telinde 1. ve 3. parmakları kullanabilmeyi öğrenmek.	1. Parmakları rahat ve kasmadan basmak. 2. Parmakları tellerden ayırmadan tutmak.
3.	Mi telindeki 1. parmağı tutarken la telindeki 3. parmağı basabilmek.	1. Mi telindeki 1. parmağı tutarken eli kasmadan La telindeki 3. parmağı kullanmak.

Tablo 3'de eserin kazandırmak istediği teknik davranışların mi telinde 1. ve 3. parmakları kullanabilmek, mi telindeki 1. parmağı tutarken la telindeki 3. parmağı basabilmek ve çalış tekniklerinden biri olan detaşe tekniğine bir başlangıç yapmak olduğu görülmüştür.

4. Go Tell Aunt Rhody Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

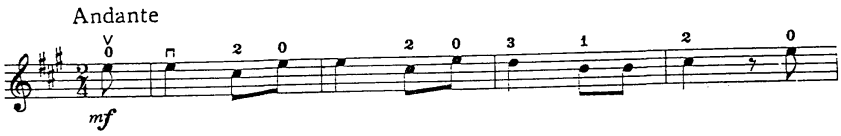


Tablo 4: Go Tell Aunt Rhody, Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	Yay hâkimiyetini ve tonalizasyonu bozmadan çalabilmek.	2. Arşeyi nota değerlerinin gerektirdiği uzunlukta kullanmak. 3. Yayı vurgu yapmadan kullanmak.
2.	1.2. ve 3. parmakları kaldırmadan çalabilmek.	1. Parmakları tele yakın tutmak. 2. Parmakları basılı tutarken eli kasmadan kullanmak.
3.	8'lik, 4'lük ve 2'lik notaları bir arada aktif bir şekilde çalabilmek.	–

Tablo 4'de eserin kazandırmak istediği teknik davranışların yay hâkimiyetini ve elde edilen tonalizasyonu muhafaza etmek; 1.2. ve 3. parmakları kaldırmadan çalabilmek ve 8'lik, 4'lük ve 2'lik notaları bir arada çalabilmek olduğu görülmüştür.

5. O Come, Little Children Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

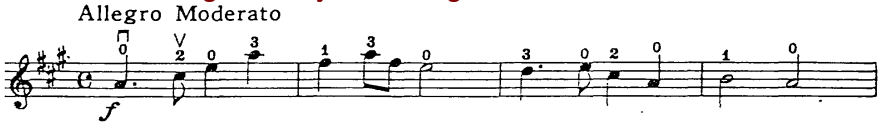


Tablo 5: O Come, Little Children, Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	Esere eksik ölçüyle başlayabilmek.	1. Arşeyi çekerek başlarken gösterilen rahatlığı iterken de göstermek. 2. Eserin ilk notasına *mf* nüansında başlamak.
2.	Boş telde mi notasını çalabilmek.	1. La telindeki notaları tutarken boş tel "mi" notasını çalmak. 2. Boş tel "mi" notası çalarken teli zamanında değiştirmek.
3.	8'lik sus yapabilmek.	1. 8'lik susu zamanında yapmak. 2. 8'lik sus yaptıktan sonra devamında gelen notaları zamanında çalmak.

Tablo 5'de eserin kazandırmak istediği teknik davranışların boş telde mi notasını çalabilmek, 8'lik sus yapabilmek ve esere eksik ölçüyle başlayabilmek olduğu görülmüştür.

6. May Song Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

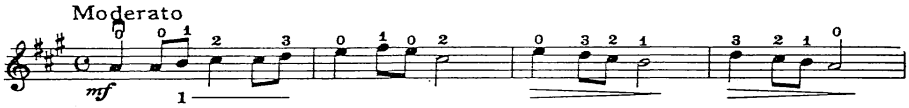


Tablo 6: May Song, Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	Noktalı 4'lük notasını doğru bir şekilde arşeye bölebilmek.	2. Arşenin ¾'ü ile noktalı dörtlüğü, ¼'ü ile de sekizlik notaları çalmak. 3. Arşeyi sıkmadan kullanmak.
2.	Noktalı 4'lük, 8'lik, ve 2'lik notaları eşit ses gürlüğünde çalabilmek.	2. Farklı nota değerlerini aynı arşe uzunluğunda çalarken, arşeye bırakılan kol ağırlığını ses gürlüğünü etkilemeyecek bir şekilde ayarlamak. 3. Eser içerisindeki farklı nota değerliklerini çalarken arşenin hızını buna göre ayarlamak. 4. Eserin ilk notasına *f* nüansında başlamak.

Tablo 6'da eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, noktalı 4'lükleri doğru bir şekilde arşeye bölebilmek, noktalı 4'lük, 8'lik, ve 2'lik notaları eşit ses gürlüğünde çalabilmek olduğu görülmüştür.

7. Long, Long Ago Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

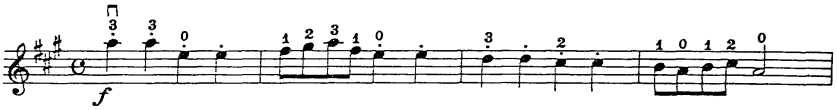


Tablo 7: Long, Long, Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	Notaları değerliklerine göre arşenin uç, orta ve dip kısımlarında kullanabilmek.	1. 4'lük ve 2'lik notalarda yayın tamamını, 8'lik notalarda ise arşenin dip ve uç kısımlarını kullanmak. 2. 2'lik notaları çalarken ses gürlüğünü bozmadan çalmak.
2.	Eserde bulunan *cressendo* ve *deccresendo* nüanslarını uygulayabilmek.	1. *Cressendo* nüansını, arşeye bırakılan kol ağırlığını giderek artırarak, *decresendo* nüansında ise giderek azaltarak çalmak.
3.	Arşe ve teller arasındaki kol açısını ayarlayabilmek.	2. Arşeyi, tel açısına göre zamanında ayarlamak. 3. Arşeyi başka tellere değdirmeden değiştirmek.

Tablo 7'de eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, notaları değerliklerine göre arşenin uç, orta ve dip kısımlarında kol açısını ayarlayarak çalabilmek, cressendo ve deccresendo nüanslarını uygulayabilmek olduğu görülmüştür.

8. Allegro Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular



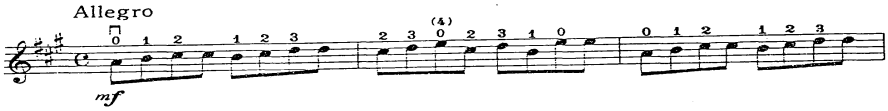
Tablo 8: Allegro, Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	4'lük notalarda martele tekniğini uygulayabilmek.	1. Ön kol hareketiyle kolu aktif olarak kullanmak. 2. Martele tekniğini uygulamak için arşeyi çekip iterken gerekli zamanlarda durdurmak. 3. Martele tekniğini uygularken eşit ses gürlüğünde ve ritmik yapıyı bozmadan çalmak.
2.	Mi telinde 3. ve 2. parmağı basabilmek.	1. Mi telindeki 2. parmağı bastıktan sonra 3. parmağı basmak. 2. 3. parmağı basmadan önce parmağı hazırlamak.

3.	Detaşe tekniği ile martele tekniğini bir arada çalarak aralarındaki farkı belirtebilmek.	1. 4'lük notaları martele, 8'lik notaları ise detaşe tekniği ile çalmak. 2. Bu teknikleri uygularken ritmik yapıyı bozmamak.

Tablo 8'de eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, mi telinde 3. ve 2. parmağı basabilmek, çalış tekniklerinden biri olan martele tekniğine başlangıç yapmak ve bu tekniği detaşe tekniği ile kullanabilmek olduğu görülmüştür.

9. Perpetual Motion Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

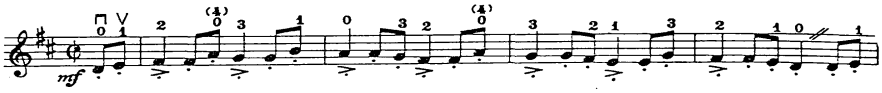


Tablo 9: Perpetual Motion, Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1. Detaşe tekniği uygulayarak sol el ve arşe koordinasyonunu bir arada sağlayabilmek.	1. Parmakları rahat bırakarak sıkmadan basabilmek. 2. Parmakları tellere yakın tutmak. 3. Parmakların ve yayın geç kalmadan birlikteliğine dikkat ederek çalabilmek.
2. 8'lik nota değerlikleri ile detaşe tekniğini uygulayabilmek.	1. Notaları çalarken vücudu serbest bırakmak. 2. Arşeyi omuzdan değil dirsekten hareket ettirerek kullanmak. 3. Tel değiştirmelerini kol açısına dikkat ederek ve doğru zamanlamayla uygulamak. 4. Parmak ve arşenin aynı anda hareket etmesini sağlamak.

Tablo 9'da eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, detaşe tekniğini ayrıntılı bir şekilde geliştirmek olduğu görülmüştür.

10. Allegretto Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

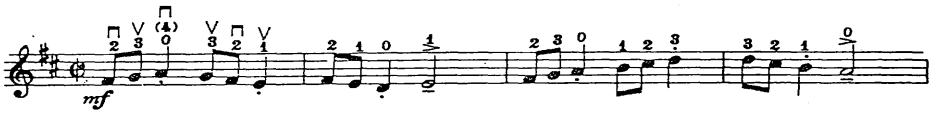


Tablo 10: Allegretto, Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1. Re telinde 1., 2. ve 3. parmağı kullanabilmek.	1. Parmakları tele yakın tutmak. 2. Avuç içini kasmadan parmakları kullanmak. 3. Kol açısını re teline göre ayarlayarak eli yuvarlak, parmakları ise dik tutarak çalmak. 4. Parmakları telden kaldırmadan tutmak.
2. Arşeyi staccato tekniğine uygun olarak kullanabilmek.	1. 8'lik notalardaki staccatoları arşeyi durdurarak çalmak. 2. 4'lük notalarda vurgu yaparken arşeyi aktif bir şekilde serbestçe çekip itmek.
3. Arşeyi tel açısına uygun şekilde kullanabilmek.	1. Sağ dirseği ve kolu, arşenin re teli üzerinde bulunan açısına uygun olarak konumlandırmak. 2. Tel değiştirmelerinde geç kalmamak için çalınacak telin açısını önceden ayarlamak.

Tablo 10'da eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, re telinde 1., 2. ve 3. parmağı kullanabilmek, arşeyi staccato tekniğine uygun olarak kullanabilmek ve doğru bir arşe açısıyla çalmayı geliştirmek olduğu görülmüştür.

11. Allegretto Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

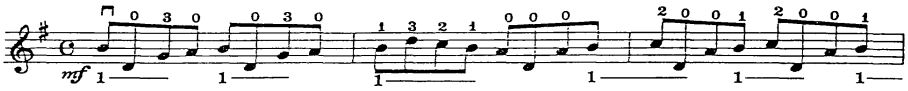


Tablo 11: Allegretto, Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	Detaşe ve martele tekniğini bir arada çalabilmek.	1. Detaşe tekniğinin ardından martele tekniğini uygularken yayı zamanında çekip itmek. 2. Detaşe ve martelle tekniği arasındaki farkı belirtmek.
2.	Nota üzerinde bulunan dinamikleri çalabilmek.	1. Eserin ilk notasına *mf* nüansında başlamak. 2. 2'lik notaları vurgu yaparak çalmak.

Tablo 11'de eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, detaşe ve martele tekniğini bir arada çalabilmeyi geliştirebilmek, mevcut nüans işaretlerini uygulayabilmek ve sebare ölçüsü ile çalabilmek olduğu görülmüştür.

12. Etude-12 Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

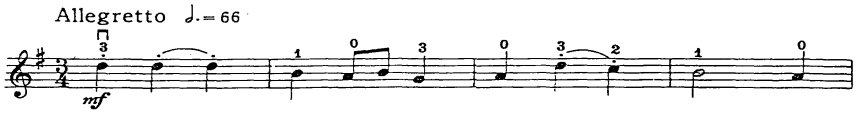


Tablo 12: Etude-12, Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	Parmakları sol majör tonuna uygun olarak basabilmek.	1. Do ve sol notaları naturel olduğu için la ve mi telinde 1. ve 2. parmağı yan yana basmak. **2.** 2. parmağı 1. parmağı kaldırmadan basmak.
2.	Tel değişikliklerinde arşeyi kullanırken dirsek açılarını ayarlayabilmek.	1. Tel değişikliklerinde arşeyi ayarlamak için dirsek açısını zamanında ayarlamak.
3.	Sol tel üzerinde 1. 2. ve 3. parmakları basabilmek.	1. Parmakları rahat basabilmek için avuç içini kasmamak. 2. Parmakları tele yakın tutmak. 3. Aktif ve rahat çalabilmek için sol teline uygun şekilde kol hizasını ayarlamak.
4.	La telinde 1. parmağı kaldırmadan diğer notaları çalabilmek.	1. 1. parmak basılı tutulurken diğer notaları serbest bir şekilde avuç içini kasmadan çalmak. 2. 1. parmağı basılı tutarken nota değerliklerine uygun ve tempoyu aksatmadan çalmak. 3. 1. parmak basılıyken kolu diğer tellerin açılarına göre ayarlamak.

Tablo 12'de eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, detaşe tekniğinin la, re, mi ve sol telleri üzerinde çalınabilmesi, yay değişikliğinin zamanında ve rahat bir şekilde yapılabilmesi, 1. parmağı kaldırmadan diğer notaların rahatlıkla çalınabilmesi olduğu görülmüştür.

13. Minuet (No.1 J.S.Bach) Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

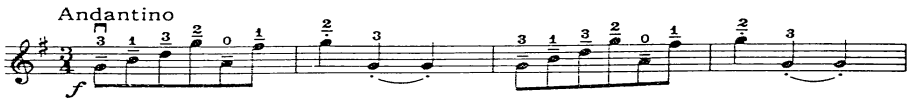


Tablo 13: Minuet (No.1 J.S.Bach), Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	Bütün yay içerisinde bağlı - noktalı çalabilmek.	1. Arşeyi aynı bağ içerisinde durdurarak çalmak. 2. Bağlı notalarda da diğer notalarda çalınan ses gürlüğü ile çalmak.
2.	Eserde la telinde bulunan do naturel ve do diyez notalarını basabilmek.	1. 2. parmağı do diyeze 3. parmağı ise re notasına yan yana basmak. 2. Do diyez ve do naturel notalarını basmadan önce diğer notaları basılı tutmak.
3.	Tel değişikliklerinde çalınacak notadan önce kolun açısını ayarlayabilmek.	1. Tel değişikliklerinde kolu kasmadan çalmak.

Tablo 13'de eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, noktalı bağlı ve 4'lük notaları arşe üzerinde eşit şekilde bölebilmek, la telindeki do naturel ve do diyez notalarını basabilmek ve tel değişikliklerinde kol açısını ayarlayabilmek olduğu görülmüştür.

14. Minuet (No.2 J.S.Bach) Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

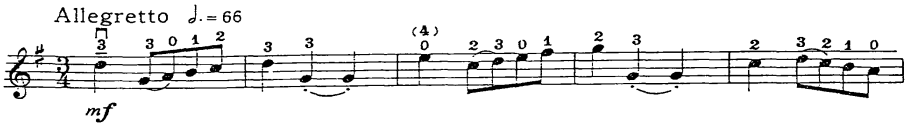


Tablo 14: Minuet (No.2 J.S.Bach), Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	8'lik notaları eşit ses gürlüğünde ve doğru detaşe tekniğiyle çalabilmek.	1. Arşenin uç kısmını kullanmak. 2. Her notayı eşit ses gürlüğünde çalmak için iyi dinlemek. 3. Detaşe tekniğini bilek hareketleriyle değil dirsekten uygulamak. 4. Detaşe tekniğini uygularken tempoyu korumak.
2.	La telindeki re diyez notasını basabilmek.	1. 2. parmak do diyez notasını basılı tutarken re diyez notasını basmak. 2. Bağlı-noktalı bulunan re diyez notasını yay durduğu esnada hazır halde bekletmek.

Tablo 14'de eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, detaşe tekniğinin etkin bir şekilde kullanabilmek, arşenin uç kısmını kullanarak detaşe elde etmek ve la telindeki re diyez notasını basabilmek ve eşit ses gürlüğünde çalabilmek olduğu görülmüştür.

15. Minuet (No.3 J.S.Bach) Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular



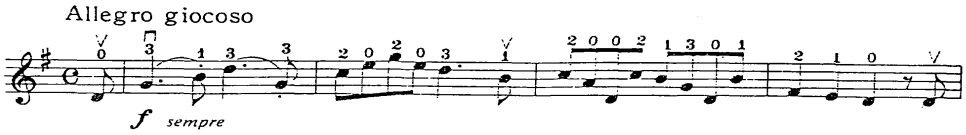
Tablo 15: Minuet (No.3 J.S.Bach), Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	La telindeki 4. parmağı basabilmek.	1. 3. parmak çalınırken 4. parmağı tele yakın tutarak hazırlamak. 2. La telinde 4. parmağı basarken eli rahat bırakarak parmağı yuvarlak bir biçimde basabilmek.

2.	Çarpmayı uygulayabilmek.	1. Çarpmayı uygularken arşe üzerinde küçük hareketler yapabilmek. 2. Çarpmayı nota değerini bozmadan çalabilmek. 3. Çarpmayı uygularken arşe üzerinde ani hareketler yada vurgu yapmadan çalmak.
3.	Farklı nota değerleri ile noktalı-bağlı notaları birlikte çalabilmek.	1. 8'lik ve 4'lük notaların ardından noktalı-bağlı notaları aynı tempoda çalmak.
4.	*mf, f* ve *cresendo* ve *decresendo* nüanslarını uygulayabilmek.	1. Nüansları uygularken kolun arşeyi uyguladığı ağırlığı ve arşeye uygulanan basıncı ayarlayabilmek.

Tablo 15'de eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, la telindeki 4. parmağı basabilmek, çarpma çalabilmeye başlangıç yapabilmek, farklı nota değerleri ile noktalı-bağlı notaları birlikte çalabilmek ve nüansları çalarken arşe basıncını doğru bir şekilde uygulayabilmek olduğu görülmüştür.

16. The Happy Farmer (R. Schumann) Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular

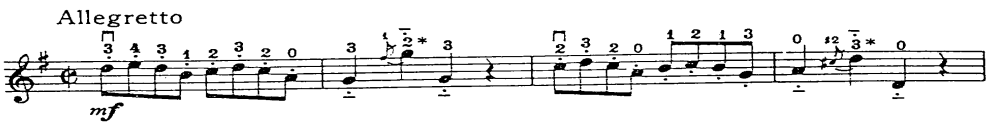


Tablo 16: The Happy Farmer (R. Schumann), Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

Amaç		Amaca Yönelik Davranış
1.	Farklı değerlikteki notaları parça bütünlüğünü bozmadan arşe üzerinde uygulayabilmek.	1. Bağ içerisinde bulunan noktalı 4'lük ve 8'lik notaları çalarken ses gürlüğünün aynı olmasını sağlamak. 2. 8'lik sustan sonra 8'lik notayı arşeyi etkili bir biçimde kullanarak zamanında çalmak. 3. Eseri rahat bir şekilde çalabilmek için arşeyi tutan sağ kolu kasmamak.
2.	Eksik ölçü ile başlayabilmek.	1. Eksik ölçünün ilk notasını nota değerine uygun ve gereken yay uzunluğunda çalmak. 2. Eksik ölçüden sonra gelen bağ içerisindeki noktalı 4'lük ve 8'lik notayı, değerlerine uygun şekilde aksatmadan çalmak.

Tablo 16'da eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, farklı değerlikteki ve farklı çalış tekniklerindeki notaları bütünlüğü bozmadan çalabilmek, esere eksik ölçü ile başlamayı pekiştirmek olduğu görülmüştür.

17. Gavotte (F.J Gossec) Adlı Eserin Hedeflediği Davranışlara Ait Bulgular



Tablo 17: Gavotte (F.J Gossec), Hedefler ve Bu Hedeflere Uygun Davranışlar

	Amaç	Amaca Yönelik Davranış
1.	Spicato tekniği ile çalabilmeyi öğrenmek.	1. Spicato tekniği ile çalmadan önce eser içerisindeki notaları okumak ve parmakları notalara alıştırmak için öncelikle detaşe tekniği ile çalmak. 2. Sipicato tekniğini kolu kullanmadan bilek hareketleriyle uygulamak. 3. Spicato tekniğini uygulanırken notaları eşit ses gürlüğünde ve yayın aynı kısmında çalmak. 4. Sipicato tekniğini uygularken eserin ritmik yapısını ve temposunu bozmadan çalmak.
2.	16'lık notaları çalarken arşeyi düzgün kullanabilmek.	1. 16'lık notaları çalarken sol eli rahat bırakarak ve parmakları tele yakın hazır bir şekilde tutmayı sağlamak. 2. 16'lık notaları çalarken tel değiştirmelerde kolun açısını önceden hazırlayarak, yumuşak bir şekilde çalmak. 3. Arşeyi zamanında değiştirmek ve 16'lık notaları eşit ses gürlüğünde ve yay aralığında çalmak.
3.	Telden tele atlamalarda arşeyi kullanabilmek.	1. Sağ el pozisyonunu, çalınacak olan tele bozmadan taşımak. 2. Telden tele geçişleri vücudu sıkmadan yapmak.
4.	Pizzicato tekniği ile çalabilmek.	1. Pizicato tekniği ile çalarken arşe yardımı olmadan sağ el parmak çalmak. 2. Pizzicato ile çalınan her bir notayı eşit ses gürlüğünde çalmak.

Tablo 17'de eserin kazandırmak istediği teknik davranışların, spicato, pizzicato tekniklerine bir giriş yapabilmek, 16'lık notaları çalarken arşeyi düzgün kullanabilmek, farklı tellere geçerken arşe açısını doğru ayarlayabilmek ve tüm bunların yanı sıra, metotta verilmek istenen tüm hedef davranışların tekrar gözden geçirebilmek olduğu görülmüştür.

SONUÇ

Araştırmada incelenen "Suzuki Violin School Volume 1" başlangıç metodu "Yetenek doğuştan değildir, doğru eğitimle yetenek geliştirilebilir" fikri üzerine kurulmuş ve pek çok ülkede müzik eğitimcileri tarafından da kabul görülmüş, okul öncesi çocuklara uygulanmaktadır. On kitaptan oluşan keman metotları; piyano, çello, viyola, gitar, flüt arp, blok flüt ve ses eğitimine de uyarlanmıştır(Tecimer Kasap, 2005:72). Buradan hareketle Suzuki'nin çıkış noktasının öncelikle çocukların müzikal yeteneklerini geliştirmek olduğu, teorik donanım elde etmenin sonraki aşamalarda gelmesi gerektiği ilkesi olduğu görülmüştür. Suzuki yöntemi ile keman eğitimine başlayan öğrencilerin ilk aşamada nota okuyamadıkları düşünülecek olursa, mevcut metodun öğrencinin direk kullanacağı bir materyal olarak düzenlenmediği, keman eğitimcisi vasıtasıyla dolaylı yollardan kullanacağı bir materyal olarak düzenlendiği görülmüştür.

Suzuki Violin School Volume 1 başlangıç metodunda kazandırılmak istenen 49 Amaç ve bu amaca uygun 114 davranışın yer aldığı görülmüştür. Suzuki Violin School Volume 1 metodun da incelenen her bir eserde keman ve arşe tutuşundan başlayarak parmakların tuşe üzerinde duruşu, tuşe üzerinde nota yerlerinin öğrenilmesi,

belli değerlikteki notaların ve keman eğitiminde verilmek istenen çalış tekniklerinin arşe üzerinde uygulanması gibi birçok kazandırılmak istenen davranışların olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan içerik analizi sonucunda belirlenen hedef davranışların daha detaylı bir şekilde:

- Keman ve yayı doğru bir şekilde tutabilmek,
- 2'lik, 4'lük, 8'lik ve 16'lık nota değerliklerini doğru bir şekilde, bir arada çalabilmek ve eksik ölçü ile başlayabilmek,
- Detaşe, martele, spicato ve pizzicato tekniğini başlangıç düzeyinde kullanabilmek,
- Mi, re ve sol tellerinde 1.,2.,3.; la telinde ise 1.,2.,3. ve 4. teli kullanabilmek,
- La ve mi tellerini birlikte kullanabilmek,
- La telinde re diyez, do naturel ve do diyez notalarını basabilmek,
- Arşenin uç, dip ve orta kısımlarını nota değerliklerine uygun bir şekilde kullanabilmek,
- Cressendo, decressendo, forte ve piyano dinamiklerini doğru arşe tekniğiyle, öğrenilen tüm nota değerliklerinde uygulayabilmek; güzel bir tonalizasyon elde edilmesine olanak sağlamak,
- Arşeyi doğru açı ile kullanabilmek, telden tele geçerken doğru kol açısı elde edebilmek, bütün yayda bağlı-noktalı çalabilmeyi öğrenmek,
- Çarpma yapabilmek, olduğu görülmüştür.

ÖNERİLER

- Verilmek istenen hedef davranışların daha iyi bir düzeye getirilebilmesi için mevcut metodun farklı metotlar kullanılarak desteklenmesi,
- Suzuki Violin School Volume 1 metodu bitirildikten sonra diğer ciltlere sırasıyla devam edilmesi,
- Suzuki Violin School'un diğer ciltlerinin de keman eğitimcilerine rehber olması açısından benzer bir şekilde analiz edilerek incelenmesi, önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Bingöl, F. (2006). Müzik ve Dil Arasındaki Benzerlikler Ekseninde Müzik Eğitimi. Ulusal Müzik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Denizli:Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, (ss.215-219).

Çelik Balcı, S. (2007). Bedensel ve Devinimsel Gelişim, (57-78), Eğitim Pisikolojisi. Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Eskioğlu I. (2003). Müzik Eğitiminin Çocuk Gelişimi Üzerindeki Etkileri. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu Bildiriler Kitabı, Malatya:İnönü Üniverstesi, (ss.116-123).

Kuran Nihan E. (2007). Suzuki Metodu ve Türkiye'deki Konservatuar Öncesi Müzik Eğitimi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Macmıllan, J. (2008). Four Suzuki Myths Examined, Music Teacher Magazine, August, 38-39.

Özal Göncü, İ. (2002). 4-6 Yaş Çocuklarına Uygulanan Müzik Eğitiminin Müziksel Ses ve İşitme Algı Gelişimlerine Etkileri, Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özal, K. (2007). Suzuki Metodu, 15.10. 2012 tarihinde http://www.muzikegitimcileri.net adresinden alınmıştır.

Suzuki, S. (1996). Young Children's Talent Education and ITS Method. California:Alfred Publishing.

Suzuki, S. (1981). Ability Development from Age Zero, 15.10.2012 tarihinde http://www.jennymacmillan.co.uk/2%20Four%20Suzuki%20Myths%20examined.pdf adresinden alınmıştır.

Suzuki, S. (2010). Sevgiyle Eğitmek. (Çev: Jülide Yalçın Dittgen). İstanbul:Porte Müzik Eğitim.

Tecimer Kasap, B. (2005). Suzuki Okulu Metodu, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:6, 115-128.

Uçan, A. (1997). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Yıldırım A., Şimşek H. (2011). Soysal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara:Seçkin Yayımevi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:01 ISSN: 2146-9199

MEB'e BAĞLI OKULLARDA YÖNETİCİ OLARAK ÇALIŞAN PERSONELİN ZAMAN YÖNETİMİ KAVRAM ALGILAMASININ UYGULAMALI OLARAK İNCELENMESİ

Murat Korkmaz
Güven Grup A.Ş. Finans Müdürü
hakanmuratkorkmaz34@gmail.com

Nurhayat Çelebi
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
nurcelebi@marmara.edu.

Nazan Çiydem Şadioğlu
Sadi Onbaşı İlköğretim Okulu Müdürü
latifelvin@hotmail.com

Gökşen Aras
Atılım Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi
İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü
goksenaras@yahoo.com

Özet

Günümüzde zaman yönetimi etkinliği oldukça önemlidir. Zaman yönetimi etkinliği çalışanların verimlilik, performans ve iş doyumları üzerinde olumlu ya da olumsuz yönde etkiler meydana getirir. Bu nedenle zaman kavramının dijital ya da mekanik bir kavram olgusundan uzaklaştırılarak, zaman kıymet faktörünün ön plana çıkarılması gerekir. Özellikle son yıllarda zaman yönetiminin önemi daha da ön plana çıkmıştır. Türkiye'nin AB'ye uyum sürecinde ve yaşam boyu eğitim müktesebatı çerçevesinde yönetim mekanizmasının etkin işleyişi bu nedenle önemlidir. Yönetim mekanizmasındaki bu etkinliğin diğer çalışanlara yansıması sağlanmalıdır. Bu yönde birçok işletme ve kurum çalışanların zaman yönetim etkinliği ile performans ve verimlilik artışına yönelik uygulamalar gerçekleştirmektedir. Uygulamalı olarak gerçekleştirdiğimiz bu çalışmada MEB'e bağlı farklı okullarda çalışan 263 katılımcı bulunmaktadır. Katılımcılara daha önce güvenirliliği Cronbach's Alpha 0,967 olan uygulanmış bir anket kullanılmıştır. Bu çalışmada ise Cronbach's Alpha 0,933 değeri elde edilmiştir. Anketten elde edilen veriler SPSS 17 istatistik programı ile analiz edilip sonuca gidilmiştir. Analizde ki-kare, çok değişkenli varyans, anova testleri uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda zaman yönetim etkinliğinin iş doyumu, performans ve verimliliği etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : MEB, Yönetici, Zaman, Etkinlik, Yönetim, Verimlilik, Performans, Eğitim

AN APPLIED ANALYSIS OF THE PERCEPTION OF TIME MANAGEMENT CONCEPT BY THE STAFF WORKING AS ADMINISTRATORS AT SCHOOLS CONNECTED TO MEB

Abstract

Today, the efficiency of time management is of utmost importance. The effectiveness of time management creates positive or negative effects on productivity, performance and job satisfaction of staff. Therefore, instead of describing time as a digital and mechanical concept, the time value factor should be emphasized. Recently, the significance of time management has been much in evidence. Thus, the effectiveness and efficiency of the management mechanism is indisputable during Turkey's European Union accession period within the framework of the acquis on life long learning. The effectiveness in the management mechanism should also be projected to other staff members. To this end, several applications have been performed in relation to time management and productivity of a number of people working in organizations and institutions.

This applied study comprises 263 participants working at several schools connected to MEB. Cronbach's Alpha, whose former reliability has been 0.967, has been implemented to the participants. In this study, the reliability of Cronbach's Alpha is 0.933. Data obtained from the survey have been analysed by using SPSS statistical 17 program and the results and findings have been provided at the end of the study. In the analysis, such tests as chi-square, multivariate variance and anova have been applied. At the end of the study, it is clearly detected that the efficiency of time management has affected job satisfaction, job performance and productivity.

Key Words: MEB, Administrator, Time, Efficiency, Productivity, Performance, Education.

GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda, sağlık, bilim, teknoloji ve diğer alanlardaki hızlı değişimlere ve ilerlemelere paralel olarak üzerinde titizlikle durulması gereken olgulardan bir tanesi de zaman kavramıdır. Bu noktada dikkat edilmesi gereken en önemli unsur ise süratle akan zamana meydan okuyabilmek, bu amaçla zamanı iyi yönetebilmenin yollarını ve kurallarını araştırmak; üretmek, nitelikli ve faydalı oluşumlara sürekli katkıda bulunabilmek, bu sayede bireysel ve toplumsal başarı sağlayabilmektir. Bu konuda, en güzel ifadelerden biri Sokrat öncesi filozof Herakleitos'un "değişmeyen tek şey değişimin kendisidir" sözüdür. Demek ki, değişim kaçınılmazdır, bu nedenle değişime ayak uydurabilmek ve bunun için gerekli olan kıymetli zamanı iyi yönetebilmek önemlidir. İnsanı ve doğasını tüm detayları ile yansıtan edebiyat eserlerine bakıldığında birçok ülkenin metinlerinde zaman kavramının farklı açılardan incelendiğini görmek güç değildir. Buna paralel olarak, İngiliz edebiyatı eserleri çalışıldığında ise en eski çağlardan günümüze kadar zaman kavramının pek çok açıdan ele alındığı ve eserlerin çoğunda olumlu ya da olumsuz çağrışımlar uyandıran ana temayı oluşturduğu görülmektedir. Bu noktada, en çarpıcı örneklerden bir tanesi hiç şüphesiz on altıncı yüzyıl ünlü İngiliz şair ve oyun yazarlarından Christopher Marlowe'un İngiliz Edebiyatı alanına ilgi duymayanların bile bir şekilde aşina olduğu, insanın sınırlarını aşarak sonsuz bilgiyle, diğer bir ifadeyle en büyük güçle, dünyaya egemen olmak uğruna Mephistophilis ile işbirliği yaparak ruhunu yirmi dört yıllığına satan bir bilim adamının, sürenin hızla bitip tükendiği anda çaresiz bir şekilde feryat edişini konu alan Dr. Faustus adlı eseridir. Eserin sonunda, Faustus'un yakarışı boşunadır, çünkü artık zamanı durduramayacağının farkındadır: "Ama yıldızlar hala hareket ediyor, zaman akıyor, saat çalacak," ifadesi akan zamanın karşısındaki çaresizliğinin kanıtlarından sadece bir tanesidir (V.Perde III. Sahne). Dolayısıyla, hızla tükenen ve pek çok etken gibi yenilenemeyen ve üretilemeyen zaman kavramının ve zamanı etkili yönetmenin ve planlamanın sadece bireysel değil toplumsal başarı ve verimliliği arttırması açısından ne denli önem taşıdığının bilinmesi gerekmektedir.

Öncelikle zaman kavramı net bir şekilde açıklanmalıdır: Zaman, "Platoncu ve Aristocu nosyonunda sonsuzluğun sayılabilir bir imgesidir. Bütün şeylerin ve biçimlerin sayı olduğu doktrini, evrenin kanununun yani düzenin, dengenin ve uyumun da sayı olduğunu bildiriyordu. Bu görüşle birlikte zamanın, tarihinden gelen üç klasik zaman modeli oluşmaktadır" Bu üç model aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır:

1. Zaman, bizim algılama tarzımıza hizmet eden bir yanılsamadır (Parmenides).
2. Zaman, bütünüyle gerçek dışı değildir, ancak sadece kendisi değişmeyen
3. şeylerin hareketli bir temsiliyetidir (Platon).
4. Zaman, sayılabilen hareketin, sayılabilir bir parçasıdır (Aristoteles). (Fraser, Lawrence ve Haber, (1986)'den aktaran: Dursun 2000:192-193)

Zamanın yöneticiler tarafından verimliliği arttırmadaki en önemli unsurlardan biri olduğuna dikkat çeken Öktem, Yönetsel Zaman kavramını şu şekilde tanımlamaktadır: "Yönetsel Zaman örgüt amaçlarına erişilmesi için yerine getirilen planlama, örgütleme, yürütme, uyumlaştırma, denetleme, yetiştirme vb. gibi işlevlerin her birine belirli bir süre içerisinde harcanan personel ve makine zamanı toplamıdır" (Öktem 1993: 217). Öktem şöyle devam etmektedir: "Yöneticilerin zaman yönetimindeki etkiliği arttıkça, örgütlerin etkililiği de yükselmektedir. Yönetimi geliştirmek amacıyla yönetsel otomasyon projelerinin hazırlanıp uygulanmasındaki başarı da, zaman ilişkisinin iyi kurulmasına bağlıdır. Yöneticilerin iletişiminde de harcanan zamanın ölçüsü, önemi, yeterliliği üç belirgin boyut olarak ortaya çıkmaktadır" (Öktem 1993: 217). Bu nedenle de, "Yönetimin temel kaynaklarından olan zaman, yönetici için paradan daha değerli ve önemlidir. Ancak bu eşsiz kaynak kıt ve

satın alınamazdır. Bu zamanda az zamanda çok iş yapmak yöneticinin idealidir. Böylesi değerli bir kaynağın etkili ve üretken kullanılması gereksinimi "zaman yönetimi" konusunu gündeme getirmiştir"(Öktem 1993: 220). Öktem'e göre, "Zamanı iyi kullanmanın kuralları [aşağıdaki gibi örneklenmiştir]: Yöneticinin öncelikle ve özellikle kendisini yönetmeyi bilmesi, planlama yapılmasının öneminin kabul edilmesi, önceliklerin belirlenmesi, yöneticinin kendini örgütlemesi, çalışma sırasında kesintilerin önlenmesi, yetki devri, zaman programlanması, astların zamanının yönetilmesi, bir konu/iş üzerinde yoğunlaşmayı bilmek, başlanılan işin bitirilmesi, sekreterin etkili duruma getirilmesi" (Öktem 1993: 224).

Zaman yönetimi ile ilgili diğer bir görüş ise şu şekilde ifade edilmektedir:"Zaman yönetimi işgücü yoğun yöneticilerin zamanlarını daha iyi organize etmelerine yardımcı olmak amacıyla bir eğitim aracı olarak Danimarka'da doğup dünyaya yayılmıştır" (Koch (1998)'tan aktaran: Akatay 2003:283).
Zaman yönetimi; bugün için kıymeti çok iyi anlaşılmış değer ve kavramdır. Hızla ilerleyen teknoloji ve insan ihtiyaçlarının giderek artması nedeni ile birçok kurum ve kuruluşun zaman yönetimine ilişkin çalışmaları hız kazanmıştır (Özdil, Korkmaz ve Baykara 2012: 1-16).

İnsanoğlunun en değerli varlıklarından birisi zamandır. Zaman geri getirilemeyen en önemli değerdir. Zamanın iyi kullanılabilmesi medeni insan olmanın en önemli ölçüsüdür. Her meslek gurubundaki bireyler için zamanın kullanımı ve etkili yönetimi başarının çok önemli bir parçasıdır (Terzioğlu 2003).

Her şeyin giderek hız kazanması, teknolojinin gelişmesi ve doğal kaynakların giderek artması nedeni ile zaman faktörünün önemi daha fazla hissedilmeye başlamıştır (Karcı 2005).

Bir an için evrende hareket halinde olan her şeyin durdurulduğu düşünülürse, böyle bir statik ortamda zaman olgusundan söz edilemez (Taş 2004).

Günümüzde işletme ve kurumların en fazla üzerinde durduğu kavram zamandır. Zamanın en verimli şekilde kullanıla bilmesi için doğru performans ve strateji ile sağlanması gerekir. Bu nedenle zamanın bir iş ya da oluşum içerisinde geçtiği, geçeceği ve geçmekte olan süre olarak algılanmaması gerekir. Zaman geri kazanılması en zor değer ve varlıktır. Bu nedenle zamanın en etkin ve verimli şekilde kullanılması gerekir (Özçakar 2004).

Zaman faktörünün doğru ve verimli kullanılabilmesi için mutlaka iş planlaması, zaman planlaması ve yönetim sistemlerinin etkin olarak kullanılması gerekliliğini göstermektedir. Bu nedenle zaman verimliliği ve zaman yönetiminin etkinliği doğru iş planlaması ile yönetim faktörlerinin etkin çalışmasına bağlı olduğunu göstermektedir (Korkmaz, Yahyaoğlu ve Çalışkan 2012: 1-18).

Buna paralel olarak, açıkça belirtildiği üzere, "Sahip olunan işgücü, hammadde, makine, araç-gereç ve enerji vb. kaynaklardan farklı zaman; alınamayan, çoğaltılamaya, tasarruf edilemeyen, üretilemeyen sadece kullanılan ve kaybedilen bir değerdir. Bütün bu ve benzeri özelliklerinden dolayı zaman, etkin ve verimli bir şekilde kullanılmalıdır"(Akatay 2003: 287). Bununla birlikte, "Modern yönetim düşüncesinde "Zaman" önemli bir üretim faktörü ve bir kaynak olarak ele alınmakta ve bu kaynağın yatırımlar içinde temel bir paya sahip olduğu kabul edilmektedir" (Webber (1972)'den aktaran: Yılmaz ve Aslan 2002: 25).

Yılmaz ve Aslan (2002) ise zaman kavramı hakkında şu açıklamalarda bulunmuşlardır: "Bütün üretim girdileri arasında görünüşe göre en az anlaşılan ve en kötü yönetilen kaynak zamandır. Zamanı etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmek için onun iyi yönetilmesi şarttır. Günlük hayatlarında insanlar, yaşadıkları zamanın farkına varamamaktadırlar. Halbuki zamanı fark etmek, onu iyi yönetebilmek için ön-şarttır" (Yılmaz ve Aslan 2002: 25-26).

Benzer bir yorum da Karagöz ve arkadaşlarına aittir: "Zaman, bir hammadde gibi, gerektiğinde kullanılmak üzere depolanamaz, Zaman satın alınamaz, Zaman başka bir nesne ile ikame edilemez, Zaman yenilemez, Zaman para gibi ödünç alınıp verilemez" (Karagöz ve ark., 2010: 99) Aynı doğrultuda, bilinmesi gereken diğer bir öğe ise şu şekilde açıklanmıştır: "Etkin Zaman Yönetimi: Zaman; birey açısından tasarruf edilemeyen, ödünç alınamayan, kiralanamayan, çoğaltılamayan, sadece kullanılan ve kaybedilen bir aktif varlıktır" (Şimşek (2002)'den aktaran: Özgener ve Küçük, 348).

"Zaman yönetimi Becerileri" adlı çalışmada bahsedildiği üzere, "Lakein'e göre zaman yönetimi, ihtiyaçların belirlenmesi, ihtiyaçlara ulaşmak için amaçların hazırlanması, gerekli görevlerin önceliklendirilmesi ve bu görevlerin planlama, programlama ve liste yapma yöntemleriyle kaynaklara ve zamana göre ayarlamasını kapsar" (Kocabaş ve Erdem (2003)'den aktaran: Çağlıyan ve Göral 2009: 177). Yukarıda bahsedilen tüm bu veriler ışığında, yöneticilerin zamanı iyi yönetme becerilerine sahip olmaları ve bu konudaki tutum ve davranışlarını değiştirmelerinin başarıya ve verimliliğe ulaşmadaki en önemli etkenler olduğu açıkça görülmektedir.

AMAÇ, KAPSAM VE YÖNTEM

Bu çalışma MEB' e bağlı okullarda yönetici olarak çalışan personelin zaman yönetimi ve çalışma koşullarını tespit etmek ve genel bir durum değerlendirmesi gerçekleştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada elde edilen veriler yüz yüze anket yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın giriş kısmında bireylerin genel profileri üzerinde durulmuştur. Bireylerin çalışma hayatında geçirmiş oldukları sürelere ilişkin ilişkisel tespitler ki-kare analizi uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Anketin içerisinde bulunan zaman yönetimi ve çalışma koşulları ölçekleri için verilen yanıt değerleri toplam skor haline dönüştürülerek, zaman yönetimi ve çalışma koşullarını etkileyen faktörler MANOVA (Multivariate Analysis of Variance) modeli kullanılarak tespit edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini ölçmek üzere Cronbach alfa katsayı değeri hesaplanarak güvenilirlik analizi uygulanmıştır.

FREKANS TABLOLARI

Cinsiyet

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Kadın	66	25,1	25,1	25,1
	Erkek	197	74,9	74,9	100,0
	Total	263	100,0	100,0	

Medeni Durum

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Evli	89	33,8	33,8	33,8
	Bekar	174	66,2	66,2	100,0
	Total	263	100,0	100,0	

Çalıştığınız Kurum

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	10 Çalışanlı Okul	100	38,0	38,0	38,0
	20 Çalışanlı Okul	99	37,6	37,6	75,7
	30 Çalışanlı Okul	64	24,3	24,3	100,0
	Total	263	100,0	100,0	

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:01 ISSN: 2146-9199

Kaç yıldır çalışma hayatındasınız

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	5-10 Yıl	231	87,8	87,8	87,8
	10-15 Yıl	32	12,2	12,2	100,0
	Total	263	100,0	100,0	

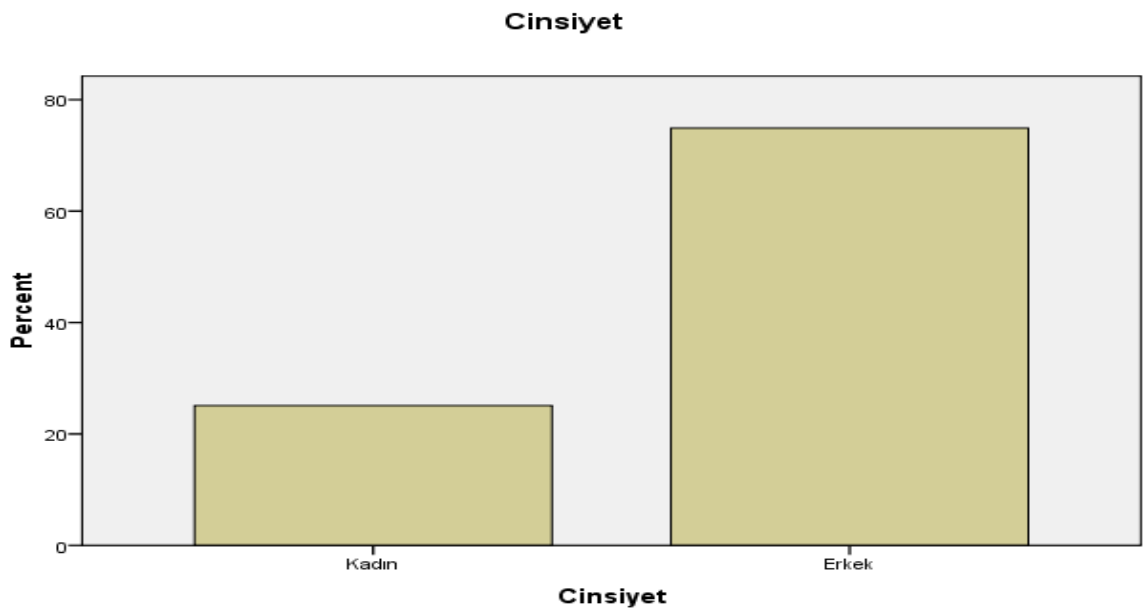
Kaç Yıldır Yönetici Olarak Çalışıyorsunuz?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1-3 Yıl	66	25,1	25,1	25,1
	3-5 Yıl	65	24,7	24,7	49,8
	6-10 Yıl	98	37,3	37,3	87,1
	10 Yıl ve Üzeri	34	12,9	12,9	100,0
	Total	263	100,0	100,0	

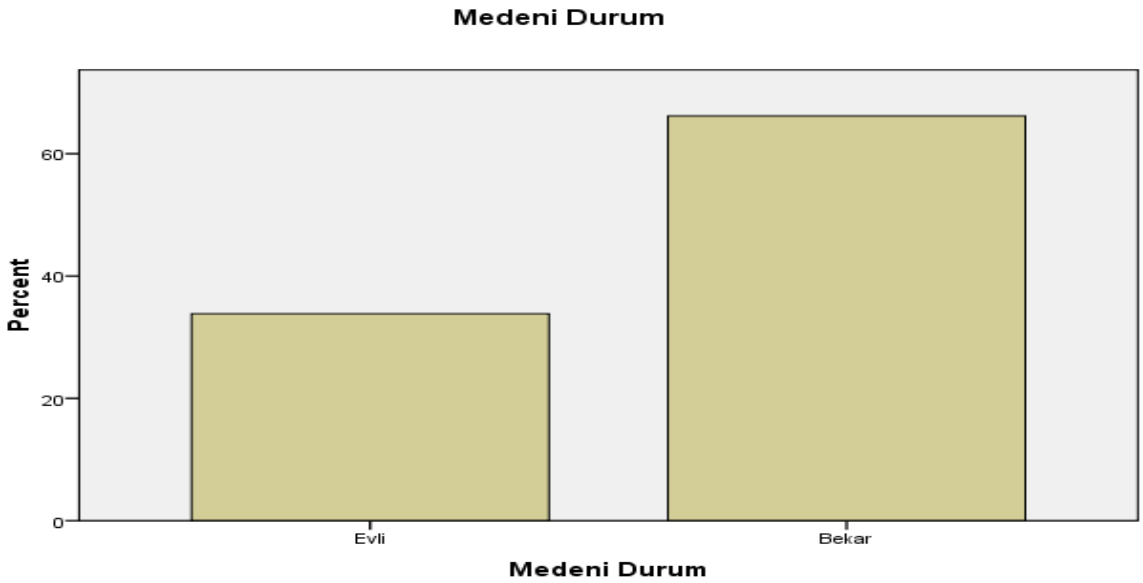
Yöneticilik konusunda bir eğitim ya da destek aldınız mı?

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Evet	164	62,4	62,4	62,4
	Hayır	99	37,6	37,6	100,0
	Total	263	100,0	100,0	

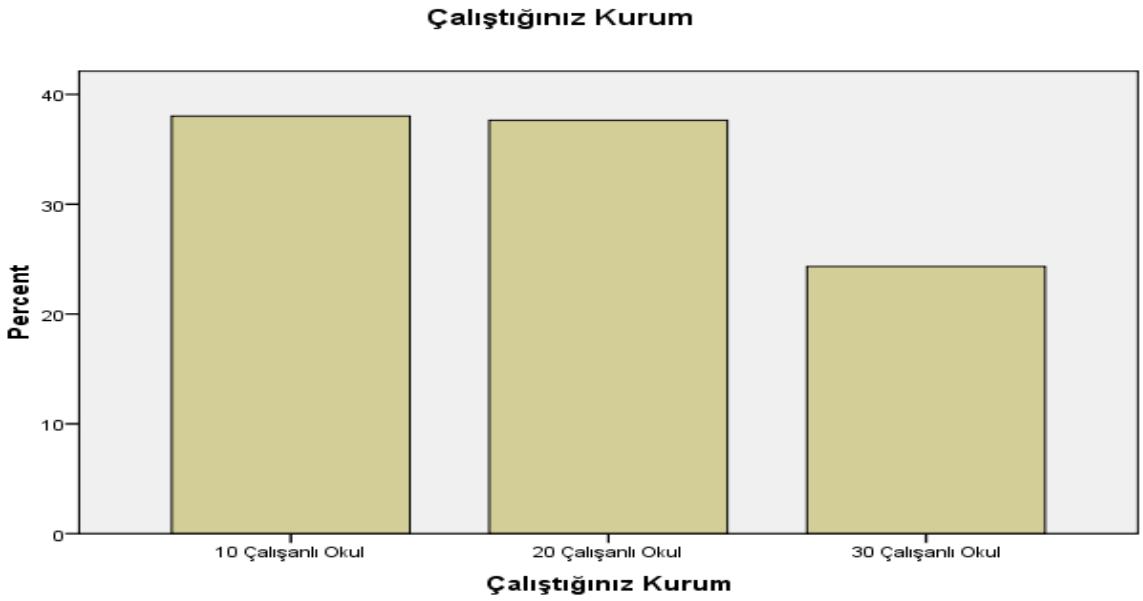
GRAFİKLER



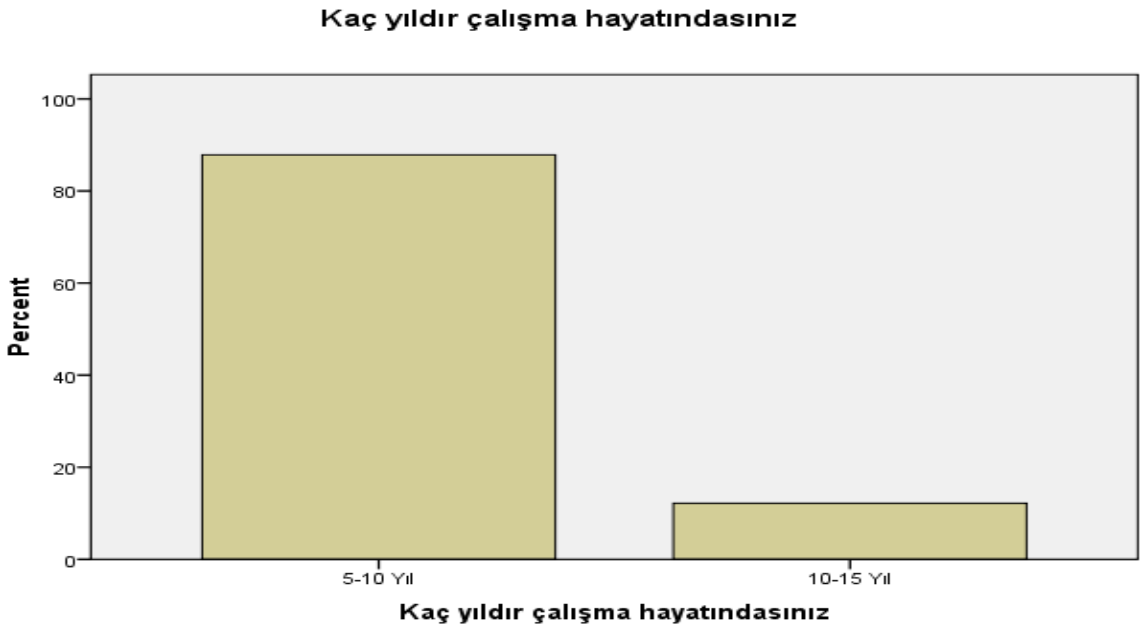
Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan bireylerin cinsiyetleri gösterilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin yaklaşık % 25'i bayan, % 75' , erkektir.



Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan bireylerin medeni durumları gösterilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin yaklaşık % 35'ievli, % 65' i. bekardır.

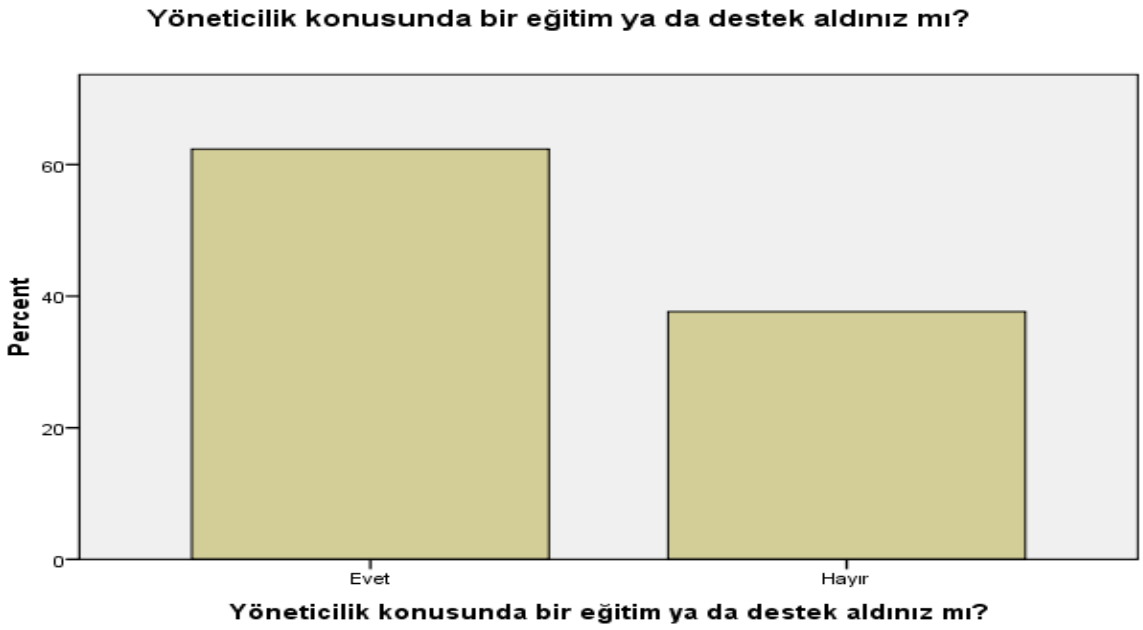


Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan bireylerin çalıştıkları kurumlar gösterilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin yaklaşık % 38'i 10 çalışanlı, % 37' si 20 çalışanlı ve % 25' i 30 çalışanlı kurumda çalışmaktadır.



Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan bireylerin çalışma hayatında geçirdikleri süre gösterilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin yaklaşık % 85' i 5-10 yıl**,** % 15'i 10-15 yıl arası çalışma hayatındadır.

Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan bireylerin çalışma hayatında yönetici olarak geçirdikleri süre gösterilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin yaklaşık % 26'sı 1-3 yıl, % 25' i 3-5 yıl, % 36' sı 6-10 yıl ve % 13' ü 10 yıl üzeri yönetici olarak çalışmaktadır.



Yukarıdaki tabloda araştırmaya katılan bireylerin yöneticilik konusunda bir eğitim veya destek alıp almadıkları gösterilmektedir. Buna göre araştırmaya katılan bireylerin yaklaşık % 62' si yöneticilik konusunda bir eğitim veya destek almıştır.

Kİ-KARE ANALİZİ

Crosstab

Count

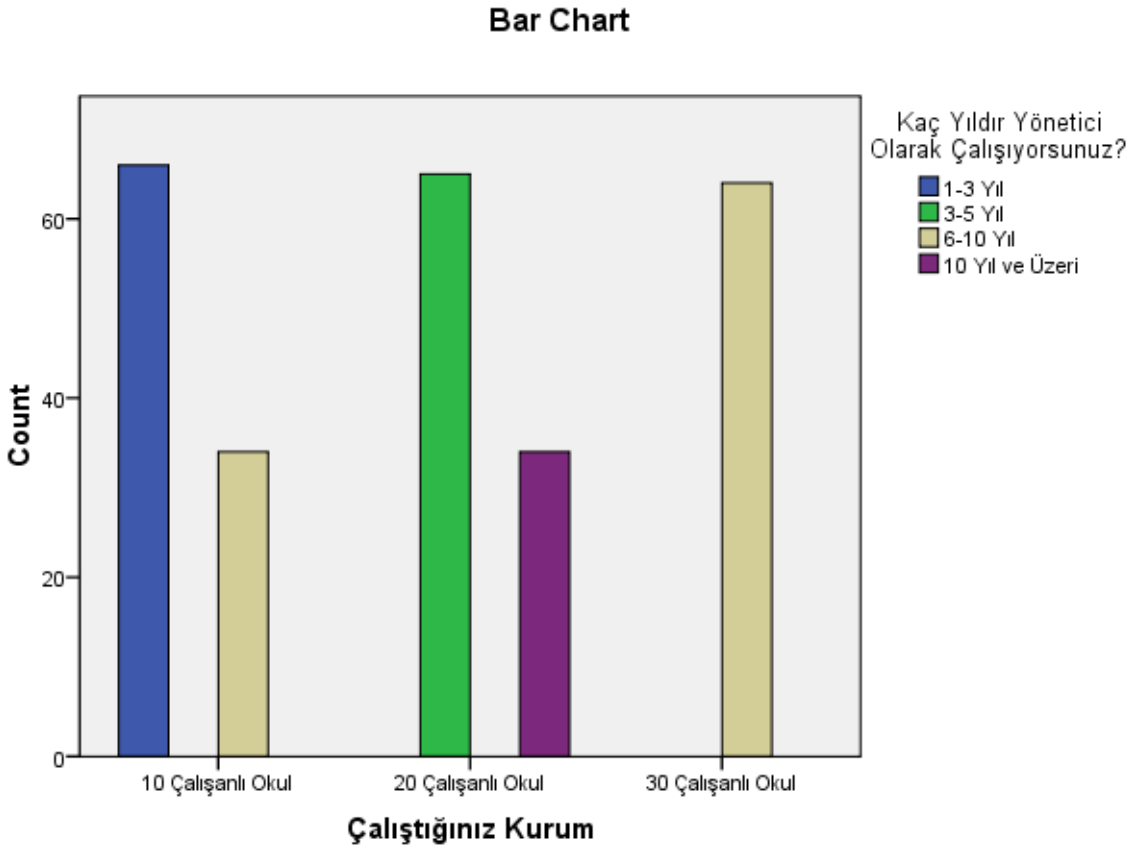
		Kaç Yıldır Yönetici Olarak Çalışıyorsunuz?				Total
		1-3 Yıl	3-5 Yıl	6-10 Yıl	10 Yıl ve Üzeri	
Çalıştığınız Kurum	10 Çalışanlı Okul	66	0	34	0	100
	20 Çalışanlı Okul	0	65	0	34	99
	30 Çalışanlı Okul	0	0	64	0	64
Total		66	65	98	34	263

Yukarıdaki tabloda bireylerin çalıştıkları kurumlar ile yönetici olarak çalışma sürelerine ilişkin çapraz tablo gösterilmektedir.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	376,358[a]	6	,000
Likelihood Ratio	441,224	6	,000
Linear-by-Linear Association	75,642	1	,000
N of Valid Cases	263		

Ki-kare tablosuna göre anlamlılık değeri 0,000<0,05 olduğu için bireylerin çalıştıkları kurumlar ile yönetici olarak çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir.



Yukarıdaki grafikte bireylerin çalıştıkları kurumlara göre yönetici olarak çalışma süreleri gösterilmektedir. Grafiğe bakıldığında 10 çalışanlı okulda çalışan bireylerin çoğunlukla 1-3 yıl arası, 20 çalışanlı okulda çalışan bireylerin çoğunlukla 3-5 yıl arası ve 30 çalışanlı okulda çalışan bireylerin çoğunlukla 6-10 yıl arası yöneticilik yaptıkları görülmektedir.

Crosstab

Count

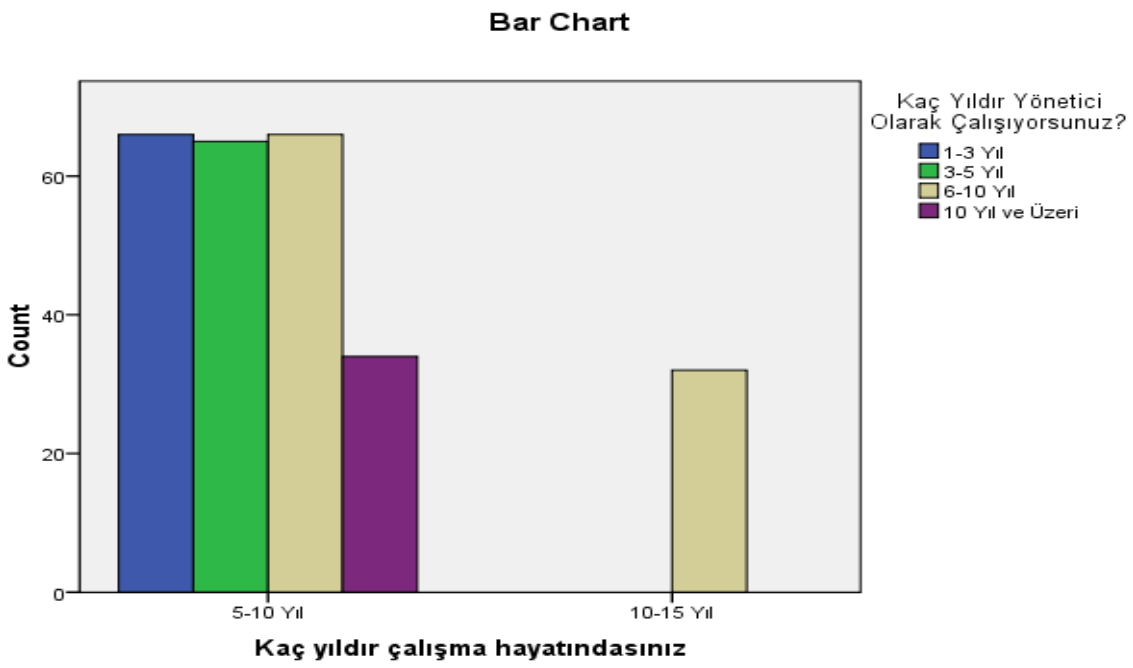
		Kaç Yıldır Yönetici Olarak Çalışıyorsunuz?				Total
		1-3 Yıl	3-5 Yıl	6-10 Yıl	10 Yıl ve Üzeri	
Kaç yıldır çalışma hayatındasınız	5-10 Yıl	66	65	66	34	231
	10-15 Yıl	0	0	32	0	32
Total		66	65	98	34	263

Yukarıdaki tabloda bireylerin çalışma hayatında geçirdikleri süre ile yönetici olarak çalışma sürelerine ilişkin çapraz tablo gösterilmektedir.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	61,341[a]	3	,000
Likelihood Ratio	70,937	3	,000
Linear-by-Linear Association	13,996	1	,000
N of Valid Cases	263		

Ki-kare tablosuna göre anlamlılık değeri 0,000<0,05 olduğu için çalışma hayatında geçirdikleri süre ile yönetici olarak çalışma süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin var olduğu görülmektedir.



Yukarıdaki grafikte çalışma hayatında geçirdikleri süre ile yönetici olarak çalışma süreleri gösterilmektedir. Grafiğe bakıldığında 5-10 yıl arasında çalışma hayatında olanların çoğunlukla 6-10 yıl arası, 10-15 yıl arası çalışma hayatında olanların da 6-10 yıl arası yönetici olarak çalıştıkları görülmektedir.

ÇOK DEĞİŞKENLİ VARYANS ANALİZİ (MANOVA)

Bu çalışmada zaman yönetimi ve çalışma koşullarını etkileyen faktörleri belirleyebilmek üzere çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Bu analizde kullanılan bağımlı değişkenler zaman yönetimi ve çalışma koşulları ölçeklerinden elde edilen toplam skor puanlarıdır. Bağımsız değişkenler bireylerin çalıştıkları kurum, çalışma hayatında geçirdikleri süre, yönetici olarak çalışma süreleri ve yöneticilik konusunda alınan destek veya eğitim değişkenleridir. Bu analizde asıl amaç, bu dört bağımsız değişkenin zaman yönetimi ve çalışma koşulları üzerindeki etkilerini ve önem düzeylerini belirlemektir.

Box's Test of Equality of Covariance Matrices[a]

Box's M	2,621
F	,843
df1	3
df2	999580,358
Sig.	,470

Yukarıdaki tabloda varyans-kovaryans matrislerinin homojenlik varsayımı test edilmektedir. Buna göre test istatistiğinin anlamlılık değeri 0,470>0,05 olduğu için % 5 hata payı ile zaman yönetimi ve çalışma koşulları skor puanlarının varyans-kovaryans matrisleri, farklı gruplar arasında homojen bir yapı göstermektedir.

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	Type III Sum of Squares	df	Mean Square
Corrected Model	Çalışma Koşulları Skor Puanı	1414,203[a]	6	235,700
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	3463,027[b]	6	577,171
Intercept	Çalışma Koşulları Skor Puanı	7868,500	1	7868,500
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	53725,944	1	53725,944
KaçyılÇalHay	Çalışma Koşulları Skor Puanı	73,108	1	73,108
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	128,007	1	128,007
ÇalKurum	Çalışma Koşulları Skor Puanı	16,485	1	16,485
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	261,822	1	261,822
KaçYılYönOlÇal	Çalışma Koşulları Skor Puanı	826,675	2	413,338
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	1556,667	2	778,334
Yönkonegdest	Çalışma Koşulları Skor Puanı	412,500	1	412,500
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	151,515	1	151,515
Error	Çalışma Koşulları Skor Puanı	146,215	256	,571
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	1304,638	256	5,096
Total	Çalışma Koşulları Skor Puanı	47793,000	263	
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	440335,000	263	
Corrected Total	Çalışma Koşulları Skor Puanı	1560,418	262	
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	4767,665	262	

a. R Squared = ,906 (Adjusted R Squared = ,904)

b. R Squared = ,726 (Adjusted R Squared = ,720)

Yukarıdaki tabloda bağımsız değişkenlere ilişkin kareler toplamı, serbestlik dereceleri ve kareler ortalaması değerleri gösterilmektedir.

Tests of Between-Subjects Effects

Source	Dependent Variable	F	Sig.	Partial Eta Squared
Corrected Model	Çalışma Koşulları Skor Puanı	412,674	,000	,906
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	113,254	,000	,726
Intercept	Çalışma Koşulları Skor Puanı	13776,498	,000	,982
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	10542,264	,000	,976
KaçyılÇalHay	Çalışma Koşulları Skor Puanı	128,000	,000	,333
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	25,118	,000	,089
ÇalKurum	Çalışma Koşulları Skor Puanı	28,862	,000	,101
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	51,375	,000	,167
KaçYılYönOlÇal	Çalışma Koşulları Skor Puanı	723,689	,000	,850
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	152,727	,000	,544
Yönkonegdest	Çalışma Koşulları Skor Puanı	722,222	,000	,738
	Zaman Yönetimi Skor Puanı	29,731	,000	,104
Error	Çalışma Koşulları Skor Puanı			
	Zaman Yönetimi Skor Puanı			
Total	Çalışma Koşulları Skor Puanı			
	Zaman Yönetimi Skor Puanı			
Corrected Total	Çalışma Koşulları Skor Puanı			
	Zaman Yönetimi Skor Puanı			

Yukarıdaki tabloda bağımsız değişkenlerin çalışma koşulları ve zaman yönetimi üzerinde etkili olup olmadıklarını belirleme üzere elde edilen test sonucu gösterilmektedir. Test sonucuna göre tüm bağımsız değişkenlerin anlamlılık değerleri 0.000<0.0 olduğu için % 5 hata payı ile zaman yönetimi ve çalışma koşulları üzerine etkili oldukları sonucuna varılmaktadır. Değişkenler önem düzeyleri kısmi eta kareleri değerlerine bakılarak belirlenebilir. Buna göre çalışma koşulları ve zaman yönetimi üzerinde e etkili olan değişken kısmi eta kare değerleri 0,850 ve 0,544 olduğu için yönetici olarak çalışma süresi değişkenidir.

ssssssssssssssssssssssssssssssssssssssss

Levene's Test of Equality of Error Variances[a]

	F	df1	df2	Sig.
Çalışma Koşulları Skor Puanı	193,949	12	250	,300
Zaman Yönetimi Skor Puanı	2,088	12	250	,180

Yukarıdaki tabloda Levene testi sonucunda anlamlılık değerleri 0,300>0,005 ve 0,180>0,05 olduğu için zaman yönetimi ve çalışma koşulları skor puanları değerlerinin bağımsız değişkenlerin grupları arasında homojen varyans varsayımını sağladığı görülmektedir.

Çalışma Koşulları Skor Puanı

Duncan[a,,b]

Çalıştığınız Kurum	N	Subset		
		1	2	3
30 Çalışanlı Okul	64	12,0000		
20 Çalışanlı Okul	99		12,3434	
10 Çalışanlı Okul	100			14,9700
Sig.		1,000	1,000	1,000

Yukarıdaki tabloya göre çalışma koşulları skor puanı 10 çalışanlı okullarda en yüksek seviyededir ve diğer okullara göre anlamlı ölçüde yüksektir.

Zaman Yönetimi Skor Puanı

Duncan[a,,b]

Çalıştığınız Kurum	N	Subset	
		1	2
30 Çalışanlı Okul	64	38,7500	
20 Çalışanlı Okul	99	39,3737	
10 Çalışanlı Okul	100		43,2500
Sig.		,075	1,000

Yukarıdaki tabloya göre zaman yönetimi skor puanı 10 çalışanlı okullarda en yüksek seviyede iken diğer okullarda ortalama olarak aynı seviyededir.

Çalışma Koşulları Skor Puanı

Duncan[a,,b]

Kaç Yıldır Yönetici Olarak Çalışıyorsunuz?	N	Subset		
		1	2	3
6-10 Yıl	98	12,0000		
10 Yıl ve Üzeri	34	12,0000		
3-5 Yıl	65		12,5231	
1-3 Yıl	66			16,5000
Sig.		1,000	1,000	1,000

Çalışma Koşulları Skor Puanı

Duncan[a,,b]

Kaç Yıldır Yönetici Olarak Çalışıyorsunuz?	N	Subset		
		1	2	3
6-10 Yıl	98	12,0000		
10 Yıl ve Üzeri	34	12,0000		
3-5 Yıl	65		12,5231	
1-3 Yıl	66			16,5000
Sig.		1,000	1,000	1,000

Yukarıdaki tabloya göre çalışma koşulları skor puanı 1-3 yıl arası yönetici olarak çalışan bireylerde en yüksek seviyededir.

Zaman Yönetimi Skor Puanı

Duncan[a,,b]

Kaç Yıldır Yönetici Olarak Çalışıyorsunuz?	N	Subset		
		1	2	3
3-5 Yıl	65	38,4000		
6-10 Yıl	98	38,5816		
10 Yıl ve Üzeri	34		41,2353	
1-3 Yıl	66			45,8182
Sig.		,668	1,000	1,000

Yukarıdaki tabloya göre zaman yönetimi skor puanı 1-3 yıl arası yönetici olarak çalışanlarda en yüksek seviyededir. 3-5 yıl ve 6-10 yıl arası yönetici olarak çalışanların zaman yönetimi skor puanları eşit düzeyde iken, 10 yıl ve üzeri yöneticilik yapanlarda bu iki gruba göre daha yüksektir.

GÜVENİLİRLİK ANALİZİ

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,932	33

Yukarıdaki tabloda güvenilirlik analizi sonucu elde edilen Cronbach Alfa katsayısı gösterilmektedir. Güvenilirlik katsayısı 0,932 olarak hesaplanmıştır. Buna göre analiz yaklaşık % 93 düzeyinde güvenilirdir. Bu sonuca göre gerçekleştirilen araştırmanın yüksek düzeyde güvenilir olduğu sonucuna varılmaktadır.

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
s1	52,8289	37,242	,715	,923
s2	52,9544	40,250	,000	,930
s3	52,9544	40,250	,000	,931
s4	52,9544	40,250	,000	,931
s5	52,4601	35,799	,465	,923
s6	52,7034	34,454	,687	,929
s7	51,9582	32,002	,639	,924
s8	52,9544	40,250	,000	,931
s9	51,5627	36,529	,290	,930
s10	52,9544	40,250	,000	,931
s11	51,1977	36,953	,595	,931
s12	49,5779	27,489	,511	,928
s13	50,3308	44,528	-,397	,922
s14	51,4373	42,797	-,269	,925
s15	52,9544	40,250	,000	,931
s16	52,9544	40,250	,000	,931
s17	52,0837	39,405	,173	,923
s18	51,9544	40,250	,000	,931
s19	51,9544	40,250	,000	,931
s20	52,9544	40,250	,000	,931
s21	52,9544	40,250	,000	,931
s22	51,7072	36,162	,340	,924
s23	52,7034	38,499	,159	,920
s24	52,7034	43,278	-,563	,920
s25	52,9544	40,250	,000	,931
s26	51,8251	24,160	,630	,922
s27	52,5741	40,253	-,039	,927
s28	52,5361	38,143	-,080	,924
s29	52,9544	40,250	,000	,931
s30	52,8327	40,041	,025	,931
s31	52,8289	40,265	-,030	,924
s32	51,9544	32,028	,763	,926
s33	52,3270	44,030	-,396	,921

Yukarıdaki tabloda her madde için düzeltilmiş madde toplam korelasyonu, maddenin silinmesi durumunda elde edilecek ölçek ortalaması, ölçek varyansı ve Cronbach Alfa katsayısı gösterilmektedir. Burada önemli olan maddenin silinmesi durumunda elde edilecek Cronbach Alfa katsayısıdır. Bu değerin mevcut güvenilirlik katsayısı olan 0,932' den anlamlı ölçüde büyük olması durumunda madde silinecektir. Maddenin silinmesi durumunda elde edilecek Cronbach Alfa katsayılarına bakıldığında, analiz dışı bırakılacak soru olmadığı görülmektedir çünkü bu değerler 0.932' den anlamlı ölçüde büyük değildir.

KORELASYON ANALİZİ

		Emeğimin karşılığını fazlası ile alıyorum	Çalışma şartlarından oldukça memnunum.	Çalışma Koşulları Skor Puanı	Zaman Yönetimi Skor Puanı	Zamanı en etkin ve verimli şekilde kullanıyorum.
Emeğimin karşılığını fazlası ile alıyorum	Pearson Correlation	1	,380	,718	,971	,756
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,007
	N	263	263	263	263	263
Çalışma şartlarından oldukça memnunum.	Pearson Correlation	,380	1	,893	,910	,816
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,028
	N	263	263	263	263	263
Çalışma Koşulları Skor Puanı	Pearson Correlation	,718	,893	1	,873	,805
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,023
	N	263	263	263	263	263
Zaman Yönetimi Skor Puanı	Pearson Correlation	,971	,910	,873	1	,988
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000
	N	263	263	263	263	263
Zamanı en etkin ve verimli şekilde kullanıyorum.	Pearson Correlation	,756	,816	,805	,988	1
	Sig. (2-tailed)	,007	,028	,023	,000	
	N	263	263	263	263	263

Yukarıdaki tabloda beş farklı değişken için oluşturulan korelasyon tablosu gösterilmektedir. Değişkenler arasındaki korelasyonun anlamlılık değerlerine bakılarak değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin var olup olmadığı tespit edilecektir. Buna göre Pearson anlamlılık testi sonucunda tüm anlamlılık değerleri 0,05' ten küçük olduğu için % 5 hata payı ile değişkenler arasında anlamlı bir korelasyonun olduğu sonucuna varılmıştır.

Zaman yönetimi skor puanı ile diğer değişkenler arasındaki korelasyon değerleri incelenerek, zaman yönetiminin diğer faktörler üzerinde ne ölçüde etkili olduğu konusunda değerlendirme yapılmıştır. Zaman yönetimi ile kişinin emeğinin karşılığını fazlası ile alma düşüncesi arasında yaklaşık % 97 düzeyinde anlamlı bir korelasyon vardır. Buna göre zaman yönetimi ile kişinin iş doyumu arasında aynı yönlü kuvvetli bir ilişkinin bulunduğu sonucuna varılabilir. Zaman yönetimi ile kişinin çalışma şartlarından memnuniyeti arasında % 91 düzeyinde anlamlı bir korelasyon vardır. Buna göre zaman yönetimi ile kişinin çalışma şartlarından memnuniyeti arasında aynı yönlü kuvvetli bir ilişkinin bulunduğu sonucuna varılabilir.

Zaman yönetimi ile kişinin çalışma koşulları arasında yaklaşık % 87 düzeyinde anlamlı bir korelasyon vardır. Buna göre zaman yönetimi ile kişinin çalışma koşulları arasında aynı yönlü kuvvetli bir ilişkinin bulunduğu sonucuna varılabilir. Zaman yönetimi ile kişinin zamanı etkin ve verimli şekilde kullanması arasında yaklaşık % 99 düzeyinde anlamlı bir korelasyon vardır. Buna göre zaman yönetimi ile kişinin zamanı etkin ve verimli şekilde kullanması arasında aynı yönlü kuvvetli bir ilişkinin bulunduğu sonucuna varılabilir. Korelasyon analizi sonucunda zaman yönetim etkinliği ile iş doyumu, performans ve verimlik arasında kuvvetli ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ VE DEĞERLENDİRME

Bu çalışma sonucunda MEB' de yönetici olarak çalışan bireyler hakkında genel bir değerlendirmede bulunulmuş ve bireylerin çalışma koşullarını ve zaman yönetimini etkileyen faktörler tespit edilmiştir. Ki-kare analizi sonucunda 10 çalışanlı okulda çalışan bireylerin çoğunlukla 1-3 yıl arası, 20 çalışanlı okulda çalışan bireylerin çoğunlukla 3-5 yıl arası ve 30 çalışanlı okulda çalışan bireylerin çoğunlukla 6-10 yıl arası yöneticilik yaptıkları belirlenmiştir. Ayrıca 5-10 yıl arasında çalışma hayatında olanların çoğunlukla 6-10 yıl arası, 10-15 yıl arası çalışma hayatında olanların da 6-10 yıl arası yönetici olarak çalıştıkları sonucuna varılmıştır.

Çok değişkenli varyans analizi sonucunda bireylerin çalıştıkları kurum, çalışma hayatında geçirdikleri süre, yönetici olarak çalışma süreleri ve yöneticilik konusunda alınan destek veya eğitim değişkenlerinin zaman yönetimi ve çalışma koşulları üzerinde anlamlı ölçüde etkili olduğu belirlenmiştir. Zaman yönetimi ve çalışma koşulları üzerinde en çok etkili olan değişkenin yönetici olarak çalışma süresi değişkenidir.

Güvenilirlik analizi sonucunda anket analizinin yaklaşık % 93 güvenilirliğe sahip olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, gerçekleştirilen araştırmanın son derece güvenilir olduğunu göstermektedir. Ölçek sorularının silinmesi durumunda analizin güvenilirliğinde anlamlı ölçüde artış göstermeyeceği tespit edildiği için, hiçbir soru analiz dışı bırakılmamıştır.

Zaman yönetimi ile ilişkili olan temel faktörleri tespit etmek üzere korelasyon analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda zaman yönetim etkinliği ile iş doyumu, performans ve verimlik arasında kuvvetli ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akatay, A., (2003). "Örgütlerde Zaman Yönetimi." Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, pp. 281-300. **http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/Ayten%20AKATAY/281-300.pdf** **Erişim Tarihi: 25** Ekim 2012.

ÇAĞLIYAN, V., ve GÖRAL, R., (2009). "Zaman Yönetimi Becerileri: Meslek Yüksek Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Değerlendirme." KMU İİBF Dergisi,Yıl: 11, Sayı: 17 Aralık pp.174-189.
http://iibfdergi.kmu.edu.tr/userfiles/file/aral%C4%B1k2009/174-189.pdf Erişim Tarihi: 25 Ekim 2012.

DURSUN, Ç., (2000). "Zaman: Modern ve Postmodern." 84 BAHAR 2000. pp.189-213.
http://toplanti.iletisim.com.tr/wp-content/uploads/2007/12/84.pdf#page=190 Erişim Tarihi: 25 Ekim 2012.
KARAGÖZ, Y., KINGIR, S., MESCİ, M., ve AKBAŞ, Z., (2010). "Zamanın Etkin Kullanımını Sağlayan Faktörlerin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma." Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 23.

KARCI, N., (2005). "İş gören İhtiyacının Karşılanmasında Dış Kaynak Kullanımı", Afyon Kocatepe Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yük. Lis. Tezi

KORKMAZ, M., YAHYAOĞLU, G., ÇALIŞKAN, D., (2012), "Aile Hekimlerinin Zaman Yönetimi ve İş Performansının Uygulamalı Olarak İncelenmesi", Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 29 ss.1-18

ÖKTEM, M.K., (1993). "Zaman Yönetimi: Örgütsel Etkililiği Arttırmada Zaman Faktöründen Yararlanılması." Amme İdaresi Dergisi, Cilt 26, Sayı 1, Mart. Pp. 217-237.

ÖZGENER, Ş., KÜÇÜK, F., "Hastanelerde Modern Yönetim Felsefesinin Verimliliğe Etkisi: Gevher Nesibe Hastanesinde Bir Uygulama." 341-358.

ÖZDİL, K., KORKMAZ, M., BAYKARA, S., (2012). "Eğitim ve Araştırma Hastanelerinde Uzman Doktorların Zaman Yönetimi"; Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 28 ss.1-16

ÖZÇAKIR, A., (2004). "Aile Doktorları İçin Kurs Notları", Sağlık Bakanlığı, Yayın No: 11, Ankara.

TAŞ, M, A., (2004). "İş Tatmininin Örgütsel Bağımlılık Üzerine Etkileri", Afyon Kocatepe Ünv. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yük. Lis. Tezi

TERZİOĞLU, A., (2003). "Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Anlayış ve Alışkanlıkları", Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt-Sayı: 5-2

YILMAZ , A., ve ASLAN, S., (2002). "Örgütsel Zaman Yönetimi." C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt, 3, Sayı, 1. pp. 25-46.
http://iibfdergi.cumhuriyet.edu.tr/archive/%C3%96rg%C3%BCtsel%20zaman%20y%C3%B6netimi.pdf Erişim Tarihi: 25 Ekim 2012.

http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/makaleler/%C5%9Eevki%20%C3%96ZGENER%20%20Fatma%20K%C3%9C%C3%87%C3%9CK/%C3%96ZGENER,%20%C5%9EEVK%C4%B0%20VD..pdf. Erişim Tarihi: 25 Ekim 2012

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:02 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA UMUTSUZLUK VE ALGILANAN SOSYAL DESTEK

Dr. Aslı Uz Baş
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi
asliuzbas@gmail.com

Dr. Zekavet Kabasakal
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi
zekavetkabasakal@gmail.com

Özet

Üniversite öğrenimi, kişisel, sosyal, mesleki ve ekonomik pek çok sorunla başa çıkmayı gerektiren bir geçiş dönemidir. Üniversite öğrencilerinin bu süreçte karşı karşıya gelebildikleri sorunlardan biri umutsuzluktur. Öğrencilerin üniversite eğitimi sırasında yaşadıkları ekonomik güçlükler, kariyerleriyle ilgili algıladıkları sorunlar ve sosyal ilişki ağları gibi pek çok değişken öğrencilerin umutsuzluk düzeylerini etkileyebilmektedir. Bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinin umutsuzluk ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkileri ve algılanan ekonomik gelir düzeyi, alınan eğitimden duyulan memnuniyet ve iş bulma beklentileri gibi değişkenlerin umutsuzluk düzeyleri üzerindeki etkisini incelemek, ayrıca umutsuzluk düzeyinin yordayıcılarını araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu farklı üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören 259 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Sonuçlar umutsuzluk düzeyi ile algılanan sosyal destek arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu, cinsiyetin, araştırma kapsamında ele alınan sosyo-demografik değişkenlerin ve algılanan sosyal desteğin umutsuzluk düzeyini anlamlı olarak yordadığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: umutsuzluk, algılanan sosyal destek, öğretmen adayları

DESPAIR ACROOS TEACHER CANDIDATES AND PERCIEVED SOCIAL SUPPORT

Abstract

College students are in a transitional period, during which they encounter many social, occupational and economical confusions. Hopelessness is a pervasive problem among college students. A number of factor including finansial problems, career difficulties and social relationships may be associated with hopelessness during the college years. The purpose of this study was to investigate the relationships between hopelessness and perceived social support, to assess the correlates of hopelessness and perceived social support, and to determine the predictors of hopelessness. A total of 259 college students in Turkey participated in this study. Beck Hopelessness Scale, Multidimensional Scale of Perceived Social Support and a demographic information form were used to collect data. Results indicated that hopelessness was negatively correlated with perceived social support. Gender, sociodemographical variables and perceived social support were found as predictors of hopelessness.

Key Words: hopelessness, perceived social support, teacher candidates

GİRİŞ

Üniversite öğrenimi, kişisel, sosyal, mesleki ve ekonomik pek çok sorunla başa çıkmayı gerektiren bir geçiş dönemidir. Üniversite öğrencilerinin bu süreçte karşı karşıya gelebildikleri sorunlardan biri umutsuzluktur. Umutsuzluk, bireyin kendisi ve geleceğine dair olumsuz beklentilerini ifade eden bir kavramdır. Umutsuzluk depresyonun temel özelliklerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Beck, Weissman, Lester ve Trexler, 1974).

Bugüne kadar üniversite öğrencileri ile yapılan çeşitli araştırmalarda umutsuzluk çeşitli değişkenler ve psikolojik yapılarla ilişkili olarak ele alınmıştır. Yapılan çalışmaların sonuçları, umutsuzluğun yaşam doyumu ile negatif yönde ilişkili olduğunu (Gençay ve Gençay, 2011), ekonomik sorunlar ve iş bulma ile ilgili güçlüklerin umutsuzluk düzeyini arttırdığını (D'Zurilla ve ark., 1998; Gökçakan ve Gökçakan, 1998), öğrenim görülen bölüme (Şahin, 2002), başarı düzeyi algısına (Çelikel ve Erkorkmaz, 2008; Üngüren ve Ehtiyar, 2009), arkadaşlık ilişkilerine (Üngüren ve Ehtiyar, 2009), öğrenim görülen bölümden memnuniyet durumuna (Gündoğar ve ark., 2007) göre umutsuzluk düzeylerinin anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Diğer yandan sosyal destek yoksunluğunun umutsuzluğun ortaya çıkmasında etkili olabilecek bir etmen olduğu bildirilmektedir (Abramson ve ark., 1998).

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının umutsuzluk ve algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkileri incelemektir. Bu genel amaç yanında araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmıştır: Öğretmen adaylarının umutsuzluk ve algılanan sosyal destek düzeyleri ekonomik gelirlerini yeterli algılayıp algılamamalarına göre, öğrenim gördükleri bölümden memnun olup olmamalarına göre, iş bulma fırsatlarını yeterli olarak algılayıp algılamamalarına göre, sosyal ya da sportif etkinliklere aktif olarak katılıp katılmamalarına göre, yakın arkadaş gruplarının olup olmamasına göre ve devam eden bir ilişkilerinin olup olmamasına göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır ? Son olarak araştırmada ele alınan bağımsız sosyo-demografik değişkenlerin ve algılanan sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin yüksek öğretimde rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin planlanmasına ve uygulamasına yönelik çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

YÖNTEM

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu çeşitli üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören toplam 259 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 18 ile 35 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 21.47 'dir (ss=2.05).

Veri Toplama Araçları

Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği (ÇBASDÖ): Ölçek Zimet ve arkadaşları (1988) tarafından bireylerin aile, arkadaş ve yaşamlarındaki özel insanlardan aldıkları sosyal desteğin yeterliğine ilişkin algılarını değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. Toplam 12 madde ve üç alt ölçekten oluşmaktadır. Her bir alt boyut dört maddeyi içermektedir. Ölçeğe verilebilecek yanıtlar 1 (kesinlikle katılıyorum) ile 7 (kesinlikle katılmıyorum) arasında değişmektedir. Ölçek Türkçe'ye Eker, Arkar ve Yaldız (2001) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa katsayıları aile, arkadaş, özel insan ve toplam ölçek puanı için sırasıyla .94, .85, .90 ve .85 olarak bulunmuştur.

Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ): Beck ve arkadaşları (1974) tarafından geliştirilen ölçek doğru ve yanlış şeklinde yanıtlanan 20 maddeden oluşmaktadır. Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması Durak (1994) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun Cronbach alfa güvenirlik katsayısı .86 olarak bulunmuştur.
Kişisel Bilgi Formu: Form, araştırmacılar tarafından katılımcıların sosyodemografik özellikleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Form aracılığıyla katılımcıların cinsiyetleri, yaşları, öğrenim gördükleri üniversite, sınıf düzeyi, akademik not ortalamaları, ebeveynin öğrenim düzeyi, yetiştikleri çevre, ailenin gelir düzeyi ile gelirinden ve okuduğu bölümden memnuniyeti, iş bulma fırsatları hakkındaki görüşleri, sosyal aktivitelere katılma durumu, arkadaş grubunun ve devam etmekte olan bir ilişkisinin olup olmadığıdır.

İşlem Yolu

Araştırmaya ait veriler 2011-2012 öğretim yılının yaz okulu sürecinde toplanmıştır. Uygulamalar araştırmacılar tarafından sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde gönüllülük ilkesi gözetilmiştir. Uygulamalar yaklaşık olarak 20 dakika sürmüştür.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizinde betimsel istatistikler yanında, t-testi ve Pearson korelasyon katsayısı tekniklerinden yararlanılmıştır. Veriler SPSS 15.0 paket programında değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Tablo 1. Katılımcıları tanıtıcı özellikler

	Sayı (n)	*Yüzde (%)*
Cinsiyet*		
Kız	122	47.3
Erkek	136	52.7
Baba eğitim durumu		
Okur-yazar değil	7	2.7
İlkokul	102	39.4
Ortaokul	34	13.1
Lise	62	23.9
Yüksekokul/üniversite	53	20.5
Lisans üstü	1	0.4
Anne eğitim durumu		
Okur-yazar değil	35	13.5
İlkokul	109	42.1
Ortaokul	38	14.7
Lise	44	17.0
Yüksekokul/üniversite	31	12.0
Lisans üstü	2	0.8
Yaşanılan yer		
Köy	22	8.5
Kasaba	77	29.7
İlçe	10	3.9
Şehir	86	33.2
Büyükşehir	64	24.7
Algılanan aile ekonomik durumu*		
Alt	27	10.5
Orta	216	83.7
Üst	15	5.8

* Bir öğrenci yanıt vermemiştir.

Tablo 1'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin % 52.7'si erkek, % 47.3'ü kızdır. Öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları değerlendirildiğinde hem anneler ham de babalar açısından en yaygın eğitim düzeyi ilkokuldur. Annelerin % 42.1'i babaların % 39.4'ü ilkokul mezunudur. Öğrencilerin yaşamlarını ağırlıklı olarak geçirdikleri yerleşim birimleri ilk sırada % 33.2 ile şehir, ikinci sırada ise % 29.7 ile kasabadır. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 83.7) ekonomik düzeylerini orta düzeyde algıladığı görülmektedir.

Tablo 2. Öğrencilerin Beck Umutsuzluk Ölçeği ve Algılanan Sosyal Destek Ölçeği Toplam Ölçek ve Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler	*Ortalama*	*Ss*	*Puan Aralığı*
Beck Umutsuzluk Ölçeği	4.87	3.98	0-19
Algılanan Çok Boyutlu Sosyal Destek Ölçeği			
Aile	22.43	5.89	4-28
Arkadaş	22.68	5.52	4-28
Özel İnsan	19.42	8.53	4-28
Toplam	69.72	16.09	17-91

Katılımcıların araştırma kapsamında uygulanan ölçeklerden almış oldukları puan ortalamaları, standart sapmaları ve puan aralıkları Tablo 2'de sunulmuştur. Üniversite öğrencilerinin Beck Umutsuzluk Ölçeği2nden almış oldukları puanlar 0 ile 19 arasında değişmekte olup, ortalama puanları 4.87'dir. Algılanan Çok Boyutlu

Sosyal Destek Ölçeği'nin aile, arkadaş, özel insan alt ölçekleri ile toplam ölçekten almış oldukları puan ortalamaları ise sırasıyla, 22.43, 22.68, 19.42 ve 69.72'dir.

Tablo 3. Öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri, algılanan sosyal destek düzeyleri, yaşları ve akademik başarı ortalamaları arasındaki ilişkiler

	ÇBASDÖ Aile	ÇBASDÖ Arkadaş	ÇBASDÖ Özel İnsan	ÇBASDÖ Toplam	Yaş	Akademik Ortalama
Beck Umutsuzluk Ölçeği	-.422**	-.323**	-.298**	-.465**	.035	-.258**
ÇBASDÖ Aile	-	.519**	.236**	.771**	-.025	.151*
ÇBASDÖ Arkadaş		-	.282**	.340**	-.068	.069
ÇBASDÖ Özel İnsan			-	.737**	.049	-.009
ÇBASDÖ Toplam				-	-.007	.092

Üniversite öğrencilerinin Beck Umutsuzluk Ölçeği, Algılanan Sosyal Destek Ölçeği toplam ve alt ölçek puanları, yaşları ve akademik not ortalamaları arasındaki ilişkiler Pearson korelasyon katsayısı ile değerlendirilmiştir. Tablo 3'de görüldüğü üzere üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin aileden algılanan sosyal destek ($r=-.422$, $p<.01$), arkadaşlardan algılanan sosyal destek ($r=-.323$, $p<.01$), yaşamlarındaki özel insandan algılanan sosyal destek ($r=-.298$, $p<.01$), toplam sosyal destek düzeyleri ($r=-.465$, $p<.01$) ve akademik başarı ortalaması ($r=-.258$, $p<.01$) ile negatif yönde ve anlamlı olarak ilişkilidir. Umutsuzluk düzeyi ile yaş arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır ($r=.035$, $p>.05$). Diğer yandan üniversite öğrencilerinin aileden algıladıkları sosyal destek düzeylerinin akademik başarı ortalamaları ile pozitif yönde ve düşük düzeyde ilişkili olduğu bulunmuştur ($r=.151$, $p<.05$). Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin toplam ölçek ve alt ölçek puanlarının da birbirleriyle pozitif yönde ve anlamlı olarak ilişkili olduğu bulunmuştur ($p<.01$).

Tablo 4. Üniversite Öğrencilerinin Beck Umutsuzluk Ölçeği Puan Ortalamalarının Araştırmada Ele Alınan Değişkenlere Göre Dağılımı

Bağımsız Değişkenler	**Beck Umutsuzluk Ölçeği**			
	Ortalama	Ss	t	p
Cinsiyet				
Kız (n=120)	3.91	3.38	-3.80	.000
Erkek (n=132)	5.77	4.28		
Ekonomik gelirin yeterliliği				
Yeterli (n=137)	4.36	3.72	-2.22	.027
Yeterli değil (n=116)	5.47	4.20		
Öğrenim görülen bölümden memnun olma				
Memnun (n=179)	4.03	3.35	-5.50	.000
Memnun değil (n=74)	6.89	4.64		
İş bulma fırsatlarının yaygınlığı				
İş bulma fırsatları geniş (n=103)	3.76	3.34	-3.77	.000
İş bulma fırsatları sınırlı (n=150)	5.63	4.21		
Sosyal / Sportif etkinliğe aktif katılım				
Evet (n=114)	4.41	3.49	-1.65	.101
Hayır (n=139)	5.24	5.24		
Arkadaş grubu				
Var (n=233)	4.67	3.83	-2.77	.006
Yok (n=20)	7.20	4.94		
Devam eden ilişki				
Var (n=113)	3.97	3.33	-3.26	.001
Yok (n=140)	5.59	4.31		

Tablo 4, üniversite öğrencilerinin Beck Umutsuzluk Ölçeği'nden aldıkları puanların araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçlarını göstermektedir. Cinsiyete ilişkin sonuçlar, erkek öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir (t(250)=-3.80, p<.001). Diğer yandan ekonomik gelirini yeterli olarak algılayanların yeterli algılamayanlara göre(t(251)=-2.22, p<.001) , bölümünden memnun olanların olmayanlara göre (t(251)=-5.50, p<.001), iş bulma fırsatlarını yaygın olarak değerlendirenlerin sınırlı değerlendirenlere göre (t(251)=-3.77, p<.001), yakın bir arkadaş grubu olanların olmayanlara göre (t(251)=-2.77, p<.001) ve devam eden bir ilişkisi olanların olmayanlara göre (t(251)=-3.26, p<.001) umutsuzluk düzeylerinin anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 5. Üniversite Öğrencilerinin Çok Boyutlu Sosyal Destek Ölçeği Toplam Puan Ortalamalarının Araştırmada Ele Alınan Değişkenlere Göre Dağılımı

Bağımsız Değişkenler	**Çok Boyutlu Sosyal Destek Ölçeği**			
	Ortalama	Ss	t	p
Cinsiyet				
Kız (n=120)	73.28	14.77	3.56	.000
Erkek (n=132)	66.22	16.54		
Ekonomik gelirin yeterliliği				
Yeterli (n=138)	71.58	15.61	2.02	.044
Yeterli değil (n=115)	67.50	16.45		
Öğrenim görülen bölümden memnun olma				
Memnun (n=181)	71.54	15.78	2.89	.004
Memnun değil (n=72)	65.15	16.07		
İş bulma fırsatlarının yaygınlığı				
İş bulma fırsatları geniş (n=102)	72.82	13.70	2.55	.012
İş bulma fırsatları sınırlı (n=151)	67.63	17.26		
Sosyal / Sportif etkinliğe aktif katılım				
Evet (n=111)	70.05	15.33	0.28	.773
Hayır (n=142)	69.47	16.71		
Arkadaş grubu				
Var (n=233)	70.55	15.64	2.83	.005
Yok (n=20)	60.10	18.45		
Devam eden ilişki				
Var (n=112)	74.72	15.49	4.58	.000
Yok (n=141)	65.75	15.49		

Tablo 5'de, üniversite öğrencilerinin Algılanan Sosyal Destek Ölçeği toplam puanlarının araştırmada ele alınan bağımsız değişkenlere göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan t-testi sonuçları sunulmuştur. Cinsiyete ilişkin sonuçlar, kız öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin erkek öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir (t(250)=3.56, p<.001).0 Diğer yandan ekonomik gelirini yeterli olarak algılayanların yeterli algılamayanlara göre(t(251)=2.22, p<.05) , bölümünden memnun olanların olmayanlara göre (t(251)=2.89, p<.01), iş bulma fırsatlarını yaygın olarak değerlendirenlerin sınırlı değerlendirenlere göre (t(251)=2.55, p<.05), yakın bir arkadaş grubu olanların olmayanlara göre (t(251)=2.83, p<.01) ve devam eden bir ilişkisi olanların olmayanlara göre (t(251)=4.58, p<.001) algılanan sosyal destek düzeylerinin anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur.

Son olarak araştırmada ele alınan bağımsız sosyo-demografik değişkenlerin ve algılanan sosyal desteğin üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerinin anlamlı yordayıcıları olup olmadığını incelemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon analizinin ilk bloğunda yordayıcı değişken olarak yalnızca cinsiyet girilmiştir. Model gözlenen varyansın yaklaşık olarak % 5'ini açıklamıştır (β=-.21, p<.01). İkinci blokta bölüm memnuniyeti modele eklenmiş, model gözlenen varyansın % 13'ünü açıklamıştır (β=-.30, p<.001). Üçüncü blokta iş bulma fırsatlarının yaygınlığı modele eklenmiş ve model varyansın % 15'ini açıklamıştır (β=-.14,

p<.05). Dördüncü blokta yakın arkadaşlık ilişkilerinin varlığı modele eklenmiş ve model varyansın % 18'ini açıklamıştır (β=-.16, p<.01). Beşinci blokta devam eden bir ilişkinin varlığı modele eklenmiş ve model varyansın % 22'sini açıklamıştır (β=-.21, p<.001). Son olarak altıncı blokta üniversite öğrencilerinin algılan sosyal destek toplam puanları modele eklenmiş ve son model varyansın % 31'ini açıklamıştır (β=-.34, p<.001).

Tablo 6. Üniversite Öğrencilerinde Umutsuzluk Düzeyinin Yordanmasına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Standart Hata	*β*	t
Blok 1				
Sabit	5.579	.342		16.312
Cinsiyet	-1.671	.490	-.213	-3.412**
R=.213 R^2=.046 F=11.643				
Blok 2				
Sabit	7.380	.487		15.138
Cinsiyet	-1.581	.468		-3.379
Bölüm memnuniyeti	-2.578	.518	-.297	-4.974***
R=.366 R^2=.134 F=18.758				
Blok 3				
Sabit	7.564	.490		15.434
Cinsiyet	-1.460	.467		-3.128
Bölüm memnuniyeti	-2.284	.530		-4.309
İş bulma fırsatlarının yaygınlığı	-1.115	.490	-.140	-2.275*
R=.390 R^2=.152 F=14.445				
Blok 4				
Sabit	9.544	.890		10.722
Cinsiyet	-1.373	.462		-2.468
Bölüm memnuniyeti	-2.304	.524		-4.401
İş bulma fırsatlarının yaygınlığı	-1.003	.486		-2.064
Yakın arkadaş ilişkilerinin varlığı	-2.236	.843	-.156	-2.651**
R=.419 R^2=.176 F=12.861				
Blok 5				
Sabit	10.044	.880		11.415
Cinsiyet	-1.237	.453		-2.731
Bölüm memnuniyeti	-2.496	.514		-4.858
İş bulma fırsatlarının yaygınlığı	-1.013	.474		-2.137
Yakın arkadaş ilişkilerinin varlığı	-1.899	.829		-2.291
Devam eden bir ilişkinin varlığı	-1.643	.457	-.209	-3.599***
R=.467 R^2=.218 F=13.389				
Blok 6				
Sabit	14.190	1.111		12.776
Cinsiyet	-.790	.434		-1.821
Bölüm memnuniyeti	-1.999	.492		-4.062
İş bulma fırsatlarının yaygınlığı	-.774	.449		-1.724
Yakın arkadaş ilişkilerinin varlığı	-1.358	.787		-1.727
Devam eden bir ilişkinin varlığı	-.869	.452		-1.925
Algılan Sosyal Destek Ölçeği Toplam Puanı	-.082	.015	-.335	-5.608***
R=.556 R^2=.309 F=17.815				

TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Diğer bir ifadeyle artan düzeyde umutsuzluk, azalan düzeyde algılanan sosyal destekle ilişkili bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuç,

üniversite öğrencileri ve farklı örneklemlerle yapılan önceki araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir (Bahadır-Yılmaz ve Ergun, 2010; Panzarella, Alloy ve Whitehouse, 2006).

Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeyleri ve akademik başarı ortalamaları arasında da negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Umutsuzluk düzeyinin artmasıyla akademik başarı ortalamasının düşmesi arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç Türk üniversite öğrencileri ile yürütülen ve öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin akademik başarı durumu algılarına göre anlamlı olarak farklılaştığını bildiren önceki bir araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Söz konusu çalışmada akademik başarı durumunu düşük olarak algılayan öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri diğer gruplara göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur (Üngüren ve Ehtiyar, 2009).

Öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaştığı, erkek öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu bulunmuştur. Umutsuzluk düzeyleri üzerinde cinsiyet farklılıklarına dair çalışmaların farklı sonuçlar bildirdiği görülmektedir. Bazı araştırmalar kız ve erkek öğrencilerin umutsuzluk düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını bildirirken (Durak, 1994; Gençay ve Gençay, 2011, Şahin, 2002), bazı araştırmalar kızlarda (Üngüren ve Ehtiyar, 2009), bazı araştırmalar ise erkelerde (Durak-Batıgün, 2005; Özmen, Erbay-Dündar, Çetinkaya, Taşkın ve Özmen, 2008) umutsuzluk düzeyinin anlamlı olarak daha yüksek olduğunu bildirmektedir.

Öğrencilerin sosyal destek düzeyleri de cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmış, erkek öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeylerinin kız öğrencilere göre anlamlı olarak daha düşük olduğu bulunmuştur. Cinsiyet farklılığına dair bu sonuçlar, üniversite öğrencileri ve lise öğrencileri ile yürütülen önceki çok sayıda araştırma bulgusuyla paralellik göstermektedir (Girgin, 2009; Özmen ve ark., 2008; Şahin, 2002). Öğretmen adaylarının hem umutsuzluk düzeylerinin hem de algılanan sosyal destek düzeylerinin ekonomik gelirlerini yeterli olarak algılayıp algılamamalarına, öğrenim gördükleri bölümden memnun olup olmamalarına, iş bulma fırsatları konusundaki görüşlerine, yakın arkadaşlarının ve devam eden ilişkilerinin olup olmamasına göre anlamlı olarak farklılaştığı bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar Turizm eğitimi alan Türk üniversite öğrencileri ile yürütülen önceki bir araştırmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Söz konusu çalışmada öğrenim görülen bölümden memnun olmanın, başarı durumunun, gelir durumu ve arkadaş ilişkilerinin umutsuzluk düzeyinin anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur (Üngüren ve Ehtiyar, 2009).

Araştırmadan elde edilen sonuçların üniversite öğrencilerine yönelik olarak sunulan psikolojik yardım hizmetleri açısından önemli doğurguları olduğu düşünülmektedir. Üniversitelerin Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Birimleri'nin aşağıda belirtilen konularda yardım hizmetlerine odaklanmalarının üniversite öğrencilerinin umutsuzluk düzeylerini azaltmak konusunda etkili olabileceği düşünülmektedir:

a) Üniversitenin ilk yıllarındaki öğrencilerin üniversiteye uyumlarını arttırmaya yönelik oryantasyon hizmetlerinin etkili olarak sunulması,
b) Öğrencilerin sosyal destek sistemlerini arttırmaya yönelik hizmetlerin verilmesi,
c) Psikolojik danışma ve rehberlik uzmanlarının birer sosyal destek kaynağı olarak işlevde bulunmaları ve gereksinim duyan öğrencilere psikolojik danışma hizmetlerini sunmaları,
d) Üniversiteye başlangıç yıllarından itibaren bölümleri ile ilgili memnuniyetsizlik yaşayan öğrencilere yönelik olarak kariyer danışmanlığı hizmetlerinin sunulması,
e) Üniversitenin son yıllarına doğru ise öğrencilerin mezuniyet sonrası iş bulma becerileri gibi kariyerleriyle ilişkili becerilerinin geliştirilmesine odaklanan kariyer danışmanlığı hizmetlerinin etkili olarak sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Abramson, L., Gerald, I., M., Lauren, B.,A. (1989). Hopelessness Depression: A Theory Based Subtype of Depression. *Psychological Review*, 96(2):358-372.

Bahadır-Yılmaz, E. ve Ergun, A. (2010). Kalp yetmezliği olan hastaların algılanan sosyal destek ile umutsuzluk ve ölüm kaygısı düzeyleri arasındaki ilişki. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 26, 3, 1-10.

Beck, A.T., Weissman, A., Lester, D., ve Trexler, L. (1974). The measurement of pessimism: The hopelessness scale. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, 6, 861-865.

Çelikel, F.Ç., Erkorkmaz, Ü., (2008). Üniversite Öğrencilerinde Depresif Belirtiler ve Umutsuzluk Düzeyleri ile İlişkili Etmenler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, 45: 122-129

Durak A. (1994). Beck Umutsuzluk Ölçeği (BUÖ) geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9: 1-11.

Durak Batıgün A. (2005). İntihar olasılığı: Yaşamı sürdürme nedenleri, umutsuzluk ve yalnızlık açısından bir inceleme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 16, 29-39.

D'Zurilla T. J., Chang E.C., Nottingham E.J., Faccini L. (1998). Social problem solving deficits and hopelessness, depression and suicidal risk in college students and psychiatric impatients. *Journal of Clinical Psychology,* ,54: 1091-1107.

Gençay, S. ve Gençay, Ö. A. (2011). A comparison of the life satisfaction and hopelessness levels of teacher candidates in Turkey. *Educational Research and Reviews*, 6, 2, 182-186.

Girgin, G. (2009). Evaluation of the factors affecting loneliness and hopelessness among university students in Turkey. *Social Behavior and Personality*, 37: 811-818.

Gökçakan Z, Gökçakan N (1998). Öğretmen adaylarında depresyon. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Yayınları, 1, 271-274.

Gündoğar, D, Gül, S.S., Uskun, E., Demirci, S., Keçeci, D. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 10:14-27.

Özmen, D., Erbay Dündar, P., Çetinkaya, A.Ç., Taşkın, O. ve Özmen, E. (2008). Lise öğrencilerinde umutsuzluk ve umutsuzluk düzeyini etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 9, 8-15.

Panzarella, C., Alloy, L.B., ve Whitehouse, W.G. (2006). Expanded hopelessness theory of depression: On the mechanisms by which social support protects against depression. *Cognitive Therapy Research*, 30, 307-333.

Şahin, A. (2002). İlahiyat Fakültesi Öğrencilerinin Umutsuzluk Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Dergisi*, 13: 143-157.

Üngüren, E. ve Ehtiyar, R. (2009). Türk ve Alman öğrencilerin umutsuzluk düzeylerinin karşılaştırılması ve umutsuzluk düzeylerini etkileyen faktörlerin belirlenmesi: Turizm eğitimi alan öğrenciler üzerinde bir araştırma. Journal of Yaşar University, 4, 14, 2093-2127.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:03 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARINDA YAŞAM DOYUMUNUN YORDAYICISI OLARAK PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ

Dr. Zekavet Kabasakal
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi
zekavetkabasakal@gmail.com

Dr. Aslı Uz Baş
Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi
asliuzbas@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarında yaşam doyumunun yordayıcısı olarak problem çözme becerilerinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlemiştir. Araştırmanın katılımcıları farklı üniversitelerde eğitimlerine devam etmekte ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 258 öğretmen adayından oluşturulmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak; yaşam doyumu ölçeği, problem çözme becerileri ölçeği ve araştırmacılar tarafından düzenlenmiş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda problem çözme becerilerinin yaşam doyumunun anlamlı bir yordayıcısı olduğu ve öğretmen adaylarının yaşam doyumu düzeylerinin aylık bütçeleri, ailenin gelir düzeyi, bölümünden memnun olma, arkadaşları olma ve aktivitelere katılma boyutlarında anlamlı biçimde farklılaştığı, cinsiyet açısından farklılaşmadığı bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: öğretmen adayları, yaşam doyumu, problem çözme

PROBLEM SOLVING SKILLS OF TEACHER CANDIDATES PREDICTING OF LIFE SATISFACTION

Abstract

The aim of this research is to investigate the problem solving skills of prospective teachers as a predictor of their life satisfaction. The research model is associative browsing model. The participants are 258 prospective teacher volunteers who attend different universities. The data was collected through the life satisfaction scale, problem solving skills scale and a personal information form designed by the researchers. The results indicate that problem solving skills is a meaningful predictor of life satisfaction. In addition, prospective teachers' monthly allowance, the income levels of their families, their satisfaction with their department of study, having friends and participating in social activities are also meaningful predictors.

Key words: life satisfaction, prospective teachers, problem solving

GİRİŞ

Bireylerin öznel iyi oluşu ile yakından ilgili bir kavram olan yaşam doyumu kişiden kişiye farklılık göstermekte ve genel olarak yaşamdan memnun olmayı ifade etmektedir. Kişinin yaşama ilişkin gösterdiği pozitif duygusal tepkiler (Sung-Mook & Giannakopoulos, 1994) olarak tanımlanmaktadır.Yaşam alanlarında olumlu duygu yaratan yaşantılarının olumsuz duygu yaratan yaşantılarından daha çok olması yaşam doyumunu etkiler (Diener ve ark., 2004). Yaşam doyumu durumsal bir değerlendirmeden çok kişinin genel olarak tüm yaşamını, bu yaşamın çok çeşitli boyutlarını kapsar. Öznel iyi oluş ile yakından ilgilidir. Öznel iyi oluşun bilişsel bileşeni olarak bilinmektedir (Dorahy ve ark., 1998). Bireyin kendisinde olduğunu düşündüğü özellikleri ile yaşam koşullarını

algılayışı arasındaki karşılaştırmaları, kendi yaşamı hakkında değerlendirmelerinden oluşmaktadır (Pavot ve Diener,1993).

Öznel iyi olma durumunu belirleyen etkenlerin bireyin yaşam doyumunu da etkilemesi beklenebilir. Rask ve ark, ekonomik koşullar, yaşam alanları, kısa ve uzun vadeli hedefler, kişilik özellikleri vb. öznel iyi oluşla ilgili faktörler arasında saymışlardır (Rask ve ark. 2002). Başka bir çalışmada ise yaşam doyumunu etkilediği düşünülen faktörler ise günlük yaşamdan mutluluk duymak, yaşamı anlamlı bulmak, amaçlara ulaşma konusunda uyum, pozitif bireysel kimlik, fiziksel olarak bireyin kendisini iyi hissetmesi, ekonomik güvenlik ve sosyal ilişkiler olarak ele alınmaktadır (Keser, 2005). Bireyin olumlu yaşantıları yaşam doyumu düzeyinin artmasına ve olumsuz yaşantıları ise azalmasına neden olabilir.

Yaşam doyumunun çok boyutlu olması ve tüm yaşam alanını kapsaması nedeniyle konuyla ilgili araştırmalar da bireye özgü farklı özelliklerin yaşam doyumu ile ilişkisini ele aldığı görülmektedir. Araştırmalar da yaşam doyumu, bireysel bütünlük duygusu (Çeçen, 2008), aile bütünlük duygusu ve benlik saygısı (Annak , 2005) iş doyumu (Keser, 2005), anne-baba tutumları (Gürsoy, 2009), Psikolojik yardım almaya ilişkin tutumlarla (Dilek, 2010) ilişkili görülmektedir.Ülkemizde son yıllarda öğretmen adaylarının yaşam doyumları düzeylerini Öz-yeterlikleri, İş Doyumları, Tükenmişlikleri (Telef,2011; Özyürek, Gümüş ve Doğan, 2012; Şahin,2008) açısından inceleyen çalışmalar bulunmaktadır.

Bireyler yaşamlarında küçük ya da büyük pek çok pek çok problemle karşılaşmakta ve bunları çözmeye çalışmaktadır. Yeni bir durumla karşılaşmak ya da değişen bir duruma uyum sağlamak günlük yaşamda sürekli varlığını sürdürmektedir. Bundan dolayı bazı araştırmacılar problem çözmeyi günlük yaşamın olağan bir parçası kabul etmektedirler (Green ve Gilhooly, 2005).

Problem çözme ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. D'Zurilla ve Goldfried (1971) "problemli bir durumla başa çıkabilmek için etkili tepki seçenekleri oluşturma ve bu seçeneklerden en etkili olacağı düşünülen birini seçmeyi içeren bilişsel ve davranışsal bir süreç" olarak tanımlarken, Heppner ve Krouskopf (1987) bireyin iç ve dış tüm uyumu için gösterdiği bilişsel ve etkili davranış süreçleri olarak belirtmektedir. Bu tanımlara yakın kabul edilebilecek diğer bir tanımlama ise Bingham ve Morgan tarafından yapılmıştır. Problemi; bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenmeyle karşılaşması halinde ortaya çıkan çatışma durumu, problem çözmeyi de, hedefe ulaşmayı güçleştiren engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Bingham, 1998; Morgan,1999). Woolfolk (2001), problem çözmeyi güncel durumla ulaşılması istenen sonuç arasındaki eylemler ve etkinlikleri içeren yol belirleme süreci olarak ele almaktadır. Problem çözme karşılaşılan bir engelin üstesinden gelerek arzulanan duruma ulaşmaktır (Glassman ve Hadad, 2009).

Kişiler arası problem çözme becerisi, insanların aralarındaki problemleri çözerek sosyal ve duygusal uyum sağlamalarına sağlamaktadır (Pellegrini veUrbain, 1986). Koberg ve Bagnall (1981)'a problem çözme becerisine sahip olan kişilerin özelliklerinden bazılarını; aktif, enerjik, yaratıcı, verimli, tercihlerini ve kararlarını ifade edebilen şeklinde belirtmişlerdir.

Yetersiz problem cözme becerilerine sahip olmak madde kullanımı (Greening, 1997) kaygılı, güvensiz olmak, duygusal problemleri bulunmak (Heppner, Baumgardner ve Jackson, 1985), bir probleme yönelik daha az sayıda çözüm üretmek ve intihar düşüncesi (Piester ve Clum 1993) ile ilgili bulunmuştur.

Problem çözme becerisine sahip kişilerin özellikleri uzun süredir araştırmacılar tarafından incelenen bir konudur. Yapılan çalışmalarda, problem çözme becerisinin sosyo ekonomik düzeye göre farklılaştığı (Kennedy, 1998; Shure & Spivack, 1982) , psikolojik uyum (Hepner ve Anderson, 1985), ozsaygı (Camplin, Stone & Merrilit, 1990) Kendini problem çözmede yeterli olarak algılama ve kişilerarası ilişkilerde daha girişken olma, daha olumlu benlik algısına sahip olma ve akademik açıdan daha uygun çalışma yöntemleri bilme (Derin ve Serin,2008).ruhsal belirtileri azaltma (kabasakal ve Totan, 2011) gibi pek cok değişkenle ilişkili bulunmuştur. Otacıoğlu (2007) öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada "Problem Çözme Becerisi" ne özgüven, nesnel bakış açısı ve yaratıcı düşünme özelliklerinin de eşlik ettiğini saptamıştır.

Bazı araştırmacılar eğitimin temel hedeflerinden birinin de öğrencilerin eğitim sürecinde kazandığı problem çözme becerilerinin diğer yaşam alanlarını da aktarmalarını sağlamak olduğunu düşünmüşlerdir (Reed, 2000). Bu konudaki araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi bireyin problem çözme becerisiyle ilgili özellikleri yaşam doyumu ile de yakından ilgili bulunmaktadır. Bireylerin problem çözme becerilerine sahip olması günlük yaşamda karşılaşılan engellemeler, yaşam olayları vb. süreçlerde etkili çözümler üretmesini sağlayabilir ve kendilerine ilişkin değerlendirmelerini olumlu yönde etkiliyebilir. Dolayısıyla yaşam doyumunu arttırabilir. Bu araştırmanın temel amacı, öğretmen adaylarında yaşam doyumunun yordayıcısı olarak problem çözme becerilerinin incelenmesidir. Diğer bir amacı ise öğretmen adaylarının yaşam doyumu düzeylerinin aylık bütçeleri, ailenin gelir düzeyi, bölümünden memnun olma, iş olanaklarına sahip olma, arkadaşları olma ve aktivitelere katılma boyutlarına göre faklılaşıp, farklılaşmadığını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırma modeli

Bu araştırma ilişkisel tarama modeline uygun olarak düzenlemiştir. *İlişkisel tarama modeli*, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan, genel tarama yöntemi içine giren bir araştırma modelidir (Karasar, 2006).

Katılımcılar: Bu araştırmada, farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan ve çalışmaya katılmayı kabul eden toplam 258 öğretmen adayı araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Bu katılımcıların 122 kız, 136 erkek olup yaş aralığı 18-35 arasında, X=21.47 ve ss= 2.046 şeklinde dağılım göstermektedir.

Veri toplama araçları:

Çalışmada tüm katılımcılara uygulanan üç veri toplama aracı kullanılmıştır.

Problem çözme envanteri: Bu envanter, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendi algısına dayanan, P.P Heppner ve C. H. Petersen (1982) tarafından geliştirilmiş olan, likert tipi bir ölçektir. Türkiye'ye uyarlaması 1993 yılında Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Paul Heppner tarafından yapılan, 35 maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlık katsayısı Cronbah Alfa: .88 ve test yarılama yöntemi ile yapılan güvenirlik katsayısı ise .81 olarak bulunmuştur.

Her bir maddesi 1-6 arası puanlanan bu Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin problem çözme becerileri konusunda kendisini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Ölçekten alınabilecek puan ranjı 32-192 arası olarak belirlenmiştir (Savaşır ve Şahin, 1997).

Yaşam doyumu Ölçeği: Bireylerin yaşam doyumu düzeylerini belirlemek amacıyla Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen bu ölçek Türkçeye Köker (1991) ve Yetim (1991) tarafından "Yaşam Doyumu Ölçeği" olarak kazandırılmıştır. Yaşam doyumunu ölçmeye yönelik 5 maddeden oluşan ölçeğin maddeleri, Likert tipi 7'li derecelendirme (1-"Hiç uygun değil" ile 7-"Tamamıyla uygun") türündedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 7, alınabilecek en yüksek puan ise 35'tir. Ölçekten alınan yüksek puanlar cevaplayıcının yaşam doyumunun yüksek olduğuna işaret ederken; ölçekten alınan düşük puanlar ise, yaşam doyumu düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir.

Kişisel bilgi formu :Bu form araştırmacılar tarafından araştırmanın amacına uygun olarak düzenlenmiştir. Katılımcılara ait aylık bütçeleri, ailenin gelir düzeyi, bölümünden memnun olma, iş olanaklarına sahip olma, arkadaşları olma ve aktivitelere katılma vb. sorulardan oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri 2011-2012 öğrenim yılında eğitimine devam etmekte olan, 257 öğretmen adayına uygulanan ölçme araçları ile toplanmıştır. Veriler, yaşam doyumu ile problem çözme becerileri arasındaki ilişki korelasyon, öğretmen adaylarının yaşam doyumu düzeylerinin bütçeleri, bölüm tercih memnuniyetleri, iş olanakları, aktivite katılımı ve arkadaşlara sahip olmasına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği t- testi ve algılanan ekonomik düzeye göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANOVA ile incelenmiştir.

BULGULAR

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişki

	Age	PROBTOPPUAN	PGUVEN	PYAKKAC	PKKONTROL	YASDOYUMTOP
Age	1	-,131(*)	-,129(*)	-,123(*)	-,002	,034
Problem toplam puanı		1	,872(**)	,919(**)	,666(**)	-,127(*)
Problem çözme yeteneğine güvenme			1	,640(**)	,449(**)	-,153(*)
Probleme yaklaşma-kaçma				1	,542(**)	-,065
Kişisel kontrol					1	-,139(*)
Yaşam doyumu toplam puanı						1

Tablo 1 incelendiğinde problem çözme becerisi toplam puan ile problem çözme yeteneğine güvenme faktörü arasında r(254) = .872, p< .01; probleme yaklaşma-kaçma faktörü arasında r(254) = .919, p< .01 ve kişisel kontrol faktörü arasında r(254) = .666, p< .01; problem çözme yeteneğine güvenme faktörü ile probleme yaklaşma-kaçma faktörü arasında r(256) = .640, p< .01 ve kişisel kontrol arasında r(256) = .449, p< .01; probleme yaklaşma-kaçma faktörü ile kişisel kontrol arasında r(255) = .542, p< .01; kişisel kontrol faktörü ile yaşam doyumu arasında r(257) = .-139, p< .05 düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Ayrıca yaş ile problem toplam puan arasında r(257) = .-131, p< .01; problem çözme yeteneğine güvenme faktörü arasında r(581) = .314, p< .01;problem toplam puan ile yaşam doyumu arasında r(254) = .-127, p< .05 ve problem çözme yeteneğine güvenme faktörü ile yaşam doyumu arasında r(256) = .-153, p< .05 düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumu Düzeylerinin Bütçeleri, Bölüm Tercih Memnuniyetleri, İş Olanakları, Aktivite Katılımı Ve Arkadaşlara Sahip Olmasına Göre t -testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	Sd	p
Yaşam doyumu Bütçe	**1**	136	24,0662	6,78255	4,146	247	,000*
	2	113	20,5133	6,67099			
Yaşam doyumu Bölüm memnuniyeti	**1**	178	23,8933	6,17219	5,469	247	,000
	2	71	18,8451	7,49981			
Yaşam doyumu iş olanakları	**1**	101	24,0693	6,57914	3,082	247	,002*
	2	148	21,3514	6,99938			
Yaşam doyumu aktivitelere katılım	**1**	107	23,8318	6,36690	2,752	247	,006*
	2	142	21,4155	7,20544			
Yaşamdoyumu arkadaşları olma	**1**	229	22,8210	6,78222	2,862	247	,005*
	2	20	18,2500	7,61491			

Tablo incelendiğinde, yaşam doyumu düzeyini, bütçe (t_{249}= 4.146, p<.001); okuduğu bölümden memnun olma (t_{249}= 5.469, p<.001); iş olanakları (t249= 3.082, p<.01); aktivitelere katılma(t249= 2.752, p<.05) ve arkadaşları olma (t_{249}= 2.862, p<.05) boyutlarında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir.

Tablo 3:Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumu Puanlarının Algılanan Ekonomik Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (Anova) Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Yaşam doyumu	Gruplar arası	758,287	2	379,144	8,314	,000*	1-2 1-3
	Grup içi	11172,406	245	45,602			
	Toplam	11930,694	247				

***p< .001**

1=alt, 2=orta, 3=yüksek

Yaşam doyumunun algılanan ekonomik düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, yaşam doyumunun (F_{247}= 8.314, p<.001) algılanan ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Farkın kaynağını görmek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının yaşam doyumu düzeylerinin yüksek gelir düzeyine sahip olduğunu düşünenler (X= 27,60) , alt gelir düzeyine sahip olduğunu düşünenler (X= 18,73) ve orta gelir düzeyine sahip olduğunu düşünenlere (X= 22,51) göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir. (p<.05)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın temel amaçlarından biri öğretmen adaylarında yaşam doyumunun yordayıcısı olarak problem çözme becerilerinin incelenmesidir. Bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının ortalama yaşam doyumu puanları 22.44 olarak saptanmıştır. Yakın zamanlı çalışmalarda Uz-Baş(2011) ortalama puanı 22,34, Joshonloo ve Afshari (2009) 22.20, Gündoğar ve ark. (2007) Üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında bu puanı 21.7 , Dorahy ve ark. (2000) farklı ülkelerdeki üniversite öğrencilerinin yaşam doyumu üzerine yaptıkları çalışmada ortalama yaşam doyumu puanlarını Avustralya için 23.83, Nijerya için 21.48, Gana için 21.14 bulmuşlardır. Çalışmada elde edilen Yaşam doyumu puan ortalamaları diğer çalışmaların sonucu ile yakın değerdedir.

Öğretmen adaylarının problem çözme toplam puan ortalamaları 91.96,problem çözme yeteneğine güvenme faktörü puan ortalamaları 28,54; kişisel kontrol faktörü puan ortalamaları 16.94; probleme yaklaşma-kaçma faktörü puan ortalaması 46.47 bulunmuştur. Eliot ve Marmaroch (1994) 321 üniversite öğrencisi ile yaptıkları araştırmalarında bu puan ortalamalarını sırasıyla, 90.58; 26,06; 18,17; 46,33 olarak bulmuşlardır.

Araştırmanın sonuçlarına baktığımızda öğretmen adaylarının problem toplam puan ile yaşam doyumu arasında r(254) = .-127, p< .05 ve problem çözme yeteneğine güvenme faktörü ile yaşam doyumu arasında r(256) = .-153, p< .05 düzeyinde anlamlı; kişisel kontrol ile yaşam doyumu arasında r(257) = .-139, p< .05 düzeyinde anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Problem çözme envanterinden alınan puanlar yükseldikçe bireyin bu konuda kendisini yetersiz olarak algıladığını göstermektedir. Yaşam doyumu ölçeğinde ise yüksek puan almak, yüksek yaşam doyumunu ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının yaşam doyumu ölçeği puanları artarken, problem çözme puanları düşmektedir. Yüksek yaşam doyumu kendini problem çözme konusunda yeterli algılama ile ilişkili görülmektedir. Oktan (2008) ergenlerde psikolojik sağlamlık arttıkça ve problem çözme becerilerinin de arttığını bulmuştur. Bulut (2007) okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu stresle başa çıkma stratejileri ve stresle başa çıkma stratejileri ile olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkileri incelediği çalışmasında problem çözme ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde benzer bir sonuç elde etmiştir.

Bu çalışmada yaşam doyumunun öğretmen adaylarının cinsiyetine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Kız öğrencilerin yaşam doyumu puan ortalaması 23,59; erkeklerin yaşam doyumu puan ortalaması 21,36 olarak elde edilmiştir. Bu iki grup arasındaki farkın (t_{248}= 2,552, p<.011) anlamlı olmadığı saptanmıştır. Literatürde de benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Gündoğar ve diğerleri (2007) üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunu inceledikleri çalışmalarında, Çetinkaya'nın (2004) beden imgesi, beden organlarından memnuniyet, benlik saygısı, yaşam doyumu ve sosyal karşılaştırma düzeyinin demografik değişkenlere göre

incelediği araştırmasında, Telef (2011)öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesinde, Çecen-Erogul ve Dingiltepe (2012) parçalanmış ve tam aileye sahip ergenlerin yaşam doyumu düzeyleri ile yaşam kalite düzeylerinin karşılaştırılmasında, Chow'un (2005) üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunu incelediği araştırmada, yaşam doyumunun cinsiyete göre farklılaşmadığını ifade etmişlerdir.

Çalışmada yaşam doyumu düzeyi ile ilgili okuduğu bölümden memnun olma(t_{249}= 5.469, p<.001) anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Alan yazınında bu sonucu destekleyen çalışmaların olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Gündoğar, Gül, Uskun, Demirci ve Keçeci (2007) tarafından yapılan araştırma, Güler ve Emeç (2006) yapılan çalışma ve Rask ve arkadaşlarının (2002) ergenler üzerinde yaptığı çalışma, Gün. ve Bayraktar (2008) iç göçün ergenlerin uyumu üzerine etkisini incelediği çalışma sonuçları ile benzerdir.

Öğretmen adaylarının arkadaşlarının olması ve aktivitelerde bulunması yaşam doyumunu anlamlı ölçüde farklılaştırmaktadır. Çeçen (2007) üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmasında duygusal yalnızlık düzeyi yüksek öğrencilerin daha düşük yaşam doyumuna sahip olduğunu, Kapıkıran ve yağcı (2011) Ergenlerde bir müzik aleti çalma ve spor yapmayı yaşam doyumu ile doğrudan bağlantılı bulmuşlardır. Araştırmanın bu bulguları alan yazını ile örtüşmektedir.

Öğretmen adaylarının yaşam doyumunun (F_{247}= 8.314, p<.001) algılanan ekonomik düzeye göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Üniversite öğrencilerinde farklı değişkenlerle yaşam doyumu ilişkisini inceleyen pek çok araştırmada da paralel sonuçlar elde edilmiştir. Yüksek ekonomik düzey, yaşam doyumunu yükselten bir değişken olarak karşımıza çıkmaktadır (Tuzgöl-dost,2006; Dilmaç ve Ekşi,2008; Cenkseven, 2004; Chow,2005; Gün ve Bayraktar, 2008).

ÖNERİLER

Yaşam doyumuna olumlu ve olumsuz katkıda bulunan faktörlerin belirlenmesi için daha büyük araştırma grupları çalışması önemli görülmektedir. Yaşam doyumunun artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması bireylerin öznel iyi oluşu geliştirmek anlamında da yararlı olacaktır. Bireylerin yaşam doyumlarını arttırmanın yollarından birinin de etkili problem çözme becerileri olduğu görülmektedir. Bu konuya okul rehberlik ve psikolojik danışma programlarında yer verilmesi ve okullardaki önleyici rehberlik çalışmaları kapsamında problem çözme becerilerinin kazandırılması önemli görülmektedir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Annak, B. (2005). *Sosyal Destek, Sosyal Ağ, Yaşam Kalitesi ve YaşamDoyumu: Duygu-Durum ve Anksiyete Bozukluğu Tanısı Alan Kişiler ve Düzenli Hemodiyaliz Tedavisi Gören Hastalar Açısından Bir Karşılaştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin

Bingham, A. (1998). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. Çev.A.Ferhan Oguzkan, İstanbul: Millî Eğitim Basımevi

Bulut, N. (2007). Okul psikolojik danışmanlarının yaşam doyumu stresle başa çıkma stratejileri ve olumsuz otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(27) 1-13*

Camplin, L., Stone W.N. & Merrilit, L.C. (1990). An addaptive approach to group therapy for the cronic patieni. *Social Work With Groups, 13* (1), 53-65.

Cenkseven, F. (2004). *Üniversite Öğrencilerinde Öznel ve Psikolojik İyi Olmanın Yordayıcılarının Belirlenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.

Chow, H.,P.,H. (2005). Life Satisfaction Among University Students In a Canadian Prairie City: a Multivariate Analysis. *Social Indicators Research, 70*, 139-150.

*Çecen-Erogul,A.R.,Dingiltepe,T.(2012)*Parçalanmış ve Tam Aileye Sahip Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeyleri ile Yaşam Kalite Düzeylerinin Karşılaştırılması *ilköğretim online* Vol 11, Issue 4

Çeçen, A.R. (2008). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordamada Bireysel Bütünlük (Tutarlılık) Duygusu, Aile Bütünlük Duygusu ve Benlik Saygısı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama.* 4 (1),19-30.

Çetinkaya, H.(2004) Beden İmgesi, Beden Organlarından Memnuniyet, Benlik Saygısı, Yaşam Doyumu ve Sosyal Karşılaştırma Düzeyinin Demografik Değişkenlere Göre Farklılaşması, Mersin Üniversitesi,

Çeçen, A.R. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Cinsiyet ve Yaşam Doyumu Düzeylerine Göre Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Düzeylerinin İncelenmesi *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* Cilt 3, Sayı 2, Aralık 2007, ss. 180

Derin, R., Serin, N.B., (2008). "İlköğretim Öğrencilerinin Kişilerarası Problem Çözme Becerisi Algıları ve Denetim Odağı Düzeylerini Etkileyen Faktörler", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt:5, Sayı:1

Diener, R., Diener, E. ve Tamir, M. (2004). *The Psychology Of Subjective Well-Being*. Journal Article Expert. Vol.133.

Dilek,C.(2010) *Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Yardım Almayaİlişkin Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*, yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ankara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2008). Meslek yüksek okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaşam doyumları ve benlik saygılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *20*,

Dorahy, M., J., Lewis, C., A., Schumaker, J., F., Akuamoah-Boateng, R.,Duze, M., C., Sibiya, T., E. (2000) Depression and life satisfaction among Australian, Ghanaian, Nigerian, Northern Irish, and Swazi University Students. *Journal of Social Behavior and Personality,, Vol. 15*, No. 4, 569–580.

D'Zurilla, T. J. & Goldfried, M. R. (1971). Problem solving and behavior modification. *Journal of Abnormal Psychology,* 78, 107-126.

Eliot,T.R. & Marmaroch (1994)Problem-soving Appraisal, Healt complaints and Healt related Expectancies *,Journal of Counseling & Development* may/june vol. 72 , 531-537

Glassman, W. E. ve Hadad, M. (2009). *Approaches to psychology*. (5. Baskı). Berkshtere: McGraw Hill Education.

Greening, L. (1997). Adolescent stealers' and nonstealers' social problem-solving skills. *Adolescence,*32, 51--55

Green, A. J. K. ve Gilhooly, K. (2005). Problem solving. İçinde N. Braisby ve A. Gellatly (Eds.). *Cognitive psychology.* Oxford: Oxford University Press.

Gün, Z.ve Bayraktar, F. (2008) Türkiye'de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk psikiyatri dergisi, 19(2)* 167-176

Gündoğar D., Gül S.,S., Uskun E., Demirci S., Keçeci D. (2007). Üniversite Öğrencilerinde Yaşam Doyumunu Yordayan Etkenlerin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri, 10,* 14-27.

Güler - Kümbül, B. & Emeç, H. (2006). Relationship between Life Satisfaction, Optimism and Academic Achievement in Turkey. Poster paper presentation in South African Positive Psychology Conference. April, 3-7, 2006. North-West University, Potchefstroom – South Africa

Gürsoy,Ü. (2009)*Üniversite Öğrencilerinin Gestalt Temas Biçimleri İle Yaşam Doyumları Arasındaki ilişkinin İncelenmesi* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul

Hepner, P.P. & Anderson, W.P. (1985). The Relationship between problem solving self-appraisal and psychological adjustment. *Cognitive Therapy and Research. 4*, 415-427.

Heppner, P.P. ve Krauskoph, C. J. (1987). The Integration Of Personal Problem Solving Processes Within Counselling. *The Counselling Psychologist*. Volume 15, p 371-447

Heppner, P. P., Baumgardner, A., & Jackson, J. (1985). Problemsolving,self-appraisal, depression, and attributional style: Are they related? *Cognitive Therapy and Research*, *9*, 105-113.

Kabasakal, Z. ve Totan, T. (2011) . İlköğretim öğrencilerinde sosyal ve duygusal öğrenmenin ruhsal belirtileri azaltmadaki rolü. İçinde Z. Kaya ve U. Demiray (Eds.), *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. (syf.248). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Kapıkıran,Ş. , Yağcı, U.(2011)*Ergenlerin yaşam doyumu üzerinde bazı değişkenlerin Aracılık ve arabuluculuk rolünün incelenmesi* 19 eğitim bilimleri kurultayı,

Karasar, N.(2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* Ankara: Nobel yayın Dağıtım.

Kennedy, M. G. (1998). Social Problem Solving And Adjustment In Adolescense The Influence Of Moral Reasoning Level, Scoring Alternatives And Family Climate. Journal of Clinical Child Psychology.Vol: 17, n: 1, 73-83.

Keser, A., (2005). İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi: Otomotiv Sektöründe Bir Uygulama, *Çalışma ve Toplum*, sayı:4, s:77-96.

Koberg, D. ve Bagnall, J. (1981). The Universal Traveler. Kaufman, Inc. 95 First Street, California, 94022.

Köker, S. (1991). *Normal ve sorunlu ergenlerin yaşam doyumu düzeylerinin karşılaştırılması*. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Joshonloo, M. & Afshari, S.(2009)Big five personality traits and self-esteem as predictors of life satisfaction in iranian MuslimÜniversity students ,*Journal of happiness Studies*, 12(1) 105-113
Morgan C. T. (1999). *Psikolojiye Giriş.* (Çev. H.Arıcı ve Ark.) Meteksan Yayınları.13 Baskı. Ankara

Oktan, V.(2008) *Üniversite Sınavına Hazırlanan Ergenlerin Psikolojik Sağlamlıklarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,

Otacıoğlu, S. G.(2007). Eğitim Fakültelerinin Farklı Branşlarında Eğitim Alan Öğrencilerin Problem Çözme Beceri Düzeylerinin Karşılaştırılması, *Eğitim Araştırmaları*, 29: 73-83.

Özyürek, A., Gümüş, H., & Doğan, S. (2012). Öğretmen ve okul yöneticilerinin tükenmişlik ve yaşam doyumununincelenmesi. *International Journal of Human Sciences* [Online]. (9)2, 892-904.

Pavot,W. ve Diener, E. (1993). The affective and cognitive context of self reported measures of subjective well-being. *Social Indicators Research, 28*, 1-20.

Pellegrini, D.S. ve Urbain, E.S. (1986). An Evaluation of Interpersonal Cognitive Problem Solving Training With Children. *Child Psychology and Psychiatry.* Vol: 26, n: 1, 17-41.

Prıester, M.J. ve Clum, G.A. (1993) Perceıved Problem Solvıng Abılıty as a Predıctor of Depressıon,Hopelessness, and Suıcıde Ideatıon m a College Populatıon *Journal of Counselıng Psychology,* 40(1) 79-85

Rask K, Astedt-Kurki P, Laippala P (2002) Adolescent subjective well-being and realized values. *J Adv Nurs*, 38: 254-263.

Reed, S. K. (2000). Problem solving. İçinde A. E. Kazdin (Ed.). *Encyclopedia of psychology* (syf. 68-70). Oxford: Oxford University Press.

Shure, M. B. ve Spivack, G. (1982). Interpersonal Problem Solving In Young Children: A Cognitive Approach To Prevention. *American Journal of Community Psychology*. Vol:10, n: 3, 341-356.

Sung-Mook, H. & Giannakopoulos, E. (1994). The relationship of satisfaction with life to personality characteristics. *Journal of Psychology Interdisciplinary & Applied 128*(5), 547-555.

Şahin, Ş. (2008) *Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Tükenmişlik ve Yaşam Doyumu Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Mersin

Savaşır I., Şahin, H. N.,(1997) *Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları

Uz-Baş, A.(2011) İnvestigating levels and predictors of life saticfaction among prospective teachers ,*Eurasian journal of educational research*,Issue 44 summer 2011 71-88

Telef, B.B.(2011)Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri, İş Doyumları, Yaşam Doyumları Ve Tükenmişliklerinin İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 10(1), 91-108, 2011

Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Doyumunun Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*, 132-143.

Woolfolk, A. (2001). *Educational psychology* (8. Baskı). Massachuset: Allyn and Bacon.

Yetim, U. (1993). Life satisfaction: a study based on the organization of personal project. *Social Indicators Research*, 29 (3): 277-289.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:04 ISSN: 2146-9199

SPOR MEDYASININ TOPLUM ÜZERİNDEKİ SOSYOLOJİK ETKİSİ

Bahar Ünsal
Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu
baharunsal@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Fikret Ramazanoğlu
Sakarya Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Yüksekokulu
framazanoglu@sakarya.edu.tr

Özet

Bu çalışma spor medyasının toplum üzerindeki sosyolojik etkilerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmada kişilerin sosyolojik boyutları ele alınarak spor medyasından beklentileri gözlemlenmiştir. Medyanın toplumu etkileme gücü ile bireylerin davranış şekillerini etkilendiği görülmektedir. Spor olaylarını halka duyurma işlevini yerine getiren spor medyası, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de geniş kitleleri etkileyen bir güce sahiptir. Bu araştırmada Türkiye'deki spor medyasının durumunun belirlenmesi ve spor kamuoyunun medyadan beklentilerinin saptanması amaçlanmıştır. Etik konusu gazetecilerin okurlarına, haber kaynaklarına ve haber yaptıkları kişilere karşı sorumlulukları temel alınarak incelenmiştir. Günümüzde spora duyulan ilginin her geçen gün artması sonucu büyük bir spor kamuoyu oluşmuştur. Kitle iletişim araçları bu kamuoyunun oluşmasında, bilgilenmesinde, yönelmesinde büyük pay sahibi olmuştur. Medyanın toplumun yapısı ve bireyler arası ilişkilerin niteliği ve şekli üzerinde yeniden yorumlayıp düzenleyen ve şekillendiren bir etkisi olduğunu medya konusunda yapılan araştırmalar açıkça göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Spor, Medya, Sosyoloji, Toplum.

THE SOCIOLOGICAL IMPACT OF SPORT MEDIA ON SOCIETY

Abstract

This study has been carried out with the purpose of analysis of the impact of sport media on society. The expectations of persons have been observed by taking the sociological aspects.
It has been observed that media affect the way of behaviour of individuals with its influence power on society.
In this study the object is to specify the situation of sport media in Turkey and determine the expectation of sport public opinion from the media.
The subject of ethics has been inspected based upon the responsibilities of journalists to their readers, news sources and reported persons as news.
At the present time a big sport public opinion has been formed as a result of increasing interest every passing day.
Mass communication has played a big role for the creation, groundind and orientation of this public opinion.
The researchs carried out on media have clearly revealed that the media has interpretitive, regulative and formative impact on public structure and quality and form of interpersonal relations.

Keywords: Sport,media, sociology, society.

GİRİŞ

Spor, yaşamın bir parçası olarak gerçek ve sosyal hayatın doğallığı ile ilgilidir ve amacı kendisinde olan bir eylemdir(Erdemli, 1991). Çünkü sosyal hayatın temelinde duygular ve coğrafyanın dünyası bulunur. Sosyo-kültürel kişiliğe bürünen insan, uyarılarak yüksek seviye olan kültür düzeyine ulaşır(Erdemli, 1991).
Toplum yaşamında daha fazla yer tutmasıyla birlikte spor, son yüzyılda bir bilim dalı olarak büyük gelişme göstermiştir(Mirzeoğlu, 2003: 94).

Spor konusunda alanlarına göre farklı tanımlar olduğu görülmektedir bu tanımlardan bazıları; spor, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmanın temel faktörleri olan bireylerin, fizyolojik ve psikolojik yapısını geliştirmek, kişiliğin oluşumunu karakter özelliklerinin gelişimini sağlamak, bilgi, beceri ve yetenek kazandırarak topluma uyumunu kolaylaştırmak; kişiler, toplumlar ve uluslar arası dayanışma, kurallara göre rekabet ölçüleri içerisinde mücadele etme, heyecan duyma, yarışma ve yarışmada üstün gelme faaliyetleri olarak belirtilmektedir(Yetim, 2005:129-132).

Sosyolojik açıdan ele alındığında ise spor, ferdin doğal çevresini insani çevre haline getirirken elde ettiği kabiliyetleri geliştiren, belirli kurallar altında araçlı veya araçsız, bireysel veya toplu olarak serbest zaman faaliyeti kapsamı içinde veya mesleki uğraş olarak yaptığı, sosyalleştirici, toplumla bütünleştirici, ruh ve fiziği geliştiren, rekabetçi, dayanışmacı ve kültürel bir olgudur(Erkal, 1998).

Sporun toplumları etkilemesi yanında toplumsal yapıdaki ilişkilerden spor kavramı da etkilenmektedir. İnsanların modern yaşamın yıpratıcılığına karşın, gözlerimizin önünde gerçekleştirdikleri başarılar ne kadar büyük olursa olsun, sporun değerini yalnızca insan bedeninin elde ettiği verimle ölçmekten sakınmak gerekir.
Modern toplumlarda, insan gücüne duyulan ihtiyacı giderek azaltmış ve bunun sonucu olarak insanın doğal yapısına uymayan bir yaşam biçimi ile birlikte iş ve sosyal çevreden gelen baskılar, stresler dolaşım ve solunum sistemi hastalıklarını, özellikle gelişmiş ülkelerde başta gelen ölüm nedenleri arasına sokan faktörlerdir. Spor çağdaş insanın karşısına dikilen bu tehlikeye karşı dinamik, güncel yaşamın getirdiği streslerden uzak bir ortam yaratarak çözüm getirmekte ve kazandırdığı sağlıklı yaşam biçimiyle de koruyucu tıbba yardımcı olmaktadır(Şahan, 2007).

Günümüz endüstri toplumlarında, toplumsal iş bölümü ve uzmanlaşmanın gelişim düzeyine uyarak, sporunda sayıları ve çeşidi artmıştı. Hatta spor kendi başına bir endüstri haline gelmiştir. Günümüzde spor çok sayıda tüketicisi olan bir ürün olarak kabul edilmektedir. Stadyumlarda izleyicileri, T.V. gazete ve dergilerde okuyucuların sayılarının fazlalılığı nedeniyle birçok başka ürünün tanıtımı için spor alanları tercih edilmektedir. Bu günkü toplumsal yapıda tekstilde modanın yayılması, eğitimde sporun birey üzerinde önemli etkiler bırakması, politikacıların halk ile olumlu diyalog kurabilmelerinde, toplumsal sorunların azaltılmasında spor önemli bir araç olarak kullanılmaktadır(Öztürk, 1998).

Birçok sosyal bilimci, araştırmalarında kitle iletişimi ile birey ve toplum yaşamını sosyolojik, sosyal psikolojik yaklaşımlar ile sorgulamış ve buradan birey ve toplumsal davranış biçimlerini açıklamaya çalışmışlardır. Kitle iletişimi toplum ve grupların adeta yerini alarak, bireyin gelişim süreci içerisinde önemli bir yere sahip olmuştur. Tek taraflı bir iletişim kaynağı olarak görülen kitle iletişim araçları, birey ve toplumlara yalnızca bilgi aktaran araçlar olmaktan çok, onları eğiten, nerede nasıl davranacaklarını, neyi nasıl algılayarak anlayacaklarını, hatta neyin iyi ya da kötü olduğuna, nelere bağlı olduğuna karar vereceklerini öğreten iletişim araçları haline bürünmüştür(Demiray, 2003: 90).

Günümüzde son derece etkili olan Medyanın (kitle iletişim araçları) bir takım işlevleri mevcuttur. Bu işlevler;
Habercilik, toplumsallaştırma, motivasyon, tartışma-diyalog, eğitim, Kültürel geliştirme, eğlence ve bütünleştirme, şeklinde belirtilmektedir(Güz, 1996: 669).
Değişim beyinde baslar. Birey medyayı izler, beyin yeni bilgiler, düşünceler ve izlenimlerle dolar. Her bilginin bir mesajı vardır. Mesajlar çoğunlukla medyanın çıkarlarıyla ilgilidir ve insanların ne yapmaları gerektiğini söyler. Bu süreç her gün tekrarlanır. Medya mesajları her gün yineler. Medya özellikle totaliter rejimler altında yaşayan insanları kolaylıkla değiştirebilmektedir(Thomas, 1989: 401; Akt: Cereci, 2002: 33).

Spor Ve Medya

Spor, medya aracılığı ile tüm toplumların sevgisini kazanırken medya ise kitle iletişim araçlarında büyük bir boşluğu doldurmaktadır. Her ikisi de birbirinden etkilenmektedir. Gelişen teknoloji, uydu antenleri ve frekanslar sayesinde bütün dünya yapılan bir spor etkinliğini anında milyonlarca insanın izlenmesini sağlamıştır(San: 1991-187).

Döşyılmaz'a göre medyanın aşağı yukarı %50'sini spor olayları doldurmaktadır. Reyting olayı açısından spor medyanın en önemli öğesini teşkil etmektedir. Spor programları, haber sonrası spor haberleri, naklen yayınlar spor için yapılan açık oturumlar, gazetelerin spora ayırdığı sayfalar spor magazin programları ve daha niceleri medyanın büyük bir kısmını oluşturmaktadır(Döşyılmaz: 1998-28).

Spor medya ilişkileri Türkiye'de cumhuriyetin ilk yıllarından günümüze dek süre gelmiştir. Cumhuriyetin kuruluşundan sonra spor alanında da hareketlenmenin olması özellikle yazılı basın açısından çeşitli spor dergilerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Özellikle 1950'li yıllardan itibaren günlük gazetelerin ve radyonun sporla daha fazla ilgilendikleri görülmektedir. Bu günkü anlamda spor medya ilişkilerin ise 1990'lı yıllardan itibaren yoğunlaşmış, günlük gazete sayısının artması ve gazetelerin çeşitli sayılarda spor haberleri veren sayfaların artmasına, görsel medya da meydana gelen hızlı değişim ve televizyonların çok kanlı hale gelmesi spor kavramının da önemini artırmıştır(Döşyılmaz, 1998).

Spor Medyasında Etik

Sporda başarı ölçüsünde "sporcu olmak" da önemlidir. Hatta insan açısından baktığımızda "sporcu" ya da "sportmen" olabilmek başarıdan önce gelir. Çünkü spor bir yaşama biçimidir, insan yaşantısı tamamlar ve geliştirir. Küçük yaşta başlayan spor eğitimi başarının sporun özüne göre gelişmesini sağlar. Böylece genç hem kendisini, sınırlarını, gücünü bilip, onu geliştirip, yetkinleştirmek için yapması gerekenleri bilerek çalışacak, hem de sportif başarı uğruna spor ahlakını göz ardı edemeyecektir. Sportif erdem de spor gibi öğrenilir. Bu nedenle '"spor yapılarak aşılanmasına karşın gerçek bir eylemdir "(Erdemli, 1996).

Uzun'un (2004) "bir meslek saygınlığını yitirdiğinde, işlevlerini yerine getiremez, böylelikle mesleğin meşruiyet zemini aşımı" ifadesi gerçekleşecek ve ilerleyen yıllarda spor medyasının varlığından veya kamuoyu üzerindeki etkili olmasından bahsetmek güçleşecektir. Bu nedenle, önce medya organı sahipleri ve yayın editörleri olmak üzere tüm medya çalışanları, başta doğruluk değeri olmak üzere diğer etik değerlere sahip çıkarak kendi saygınlıklarını korumak, kollamak ve mesleklerinin meşruiyet zemininin aşınmasına izin vermemek durumundadırlar(Uzun, 2004-1,20).

Ülkemizde spor ahlakının yerleşebilmesi ve bu konuda halkın bilinçlendirilebilmesi için spor basınına ve dolayısıyla spor yazarlarına büyük sorumluluklar düşmektedir(Ünlütepe: 1991-29).
Ayrıca gazete yayınlarında bir haberi duyururken kullanılan dil, toplumsal ahlaki değerleri göz önünde bulundurarak düzenlenmelidir. Ancak üzülerek ifade etmeliyiz ki, spor basınımız bu konuda yanlış bir tutum içerisindedir(Ünlütepe: 1991-29).

Spor Medyasında Fair Play

Sporda başarı ölçüsünde "sporcu olmak" da önemlidir. Hatta insan açısından baktığımızda "sporcu" ya da "sportmen" olabilmek başarıdan önce gelir. Çünkü spor bir yaşama biçimidir, insan yaşantısı tamamlar ve geliştirir. Küçük yaşta başlayan spor eğitimi başarının sporun özüne göre gelişmesini sağlar. Böylece genç hem kendisini, sınırlarını, gücünü bilip, onu geliştirip, yetkinleştirmek için yapması gerekenleri bilerek çalışacak, hem de sportif başarı uğruna spor ahlakını göz ardı edemeyecektir. Sportif erdem de spor gibi öğrenilir. Bu nedenle '"spor yapılarak aşılanmasına karşın gerçek bir eylemdir "(Erdemli, 1996).

Televizyon programları veya haber içeriklerinin gittikçe tabloidleşmesine de 'halk bunu istiyor' diye açıklama getiriyorlar. Ama acaba öyle mi, yoksa siz halkı bunlara alıştırdığınız ve o talebi bizzat şişirdiğiniz için mi? İkincisini savunuyorum. Medya çeşitlenirken kalitesini, holding patronları felsefesinin eline düşmesiyle de bağımsızlığı ve kimliğini kaybetti. Kamuoyu tahmin ettiğinizden daha fazla bu insanların fikirlerinden etkileniyor. Maça gittiğinizde etrafınızda adeta o yorumcu yazarların kopyalarıyla dolu. Ağızlarından dökülen kelimeler bire bir aynı. 2. dakikada futbolcuya küfür ederken bunları düşünüyor olmalılar. Televizyona çıkan yorumcu bir

adamın aleyhine konuşursa, sokaktaki de bunun doğru olduğuna inanmaya başlar. Beyin yıkama düzeninin içindeyiz. Medya sadece kötü olanla ilgileniyor. Kötüyü ön plana çıkarıyor. Kişi ve olaylara yaklaşımında standart yok. Ürünü satmak için popüler olanı kullanmayı sömürü ve rencide etme, haklarını çiğneme sekline dönüştürüyor. İnsanlar bunun farkında. İnternet sayesinde haber kaynakları genişledi. Dünyada olayların nasıl değerlendirildiğini, neler olduğunu artık öğrenebiliyorlar. Etki altında kalırken, bir taraftan da öfkeleniyorlar(Dikmen: 2008-105).

Spor Medyası Ve Sosyoloji İlişkisi

Kitle iletişim araçları çok çeşitli konulardaki enformasyonla, insanlar üzerinde etkili olabilmektedir. Bilgi edinmek ve özelliklede boş zamanları değerlendirmek üzere kitle iletişim araçlarına yönelen insanlar, yoğun bir yönlendirme ile karşı karşıya kalmaktadır. Eğitim, kültür, coğrafya, ekonomik durum veya diğer faktörlerin etkisiyle, çoğu kere alternatifsiz bir reaktif araç olan kitle iletişim araçları, insanlar üzerindeki etkisini daha da artırabilmektedir(Çolakoğlu 2000).

Kitle iletişim araçları çok çeşitli konudaki enformasyonla insanlar üzerinde etkili olabilmektedir. Bilgi edinmek ve özellikle de boş zamanları değerlendirmek üzere kitle iletişim araçlarına yönelen insanlar yoğun bir yönlendirme ile karşı karşıya kalabilmektedirler. Eğitim, kültür, spor, coğrafya, ekonomik durum veya diğer faktörlerin etkisiyle çoğu kez alternatifsiz bir rekreaktif araç olan kitle iletişim araçları insanlar üzerindeki etkisini daha da artırabilmektedir(Karaküçük ve Yenel 1997: 57).

Medya; İnsanları ulaştığı güçlü nokta itibarıyla okul döneminde olduğundan da köklü bir şekilde hayatları boyunca ve çoğu zaman farkında olmadan yoğun bir şekilde etkileyen önemli bir kitle iletişim aracıdır (Karaküçük ve Yenel 1997 :57).

Kitle iletişim araçları ve özellikle televizyon, ailenin ve çocukların boş zaman, spor programları, sosyal ve kültürel etkileri dolayısıyla en önemli sosyalleştirme kurumlarından biridir(Batmaz: 1995-3).
Spor medyası, sporu tüm insanlara yaymaktadır. Dünyanın bir köşesinde yapılan bir müsabaka, bazen aynı anda, bazen ertesi gün önemine göre tüm dünyaya haber ve görüntü olarak ulaşmaktadır. Bu haber ve görüntülere konu olan sporcular, tıpkı sanatta olduğu gibi medyanın yükselttiği bir yıldız olabilmektedir. Bu yıldızları seyreden milyonlarca kişi, kendilerini onların yerine koyarak onlar gibi olma düşüncesiyle spora yönelmektedir. Akşam dünya kupasında gol atan bir futbolcuyu izleyen bir çocuk, ertesi gün o yıldızın adı yazılı formasını satın aldırarak, sokakta arkadaşlarıyla futbol maçı yaparken hayalini kurduğu bir yıldızı oynamaktadır. Bunu yapabilecek olan medyadan başkası değildir(Özsoy: 2008-99,117).
Araştırmada spor medyasının sosyolojik etkileri 5 kriterde değerlendirilmiştir.

Yaş:

Türkiye nüfusu, genç nüfus çoğunluğu bakımından büyük bir potansiyel oluşturmaktadır. Bu büyük genç nüfus potansiyeli, ilk etapta spor kaynağı bakımından çok büyük bir avantaj olarak görülmekte ise de, ülkemiz sosyal gelişmişlik düzeyi açısından ele alındığında düşündürücüdür(Bayraktar 2003).
Spor, tüm insanlar içindir. Sporla her insan özgün yaşamını yeniden bulur, bu sırada bütün insanlarla bütünleştiği bir etkinliğe ve denemeye girer. “Herkes için Spor” ve “Yaşam Boyu Spor” sloganları tüm dünya ülkelerinde benimsenmiş ve yaygın olarak uygulanmaya başlamıştır(Erdemli 1996: 66).
Türkiye nüfusunun % 27’sini 12-24 yaş grubu oluşturmaktadır. Geriye kalan orta yaş ve yaşlı nüfusu oluşturan grupla birlikte genç nüfusun spora olan ihtiyacı oldukça fazladır. Şöyle ki; günümüzde gerek bilim ve teknolojideki gelişmeler, gerekse tıp alanındaki gelişmeler ortalama yaşam sınırını yükseltmiştir. Böylece spor yapmaya olan ihtiyaç artmaktadır. Spora ihtiyaç gösteren grupların spor yapabilmesi ise formal olarak öncelikle spor kulüpleri ile okullarda olabilmektedir. Ancak Türkiye’de spor kulübü sayısı, 1999 verilerine göre 5988’dir. Bunun 4828’i futbol branşında, 1160’ı ise diğer spor branşlarında faaliyet göstermektedir. Öte yandan 62 milyon insanımıza düşen spor kulübü oranı 10.455’dir.Yani, ülkemizde her 10.455 kişiye bir spor kulübü düşmekte, futbol branşı baz alındığında ise ülkemizde her 12.967 kişiye bir futbol spor kulübü düşmektedir (Sunay,2000).

Cinsiyet:

Kadın sporcuların medyada sunumu, spor kurumunda toplumsal cinsiyet ideolojisinin yeniden üretilmesi süreci ile ilişki olarak yapılan feminist araştırmalar için önemli bir konu olmaktadır. Farklı feminist yaklaşımlar, kitle iletişim araçları ile toplumsal cinsiyetin inşası arasındaki ilişkiyi farklı boyutlarda ele alıyor olsa da, bu feminist yaklaşımlar tarafından kitle iletişim araçlarının ataerkil değerler sistemi altında farklı kadınlık ve erkeklik tanımlarının ve deneyimlerinin inşasında ve yeniden üretilmesinde önemli bir araç olduğu kabul edilmektedir (Koca ve Bulgu, 2005).

Spor, erkek egemen bir dünyanın kapılarını ardına kadar açan ve bu dünya içerisinde yer almak isteyen kadınların da ancak iki şekilde var olabildikleri bir alan görünümündedir. Kadınlar, bu dünyada ya dişilik özelliklerini daha fazla ortaya çıkartacak şekilde ya da erkeksileşmiş bir biçimde yer alabilirler. Spor, fiziksel performans ve güce ağırlık veren ve bu şekilde farklılıkları normalleştiren bir alan olduğu için, "toplumsal cinsiyet ideolojilerine en fazla hizmet eden ideolojik mekanizmalardan birisidir. Spor oğlan çocuklarının erkek dünyasına ait değerleri, tutumları ve becerileri öğrenebilecekleri erkekleşme pratiğinin önemli alanlarından biri olarak görülmektedir. Kadınlara kapalı olan ya da erkekliğin kurulmasına en fazla hizmet eden alanlardan biri olarak spor kurumunda bazı sporların erkekler için bir ayrıcalığı vardır: Türkiye'de futbol, boks, güreş, halter. Avrupa ve Amerika için bu sporlara ek olarak beyzbol, buz hokeyi, rugby"(Koca,C. ve Bulgu,N.2005).

Eğitim:

Eğitim olgusunu öz olarak, "yaşantı ve öğrenme yoluyla bireyde istendik yönde (olumlu) davranış değişikliği meydana getirme süreci" olarak tanımlarız. Yani eğitim, bireyin, toplumun istek ve beklentilerine uygun doğrultuda değiştirilmesi temeline dayanır(Arslan, 2004).

Türkiye'deki mevcut spor medyası anlayışı devam ettiği sürece medyanın güvenirliğini azaltacak olayların yaşanması kaçınılmazdır. Temeli toplumun eğitim düzeyine ve spor anlayışına kadar uzanan derin bir nedenler zincirinin sonucu olarak çözümlenebilecek spor medyasının çarpık yapısının daha olumluya doğru dönüştürülebilmesi için öncelikle mevcut yapıdaki olumsuzlukların herkes tarafından saptanması gerekmektedir(Özsoy, 2007).

Gelir durumu:

Ekonomi perspektifinden değerlendirildiğinde, bir planlama ve analiz birimi olarak bölgenin ne kent kadar küçük, ne de ülke kadar çok geniş alan parçası olmaması uygun görülmektedir(Casellas ve Galley, 1998).

Ülkelerin sosyo-ekonomik yapısının gerekleri doğrultusunda ve gelişmişlik seviyesine uygun olarak kaynakların el verdiği oranda, sporun geliştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını mümkün kılacak özelliğe sahiptir. Sporun sosyal kalkınmaya etki edebilmesi, bu yolla verimli neticelere gidebilmesi, o toplumun meydana getiren fert, aile ya da grupların eğitim, kültür, spor alt yapısı ve bunlardan faydalanma ölçüsüne bağlıdır. Sporun, sosyo-ekonomik ve kültürel kalkınmanın ana unsuru olan insan gücünün sağlıklı bir şekilde geliştirilip güçlendirilmesi için etkili bir araç olarak kullanılması gerekir(D.P.T., 1979).

Kültürel özellikler:

Bölgesel gelişmeyi beşeri sermaye yatırımları olarak tanımlanan eğitim, sağlık ve mesleki göç harcamaları dolaysız ve dolaylı yollarla gelir dağılımını etkilemektedir. Bu etkinin yönü ve şiddeti, içinde bulunulan şartlara bağlı olarak gelişmektedir. Ülkenin gelişmişlik düzeyi, piyasa ekonomisinin egemenliği, genel eğitim seviyesi ve eğitim düzeylerinin dağılımı gibi birçok faktör beşeri sermaye yatırımlarının gelir dağılımını olumlu veya olumsuz etkilemesine neden olmaktadır(Güran, 2000).

Sosyal yapı, bir toplumun kültürel yapı ve fiziki yapı özelliklerini kapsamaktadır. Kültürel yapı; toplumun yaşama tarzı, buna bağlı olarak dinini, örf ve adetlerini, aile yapısını, dilini içine almaktadır. Fiziki yapı ise; nüfus, yerleşim, barınma, sanayi, ekonomi ve eğitim yapılarının özelliklerini kapsamaktadır.

Sosyal yapı, her toplumda farklı, farklı özellikler göstermektedir. Bu farklı özellikler o toplumun fiziksel ve kültürel yapı gelişmişliğini ortaya çıkarmaktadır. Spor, doğal olarak içinde bulunduğu toplumun sosyal yapısından etkilenmekte ve gelişme sürecini buna paralel olarak sürmektedir(Bayraktar, 2003).

YÖNTEM

Araştırmanın Türü:

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplanması için izlenecek yol, veri toplama aracının geliştirilmesi, geçerlilik ve güvenirlilik çalışması ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklerle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

Araştırmada katılımcıların konuyla ilgili olarak yaklaşımlarını tespit etmek, bu yaklaşımların yaş, cinsiyet, kültürel yapı özellikleri, gelir, eğitim düzeyleriyle ilişkilerini belirlemek ve bunun sonucunda ortaya çıkacak bulgularla karşılıklı kitle iletişimin temelini oluşturan medya ile takipçileri arasındaki sosyolojik ilişkiyi ortaya koymak araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Evren Ve Örneklem:

Araştırmanın evreni Türkiye'nin çeşitli yerlerinde yaşayan kamuoyudur.

Veri Toplama Araçları:

Araştırma tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Daha önce yapılmış çalışmalardan ve araştırma konusuna ilişkin kaynaklardan istifade edilmiş, hazırlanan ve kamuoyuna uygulanan bir anket yoluyla veriler toplanmıştır.

Verilerin Analizi:

Araştırmanın anket bölümünde toplanmış olan veri ve bilgiler, SPSS 15.0 istatistik programıyla değerlendirilmiş ve verileri çözümlemede aritmetik ortalama, yüzde (%) ve frekans (f) kullanılmıştır. Ortaya çıkan tablolar yukarıda ifade edilen çerçevede yorumlanarak, rapor haline getirilmiştir

BULGULAR

Tablo 1: Spor medyasının tarafsız yayın yapıp yapmadığı hakkındaki düşünceler

Spor medyasının tarafsız yayın yaptığını düşünüyor musunuz?	f	%
Evet	82	14,14
Kısmen	97	16,72
Hayır	401	69,14
Toplam	580	100

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğunun spor medyasının tarafsızlık yayın ilkesine uymadığı yönünde görüş bildirmiştir (% 69,4), yapılan diğer bir araştırmada bulguyu destekler niteliktedir;

Ticari yapılanmanın doğal sonucu olarak tiraj veya reyting kaygısıyla hareket eden spor medyası özellikle futbolcu transferi dönemlerinde gerçek dışı haberlerle gündeme gelmektedir.

Futbol branşındaki haber ve yorumlar ise büyük kulüpler olarak adlandırılan Fenerbahçe, Galatasaray ve Beşiktaş üzerine yoğunlaşmıştır. Medya Takip Merkezi'nin her ay, tüm medya mecralarını araştırarak hazırladığı "ayın spor gündemi" raporuna göre, 2011 Mayıs ayında medyanın en fazla konu edindiği spor kulüpleri Fenerbahçe (45 bin 377 haber/yazı), Trabzonspor (34 bin 154 haber/yazı), Beşiktaş (31 bin 399 haber/yazı) Galatasaray (31 bin 360 haber/yazı) ve Bursaspor (22 bin 971 haber/yazı) olmuştur. 2010-2011 sezonunda Spor Toto Süper Ligi'ni şampiyonluk ile tamamlayan Fenerbahçe'nin dört yıl aradan sonra şampiyon olmasıyla medyanın ilgisini de üzerine toplayarak kulüp haberlerine gösterilen ilgi %26 artırdığı görülmüştür Milyonlarca taraftarı olan büyük kulüplerin haberleriyle dolu olan spor medyası, haber ve yorumları bu kulüplerin lehine yapmakla eleştirilmektedir(Özsoy, 2012).

Tablo 2: Spor Medyasının Kadın Sporculara Yeterli Yer Verip vermediği Hakkındaki Düşüncelerin Yaşanılan Yere Göre Dağılımı

Yaşadığı Bölge	Bölgenizde yerel medyanın kadınları spora yönlendirmede etkili olabileceğini düşünüyorsunuz?						
	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f	%	
Akdeniz Bölgesi	42	70	11	18,33	7	11,66	60
D. Anadolu Bölgesi	21	34,42	5	8,19	35	57,37	61
Ege Bölgesi	65	72,22	30	33,33	5	5,55	90
G. Anadolu Bölgesi	12	27,9	4	9,30	27	62,79	43
İç Anadolu Bölgesi	56	65,11	3	3,48	27	31,39	86
Marmara Bölgesi	120	75	25	15,62	15	9,37	160
Karadeniz Bölgesi	54	67,5	16	20	10	12,5	80
Toplam	370	63,79	94	16,20	126	21,92	580

Tablo 2 incelendiğinde genel görüşün yerel medyanın kadınları spora yönlendirmede etkili olabileceğini yönündedir. Toplamda %63,79 kişi etkili olabileceği yönde görüş bildirirken bu oran sırasıyla Marmara Bölgesi, Ege Bölgesi ve Akdeniz Bölgesinde %70 ve üzerinde iken, Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde %30 civarındadır, İç Anadolu Bölgesi ve Karadeniz Bölgesi Türkiye ortalamasına yakın bir oranda etkili olabileceği yönünde görüş bildirmiştir.

Tablo 2 de spor medyasının fair play anlayışına ve sporun gelişmesine olumlu katkı yapıp yapmadığı hakkındaki görüşler gösterilmektedir.

Tablo3: Spor medyasının fair play anlayışına ve sporun gelişmesine olumlu katkı yapıp yapmadığı hakkındaki görüşler

Eğitim Düzeyi	Spor medyasının fair-play anlayışına ve sporun gelişmesine olumlu etkisi olduğunu düşünüyor musunuz?						
	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f	%	
İlköğretim	9	12	22	29,3	44	58,7	75
Lise	22	8,69	77	30,43	154	60,86	253
Üniversite	14	5,88	46	19,32	178	74,78	238
Y.lisans ve Doktora	0	0	3	21,43	11	78,57	14
Toplam	45	7,75	148	25,51	387	66,72	580

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların spor medyasının fair play anlayışına ve sporun gelişmesine olumlu katkı yapmadığı yönünde görüş bildirmektedir. Bu görüş eğitim seviyesi ile doğu orantılı olarak artmaktadır, lisans eğitimi almış katılımcıların % 74,78' i olumlu katkı yapmadığını belirtirken bu oran ilköğretim düzeyinde %58,7 oranına düştüğü görülmektedir.

Tablo 4: Spor Karşılaşmalarının Paralı-Şifreli Kanallarda Yayınlanmasının Haber Alma Hakkını Engelleyip Engellemediği Hakkındaki Görüşlerin Dağılımı

Gelir Düzeyi	Spor karşılaşmalarının paralı-şifreli kanallarda yayınlanmasının haber alma hakkınızı engellediğini düşünüyor musunuz?						
	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	f	%	
750 TL ve altı	112	78,32	26	18,88	5	3,49	143
750 TL – 1500 TL	165	73,33	45	20	15	6,66	225
1500 TL – 3000 TL	35	19,44	25	13,88	120	66,66	180
3000TL ve Üstü	0	0	3	9,35	29	90,65	32
Toplam	312	53,79	99	17,06	169	29,13	580

Tablo 4'deki analiz sonuçları incelendiğinde katılımcıların %53,79'u spor karşılaşmalarının paralı-şifreli kanallarda yayınlanmasının haber alma hakkını engellediğini düşünürken, %29,13'ü engellemediğini belirtmiştir. Bu sonuç gelir düzeyine göre açık bir şekilde farklılık göstermektedir, Ülkemiz ekonomi koşullarına göre 1500 tl üstü gelir seviyesinde katılımcılar asgari ücret karşılığı çalışanlara oranla paralı şifreli kanallardan daha az etkilenmekte, 3000 tl üzeri katılımcılar hiç etkilenmemektedir.

Tablo 5: Medyanın Şiddeti Körüklediğini Düşünüyor musunuz?

Eğitim Düzeyi	Medyanın şiddeti körüklediğini düşünüyor musunuz?						
	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam
	f	%	f	%	F	%	
İlköğretim	48	64	19	25,33	8	10,66	75
Lise	160	63,24	64	25,29	29	11,46	253
Üniversite	181	76,05	32	13,44	25	10,50	238
Y.lisans ve Doktora	12	85,71	2	14,28	0	0	14
Toplam	401	69,13	117	20,17	62	10,68	580

Tablo 5 incelendiğinde deneklerin %69,13'ü spor medyansın şiddeti körüklediğini %20,17'si ise kısmen körüklediğini düşünmektedir. Girgin'in bu konudaki görüşü de araştırmayı destekler niteliktedir; "Özellikle ticari kaygılarla hareket eden spor medyası belirli takımlar arasında yoğunlaştırılan gerilim satış/reyting getirdiği için şiddet desteklenmektedir. Bu nedenle, çarpıcı, hatta tahrik edici sloganlar üretilmekte, başlıklar atılmakta, yazılar kaleme alınmakta, verilmemiş demeçler verilmiş, söylenmemiş sözler söylenmiş gibi kullanılabilmektedir. Amaç, bir yandan bireyi habersiz bırakmayarak ilgiyi sürekli kılmak, bir yandan da gerilimi düşürmemektir"(Girgin: 2000-4).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Geçmişten günümüze, hem sporun medyaya hem de medyanın spora etkisi görülmektedir. Özellikle sporun tüm dünyada bir sosyal olgu olarak gelmiş olduğu konumda kitle iletişim araçlarının büyük rolü vardır, aynı zamanda spor yapma olanağına sahip olmayan çoğunluğunda spora ilgi duyması kitle iletişim araçları sayesinde olmuştur (Öztürk, 1998: 100).

Türkiye'de spor geniş bir yelpazesi olan bir kavram haline gelmiştir. Spor medyası da bu durumda kendine düşen payı almaktadır. Spor medyası takipte önemli bir paya sahip olup, medyanın insanlar üzerindeki gücünü

fazlasıyla fark ettirmektedir. Spor basını sayesinde, kamuoyu karşılaşma sonrası verilen kararları, sporcunun performansını kurallar çerçevesinde, eleştirel gözle yorumlayabilmektedir.

Günümüzde sosyal medya, spor medyasını takipte önemli bir yer edinmiştir. Sosyal medya üzerinden oyunun seyri, sonucu hakkında yorum yapılabilmekte aynı zamanda kullanıcıların farklı görüş ve düşünceleri anlık olarak görülebilmektedir. Spor kamuoyunun yanı sıra sporcular da sosyal medya da yorumlarını paylaşmaktadırlar. Sporcuların sponsorluk anlaşmalarına sosyal medya hesapları da dahil edilirken, bazı sporcular, yazdıkları tweet'lerle gündem bile yaratabilmektedir. Sosyal medya, sporu da, sporcuyu da, spor gündemini de bir hayli değiştirmektedir.

Araştırma sonucunda görüldüğü üzere, kamuoyu medyanın tarafsız yayın yapmadığını düşünmektedir. Bazı medya kuruluşları, ticari kaygıları göz önünde bulundurarak taraflı yayın çizgisinde yayınlarını sürdürmektedir. Kamuoyu bu yönde görüş bildirirken, aynı zamanda da, yapılan literatür taraması sonucu özellikle dört büyük spor kulübü hakkında yapılan taraflı haberlerin, tirajı olumlu etkilediği, daha fazla reklam getirisi sağladığı görülmektedir.

Sporun toplumsallaşmaya katkısı için o toplumu oluşturan aile, kültür, spor alt yapısı ve bunlardan ne derece de yararlandığı araştırılmalıdır. Bölgelerin ekonomik yapısına, gelişmişlik seviyesine uygun olarak, sporun geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir. Bu noktada da insanları etkileme gücü olan medya yerel seviyeye inerek etkili bir araç olarak kullanılmalıdır.
Spor medyası açısından bakacak olursak, kadın sporcuların medyada yer alması toplumsallaşmanın bir ölçütüdür. Bu değerlendirmeye göre araştırma sonuçlarımızda da görüldüğü gibi sosyo-ekonomik seviyesi gelişmiş olan bölgeler, yerel medyanın kadınları spora yönlendirmede etkili olabileceği yönünde görüş bildirmiştir.

Türkiye'deki spor medyası, kamuoyunun görüş ve düşüncelerini araştırarak yayın çizgilerini ortaya çıkan bulgular neticesinde değerlendirmeli ve bu araştırmalara zaman ve para ayırmalıdır. Araştırma sonuçları medya kuruluşlarına ticari olarak katkı sağlayacaktır.
Medya anlam üretir ve anlam satar. Hep alıcı konumundaki bireyler ise, bu anlamları büyük bir titizlikle alır ve yaşamlarına geçirirler(Güneş, 2001: 192).

Spor medyası haber başlıkları, haberi sunuşunda kullandığı fotoğrafları seçerken etik kuralları göz önünde bulundurarak haber yapmalıdır. Bireyleri kışkırtıcı, ayrıştırıcı tutum sergilemekten kaçınmalıdır. Araştırma sonucumuzda da görüldüğü gibi kamuoyu spor medyasının şiddeti körüklediği ve fair play anlayışına olumlu katkı yapmadığını düşünmektedir.Bu durumun farkındalığı, eğitim seviyesiyle doğru orantılıdır.
Günümüzde ekonomik kaygılar nedeniyle kitle iletişim araçlarında tiraj ve reyting kavgaları ortaya çıkmış, bunun sonucunda, spor kamuoyunun önemi daha da artmıştır. Bu nedenle spor kamuoyunu sadece tüketici anlamda görmek yerine, sporun birleştirici, bütünleştirici, sosyalleştirici yönünden ele almalı o yönde yayınlar yapılmalıdır

Spor olaylarına halkın pasif katılımı, genel olarak medya aracılığıyla olmaktadır. Kitle iletişim araçlarının teknolojik yeniliklerin kullanılmasıyla birlikte gelişmesi spor alanına da yansımıştır. Spor olayları, etkin medyalarla kısa sürede ülkede ve dünyada yaşayan insanlara ulaşmakta ve spora pasif katılım büyük boyutlara ulaşmaktadır. 2000 Olimpiyat Oyunları Sidney'den 3.5 milyar kişiye ulaşmıştır (Mirzeoğlu, 2003: 93).
Spor medyası halkın spora olan ilgisi artırma amacıyla "herkes için spor" çerçevesinde çeşitli etkinlikler düzenlemelidir. Bu konuda beden eğitimi ve spor yüksekokullarıyla iş birliği içerisinde bulunulabilir. Ve böylece beden eğitimi ve spor yüksekokullarında müfredatta yer alan "herkes için spor" dersi kapsamında teorik eğitimle birlikte, halkı içine alarak uygulamalı bir şekilde yapılması, cinsiyet, gelir seviyesi gözetmeksizin toplumun her kesiminde sporun yaygınlaşmasını sağlayabilir. Bu sayede medya, bireylerin toplumsallaşmasına, özgüvenin ve yaşama sevincinin artmasına ve boş zamanların olumlu yönde değerlendirilmesine katkıda bulunabilir.

Sonuç olarak; spor medyasının toplumu etkileme gücü olduğu görülmektedir. Spor basını ve medyası, objektif kriterler doğrultusunda, habercilik ahlakı içerisinde haber vermelidir. Spor medyası, yeri geldiğinde etkin bir

propaganda aracı olarak çok geniş ölçekli halk kitlelerini etkileyip, onları belirli hedefler doğrultusunda yönlendirebilecek bir güce sahiptir. Ulusal kültürün geliştirip barış dostluk kardeşlik gibi çok önemli işlevler yerine getirebilir. Aynı zamanda kültürel kimliği zayıflatmak veya ulusal birlik ve beraberliği yok etmek gibi tam tersi emellere de hizmet edebilir. Spor taraftarları arasında nefret tohumları ekip şiddeti körükleyip holiganizmi besleyebilir. Görüldüğü gibi, spor medyasının toplum üzerindeki sorumluluğu fazladır. Bu sorumluluğu yerine getirebilmesi için dürüst, tarafsız basın ahlakı kuralları içerisinde görevini yerine getirmelidir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Arslan A.(2004). Medyanın Birey, Toplum ve Kültür Üzerine Etkileri, *İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1.

Batmaz, V. ve Aksoy, A.(1995). *Türkiye'de Televizyon ve Aile*. Ankara: T.C., Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu.

Bayraktar C.(2003*).* Sosyal Yapı Özelliklerinin Spora Etkisi, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 1, 1.

Casellas, A., ve Galley, C.C.(1998). *Regional Defination in the European Union: A Questions of Disparities* , Regional Studies, 33, 6, 551-558.

Cereci, S.(2002). *Medyada Geri Besleme: Yerel Televizyonculukta Meslek İçi Eğitim*, Türkiye Gazeteciler Cemiyeti - Konrad Adenauer Vakfı Yerel Basın Eğitim Seminerleri Dizisi: 24, Erdini Basımevi, İstanbul.

Çolakoğlu, T.(2000). *Sporun Topluma Yaygınlaştırılmasında Medyanın etkisi (Güreş Örneği),* Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Demiray, U.(2003). *Meslek Yüksek Okulları İçin Genel İletişim*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

D.P.T.(1997). *Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı: Spor Özel İhtisas Komisyon Raporu*, s.135, Ankara: DPT Yayınları.

Döşyılmaz, E.(1998). *Ülkemiz Spor Medyasının Toplum Üzerindeki Etkileri ve Sonuçları,* Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdemli, A.(1991). *H.Ü.Spor Bilimleri Dergisi*, 2,4.

Erdemli, A.(1996). *İnsan, Spor ve Olimpizm*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.

Erkal, M. ve diğerleri.(1998). *Sosyolojik Açıdan Spor*. İstanbul: Der Yayınları.

Erkan, M.(1992). *"Sosyolojik Açıdan Spor"*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı, Kutsun Matbaacılık, İstanbul.

Güneş, S.(2001). *Medya ve Kültür.* Ankara: Vadi Yayınları.

Şahan, H.(2007). *Üniversite Öğrencilerinin Sosyalleşme Sürecinde Spor Aktivitelerinin Rolü,* Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Konya.

Girgin, A.(2000). Yazılı Basında Haber Ve Habercilik Etiği. İstanbul: İnkilap Yayınevi.

Güran İ.,Y. ve Bilen M.(2000). Gelir Dağılımı - Beşeri Sermaye İlişkisi ve Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme *Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 77-96.

Güz, N.(1996). Açık Toplum, Demokrasi, Kitle İletişim Araçları, *Yeni Türkiye Medya Özel Sayısı,* 2, 12, 669.

Karaküçük, S. ve Yenel, F. (1997). Türk Sporunun Gelişmesi ve Topluma Yaygınlaştırılması Bakımından Basının Etkinliği. *Gazi Ünv. Besyo Dergisi,* 2.

Koca, C ve Bulgu, N.(2005). Spor ve toplumsal cinsiyet: Genel bir bakış. *Toplum ve Bilim Dergisi,* 103, 163-184.

Mirzeoğlu, N.(2003). *Spor Bilimlerine Giriş*. Ankara: Bağırgan Yayınevi.

Özsoy, S.(2007). *Kamuoyunun Spor Medyasından Beklentilerinin Nitel Ve Nicel Yönden Değerlendirilmesi,* Yayınlanmış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özsoy, S.(2008). Yazılı Spor Medyasında Okur Beklentileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 31, 99-117.

Özsoy, S.(2012). Spor Haberciliğinde Doğruluk Ve Tarafsızlık *Dumlupınar Üni. Sosyal Bilimler Enst.*32,1, 95-108, URL: **http://sbe.dpu.edu.tr/dergi/32/cilt1/95-108.pdf**.

Öztürk, F.(1998). *Toplumsal Boyutlarıyla Spor.* Ankara: Bağırgan Yayınevi.

Uzun, R.(2004). Türkiye'de Spor Basınının Etik anlayışı*, Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi,* 9,1-20.

Ünlütepe, M. Ş.(1991). *Türkiye'de Spor Gazeteciliği ve Tarihsel*. *Gelişimi*, Yüksek Lisans Tezi, İst. Ünv. Sosyal Bil. Enst, Gazetecilik. A.B.D.,İstanbul.

Yetim, A.(2005). *Sosyoloji ve Spor.* Ankara: Morpa Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:05 ISSN: 2146-9199

EĞİTİM FAKÜLTELERİNDE UYGULANAN BİREYSEL ÇALGI EĞİTİMİ (KEMAN) DERS PROGRAMLARININ YÜRÜTÜLMESİNE YÖNELİK EĞİTİMCİ GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Mustafa Uslu
Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı,
muslu@marmara.edu.tr

Ahmet Tirgil
atirgil@yahoo.com

Özet

Nitelikli bir keman eğitiminin gerçekleşmesinde, keman dersi programları oldukça belirleyici bir unsurdur. Hazırlanan programın niteliği kadar, doğru yürütülmesi de çok önemlidir. Bir birimde uygulanan programın, ülke düzeyinde, benzeri diğer birimlerde de yaklaşık olarak uygulanması, keman eğitiminde tutarlı bir yaklaşım gösterilmesi bakımından gereklidir.

Eğitim fakültelerinde yürütülen bireysel çalgı keman ders programlarının içeriklerinde, önemli farklılıklar bulunmaktadır. Kullanılan keman ders programlarının işleyişinde de esneklikler ve eksiklikler görülebilmektedir. Oysa, ders programlarının hazırlanma ve yürütülme amacı, yapılan eğitimin bilinçli ve kontrollü sürdürülmesini sağlamaktır. Keman öğretiminde, her derste öğrenilenler, başka derslerin hazırlayıcıları durumundadırlar. Bu yüzden, boşluksuz ve geriye dönme zorunluluğunun olmadığı, sürekli gelişimin sağlandığı uygulama ortamı ve biçimi gereklidir.

Öğretimde bütünlük ilkesi gözetilerek, keman ders programlarında, ulusal ve uluslar arası literatürün yeterince kullanılması planlanmalıdır.

Araştırmayı desteklemek amacıyla, 22 üniversitede görev yapan 39 keman öğretim elemanına anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarından elde edilen ve çeşitli kaynaklardan ulaşılan bilgiler, araştırmanın bulgular ve yorumlar bölümünde değerlendirilmiş ve araştırmaya yansıtılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Keman, Program**,** Çalgı, Çalgı Eğitimi .

EVALUATION OF THE INSTRUCTOR VIEWS ABOUT CONDUCTING THE INDIVIDUAL INSTRUMENTAL (VIOLIN) TRAINING IN THE FACULTIES OF EDUCATION

Abstract

Violin training programs are very determining factor of maintaining a well qualified violin education. Proper processing during the training is as important as preparing the program. A program being used in an institute is supposed to be set the level of approximate training program in all institutes in a national scale.

There are significant and important differences between the violin training programs in several faculties of education. Flexibilities and absences can be observed in the operation of violin programs being used. However, the purpose of preparing and running a program is maintaining conscious and controlled training. In the violin training, each and every topic of each lesson is a preparing work for the following lesson as well. Continuously improving atmosphere and structure of practice is necessary for an uncorrupted training without necessitating to recover the previous lectures.

By considering the principle of integrity in training, well usage of both national and international literacy must be planned in violin training programs.

In terms of supporting the research, a survey applied among 39 violin instructors in 22 universities. The information and data received from both survey and several resources are evaluated and reflected to the research in the indications and comments sections.

Key Words: Violin, Program, Instrument, Instrumental training

GİRİŞ

Keman eğitiminin planlı ve programlı yapılması, uygulanan eğitimde verimli sonuçlara ulaşılması açısından önem taşımaktadır. Plansız ve programsız, rastgele yapılan eğitimin günümüz çağdaş eğitiminin gerekleri ile bağdaştırılması mümkün değildir. Geleceğin müzik eğitimcilerinin ve sanatçılarının yetişmesinde etkin bir konumu bulunan eğitim fakültelerinde bireysel çalgı eğitimi (keman) ders programlarının hazırlanması ve bu program dahilinde etkili ve verimli uygulamalar yapılması gerekmektedir.

Eğitim fakültelerindeki bireysel çalgı (keman) eğitiminin başarılı kılınmasında, ders programlarının yanı sıra eğiticiler ile araç-gereç ve öğretimin yapıldığı ortamın belirleyici unsurlar olduğu vurgulanabilir. Keman eğitiminin sürdürüldüğü aşamalarda, eğitimi olanaklı kılan tüm etkenlerden en üst düzeyde yararlanılması nitelikli bir eğitime ulaşılması açısından belirleyici bir unsurdur.

Yürütülmekte olan keman ders programlarının niteliği konusunda, en geçerli ve tutarlı bilgilerin keman eğitimcileri tarafından verilebileceği düşünülerek, zaman zaman bu eğitimcilerin görüşlerinden yararlanılarak eğitime yön verecek geçerli ve güvenilir değerlendirmelere ulaşılması sağlanabilir.

Eğitim ve Müzik Eğitimi

Eğitim, etimolojik olarak (education, Latince; ducare) kişiyi bir yere, bir düzeye götürmek, sevk etmek anlamını taşımaktadır. Fiziksel, entellektüel ve morel gelişme ve olgunlaşmalar, eğitimin hedeflediği temel noktalar olarak belirmektedir. Daha somut bir deyişle eğitim; kişilere belirli davranışların, bilgi ve becerilerin kazandırılması sürecidir. Bireyin (özellikle çocuğun) zihninde kalması istenenleri kazandırma mekanizmasıdır (Bilgin, 1984).

Müzik eğitimi, kısaca, “müziksel davranış kazandırma”, “müziksel davranış değiştirme” ya da “müziksel davranış geliştirme” sürecidir (Uçan, 1997).

Müzik eğitimi, eğitim gören kişiye müziksel davranışlar kazandırma ve bu davranışları giderek geliştirme ortamı sağlayan planlı, programlı ve yöntemli uygulanan bir süreçtir. Bu süreçte, bireyin müzik eğitimi yoluyla, özellikle müziksel çevresi ile olan iletişim, etkileşim ve paylaşımının arttırılması hedeflenmektedir (Uslu, 2009).

Müzik eğitimi bir bütün olmakla beraber içerik, yöntem, düzey ve süre olarak kendi içerisinde bir takım çeşitlilikler göstermesi dolayısıyla çeşitli alt dallara ayrılır. “Genel”, “Özel” ve “Mesleki” olmak üzere üç ana amaca göre düzenlenir (Uçan, 1990).

Mesleki müzik eğitimi, ülkemizde üniversitelerin eğitim fakültelerinin müzik öğretmenliği anabilim dallarında, güzel sanatlar fakültelerinin müzik bilimleri bölümlerinde, konservatuarlarda ve anadolu güzel sanatlar liselerinin müzik bölümlerinde bu işin uzmanı olan kişilerce yürütülmektedir.

Keman Eğitimi

Ses olanakları son derece zengin bir yaylı çalgı olan keman, dünyanın birçok ülkesinde kullanılan en yaygın, en sevilen çalgılardan biridir. Kemanın atası, Avrupa’da ortaçağdan beri yaygın biçimde kullanılmış olan “ Viol” ya da “ Viel”dir. 16. Yüzyıldan başlayarak büyük gelişim gösteren ve değerini kabul ettiren kemanın çalgı müziğindeki önemli yeri yüzyıllar içinde yükselmiştir. 17. Yüzyıldan itibaren keman için eser yazan besteciler, çalgının ustalıkla kullanılmasına yol açan heyecan verici yeni teknikler geliştirmişlerdir. Keman için eserler yazmış bestecilerin başında Corelli, Torelli, Tartini, Vivaldi, Bach, Mozart, Beethoven, Paganini, Brahms, Bruch, Tchaikovsky ve Berg gelir (Say,2002).

Kemana gerçek değerinin verildiği eserleri öncelikle Monteverdi’ de görüyoruz. 17. yüzyılın başlarında daha çok kemancı-besteci eserlerine rastlanıyor. Özellikle Giovanni Battista Bassani (1657-1716) klasik sonat formunun öncülüğünü yapıyor. Daha sonra Giovanni Battista Vitali (1644-1692) klasik sonat formu öncesine çok yakın eserler veriyor. Bunların dışında, önemli eğitsel etkileri olan Ercole Gaibara, Leonardo Bruknoli ve en eski keman metodunu yazan Gasparo Zanetti görülüyor (Göbelez, 1996).

Çağdaş toplumlarda "sanat eğitimi" eğitimin, "müzik eğitimi" sanat eğitiminin, "çalgı eğitimi" müzik eğitiminin, "keman eğitimi" de çalgı eğitiminin temel boyutlarından biri olarak kabul edilmektedir. Keman eğitimi, "keman öğretimi yoluyla bireylerin ve onların oluşturdukları toplulukların devinişsel, bilişsel ve duyuşsal davranışlarında, kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişiklikler oluşturma ya da onlara bu nitelikte yeni davranışlar kazandırma süreci" diye tanımlanabilir. Keman eğitimi hem okul içi hem de okul dışı çalgı eğitiminde önemli bir yer tutar (Günay ve Uçan, 1980).

Keman eğitimi Türkiye'de özellikle konservatuarlarda, eğitim enstitüleri müzik bölümlerinde, ilk öğretmen okullarına bağlı müzik seminerlerinde, öğretmen okullarında (liselerinde) ve diğer kimi ortaöğretim okullarında geniş bir uygulama alanı bulmuştur. Bazı kurumlar, dernekler ve kişilerce yürütülen çalgı eğitimi çalışmalarında da keman eğitimine anlamlı bir biçimde yer verildiği görülmektedir (Günay ve Uçan, 1980).

Günümüzde bu tespitlere ek olarak Türkiye'de keman eğitimi verilen kurumlara anadolu güzel sanatlar ve spor liseleri, üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı müzik öğretmenliği anabilim dalları, yine üniversitelerin güzel sanatlar fakültelerine bağlı müzik bölümleri de eklenebilir.

Türkiye'de keman eğitiminin temel sorunlarını şöylece özetlemek olanaklıdır: (1) Temel ilkeleri belirleme ve keman eğitimini bu ilkelere temellendirme sorunu, (2) yetişek ya da izlence (program) geliştirme sorunu, (3) temel kitap ya da kılavuzları hazırlama sorunu, (4) keman eğitimcisi yetiştirme sorunu, (5) araç-gereç sorunu, (6) keman eğitimini tüm boyutlarıyla sürekli inceleme-araştırma-değerlendirme sorunu, (7) keman eğitimine ilişkin çalışmaları bütünleştirme ve eşgüdümleme sorunu (Günay ve Uçan, 1980).

Müzik Eğitiminde Program

Pek çok farklı tanımına rastlanabilen "program" ifadesine dair Türk Dil Kurumu'nun 1974 yılında yapmış olduğu tanım; "Belli bir çalışmanın amacını, bölümlerini, yöntemini ve süresini gösteren plan" şeklindedir(Oğuzkan, 1974:248).

Ertürk (1982) eğitim programını, "belli öğrencileri belli zaman süresi içinde yetiştirmeye yönelik düzenli eğitim durumlarının tümü" olarak ifade etmiştir.

Program geliştirme ile ilgili çalışmalarda, birçok Avrupa ülkesi ve ABD'de olduğu gibi, ülkemizde de deneme çalışmalarından geçilerek, bugünkü duruma gelinmiştir. Ancak, gösterilen çabalar karşısında elde edilen sonuç istenilen düzeyde değildir (Ekinci, 2008).

Müzik "eğitim" programı, müzikle ilgili öğrenmeleri veya davranış değişikliklerini gerçekleştirmeye dönük tüm düzenleme ve etkinlikleri içeren, çok boyutlu ve kapsamlı bir bütündür. Müzik öğretim programı, müzik ders programları, müzikle ilgili ders dışı çalışma, kurs ve eğitsel kol programları, bireysel ve toplu dinleti vb. etkinlik programları, müzikle ilgili danışma ve kılavuzlama programları, müzikle ilgili yönetim ve işleyiş programı, müzikle ilgili destekleyici hizmetler programı, müzikle ilgili yönetmelik ve yönergeler, müzik eğitim programının birer alt programlarıdır. Müzik eğitim programı, bütün bu programların bir bileşkesidir ancak; "müzik öğretim programı" müzik eğitim programının odağını oluşturmaktadır. Diğer alt programlar, müzik öğretim programının tamamlayıcıları konumundadırlar ve müzik öğretim programında odaklaşırlar (Uçan, 1997).

Çağımızda artık programsız bir müzik eğitimi düşünülmemelidir. Bireylerin kişisel gelişimlerinde ve ülke genelinde ortak bir kültür oluşturma sürecinde önemli rol oynayan "müzik eğitimi" de kuşkusuz, eğitimin, özellikle örgün eğitimin her alanında olduğu gibi, belli bir "program" doğrultusunda gerçekleştirilmeyi gerektirir.

YÖNTEM

Problem Cümlesi

"Eğitim fakültelerinde, uygulanan bireysel çalgı eğitimi (keman) ders programlarının yürütülmesine yönelik eğitimci görüşleri nelerdir?"

Amaç

Eğitim fakültelerinde uygulanmakta olan keman dersinin işlenişini gözlemleyerek yeni bulgulara ulaşmak ve bulgulardan yararlanarak keman eğitimine katkıda bulunabilmek araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırmanın yürütülmesinde genel tarama modeli kullanılmıştır. Anket kullanılarak, üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümü, müzik öğretmenliği anabilim dallarında görev yapan keman öğretim elemanlarının, uyguladıkları bireysel çalgı eğitimi (keman) dersinin, öğretim programları yönünden genel durumuna ilişkin görüş, öneri ve yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, ilgili öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olduğundan betimsel niteliktedir.

Evren - Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında; Türkiye'deki üniversitelerin eğitim fakültelerine bağlı güzel sanatlar eğitimi bölümü, müzik öğretmenliği anabilim dallarında görevli olan, keman eğitimi veren öğretim elemanları oluşturmaktadır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Türkiye'de resmi rakamlar doğrultusunda toplam 30 üniversitenin eğitim fakültesine bağlı müzik öğretmenliği anabilim dalı mevcuttur. Fakat bu üniversitelerin 6'sında hali hazırda ders işlenmemektedir. Dolayısı ile bu araştırmanın evreni toplam 24 üniversitede bulunan müzik öğretmenliği anabilim dallarında görevli öğretim elemanları oluşturmaktadır. Araştırma sürecinde bahsi geçen üniversitelerde keman eğitimi vermekte olan tüm öğretim elemanlarına, geliştirilen anket gönderilmiş ve geri dönen anketler üzerinden süreç devam etmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada yer alan verilerin bir kısmı kaynak tarama yolu ile, bir kısmı ise uygulanmış olan anket formları yoluyla elde edilmiştir. Anket; ön çalışma yapılarak (soru havuzu oluşturmak, ilgili kişilerin fikirlerini yazılı-sözlü almak, uzman görüşü almak) hazırlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Geliştirilen anket, araştırma süresince yüz yüze ve posta yolu ile ilgili öğretim elemanlarına uygulanmıştır.

Verilerin İşlenmesi ve Çözümlenmesi

Kaynak tarama yolu ile elde edilen bilgiler düzenlenmiş ve sistemli bir biçimde ilgili bölümde ifade edilmiştir. Anketlere verilen cevaplar, bilgisayar programı kullanılarak frekans-yüzde dağılımları hesaplanarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Tablo 1 Katılımcıların Öğrencileri ile Verimli Ders Yapıp Yapamadıklarını Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Evet	28	71,79
Hayır	11	28,21
Toplam	39	100,00

Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların çoğunluğu öğrencileri ile verimli ders yapabilmektedirler. Diğer yandan %28,21'lik bir azınlık olmasına rağmen verimli ders yapamadığını ifade eden bir katılımcı grubu mevcuttur. Bahsi geçen bu grup verimli ders işleyememe sebeplerini bir takım nedenlerle ilişkilendirmişlerdir. Bu nedenler; öğretim elemanı eksikliği, fazla öğrenci olması, bir ders saatine birden fazla öğrencinin alınması, çalıştıkları kurumdan kaynaklanan çeşitli nedenler, öğrenci davranışları, ders saatinin yeterli olmaması, fiziki şartların uygun olmaması, öğrenci beklentileri, öğrencilerin almakla yükümlü oldukları ders çeşidinin fazlalığı, öğrencilerin çok farklı alt yapılardan gelişi ve aralarındaki düzey farklılığı, öğrencilerin ilgisizliği (KPSS ile ilgili olarak) şeklinde ifade edilmiştir.

Tablo 2 Katılımcıların Dünya Literatürüne Girmiş Bilinen – Önemli Eğitim Yöntemleri Kullanıp Kullanmadıklarını Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Evet	13	33,33
Hayır	26	66,67
Toplam	39	100,00

Tablo 2'te görüldüğü üzere eğitmenlerin %33,33'ü dünya literatüründe yer alan eğitim yöntemlerini kullanmaktadırlar. Bahsi geçen yöntemler kimi zaman müzik eğitimi dışında da kullanılmakla beraber özellikle müzik eğitimi alanında tercih edilen ve adlarına bir çok müzik eğitimi merkezi açılmış olan yöntemlerdir. Geliştirilmiş oldukları ülkelerde kalmamış, hemen hemen tüm dünyaya yayılmış, özellikle Avrupa ve Amerika'da etkin biçimde kullanılmaktadırlar. Öte taraftan %66,67'lik bir katılımcı grubunun yöntemleri kullanmadığı görülmektedir. Tüm bunlar göz önüne alınarak eğitimcilerin bahsi geçen yöntemleri yeterince tanımadığı ya da yöntemleri uygulayacak yeterliliğe sahip olmadığı düşünülebilir.

Tablo 3 Katılımcıların Programa Bağlı Kalabilme Derecelerini Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	3	7,69
Büyük Ölçüde	26	66,67
Kısmen	7	17,95
Çok Az	2	5,13
Hiç	1	2,56
Toplam	39	100,00

Tablo 3'de görüldüğü üzere %7,69'luk bir grup programa tamamen bağlı kalabilmektedir. %66,67'li bir grup uyguladığı programa büyük ölçüde bağlı kalabilmektedir. Katılımcıların %17,95'i kısmen, %5,13'ü ise uyguladıkları programa çok az bağlı kalabilmektedirler. Öte yandan % 2,56'yı temsil eden bir katılımcı grubu ise programa hiç bağlı kalamamaktadır. Sıralanabilecek bir çok sebepten dolayı, eğitimcilerin uygulamaya koydukları programa tamamen bağlı kalmasının zorluğu bilinmektedir. İstatistiklere göre eğitmenlerin %66,67'lik bir dilim ile programa büyük ölçüde bağlı kaldıkları göz önüne alındığında, ortaya çıkan durum başarılı bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Tablo 4 Katılımcıların Haftalık Ders Saatinin Yeterliliğine İlişkin Görüşlerini Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	0	0,00
Büyük Ölçüde	6	15,38
Kısmen	14	35,90
Çok Az	13	33,33
Hiç	6	15,38
Toplam	39	100,00

Tablo 4'deki verilere göre katılımcılardan hiçbiri haftalık ders saatinin, programın istenilen düzeyde gerçekleşmesi için tamamen yeterli olduğunu düşünmemektedir. %15,38'lik bir dilim ile 6 kişi büyük ölçüde yeterli olduğunu düşünmektedir, %35,90'lık bir dilim ile 14 kişi kısmen yeterli bulmaktadır, %33,33'lük bir dilim ile 13 kişi haftalık ders saatinin, programın istenilen düzeyde gerçekleşmesi için çok az yeterli olduğunu düşünmektedir ve %15,38'lik bir dilim ile 6 kişi ise haftalık ders saatini hiç yeterli bulmamaktadır. Bu veriler doğrultusunda eğitmenlerin haftalık ders saatinden memnun olmadıkları görülmektedir.

Tablo 5 Katılımcıların, Program Hedeflerinin Müzik Öğretmeni Yetiştirme Amacına Uygunluğunu Hakkındaki Değerlendirmelerini Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	2	5,13
Büyük Ölçüde	16	41,03
Kısmen	19	48,72
Çok Az	2	5,13
Hiç	0	0,00
Toplam	39	100,00

Tablo 5'de görüldüğü üzere katılımcıların %5,13'ü kullandıkları programların hedeflerinin, müzik öğretmeni yetiştirme amacına tamamen, %41,03'ü büyük ölçüde, %48,72'si kısmen, %5,13'ü ise çok az uygun olduğunu düşünmektedir. Kullandıkları programların hedeflerinin, müzik öğretmeni yetiştirme amacına hiç uymadığını düşünen katılımcı yoktur. %48,72'lik dilimle katılımcıların çoğunluğunu temsil eden "kısmen" seçeneği, program hedefleri ile müzik öğretmeni yetiştirme amaçlarının yeniden gözden geçirilmesi gerektiği sonucunu ortaya çıkartmaktadır.

Tablo 6 Katılımcıların, Uyguladıkları Program İçeriğindeki Repertuarın Müzik Öğretmenliği İçin Gerekli Repertuarla Olan Tutarlılığına Dair Görüşlerini Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	4	10,26
Büyük Ölçüde	13	33,33
Kısmen	18	46,15
Çok Az	4	10,26
Hiç	0	0,00
Toplam	39	100,00

Tablo 6'da görüldüğü üzere katılımcıların %33,33 ile "büyük ölçüde" seçeneği ve %46,15 ile "kısmen" seçenekleri ağırlıkta işaretlenmiştir. Kullanılan programlardaki repertuarın müzik öğretmenliği için gerekli repertuar ile uygunluğu tekrar gözden geçirilebilir.

Tablo 7 Katılımcıların, Öğrencilerin Bireysel Gelişim Aşamalarını İzleyebilmek Adına Ne Ölçüde Doküman Tuttuklarını Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	10	25,64
Büyük Ölçüde	17	43,59
Kısmen	9	23,08
Çok Az	2	5,13
Hiç	1	2,56
Toplam	39	100,00

Tablo 7'de görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu (%43) "büyük ölçüde" seçeneğini işaretlemişlerdir. "çok az" ve "hiç" seçeneğinde bir yığılma söz konusu değildir. Bu da katılımcıların büyük çoğunluğunun öğrencilerin bireysel gelişim aşamalarını izleyebilmek adına düzenli doküman tuttuklarını göstermektedir.

Tablo 8 Katılımcıların, Öğrencilerin Öngörülen Hedeflere Ne Derece Ulaşabildiklerine İlişkin Görüşlerini Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	2	5,13
Büyük Ölçüde	13	33,33
Kısmen	23	58,97
Çok Az	1	2,56
Hiç	0	0,00
Toplam	39	100,00

Tablo 8'de görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu (%58,97) "kısmen" seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu durum öğrencilerin öngörülen hedeflere ulaşmasını zorlaştıran ya da engelleyen bir takım nedenlerin olduğunu düşündürmektedir. Bundan dolayı bu nedenler araştırılmalı yahut öngörülen hedefler gözden geçirilmelidir.

Tablo 9 Katılımcıların, Öğrencilerin Başarı Düzeylerinin Belirlenmesinde Baz Aldıkları Ölçütleri Gösteren Dağılım

Seçenekler	**F**	**%**
Programın Öngördüğü Hedefler	11	28,21
Öğrencinin Kendi Öğrenme ve Gelişme Düzeyi	27	69,23
Sınıfın İleri Düzeydeki Öğrencileri	0	0,00
Diğer	1	2,56
Toplam	39	100,00

Tablo 9'da görülmektedir ki katılımcıların çoğunluğuna göre öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenmesindeki öncelikli ölçüt, programın öngördüğü hedeflerden ziyade öğrencinin kendi öğrenme ve gelişme düzeyidir. Bu durum katılımcılar tarafından program hedeflerinin ne derece önemsendiğini düşündürmektedir.

Tablo 10 Program Doğrultusunda Uygulanan Sınavların Kimlerin Gözetiminde Yapıldığına Dair Katılımcıların İfadelerini Gösteren Dağılım

Seçenekler	**F**	**%**
Ders Öğretmeni Tek Başına	5	12,82
Komisyon Halinde, Ortak Not Vererek	26	66,67
Komisyon Halinde Ders Öğretmeninin Not Vermesi İle	7	17,95
Diğer	1	2,56
Toplam	39	100,00

Tablo 10'da görüldüğü üzere katılımcıların büyük çoğunluğu (% 66,67) sınavların komisyon halinde ortak not verilerek yapıldığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra farklı uygulamalarla da sınav gözetimlerinin olduğu da verilerden anlaşılmaktadır. Yine bu bilgiler de bizlere sınav uygulamaları ile ilgili olarak kurumlar arası bir standardın yakalanamadığını göstermektedir.

Tablo 11 Katılımcıların Keman Dersine Yönelik Dönemlik ve/veya Yıllık Ortak Zorunlu Parçalar Belirleyip Belirlemediklerini Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Evet	27	69,23
Hayır	12	30,77
Toplam	39	100,00

Tablo 11'de görüldüğü üzere katılımcıların %69,23'ü keman dersine yönelik olarak dönemlik ve/veya yıllık ortak zorunlu parçalar belirlemektedir, %30,77'si ise belirlememektedir. Zorunlu parçalar belirlemek çoğu zaman öğrencileri motive edebilecek, aynı zamanda çıtayı yüksek tutabilecek bir unsurdur. Bu anlamda eğitmenlerin çoğunluğunun zorunlu parçalar belirliyor olması olumlu bir durumdur.

Tablo 12 Program Dağarcığında THM ve TSM Eserlerinin Ne Ölçüde Kullanıldığını Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	2	5,13
Büyük Ölçüde	7	17,95
Kısmen	15	38,46
Çok Az	10	25,64
Hiç	5	12,82
Toplam	39	100,00

Tablo12'de görülmektedir ki katılımcılar %38,46'lık bir oranla "kısmen" seçeneğinde yığılma göstermişlerdir. Program dağarcığında THM ve TSM repertuarına tamamen yer veren katılımcı sayısı 2 kişi ile (%5,13) en küçük grubu oluşturmaktadır. Katılımcılar arasında THM ve TSM repertuarına hiç yer vermeyen 5 kişilik (%12,82) bir grup da bulunmaktadır. Bu sayısal verilerden yola çıkarak, katılımcıların program repertuarında ulusal kültür birikimine dayalı dağarcığa kısmen yer verdikleri söylenebilir.

Tablo 13 Gerekli Durumlarda Farklı Etütler, Teknik Alıştırmalar vb. Çalışmaların Programda Kullanılabilmesine ilişkin Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	4	10,26
Büyük Ölçüde	26	66,67
Kısmen	8	20,51
Çok Az	1	2,56
Hiç	0	0,00
Toplam	39	100,00

Tablo 13'de görülmekte olan verilere göre "tamamen" ve "büyük ölçüde" seçeneklerinin toplamı %76,93'tür. Programda etüt ve eser değişikliği yapabilmek ya da programın buna uygun olabilmesi öğrencilerin yararına olabilir.

Tablo 14 Programın, Hedefler ve Mevcut Durum Karşılaştırılarak Yenilik Değişiklik ve Düzeltme Yapılabilirliğini Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	3	7,69
Büyük Ölçüde	23	58,97
Kısmen	11	28,21
Çok Az	2	5,13
Hiç	0	0,00
Toplam	39	100,00

Tablo 14'de görülmekte olan verilere göre "tamamen" ve "büyük ölçüde" seçeneklerinin toplamı %66,66'dır. Gerekli durumlarda uygulanan program üzerinde yenilik, değişiklik ve düzeltme yapılabiliyor olması öğrencinin yararına olacaktır.

Tablo 15 Eğitmenlerin Bireysel Çalgı Eğitimi (Keman) Dersi İle İlgili Olarak Farklı Kurumların Farklı Uygulama ve Çalışmalarından Haberdar Olma Durumlarını Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	2	5,13
Büyük Ölçüde	15	38,46
Kısmen	10	25,64
Çok Az	10	25,64
Hiç	2	5,13
Toplam	39	100,00

Tablo 15'de görünen verilere göre %38,46'lık bir dilimi oluşturan 15 katılımcı diğer kurumlardaki uygulamalardan büyük ölçüde haberdar olduğunu ifade etmiştir. Öte yandan "kısmen" ve "çok az" seçeneğini işaretleyen katılımcıların toplam sayısı ise 20 (%51,28) kişidir. Bu verilerden yola çıkarak katılımcıların çoğunluğunun diğer kurumlardaki uygulamalardan haberdar olmadığı söylenebilir. Bu durum eğitimde tek düzeliğe sebebiyet verebilir.

Tablo 16 Eğitmenlerin, Bireysel Çalgı Eğitimi (Keman) Dersi İle İlgili Olarak Kurumlar Arası Ortak Çalışmalarını Gösteren Dağılım

Seçenekler	**f**	**%**
Tamamen	10	25,64
Büyük Ölçüde	6	15,38
Kısmen	4	10,26
Çok Az	16	41,03
Hiç	3	7,69
Toplam	39	100,00

Tablo 16'da görülen verilere göre katılımcıların en çok işaretlediği seçenek %41,03 ile "çok az" seçeneği olmuştur. Bu verilerden yola çıkarak farklı kurumlarda çalışan öğretim elemanlarının ortak çalışma yapmadığını söylemek mümkündür. Bu durum müzik öğretmenliği anabilim dalları için önemli bir eksikliktir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmayı geçerli ve güvenilir kılabilecek bulgulara ulaşmak amacıyla eğitim fakültelerinde keman eğitimcisi olan 39 kişiye uygulanan anket sonuçları değerlendirilip, önemli bilgilere ulaşılmıştır. Uygulanan anketteki bazı sorular ve bulgular bu araştırmaya yansıtılmıştır. Ulaşılan bilgilere yönelik bir değerlendirme yapıldığında; anket formunu cevaplandıran eğitimcilerin %71,79'u öğrencileri ile verimli ders yapabilme olanağına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan eğitimcilerin %66,67'si dünya litaretürüne girmiş olan eğitim yöntemlerini kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bireysel çalgı eğitimi (Keman) dersi öğretmenlerinden araştırmaya katılanların uyguladıkları programların ağırlıklı olarak kendileri ya da yaylı çalgılar zümresi tarafından belirlendiği anlaşılmaktadır. Bireysel olarak belirlenen programlar belirli bir standardın yakalanmasına engel olabilecektir.

Anket formunu cevaplandıran eğitmenlerin %66,67'lik bir dilimini temsil etmekte olan 26 kişilik çoğunluk uyguladıkları programa bağlı kalabildiklerini ifade etmişlerdir. Tutarlı bir eğitim anlayışı izlenmeye çalışıldığı bu verilerden anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan eğitmenlerin %35,90'ı haftalık ders saatinin kısmen yeterli olduğunu, %33,33 ise çok az yeterli olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar; program hedeflerinin, müzik öğretmeni yetiştirme hedeflerine uygunluğu konusunda "kısmen" ve "büyük ölçüde" seçeneklerinde yoğunlaşmışlardır. Bu konuda net ve tatmin edici fikirlerin geliştirilmesi eğitmenleri de rahatlatabilir. Verilere göre anket formlarını dolduran keman öğretmenlerinin %46,15'i uyguladıkları programların içeriğindeki repertuarın, müzik öğretmenliği için kısmen yeterli olduğunu düşünmektedirler. Müzik öğretmenlerinin kullanabilecekleri repertuar doğrultusunda bireysel çalgı eğitimi repertuarı gözden geçirilebilir. Soruları cevaplandıran eğitimcilerin ifadelerine göre öğrencilerin bireysel gelişim aşamalarının izlenmesi adına büyük ölçüde döküman tutulmaktadır. Bireysel çalgı eğitimi (Keman) dersi öğretmenlerinden araştırmaya katılanların ifadelerinden anlaşılmaktadır ki uygulanan programlarda ulusal kültür birikimine dayalı repertuara yeterince yer

verilmemektedir. 2009-2010 eğitim–öğretim yılında araştırmaya katılmış olan eğitimcilerin büyük bir kısmı farklı kurumlardaki çalışma ve uygulamalardan haberdar değildir. Verilere göre anket formlarını dolduran keman öğretmenlerinin çoğunluğu farklı kurumlarda bulunan meslektaşları ile ortak çalışmalar yürütmemektedir.

Araştırma süreci boyunca edinilen veriler ve varılan sonuçlar doğrultusunda konuyla ilgili olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Tüm müzik öğretmenliği anabilim dallarında uygulanabilirliği söz konusu olan, aynı zamanda gerekli durumlar için eğitmenin insiyatifini de göz ardı etmeyecek bir yazılı – basılı program geliştirilmeli ve bu program her yeni eğitim – öğretim yılı için ilgili kişi ve kurumlar tarafından gözden geçirilmelidir.
- Yukarıda önerilen program, tüm ilgililerin (keman öğretmenleri, lisans eğitimi sırasında keman dersi alan müzik öğretmenleri, ilgili uzmanlar) görüşleri alınarak hazırlanmalı ve hazırlanan bu programa ilişkin gerekli materyaller (kaset, cd, nota vb.) asgari düzeyde müzik öğretmenliği anabilim dalları kütüphanelerinde bulundurulmalıdır.
- Ulusal kültür birikimine dayalı dağar (THM – TSM), uygulanan programların içeriğinde daha fazla yer bulmalıdır.
- Eğitmenlerin, öğrencileri ile verimli ders yapamama nedenleri tespit edilmeli ve bu nedenler ortadan kaldırılmalıdır.
- Dünya literatürüne girmiş eğitim yöntemleri (Kodaly, Suzuki, Orff vb.) daha geniş bir eğitimci yelpazesi tarafından uygulanmalıdır. Eğitimci tarafından uygulanmayan bu yöntemleri öğrenciler ancak kendi çabaları ile öğrenip uygulamaya yönelebilirler. Böyle bir girişim ise sağlıklı sonuçlar vermeyebilir.
- Tüm dünyada kabul görmüş keman eğitimi kaynaklarının yanı sıra, çağdaş Türk müziği eğitiminin unsurlarını içinde barındıran kaynaklar da bireysel çalgı eğitimi (keman) derslerinde kullanılmalıdır.
- Uygulanacak (seçilecek, geliştirilecek) olan programlar bireysel tercihlere bırakılmamalıdır.
- Bireysel çalgı eğitimi (keman) dersi haftalık ders saati beklentiler doğrultusunda yeniden tespit edilmelidir.
- Programların hedeflerine ulaşabilmesi için gerekli fiziksel şartlar (çevre, ortam) tüm müzik öğretmenliği anabilim dallarında asgari düzeyde sağlanmalıdır.
- Uygulanacak olan program hedeflerinin, müzik öğretmeni yetiştirme amacı ile kesin bir tutarlılığı olmalıdır.
- Eğitmenlerin ders verdiği öğrenci sayısı, her biri ile verimli bir ders yapabilecekleri kadar olmalıdır.
- Farklı kurumlarda çalışan keman eğitimcilerinin birbirleriyle olan iletişim ve paylaşımlarını arttırmalarında yarar bulunmaktadır.
- Keman eğitimi programlarının eğitimdeki gelişmeler doğrultusunda periyodik olarak yenilenmesine, güncellenmesine özen gösterilmelidir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bilgin, N. (1984). Müzik İletişim Ekolojisi ve Müzik Tüketim Alanının Programlanması. 1. Ulusal Müzik Bilimleri Sempozyumu Bildirileri. Cilt no:23. İzmir, Dokuz Eylül Üniversitesi: Güzel sanatlar Fakültesi Yayınları.

Ekinci, T. (2008). Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Bireysel Ses Eğitimi Dersine Yönelik Bir Program Geliştirme Çalışması. Yayınlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Ertürk, S. (1982). Eğitimde Program Geliştirme. (4. baskı) Ankara: Meteksan Ltd. Sti.

Günay, E. ve Uçan, A. (1980). Çevreden Evrene Keman Eğitimi 1. Ankara: Önder Matbaa.

Göbelez, C. (1996). Çalgılar Dünyasında Keman. İstanbul: List Müzikevi Yayınları.

Oğuzkan, F. (1974). Eğitim Terimleri Sözlüğü. Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları.

Say, A. (2002). Müzik Sözlüğü (1.Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A.(1997). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (1990). Müzik Eğitiminin Niteliği Üç Ana Türü ve Bazı Temel Sorunları. Orkestra dergisi, sayı 29, s. 25-49

Uslu, M. (2009). Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Türkiye'de Müzik Eğitimi Üzerine Bir Çalışma. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:06 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ YARATICILIK DÜZEYLERİ

Yrd. Doç. Serdar Tuna
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
stuna@mehmetakif.edu.tr

Bil. Uz. Gülay Temizkalp
gulay.tlp@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı; Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerini; öğrencilerin cinsiyeti, öğrenim gördükleri bölüm, üniversiteye giriş puan türü ve en uzun süre yaşadıkları yer değişkenlerine bağlı olarak incelemektir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu ile bir uygulama çalışması olan Torrance Yaratıcı Düşünce Testi Şekilsel A Formu uygulanmıştır. Kişisel Bilgi Formu, öğrenci hakkında bilgi toplamak amacıyla, öğrencinin cinsiyeti, üniversiteye giriş puan türü ve en uzun süre yaşadıkları yer türünü saptamada yardımcı olabilecek, 4 açık uçlu soru içermektedir. Veri toplama araçlarına, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi"nde öğrenim gören 1. öğretim son sınıf öğrencilerin seçilen 300 öğrenci yanıt vermiştir. Öğrencilerin Kişisel Bilgi Formuna vermiş oldukları yanıtlar ile Torrance Yaratıcı Düşünce Testinden elde edilen veriler, Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paket Programı 16" da İlişkisiz Grup t-testi ve Tekyönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile karşılaştırılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri ile öğrenim gördükleri bölüm ve üniversiteye giriş puan türü arasında anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Yaratıcılık, Yaratıcılık ve Eğitim.

THE CREATİVİTY LEVEL OF TEACHERS CANTİDATES

Abstract

The aim of this research; to pass through the University student's creativeness abilities examining their sex, departments they belong to, their university entrance points, the place they live the longest. İn this research; Personal Information Form and Figural Test A Form of Torrance Creative Thinking are applied as a datum collection. Personal Information form has four open enden questions which help to define their University Entrance points, sex, the place they live the longest. 300 chosen students, who are stil having first degree education in last class in Mehmet Akif Ersoy University, answered the questions. The answers and datum taken from Torrance Creative Thinking Test, Statistical Package for the Social Sciences Version 16.0. Independent Samples t-Test and Oneway ANOVA are compared. After analysing the data, it is stated that, there is a big difference between their creativing levels, their departments and their university entrance points.

Key words: Education, Creatıvıty , Creatıvıty and Education.

GİRİŞ

Her an ve her yerde karşımıza çıkan bir olgu olan eğitim; bireyin doğumuyla başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreçte birey, doğuştan getirmiş olduğu pek çok özelliğini çevre ile etkileşimi sırasında ortaya çıkarmakta ve geliştirme olanağı bulmaktadır. Bu bağlamda birey yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanır dolaylı dolaysız, kasıtlı kasıtsız bir eğitimin etkisi altındadır.

Bireyin çevresindekileri algılayıp, kendine özgü imgeler yaratarak onları biçimlendirebilmesi için gerekli ilk koşul duyularını harekete geçirebilmesini öğrenmesidir. Birey kalıtsal güçlerini değerlendirdiği gibi bu güçlerine dayanarak yeni eserler, ürünler yaratmasında eğitimin rolü büyüktür. Baktığını gören, işittiğini duyan,

dokunduğunu hisseden yaratıcı insan, eğitimle yetiştirilebilir. Çokokumuş (2002), yaratmada dış dünyanın algılanmasının eğitim gerektiren bir iş olduğunu; iç dünyada doğuştan var olan bazı özelliklerin geliştirilmesinin de yine eğitimle olabileceğini belirtmektedir.

Günümüzün şartları, bireylerin sorunlara orijinal çözümler bulabilen, yeni deneyimlere açık, meraklı, değişimlere uyum sağlayabilen, kendine güvenen, yaptığı işin sorumluluğunu alabilen özelliklerde olmasını gerektirmektedir. Adı geçen özellikler ise, kişiliğin önemli bir boyutunu oluşturan yaratıcılık özellikleriyle paralellik göstermektedir.

Yaratma, yaratıcılık tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde az ya da çok kendini göstermektedir. Sadece bilimsel ya da sanatsal anlamda değil, her türlü alanda rastlanan bir davranış biçimi olan yaratıcılık; var olan şeylerden yeni özgün anlatım biçimleri ile farklı düşüncelere ulaşabilme; yorumlar getirebilme, sorulara değişik çözüm yolları bulabilme, önerebilme ve benzerlerinden farklı sonuçlara ulaşabilme yetisidir (San,1977). Eğitimde yaratıcılığın bilinmesi; yaratıcılığı yüksek olan bireylere uygun çevre şartları sağlamak ve onların yaratıcılığının ilerlemesine katkıda bulunmak açısından önemlidir**.** Bu açıdan bakıldığında; eğitimin insanların içindeki yaratıcılığı ortaya çıkarmaya dayalı olarak düzenlenmesi gerektiği görülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Burdur Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğrencilerin yaratıcılık düzeylerini ortaya koymaya yönelik betimsel bir çalışmadır. Betimsel tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002).

Evren

Araştırmanın evrenini; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden 375 kız, 268 erkek öğrenci olmak üzere toplam 643 öğrenci oluşturmaktadır.

Örneklem

2009–2010 öğretim yılında Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfa devam eden Sınıf, Resim-İş, Müzik Eğitimi, Beden Eğitimi, Sosyal Bilgiler, Bilgisayar ve Öğrenim Teknolojileri, Fen Bilgisi, İngilizce, İlköğretim Matematik, Türkçe ve Okulöncesi Öğretmenliği I. öğretim son sınıfta okuyan 159 kız ve 141 erkek olmak üzere toplam 300 öğrencilerden oluşmaktadır.

Problem

Bu araştırmada; Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Resim-İş Öğretmenliği, Müzik Eğitimi Öğretmenliği, Beden Eğitimi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Bilgisayar ve Öğrenim Teknolojileri Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı fark var mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

Alt Problemler

1. Kız ve erkek öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğrencilerin öğrenim gördükleri bölümle yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yere göre yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin üniversiteye giriş puan türü ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Veri Toplanma Aracı

Bilgi kaynakları olarak, alan yazın taraması yapılmış ve uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Araştırma verileri Torrance Yaratıcı Düşünme Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu"" ile toplanmıştır.
Araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi Şekil Formu A kullanılmıştır. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (1962), alan yazında "yaratıcılığın" özellikle önem kazandığı 1960 ve 1970 yıllarında geliştirilmiştir. Test yaratıcı

düşünce testi; akıcılık, esneklik, orijinallik, detaylara girme gibi boyutlarını ölçmektedir (Özgüven, 2007). Torrance tarafından geliştirilen bu ölçek Aslan (1999) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Testin çevirisi, test maddelerinin Türkçeye adaptasyonu, Türkçeye çevirisinin geçerlik ve güvenirliği araştırılmıştır. TYDT Şekil Formu A‟ nın güvenirliği ile ilgili olarak Guttman, Spearman Brow ve Cronbach Alfa teknikleri ile iç tutarlık katsayılarının yaratıcılık toplam puanı için 73 ile 35 arasında değiştiğini belirlenmiştir. Türkiye‟de 2002 yılında Korkmaz tarafından da yapılmış olan TYDT‟ nin güvenirlik çalışmasında Cronbach Alpha değeri. 88 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler ise SPSS 16 Windows paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, bağımsız örneklem gruplarının ortalamaları arasındaki farkı test etmek için kullanılan t-Testi ve ikiden fazla grup ortalaması arasındaki farkı test etmek için kullanılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise p.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme Dayalı Bulgular

Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna İlişkin ANOVA Sonuçları;

Tablo 1:

	N	Mean	SS	Sd	t	p
Cinsiyet						
Akıcılık Kız	159	27,7862	9,21361	298	1,190	,235
Erkek	141	26,5106	9,32326			
Esneklik Kız	159	20,6289	5,83481	298	,723	,470
Erkek	141	20,1206	6,34313			
Orijinalite Kız	159	51,2516	22,02299	298	-,350	,726
Erkek	141	52,1489	22,29732			
Ayrıntıya Girme Kız	159	63,0189	27,82938	298	3,217	,001
Erkek	141	53,6809	21,59144			

Elde edilen bulgular doğrultusunda Akıcılık (Fluidite), Esneklik (Flexibilite) ve Orijinallik (Orginalite) alt boyutlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ancak, Ayrıntıya Girme (Elaboration) [t(298)=3.217; p<.05] alt boyutunda kızlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Kız öğrencilerin TYDT‟nin Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutuna yönelik puan ortalamaları (=63.02), erkek (=53.68) daha gösterilebilir. Cinsiyete ilişkin bu sonuç Öncü (1989)‟nün yaptığı araştırmada elde ettiği sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

İkinci Alt Probleme Dayalı Bulgular

Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Akıcılık (Fluidite) Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre ANOVA Sonuçları;

Tablo 2

	KT	sd	KO	F	p.	Anlamlı Fark *
Gruplar arası	5905,958	10	590,596	8,621	,000	**Sosyal – Mat, Fen; İngilizce – Resim, Bilgisayar, Fen, Sınıf, Mat öğrt. ; Matematik – Sosyal, İng, Türkçe öğrt; Fen bilgisi –Sosyal, İng, Türkçe, Sınıf öğrt.**
Gruplar içi	19797,589	289	68,504			
Toplam	25703,547	299				

Tablo:3 Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Esneklik (Flexibilite) Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre ANOVA Sonuçları;

	KT	sd	KO	F	p.	Anlamlı Fark *
Gruplar arası	2227,214	10	222,721	7,311	,000	**İngilizce –Beden, Müzik, Mat, Fen Öğt. Matematik – Sosyal, İng, Türkçe, Sınıf Öğt. Fen Bilgisi – Sosyal, Resim, İngilizce, Türkçe, Sınıf Öğt.**
Gruplar içi	8804,156	289	30,464			
Toplam	11031,370	299				

Tablo:4 Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Orijinallik (Originalite) Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre ANOVA Sonuçları;

	KT	sd	KO	F	p.	Anlamlı Fark *
Gruplar arası	35097,254	10	3509,725	9,122	,000	**Bilgisayar –Sosyal ,İng Öğt. İngilizce – Beden, Resim, Bilgisayar, Mat, Fen, Sınıf Öğt.**
Gruplar içi	111198,733	289	384,771			**Matematik- Okulöncesi, Müzik, Sos, İng, Türkçe, Sınıf Öğt. Fen Bilgisi- Okulöncesi, Müzik, Sos, İng, Türkçe, Sınıf Öğt.**
Toplam	146295,987	299				

Tablo:5 Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Ayrıntıya Girme (Elaboration) Puanlarının Öğrenim Gördüğü Bölüme Göre ANOVA Sonuçları;

	KT	sd	KO	F	p.	Anlamlı Fark *
Gruplar arası	37374,147	10	3737,415	6,890	,000	**Sosyal –Okulöncesi, Beden Eğitimi, Resim-İş, İngilizce, ilk. Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe, Sınıf öğrt. Bilgisayar- Okulöncesi , ilk. Mat., Fen, Sınıf öğrt.**
Gruplar içi	156775,783	289	542,477			
Toplam	194149,930	299				

Elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüme göre yaratıcılıklarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre: Fen Bilgisi Öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin Akıcılık (Fluidite) ve Esneklik (Flexibilite) boyutunda elde ettikleri puan ortalamaları ile diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarından yüksek olduğu, Orijinallik (Originalite) boyutunda İlköğretim Matematik Öğretmenliği ve Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutunda ise Okulöncesi Öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yüksek çıkmıştır. Akıcılık (Fluidite) ve Esneklik (Flexibilite) alt boyutlarında Fen Bilgisi Öğretmenliği lehine anlamlı bir fark çıkması, öğrenimleri boyunca eğitim ortamlarında kullandıkları etkinlikler, bilgiye birinci elden elde etme ve yaparak yaşayarak öğrenmenin etkili olduğu düşünülebilinir. Orijinallik (Originalite) boyutunda İlköğretim Matematik Öğretmenliği lehine anlamlı bir fark çıkması, olagelmiş sorunlar ve problemler için farklı, en pratik bir şekilde çözüm yolları aramaları olarak düşünülebilir. Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutunda ise Okulöncesi Öğretmenliği lehine anlamlı bir fark çıkması, eğitim ortamında çeşitli ve ayrıntılı etkinlikler yapmaları şeklinde olduğu söylenebilir. Bu bulgu Argun ve Özben (2000)"in yapmış oldukları araştırma sonuçları ile benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Üçüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular

Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Akıcılık (Fluidite) Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre ANOVA Sonuçları;

	KT	sd	KO	F	p.
Gruplar arası	528,366	4	132,091	1,548	**,188**
Gruplar içi	25175,181	295	85,340		
Toplam	25703,547	299			

Tablo:7 Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Esneklik (Flexibilite) Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre ANOVA Sonuçları;

	KT	sd	KO	F	p.
Gruplar arası	222,576	4	55,644	1,519	**,197**
Gruplar içi	10808,794	295	36,640		
Toplam	11031,370	299			

Tablo:8 Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Orijinallik (Originalite) Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre ANOVA Sonuçları;

	KT	sd	KO	F	p.
Gruplar arası	416,638	4	104,159	,211	,932
Gruplar içi	145879,349	295	494,506		
Toplam	146295,987	299			

Tablo:9 Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Ayrıntıya Girme (Elaboration) Puanlarının Yaşadıkları Yere Göre ANOVA Sonuçları;

	KT	sd	KO	F	p.
Gruplar arası	5509,542	4	1377,385	2,154	**,074**
Gruplar içi	188640,388	295	639,459		
Toplam	194149,930	299			

Elde edilen bulgular doğrultusunda, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile yaşamlarını sürdürdükleri yer arasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Bu sonuca neden olarak; büyük ve gelişmiş yerleşim birimlerinde ikamet eden bireylerin gelişim olanaklarına daha kolay ulaşması gösterilebilir. Buna takiben

şehirde yaşayan ailelerin sosyo- ekonomik düzey ve eğitim durumlarının köy, kasaba ve diğer yerleşim birimlerine oranla daha yüksek olması beklenirken bu beklentiyi doğrulamamıştır.

Dördüncü Alt Probleme Dayalı Bulgular

Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Akıcılık (Fluidite) Puanlarının Puan Türüne Göre ANOVA Sonuçları;

	KT	sd	KO	F	p.	Anlamlı Farklılık *
Gruplar arası	4785,431	3	1595,144	22,572	,000	**Sayısal- EA, Sözel, Dil**
Gruplar içi	20918,116	296	70,669			**Dil – EA, Sözel, Sayısal**
Toplam	25703,547	299				

Tablo:11 Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Esneklik (Flexibilite) Puanlarının Puan Türüne Göre ANOVA Sonuçları;

	KT	sd	KO	F	p.	Anlamlı Farklılık *
Gruplar Arası	1475,287	3	491,762	15,232	,000	**Sayısal- EA, Sözel, Dil**
Gruplar içi	9556,083	296	32,284			**Dil- EA, Sözel, Sayısal**
Toplam	11031,370	299				

Tablo:12 Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Orijinallik (Originalite) Puanlarının Puan Türüne Göre ANOVA Sonuçları;

	KT	sd	KO	F	p.	Anlamlı Farklılık *
Gruplar arası	28607,401	3	9535,800	23,984	,000	**Sayısal- EA, Sözel, Dil**
Gruplar içi	117688,586	296	397,597			**Dil-EA, Sözel, Sayısal**
Toplam	146295,987	299				

Tablo:13 Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formuna Göre Öğretmen Adaylarının Ayrıntıya Girme (Elaboration) Puanlarının Puan Türüne Göre ANOVA Sonuçları;

	KT	sd	KO	F	p.	Anlamlı Farklılık *
Gruplar arası	13188,519	3	4396,173	7,191	,000	
Gruplar içi	180961,411	296	611,356			**Sözel –EA, Sayısal**
Toplam	194149,930	299				

Elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeyleri ile üniversiteye giriş puan türüne göre yaratıcılıklarında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Buna göre: Akıcılık (Fluidite), Esneklik (Flexibilite) ve Orijinalite (Originalite) alt boyutlarında Sayısal puan türü (X =32.57), (X =23.42), (X =65.10), Ayrıntıya Girme (Elaboration) alt boyutunda ise; Eşit Ağırlık (X=64.46) puan türü diğer puan türlerinden daha yüksek çıktığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü bölüme ile yerleştikleri bölüm arasında elde edilen bulgular birbirini destekler niteliktedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmanın amacı, son sınıf öğrencilerin; cinsiyete, öğrenim gördükleri bölüm ya da anabilim dalına, yaşadıkları yer, üniversiteye giriş puan türüne göre yaratıcılık düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır

1. Ayrıntıya Girme (Elaboration) alt boyutu dışında kız ve erkek öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri aynıdır. Bununla birlikte kız öğrenciler ayrıntıya girmede daha yaratıcıdır.
2. Fen Bilgisi Öğretmenliği öğrencilerinin Akıcılık (Fluidite) ve Esneklik (Flexibilite) boyutlarında daha yaratıcı, İlk. Matematik Öğretmenliği öğrencilerinin Orijinallik (Originalite) boyutunda, Okulöncesi Öğretmenliği öğrencilerinin ise Ayrıntıya Girme (Elaboration) Boyutunda yaratıcı oldukları gözlenmiştir.
3. Öğretmen adaylarının yaşadıkları yere göre yaratıcılıklarının değişmediği gözlenmiştir.
4. Üniversite Puan türü ile yerleşen öğrenciler; Akıcılık (Fluidite), Esneklik (Flexibilite), Orijinallik (Originalite) boyutunda daha yaratıcı, Ayrıntıya Girme (Elaboration) boyutunda ise Eşit Ağırlık puan türü ile yerleşen öğrencilerin daha yaratıcı oldukları gözlemlenmiştir.

Kişisel Bilgi Formu ve Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formunun uygulandığı bu araştırmanın bulguları ile daha önce Torrance Yaratıcı Düşünce Şekilsel İfade Testi A Formu kullanılarak yapılmış olan araştırmaların bulguları arasında farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

ÖNERİLER

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

1. Araştırma tüm üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarına genellenemez; bu nedenle diğer üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının da yaratıcılığını inceleyen çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

2. Yaratıcılık düzeyinin farklı değişkenlerle de ilişkisini inceleyen araştırmaların yapılması konu ile ilgili daha fazla ve geniş çaplı bilgi edinme açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

3. Öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerinin belirlenmesinin yanında; yaratıcılık düzeylerinin nasıl geliştirileceği ve desteklenmesi için eğitim-öğretim ortamlarının ve etkinliklerin nasıl düzenlenmesi gerektiği gibi konularda da araştırmalar yapılabilir.

4. Bu araştırmada, öğrencilerin cinsiyetleri ile yaratıcılık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bağlamda cinsiyet ayrımı gözetmeksizin tüm öğrencilere yaratıcı yeteneklerini geliştirebilmek için daha uygun eğitim olanakları ve ortamları sunulabilir.

5. Öğretmen adaylarının yaratıcılıklarını keşfetmeleri ve geliştirmeleri için fırsat veren seçmeli veya seçmeli-zorunlu derslere yer verilebilinir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aslan, E.,(2001). *Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı:14 Sayfa:19–40.

Argun, Y.,Özben, Ş. (2000). Sosyo Demografik Özelliklere Göre Üniversite Öğrencilerinin Yaratıcılık Düzeylerinin İncelenmesi. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 14:8-17.

Çokokumuş, B. (2002). *Bileşenlerin Diyalektiği Açısından Görsel Algı ve Yaratıcılık*. Sanatta Yeterlilik Tezi, Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Ankara: Nobel Yayınevi.

Öncü, T. (1992) *Yaratıcılığın Belirlenmesi ve Yaratıcılık Üzerine Çevresel Etkiler.* http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/34/971/11960.pdf 07 Ocak 2010 tarihinde alınmıştır.

Özgüven, E. İ. (2007). *Psikolojik Testler.* Ankara: PDREM Yayınları.

San, İ. (1979). *Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık.* Ankara: T. İş Bankası Kültür Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:07 ISSN: 2146-9199

YABANCI DİL ÖĞRETİMİ TARİHÇESİNDE YÖNTEM İNCELEMESİ

Zekeriya HAMAMCI
Düzce Üniversitesi
zekeriyahamamci@yahoo.com

Özet
Dil öğretimi tarihi geçmişten günümüze kadar birçok değişikliklere tanıklık etmiştir. Dil öğretimi yöntemlerinde meydana gelen bu değişikliklerin temelinde akademisyenlerin en iyi yöntem arayışı ve Ülkelerin dil politikaları gibi çeşitli etmenler yatmaktadır. Günümüzde birçok akademisyenin yanı sıra dil öğreticileri hala en faydalı öğrenme sonuçlarını verecek yöntem arayışı içerisindedir. Bu çalışma ilk etapta dil öğretimi tarihçesi ve en iyi metot kaygısının ortaya çıkışı hakkında temel bilgi sağlamayı ve ardından yöntem ötesi ve sonrası döneme ve bu dönemin en önemli yönleri üzerinde durarak eleştirel bilgi sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, Yöntembilim, Yöntem ötesi dönem, Yöntem sonrası dönem

AN ANALYSIS OF METHOD IN THE HISTORY OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract
The history of language teaching has witnessed numerous changes throughout the history. The main reasons of these changes in the methods of language teaching may have originated from the search of the academicians for the best method and the language policies of the countries. Even today, many language teachers as well as academicians are still looking for the best teaching method which will provide the most beneficial learning outcomes. This study aims to present information about the language teaching history and the rise of the the best method concern at the first phase and secondly it aims to project a critical point of view to "beyond method" and "post method" eras considering the outstanding charecteristics of these periods.

Key Words: Foreign language teaching, Methodology, Beyond Method Era, Post-Method Era

GİRİŞ

Dünyanın farklı yerlerinde, farklı seviyelerde dil eğitimi veren öğreticiler sonuçlarının her zaman eleştirildiği dil öğretme sorumluluğunu yüklenmişlerdir. Bu nedenle, çoğu öğrenicilerine daha faydalı olabilmek adına yeni yollar, yöntemler arama ve deneme yolunu seçmiştir. Dil öğreticileri gibi birçok araştırmacı da çalışmalarının merkezine dili en iyi nasıl öğretebiliriz başlığını almıştır. Bu nedenle dil öğretimi alanında geçmişten günümüze birçok değişim meydana gelmiştir. Dil öğretim tarihi incelendiğinde birbirini izleyen ve yenisi ortaya çıktığında eskisinin terk edildiği yöntemler dizinini görmekteyiz. Öğreticilerin dil öğretiminde bu yöntemleri tercih ettiğine veya diğer etmenlerden etkilenip etkilenmediğine dair net bir bulgunun varlığı hala bir sırdır. Fakat hemen herkesin hemfikir olduğu konu bu yöntemlerin öğrenicilerde dil öğrenimini kolaylaştıracağıdır. Buna rağmen, dil öğretiminde yöntemlerin neden verimsiz olduğu ve araştırmacıların neden yeni yöntem arayışlarına girdikleri günümüzde sorulmaya devam etmektedir. Bu tarz bir arayış 1880'li yıllarda Francois Gouin' in "Yabancı Dilleri Öğretme ve Öğrenme Sanatı" adlı eseriyle başlamış olabilir. Eserinde Gouin yöntem kullanımını desteklemiştir. Sınıf içerisinde öğrenicilerin farklı talepleriyle uğraşan öğretici için yeni bir öğretme yaklaşımı veya yöntemini benimsemek en yaygın çözümdür. Yaklaşım ve yöntem araştırmaları incelendiğinde Dilbilgisi-Çeviri yöntemine bir yenilik olarak 20. yüzyılın başlarında sunulan Düzvarım yöntemi hemen kabul görmüştür. 1950'li yıllarda Dilsel-İşitsel yöntemin daha iyi bir öğretim sağlayacağı düşünüldü. 1960'ların sonlarına doğru kuramsal ve kılgısal kusurlarından dolayı özellikle de ezberleme ve yapı alıştırmalarına yer vermesi bakımından Dilsel-İşitsel yöntem önemini yitirmiştir. Yabancı dilin kurallarına dair farkındalık geliştirme gerekliliğine inanan uzmanlar Dilbilgisi Çeviri yönteminin yeni bir türü olan Bilişsel Dil Öğrenme yaklaşımını benimsemiştir. Öğreticilerin bu yaklaşımı sınıflarında kullanma eğilimine rağmen, yöntembilimsel yönergelerin eksikliğinden dolayı yöntem

olarak kullanılması başarısız olmuştur. Ancak humanistik psikoloji ile birlikte sessiz yöntem telkin yöntemi, tüm fiziksel tepki yöntemi, topluluk odaklı dil öğretimi gibi yaratıcı yöntemlerin temelini oluşturmuştur. Bu yöntemler dili anlama ve öğrenmenin kaygıdan arındırılmış bir ortamda gerçekleşmesi gerekliliğini vurgulamıştır.

Yukarıda belirtilen yöntem ve yaklaşımlar arasında yabancı dil öğretiminde iletişimsel dil öğretimi ve hemen onun ardından gelen görev odaklı öğretim en belirgin etkiye sahip olanlardır. İletişimsel dil öğretimi temel ilkelerinde ikinci dil öğrenicilerine ve öğreticilerine dili nasıl kullanacaklarına dair fırsatlar sunulmaktadır. Bu noktadan incelendiğinde aslında iletişimsel dil öğretimi yöntemden daha çok bir yaklaşım veya yabancı dil sınıflarında nelerin yapılması ve yapılmamasını sunan bir kılavuzdur.

Artık dil öğretimi alanında yeni bir akım başlamıştır. Prabhu (1990) en iyi yöntemin olmadığını ve yöntemlerin sınıf içi uygulamalara yönelik olmadığını savunmuştur. Araştırmacılarda başka yöntem yerine yönteme bir alternatif arayışı başlamıştır (Kumaravadivelu, 2006). Bu sırada öğreticilerde eğitimin demokratik olması yönünde görüşler belirmeye başlamıştır. Eğitim ve öğretimin salt çalışmanın da ötesinde bir kavram olduğu; süreç yönelimli, birlikte çalışan ve anlık bir olgu olduğu fikri belirmiştir. Bilgi görevi sadece dağıtıcılıkla, vericilikle sınırlandırılmış olan bir kişiye ait değildir. Bilgi öğrenici ve öğreticiye aittir. Mevcut şartlarda görülen şey artık hem öğreticilerin hem de öğrenicilerin rollerinde ciddi değişimlerin olduğudur. Öğretici bilgiyi ileten olmaktan ziyade öğrenmeyi kolaylaştıran bireye; öğreniciler de pasif alıcıdan eleştirel düşünen bireylere dönüşmüştür. Böyle bir ortamda öğreniciler eleştirel düşünmeyi geliştirmek için adımlar atıp dünyaya dair kendi bakış açılarını geliştireceklerdir.

Bu süreçte yöntembilimcilerde yöntemlerden uzaklaşıp yaklaşımlara doğru bir eğilim açıkça görülmektedir. Dil eğitimbilimine dair bir yaklaşım sadece belirli çerçevelerle sınırları çizilmiş bir dizi değişmeyen ilkeler bütünü değildir. En önemli özelliği olan değişimi barındıran güçlü (dynamic) bir olgudur. Değişim yeniliği beraberinde getirir ve yenilik de öğrenme sürecini en yüksek seviyeye taşımada kişinin kendi inandırıcılığını (plausibility) kullanmada özgür olmayı gerektirir. Brown' a göre (2002) öğreticinin kişisel yaklaşımı ve sınıf uygulamaları arasındaki etkileşim güçlü bir öğretimde anahtar role sahiptir.

Yöntem Ötesi Dönem

Richards' a göre (1990) yöntemlerin sınıf ötesinde bir hayatı vardır. Richards (1984) "Yöntemlerin Gizemli Hayatı" adlı makalesinde yöntemlerde görülen iniş çıkışların yöntem dışında gerçekleşen birçok farklı nedenleri olduğunu belirtmiştir. Bir yöntemin kaderinin o yöntemin öğrenicilere hangi şekilde sunulduğuna bağlı olduğunu ifade etmiştir. Sınıf içi etkinliklerde kullanılan araçlar, ders kitapları bazen öğreticiler ve öğreniciler için anlamlı ve kullanışlı olabilirken bazen de bu kişiler için yük anlamına gelebilmektedir. Yöntemlerin kaderlerini belirleyen bir diğer etmen ise yayıncı şirketlerin yöntemlerin doğruluğuna dair sahip oldukları güvenirliktir. Yani dil öğretimi için hazırlanan araçlar özgün eğitimsel konulara geçerli yanıtlar sunmalı ve kabul görmelidir. Bu bakımdan yöntemlerin destek görmesi ve güvenirlik elde etmesi oldukça önemlidir. Richards (1990) yöntemlerin izlenebilirliğe (accountability) de sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. İzlenebilirlik izlence geliştirme sürecinde kurucu bir etkiye sahip olmuştur. Richards (1990) izlence geliştirme yöntemlerine durum, ihtiyaç ve görev analizlerini, hedef belirleme, öğrenme deneyimi seçimi ve değerlendirme gibi ilkeleri eklemiştir. Dil öğretimine bu tarz izlence temelli yaklaşıma "Dil Program Tasarımı" (Language Program Design) denilmektedir (Salmani-Nodushan, 2006). Bu noktada önemli olan hangi yöntemin benimseneceği değil; program hedeflerini gerçekleştirmeyi sağlayacak eğitimsel faaliyetleri ve usulleri nasıl geliştireceğimizdir. Bu bir yöntem seçiminden çok bir yöntembilim geliştirmektir.

Long (1983) yöntemlerin etkinliğinin değerlendirmesine dair iki yol olduğunu belirtmiştir.

a. Kesin etkinlik (Absolute effectiveness)
b. Göreceli etkinlik (Relative effectiveness)

Salmani-Nodushan (2006) hangi yöntemin incelendiğinin önemi olmaksızın herhangi bir değerlendirme sürecine dair dikkate alınması gereken hususlara dikkat çekmiştir:

a. Programın hedefleri tanımlanmalıdır ve kıstas ölçümleri belirlenmelidir.
b. Eğitimsel kuram yöntem haline geldiğinde, yöntem organizasyonunun her seviyesinde ortaya çıkan iddialar doğrulanmayı veya çürütülmeyi bekleyen varsayımlar olarak göz önünde bulundurulmalıdır.

c. İzlence içerisindeki konuların güvenirliği sağlanmalıdır. Dil öğretim yöntembilimi tahmin ve dogma merkezinden uzaklaşmak istiyorsa, öğreticiler değerlendirme ve izlenebilirlik konularında daha dikkatli olmalıdırlar.

Bu noktada dikkatlerin yöntemlerden izlence geliştirmenin ilgili gerçekleri ve prensiplerine kaydığını görülmektedir. Bu dikkat kayması "Yöntem Ötesi Dönem" adıyla anılmaktadır. Bu dönemin özellikleri üç başlıkta incelenebilir:

a. Yöntemlerin doğa ve kapsam değerlendirmesi
b. Kuramlaştırma gücünün kuramcılar ile uygulayıcılar arasında yeniden dağılımı
c. Öğrenici özerkliği ve dil öğrenme ilkeleri

Yöntem ötesi iyi veya kötü yöntem kavramının yanlış yönlendirdiği iddiası üzerine kurulmuş ve en iyi yöntem arayışının öğreticilerin ve uzmanların eğitimsel konularda etkileşimlerini arttıracak yolları aramaya yönelmesi gerektiğini savunmuştur. Tüm bu iddialar özetle Salmani-Nodusha'nın (2006) belirttiği öğretici inandırıcılığını işaret etmektedir.

Salmani-Nodusha (2006) yöntem ötesi dönemin iki farklı şekillerde gerçeklik kazandığını belirtmiştir:

a. Etkili Öğretim (Effective Teaching): Uygulamalı dilbilimciler kuramları geliştirip öğreticiler bunları sınıflarda uygulayacaklardır.
b. Yansıtıcı Öğretim (Reflective Teaching): Kuram geliştirme uygulamalı dilbilimciler yerine öğreticilerin sorumluluğundadır.

Yöntem Sonrası Dönem

Dil öğretimi kapsamında yöntemler 1990'larda eleştiri almaya başlamıştır. Hatta yöntem sonrası dönemin izleri seçmecilik yönteminde (eclectic method) görülmeye başlanmıştır. Yöntem sonrası dönem yöntem kavramının geçerliliğini sorgulayan daha önceki yöntemlere göre nispeten daha esnek olan ve büyük ölçekli ilkeleri küçük ölçekli ilkelere göre düzenleyen dönemdir. Yöntembilim çok iyi bilinen iki kavram üzerine kurulmuştur: küreselleşme ve postmodernizim. Yöntem sonrası dönem de küreselleşme ve onun ürünü olan postmodernizmin yeni doğmuş çocuğudur. Kumaravadivelu'ya göre (2006) yöntem sonrası eğitimi öğretici özerkliği ile tanımlanmalıdır. Öğretme yöntemleri tercihlerinde sınırlandırılan öğreticileri özgürleştirme çabasıdır. Bugüne kadar öğreticiler dilbilimciler, psikologlar ve uygulamalı dilbilimciler tarafından üretilen bilgi ve kuramların tüketicisi konumundaydılar. Fakat sınıf içerisinde karşılaşılan durumlarda bu kuramcılar tarafından üretilen öğretme yöntemleri yetersiz, geçersiz olmakta ve kullanımları uygulanabilir değildir.

Kumaravadivelu (2006) merkezine öğretici özerkliği ve inandırıcılığını koyduğu yöntem sonrası eğitimi özelliklerini üç başlıkta inceler:

a. Özellik Değişkeni: Bağlam duyarlı, yerel dilsel, toplumsal, kültürel ve politik özellikler üzerine kurulu belirli bir yere özgü eğitimin gelişimini kolaylaştırmayı hedeflemektedir.
b. Uygulanabilirlik Değişkeni: Kuramlar ve uygulamalar arasındaki kopukluğa vurgu yapar ve öğreticileri yerel, kültürel, toplumsal yapıyı ve öğrenicileri dikkate alarak yeni kuramlar çıkarmaya ve bu kuramları uygulamaya cesaretlendirmeyi amaçlamaktadır.
c. Olasılık Değişkeni: İkinci dil öğretimi ve öğrenimi yeni dilsel ve kültürel bilginin salt alınması değil de hem öğreticiler hem de öğreniciler için eski ve yeni kimlikleriyle mücadele ettikleri bir alan olduğunu savunur.

Öğrenicilerin sınıflara beraberlerinde getirdikleri sosyopolitik farkındalığın önünü açmayı ve bunun da kişilik oluşumu ve toplumsal dönüşümü hızlandıracak bir etmen olduğunu belirtir.

Özellik, Uygulanabilirlik ve Olasılık değişkenlerinin altını çizdiği bağlama duyarlı (context-sensitive) yöntem sonrası eğitim yapısı on büyük ölçekli ilkelerden oluşmaktadır:

Öğrenme fırsatlarını en üst seviyeye taşıma

a. Fikir alışverişli etkileşimi kolaylaştırma
b. Algısal uyumsuzlukları azaltma
c. Sezgisel buluşları harekete geçirme
d. Dil farkındalığını teşvik etme
e. Dilsel girdiyi bağlamsallaştırma
f. Dil becerilerini birleştirme
g. Öğrenici özerkliğini destekleme
h. Toplumsal bağıntıyı sağlama
a. ı. Kültürel farkındalık geliştirme

Kumaravadivelu'ya göre (2003) uygun küçük ölçekli ilkeler tasarlayarak ve sınıf içerisinde öğrenme imkânını üst seviyeye taşıyarak, öğretim bağlamındaki değişikliklerle başa çıkmada büyük ölçekli ilkeleri inceleyip geliştirerek, öğreticiler kendileri için sistemli, tutarlı ve bağıntılı uygulama kuramları tasarlayabileceklerdir.

Yöntem Sonrası Dönem Öğrenicileri ve Öğreticileri

Yöntem sonrası dönemde öğreticilerin günlük öğretim süreci içerisinde özerkliğe sahip olması dikkatleri çekmektedir. Kumaravadilevu'ya göre (2006) öğretici özerkliği dış etmenler ve uzmanlar tarafından öngörülen öğretim uygulamalarına uyum sağlama kaygısından öğreticilerin kurtulmasıdır. Artık, yabancı dil öğreticilerine, öğretme ve öğrenme faaliyetlerinde sınıf içi uygulamalarında yabancı dil öğrenicileri ve öğreticileri olmaları bakımından kendi deneyimlerine güvenme özerkliği verilmiştir. Bu onların tam olarak tercihlerinde serbest olması anlamına gelmemekle; onlara eleştirel düşünme fırsatını sunmaktadır.

Öğreticilere eleştirel düşünmeyi sağlamada öğreticilerin mesleki gelişimi ön planda tutulmalıdır. Husaain (2009) öğreticilerin mesleki gelişimleri halk eğitiminde karşılaşılan sorunları aşmada en önemli ilkelerden biri olduğunu savunmuştur. Yöntem sonrası dönem özellikleri dikkate alındığında bu tarz bir mesleki gelişim süreci öğreticilerin hayatında sürekli yer almalıdır; çünkü yöntemle ilgili hakim olan ortak yaklaşım öğreticileri yöntem sonrası öğreticileri olmaya dönüştürmeye yeterli olmayabilir. Şüphesiz öğreticilerin mesleki gelişimi tüm paydaşların ortak çabasını gerektirmektedir.

Yöntem sonrası dönemde, ikinci dil öğrenicilerinin kendi öğrenme sorumluluklarını üstlenen özerk öğrenici olmaları beklenmektedir. Bu durum kendi içerisinde öğrenme fırsatlarının yanı sıra öğrenme ilkeleri ve biçemleri gibi kilit konuları içermektedir. Bu noktada, öğrenicilerin daha fazla risk alan, öğrenme ilkeleri ile denemeler ve uygulamalar yapan ve öğrenilen ikinci dili kullanmak için fırsatlar arayan bireyler olması beklenmektedir. Özetle, yöntem sonrası eğitimi öğrenicilere özfarkındalık ve öz eleştiri becerisini aşılamayı hedeflemektedir. Diğer bir deyişle, öğrenici dilsel bir ortamda araştırmacıya dönüşecektir. Bu dilsel ortam her ne kadar zorlayıcı etmenlerle dolu olsa da, yöntem sonrası öğrenicisi yalnız bırakılmayacak; öğreticileri yine onlara kolaylık sağlamada yardımcı olacaktır. Öğreniciler ikinci dil öğrenmenin hedefleri üzerine yeniden düşünceye sevk edileceklerdir.

Yöntem Sonrası Öğreticileri ve Öğrenicileri için Öneriler

Yöntem sonrası eğitimine dair üç kilit özellik, yöntem sonrası öğretici ve öğrenici görevleri ve ihtiyaç duyulan eğitimsel ilkeler ön planda yer almaktadır. Buna göre:

a. Öğretici ve öğreniciler öğrenilecek ve öğretilecek dersleri planlamada dilsel özelliklerin yanı sıra sosyokültürel bileşenleri de göz önünde bulundurarak işbirliği yapmalıdırlar.
b. Sınıf içi uygulamalar hem biçime odaklı öğretimi (focus on form) hem de biçimlere odaklı (focus on forms) öğretimi desteklemelidir.
c. Hedef dili kullanımı ve ana dil kullanımı ihtiyaçlar doğrultusunda gerçekleşmelidir.
d. Göreve dayalı veya görev destekli dil öğretimi ihtiyaçlar doğrultusunda öğrenicilere sunulmalıdır.
e. Öğretici ve öğreniciler belli aralıklarla veya gerektiğinde yeniden planlama yapabilmelidir. Öğretim kavramı söz konusu olduğunda değişiklikler bazen kaçınılmaz olabilir.
f. Dil becerilerinin değerlendirmesinde, yöntem sonrası öğretici ve öğrenicileri sabit ve belirli değerlendirmelerden çok dil becerilerinin sınanacağı çeşitli ve farklı değerlendirmeler geliştirip uygulamalıdırlar.

SONUÇ

Yabancı dil öğretimi gerek araştırmacılar gerekse de öğreticiler arasında yıllardır anlaşmazlığa neden olan bir tartışmadır. Dil öğretimi tarihçesinde birçok yöntem var olmuş, kullanılmış ve daha iyisini bulmak adına yerini bir diğerine bırakmıştır. Gerçekte, geleneksel yöntem fikri tecrübeli öğreticiler için yöntemsel önerileri kullanma adına bir kısıtlama olmuştur. Ancak, öğretmenlik mesleğine yeni başlayanlar için bir yöntemi veya yöntemler harmanını ve onun sunduğu belirli uygulamaları sınıf içinde kullanmak faydalı olabilir. Yolun başında olan bir öğreticiden ders içerisinde meydana gelen değişikliklere dair inandırıcılık geliştirmesini beklemek pek mantıklı olmayacaktır. Öğretici ve öğrenicilere özerklik sağlayan, onları geleneksel yöntemlerin sunduğu belirli

uygulamalardan kurtaran bir yenilik olan yöntem sonrası eğitim yabancı dil öğretiminde ciddi bir yeniliktir. Bu yüzden, her yenilik gibi hem artılara hem de eksilere sahip olabileceğinin farkında olup, uygulamalarda dikkatli olunmalıdır. Her ne kadar herkes için daha fazla ve hızlı öğrenme arzulanan bir şey olsa da, hali hazırda yöntem sonrası eğitimi uygulayacak öğreticilerin belli beceri ve bilgi kazanımlarına ihtiyaçları vardır. Akbari (2008) gereksinimleri sadece öğreticiler tarafından karşılanamayacak kadar yoğun ve zorlayıcı olan yöntem sonrası dönem değişikliğinin kabul görmesi ve arzulanan seviyede uygulanabilmesi için öğretici eğitimi, uygulama ilkeleri, dil ölçme ve değerlendirme ölçütlerinin ayarlanması gibi konuların temelini oluşturan akademik topluluğun da bu değişime destek vermesi gerektiğini savunmuştur. Bu yönüyle yöntem sonrası eğitim yabancı dil öğretimine katkıda bulunmanın yanı sıra yenilikçi, özgürlükçü ve merak uyandıran bir görev üstlenmiştir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akbari, R. (2008). Post-method discourse and practice. *TESOL QUARTERLY, 42*(4), 641-652.

Brown, H. D. (2002). *English language teaching in the post-method era: Towards better diagnosis, treatments, and assessment.* In J. C. Richards & W. A. Renandya, *Methodology in language teaching: An anthology of current practice* (pp. 9-18). Cambridge: Cambridge University Press.

Hussain, N. (2009). Transforming professional development with changing times. In S. Mansoor,A. Sikandar, N. Hussain & N. M. Ahsan (Eds.), *Emerging issues in TEFL: Challenges for Asia* (pp. 105-127). Karachi: Oxford University Press.

Kumaravadivelu, B. (1994). The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly, 28,* 177-180.

Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly, 35,* 537-560.

Kumaravadivelu, B (2003). A postmethod perspective on English language teaching. *World Englishes, 22,* 539-550.

Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Prabhu, N. S. (1990). There is no best method—why? *TESOL Quarterly, 24*, 161–176.

Richards, J. C. (1984). The secret life of methods. *TESOL Quarterly, 18* (1), 7-23.

Richards, J. C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.

Salami-Nodoushan, M. A. (2006). Language teaching: state of the art. *The Asian EFL Journal Quarterly*, *8*(1), 169-193.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:08 ISSN: 2146-9199

MÜZİK EĞİTİMİNİN YARATICILIK BOYUTU

Yrd. Doç. Dr. Mustafa USLU
Marmara Üniversitesi, Atatürk Atatürk Eğitim Fakültesi
muslu@marmara.edu.tr

Özet

Yaratıcılık, müzik eğitimini belirleyici ve etkin kılan konulardan biridir. Yaratıcılıkta, birikimlerden yararlanarak, yeteneği kullanarak, beceri sonucu, yeni ve özgün ürün ortaya çıkarmak gerekmektedir. Yaratıcılık, çalışma ortamlarında, duygusal ve zihinsel içerikli etkinliklerde var olan bir kavramdır. Yaratıcı yeteneğin, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin, temelini oluşturduğu belirtilebilir.

Müzik eğitiminde yaratıcılık, ciddi ve tutarlı bir eğitim sürecinden geçilerek elde edilebilir. Müzik eğitimindeki yaratıcılık, genelde yeni bir müzik eseri oluşturmak, üretmek biçiminde düşünülebilir.

Bireysel ve toplu çalgı ile solo ve toplu ses alanlarında, yeni bir müzik eseri oluşturma süreci, besteleme eylemidir. Bu süreçte, besteleme tekniklerine hakim olunması oldukça önemlidir. Bir güzellik anlayışı güdülerek, belirli bir amaç ve yöntemle, seslerin bir araya getirilmesi ve anlamlı bir bütün oluşturulması, yaratıcılık açısından gereklidir.

Müzik eğitiminde, eğitim ve öğretimin önemsenmesi kadar, yaratıcı ve üretici güçlerin de geliştirilmesi amaçlanmalıdır. Yaratıcılık, yeni yeteneklerin yetiştirilmesi, yeni eserlerin bestelenmesi, yazılmış eserlerin düzenlenmesi ve kaliteli yorumcuların ortaya çıkartılması açısından önemli bir boyuttur.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcılık, Yaratıcılık Boyutu, Müzik, Müzik Eğitimi

CREATIVITY ASPECT OF MUSIC EDUCATION

Abstract

Creativity is one of the aspects making music education determinative and effective. In creativity, what requires is to create a new and original product by benefiting from the past accumulations, using the abilities and as a result of capability. Creativity is a concept which is used in business environments, emotional and mental activities. It can be said that creative ability composes the basis of all aspects of human life and development.

Creativity in music education can be acquired by a serious and consistent education process. Creativity in music education can be generally considered as composing, producing a new musical work.

In solo and band environments and individually and band instruments, producing a new musical work is to composing. In this process, it is of high importance having full knowledge of composing techniques. Combining the sounds together and forming a meaningful whole is required for creativity by driving a sense of beauty with a specific target and method.

In music education, improving the creative and productive abilities should be targeted as well as education and training. Creativity is a significant aspect for raising new abilities, composing new works, editing the former works and revealing the qualified performers.

Key Words: Creativity, Creativity Aspect, Music, Music Education

GİRİŞ

Yaratıcılık bireylere bahşedilen bir özellik ve yetenek olmakla birlikte eğitimle geliştirilmesi ve değerlendirilmesi mümkün olan bir olgudur. Müzik eğitiminde yaratıcılık, yaratıcı ürün ya da fikir üreten birey, eğitim kapsamında

yer alan kişiler ve eğitimin kendisi açısından değerlendirilebilir. Müzik eğitimi kapsamındaki yaratıcı fikirler ve ürünler müzik eğitiminin durumunu doğrudan etkilemektedir.

Müzik eğitimi, bireye bilişsel açıdan etki eden bir uygulama biçimi olduğu için, bireyin yaratıcı yönünü geliştirebilir. Bu bağlamda, müzik eğitiminin hedeflenen biçimde planlanması ve yürütülmesi önem taşımaktadır. Doğru ve tutarlı bir müzik öğretimi ortamında, bireylerin yaratıcı yetilerinin belirginleşeceği ya da gelişeceği vurgulanabilir. Müziksel açıdan yaratıcı özelliği olan ve aldığı eğitimle bu yönünü geliştiren kişilerin, eğitim dağarına katkıda bulunacak özgün müzik yaratıları oluşturmaları da diğer önemli unsurlardandır. Gerek müzik yaratıcısı, gerekse müziği öğrenmeye ve uzmanlaşmaya çalışan diğer bireyler açısından irdelendiğinde, yaratıcılık, müzik eğitiminin niteliğini ve düzeyini etkileyen ve belirleyen temel konulardan biridir.

Müzik yaratıcısı, ürettiği yapıtlarla hem kendi yeteneklerini en üst düzeyde değerlendirmenin, hem de üretken olmanın ve kendi ürününü yaratmanın hazzını ve mutluluğunu yaşamakta, ayrıca müzik eğitimine yeni ürünler kazandırarak bu alana katkı sağlamaktadır.

Farklı alanlarda ve düzeylerde yeni müzik yaratıları oluşturmanın, müzik eğitimine çeşitlilik ve zenginlik katacağı, eğitimin hızını olumlu yönde etkileyeceği düşünüldüğünde, bu eğitime yönelik yaratıcılığın önemi daha iyi anlaşılmaktadır.

Müzik yaratıcısına, müzik eğitimine ve bu eğitim kapsamındaki eğitimcilere ve öğrencilere yapacağı olumlu kazanımlar göz önünde bulundurularak, müzik eğitiminin yaratıcılık boyutu, iyi kavranmalı, önemsenmeli ve değerlendirilmelidir.

Müzik eğitiminde müzik yaratıcılığının önemsenmesinden ziyade, geliştirilmesine yönelik tutum ve davranışların hedeflenmesinin daha etkili ve yararlı olacağı savunulabilir.

Yaratıcı kişiliğin oluşmasında, sanat eğitiminin ailede, ana okullarda ve ilkokullarda başladığını söylemek gerekmektedir. Yani sanat eğitiminin yalnız okulla değil, okul dışıyla ve kültürle doğrudan ilişkisi bulunmaktadır. Çocuğun yaratıcılığı ve kişiliği ailede başlar, sonra da çevrede ve okullarda gelişir. Bu bakımdan yaratıcılık, yeteneklerle ilgili olduğu kadar eğitimle de ilgilidir.

Eğitim

Eğitim; insanda var olan becerileri, yetenekleri ortaya çıkarmak, duygularını geliştirmektir. Eğitim; kişiyi toplum hayatını ileriye götürecek, mutlu edecek bilgilerle niteliklerle donatarak; kendine; çevresine, millete, devlete ve insanlığa yararlı hale getirmeye kaynaklık eden bir araçtır. (Akın, 1988:233)

Eğitim; bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972:12). Eğitim; insan davranışında yetenek, istidat, karakter ve bilgi bakımından, belli gelişmeler sağlamak amacı ile yürütülen etkiler sistemidir (Alaylıoğlu ve Oğuzhan, 1968:91).Eğitim, planlı bir biçimde bireyi ve toplumu belirli amaçlara bağlı olarak geliştirici ve değiştirici, bilinçli yapılan davranışlar kazandırıcı, belirli bir sürece bağlı olarak eğitici uygulamalar biçiminde değerlendirilebilir.

Müzik yaratıcısının veya çevresinin dünya görüşü, eğitim düzeyi, düşünce tarz ve niteliği ile ilgili gözüken çeşitli kategorilere ait müzik ürünleri, ister istemez bir birinden farklı estetik ve teknik karakterlere yani kategorisel normlara göre değer kazanmakta ve bildirişimlerini de ona göre yapmaktadırlar. Bu şekildeki etkileme, kitlenin bir parçası olan bireyi ya psikolojik ve duygusal bir yönlendirme ya da belli amaçlara göre eğitmesi ve bir mantık kazandırması şeklinde olmaktadır. Toplum kesiminin ve bireyin algılaması ise o kesimin ve bireyin kültürel ve eğitsel düzeyine göre, sanatta yaygın ve örgün eğitimin önemi ortaya çıkar (Tanç, 1988:25).

Piaget' e göre eğitimin amacı; bilgi miktarını arttırmak olmayıp, öğrencinin icat ve keşifler yapabilmesi için fırsatlar hazırlamak ve yeni şeyler üretebilme kapasitesine sahip olgun kişiler yaratmaktır (Arık,1990: 68).

Sungur' a (1992: 61) göre "Yaratıcı olmayan birey yoktur. Sadece az ya da çok kenetlenmiş, engellenmiş, dondurulmuş ve uzun veya kısa süreli eğitime gereksinmesi olan bireyler vardır". O halde yaratıcılık eğitimi yoluyla bireylerde var olan yaratıcılık kabiliyeti aktif hale getirilebilir ve geliştirilebilir.

Yaratıcılık

Yaratıcılık kavramının batı dillerinde karşılığı "kreativiaet, creativity"dir. Latince "creare" sözcüğünden gelmektedir. Bu sözcük 1. Yaratıcı olma durumu 2. Yaratma yeteneği anlamlarına gelmekte ve dinamik bir süreç olarak nitelendirilmektedir(Türk Dil Kurumu, 2005).

Yaratıcılık, konusunda çeşitli tanımlar yapılmıştır. San'a göre "Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcılık, sanatın ve sanat eğitiminin ayrı ve özel bir bölümü de değildir. Yaratıcı yeti, insan yaşamının ve insan gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirir."(San, 1979:18) May ise "… yaratıcılığı normal kişilerin kendilerini gerçekleştirme çabasının bir dışa vurumu…" olarak ele almaktadır (May, 1987:36). Samurçay da yaratıcılığı "… bilinen şeylerin, bilinen yapıları yeni bir biçimde kullanmak ve birbirleriyle şimdiye kadar olduğundan başka bir biçimde birleştirmek yapılaştırmak…" diye tanımlamaktadır (Samurçay, 1983:99).

Yaratıcılık, günlük ortamlarda ve insan çabasının olduğu her yerde olabilir. Geleneksel olarak sanat, dans, tiyatro, edebiyat, iç dekorasyon, şehir planlaması ve mimarlıkla bağlantılıdır. Gerçekte bilim, iş dünyası, hukuk, tıp, mühendislik, liderlik ve hatta ebeveynlikte de yaratıcılık gerekmektedir (Rein ve Rein, 2000).

Yaratıcılık, çözülmesi gereken bir soruna, çeşitli aşamalardan geçerek kişinin kendine özgü bir çözüm yolu bulması (Dirim, 2001), bir amaca ulaşan yeni fakat uygun fikrin ya da yaratının ortaya konması ve zaman içinde işlenmesidir. MacKinnon'un özlü bir biçimde belirttiği gibi yaratıcılık "zaman içinde yayılmış, yenilik, uyarlanabilme ve gerçekleştirebilme özelliklerine sahip bir süreçtir" (Gander ve Gardiner, 2001).

Yaratıcılık, kalıplaşmış düşünce sistemlerinden kurtularak, bir probleme farklı, alışılmadık, benzersiz çözümler üretebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Yaratıcılık, insanlık tarihinde bilimin, teknolojinin ve güzel sanatların gelişmesinde en önemli rolü oynamıştır ve bundan sonraki gelişmelerde de bu rolüne devam edecektir. (Kara, 2007)

Yaratıcılık, her bireyde var olan ve insanın yaşamının her döneminde bulunabilen bir yetenek, günlük yaşamdan bilimsel çalışmalara kadar uzanan geniş bir alanı içine alan süreçler bütünü, bir tutum ve davranış biçimi şeklinde ifade edilmektedir.

Doğuştan gelen yaratıcılık her bireyde bulunmakta, ancak yaratıcılığın sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkısı bireyden bireye farklılık göstermektedir. Yaratıcılık, çok yönlü düşünme; çevreye, insanlara, karşılaşılan yeni durumlara karşı uyanık ve ilgili olma; rahat, çabuk ve bağımsızca düşünebilme ve hareket edebilme; farklı ve değişik sonuçlara varabilme gibi özellikleri içeren bir kavramdır (Davaslıgil, 1989; Hıldebrand, 1991; Çağatay, 1992; Mayosky, 1995). Yaratıcılık, ilahi bir esinlenme ya da çok az insanın şans eseri elde edebileceği özel bir iç görü değil, uygulamalarla geliştirilebilen bir beceri ve davranış biçimidir (Gartenhaus, 2000). Erken yaşlardan itibaren çocuğun hayatına giren müziğin yaratıcılığın gelişimini olumlu yönde etkilediği de bilinmektedir. (Erol, 2004;Aral-Akyol-Sığırtmaç 2006:1-2)

Çalgı eğitimi müzik eğitiminin en önemli çalışma alanlarından biridir. Müzik eğitiminin yaratıcılık boyutunda, çalgı eğitimine yönelik dikkate değer görüş ve açıklamalar sunulmaktadır. Bir çalgısal eserin yorumlanmasındaki, yorumcunun yaratıcılığı konusunun özellikle önemsendiği, teknik ve müzikal içerikli bilgilendirmelerle karşılaşılmaktadır.

Graham (1998), çalgı eğitiminde eğitimcinin bir eserin nasıl yorumlanması gerektiğini araştırırken, yorumlamayı sadece parmak numaraları ve nüansları öğretmek olarak görmemesi, gerekli yerlerde öğrenciyi, kendi yaratıcılık ve düşüncelerini ortaya çıkarabilmesi için cesaretlendirmesi gerektiğini söylemektedir. Eğitimciler, çalgı eğitiminde çalgı derslerinin büyük bir kısmını teknik becerileri öğretmeye ayırmaktadırlar. Bu beceriler çalgı eğitiminde büyük önem taşımakla birlikte, buna paralel olarak yaratıcılığa da önemsenmesinin, çalgı eğitim

sürecine dahil edilmesi gerekmektedir. Çalgı çalmanın niteliğini, teknik beceriler kadar, parçayı çalan kişinin esere kattığı yorumlar da belli etmektedir. Örneğin bir konsere gittiğimizde ya da bir eserin kaydını dinlediğimizde, çalan kişinin birçok özelliklerinin yanında yorumundaki yaratıcılığa da dikkat ederiz.

Teknik ve yorumun çalgı çalışmanın iki amacını oluşturduğunu söyleyen Galamian'a (2002) göre yorum, çalgı eğitiminin en yüce ereği ve vazgeçilmez temelidir. Teknik, sanatsal yorumun gerçekleşmesine hizmet eden sadece bir araçtır. Bunun ötesinde eğer çalıcı seslendirişini gerçekten sağlam temeller üzerine kurmak istiyorsa, müziğin anlamını kavraması, yaratıcı fantaziye (hayal gücü) sahip olması, yapıta kişisel, duygusal ve sezgisel bir tavırla yaklaşabilmesi gerekmektedir (Özmenteş 2005:96).

Yaratıcılığın genel özellikleri ve gelişim süreci insandan insana farklılık göstermesine rağmen, yaratıcılığı belirleyen ortak özellikler vardır. Bunlar: orijinallik; çok yönlü düşünme; esneklik; akıcılık; bağımsız düşünebilme, farklı ve etkili sonuçlara ulaşmaktır (Gartenhaus, 2000:18-19).

Müzik- Müzik Eğitimi

Ses, müzik ve konuşma bir davranış oluşturur. Davranış ve konuşma, iletişimi güçlendirir, bir bütün olarak insanları ortak duygu ve düşünce etrafında toplayabilir yada ayırabilir. Bu özellikler düşünürlerin ilgisini müzik ve sosyal yapıya çekmiştir. Ancak bakış açısına göre bazıları müziğin gücünü, işlevini, etkisini, eğitimdeki yerini, toplumsal yönünü, kişi ve toplum ruhunu ve benzeri özellikleri temel alarak tanımlamaya çalışmışlardır. Kimileri yaratı ortaya koyma, yani sanatçı açısından yola çıkarak tanımlamaya çalışmışlardır. Belli bir yeteneğe erişmiş olma, müziğin kendi iç değerlerini, yasalarını özgürce biçimleme yeteneğine ve eserlerle insanı ölümsüzleştirmeye yönelik yaratıcı gücünü temel almışlardır. Bunlar müziğin hem sanat hem de bilim olarak değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır (Kaplan, 2005:13,14). Sanat ve bilim özelliği taşıyan müziğin, eğitim aracılığıyla insanlar arasındaki bağı güçlendirdiği, kişilerin yaratıcılık yönünü geliştirdiği vurgulanabilir (Uslu, 2009a).

Daha doğmadan hayatımızın içine giren müzik, ileriki yıllarda da aynı derecede etkilidir. Çocuklara kaliteli ve doğru müzik eğitimi vermek için çeşitli nedenler bulunmaktadır. "Draper ve Gayle, 1887 ile 1982 yılları arasında müzik eğitimi ile ilgili yazılmış olan 108 yayını incelemiş ve çocuklara müzik eğitimi vermenin neden gerektiği ile ilgili bir liste çıkartmışlardır. 1982 yılından günümüze kadar çok şey değişmiştir. Ancak müzik eğitiminin çocuklara kazandırdıkları ile ilgili temel olan bazı maddeleri şu şekilde sıralayabiliriz: Kendini ifade edebilme ve yaratıcılık zevki; Estetik duygusunun gelişimi; Kültürel mirasın teşvik edilmesi; Ses ve dil gelişiminin teşvik edilmesi; Bilişsel gelişim ve öz duygusunun gelişmesi; Sosyal ve grup becerilerinin öğretimi." (Karşal, 2008 :29; Uslu, 2009b).

Müzik eğitiminin insanda duyuları etkileyen, dikkat, kavrama, gözlemleme, çıkarsama yapabilme becerilerini arttırıcı yönüyle değerli yanları bulunmaktadır. Müzik eğitimi, insanın, kendi yeteneklerini iyi tanıması, yaratıcı özelliklerini geliştirmesi, paylaşma ve kendine güven duygusunu ayrıca, boş zamanlarını ya da zamanını iyi kullanmasını öğrenmesi gibi bazı olumlu davranış biçimlerini geliştirmektedir (Uslu, 2007:17).

Müzik eğitiminin boyutları, ses eğitimi, müziksel işitme eğitimi, müzik beğenisi eğitimi, yaratıcılık eğitimi ve çalgı çalma eğitimi olarak ele alınmaktadır. (Bilen, 1995 ; Özmenteş 2005:93)

Eğitim kurumlarımızdan başlayarak müzik üretimine yönelip, yeni ve çağdaş bir dağar oluşturmaya özen gösterilmelidir. Geleneksel çalgılar ve orff çalgılarının da yer aldığı çalışmalarda yeni tınılar içeren yerel ve evrensel müzik türlerinde yaratıcı denemelerle, öğrencinin günümüz müziği özelliklerini daha erken tanıyıp yadırgamaması sağlanmalıdır. Sayıca çok yetersiz olan orkestra ve korolarımızın, gerçekleştirdikleri halk eğitim amaçlı dinletilerde hiç değilse dağarlarını daha güncelleştirmeleri, ayrıca yerel bağdarların çağdaş yaratılarına da olanak tanıyarak onları özendirmeleri gereklidir. Türk müziği ile ilgili tüm çalışmalarda, yine yurtiçi ve yurtdışı düzeylerdeki geleneksel müzik ve halk oyunları yarışmaları, dinletileri ve diğer etkinliklerde Türk müziği ve halk çalgılarının özüne zarar vermeden çoksesli uygulamalara girişmek, artık zorunlu duruma gelmiştir (Aldemir 1988:199).

Müzik Eğitiminde Yaratıcılık

Bilginin çok hızlı gelişip değiştiği bu çağda, toplumların bu değişim hızını yakalayabilmesi için aktif, düşünen, yaratan, sorun çözen ve kendini sürekli yenileyebilen bireylere ihtiyacı olduğunu savunmuştur. Bu özellikteki insanların yetişebilmesi için ise eğitim programlarının bu yönde eğitim verecek şekilde hazırlanması gerekmektedir. Diğer taraftan eğitimde artık yaratıcılığın önemi değil, yaratıcılığın nasıl geliştirilebileceği tartışılmaktadır. Çünkü gerek yaratıcılık, gerekse sorun çözme konusunda yapılan araştırmalara bakıldığında, yaratıcı düşünme ve sorun çözmenin doğuştan getirilen yetenekler olduğu kabul edilmekle birlikte, öğrenilebilir yetenekler de olduğu, uygun programlar geliştirilip, uygun ortamlar oluşturulduğu sürece, bu yeteneklere sahip bireylerin yaratıcılık yeteneklerini geliştirebildikleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Erdoğdu, 2006).

Müzik eğitiminin yapıldığı ortamlarda, bireylerde çok çeşitli açılardan etkilenmeler görülmektedir. Müzik eğitimi alan bireylerin, aldıkları eğitimin durumuna ve niteliğine göre bazı boyutlardan önemli kazanımlar elde ettikleri bilinmektedir. Müzik eğitimi kapsamında yer alan yaratıcılık boyutu da bu tür kazanımlara etki eden unsurlardandır.

Yaratıcılık ile eğitim arasındaki ilişkiyi dört açıdan inceleyebiliriz: Eğitim düzeyi, eğitim dalı, eğitim tarzı ve yaratıcılık eğitimi. Yıldırım (2002)'a göre, "Yaratıcılık ile eğitim arasındaki en önemli ilişkiyi eğitimin tarzı oluşturur. Eğitim dalı ve düzeyi ne olursa olsun sadece mantıksal düşünceye, yani mevcut olanlara dayalı eğitim, yaratıcılığın gelişmesini engeller".

Yaratıcılık becerisinin geliştirilmesinde ve doğru eğitim ortamının sağlanmasında öğretmene büyük görev düşmektedir. Öğrencideki yaratıcı potansiyeli ortaya çıkarabilmek ve yaratıcı bireyler yetiştirebilmek için öğretmenin kendisinin de yaratıcı düşünme becerisine, yaratıcı dersler planlayabilme bilgisine sahip olması gerekmektedir (Gürgen, 2006:82). Öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilmesi için eğitim ve yaratıcılık arasındaki ilişkinin boyutlarını ortaya koyması gerekmektedir.

Yaratıcı düşünme becerisi ve müzikal yaratıcılık müzik eğitimcilerinin birincil ilgi alanıdır. Öğrencilerde bu becerileri geliştirmeyi hedefleyen eğitimciler için en önemli noktalardan bir tanesi, müzikal yaratıcılığı oluşturan düşünce süreçleri arasındaki ilişkidir (Wolfe&Linden, 1991: 4).

Müzik eğitimi sayesinde çocukların; kendilerini ifade etme ve yaratıcılıkları, hareket ve ritmik yetenekleri, estetik duyguları, kültürel birikimleri, dil becerileri, bilişsel ve analitik düşünme becerileri ve sosyal becerileri gelişir.

Çocukların yaratıcılıkları ve kendine güvenleri ancak eğitim sürecinde geliştirilebilir. Eğitim en geniş anlamıyla kişinin toplum değerlerine ve toplumsal yaşama uyumu olarak tanımlanabilir. Eğitime çocuk yaşta başlanır, hatta birey dünyaya gelir gelmez bir eğitim süreci içine girmiş olur. Freud'un (2001: 106) yorumuyla çocuğun ruhunda yaşayan ve oyunları yöneten tek isteği büyük insan olmak, erişkin insan aşamasına ulaşmaktır. Çocuk hep büyük insan olma oyunları oynar, oyunlarında büyüklere ilişkin bilip öğrendiklerine öykünür. Bu oyun sürecinde küçük yaşlarda verilen metotlu bir eğitimle çok donanımlı bireyler yetiştirmek mümkündür.

Çocuklarda yaratıcılığın gelişimini düzenli bir süreç gibi algılamamak gerekir. Yaratıcılık, bireye özgüdür ve bireyin kendi gelişimi içinde değerlendirilmelidir. Buna rağmen gözlenebilen bazı yaratıcılık becerileri, çocukların yaratıcılık gelişmeleriyle ilgili bilgi verebilir (Atkıncı, 2001). Her çocukta, doğuştan gelen yaratıcı olma yeteneği vardır. Bu yeteneği geliştirmek için öncelikle çocukların duyularını eğitmek gerekir. Çocuğun tüm duyu organları ile kendi içinden ve dışından gelen uyaranlara olabildiğince açık olması, yani her anı dolu dolu yasaması yaratıcılığın geliştirilmesi açısından çok önemlidir (Aslan, Aktan ve Kamaraj; 1997).

Müzik eğitiminde yaratıcılığın, yeni bir konu olduğu düşünülür. Ancak, bu doğru değildir. Örneğin Rousseau, çocukların kendi melodilerinin yaratmalarının müzik eğitiminin bir parçası olması gerektiğini söylemiştir. Günümüzde okullarda uygulanan yaratıcı müzik eğitimi farklı yöntemlere sahip pek çok etkinliği kapsamaktadır. Bu eğitimlerin ortak noktası ise çocukların müziğin "icracıları" ve "dinleyicileri" değil "üreticileri" ve "bestecileri" olmalarıdır (Plummeridge, 1980, s.34).

Çağdaş müzik eğitimi yaklaşımları, öğrencinin aktif olduğu, yaparak ve yaşayarak öğrendiği; yaratıcı potansiyeli ortaya çıkaran etkinlikler ve oyunlardan oluşan bir öğrenme sürecidir. Bu eğitim yaklaşımları kemikleşmiş bazı kalıpları kırarak bireyin kimi nedenlerden dolayı içinde sakladığı yaratıcı yetenekleri keşfetmesini sağlamaktadır. Birey yarattıkça kendisine güveni artmakta ve böylelikle dış dünya ile daha sağlıklı ve dengeli iletişim kurmaktadır (Gürgen, 2006:83).

Yaratıcı Müzik Yeteneği

Yaratıcı müziksel yetenek, daha çok "besteci" ve "doğaççı" tiplerde kendini belli eder. Yaratıcı müziksel yeteneği ağır basanlar, müzik dinlemekten ve müzik yapmaktan çok, müzik yaratmayı tercih ederler. Bu tipler, müzik dinlemek ve müzik yapmakla birlikte, bunlara, daha iyi yaratmak, daha iyi bireşimlere varmak için çözümleyici gözle bakarlar (Uçan 1994:17).

Seçkin müzik ürünlerinin yaratılması için çalışılacak alanın özelliklerinin kavranması ile bilgi ve teknik açıdan problemlerinin aşılması gerekmektedir. Böyle bir düzeyin oluşturulması için ise müzik eğitiminin belirli aşamalarının sistematik bir eğitim süreci içerisinde yaşanmasının gerekliliği söz konusudur. Yaratıcılığın bu yönü beste yapmayla ilgilidir.

Yaratıcılık boyutunun en etkin çalışmalarından birini bestecilik oluşturmaktadır. Bestelemede de yaratıcının yetenekleri, bilgi düzeyi ve birikimleri beste kalitesi bakımından temel unsurlardandır.

Besteci, başkasıyla paylaşacağı duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını anlatmak için seçtiği ya da oluşturduğu sesleri belli bir güzellik anlayışına göre belli bir yöntemle birleştirerek estetik bir bütün haline getiren kişidir.

Besteleme, sesleri belli bir güzellik anlayışına göre, belli bir amaç ve yöntemle ardı ardına ya da üst üste bir araya getirip işleyerek bir bütün oluşturma sürecidir. Bu süreç, tüm yönleriyle yeni ve özgün bir bütün oluşturmadan, daha az ya da belirli bir yönüyle yeni ve özgün bir bütün oluşturmaya doğru değişen özellikler gösterir. Çeşitleme, eşlikleme, çalgılama, orkestralama, korolama, uyarlama, düzenleme vb. birer besteleme biçimidir.(Uçan 1994:10)

Bestecilerimizin çalışmalarında kendi ulusal değerlerimizi taşıyan ve müzik eğitimini besleyici özelliği bulunan yaratıları ortaya çıkararak, eğitim müziğine katkı sağlamalarını öncelikle önemsemeleri gerekmektedir. Kendi müzik yapımızı ve eğitimimizin gereksinimlerini göz önünde bulundurarak, özellikli ve yararlı içerikte yaratıcı çalışmaları gerçekleştirmek, ülkemizin yetiştirdiği bestecilerimizin (bağdarlarımızın) daha nitelikli yapacağı ve daha verimli sonuçlara ulaşacağı ürünler olarak değerlendirilebilir

Müzikte besteci, çoğu zaman tamamen bağımsız bir ortamda istediğini istediği şekilde notaya dökerek, anlatmaya çalıştığı sanatsal düşünceyi müziğe dönüştürebilir. Dolayısıyla, yaratıcılığında bağımlı olduğu sınırlandığı bir etken yoktur. Bu sebeple besteciler asıl sanat eserinin yaratıcı dahileri olarak görülmektedirler. Öte yandan icracı; bestecinin yazmış olduğu notaları icra ederek bestecinin yazdıklarını dinleyiciye aktaranlar olarak görülmektedir. Ancak, yorumcu önce bestecinin anlatmak istediğini algılayıp, daha sonra dinleyiciye aktarmada, her şeyi olumlu veya olumsuz şekilde yönlendirecek öneme sahiptir. Çünkü müzikte eserin yaratıcısı; edebiyat, resim, heykel vs. sanatlarda olduğu gibi esere son halini vererek sanatsevere direkt olarak sunma şansına sahip değildir. Sanat eserinin dinleyiciye ulaşmasındaki köprü görevini üstlenen icracı, eseri yorumlayarak sunmaktadır. İşte bu noktada, icracının yorum yeteneği onun yaratıcılığının yansımasıdır (Batıbay, 2011:969).

SONUÇ

Müzik eğitiminde başarı sağlanması açısından, eğitim ve öğretimin her aşamasında bireyin yaratıcı yönünü geliştirmeye yönelik uygulamaların hedeflenmesi benimsenmelidir. Müziksel yaratıcılığın kalıtımsal özelliklerin yanı sıra, alınan doğru eğitimle ve müzikal birikimlerle belirginleşeceği ve üretime dönüşeceği vurgulanabilir. Genel müzik eğitimi içerisinde, bireyi bilişsel açıdan geliştiren unsurların, yaratıcılık bağlamında değerlendirilmesi ve bireylere kazandırılması oldukça önemlidir. Fakat, bestecilik alanında eğitim alarak

uzmanlaşan ve birikimlerini yeni müzik yapıtları oluşturacak kapasiteye getiren kişilerin müzik eğitimi dağarına katkı yapması konumuzun temel noktalarındandır.

İyi bir eğitimden geçerek yetişen bestecilerin, eğitimi destekler nitelikte yapıtlar üretmelerinin yanı sıra, kendi birikimleri, tecrübeleri ve kapasiteleri oranında daha üst düzeyde müzik yaratıları üretmeleri de oldukça önemli ve gereklidir. Müzik eğitimine yönelenlerin ve müzik eğitiminde uzmanlaşmaya çalışanların yeni ve kaliteli her tür müzik eserini ve onların seslendirilişlerini yakından takip ettikleri düşünülebilir. İyi bestelerin iyi icracılarca seslendirilmeleri, izleyenleri ve dinleyenleri etkileyebilir. Bu etkileşimin ve paylaşımın artması, başka yeni ürünlerin de üretilmesinin gerekliliğini ortaya çıkaracaktır. Bu yolla, hem müzik yaratıcıları teşvik edilecek, hem de mevcut olan bireysel ve toplu icracılar desteklenmiş olacak, ayrıca müzik eğitimine de doğrudan ya da dolaylı biçimde katkı sağlanacaktır.

Müzik yaratıcısı olmak ve yaratıcı yeteneği tespit etmek, onu geliştirmek ve değerlendirmek, müzik eğitiminin temel amaçları arasında yer alırken, aldığı müzik eğitimiyle bir noktaya ulaşan müzik yaratıcıları da öncelikle müzik eğitimine yönelik üretimler yapmayı hedeflemeli ve yaratıcı yeteneklerini ve ürettiklerini hizmete dönüştürmelidirler.

Müzik eğitimine katkıda bulunacak yeni bestecilerin ve düzenlemecilerin gerekliliği düşünülerek, eğitimci yanı yüksek olan müzik yaratıcılarının iyi öğrenciler yetiştirmeleri ve onları müzik ve müzik eğitimi camiasına kazandırmaları hedeflenmelidir.

Çağdaş bir anlayışla, kaynağını kendi müziklerimizden alan, evrensel müzik verilerinden yararlanan ulusal ve evrensel geçerlilikte, çağdaş Türk müziği eserlerinin yaratılmasının sağlanması, yaratıcılığın teşvik edilmesi ve bu konuya hız kazandırılması; müzik eğitimimizin geleceği açısından önemlidir. Beste çalışmalarının yanı sıra yaratıcı yönü bulunan birikimli insanlarımızın müzik eğitimine yönelik bireysel çalgı ve ses ile toplu çalgı ve ses alanlarında ya da karma nitelikte eğitim metotları oluşturmaları önemsenmeli, bu konu özendirici ve destekleyici boyutta değerlendirilmelidir. Ayrıca, çeşitli müzik düzenlemelerine yönelik yeni ve özgün çalışmalar, eğitimciler ve besteciler tarafından yapılmalıdır. Bu konuda var olan ve eğitimsel değer taşıyan ulusal ve uluslararası özellikte yaratılardan yararlanılması hedeflenebilir. Yapılan beste ve düzenlemeler ile oluşturulan metotların, nitelikleri de göz önünde bulundurularak kullanıma geçirilmesi ve eğitim müziğine katkı sağlanması amaçlanmalıdır.

ÖNERİLER

- Müzik eğitiminin her aşamasında, bireylerin yaratıcı yeteneklerinin ortaya çıkartılması hedeflenmelidir.
- Yaratıcı yeteneği fark edilen müzik öğrencilerinin, müzik yaratıcılığı alanında uzmanlaşmasına destek olunmalı, ortam sağlanmalıdır.
- Bestecilerin müzik eğitiminde kullanılacak yeni yapıtlar üretmeleri sağlanmalıdır.
- Oldukça zor bir eğitimden geçerek yetişen bestecilerin, üretkenliğini ve verimliliğini arttırmak açısından istihdamları önemsenmelidir.
- Besteci yanı olan müzik eğitimcileri, yeni müzik yapıtları bestelemeli ve bunları eğitim dağarına kazandırılmalıdırlar.
- Mesleki müzik eğitimi yapılan okullarda, bestecilik eğitimi önemsenmeli ve buradan yetişenlere, değişik alanlarda müzik yapıtları üretmeleri teşvik edilmelidir.
- Deneyimli bestecilere, devlet desteğiyle eğitime katkı yapabilecek ısmarlama besteler yaptırılmalıdır ve bu besteler kaliteli icralarla topluma ulaştırılmalıdır.
- Yeni bestecilerin yetiştirilmesi bakımından, mesleki müzik eğitimi veren okullarda, bestecilik eğitimi önemsenmelidir. Gerekli koşullar sağlandıktan sonra, konservatuvarlarda, besteciliği destekleyen kompozisyon bölümleri açılmalı ve öğretime sunulmalıdır.
- Müzik eğitimine yeni yapıtlar kazandırmak amacıyla, çeşitli kategorilerde periyodik olarak beste yarışmaları düzenlenmelidir.
- Genç ve yetenekli besteciler teşvik edilerek, beste yarışmalarına katılmaları sağlanmalıdır.
- Besteciler tarafından, okul şarkı dağarına katkı yapacak yeni yapıtlar üretilmelidir. Üretilen yapıtlar seslendirilmeli, çoğaltılmalı ve müzik eğitimi kurumlarına ulaştırılarak, eğitimde yararlanılmalıdır.

- Ses ve çalgıya yönelik yeni yapıtların hızla üretilmesinin arttırılması hedeflenerek, profesyonel ortamlarda seslendirilmesi sağlanmalı, besteciler, maddi ve manevi yönden takdir edilmeli ve teşvik oluşturulmalıdır.
- Müzik eğitimi ortamlarında öğrencilerine yaratıcılığı önemseyen ve bu yönde aktarım yapabilen, alanında yetkin ve yeterli müzik öğretmenlerinin yetiştirilmesi sağlanmalıdır.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aldemir, T. (1988). "20. yüzyıl biçim anlayışı ve besteleme tekniklerinin müziğe kazandırdığı yeni anlatım boyutları",1. Müzik Kongresi Bildiriler, Ankara: Evren Ofset.

Akın, C. (1988). Çocuklar ve Gençler İçin Yazılacak Eğitici Müzik İhtiyacı. 1. Müzik Kongresi Bildiriler. Ankara: Evren Ofset.

Alaylıoğlu R. ve Oğuzkan F. (1968). Ansiklopedik Eğitim Sözlüğü. İstanbul.

Aral N., Akyol, A. ve Sığırtmaç, A. (2006) "Beş-Altı Yaş Grubundaki Çocukların Yaratıcılıkları Üzerinde Orff Öğretisine Dayalı Müzik Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi", Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi www.e-sosder.com, ISSN:1304-0278, Kış cilt.5 sayı.15,s.1-9)

Arık, A. (1990). Yaratıcılık. Ankara: Metropol Matbaası.

Aslan, E. , Aktan, E., ve Kamaraj, I. (1997) Anaokulu Eğitiminin Yaratıcılık ve Yaratıcı Problem-Çözme Becerisi Üzerindeki Etkisi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı 9. Cilt 9 sf 37-48. İstanbul

Atkıncı, H. (2001), "ilköğretim Birinci Kademe Eğitim Programlarının Yaratıcı Düşünmenin Gelişimine Etkisi", Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
Batıbay, D. (2011). Piyano Eğitiminde Yaratıcı Ve Analitik Yaklaşımlar. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya-Turkey, s.968-971

Bilen, S. (1995). İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi ve Güdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Çağatay, Aral N.(1992) "Farklı Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Ortaokul Son Sınıfa Devam Eden Örgencilerin Yaratıcılıkları İle İlgi Alanlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Davaslıgil, Ü.(1989). "Yaratıcılık ve Oyun", Eğitim ve Bilim, sayı 13.
Dirim, A. (2001). Okulöncesi Eğitiminde Yaratıcı Drama. İstanbul:Esin Yayınevi.
Erdoğdu, M.Y. (2006) Yaratıcılık Değerlendirme Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. Eğitim Fakültesi Dergisi 7(12) 61-79

Erol, M.(2004). "Çocuk Gelişiminde Müziğin Önemi", Erken Çocukluk Eğitiminde Sanat Sempozyumu, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Ertürk S. (1972). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Yelkentepe Yayınları.

Freud, S. (2001). Sanat ve Sanatçılar Üzerine. 3. Baskı. (Çev. Kamuran Şipal) İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Galamıan, I.(2002). "Teknik ve Yorum", Çeviren: Hazar Alapınar, Orkestra Dergisi, Sayı: 337. İstanbul.

Gartenhaus, A.R. (2000). Yaratıcı düşünme ve müzeler. (çev: R. Mergenci ve B. Onur).Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

Gander, M. J.&Gardıner, H.W. (2001). Çocuk ve Ergen Gelişimi. (Çevirenler: A.Dönmez ve ark.). İmge Kitap evi İstanbul.

Graham, D. (1998). " Teaching for Creativity in Music Performance", Music Educators Journal, Vol:84, Sayı:5, Reston: The National Association for Music Education, [24-28]

Gürgen, E. T. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Güz 12(7), 81- 93.

Hildebrand, V.(1991). "Young children's care and education", Creative teaching and management,Early Child Development and Care, s.63-71.

Kaplan, A. (2005). Kültürel Müzikoloji. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Kara A. (2007). Okul Öncesi Dönemde 5-6 Yas Grubu Çocukların Yaratıcılık Düzeylerini Etkileyen Faktörlere İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal bilimler Enstitüsü, Konya

Karşal, E.(2008). "Okul Öncesi Dönemde Müziğin Çocuğun Bilişsel Gelişimine Etkisi", Orkestra Dergisi, Sayı: 395, İstanbul .

May, R. (1987).Yaratma Cesareti. Türkçesi: A. Oysal, İstanbul: Metis Yayınları.

Mayosky,M.(1995). Creative activies for young children. New York: Delmar Publishers Inc.

Özmenteş, S.(2005). "Müzik Eğitiminin Boyutları ve Çalgı Eğitimi", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 6 Sayı: 9, s.89–98, Malatya.

Plummeridge, C. (1980). Creativity and Music Education –The Need For Further Clarification. Psychology of Music. 8(1) 34-40

Rein, R. P. & Rein, R. (2000). Çocuğunuzun Beceri ve Yeteneklerini Nasıl Geliştirebilirsiniz? (Çev. : S. Göktan). Ya-pa Yayınları, İstanbul.

Samurçay, N. (1983)"Okul Öncesi Eğitime Toplu Bir Bakış", Okul Öncesi ve Sorunları, Türk Eğitim Derneği Yayınları, Bilim Dizisi, Ankara.

San, İ. (1979). "Sanatsal Yaratma", Çocukta Yaratıcılık (İkinci Baskı), Ankara:Türkiye İş Bankası Yayınları.

Sungur, N. (1992), Yaratıcı Düşünce. İstanbul: Özgür Yayıncılık.

Türk Dil Kurumu (2005). Türkçe sözlük (10. Baskı). Ankara Türk Dil Kurumu Yayınları.

Uçan, A.(1994). Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uslu, M. (2009a). "Müzik Eğitiminin Kişilik ve Sosyal Gelişme Açısından Değerlendirilmesi" 38. ICANAS' Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi, Ankara.

Uslu, M. (2009b)Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Türkiye'de Müzik Eğitimi Üzerine Bir Çalışma, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Uslu, M. (2007). Türkiye'de Müzik Eğitimi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.

Yıldırım, R. (2002). Yaratıcılık ve yenilik (3.baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Wolfe, E.W., Linden, K.W. (1991). Investigation of the Relationship Between Intrinsic Motivation and Musical Creativity. (ERIC Document Reproduction Service No. ED351370)

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:09 ISSN: 2146-9199

KİŞİSELLEŞTİRİLEBİLİR ÖĞRENME ORTAMLARI: LİTERATÜR İNCELEMESİ

Muhittin ŞAHİN
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü
muhittin.sahin@ege.edu.tr

Tarık KIŞLA
Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi, BÖTE Bölümü
tarik.kisla@ege.edu.tr

Özet

Teknolojinin eğitime entegrasyonu sürecinde öğrenme ortamlarının tasarımı daha fazla önem kazanmaktadır. Bu süreç içerisinde öğrenenlerin kendi öğrenme stillerinde ve hızlarında öğrenme imkanı sunan kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarının geliştirilmesi üzerine yapılan çalışmaların sayısı da hızla artmaktadır. Bu çalışmada kişiselleştirilebilir öğrenme ve geliştirilen ortamlar ile ilgili yapılan çalışmalar hakkında bilgiler verilmektedir. Bu kapsamda gerçekleştirilen literatür taraması sonucunda konu ile ilgili yapılan çalışmalar üç başlık altında sınıflandırılmakta ve incelenmektedir. Sınıflamamızın ilk başlığı altında kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı tasarlanan ve tasarlanan sistemin tanıtıldığı çalışmalar yer almaktadır. İkinci başlık altında ise kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı tasarlanan ve deney kontrol grupları üzerinde uygulanan çalışmalara yer verilmektedir. Bu çalışmalarda sistemin etkililiği; öğrenenin başarı düzeyi, ortama karşı tutumlar, eğitime katkısı gibi alanlarda değerlendirilmektedir. Diğer araştırmalar ise kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarının nasıl olması gerektiği ve hangi özellikleri taşıması gerektiği gibi konular hakkında bilgi veren çalışmalardır. Yapılan çalışmanın bu konu ile ilgili çalışmak isteyen araştırmacılara önbilgi sağlayacağı ve rehberlik edeceği düşünülmektedir.

Anahtar sözcükler: Kişiselleştirilebilir öğrenme, uyarlanabilir öğrenme ortamları, teknoloji

PERSONALIZED LEARNING ENVIRONMENT: LITERATURE OVERVIEW

Abstract

Design of learning environment in the process of technology's integration to education has become important. During this process, the numbers of researches on the development of personalized learning environment that gives opportunity to learners both in their own learning style and speed have also been increasing. In this study information about researches on personalized learning and developed environment have been given. In this context, as a result of the literature review. The researches related to the subject are classified and searched in the headings. In the first heading the researches on the design of the design of personalized learning environment and are found, also the researches that identify the designed system are found. In the second heading, the researches on the design of personalized learning environment and the studies on experiment control groups are found. In these studies, the effectiveness of the system is evaluated through the success of the learner, the attitudes towards the environment, the contribution to education. The other studies give information on how the personalized learning environment should be, and these qualities. It is thought that this study will give pre information to the researches that will study on the related subject.

Keywords: Personalized learning, adaptive learning environment, technology.

GİRİŞ

Teknolojinin eğitim ile bütünleşmesinin hız kazandığı günümüzde, web destekli öğrenme, web tabanlı öğrenme, internet destekli, internet tabanlı, uzaktan öğrenme ortamlarının yanı sıra, bireysel farklılıkların eğitimdeki öneminin de göze önünde bulundurulduğu kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları ile ilgili uygulamalar önemli bir yer edinmişlerdir. Geçmişi oldukça eski yıllara dayanan kişiselleştirilebilir öğrenme; öğrenenin ilgisine ve

öğrenme stiline göre hazırlanmış öğrenme deneyimi anlamına gelmektedir (Özarslan, 2010). Alanyazında, kişiselleştirilebilir öğrenme kavramına, uyarlanabilir öğrenme şeklinde de rastlanmaktadır. Kişiselleştirilebilir öğrenmenin ardındaki temel fikir yetenek-işlem etkileşimi (aptitude-treatment interaction -ATI) düşüncesidir (Cronbach ve Snow, 1977; akt.Sampson,Karagiannidis ve Kinshuk, 2002).Kişiselleştirilebilir öğrenme, öğrenenin öğrendiği bilgiyi daha önce zihninde var olan bilişsel yapı ile yeniden oluşturulması organize edilmesi ve yeni bir şema oluşturması yönü ile bilişselcilik temeline oturtulurken, öğrenenin sürecin aktif bir parçası olabilmesi, kendi bilgiyi anlama stratejilerini geliştirebilmesi ve kendine uygun bir ortam tasarımına katkı sağlayabilmesi yönü ile de yapılandırmacılık temeline oturtulmaktadır(Sampson,Karagiannidis ve Kinshuk, 2002).

Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarının geliştirilmesinde her birey için bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu bir öğrenme ortamı düşüncesi önemli rol oynamaktadır. Bahsedilen bireysel farklılıklar; öğrencilerin öğrenme stilleri, öğrenme hızları, yetenekleri, beklentileri, hazırbulunuşlukları, deneyimleri, motivasyonları gibi birçok özellik olabilir. Bu noktada kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları daha esnek bir yapı içerisinde, öğrenenlere istedikleri yer ve zamanda kendi hız ve öğrenme stillerine göre bir ortam da sunmaktadır (Baylari ve Montazer, 2009 Sampson ve diğ., 2002). Sunulan ortam sayesinde, bireylerinmotivasyonlarının ve konsantrasyonlarının artması ile birlikte. Öğrenmenin daha etkili bir şekilde olduğu alanyazında yer alan bir çok çalışmanın sonucunda yer almaktadır (Chen and Duh, 2008; Kocabaş, 2010; Chen, Lee ve Chen, 2004; Hong, Chen, Chang ve Chen, 2007; Powell, Tindal ve Millwood, 2008; Gaeta, Orciuoli ve Ritrovato, 2009).Belirtilen özellikleri ile birlikte kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları gün geçtikçe üzerinde daha fazla çalışılan bir alan durumuna gelmektedir (Sampson ve diğ., 2002).

Geleneksel eğitimin “one size fits all” (*Tek beden herkese uyar*) yaklaşımına alternatif olarak sunulan kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarının geleneksel ortamlara göre avantajlarını, Sampson, Karagiannidis ve Kinshuk, (2002) çalışmalarında şu şekilde sıralamışlardır;(1) Geleneksel öğrenme ortamlarında, bir öğrenme ortamı ve materyal hazırlanıp birçok öğrenciye sunulurken, kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarında ise her öğrenci için kendilerine özgü bir ya da birden çok öğrenme ortamı, içerik ve ders materyali sunulmakta, öğrenci kendisine uygun ortamda bireysel olarak öğrenme imkanı bulmaktadır.(2) Geleneksel öğrenme ortamında öğrenme ortamları ve koşulları ile ilgili birçok kısıtlama bulunurken, kişiselleştirilebilir ortamlar da zaman, mekan gibi kısıtlamalar bulunmamaktadır.(3) Geleneksel öğrenme ortamı ortalama öğrenciye düzeyine göre tasarlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlar her öğrencinin, öğrenme hızı, stili, beceri bilgi vb özelliklerine göre tasarlanabilmektedir. (4) Geleneksel öğrenmede öğretim programı öğretmene göre hazırlanırken, kişiselleştirilebilir ortamlarda öğrenci ihtiyaçlarını temele almaktadır. Öğretim programı oluşturulurken öğrencilerin, hazır bulunuşlukları, deneyimleri, bilgileri ve beklentileri temele alınarak programlar hazırlanmakta ve öğrencilere sunulmaktadır.

Bu avantajlara ek olarak, problemin bilgiye erişmek değil çok büyük miktarlarda bilginin içerisinden doğru ve işimize yarayan bilginin bulunması ve kullanılması olduğu günümüzde, kişiselleştirilebilir ortamları bireylerin ilgilerini çekmeyen konu ve alanları elemekte, ilgilerini çeken bilgilere doğru yöneltmektedir(Baylari ve Montazer, 2009).

Günümüzde kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları tasarlanırken semantik (anlamsal) web, ontoloji gibi birçok yeni uygulamada kullanılmaktadır. Bu teknolojiler kullanılarak geliştirilen sistemler, bireylerin öğrenme stillerine hızlarına, bilgi düzeylerine, deneyimlerine göre öğrenmelerine fırsat tanımaktadır.
Bu çalışmanın amacı; kişiselleştirilebilir öğrenme ile ilgili yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmaları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda alanyazın taraması sonucunda ulaşılan çalışmalar, üç başlık altında toplanarak sunulmuştur. Makalenin ikinci bölümünde araştırmada kullanılan yöntem sunulurken, bir sonraki bölümde alanyazın taramasına yer verilmektedir. En son bölümde ise sonuç ve öneriler kısmı yer almaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışmada yöntem "doküman incelemesi" olarak belirlenmiştir. Doküman incelemesi; araştırılan konu hakkında bilgilerin yer aldığı yazılı materyallerin analizini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmalara birçok veritabanı kullanılarak ulaşılmış, bu dokümanlar incelenip analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar; yüksek lisans, doktora tezleri, bildiriler ve

çeşitli dergilerde yayınlanmış makalelerden oluşmuştur. Alanyazında bulunan çalışmalar incelenirken bu çalışmalar (i) kişiselleştirilebilir öğrenme ortam tasarımı geliştirilen sistemler (ii) kişiselleştirilebilir öğrenme ortam tasarımı geliştirilen ve uygulaması yapılan çalışmalar (iii) kişiselleştirilebilir öğrenme ortam tasarımlarında olması gereken özellikleri anlatan çalışmalar olmak üzere üç alt başlık altında sınıflanmış ve bu başlıklara göre incelenmeye çalışılmıştır. Genel olarak geliştirilen uygulamaların sistemleri hakkında bilgiler, genel özellikleri, sistem mimarisi, kullanılan yazılımlar, avantaj ve dezavantajları ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Uygulaması yapılan sistemler ile ilgili çalışmalar da ise ayrıca uygulamanın nasıl yapıldığı, çalışma grubu, uygulama sonuçları, sistemlerin etkililiği ve verimliliği konusunda bilgilere de yer verilmiştir.

Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamları

Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları bireylere kendi öğrenme stil ve hızlarına göre öğrenebilecekleri bir ortam imkânı sağlamaktadır. Bir başka ifadeyle, bu ortamlar bireyin ilgisi, öğrenme stili, özelliklerine göre kendini uyarlayabilen öğrenme ortamı anlamına gelmektedir(Aviram, Ronen, Somekh, Winer ve Sarid, 2008). Bu sayede her öğrenene kendine özgü ve uygun bir ortam sağlanmakta ve öğrenme bireyselleştirilmektedir. Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarının oluşturulmasında uyarlanabilir hipermedya ortamları önemli bir role sahiptir. 1996 yılından bu yana uyarlanabilir eğitimsel sistemler tasarlanmaktadır (Brusilovsky,1996; Brusilovsky, 2001).

Wu, Kort ve Bra (2001)' ya göre kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları; üç ana bileşenden oluşmaktadır: kullanıcı modeli, ilgi alanı modeli, uyarlama modeli. Kullanıcı modeli, kullanıcının bilgi düzeyi, demografik özellikleri vb gibi kullanıcıya ait bilgilerin bulunduğu bölüm olarak tanımlanırken, ilgi alanı modeli, sunulacak kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin bulunduğu bölüm olarak tanımlanmaktadır. Üçüncü ve son bileşen olarak tanımlanan uyarlama modeli ise sistemi kullanıcının özellikleri yönünde bireyselleştirilebilecek protokollerin bulunduğu bölümdür. Bu model içerisinde içerik, bağlantı uyarlaması ve kullanıcı modelinin yeni bilgiler ile güncellemesi şeklinde uyarlamalar yapılmaktadır (Wu, Kort ve Bra, 2001; Sezer, 2011).

Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarında, genel olarak, öğrencilerin demografik özelliklerini öğrenebilmek amacıyla bazı sorular ve anketler uygulanmaktadır. Öğrencinin seviyesi ile ilgili bulgular genellikle başarı testleri ile tespit edilirken öğrenme stilleri farklı öğrenme stil modelleri (Felder and Silverman, Dunn and Dunn vb.) ile belirlenmektedir. Elde edilen bu bilgiler yardımı ile, öğrenci düzeyine ve öğrenme stiline uygun bir şekilde uyarlanmış ortama yönlendirilmektedir.

Teknik alt yapı olarak, kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları; XML, HTML, JAVA, PHP tabanlı olarak tasarlanabilmektedir. Uygulamalar tasarlanırken öğrencilerin demografik özellikleri, öğrenme içerikleri ve öğrenme stilleri depolanırken veri tabanlarından faydalanılmaktadır. Teknolojide gerçekleşen gelişmeler ışığında yeni tasarlanan sistemlerde, bilgiyi daha iyi organize eden ve daha iyi temsil ettiği düşünülen ontolojik yapılar ve anlamsal web gibi kavramlar da kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra uygulamalarda yer alan içeriklerin sunumunda grafik animasyon, videolar, sunumlar, şekiller, çizimler, grafikler, metinlerden faydalanılmaktadır.
Bu bölümde alanyazın incelemesi sonucu elde edilen çalışmalar; (i) kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı geliştirilen çalışmalar, (ii) kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı geliştirilen ve uygulaması yapılan çalışmalar (iii) kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları ve özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalar, olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır.

Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamı Geliştirilen Çalışmalar

Bu bölümde yer alan çalışmaların ortak özelliği, araştırmacıların çalışmalarında bir kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı tasarlamasıdır.

Bu başlık altında incelenecek ilk çalışma Schwarz, Brusilovsky and Weber (1996) tarafından geliştirilen ELM-ART (Episodic Learner Model Adaptive Remote Tutor) adı verilen internet ortamında kullanılabilecek kişiselleştirilebilir akıllı metin kitabıdır. Geliştirilen bu sistem öğrencinin problem çözme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan elektronik metin kitabına örnektir. Uygulamada hiyerarşik bir yapı mevcut olup yönlendirmeler, bağlantılar ve ilgili konular bu hiyerarşik yapıya uygun bir şekilde düzenlenmiştir. İçeriklerin ve önemli başlıkların bulunabilmesi için yardım arayüzü bulunmakta olup ayrıca uyarlanabilir yönlendirme destek sistemi de mevcuttur. Uygulama içerisinde öğrencilere cevapları ile ilgili geribildirimler ve ipuçları verilerek öğrencilerin

problemleri çözmeleri sağlanmıştır. Uygulama içerisinde bulunan metin kitapları ve kullanıcılara ait bilgiler veri tabanlarında tutularak bu özelliklere gore uyarlamalar yapılmaktadır. Ayrıca bu uygulama elektronik metinlere, öğrenme ortamlarına ve zeki öğretim sistemlerine entegre edilebilme özelliklerine de sahiptir.

Bahsedilecek ikinci çalışma, Bra ve Calvi (1998) tarafından Eindhoven Teknoloji Üniversitesi'nde "Uyarlanabilir Yapılar ve Sistemler" dersi için AHA (Adaptive Hypermedia Architecture) adı verilen kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı geliştirilmiştir. Java dilinde yazılmış HTML tabanlı bir uygulama olan AHA; çevrimiçi bilgi sistemleri, çevrimiçi yardım, eğitimsel hipermedya, geleneksel hipermedya ve kişiselleştirilmiş görüşleri içeren modüllerden oluşmaktadır. Öğrenci her hareketleri izleyen ve günlükleyen sisteme ilk defa giren öğrenciler yönergeleri takip ederek sistemde yer alan içeriklere kendi seviyelerine ve öğrenme stillerine göre ulaşabilmektedirler. Ayrıca, sistemde öğrencinin başarısını ve gelişimini takip etmek amacı ile çoktan seçmeli testler de yer almaktadır.

Bir diğer çalışmada ise, Neumann ve Zirvas (1998) SKILL (Scalable Internet-Based Teaching and Learning System) adı verilen bir sistem geliştirmişlerdir. HTML tabanlı olan bu uygulamanın geliştirilmesinin temel nedeni öğrencilere işbirlikçi ve uyarlanabilir bir eğitim ortamı sunmaktır. Bu sistem tam bir kişiselleştirme sağlamasa da temel olarak öğrencinin hızına göre ilerlemektedir. Sistemde kullanıcılar (1) öğrenciler (2) öğretmenler (3) yöneticiler olmak üzere üç farklı alana ayrılmıştır. Sistemde, öğretmenler tarafından içerik ve alıştırma olarak iki tipte hazırlanan ünitelendirilmiş dokümanlar, öğrenciye sunulmaktadır. Her ünite öncesi uygulanan test ile öğrencinin üniteyi ders olarak alıp almayacağına karar verilmektedir. Öğrencilerin tüm hareketleri sistem tarafından takip edilip raporlanmaktadır. Ayrıca öğrenciler konular ile ilgili notlarını sisteme kaydedip diğer öğrenciler ile paylaşabilmektedir.

Başka bir çalışmada Carro, Pulido ve Rodríguez (1999) tarafından TANGOW (Task-based Adaptive learNer Guidance On the WWW) adı verilen bir sistem geliştirilmiştir. Java dilinde yazılmış HTML tabanlı bir yazılım olan TANGOW; (1) görev yöneticisi, (2)işlem yöneticisi, (3) dinamik çalışma alanı ve (4) sayfa jeneratörü olmak üzere dört parçadan oluşmaktadır. Sistemde; kullanıcı, ders içeriği ve öğretim görevleri veri tabanları bulunmaktadır. Kullanıcının uygulama içerisinde yapmış oldukları sistem tarafından izlenmekte ve kullanıcıya ilişkin veriler dinamik şekilde değişmekte ve güncellenmektedir. Sistem içerisinde uyarlama; (1) görev analizi (2) uyarlamanın uygulanması (3) öğrenci profiline uygun içerik ve uygulamaların öğrencilere sunulması olmak üzere üç farklı şekilde yapılmaktadır.

Wolf (2003) tarafından yapılan bir diğer çalışmada ise iWeaver olarak adlandırılan amacı her birey için kendi öğrenme stiline uygun bir ortam hazırlama olan multidisipliner sistemin eğitimsel ve tekniksel yönü ile ilgili bilgiler verilmiştir. Bu çalışmada bilişsel yükleme teorisi, multimedya öğrenme teorisi, uyarlanabilir hipermedya sistemler ve öğrenme stilleri modelleri araştırılmış ve organize edilmiştir. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Dunn&Dunn öğrenme stili modeli kullanılarak öğrenme stili belirlenen öğrenci kendisine uygun bir ortam ortama gönderilmektedir. İçerikler hazırlanırken görsel metin, resim, zihinsel resim, dokunsal kinestetik medya ögeleri, videolar, ses dosyaları ve sunumlardan yararlanılmıştır. Ayrıca bu uygulama HTML tabanlı olup öğrencilere sunulan içerik Java programlama dili ile ilgili konuları içermektedir.

Bu konu ile ilgili bir diğer çalışma Jovanovic, Gaševic ve Devedžic (2006) tarafından geliştirilen ontoloji tabanlı TANGRAM adı verilen öğrenci ihtiyaçlarına göre içerik sunabilen kişiselleştirilebilir öğrenme içerik uygulamasıdır. Ders içeriklerinin dinamik, güncellenebilir ve öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillenebilir olması için ontoloji ve semantic web kullanarak böyle bir uygulama geliştirmişlerdir. Öğrencinin öğrenme stilini belirlemek amacıyla öğrenci Felder ve Silverman tarafından hazırlanan öğrenme stilleri anketini doldurur ve anket sonucuna göre öğrenciye uygun bir içerik veri tabanı oluşturulur. Öğrenci sistem içerisinde takip edilmekte ve öğrenci ile ilgili bilgili sürekli olarak güncellenmektedir. Öğrenci süreç içerisinde uygulamanın kullanışlılığını ve etkililiğini ölçmek amacıyla sunulan bazı sorulara da cevap vermektedir. Bu yazılım, Akıllı Bilgi Sistemleri (Intelligent Information Systems: IIS) desteği sağlamaktadır.

Dağ (2008) tarafından yapılan çalışmada bir bireyselleştirilebilir öğrenme sistemi geliştirilmiştir. Bu uygulama; (1) ilgi alanı modeli, (2) kullanıcı modeli (3)uyarlama modeli olmak üzere üç model içermektedir. Öğrenciye sunulacak öğretim materyalinin hazırlanmasında ve öğrenme stratejisinin belirlenmesinde Felder ve Silverman

tarafından geliştirilen öğrenme stillerini tespit etmeye yönelik öğrenme stili modeli kullanılmıştır. Ontoloji tabanlı olarak geliştirilen uygulamada (a) kullanıcı ontolojisi (b) ilgi alanı ontolojisi olmak üzere iki ontoloji bulunmaktadır. Uygulama için hazırlanan içerik Kocaeli Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi'nde okutulan Devre Analizi 2 dersi ile ilgili bir eğitim modülüdür. Modülün içeriğinde 5 alt modül, 11 ders ve 20 konu yer almaktadır. Bu konu ile ilgili Späth ve Conlan(2008) VUMA (Visual User Modelling Approach) adı verilen bir çalışma yapmışlardır. Kullanıcının merkeze alındığı ve kullanıcıların ilgilerine göre ortamların tasarlanmasının amaçlandığı bu çalışmada sistemin dinamik, yüksek performans sağlayan ve kullanımı kolay bir ara yüzü vardır. Uygulama XML tabanlı olup animasyon ve dinamik programlama araçları ile desteklenmiştir. Sistemde kullanıcıların geribildirimleri önemli bir yere sahiptir ve bu geribildirimlere göre sistem dinamik bir şekilde güncellenmektedir. Uygulamada kullanıcılara; müze, resim, alışveriş vb. gibi farklı kategoriler sunulmaktadır.

Bir diğer çalışma Serçe (2008) tarafından geliştirilen, ÖYS sistemleri ile entegre olabilecek MODA (MODA: A Multi-Agent Adaptive Learning Systemforany LMS) adı verilen kişiselleştirilebilir hipermedya eğitim ortamı uygulamasıdır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinde Felder-Silverman öğrenme stili modeli kullanılmış olup ayrıca öğrenciler davranışsal, bilgi ve kişilik faktörlerine olmak üzere üç farklı faktöre göre sınıflandırılmıştır. Geliştirilen bu uygulama (1) öğrenci modelleme (2) içerik uyarlama (3) ÖYS ile entegrasyon olmak üzere üç temel parça ve yedi temel öğrenme bölümünden oluşmaktadır. Ayrıca uygulama geliştirilirken 6 ontoloji kullanılmıştır. Geliştirilen sistem öğretim yönetim sistemine (open source learning management system: OLAT) başarılı bir şekilde entegre edilmiştir. Geliştirilen uygulama farklı öğrenme stillerine sahip kişiler ile sınanmış ve iletişim anlamında herhangi bir problem ile karşılaşılmamıştır.

Bu bölümde yer vereceğimiz son çalışma ise Sezer (2011) tarafından geliştirilen yabancı dil eğitimine yönelik Ax2ELS (Adaptable-Adaptive English Learning Support) adında kişiselleştirilebilir bir hipermedya eğitim ortamı uygulamasıdır. Uygulama geliştirilirken De Koch (2001) tarafından gerçekleştirilen Yinelemeli, Artırımsal Çerçeve Çalışması (Iterative, Incremental Framework) uyarlama metodu kullanılmıştır. PHP tabanlı geliştirilen bu uygulamada Apache Web Server ve verilerin tutulması için ise MySql veri tabanı kullanılmıştır. Ax2ELS uygulaması; (1) kullanıcı arayüzü (2) uyarlama (3) kayıt katmanı olmak üzere üç temel katmandan oluşmaktadır. Sisteme giren öğrenci ön-teste tabi tutulur ve aldığı puana göre seviyesine uygun bir düzeyden başlatılır. Öğrencinin uygulama içerisindeki hareketleri sistem tarafından izlenmekte ve öğrenciye ait bilgiler sürekli güncellenmektedir. Sistem öğrenciler ile uygulanmamış fakat alan uzmanlarının görüşlerine göre değerlendirilmiştir. İngilizce alan uzmanları uygulamanın öğrencilere bireysel destek sağlayacağını belirtmişlerdir.

Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamı Geliştirilen ve Uygulaması Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde yer alan çalışmaların ortak özelliği, araştırmacıların çalışmalarında bir kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı geliştirilmesi ve uygulamasının yapılmasıdır.

Bu başlık altında inceleyeceğimiz ilk çalışma Weber ve Brusilovsky (2001) tarafından ELM-ART (Episodic Learner Model Adaptive Remote Tutor) adı verilen sistemin uygulaması ile ilgili bilgilere ve sonuçlara yer verilmiştir. Sistem hiyerarşik bir yapı içermektedir ve öğrenci en alt düzeyden başlayarak sorumluluklarını yerine getirerek en üst düzeye ulaşabilmektedir. Ayrıca uygulamada dört bilgi düzeyi bulunmakta, öğrencilere bilgi düzeylerine ve becerilerine uygun ipuçları verilerek sistemde ilerlemeleri sağlanmakta olup öğrencilere ait bu bilgiler sistem tarafından izlenmekte ve güncellenmektedir. Öğrencilerin konular ile ilgili bilgi düzeyleri evet-hayır, zorunlu seçmeli, çoktan seçmeli, boşluk doldurma testleri kullanılarak alıştırma, ünite sonu ya da tanımlama şeklinde uygulanarak belirlenmektedir. Uygulamanın etkinliğini ve kullanışlılığını öğrenme amacı ile uygulamayı kullanan öğrencilere anket sunulmuş öğrencilerin cevaplarına bu konular ile ilgili sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrenciler; uygulamayı kullanmanın kolay ve eğlenceli olduğu, uygulamanın kullanışlı olduğu ve kullanmayan kişilere kullanmaları yönünde tavsiyede bulunacakları sonucuna varılmıştır.

Bu bölüm altında ikinci çalışmamız Papanikolaou ve Grigoriadou (2003) tarafından geliştirilen INSPIRE adı verilen kişiselleştirilebilir hipermedya sistemlere entegre edilen öğretimsel sistem uygulamasıdır. Çalışmaya katılan öğrenciler 33'er kişiden oluşan iki deney grubuna ayrılmış ve öğrencilerden gelen dönütler ile uygulamanın avantaj ve dezavantajları belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulamaya sonucunda içeriklerin

kişiselleştirilmesinin içeriğin çalışılmasını, öğrenilmesini ve anlaşılmasını kolaylaştırdığı aynı zamanda öğrencileri motive ettiği sonucuna varılmıştır.

Bir diğer çalışma Dimitrova'nın (2003) yapmış olduğu STyLE-OLM (Open Learner Modelling) adında açık öğrenen modelleme yaklaşımına uygun bir uygulamadır. Uygulama; (1)iletişim, (2) bilgi veri tabanı, (3) öğrenici modeli ve (4) öğrenici modelinin güncellenmesi olmak üzere dört kısımdan ve (a) başlatma (b) etkileşim (c) öğrenici modeli güncelleme başlıkları altında üç evreden oluşmaktadır. Ayrıca sistemde kavramsal grafiklerin yer aldığı ilgi alanı ontolojisi de bulunmaktadır. Öğrenen ile etkileşimin "diyalog-oyun" tabanlı olduğu bu uygulamada öğrenenler konular ile ilgili fikirlerini diğer kişiler ile tartışabilmekte ve paylaşabilmektedir. Uygulamaya ana dilleri gibi İngilizce konuşabilen ve yazabilen "Bilgisayar Tabanlı Öğrenme" ünitesini işleyen yedi tane yüksek lisans öğrencisi katılmıştır. Uygulamada her oturum yarım saat sürmüş ve oturumun yönetimi öğrenciye bırakılmış, oturumdan sonra öğrencilere anket uygulanmış vermiş oldukları cevaplara göre sistem değerlendirilmiştir. Öğrenciler ortama uyum sağlamakta güçlük çekmemişler ve sistemi kolay bir şekilde kullanabilmenin yanı sıra bu tür uygulamaların yansıtıcı düşünme becerilerini etkilediği ve geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bir başka çalışma ise Triantafillou, Pomportsis ve Georgiadou (2003) tarafından geliştirilen AES-CS (Adaptive Educational System based on Cognitive Styles) adı verilen ve bilişsel temele oturtulan bir uygulamadır. Uygulama; ilgi alanı modeli, öğrenci modeli ve adaptasyon modeli olmak üzere üç temel modelden oluşmaktadır. Uygulama "Multimedya Teknoloji Sistemleri" dersi alan öğrenciler ile yürütülmüştür. Uygulamanın değerlendirilmesi için uzmanlar ile ve öğrenciler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerden toplanan anketler ve öğrencilere yapılan ön-test ve son-testler ile ilgili gerekli veriler toplanmıştır. Bu uygulamanın öğrenmeyi daha etkin yapılabilmesi için kullanılabileceği, kullanımının kolay olduğu ve motivasyonlarını arttırdığı sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenciler tarafından, kendilerini değerlendirme bölümünün çok kullanışlı olduğu da vurgulanmıştır.

Bir diğer çalışma ise Chen, Lee ve Chen (2004) tarafından geliştirilen klasik test teorisini temel alan PEL-IRT (personalized e-learning system based on Item Response Theory) adı verilen kişiselleştirilebilir e-öğrenme uygulamasıdır. Uygulama; (1) öğrenenler ile iletişim sağlayan ve onların davranışlarını izleyen (2) öğrenenleri analiz eden ve onlara uygun öğrenme materyalleri sunulmasını sağlayan iki temel parçadan oluşmaktadır. Uygulamada (a) kullanıcı hesaplarının (b) kullanıcı profilinin (c) derslerin tutulduğu üç veri tabanı bulunmakta olup uygulama PHP dilinde "Sinir Ağları" ve "C Programla Dili "dersleri için geliştirilmiştir. Uygulamaya 210 yüksek lisans öğrencisi katılmış ve değerlendirme ölçekler yardımı ile ve öğrencilere sorulan sorulara verdikleri yanıtlar ile yapılmıştır. Deneysel çalışma sonuçlarına göre; uygulama öğrenenlerin daha aktif ve etkili bir şekilde öğrenmelerini sağlamış ve öğrencilerin uygulamayı kullanışlı bulmuştur.

Bir diğer uygulama Hong, Chen, Chang ve Chen (2007) tarafından geliştirilen bir çevrimdışı ders sistemidir. Sistem; altı akıllı faktör, dört veritabanı ve her bir katılımcı için onlara yol gösterecek rehber yollardan oluşmaktadır. Uygulamaya 75'i kontrol grubu 108'i deney grubunu oluşturulan 183 öğrenci katılmıştır. Kullanıcı sisteme ilk defa girmiş ise bir ön-test uygulanmakta ve çıkan sonuçlara göre düzeyine uygun bir bölüme gönderilmekte ve kullanıcı uygulamaya başlamaktadır. Uygulamanın öğrenci başarılarına etkisini belirleyebilmek amacı ile uygulanan ön-test ve son-test sonuçlarına göre uygulamanın öğrenci başarılarını olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Ayrıca uygulama ile ilgili öğrencilere bazı sorular sorulmuş ve uygulamanın daha etkili bir öğrenme ortamı sağladığı bilgisine de ulaşılmıştır

Bir diğer çalışma ise Chen ve Duh (2008) klasik test teorisi üzerinde kişiselleştirilebilir bir web tabanlı ders sistemi uygulamasıdır. Uygulamada (1) kullanıcı hesapları (2) kullanıcı bilgileri, (3) ders ve (4) öğretmen kullanıcı hesaplarının bulunduğu dört veri tabanı ve (a) öğrenme arayüzü, (b) geribildirim, (c) ders tavsiye ve (d) ders yönetimi bölümlerinden oluşmaktadır. Uygulama PHP tabanlı olup C programlama dili "Loop" ünitesini içermektedir. Geliştirilen sisteimn uygulaması C programlama dili dersi alan 88 lise öğrencisi tarafında kullanılmıştır. Öğrencilerin bilgileri sistemde mevcuttur ve uygulama içerisindeki hareketleri sistem tarafından takip edilmekte ve veriler sürekli bir şekilde güncellenmektedir. Uygulamada öğrenciler için 33 sorudan oluşan 500 farklı test hazırlanmış ve uygulanmıştır. Öğrencilerin uygulama içerisinde ilerlemesinde ve uygulamanın değerlendirilmesinde kendilerinden gelen geribildirimler önemli bir role sahiptir. Testlerin uygulama

aşamasında klasik test teorisi kullanılmış ve verilerin analizi BILOG programı ile yapılmıştır. Geliştirilen sistem ile ilgili öğrencilerin geribildirimleri 5'li likert tipi ölçek kullanılarak alınmıştır. Yapılan analizler sonucunda kişiselleştirilebilir öğrenmede tavsiye sistemlerinin öğrencilere yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Konu ile ilgili bir başka çalışma ise Powell, Tindal ve Millwood (2008) tarafından yapılan üç sene süren ve çevrimiçi olarak uygulanan kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı tasarımıdır. Uygulama geliştirilirken işbirliği ve kişiselleştirme ön plana çıkarılmıştır. Uygulamada öğrencilerin neyi, nasıl ve nerede öğrenmelerine fırsat verilmesi anlamına gelen "ultraversity" ifadesi kullanılmıştır. Araştırma eylem araştırması şeklinde yürütülmüş olup veri toplama araçları olarak anket, ölçek ve yüz yüze ya da telefon ile yapılan görüşmeler kullanılmıştır. Çalışma grubunu 142 oluşturmakta olup bu öğrencilerin 65'i anketleri yanıtlamış 15 öğrenci ile de görüşme yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda uygulamanın kişiselleştirmeyi yüksek düzeyde sağladığı, öğrencilerin motivasyonlarını olumlu düzeyde etkilediği ve etkili olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin sorumluluklarını arttırmış öğrencilerin ortama adapte olmalarını ve aktif rol almalarını da sağlamıştır. Çevrimiçi öğrenme sayesinde uygulamaya katılan öğrenciler hayat-çalışma dengesini de sağlayabilmişlerdir.

Bir diğer çalışma Baylari ve Montazer (2008) tarafından geliştirilen test teorisini ve yapay sinir ağlarını temel alan kişiselleştirilebilir öğrenme ortamıdır. Uygulama (1) Kullanıcı (2) Faktör (3) Veritabanı olmak üzere üç temel bölümden oluşmaktadır. Uygulamada ön-test, son-test ve görüş testi olmak üzere 10 sorudan oluşan 3 farklı test bulunmakta ve sistemin değerlendirilmesi bu test sonuçlarına göre yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre testler sonucunda öğrenenlere yapılan yönlendirmenin %83.3 oranında etkili ve kullanışlı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda bu araştırma sonucunda yapay sinir ağlarının kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları kullanılırken tasarlanabileceği görülmüştür.

Bir başka çalışma ise Gaeta, Orciuoli ve Ritrovato (2009) tarafında yapılan Advanced Ontology Management System (AOMS) adı verilen kişiselleştirilebilir e-öğrenme için ontoloji yönetim sistemidir. Uygulama (1) E-Öğrenme Ontolojileri (2) Öğrenci Modeli (3) Öğrenme Nesneleri Modeli (4) E-Öğrenme Deneyimleri Modeli olmak üzere dört kısımdan oluşmaktadır. Ayrıca Ontoloji Birleştirme Aleti (Ontology Merging Tool) ve Semantik Viki Motoru (Semantic Wiki Engine) kullanılarak Zeki Web Öğretmen (Intelligent Web Teacher) portalına uygulanmıştır. Geliştirilen bu sistemin uygulaması Salerno Üniversitesi Mühendislik Fakültesi'nde görev yapan bir profesör ve üç laboratuar asistanı ile yapılmıştır. Bu uygulama sonucunda kişiselleştirilebilir e-öğrenme ortamları için kullanılmak üzere hazır hale getirilmiştir. Uygulamdan elde edilen veriler ışığında, kişiselleştirme daha etkili ve kalıcı e-öğrenme ortamlarına imkan tanımakta olup bu ortamlar için ontolojilerin önemli bir yere sahip olduğu ve daha verimli bir şekilde kullanılmaları gerekmektedir.

Bu başlık altında inceleyeceğimiz son çalışma ise Drexler (2010) tarafından geliştirilen kişisel öğrenme ortamlarının yapılandırılmasına yönelik"The Networked Student Model" adı verilen öğrencinin kendini kontrol etmesi ve öğretmenin bu kontrollerde dengeleyici rol oynaması amaçlanan uygulamadır. Uygulama müzik, sağlık, savaş, insan vücudu, spor, endüstri, medya vb. gibi birçok farklı başlık için hazırlanmış ve dokuz hafta süren bu uygulamaya Güneybatı Amerika'da öğrenim gören 15 lise öğrencisi katılmıştır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin uygulama ile ilgili değerlendirme yazıları, ünite planları, öğretmen notları, araştırmacıların alan notları, rubrikler ve süreç içerisinde gerçekleştirilen ölçekler kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda öğrenciler uygulamayı eğlenceli, ilginç ve etkili bulmalarına rağmen öğretmenler eğlenceli ve ilginç bulmamış fakat öğrenmede farklı bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler eğitimde teknoloji kullanımının daha rahat bir öğrenme ortamı sağladığını belirtmiş iken bazı öğrenciler de teknoloji kullanmanın zor olduğunu ve öğrenmeyi de zorlaştırdığı konusunda fikir belirtmiştir.

Kişiselleştirilebilir Öğrenme Ortamı ve Özellikleri

Bu bölümde yer alan çalışmaların ortak özelliği, araştırmacıların çalışmalarında kişiselleştirilebilir öğrenme ortamı ve özellikleri ile ilgili bilgiler verilmesidir.

Bu başlık altında inceleyeceğimiz ilk çalışma Sampson,Karagiannidis ve Kinshuk (2002) tarafından yapılan kişiselleştirilebilir öğrenmeyi eğitimsel, teknoloji ve standardizasyon bakış açısıyla değerlendiren çalışmadır. Kişiselleştirilebilir öğrenmeye eğitimsel açıdan bakıldığı zaman hem bilişselcilik hem de yapılandırmacılık kuramları üzerine kurulabilmektedir. Bilginin daha önce var olan yapılar ile yeniden düzenlenmesi, bilginin

organize edilmesi yönü ile bilişsel öğretim yaklaşımı üzerine, bireylerin kendi bilgiyi anlama stratejilerini geliştirebilmesi ve sürecin aktif bir parçası olması yönüyle de yapılandırmacılığın üzerine inşa edilebilmektedir. Bu ortamlara teknoloji açısından bakıldığında ise; bu sistemler kullanıcının demografik özelliklerine, ihtiyaçlarına ve beklentilerine göre otomatik, dinamik, esnek ve devamlı bir güncelleme imkânı sağlamalıdır. Ayrıca sistem öğrenci geribildirimlerine göre de yeniden yapılandırılabilmelidir. Zeki Öğretim Sistemleri, Uyarlanabilir Eğitimsel Hipermedya, Akıllı Pedagojik Uygulamalar, Mobil Uygulamalar bu sistemler ile ilgili uygulamalar olarak bulunmaktadır. Standardizasyon açısından bakıldığında ise kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları geliştirilirken dünya genelinde kabul görmüş bazı kurumların standartlarına göre planlanmalı ve geliştirilmelidir.

Bu başlık altında değerlendirilen ikinci çalışma López, Vilas ve Redondo (2006) tarafından yapılan interaktif dijital tvnin (Interactive Digital TV: IDTV) kişiselleştirilebilir öğrenme için bir model olabileceğinin konu edildiği çalışmadır. Yapmış oldukları çalışmada IDTV için geliştirilen uygulamaların "entercation" olmasının yani hem eğlendirmesini hem de öğretmesi gerektiğini ve uygulamaların öğrencinin ilgisini çekmesini ve ihtiyaçlarını karşılamasını gerektiğini savunmuşlardır. Ayrıca eğitim eğlendirir tezini savunarak kendilerine özgü "edutainment" kelimesini kullanmışlardır. İnteraktif TV de öğrencilere daha fazla eğlenerek öğrenebilecekleri ortamlar sağlamaktadır.

Bir diğer çalışma ise Conlan, O'Keeffe, Brady ve Wade (2007)'in yapmış olduğu aktivite tabanlı kişiselleştirilebilir e-öğrenme ortamının prensiplerinin bulunduğu bir çalışmadır. Yapılan çalışmada bu prensipler şu şekilde ifade edilmektedir. Bu sistemler için ilk olarak kişiselleştirilebilir öğrenme içeriği ve bu içeriğin web sistem ile uyarlanabilmesi ve birleştirilmesi gerekmektedir. Bireylere web tabanlı olarak sunulan uygulamalar ilgi ve özelliklerine uygun olmalı ve bireylerin istediği şekilde yapılandırılmalıdır. Uygulama web ortamına aktarılırken çıkabilecek problemler giderilmeli ve kullanıcı çalışma zamanı hataları ile karşı karşıya bırakılmamalıdır. Geliştirilen sistem basit ve anlaşılır olmalı kullanıcı uygulamayı rahat bir şekilde kullanabilmelidir. Sistemin esneklik sağlaması ve kullanıcıya göre değişebilmesi, taşıması gereken önemli özelliklerden bir tanesidir. Uygulamalar kuramların üzerine oturtulmalı ve onlara uygun bir şekilde tasarlanmalıdır. Bu özellikleri taşıyan sistemler hem kullanıcıya kendisine uygun bir ortam sağlayacak hem de sistemlerin verimli ve etkili bir şekilde çalışmasını sağlayacaktır.

Bu başlık altında incelenecek son çalışma Özarslan (2010) tarafından yapılan IPTV (Interactive Personal TV)'nin kişiselleştirilmiş öğrenme ortamı olarak nasıl kullılabileceği ve bu ortama ne gibi kolaylıklar ve faydalar sağlayacağı ile ilgili bilgilerin olduğu çalışmadır. IPTV kişiselleştirilebilir öğrenme ortamlarında bulunması gereken özelliklerin birçoğunu bünyesinde taşıdığı için bu tür ortamlar için uygulanabilecek bir uygulamadır. Örneğin bu sistem abonelik sistemine dayalı bir sistem olduğu için kullanıcının bilgileri mevcut ve hareketleri sistem tarafından izlenebilmektedir. Bu sayede kullanıcılara ve ilgilerine uygun ortamlar sunulabilir ve ortamlar kişiselleştirilebilir. Ayrıca bu ortamlar kullanıcılar ile etkileşimi de sağlamaktadırlar. Bu uygulamanın verimli bir şekilde kullanılabilmesi için internet hızının ve bant genişliğinin yeterli seviyede olması gibi bazı teknolojik gereksinimler de yeterli düzeyde bulunmalıdır. Web 3.0'ın gelişmesi de bu teknolojilere önemli katkılar sağlamaktadır.

SONUÇ

Bu çalışmada kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları alanında yapılan çalışmalar (i) kişiselleştirilebilir öğrenme ortam tasarımı geliştirilen sistemler (ii) kişiselleştirilebilir öğrenme ortam tasarımı geliştirilen ve uygulaması yapılan çalışmalar (iii) kişiselleştirilebilir öğrenme ortam tasarımlarında olması gereken özellikleri anlatan çalışmalar olmak üzere üç başlık altında incelenmiş ve bu başlıklar altında bulunan çalışmalar ile ilgili bilgiler verilmiştir. Çalışma gerçeklekleştirilirken yüksek lisans tezleri, doktora tezleri, makaleler ve bildirilere birçok veri tabanı kullanılarak ulaşılmış ve bu çalışmalar üç başlık altında sunulmuştur.

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde uygulamaların büyük bir bölümünün web tabanlı olarak geliştirildiği görülmektedir. Uygulamaların bazılarında öğrencilere ait demografik bilgilerin, öğrenme sürecinde kullanılacak içeriklerin, uyarlama yöntemlerinin vb gibi verilerin depolandığı veri tabanlarının ve ontolojilerin kullanıldığı belirlenmiştir. Öğrencilerin bilgilerine ulaşabilmek için sisteme ilk giren öğrencilere ait bilgiler anketler yardımı ile toplanmakta ve bu veriler analiz edilerek öğrencilere ait içerik ve konulara yönlendirilmektedir.

Uygulamalarda öğrencilerin öğrenme stilleri ve bireysel özelliklerine uygun birçok içerik ve materyal geliştirilmiştir. Bu materyallere örnek olarak grafik animasyon, videolar, sunumlar, şekiller, çizimler, grafikler, metinler verilebilir. Geliştirilen uygulamaların bazılarında öğrenciler akranları ile problemlerini ya da sorularını paylaşabilmekte akran öğrenmesi de oluşmaktadır. Ayrıca uygulamalar hiyerarşik bir yapı içermektedir. Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmaların genellikle ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde uygulandığı görülmüştür. Bu uygulamaların daha önceki düzeylerde kullanılması önerilir.

Kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları gün geçtikçe yaygınlaşan ve popülerleşen bir uygulama haline gelmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile beraber web 3.0 ve semantik web teknolojilerinin de bu ortamalara oldukça büyük katkısı olacağı düşünülmektedir. Gelişen bu teknolojilere paralele olarak kişiselleştirilebilir öğrenme ortamları ile ilgili yapılan çalışmalar hızla artmaktadır. Bu çalışmanın konu ile ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara daha önce yapılan çalışmalar ile ilgili bilgiler vereceği ve onlara yol gösterici bir nitelikte olacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur

KAYNAKÇA

Aviram, A., Ronen, Y., Somekh, S., Winer, A. & Sarid, A. (2008, Temmuz). *Self-Regulated Personalized Learning (SRPL): Developing iClass's pedagogical model.* **www.elearningeuropa.info/mt/node/2683** adresinden elde edildi.

Baylari, A. & Montazer, Gh.A. (2009). Design a Personalized E-Learning -System Based on Item Response Theory and Artificial Neural Network Approach. *Expert Systems with Applications*, 36, 8013-8021. doi:10.1016/j.eswa.2008.10.080.

Bra, P.D. & Calvi, L. (1998). *AHA: a Generic Adaptive Hypermedia System*. 2nd Workshop on Adaptive Hypertext and HypermediaHYPERTEXT'98, Pittsburgh, USA, June 20-24, 1998.

Brusılovsky, P. (1996). Methods and Techniques of Adaptive Hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction,* 6, 87-129.

Brusılovsky, P. (2001). Adaptive Hypermedia. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 11, 87-110.

Carro, R.M., Pulido, E. & Rodríguez, P. (1999). *TANGOW: Task-based Adaptive learNer Guidance On the WWW.*2nd Workshop on Adaptive Systems and User Modeling on the WWW, Toronto & Banff, Canada.

Chen, C.M, Lee, H.M. & Chen Y.H. (2005). Personalized E-learning System Using Item Response Theory. *Computers & Education,* 44,237-255. doi:10.1016/j.compedu.2004.01.006.

Chen, C.M. & Duh, L.J. (2008). Personalized Web-Based Tutoring System Based on Fuzzy Item Response Theory. *Expert Systems with Applications*, 34, 2298–2315. doi:10.1016/j.eswa.2007.03.010.

Conlan, O., O'Keeffe, I., Brady, A. & Wade, V. (2007, Temmuz). *Principles for Designing Activity-based Personalized eLearning*. Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007), Niigata, Japan.

Dağ, F. (2008). Anlambilimsel Örün Teknolojilerine Dayalı Bireyselleştirilmiş Öğretim Sistem Tasarımı. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 233157).

Dimitrova, V. (2003).STyLE-OLM: Interactive Open Learner Modelling. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13(1), 35-78.

Drexler, W. (2010). The Networked Student Model For Construction Of Personal Learning Environments: Balancing Teacher Control And Student Autonomy. Australasian Journal of Educational Technology, 26(3), 369-385.

Gaeta, M., Orciuoli, F. & Ritrovato, P. (2009). Advanced Ontology Management System For Personalised E-Learning. Knowledge-Based Systems, 22, 292-301. doi:10.1016/j.knosys.2009.01.006.

Hong, C.M., Chen, C.M., Chang, M.H. & Chen, S.C. (2007, Temmuz). *Intelligent Web-Based Tutoring System with Personalized Learning Path Guidance.* Seventh IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007), Niigata, Japan.

Jovanović**, J.,** Gašević**, D. &** Devedžić**,** V. (2006). *Dynamic Assembly of Personalized Learning Content on the Semantic Web*.3rd European Conference on The Semantic Web: Research and Applications. Berlin, German.

Kocabaş, E.C. (2010). Uml-Alf Agent Based Adaptıve Learnıng Framework: A Case Study On Uml. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 296421).

Lu, J. (2004, Ocak). *A Personalized e-Learning Material Recommender System.*Sözel Bildiri. 2nd International Conference on Information Technology for Application (ICITA 2004), Harbin, China.

Neumann, G. & Zirvas, J. (1998, Kasım).*SKILL - a Scalable Internet-Based Teaching and Learning System.*WebNet 98 World Conference of the WWW, Internet and Intranet, Orlando, Florida.

Özarslan, Y. (2010, Nisan). *Kişiselleştirilmiş Öğrenme Ortamı Olarak IPTV*. Sözel Bildiri, Uluslararası Eğitim Teknolojileri 2010 (International Educational Technology), İstanbul.

Papanikolaou, K.A. & Grigoriadou, M. (2003, Temmuz). *An Instructional Framework Supporting Personalized Learning on the Web***.** 3rd IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'03), Athens, Greece.

Powell, S., Tindal, I. & Millwood, R. (2008). Personalized Learning and The Ultraversity Experience. *Interactive Learning Environments*, 16(1), 63-81. doi:10.1080/10494820701772710.

Rey-López, M., Fernández-Vilas*,* A. & Díaz-Redondo**,** *R.P. (2006). A Model for Personalized Learning Through IDTV.*Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems**.** 4th International Conference, Volume 4018, 2006, pp 457-461.

Sampson, D., Karagiannidis, C. & Kinshuk (2002). Personalised Learning: Educational, Technological and Standardisation Perspective. *Interactive Educational Multimedia*, 4, 24-39.

Schwarz, E., Brusilovsky, P. & Weber, G. (1996, Haziran). *World-Wide Intelligent Textbooks.* ED TELECOM 96-VVorld Conference on rational Telecommunications, *Mass., USA.*

Serçe, F.C. (2008). A Multi-Agent Adaptive Learning System For Distance Education. (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 176961).

Sezer, İ. (2011). Hipermedya Sistemlerinde Uyarlanabilir Ve Uyarlanır Metotları Karşılaştırma Ve Yabancı Dil Öğretiminde Örnek Bir Araç Geliştirme. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 285490).

Späth, M.B. & Conlan, O. (2008).*VUMA: A Visual User Modelling Approach for the Personalisation of Adaptive Systems.*5th International Conference on Adaptive Hypermedia and Adaptive Web-Based Systems, Berlin, Germany.

Triantafillou, E., Pomportsis, A. & Georgiadou, E. (2003). AES-CS: Adaptive Educational System based on Cognitive Styles. **Computers & Education**, 41(1), 87-103.

Weber, G. & Brusilovsky, P. (2001). ELM-ART: An Adaptive Versatile System for Web-based Instruction. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*,12, 351-384.

Wolf, C. (2003). *iWeaver: Towards 'Learning Style'-based e-Learning in Computer Science Education*. Australasian Computing EducationConference (ACE2003), Adelaide, Australia.

Wu, H., Kort, E.D. & Bra P.D.(2001, Ağustos).*Design Issues for General Purpose Adaptive Hypermedia Systems*. 12th ACM conference on Hypertext and Hypermedia, Arhus, Denmark.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara. Seçkin Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:10 ISSN: 2146-9199

GENÇLERİN DOĞAYA İLİŞKİN DEĞER YÖNELİMLERİ VE DOĞA TERCİHLERİ

Yard. Doç. Dr. Sevilay Dervişoğlu
Hacettepe Üniversitesi OFMA Bölümü
sevilayd@hacettepe.edu.tr

Öğr. Gör. Dr. Dilek Sultan Kılıç
Hacettepe Üniversitesi, OFMA Bölümü
dsultan@hacettepe.edu.tr

Özet

Bu araştırmada doğaya ilişkin değer yönelimleri ve doğa tercihleri incelenmiştir. Araştırma, Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinden 14 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmış ve nitel içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğunluğu insanlar tarafından rekreasyon amaçlı şekillendirilmiş olan doğayı tercih etmiştir. Öğrenciler tarafından en çok tercih edilen doğa unsuru "su" ve "bitki örtüsü" olmuştur. Öğrencilerde en yaygın olarak bulunan değer yönelimleri faydacı ve doğacı değerlerdir. Doğa tercihleri ve değer yönelimleri arasında bir bağlantı bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: değer yönelimleri, doğa tercihleri, üniversite öğrencileri

YOUNG PEOPLES' VALUE ORIENTATIONS AND PREFERENCES OF NATURE

Abstract

In this study were examined the value orientations for nature and nature preferences. The study was carried with 14 students of Hacettepe University's various faculties. Data were collected by semi-structured interviews and analyzed using qualitative content analysis. The majority of students preferred the structured nature for recreational purposes. The most preferred of nature element by the students were the "water" and "vegetation". The "utilitarian" and "naturalistic" orientations were found as the most common value orientations by students. No relationship found between nature preferences and value orientations.

Key words: value orientations, nature preferences, university students

GİRİŞ

Öğrencileri doğayı korumaya yöneltmek biyoloji eğitiminin temel amaçlarından biridir. İnsanların doğayı korumaları ile doğa tercihleri arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu rapor edilmiştir (Williams & Cary, 2002). Dolayısıyla gençlerin doğa tercihleri gelecekte doğal çevrenin şekillendirilmesi ile ilgili kararlarında etkili olacaktır. Doğa tercihleri, doğal çevreye ilişkin "hoşlanma" veya "hoşlanmama" şeklindeki bilişsel ve duyuşsal tepkilerdir (Ulrich, 1983; Korpela et al, 2002). Bazı araştırmacılar (Appleton, 1975; Kaplan & Kaplan, 1989; Orians, 1986; Ulrich, 1983; Wilson, 1984) doğa tercihlerinin evrimsel bir refleks olduğunu ileri sürmüşlerdir. Buna göre, insanlar evrim sürecinde hayatta kalmalarını sağlayan özelliklere sahip doğal çevreleri daha sempatik bulmaktadır. Örneğin Ulrich (1983) doğal çevreye verilen duyuşsal tepkileri insanlığın erken dönemlerindeki önemli bir hayatta kalma stratejisi olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda, düşmanlardan gizlenmeyi ve aynı zamanda çevreyi gözlemeyi kolaylaştıran "savan" ekosistemlerine benzeyen çevrelerin daha çok tercih edildiği düşünülmektedir (Orians, 1980; Appleton, 1975). "Doğaseverlik" hipotezine (Wilson, 1984) göre ise insanlar besin bulma ve yaşamını sürdürebilme imkânı sağlayan özelliklere sahip -örneğin canlı türü çeşitliliğinin fazla olduğu- doğal çevrelerden daha çok hoşlanmaktadır. Doğa tercihlerinin kültüre bağlı olarak şekillendiği görüşü de söz konusudur (Nassauer, 1988). Örneğin Bujs et al. (2009) doğa tercihlerinde kültürlerarası farklılıklar tespit etmiştir. Bununla birlikte, Adevi ve Grahn (2012) insanların doğa tercihlerinde her iki unsurun da etkili olduğunu göstermiştir.

İnsanların doğayı korumalarına etki eden diğer bir unsur ise değer yönelimleridir (Menzel & Bögeholz, 2010; Stern et al., 1999). Bu bağlamda özellikle çevre ile ilişkili değer yönelimleri önem kazanmaktadır. İnsanların doğaya önem verme nedenleri ve doğa deneyimlerinin temelinde çevreye yönelik değer yönelimleri yatmaktadır (Bögeholz, 2006). Çevreye yönelik değerler çeşitli şekillerde tanımlanmış ve ölçülmüştür (Dunlap et al., 2000; Kellert, 1996; Stern et al., 2000; Thompson & Barton, 1994). Kellert (1996) doğaya ilişkin dokuz değer yönelimi tipi (bilimsel, doğacı, sembolik, estetik, insancıl, karşıt, ahlaki, faydacı, baskın) tanımlamıştır. Bu değer yönelimleri doğuştan olmakla birlikte, kültür ve deneyim ile şekillenmektedir (Kellert, 1996). İnsanlarda çoğunlukla bir değer yönelimi daha baskın olmakla birlikte, farklı değer yönelimleri de mevcut olabilir (Hunter & Brehm, 2004).

Gençlerin doğa tercihlerinin ve doğaya yönelik değer yönelimlerinin bilinmesi, onları doğayı korumaya teşvik etme açısından oldukça önemlidir. Kaltenborn ve Bjerke (2002) değer yönelimleri ve doğa tercihlerinin birbirleriyle ilişkili olduğunu belirlemiştir. Türkiye'deki gençlerin doğa tercihlerine yönelik bir araştırma bulunmamakla birlikte, doğa deneyimlerinin daha çok eğlenme/dinlenme amaçlı olduğu tespit edilmiştir (Kutru & Soran, 2012). Bujs ve diğerleri (2009) Hollanda'da yaşayan Türk göçmenlerin insanlar tarafından şekillendirilmiş olan doğayı tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de yaşayan gençlerin doğa tercihlerinin ve bu tercihlere etki eden unsurların belirlenmesidir. Bu bağlamda, gençlerin doğaya ilişkin algı ve değer yönelimleri ile bunların doğa tercihlerine etkisi de incelenmiştir. Araştırma bulgularının Türkiye'deki çevre eğitimi açısından önemli yönlendirmeleri olacağı düşünülmektedir

YÖNTEM

Araştırma, Hacettepe Üniversitesi'nin çeşitli fakültelerinden 14 öğrenci (8 kız, 6 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler tesadüfî olarak seçilmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Görüşme sırasında öğrencilere doğa algıları ve doğa ile ilişkilerine yönelik sorular sorulmuştur. Değer yönelimlerini belirlemek amacıyla doğaya önem verme nedenleri ve doğada ne tür deneyimler yaşamayı tercih ettikleri sorulmuştur. Doğa tercihlerini belirlemek için öğrencilere çeşitli doğa manzarası fotoğrafları gösterilmiş ve bunlara tepkileri incelenmiştir. Burada öğrencilere vahşi doğayı, rekreasyon alanlarını ve tarım alanlarını temsil eden resimleri içeren üç grup fotoğraf gösterilmiştir. Öğrencilerden gruplardan hangisini ve neden tercih ettiklerini açıklamaları istenmiştir. Daha sonra gruplardaki resimleri kendi içerisinde tercihlerine göre sıralamaları ve bunları gerekçelendirmeleri talep edilmiştir.

Veriler nitel içerik analizi (Mayring, 2000) ile değerlendirilmiştir. Doğa algıları özetleyici, değer yönelimleri ve doğa tercihleri ise yapılandırıcı içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bulguların sunumunda öğrenciler için kodlar (Ö1 …Ö14) kullanılmıştır. Yapılandırıcı içerik analizinde veri materyali teoriden yola çıkılarak önceden belirlenmiş kategoriler yardımıyla sistematik olarak analiz edilir. Özetleyici içerik analizinde ise kategoriler veri materyalinden elde edilmektedir (Mayring, 2000). Araştırmada değer yönelimlerine ilişkin kategoriler Kellert (1994)'ın tipolojisine göre oluşturulmuştur. Doğa tercihi olarak ise vahşi doğa, insanlar tarafından şekillendirilmiş olan doğa ele alınmıştır. Şekillendirilmiş doğa bağlamında, örneğin park gibi rekreasyon etkinliklerine yönelik doğal alanlar ve tarım alanları olmak üzere iki tür doğal alan konu edilmiştir.

BULGULAR

Doğa Algısı

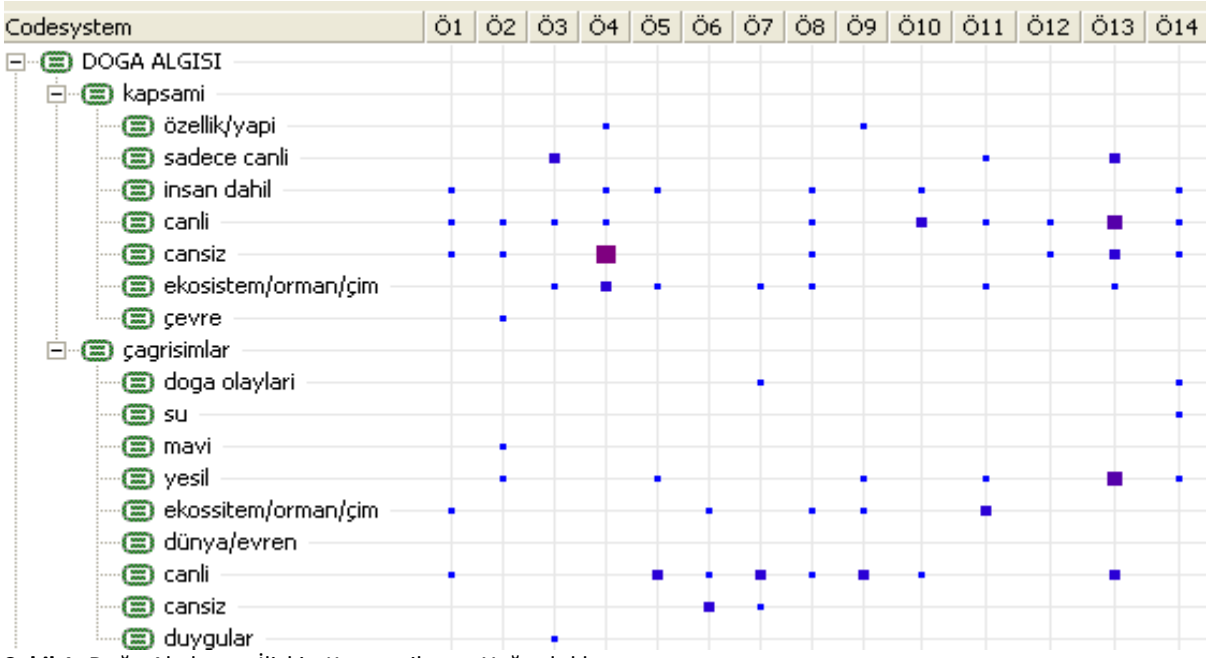
Doğa, öğrencilerin çoğunluğunda canlılar ve ekosistemleri çağrıştırmakla birlikte, cansız unsurlar da doğa içerisinde sayılmıştır. Sadece iki öğrenci cansızları doğa kavramının dışında tutmuştur. Bu düşünceye göre doğa sadece canlı unsurlardan oluşmaktadır. Canlılar içerisinde en çok değinilenler ağaçlar, bitkiler ve hayvanlardır. Ekosistemler içerisinde en çok ormanlara değinilmiş ve doğa özellikle "yeşil" olarak algılanmıştır:
"[Doğa denilince] benim [aklıma] direkt orman geliyor niyeyse orman geliyor. Hani yeşilliği sevdiğim içindir belki de direkt yeşillik, orman, ağaçlar. O [aklıma] geliyor" (Ö.11)
Deniz, göl ekosistemleri de öğrencilerin küçük bir kısmının doğa çağrışımları içerisinde yer almıştır:
"Doğa " deyince böyle tabiat, çevre aklıma geliyor ilk başta ormanlar olsun, ağaçlar olsun, denizler olsun. Öyle yani [doğa] kısaca onları çağrıştırıyor" (Ö.8)
Cansız unsurlar içerisinde hava, gökyüzü, taş, toprak ve yağmur v.b. doğa olayları sayılmıştır:

"[Doğaya] neler dâhil olabilir; Mesela hava, gökyüzü onları da doğaya dâhil edebiliriz" (Ö.4)

İki öğrenci doğayı "özellik" olarak tanımlamıştır. Buna göre bir şeyin "doğası" ile onun özellikleri (yapısı, işleyişi) kastedilmektedir:

"İnsan doğası olarak da mesela bakabiliriz bu işe. Böyle şeyler, yani insan doğasından tutun da mesela insanın kişisel özellikleri, bu konuda değişik görüşler de var, insan doğası hem iyidir hem kötüdür şeklinde falan" (Ö.4)

"Yani şimdi doğa sadece bu çevre olarak bir şey değil hani mesela insan doğası olarak da düşünebiliriz, ne bileyim başka bir şeyin yapısı olarak diye düşünürsen o zaman doğa daha farklı bir şey oluyor" (Ö.9)



Şekil 1. Doğa Algılarına İlişkin Kategoriler ve Yoğunlukları

Değer Yönelimleri

Doğaya ilişkin değer yönelimleri bağlamında en yaygın olarak *"faydacı"* yönelim bulunmuştur. Burada doğanın belirli ihtiyaçlar için nesnel olarak kullanılması söz konusudur. Öğrencilerin tümü, doğanın sağladığı faydalardan ötürü korunması gerektiğini ifade etmiştir. Buna göre insan doğadan çeşitli şekillerde (beslenme, barınma v.b.) yararlanmaktadır ve doğa insan yaşamının devamı için gereklidir. Örneğin Ö7 doğayı koruma nedenini şu şekilde açıklıyor:

"Çünkü içinde yaşıyoruz bu doğa bize lazım bir şey, sonuçta yediğimiz bitkiler bile doğadan sağlanan şeyler. Doğa varsa biz varız" (Ö7)

Öğrencilerin yaklaşık yarısında bütünsel bir faydacı yaklaşım tespit edilmiştir. Buna göre doğa tüm canlılara ve biyosfere fayda sağladığı için önemlidir.

"Hayvanlar da sonuçta doğada yaşıyor. Yani biz de doğada yaşıyoruz tabi ki de, en azından onlar biraz daha dış ortama bağlı yaşıyorlar. O yüzden yani [doğa] onlar için daha çok önemli. Böyle diyebilirim" (Ö8)

Öğrencilerin çoğunluğunda doğanın doğrudan deneyimle keşfini ve doğada yapılan rekreasyon etkinliklerini ifade eden *"doğacı"* değer yönelimi tespit edilmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin tamamına yakını doğada piknik, yürüyüş gibi eğlenme/dinlenme etkinliklerine eğilimli olduklarını ifade etmişlerdir:

"Fırsatım olsaydı bir göl kıyısında Anadolu'nun herhangi bir yerinde veya dünyanın herhangi bir yerinde bir ağacın dibine müzik dinleyip, sessiz bir şekilde, hiç kimsen olmadığı bir yerde balık tutmak isterdim" (Ö14)

Bazı öğrencilerde doğanın yapısı ne işleyişini sistematik olarak araştırmaya dayanan *"bilimsel-çevreci"* değer yönelimi tespit edilmiştir. Ö10'da öğrenim gördüğü bölüme uygun olarak bu tür bir değer yönelimi göze çarpmaktadır:

"Ehm şimdi her mevsimde [doğanın] ayrı bir güzelliği var benim için. Ben daha çok [doğanın] güzelliklerini görmeyi seviyorum. Baharı çok seviyorum mesela. Bir de dediğim gibi bir merakımız, bir ilgimiz de var biyoloji bölümünde okuyorum. Öğrendikçe de daha da artıyor. Ben mesela çevreye bakarım, ehm baharda çiçeklenmeye bakarım hangileri önce açıyor, onlar işte türlerini biraz daha tanımaya hani hep bir biyoloji mezunu olarak

bunları bilelim diye. Tanımlamaya, şu [bitki] şu ailedendi, bu [bitki] bu muydu, şu ağacı da bilmiyorum mesela meşe hangisiydi falan hani böyle" (Ö10)

Doğanın fiziksel çekiciliğine ve estetiğini temel alan *"estetik"* değer yönelimi de öğrencilerde ortaya çıkmıştır. Örneğin Ö1. Ve Ö.2 Doğayı koruma nedenlerini şu şekilde açıklamaktadır:

"[Çünkü doğa] göze güzel hitap eder korunduğu zaman" (Ö1)

"Onun dışında [doğa] sadece sağlık açısından değil görsel açıdan da çok iyi yani" (Ö2).

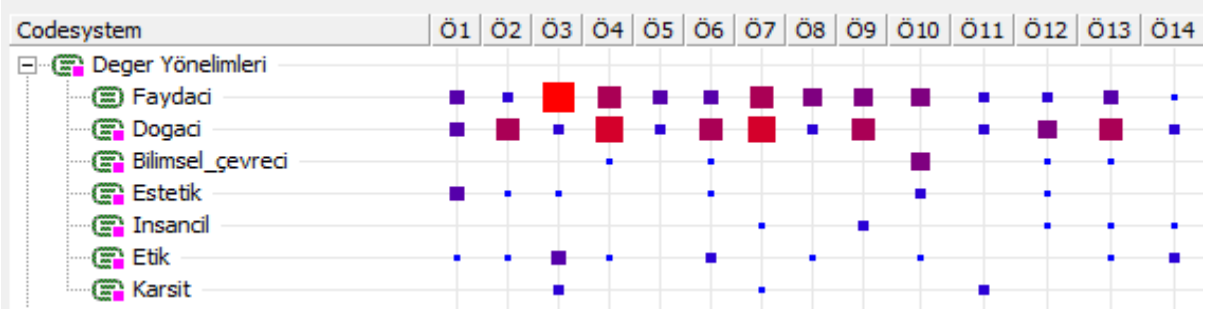
Doğaya ve unsurlarına karşı ahlaki sorumluluğu temsil eden "etik" dğer yönelimi öğrencilerin çoğunda tespit edilmiştir. Bu bağlamda canlıların yaşam haklarına saygı ve gelecek nesillerin haklarından söz edilmiştir.

"*Onun dışında herkes için, yani sadece kendim için değil mesela, bir de orada olan canlılar da var, canlıların da mesela yaşamaya hakkı var, ağaçlar da sonuçta onların da yaşamını kısıtlamış oluruz" (*Ö4)

" [Diğer canlıları korumak] Neden o kadar önemli. Ya bunu hiç düşünmemiştim. Yani aslında niye, her canlının yaşama hakkı var yani. O[dur] sebep" (Ö10)

Öğrencilerin küçük bir kısmında doğaya karşı olumsuz (korku, nefret) bakış açısını temsil eden *"karşıt"* değer yönelimi ortaya çıkmıştır:

"… ama bazen dediğim gibi özellikle denizler, okyanuslar ve çok sık ormanlar falan filan onları düşündüğümüz zaman onlar bazen korku, ucunun sonunu bilmediği, daha doğrusu mesela dünyanın sonunu da bilemediğimizde kapıldığımız telaş, telaşla karışık küçük bir korku diyebiliriz" (Ö3)



Şekil 2. Değer Yönelimlerine İlişkin Kategoriler ve Yoğunlukları

Doğa Tercihleri

Öğrencilere doğa manzarası fotoğrafları gösterilmeden önce genel olarak nasıl bir doğada yaşamak istedikleri sorularak doğa tercihleri incelenmiştir. Öğrencilerin çoğunluğu hoşlandıkları doğayı "yeşil" bir doğa olarak tarif etmişlerdir. Burada yeşillik, çim, ağaç ve orman en çok dile getirilen unsur olmuştur. Bunun yanı sıra "su" da öğrencilerin büyük bir kısmı tarafından tercih edilen doğa özellikleri içerisinde yer almıştır. Örneğin Ö14 ve Ö11 hoşlandıkları doğayı şu şekilde tasvir etmektedir:

"[Tercih ettiğim doğa], insan yapımı gürültüden uzak, temiz bir su -[örneğin] nehir olabilir, göl olabilir, deniz olabilir- temiz bir su, ağaçlar yemyeşil. Böyle" (Ö14)

"Yine orman olacak. Kesinlikle su olacak. Hani böyle denizden emin değilim. Sonuçta deniz çocuğu değilim o yüzden pek aramıyorum da, hani böyle kesinlikle dere olacak içinde ya da bir su birikintisi olacak. Hayvanlar olacak etrafında" (Ö11)

Canlı çeşitliliği de tercih edilen doğa özellikleri içerisinde dile getirilmiştir:

"Kuşların cıvıldadığı, özellikle hayvan seslerinin doğadan yani ağaç sesleri, kuşların cıvıltısı, vızıltılar, bu gibi şeyler, uğultular mesela [olmalı]. (Ö4)

Öğrencilerin büyük bir kısmı (9 öğrenci) insanlar tarafından rekreasyon amaçlı düzenlenmiş olan doğal alanları (park v.b.) ilk sırada tercih etmiştir. Bunların 6'sı ikinci sırada tarım amaçlı düzenlenmiş doğal alanları, diğer 3'ü ise vahşi alanları tercih etmiştir. 2 öğrenci ilk sırada tarım alanlarını tercih etmiştir. Bunlardan bir tanesi ikinci sıraya rekreasyon amaçlı düzenlenmiş olan, diğeri ise vahşi alanları yerleştirmiştir. 3 öğrenci ise tercih sıralamasında vahşi alanları birinci sıraya yerleştirmiştir. Bunlardan bir tanesi ikinci sırada tarım alanlarını, diğer ikisi ise rekreasyon alanlarını tercih etmiştir. Genel olarak bakıldığında, 11 öğrenci insanlar tarafından düzenlenmiş/şekillendirilmiş, 3 öğrenci ise en çok vahşi doğal alanlardan hoşlandığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra 7 öğrenci vahşi alanları tercih sıralamasında en sona yerleştirmiştir.

Öğrencilerin doğa tercihlerini etkileyen unsurlar içerisinde en fazla "yeşillik" sayılmıştır. Dolayısıyla çim, ağaç, orman gibi vejetasyon unsurları öğrencilerin doğa tercihlerini en fazla etkileyen doğa özelliği olarak

bulunmuştur. Bununla birlikte "su" da öğrencilerin doğa tercihlerini etkileyen unsurlar içerisinde yer almıştır. Örneğin Ö14 ve Ö13 doğal alan tercihlerini şu şekilde gerekçelendirmektedir:

"Bu (resim) da daha çok yeşillik alan olduğu için bana hitap etti, çok daha çekici geldi" (Ö4)

"Daha sonra yemyeşil olması [C grubu resimlerde] o hoşuma gitti. Yani ortamın tam da aradığım şekilde sakin ve doğayla çok özdeş; hem su var, hem ağaç var, hem çim yani her şey dinlendirecek bir şekilde. Yani kendimi bulabilirim diye C [grubunu] seçtim" (Ö13)

Öğrenciler vahşi doğayı tercih etme nedenleri arasında çeşitli unsurları saymışlardır. Örmeğin vahşi doğayı ilk sırada tercih eden Ö12, gerekçe olarak söz konusu doğal alanın barındırdığı ve açıklanmayı bekleyen "gizemi" göstermiştir:

"[diğer resimlerdeki doğa] biraz klişe şeyler ki ben bunları istemiyorum. Buralar [vahşi doğa] biraz daha vahşi, keşfedilmeyi bekleyen bir doğa benim için" (Ö12)

Özellikle rekreasyon amaçlı düzenlenmiş doğal alanları tercih eden öğrenciler gerekçe olarak doğal alanın piknik, yürüyüş v.b. etkinlikler için uygun olmasını göstermişlerdir. Burada doğal alan tercihinde kullanışlılık etkili olmaktadır. Örneğin ilk sırada rekreasyon alanlarını tercih eden Ö.4'ün, vahşi alanların olduğu gruptaki resimler arasında tercih sıralaması yaparken de alanların rekreasyon etkinliklerine uygunluğuna göre karar verdiği görülmektedir:

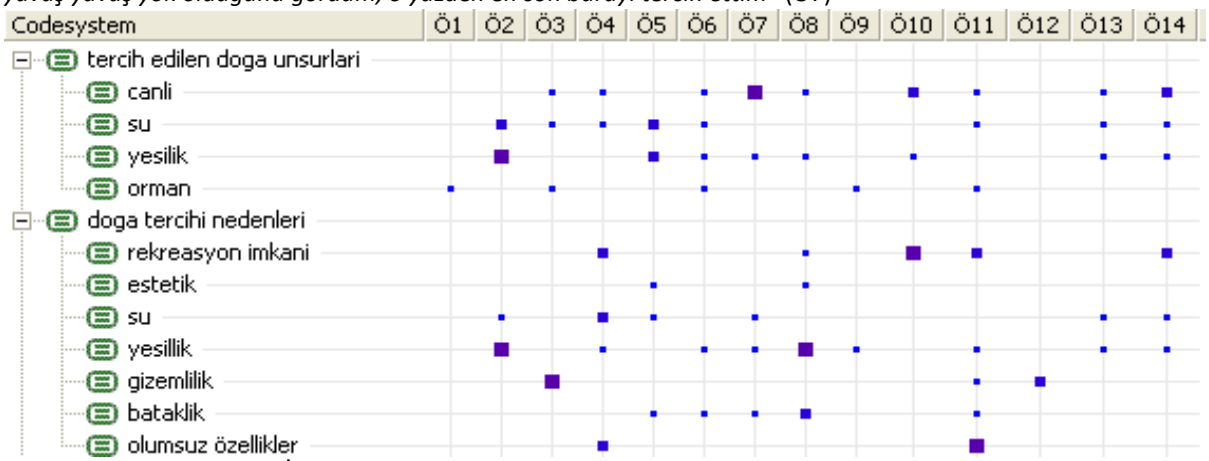
"Şu (resim) daha çok hoşuma gitti, biraz daha yani gezebileceğimiz yer var gibi, bir de sulak bir alan, şurada yol var gibi, yürüyebileceğimiz bir alan. Burada hani doğada yürüyüşe çıkabiliriz, genelde aktivite üzerine [düşünüyorum]" (Ö4)

Doğanın estetik özellikleri de öğrencilerin doğa tercihlerini etkilemiştir. Örneğin Ö8 rekreasyon amaçlı şekillendirilmiş doğayı tercih etme nedenini şu şekilde açıklamaktadır:

"Çok daha güzel geldi gözüme bir kere, yeşillik olsun, parklara banklar yapmışlar o insanlar için bir faaliyet bu da nede olsa. İnsanlar orada [bankta] oturuyor mesela. O daha güzel geldi gözüme ilk başta" (Ö8)

Vahşi alan resimleri içerisindeki sulak alan, öğrencilerin bir kısmı tarafından bataklık olarak yorumlanmış ve bu da tercihlerine olumsuz etki etmiştir. Örneğin Ö7 vahşi alanlar içerisindeki resimleri sıralarken sulak alanı en sona yerleştirme gerekçesi olarak söz konusu alanın bataklık olmasını göstermiştir. Burada bataklık, ekosistemin zarar görmesi şeklinde yorumlanmıştır:

"*Çünkü burası (bu doğal alan) artık bataklığa dönüşmüş gibi geldi bana. Bataklığa dönüştüğü için artık buranın yavaş yavaş yok olduğunu gördüm, o yüzden en son burayı tercih ettim"* (Ö7)



Şekil 3. Doğa Tercihlerine İlişkin Kategoriler ve Yoğunlukları

Öğrencilerin değer yönelimleri ile doğa tercihleri arasında bir bağlantı bulunmamıştır. Benzer şekilde, öğrencilerin doğa tercihleri çocukluklarının geçtiği yere (kırsal/kent) göre de değişim göstermemiştir.

TARTIŞMA

Doğa öğrencilere genel olarak canlıları ve ekosistemleri çağrıştırmıştır. Bununla birlikte ağaç, orman gibi özellikle doğanın yeşil unsurlarına değinilmiştir. Benzer olarak Kutru ve Soran (2010) doğanın gençler tarafından "yeşil" olarak algılandığını bildirmiştir.

Öğrencilerde doğaya ilişkin en yaygın değer yönelimlerinin "faydacı" ve "doğacı" değer yönelimleri olduğu görülmüştür. Benzer olarak Dervişoğlu (2010) gençlerde canlı türlerine yönelik faydacı bakış açısının etkisinde olan bir çevreci yönelim tespit etmiştir. Doğacı değer yönelimi bağlamında öğrenciler özellikle piknik, yürüyüş v.b. rekreasyon etkinliklerinden söz etmişlerdir. Doğayı araştırma/incelemeye dayalı "bilimsel-çevreci" ve doğayı estetik olarak algılamaya dayalı "estetik" değer yönelimi öğrencilerin küçük bir kısmında tespit edilmiştir. Bununla birlikte Bögeholz (1999) estetik ve çevreci doğa deneyimlerinin öğrencilerin doğayı korumalarına olumlu etki ettiğini bildirilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin doğa ile bu tür deneyimler yaşaması teşvik edilmelidir. Vahşi doğa öğrencilerin %50'si tarafından en son sırada tercih edilmiştir. Aynı zamanda bataklık alanlara karşı olumsuz ve yanlış bir bakış açısı dikkat çekmiştir. Bu tür vahşi doğal alanlar çevre eğitimi içerisinde konu edilmeli ve öğrencilerin bakış açılarının değiştirilmesine yönelik önemler alınmalıdır. Kaltenborn ve Bjerke (2002) tarafından elde edilen araştırma sonuçlarının aksine bu araştırmada öğrencilerin değer yönelimleri ile doğa tercihleri arasında bir bağlantı bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin çoğunluğunun insanlar tarafından rekreasyon amaçlı şekillendirilmiş/düzenlenmiş olan doğayı ilk sırada tercih ettiği görülmüştür. Vahşi doğal alanlar ise öğrencilerin çok azı tarafından ilk sırada tercih edilmiştir. Benzer olarak Bujs et al. (2009) Hollanda'da yaşayan Türk göçmenlerin Hollandalı'lara göre vahşi doğal alanları daha az tercih ettiklerini belirlemiştir. Bu araştırmada doğa ile eğlenme/dinlenme amaçlı etkileşimi temsil eden değer yönelimlerinin de öğrencilerde oldukça yaygın olduğu ortaya çıkmıştır. Kutru ve Soran (2012) da üniversite öğrencilerinin doğa deneyimlerinin büyük oranda eğlenme/dinlenme amaçlı olduğunu rapor etmiştir. Bu da öğrencilerin doğa tercihleri ile örtüşmektedir.

Pek çok araştırmada (Anderson and Stokes, 1989; Coss & Moore, 1990; Özgüner & Kendle, 2006; Yang and Brown, 1992) olduğu gibi burada da "su" ve "bitki örtüsü" (ağaç, yeşillik, orman v.s.) öğrenciler tarafından en çok tercih edilen ve aynı zamanda onların doğa tercihlerini en fazla etkileyen doğa unsuru olmuştur. Bu bulgu, doğanın güvenlik, saklanma imkânı v.b. işlevleri olan su, bitki örtüsü gibi unsurlarına yönelik doğuştan gelen tepkilerimiz olduğu görüşünü (Appleton, 1975; Coss, 1991, Ulrich, 1993) desteklemektedir. Örneğin bazı araştırmacılar (Coss & Moore, 1990; Yang & Brown, 1992) suyun kültürlerden bağımsız olarak ve çocuklar tarafından dahi çok tercih edilen bir doğa unsuru olmasını insanların genetik olarak su kenarında yaşama daha yatkın olmalarına bağlamaktadır. Canlı çeşitliliği de bu araştırmada tercih edilen doğa özellikleri içerisinde bulunmuştur. Canlı çeşitliliğinin insanların hayatta kalmalarına imkân sağlama işlevi, doğa tercihlerinde evrimsel bir yatkınlığa işaret etmektedir (Wilson, 1984).

Araştırma sonucunda pek çok öğrencinin vahşi doğayı son sırada tercih ettikleri görülmüştür. Bu kişiler gerekçe olarak vahşi doğayı nahoş ya da ürkütücü bulduklarını belirtmişlerdir. Vahşi doğal alanların insanlar tarafından ürkütücü, nahoş ya da tehlikeli bulunduğu diğer araştırmacılar (Bixler ve Floyd; 1997; Talbot ve Kaplan, 1984) tarafından da bildirilmiştir. Dolayısıyla öğrencilerin düzenlenmiş doğal alanları daha fazla tercih etmeleri bunları daha güvenli yerler olarak algılamalarından da kaynaklanıyor olabilir.
Öğrenciler vahşi doğayı tercih etme nedenleri arasında, söz konusu doğal alanın keşfedilecek nitelikler taşımasını da saymışlardır. "Gizemlilik" Kaplan ve Kaplan (1989) tarafından da doğa tercihlerine olumlu etki eden bir unsur olarak belirlenmiştir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Adevi, A. A. & Grahn P. (2012). Preferences for Landscapes: A Matter of Cultural Determinants or Innate Reflexes that Point to Our Evolutionary Background? *Landscape Research, 37*, No. 1, 27–49.

Anderson, L.M., Stokes, G.S. (1989). Planting in parking lots to improve perceived attractiveness and security. J. Arboric. 15 (1),7–10.

Appleton, J. (1975). *The experience of landscape*. Chichester: Wiley.

Bixler, R.D., Floyd, M.F., 1997. Nature is scary, disgusting and uncomfortable. *Environ. Behav. 29*, 443–467.

Bögeholz, S. (2006). Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: Recent German empirical contributions, *Environmental Education Research*, 12(1), 65-84.

Bögeholz, S. (1999): Qualität*en primärer Naturerfahrung und ihr Zusammenhang mit Umweltwissen und Umwelthandeln.* Opladen: Leske + Budrich.

Buijs, A. E., Elands, B. H. M. & Langers, F. (2009). No wilderness for immigrants: Cultural differences in images of nature and landscape preferences. *Landscape and Urban Planning, 91*, 113–123.

Coss, R. G. (1991) Evolutionary persistence of memory-like processes concepts, *Neuroscience, 2,* pp. 129–168.

Coss, R. G. & Moore, M. (1990) All that glistens: Water connotations in surface finishes, Ecological Psychology, 2, pp. 367–380.

Dervişoğlu, S. (2010). Üniversite Öğrencilerinin Canlı Türlerine Yönelik Değer Yönelimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi De*rgisi, *39,* 132-141.

Dunlap, R. E., Van Liere, K. D., Mertig, A. G. & Jones, R. E. (2000). Measuring endorsement of the New Ecological Paradigm: A revised NEP scale. *Journal of Social Issues, 56(3),* 425-442.

Hunter, M. L. & Brehm, J. M. (2004). A Qualitative Examination of Value Orientations Toward Wildlife and Biodiversity by Rural Residents of the Intermountain Region. *Human Ecology Review*, *11* (1), 13-26.

Kaltenborn, B.P., Bjerke, T., 2002. Associations between environmental value orientations and landscape preferences. *Landscape Urban Plan. 59*, 1–11.

Kellert, S. 1996. *The Value of Life: Biological Diversity and Human Society*. Washington, DC: Island Press.

Korpela, K.M., Klemettila, T., Hietanen, J.K., (2002). Evidence for rapid affective evaluation of environmental scenes. *Environ. Behav. 34*, 634–650.

Kutru, Z. & Soran, H. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Doğa Algıları. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran. Tam Metinler. http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2439-30_05_2012-20_10_28.pdf (Erişim tarihi: 04. 11. 2012)

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 170 S.

Menzel, S. & Bögeholz, S. (2010). Values, Beliefs and Norms That Foster Chilean and German Pupils' Commitment to Protect Biodiversity. *International Journal of Environmental and Science Education, 5*(1), 31-49.

Nassauer, J. I. (1988) The aesthetics of horticulture, *HortScience, 23*, 973–977.

Orians, G. H. (1986) An ecological and evolutionary approach to landscape aesthetics, in: E. C. Penning-Rowsell & D. Lowenthal (Eds) *Landscape Meanings and Values,* pp. 3–22 (London: Allen and Unwin).

Özgüner, H. & Kendle, A.D. (2006). Public attitudes towards naturalistic versus designed landscapes in the city of Sheffield (UK). *Landscape and Urban Planning, 74,* 139–157.

Stern, P. C., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G. A. & Kalof, L. (1999). A value-belief-norm theory of support for social movements: The case of environmentalism. *Research in Human Ecology, 6,* 81-97.

Talbot, J.F., Kaplan, R., (1984). Needs and fears: the response to trees and nature in the inner city. J. *Arboric. 10 (8),* 222–228.

Thompson, S., C. & Barton, M., A. (1994). Ecocentric and anthropocentric attitudes toward the environment. *Journal of Environmental Psychology, 14* (2), 149-157.

Ulrich, R. S. (1993) Biophilia, biophobia and natural landscapes, in: S. A. Kellert & E. O. Wilson (Eds) *The Biophilia Hypothesis*, pp. 73–137 (Washington, DC: Island Press/Shearwater.

Ulrich, R.S., 1983. Aesthetic and affective response to natural environment. In: Altman, I., Wohlwill, J.F. (Eds.), Behavior and the Natural Environment, Human Behavior and Environment. Plenum Press, New York, pp. 85–125.

Williams, K.J.H. and Cary, J. (2002) Landscape preferences, ecological quality, and biodiversity protection. *Environ. Behav. 34*, 257–274.

Wilson, E. (1984) *Biophilia.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yang, B.E., Brown, T.J. (1992). A cross-cultural comparison of preferences for landscape styles and landscape elements. *Environ. Behav. 24 (4),* 471–507.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:11 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİYOLOJİK ÇEŞİTLİLİĞİN ÖĞRETİMİNE İLİŞKİN PEDAGOJİK ALAN BİLGİLERİ, TUTUMLARI VE KAYGILARI

Öğr. Gör. Dr. Dilek Sultan Kılıç
Hacettepe Üniversitesi, OFMA Bölümü
dsultan@hacettepe.edu.tr

Yard. Doç. Dr. Sevilay Dervişoğlu
Hacettepe Üniversitesi OFMA Bölümü
sevilayd@hacettepe.edu.tr

Özet

Biyolojik çeşitlilik eğitiminin amacı, insanları biyolojik çeşitlilik konusunda bilinçlendirmek ve onlara biyolojik çeşitliliği koruma sorumluluğu ve becerisi kazandırmaktır. Bu noktada biyoloji öğretmenlerinin bilgi ve tutumları önemli rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada biyoloji öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik alan bilgileri, konun öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgileri, tutumları ve kaygıları incelenmiştir. 6 biyoloji öğretmen adayı ile gerçekleştirilen çalışmanın yaklaşımı örnek olaydır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiş ve yedi tema altında değerlendirilmiştir: 1)Öğrencilere Yönelik Bilgi, 2)Öğretim Stratejileri/Yöntemleri ve Teknikleri Bilgisi, 3)Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi, 4)Müfredat Bilgisi, 5)Pedagojik Alan Kaygısı, 6)Biyolojik Çeşitliliğe İlişkin Tutum, 7)Biyolojik Çeşitlilik Alan Bilgisi. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik konusunda bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgıları olduğu, konunun öğretim programındaki yeri ve öğretim yöntem/teknikleri ile ilgili bilgilerinin de yetersiz olduğu belirlenmiştir. Biyolojik çeşitliliğe ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri, ancak öğretimi ile ilgili kaygıları olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularından yola çıkılarak öğretmen eğitiminde biyolojik çeşitlilik konusunun düzenlenmesine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: biyolojik çeşitlilik, pedagojik alan bilgisi, öğretmen eğitimi

TEACHER CANDIDATES' PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE, ATTITUDES AND CONCERNS REGARDING TEACHING BIODIVERSITY

Abstract

The purpose of biodiversity education is to raise awareness of people about biodiversity and to give them responsibility and skills to protect biodiversity. At this point, biology teachers' knowledge and attitudes have an important role. In this context, pre-service biology teachers' knowledge of biodiversity, pedagogical content knowledge, attitudes and concerns were investigated. This case study included six senior pre-service biology teachers. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using qualitative content anaysis and the findings were evaluated under seven themes: 1)Knowledge of Students' Biodiversity Understandings, 2)Knowledge of Instructional Strategies, 3)Knowledge of Assessment, 4)Knowledge of Curriculum, 5)Pedagogical Content Concerns, 6)Attitudes towards Biodiversity, 7)Knowledge about Biodiversity. Consequently, it was found that teachers were lacked necessary knowledge related to biodiversity and they have misconceptions. Moreover, they were unaware of the place of biodiversity in biology curricula and Instructional Strategies. They have positive attitude toward biodiversity, however, they have concerns about teaching it. On the basis of research findings suggestions were made for the curriculum design of biodiversity concept in teacher education.

Key words: biodiversity, pedagogical content knowledge, teacher education

GİRİŞ

Tür çeşitliliği açısından son derece zengin olan Türkiye, biyolojik çeşitliliğin korunmasında öncelikli bölgeler kapsamındadır (Medail & Quezel, 1997). Biyolojik çeşitlilik, canlı türlerinin, genlerin ve ekosistemlerin çeşitliliği demektir (Gaston, 1996) ve tüm canlılar için yaşamsal öneme sahiptir (Ehrlich & Ehrlich, 1992).

Biyolojik çeşitliliği korumaya yönelik temel önlemlerden bir tanesi eğitimdir (CBD, 1992). Biyolojik çeşitlilik temel eğitiminin amacı, insanları biyolojik çeşitlilik konusunda bilinçlendirmek ve onlara biyolojik çeşitliliği koruma sorumluluğu ve becerisi kazandırmaktır (Mayer, 1996). Kassas (2002), biyolojik çeşitlilik eğitiminin amacını duyuşsal, ekolojik, etik ve politik olmak üzere dört boyutta ele almıştır. Burada çevreyle ilgili bağlantılardan bireysel duyarlığa, değerlere, ahlaki normlara ve sosyal ikilem durumlarına kadar biyolojik çeşitlilikle ilgili çok çeşitli unsurlar söz konusudur. Bu bağlamda Menzel ve Bögeholz (2006), biyolojik çeşitlilik konusunun ekolojik, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla birlikte öğretilmesinin önemine işaret etmiştir. Bunun için öncelikle öğretmenlerin konuyla ilgili alan bilgisine ve konunun öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgisine sahip olmaları gerekmektedir. Pedagojik alan bilgisi, alan bilgisinin uygun öğrenme ortamında, uygun yöntem ve materyaller kullanılarak öğrencilerin anlayabileceği şekle dönüşmesidir (Shulman, 1986). Shulman (1987, p.8) "Bilgi ve Öğretim: Yeni Reformun Temelleri [Knowledge and teaching: foundations of the new reform]'' adlı çalışmasında öğretmenlerin bilgilerinin temelini alan bilgisi, genel pedagojik bilgi, müfredat bilgisi, pedagojik alan bilgisi, öğrenciler ve özellikleri hakkında bilgiler, eğitim ortamının özellikleri, amaç ve değerler hakkındaki bilgi olarak sınıflandırmıştır. Pedagojik alan bilgisi, konu alanına özgü olduğundan öğretmenler her farklı konu alanı için ayrı pedagojik alan bilgisi geliştirmektedirler (Shulman, 1986). Öğretmenlerin belirli konulara özgü pedagojik alan bilgilerinin incelenerek her konunun öğretimine ilişkin ayrıntılı çalışmalar yapılması ile eğitimde kalite ve başarının artacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda söz konusu çalışmada öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik alan bilgileri, konun öğretimine ilişkin pedagojik alan bilgileri, tutumları ve kaygıları incelenmiş ve mevcut durum betimlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın yaklaşımı örnek olaydır.

Örneklem

Araştırma, biyoloji öğretmenliği alanında öğrenim gören 6 (1 erkek, 5 bayan) son sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Katılımcıların yaşları 24-26 arasında değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Veriler, yüz yüze yapılan yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanmıştır. Görüşme soruları, öğretmen adaylarının demografik bilgilerini, evrim alan bilgilerini, yöntem ve teknik bilgilerini, müfredat bilgilerini, öğrencilere yönelik bilgilerini, ölçme ve değerlendirme bilgilerini, biyolojik çeşitlilik öğretimine ilişkin tutumlarını, kaygılarını ve ortaya çıkaran soruları içermektedir.

Veri Analizi

Görüşmeler araştırmacılar tarafından kayıt edilmiş, protokoller kelime kelime yazılarak düzenlenmiştir. Verilerin analizinde önceden belirlenmiş hazır kategorilerin kullanıldığı tümdengelimci "yapılandırıcı içerik analizi" yöntemi (Mayring, 2002) kullanılmıştır.

BULGULAR

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin incelenmesinden elde edilen veriler yedi tema altında incelenmiştir. Bulguların sunumunda öğretmen adayları için kodlar (G1, G2, G3, G4, G5 ve G6) kullanılmıştır.

Öğretmen Adaylarının Öğrencilere Yönelik Bilgileri

Öğretmen adayları, ilköğretim ve orta öğretimleri süresince biyolojik çeşitlilik konusuna yeteri kadar değinilmediğini düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının tamamı, konuyu üniversite öğrenimleri sırasında

ekoloji, evrim, genetik gibi farklı dersler kapsamında öğrendiklerini, konuyu öğrenirken genel anlamda çok zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. G1 ve G4 biyolojik çeşitlilik konusunda en çok türlerin Latince isimlerini öğrenmekte zorlandıklarını, çok fazla tür ismi ezberlemek zorunda kaldıklarını ve ezber olan bu bilgilerini çok kısa zamanda unuttuklarını belirtmişlerdir. G1 ve G6, konunun gerçek hayatla ilişkilendirilerek öğretilmediğini, teorik bilgilerin pratik olarak desteklenmemesi nedeniyle kalıcı ve anlamlı öğrenmenin gerçekleşmediğinden şikâyet etmişlerdir. G2 ise türlerin oluşumu konusunda çok fazla alt başlık ve birbirine benzer durumların olduğunu ve bu nedenle bu kısmı anlamakta zorlandığını söylemiştir. G3, konunun ilgi alanına girmediğini ve öğrenmek için özel bir çaba harcamadığını ve neticede iyi öğrenemediğini; G5 ise genel anlamda konuyu öğrenmede zorlanmadığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının öğretmede zorlanacakları konuların kendilerinin öğrenmede zorlandıkları konularla paralellik gösterdiği belirlenmiştir. G1, endemik tür isimlerini ve Türkiye'nin biyolojik çeşitliliğini; G2, biyolojik çeşitlilik ile ilgili kavramları ve biyolojik çeşitliliğin dağılımını; G3, biyolojik çeşitliliğin tehdidi ve korunmasını; G4, endemik tür isimlerini, biyolojik çeşitlilik ile ilgili ekonomik unsurları; G6, endemik tür isimleri ve biyolojik çeşitliliğin dağılımını anlatmakta zorlanacağını belirtmiştir. G3, G5 ve G6 konuyu iyi bilmediklerini, konuyu öğretmekte kendi bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklı olarak da çok zorlanacaklarını vurgulamışlardır. G3 ve G4 gelecekteki öğrencilerinin derse biyolojik çeşitlilik konusuyla ilgili önbilgi sahibi olarak gelmeyeceklerini düşünmektedirler. G2, G5 ve G6 ise öğrencilerin büyük olasılıkla medyadan edinmiş olacakları yok olan türler, tehlike altındaki türlerin korunması gibi bazı genel bilgileri önceden edinmiş olacaklarını düşünmektedirler. G1 ise öğrencilerin bu konuda bilgi edinebilecekleri çok sayıda kaynak olduğunu; internet ve televizyon aracılığıyla özellikle hayvanlarla ilgili çok sayıda bilgi edinmiş olacaklarını tahmin etmektedir. Öğrencilerin anlamakta zorlanacakları/zorlanmayacakları konular hakkındaki düşünceleri ise kendilerinin öğrenmekte zorlandıkları konularla paralellik göstermektedir. G1, öğrencilerin biyolojik çeşitliliğin dağılımını; G2, türlerin oluşumunu, G4 endemik tür isimlerini öğrenmekte zorlanacaklarını belirtirken; G3, kendi öğrenciliğinden yola çıkarak biyolojik çeşitliliğin öğrencilerin ilgi alanına girmeyeceğini, bu nedenle konuyu öğrenirken genel anlamda zorlanacaklarını, konunun önemini anlayamayacaklarını, en çok da endemik tür isimlerini, biyolojik çeşitliliği etkileyen ekolojik-ekonomik-sosyal unsurları öğrenmekte zorlanacaklarını belirtmiştir. Öğretmen adayları, öğrencilerin günlük hayatla ilişkilendirebildikleri, medyadan duyup takip ettikleri güncel olaylarla ilgili konuları daha kolay anlayacaklarına inanmaktadırlar.

Öğretim Stratejileri/ Yöntemleri ve Aktiviteleri Bilgisi

Öğretmen adayları, biyolojik çeşitlilik konusunu anlatırken buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanacaklarını, öğrencilerin aktif rol oynadıkları, bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirmelerini sağlayan yöntemleri tercih edeceklerini belirtmişler, öğrencinin konuya ilgisini çekmenin ve duyarlı olmasını sağlamanın konuyu öğrenmedeki etkisini vurgulamışlardır. Ayrıca konuyla ilgili fotoğraf ve resimler göstererek anlatımlarını mümkün olduğunca görsel öğelerle destekleyeceklerini, ifade etmişlerdir. Konuyu anlatırken kullanacakları yöntemler sorulduğunda ise G1, işbirlikli öğrenme, drama, doğa gezileri; G2, beyin fırtınası, soru-cevap, hayvanat bahçesine gezi; G3, video gösterimi, animasyon, korunan alanlara gezi, derse uzman çağırma, araştırma-inceleme, örnek olay, proje; G4, drama, tartışma, hayvanat bahçesine gezi; G5, soru-cevap, düz anlatım, örnek olay; G6, video gösterimi, tartışma, beyin fırtınası, münazara, doğa gezileri cevabını vermiştir. Öğretmenliklerinin ilk yılları için tedirginlikler yaşadıklarını söyleyen öğretmen adayları, zaman içinde bu strateji ve yöntemleri etkili bir şekilde kullanabileceklerine inanmaktadırlar.

G3, G4 ve G6 biyolojik çeşitliliği anlatırken kullanmayı planladığı öğretim yöntem ve stratejiklerinin seçiminde alan bilgilerinin etkisi olmadığını, öğrenciler için yararlı ve etkili olduğunu düşündükleri yöntem ve stratejileri seçtiklerini belirtirken, G1, G2 ve G5, yöntem ve strateji seçimlerinin kendi geçmiş yaşantılarının ve alan bilgilerinin etkisiyle şekillendiğini belirtmişlerdir, alan bilgilerinin yetersiz olduğu konularda öğrencinin aktif olmadığı, öğretmen merkezli yaklaşımları tercih edeceklerini ifade etmişlerdir.

5 öğretmen adayı, öğretmen olarak sınıftaki rollerinin rehberlik olduğunu düşünürken, G6 ise hem bilgi aktaran hem rehber olacağını, farklı aşamada farklı roller üstleneceğini düşünmektedir.

Kaynak olarak G1, üniversite ders notlarını ve interneti; G2, yabancı kaynakları ve bilimsel dergileri; G6, internet ve lise ders kitabını; G4, dergileri, üniversitede kullandığı ders kitaplarını kullanacağını belirtirken; G3 ve G5 ise, interneti güvenilir bir kaynak olarak görmediklerini, bilimsel makalelerden, lise ders kitabından, üniversitede kullandıkları ders kitaplarından yararlanacaklarını ifade etmişlerdir.

Ölçme ve Değerlendirme Bilgisi

Öğretmen adaylarının genel anlamda ölçme ve değerlendirme kavramlarını bildikleri görülmüştür. Öğretmen adayları, öğrencilerini biyolojik çeşitlilik ile ilgili olarak ünitenin her aşamasında değerlendirmek istediklerini, süreç boyunca değerlendirme tekniklerini kullanarak öğretim sürecinin etkililiği hakkında bilgi toplamaya çalışacaklarını ifade etmişlerdir. G1, G3 ve G6 öğrencilerin biyolojik çeşitliliğe yönelik tutumlarını; G2, bilgi ve davranış değişikliklerini; G4, öğretim programının hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını; G5, bilgilerini ölçmeye çalışacağını belirtmiştir. G1, portfolyo ve çoktan seçmeli testler; G2, sözlü ve çoktan seçmeli testler; G3, gözlem; G4, proje ödevleri; G5, yorum sorularından oluşan yazılı sınav ve sözlü; G6, yorum sorularının olduğu yazılı sınav, sözlü ve çoktan seçmeli test kullanarak ölçme yapacağını belirtmiştir. G2 ve G6, kullanmayı planladıkları ölçme-değerlendirme teknikleri hakkında henüz yeterli deneyim ve bilgilerinin olmadığını söylerken, diğer öğretmen adayları bu konuda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

G6 ve G3, tercih ettikleri ölçme-değerlendirme tekniklerinin alan bilgileri ile ilgili olmadığını, bu teknikleri kullanmanın faydasına inandıkları için bu seçimi yaptıklarını belirtirken, G1, G2, G4 ve G5 alan bilgilerinin ölçme değerlendirme tekniği seçimlerini etkilediğini, bilgilerinin yetersiz olması durumunda açık uçlu sorular sormaktan, sözlü sınav yapmaktan çekineceklerini, ayrıca sınav hazırlarken öğrencilerin kazanımlarını belirlemek için kendi alan bilgilerine ihtiyaç duyacaklarını belirtmişlerdir.

Müfredat Bilgisi

Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğin müfredattaki yeri, nasıl işlendiği ve içeriğinin nasıl olduğu konusunda yeterli bilgilerinin olmadığı gözlenmiştir. G2, biyolojik çeşitlilik konusunun evrim konusu ile; G6 ise canlıların sınıflandırması konusu ile ilişkilendirilerek anlatıldığını belirtmiştir. Öğretmen adayları, biyolojik çeşitlilik konusuyla ilgili olarak müfredatta ne tür materyal ve aktivitelerin yer aldığını bilmedikleri görülmüştür. Ders kitapları ile ilgili olarak G1, kitapların öğrencilere problem durumunu net olarak sunabilecek güncel örnekler içermediğini; G2, ders kitaplarının son yıllarda geçmiş yıllara nazaran gelişim gösterdiğini, öğrencinin dikkatini ve ilgisini çekmeye yönelik bilgi ve yönlendirmeler yer aldığını; G4 güncel bilgiler olduğunu, bilgilerin sıralı bir şekilde sunulduğunu belirtmiş, ancak kitabı görsel açıdan zayıf bulduğunu, resimlerin küçük ve çok net olmadığını belirtmiştir. G5 ve G6 ise kitapları bilimsel ve görsel içerik bakımından uygun bulduklarını, konuyla ilgili uygun örneklerin ve resimlerin yer aldığını, bilgilerin güncel olduğunu, öğrencinin dikkatini çekmeye yönelik öğeler olduğunu belirtmişlerdir:

"Ehm bilgiler tabi ki bilimsel ama güncel olarak hani çocuklara problem durumu sunabilecek ya da ülkemizden örnekler ne yazık ki çok bulunmuyor."(G1)

"…güzel anlatılmış, şöyle, okuma parçaları, bilgiler, resimler çok bol sayıda, türlerin isimleri verilmiş, en çok yok olan canlıların falan listesi verilmiş, işte ne tür tehlikededir, ne değildir, hangi canlı türü, her şey verilmiş, okuma parçası, etkinlik verilmiştir sonunda büyük ihtimalle gezi gibi, çok hatırlamamakla birlikte… [Bilgiler] güncel, güncele yakın."(G6)

Pedagojik Alan Kaygısı

Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik öğretimi ile ilgili olarak bir takım kaygılar yaşadıkları görülmüştür. G1, okulun fiziki koşullarının yeterli olmamasından, konuyu dilediği gibi işleyebileceği yeterli donanım ve materyale sahip olamamaktan, ayrıca öğrencilere biyolojik çeşitlilik konusunu anlattıktan sonra onlarda beklenen davranış değişikliği ve duyarlılığı sağlayamamış olmaktan kaygılanmaktadır. G2, kendi alan bilgisinin eksikliğinden, okullarda gerekli donanım ve materyali bulamamaktan ve okul yönetiminin kendisine beklediği desteği vermemesinden (geziler düzenlemek için izin gibi) kaygılanmaktadır; G3 de benzer şekilde öğrencilerin, velilerin ve okul yönetiminin konuya gerekli önemi vermemesinden, yeterince duyarlı olmamasından kaygılanmaktadır. G5, kullanacağı öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklı olarak öğrencilerin konuya ilgilerini çekememekten, alan bilgisinin yetersizliğinden, okulun fiziki koşullarının uygun olmamasından, sınıfların kalabalık olmasından kaygılanmaktadır.

Biyolojik Çeşitliliğin Öğretimine Yönelik Tutum ve Niyet

Görüşme sonuçları, öğretmen adaylarını biyolojik çeşitliliğin öğretimine yönelik olumlu tutuma sahip olduklarını göstermektedir. Belgeseller seyrettirme, resimler, animasyon, projeksiyon ile bilgileri somutlaştırma gibi görsel öğelerle evrim, canlıların sınıflandırılması gibi konularda yeri geldikçe değinilerek (sarmal yaklaşım izlenerek) anlatılması gerektiğini düşünmektedirler. G1, G2 ve G5, konunun eğlenceli bir konu olduğunu, ayrıca öğrencilerin konuyu öğrenmeleri durumunda çevrelerini daha iyi tanıyacaklarını, diğer canlılara karşı daha

duyarlı olacaklarını; G3, öğrencilerin diğer canlıların yaşamlarına saygı duyacaklarını; G4, öğrencilerin çevrelerini ve kendilerini daha iyi anlayacaklarını belirtmiştir:

"[Konuyu öğrenmeleri] önemli… Ehm en azından kendilerini anlamak için bile… Yani kendini, kendi çevresini, kendi yaşam şeklini anlaması için bile önemli bence… Yani çevreyi anlaması demek, kendisini de anlaması demek. Çünkü o da o çevrede yaşayan canlı olarak, o yüzden kendisi anlamak için bence gerekli."(G4)

"[Konuyu öğrenmeleri] önemli, çünkü dediğim gibi temel, yani hem etik açıdan hem de ileriki hayatlarında çevreye karşı duyarlı olabilmeleri için aslında çok temel, ama dediğim gibi daha farklı konularda aklıma hep ekoloji geliyor, çok büyük, kapsamlı bir konu bu üniversitede, yani bu çeşitlilik bilgisinin yetersiz olması orada da çok, bizi çok zorladı, yani bir şekilde, ya zaten ekoloji ya da ünitelerle sınırlı değil, sonuçta biyoloji dediğimiz olay var, tabi güncel yaşamla alakalı, yani kendi hayatını etkileyecek bir şey sonuçta. Ya dediğim gibi öğretmek isterim, her basamağında (sınıfta) öğretmek isterim. Çok temel şeyleri, veririm, çok ayrıntıya da tabi girilmesi gerekiyorsa girerim, çok gerekli bir ders çünkü, yani öğretirken de keyif alacağımı düşünüyorum, keyif alırım yani sıkılmam."(G5)

Biyolojik çeşitlilik konusuyla ilgili kendilerinin yaptığı etkinlikler, deneyimler sorulduğunda ise G1, üniversite öğrenimi sırasında katıldığı arazi gezilerini; G2, hayvanat bahçesini ziyaret ederek farklı canlıları gördüğünü; G5, evcil hayvan beslediğini ve ailesinin de bahçe işleriyle uğraşmaktan zevk aldığını belirtmiştir.

Biyolojik Çeşitlilik Alan Bilgisi

Biyolojik Çeşitliliğin Dağılımı

Öğretmen adayları, biyolojik çeşitliliğin dünya üzerinde dağılımını iklim ve coğrafik özelliklerle ilişkilendirmişlerdir. Örneğin G1, Türkiye'de biyolojik çeşitliliğin zengin olmasını iklim, toprak ve yeryüzü şekillerindeki çeşitliliğe bağlamıştır:

"[Biyolojik çeşitliliğin dünya üzerinde dağılımı] eşit değildir tabi ki hani çok farklı bölgelerde hani bunun içine iklim koşulları olsun, yer şekilleri olsun bunların birçok etkisi var. O yüzden çok farklı yerlerde çok daha fazla çeşit ya da daha az çeşit görülebilir… İklim şartları, toprak türler, yeryüzü şekilleri. Bunların hepsi çok önemli. Bir de Türkiye'nin oluşumu hani jeolojik dönemlerden hani daha erken, daha genç yata olduğu için hani aynı şekilde onun da desteklediğini düşünüyorum."

Kavram Olarak Biyolojik Çeşitlilik

Biyolojik çeşitlilik, öğretmen adaylarının tümü tarafından "tür çeşitliliği" olarak tanımlanmıştır ve burada tek hücrelilerden hayvanlara ve bitkilere kadar canlılardaki çeşitliliğe değinilmiştir. Biyolojik çeşitliliğin öğretmen adayları için tanıdık bir kavram olmadığı görülmüştür. Örneğin G3, bu kavramın anlamını biyolojinin "canlı bilimi" olmasından yola çıkarak tahmin etmeye çalışmıştır:

"[Biyolojik çeşitlilik] tüm canlıları kapsar, bitkileri, hayvanları, bakterileri, mantarları... Biyoloji zaten canlı bilimiyse eğer, biyolojik çeşitlilik de canlılar arasındaki çeşitlilik."

Ancak bu durum, öğretmen adaylarında "yaşam alanları" gibi cansız unsurların biyolojik çeşitlilik kavramına dâhil olmadığı düşüncesine yol açmaktadır. Örneğin G6, ekosistemleri biyolojik çeşitlilik kavramına dâhil etmemiştir. Buna göre ekosistemin sadece canlı unsurları biyolojik çeşitliliğe dâhildir:

"*Bence [ekosistem çeşitliliği biyolojik çeşitliliğe] dâhil değil, ama [onu] etkileyen o sonuçta. Ekosistemlerin çeşitlenmesi biyolojik çeşitliliğe sebep oluyor diye düşünüyorum, ama ekosistem şey burada tabi, ekosistem canlı-cansızdan oluştuğu için dâhil sonuçta, o bakımdan dahil, kapsar… {Ama yaşama alanları dâhil değil mi? sorusu üzerine} Yani, [biyolojik çeşitlilik] cansız ortamı kapsamaz; ama ekosistem sonuçta canlı kısmını alması lazım."*

Genetik çeşitlilik ve ekosistem çeşitliliğine daha ziyade ipucu üzerine değinilmiştir. Çeşitliliğin söz konusu iki düzeyi kendiliğinden ifade edilmemekle birlikte, soru üzerine bunlar da biyolojik çeşitlilik kavramına dâhil edilmiştir. Sadece bir kişi (G1) kendiliğinden genetik çeşitliliği biyolojik çeşitlilik kavramı içerisinde saymıştır:

"Biyolojik çeşitlilik hani bitki, hayvan olsun işte bütün canlıların çeşitliliği yani cins, tür hani familya olarak, bunların varyeteleri olarak çeşitlilik göstermesi. Dolayısıyla hani gen farklılığı, hani gen zenginliği olarak düşünüyorum direkt."

Türkiye'nin Biyolojik Çeşitliliği

Öğretmen adaylarının tümü Türkiye'nin biyolojik çeşitlilik bakımından zengin bir ülke olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle Karadeniz Bölgesi endemik tür bakımından zengin bölgelerden biri olarak görülmektedir.

Gerekçe olarak öğrencilerin hemen hepsi Karadeniz Bölgesi'nin orman bakımından zengin olması göstermiştir. Ancak bir bölgenin orman bakımından zengin olması, endemik tür bakımından zengin olduğu sonucuna varmak için yeterli değildir.

Öğretmen adayları Türkiye'nin endemik canlı türleri hakkında çok az bilgi sahibidir. Bu bağlamda genelde örneğin Caretta caretta, Van kedisi gibi herkesçe bilinen ya da medyada sıkça değinilen tür isimlerinden söz edilmiştir. Öğretmen adaylarının Türkiye'deki nesli tükenme tehlikesi altında olan canlı türleri hakkındaki bilgileri de çok azdır.

Türkiye'deki ekosistemlere örnek olarak orman, deniz, göl ekosistemleri verilmiştir. Bazı öğretmen adaylarının ekosistemin anlamından emin olmadıkları görülmüştür. Türkiye'de de bulunan bir ekosistem türü olan stepler öğretmen adayları tarafından yeterince bilinmemektedir. Öğretmen adaylarının Türkiye'deki step ekosistemlerinin miktarı hakkında da yeterince bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür.

Biyoloji Çeşitliliğin Önemi

Öğretmen adayları biyolojik çeşitliliğin en çok ekosistemlerin ve diğer canlı türlerinin korunması açısından öneminden söz etmişlerdir. Burada canlı çeşitliliğinin doğadaki dengenin korunması için gerekli olduğu vurgulanmıştır. Örnek olarak canlı türlerinin doğadaki işlevleri ya da türler arası ilişkiler gösterilmiştir. Benzer olarak orman, sulak alan gibi ekosistemler de özellikle canlı türlerini barındırması bakımından önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarından bazıları (G3 ve G4) biyolojik çeşitliliğin ekosistemlerin ve dolayısıyla da insan yaşamının devamı için gerekli olduğunu ve bundan dolayı önem taşıdığını ifade etmişleridir.

İkici sırada en fazla söz edilen biyolojik çeşitliliğin ekonomik önemi olmuştur. Burada canlı türlerinin doğrudan insana faydası bakımından önemi vurgulanmaktadır. Örnek olarak canlı türlerinin endüstri alanında ya da doğrudan insan beslenmesi v.b. için kullanılması gösterilmiştir. Üç öğretmen adayı (G2, G3, G5) ise biyolojik çeşitliliğin bilgi sağlama işlevinden dolayı önemli olduğunu belirtmiştir. Burada biyolojik çeşitliliğin doğanın anlaşılmasına katkı sağladığından söz edilmiştir.

Biyolojik çeşitliliğin herhangi bir yararından bağımsız olan etik önemi ise sadece bir öğretmen adayı (G4) tarafından kendiliğinden dile getirilmiştir. G4, canlı türlerinin yaşama hakkı olduğu için korunmaları gerektiğini ifade etmiştir. Bununla birlikte "öz değer" kavramından, diğer bir deyişle insana yararından bağımsız olan "kendi" değerinden söz edilmemiştir. Açıklamaları istendiğinde ise öğretmen adaylarının çoğu, bunun canlı türlerinin doğadaki işlevleriyle ilişkili olduğunu ifade etmişlerdir.

Biyolojik çeşitliliğin estetik değeri ise bir öğrenci (G6) tarafından dile getirilmiştir:
"Tabi yaşamsal önemi olduğu kadar bence göze hitap eden, insanın yaşadığı doğayı bilmesi ve keyif veren çeşitlilik de var. Hepimiz mesela bu topraklardan bir Anadolu parsı geçsin istiyorduk, o bakımdan bence önemli tabi. Bize de hitap ediyor, yani estetik açıdan da önemli"

Biyolojik Çeşitliliğin Kaybı

Tüm öğretmen adayları biyolojik çeşitliliğin azalmasına insan etkinliklerini neden olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, büyük bir kısmı -soru üzerine- canlı türlerinin doğal yollarla da neslinin tükenebileceğini belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmen adayları meteor yağmuru, gök taşı çarpması gibi ani ortaya çıkan değişiklikler sonucunda canlı türlerinin ortadan kalkabileceğini ifade etmişlerdir, ancak yavaş yavaş olan değişimlerin de bir canlı türünün kaybına neden olabileceğini göz ardı etmişlerdir. Burada özellikle ekosistemde kolay kolay değişmeyen bir denge (*Doğanın Dengesi Metaforu;* Zimmerman & Cuddington, 2007) olduğu düşüncesi rol oynamaktadır. Örneğin G4'ün ifadesi şu şekildedir:
"…hani ekolojik denge müthiş bir denge hani. Bunun bozulması bence bizden kaynaklanabilir. Ama tabi hani insan etkinlikleri dışında dünyaya bir meteor yağmuru olursa ona yapılacak bir şey yok."

Biyolojik çeşitliliğin kaybına neden olan insan etkinlikleri içerisinde en fazla söz edilen "aşırı kullanım"dır. Bu bağlamda özellikle avlanma ve ağaçların kesilmesi gibi etkinlikler dile getirilmiştir. Küresel ısınma gibi iklim değişiklikleri, yaşam alanlarının kaybı ve kirlilik de biyolojik çeşitliliği tehdit eden faktörler içerisinde sayılmıştır. Yabancı türlerin ekosisteme getirtilmesi sonucu biyolojik çeşitliliğin tehdit altına girmesi ise sadece bir kişi (G6)

tarafından ifade edilmiştir. Öğretmen adayları örneğin rüzgârgülü ya da otellerin ışıkları gibi mekanik unsurların da canlı türlerini çeşitli şekillerde yanıltarak olumsuz etkilediklerinden söz etmişlerdir. Öğretmen adaylarının yarısı, biyolojik çeşitliliğe zarar veren insan davranışlarını "bilinçsizlik" ile gerekçelendirmiştir.

Öğretmen adaylarına biyolojik çeşitliliğin kaybında rol oynayan ekolojik, ekonomik ve sosyal unsurlar sorulmuştur ve tehdit faktörlerini buna göre sınıflandırmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir kısmı ekonomik unsurları doğru olarak sınıflandırmışlardır. Burada genelde canlı türlerine ya da ekosistemlere ekonomik amaçlarla zarar verilmesinden söz edilmiştir. Örneğin G6 yağmur ormanlarında biyolojik çeşitliliğin tehdit altında olmasını ekonomik ve sosyal gerekçelerle açıklamış, insanların söz konusu doğal kaynağa bağımlılığını ekonomik tehdit unsuru olarak sınıflandırmıştır:
"*Hatalı alanlar, besin azlığı, iklim özellikleri [nedeniyle]. Yine yağmur ormanları bence tehlike altında, kesiliyor ve bence çok tartışmalı bir konu. Bir yaklaşım var, yani tropik yağmur ormanları oranın mirası, işte dünyanın mirası, fakat oradaki insanların da geçim kaynağı, bir şekilde hayatlarını devam ettirebilmek için ormanları kesmek zorundalar, başka geçim kaynağı yok. Kesiyor adam, birçok canlı türünün yok olmasına, hatta ilerde kendisinin de yok olmasına sebep olacak, ama oralar çok büyük tehlike altında, çünkü ekonomik güçlük de söz konusu, çaresiziz yani … Ekonomik unsurlar, işte en basit, daha yeni dediğim yağmur ormanları örneği olabilir, adamın başka geçim kaynağı yok gibi ya da bu nükleer santrali de ekonomik unsurlara koyabiliriz".*

G2 ise canlı türlerinin tehdit altına girmesini ekonomik nedenlerle açıklamakla birlikte bunların "ekonomik unsurlar" olduğunun farkında değildir. G2, yağmur ormanlarında biyolojik çeşitliliğin tehdit altında olmasını çıkarcı amaçlarla ağaçların kesilmesine bağlamış ve canlı türlerini ekonomik değeri (kullanım değeri) nedeniyle tehdit altına girdiğini ifade etmiştir:
"*Çünkü insanlar orada ağaç kesimleri, oraya bir şeyler yapma isteği falan, ondan dolayı tehdit altındalar. Onun dışında bazı hayvanların ilaç yapımında falan kullanılması, o bakımdan da yine tehdit altına sokmuş oluyor.*"
Ancak, G2 görüşmenin devamında biyolojik çeşitliliği tehdit eden ekonomik unsur sorulduğunda doğru bağlantılar kuramamıştır:
"*Şimdi ekonomik unsurlar deyince ne olabilir, mesela yok olan bir hayvan veya bitki türü var, fakat onun beslenmesidir, bakımıdır pahalıysa eğer, devlette buna sahip çıkmazsa yok olur.*"
Öğretmen adayları biyolojik çeşitliliği tehdit eden sosyal unsurları ekonomik unsurlara göre daha zor yorumlamışlardır. Bu bağlamda büyük oranda "bilinçsizlikten" söz edilmiştir. Diğer bir deyişle biyolojik çeşitliliğe zarar veren sosyal unsur olarak *bilinçsizlik* ifade edilmiştir. Bazı öğretmen adayları ise sosyal unsurları "sosyal" kavramından yola çıkarak yorumlamaya çalışmış ve insanların sosyal faaliyetler için yaşam alanlarına zarar vermesini ya da sahip oldukları tutum ya da değer gibi unsurları "sosyal unsur" olarak nitelendirmiştir:
"*Sosyal unsurlar, genel anlamda, sosyal anlayış biçimlerini düşünüyorum ben, yeterince değer vermeme, insanın kapısının önündeki ağacı sevmemesi, sevmez, umurunda olmaz, umurunda olmadığında keşke zarar vermese, ama odun lazım olursa başka yerden odun alabileceği halde rahatlıkla o ağacın dalını kırabilir.*" (G6)
G1 ise sosyal ve ekonomik unsurların birbiri içine geçmiş olduğunun da farkındadır:
"Hah sosyal unsurlar da insanların yine ehm kendine ait yaşam alanı açmak istemesi ya da bilinçsizce hani ekonomik anlamda hani hem sosyal hem ekonomik olarak ormanları kesip tarla yapmak istemesi v.s. bunların hepsi olumsuz etkiliyor".

Fakirlik, sosyal eşitsizlikler gibi biyolojik çeşitliliğin kaybında rol oynayan sosyal unsurlara değinilmemiştir. Öğretmen adayları biyolojik çeşitliliğin kaybının ekolojik boyutları içerisinde ise küresel ısınma v.b. ekolojik tehditler ve canlı türlerinin tehlikeye sokan ekolojik olayları saymışlardır.

Biyolojik Çeşitliliğin Korunması

Öğretmen adaylarına biyolojik çeşitliliği korumaya yönelik ekolojik, ekonomik ve sosyal çözümler sorulmuştur. Biyolojik çeşitliliği korumaya yönelik sosyal önlemler bağlamında en çok bilinçlendirme/eğitim dile getirilmiştir. Burada insanları biyolojik çeşitlilik konusunda bilgilendirmenin ya da problem konusunda farkındalık yaratmanın, onların biyolojik çeşitliliği korumalarını sağlayacağı düşüncesi hâkimdir. Bunun yanı sıra öğretmen adayları eğitim bağlamında insanlarda doğaya yönelik tutum/değer kazandırmaktan, diğer bir deyişle duyuşsal özelliklerden söz etmişlerdir:
"…İnsanların bilinçli olması doğaya ve kendilerine karşı... Yani temel olarak bilinçli olmak dedim, ama bilinçli olmanın altında çok fazla şey var, mesela canlı türlerine karşı saygı göstermek, onlara karşı ilgi ve sevgi

geliştirmek, tamam belki bunlar içten gelen şeyler ama en azından saygılı olabilmek bilincin altında. Sonra her canlı için yaşama hakkı olduğuna kendimizi inandırmak, bu da zaten bilinçli olmak[tır]."(G5)
Canlı türlerini yaşam alanlarında koruma altına alınmaları (korunan alanlar) dört öğretmen adayı (G2, G3, G4, G5) tarafından biyolojik çeşitliliği koruma yöntemi olarak gösterilmiştir. Ayrıca bir öğretmen adayı (G2), bitki türlerinin kültürü yapılarak ya da botanik parkında koruma altına alınarak neslinin tükenmesinin engellenebileceği görüşündedir.

G1 ve G6 ise biyolojik çeşitliliğin gen bankaları yardımı ile korunabileceğini belirtmiştir.
Biyolojik çeşitliliği koruma bağlamında sürdürülebilir kullanıma değinilmemekle birlikte iki öğretmen adayı (G1 ve G4) doğal kaynakların koruyucu kullanımından söz etmiştir. G1 canlı türlerinin kontrollü olarak kullanılması gerektiğini ifade etmiştir. Burada kastedilen popülâsyonların kendini yenilemesine izin verilmesidir:
"Koruma yöntemleri. Yani kontrollü olarak nasıl diyeyim mesela endemik türlerimizi bir şeyinden faydalanıyorsak hani o bitkinin özelliklerini ya da kapasitesini bilerek hani hareket etmemiz gerekiyor. Ya da üreme zamanlarını hani hayvanlar için ya da bitkiler için de olur. Hani bunlara göre hareket etmek gerekiyor. Eğer mesela yine ülkemizde şeylerde balıklarla ilgili bu Marmara'da sıkıntı çıktı. Hani balık avlanmada mesela üreme dönemleri ya da hani balıklar çok küçükken üremelerine izin vermeden avlama yapıldığı zaman bu tarz hani onların çeşitliliğini engellemiş oluyoruz, sıkıntılar çıkıyor." (G1)

G4 ise biyolojik çeşitliliği koruma bağlamında doğal kaynak olan suyun koruyucu kullanımından ve gelecek nesillerin haklarından söz etmiştir:
"*Şimdi suyu az kullanmak. Su da şu an çevresel etmen olarak çok önemli. O yüzden suyu az kullanmak çok önemli yani fazla su kullanmak diğer gelecekteki kendi neslimiz için de büyük bir zarar vermiş olacak. Bunun için onu yapabilirim. Bununla ilgili önlemler yani mesela yenilenebilir enerji kaynaklarına yönelebilirim. İşte güneş enerjisi ile çalışan bir şeyler olabilir. Bu şekilde elektrik üretilebilir. Ehm işte çevreyi kirletmeyebilirim bireysel olarak. Ehm diş fırçalarken işte musluğu açmam, bardak kullanırım v.s. başka bireysel olarak neler yapabilirim (düşünerek) ya onların haklarına saygı duyabilirim. Saygı duyduğum için de kesinlikle onlar zarar vermem, öyle bir şey zaten hiç yapmam.*"

Sosyal önlemler içerisinde değinilen diğer unsurlar ise gönüllü kuruluşların çalışmaları ve kanun/yasalar ile biyolojik çeşitliliğin korunmasıdır. Ancak öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğin korunmasına yönelik sözleşme/anlaşmaları hakkında bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğretmen adayları, bu tür sözleşmeler ve anlaşmalar olduğundan haberleri olduğunu, ancak bunların neler olduğunu bilmediklerini ya da isimlerini hatırlayamadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda sadece G4 sulak alanların korunmasına yönelik "Ramsar Sözleşmesi"nden söz etmiştir.

Öğretmen adayları biyolojik çeşitliliği korumaya yönelik ekonomik bağlantıları kuramamışlardır. Ekonomik çözüm olarak genelde biyolojik çeşitliliğin ekonomik nedenlerle tahribinin yasalar, kontroller v.b. ile önlenmesinden söz edilmiştir. Örneğin:
"Ekonomik, aslında biraz fabrikaların da denetlenmesi olabilir atık anlamında. Mesela rüzgârgüllerinin yerinin çok iyi seçilmesi, o şu anda aklıma geldi, fabrikaların yapılacağı yerler çok önemli. Tarımsal anlamda yine ekonomik olarak mesela tarım ilaçlarının kullanımı çok denetlenmeli, bir sürü şey geliyor aklıma." (G5)
Öğretmen adayları biyolojik çeşitliliğin korunmasının ekolojik boyutlarını yeterince doğru açıklayamamışlardır. Bu bağlamda genelde çeşitli yollarla doğaya zarar verilmesinin önlenmesinden söz edilmiştir.

Öğretmen adaylarına biyolojik çeşitliliğin korunmasına yönelik toplumsal açıdan neler yapılabileceği sorulmuştur. Bu bağlamda öğretmen adaylarının çok azı kampanyalar, gösteriler, gönüllü kuruluşların çalışmalarına katılım ile biyolojik çeşitliliğin korunmasına katkı sağlanabileceğinden söz etmiştir. Örneğin G6 biyolojik çeşitliliği korumak için eylemler, kampanyalar yapılabileceğinden ve politik kararlardan söz etmekle birlikte, bunların işe yaramayacağını düşünmektedir:
"Eylem yapıp apartmana tırmanılabilir. Toplumsal olarak kampanyalar başlatabiliriz ki biz biyolojik çeşitliliği korumak, yani kampanyalarımız umurumda olsaydı ben, aklıma geliyor da, hiç kampanya falan yetmez Hocam. İşte nükleer santrali ne yaparsak yapalım yapılacak gibi. Ha aslında ne yaparsak yapalım yapılacak gibi değil, bir görüştür o, o görüşü indiririz seçerek meçerek, farklı bir görüş gelir, belki yapılmaz, ama görünen şey olmuyor gibi, pek yapılmıyor gibi. Nasıl bir eylem yaparsak veya nasıl bir topluluklar kurarsak kuralım olmuyor."

G1, biyolojik çeşitliliği korumaya yönelik toplumsal alanda eğitim/bilinçlendirme yapılabileceğinden söz etmiştir:
"Toplumsal olarak. Yani bunda öncelikle devlet politikaları yani kamu ve medyada hani bunlar çok daha bilinçlendirilmeli ve hani göz ardı edilememeli. Hani bu şekilde politik olarak toplum yönlendirilmeli olarak inanıyorum. Hani bu sayede hatta belki de hani şu an çok ütopik gelebilir ama belli kanunlarla ki; bizim ne yazık ki tükenmekte olan türlerimizi bu şekilde bir şeyler geliyor. Aslında tam tersi hani çeşitliliğimizi korumak adına böyle kanunlarla gerekirse korumaya almamız gerekiyor toplumsal anlamda."

Öğretmen adayları biyolojik çeşitliliği korumak için bireysel olarak neler yapılabileceği konusunda yeterince bilgi sahibi değildir. Bu bağlamda bireysel olarak çevreyi kirletmemek ve ekosistemlere zarar vermemek gibi davranışlara değinilmiştir:
"Ya mutlaka katkım işte nasıl olur. Yani katkım nasıl olur (düşünerek) Bir saniye düşünüyorum (Ara) ya yaşama ortamlarına saygı duyup oralara girmemeye çalışarak ya da oralara zarar vermeden bir şeyleri çıkmaya çalışarak yapalım. Mesela atıyorum ormana gidiyorum, orada hiçbir şeyi yakmadan, yıkmadan ya da bir şey çöp atmadan ya da başka bir şekilde zarar vermeden bunu yapabilirim bireysel olarak ya da çevremdeki insanlara bunları anlatabilirim." (G3)

G6 biyolojik çeşitliliği korumak için bireysel olarak gönüllü kuruluşlara katılmaktan söz etmiştir. Bunun yanı sıra evde çiçek beslemek gibi aslında biyolojik çeşitliliğin korunmasına katkı sağlamayacak önerilerde bulunmuştur:
"Greenpeace'e katılabiliriz, ama bir kere bireyselleştikten sonra topluluklara katılmak aslında iyi fikir, çünkü hem daha iyi oluyor, hem yok olan ormanların yerine yenileri ekiliyor mesela gibi. Herkes evinde çiçek beslese emin olun yeter bence … mesela annem konuşuyor çiçeklerle, babam çok iyi anlar, bir çiçek ekmeye başlar, evde bir çiçek ekmeyle başlar iş, sonra bir tane daha ektiler, bir tane daha, bir tane daha, o çiçek açtıkça, onun tadını almaya başlayınca insan özüne dönüş, toprağa dönüş başlıyor."

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik konusunda bilgi eksiklikleri ve kavram yanılgıları olduğu görülmüştür. Benzer olarak Uzun ve diğerleri (2010) öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilikle ilgili bilgilerinin sınırlı olduğunu belirlemiştir. Öğretmen adayları, biyolojik çeşitliliği tür çeşitliliği olarak tanımlamışlardır. Biyolojik çeşitliliğin ekosistem ve gen çeşitliliği düzeyi ise öğretmen adaylarının çoğunluğu tarafından ancak soru üzerine kavrama dâhil edilmiştir. Bu durum, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik kavramını yeterince tanımadığını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ekosistem ve öz değer kavramlarını da tam olarak tanımadıkları, bu konudaki bilgilerinden emin olmadıkları belirlenmiştir. Biyolojik çeşitliliği koruma bağlamında sürdürülebilir kullanımın etkisini dile getirmemişlerdir. Biyolojik çeşitliliğin kaybı ve korunması konularında çözüm perspektiflerinin yetersiz olduğu, çözüm önerilerinde bulunabilmek için yeterli bilgilerinin olmadığı da dikkati çekmektedir.

Öğretmen adayları biyolojik çeşitliliğin zengin olmasının nedenlerini Uzun ve diğerlerinin (2010) araştırma sonuçlarına benzer şekilde iklim, toprak yapısı ve yeryüzü şekillerindeki çeşitlilik ile açıklamıştır. Ancak bu bağlamda daha detaylı açıklama yapamamışlardır. Biyolojik çeşitliliğin kutuplardan ekvatora doğru arttığı ifade edilmekle birlikte, bunun nedenleri hakkında yeterli bilgi verememişlerdir. Biyolojik çeşitliliği tehdidi ve korunması bağlamında sosyoekonomik unsurları açıklayamamışlardır.

Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitliliğe ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri, ancak öğretimi ile ilgili kaygıları olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik konusunun öğretim programındaki yeri ve öğretim yöntem/ teknikleri ile ilgili bilgilerinin de yetersiz olduğu belirlenmiştir. Ayrıca adayların alan bilgileri ve öğretim strateji/yöntem seçimleri ile ölçme-değerlendirme tercihleri arasındaki ilişki de araştırmanın göze çapan bir diğer bulgusudur. Örneğin alan bilgisi diğerlerine göre daha iyi olan G4 ve G6, değerlendirmede proje ödevleri ve yorum sorularını tercih ederken, alan bilgisi daha kötü olan G2 ve G3 ise çoktan seçmeli, gözlem, sözlü sınav gibi yöntemleri tercih etmişlerdir. Nitekim öğretmen adayları alan bilgilerinin ölçme değerlendirme yöntemi seçimlerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Yine alan bilgisi daha iyi olan adayların öğretim strateji/yöntem seçiminde öğrencinin aktif olduğu, öğretmenin rehber görevi üstlendiği yöntemleri seçme eğiliminde olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmen eğitiminde biyolojik çeşitlilik konusunun öğretimine ilişkin düzenlemeler gerektiğini göstermektedir. Öğretmen eğitiminde biyolojik çeşitliliğin önemi ve günlük hayatla ilişkilendirilmesine yönelik etkinlik ve öğretim yöntemlerine ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının biyolojik çeşitlilik ile ilgili alan bilgilerinin yetersiz olduğu, bu noktada derslerde bu konu üzerine daha fazla durulması ve özellikle güncel bilgilerin verilmesi ile öğretmen adaylarının konunun öğretimi için özgüvenlerinin artacağı ve daha etkili öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak için istekli olacakları açıktır.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

CBD- Convention on Biological Diversity (1992). Rio de Janeiro: World Conference on Sustainable Development.

Ehrlich, P. R. & Ehrlich, A. H. (1992). The Value of Biodiversity, *Ambio, 21 (3),* 219-226.

Gaston, K. J. (1996). Biodiversity: A biology of numbers and difference. Blackwell Science, Oxford.

Kassas, M. (2002). Environmental education: biodiversity. *The Environmentalist, 22 (4),* 345-351.

Mayer, J. (1996). Biodiversitätsforschung als Zukunftsdisziplin. *Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie, 5,* 19-41.

Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung.* Beltz Verlag. Weinheim und Basel, 170 s.

Médail, F. & Quézel, P. (1997). Hot-spots analysis for conservation of plant biodiversity in the Mediterranean Basin, *Annals of the Missouri Botanical Garden, 84,* 112–127.

Menzel, S. & Bögeholz, S. (2006). Vorstellungen und Argumentationsstrukturen von Schüler(inne)n der elften Jahrgangstufe zur Biodiversität, deren Gefährdung und Erhaltung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 12*, 199-217.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher, 15,* 4-14.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review, 57*, 1–22.

Uzun, N., Özsoy, S & Keleş, Ö. (2010). Öğretmen Adaylarının Biyolojik Çeşitlilik Kavramına Yönelik Görüşleri. *Biyoloji Bilimleri Araştırma Dergisi 3 (1)*, 85-91.

Zimmerman, C. & Cuddington, K. (2007). Ambiguous, Circular, and Polysemous: Students' Definitions of the "Balance of Nature Metaphor. *Public Understanding of Science 16,* 393-406.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:12 ISSN: 2146-9199

İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN DERSLERİNDE BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİNİ KULLANMA DURUMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ayşe Alkan
MEB, Samsun- Türkiye
ayshe_alkan@hotmail.com

Ömer Durmuş
MEB, Amasya- Türkiye
omerdurmus@gmail.com

Özet

Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler sonucu bilişim teknolojileri eğitim kurumlarımızda hızlı bir şekilde yerini almaya devam etmektedir. Çoklu öğrenme ortamları bireylerin öğrenmesinde yardımcı olmakta ve kalıcılığı arttırmaktadır. Bilişim teknolojileri öğretmenlere çoklu öğrenme ortamları oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Bu araştırmada İngilizce öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumları incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Samsun-İlkadım ilçesinde bulunan İlköğretim İngilizce öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklemini ise 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Samsun-İlkadım ilçesinde 3 İlköğretim okulunda görevli 5 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma İngilizce öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanımlarıyla ilgili görüşlerini ortaya koymaya yönelik betimsel bir çalışmadır. İngilizce öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanımlarıyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. 5 İngilizce öğretmeni ile yapılan görüşme sonuncunda; öğretmenlerin bilişim teknolojileri deyince akıllarına bilgisayar geldiği, bilişim teknolojilerini kullanma durumları konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, sınıflarında göze ve kulağa hitap eden araç-gereç seçtikleri yalnız bilgilerinin ve imkânların yetersiz olması nedeni ile teyp kullanımını tercih ettikleri, branşlarında kullanabilecekleri araç-gereçlerle ilgili gelişmeleri düzenli olarak takip etmedikleri belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bilişim Teknolojileri, İngilizce Öğretmeni, İlköğretim

THE OPINIONS OF THE TEACHERS OF ENGLISH CONCERNING THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGIES IN THEIR LESSONS

Abstract

As a result of the fast and continuous developments in the fields of science and technology, information technologies have been taking place in our schools. Multiple learning/teaching environments not only help individuals in their learning process but they also make learning more long-lasting. Information technologies help teachers in preparing multiple teaching/learning environments. Current research studies to what extent teachers use information technologies in their lessons. The population of the study comprises the English teachers working at the primary schools in Samsun, İlkadım during the 2011-2012 academic year while the sample is composed of 5 English teachers working at 3 different primary schools in the same district during the same academic year. This case study tries to elicit the opinions of the teachers concerning their own use of information technologies. Among the other qualitative research techniques, interview and semi-structured interview questionnaires have been used in order to elicit the opinions of the teachers. As a result of the interviews conducted with the 5 English teachers, it has been revealed that computers is the first thing to come to the teachers' minds when they heard the phrase information technologies; they do not find themselves capable enough in the use of information technologies; although they use audio-visual materials in their lessons, they prefer using tape recorders due to their limited knowledge and the equipments in their

classrooms and they do not follow the developments in their fields concerning the materials and equipments in their lessons regularly.

Key Words: Information technologies, English teachers, Primary schools

GİRİŞ

İçinde bulunduğumuz ''Bilgi çağı'' olarak adlandırılan 21. yüzyıl, beraberinde bilgisayar teknolojilerinin hızla geliştiği ve giderek toplumun bütün katmanlarında yaygınlaştığı bir dönemi getirmiştir(İşman,2006).
Alkan (2002); ikibinli yılların bilimsel ve teknoloji çağı olması nedeniyle bilim ve teknolojinin gelişimini esas aldığını. İkibinli yıllardaki bilim ve teknoloji gelişimi evrensel, ulusal ve bireysel gereksinimleri artırmakta ve eğitime de yeni yapılanmayı gerektirdiğini ayrıca eğitimin 1) Bilim, 2) Teknoloji, 3) Uygulama boyutlarının bulunduğunu belirtmiştir. Alkan(2005) de eğitim ve teknolojinin insan yaşamının daha etken duruma getirilmesinde önemli iki temel öğe olarak görmektedir.

Günümüzde Bilgi Teknolojilerinin (BT) toplumlar üzerinde büyük etkisi olduğunu belirten Akkoyunlu (1995) Teknolojilerin toplumda yaygınlaşmaya ve kullanılmaya başladıktan sonra, değişmenin kaçınılmaz hale geldiğini, günümüzde yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerileri ile donanık hale getirilmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Baytekin (2004); 20.yüzyıl savaşları ve bilhassa ikinci dünya savaşının ortaya koyduğu sonuçların, teknik ve ekonomik değişmeler oluşturduğunu. Güncel öğrenme ve öğretim koşullarına uymayan toplumların eğitim öğretiminin gelişmiş toplumların yönlendirmesi altına alınacağının görüldüğünü ifade etmektedir.
Eğitimin bireylere daha etkili ve verimli bir şekilde sunulabilmesi için çeşitli öğretim materyallerinden yararlanıldığını belirten Yılmaz (2005), günümüzde eğitim kurumlarında geleneksel yöntemlerle ve araç gereçlerle yapılan eğitimin ve öğretimin yerini bilgi teknolojilerinden yararlanılarak oluşturulan çoklu öğrenme ortamına bıraktığını ifade etmektedir. Ayrıca bu durumun öğrenme-öğretme etkinliklerinde etkili olduğunu ve bilgi teknolojileri kullanımının bu alana özellikle bilgisayar aracılığıyla girmesine neden olduğunu söylemektedir. Dünyada ve Türkiye'de teknolojideki bu hızlı gelişmeler, eğitim sistemine yansımakta ve öğrenme öğretme faaliyetlerini de etkilemektedir (İşman, 2005).

Tok (2002) da öğrencilere mutlaka görsel-işitsel araçlardan faydalanma sansı verilmesi gerektiğini; bilgisayar, video, CD çalar gibi teknolojik yeniliklerin öğrenme ortamına katılabilmesi gerektiğini belirtmektedir. Demirezen (1989) bu tür araç-gereçlerin eğitim ortamına katılması ile dil öğrenimi duyuşsal, sosyal ve iletişimsel bir boyut kazandırdığını, görsel imgeler sayesinde zihindeki kalıcılığın arttığını ifade etmektedir.

Araştırmanın Önemi

Yabancı dil eğitiminin önem kazandığı günümüz şartlarında, öğrenmenin kolaylaşması ve kalıcılığın artması için eğitim ortamlarında kullanılan araç-gereçlerin daha nitelikli hale getirilmesi kaçınılmazdır. Eğitim ortamlarının daha nitelikli olmasını sağlayan unsurlardan birisi de öğretmenlerin sınıflarında bilişim teknolojilerini kullanma becerileridir. İngilizce öğretmenlerinin derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma durumlarını belirlemek amacıyla çalışılmıştır.

Sınırlılıklar ve Sayıltılar

Bu araştırmanın sayıtlıları:
1. Görüşmeye katılan öğretmenlerin samimi cevaplar verdiği kabul edilmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları:

1. Araştırma 2011-2012 Eğitim-Öğretim yılında Samsun-İlkadım ilçesinde bulunan üç ilköğretim okulunda görev yapmakta olan İngilizce öğretmenlerini kapsamaktadır.
2. Veri toplama aracı olarak sadece görüşme formu kullanılmıştır.

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı İngilizce öğretmenlerinin derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşlerini almaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

a) Bilişim teknolojileri ile ilgili eğitim aldınız mı ?
b) Bilişim teknolojileri deyince aklınıza hangi araç-gereçler geliyor?
c) Derslerinizde bilişim teknolojilerinden araç-gereç kullanıyor musunuz?
d) Branşınızla ilgili kullanabileceğiniz araç-gereçlerle ilgili gelişmeleri takip ediyor musunuz?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

İngilizce öğretmenlerinin derslerinde bilişim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden görüşme tekniği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Samsunun İlkadım ilçesinde bulunan 3 farklı ilköğretim okulda görevli 5 farklı İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, Samsun ilinin İlkadım ilçesinde bulunan üç farklı ilköğretim okulda görevli görüşme konusunda istekli 3 kadın, 2 erkek olmak üzere toplam 5 farklı İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada öğretmenlerin bilişim teknolojileri ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Punch'a (2005) göre nitel araştırmada görüşme, yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış şekilde yapılabilir. Bu araştırmada görüşmecilerin konuyla ilgili derinlemesine düşüncelerini almak için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. Uzman yardımı alınarak hazırlanan görüşme soruları aracılığıyla 5 öğretmen ile görüşme yapılmış, öğretmenlerden düşünceleri alınmış ve görüşmeler video kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Öğretmen seçimi yapılırken 3 farklı okuldan görüşme yapmak için istekli 3 kadın, 2 erkek olmak üzere toplam 5 farklı İngilizce öğretmeni ile görüşmeler yapılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde, betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bu aşamalar: betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır.
Görüşmeler sırasında kayıt edilen videolar araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmış daha sonrada yazılı metne dönüştürülmüştür. Metin haline dönüştürülürken erkek öğretmenler "X1, X2", kadın öğretmenler "Y1, Y2, Y3" gibi harflerle sembolize edilmiştir. Yapılan görüşmeler ayrı ayrı metin haline dönüştürülmüş ve tüm görüşmeler bittiğinde her bir soruya görüşmeciler tarafından verilen cevaplar gruplandırılmıştır. Verilerin çözümlemesinde elde edilen her türlü farklı veri değerlendirilerek bulgulara eklenmiştir

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sonucunda öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplara, elde edilen bulguların ve bunlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

A. Bilişim teknolojileri ile ilgili eğitim aldınız mı?

Görüşmeler sonucunda İngilizce öğretmelerinin bilişim teknolojileri ile ilgili eğitim alma durumları incelendiğinde öğretmenlerimizin bilişim teknolojileri olarak bilgisayarı ele aldıkları, bilgisayarla ilgili de üniversitede, hizmet içi eğitim ile eğitim aldıkları hatta hiçbir eğitim almayan öğretmenlerimizin de olduğu görülmektedir. Özdemir (2007) yapmış olduğu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin *sınıf içinde bilgisayar destekli öğretim uygulamalarında bulunma* durumunu incelemiş ve öğretmenler ağırlıklı olarak "yetersizim" seçeneğini işaretlemişlerdir. Öğretmenlerin bu konuda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmektedir.

MEB (2006) bir eğitim sisteminin başarısının, temelde sistemin uygulayıcısı öğretmenin niteliklerine bağlı olduğunu, hiçbir eğitim modelinin, modeli uygulayacak personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmeyeceğini

ifade etmektedir. Ayrıca Kayak ve Orhan da; bir eğitim sisteminin en önemli öğesinin öğretmen olduğunu, iyi ve nitelikli bir eğitimin nitelikli öğretmenlerle gerçekleşebileceğini, Baylar ve Ritchi (2001), ise öğretmenlerin değişime açıklığı en kritik değişken olarak belirtmektedir (Akt: Aşkar ve Usluel (2002)).

Tablo: 1: Bilişim Teknolojileri Konusunda Alınan Eğitim

	F	%
Üniversitede ders olarak	2	%40
Çevreden yardım alarak	2	%40
Ders görmemiş	2	%40
Hizmet içi eğitim yoluyla	1	%20
Pratik yaparak	1	%20

Aşağıda İngilizce öğretmenlerinin "Bilişim teknolojileri ile ilgili eğitim aldınız mı?" sorusuna verdikleri cevaplar verilmektedir.
(X1): "*Üniversitede bilgisayar dersi almıştım onun dışında bir eğitim almadım, onun dışında günlük hayatımda kullanımlarımla ilerletmeye çalışıyorum.*"
(X2): " Bilişim teknolojileri ile ilgili her hangi bir ders almadım. Sınav kâğıtlarını hazırlamak için, e-okul'a not girişi yapabilmek için öğretmen arkadaşlarımdan öğrendiklerimi uygulamaya çalışıyorum"
(Y1): " Öğretmenliğe başladıktan sonra hizmet içi eğitim ile temel bilgisayar kursuna katılmıştım, onun dışın da ders almadım."
(Y2): "Üniversitede bilgisayar dersi almıştım, onun haricinde her hangi bir kurs veya eğitime katılmadım."
(Y3): " Herhangi özel bir eğitim almadım. Eşimin ve çocuklarımın yardımı ile kullanmaya çalışıyorum. Bazen sınıftaki öğrencilerim yardımcı oluyor, bazen de öğretmen arkadaşlarım."

B. Bilişim teknolojileri deyince aklınıza hangi araç-gereçler geliyor?

Görüşmeler sonucunda İngilizce öğretmelerinin bilişim teknolojileri deyince akıllarına gelen araç-gereçler incelendiğinde öğretmenlerimizin bilişim teknolojilerini çoğunluk olarak bilgisayar olarak algıladıkları görülmektedir.

Öğretmenlerimizin derslerinde istendik davranışlar oluşturabilmeleri için farklı öğretim materyalleri kullanarak derslerini zenginleştirmeleri gerekmektedir. Bilim ve teknolojideki gelişmelerin de beraberinde getirdiği bilişim teknolojileri eğitim ortamlarının zenginleşmesini sağlamaktadır. Tomlinson (2001), Öğrencide istenilen davranış değişikliğini oluşturmak, öğrencinin dikkatini toplamak, ilgisini arttırarak devam ettirmek ve öğrenciyi yöneltmek için çeşitli öğretim materyalleri kullanıldığını ifade etmiştir. Ayrıca bu öğretim materyallerinin; kasetler, video, cd-romlar, sözlükler, kitaplar ya da fotokopi ile çoğaltılmış araştırma kâğıtları ve öğrencilerin dil bilgisini ya da tecrübesini arttırıcı her şey olabileceğini belirtmektedir.

Tablo: 2: Bilişim Teknolojileri Araç-Gereçleri

	F	%
Bilgisayar	5	%100
Projeksiyon	2	%40

Aşağıda İngilizce öğretmenlerinin "Bilişim teknolojileri deyince aklınıza hangi araç-gereçler geliyor?" sorusuna verdikleri cevaplar verilmektedir.
(X1): "*Aklıma bilgisayar geliyor.*"
(X2): " Bilgisayar geliyor, projeksiyonu da ekleyebilirim."
(Y1): "Teknik araç- gereçler aklıma geliyor. Örneğin bilgisayar, projeksiyon gibi."
(Y2): "Bilgisayar, laptop, kasa, klavye ve fare gibi araçlar olduğunu düşünüyorum. "
(Y3): " Bu konuda herhangi eğitim almadığımdan aklıma tek gelen bilgisayar."

C. Derslerinizde bilişim teknolojilerinden araç-gereç seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?

İnsanlar okuduklarının %10'unu, söylediklerinin %70'ini, gördüklerinin %30'unu ve hem yapıp hem söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar (Alkan- Kurt 1998: 124). Görüşmeler sonucunda İngilizce öğretmelerinin derslerinizde bilişim teknolojilerinden araç-gereç seçerken nelere dikkat ettikleri incelendiğinde öğretmenlerimiz seçtikleri araç-gereçlerin göze ve kulağa hitap edebilen araçları kullandıkları görülmektedir. Ayrıca kullanım kolaylığı açısından teybi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo: 3:Bilişim Teknolojilerinden Araç-Gereç Seçimi

	F	%
Teyp	2	%40
Sınıf Bilgisayarı & Projeksiyon	2	%40
Bilgisayar Sınıfı	2	%40
Hazır materyaller	1	%20
Sesli Sunular	1	%20
Eğitim CD'leri	1	%20

Aşağıda İngilizce öğretmenlerinin "Derslerinizde bilişim teknolojilerinden araç-gereç seçerken nelere dikkat ediyorsunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar verilmektedir.

(X1): "*Konuya uygun araç-gereçler seçmeye çalışıyorum, dersimiz göze ve kulağa hitap etmesi gereken bir ders olduğundan dinleme ve telaffuz için yanımda mutlaka teyp ile derse girmeye çalışıyorum. Hazır materyalleri kullanmak daha pratik oluyor benim için.*"

(X2): " Sınıfların bazılarında bilgisayar var ama çok yavaş çalışıyorlar çoğu zaman da çalışmıyorlar, eğer bilgisayar öğretmenimizden de yardım alabilirsem projeksiyon kullanarak görsel hale getirmeye çalışıyorum, telaffuz için kendim seslendiriyorum çoğu zaman. Kendim bilgisayar kullanarak materyal hazırlama konusunda maalesef yetersizim."

(Y1): "İnternette bulduğum bazı sesli sunular oluyor bilgisayar sınıfı boş olursa öğrencilerle dersimizi orda içleyerek sesli ve görsel hale getirmeye çalışıyorum. Okullarda dil sınıfı mutlaka olması gerekiyor ama ne yazık ki böyle bir uygulama yok."

(Y2): "Üniversite eğitimim sırasında almış olduğum eğitim CD leri vardı, eğer okulda sınıfta bilgisayar varsa sınıfta açıyorum yok ise de bilgisayar sınıfının boş olduğu zamanları takip ediyorum. Onun dışında bireysel bir sunum hazırlamıyorum. "

(Y3): "İngilizce dersinde en sık kullandığım araç teyp. Onun dışındakileri kullanma konusunda sınıflarımızın bazısında bilgisayar var olsa da benim yardım almam gerekiyor o da zaman kaybı oluyor. Benim için en pratik teyp. "

D. Branşınızla ilgili kullanabileceğiniz araç-gereçlerle ilgili gelişmeleri takip ediyor musunuz?

Yalın (1999) öğretim materyalleri etkili ve amacına uygun olarak kullanıldığında, öğrencilerin bireysel gereksinimlerinin karşılanmasına yardımcı oldukları gibi çoklu öğrenme ortamı sağladığını belirtmektedir. Berigel ve Karal (2004) tarafından yapılan araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin, internet ve teknolojiden eğitim ortamlarında yeterince yararlanmadığı; öğretmenlerin materyal eksikliği duydukları ve eğitim ortamlarında bulunan materyalleri kullanım yeterliliklerinin az olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır(Akt: Özderimir(2007). Öğretmenlerimizden aldığımız cevapları incelediğimizde öğretmenlerimizin düzenli yayınları takip etmedikleri, diğer öğretmen arkadaşları ile görüştükleri, zamanları olmadığı için gelişmeleri takip edemedikleri söylenebilir.

Tablo: 4: Gelişmeleri Takip Etme

	F	%
Diğer Öğretmenlerden	4	%80
İnternetten	3	%60
Kitaplardan	2	%40
CD'lerden	1	%20

Aşağıda İngilizce öğretmenlerinin "Branşınızla ilgili kullanabileceğiniz araç-gereçlerle ilgili gelişmeleri takip ediyor musunuz? " sorusuna verdikleri cevaplar verilmektedir.
(X1): "*İnternetten bakıyorum bazen, zümremde olan öğretmen arkadaşlarla görüşüyorum, dergi veya sürekli bir yayın takip etmiyorum."*
(X2): " Zümre öğretmenlerimle görüşüyorum, yayın evlerinin kitaplarını inceliyorum."
(Y1): " İnternetten aramalar yapıyorum, öğretmen arkadaşlarla danışıyorum, kullandığımız kitapların verdiği CD lere bakıyorum."
(Y2): "Zaman buldukça internette çeşitli yabancı dil forumlarına üye oldum orada kullanabileceğim kaynaklar, materyaller bulabiliyorum."
(Y3): " Öğretmen arkadaşlarla görüşüyorum, bilgisayar bilgim çok olmadığından internette çok fazla zaman geçiremiyorum açıkçası zaman da bulamıyorum. Kullandığımız kitaplardaki materyallere bakıyorum."

SONUÇ VE ÖNERİLER

Hayatımızın her alanında sık sık kullanılan bilişim teknolojileri eğitim ortamlarında da yaygın olarak kullanılarak öğrenmeye yardımcı olmaktadır. Çağdaş eğitimin gereksinimi olarak bilgiye ulaşabilen ve kullanabilen bireyler yetiştirmek için öğrenmeyi bilen öğrenciler yetiştirilmesi gerekmektedir bu konuda öğretmenlerimizin bilim ve teknolojideki gelişmeleri takip etmesi ve kullanmasının önemi büyüktür.

İlköğretim İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşme sonuncunda; Öğretmenlerin bilişim teknolojileri deyince akıllarına bilgisayar geldiği, bilişim teknolojilerini kullanma durumları konusunda kendilerini yeterli görmedikleri, sınıflarında göze ve kulağa hitap eden araç-gereç seçtikleri yalnız bilgilerinin ve imkanların yetersiz olması nedeni ile teyp kullanımını tercih ettikleri, branşlarında kullanabilecekleri araç-gereçlerle ilgili gelişmeleri düzenli olarak takip etmedikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanabilme becerilerinin artması, bilgilerinin yenilenmesi ve derslerinde aktif olarak kullanabilmeleri için eğitim almaları konusunda teşvik edilebilir. Okullarda dil sınıflarının bulunması da hem öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmak hem de öğretmenlerin imkanlarını genişletmek daha iyi olabilir, Öğretmenlerimiz basılı ve sanal ortamda branşları alanındaki gelişmeleri ve yenilikleri takip edebilmeleri için özendirilmelidirler.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alkan, C.,Kurt, M., (1998), Özel Öğretim Yöntemleri: Disiplinlerin Öğretim Teknolojisi, Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkan, C., (2002), Anadolu Üniversitemizin Durumu, Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu Web Sitesi: "http://aof20.anadolu.edu.tr", 23-25 Mayıs 2002, Eskişehir.

Alkan, C., (2005), Eğitim Teknolojisi, Anı yayıncılık, 7.baskı, Ankara.

Akkoyunlu, B., (1995), Bilgi Teknolojilerinin Okullarda Kullanımı ve Öğretmenlerin Rolü, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 11: *105-109 [19951.*

Aşkar, P., Usluel, K., Y., (2002), Teknolojinin Yayılım Sürecinde Öğretmenlerin Bilgisayar Özelliklerine İlişkin Algıları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 22 : *14-20 {2002}*

Baytekin, Ç. (2004), Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme, 2.baskı, Anı yayıncılık, Ankara.

Demirezen, M. (1989), Video Kullanımının Yabancı Dil Öğrenimine Getirdikleri, (Fen ve Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi konulu sempozyum, 15-16 Mayıs 1989, Ankara-Türkiye), Hacettepe Üniversitesi, Ankara 1989, s. 289-298.

İşman, A. (2005), Uzaktan Eğitim, 2. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

İşman, Aytekin (2006). Bilgisayar ve eğitim, Sakarya üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,Sayı:2 http://www.ef.sakarya.edu.tr/dergi/efdergisayi1.pdf ,24.11.2006.

Kayak, S., Orhan, F., (t.y), Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Görev Yaptıkları Okullarda Üstlendikleri Sorumlulukların İncelenmesi, http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfkitap/pdf/560.pdf , 21.09.10

MEB., (2006), İlkögretim İngilizce Dersi Öğretim Programı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi

Özdemir, Ö., (2007), İlköğretim Birinci Kademe İngilizce Öğretmenlerinin Eğitim Durumunda Yöntem-Teknik ve Araç-Gereç (Teknoloji) Kullanma Yeterlilikleri, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı, yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale.

Punch, F. K. (2005). *Sosyal Araştırmalara Giriş Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. (Çev.: Bayrak, D., Arslan, H. B., Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Yalın, H.İ.,(1999) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, Nobel YayınDağıtım, Ankara.

Yılmaz, A.,(2005), Eğitim Yönetiminde Bilgisayarlardan Faydalanmanın Avantajları ve Dezavantajları, Milli Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı:166, s.s 1- 7,2005

Tok, H, (2002), İlköğretimin Birinci Kademesinde Yabancı Dil Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesi, Yüksek Lisans Tezi,İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Tomlinson, B.,(2001), Materials Development in Teaching English to Speakers of Other Languages. Cambridge: Cambridge University Press

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:13 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ DÖNEM İŞİTME ENGELLİLERDE MÜZİK EĞİTİMİ İLE ÇOCUKLARIN GELİŞİM ÖZELLİKLERİ ÜZERİNE TERAPÖTİK BİR ÇALIŞMA

Yard .Doç.Dr. Tülin Malkoç
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
tmalkoc@marmara.edu.tr

Funda Ceylan
Mimar Sinan İşitme Engelliler İlköğretim Okulu
fundaceylan@yahoo.com

Özet

Bu araştırmada, okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma yapılmış olup, bu çalışmada müzik eğitiminin okul öncesi işitme engelli çocukların gelişim özelliklerine olan etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.

Araştırma, Özel İlk İletişim Rehabilitasyon Merkezi'ne devam eden 5-6 yaş grubu okul öncesi dönem 20 çocuk ile yapılmıştır. 20 çocuk 10 deney ve 10 kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Deney grubundaki 10 öğrenciye 16 hafta boyunca okul öncesi işitme engelli çocukların özelliklerine uygun bir müzik eğitimi programı uygulanmış, bu programın içerisinde müzik ile ilgili eğitsel yaklaşımların yanında müzik terapisi ile ilgili teröpatik çalışmalara da yer verilmiştir. Kontrol grubuna müzik eğitimi ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

Araştırma 16 hafta sürmüş, deney grubu ve kontrol grubundaki çocuklara "Marmara Gelişim Ölçeği"nin 4 alt boyutu kullanılarak denel işlemin öncesinde ve sonrasında öntest-sontest uygulaması yapılmıştır. Araştırmada; Oktay ve Aydın (2002) tarafından geliştirilen "Marmara Gelişim Ölçeği" nin yanında "Gözlem Formu" ve "Kişisel Bilgi Formu" da kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U ve Wilcoxon testleri kullanılmıştır.

Araştırmadan elde edilen verilere göre; okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik çalışma yapmak amacıyla geliştirilen müzik eğitimi programının çocuklarda özbakım becerilerini, bedensel gelişimi, zihinsel gelişimi ve dil gelişimini destekleyebileceği yönünde bulgulara rastlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Müzik Terapisi, İşitme Engelli Çocuklar, Okul Öncesi Dönem, Özel Eğitim.

A THERAPEUTIC STUDY ON MUSIC EDUCATION IN PRE-SCHOOL HEARING-IMPAIRED CHILDREN AND THEIR DEVELOPMENT CHARACTERISTICS

Abstract

This paper includes a therapeutic study on music education in pre-school hearing-impaired children and their development characteristics, that aims to determine the effects of music education on the development characteristics of pre-school hearing-impaired children. The subjects of the study included 20 pre-school children of the age group 5-6, attending the "Private İlk İletişim rehabilitation Center".The 20 children were divided into two groups of 10 children, namely the experimental group and the control group.The 10 students in the experimental group experienced a 16-week music education program suitable for the characteristics of pre-school hearing-impaired children, that included therapeutic studies related to music therapy, in addition to the educational approaches on music.The control group experienced no such program related to music education.

The study lasted for 16 weeks, and the children in the experimental and control groups were applied pre-tests and post-tests prior to and following the experimental procedures, using the 4 sub-dimensions of the "Marmara Development Scale" .The "Marmara Development Scale", developed by Oktay and Aydın (2002), the

"Observation Form" and the "Personal Information Form" were used in the study. Mann Whitney U and Wilcoxon tests were used for the analysis of data.
The results of the study revealed findings that the music education program developed in order to conduct a therapeutic study on music education in pre-school hearing-impaired children and their development characteristics may support the development of the, self-care skills, as well as the physical, mental, and language development of children.

Key words: Music Education, Music Therapy, Hearing-Impaired Children, Pre-School, Private Education.

GİRİŞ

İşitme engeli, insan kulağının, anatomik ve fizyolojik bozukluğu nedeniyle seslerin engellenmesi olayıdır (Gönen, 2004, s.17). İşitme testi sonucunda, belli bir bireyin aldığı sonuçlar, kabul edilen normal işitme eşiklerinden belirli derecede farklı olup, bu kaybın derecesi bireyin dil edinimini ve eğitimini engelleyici derecede ise o bireyde işitme engeli var demektir (Özgür, 2008, s. 67). İşitme yetersizliğinin derecesi ya da tipi ne olursa olsun, kişinin sadece dil ve konuşma gelişimini değil, zihinsel, sosyal ve duygusal gelişimini de etkilemektedir (Webster ve Elwood, 1985: Aktaran: Sığırtmaç ve Deretarlagül, 2010, s. 109).

Çocuğa işitme engelli tanısı konulup, uygun cihazlandırma sağlandıktan sonra yapılması gereken en önemli şey hiç zaman kaybetmeden eğitime başlamaktır. İşitme engelli çocukların dinleme, dikkat gibi becerilerini geliştirip, akranlarını gelişim özellikleri bakımından yakalayarak onlardan geri kalmamalarını sağlamak açısından erken eğitim oldukça önemlidir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitim işitme engelli çocuklar için kaçınılmaz olmalıdır.

Çocukların ilk yaşlarındaki gelişimin en uygun ve en hızlı olduğu dönemdeki eğitimi kapsayan bir süreç olan okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitim programları ne kadar erken sunulursa daha ilk yıllardan başlanarak çevre ile ilgili olan etkileşime bağlı olarak o kadar erken gelişim göstermeleri sağlanmış olur (İskender, 2008, s. 24).Eğitim açısından bu denli önemli bir dönemin içinde bulunan okul öncesi çocukların gelişim özelliklerine uygun çeşitli eğitim yöntemleri kullanılmaktadır. Bunların içinde dikkat çeken bir konuda müzik eğitimi uygulamalarıdır. Müzik eğitimi özellikle son yıllarda ön planda olan ve ülkemizde de engelli çocuklar için kullanılan bir yöntem olan müzik terapisi yöntemi ile de desteklenerek engelli çocukların eğitim ve rehabilitasyon etkinliklerinde önemli bir yer edinebilir.

Yapılan bilimsel araştırmalar okul öncesi dönem işitme engelli çocuklarla yapılan müzik eğitiminin bu çocuklar için de kullanılabilir olduğunu, bununla birlikte dinleme becerilerini, sözel açıklama becerilerini, dikkat gelişimlerini, bedensel, sosyal, zihinsel duygusal, psiko-motor gelişim ve dil gelişimi alanlarını, özgüven gelişimlerini desteklediğini ortaya çıkarmıştır (Malkoç ve Ceylan, 2011; Malkoç ve Ceylan, 2012; Karşal ve Malkoç, 2011). Buradan hareketle; okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine yapılan terapötik çalışmaların ve bu kapsamda uygulanan müzik eğitiminin okul öncesi dönem işitme engelli çocukların özbakım becerilerine, bedensel gelişimlerine, zihinsel gelişimlerine, dil gelişimlerine olan etkilerini belirlemek amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma "deneme" modelindedir. "Deneme modelleri, neden- sonuç ilişkilerini belirlemeye çalışmak amacı ile, doğrudan araştırmacının kontrolü altında, gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma modelleridir" (Karasar, 2009, s. 87). Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler rehabilitasyon merkezinde kendilerine verilen eğitimlere devam ederken, deney grubunda yer alan okul öncesi dönem 10 öğrenciye, 16 hafta boyunca haftada 4 saat müzik eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulanan müzik eğitimi programı kapsamında terapötik yaklaşımlara da yer verilmiştir. Kontrol grubunda yer alan 10 çocuğa müzik eğitimi ile ilgili herhangi bir uygulama yapılmamıştır. Deney ve kontrol gruplarına Marmara Gelişim Ölçeğinin öntesti yapılmış, 16 haftalık uygulamadan sonra da Marmara Gelişim Ölçeği sontesti uygulanmıştır. Deney ve Kontrol gruplarına uygulanan öntest ve sontestler aynı tarihlerde yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu "MEB Özel İlk İletişim Rehabilitasyon Merkezi"nde rehabilitasyon hizmeti alan 5-6 yaş grubu 20 çocuk oluşturmaktadır. Deney grubu n: 10 ve kontrol grubu da n: 10'dur. Deney ve kontrol grupları random bir şekilde seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarındaki çocuklar gelişimlerine etki edebilecek uzun süreli herhangi bir hastalık geçirmemiş, işitme engeli dışında herhangi bir engele sahip olmayan (Down Sendromu, Cerebral Palsy, Mental Retardasyon gibi), doğuştan işitme engeline sahip, en az iki yıldır işitme cihazı kullanan ve en az iki yıldır Özel İlk İletişim Rehabilitasyon Merkezinde rehabilitasyon hizmeti alan, sözel iletişim kurabilen çocuklardır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgiler Formu", Oktay ve Aydın'ın geliştirmiş olduğu "Marmara Gelişim Ölçeğinin "Özbakım Becerilerinin Gelişimi", "Dil Gelişimi", "Zihinsel Gelişim", "Bedensel Gelişim" olmak üzere 4 boyutu kullanılmıştır. Uygulamalarda yapılan gözlemler için Malkoç ve Ceylan tarafından oluşturulan "Müzik Eğitimi İle Verilen Müzik Terapisi Grup Gözlem Formu" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan Marmara Gelişim Ölçeğinin geçerlik- güvenirlik çalışmaları Oktay ve Aydın (2002) tarafından yapılmış, bu araştırmada kullanılan 4 boyutun da geçerli- güvenilir olduğu anlaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bedensel Gelişim Testi İle İlgili Bulgular

Tablo 1: Deney ve Kontrol Gruplarının Bedensel Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri:

Grup	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	ss	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	10	309.20	26.87	345.50	17.04
Kontrol Grubu	10	330.40	1.51	331.20	2.25

Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 309.20, en yüksek ortalamanın ise 345.50 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	13.85	138.50	16.50	2.55	p<0.05
Deney	10	7.15	71.50			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi'nden aldıkları öntest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($z=2.55$, $p<0.05$). Grupların eşitliğinin gözetilmesi amacıyla yapılan bu testte, diğer test sonuçları (deney ve kontrol sontest karşılaştırmaları, deney öntest-sontest, kontrol grubu öntest-sontest) da incelendikten sonra grupların eksilmemesi için gruplara herhangi bir müdahale gereksiniminde bulunulmamıştır.

Tablo 3: Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	4.00	4.00		
Pozitif Sıra	5	3.40	17.00	1.38	- -
Eşit	4				
Toplam:	10				

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi" sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (z=1.38, *p*>0.05).

Tablo 4: Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"Sonuçları:

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	2.81	p<0.01
Eşit	0				
Toplam:	10				

Deney grubunda bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (z=2.81. *p*<0.01).

Tablo 5: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Bedensel Gelişim Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	6.50	65.00	10.00	3.03	p<0.01
Deney	10	14.50	145.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin bedensel gelişim testi'nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (z=3.03. *p*<0.01).

Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak, sontestler arasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, deney grubu öntest ve sontestleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, ancak sontestler arasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu öntest ve sontest

sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamış, deney grubu öntest ve sontestleri arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar deneyin başarılı olabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Dil Gelişimi Testi İle İlgili Bulgular

Tablo 6: Deney ve Kontrol Gruplarının Dil Gelişimi Testi'nden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri

Grup	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Deney Grubu	10	151.00	38.31	237.70	77.13
Kontrol Grubu	10	178.00	23.94	174.20	21.52

Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 151.00, en yüksek ortalamanın ise 237.70 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 7: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	12.80	128.00	27.00	1.74	- -
Deney	10	8.20	82.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi'nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (z=1.74, *p*>0.05).

Tablo 8: Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	6	6.42	38.50		
Pozitif Sıra	3	2.17	6.50	1.90	- -
Eşit	1				
Toplam:	10				

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (z=1.90, *p*>0.05).

Tablo 9: Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	1.00	1.00		
Pozitif Sıra	9	6.00	54.00	2.70	p<0.01
Eşit	0				
Toplam:	10				

Deney grubunda bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi" sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (z=2.70. *p*<0.01).

Tablo 10: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Dil Gelişimi Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	7.50	75.00	20.00	2.26	p<0.05
Deney	10	13.50	135.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin dil gelişimi testi'nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (z=2.26. *p*<0.05).
Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasında sadece deney grubunda sontest lehine anlamlı farklılık bulunması ve deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması sonucu deneyin başarılı olabileceğini ortaya çıkarmaktadır.

Özbakım Becerileri İle İlgili Bulgular

Tablo 11: Deney ve Kontrol Gruplarının Özbakım Gelişimi Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri

Grup	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	Ss
Deney Grubu	10	138.70	14.21	194.60	1.84
Kontrol Grubu	10	182.20	14.32	183.80	11.94

Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın deney grubu öntest puanlarında 138.70, en yüksek ortalamanın ise 194.60 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 12: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	15.40	154.00	1.00	3.70	p<0.001
Deney	10	5.60	56.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi'nden aldıkları öntest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (z=3.70, *p*<0.001). Grupların eşitliğinin gözetilmesi amacıyla yapılan bu testte, diğer test sonuçları (deney ve kontrol sontest karşılaştırmaları, deney öntest-sontest, kontrol grubu öntest-sontest) da incelendikten sonra grupların eksilmemesi için gruplara herhangi bir müdahele gereksiniminde bulunulmamıştır.

Tablo 13: Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	5	3.00	15.00	2.06	p<0.05
Eşit	5				
Toplam:	10				

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (z=2.06, *p*<0.05).

Tablo 14: Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	2.81	p<0.01
Eşit	0				
Toplam:	10				

Deney grubunda bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi öntest-sontest puanları arasında yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi" sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (z=2.81. *p*<0.01).

Tablo 15: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Özbakım Gelişimi Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	7.60	76.00	21.00	2.21	p<0.05
Deney	10	13.40	134.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin özbakım gelişimi testi'nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (z=2.21. *p*<0.05).
Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, ancak sontestler arasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, deney grubu öntest ve sontestleri arasında da sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş ancak, sontestler arasında ise deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Kontrol grubu öntest ve sontest sonuçları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuş, deney grubu öntest ve sontestleri arasında da sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre; kontrol grubu ve deney grubuna verilen eğitimlerin her ikisinin de etkili olduğu, deney grubuna verilen eğitimin daha etkin olmuş olabileceği, deneyin başarılı olabileceği sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Zihinsel Gelişim Testi İle İlgili Bulgular

Tablo 16: Deney ve Kontrol Gruplarının Zihinsel Gelişim Testinden Almış Oldukları Puanların Tanımlayıcı Değerleri

SAB – Grup	n	Öntest		Sontest	
		$\bar{x}$	Ss	$\bar{x}$	ss
Deney Grubu	10	157.00	42.73	230.40	46.66
Kontrol Grubu	10	151.10	22.32	156.80	17.44

Kontrol grubu ve deney grubunda bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi'nden almış oldukları puanlar incelendiğinde en düşük ortalamanın kontrol grubu öntest puanlarında 151.10, en yüksek ortalamanın ise 230.40 ile deney grubu sontest puanlarında alındığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının 10'ar kişi olması dolayısıyla fark analizlerinde non-parametric teknikler kullanılmıştır.

Tablo 17: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Öntest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	9.50	95.00	40.00	0.76	- -
Deney	10	11.50	115.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi'nden aldıkları öntest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (z=0.76, *p*>0.05).

Tablo 18:Kontrol Grubunda Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	1	10.00	10.00		
Pozitif Sıra	9	5.00	45.00	1.79	- -
Eşit	0				
Toplam:	10				

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"sonucunda iki test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (z=1.79, *p*>0.05).

Tablo 19: Deney Grubunda Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Öntest-Sontest Puanları Arasında Yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi"Sonuçları

Sontest-Öntest	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	z	p
Negatif Sıra	0	0.00	0.00		
Pozitif Sıra	10	5.50	55.00	2.80	p<0.01
Eşit	0				
Toplam:	10				

Deney grubunda bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi öntest-sontest puanları arasında yapılan "Wilcoxon İşaretlenmiş Mertebeler Testi" sonucunda iki test puanları arasında sontest lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (z=2.80. *p*<0.01).

Tablo 20: Deney ve Kontrol Gruplarında Bulunan Öğrencilerin Zihinsel Gelişim Testi Sontest Puanları Arasında Yapılan Mann Whitney U Testi Sonuçları

Grup	n	Sıralamalar Ortalaması	Sıralamalar Toplamı	u	z	p
Kontrol	10	6.50	65.00	10.00	3.03	p<0.01
Deney	10	14.50	145.00			

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin zihinsel gelişim testi'nden aldıkları sontest puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur (z=3.03. *p*<0.01).
Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması, deney ve kontrol gruplarının öntest-sontest puanları arasında sadece deney grubunda sontest lehine anlamlı farklılık bulunması ve deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark bulunamaması sonucu deneyin başarılı olabileceğini ortaya çıkarmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada; okul öncesi dönem işitme engellilerde müzik eğitimi ile çocukların gelişim özellikleri üzerine terapötik bir çalışma yapmak amacıyla müzik eğitimi programı oluşturulmuş ve bu programda eğitsel uygulamaların yanında müzik terapisi ile ilgili terapötik çalışmalar yapılmıştır. Yapılan uygulamalar işitme engelli çocukların gelişim özelliklerini desteklemek yönünde bir araç olarak kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; 16 hafta boyunca gerçekleştirilen müzik eğitimi programı dahilindeki uygulamalar, işitme engelli çocukların zihinsel gelişim, bedensel gelişim, dil gelişimi, özbakım becerileri üzerinde destekleyici olabilmektedir. Bu açıdan bakıldığında bulgular araştırma kapsamında yapılan literatürel bilgileri destekler niteliktedir. Bu araştırmada Funda Ceylan'a ait yüksek lisans tezindeki bazı bilgi ve bulgulara yer verilmiştir. Araştırma ile ilgili daha ayrıntılı bilgi, sonuç ve öneriler ilgili yüksek lisans tezinde yer almaktadır.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Gönen, İ.H (2004). *İşitme engelli çocuklar için kuramsal ve uygulamalı oyunlar ile doğal konuşma eğitimi.* .Ankara: Karatepe Yayınları.

İskender, Ö. (2008). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim*. (2.Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi.* (19. Basım). Ankara: Nobel

Karşal, E., Malkoç, T. (2011). O*kulöncesi dönemi işitme engelli çocuklarda müzik eğitimi.*(Proje no. EGT-B-010710-0242). İstanbul: Marmara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı.

Malkoç ,T., Ceylan, F. (2011). Okul öncesi dönem işitme engelli çocukların müzik eğitimi etkinliklerinde dikkat eksikliğini geliştirme becerisine ait inceleme. *İnternational Conference on New Trends in Education and Their İmplications.* (s. 141). Antalya: Turkey.

Malkoç,T., Ceylan,F. (2012) Okul öncesi dönem işitme engelli çocuklarda müzik eğitiminin sözel açıklama becerilerine etkisi. *3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications.(s. 24).* Antalya: Turkey.

Oktay,A., Aydın,B. H. (2002). "Marmara Gelişim Ölçeğinin Geliştirilmesi" (3-6 Yaş Dönemi Çocuklar İçin) *Erken Çocukluk Gelişimi Ve Eğitimi Sempozyumu.* Ankara: Gazi Üniversitesi.

Özgür, İ. (2008). *Engelli çocuklar ve eğitimi özel eğitim.* (2. Baskı). Ankara: Karahan.

Sığırtmaç, A., Deretarlagül,E. (2010). *Okul öncesinde özel eğitim.* İstanbul: Kök.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:14 ISSN: 2146-9199

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA EĞİTİMCİ BİREYLERİN UYUM ALGI VE DAVRANIŞLARINI ETKİLEYEN UNSURLAR

Doç. Dr. Nurhayat Çelebi
Marmara Üniversitesi
ncelebi@marmara.edu

Nilüfer Ülker
İstanbul Teknik Üniversitesi
ulkern@itu.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı, yükseköğretim kurumlarında çalışan İngilizce okutmanlarının uyum algı ve davranışlarını etkileyen unsurları incelemektir. Araştırma modeli olarak, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi uygulanmıştır. Araştırma evrenini İstanbul'daki iki devlet üniversitesinde görev yapan İngilizce okutmanları oluşturmaktadır. Örneklem ise gönüllülük esası ile seçilen 14 İngilizce okutmanından oluşmaktadır. Araştırmanın verileri 11 adet açık uçlu görüşme sorusu oluşturularak görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Görüşme formunun oluşturulmasında ilgili alanyazın taranmış, uzman görüşüne başvurulmuş ve pilot çalışma yürütülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Bu bağlamda, "birey-iş uyumu" ile ilgili alanyazın doğrultusunda verilerde ortaya çıkan temalar kodlanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlar uzmanlara gösterilerek uzlaşı sağlanması ile araştırmanın güvenirliği teyid edilmiştir. Analiz sonucunda oluşturulan temalar katılımcı cevaplarından elde edilen verinin doğrudan alıntılanıp aktarılması yoluyla desteklenmiştir. Bu temalar sırasıyla 'Yönetici, Meslektaş ve Öğrencilerle İlişkiler', 'Bireysel Özellikler', 'İşin Yapısına ilişkin Özellikler', 'Kurum Yapısı ve Kültürüne ilişkin Özellikler', 'Çalışma Ortamına ilişkin Özellikler' olarak kodlanmıştır.

Anahtar sözcükler: Uyum, İş Uyumu, Birey-İş Uyumu, Yükseköğretim

FACTORS EFFECTING INDIVIDUALS' PERCEPTIONS AND BEHAVIORS OF JOB FIT IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract

The aim of this study was to investigate the factors effecting English instructors' job fit perceptions and behaviors in higher education. In this research, qualitative method was applied. Convenient sampling method was used. The sample was 14 English instructors at two state universities in İstanbul. The data were collected through a semi-structured interview form consisting of 11 questions. For form development, literature was reviewed, expert advise was obtained and pilot study was administered. For data analysis, descriptive and content analysis were conducted. The answers were categorized through thematic coding in accordance with literature and data. To assure reliability, the results were reexamined and confirmed by experts. The themes were supported through direct quotations from participants' utterances. These themes were 'Relationships with Administrators, Colleagues and Students', 'Personal Characteristics', 'Features regarding the Structure of the Job', 'Features regarding the Structure and Culture of the Institution', and 'Features regarding the Work Environment'.

Key words: Fit, Job Fit, Person-Job Fit, Higher Education

GİRİŞ

Küresel rekabetin son hızıyla yaşandığı günümüz dünyasında kurumlar ayakta kalabilmek için kurumu başarıya götürecek olan çalışanlar seçmek ve başarısına katkı sağlayan mevcut çalışanlarını da kurum süreçlerine aktif şekilde katmak suretiyle başarısını sürdürmek durumundadır. Bunu gerçekleştirmenin en belirgin yollarından biri yaptığı işle kendi özellikleri bağdaşan çalışanlar istihdam etmekten geçmektedir. Kristof-Brown (2000)'e göre bir birey belirli bir işin gerektirdiklerini karşıladığında veya iş bireyin ihtiyaçlarına cevap verdiğinde meydana gelen bu durum birey-iş uyumu olarak değerlendirilir (s. 646).

Kurumların başarısında çok önemli bir faktör olan birey-iş uyumunun dayandığı çeşitli teoriler mevcuttur. Dawis (2005)'e göre bunlardan birey çevre-uyumu teorileri birey ve çevre değişkenlerine bağlı olarak geliştirilmiştir. Bu değişkenler davranış veya davranışların sonuçlarının oluşmasına sebep olur. Her ne kadar birey ve çevre teoriye katkıda bulunsa da bireyin belirli bir davranışını ancak birey ve çevre kombinasyonu açıklayabilir (s. 4).

Birey-çevre uyumu teorilerinden olan Özellik-Faktör Teorisi (Williamson-1939) bireyin yetenekleri, başarıları, ilgileri, değerleri ve kişiliğiyle mesleklerin koşul ve gerekliliklerinin eşleştirilmesi gerektiği üzerine odaklanır (Madukolam, 2000, s. 4). Teorinin özünde bulunan *özellik* ve *faktör* terimleri birey ve mesleğin karakteristik özelliklerinin değerlendirilmesi anlamına gelir (Maduakolam, 2000, s. 4). Özellik-faktör teorisine göre bireyler farklıdır ve bireylerin farklı becerileri ölçülerek farklı mesleklerle eşleştirilebilir (Patton, Mcmahon, 2006, s. 22).

Gothard (2001) bu teoriye göre bireyin kariyerini belirlemede eşleştirmenin dayandığı temelleri şöyle sıralamaktadır: Bireyler yetenekleri ve potansiyelleri (özellikleri) açısından sınıflandırılabilirler; bu özellikler farklı mesleklerin gereksinimleriyle ilişkilidir; her birey yeteneklerini etkin bir şekilde kullanabileceği bir çalışma ve yaşama şekli bulmak için kendi özelliklerini tanımlamaya çalışır (s. 11).

Yine birey-çevre uyumu teorilerinden olan İş Uyumu Teorisi (TWA-Dawis & L. Lofquist-1984) ise diğer güncel birçok uyum teorisinin aksine, meslek belirlendikten sonra işinde başarılı olma ile kısmı ilgilenir (Renfro-Michel ve diğerleri, 2009, s. 19). Gothard (2001)'e göre, işe uyum teorisinin özünde birey ve çevrenin birbirlerine uyum sağlamak adına uğraştıkları ve bunun her iki taraf için de tatmin sağladığı varsayımı vardır (s. 13). Bu teoriye göre bireyin çevrenin (bazı) gerekliliklerini karşılayacak becerileri vardır. İş becerileri bilişsel, duygusal, motor ve fiziksel temel insani becerilerden türemiştir. İhtiyaçlar gibi, temel beceriler de kalıtım yoluyla elde edilir ve farklı çevrelerde bulunmaktan dolayı öğrenmeler yoluyla şekillenir (Dawis, 2005, s. 5).

Holland'ın Tipoloji teorisi (Holland-1959) ise 2 temel varsayıma dayanır: Aynı mesleği icra eden bireyler benzer kişilik özelliklerine sahiptir ve bireyler mesleklerini kişilik eğilimleri doğrultusunda belirler (Miller; Miller, 2005, s. 20). Bu teoride 6 kişilik tipinin varlığından söz edilmektedir: Gerçekçi, araştırmacı, sanatçı, sosyal, gelenekçi ve girişimci. Birey en çok benzediği kişilik tipinin özelliklerini göstermeye meyillidir ve meslek seçimini de bu doğrultuda yapmalıdır (Gottfredson; Johnstun, 2009, s. 103). Örneğin, araştırmacı/sosyal kombinasyonunun özellikleri bir fen öğretmeninde görülebilir (Gothard, 2001, s. 15). Eğer birey kendi taşıdığı özellikler doğrultusunda meslek seçimini yapmazsa bu işinde tatminsizlik yaşamasına, performansının düşmesine sebep olarak kurumunun başarısını da olumsuz yönde etkileyebilir.

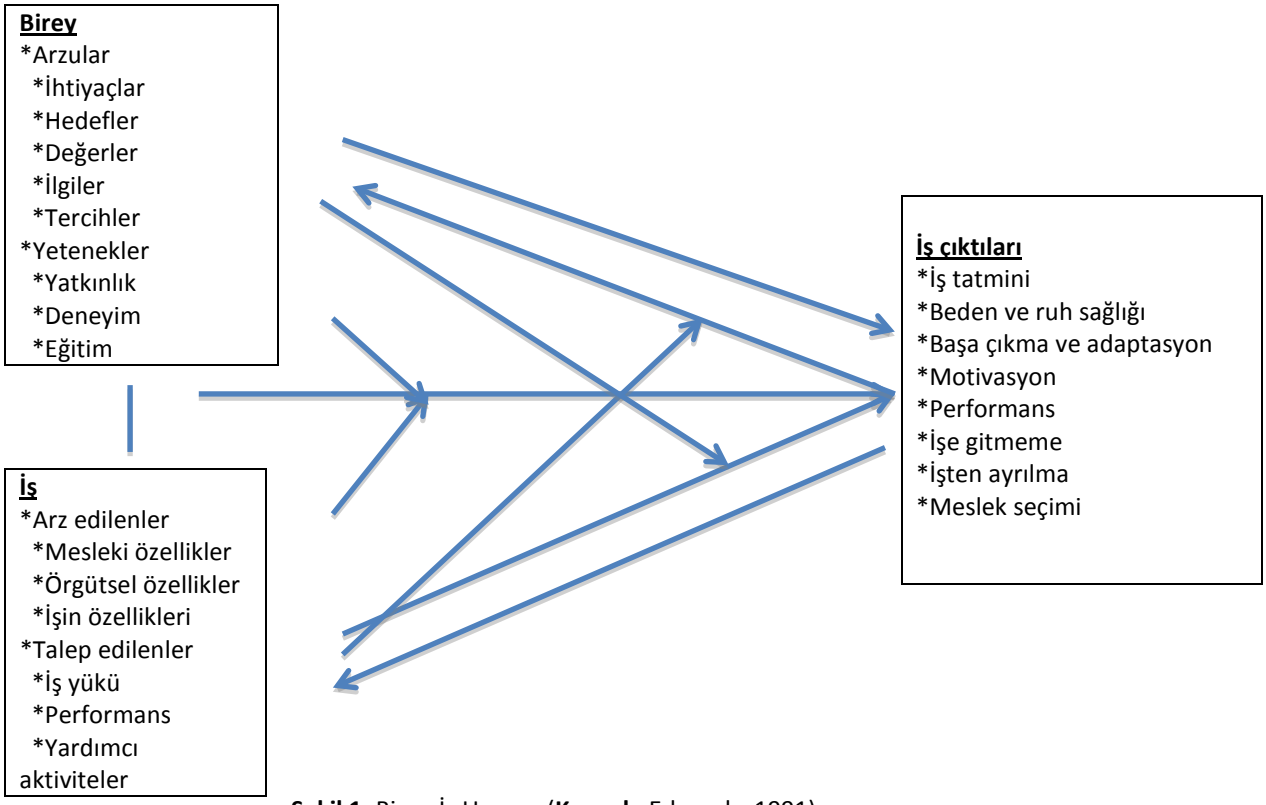
Spakana ve Cruza-Guet (2005) Holland'ın tipoloji teorisinin dayandığı 4 temel gösterge üzerinde durmuştur: Bunlar bireyin kişilik özellikleri ve girmeyi düşündüğü veya içerisinde bulunduğu iş çevresi arasındaki uyumun derecesi anlamına gelen *uyum,* bireyin dahil olduğu kişilik tipinin uyumunu gösteren *tutarlılık*, bireyin kişilik profilindeki açık farklılık anlamına gelen *farklılaşma* ve bireyin hedef, ilgi ve becerilerini net bir şekilde anlayabilme derecesi anlamına gelen *kimlik* olarak sıralanabilir.

Birey-İş Uyumu Kavramı

Birey-iş uyumu bireyin yetenekleri ile işin gereklilikleri (demands-abilities) veya bireyin istekleriyle işin özellikleri arasındaki uyum olarak tanımlanmıştır (Edwards, 1991). Başka bir deyişle birey-iş uyumu doğru işler için doğru insanları çalıştırmak olarak da nitelendirilebilir. Shane (2010)'a göre ise birey-iş uyumu sadece belirli işler için doğru insanları bulmak anlamına gelmez; aynı zamanda bir kurumun kültürüne uyum sağlayan bireyleri

belirlemek anlamına da gelir. Kurumsal kültürü ne olursa olsun bir kurum, iş değerleri kurumun felsefesiyle uyum içerisinde olan çalışanları seçerek kurum başarısını artırabilir (s. 200).

Lauver ve Kristof-Brown (2001) ise birey-iş uyumunu ya bireyin yüksek düzey ihtiyaçları ile iş özellikleri ya da çalışan özellikleri, becerileri, kişilik ve iş gereklilikleri arasındaki eşleşme olarak değerlendirmiştir (s. 457). Çalışan özellikleri bireylerin psikolojik veya biyolojik ihtiyaçları, değerleri, hedefleri, yetenekleri veya kişiliği içerebilirken çevre özellikleri içsel veya dışsal ödüller, fiziksel veya psikolojik talepler, kültürel değerler veya ısınma, barınma, yeme-içme gibi çevresel koşullar olarak nitelendirilebilir (Cable; Edwards, 2004, s. 822; Statt, 1999, s. 126).



Şekil 1: Birey-İş Uyumu (**Kaynak**: Edwards, 1991)

Birey-İş Uyumu Türleri

Birey-çevre uyumu birey ve bireyin işi, ait olduğu grup, örgütü veya mesleği arasındaki uyum şeklinde çeşitli şekillerde kavramsallaştırılabilir (Kristof, 1996). Birey-örgüt uyumu, birey-meslek uyumu, birey-iş uyumu, birey-grup uyumu ve birey-yönetici uyumu birey-çevre uyumu kavramı altında öne çıkan alt başlıklardır ve bu uyum çeşitleriyle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır (Kristof, 1996; Lauver ve Kristof-Brown, 2001; Kristof-Brown ve diğerleri, 2005). Mevcut çalışma birey-iş uyumuna odaklı olsa da Hamid ve Yahya (2011) ancak iş uyumu ve örgüt uyumu olan bireylerin kurum başarısına katkı sağlayacaklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada tek bir türe odaklanmaya karar verilmiştir çünkü Ehrhart (2006)'ya göre bireyler çalıştıkları kurumla daha yüksek düzeyde uyum algısı geliştirebilirken bu kurumda yaptıkları iş için aynı algıyı taşımamaları söz konusu olabilir (s. 195).

Birey-iş uyumu bireyin spesifik bir işle olan uyumu anlamına gelirken, birey-örgüt uyumu bireyin çalıştığı kurumun değerleri, hedefleri ve misyonuna ne derece uyumlu olduğu anlamına gelir (Lauver; Kristof-Brown, 2001, s. 455). Bu bağlamda bütünleyici uyum (complementary fit) bireylerin sahip olduğu özellikler mevcut çevrede bir boşluğu doldurduğunda veya bunun tam tersi durumda gerçekleşir (Kristof-Brown; Zimmerman, Johnson, 2005, s. 288) Burada önemli olan birey veya kurumun özelliklerinin bir diğerinin istek ve/veya ihtiyaçlarını karşılamasıdır (Cable; Edwards, 2004, s. 822). Tamamlayıcı uyum ise bireyler ve örgütlerin temel özellikleri arasındaki ilişkidir. Örgüt için bu özellikler genellikle şu unsurları içerir: kültür, iklim, değerler,

hedefler ve normlar. Birey tarafından bakıldığında ise bu özellikler değerler, hedefler, kişilik ve tutumlar olarak sıralanabilir. Genellikle bireyin sahip olduğu değerlerin iş değerleriyle uyum içerisinde olması olarak da değerlendirilir (Kristof, 1996, s. 3-4; Cable; Edwards, 2004, s. 822; Kristof-Brown, 2000, s. 646; Kristof-Brown ve diğerleri, 2005, s. 288).

Kristof-Brown ve diğerleri (2005, s. 291) birey kendisiyle çevresi arasında doğrudan uyum değerlendirmesi yaptığında gerçekleşen uyumu *Algılanan Uyum*; bireyin aktardığı birey-çevre değişkenlerinin kıyaslanması yoluyla dolaylı olarak değerlendirildiğinde gerçekleşen uyumu *Sübjektif Uyum*; farklı kaynaklar tarafından aktarılan şekliyle birey-çevre değişkenlerinin kıyaslanması yoluyla dolaylı olarak değerlendirildiğinde gerçekleşen uyumu da *Objektif Uyum* olarak nitelendirmişlerdir.

Sübjektif uyum bireylerin bir iş veya mesleğe ne kadar uyumlu oldukları konusundaki algıları olarak da değerlendirilebilir (Kristof, 1996) Örneğin, burada çalışanlara işlerinin kendi tercih ve ihtiyaçlarını ne denli karşıladığı konusu üzerinde durulabilir (Ehrhart, 2006, s. 195). Diğer taraftan objektif birey-iş uyumu ise bireyin sahip olduğu özellikler ile iş veya mesleğin dışsal yargılarının örtüşmesi olarak nitelendirilebilir (Kristof, 1996). Bireyin bahsettiği tercih ve özelliklerinin bir işin sahip olduğu özelliklere ne derece uyum gösterdiği ile ilgilidir. Burada da iş arayan birinin tercihleri halihazırda o işi yapmakta olan kişilerin işin özelliklerini değerlendirmeleriyle kıyaslanabilir (Ehrhart, 2006, s. 195).

Birey-iş uyumunun yapı itibariyle çok yönlülüğünü vurgulayan Scroggins (2008) iş-uyumu kapsamında benlik-kavramı-iş uyumu, ihtiyaç-arz uyumu ve talep-yetenek uyumu boyutlarından bahsetmektedir (Scroggins, 2008, s. 68). İhtiyaç-arz bakış açısına göre kurumlar çalışanlarına finansal, fiziksel, ve psikolojik kaynaklar sunmalarının yanı sıra işle ilgili, kişilerarası ve gelişme fırsatları da sunarlar. Kurum tarafından bu sunulanlar çalışanların taleplerini karşılarsa ihtiyaç-arz uyumu gerçekleşir (Kristof, 1996, s. 3-4). Birey-iş talep-yetenek uyumu ise çalışanların sahip olduğu bilgi, beceri ve yeteneklerin başarılı iş uygulamalarına odaklı şekilde iş gerekliliklerileyle uyumu olarak nitelendirilir. Bu uyum türü bireyin işi başarması için spesifik bilgi, beceri ve yeteneklere sahip olması gerektiğine işaret eder (Hamid; Yahya, 2011, s. 7; Kristof, 1996, s. 3).

Birey-İş Uyumu Öncülleri

Örgütsel davranış uzmanları insanları doğru işlere ve işverenlerle eşleştirmenin iş performansı için çok önemli olduğuna inanırlar. Bu yüzden çalışanlarına hangi işi vereceklerine karar verirken iyi yöneticiler çalışanlarının becerileri, zekası, tutumları, değerleri ve genel anlamda kişiliklerini dikkate alırlar (Shane, 2010, s. 199-200). Dolayısıyla işe alım aşamasında adaylar kurum kültürüne uygunluk kapsamında birey-iş uyum derecelerini ortaya çıkarmak için düzenlenen bir dizi örgütsel değerlendirmeye maruz kalırlar (Jansen; Kristof-Brown, 2006, s. 203).

Jansen ve Kristof-Brown (2006)'ya göre birey-iş uyumunu etkileyen çeşitli öncüller mevcuttur (s. 199). Diğerleriyle geçinebilme, dürüstlük, sosyal değer ve başarı değeri *Bireysel Farklılıklar,* çevre kültürün gücü, boyut ve hiyerarşi derecesi **Ç***evresel Farklılıklar*, işe alınma öncesi, işe alınma/iş arama, işe alınma/iş seçeneği, sosyalleşme ve uzun süre kadroda kalma da *Zamansal Aşama* kategorisinde sayılabilir.

Birey-iş uyumunun öncülleri konusunda kısıtlı sayıda da olsa araştırma yapılmıştır. Örneğin, Ehrhart ve Makransky (2007) birey-iş uyumunun öncülleri konusunda yaptıkları araştırmada mesleki ilgilerin algılanan birey-iş ve algılanan birey-meslek uyumunu belirlemede kişilikten daha etkin bir unsur olduğunu ortaya koymuşlardır. Supatn (2011) ise çalışmasında işe yeni başlayan çalışanların sosyalleşme taktiklerinin iş uyumlarını ne derece etkilediğini araştırmış ve çalıştığı grupla sosyalleşmenin bireyin işe uyum sürecini kolaylaştırdığı yönünde bulgulara ulaşmıştır.

Birey-İş Uyumu Çıktıları

Çalışanların sergiledikleri iş tutumları işin sunduğu ödüllerin kendi isteklerini karşılama derecesini yansıtır çünkü ancak böylelikle psikolojik ihtiyaçları karşılanır (Cable; Edwards, 2004, s. 824). İş uyumu kapsamında bireyler ve iş çevreleri arasındaki uyum olumlu psikolojik sonuçlar doğurarak hem kurumun başarısını hem de bireyin kariyer başarısını etkiler (Ehrhart, 2006, s. 194; Chen, 2010, s. 390). Bireysel özellikler bireylerin iş çevrelerindeki uyum algılarını belirlemede çevre özellikleriyle etkileşimde bulunurlar; bu durum da iş tatmini, işe katılım,

örgütsel adanmışlık, üretkenlik, kariyerde istikrar, güven, mutluluk ve başarı veya performans gibi çıktılara sebep olur (Ehrhart; Makransky, 2007, 206; Statt, 1999, s. 126; Edwards, 1991).

Birey-iş uyumu çalışan becerileri ve kişiliğiyle, iş gereklilikleri arasındaki uyum olarak nitelendirildiğinde uyum ile performans arasında olumlu bir ilişkinin varlığından söz edilebilir (Lauver; Kristof-Brown, 2001, s. 457). Bilişsel yetenekler ve kişilik özellikleri ile ilgili değerlendirmeler genellikle performans ve etkinlik gibi kriterleri tahmin etmede kullanılır. İyi bir birey-iş uyumunun bir işin çekiciliğini ve motivasyonel potansiyelini iyileştirdiği düşünülür (Scott; Reynolds, 2010, s. 22). Bireyin değerleri kurumun değerleriyle uyuştuğunda kendi rolünün dışında aktiviteler sergilemek de bireyi değer kazanımı açısından tatmin eder (s. 459). Aksi takdirde bu durum ve işe gitmeme, işten ayrılma ve strese neden olur (Shane, 2010, s. 200; Edwards, 1991; Statt, 1999, s. 126)

Yapılan iş bireylerin ideal benlik algıları ve tam olarak ne olmak istedikleri ile ilgili algıları ile uyum gösterdiğinde bireyler yaptıkları işi anlamlı olarak tecrübe ederler. İşin gerektirdiği görevler sonucunda sergilenen performans bireyin özsaygısını geliştirdiğinde de iş anlamlı olarak tecrübe edilir (Scroggins, 2008, s. 70). Yaptıkları işle uyum sergileyen çalışanlar işi gerçekleştirmek için harcadıkları çaba, zaman ve enerjinin değerli olduğunu düşünürler; bu da yüksek derecede anlamlı işi temsil eder. Ayrıca çalışanların işlerine bağlılıklarıyla ilişkili olan anlamlı iş çalışanların işlerine yüksek düzeyde katılımını sağlayabilir. Çalışanların gönüllü olarak işe katılımı da özellikle çalkantılı dönemlerde kurumlara yarar sağlar (Hamid; Yahya, 2011, s. 15-16).
Birey-iş uyumunun sebep olduğu çıktıların çalışanların kurum desteği konusundaki algılarına ilişkin yapılan araştırmalar kapsamında Chen (2010) birey-iş uyumu ve bunun yanı sıra verilen örgütsel desteğin bireyin iş tatminini olumlu yönde etkileyeceğini ortaya koymuştur. Dawley, Houghton ve Bucklew (2010) ise yaptıkları araştırmada birey-iş uyumunun çalışanın kurum desteği konusundaki algısını iyi yönde etkilediğini ve birey-iş uyumunun yönetici ve kurum desteği ilişkisini kısmen yönlendirdiğini ortaya koymuştur.

YÖNTEM

Yükseköğretim kurumlarında eğitimci olarak çalışan İngilizce okutmanlarının uyum algı ve davranışlarını etkileyen unsurların belirlenmesine yönelik bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, olayları farklı boyutlarıyla derinlemesine inceleyebilmek için gerekli bir araştırma yöntemi olarak görülen niteliksel bir çalışma tercih edilmiştir (Yin, 2003). Amaç bulguları İstanbul iline veya Türkiye'ye genellemek değil, evrenin yaklaşık % 10'una ulaşılarak, katılımcılardan elde edilen bulguları, katılımcıları temsil edebilecek şekilde anlamak, betimlemek ve yorumlamaktır.

Evren ve Örneklem

Araştırmada, araştırmaya pratiklik ve hız kazandırması açısından kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi uygulanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırma evrenini İstanbul'da bulunan bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapmakta olan 2011 yılı itibariyle toplamda 180 İngilizce okutmanı ve yine İstanbul'da bulunan başka bir devlet üniversitesinde görev yapmakta olan 120 İngilizce okutmanı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise gönüllülük esası ile seçilen 14 İngilizce okutmanı oluşturmaktadır. Araştırmada yer alan katılımcıların genel yapısı Tablo.1'de görülmektedir. Tablo.1'de kodlanan katılımcıların ilk 7'sini (% 50) ilk üniversiteden, geri kalan 7'sini (% 50) ise ikinci üniversiteden İngilizce okutmanları oluşturmaktadır. Katılımcıların % 79'u kadın, % 21'i erkektir. % 43'ü lisans, % 43'ü yüksek lisans ve % 14'ü doktora mezunudur. Yine katılımcıların % 36'sı 25-30 yaş arasında, % 36'sı 31-35 yaş arasında, % 28'i de 36 ve üzerindeki yaşlardadır.

Tablo.1: Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Yaş	Cinsiyet	İş Deneyimi	Kurum Deneyimi	Eğitim Düzeyi
1	34	E	10 yıl	10 yıl	YL
2	33	K	11 yıl	11 yıl	YL
3	47	K	25 yıl	23 yıl	Lisans
4	30	K	8 yıl	5 yıl	YL
5	36	K	14 yıl	1 yıl	Doktora
6	28	K	5 yıl	5 yıl	Lisans
7	29	K	7 yıl	6 yıl	Lisans
8	34	K	10 yıl	10 yıl	Lisans
9	32	K	10 yıl	10 yıl	YL
10	37	K	15 yıl	15 yıl	Lisans
11	30	E	8 yıl	8 yıl	Lisans
12	38	E	14 yıl	9 yıl	YL
13	32	K	9 yıl	7 yıl	YL
14	30	K	8 yıl	8 yıl	Doktora

Araştırma verilerini toplamak amacıyla, konu ile ilgili alan yazından ve ilgili araştırmalardan yararlanılarak 14 adet açık uçlu görüşme sorusu hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular üç uzman görüşü alındıktan sonra örneklem dışında yer alan üç katılımcıya yüz yüze görüşme yoluyla sorulmuş ve alınan cevaplar kaydedilmiştir. Pilot uygulama sonucunda bazı soruların birbiri ile örtüştüğü görülmüş ve gerekli değişiklikler yapıldıktan sonra araştırmacılar tarafından uzman kişilerin de katkıları doğrultusunda 11 tane açık uçlu görüşme sorusu hazırlanmıştır. Görüşmeler 45-75 dakika sürmüştür. Veriler, sorulara okutmanlar tarafından verilen cevapların araştırmacı tarafından not alınarak kayda alınması yoluyla elde edilmiştir. Verilen cevaplar "uyum algı ve davranışlarını etkileyen unsurlar" ile ilgili boyutlardaki kavramlara göre kodlanarak içerik analizi yapılmıştır. Verilerin analizi sonucunda, beş tema oluşturulmuştur ve araştırmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla oluşturulan temalar katılımcı cevaplarından elde edilen verinin doğrudan alıntılanıp aktarılması yoluyla desteklenmiş ve verilerin sunulması, görüşme formundaki başlıklara göre yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırmalarda kaydedilen gözlemlerin gerçek ve doğru olarak ölçülmesi, istenen yapıyı doğru olarak yansıtmalarıdır. Bu çalışmada içerik analizinde elde edilen veri içeriklerinin konu ile bir bütünlük oluşturup oluşturmadığına ve içeriklerin belirlenen temalara uygun olup olmadığına bakılmıştır. Araştırmanın güvenirliği için verilerin analizinden elde edilen sonuçların uzman kişilere gösterilmesi yoluna gidilerek kontrol yapılmış ve uzlaşı sağlanması ile güvenirlik teyid edilmiştir. Araştırmanın dış güvenilirliğinin sağlanabilmesi amacıyla araştırmanın bütün süreçleri detaylı bir şekilde anlatılmış ve açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:255-273).

BULGULAR

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme sorularının her biri alan yazında birey-iş uyumu göstergesi olan unsurlar göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir. Bu bağlamda katılımcıların birey-iş uyumu algılarına ilişkin temalar oluşturulmuştur. Bu temalar sırası ile 'Yönetici, meslektaş ve öğrencilerle ilişkiler', 'bireysel özellikler', 'işin yapısına ilişkin özellikler', 'kurum yapısı ve kültürüne ilişkin özellikler', 'çalışma ortamına ilişkin özellikler' olarak kodlanmıştır. Herbir temaya dair verilen cevaplar aşağıda detaylandırılmıştır.

Yönetici, Meslektaş ve Öğrencilerle İlişkiler

Diğer mesleklerde olduğu gibi öğretim elemanlarının iş uyumunda çeşitli birey/bireylerle olan ilişkiler büyük önem taşımaktadır. Araştırmaya katılan katılımcılar bu bağlamda yöneticiler, meslektaşlar ve öğrencilerle olan ilişkilerin önemini vurgulamışlardır [1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14].

Meslektaş özellikleri açısından ele alındığında katılımcıların büyük bir çoğunluğu birey-iş uyumunun sağlanmasında meslektaşlarla olan ilişkilerin birey-iş uyumunda büyük önem taşıdığını vurgulamışlardır [1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14]. Bu bağlamda meslektaşların başlı başına sergiledikleri olumlu tutum ve

yaklaşımların ve birlikte gerçekleştirilen paylaşımların iş uyumuna ne denli olumlu etki ettiği vurgulanmıştır [1,2,3,4,5,8].

'Meslektaş uyumu kesinlikle işi daha çok sahiplenmeme neden oluyor'. [8]

'İşimi yapıp meslektaşlarımla çeşitli paylaşımlarda bulunmak kendimi mutlu hissetmemi sağlıyor'. [5]

Bu durumun aksine meslektaşların sahip olduğu kişilik özelliklerinden dolayı yaşanan çatışmaların da her iki tarafın da iş uyumunu olumsuz yönde etkileyeceği ileri sürülmüştür [2].

Yöneticilerle olan ilişkiler açısından irdelendiğinde ise katılımcıların yine büyük bir çoğunluğunun birey-iş uyumunda yöneticinin kişisel özellikleri ve çalışan-yönetici ilişkilerinin önemini vurguladıkları görülmüştür [1,2,3,4,5,6,7,9,10,11,12,14].

Bu doğrultuda yöneticilerle gerçekleştirilen düzeyli ilişkiler [3,5,6,7,9,14] ve yöneticilerin sıcak tavırları ve yardımcı olma istekleri ön plana çıkmaktadır [1,3,4,5,6]. Ayrıca yöneticilerin çalışanlarını denetleme şekli ve niteliği de değinilen unsurlar arasındadır [2,7,10].

'Her hareketimi takip edip üzerimde baskı kurabilecek direkt bağlı olduğum bir amirimin olmaması...'. [2]

'Yöneticilerin kontrol mekanizması görevini abartmadan sergilemesi ve benim kendi kontrolüme olanak sağlaması iş uyumumu pozitif anlamda etkiliyor'. [7]

Yine benzer şekilde bazı katılımcılar da yöneticilerin negatif yaklaşımlarından kaynaklanan kötü ilişkilerin çalışanların iş uyumunu olumsuz etkileyeceğini ileri sürmüşlerdir [2,7,11,12,14].

Benzer şekilde öğrenci özellikleri kapsamında katılımcıların büyük bir çoğunluğu iş kapsamında ilişki ve iletişimde bulunulan kişilerin anlama düzeyi yüksek genç insanlar olan öğrenciler olmasının birey-iş uyumu açısından önemli olduğunu vurgulamaktadır [2,3,4,5,6,8,9,10,11,13,14].

'Öğrenci öğretmen ilişkisinin sürekliliği bir anlamda iletişimin ve sosyal ilişkilerin devamlılığını ve kuvvetlendirilmesini gerektiriyor'. [4]

Araştırma bulguları göstermektedir ki katılımcıların tamamı %100 (14/14) iş uyumuna etki eden unsurlar arasında meslektaş uyumunun önemini vurgulamışlardır. Yöneticilerin kişilik özellikleri doğrultusunda bireylerin iş uyumlarının olumlu veya olumsuz etkilendiği ise katılımcıların %86'sı (12/14) tarafından dile getirilmiştir. Katılımcıların %79'u (11/14) ise yine ilişkiler kapsamında öğrencilerle olan iletişime değinmişlerdir. Cinsiyet açısından ele alındığında kadın ve erkek katılımcıların tamamı %100 (14/14) meslektaş ilişkileri; kadınların %75'i (9/12) ve erkeklerin %25'i (3/12) yöneticilerin kişilik özellikleri; ve kadınların %91'i (10/11) ve erkeklerin %9'u (1/11) ise öğrenci niteliğinin bireyin iş uyumuna etkilerine değinmiştir. Bu doğrultuda çalışanların sahip olduğu kişisel özelliklerin meslektaş, öğrenci ve yöneticileriyle olan ilişkilerinde bu bireylerin kişisel özellikleriyle uyumundan doğan olumlu ilişkilerin bireyin uyumu algısını önemli derecede olumlu veya olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılabilir.

Bireysel Özellikler

Birey-iş uyumunun özünde bireyin sahip olduğu özelliklerin bahsi geçen işin özellikleriyle eşleşmesi durumu vardır. Literatürdeki bu bulguya paralel olarak araştırmaya katılan katılımcılar da bireysel özelliklerin birey-iş uyumunun gerçekleşmesindeki önemini vurgulamışlardır [1,2,3,4,5,6,7,9,10,12,13,14].

Cinsiyet açısından ele alındığında, kadınların %83'ü (10/12), erkeklerin ise %17'si (2/12) iş uyumunda bireysel özelliklerin önemine dikkat çekmişlerdir. Yaşa göre ise, 25-30 yaş arası katılımcıların % 33'ü (4/12), 31-35 yaş arası katılımcıların %33'ü (4/12) ve 36 yaş ve üzeri katılımcıların da %33'ü (3/9) birey-iş uyumunda bireysel özelliklerin önem taşıdığına inanmaktadırlar.

İletişim kurmayı seven sıcakkanlı bireyler olmak [1,9], sürekli hareket halinde olma isteği taşımak [2,6], öğretme işini yüce bulmak ve öğretmekten haz almak [3,6,7], sosyalleşmeyi seven bireyler olmak [5,6], planlı, disiplinli ve analitik olmak ve gençlerle çalışmayı sevmek [6,7,12] katılımcıların öğretim elemanı olabilmek için gerekli olan ve bu doğrultuda işleriyle uyum sergileyen bireyler olarak kendilerinde barındırdıkları özelliklerdendir.

'Gençlere gerek ilgili alan gerekse genel kültür olarak bir şeyler katabilmek benim için önemli avantajlar'. [6]
Bunların yanı sıra güncel kalma ve yeniliklere açık olma [5,7,12], planlı, disiplinli ve analitik olma [10], sabırlı [13] ve güvenilir [9] olma, ve kendine zaman ayırarak [1] kendi kararlarını alabilme [2,7,14] de öğretim elemanının iş uyumunu olumlu etkileyen unsurlar arasındadır.

'Belirlenen hedefler çerçevesinde dersi şekillendirme özgürlüğüne sahip olmak benim özgür olma isteğimle örtüşüyor'. [14]

Öğretim elemanlarının karakteristik özellikleri açısından özel yaşamlarını iş yaşamlarıyla karıştırmayan bireyler olmaları da iş uyumunu sağlamada önem taşımaktadır.

'Ne olursa olsun asıl olan öğrencilerimdir; sınıfa bunu asla taşımam...İşim ve özel yaşantımla ilgili tüm durumlar sınıfın dışında kalır. Bu da benim işimle daha uyumlu hissetmemi sağlıyor'. [9]

Bireyin sahip olduğu kişilik özellikleri ve bunların işin gerekliliklerivle uyumuna etki eden diğer bir unsur ise bireyin almış olduğu eğitimdir. Bireyin aldığı eğitim doğrultusunda bir iş yapıyor olmasının iş uyumunu önemli derecede etkilediği ileri sürülmüştür [4,7,12,14].

'Bir eğitim kurumunda çalışmak ve bunu yerine getirmek için bu iş doğrultusunda bir altyapı ve eğitime sahip olmak sanırım beklenti ve yetkinlikler arasında bir uyum olduğunu gösteriyor'. [4]

'Mesleğimle uyumumu gösteren ilk sebep mesleğim diyebileceğim bir işi yapıyor olmam. Almış olduğum üniversite eğitimimi ve sonradan aldığım mesleki eğitimlerimi kullanabildiğim bir işteyim'. [12]

Benzer şekilde aldığı eğitim doğrultusunda bir iş yapılmaması da bireyin iş uyumuna olumsuz yönde etki etmektedir.

'Öğrenci kitlemiz hazırlık sınıfı olduğundan yüksek lisans ve doktora eğitimim boyunca öğrendiğim ve edindiğim bilgi ve yetkinlikleri maalesef kullanamıyorum'. [14]

Verilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen bulgular göstermiştir ki araştırmaya katılan katılımcıların büyük bir bölümü %86 (12/14) birey-iş uyumunda bireyin sahip olduğu kişisel özelliklerin işin gerekliliklerivle örtüşmesinin önemli olduğunu düşünmektedir. Bu doğrultuda öğretme işinin sevgi ve sabır gerektiren, yeniliklere açık, iletişime dayalı, gençlerle çalışmayı ve insiyatif almayı gerektiren bir iş olması ve bunu yapan kişilerin bu özellikleri taşıyor olması birey-iş uyumunun gerçekleşmesinde kolaylaştırıcı unsurlar olarak görülmektedir. Bireyin eğitim alanında bir eğitim almış olması da iş uyumunu olumlu yönde etkileyen unsurlar arasındadır.

İşin Yapısına ilişkin Özellikler

Birey-iş uyumunda işin yapısından kaynaklanan çeşitli unsurlar ön plana çıkmaktadır. Katılımcılar da bu doğrultuda işin yapısından kaynaklanan çeşitli unsurların iş uyumlarını etkilediğini ileri sürmüşlerdir [1,2,4,5,6,7,8,9,10,11,12,14].

Cinsiyet açısından ele alındığında, kadınların %75'i (9/12), erkeklerin ise %25'si (3/12) iş uyumunda çalışma ortamına önem vermektedirler. Yaşa göre ise, 25-30 yaş arası katılımcıların % 42'ü (5/12), 31-35 yaş arası katılımcıların %33'ü (4/12) ve 36 yaş ve üzeri katılımcıların da %25'i (3/12) birey-iş uyumunda iş yapısına ilişkin özelliklere önem vermektedirler.

Katılımcılar bu bağlamda işin çalışma saatlerinin esnekliğine dikkat çekmişlerdir [1,2,5,7,9,10,14].

'Okuldan mantıklı bir saatte çıkabilmek diğer işlerimi yapma fırsatı veriyor bana'. [9]

Bunun yanı sıra, iş hareketliliği [2,8,10,14], maddi açıdan olmasa bile manevi açıdan tatmin sağlaması [1,2,4,5,6,10,8,12] ve üreten akademik bir yapıya sahip olması da öne çıkan özellikler arasındadır [6,11]. Bu doğrultuda işin sunduğu olanaklardan olan boş gün imkanı ve yaz tatilinin uzunluğu [1,7] çalışanlar tarafından avantaj olarak görülmektedir. Böylelikle çalışanlar kendilerine zaman ayırabilmektedirler [1].

Ayrıca işin iletişime dayalı olması da sahip oldukları kişilik özellikleri doğrultusunda katılımcıların uyumunu sağlayan unsurlardan biri olarak görülmektedir. Masa başında oturarak kimseyle iletişim kurmadan yapılamayacak bir iş olması [2], sürekli farklı insanlarla tanışmak ve çalışmak gerektiren bir iş olması [6,14], ve paylaşmayı gerektirmesi ve buna imkan tanıması iletişim kapsamında iş uyumunu sağlayan özellikler olarak karşımıza çıkmaktadır.

'...İnsanlarla iletişimi temel kılan, maddi alışveriş ve kaygılardan uzak ve gençlerle bir arada olmamızı sağlayan bir meslek olması'. [14]

İşin bireysel gelişime izin veren ve bunu destekleyen bir nitelik sergilemesi de katılımcıların uyum kapsamında önemli olduğunu ifade ettiği unsurlar arasındadır [7,12]. Ayrıca, diğer tüm mesleklerde olduğu gibi emeğin karşılığının görülmesi her ne kadar eğitimde uzun bir süreç gerektirse de katılımcıların iş uyumu doğrultusunda önem verdiği unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır [7,8,12]. Çalışmaya katılan öğretim elemanları emeklerinin karşılığını öğrenci başarısıyla görmekte ve bundan büyük haz duymaktadırlar.

'İş uyumumu gösteren diğer bir sebep ise her çalışmamın sonucunu görüyor olmam. Sonuçta öğretmen olarak pek çok insanın hayatına önemli ölçüde değer kazandırıyoruz' [12]

İşin yapısına ilişkin çeşitli unsurlar sayesinde önemli ölçüde iş uyumu sergileyen katılımcılar yaptıkları işin bir süre sonra monoton hale gelmesi [1,7], ve ücretlerin çalışma saatlerine göre büyük ölçüde düşürülmesi [1,4] durumunda işlerinin kendileri için çekiciliğini yitireceğini ve başka işler bulmaya eğilim sergileyebileceklerini ifade etmişlerdir.

Veri analizi sonuçlarına göre katılımcıların %86'sı (12/14) iş uyumunda işin yapısından kaynaklanan çeşitli unsurların önemine inanmaktadır. Bu bağlamda, işin dinamik niteliği, maddi ve/veya manevi açıdan sağladığı tatmin, iletişime dayalı ve bireysel gelişimi teşvik eden yapısı iş uyumunu önemli ölçüde etkileyen unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Kurum Yapısı ve Kültürüne ilişkin Özellikler

Bireyin ve işin özellikleri kadar kurum yapısına ilişkin özellikler de birey-iş uyumunu önemli derecede etkileyen unsurlar arasındadır [1,2,3,4,5,7,8,9,13,14].

Cinsiyet açısından ele alındığında, kadınların %90'ı (9/10), erkeklerin ise %10'u (1/10) iş uyumunda çalışma ortamına önem vermektedirler. Yaşa göre ise, 25-30 yaş arası katılımcıların % 30'u (3/10), 31-35 yaş arası katılımcıların %50'si (5/10) ve 36 yaş ve üzeri katılımcıların da %20'si (2/10) birey-iş uyumunda kurum yapısı ve kültürüne ilişkin özelliklerin önemli olduğunu ileri sürmektedir.

Araştırmaya katılan katılımcılar bu doğrultuda köklü bir kurumda çalışıyor olmanın iş uyumunu sağlamayı kolaylaştırıcı bir unsur olduğunu öne sürmüşlerdir [4,9,13]. Bu doğrultuda kurumdaki süreç ve uygulamaların devamlılığı büyük önem arz etmektedir.

'Kurumda kurumsal bir devamlılığın olmaması ve sistemin her sene değişiyor olması iş uyumunu önemli derecede etkileyebilecek bir unsur'. [13]

Ayrıca kurumsal yapı kapsamında birey-iş uyumunda bilişsel anlamda daha ilerisini hedefleyen çalışanların desteklenmesi ancak diğerlerinin de bu konuda zorlanmaması da önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

'Akademik anlamda çalışma yapmak istediğinizde kurumun bunu destekliyor olması ve çeşitli imkanlar sunmaya gayret göstermesi iş uyumuna olumlu etki eden unsurlardandır'. [4]

Çoğunlukla uygulanmasında sorun yaşanmayan adalet anlayışı da kurum yapı ve kültürü kapsamında iş uyumunu kolaylaştıran unsurlardan biri olarak sıralanmıştır [7]. Ancak bu kapsamda bireylerin iş uyumunu negatif yönde etkileyebilecek çeşitli unsurlar da çalışmadan öne çıkan unsurlar arasındadır [1,2,5,7,8,9,10,13,14]. Devlet kurumlarının sahip olduğu hantal yapı ve bu yapı altında ezilme tehlikesi [2], tepeden inme kararlar [2,10, 13], deneyime bakılmaksızın çalışanların aynı potaya koyulması [8,9], öğretim elemanlarına bu doğrultuda gereğinden fazla sorumluluk yüklenmesi [5] bu unsurlar arasında sayılabilir.

'Devlete bağlı, kamu kültürünün baskın olduğu, diğer bir ifadeyle memur ortamının baskın olduğu bir kültüre siz de zamanla entegre oluyorsunuz'. [1]

'Okulun yaşadığı en temel sorunların bile uzun vadede çözülemeyecek olduğunu görmek benim uyum sağlamamı zorlaştırıyor'. [13]

Burada kurumun beklentileri de önem taşımaktadır. Birey-iş uyumunda bireyin beklentilerinin kurumun bireyden beklentileriyle eşleşmesi elzemdir. Aksi takdirde taraflardan birinde mutlaka tatminsizlik ortaya çıkacaktır.

'Çalıştığım kurum beni kendi özelliklerim için işe aldı. Ve ben de bu kuruma başvururken belli beklentiler içindeydim'. [12]

Bunların yanı sıra, başarıların ödüllendirilmemesi [2,14], işyerinde ortaya çıkan adaletsiz karar ve davranışlar [2,14], yıldırma davranışları [8], kurumda maruz kalınan çeşitli durumlardan dolayı hissedilen tükenmişlik duygusu [5] ve başarısızlık hissi [7] araştırma kapsamında bireyin iş uyumunu olumsuz yönde etkileyen unsurlar olarak sıralanmıştır.

'Kurumun beklentilerinin standart oluşu ancak bireylerin değer ve beklentilerinin daha yüksek oluşu olumsuz etki ediyor iş uyumuna...'. [1]

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular çerçevesinde katılımcıların %71'inin (10/14) çalıştıkları kurumun yapısı ve kültürünün iş uyumunu etkilemede önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda kurumların köklü yapıları ve bunun sebep olduğu süreklilik ve bireysel ve mesleki gelişimde çalışanların desteklenmesi çalışan iş uyumunu olumlu yönde etkilerken, işleyişte meydana gelen sıkıntılar, ödüllendirme sisteminin etkin olmayışı ve adaletsizlik gibi unsurlar da çalışanların iş uyumunu olumsuz yönde etkileyebilecek unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Çalışma Ortamına ilişkin Özellikler

Birey-iş uyumunda çalışma ortamının önemi bilinmektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgularla katılımcılar için çalışma ortamının büyük önem taşıdığı ortaya çıkmıştır. [1,2,4,5,6,10,12,13,14] Bu bağlamda katılımcılar çalışma ortamının fiziksel koşul ve olanaklarını, akademik hiyerarşiden uzak oluşunu, baskı ve iş kaybetme korkusu diğer sektörlere göre daha az olduğu için daha samimi bir ortam olmasını ve çalışan sorumluluklarının net bir şekilde belirlenmiş olmasını kendilerini yaptıkları işle uyumlu görmelerindeki önemli unsurlar olarak sıralamışlardır.

Cinsiyet açısından ele alındığında, kadınların %78'i (7/9), erkeklerin ise %22'si (2/9) iş uyumunda çalışma ortamına önem vermektedirler. Yaşa göre ise, 25-30 yaş arası katılımcıların % 33'ü (3/9), 31-35 yaş arası katılımcıların %33'ü (3/9) ve 36 yaş ve üzeri katılımcıların da %33'ü (3/9) birey-iş uyumunda çalışma ortamına ilişkin özelliklere önem vermektedirler.

Her ne kadar işin gerçekleştirilmesi sonucu elde edilecek ücret iş uyumu açısından büyük önem taşıyor olsa da çalışma ortamı birey-iş uyumu sağlamada bundan daha önemli bir unsur olarak görülmektedir.

'...ancak çok güzel bir maaş alacağımı bilmek buna karşılık huzursuz bir ortamda çalışmak kesinlikle tercih edeceğim bir durum olmaz'. [4]

'Sürekli çatışma halinde olunan bir ortam sizi ve işinizi kötü etkiler...' [12]

Katılımcılarla yapılan görüşmeler ayrıca ortaya koymuştur ki katılımcıların halen çalışmakta olduğu devlet üniversitelerinde çalışma ortamına ilişkin olumlu algılar mevcuttur ve bu da katılımcıların iş uyumunu destekler niteliktedir.

'Şu ana kadar çalışma ortamım açısından uyumumu düşürecek çok önemli bir durumla karşılaşmadım' [2]

Veri analizi sonuçları göstermiştir ki katılımcıların % 64'ü (9/14) birey-iş uyumunda çalışma ortamının önemine inanmaktadırlar. Bu bağlamda, katılımcıların kendilerine sunulacak fiziksel olanaklar, hiyerarşik yapının spesifik olarak iş üzerindeki etkisi ve ortamdaki ilişkilerin samimiyeti doğrultusunda işleriyle uyum sergilemekte olduğu sonucuna varılabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Birey iş uyumu bireyin sahip olduğu özelliklerle işin gerekliliklerinin bağdaştığı durumlarda gerçekleşir ancak bireyin iş uyumundan bahsedebilmek için aynı zamanda kurum kültürüyle de uyum sergilemesi gerekmektedir (Kristof-Brown, 2000, s. 646; Shane, 2010, s. 200). Çalışmanın bulguları bu bağlamda literatürle paralellik göstermektedir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan temalar yoğunluklarına göre 'yönetici, meslektaş ve öğrencilerle ilişkiler', 'bireysel özellikler', 'işin yapısına ilişkin özellikler', 'kurum yapısı ve kültürüne ilişkin özellikler', 'çalışma ortamına ilişkin özellikler' olarak belirlenmiştir. Katılımcıların en çok önem verdiği tema 'yönetici, meslektaş ve öğrencilerle ilişkiler' olurken 'çalışma ortamına ilişkin özellikler' katılımcıların birey-iş uyumu algı ve davranışlarına etki eden unsurlardan en az değindikleri tema olmuştur.

Shane (2010)'a göre çalışanların özellik ve yeteneklerinin işverenlerin özellikleriyle uyum sağlaması birey-iş uyumu açısından büyük önem arz etmektedir. Bu yüzden işverenler çalışanlarını seçerken çalışanların sahip olduğu özellik ve becerileri dikkatle inceler, çalışanlar ise yöneticilerin özelliklerini anlamaya çalışırlar. Araştırma bulguları da bu açıdan benzerlik göstermektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu yöneticilerin sahip olduğu özelliklerin iş uyumu algı ve davranışlarını önemli derecede etki etkilediğini ifade etmişlerdir.

Bireylerin kişilik özellikleri iş uyumunda çok önemli bir rol oynamaktadır (Miller ve Miller, 2005, s. 20; Edwards, 1991; Lauver ve Kristof-Brown (2001). Araştırmaya katılan katılımcıların cevapları doğrultusunda bu unsur uyum algı ve davranışlarını etkileyen unsurlar arasında ikinci sırada yer almaktadır. Katılımcıların %86'sının bu unsura cevaplarına doğrudan değinmiş olması aslında bu konuya halihazırda verilen ve gerçekte verilmesi gereken önemi de vurgular niteliktedir.

İşin yapısına ilişkin özellikler çalışanların bir işi seçerken en çok dikkat etmesi gereken unsurlardandır çünkü işin özellikleri bireyin sahip olduğu özelliklerle bağdaşmazsa burada birey-iş uyumundan söz etmek mümkün olmayacaktır (Edwards; 1991; Ehrhart, 2006, s. 199; Cable; Edwards, 2004, s. 822). Yapılan araştırma bulguları literatürle paralellik göstererek bireylerin yapmak istedikleri işi belirlerken söz konusu işin yapısına ilişkin özellikleri dikkatli bir şekilde gözden geçirdiklerini ortaya koymuştur.

Shane (2010), Hamid ve Yahya (2011), Ehrhart (2006), Lauver; Kristof-Brown, 2001, s. 455, Cable ve Edwards (2004) ve Kristof (1996) iş uyumunun gerçekleşmesi için sadece bireyin özelliklerinin işin gerekliliklerleriyle örtüşmesinin yeterli olmayacağı, bunun yanı sıra kurum kültürünün çok önemli rol oynadığından bahsetmişlerdir. Bu sayede bireyin performansı artacak ve bu da kurumun gelişmesine katkı sağlayacaktır. İşi ile uyum içerisinde olan bireyler kurum kültürüne uyum sağlayamadıkları takdirde mevcut işlerini başka bir kurumda sürdürme eğilimi sergileyebilirler. Bu doğrultuda katılımcıların kendi sahip oldukları bireysel özellikler, iş ortamlarındaki çeşitli bireylerle olan ilişkiler ve işin yapısal özelliklerinin yanı sıra kurumun mevcut yapısı ve bu yapıda sürmekte olan kurum kültüründen de etkilendikleri gözlenmiştir.

Çalışma ortamı ve bu ortamın özellikleri bireylerin uyum algı ve davranışlarını davranışlarını etkileyen unsurlar arasındadır (Cable; Edwards, 2004, s. 822; Statt, 1999, s. 126). Bu durum olumlu psikolojik sonuçlar doğurarak hem kurumun başarısını hem de bireyin kariyer başarısını etkiler (Ehrhart, 2006, s. 194; Chen, 2010, s. 390). Araştırmaya katılan katılımcılar da çalışma ortamlarının ve bu ortamın sahip olduğu ve empoze ettiği çeşitli özelliklerin uyum algı ve davranışlarını etkilediğini ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada yükseköğretimde çalışan eğitimci bireylerin uyum algı ve davranışlarını etkileyen unsurlar üzerinde durulmuştur. Genel anlamda ele alındığında araştırma bulguları literatürle paralellik göstermektedir. Birey-iş uyumunda önemli olan bireylerin yapmak istedikleri işe daha karar vermeden kendi kişisel özelliklerini gözden geçirmeleri ve bu özellikleri doğrultusunda kendilerine en uygun işe sahip olmaya uğraşmalarıdır. Burada işin yapısı ve gereklilikleri de bireyin uyum kararını vermesinde çok önemli rol oynamaktadır. Kendi sahip olduğu özellikleri işin yapı ve gerekliliklerivle eşleştiren birey daha sonra bu işi yapacağı kurumun yapı ve kültürü, kurumda çalışanların iletişimsel becerileri ve çalışma ortamının özelliklerine yoğunlaşarak tüm bu eşleştirmeler sonunda kendine en uygun işi belirleyebilir. Benzer bir durum işverenler için de söz konusudur. Onlar da iş için uygun çalışanlar ararken çalışanların sahip olduğu beceri ve özellikleri onlara yaptıracakları işin özellikleriyle karşılaştırmak suretiyle uygun işler için uygun bireyler çalıştırabilirler. Unutulmamalıdır ki işi ile uyumlu bireyler sağladıkları iş tatmini yoluyla hem kendi bireysel ve mesleki gelişimlerini sağlayacak hem de performansları sayesinde kurumun gelişimine katkı sağlayacaklardır.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Cable, D.M. & Edwards, J.R. (2004). Complementary and supplementary fit: a theoretical and emprical integration. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 822-834

Chen, Y. (2010). Career success of knowledge workers: the effects of preceived organizational support and person-job fit. *iBusiness*, 2-online publication,389-394

Dawis, R.V. (2005). The Minnesota theory Of work adjustment. *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work (*3-23). New Jersey: John Wiley Sons Incorporated.

Dawley, D., Houghton, J.D. & Bucklew, N.S. (2010). Perceived organizational support and turnover intention: the mediating effects of personal sacrifice and job fit, *The Journal of Social Psychology*, 150(3), 238-257

Edwards, J. R. (1991). Person–job fit: a conceptual integration, literature review, and methodological critique, *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 6, 283–357.

Ehrhart, K.H. (2006). Job characteristic beliefs and personality as antecedents of subjective person-job fit, *Journal of Business and Psychology*, 21(2), 193-226

Ehrhart, K.H. & Makransky, G. (2007). Testing vocational interests and personality as predictors of person-vocation and person-job fit, *Journal of Career assessment*, 15(2), 206-226

Gothard, B. Mignot, P., Offer, M & Ruff, M. (2001). *Careers guidance In context.* London: Sage Publications.

Gottfredson, G.D. & Duffy, R. D. (2008). Using a theory of vocational personalities and work environments to explore subjective well-being, *Journal of Career Assessment*, 16(1), 44-59

Gottfredson, G.D. & Johnstun, M.L. (2009). John Holland's contributions: a theory- ridden approach to career assistance. *The Career Development Quarterly*, 58(2), 99-108

Hamid, S.N. & Yahya, K.K. (2011). Relationship between person- job fit and person-organization fit on employees' work engagement: a study among engineers in semiconductor companies in Malaysia, *Annual Conference on Innovations in Business & Management,* London, U.K

Jansen, K.J. & Kristof-Brown, A.L. (2006). Toward a multidimensional theory of person-environment fit, *Journal of Managerial Issues*, 18(2), 193-212

Kristof-Brown, A.L. (2000). Perceived applicant fit: distinguishing between recruiters' perceptions of person-Job and person-organization fit, *Personnel Psychology*, 53(3), 643-671

Kristof-Brown, A.L., Zimmerman, R.D. & Johnson, E.C. (2005). Consequences of individulas' fit at work: a meta-analysis of person_job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit, *Personnel Psychology*, 58, 281-342

Kristof, A.L. (1996). Person-organization fit: an integrative review of its conceptualizations, mesaurement and implications, *Personnel Psychology*, 49(1), 1-49

Lauver, K.J. & Kristof-Brown, A. (2001). Distinguishing between employees' perceptions of person-job and person-organization fit, *Journal of Vocational Behaviour*, 59(3), 454-470

Maduakolam, I. (2000). Career development theories and their implications for high school career guidance and counseling. *High School Journal*, 83(2)

Miller, M.J. & Miller, T.A. (2005). Theoretical application of Holand's theory to individual decision-making styles: implications for career counselors. *Journal of Employment Counseling*, 42(2), 20-28

Patton, V. & Macmahon, M. (2006). *Career development and systems theory: connecting theory and practice*. Rotterdam: Sense Publishers

Scott, John C. & Reynolds, Douglas H. (2010). *Workplace assessment: evidence-based practices for selecting and developing organizational talent*. New Jersey: Pfeiffer

Scroggins, W.A. (2008). Antecedents and outcomes of experienced meaningful work: a person-job fit perspective, *Journal of Business Inquiry: Research, Education & Application*, 7(1), 68-78

Shane, S. (2010). *Born entrepreneurs, born leaders: how your genes affect your work life*. North Carolina: Oxford University Press.

Spokane, A. R., & Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work environments. içinde S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 24–41). Hoboken, NJ: Wiley.

Statt, D.A. (1999). *Conscise dictionary of business management*. Londra: Routledge

Supatn, N. (2011). A role of socialization tactics on the perceived person- job fit of new employees, *Proceedings of the European Conference on Management, Leadership & Governance*, 394-401

Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods* (3. Ed.). USA: Sage Publications.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:15 ISSN: 2146-9199

CUMHURİYET'İN İLK YILLARINDAKİ (1923-1946) İNSAN/BİREY YETİŞTİRME PARADİGMASININ SON OSMANLI BİRİKİMİ İLE KARŞILAŞTIRMALI ANALİZİ

Nurhayat Çelebi
Marmara Üniversitesi
nurozdayi@marmara.edu.tr

H. Tezer Asan
Marmara Üniversitesi
tezerasan@gmail.com

Özet

Çalışmada Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki insan/birey yetiştirme anlayışı, ülkenin kurucusu ve köklü devrimlerin önderi Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde başlatılan eğitim seferberliğinin temel ilke ve amaçları çerçevesinde incelenmektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ortaya konan eğitim anlayışı ve bu anlayışın temelini oluşturan insan/birey yetiştirme disiplini, dönemin eğitim yasa ve yönetmelikleri, eğitim uygulamaları ile ülkenin kurucu ve yönetici tabakasının söylemleri çerçevesinde değerlendirilmekte ve analiz edilmektedir. Bu analiz yapılırken Cumhuriyet'in ilk yıllarının kurucu tabakasının yetiştiği Son Osmanlı birikimi de mercek altına alınmaktadır. Özellikle cumhuriyetin öncül dönemi olması nedeniyle II. Abdülhamid dönemi yoğun bir biçimde ele alınmıştır. Çalışmada, Cumhuriyet'ten önceki son dönem olması itibariyle II. Meşrutiyet dönemi siyasi ve fikir akımları, eğitim hayatındaki gelişmeler, düşünceler ve değişim girişimleri Cumhuriyet döneminin temellerine etkisi çerçevesinde değerlendirilmektedir. Çalışmanın bulgularına göre cumhuriyet dönemi eğitim paradigmaları ve insan yetiştirme disiplini, öncül dönemler olan Mutlakiyet ve Meşrutiyet Dönemleri ile alt yapısı hazırlanan, ulusal ve uluslararası fikir gelişmelerinden, siyasi ve sosyal hareketlerden etkilenmiş ve beslenmiştir. Özellikle global düzeyde döneme damgasını vuran ulusalcı/milliyetçi paradigmaların Son Osmanlı döneminden itibaren adım adım yeni Cumhuriyet'e doğru gelişip kökleştiği, eğitim anlayışlarına da şekil veren bir güç durumuna geldiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, disiplin, birey yetiştirme paradigmaları, Cumhuriyet dönemi eğitimi.

COMPERATIVE ANALYSIS OF HUMAN/INDIVIDUAL DEVELOPMENT PARADIGM WITH OTTOMAN ACCRETION IN THE EARLY REPUBLIC (1923-1946)

Abstract

In this study, the understanding of human growing in the first years of republic is examined according to the guidance of Mustafa Kemal Atatürk who is the founder of the country and owner of the the radical revolutions. While analizing the understanding of education in the first years of republic and the human growing dicipline which is the basis of this understanding, this period's education, rules and regulations, education applications, also last Ottoman accumulation which the founder group of republic growed examined. Especially because it has been thought as the guiding period of republic, II. Abdulhamid period has great importance. In this study, because it was the last period before republic II. Contitutional Monarcy period politics and opinions, the devolopments in the life of education, opinions and attemps of change is evaluated according to its effects on the republic period's basis. According to findings of the study, republic period educational pradigmas and human growing dicipline effected by the polictical and social movements, national and international opinion developments which substructure was prepared in the period of Contitutional Monarcy and Autocracy. Especially nationalist pradigmas which effected the period globally, beginning from the last Ottoman Period, started to develop straight to republic and it became a power which directed education understanding.

Key Words: Education, dicipline, human growing paradigmas, Republic period education.

GİRİŞ

Bu çalışmanın amacı, Türkiye Cumhuriyet'inin kuruluşunun ilk yıllarındaki (1923-1946 yılları arası) eğitim anlayışındaki insan/birey yetiştirme paradigmasının cumhuriyetin öncül dönemi olan son Osmanlı birikimi ile karşılaştırmalı analizini ortaya koymaktır. Çalışmada;

I. Meşrutiyet ve Mutlakiyet dönemi eğitim algısı ve yenileşmeler,
II. Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki (1923-1946) eğitim algı ve yenileşmeler karşılaştırmalı olarak alınmıştır.

Yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucu devrimci tabakasının doğduğu, yetiştiği Son Osmanlı birikimini anlamak, dönemin sosyal ve siyasi özelliklerini olduğu kadar eğitim alanındaki gelişme ve değişimleri de analiz etmek yeni cumhuriyetin temellerini anlamak açısından önem arz etmektedir. Nitekim pek çok alanda olduğu gibi eğitim alanında cumhuriyetle birlikte gerçekleşen atılımlar ve köklü değişimler birey/insan yetiştirme anlayışında ciddi dönüşümleri de beraberinde getirmiştir. Sosyal vatandaş algısının yoğun olarak eğitim alanına yansıdığı 1923-1946 yıllarının insan/birey yetiştirme paradigmalarının öncül dönemlerinin getirdiği neden-sonuçları ile incelenmesi global düzeyde olduğu kadar ulusal düzeyde de etkileşimlerin görülmesine olanak tanıyacaktır. Türk eğitim anlayışının ilk yıllardaki paradigmalarının analizi, günümüz insan/birey yetiştirme anlayışının irdelenip geliştirilmesine de katkı sağlayabilecektir.

YÖNTEM

Bu çalışma "kuramsal analitik araştırma" yapmayı hedeflemektedir. Kuramsal analitik araştırma, mevcut durumun belirlenmesi ve analiz edilmesine yönelik bir araştırma modelidir. Dolayısıyla araştırma nitel bir çalışmadır. Çalışmada çözümleyici analize ulaşmak için -nitel araştırma desenine uygun olarak- nitel veri toplama yöntemlerinden doküman incelemesi yapılmıştır. Alt problem olarak Osmanlı ve Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışının karşılaştırılması ve eğitim sistemimize yansımalarının ne şekilde olduğunu inceleme altına alınmıştır.

1. Meşrutiyet Ve Mutlakiyet Dönemi Eğitim Algısı Ve Yenileşmeler

Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde Cumhuriyet ideolojisini ve yeni Türkiye Cumhuriyeti'ni kuran devrimci kesim, temellerini ve öncülünü Osmanlı'nın son döneminde bulmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti'nde Mustafa Kemal'in gerçekleştirdiği inkılaplarda Türkçülük ve batıcılık cereyanlarının izleri görülmüştür. Bu fikir akımlarının geliştiği dönem ise II. Meşrutiyet dönemi ve onu besleyen öncül dönemler (I. Meşrutiyet ve Mutlakiyet Dönemi) olmuştur (Tunaya, 2010, s.97).

Osmanlı'nın bu son dönemi, gerek global -dünyada gelişen ve süregelen- değişimlerden gerekse içteki değişim, gerilim ve gelişmelerden etkilenen zengin bir fikir ve sosyal yaşamın oluştuğu dönem olarak dikkati çekmektedir. Osmanlı'nın toprak kayıpları ile başlayan gelişim ve değişim çabaları, zaman zaman varolana ve geçmişe sarılma eğilimi ile birbirinden farlı fikir akımlarına ve uygulamalara zemin hazırlamıştır. Çok uluslu bir İmparatorluk olan Osmanlı'nın içindeki gayri-müslim unsurların beklentileri, istekleri ve milliyetçilik fikir akımının yayılması ile ivme kazanan (yurt dışı desteklerle de desteklenen) imparatorluğa karşı zararlı eylem ve hareketleri bu sürece önemli etkileri olan ayrı bir faktör olarak dikkatleri çekmektedir.

Özellikle III. Selim ile başlayan yenileşme girişimlerinin eğitime olan yansımalarından hareketle oluşan eğitim reformları dönemi, II. Abdülhamid döneminde yaşanan içsel ve dışsal siyasi gelişimlerin, sosyal ve siyasi yapılanmanın etkisiyle kendine has özellikler taşıyan süreçlerden geçmiş ve cumhuriyet birey algısının oluşumunda anahtar konumunda olmuştur. Kısa ömürlü olan I. Meşrutiyet ve sonrasında uzun zaman ülke yönetiminde aktif olacak olan, hem eğitim hem de eğitimciler üzerinde –ve dolayısıyla tüm sosyal yapı üzerinde- ciddi etkileri görülen Mutlakiyet Dönemi eğitim algı ve anlayışı da cumhuriyet eğitiminin yapı taşlarının oluşumunda oldukça etkili olmuştur

Nitekim 1871-1876 yılları, "İslamcılık, Batıcılık, ulusçuluk" akımlarının sürekli rekabet halinde olduğu fırtınalı bunalım yıllarıdır. Osmanlı Devleti'ne çağdaş bir yasal birlik verme amacıyla başlayan kanun-i esasicilik akımı bu süreç sonunda İslamcılık düşün akımına doğru bir ivme göstermiştir. Keza bu sürecin önemli hazırlayıcıları da vardır. Yeni Osmanlılar'ın eleştirilerini yoğunlaştırmaları ve Ali Paşa'nın 1871'de ölümü ile Tanzimat Dönemi

kapanmıştır. Bundan sonraki süreç ise bunalımları içinde barındıran bir dönem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bunalımın üç önemli nedeni vardır: birincisi, 1875'te devletin borçlarının faizlerinin yarısı kadarının ödenmesinin durdurulacağını devletlere bildirmesidir. Bunda Rusya'nın kurnaz diplomasi oyunlarının etkisi çoktur. İkinci olay ise Britanya başbakanı Disraeli'nin bozmaya çalıştığı Petersburg-Viyana-Berlin mihverinin Tanzimat Reformları'nı Avrupa devletlerinin kontrolü altına alma tekliflerinin güçlenmesidir. Üçüncü olay ise Reşit Paşa'nın önceden tahmin ettiği gibi, Balkanlar'da Müslüman-Hıristiyan halk boğazlaşması olarak görülen olayların Avrupa'da özellikle siyasi yaşamda yarattığı tepkilerdir. İşte bu koşullar Yeni Osmanlı hareketinin sahip olduğu siyasal güç desteğini arttırmış ve Mayıs 1876'da bir devrim gerçekleşmiştir (Berkes, 2011, s. 309-311).

Öte yandan Osmanlı İmparatorluğu'nda 1880'li yıllar, özellikle eğitim cephesinde de olağanüstü bir hareketlenmenin olduğu bir dönemdir. Bu dönem aynı zamanda üç sultanın gelip geçtiği, anayasa münazaralarının yapıldığı, Rus Savaşı'nın yaşandığı, Düyun-u Umumiye'nin kurulduğu bir dönemdir (Fortna, 2005, s.51). 19. yüzyıl boyunca Osmanlı İmparatorluğu önemli reform programlarını hayata geçirmiştir. Bunlardan en önemlilerinden biri de eğitim hareketleri alanında olan girişimlerdir (Evered, 2012, s.1).

Osmanlılarda bu dönemde yapılan eğitim reformları, yalnızca batılılaşma, çağdaşlaşma temel nedeni üzerinde şekillenmemiştir; zira eğitim aracılığı ile öğrencilerde merkezi otoriteye karşı itaat ve sadakat duyguları uyandırmak üzere dinsel ve ahlaki telkinlerin yapılması ve bu kadim gelenekle Osmanlılık bilincine sahip sadık vatandaşların yetiştirilmesi de hedeflenmiştir. Nitekim Osmanlı'da özellikle siyasi buhran dönemlerinde merkezi otorite, hem çocukları hem de yetişkin vatandaşları camilerde ibadete ve mahalle mekteplerinde dini eğitime yönlendirmiş ve buna zorlamıştır. Taşrada ve İstanbul'da otoritesini sağlamlaştırmaya çalışan Bab-ı Ali, 18. yüzyıl sonları ile 19. yüzyıl başlarında bu tedbir ve zorlamaları giderek artırmıştır. Okul haritaları ve ders kitapları dahi Osmanlı'nın bütünlüğü ve bölünmezliğine vurgu yapacak şekilde bir düzenlemeye tabii tutulmuştur. 1870'ler bu geleneksel yaklaşımlar, tek tipleştirici ve düzenleyici bir disiplinizasyona dönüşmüştür (Somel, 2010, s.26).

Özellikle Sultan Abdülhamid dönemi cumhuriyet eğitiminin temellerinin oluşması açısından çok önemli gelişmeleri içinde barındıran bir dönem olmuştur. Keza II. Abdülhamid modern eğitim sisteminin yayılmasını teşvik etmiştir. Öyle ki ona "maarifperver" hükümdar denilmiştir. Ne var ki bu rasyonalist eğitim sistemi onun halife olarak prestijini aşındıracak ve bu okullardan mezun olanlar onu tahttan indirecektir. Eğitim sahasındaki bu değişimler ancak sınıfsal bir bağlam içine yerleştirildiğinde gerçek anlamını kazanmaktadır. Eğitimde atılan adımlar toprağa dayalı bir Müslüman orta sınıfın yükselişiyle aynı döneme denk gelmektedir. Bu yeni orta sınıfın devlete karşı sadakat ve bağlılığı; çıkarları ve toplumsal konumunun yanı sıra kültüründen kaynaklanmaktadır. Osmanlı Devleti'ndeki bu Müslüman orta sınıf, milliyetçi bir aydınlar grubunun oluşmasını sağlamıştır. Nitekim kasaba ve şehirlerdeki okulların genellikle bu orta sınıf üyeleri tarafından kurulup devlete devredildiği görülmektedir (Karpat, 2009, s.28-29).

Öte yandan II. Meşrutiyet'in hemen öncesindeki istibdat dönemi, Abdülhamid rejiminin otoriter yönetimi ve sert önlemleri, dönemin öğretmenlerini, entelektüellerini, düşünürlerini olumsuz etkilemiştir. Bu dönemde muhalif faaliyetlere yakın öğretmenler devlet birimleri tarafından sürekli gözetim altında tutulmuşlardır (Somel, 2010, s.118). Sansür müessesi yayınlanan tüm yazıları, dergileri, gazeteleri kontrol ve denetim altında tutmuş, günlük gazeteler bile yayınlanmadan önce sansürcülerin elinden geçmiştir (Berkes, 2011, s.344,348). Padişah, maarif memurlarından tercüme edilecek tüm kitap ve yazılara devlet, saltanat ve hilafet makamları düşünülerek dikkat etmelerini ve zararlı yayınlara izin vermemelerini istemiş, bu ilkelere uymayanların görevlerinden alınacaklarını bildirmiştir (Akyıldız, 2009, s.178). Öte yandan bu dönemde tüm bu baskı ortamına karşılık, Batı ile doğrudan kültürel temasların arttığı, Batı kaynaklı yeni edebiyat ve fikir akımlarının ortaya çıkıp geliştiği; Tanzimat dönemine oranla daha fazla gazete ve derginin yaygınlaştığını görmek de mümkün olmuştur. Sayısal olarak 116'yı bulan gazete ve dergilerde yabancı ve azınlıkların rolünün büyük olduğu da görülmektedir (Kafadar, 1997, s.115). Azınlıklar bu dönemde ciddi çalışmalar içinde olmuşlar ve bu çalışmalar dış desteklerle de beslenmiştir.

Sosyal disiplinizasyon politikası, Abdülhamid devri boyunca en sert hâliyle uygulanmış ve padişaha sadık ve dini bütün bir nesil yetiştirilmeye çalışılmışsa da bunda çok başarılı olunamamıştır (Somel, 2010, s.234). Cumhuriyet'ten hemen önceki bu dönem, İslamcılık akımının en güçlü şekilde öne çıkarıldığı ancak halifelik

makamının İslami unsurları bir bayrak altında toplamaya yetmediği bir dönem olarak dikkati çekmektedir. Zira, II. Abdülhamid döneminde etnik ulusalcılık anlayışını ortadan kaldırma çabaları ve ülkenin bütünlüğünü bu sayede sürdürme girişimleri, bu politikaların Müslüman ve Gayr-i Müslimler arasında eşitsizlik yarattığını düşünen entelektüeller tarafından da engellenmiştir. Keza II. Abdülhamid'in siyasi ve askeri gelişmelerle beslenen "İslamist" politikalar izlemesi rahatsızlığa da neden olmuştur (Evered, 2012, s.15-16). Kaybedilen savaşlar ile birlikte dini değerlerin bütünleştiremediği, İslami toprakların da kayıplarının yaşandığı ancak ulusal nitelikleri ile devlete sadık nitelik taşıyan Türk tebaanın tüm bu süreçlerden sonra varlığını koruyor olduğunun görülmesi ulusçu değerleri öne çıkarmıştır. Nitekim, uzun süreli ve zorlu savaşlardan dolayı II. Meşrutiyet dönemi, "vatandaşlık görevi" olarak tanımlanan askerliğin en önemli görev olarak görüldüğü bir dönem olmuştur. Özellikle zorunlu askerlik hizmetini toplumda yerleştirme, gençlerin askerlik hizmetinden kaçma yerine istekli bir biçimde orduya katılmalarını sağlama hedefleri eğitim aracılığı ile gerçekleştirilmeye çalışılan temel hedefler haline gelmiştir. Vatanına, meşrutiyet rejimine, onun değer ve kurumlarına bağlı, görevlerinin bilincinde, sağlıklı bir vatandaş yaratılmaya çalışılmış; eğitimde modernleştirme çabalarına hız verilmiş ve bu dönemde paramiliter eğitim çalışmalarında Alman yardımına da sıklıkla başvurulmuştur (Ateş, 2012, s.126).

Keza, 19. yüzyılda ve 20. yüzyıl başlarında Avrupa'da meydana gelen gelişmeler Osmanlı Devleti'nin tüm kurumları üzerinde olduğu gibi eğitim alanında da ciddi girişim ve değişikliklere neden olmuştur. Özellikle ordunun modernize edilmesi temelinde gerçekleşen militarist eğitim anlayışı bu dönemin belirgin karakteristik özelliğidir. Balkan Savaşları yenilgisinin Osmanlı'da yarattığı hayal kırıklığı ve bu hayal kırıklığı ile oluşan kötü gidişi doldurma, vatanı koruma, savaşları kazanma hedefleri, İttihat ve Terakki öncülüğünde vatansever, kuvvetli, milli bilinç sahibi, savaşmaya hazır asker vatandaşlar yetiştirme çabalarına dönüşecektir. Nitekim Balkan Savaşları ve bunun Türk devletinde/insanında yarattığı travmatik etkiler yetiştirilmek istenen birey anlayışına ciddi etkilerde bulunmuştur.

Dünya genelinde hızla yayılan milliyetçilik akımı nedeniyle imparatorluğun sürekli toprak kayıplarının artması, II. Meşrutiyet sonrasında yönetimde en etkin güç olan İttihat ve Terakki'yi anayasanın ilanında tüm unsurları bir arada tutmak üzere öne çıkan "Osmanlılık" fikrinden uzaklaştırmaya başlamıştır. Nitekim, Balkan Savaşları'nda Osmanlı ordusunun aldığı yenilgi ve Rumeli'nin kaybının yarattığı derin etki ve travma, yenilginin nedenlerini araştıran geniş bir literatürün oluşmasına da etki etmiştir. Bu süreçle birlikte ulusalcı fikirler etkili olmaya başlamış, "milli müdafaya okulda başlanması" gibi hedefler eğitimde öne çıkmıştır. "Türklük" ve "Türkçülük" gelişimiyle birlikte çocukların ve gençlerin eğitiminde, milli, vatansever öğeler başat değerler haline gelmiştir. Ahmed Cevad, Ahmet Rıza, Abdullah Ani, Ömer Seyfettin, Şükrü Bey, Selim Sırrı Tarcan, Ethem Nejad, Tevfik Fikret, Ziya Gökalp gibi II. Meşrutiyet Dönemi eğitim anlayışında etkileri ve hizmetleri olan aydınların yazıları ve fikirlerinin Cumhuriyet dönemi insan yetiştirme paradigmalarına alt yapı hazırladığı da görülmektedir (Lewis, 1970, s. 190-207; Ateş, 2012, s.215-230).

2. Cumhuriyet Dönemi Ve Eğitim

Cumhuriyet'in ilk yıllarında ülkenin kurucusu ve köklü devrimlerin önderi Mustafa Kemal Atatürk öncülüğünde başlatılan eğitim seferberliği, temel ilke ve amaçları ile yeni bir insan/birey yetiştirme paradigmasını da içermektedir. Cumhuriyet'in ilk yıllarında ortaya konan eğitim anlayışı ve bu anlayışın temelini oluşturan insan/birey yetiştirme disiplini, dönemin eğitim yasa ve yönetmelikleri, eğitim uygulamaları, eğitim dergi ve makaleleri, yine dönemin eğitim uygulamalarına katkı sağlayan eğitimci, entelektüel ve siyasetçilerin söylev, demeç ve uygulamaları ile de desteklenmiş ve beslenmiştir. Bununla birlikte Cumhuriyet'in ilk yıllarının kurucu tabakasının yetiştiği Son Osmanlı birikimi de bu sürecin yapı taşlarının oluşmasında büyük bir işleve sahip özellikler içermektedir.

Cumhuriyet'ten önceki son dönem olması itibariyle II. Meşrutiyet dönemi siyasi ve fikir akımları, eğitim hayatındaki gelişmeler, düşünceler ve değişim girişimleri, Cumhuriyet döneminin temellerine etkisi en yoğun hissedilen süreci temsil etmektedir. Cumhuriyet dönemi eğitim paradigmaları ve insan yetiştirme disiplini, dönemin çehresini yansıtan Halkevleri, Halk Odaları, Köy Enstitüleri, ilköğretim, ortaokul ve lise çalışma ve uygulamaları II. Meşrutiyet dönemi atmosferinde yetişen entelektüel ve devrimcilerinin pratikte yansımalarını temsil etmekte; bu süreçteki birey yetiştirme algısı yepyeni bir devletin kurulduğuna tanıklık etmektedir.

1920'de Osmanlı Devleti parçalandıktan sonra, Ankara'da kurulan TBMM döneminde ülke düşman işgallerine karşı "Milli Mücadele" dönemi yaşamıştır. Kurtuluş Savaşı'nın yaşandığı bu dönemde özellikle milli mücadelenin mimarı ve yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün askeri savaş sürerken bile eğitimle ilgili konuşmaları ve bu konuya verdiği özel önem, ülkenin kurucu tabakasının eğitime sonraki zamanlarda çok özel bir önem vereceğini işaret etmiştir. Keza Sakarya Muharebesi devam ederken Ankara'da toplanan Maarif Kongresi'ne katılması da bunun en somut örneklerinden biridir. Nitekim ilk hükümet programında, meclis konuşmalarında eğitim konusu özellikle ele alınmış ve tartışılmıştır. İlk hükümet programında "Dinsel ve ulusal eğitim"den söz edilmiş ve çocukların "yaşamda başarılı olmalarına yardımcı olacak" bir eğitim anlayışı dile getirilmiştir. Bu programda "kendine güvenen, girişimci ve vatansever bir karakter oluşturulmasını sağlayan üretici düşünce ve bilinci uyandırmak" (Binbaşıoğlu, 1995, s.173) amacı öne çıkarılmıştır. Hükümetin en önemli görevi "milli eğitim işleri" olarak tanımlanmıştır. Nitekim Mustafa Kemal Atatürk 1 Mart 1922'de Meclis'in 3. toplanma yılını açarken yaptığı konuşmasında "hükümetin en verimli ve en önemli ödevi" olarak milli eğitim işlerini göstermiştir. Hükümetin yetişecek çocuklara ve gençlere "kendi benliğine, ulusal geleneklerine düşman unsurlarla savaşmayı, ulusuna, vatanına candan bağlı" olma değerleri kazandıracak bir eğitim anlayışı söz konusudur.

Nitekim Türkiye'de eğitim anlayışı, 1923'te yeni Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla- kendisinin öncülü olan son Osmanlı döneminin temel ön kabullerinde önemli değişimler yaşamıştır. Bu değişimler eğitim programlarına, uygulamalarına olduğu kadar eğitimde uygulanan disiplin anlayışına ve uygulamalarına da etki etmiştir. Cumhuriyet eğitiminin eğitim ve disiplin nizamı, cumhuriyetçi, milliyetçi, halkçı, laik, devletçi, inkılapçı vatandaşlar yetiştirmek için çalışmıştır. Cumhuriyet eğitim ve disiplin sistemi milliyetçi vatandaşlar yetiştirmeyi ana gaye olarak benimsemiştir. Tüm eğitim programları ve disiplin ilkeleri bu amaçlar temelinde şekillendirilmiş ve uygulanmıştır. Cumhuriyet eğitiminde esas prensip millî karakterde olmuştur, çocukların ulusçu olarak yetişmesi hedefleriyle çocuklara okulu sevdirme gayesi vardır. Eğitimin sosyalleştirme, sistemin devamını sağlama ve sistemsel değerleri vatandaşlara benimsetme işlevi ön saftadır.

> Eğitim yoluyla, ailesini, vatanını, ulusunu seven ve onu yüceltmeye çalışan, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen, insan haklarına saygılı, hür ve demokratik bir ülkenin vatandaşlarında bulunması gereken niteliklere kavuşmuş "iyi insan" ve "iyi yurttaş" yetiştirmek amaçlanmıştır (Yamaner, 1999, s.108). Bu ilke doğrultusunda da eğitim programlarından, ders kitaplarına, disiplin uygulamalarında cezalandırma ve ödüllendirmeye kadar her alanda "Türk olma" ve "vatandaş olma" nitelikleri ön plâna çıkarılmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarındaki eğitim anlayışı ve eğitim kurumu, yapılan devrimlerin içselleştirilmesi ve yayılması için bir rejim propagandası aracıdır. Çocuk ve gençlerin disiplininde bedensel ve düşünsel eğitimin ve karakter gelişiminin "tarihimizin öngördüğü" yüksek düzeye çıkarılması hedeflenmiştir. Öte yandan Türk eğitiminde 1923'ten bu yana gözetim ve yönlendirme ağını besleyici ve destekleyici birtakım ritüeller belirlenmiş ve uygulanmıştır. Millî bayramlar, 10 Kasım ritüeli, bayrak töreni ve İstiklal Marşı ve öğrenci andı gibi ritüeller bütünleştirici ve birleştirici ritüeller olarak halâ eğitim sistemimizde uygulana gelmektedir (Meşeci, 2007, s.234).

Yetiştirilmek istenen insan/birey anlayışı padişahlıktan sonra yeni yönetim sistemi olan Cumhuriyet ve demokrasinin ihtiyaç duyduğu insan ve "vatandaş" tipini yetiştirme üzerine kurulmuştur (Akyüz, 1999, s.295). Bu amacı destekleyen yasa, yönetmelik ve programlar yayınlanmış; iktidar eğitimcilerle sıkı iletişim içinde olmaya özen göstermiştir. 1926'da yayımlanan "İlkokul Programı"nda Cumhuriyet'ten önceki dönemde yöneticilerin isteklerine boyun eğen bir tebaa eğitimi değil, çevresine etkin uyum sağlayacak ve yararlı olacak yurttaşlar yetiştirilmesi'nin hedeflendiği ifade edilmiştir. Eğitim ile amaçlanan hedeflere ulaşılması ve Türk yönetim sisteminin hedeflediği vatandaş tipinin oluşturulması için cumhuriyetin ilk yıllarında büyük bir eğitim seferberliğine girişilmiştir. Hatta bu eğitim ağı, ulus-millet okulları ve halkevleri yapılanmasıyla okul kurumunun dışına taşarak ülkenin en ücra köşesine bile ulaşılması hedeflenmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında Millî Eğitim yapılanmasının en merkezi yeri olan Bakanlık ile eğitimin temel uygulayıcıları olan öğretmenler arasında doğrudan iletişim kurulduğunu, dönemin eğitim bakanlarınca öğretmenlerin şahıslarına yazılan mektuplar, destek ve teşvik yazıları, seminer ve nutuklarla (radyo konuşmaları ve her eğitim-öğretim yılı başında okullara

ve öğretmenlere tebliğ edilen, ilk derslerde okunan ve okulda görünen bir yere asılarak ilân edilen, vatandaşlık, ülkeye hizmet ve milletin yararına çalışma esaslarını öne çıkaran hitaplarla) eğitimin sosyal işlevlerinin desteklenip güçlendirilme amacı taşındığı görülmektedir. Eğitimin etkin işlevsellik kazanan bir yapılanma arz etmesi için öğretmenlere özel bir önem verilmiş, özellikle ülkenin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk olmak üzere, eğitim politikacıları ve uygulayıcıları tarafından öğretmenlere yönelik politik düzenlemeler ve destekler artırılmıştır. Mustafa Kemal Atatürk, eğitim uygulamalarının temel taşları olan öğretmenlere, "Muallimler! Yeni nesli, Cumhuriyet'in fedakar muallim ve mürebbiyeleri, sizler yetiştireceksiniz, yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Cumhuriyet fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek seciyeli muhafızlar ister. Muallimler sizin başarınız, Cumhuriyet'in başarısı olacaktır. Yeni Türkiye'nin birkaç seneye sığdırdığı askerî, siyasî, idarî inkılabat sizin, içtimaî ve fikrî inkılaptaki muvaffakiyetinizle teyit olunacaktır." sözleriyle verilen değer ve yüklenen işlevi ifade etmektedir (Kafadar, 1997, s.147).

> Bu dönemde eğitim aracılığıyla, Türkiye'nin kurulduğu ilk yıllarda sisteme ve kurallara itaati üstün hedef sayan bireylerin yetiştirilmesinin de hedeflendiği kurulmaya çalışılan disiplin pratiklerinde görülmektedir (Taşkıran, 1962, s.32). Cumhuriyet'in ilk yıllarında eğitimde, eski Türk kültürü, gelenekleri ve millî benliği üzerinden temellendirilen itaat teması, kimi eğitim bilimcilerce Cumhuriyet'in ilk yıllarında kendisine sunulan bilgiyi sorgulamaksızın, mutlak bir doğru olarak kabul eden itaatkâr ve uyumlu yurttaşın yaratılmasına yol açmakla da eleştirilmiştir. Talimatname ve yönetmeliklerde "Türk çocuğu, Türk devletinin kanunlarına, Türk cemiyetinin ahlâk kaidelerine, okulun nizamlarına içinden gelerek ve severek itaat eder" ifadeleri yer almaktadır (MEB, Tebliğler Dergisi, 13 Eylül 1939, s.12-14).
>
> Cumhuriyetin ilk yıllarında bireylere bir taraftan vatanı için kişisel vazifelerini yerine getirmek diğer taraftan da sosyal alandan dışlanmamak için, sınırları belirlenmiş bir çerçeve içerisinde, kendisi için tanınan haklarla yaşamaya riayet etmesi gerektiği öğretilmektedir. Millî menfaatler doğrultusunda bireysel özgürlüklerin sınırlandırılabilecekleri sıklıkla vurgulanmış ve haklardan çok yurttaşın vazifeleri, özgürlükten çok otorite itaat-birlik ve bireysel varlıklardan çok devlet-millet-cumhuriyet gibi kolektif bütünler ders kitaplarında çok yoğun bir biçimde işlenmiştir (Parlak, 2005, s.495). Nitekim, yeni devletin ilk Maarif Vekili olan İsmail Safa, cumhuriyetin ilânından hemen sonra 19 Aralık 1923 tarihli genelgesinde "Mektepler Cumhuriyet esaslarına sadık kalmayı telkine mecburdur." demektedir. Atatürk de dahil olmak üzere tüm eğitim söylev ve konuşmalarında eğitimin uygulayıcı olan Türk öğretmenleri de bu telkinler ve iktidarın güvencesine hizmeti esas alan eğitim ve disiplin hizmetine çağrılmakta, bu ilkeler doğrultusunda da öğretmeninden öğrencisine, hatta Halkevleri aracılığıyla okul kurumu dışında kalan vatandaşlara uzanan geniş bir ulaşım ağı inşa edilmektedir (Kafadar 1997, s.145-148).

Ülkenin en uzak köşesindeki bireylere bile ulaşma gayesi ile özel önem atfedilen eğitim seferberliğinde millet mekteplerinin yanı sıra adında okul sözü bulunmamakla beraber tam anlamıyla birer millet mektebi olan, yurttaşların bilgice, görgüce yükselmeleri yolunda üzerine büyük vazifeler almış bulunan Halkevleri ve Halkodaları kurulmuş ve bunlar inkılap fikrinin büyük halk kitlelerine yayılmasını başlıca ödev bilmişlerdir (Akverdi 1943, s. 10). Köylere kadar sokulmuş olan Halkodaları, çoğu yerde halk okulu görevini üzerine almış, inkılap değerlerini halka kazandırmak için kamu eğitimi misyonuyla var güçleriyle çalışmışlardır (Öztürk, 1949, s.26). 1928'lerden itibaren girişilmiş olan okuma-yazma seferberliğinde Atatürk, başöğretmen ünvanıyla kara tahtanın başına geçmiş, bizzat halka okuma-yazma öğretmiştir. 1930'lardan sonra ise, Cumhuriyet devrimlerini halka aydınlatmak ve Cumhuriyet'in ihtiyaç duyduğu "vatandaş"ı yetiştirme ihtiyacı öne çıkmıştır. Bu nedenle de artık tarihi görevlerini tamamlamış olan Türk Ocakları kapatılmış 19 Şubat 1932'de Halkevleri kurulmuştur. Halkevleri ve Halkodaları, Atatürk ilke ve inkılaplarını yaymak, benimsetmek, halkı sosyal, kültürel ve ekonomik bakımdan geliştirmek amaçlarını taşımıştır. Bu yapılarla ülkenin tüm köşelerinde, tüm Türk vatandaşları üzerinde sosyal çevrenin etkilerinin yerine geçecek olan geniş bir etki ağı oluşturulmuştur. Millet mektepleriyle vatandaş olma ülküsü, eğitimin temel ereği olmuştur. Ulusal kültür ve ideali benimseyen ve buna bağlı olan bir topluluk oluşturmak ana hedeftir (Kara, 1999, s.15-40). Bu hedefler üzerine şekillenen halk terbiyesinde,

Halkevleri ve Halkodaları aracılığıyla Cumhuriyet ilkelerini bireylere taşıyan kitaplar, dergiler, söyleşi ve seminerler, gösteri ve piyesler sunulmuş, çeşitli kurslarla vatandaşa hizmet verilmiştir. Birebir sohbet ve diyaloglarla kurulan iletişim ağı ile de etkin bir eğitim ve etki ağı ortaya konulmuştur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında -yukarıda belirtilen tüm bu hedeflerden dolayı- özellikle ilköğretimin üzerinde oldukça durulmuştur. Çünkü ilköğretim, inkılâpları, laikliği topluma benimsetecek, özellikle geniş kırsal kitlelerin davranışlarını değiştirecek bir araç olarak görülmüştür (Akyüz, 1999, s.303). Eğitim, programları ve kurumlarıyla hemen hemen her toplumda devletin ideolojik aygıtı olma fonksiyonunu üstlenmiştir. Öte yandan bu dönemde uygulanan Köy Enstitüleri deneyiminde mümkün olduğu kadar geniş bir özgürlük, eleştiri ortamı sağlanmaya çalışılmış; öğrencilerin kontrolü ve etkinliğini öne çıkaracak uygulamalara gidilmiştir. Nitekim öğrenciler, düzenli olarak gerçekleştirilen eleştiri saatlerinde arkadaşlarını, öğretmenlerini, okul müdürünü ve hatta dönemin cumhurbaşkanını bile özgürce eleştirebilmişlerdir. 1940 yılında köy öğretmeni ve köyde yaşayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere, Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel'in ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un çabaları ile 3803 sayılı yasaya göre Köy Enstitüleri açılmıştır. Cumhuriyetin temel ilkelerini yurdun en ıssız köşesine ve büyük çoğunlukta bulunan köylere götürmek üzere yapılan girişimlerin en önemlilerinden biri olan Köy Enstitüleri hem programları hem uygulamaları itibariyle bir eğitim devrimi kurumlarıdır. "Köy Enstitüleri" adıyla kurulan bu okullar, amaç olarak olmasa da savundukları ilkeler itibariyle, dünyadaki yeni okulların (iş prensibi okulları) adeta birer uzantısı durumunda olmuşlardır. Buralarda "Demokratik Eğitim" büyük ölçüde uygulanmıştır (Candoğan, 1997, s.11; Makal, 1996, s. 17; Sarıhan, 1996, s. 4). Cumhuriyetin hedeflediği "özgür düşünceli, sorgulayan" birey tipinin pratikteki uygulamalarla da oluşturulmaya çalışıldığı bu okullar, dönemlerinde olduğu kadar kapatıldıklarından sonra da sorgulayan bireyleri kendilerine tehdit olarak gören egemen güçlerin eleştiri odağı olmuşlardır.

1944 yılının 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı'nda halka yönelik yaptığı nutukta Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'nün eğitim ve öğretime vurgu yaptığı, Cumhuriyetin ilk günden itibaren öğretim ülküsünü büyük bir ciddiyetle ele aldığı ve eğitimin yurdun her yanında yaygınlaştırılmasının hedeflendiğini ifade ettiği görülmektedir. Millî terbiye ve disiplinin en temel hedefinin devlet ve milletin yararı olduğunun vurgulandığı nutukta, öğretmenlerin millî terbiye ve eğitim vazifelerini politika vasıtası yapmalarının en zarar verici durum olacağı ve devletin tüm gücüyle bu duruma karşı olduğu, takipçi olduğu belirtilmektedir. Devletin vatan için zararlı öğretileri çocuklara taşıyan öğretmenlere karşı en sert tedbirleri uygulayacağı da vurgulanmaktadır. Her vatandaşın ırka dayanmayan, daha çok kültüre, dile ve vatana dayan bir Türk milliyetçisi olarak yetiştirileceği, eğitim esaslarının Atatürk'ün belirttiği 6 ilke olduğu (Cumhuriyetçilik, Halkçılık, Devletçilik, Milliyetçilik, Laiklik, İnkılapçılık) ve bu ilkelerin dönemin iktidarı Cumhuriyet Halk Partisi'nin de temel ilkeleri olduğu belirtilmektedir. Cumhurbaşkanı İnönü, nutkunun sonunda Türk çocuklarına seslenerek "Sınır toprağı ve Türk bayrağı gibi aziz olasınız. Vatan sizden yurdun müdafaasını, yurdun mamurluğunu istiyor. Cemiyetimiz ve aileleriniz, faydalı olmanızı bekliyor" diyerek Türk çocuklarından beklenenleri ortaya koymaktadır (Öğretmen Sesi, 1944, No: 37-125, s.1-3).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarındaki eğitimine ve birey yetiştirme anlayışına damgasını vuran Atatürk devrimleridir. Bu devrimlerin bir ulusal modernleşme ideolojisi olduğu ve milliyetçilik dışında pragmatizm, laiklik, ulusal egemenlik ve ampirik devletçilik gibi ilkelere de dayanan sürekli bir dinamizm oluşturulduğu görülmektedir (Giritli, 1988, s.1-5). Cumhuriyetin kurulduğu ilk yıllarda eğitimde ideolojik ögeler yoğun olarak kullanılmıştır. Milliyetçilik önde gelen bir öge olmuştur. Türkiye Cumhuriyeti'nin ulusal bir devlet olarak bütün bireyleri ulusal birlik içinde daima yüceltmeyi ve birleştirmeyi amaçlayan Türk milliyetçiliği ve millî egemenlik başat ideolojik değerlerdendir. Türkiye'de eğitimi biçimlendiren ideoloji toplumsal diğer kurumları biçimlendiren ideolojiden farklı değildir. Hâkim ideolojinin temel unsuru Atatürk ilkeleridir. 1950 öncesi dönemde belirleyici olan, Atatürk'ün kurmuş olduğu parti olan Cumhuriyet Halk Partisi'dir. Bu parti milliyetçilik anlayışını halkçılıkla birleştirip sosyal bir milliyetçilik anlayışına uygulayarak zaman zaman şovenizme varan öğelerle sergilemiştir. II. Dünya Savaşı sonrasına kadar hiçbir alanda muhalefete izin verilmemiştir (Güven, 1998, s.77, 87).

Bu dönemde okulun görevi Türkiye Cumhuriyeti'nde sosyal düzeni sağlamak ve devam ettirmektir. Okul kültürel mirası taşıyan kurumların en önemlilerinden biridir. Bunu gelecek kuşaklara aktararak bir anlamda mevcut düzeni korumayı da garanti etmektedir. Bireyleri egemen ideolojinin değerleri doğrultusunda geleceğe hazırlamaktır. Siyasî iktidarın ideolojik algısına göre şekillenen Türk eğitim sistemi ve Türk disiplin sistemi yapısı yine de bazı temel unsurları her dönemde bünyesinde taşımıştır. Ulus-devlet olma mantığının temel ana kavramlarından biri olan "milliyetçilik, vatanseverlik, ulusa hizmet" bunların başında gelmektedir. Bu kavramların içeriğinin doldurulması mevcut ideolojik yapıya göre belirlenmiş olsa da temel amaçlar arasında ulus-devlet olma şartlarına hitap eden bu ana değerler hep yer almıştır.

Osmanlı'nın son döneminde alt yapısı atılmış ulusalcı değerler üzerinde yükselen Türkiye Cumhuriyeti'nde eğitim, yine bu anlayışa uygun olarak milliyetçi, devletine sadık, cumhuriyet vatandaşı yaratma ülküsü çerçevesinde şekillenmiştir. Osmanlı'nın son döneminde özellikle Dünya'daki siyasi ve sosyal gelişmelerin yaptığı etkiyle ortaya çıkan fikir akımlarının (batıcılık, milliyetçilik, İslamcılık gibi) ülkenin varlığına değin yapmış olduğu etkiler dikkate alındığında cumhuriyetin ilk yıllarındaki başat fikir akımı olan ulusalcı anlayışın etki alanı daha da iyi anlaşılmaktadır. Ancak paradigmaların insanlık tarihi içinde dönüşüm evrimi dikkate alındığında özellikle global baskı ağı içinde yükselişe geçen ve ülkenin varlığına tehdit unsuru haline gelebilecek fikir atmosferlerini iyi analiz etmek gerekmektedir. Zira günümüzde de bu fikir akımlarının savaşımı ve bu savaşımın tüm kurumlara olduğu gibi en başta eğitim kurumuna olan etkileri ve müdahaleleri devam etmektedir. Her ideoloji, kendi insanını yaratmak için eğitimi etkin kılmaya çalıştığından eğitim anlayışının hedeflediği insan/birey algısı o ülkenin bize geniş bir çehresini ortaya koyabilmektedir. Hem var olanı anlamak, hem de geleceğin dünyasını görmek açısından eğitim felsefesinin ve birey yetiştirme anlayışının analizi eğitimbilimcilere değerli katkılar sunacaktır. Cumhuriyetimizin ilk yıllarında oluşan eğitim ve birey yetiştirme politikalarının analizi, hem eğitim üzerindeki dışsal/içsel etkileri anlamaya hem de günümüzde gerçekleştirilmekte olan paradigma değişimlerine de eleştirel ve yapıcı bir gözle bakabilmeye de yardımcı olacaktır.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akverdi, H. (1943). Yirmi yılın fikir hayatı. *Ülkü Millî Kültür Dergisi,* Yeni Seri Sayı: 51, Ankara: Zerbamat, 9-14.

Akyıldız, A. (2009). *Osmanlı bürokrasisi ve modernleşme.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (Başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Ateş, S. Y. (2012). *Asker evlatlar yetiştirmek.* İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Berkes, N. (2011). *Türkiye'de çağdaşlaşma.* İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Binbaşıoğlu. C. (1995). *Türkiye'de eğitim bilimleri tarihi.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Candoğan, G. (1997). Köy Enstitüleri bayramı 17 Nisan. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* Sayı: 208, Nisan, Ankara: Gündoğan Yayıncılık, 11-12.

Evered, E. Ö. (2012). *Empire and education under the Ottomans.* London, Newyork: I. B. Tauris.

Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i Hümayun.* Pelin Siral (Çev.), İstanbul: İletişim Yayınları.

Giritli, İ. (1988). *Atatürk ideolojisi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Güven, İ. (1998). *Türkiye'de 1950-1980 yılları arasında örgün eğitimde yapısal değişme ve ideoloji arasındaki ilişkiler.* Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.

Kafadar, O. (1997). *Türk eğitim düşüncesinde batılılaşma.* Ankara: Vadi Yayınları.

Kara, A. (1999). *Türkiye'de halkevleri.* Ankara: Halkevleri Yayınları.

Karpat, K. (2009). *Osmanlı'dan günümüze kimlik ve ideoloji.* İstanbul: Timaş Yayınları.

Lewis, B. (1970). *Modern Türkiye'nin doğuşu.* Metin Kıratlı (Çev.), Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

Makal, M. (1996). Hasan Ali Yücel ve çağcıl eğitim. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* sayı: 227, Ankara: Evren Yayıncılık.

MEB (1939). Ortaokullar, liseler, şehir ilk öğretmen okulları ile mesleki ve teknik okullar disiplin talimatnamesi. *Tebliğler Dergisi,* 13 Eylül, Ankara: Yayımlar Dairesi Başkanlığı, 12-14.

Meşeci, F. (2007). *Cumhuriyet sonrası Türk eğitim sisteminde ritüeller: Kuramsal bir çalışma.* Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Öğretmen Sesi Dergisi (1944). *İlköğretim davamız.* 15 Eylül, No: 37-125, İstanbul: Güven Basımevi, 4.

Öztürk, H. (1949). Kamu eğitimi. *Ülkü Halkevleri ve Halkodaları Dergisi,* sayı: 28, cilt: 3, Ankara: Ulus Basımevi, 26-27.

Parlak, İ. (2005). *Kemalist ideolojide eğitim "erken cumhuriyet dönemi tarih ve yurt bilgisi ders kitapları üzerine bir inceleme".* Ankara: Turhan Kitabevi.

Sarıhan, Z. (1996). Geleceğin halk iktidarına miras köy enstitüleri. *Öğretmen Dünyası Dergisi,* Sayı: 1996, Nisan, Ankara: Uyum Yayıncılık, 4.

Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi (1839-1908).* İstanbul: İletişim Yayınları.

Taşkıran, T. (1962). *Türk ahlakının ilkeleri.* Ankara: Devlet Matbaası Milli Eğitim Vakfı.

Tunaya, T. Z. (2010). *Türkiye'nin siyasi hayatında batılılaşma hareketleri.* İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Yamaner, Ş. (1999). *Atatürkçü düşüncede ulusal eğitim 'dinsel ve geleneksel eğitimden laik ve çağdaş eğitime'.* İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:16 ISSN: 2146-9199

THE EFFECT OF REFLECTIONS OF SCIENCE ON NATURE PROJECT ON STUDENTS' SCIENCE PROCESS SKILLS

Assoc. Prof. Dr. Ali Günay Balım
Dokuz Eylül University Faculty of Buca Education
agunay.balim@deu.edu.tr

Research Assistant Dr. Huriye Deniş Çeliker
Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education
denishuriye@yahoo.com

Assist. Prof. Dr. Suat Türkoğuz
Dokuz Eylül University Faculty of Buca Education
suat.turkoguz@deu.edu.tr

Sevinç Kaçar
Dokuz Eylül University Institute of Educational Sciences
sevinckacar@hotmail.com

Abstract

The aim of the study is to reveal the effect of Reflections of Science on Nature Project which is supported by TÜBİTAK and in which non-classroom activities are created so that students take place actively different science and nature activities on students' science process skills. The acquisition of science process skills is important in terms of students create scientific knowledge and they learn by living nature of science. The implementation of the project was 3 semester as the period of 5 days, totally 15 days. 49 students chosen randomly from 6th and 7th grade from different socioeconomic levels in İzmir participated in project. During the project 38 activities performed that enable students to participate actively and question and think. In the study performed according to pre-test post-test model without control group in order to identify students' scientific process skills scientific process skill scale including 25 multiple choice that is developed by another researcher and whose reliability is 0,81 was used. Since 6 person who participated pre-tests didn't participate post-tests and there were 2 scales that were not appropriate for evaluation 40 scale answered by students were used in evaluating. SPSS packet program was used to analyze data. In comparisons the depended group t test was used. It was seen that there was a significant increase in students' scientific process skills scores after the project of reflections of science on nature, $t(39)=7,61$, $p<0,05$. While students scientific process skills average was 13,00 before the application after the application of project this average increased 16,97. The results of research showed that applications of reflections of science on nature project were effective in increasing students' scientific process skills. It is thought that the study is lead to new studies which will survey different students' skills in non-classroom environment.

Key Words: Reflections of Science on Nature, Scientific Process Skills, Outdoor Education

BİLİMİN DOĞAYA YANSIMALARI PROJESİNİN ÖĞRENCİLERİN BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNE ETKİSİ

Özet

Çalışmanın amacı, öğrencilerin çeşitli fen ve doğa etkinliklerine aktif olarak katılabilecekleri sınıf dışı ortamların yaratıldığı TÜBİTAK tarafından desteklenen Bilimin Doğaya Yansımaları projesinin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerine etkisini ortaya koymaktır. Öğrencilerin bilimsel bilgiyi üretmelerini ve bilimin doğasını

yaşayarak öğrenmelerini sağlaması açısından bilimsel süreç becerilerinin kazanılması önemlidir. Projenin uygulama süresi beşer günlük III dönem olarak toplamda 15 günde gerçekleştirilmiştir. Projeye İzmir ilinde farklı sosyoekonomik düzeye sahip 6. ve 7. sınıflarından random olarak seçilen 49 öğrenci katılmıştır. Proje sürecinde, farklı ortamlarda öğrencilerin aktif olarak katıldıkları ve düşünüp sorgulamalarına olanak sağlayan 38 etkinlik uygulanmıştır. Kontrol grupsuz ön test-son test modeline göre yürütülen çalışmada, proje uygulamaları öncesinde ve proje uygulamaları sonrasında öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini belirlemek amacıyla daha önce bir diğer araştırmacı tarafından geliştirilen 25 çoktan seçmeli maddeden oluşan ve güvenirliği 0.81 olan bilimsel süreç becerileri ölçeği kullanılmıştır. Ön testlere katılan öğrencilerden altı kişinin son teste katılmaması ve değerlendirmeye uygun olmayan iki ölçeğin olması nedeniyle öğrenciler tarafından cevaplanan 40 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda bağımlı (ilişkili) grup t testi kullanılmıştır. Öğrencilerin Bilimin Doğaya Yansımaları projesi sonrasında bilimsel süreç becerileri puanlarında anlamlı bir artış olduğu belirlenmiştir, $t(39)=7,61$, $p<0,05$. Öğrencilerin uygulama öncesi bilimsel süreç becerileri ortalaması 13,00 iken, proje uygulaması sonrasında 16,97'ye yükselmiştir. Araştırma sonuçları, Bilimin Doğaya Yansımaları proje uygulamalarının, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermektedir. Çalışmanın, sınıf dışı ortamların öğrencilerin farklı becerilerine etkisini araştıran yeni çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilimin Doğaya Yansımaları, Bilimsel Süreç Becerileri, Sınıf Dışı Eğitim

GİRİŞ

Bilimsel bilginin katlanarak arttığı, teknolojik yeniliklerin büyük bir hızla ilerlediği, fenin ve teknolojinin etkilerinin yaşamın her alanında kendisini hissettirdiği düşünüldüğünde ulusların geleceği açısından fen öğretiminin kilit noktası olduğu açıkça görülmektedir. Bu nedenle, gelişmiş ülkeler başta olmak üzere birçok ulus fen öğretiminin kalitesini artırma çabası içindedir. Harlen (1999) fen öğretimini, öğrencilerin hipotezleri test etmek ya da soruları cevaplamak için kanıtlar topladığı, sorularla ya da tahminlerle sonuçları yorumladığı bir disiplin alanı olarak tanımlamıştır ve fen bilimleri derslerinden; eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, iletişim becerileri gelişmiş, delilleri değerlendirme ve kullanma yeteneğine sahip bireyler yetiştirmesi beklendiğini ifade etmiştir. Bunun için son yıllarda ise, öğrencilerin çoğunluğu için bilimsel yöntemin bilimsel gerçekleri hatırlamaktan daha önemli olduğunu belirten fen süreçleri ön plana çıkmaktadır (Parkinson, 1998). Bilimsel süreç becerilerinin önemine vurgu yapılmaktadır.

Ostlund (1992), bilimsel süreç becerilerini dünya hakkında bilgi edinmek ve bu bilgiyi düzenli hale getirmek için sahip olunan en güçlü araç olarak tanımlamıştır. Çepni, Ayas, Jonhson ve Turgut (1997) ile Taşar, Temiz ve Tan (2002), bilimsel süreç becerilerini fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran, araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran, öğrencilerin öğrenmede aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren ve öğrenmenin kalıcılığını artıran temel beceriler olarak ifade etmişlerdir. Diğer bir deyişle, zihinsel gelişimin önemli bir parçası olan bilimsel süreç becerileri, bireyin yaşantısı boyunca kullanacağı mantıksal ve rasyonel düşüncenin genel tanımı olup onlara günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemleri belirleme ve çözüm yollarını araştırma, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerinin gelişimine olanak verir (Ercan Özaydın, 2010).

Bilimsel süreç becerileri, temel ve üst düzey beceriler olarak ikiye ayrılmaktadır (Aydoğdu, 2006; Brotherton ve Preece, 1995; Çepni, 2005; Germann, Haskins ve Auls, 1996; Karahan, 2006; Saat, 2004; Tatar, 2006; Yeany, Yap ve Padilla, 1984; Zeren Özer, 2011). Temel beceriler, üst düzey becerilerin temelini oluşturmaktadır (Padilla, 1990; Rambuda ve Fraser, 2004). Ferreira (2004)'ya göre öğrencilerin temel bilimsel süreç becerilerini kazanabildiğini ancak bilimsel süreç becerilerindeki her bir beceri bilişsel gelişimi gerektirdiği ve bir beceridekі gelişim diğer becerilerde de gelişimi etkilediği (Ercan Özaydın, 2010) için üst düzey becerileri kazanmalarının onların bilişsel kapasitesinin gelişimi ile orantılı olduğunu ifade etmiştir. Ergin, Şahin-Pekmez ve Öngel-Erdal (2005), genelde temel becerilerin okul öncesi dönemden itibaren öğrencilere kazandırılabilirken üst düzey becerilerinde ilköğretimin ikinci kademeden itibaren kazandırılmasının uygun olacağını belirtmişlerdir. Bir düşünce biçimini oluşturacak becerilerin bir bütünü olan bilimsel süreç becerileri hiyerarşik bir yapıya sahiptir ancak bu katı bir yapı değildir (Ergin ve diğerleri, 2005; Harlen, 1999). Bu bağlamda öğrencilerin ilerleyen eğitim-öğretim yaşantıları ve bilişsel gelişim düzeyleri ile birlikte onların daha karmaşık bilimsel süreç

becerilerini elde etmeleri beklenmektedir (Aydoğdu, 2009). Bir başka deyişle bilimsel süreç becerileri kazanımları üst kademelere doğru derinleşmektedir (Çepni ve Çil, 2009). Bu durumda bilimsel süreç becerilerinin, bilişsel alandaki öğrenmelerin uzun süreli hatırlanmasını, kalıcı ve yaşamda kullanılır olmasını sağladığı ifade edilebilir.

Temel bilimsel süreç becerileri, daha karmaşık olan üst düzey bilimsel süreç becerilerini öğrenmede bir temel oluşturmaktadır (Padilla, 1990). Temel bilimsel süreç becerileri; gözlem yapma, sınıflama, iletişim kurma, ölçme, uzay/zaman ilişkilerini kullanma, sayıları kullanma, çıkarım yapma ve tahmin etme aşamalarından oluşur (Aydoğdu, 2009). Bütünleştirilmiş süreç becerileri olarak da adlandırılan üst düzey bilimsel süreç beceriler ise, temel süreç becerilerine göre daha karmaşık olup daha çok ilköğretim ikinci kademeden itibaren öğrencilerde benimsetilmesi ve gelişmesi beklenir. Üst düzey bilimsel süreç becerileri: problemi belirleme, değişkenleri kontrol etme, hipotez kurma, verileri yorumlama, işlemsel tanımlama ve deney yapma basamaklarından oluşur. Sonuç olarak bilimsel süreç becerileri, kişilerin sorgulama ve araştırma sonuçlarını üretmelerine olanak veren fenin temelini oluşturmakta (Myers, Washburn ve Dyer, 2006) olup onların bilimsel bir araştırmanın nasıl yapıldığını anlayabilmesine ve karşılaştıkları sorunları bilimsel yöntemler kullanarak çözebilmesine olanak tanımaktadır (Çepni ve Çil, 2009). Fen öğretiminde karşılaşılan bir problemi çözümünü içerik bilgisine ya da bilimsel süreç becerilerine sahip olmadan düşünmek olanaksızdır. Çünkü bilimsel süreç becerileri ve içerik bilgisi birbirlerinin tamamlayıcılarıdır (Aydoğdu, 2009: 24). Öğrencilerin söz konusu fen öğretiminde daha yüksek bilişsel düzeylerde bilimsel süreç becerilerini içselleştirip, yaşamları boyunca kullanabilmeleri için uygun öğrenme ortamları ve bazı aktiviteler yoluyla öğrencilerin cesaretlendirmesi gerekmektedir (Aydoğdu, 2009; Huppert, Lomask ve Lazarowitz, 2002). Türkiye'de bilimsel oluşum, kavram ve yeniliklerin topluma tanıtılmasını, öğretilmesini ve sevdirilmesini sağlamak, zamanla bu konuların ülke gündemine alınması ve böylelikle bilim kültürünün ülkemizde yaygınlaştırılması amacıyla TÜBİTAK Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı tarafından proje önerilerinin hazırlanması sağlanmakta, kabul edilen projeler TÜBİTAK Bilim ve Toplum Daire Başkanlığı tarafından desteklenmektedir. Bilimin Doğaya Yansımaları adlı bu projede olduğu gibi doğa eğitimi projelerinin genel misyonu katılımcıların laboratuar ve doğa ortamı içersinde çeşitli bilimsel aktiviteler aracılığıyla ilk elden amaçlı gözlemler yapmaları ve bu gözlem sonuçlarını yorumlamaları, inceledikleri kavramlar hakkında bilgiler oluşturmaları dikkate alınmaya çalışılmıştır. Böylelikle katılan öğrencilerde çevre bilinci oluşturmak, onların yaparak yaşayarak öğrenmelerini, ilk elden kaynaklara ulaşabilmelerini, bilim insanları ile iç içe bir öğrenme ve bilimin doğasını kavrayabilmelerini sağlamak amaçlanmış olup bilimsel süreç becerilerini geliştirebilmek temel alınmıştır. Projede elde edilen kazanımların kalıcılığını artırmak için etkinlikler üç dönem şeklinde yapılmıştır. Buradan yola çıkarak çalışmanın amacı, doğa ve laboratuar ortamları gerçekleştirilen ve çoğunluk olarak sınıf dışı etkinliklerin uygulandığı TÜBİTAK tarafından desteklenen Bilimin Doğaya Yansımaları projesinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisinin ortaya konulmasıdır.

YÖNTEM

Çalışmada kontrol grupsuz ön test-son test modeli kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test ediliyor olup deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir. Seçkisizlik ve eşleştirme yok ve bu yönüyle desen tek faktörlü gruplariçi ya da tekrarlı ölçümler deseni olarak da tanımlanabilir. Desende tek gruba (G) ait öntest ve sontest değerleri arasındaki farkın (O1 - O2) anlamlılığı test edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, I., II. ve III. Dönem olmak üzere (12.10.2011-15.06.2012 tarihleri arasında) gerçekleştirilen Bilimin Doğaya Yansımaları projesine katılan ve İzmir il ve ilçelerinde yaşamakta olan farklı sosyoekonomik düzeye sahip 6. ve 7. sınıf öğrencilerinden amaçlı olarak seçilen 49 öğrenci oluşturmaktadır. Projeye başvuru öncesi, İzmir Milli Eğitim Müdürlüğü aracılığıyla İzmir il ve ilçelerinde bulunan İlköğretim okullarına resmi bir yazı yazılmış ve bu projenin amacı, önemi ve katılımcılardan beklenenler açıkça belirtilmiştir. Katılımcı öğrencilerin sahip olması gereken öncelikli özellikler olarak bu projeye katılmada istekli olmaları, veli ve okul izinlerinin öncelikli olarak alınmasının önemi vurgulanmıştır. Daha sonra öğrencilerden başvuru formunda yer alan "Bilim ve Doğa kelimeleri sizin için neyi ifade ediyor?" ve "Bu projede gerçekleştirilecek etkinlerden beklentiniz nelerdir?" sorularının yanıtlamaları istenilmiştir. Yapılan

değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin ilgi, istek ve merakları göz önüne alınarak etkinliklere katılacak %59,18'i (29) kız ve % 40,81'i (20) erkek olmak üzere toplam 49 öğrenci bilgisayar ortamında random olarak belirlenmiştir.

Ölçme Aracı

Proje katılan öğrencilerin bilimsel bilgi üretmelerini ve bilimin doğasını yaşayarak öğrenmelerini sağlayan bilimsel süreç becerilerini kazanmaları son derece önemlidir. Proje sürecinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla Aydoğdu (2006) tarafından geliştirilen 25 çoktan seçmeli maddeden oluşan ve güvenirliği 0.81 olan bilimsel süreç becerileri ölçeği kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS paket programı yardımıyla bağımlı (ilişkili) grup t testi kullanılarak yapılmıştır. Ön testlere katılan öğrencilerden bazılarının son teste katılmaması ya da değerlendirmeye uygun bir şekilde doldurulmayan ölçeklerin olması nedeniyle toplam 40 ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Bilimin Doğaya Yansımaları Projesi

TÜBİTAK 4004 kodlu Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları kapsamında desteklenen Bilimin Doğaya Yansımaları projesi 1 yürütücü, 5 uzman, 4 eğitmen ve 3 rehber personelle yürütülmüştür. Projenin genel amacı çocuklara bilimi değişik boyutlarıyla tanıtarak bilimin sürecini, doğasını, diğer alanlarla ilişkisini doğada ve zevkli etkinlikler yoluyla tanımalarını sağlayacak bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirebilmektir. Öğrencilerin aktif olarak katıldıkları projenin birinci döneminde 9, ikinci döneminde 17, üçüncü döneminde 12 toplamda 38 etkinlik yapılmıştır. Bu etkinliklerden özellikle öğrencilerin anlayabileceği şekilde somut örnekler üzerinden doğada ve laboratuar ortamlarında gerçekleştirilen "Çevre Problemlerinin Çözüm Önerisi, Doğada Yönümüzü Nasıl Buluruz, Karınca Gözlem Evi, Yeni Bir Tür Keşfettim, Yaşanabilir Bir Çevre Planlıyorum, Doğadan Yaratıyoruz, Hangi Canlıyım, Hayallerin Yolculuğu, Çöpten Eserim, Şişe İçindeki Mucize, Acaba Kara Kutuda Ne Var" etkinliklerinin onların bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesine katkı sağladığı düşünülmektedir. Ayrıca proje süresince Dilek Yarımadası Milli Parkı ve Ödemiş-Bozdağ'a arazi gezileri düzenlenmiştir. Projede uygulanan etkinliklerin ayrıntılarına http://www.bilimindogayayansimalari.com/ adresinden ulaşılabilmektedir.

BULGULAR

Bilimsel Süreç Becerileri ölçeği ön testinden alınan ön test aritmetik ortalaması 13,16 olarak bulunmuştur. Bilimsel Süreç becerileri ölçeği ön testlerden alınan puanların dağılımına Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği Ön Test Puanların Dağılımı

Bilimsel Süreç Becerileri Ön Test Puanı	f	%
7	2	4
8	4	8
9	1	2
10	4	8
11	4	8
12	4	8
13	7	14
14	7	14
15	5	10
16	1	2
17	4	8
18	5	10
20	1	2
TOPLAM	49	100

Bilimsel Süreç Becerileri ölçeği son test aritmetik ortalaması 16,97 olarak bulunmuştur. Bilimsel Süreç becerileri ölçeği son testlerden alınan puanların dağılımına Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği Son Test Puanların Dağılımı

Bilimsel Süreç Becerileri Son Test Puanı	**f**	**%**
7,00	1	2,5
11,00	1	2,5
12,00	1	2,5
13,00	2	5,0
14,00	4	10,0
15,00	2	5,0
16,00	4	10,0
17,00	6	15,0
18,00	7	17,5
19,00	5	12,5
20,00	1	2,5
21,00	3	7,5
22,00	2	5,0
23,00	1	2,5
TOPLAM	40	100

Ön test ve son test bilimsel süreç becerileri puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan İlişkili Örneklemler t-Testi sonuçlarına Tablo 3'de yer verilmiştir.

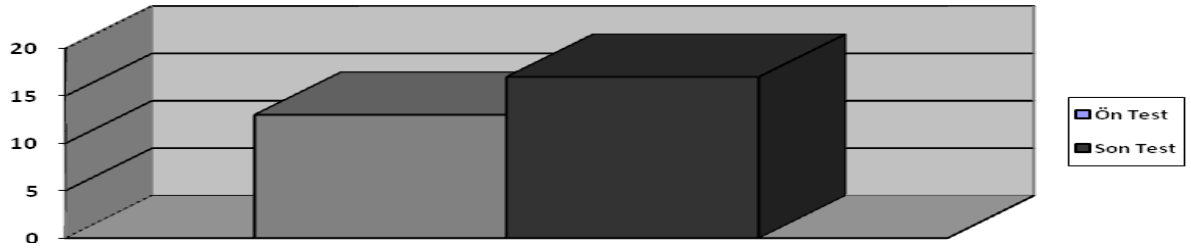
Tablo 3. Öğrencilerin Ön Test - Son Test Bilimsel Süreç Becerileri Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Sonuçları

Ölçüm	**N**	**Aritmetik Ortalama**	**S**	**sd**	**t**	**p**
Ön test	40	13,00	3,42	39	7,61	.000
Son test	40	16,97	3,24			

Son testlerde ön testlere katılan öğrencilerden 6 kişinin son teste katılmaması ve değerlendirmeye uygun olmayan 2 ölçeğin olması nedeniyle öğrenciler tarafından cevaplanan 40 ölçek değerlendirmeye alınmıştır. Öğrencilerin Bilimin Doğaya Yansımaları projesi sonrasında bilimsel süreç becerileri puanlarında anlamlı bir artış olduğu bulunmuştur, $t\ (39)=7{,}61$, $p<0{,}05$. Öğrencilerin uygulama öncesi bilimsel süreç becerileri ortalaması 13,00 iken, proje uygulaması sonrasında 16,97'ye yükselmiştir. Bu bulgu, Bilimin Doğaya Yansımaları proje uygulamalarının, öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini artırmada önemli bir etkiye sahip olduğunu gösterir.

Şekil 1'de proje uygulamalarına katılan öğrencilerin ön test son test bilimsel süreç becerileri puan ortalamaları verilmiştir.

Şekil 1. Bilimin Doğaya Yansımaları Proje Katılımcılarının Ön Test Son Test Bilimsel Süreç Becerileri Ortalamaları



Şekil 1. incelendiğinde projeye katılan öğrencilerin son test bilimsel süreç becerileri puanlarının ön test bilimsel süreç becerileri puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

TÜBİTAK tarafından desteklenen "Bilimin Doğaya Yansımaları" başlıklı projenin öğrencilerin bilimsel süreç becerileri üzerindeki etkililiğini konu alan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:
Uygulama öncesi öğrencilerin bilimsel süreç becerileri puan ortalamaları 13,00 iken gerçekleştirilen uygulama sonucunda bilimsel süreç becerileri puan ortalamalarının 16,97' e yükseldiği görülmüştür. Bu sonuç Bilimin Doğaya Yansımaları proje kapsamında ele alınan uygulamaların öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir. İlgili alan yazının incelendiğinde doğa ile iç içe gerçekleştirilen bilim kamplarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine olan etkisini ele alan çok az çalışmaya rastlanılmıştır (Liu ve Lederman, 2002; Metin, 2009). Ancak değişik öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini inceleyen pek çok çalışmaya ile karşılaşılmıştır (Aktamış, 2007; Aydoğdu, 2006; Aydoğdu, 2009; Başağa, Geban ve Tekkaya, 1994; Dart, Burnett ve Purdie, 2000; Ercan Özaydın, 2010; Ewers, 2001; Gangoli ve Gurumurthy, 1995; German, Aram ve Burke, 1996; Hall ve McCurdy, 1990; Kang ve Wallace, 2004; Roth ve Roychoudhury, 1993; Saat, 2004; Suits, 2004; Veath, 1988). Söz konusu çalışmalar uygulanan öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin olumlu yönde gelişmesini sağladığını ifade edilmiştir. Liu ve Lederman (2002) ve Metin (2009)'un çalışmaları "Bilimin Doğaya Yansımaları" proje uygulaması ve sonuçları ile benzerlik gösteriyor olmasına rağmen uygulanan proje etkinlikleri ve sonuçları bakımından bazı farklılıklar göstermektedir. Örneğin Liu ve Lederman (2002) 7. sınıf öğrencileri ile yürüttükleri bilim kampı projelerinde doğrudan öğrencilerin bilimsel süreç becerilerindeki değişimi değerlendirmemiş ancak elde ettiği verilerden çocukların çoğunun bilimsel bilginin değişebileceğini düşündüklerini ve bilimin deney, gözlem ve mantıksal düşünme gerektiren bir süreç olduğunu belirttiklerini ifade etmiştir. Yine Metin (2009), 6. ve 7. sınıfa öğrenim görmekte olan 24 öğrencinin katıldığı doğa ile iç içe gerçekleştirilen bilimin doğası etkinliklerinin öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki düşüncelerine etkisini incelemiştir. Gerçekleştirilen yaz bilim kampı sonucunda öğrencilerin bilime, bilimsel bilginin üretilmesine, bilimsel bilginin değişebilirliğine ve en önemlisi bilimin hem süreç hem de sonuçtan oluşan yapıya sahip olduğunu ifade ettikleri belirtmiştir.

Çalışma sonucuna dayanarak, TÜBİTAK destekli olarak yürütülen bu tür Doğa Eğitimi ve Bilim Okulları projelerinin desteklenmesi ve gerçekleştirilmesinin bireylerin bilime ve bilimin doğasına olan bakış açılarının olumlu yönde gelişmesini sağlayacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda onların temel ve üst düzey bilimsel süreç becerilerini kazanabilmelerine ve hayat boyu araştıran, karşılaştıklarını sorunlara çözümler üretebilen bireyler olarak yetişmesine katkılar sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca bu çalışma sonuçlarından yola çıkarak farklı sınıf seviyelerinde öğrencilerin katıldığı ve farklı coğrafi özelliklerde doğa ile iç içe gerçekleştirilen bilimsel etkinliklerin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini inceleyen benzer projeler yaygınlaştırılabilir. Proje kapsamında uygulanan öğrencilerin aktif olarak katıldığı doğa ve laboratuar etkinliklerinden oluşan bilimsel aktivitelere benzer etkinliklerin farklı çalışmalarda kullanılabileceği düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Abruscato, J. (2000). *Teaching children science. A Discovery Approach* (5th ed.). USA: A Person Education Company.

Akdeniz, A. R. (2006). *Problem çözme, bilimsel süreç ve proje yönteminin fen eğitiminde kullanımı.* Bulunduğu eser: Çepni, S. (Ed.) Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi içinde (5.baskı, s.107-133). Ankara: Pegema yayıncılık.

Aktamış, H. (2007). *Fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin bilimsel yaratıcılığa etkisi: ilköğretim 7. sınıf fizik ünitesi örneği.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Doktora Tezi, İzmir.

Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi.* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Aydoğdu, B. (2009). *Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine, bilimin doğasına yönelik görüşlerine, laboratuvara yönelik tutumlarına ve öğrenme yaklaşımlarına etkileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı Doktora Tezi, İzmir.

Başağa, H., Geban, Ö. ve Tekkaya C.(1994). The effect of the inquiry teaching method on biochemistry and science process skill achievements. *Biochemical Education, 22* (1) 29-32.

Brotherton, P. N. and Preece, P. F. (1995). Scince Process Skills: Their Nature and Interrelationships. Research in Science and Technological Education, 13 (1), 5-7.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E. A., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Çepni, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (3 b.). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Çepni, S., Ayas, A., Johnson. D., ve Turgut, M. F. (1996). *Fizik öğretimi*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı, 31–44.

Çepni, S. ve Çil, E. (2009). *Fen ve Teknoloji Programı*. İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmen El Kitabı. Pegem Akademi: Ankara.

Dart, B.C., Burnett, P.C. ve Purdie, N.M. (2000). Student's conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Researh*, 93 (4), 262-270.

Ercan Özaydın, T. (2010). *İlköğretim yedinci sınıf fen ve teknoloji dersinde 5e öğrenme halkası ve bilimsel süreç becerileri doğrultusunda uygulanan etkinliklerin, öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri ve derse yönelik tutumlarına etkisi*. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Genel Biyoloji Anabilim Dalı Doktora Tezi, İzmir.

Ergin, Ö., Şahin-Pekmez, E.ve Öngel-Erdal, S. (2005). *Kuramdan uygulamaya deney yoluyla fen öğretimi*. İzmir: Dinazor Kitapevi.

Ferreira, L. B. M. (2004) *The role of a science story, activities, and dialogue modeled on philosophy for children in teaching basic science process skills to fifth graders***.** Unpublished PhD Thesis, University of. Montelair State University.

Gangoli, S.G. ve Gurumurthy, C. (1995). A study of the effectiveness of a guided open-ended approach to physics experiments. *International Journal of Science Education*, 17(2), 233 – 241.

German, J. P., Aram, R. ve Burke, G. (1996). Identifying patterns and relationships among the responses of seventh grade students to the science process skills of designing experiments. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(1), 79–99.

Germann, P.J., Haskins, S., ve Auls, S. (1996). Analysis of nine high school biology laboratory manuals: promoting scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching,* 26 (3), 237–250.

Goh, P. S. C. (2008). Teaching Practices That hinder the deep approaches to learning of twinning programme students in malaysia: a qualitative perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher,* 17(1), 63-73

Hall, D.A. ve McCurdy D.W (1990). A comparison of a biological sciences curriculum study (bscs) laboratory and a traditional laboratory on student achievement at two private liberal arts colleges. *Journal of Research in Science Teaching,* 27(7), 625-636.

Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process Skills. *Assessment in Education*, 6(1), 129-144.

Huppert, J., Lomask, S. M., ve Lazarowitz, R. (2002). Computer simulations in the high school: students' cognitive stages, science process skills and academic achievement in microbiology. *International Journal of Science Education*, 24(8), 803–822.

Kang, N-H ve Wallace, C.S. (2004). Secondary science teachers' use of laboratory activities: linking epistemological beliefs, goals, and practices. *Science Teacher Education*. Wiley Interscience, 140-165.

Karahan, Z. (2006). *Fen ve teknoloji dersinde bilimsel süreç becerilerine dayalı öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi.* Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim Dalı, Zonguldak.

Liu, S. Y. ve Lederman, N. G. (2002). Taiwanese students' views of nature of science. *School Science and Mathematics*, 102, 3, 114-122.

Metin, D. (2009). *Yaz Bilim Kampında Uygulanan Yönlendirilmiş Araştırma ve Bilimin Doğası Etkinliklerinin İlköğretim 6. ve 7. Sınıftaki Çocukların Bilimin Doğası Hakkındaki Düşüncelerine Etkisi***.** Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Fen Bilgisi Öğretimi Anabilim Dalı, Bolu.

Martin, D.J. (2003). *Elementary science methods: A constructivist aproach* (3rd ed.). USA: Thomson Publishing Company.

Myers, B.E.,Washburn S.G. ve Dyer J.E. (2004). Assessing agriculture teachers' capacity for teaching science ıntegrated process skills. *Journal of Southern Agricultural Education Research 54*(1).

Ostlund, K. L. (1992). *Science process skills: Assessing hands-on student performance.* New York: Addison-Wesley.

Padilla, M. J. (1990). The science process skills. *Research Matters - to the ScienceTeacher*, 9004.

Parkinson, J. (1998). *The effective teaching of secondary school*. Longman Group UK Limited.

Rambuda, A.M. ve Fraser, W.J. (2004). Perceptions of teachers of the application of science process skills in the teaching of geography in secondary schools in the free state province. *South African Journal of Education*, *24*(1), 10 – 17.

Roth ,W. ve Roychoudhury, A. (1993). The development of science process skills in authentic contexts. *Journal of Research in Science Teaching*, 30, 2, 127-152.

Saat, R. M. (2004). The acquisition of integrated science process skills in a webbased learning environment. *Research in Science ve Technological Education*, 22(1). 23-40 .

Suits, P.J. (2004). Assessing investigative skill development in inquiry-based and traditional college science laboratory courses. *School Science and Mathematics*, 104 (6), 248.

Taşar, M. F., Temiz, B. K. ve Tan, M. (2002). *İlköğretim fen öğretim programında hedeflenen öğrenci kazanımlarının bilimsel süreç becerilerine göre sınıflandırılması.* V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi.* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora Tezi, Ankara.

Veath, M.L. (1988). *Comparing the effects of different laboratory approaches in bringing about a conceptual change in the understanding of physics by university students*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wyoming.

Yeany, R. H., Yap, K. C., ve Padilla, M. J. (1984). Analyzing hierarchical relationship among modes of cognitive reasoning and integrated science process skills. *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching.* New Orleans, LA.

Zeren Özer, D. (2011). *Proje tabanlı öğrenmenin fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji konularındaki başarılarına ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimine etkisi*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Fen Bilgisi Eğitimi Bilim Dalı Doktora Tezi, Bursa.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:17 ISSN: 2146-9199

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENMENİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDEKİ ÖNEMİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Veli Batdı
Fırat Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
veb_27@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmada tarama yöntemi kullanılarak evreni, 2011-2012 öğretim yılında Elazığ merkezdeki ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde görev yapan 120 öğretmen; örneklemi ise bunlar arasından 72 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından uzman görüşleri ışığında hazırlanan anket kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS Programı uygulanarak % ve f değerlerinden yararlanılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, işbirlikli öğrenmenin öğrencileri etkileşim ve iletişime yönlendirdiği ve sosyal gelişimi sağladığı anlaşılmaktadır. Öğrenme açısından bu derece yararları olan işbirlikli yöntemin yabancı dil öğretiminde daha yaygın ve öğretim programının bir parçası olarak kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, yabancı dil öğretimi, öğretmen görüşleri.

TEACHERS' VIEWS TOWARDS THE SIGNIFICANCE OF COOPERATIVE LEARNING IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Abstract

The aim of this study is to determine teachers' views towards the significance of cooperative learning in foreign language teaching. As a survey method, a sample of 72 teachers is selected from the population of 120 teachers working at primary and secondary schools of Elazığ during 2011-2012 academic year. As the data collection instrument, a questionnaire developed by the researcher in the light of experts' views is used. In the analysis of the data, SPSS Program is applied and percentage and frequency values are made use of. The findings show that cooperative learning promotes interactive and communicative environments and develops socialization. Thus, it can be suggested that such a useful method should be used more spread and as a part of foreign curriculum.

Keywords: cooperative learning, foreign language learning, teachers' views.

GİRİŞ

İşbirlikli öğrenme öğrencilerin pasif alıcılar gibi sunulan bilgiyi almak yerine öğrenme sürecinin aktif katılımcıları şeklinde davrandığı bir öğrenme ve öğretme tekniği sistemidir. Bu sistem sayesinde öğrenciler hem kişisel açısından hem de akademik yönünden gelişme kaydetmektedirler (Liang, 2002, 17). Ayrıca işbirlikli öğrenme öğrencilerin küçük gruplar şeklinde çalıştıkları ve grup olarak performanslarının değerlendirilerek ödüllendirildiği öğretim yöntem ve teknikleri olarak da bilinmektedir (Mandal, 2009, 96). Johnson ve diğerleri (1992, 1) ise işbirlikli öğrenmeye öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve arkadaşlarının öğrenmelerini maksimum düzeye çıkarmak için küçük gruplar şeklinde birlikte çalışmaları şeklinde tanım getirirken Kagan (1990, 14) işbirlikli öğrenmeyi öğrencilerin küçük gruplar halinde çalışarak bir ürün ortaya çıkarmalarını ve bu ürünü bütün sınıfla paylaşmalarını sağlayan bir yaklaşım olarak tanımlamıştır (Akt. Seng, 2006, 27). Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere işbirlikli öğrenme öğrencilerin öğrenme sürecinin etkin katılımcıları oldukları ve sadece kendi öğrenmelerinden değil, grup arkadaşlarının da öğrenmelerinden sorumlu oldukları bir yaklaşımdır.

Öğrenme ortamlarındaki öğrenci düzeylerinin çeşitliliği ve bireysel farklılıkların, öğrenmeyi olumlu yönde etkilemesi hedeflenen bir durumdur. Çünkü bu şekilde çeşitlilik gösteren ortamlar, öğrencilerin birbirlerinin beceri ve davranışlarından etkilenerek davranış ve tavırlarına yön verebilmektedir. Dolayısıyla öğrenme çevresinde hissedilen bu farklılıkları olumlu hale getiren ve akademik başarıyı arttırmada etkili olan stratejilere gereksinim duyulmaktadır (Abisarma, 2009, 3). Bu noktada işbirlikli öğrenmenin bu gereksinimi karşılayacak nitelikte olduğu ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu yaklaşım öğrenme sürecindeki endişenin azalmasını, öğrencilerin hedef dili kullanarak sürece aktif katılımının artmasını, öğrenmenin kalıcı olmasını (Liang, 2002, 17), olumlu öğrenme ortamlarını oluşmasını, öğrenci başarısının artmasını ve sosyal bütünlüğün oluşmasını sağlamaktadır (Morgan, 2011, 1). Ayrıca işbirlikli öğrenme yaklaşımının özellikle dil sınıflarında tamamlayıcı bir işleve sahip olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin hedef dili daha sık kullanmasını, birbirleriyle iletişim halinde olmalarını, sınıf içi etkinlikleri keyifle yapmalarını ve öğrenmede çeşitliliğin artmasını sağlamanın yanı sıra (Duxbury ve Tsai, 2010, 12) özellikle motivasyonu düşük öğrencilerin problem çözme ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Taşpınar, tarihsiz, 179).

Öğrencilerin kendi kendilerine yaptıkları etkinliklerle öğrenmenin gerçekleşmesine dayanan işbirlikli öğrenme yönteminde (Miller, 2009, 6) pozitif bağımlılık, yüz yüze etkileşim, grubun hedeflerine ulaşabilmesi için bireysel sorumluluk, kişilerarası ve küçük gruplara uygun beceriler öğeleriyle grubun gelecekteki etkililiğini sağlamak için mevcut durumun sürekli ve düzenli olarak geliştirilmesi gerekmektedir. "Hepimiz birimiz, birimiz hepimiz" anlayışına dayalı pozitif bağımlılık öğesinde (Uğurlu, 2010, 28) öğrenci kendine verilen konu ile ilgili bilgi edindikten sonra bunu gruptaki diğer arkadaşlarına öğretmek durumundadır. Bu iki sorumluluk gerektiren davranışın teknik ifadesi *olumlu karşılıklı dayanışma* olarak belirtilmiştir. Olumlu karşılıklı dayanışmada öğrenciler grup üyeleriyle öyle bir bağlılık kurarlar ki grup arkadaşları yapamayınca kendilerinin başarısız olacağı hissine kapılırlar ve bir etkinliği tamamlamak için kendi çabalarıyla grup arkadaşlarının çabalarını birleştirirler (Johnson ve diğerleri, 1994, 2-4). Yüz yüze etkileşim ise öğrencilerin birbirlerine etkili yardım ve destek sağlamaları; performanslarını geliştirmek için birbirlerine dönüt sağlamaları; problemlere daha geniş bir perspektiften bakmaları; ortak hedeflere ulaşmak için gösterilen çabayı desteklemeleri ve ortak yarar için motive olmalarını gerektirmektedir (Parveen ve diğerleri, 2011, 951). Bireysel sorumluluk bir öğretim sürecinde her konuda ve her amaçta bulunması gereken en önemli faktörlerden biridir. Çünkü bireysel sorumluluk öğrencilerin motive olmasını sağlamakta ve öğrenciler sahip oldukları bilgileri işbirlikli etkinlikler aracılığıyla paylaşma fırsatı yakalamaktadırlar (Stenlev, 2002, 36). İşbirlikli öğrenmenin dördüncü öğesinde ise, ortak bir hedefe ulaşılması için açık ve net bir iletişim, destek, dayanışma ve güven ve yapıcı çözümlemeler gereklidir. Son olarak işbirlikli öğrenmenin beşinci öğesi olan grubun işleyişinde, grup üyelerinin çalışmalarının ne derece faydalı olduğu anlaşılmakta ve bu doğrultuda hangi etkinliklere devam edilip hangilerinin ise değiştirileceğine karar verilmektedir (Johnson ve Johnson, 1994, 4).

Yapılan birçok araştırma sonucunda popüler bir öğretim tekniği olarak bilinen işbirlikli öğrenmenin (Wehrs, 2011, 37; Gök ve diğerleri, 2009, 198-202; Seng, 2006, 18-24) problem çözmeye teşvik ettiği, hatırlamayı ve kavramları algılamayı kolaylaştırdığı, üretkenliği arttırdığı, mantıklı düşünmeyi, öğrenilenleri aktarmayı ve paylaşmayı sağladığı anlaşılmaktadır. Ayrıca duyuşsal açıdan bakıldığında, bu yöntemin öğrenciler arasında olumlu ilişkiler kurulmasını ve grup arkadaşları arasında sosyal destek oluşmasını sağladığı, merak ve motivasyon duygularını harekete geçirdiği ve öğrenmede kararlı olmayı sağladığı görülmektedir (Lara ve Reparaz, 2009, 2). Bu araştırmalardan işbirlikli öğrenme yaklaşımının kullanıldığı ortamlarda başarının daha fazla olduğu görülmüştür. Dil becerileri ve sosyal becerileri geliştirme, derse yönelik öğrenci motivasyonunu arttırma ve sonuç olarak akademik başarıyı sağlama durumlarında bu yaklaşımın etkili olduğu düşüncesiyle böyle bir araştırma yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilköğretim birinci ve ikinci kademelerindeki İngilizce öğretmenlerinin işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda işbirlikli öğrenme yönteminin 1) Sosyal, 2) Bilişsel, 3) Psikolojik, 4) Duyuşsal ve 5) Motivasyon alt boyutları üzerindeki etkililiği incelenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın türü

Araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Nicel olan araştırmada İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal, bilişsel, duyuşsal ve motivasyon alt boyutları üzerindeki rolü incelenmiştir. Araştırmaya katılan İngilizce öğretmenleri tamamen gönüllülük esasına göre seçilmişlerdir. Araştırmanın evreni, 2011-2012 öğretim yılında Elazığ merkezdeki ilköğretim okullarının birinci ve ikinci kademesinde görev yapan 120 öğretmen; örneklemi ise bunlar arasından 72 öğretmenden oluşmaktadır.

Veri Toplama Araçları Ve Verilerin Analizi

Araştırmada, 3 eğitim bilimci (1 doçent, 2 yardımcı doçent), 7 İngilizce öğretmeni ve 2 Türkçe öğretmeni olmak üzere toplam 12 uzmanın görüşlerinden yararlanılarak bir anket geliştirilmiştir. Bu anket formundaki maddeler, "Hiç Katılmıyorum: 1", "Kısmen Katılıyorum: 2", "Tamamen Katılıyorum: 3" şeklinde derecelendirilmiştir. Ankette 5 kişisel bilgiye, 15 işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Madde sayısının alt boyutlara göre dağılımı yabancı dil öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin ***a) Sosyal*** (6. Etkileşimin ön planda olduğu sosyal gruplar oluşturur, 7. Bireyin sosyal gelişim ve değişimini sağlar, 8. Gerçek hayata dönük sosyal ortamlar sunar), ***b) Bilişsel*** (9. Zayıf ve güçlü yönlerin farkındalığını arttırır, 10. Öğrenmenin etkileşimsel ve zihinsel bir yolla oluşmasını sağlar, 11. Bilişsel gelişimi arttırır), ***c) Psikolojik*** (12. Dil öğrenmeye yönelik endişe ve kaygıyı azaltır, 13. Öğrenmeyi eğlenceli kılar), ***d) Duyuşsal*** (14. Duygu düşünce ve hisleri ifade etme fırsatı sunar, 15. Duyuşsal gelişimi arttırır, 16. Dil öğretimine karşı olumlu tutumlar geliştirir, 17. Öz-güveni arttırır) ve ***e) Motivasyon*** (18. Öğrencinin kendi kendini motive etmesini sağlar, 19. Motivasyonu arttırarak dersin işlenişini canlandırır, 20. İçsel motivasyonu arttırarak etkin katılımı sağlar.) alt boyutları şeklindedir.

Araştırmada SPSS istatistik paket programından yararlanılmıştır. İstatistik işlemlerde f ve % kullanılmıştır. Ayrıca beş alt başlık ve 15 maddeden oluşan anket içeriğinin madde kapsam geçerlik oranları (KGO) ise aşağıdaki Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Anket Maddeleri Kapsam Geçerlik Oranları (KGO)

Alt Başlık	M.N	N_G	KGO	KGİ
Sosyal	6	11	0.83	0.89
	7	12	1.00	
	8	11	0.83	
Bilişsel	9	10	0.67	0.83
	10	12	1.00	
	11	11	0.83	
Psikolojik	12	11	0.83	0.83
	13	11	0.83	
Duyuşsal	14	12	1.00	0.87
	15	10	0.67	
	16	12	1.00	
	17	11	0.83	
Motivasyon	18	12	1.00	0.89
	19	11	0.83	
	20	11	0.83	
(0.86>0.56) KGİ>KGÖ				

Lawshe (1975) tarafından geliştirilen kapsam geçerlik oranları (KGO) Lawshe tekniği şeklinde adlandırılmıştır (Akt. Yurdugül, 2005, 2). Bu bağlamda, tabloda görüldüğü gibi maddelerin kapsam geçerlik indeksi (KGİ) 0.86 değeri olarak hesaplanmıştır. Bu nedenle, elde edilen KGİ değerinin KGÖ değerinden büyük olması [(0.86>0.56) (KGİ>KGÖ)] anket maddelerinin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Ayrıca bu konuda Veneziano ve Hooper (1997) da bu değerin, 0.05 düzeyinde istatistiksel açıdan anlamlı olduğunu belirtmişlerdir.

BULGULAR

Bu bölüm işbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşlerinin sosyal, bilişsel, psikolojik, duyuşsal ve motivasyon alt boyutlarına yönelik bulguları içermektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2: İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Yabancı Dil Öğretimindeki Önemine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Mad. No/Ort	Hiç		Kısmen		Tamamen		Mad. No/Ort	Hiç		Kısmen		Tamamen	
	f	%	f	%	f	%		f	%	f	%	f	%
Sosyal							**Duyuşsal**						
6 $_{x=2.74}$	5	6.9	9	12.5	58	80.6	**14** $_{x=2.69}$	5	6.9	12	16.7	55	76.4
7 $_{x=2.86}$	3	4.2	4	5.6	65	90.3	**15** $_{x=2.50}$	10	13.9	16	22.2	46	63.9
8 $_{x=2.78}$	2	2.8	12	16.7	58	80.6	**16** $_{x=2.62}$	7	9.7	13	18.1	52	72.2
Bilişsel							**17** $_{x=2.75}$	5	6.9	8	11.1	59	81.9
9 $_{x=2.57}$	8	11.1	15	20.8	49	68.1	**Motivasyon**						
10 $_{x=2.65}$	9	12.5	7	9.7	56	77.8	**18** $_{x=2.64}$	7	9.7	12	16.7	53	73.6
11 $_{x=2.55}$	12	16.7	8	11.1	52	72.2	**19** $_{x=2.55}$	10	13.9	12	16.7	50	69.4
Psikoloji							**20** $_{x=2.57}$	8	11.1	15	20.8	49	68.1
12 $_{x=2.57}$	9	12.5	13	18.1	50	69.4							
13 $_{x=2.46}$	11	15.3	17	23.6	44	61.1							

Tablo 2'deki bulgular incelendiğinde, işbirlikli öğrenme yöntemi ile yabancı dil öğretiminin "sosyal" alt boyutuna ilişkin olarak birinci maddeye (Etkileşimin ön planda olduğu sosyal gruplar oluşturur) öğretmenlerin %6.9 oranında (n=5) *hiç,* %12.5 oranında (n=9) *kısmen* ve %80.6 oranında (n=58) *tamamen* katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun işbirlikli öğrenme ile sınıf ortamında etkileşimsel ortamlar oluşturulabildiği ve sosyal gruplar yaratılabildiği görüşünü savundukları ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenlerin "sosyal" alt boyutun "Bireyin sosyal gelişim ve değişimini sağlar" maddesine (7. Madde) %5.6 oranında (n=4) *kısmen* ve %90.3 oranında (n=65) *tamamen* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu derece yüksek bir oranla kabul gören maddenin öğretmenlerce tercih edilmesinde işbirlikli öğrenmenin sosyalleşme anlamında gerçekten çok etkili olduğu sonucu çıkmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında (2.86) *"tamamen katılıyorum"* derecesinin benimsendiği ve bu maddenin diğer tüm maddelerin içerisinde en yüksek ortalamaya sahip madde olduğu Tablo 2'de gösterilmektedir. Aynı alt boyuttaki 8. Madde "Gerçek hayata dönük sosyal ortamlar sunar" ifadesini içermektedir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, ilgili maddenin %16.7 oranında (n=12) *kısmen* ve %80.6 oranında ise (n=58) *tamamen* derecesiyle kabul gördüğü tespit edilmiştir. Bu sonuç işbirlikli öğrenme yöntemi ile oluşturulan sosyal ortamların gerçek yaşama oldukça yakın olduğunu gösterir niteliktedir. Sosyal alt boyuta ilişkin bu sonuçlar, işbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil derslerinde kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamalarının tüm maddeler (X_6:2.74; X_7:2.86; X_8:2.78) için *"tamamen katılıyorum"* düzeyinde olduğunu göstermektedir.

Tablo 2'de işbirlikli öğrenme yöntemi ile yabancı dil öğrenmenin "bilişsel" alt boyutuna ilişkin veriler de sunulmuştur. Bu veriler incelendiğinde, bilişsel alt boyutun ilk maddesinin (Zayıf ve güçlü yönlerin farkındalığını arttırır) öğretmenler tarafından %11.1 oranında (n=8) *hiç,* %20.8 oranında (n=15) *kısmen* ve % 68.1 oranında (n=49) *tamamen* şeklinde benimsendiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin yabancı dili öğrenirken işbirlikli öğrenme yöntemi uygulanması ile hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin farkına vardıklarını, kendi hatalarını görebildiklerini yansıtmaktadır. Bir sonraki madde öğrenme olgusuna yönelik "Öğrenmenin etkileşimsel ve zihinsel bir yolla oluşmasını sağlar" maddesini içermektedir. Buna ilişkin görüşlere bakıldığında, maddenin %9.7 oranında (n=7) *kısmen* ve %77.8 oranında (n=56) ise *tamamen* düzeyinde ilgili alt başlığın en yüksek katılım oranına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuçla, etkileşimsel ve zihinsel sürecin işbirlikli öğrenmede paralel hareket ettiği ve bu paralellik sonucu öğrencinin başarı düzeyinde olumlu yönde gelişmeler olduğu

belirtilmektedir. Bilişsel gelişimin artmasına yönelik maddeye ise öğretmenlerin %16.7'si (n=12) dil öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin bilişsel gelişime herhangi bir etkisinin olmadığı şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin %72.2 (n=52) gibi büyük bir çoğunluğu ise tamamen derecesiyle işbirlikli yöntemin yabancı dil öğretimi sürecinde bilişsel açıdan gelişmeler sağladığı düşüncesini savunmaktadırlar. Bu sonuç, yabancı dil öğretiminde, bilişsel gelişim konusunda işbirlikli öğrenme yönteminin büyük rolü olduğunu göstermektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil derslerinde kullanımında "bilişsel" alt boyut konusunda öğretmenlerin görüşlerinin ortalamaları *tamamen* düzeyinde çıkmıştır. İlgili maddelerin ortalamaları (X_9:2.57; X_{10}:2.65; X_{11}:2.55) şeklindedir. Sonuç olarak, yabancı dil öğretimi sürecinde işbirlikli öğrenmenin öğrencilere bireysel ve bilişsel farkındalık kazandırdığı ve etkili bir iletişim ortamı sunduğu sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın "psikolojik" alt boyutuna ilişkin % ve f değerleri tabloda incelendiğinde, ilgili alt boyutun birinci maddesinin (Dil öğrenmeye yönelik endişe ve kaygıyı azaltır) öğretmenlerin %18.1'i tarafından (n=13) *kısmen* ve %69.4'ü tarafından ise (n=50) *tamamen* derecesiyle kabul gördüğü anlaşılmaktadır. Bu sonuç, dil öğrenimini zorlaştıran veya engelleyen endişe ve kaygı gibi faktörlerin işbirlikli öğrenme ortamlarıyla ortadan kaldırılabileceği sonucunu ortaya koymaktadır. Aynı alt boyutun ikinci maddesi (Öğrenmeyi eğlenceli kılar) öğretmenlerin %61.1'i tarafından (n=44) *tamamen* şeklinde benimsenirken, %15.3'ü tarafından (n=11) hiç düzeyinde kabul görmüştür. Bu durum ilgili maddenin öğretmenlerin çoğu tarafından savunulduğunu göstermektedir. Bu sonuçla, işbirlikli öğrenme ile dil öğrenmenin eğlenceli hale geldiği anlaşılmaktadır. "Psikolojik" alt boyutun öğretmen görüşlerine göre genel ortalamaları incelendiğinde (X_{12}:2.57; X_{13}:2.46) katılım düzeylerinin *tamamen* şeklinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan, dil öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenmeyi engelleyen faktörleri azalttığı ve dahası öğrenmeyi keyifli kıldığı yorumu çıkarılmaktadır.

Öğrencilerin yabancı dili sevmesi ve dile olumlu yaklaşmasını içeren araştırmanın "duyuşsal" alt boyutuna ilişkin Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, ilk maddenin öğretmenler tarafından %16.7 oranında (n=12) *kısmen* ve %76.4 oranında (n=55) *tamamen* şeklinde benimsendiği görülmektedir. Bu durum, ilgili yöntemin dil öğretiminde öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağladığını göstermektedir. Dil öğretiminde duyuşsal gelişimin artırılmasına ilişkin ankette yer alan ikinci maddeye ise öğretmenlerin %13.9 oranında (n=10) *hiç,* %22.2 oranında (n=16) *kısmen* ve %63.9 oranında (n=46) *tamamen* şeklinde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, işbirlikli öğrenme yöntemi uygulaması ile öğrencilerin duyuşsal açıdan gelişim gösterdikleri yorumunu getirmektedir. Katılımcılar tarafından "Dil öğretimine karşı olumlu tutumlar geliştirir" maddesine ise %18.1 oranında (n=13) *kısmen* ve %72.2 oranında (n=52) *tamamen* şeklinde görüş belirtilmiştir. Bu durum, ilgili yöntemin öğrencilere dili sevdirdiği, onların dil öğrenme istek ve hevesini arttırdığı ve dile karşı heyecan ve coşku duymalarını sağladığını göstermektedir. Öğrencilerin kendilerine duydukları özgüvenle ilgili olan dördüncü madde %6.9 oranında (n=5) *hiç,* %11.1 oranında (n=8) *kısmen* ve %81.9 oranında (n=59) *tamamen* düzeyinde kabul görmüştür. Duyuşsal alt boyut maddeleri içerisinde en yüksek katılım oranına sahip olan bu madde eğitimcilere ilgili yöntemin bu anlamda ne derece önemli olduğunu ifade etmektedir. İşbirlikli öğrenme yönteminin "duyuşsal" alt boyutuna yönelik öğretmen görüşleri arasında en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru sıralamanın X_{14}:2.69; X_{15}:2.50; X_{16}:2.62 ve X_{17}:2.75 şeklinde olduğu görülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin anket maddelerine verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen ortalamalara göre yabancı dil öğretiminde kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin "duygu, düşünce ve hisleri ifade edebilme becerisi kazandırdığı, duygu gelişimini sağladığı, dil öğretimine karşı olumlu tutumlar geliştirdiği ve öz-güveni arttırdığı" şeklindeki tüm maddelere *tamamen* düzeyinde katılım olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 2'de son olarak araştırma kapsamındaki son alt boyut olan "motivasyon"a ilişkin veriler de sunulmuştur. "Öğrencinin kendi kendini motive etmesini sağlar" şeklindeki ilk maddeye ilişkin öğretmenlerin %9.7 oranında (n=7) *hiç,* %16.7 oranında (n=12) *kısmen* ve %73.6 oranında (n=53) *tamamen* şeklinde katılım gösterdikleri anlaşılmaktadır. İlgili alt maddenin en yüksek katılımlı maddesi olan bu maddeden elde edilen sonuç, öğrencilerin dil öğrenme çabaları sürecinde İngilizce derslerinde işbirlikli öğrenme yöntemi uygulaması ile öğrenmeye yönelik güdülerinin arttığı ve dikkatin toplanması ile derse motive olabildikleri anlaşılmaktadır. Tabloda benzer bir şekilde motivasyon kavramına ilişkin olarak "Motivasyonu arttırarak dersin işlenişini canlandırır" maddesinin öğretmenler tarafından %13.9 oranında (n=10) *hiç,* %16.7 oranında (n=12) *kısmen* ve %69.4 oranında (n=50) *tamamen* düzeyinde kabul gördüğü saptanmıştır. Buradan, İngilizce derslerinde motivasyonu arttırarak dersin işlenişini canlandıran işbirlikli öğrenme yönteminin oldukça yüksek düzeyde etkililik sağlayabileceği sonucunu çıkmaktadır. Motivasyon alt boyutunun son maddesi "İçsel motivasyonu

arttırarak etkin katılımı sağlar" şeklindedir. Bu maddeye ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğretmenlerin %11.1'inin (n=8) dil öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin içsel motivasyonu arttırdığına yönelik görüşü benimsemediği görülmekte, diğer taraftan %20.8'inin (n=15) *kısmen* arttırdığı şeklinde ve %68.1'inin (n=49) ise *tamamen* artırdığını şeklinde görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır. Bu sonuçlardan, İngilizce derslerinde kullanılan işbirlikli yöntemin öğrencileri içsel motivasyona teşvik ettiği ve onları öğrenmeye karşı bu şekilde motive ettiği fikri ortaya çıkmaktadır. "Motivasyon" alt boyutu kapsamındaki maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamalarına bakıldığında tüm öğretmenlerin *tamamen* düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. İlgili alt başlığın madde ortalamaları en düşükten en yükseğe doğru "(X_{19}:2.55; X_{20}:2.57; X_{18}:2.64)" şeklinde sıralanmaktadır. Katılımcıların ortalamalarının tamamen düzeyinde görülmesi, yabancı dil derslerinde işbirlikli öğrenme yönteminin kendi kendini motive etme, içsel motivasyonu arttırma ve derse canlılık katma konularında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, 2011–2012 öğretim yılında Elazığ il merkezinde yer alan ilköğretim birinci ve ikinci kademede görev yapan İngilizce öğretmenlerinin işbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal, bilişsel, psikolojik, duyuşsal ve motivasyon alt boyutları üzerindeki etkisine yönelik görüşlerinin % ve f değerleri hesaplanmıştır. İlk olarak araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılan anketin kapsam geçerlik indeksi hesaplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi (KGİ), a=0,05 düzeyinde anlamlılık taşıyan ve anketin nihai formuna alınacak maddelerin toplam KGO ortalamaları üzerinden hesaplanır (Yurdugül (2005, 2). Yapılan hesaplama sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin yabancı dil öğretimindeki önemine ilişkin öğretmen görüşlerinin alınması için hazırlanan anket için KGİ > KGÖ (0.86 > 0.42) sağladığından kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın alt boyutlarına ilişkin bulgular incelendiğinde sırasıyla şu sonuçlara ulaşılmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile yabancı dil öğretiminin "sosyal" alt boyutuna ilişkin olarak öğretmenler ilgili alt boyutun tüm maddelerine genel anlamda *tamamen* (X_6:2.74; X_7:2.86; X_8:2.78) düzeyinde katılım göstermişlerdir. Bu ortalama değerler, işbirlikli öğrenmenin yabancı dil öğretimi sürecinde öğrencilerin sosyal gelişimleri konusunda sosyal ortamlar oluşturarak ve etkileşimi arttırarak oldukça etkili olduğu sonucunu doğurmaktadır. Bu konuda Doymuş, Şimşek ve Şimşek (2005, 61)'in yapmış oldukları çalışmada, bireylerin sosyal bir varlık olarak toplumda yer almalarının eğitimin önemli hedeflerinden olduğunu belirtmesi ve işbirlikli yöntemin bu konuda giderek etkinliğinin arttığını ifade etmesi araştırmayı destekler niteliktedir. Ayrıca Uğurlu (2010, 32-33) işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı bir sınıfta sadece öğrenme konusunda iyi eğitim verilmediği aynı zamanda sosyal etkileşim konusunda gelişme kaydedildiğini vurgulamıştır. Bu sonuç da mevcut araştırma ile örtüşür niteliktedir. Araştırmadaki "bilişsel" alt boyutun bulgularına bakıldığında, bu alt boyutun tüm maddelerine ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları *tamamen* düzeyinde çıkmıştır (X_9:2.57; X_{10}:2.65; X_{11}:2.55). Bu sonuç ile İşbirliğine dayalı öğrenme yönteminin bilişsel açıdan farkındalık kazandırdığı ve öğrenmenin zihinsel yollarla oluşmasını sağladığı anlaşılmaktadır. Handelsman, Houser ve Kriegel (2002, 4) bu konuda yaptıkları bir çalışmada, eğitim aracı olarak kullanılan işbirlikli öğrenme yönteminin öneminin bilişsel etkililiğinden kaynaklandığını ve birçok öğrencinin akranları ile birlikte bu yaklaşım aracılığıyla akademik bilgiyi edindiklerini ifade ederek araştırma sonuçlarına paralel görüşler sunmuştur.

"Psikolojik" alt boyutun öğretmen görüşlerine göre genel ortalamaları incelendiğinde de katılım düzeylerinin *tamamen* (X_{12}:2.57; X_{13}:2.46) şeklinde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ilgili alt boyutun tüm maddelerini tamamen derecesinde benimsemesi, işbirliği ile yapılan yabancı dil öğretiminde, öğrencilerin psikolojik açıdan rahat oldukları, keyifli ve stressiz bir öğrenme ortamında, öğrenmeyi engelleyen endişe ve korku gibi etkenleri hissetmeden istekli bir şekilde sürece katıldıkları şeklinde yorumlanabilir. Araştırma kapsamında öğretmenlere yöneltilen "duyuşsal" alt boyuta ilişkin maddelere, öğretmenlerin verdikleri cevaplar sonucunda elde edilen ortalamalar (X_{14}:2.69; X_{15}:2.50; X_{16}:2.62; X_{17}:2.75) *tamamen* şeklindedir ve bu değerler işbirlikli öğrenme yöntemiyle destekli bir öğrenme ortamının duygu ve düşünceleri ifade etmeyi kolaylaştırdığını ve dile karşı ilgi ve heyecan duymayı sağladığını göstermektedir. Aydın ve Alakuş (2009, 66) işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin duyuşsal alandaki gelişmelere önemli katkıları olduğunu, bu yöntemin sosyal becerilerin gelişmesini, endişenin giderilmesini, ders ve okulun daha çok sevilmesini sağladığını yaptığı araştırmada ifade

ederek araştırmaya paralel görüş bildirmiştir. Son olarak araştırma kapsamındaki "motivasyon" alt boyutuna ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Bu alt boyut kapsamındaki maddelere ilişkin öğretmen görüşlerinin ortalamaları incelendiğinde, tüm öğretmenlerin *tamamen* (X_{18}:2.64; X_{19}:2.55; X_{20}:2.57) düzeyinde katılım gösterdikleri görülmektedir. Öğretmen görüşlerinin genel ortalamalarının tamamen düzeyinde yoğunlaşması, işbirlikli öğrenme yönteminin motivasyon arttırıcı nitelikte olduğunu ve bu özelliği ile derslere hareket ve canlılık kattığı düşüncesini doğurmaktadır. Siciliano (2001, 11)'nun bu bağlamda yaptığı çalışma, öğrencilerin birbirlerine yardım ederek kendilerini derse motive ettiklerini içermektedir. Bu sonuç da araştırmayı destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçlarına göre, yabancı dil öğretiminde etkin öğrenci katılımına yönelik öğrenciyi merkeze alan işbirlikli öğrenme destekli öğretim programlarının hazırlanması önerilebilir. İşbirlikli öğrenme yöntemi özellikle dil sınıflarında tamamlayıcı bir işleve sahiptir (Duxbury ve Tsai, 2010, 12). İşbirliğine dayalı oluşturulacak olan program, öğrencinin sosyal, bilişsel, duyuşsal, psikolojik, motivasyonel ve daha birçok alanda ileri düzeyde gelişmesini sağlayacak içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Ayrıca özellikle ilköğretim öğrencilerinde bulunan merak, araştırma hevesi, dil öğrenme ilgisi geleneksel öğretim yöntemleri kullanılan derslerle bastırılmamalı, bunun yerine işbirlikli öğrenme gibi etkili öğretim yöntemleri kullanılarak desteklenmelidir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Abisamra, N. S. (2009). Cooperative Learning. Teaching English as a Foreign Language : Practicum Education 266 Dr. Ghazi Ghaith March 1998. Retrieved 02.09.2011 from http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:4zwnQlEhK_sJ:members.fortunecity.com/nadabs/lessoncooplearn2.doc+Cooperative+Learning.+Teaching

Aydın, S. ve Alakuş, A. O. (2009). İşbirlikli Öğrenmeyle Görsel Sanatlar Dersini İşlemenin Öğrencilerin Başarısına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (2009), 63-77.*

Doymuş, K., Şimşek, Ü. ve Şimşek, U. (2005). İşbirlikçi öğrenme yöntemi üzerinde derleme: 1. İşbirlikçi öğrenme yöntemi ve yöntemle ilgili çalışmalar. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 7 (1),* 59-83.

Duxbury, J. G. ve Tsai, L. (2010). The effects of cooperative learning on foreign language anxiety: A comperative study of Taiwanese and American universities. *International Journal of Instruction, 3 (1),* 3-18.

Gök, Ö., Doğan, A., Doymuş, K. & Ataman, K. (2009). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Fene olan Tutumlarına Etkileri *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1)* 193-209.

Handelsman, J., Houser, B. ve Kriegel, H. (2002). Biology Brought to Life: A Guide to Teaching Students to Think Like Scientists. McGraw-Hill. Retrieved 13.08.2011 from http://www.sciencemag.org/content/suppl/2004/05/07/304.5670.521.DC1/Handelsman.SOM.pdf

Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith K. A. (1992). Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ERIC Clearinghouse on Higher Education Washington DC. Retrieved 15.08.2011 from http://www.oid.ucla.edu/units/tatp/old/lounge/pedagogy/cooperative-eric.pdf

Johnson, R., T. ve Johnson, D. W. (1994). An Overview of Cooperative Learning. J. Thousand, A. Villa and A. Nevin (Eds), Creativity and Collaborative Learning; Brookes Press, Baltimore.

Lara, S. ve Reparaz, C. (2009). Effectiveness of cooperative learning: WebQuest as a tool to produce scientific videos. Internetional Conference on Multimedia and ICT in Education. 22-24 April 2009, Lisbon, Portugal.

Liang, T. (2002). Implementing Cooperative Learning In EFL Teaching: Process and Effects. A Thesis for the Degree of Doctor of Philosophy, National Taiwan Normal University. Retrieved 14.08.2011 from http://www.asian-efl-journal.com/Thesis_Liang_Tsailing.pdf

Mandal, R. R. (2009). Cooperative Learning Strategies to Enhance Writing Skill. *The Modern Journal of Applied Linguistics. 1 (2).*

Miller, K.(2009). Collaborative and Cooperative Learning for Better Motivation and Retention.Universidad San Francisco de Quito Primer Congreso sobre Bilingüismo y Multilingüismo September 2009. Retrieved 21.08.2011 from http://www.educacionparatodos.com/cobimu/karimiller.pdf

Morgan, B. M. (2011). Cooperative learning: Teacher use and integration. Unpublished manuscript. Retrieved 21.08.2011 from http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Morgan.pdf

Parveen, Q., Mahmood, S. T., Mahmood, A. ve Arif M. (2011). Effect of Cooperative Learning on Academic Achievement of 8th Grade Students in the Subject of Social Studies. *International Journal of Academic Research, 3 (1),* 951.

Sciliano, J. I. (2001). How to Incorporate Cooperative Learning Principles in the Classroom: It's More Than Just Putting Students in Teams. *Journal of Management Education, 25(1),* 8-20 © 2001 Sage Publications, Inc.

Seng, T. H. (2006). Cooperative Learning and Achievement in English Language Acquisition in a Literature Class in a Secondary School. A project reportof Master of Education in Teaching English As A Second Language (TESL) Faculty of Education, Department of Modern Languages, University Teknologi Malaysia.

Stenlev, J. (2003). Cooperative Learning in foreign language teaching. Sprogforum, nummer 25. Retrieved 14.08.2011 from http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr25/Stenlev.pdf

Taşpınar, M. (tarihsiz). *Kuramdan uygulamaya öğretim ilke ve yöntemleri.* Elazığ: Üniversite Kitabevi.

Uğurlu, S. (2010). Developing Critical Thinking Skills Through Cooperative Learning. A Thesis of Master of Arts in the Department of English Language Teaching in Çukurova University. Retrieved 15.08.2010 from http://library.cu.edu.tr/tezler/8318.pdf

Veneziano L. ve Hooper J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior, 21(1)*:67-70.

Wehrs, W. (2011). An Assessment of the Effectiveness of Cooperative Learning in Introductory Information Systems. *Journal of Information Systems Education, 13(1),* 37.

Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (28-30 Eylül 2005). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:18 ISSN: 2146-9199

6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ANLAM BİLGİSİNDEKİ BAŞARI DURUMLARINI ETKİLEYEN DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ: RİZE ÖRNEĞİ

Fadime Yiğit
Ortaalan Ortaokulu, Trabzon, Türkiye
fadimecanak@gmail.com

Özet

Araştırmada, ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarına etki eden değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Ana dili öğretiminde "anlam bilgisi" nin önemi, ilgili literatürden ve 6-8. Sınıf İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndan hareketle açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırma için 2010- 2011 eğitim-öğretim yılının bahar yarıyılında Rize ili Güneysu ilçesi İMKB İlköğretim Okulundaki 50 adet 6. sınıf öğrencisine "Kişisel Bilgi Anketi" ve anlam bilgisi konularıyla ilgili "Türkçe Testi" uygulanmıştır. Çalışmada tarama (survey) yöntemi kullanılmış ve veriler SPSS v.17 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, cinsiyet, Türkçe dersi not ortalaması ve bir yılda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre öğrencilerin anlam bilgisindeki başarıları arasında fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en sık okudukları yayın türü, sözlük kullanma durumları ve öğrendiği atasözü, deyim ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamda kullanma durumu değişkenlerine göre anlam bilgisi başarıları arasında anlamlı fark bulunmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretim programı, anlam bilgisi, başarı durumu.

INVESTIGATION OF THE VARIABLES THAT INFLUENCE SUCCESS IN SEMANTICS OF 6TH GRADES STUDENTS: SAMPLE OF RİZE

Abstract

This study aimed to find out the effect of different variables on the success level of 6th graders on the subject matters of semantics. The importance of the semantics in teaching mother tongue is explained from relevant literature and from 6-8 grades Turkish course program and also from guidebook. This study took place in spring semester of 2010-2011 education year in Rize Güneysu İMKB primary school. The sample of the study was constituted by 50 sixth grade students. To collect needed data a personal information questionnaire and a Turkish test about semantic matters were administered. Survey method was used. The data was analyzed with SPSS v.17 software. Questionnaire administered, and the test was evaluated based on the independent variables used in the study, and the findings obtained were interpreted. In the light of the data obtained, the students' success was found to be statistically significant based on some variables.

Key words: Turkish teaching program, semantic, level of success

GİRİŞ

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana gelişerek devam eden "dil" olgusu, "insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi"dir (Banguoğlu, 2007: 9). Görüldüğü üzere dilin temel amacı, bir anlam iletmektir. Gerek dilin kullanım amacı gerekse araştırmanın konusu gereği "anlam" kavramını açıklamak yararlı olacaktır.

Anlam, Türk Dil Kurumu tarafından "Bir kelimeden, bir sözden, bir davranış veya olgudan anlaşılan şey, bunların hatırlattığı düşünce veya nesne, mana, fehva" (Anlam, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Vardar 'a göre ise anlam "Dildeki bir birimin aktardığı ya da uyandırdığı kavram, tasarım, düşünce, içerik"tir (2002: 18) . Söz konusu

birim; bir sözcük, sözcük grubu, cümle veya paragraf olabilir. Ancak yapılan tanımlarda "anlam" kavramının temelinde sözcüğün yer aldığı görülmektedir. Korkmaz ise "Anlam, sözcüğün söz içindeki diğer öğelerle bağlantılı olarak zihinde yarattığı kavramlardan her biridir" (Korkmaz, 1992: 8) diyerek sözcüğün tek başına değil, diğer ögelerle birlikte asıl anlamını bulduğunu savunur.

Anlam kavramı açıklandıktan sonra bununla ilgilenen bilim dalı olan anlam bilimini de açıklamak gerekmektedir. Anlam bilimi "Dili anlam açısından inceleyen bilim dalı, semantik" (Anlam bilimi, 2010)'tir. Dil biliminin bir kolu olan anlam bilimi; sözcüklerin yanı sıra sözcük öbeklerinin ve **cümle**lerin anlamını inceler.

Anlam bilim felsefi (mantıksal) ve dil bilimsel olmak üzere iki farklı açıdan ele alınabilir. Felsefi (mantıksal) yaklaşım, göstergeler ya da sözcükler ile bunların göndergeleri arasındaki bağlantıya ağırlık verir ve adlandırma, düz anlam, yan anlam, doğruluk gibi özellikleri inceler. Dil bilimsel yaklaşım ise, zaman içinde anlam değişiklikleri ile dilin yapısı, düşünce ve anlam arasındaki karşılıklı bağlantı gibi konular üstünde durur (Anlambilim, 2010). Araştırma, konusu açısından anlam bilimindeki felsefi (mantıksal) yaklaşım ile yakından ilgilidir.

Anlam bilgisi ise dil bilgisinin bir kolu olup sözcükleri; anlamları, anlam özellikleri, anlam olayları bakımından inceler (Sağır, 2002). Anlamın temel birimi sözcük olduğundan gerek anlam bilimi gerekse anlam bilgisi sözcük bilimi ile sıkı bir ilişki içindedir. Anlam, dil içi bağıntılarla birlikte bağlam ve durum tarafından belirlenmektedir (Vardar, 2002). Guiraud'un (1999:34) da dediği gibi "Her sözcük bağlamıyla sıkı sıkıya ilişkilidir ve anlamını ondan alır". Kelimeler cümlede sözlükteki veya ilk akla gelen anlamları dışında kullanılabilirler. Bu durum ise anlamın çok boyutlu bir yapıya sahip olduğunu gösterir.

Bir metinde veya cümlede temel, yan, mecaz anlamda kullanılan sözcüklerle mübalağa, kinaye, tezat, teşbih gibi söz sanatları yapılarak anlatım güçlendirilebilir. Bu kullanımdan bilinçli olarak yararlanacak birey ise ana dili bilgisine ve sevgisine ulaşmış kişidir (İnce,2006). Bireyin anlama ve yorumlama becerisinin gelişmiş olması kelimelerin değişik ilişkiler zinciri içinde kazandığı anlamları kavramasıyla ilgilidir. Kelimelerin anlamını kavramak ise kelimelere anlam yükleme şekillerini bilmeyi gerektirir (Akçataş, 2002).

İlköğretimde bu becerileri kazandırma amacı taşıyan formal yapı ise Türkçe dersidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amacı öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarıdır. Bu yüzden Türkçe dersi; anlama, yorumlama, iletişim kurma becerisini geliştirmeyi hedefler (MEB, 2006). Söz konusu amaçlara ulaşmak içinse anlam bilgisi konuları temel teşkil etmektedir.

2006 yılında MEB tarafından yayımlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda anlam bilgisi konuları ile ilgili kazanımlar şöyledir:

6, 7, 8. SINIFLAR TEMEL DİL BECERİSİ: DİNLEME/İZLEME AMAÇ VE KAZANIMLAR

1. Dinleneni/izleneni anlama ve çözümleme

1. Dinlenenin/izlenenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2. Söz varlığını zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
   1. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
   2. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
   3. Dinlediklerinden/izlediklerinden hareketle yeni öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

6, 7, 8. SINIFLAR TEMEL DİL BECERİSİ: KONUŞMA AMAÇ VE KAZANIMLAR

1. Hazırlıklı konuşmalar yapma

1. Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

2. Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1. Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

6, 7, 8. SINIFLAR TEMEL DİL BECERİSİ: OKUMA AMAÇ VE KAZANIMLAR

1. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2. Söz varlığını zenginleştirme

1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
3. Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
4. Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

6, 7, 8. SINIFLAR TEMEL DİL BECERİSİ: YAZMA AMAÇ VE KAZANIMLAR

1. Planlı yazma

1.Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.

2. Kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma

1.Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.

Bunların yanı sıra SBS ilköğretim 6. sınıf Türkçe müfredatında sözcükte anlam bilgisi konusu şu alt başlıklardan oluşmaktadır: çok anlamlılık, gerçek anlam, mecaz anlam, yan anlam, terim anlam, somut anlam, soyut anlam, eş anlamlılık, karşıt anlamlılık, sesteşlik, ikileme, deyim (SBS, 2010). 6.sınıf 2008 SBS'de 19 Türkçe sorusunun içinde 15 tane anlam sorusu -4 soru sözcükte anlam, 3 soru cümlede anlam, 8 soru paragrafta anlam olmak üzere- bulunmaktadır. 2009 6.sınıf SBS'nin Türkçe sorularını incelediğimizde anlam ile ilgili kazanımları ölçmek amacıyla hazırlanan soruların 13 adet -4 soru sözcükte anlam, 3 soru cümlede anlam, 6 soru paragrafta anlam- olduğu görülmektedir. Yapılan son iki SBS'de de Türkçe sorularının % 68,4'lük bölümünü anlam konuları oluşturduğu ortaya çıkmaktadır. Sadece anlam bilgisi konularının SBS'deki yüzdesi ise %21'dir. Gerek Türkiye genelinde yapılan sınavlarda gerekse Türkçe öğretim programında bu denli önemsenen konu, öğrencilerin Türkçe dersinde ve kişiler arası ilişkilerde başarılı olmasını büyük ölçüde etkileyecektir. Çünkü anlam bilgisi konuları İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki tüm öğrenme alanlarıyla (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi) dolaylı ya da doğrudan etkileşim halindedir. Ancak ülke genelinde yapılan sınavlarda -OKS, SBS, ÖSS, LYS, YGS vb.- öğrencilerin bu konulardaki başarı düzeylerinin farklı olduğu bilinmektedir. Bu araştırmada, anlam bilgisi konularındaki başarıyı etkileyen değişkenler incelenmiştir. Anlam bilgisinde "başarılı olma" durumuna engel teşkil eden değişkenlerin belirlemesi ve bu değişkenlerin anlam bilgisindeki başarıyı artıracak konuma getirilmesine yol göstermesi bakımından bu araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte konuyla ilgili yapılabilecek diğer çalışmalara örnek olabileceğine inanılmaktadır.

"İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarına birtakım değişkenlerin etkisi var mıdır?" ana probleminden hareketle aşağıdaki alt problemler üzerinde araştırma yapılmıştır:

1. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin cinsiyetleri ile anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
2. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi notu ile anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
3. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısı ile anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
4. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin en sık okudukları yayın türleri ile anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
5. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin sözlük kullanma alışkanlıkları ile anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?
6. İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin öğrendiği atasözü, deyim ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumları ile anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark var mıdır?

Araştırmada,

- Seçilen örneklemin evreni temsil edici nitelikte olduğu,
- Öğrencilerin kişisel bilgi anketine verdikleri cevapların samimi ve yansız olduğu,

- Uygulanan Türkçe testinin 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisine yönelik kazanımlarını ölçme bakımından yeterli olduğu varsayılmaktadır.

Yapılan çalışmada birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır:

- Geniş kapsamlı bir konu olan "anlam bilgisi" üzerine yapılan bu çalışma, veri toplama süreci de dahil olmak üzere iki ay içinde gerçekleştirilmiştir.
- Araştırma zamanının kısıtlı olmasından ötürü çalışmanın örneklemi, Rize ili Güneysu İMKB İlköğretim Okulundaki 6.sınıf öğrencilerinden 50 tanesiyle sınırlı tutulmuştur.
- Araştırmanın verileri 6. Sınıf öğrencilerine uygulanan kişisel bilgi anketi ve 25 soruluk çoktan seçmeli Türkçe testi ile sınırlıdır.
- Öğrencilerin anlam bilgisi konusundaki başarısı, öğrencilerin başarı testine verdikleri cevapların puanları ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Araştırmanın Türü

Bu araştırmada tarama (survey) 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. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir." (Karasar, 2006: 77). Bu çalışmada ise ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarını hangi değişkenlerin etkilediği betimlenmek istenmiştir. Öğrencinin cinsiyeti; Türkçe ders notu; kitap okuma sıklığı; en sık okuduğu yayın türü; sözlük kullanma durumu; atasözü, deyim ve özdeyişlerden yararlanma durumu değişkenleri incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2010- 2011 eğitim öğretim yılının bahar yarıyılında Rize ili Güneysu ilçesi İMKB İlköğretim Okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2010- 2011 eğitim öğretim yılında aynı okulda öğrenim gören 50 adet 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada bağımsız değişkenlerin öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarılarını etkileyebilecek değişkenlerin düzeyini belirlemek amacıyla "Kişisel Bilgi Anketi" kullanılmıştır. Anket, bu alanda yapılan benzer çalışmalardan (Sabak, 2007; Çam, 2006; İşcan, 2009; Kaya, 2006) yararlanılarak araştırmacı tarafından oluşturmuştur.

Öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı durumunu tespit etmek için ise başarı testi kullanılmıştır. Bu test, 2000- 2007 yılları arasında yapılan OKS'deki ve 2008- 2009 6. sınıf SBS'deki anlam bilgisine yönelik kazanımları ölçen sorulardan oluşturulmuştur. 25 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan Türkçe testinde her soru 4 puan değerinde olup öğrencilerin testteki başarısı 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

Verilerin toplanması sürecinde öğrencilere öncelikle kişisel bilgi anketi verilmiştir. Anket doldurulduktan hemen sonra 25 dakika süre verilerek Türkçe testi uygulanmıştır. Her öğrenciden kişisel bilgi anketi ve Türkçe testi birlikte toplanmış olup bu işlemler araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, her alt problem için ayrı ayrı açılmış başlıkların altında sayısal verilerle desteklenen tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma verileri yorumlanırken t testi, tek yönlü varyans analizi, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerinden yararlanılmıştır. Bu analizler SPSS v.17 paket programı ile yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya konu olan alt problemlerin her biri hakkında toplanan verilere yer verilmiştir.

Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Tablo 1: Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Cinsiyet	Kişi Sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	Önem Değeri	T
Kız	26	41,85	18,460	,018	2,446
Erkek	24	30,00	15,514		

Tablo 1 incelendiğinde önem değeri 0.05 'ten küçük olduğundan cinsiyete göre öğrencilerin anlam bilgisindeki başarı durumları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Anlam bilgisi başarısını ölçmek amacıyla hazırlanan çoktan seçmeli testteki başarı puanlarının aritmetik ortalamasına bakıldığında kız öğrencilerin 11,85 puan fark ile erkek öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar kız öğrencilerin anlam bilgisi konularıyla ilgili çoktan seçmeli sınavda daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrencilerin Türkçe Dersi Not Ortalamalarına Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Tablo 2: Öğrencilerin Türkçe Dersi Not Ortalamalarına Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Türkçe Ders Notu	Kişi Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	En Düşük	En Yüksek	Önem Değeri
1	1	16,00	.	16	16	,000
2	12	22,00	6,928	8	28	
3	14	34,00	9,381	12	52	
4	12	29,67	8,261	16	44	
5	11	63,27	13,835	28	76	
Toplam	50	36,16	17,961	8	76	

Önem değeri ,000($p<0.05$) çıktığından 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi not ortalamasına göre anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli sınav başarıları arasında fark olduğu görülmektedir. Uygulanan sınavda 76 puanla en yüksek notu alan öğrencilerin Türkçe ders notunun 5 olan öğrenciler kategorisinde olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra Türkçe ders notu 5 olan öğrencilerin Türkçe testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması (63,27) da diğerlerine göre oldukça yüksek çıkmıştır. Sonuç olarak yılsonu notu daha yüksek olan öğrenciler anlam bilgisi konularıyla ilgili çoktan seçmeli sınavda daha başarılı olmuşlardır.

Öğrencilerin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Tablo 3: Öğrencilerin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

	Kareler toplamı	S.d	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem Değeri
Grupiçi	10348,344	10	1034,834	7,394	,000
Grup dışı	5458,376	39	139,958		
Total	15806,720	49			

Tabloda görüldüğü üzere önem değeri 0,05'den küçük olduğu için öğrencilerin okudukları kitap sayısı anlam bilgisi konularındaki başarıları açısından anlamlı bulunmuştur. Böylece 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarının bir yılda okudukları kitap sayısına göre farklı olduğu görülmüştür.

Tablo 4 incelendiğinde ise anlam bilgisi konularına ilişkin uygulanan çoktan seçmeli testte, bir yılda okuduğu kitap sayısı 45'in üstünde olan öğrencilerin okuduğu kitap sayısı daha az olan öğrencilerden daha başarılı

oldukları görülmektedir. Bir yılda okudukları ortalama kitap sayısı 10 olan öğrencilerin başarı puanlarının aritmetik ortalaması, daha fazla kitap okuyanlara göre düşüktür. Ayrıca uygulanan sınavda en yüksek puanı alan öğrencilerin
yılda en az 45 kitap okudukları, en düşük puan alan öğrencinin ise yılda ortalama 10 kitap okuduğu görülmektedir.

Kitap Sayısı	Kişi Sayısı	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	En Düşük	En Yüksek
10	4	16,00	8,641	8	28
12	1	28,00	.	28	28
15	2	30,00	2,828	28	32
18	1	40,00	.	40	40
19	1	28,00	.	28	28
20	11	25,09	5,394	16	36
25	10	30,00	10,371	12	44
30	12	42,67	17,084	20	76
40	5	55,20	13,682	32	68
45	1	76,00	.	76	76
50	2	74,00	2,828	72	76
Total	50	36,16	17,961	8	76

Tablo 4: Öğrencilerin Bir Yılda Okudukları Kitap Sayısına Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Öğrencilerinin En Sık Okudukları Yayın Türlerine Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Tablo 5'de en çok okudukları yayın türüne göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki çoktan seçmeli sınav başarılarının aritmetik ortalama değerleri ve Tablo 6'da tek yönlü varyans analizi değerleri verilmiştir.
Tablo 5: Öğrencilerinin En Sık Okudukları Yayın Türlerine Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Yayın Türü	Kişi Sayısı	Arit. ort.	En düşük puan	En yüksek puan
Dergi-Gazete	20	38,6	16	76
Roman	15	43.12	20	76
Hikaye	27	37,037	12	76
Çizgi Roman	15	31,13	8	76
Şiir	10	34,4	16	60
Diğer	6	34,6	12	60

Güneysu İMKB İlköğretim Okulu 6. Sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada öğrencilerin dergi-gazete, roman, hikâye, çizgi roman, şiir veya diğer yayın türlerini daha sık okuyor olmalarının anlam bilgisindeki başarılarını yüksek düzeyde etkilemediği sonucu elde edilmiştir. Ancak başarı puanlarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde roman türünü daha çok okuyanların anlam bilgisinde daha başarılı olduğu yorumu yapılabilir. Çizgi roman türünü daha sık okuduğunu belirten öğrencilerin anlam bilgisine yönelik çoktan seçmeli sınav başarılarının diğerlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 6: Öğrencilerinin En Sık Okudukları Yayın Türlerine Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

	Kareler toplamı	S.d	Kareler ortalaması	Varyans Değeri	Önem Değeri
Grupiçi	198,453	1	198,453	,610	,439
Grup dışı	15608,267	48	325,172		
Total	15806,720	49			

En sık okudukları yayın türüne göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Tablo 6'da görüldüğü üzere önem değeri ,439 (p>0.05) bulunduğundan "en çok okunan yayın türü" değişkeninin anlam bilgisi konularındaki başarı açısından anlamlı fark oluşturmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Sözlük Kullanma Alışkanlıklarına Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Tablo 7: Öğrencilerin Sözlük Kullanma Alışkanlıklarına Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

	Kareler toplamı	S.d	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Grupiçi	264,206	2	132,103	,399	,673
Grup dışı	15542,514	47	330,692		
Total	15806,720	49			

Sözlük kullanma alışkanlıklarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisindeki başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Önem değeri ,673(p>0.05) olarak bulunduğundan öğrencilerin sözlük kullanma durumlarının anlam bilgisini ölçen çoktan seçmeli sınavdaki başarılarını etkilemediğine yönelik bir sonuç elde edilmiştir.

Tablo 8: Öğrencilerin Sözlük Kullanma Alışkanlıklarına Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Kullanma durumu	Kişi Sayısı	Aritmetik ortalama	Standart sapma	En Düşük Puan	En Yüksek Puan
Evet	28	36,71	19,927	8	76
Hayır	2	46,00	14,142	36	56
Bazen	20	34,40	15,595	16	76
Total	50	36,16	17,961	8	76

Sözlük kullanan öğrenciler ile bazen kullanan ve hiç kullanmayan öğrenciler arasında anlam bilgisi konularına yönelik sınavda göstermiş oldukları başarının farklı olmadığı görülmektedir. Her ne kadar sözlük kullanımının başarıyı etkilemesi beklense de Rize ili Güneysu İMKB İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri üzerinde yapılan araştırma sonucunun aynı yönde olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerin Öğrendiği Atasözü, Deyim ve Özdeyişleri Kompozisyon Yazarken veya Günlük Yaşamlarında Kullanma Durumlarına Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Tablo 9: Öğrencilerin Öğrendiği Atasözü, Deyim ve Özdeyişleri Kompozisyon Yazarken veya Günlük Yaşamlarında Kullanma Durumlarına Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

	Kareler toplamı	S.d	Kareler ortalaması	Varyans değeri	Önem değeri
Grupiçi	327,447	2	163,724	,497	,611
Grup dışı	15479,273	47	329,346		
Total	15806,720	49			

Öğrendiği atasözü, deyim ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularına ilişkin başarıları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Önem değeri ,611($p>0.05$) olduğundan örneklemdeki öğrencilerin "öğrendiği atasözü, deyim ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumları" değişkeninin anlam bilgisi konularındaki başarı açısından anlamlı fark oluşturmadığı söylenebilir.

Tablo 10: Öğrencilerin Öğrendiği Atasözü, Deyim ve Özdeyişleri Kompozisyon Yazarken veya Günlük

Kullanma durumu	Kişi sayısı	Aritmetik ortalama	Standart Sapma	En Düşük puan	En Yüksek puan
Evet	22	33,45	18,905	8	76
Hayır	6	36,00	15,179	24	64
Bazen	22	38,91	18,024	16	76
Total	50	36,16	17,961	8	76

Yaşamlarında Kullanma Durumlarına Göre 6. Sınıf Anlam Bilgisi Konularındaki Başarıları Arasındaki Farkla İlgili Bulgular

Tablo 10'da öğrendiği atasözü, deyim ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanan, bazen kullanan ve hiç kullanmayan öğrenciler arasında anlam bilgisi başarıları bakımından anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak öğrendiği atasözlerini, deyimleri ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamda kullanma durumunun anlam bilgisi konularına ilişkin çoktan seçmeli testteki başarıyı etkilemediği söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarına etkisi olan değişkenler araştırılmıştır. Aşağıda araştırmanın alt problemlerine yönelik sonuç ve yorumlar ele alınacaktır.

Araştırma sonucunda; ilköğretim 6. sınıfta öğrenim gören kız öğrencilerin anlam bilgisi konularındaki başarı durumu aynı sınıfta öğrenim gören erkek öğrencilerden yüksek çıkmıştır.İşcan (2009)'ın araştırmasında da 6. sınıf anlam bilgisi konularında kız öğrencilerin, hem çoktan seçmeli hem de yazılı sınavlarda erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu görülmüştür. Ateş(2008) de ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama puan ortalamaları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmış ve kız öğrencilerin okuduğunu anlama puan ortalamalarının erkek öğrencilerin anlama puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu gözlemlemiştir. Bu durumun kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha düzenli ve sürekli bir öğrenim hayatı sürmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca "Kız öğrencilerin daha başarılı olma sebepleri arasında; yeni karşılaşılan biriyle ilişki kurabilme, birlikte çalışma durumu sağlamada kız öğrencilerin daha aktif olması; içinde bulundukları ortamın gereklerine daha kolay uyabilmeleri; yeterince güdülenmiş olmaları; alışılagelmiş uygulamalar dışındaki uygulamalara ilgi duyması; daha hızlı dil gelişimi göstermeleri; sözlü akıl yürütmede erkeklerden daha üstün olmaları ve ergenlik çağından itibaren daha akıcı bir dil sahip olmaları sayılabilir" (Özışık,1997: 103). Ancak Sabak (2007)'ın çalışmasında, ilköğretim III. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark tespit

edilememiştir. Araştırmacı, bu farklılığın erkek çocuklarının büyüdükçe ders dışı faaliyetlerle meşgul olmalarından ve sosyal hayatta kız çocuklarına nazaran daha serbest yetiştirilmelerinden kaynaklanabileceğini düşünmektedir.

Elde edilen verilerde öğrencilerin Türkçe dersi notuna göre 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Türkçe ders notu 5 olan öğrencilerin Türkçe testinden aldıkları puanların aritmetik ortalaması Türkçe ders notu 1, 2, 3 ve 4 olanlara göre oldukça yüksek çıkmıştır. Türkçe dersinde anlam bilgisi konuları doğrudan bulunduğu gibi dolaylı olarak okuduğunu ve dinlediğini anlama alanlarına da katkı sağlamaktadır. Ateş(2008) de araştırmasında okuduğunu anlama düzeyleri yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersi notlarının okuduğunu anlama düzeyi düşük ve orta olan öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak Türkçe derslerindeki başarıyı artırmak için anlam bilgisine yönelik kazanımlara daha çok özen gösterilmesi ve daha çok zaman ayrılması gerektiği söylenebilir.

Araştırmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin bir yılda okudukları kitap sayısına göre anlam bilgisi konularındaki başarılarında fark olduğu görülmüştür. Uygulanan Türkçe testinde en yüksek puanı alan öğrencilerin yılda en az 45 kitap okudukları görülmektedir. Yılda ortalama 10 kitap okuyan öğrencilerin puanlarının aritmetik ortalaması ise diğerlerine göre daha düşüktür. Elde edilen verilere göre okunan kitap sayısının anlam bilgisine ilişkin uygulanan sınavlarda başarıyı artırması bakımından etkili olduğu söylenebilir. Bundan dolayı öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılırsa anlam bilgisi başta olmak üzere "anlama" alanındaki başarının artacağı düşünülmektedir. Anlam bilgisi konularının da büyük katkısı olan okuduğunu anlama becerisine yönelik Sabak (2007)'ın yapmış olduğu araştırmada da her ay kitap okuyan öğrencilerin hiç okumayan, üç ayda bir okuyan veya 6 ayda bir okuyan öğrencilere göre okuduğunu anlama başarısının daha iyi olduğu görülmüştür.

Rize ili Güneysu İMKB İlköğretim Okulunda yapılan bu araştırmada ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin en sık okudukları yayın türüne göre anlam bilgisi konularındaki başarılarında önemli bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ancak roman türünü daha çok okuyanların çoktan seçmeli sınav puanlarının aritmetik ortalaması diğer kitap türlerini okuyanlara göre daha yüksektir. Sınav puanlarının ortalaması en düşük olan öğrenciler ise en sık okudukları yayın türünün çizgi roman olduğunu belirtenlerdir. İşcan (2009)'ın da araştırmasında öğrencilerin çok sık okudukları yayın türüne göre anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olduğu ortaya çıkmıştır. Söz konusu araştırmada roman türünü daha çok okuyan öğrencilerin anlam bilgisinde yüksek başarı gösterdiği görülmektedir. Elde edilen sonuçlardan yola çıkarak roman türünün dergi, gazete, hikâye, çizgi roman, şiir ve diğer yayın türlerine göre öğrencilerin anlama kabiliyetini daha çok geliştirdiği yorumu yapılabilir. Araştırmacı bu durumun roman türünün zengin bir içeriğe sahip olmasından kaynaklandığını düşünmektedir.

Araştırmada öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlıklarına göre anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca 6. sınıf öğrencilerinin öğrendiği atasözü, deyim ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamlarında kullanma durumlarına göre anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında da anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda; cinsiyet, Türkçe dersi not ortalaması ve bir yılda okunan kitap sayısı değişkenlerine göre öğrencilerin 6. sınıf anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin en sık okudukları yayın türü, sözlük kullanma durumları ve öğrendiği atasözleri, deyim ve özdeyişleri kompozisyon yazarken veya günlük yaşamda kullanma durumu değişkenlerine göre anlam bilgisi konularındaki başarıları arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Elde edilen sonuçlardan da yola çıkarak aşağıdaki öneriler yapılabilir:
Anlam bilgisi konularının öğrencilere kazandırılması daha planlı ve süreklilik arz eden şekilde yapılabilir.

Kitap okuma sıklığı anlam bilgisindeki başarıyı artırdığından öğrencilere kitap okuma alışkanlığının kazandırılması yararlı olabilir. Bu yüzden kitap okuma alışkanlığı kazandırmak, eleştirel düşünme ve yorumlama becerisi geliştirmek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğunda olacak ayrı bir ders okutulabilir. Bu derse ait ayrı bir öğretim programı hazırlanıp derste okutulabilecek kitapların listesi oluşturulabilir. Bilişsel, pedagojik, kültürel, sanatsal açıdan incelenen ve farklı düzeylerdeki öğrencilere hitap edebilen kitaplardan oluşan uzun bir

kitap listesi hazırlanabilir. Seçilen eserlerin içinde özellikle nitelikli romanların olması da öğrencinin anlama kabiliyetini geliştirmek açısından daha faydalı olabilir. Çünkü romanlar öğrencilerin ufkunu genişletebilecek zenginliği içinde barındırmaya müsait türlerdir.

Öğrencilerin ve velilerin ortak kullanabileceği okul kütüphaneleri oluşturularak öğrenciler için okuma konusunda örnek oluşturulabilir. Böylece okulları halka açarak toplum-okul ilişkisi de kuvvetlendirilebilir. Ayrıca İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzunda ise öğretmenin aileleri okulda yapılan her türlü etkinliğe ilgi göstermeleri, çocuklarına hediye alırken kitapları da tercih etmeleri konusunda yönlendirmesi ve çocukların kitap okumayı alışkanlık hâline getirmeleri için öncelikle aile büyüklerinin kitap okuyarak çocuklarına örnek olmaları, birlikte kitap okuma saatleri düzenlemeleri, kütüphanelere gitmeleri ve evde kitaplık oluşturmalarına teşvik etmesi önerilmektedir (MEB, 2006: 55).

Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre anlam bilgisi konularında daha az başarılı olma sebeplerinin ayrıntılı olarak incelenmesi başka bir bilimsel araştırmanın konusu olabilir. Anlam bilgisi konularındaki başarıyı etkileyebilecek diğer değişkenlerin incelenmesi ise farklı bir çalışmada incelenebilir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akçataş, A. (2002). Türkçede kelimelere anlam yükleme seviyeleri üzerine bir inceleme. *Türk Dili Dergisi*, 610.

Anlam. Türk Dil Kurumu. Büyük Türkçe Sözlük. 24.12.2010 tarihinde http://tdkterim.gov.tr/bts/ adresinden alınmıştır.

Anlambilim. Wikipedia. 24.12.2010 tarihinde http://tr.wikipedia.org/wiki/Anlambilim adresinden alınmıştır.

Anlam bilimi. Türk Dil Kurumu. Büyük Türkçe Sözlük. 24.12.2010 tarihinde http://tdkterim.gov.tr/bts/ adresinden alınmıştır.

Ateş , M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Banguoğlu, T. (2007). *Türkçenin grameri* (8. Baskı). Ankara: TDK Yayınları.

Çam, B.(2006*). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

Guiraud, P. (1999). *Anlambilim* (B. Vardar, Çev.). İstanbul: Multilingual Yayınları.

İnce, H. G. (2006). *Türkçede kelime öğretimi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

İşcan, A. (2009). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin 2005 Türkçe dersi öğretim programındaki anlam bilgisi ile ilgili başarı durumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Erzurum örneklemi).* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Kaya, F. (2006*). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde bazı öğrenme stratejilerinin tutum ve okuduğunu anlamaya etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7,8. sınıflar*). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Sabak (Kaldan), E. (2007). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama becerilerini etkileyen ekonomik ve demografik faktörler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.

Özışık, A. (1997). *İlköğretim 6. sınıflarda Türkçe öğretiminde yeni teknikler kullanarak metin anlamayı geliştirme.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi, *Türk Dili Dergisi*, 601, 56-59.

SBS ilköğretim 6 Türkçe müfredatı. 25.12.2010 tarihinde http://www.sbsrehberlik.com/mufredat.htm adresinden alınmıştır.

Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü.* İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yay.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:19 ISSN: 2146-9199

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN EĞİTİMİNDE ÜNİVERSİTE KÜTÜPHANELERİNİN ROLÜ VE ÖĞRENCİLERİN BEKLENTİLERİ

Dr. Asiye Kakırman Yıldız
Marmara Üniversitesi, Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü
akakirman@marmara.edu.tr

Özet

Türkiye'de üniversiteler gerek kuruluş biçimleri gerekse idari yapılanmalarıyla birbirinden farklı özellikler göstermektedir. Bu farklı özelliklere bağlı olarak üniversitelerde kurulmuş olan kütüphane yapıları da farklılık göstermektedir. Ancak, kütüphane yapıları farklılık gösterse de hizmet sunma amaçları aynıdır: Kullanıcının bilgi ihtiyacını temin etmek. Buna bağlı olarak her üniversite öğrencisinin bilgi edinme yaklaşım ve beklentisi de benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmada yer alan anket soruları kuruluş, işleyiş, idari ve iktisadi yapılanmaları birbirinden farklı olan Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Okan Üniversitesi ve İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi'nde eğitim gören üniversite öğrencilerine uygulanmıştır. Çalışmada, üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri okullarda faaliyet gösteren üniversite kütüphanelerinin mevcut durumunu ya da onların hizmet verme şeklini değerlendirmesinden ziyade, öğrencilerin bu kütüphaneleri kullanıp kullanmadıkları; kullanıyorlarsa hangi amaçla kullandıkları ve kullanmıyorlarsa nedenleri, üniversite kütüphanelerinin öğrencilerin eğitimine katkısı ve onların kütüphanelerden beklentileri irdelenecektir.

Anahtar Sözcükler: Üniversite eğitimi, üniversite kütüphaneleri, üniversite öğrencileri, bilgi edinme yaklaşımı.

THE ROLE OF UNIVERSITY LIBRARIES IN THE EDUCATION OF UNIVERSITY STUDENTS AND STUDENTS' EXPECTATIONS

Abstract

The universities in Turkey have various different characteristics, both from the point of view of their foundation and also in respect of their administrative structures. Due to these differencies, the structure of the libraries set up by these universities also show differencies from each other. Nevertheless, although the structures of the various libraries display differencies, their aim of providing service is the same: to meet the information needs of their users. Moreover, all university students tend to have a similar approach to obtaining information and similar expectations.

The questionnaire (survey questions) which form a part of this study were put to students of Marmara University, Istanbul University, Istanbul Kültür University, Okan University and Istanbul 29 Mayıs University, all of which have differencies with regard to foundation, daily running, management, administrative structure and financial structure. The study, rather than focussing on the condition of the individual libraries of the universities at which the students are studying or the way in they provide services, will examine whether the students use the university libraries or not and, if they use them, for what purposes they use them and, if they do not use them, the reasons why they do not use them, the contribution made by the university libraries to the students' education and the expectations of the students themselves.

Keywords: University education, university libraries, university students, approach to obtaining information.

GİRİŞ

Toplumda, kültürde, ekonomide ve teknolojide yaşanan değişim ve gelişmeler doğrudan eğitimi de etkilemektedir. Yaşam boyu öğrenmenin bir norm haline geldiği günümüzde eğitim artık başarı için ön koşul

olan ulusal bir insani hak ve ihtiyaç haline gelmiştir. Farklı ve daha geniş bir açıdan bakıldığında ise, gittikçe daha da karmaşık hale gelen dünyada, kişisel gelişim ve başarı sağlamak için bir ihtiyaçtır. Kütüphaneler ise bu ihtiyacı sağlayacak olan geçitlerdir (Tam ve Robertson, 2002).

Değişen eğitim çevresini etkileyen en temel faktör teknolojidir. Teknolojik gelişmeler öncelikli olarak öğrenme süreçlerinde ve tarzlarında yarattıkları değişikliklerle öğrenici grup üzerinde etkili olmaktadır. Değişik öğrenme tarzlarından istediğini seçebilen öğreniciler, isterlerse uzaktan eğitim yoluyla öğrenim görebilmekte isterlerse on line olarak interaktif bir metodu tercih edebilmektedirler. Dolaysıyla eğitimde yaşanan bu gelişmeler sanal kütüphaneleri oluşturmakta ve kütüphanecilerin bu yeni duruma uygun stratejiler geliştirmesini gerekli kılmaktadır.

Geçmişte üniversite kütüphaneleri bilgi kaynaklarına ev sahipliği yaparken, içinde bulunulan dönemde büyük bir dönüşüm yaşayarak, sahiplik mekanizmasından erişim mekanizmasına doğru bir değişim içine girmiştir. Ayrıca yeni dönemde kütüphane, üniversite toplumuna eskiden olduğu gibi reaktif değil, proaktif bir katılım gerçekleştirme zorunluluğundadır (Yılmaz, 2005).

Uzaktan eğitimin yoğunlaşarak uygulanmaya başlaması, uzaktan ders alan ve bu nedenle kampüse bağlı olmayan kullanıcı grubunun oluşması neticesinde üniversite kütüphaneleri giderek daha az kampüse bağlı duruma gelmiştir (Yılmaz, 2005). Bu durumda kütüphanecilerin, kütüphane binasına gelen kullanıcıların dışındaki bu gurubun da gereksinim ve beklentilerini belirlemek gibi bir zorunlulukları ortaya çıkmıştır.
Eğitimde yaşanan değişimler gibi, kütüphane kullanıcılarının değişim ihtiyacı da kütüphaneler ile kullanıcıları arasındaki ilişkiyi önemli ölçüde etkileyecektir. Yaşam boyu öğrenme gerekliliği kullanıcıların hayatlarının her döneminde ve anında istedikleri bilgiye istedikleri anda tam ve doğru olarak erişmelerini gerekli kılmaktadır.

Üniversite Kütüphaneleri Ve İşlevleri

Üniversitelerin, bir ülkenin ilmi ve fikri gelişiminde en büyük pay sahibi olması dolayısıyla büyük önem arz eden üniversite kütüphaneleri ile ilgili olarak, çok sayıda tanım yapılmıştır. Üniversite kütüphanelerinin belli özelliklerine dikkat çeken tanımlarda ortak olan görüşe göre üniversite kütüphaneleri, bağlı olduğu üniversitenin eğitim, öğretim ve araştırma işlevini tam anlamıyla yerine getirmesi için gereksinim duyulan ve sunduğu bilgi hizmetiyle üniversitenin, dolayısıyla toplumun gelişmesine önemli katkılarda bulunan kurum olarak tanımlanmaktadır (Baysal,1982).

Üniversite kütüphaneleri, üniversitenin amaç ve işlevlerine paralel olarak üniversitede yapılan öğretimi, araştırmayı, akademik çalışmaları doğrudan destekleyen, sürekli yeni bilgi kaynakları ile gelişen ve bilimin son verilerini kullanıma sunan ve ders programlarının içeriğinin oluşturulmasında katkı sağlayan kurumlardır (Çukadar Gürdal, Çelik ve Kahvecioğlu, 2011).

Diğer kütüphane türlerinde olduğu gibi toplumu bilgilendirmek ve bilgi toplumu olma yolunda hazırlamak amacı üniversite kütüphanelerinde de vardır. Ancak üniversite kütüphanelerinde diğer kütüphane türlerinden farklı olarak, bilimsel çalışmaları desteklemek amacı da vardır. Dolayısıyla bir üniversitenin kütüphanesinin ihtiyaçlara ve beklentilere cevap verememesi, üniversite öğrencilerinin eğitimini destekleyemeyeceği ve dolayısıyla üniversite kütüphanesinin öğrenciler nezdindeki itibarının yok olacağı anlamına gelmektedir.

İlk defa 1958 yılında Detroit Wayne Üniversitesi'nden Knapp, kütüphanenin üniversite içinde daha etkin bir konumda olabilmesi için ders programlarının belirlenmesinde öğretim üyeleriyle birlikte kütüphanecilerin de rol almasını önermiştir. 1989 yılında ALA (American Library Association) tarafından hazırlanan raporda, üniversitenin kalitesiyle kampüste yer alan bilgi kaynaklarının sayısı ve bu kaynakların o kampüste eğitim gören öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap vermesi arasında bir paralellik olduğuna vurgu yapılmıştır (Saatçioğlu, Özmen ve Özer, 2003).

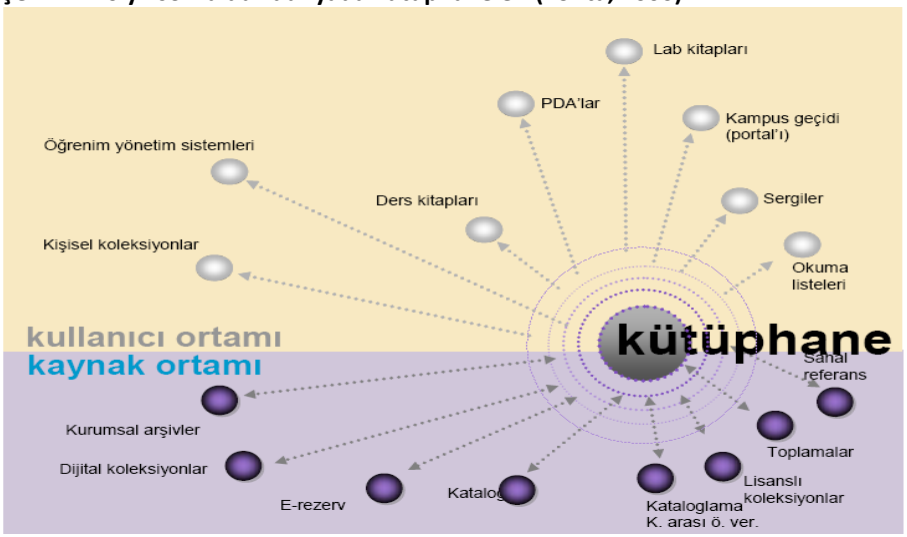
Üniversite Kütüphanelerinin Üstlendikleri Misyon

Kütüphaneler kullanıcıları artık birer müşteri olarak görmekte, hatta Amerika'da bazı kütüphanelerin kullanıcılarına "patron" dediği bilinmektedir. Bu yaklaşım değişikliği, aslında kütüphanelerin birer işletme olarak değerlendirildiğinin de kanıtıdır.

Yaşayan bir sistem ve kâr amacı gütmeyen bir hizmet işletmesi olarak kütüphanelerin de, dünyada yaşanan gelişme ve değişmelere kayıtsız kalması mümkün değildir. Bir amacı, hedefi ve kitlesi olan her kurum gibi kütüphaneler de varlıklarını gelişerek sürdürmek, hitap ettikleri kitlenin ihtiyaçlarına cevap vermek, beklentileri karşılamak ve hizmet kalitelerini artırmak durumundadırlar.

Bilgi kaynakları sayısının ve erişim yönteminin her gün yeniden değişmesi sonucunda, yeni kullanıcı özellikleri oluşmuş ve kütüphanelerin kullanıcı profili de değişmiştir. Literatüre göre, özellikle üniversite kütüphaneleri, büyük kitap mağazaları, çevrimiçi bilgi sağlayıcıları, adrese belge sağlama servisi gibi hizmetler karşısında kullanıcılarını ellerinde tutmak için büyük bir rekabet içindedir. Dolayısıyla üniversite kütüphanelerinin dünyadaki bilgi hizmetlerinde ortaya çıkan gelişmeleri takip ederek kullanıcılarının beklentilerini dikkate almaları bir zorunluluk gibi görünmektedir.
Bir hizmet işletmesi olarak kütüphanelerin hammaddesi bilgi kaynaklarıdır. Kütüphanelerde hizmetin temel hammaddesinin sağlanması ve hizmete sunulması, koleksiyonun sürekli güncel tutulması, dünyadaki gelişmeleri yakından izlemeleri ve kullanıcılarının bilgi ihtiyacını karşılayabilmeleri ile mümkündür.
Elektronik iletişimdeki gelişmeler belki kullanıcıların geleneksel kütüphanelere olan ihtiyacını azaltacaktır. Gelecekte kütüphanecilerin daha karmaşık resmi, etnik, teknik ve hukuksal konularda yol gösterici olacağı tahmin edilmektedir (Tam ve Robertson, 2002).

Şekil 1. 10 yıl sonra düz dünyada kütüphaneler (Tonta, 2006)



Teknolojik gelişmeler bilimsel araştırma yapma tarzını da etkilemekte ve değiştirmektedir. Bu gerçekten hareketle, insanlar gelecekte, ellerinde küçük birer palmtop ile otobüste, yolda, alışverişte, evde vb. istedikleri her tür bilgiye sahip olmak isteyecekleri senaryosunun gerçekleşmesi muhtemel görünmektedir. Hatta bu senaryonun gerçekleşmeye başladığını söylemek mümkündür.

Üniversite Öğrencilerinin Kütüphaneden Beklentileri

Gelişen teknoloji, kullanıcıların istek ve beklentilerinde de radikal değişiklikler yaratmış, teknolojinin kullanımı kullanıcının istek ve beklentilerini önceden tahmin ederek bir adım önde olmak şeklinde **"gelecek odaklı"** olmuştur. Kullanıcıların istek ve beklentilerindeki değişim, bir hizmet işletmesi olarak kütüphanelerin hizmet anlayışında da değişimin yapılmasını, yeniden yapılanmalarını gerekli kılmıştır.

Kütüphanelerin performans göstergeleri hesaplanırken, girdi ve çıktı miktarları değerlendirilirken ya da kütüphane hizmetlerinin nitelikleri ölçülürken referans alınan değer **"kullanıcı memnuniyeti"**dir (Stephens ve Russell, 2004). Dolayısıyla bu değer kütüphanelerin programlarının planlanmasını ya da yönetimini doğrudan etkileyen temel faktör olacaktır.

YÖNTEM

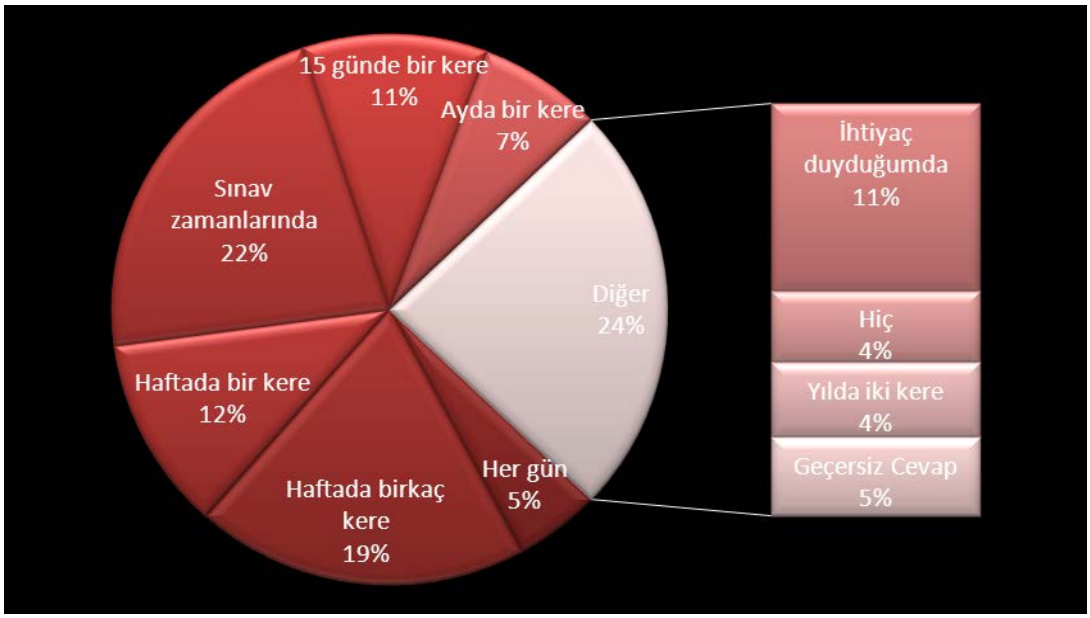
Üniversite kütüphanelerinin, üniversite öğrencilerinin eğitimindeki rolünü ve öğrencilerin bağlı bulundukları üniversitenin kütüphanesinden beklentilerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma kuruluş, işleyiş, idari ve iktisadi yapılanmaları birbirinden farklı olan Marmara üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul Kültür Üniversitesi, Okan Üniversitesi ve İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi'nde eğitim gören 500 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonuçları SPSS istatistik programında değerlendirilmiştir.

Çalışmada, üniversite öğrencilerinin eğitim gördükleri okullarda faaliyet gösteren üniversite kütüphanelerinin mevcut durumunu ya da onların hizmet verme şeklini değerlendirmesinden ziyade, öğrencilerin bu kütüphaneleri kullanıp kullanmadıkları; kullanıyorlarsa hangi amaçla kullandıkları ve kullanmıyorlarsa nedenleri, üniversite kütüphanelerinin öğrencilerin eğitimine katkısı ve onların kütüphanelerden beklentileri irdelenmiştir. Üniversite kütüphaneleri hizmet verdiği üniversite öğrencilerinin kaynak ihtiyacını, hangi fakülte ve bölümde olduğuna bakmaksızın desteklemede önemli bir vazifeye sahiptir. Üniversite öğrencilerine uygulanan bu anketin amacı, öğrencilerin eğitimleri sırasında ihtiyaç duydukları kaynakları / bilgileri kütüphaneden ne derece edinebildiğini tespit etmek ve kütüphanenin bu vazifeye yönelik neler yaptığını belirlemektir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Anket çalışmasında, kütüphane hizmetlerini kullananların özellikleri tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu bölümden elde edilecek veriler, kütüphanenin hangi hizmetlerinin yoğun olarak kullanıldığını, hangi hizmetlerin iyileştirilmesi gerektiğini gösterecek ve kütüphaneler kendilerine bir yol haritası çizerken, bu çalışmadan elde edilen verilerden istifade edebileceklerdir.

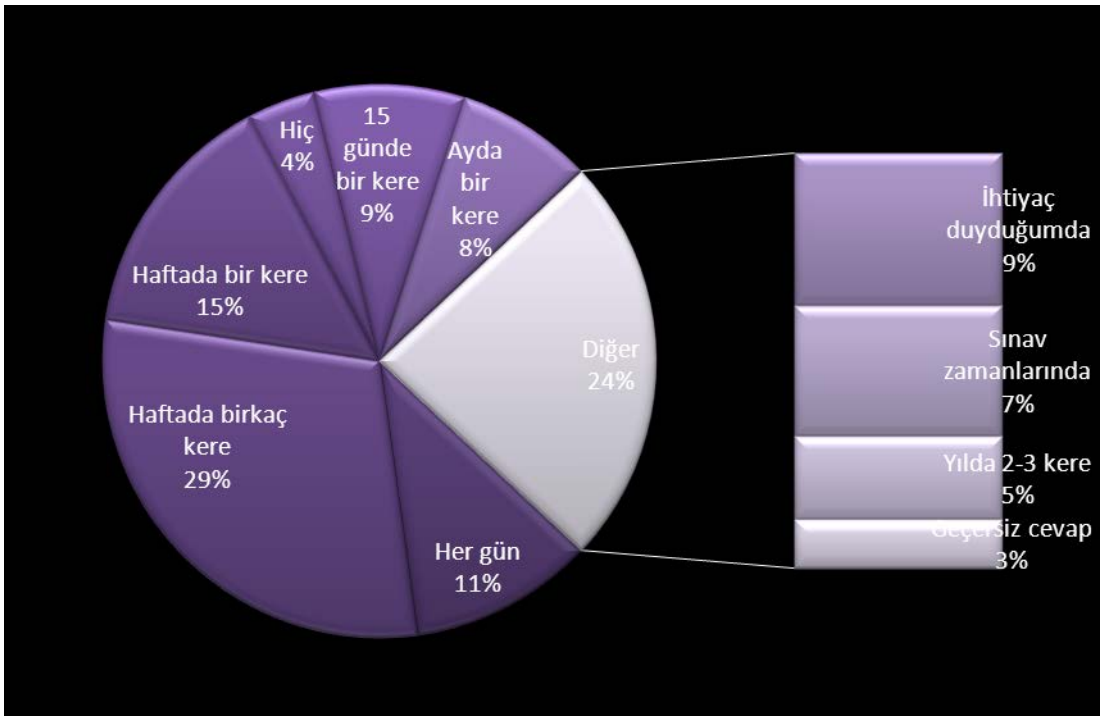
1- Üniversitenize ait merkez kütüphaneye hangi sıklıkta gidiyorsunuz?



Öğrencilerin merkez kütüphaneyi fiziksel olarak kullanım sıklığını ölçmeyi amaçlayan bu soruda, düzenli olarak kütüphaneyi kullananların oranının oldukça düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin kütüphaneyi fiziksel olarak kullanımının az olması, kütüphaneyi dijital ortam üzerinden kullanıyor olmalarına bağlanabilir. Kütüphaneye gidenlerin ise kütüphaneyi sınav zamanlarında çalışma alanı olarak kullandığı görülmektedir. Dolayısıyla bu öğrenciler için kütüphanenin "mekan olarak" eğitimlerindeki rolü, onlar için uygun bir çalışma alanı olmasıdır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:19 ISSN: 2146-9199

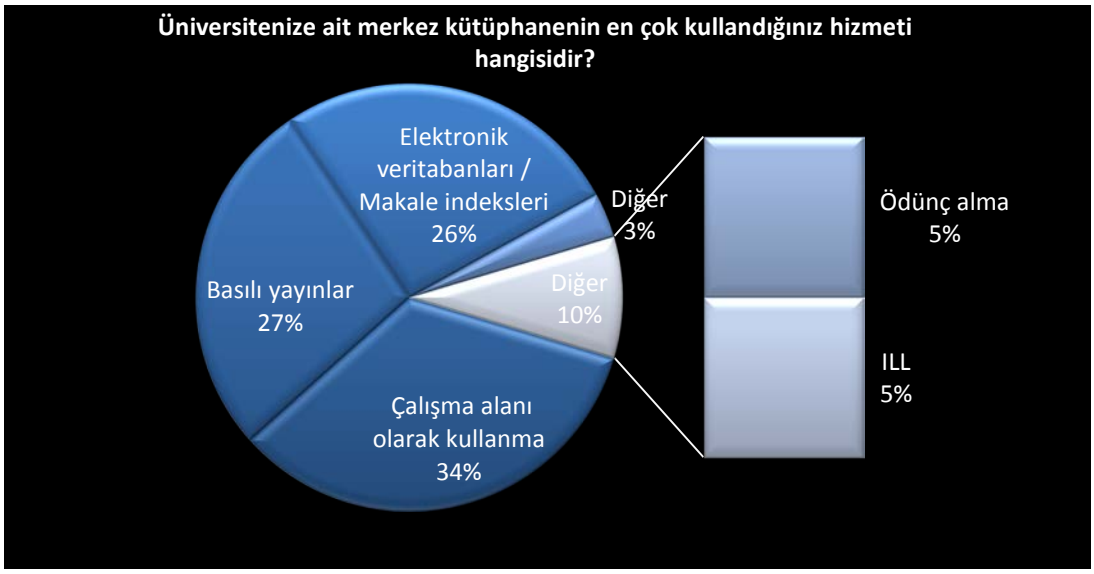
2- Üniversitenize ait merkez kütüphaneyi on-line olarak hangi sıklıkta kullanıyorsunuz?



Kütüphanenin fiziksel olarak kullanılma oranıyla kıyaslandığında, uzaktan erişim yoluyla kütüphane kullanımının iyi seviyede olduğu görülmektedir. Nitekim öğrencilerin %29'u haftada birkaç kere; %11'i her gün; % 15'i haftada bir kere; %9'u 15 günde bir kere ve %8'i ayda bir kere kütüphaneyi on-line olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Ortalama olarak öğrencilerin % 72'sinin en azından ayda birkaç kere kütüphaneyi on-line olarak kullandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç hem araştırmaya konu olan kütüphanelerin öğrencilerin bilgi ihtiyacını temin etme noktasında başarılı olduklarını hem de öğrencilerin kütüphanelerinden memnun olduklarının bir göstergesidir. Bunun dışında bu grafiğin sonuçları, öğrencilerin kütüphaneleri artık mekân olarak kullanmak yerine uzaktan erişim yoluyla kullanmayı tercih ettiklerini göstermesi bakımından iyi değerlendirilmelidir.

3- Üniversitenize ait merkez kütüphanenin en çok kullandığınız hizmeti hangisidir?

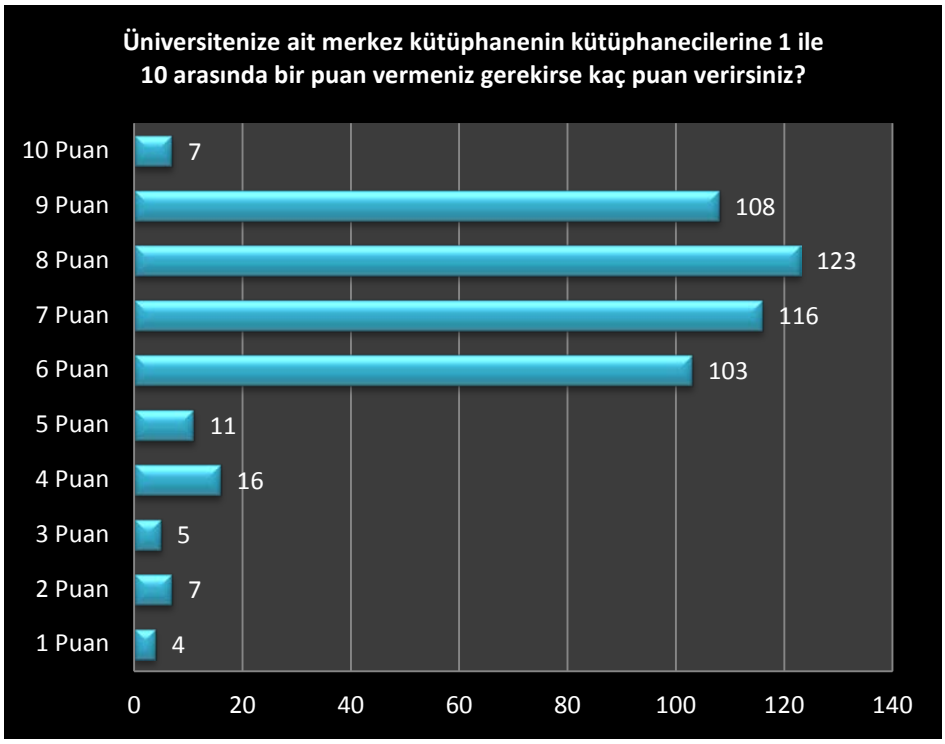


Öğrencilerin, üniversitelerine ait merkez kütüphanenin hangi hizmetlerinin kullanıldığını sorgulayan bu grafik sonuçları, yukarıdaki ilk iki grafiği destekler niteliktedir. Nitekim öğrencilerin % 34'ü kütüphaneyi çalışma alanı olarak kullanırken % 27'si basılı yayınlar, % 26'sı ise elektronik veri tabanlarını kullandığını belirtmiştir. Dolayısıyla öğrenciler için kütüphanenin uygun bir çalışa alanı olması ve istedikleri yayınlara istedikleri zaman ulaşabilmesi oldukça önemlidir. Bu önem, onlar için kütüphaneyi başarılı ya da başarısız olarak niteleyebilecek temel kriterdir.

4- Üniversitenize ait merkez kütüphanenin eğitim gördüğünüz bölümü desteklediğini düşünüyor musunuz?

Öğrencilerin bu soruya verdikleri cevapta dikkati çeken husus, "hayır" oranın oldukça yüksek olmasıdır. Öğrencilerin %35 'inin olumsuz görüş bildirdiği bu soruya evet diyenlerin oranı %24, kısmen diyenlerin oranı ise %36'dır. "Evet" ve "kısmen" cevapları birlikte değerlendirildiğinde %60 oranında olumlu bir sonuç yakalanmış olur. Ancak yine de yetersiz olan bu sonuca göre, öğrenciler için kütüphaneleri mekân olarak ve uzaktan erişim imkânı bakımından yeterli seviyede iken, kendi dersleri için gerekli olan kaynakların temini noktasında yetersiz görünmektedir. Dolayısıyla bu sonuçtan, öğrencilerin kütüphanelerini sadece kendi ders ihtiyaçlarını temin için değil, bilgi edinme ihtiyaçlarını karşılamak için kullandıklarını da çıkarmak mümkündür.

5- Üniversitenize ait merkez kütüphanenin kütüphanecilerine 1 ile 10 arasında bir puan vermeniz gerekse kaç puan verirsiniz?



Bu grafikten elde edilen sonuçlar ülkemizdeki kütüphanecilerin kullanıcılar tarafından algılanışını yansıttığı için oldukça önemli görülmelidir. Grafik sonuçlarına göre öğrenciler, hizmet aldıkları üniversitelerin kütüphanecilerinden oldukça memnun görünmektedir. Nitekim 500 öğrencinin değerlendirdiği bu sonuçlara göre kütüphaneciler 400 'den fazla öğrenciden 6 ile 9 arasında değişen puanlar almıştır. Kütüphanelerin temsil yüzü olan kütüphanecilerin öğrenciler üzerinde olumlu bir etki bırakmış olması kütüphanecilik mesleği açısından da önemlidir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Üniversite Öğrencilerinin Kütüphaneden Beklediği Bilgi Sağlama Hizmetleri

Bilgi sağlama hizmeti, basit ve kolay yanıtlanabilen sorulardan, araştırma gerektiren soruları yanıtlamaya, kütüphaneler arası ödünç vermeden seçmeli bilgi yayını hizmetine kadar birçok hizmet çeşidini kapsamaktadır. Bilgi sağlama hizmeti bazen sorulan bir soruya cevap vermek şeklinde gerçekleşirken bazen de yanıtlanabilmesi için araştırma yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin, genellikle istedikleri yayına ulaşamamaktan, kendi alanlarıyla ilgili yeni çıkmış bir yayından haberdar olamamaktan ve kütüphanenin mekân olarak yetersiz olmasından şikâyetçi oldukları görülmüştür. Buna göre üniversite öğrencilerinin üniversite kütüphanesinden asgari düzeyde 3 hizmet beklentisi vardır:

1- *Kütüphaneler arası ödünç verme*: Kütüphanenin kendi dermesinde bulunmayan yayın ya da yayınları kullanıcının adına bir başka kütüphaneden ödünç alması ve kullanıcısına yararlanması için ödünç vermesi olarak tanımlanabilen kütüphaneler arası ödünç verme, kütüphanelerin bilgi sağlama hizmetlerinden biridir.

2- *Seçmeli bilgi duyurusu (SBD):* Yayın sayılarındaki sürekli artış ve kullanıcıların devam eden bilgi istekleri, yeni bir hizmet türünün ortaya çıkmasına neden olmuştur. Kullanıcıları ilgili oldukları alanlarda yayınlanan yeni eserlerden haberdar etmeyi sağlayan bu hizmet "güncel duyuru hizmeti"dir. SBD, kullanıcının isteklerine göre şekillenmiş bir bilgi hizmetidir. Daha çok akademik ve özel kütüphaneleri kullanan araştırmacılar için verilen bu hizmet sayesinde araştırmacı, ilgili olduğu alan ile ilgili bilgi ihtiyacını güncel olarak elde eder. Bu sayede kullanıcı hem zamandan tasarruf etmiş hem de alanındaki eserleri güncel olarak takip etmiş olur.

3- Mekân olarak kütüphane:__21.yüzyıl kütüphane binalarının artık sadece kullanıcı ihtiyaç ve beklentilerine göre değil, aynı zamanda hem derme yapısına hem de kütüphanecilerin ihtiyaçlarına göre biçimlendirilmesi gerektiği, tartışılan bir konudur (Brian, 2001). Bu konuda en etkili çözümün kullanıcı, kütüphaneci ve derme arasındaki ilişkide yattığı söylenebilir. Nitekim kütüphane binalarının tasarlanmasında ihtiyaçlar, binanın kullanım amaçlarına göre belirlenir. Her bina gibi kütüphane binası da kullanıcısına ve işlevine göre değişen özeliklere sahiptir (Küçükcan, 2007).

Kullanıcıların bilgi ihtiyaçlarının karşılandığı özel mekânlar olan kütüphaneler, hem fiziksel (konfor, ışık, vb.) hem de psikolojik (renk, estetik değerler vb.) olarak kullanıcı ihtiyaçlarına göre tasarlanmış olmalıdır. Bunların arasında görme engelliler için ayrı çalışma odalarının hazırlanmış olması, bedensel engelliler için binanın buna uygun tasarlanmış olması, grup çalışmaları için grup çalışma odalarının bulunması, lisansüstü öğrenciler için özel çalışma odalarının olması sayılabilir.

SONUÇ

Kütüphanenin hizmet sunumlarında ve derme geliştirme politikasında, fakülte bölümleriyle işbirliği yapması, kalitenin artırılmasında başlangıç noktasını oluşturmaktadır. Bu işbirliği neticesinde kütüphane, hem bölümlerde ihtiyaç analizi yapma fırsatı elde etmiş olacak hem de her bir bölümdeki öğrenci ve akademisyenlerin kütüphaneyi kullanma oranı artacaktır.

Üniversite kütüphanelerinin farklı gereksinimlere ve özelliklere sahip kullanıcı gruplarının daha iyi anlaşılabilmesi ve hizmetlerin bu anlayışa göre düzenlenebilmesi amacıyla uygulanan kullanıcı odaklı hizmet kalitesi ölçüm anketleri, kütüphane yönetimlerine hizmetlerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi ile ilgili planlamada önemli veriler sağlamaktadır. Bu anlamda, kütüphane bilgi kaynaklarının kullanıcı için yeterli ve elde edilebilir olması, kütüphanecilerin kullanıcıya kolaylık göstermesi, yardımsever olması, işlerinde yetkin olmaları ve kütüphanenin fiziksel olarak kullanıcıya sıcak görünmesi, hizmet kalitesini belirleyen ve kullanıcılarının kütüphaneden beklentilerini gösteren unsurlar arasında yer almaktadır.

İyi bir üniversite kütüphanesini oluşturan temel unsurlar, modern ve ergonomik bir yapı, kullanıcılarla iletişimi güçlü kütüphaneciler, kullanıcıların yayın talebini karşılayabilecek iyi bir bütçe ve hem kütüphanecileriyle hem de kullanıcılarıyla bütünleşmiş bir kütüphane yöneticisidir.

Ders programlarına kütüphaneciliğin yeni gelişmeleri ile ilgili dersler eklenmeli ve yeni gelişmelerin takibinin yapıldığı seminerler, çalışmalar yapılmalıdır. Kütüphaneler, özellikle de üniversite kütüphaneleri hem kütüphanecileri hem de kullanıcıları etkiler bir biçimde hiç olmadığı kadar büyük bir değişim içindedir. 21.yy, **bilgi toplumu**nun oluşumu ve şekillenmesi için kütüphanelere çok önemli bir fırsat tanımakta ve kütüphanelerin özellikle akademik dünyada önemli bir rol üstlenmesini desteklemektedir. Bu nedenle **işbirlikleri** ve **ortak vizyon** sahibi olmak çok önemli görülmektedir (Kakırman Yıldız, 2009).

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Baysal, J. (1982). *Kütüphanecilik Alanında Yeni Kavramlar Araçlar Yöntemler.* İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.

Çukadar, S., Gürdal, G., Çelik, S. ve Kahvecioğlu, K. (2011). Türkiye'de Üniversite Kütüphaneleri: Mevcut Durum ve Gelecek. 09.09.2012 tarihinde www3. dogus.edu.tr/ scelik/ makaleler/_uyk_2011_Bildiri.pdf adresinden erişildi.

Kakırman Yıldız, A. (2009) *Kütüphaneler için değişim yönetimi modeli*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Küçükcan, B. (2007). *Üniversitelerde Kütüphane Binaları Kullanım Verimliliğinin Yapı Biyolojisi Açısından İncelenmesi,* İstanbul, Türk Kütüphaneciler Derneği.

Lang, B. (2001). Library Building for the New Millennium, *Library Buildings in a Changing Environment* içinde, ed. Marie-Françoise Bisbrouck , München, K.G. Saur.

Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö. Ve Özer, P.S. (2003). Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesinde Kütüphanelerin Rolü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Uygulaması. Bilgi Dünyası, 4 (1): 45-63.

Stephens, D.ve Russell, K. (2004). Organizational Development and Leadership, Library Trends, 53 (1) : 238-257. Tam, L.W.H. ve Averil C. R. (2002). Managing Change: Libraries and Information Services in the Digital Age. *Library Management.* 23 (8/9):369-377.

Tonta, Y. (2006). Kütüphaneler Sanal Güzergâhlara mı Dönüşüyor ?, I. Uluslararası Bilgi Hizmetleri Sempozyumu Bildirileri içinde, İstanbul,

Yılmaz, E. (2005). *Bilgi Merkezlerinde Toplam Kalite Yönetimi.* Alp Yayınevi, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:20 ISSN: 2146-9199

PROJE TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMININ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖRNEKLEM KAVRAMINA YÖNELİK İSTATİSTİKSEL OKURYAZARLIK SEVİYESİNE ETKİSİ

Timur Koparan
KTÜ
timurkoparan@gmail.com

Bülent Güven
KTÜ
guvenbulent@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla uzman görüşleri doğrultusunda öğrencilerin örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerini belirlemeye yönelik 13 açık uçlu sorudan oluşan bir test geliştirilmiştir. Geliştirilen bu test 35'i deney grubu, 35'i kontrol grubu olmak üzere toplam 70 ilköğretim 8.sınıf öğrencisine uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Tüm ham puanlar Winsteps 3.72 modelleme programı ile lineer puanlara dönüştürülmüştür. Elde edilen lineer puanlar ile t-testleri ve Ancova analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerini arttırdığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası istatistiksel okuryazarlık seviyeleri elde edilen kişi madde haritaları ile ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: İstatistiksel Okuryazarlık, İstatistik Eğitimi, İlköğretim Öğrencileri.

THE EFFECT OF PROJECT BASED LEARNING APPROACH ON PRIMARY SCHOOL STUDENTS' STATISTICAL LITERACY LEVELS ABOUT SAMPLE CONCEPT

Abstract

This study investigates the effect of project based learning approach on 8th grade students' statistical literacy levels towards sampling concept. With this aim, a performance test on the subject of sampling were developed. Quasi-experimental research model was used in the study. Following this model, the statistics were taught with traditional method in the control group and it was taught using project based learning approach in the intervention group. At intervention group statistics is given for four weeks according to project based learning approach. The performance test was applied as pre and post-tests to total 70 students studying at two different 8th grade classes of a middle school in Trabzon during 2011-2012 school year. The data were analysed using Rasch (1980) measurement techniques, which allowed both students' performance and item difficulties to be measured using the same metric and placed on the same scale. All raw scores transformed lineer score by Winsteps 3.72 to obtain equal interval scale. These lineer scores were compared. In the analysis of gained datum, "t-test" and ANCOVA analysis are used. According to gained results in pre-processing application there isn't substantial difference between the achievements of intevention group and control group; but after processing between the achievements of intevention group and control group there is a substantial difference statistically in favor of intevention group. The results of the study revealed that the project based learning increased students' statistical literacy levels towards sampling concept in the intervention group. Students' statistical literacy levels were produced before aplication and after application by person item maps.

Key Words: Statistical Literacy, Statistics Education, Middle School Students.

GİRİŞ

İstatistiksel okuryazarlığın önemi son on yıldır giderek artmıştır. İstatistiksel okuryazarlık becerilerini edinmenin bireyleri daha etkin kıldığı genel olarak kabul gören bir durumdur (Avustralya Eğitim Konseyi, 1994; NCTM, 2000; SCANS, 1991). Daha spesifik olarak ifade etmek gerekirse, NCTM ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin araştırma problemi oluşturma, örneklem seçme, veri toplama, veriyi organize etme, veriyi temsil etme ve yorumlamada deneyim sahibi olmaları gerektiğini vurgulamıştır.

Araştırmacılar ve eğitimciler sık sık istatistik öğretme yöntemlerinin geliştirilmesini tavsiye etmişlerdir. Bunlar özellikle otantik istatistiksel deneyimler boyunca bilimsel yöntemlerin uygulanmasına odaklanan yöntemlerdir (Bryce, 2005). Birçok araştırmacı istatistiğin gerçek verilerle daha etkili bir şekilde öğretileceği konusunda görüş birliğine varmıştır (Cobb & Moore, 1997). Özellikle sadece başkaları tarafından toplanan veriler yerine kendi topladıkları veriler öğrencilere daha büyük yarar sağlamaktadır (Hogg, 1991). Bu bulgu birçok araştırmacı tarafından önerilen istatistik eğitiminin öğrenci merkezli olması gerektiği görüşü ile paralellik göstermektedir (Roseth et al., 2008).

Amerikan İstatistik Derneği, istatistik eğitiminde en iyi uygulamalar için geliştirilen tavsiyelerin yer aldığı The Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education (GAISE) projesini desteklemiştir (Franklin & Garfield, 2006). Bu tavsiyeler aktif öğrenmeyi destekleyen ve gerçek veri kullanımını içeren tavsiyelerdir. Yönergeler arasında öğretmenlerin derslerde proje tabanlı öğrenme gibi alternatiflere daha fazla yer vermesi gerektiği bulunmaktadır. Bu öneri doğrultusunda bazı araştırmacılar öğrencilerin el ile hazırlayacağı bir araştırma projesi ile deneyim kazanmasını en iyi uygulama olarak önermişlerdir (Landrum and Smith, 2007). İdeal bir durum veri toplama ve veri analizini içeren bir projenin öğrenciler tarafından tamamlanmasıdır. İstatistik eğitiminde projelerin tabanlı yaklaşımın kullanımı, giderek artan bir şekilde öğretimsel uygulama olarak tavsiye edilmesine rağmen, birçok öğretim istatistik dersleri içine projeleri hala dâhil edememiştir.

Bu konu ülkemizde de ne fazla gündeme gelmiş ne de bu alanda ciddi araştırmalar yapılmıştır. Türkiye'de matematik öğretim programlarındaki son gelişmeler istatistiksel okuryazarlığın öğretim programlarında geçmişte olduğundan daha özel bir rol oynayacağını göstermektedir. Literatürdeki çalışmalar dikkate alındığında istatistiksel okuryazarlığa katkıda bulunan öğeler, bağlam, örneklem, veri temsili, merkezi eğilim ve yayılım ölçüleri, değişim, olasılık, çıkarım olarak adlandırılabilir. Bu çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerine etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. İstatistiksel okuryazarlık bileşenlerinden örneklem, diğer bileşenlerin bir başlangıcı konumundadır. Seçilecek örneklemde, yöntem, rastgelelik, tarafsızlık, önyargı, örneklem boyutu gibi bir takım hususlara dikkat edilmemesi, diğer bileşenlerde de sağlıksız sonuçlar doğmasına neden olacaktır. Bu nedenle örneklem kavramı istatistiksel okuryazarlık için önemli bir yerde durmaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Watson ve Callingham (2005), öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık gelişimlerinin, öğrencilerdeki istatistiksel kavramların gelişimi ile nasıl ilgili olduğunu anlamak için, eğitimsel veya psikolojiksel bir temele dayanan model geliştirmişlerdir. Bu model kişiye özgülükten başlayan, eleştirel matematiksele kadar giderek karmaşıklaşan düşünceyi temsil eden altı seviyeli bir hiyerarşidir. Bu modelin temeli gözlemlenen öğrenme sonuçlarının yapısı "Structure of the Observed Learning Outcomes." (SOLO) modeline dayanmaktadır. Bu model öğrenciyi düşük ya da yüksek bir ölçekte etiketlemekten öte gözlemlenen tepkiyi o noktada bir ölçeğe yerleştirmektedir yani öğrenci cevaplarının kalitesi üzerine odaklanmıştır. Model, kişiye özgülükten başlayan, eleştirel matematiksele kadar giderek karmaşıklaşan düşünceyi temsil eden altı seviyeli bir hiyerarşidir. Watson and Callingham (2005) Modeli'nde örneklem ile ilgili istatistiksel okuryazarlık seviyeleri aşağıda verilmiştir.

Seviye 1 Kişiye Özgü

Örneklem seçimi ile ilgili öğrenci cevapları kişisel inanışlarını yansıtır. İstatistiksel okuryazarlık terminolojisi ile ilişkilendirilmiş görev adımlarında başarılı olmayan cevaplar görülür. Uygun olmayan örneklem örnekleri verilir.

Seviye 2 Informal

Örneklemin tek bir özelliğine odaklanma vardır. Uygun olmayan örneklem seçimi ve bunları kişiye özgü düşüncelerle destekleme vardır. İçerikle daha çok ilgilenilir ama içeriği yansıtmayan ilişkisiz ve sezgisel görüş

hala devam eder. Bazı sorularda tek yönlü bakış açıları görülür. Uygun olmayan örneklemde sadece önyargıyı tespit edilir ama nedeni açıklanamaz.

Seviye 3 Tutarsız

Öğrenciler içerik ile uğraşmaya ve içerik içinde gömülü istatistiği ortaya çıkarmaya başlarlar. Nicel özelliklerden çok nitel özellikler ve sonuçlar talep edilse bile sonuçlar uygun gerekçelerle sunulmayabilir. Temsil edici fakat rastgele yöntemler içermeyen öneriler görülür. Belirgin özellikleri kısmen veya yüzeysel olarak "iyi" veya "kötü" gibi uygun değerlendirmelerle ilişkilendirme görülür.

Seviye 4 Tutarli, Eleştirel Değil

Örnekleme açısından, öğrenciler kavramı açıklamakta çoklu öğeler kullanırlar fakat bu öğeler birbirini tutmaz. Tanıdık, okul temelli sosyal bir bağlamda eleştirel sorgulamaya geçiş görülür.

Seviye 5 Eleştirel

Örnekleme görevlerinde, öğrenciler bir örneği ve amacını tarif ederken çeşitli elementleri birbirlerine bağlarlar. Öğrenciler rastgele örnekleme yöntemleri sunarlar. Öğrencilerin kullandığı örnekleme yöntemleri uygun kararlar ve istatistiksel doğrulamalar içerir. Genel olarak, daha tanıdık bağlamlarda, öğrenciler örnekleme konularıyla bu aşamada başa çıkarlar.

Seviye 6 Eleştirel Matematiksel

İstatistiksel okuryazarlık terminolojisine hâkimdirler. Oransal muhakemeyi belirgin bir şekilde kullanırlar. Örneklem belirlerken rastgele yöntemleri kullanırlar. Önyargıyı tespit eder ve sorgularlar.

Rasch Ölçüm Yöntemi

Ölçme sonuçlarını analiz etmede kullanılan kuramlar Klasik Test Teorisi (KTT) (Classical Test Theory) ve Örtük Özellikler Teorisi (ÖÖT) (Latent Trait Models) adı altında iki başlık altında toplamak mümkündür (Berberoğlu, 1988; Van der Linden ve Hambleton, 1997; Englehard, 1990). KTT'ye alternatif olarak geliştirilen ÖÖT'nin altında da "Madde Tepki Kuramı" (MTT) (Item response Theory) ve "Rasch" olmak üzere günümüzde halen üzerinde çalışılan ve gelişime açık iki farklı model yer almaktadır. Rasch tarafından (1980) geliştirilen model (Bireylerin Yetenek Düzeyleri -Soruların Güçlük Düzeyleri), özellikle seçilmiş maddeler ve kişilerin özel bir şekilde davranma nedeni altında yatan süreçlerin anlaşılmasına yardım eden yaklaşık ölçümler elde etmek için yararlı bir modeldir. Bu nedenle Rasch ölçümleri özellikle insan bilimlerinin geniş dizisinde araştırma yapmak için uygundur (Bond and Fox, 2001). Rasch analizi herhangi bir kişinin herhangi bir maddedeki bir kategoriyi seçme olasılığının kişi yetenek düzeyi ile madde zorluk düzeyi arasındaki farkın bir lojistik fonksiyonu olduğunu varsayar.

Eğitim alanında kullanılan anket ve ölçeklerin birçoğu sıralı ölçeğe sahiptir. Bu nedenle, maddelere verilen doğru cevapların toplanmasıyla elde edilen ham puanları kullanarak anket ya da ölçek değerlendirilmeye çalışıldığı zaman, anket veya testlerde kullanılan kategoriler arasındaki farkların eşit olmaması, maddelerin hepsinin eşit zorlukta olmaması, kayıp verilerle başa çıkamama, maddelere verilen beklenmedik cevapların belirlenememesi, örneklemden bağımsız madde zorluk düzeylerinin ve testten bağımsız kişi yetenek düzeylerinin kalibrasyon gerekliliği, ham puanların doğrusal ölçek üzerinde ifade edilmiş olmaması, kişi ve madde puanları için ortak ölçek seçiminin gerekliliği gibi birtakım sorunlarla karşılaşılır (Elhan ve Atakurt, 2005). Rasch analizi bu sorunların üstesinden gelmek için kullanılan yöntemlerden biridir. Öğrencilerin matematik performansını değerlendirmede Rasch modelinin kullanıldığı çalışmalar vardır (Izard, Haines, Crouch, Houston ve Neil 2003; Misailidou ve Williams 2003; Watson, Kelly ve Izard 2004). Rasch ölçüm modelleri tek bir ölçüm skalası üzerinde hem kişileri hem de maddeleri yerleştirir ve kişi ve maddeler arasındaki etkileşimi kullanır. Ölçüm birimi logittir. Logit, başarı olasılığının doğal logaritmasıdır.

Bu çalışmada giderek artan seviyede cevaplara izin veren rubrik setlerine sahip sorular geliştirilmiş, öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar kısmi puan modeli ile değerlendirilmiştir. Kısmi puan modeli her bir maddenin kendi oranlı ölçek yapısına sahip olduğu bir Rasch modelidir. Wright (1999) bu modelin, cevapların belli oranda bilgiyi içerdiği ve cevaplayıcının cevabın doğruluğu oranında kısmi puan aldığı çoktan seçmeli ve açık uçlu sorular içeren testler için oldukça kullanışlı olduğunu belirtmektedir. Modelde cevabın kısmi doğruluğu maddeden maddeye farklılaşmakta, cevaplayıcı maddedeki işlemin tamamlandığı performans düzeyine eşit bir puan almaktadır. Masters (1988) modelde tanımlanan madde parametrelerinin ve cevap kategorilerinin sıraları arasında bir ilişki olması zorunluluğunun bulunmadığını işlem basamaklarının aynı güçlükte olması şartı aranmadığı gibi, basamakların güçlüklerine göre sıralanmasının da gerekmediğini vurgulamaktadır. Rasch

ailesinin ölçme modellerinin bir türü olarak kısmi puan modeli, her madde için bireyden bağımsız parametreler kestiren ve tatmin edici istatistikler elde edilmesine olanak veren özelliklerini içinde barındırmaktadır. Bir cevaplayıcının yeteneğini değerlendirmek için kullanılan puanlama kuralının test etmenin temel amaçlarından biri olan tanı sürecindeki işlevselliğinden (Adams, 1988) dolayı kısmi puan modelinin çok kategorili diğer örtük özellik modellerine göre üstünlüğe sahip olduğu savunulmaktadır (Samejima; 1969; Dodd,1984; Dodd ve Koch; 1987).

YÖNTEM

Bu çalışmada yarı deneysel araştırma modeli kullanıldı. Çalışmanın örneklemini 2011-2012 Eğitim Öğretim yılında Trabzon ilinde bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 70, sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 35'i deney 35'i kontrol grubunda yer almıştır. Deney grubunda proje tabanlı öğrenme yaklaşımına göre, kontrol grubunda ise geleneksel öğrenme yaklaşımına göre planlanan dersler yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Örneklem kavramına yönelik sorular, ilköğretim matematik dersi istatistik alanı kazanımları ve literatürdeki çalışmalar göz önünde bulundurularak iki öğretmen ve iki uzman desteği alınarak hazırlanmıştır. Uzmanlardan biri fen fakültesi istatistik bölümü, diğeri eğitim fakültesi matematik bölümünde istatistik dersleri veren öğretim üyeleridir. Testi 13 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Testte örneklem kavramının anlamı, örnekleme olan ihtiyaç, temsil edici olmayan bir örneklem üzerinde karar verme, örneklem seçme yöntemi ve örneklem boyutu, örneklem seçme yöntemi ve rastgelelik kavramı arasındaki ilişki, tarafsızlık, önyargı, örneklemin temsil ediciliği, deneysel olasılıkta örneklem sayısının sonuca etkisini içeren sorulardan oluşmaktadır. Sorular öğrenci grubuna uygulanmadan önce 60 öğrenci üzerinde denenmiştir. Pilot çalışmadan sonra araştırmacı, uzman görüşleri doğrultusunda soruların uygunluğu denetlenmiştir. Öğrencilerden gelen farklı cevaplar da kodlara eklenmiş, farklı düşünmeleri ortaya çıkarmadığı düşünülen sorular testten çıkartılmıştır.

Verilerin Analizi

Kodlar öğrenci cevapları hakkında karar verirken bir kural veya kılavuzdur. Görev performansları üzerinde her bir aktivite cevabın niteliğini ve özel öğrenme alanını dikkate alan kod puanlarıyla ilişkilidir. Kodun her bir adımı özellikle bir üstteki veya bir alttaki cevabın başarı seviyeleri arasında niteliksel farkı tanımlamaktadır. Rasch ölçümü için bir temel oluşturmak ve puanlama kolaylığı için her kodun her seviyesine bir puan verilmiştir. Öğrencilerin her bir soruya verdiği cevaplar kodlar yardımıyla puanlanmış ve Excel dosyasına girilmiştir. Daha sonra analizler için Rasch modelleme programı Winsteps 3.72 (Linacre, 2006) programına aktarılmıştır. Tablo 1'de bir soru için kod puanlaması gösterilmiştir.

Tablo 1. Örnek Soru ve Kodları

Bir araştırmacı Türkiye'de en çok okunan gazete araştırması yapmaktadır. Araştırmacı bir futbol maçına gidip oradaki seyircilerden rastgele 1000 kişiye hangi gazeteyi okuduklarını sormuştur. Aldığı cevapları kaydedip en çok okunan gazeteyi belirlemiştir. Araştırmacının örneklemi seçim yöntemi ve örneklem sayısı hakkında ne düşünüyorsunuz? Eğer siz araştırmacı olsaydınız araştırmanızın örneklemini nasıl seçerdiniz ve örneklemi kaç kişi ile oluştururdunuz? Açıklayınız.	
Kod	Cevap
3	Hem önyargı hem örneklem boyutunu içeren açıklamalar yapar. Evreni temsil etmeyen yanlı ve küçük örneklem olduğunu belirtir.
2	Sadece önyargıyı görür. Tüm illerde sorulmalı veya statta çoğunluk erkek veya orada daha çok spor gazetesi okunur.
1	Örneklem seçimi iyi, herkese soruyor.
0	Cevap yok

BULGULAR

Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyeleri üzerinde nasıl bir etki oluşturduğunu incelemek için ön test son test özet istatistikleri, lineer kişi puanları, lineer puanlar ile yapılan istatistiksel analizler (bağımsız t-testi, bağımlı t-testi, ANCOVA), seviye geçiş eşikleri, kişi

madde haritaları, öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık seviyeleri incelenmiştir. Tablo 2'de deney ve kontrol grubu için özet istatistikler verilmiştir.

Tablo 2. Örneklem Testi Özet İstatistikleri

	Ham puan		Lineer puan (lojit)		Uyum İçi	Uyum Dışı	N
	Ortalama	SS	Ortalama	SS			
Deney							
Ön test	6,3	3,8	-1,5	1,0	0,98	0,91	35
Son test	19,7	8,9	0,0	1,3	1,08	1,14	35
Kontrol							
Ön test	9,2	4,0	-1,1	0,8	1,03	0,99	35
Son test	12,7	4,6	-0,7	0,8	1,00	1,02	35

Tablo 2'den görüldüğü gibi proje tabanlı öğrenme öncesinde deney ve kontrol gruplarının ön test ham puan ortalamalarının lineerleştirilmesi sonucu elde edilen ölçümler sıra ile -1,5 ve -1,1 standart sapmalar ise 1,0 ve 0,8'dir. Ortalamaların negatif olması öğrencilerin örneklem kavramı ile ilgili soruların yarısından daha azına cevap verebildiklerini göstermektedir. Bir başka ifade ile her iki grubun örneklem kavramına yönelik bilgisinin çok az olduğunu söylenebilir. Proje tabanlı öğrenme sonrasında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ham puan ortalamalarının lineerleştirilmesi sonucu elde edilen ölçümler sıra ile 0,0 ve -0,7 standart sapmaları ise 1,3 ve 0,8'dir. Deney grubu ortalama puanının 0,0 olması öğrencilerin genel olarak soruların yarısına cevap verebildikleri anlamına gelmektedir. Her iki grupta ortalama puanlar artmakla birlikte deney grubu ortalama puanında daha çok artış olduğu söylenebilir. Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin istatistiksel okuryazarlık seviyeleri üzerindeki etkisinin daha iyi gözlenebilmesi için öğrencilerin uygulama öncesi ve uygulama sonrası lineer puanları ve seviyeleri incelenmiştir. Öğrencilerin örneklem testinden aldığı ham puanlar WINSTEPS 3.72 modelleme programı ile lineer puanlara dönüştürülmüştür. Tablo 3'de öğrencilerin örneklem testinden almış oldukları ham ve lineer puanlar görülmektedir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Grubu Örneklem Testi Kişi Puanları

Kişi No	Alınabilecek en yüksek puan	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
		Ön Test		Son Test		Ön Test		Son Test	
		Ham	Lineer	Ham	Lineer	Ham	Lineer	Ham	Lineer
1	37	9	-0,8	32	1,8	11	-0,7	10	-1,1
2	37	3	-2,1	32	1,8	17	0,1	11	-0,9
3	37	10	-0,6	26	0,6	11	-0,7	10	-1,1
4	37	13	-0,2	13	-0,8	12	-0,5	13	-0,6
5	37	16	0,3	35	3,0	14	-0,2	12	-0,8
6	37	15	0,1	20	0,0	10	-0,8	12	-0,8
7	37	9	-0,8	8	-1,4	12	-0,5	13	-0,6
8	37	5	-1,5	13	-0,8	11	-0,7	11	-0,9
9	37	5	-1,5	22	0,2	5	-1,8	7	-1,6
10	37	7	-1,1	25	0,5	11	-0,7	21	0,7
11	37	7	-1,1	21	0,1	13	-0,4	10	-1,1
12	37	7	-1,1	16	-0,4	4	-2,1	21	0,7
13	37	1	-3,7	4	-2,4	13	-0,4	7	-1,6
14	37	7	-1,1	21	0,1	6	-1,5	21	0,7
15	37	8	-1,0	19	-0,1	3	-2,4	7	-1,6
16	37	5	-1,5	32	1,8	10	-0,8	20	0,5
17	37	6	-1,3	29	1,1	7	-1,3	15	-0,3
18	37	5	-1,5	19	-0,1	1	-4,0	10	-1,1

19	37	5	-1,5	26	0,6	7	-1,3	10	-1,1
20	37	2	-2,7	11	-1,0	17	0,1	23	1,1
21	37	3	-2,1	8	-1,4	5	-1,8	11	-0,9
22	37	4	-1,8	3	-2,9	5	-1,8	9	-1,2
23	37	9	-0,8	14	-0,6	9	-1,0	13	-0,6
24	37	2	-2,7	33	2,1	11	-0,7	9	-1,2
25	37	2	-2,7	4	-2,4	12	-0,5	15	-0,3
26	37	1	-3,7	15	-0,5	8	-1,1	5	-2,0
27	37	4	-1,8	23	0,3	9	-1,0	12	-0,8
28	37	6	-1,3	23	0,3	13	-0,4	7	-1,6
29	37	5	-1,5	17	-0,3	14	-0,2	18	0,1
30	37	5	-1,5	25	0,5	13	-0,4	13	-0,6
31	37	9	-0,8	24	0,4	4	-2,1	19	0,3
32	37	2	-2,7	5	-2,1	4	-2,1	13	-0,6
33	37	10	-0,6	30	1,3	4	-2,1	7	-1,6
34	37	12	-0,4	24	0,4	7	-1,3	16	-0,2
35	37	1	-3,7	19	-0,1	9	-1,0	12	-0,8

Tablo 3, öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar için ham puanlar ile lineer ölçüm değerleri arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Kişilere ait bu ölçüm değerleri ölçme hatalarından arındırılmış ölçüm değerleridir. Böylece hangi öğrencilerin daha yüksek, hangi öğrencilerin daha düşük beceriler sergilediği ayırt edilebilmektedir. Ön test ölçümlerine bakıldığında hem deney hem de kontrol grubunda 33 öğrencinin lineer puanının negatif olduğu görülmektedir. Bu durum öğrencilerin örneklem ile ilgili soruların yarısından daha azına cevap verebildiklerini, bir başka ifade ile örneklem kavramına yönelik çok az istatistiksel bilgiye sahip olduklarını göstermektedir. Son test ölçümlerinde ise deney grubunda 16, kontrol grubunda ise 28 öğrencinin lineer puanı negatiftir. Yani son testte deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bir kısmının lineer puanları negatiften pozitife dönüşmüştür. Bu durum öğrencilerin istatistiksel bilgisinin ön teste göre arttığını, maddelerin yarısından daha fazlasına cevap verebildiğini göstermektedir. Kişi puanlarındaki artışların gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturup oluşturmadığını incelemek için kişi lineer puanları ile istatistiksel analizler yapılmıştır.

Deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için ön test verilerine bağımsız t testi uygulanmıştır. Bağımsız t testi sonuçları Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Test Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bağımsız t Testi Sonuçları

	Grup	n	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Ön Test	Deney	35	-1,50	1,00	68	-1,889	0,063
	Kontrol	35	-1,08	0,84			

Proje tabanlı öğrenme öncesinde uygulanan örneklem testinde, deney grubundaki öğrencilerin ortalaması $\bar{x} = -1{,}50$ kontrol grubundaki öğrencilerin ortalaması $\bar{x} = -1{,}08$ çıkmıştır. Tablo 4'den de görüldüğü üzere deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin örneklem ön test puanları için yapılan bağımsız t testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır $t = -1{,}889$ $p > 0{,}05$. Bu durum deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin araştırmanın başında örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık becerilerinin birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için eşleştirilmiş t testi uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı gösteren eşleştirilmiş t testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney Grubu Öğrencilerinin Örneklem Ön Test Son Test Puanlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Deney Grubu	n	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Ön Test	35	-1,50	1,00	34	-6,827	0,000
Son Test	35	-0,01	1,31			

Deney grubundaki 35 öğrencinin örneklem ön test puan ortalaması Tablo 5'den de görüldüğü gibi $\bar{x} = -1{,}50$'dir. Örneklem son test puan ortalaması ise $\bar{x} = -0{,}01$ çıkmıştır. Ön test ve son test verilerine yapılan ilişkili örneklemler için t-testinde deney grubu öğrencilerinin örneklem puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır $(t_{(34)} = -6{,}827 : p < 0{,}05 \ (0{,}000)$. Bu durum proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin örneklem ile ilgili istatistiksel okuryazarlık becerileri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu şeklinde ifade edilebilir.

Son test puanındaki bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanlarına eşleştirilmiş t testi uygulanmıştır. Ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığı gösteren eşleştirilmiş t testi sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kontrol Grubu Örneklem Ön Test Son Test Puanlarının Bağımlı İki Örnek t Testi Sonuçları

Kontrol Grubu	n	$\bar{x}$	SS	Sd	t	P
Ön Test	35	-1,08	0,84	34	-2,316	0,027
Son Test	35	-0,67	0,76			

Kontrol grubundaki 35 öğrencinin örneklem ön test puan ortalamasının -1,08, son test puan ortalamasının -0,67 olarak elde edilmiştir. Ön test ve son test için yapılan bağımlı t-testinde kontrol grubu öğrencilerinin örneklem puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak son test lehine anlamlı bir fark bulunmuştur $(t_{(34)} = -2{,}316 : p < 0{,}05 \ (0{,}027)$. Bu durum geleneksel bir şekilde yürütülen istatistik derslerinin de öğrencilerin örneklem ile ilgili istatistiksel okuryazarlık becerileri üzerine pozitif etki yaptığı şeklinde ifade edilebilir.

Araştırma başlangıcında deney ve kontrol grupları arasında bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız t-testi sonuçları grupların denk olduğunu göstermişti. Her iki grupta yürütülen uygulamaların öğrencilerin örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık becerileri üzerinde bir ilerleme sağladığı yapılan bağımlı t-testi sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Grupların örneklem son test puanları arasında bir fark olup olmadığı ve varsa bu farkın gerçekten deneysel koşullardan kaynaklanıp kaynaklanmadığını söyleyebilmek için öğrencilerin son test puanlarına, ön test puanları "ortak değişken" alınarak ANCOVA analizi yapılmıştır. Yapılan ANCOVA analizi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Son Test Puanlarına Ait ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi	Etki Büyüklüğü (eta kare)
Öntest	7,580	1	7,580	7,088	0,010	0,09
Yöntem	10,930	1	10,930	10,221	0,002	0,13
Hata	71,647	67	1,069			
Toplam	90,157	69				

ANCOVA sonuçlarına göre; proje tabanlı öğrenme yaklaşımının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin örneklem ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur $(F_{(1-67)} = 10{,}221, \ \ p < 0{,}05)$. Başka bir anlatımla, öğrencilerin örneklem ile ilgili istatistiksel okuryazarlık becerilerindeki gelişim, proje tabanlı öğrenme

yaklaşımı ile ilişkilidir. Deney grubu için tasarlanan öğrenme ortamında yürütülen dersler öğrencilerin örneklem ile ilgili istatistiksel okuryazarlık becerilerinin gelişiminde etkili olmuştur.

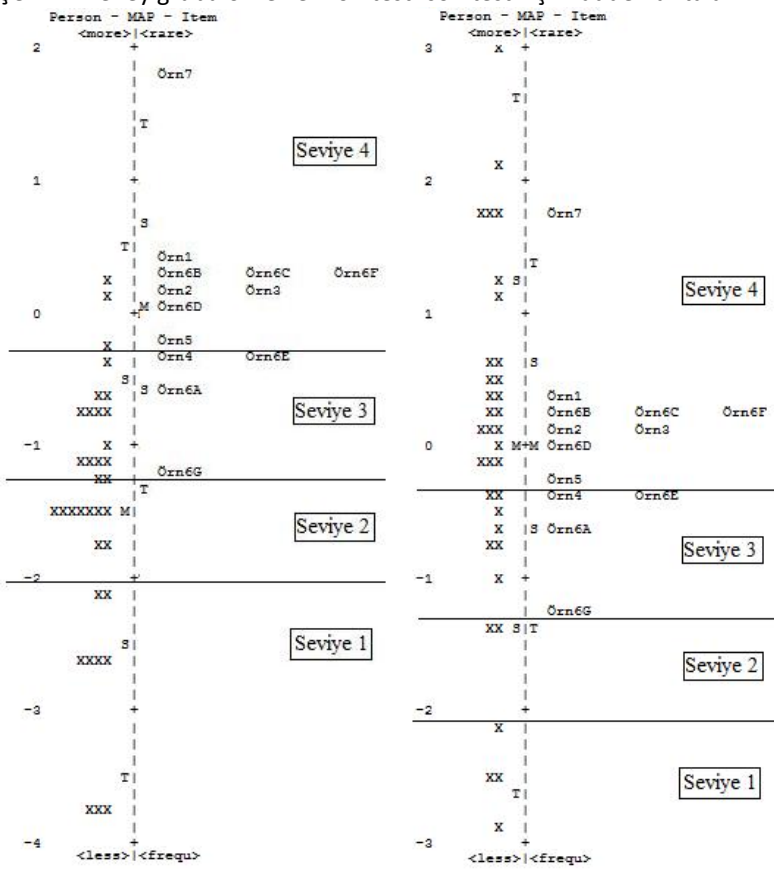
WINSTEPS 3.72 modelleme programı maddeler için kategori geçişlerinin olduğu eşikleri (-2,07, -1,19, -0,26, 3,53) belirlemektedir. Tablo 8'de görüldüğü üzere dört geçiş gözlenmiş ve beş seviye oluşmuştur. Belirtilen seviye geçişleri kişi madde haritasında gösterilmiştir (Şekil 1, Şekil2).

Tablo 8. Test kategori yapısının özeti

Kategori Adı	Gözlenen Sayı	%	Gözlenen Ortalama	Uyum İçi Uygunluk	Uyum Dışı Uygunluk	Kategori Eşiği
0	106	25	-2,9	1,01	0,98	-
1	107	24	-1,4	1,17	1,13	-2,07
2	117	26	-0,8	0,98	0,97	-1,19
3	110	24	0,1	0,96	0,97	-0,26
4	5	1	1,2	0,78	0,93	3,53

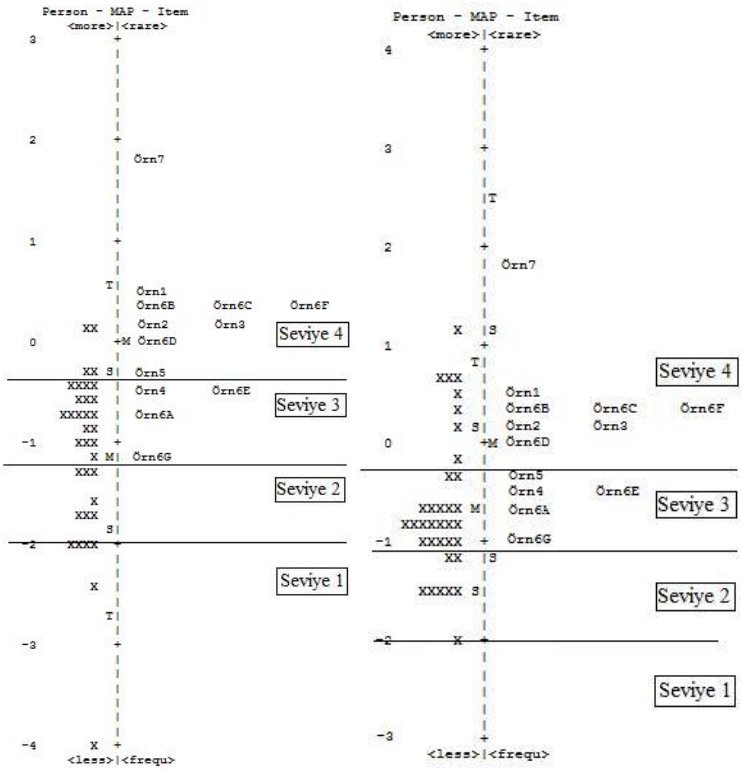
Hem kişileri hem de test maddelerini tek bir ölçek üzerinde karşılaştırabilmek için kişi madde haritası elde edilmiştir. Elde edilen bu kişi madde haritasına Tablo 8'te belirtilen kategori eşik değerlerinden geçen doğrular eklenmiştir. Deney grubu örneklem ön test ve son test kişi madde haritaları Şekil 1'de, kontrol grubu ön test son test kişi madde haritaları ise Şekil 2'de verilmiştir. Şekil 1 ve Şekil 2 deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testten son teste yetenek ölçümlerindeki değişimleri göstermektedir.

Şekil 1. Deney grubu örneklem ön test- son test kişi madde haritaları



Deney grubu öğrencilerinin ön test performansları ile karşılaştırıldığında son test yeteneklerinin arttğı görülmektedir. Şekil 1'den de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin ön test yetenekleri -3,7 ile 0,3 arasında, son test yetenekleri -2,9 ile 3,00 arasında değişmektedir.

Şekil 2. Kontrol grubu örneklem ön test- son test kişi madde haritaları



Şekil 2'den de görüldüğü gibi kontrol grubu öğrencilerinin ön test yetenekleri -4,0 ile 0,1 arasında, son test yetenekleri -2,0 ile 1,1 arasında değişmektedir. Tablo 9'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyelerinin dağılımı verilmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin Örneklem Testi Sonucunda Seviyelere Göre Dağılımı

Seviyeler	Deney Grubu				Kontrol grubu			
	Ön Test		Son Test		Ön test		Son Test	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Seviye	9	25,7	4	11,4	6	17,1	1	2,9
2. Seviye	9	25,7	2	5,7	7	20	7	20
3. Seviye	14	40	7	20	18	51,5	19	54,3
4. Seviye	3	8,6	22	62,9	4	11,4	8	22,8
5. Seviye	0	0	0	0	0	0	0	0
6. Seviye	0	0	0	0	0	0	0	0
Toplam	35	%100	35	%100	35	%100	35	%100

Tablo 9'a göre ön testte deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri üçüncü seviyede yoğunlaşırken, son testte deney grubu öğrencileri bir üst seviye olan dördüncü seviyede yoğunlaşmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ön testte olduğu gibi yine üçüncü seviyede yoğunlaştığı görülmüştür.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyesine etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin örneklem kavramına yönelik istatistiksel okuryazarlık seviyesini olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonucunun literatürdeki çalışmalarla uyumlu olduğu görülmüştür. Proje tabanlı öğrenme ile ilgili olarak çeşitli disiplinlerde ve farklı şekillerde yapılan pek çok araştırmada öğrencilerin ders başarılarında proje tabanlı öğrenme yaklaşımını uygulayan deney grupları lehine anlamlı ve olumlu gelişmeler olduğu ortaya çıkmıştır (Yıldız; 2008, Başbay; 2006, Çiftçi; 2006, Yavuz; 2006, Korkmaz; 2002, Demirhan; 2002, Aladağ; 2005, Coşkun; 2004, Özdener ve Özçoban; 2004).

Bu çalışmanın bulguları genç öğrenenlerin ilgilerinin yüksek olduğu projelerle istatistiksel kavramları anlamaya başladığını göstermektedir. Çalışmada öğrenciler projelere dâhil olmuşlar, araştırma konusunu ile ilgili verileri nereden ve ne şekilde toplayacaklarını belirlemişlerdir. Örneklem seçiminde yöntem, boyut, ön yargı, tarafsızlık gibi kavramların önemi ve hatalı örneklem seçiminde ortaya çıkabilecek sonuçlar üzerinde tartışmışlardır. Öğrenciler her gün birçok istatistiksel bilgi ile karşılaşmaktadır. Bu bilgilerin toplandığı örneklem hakkında eleştirel bir yaklaşıma sahip olmaları onların bilinçli birer tüketici olarak yetişmesi açısından önemlidir. Bu yaşlarda kişisel deneyim ve ilgi öğrencinin veri ile etkileşiminde anahtar bir rol oynamaktadır.

İlköğretim yıllarında öğrencileri istatistiksel kavramlarla tanışmak için proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yeni fırsatlar sağladığı görülmektedir. Bu çalışmada projelerin sadece örneklem kavramına yönelik değil aynı zamanda öğrencilere problemleri anlamada istatistiksel bir bakış açısı kazandırmada da bir araç olarak kullanılabileceğini görülmüştür. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda istatistik öğretiminde vurgu yapılan diğer bileşenler üzerinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının etkilerinin incelenmesi önerilmektedir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Adams, R.J. (1988). Applying the partial credit model to educational diagnosis. Applied Measurement in Education, 1(4), 347-361.

Australian Education Council. (1994). Mathematics: A curriculum profile for Australian schools. Carlton, Victoria: Curriculum Corporation.

Berberoğlu, G. (1988). Seçme amacıyla kullanılan testlerde Rasch modelinin katkıları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Bond, T. G., & Fox, C. M. (2001). Applying the rasch model; fundamental measurement in the human sciences. Mahwah New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bryce, G. R. (2005). Developing tomorrow's statistician. Journal of Statistics Education, 13(1). Retrieved from. http://www.amstat.org/publications/jse/v13n1/bryce.html

Cobb, G. W., & Moore, D. (1997). Mathematics, statistics, and teaching. The American Mathematical Monthly, 104, 801–823.

Dodd, B.G. (1984). Attitude scaling: A comparison of the graded response and partial credit latent trait models (Doctoral Dissertation, University of Texas at Austin, 1984). Dissertation Abstracts International, 45, 2074A.

Dodd, B.G. & Koch, W.R. (1987). Effects of variations in item stop values on item and test information in the partial credit model. Applied Psychological Measurement, 11, 371-384.

Elhan A. H, Atakurt Y. (2005). Ölçeklerin değerlendirilmesinde niçin Rasch analizi kullanılmalıdır? Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası 2005; 58:47-50

Englehard, G., Jr. (1990). Thorndike, Thurstone and Rasch: A comparison of their approaches to item-invariant measurement. Paper Presented at the American Educational Research Association conference, Boston.

Franklin, C., & Garfield, J. B. (2006). The GAISE Project: Developing statistics education guidelines for pre K-12 and college courses. In G. Burrill (Ed.), Thinking and reasoning with data and chance: 68th NCTM yearbook (pp. 345–375). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Hogg, R. V. (1991). Statistical education: Improvements are badly needed. The American Statistician, 45, 342–343.

Izard, J., Haines, C., Crouch, R., Houston, S., & Neill, N. (2003). Assessing the impact of the teaching of modelling: Some implications. In S. Lamon, W. Parker, & K. Houston (Eds.), Mathematical Modelling: A Way of Life: ICTMA 11, (pp. 165-177). Chichester:Horwood Publishing.

Landrum, R. E., & Smith, R. A. (2007). Creating syllabi for statistics and research methods courses. In D. S. Dunn, R. A. Smith, & B. C. Beins (Eds.), Best practices for teaching statistics and research methods in the behavioral sciences (pp. 45–57). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Linacre, J.M. (2011). Winsteps® (Version 3.72.3) [Computer Software]. Beaverton, Oregon: Winsteps.com. Retrieved January 1, 2011. Available from http://www.winsteps.com/

Masters, G.N. (1988). The analysis of partial credit scoring. Applied Measurement in Education, 1(4), 279-297

Misailidou, C. & Williams, J. (2003). Diagnostic assessment of children's proportional reasoning. Journal of Mathematical Behaviour, 22, 335-368.

National Council of Teachers of Mathematics (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.

Rasch, G. (1980). Probabilistic models for some intelligence and attainment tests (Expanded ed.). Chicago MI: University of Chicago Press.

Roseth, C. J., Garfield, J. B., & Ben-Zvi, D. (2008). Collaboration in learning and teaching statistics. Journal of Statistics Education, 16(1).
Retrieved from. http://www.amstat.org/publications/jse/v16n1/roseth.html

Samejima, F. (1969). Estimation of latent ability using a response pattern of graded scores. Psychometrika Monograph, No. 17.

Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills (1991). What work requires of schools: A SCANS report for America 2000. Washington, DC: Department of Labor.

Van der Linden, W. J. & Hambleton, R. K. (1997). Item response theory: Brief history, common models and extensions. Handbook of Modern Item Response Theory. New York: Springer.

Watson, J. M. &Callingham, R. (2005). Measuring statistical literacy. Journal of Applied Measurement, 6 (1), 29, 19-47.

Watson, J., Kelly, B. & Izard, J. (2004). Student change in understanding of statistical variation after instruction and after two years: An application of Rasch analysis. Refereed paper presented at the AARE Conference, Melbourne, Vic http://www.aare.edu.au (search code WAT04867)

Wright, B. (1999). Model selection: Rating scale or partial credit?. Rasch Measurement Transactions, 12(3), 641-642.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:21 ISSN: 2146-9199

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE DİL ÜRETİMİNE DAYALI SÖZCE ÜRETİMİ BECERİSİ EĞİTİMİ

Dr. Rifat Oymak
Kocaeli Üniversitesi
roymak@kocaeli.edu.tr

Özet

Ruhdilimsel bir olgu olan dil üretimi ya da sözce üretimi zihinsel etkinliklerle başlayan, süren ve tamamlanan bir süreçtir. Bu nedenle, üretilmişin incelenmesi, çözümlenmesi kadar, üretimin kendisi ve sürecinin bilinmesi de bir zorunluluktur.

Dil üretici bir süreçtir. Birey dili toplumsallığı içinde, biyofizyolojik, ruhsal süreçleri işleterek üretmektedir. Dil üretimi, yüksek düzeyde yanlış yapmamaya özen gösterilerek başarılmaya çalışılan karmaşık etkinlikler bütünüdür.

Bu çalışma bu temel gerçeklikler üzerinden, ruhdilbilimci Prof.Dr. Merill F. Garrett tarafından geliştirilen, modelin, Türkçe sözce üretiminde bir yöntem olarak kullanıldığında eksiksiz bilgi taşıyan sözce üretimine katkı yapıp yapmayacağı sorunu üzerine odaklanmıştır.

Çalışmada, gerçek deneme deseni olarak adlandırılan ontest-sontest kontrol gruplu deneysel desen (OKSD) kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, modelden geliştirilen yöntemin sözce üretim erişi düzeyini yükselttiği ve bu bağlamda cinsiyetler arası fark yaratmadığı;sözce üretiminde içerik sözcüklerinin ve işlev sözcüklerinin kullanımında içerik sözcükleri lehine bir artış olduğu bulgularına ulaşılmıştır.

Anahtar sözcükler: sözce üretimi, sözce, tümce, içerik sözcükleri, işlev sözcükleri

IN TURKISH EDUCATION, EDUCATION OF UTTERANCE PRODUCTION SKILLS BASED ON LANGUAGE PRODUCTION

Abstract

Language or statement production which is a psychological fact is a process that starts with mental activities, continues and is completed. This is why, besides researching and analyzing the produced, production and process must be known.

Language is a productive process. Language production is a complement of complicated activities during which individuals try not to make significant mistakes.

This study focuses on the use of model developed by psycholinguist Merill F. Garrett based on basic realities in Turkey and the effect of this use on statement production.

In the study, pre-test last-test control group experimental design which is named real trial design is used. At the end of the study, it has been found out that the method based on the model increased production level and there were no difference in terms of sex; in the use of content words and function words in statement production, there was an increase in favor of content words.

Keywords: utterance, sentence, utterance production, content words, function words

GİRİŞ

Çalışmanın amacı, Garrett'in ruhdilbilimsel dil üretim modelinden geliştirilen yöntemin, sözce üretimine etkisini ve üretimin cinsiyetlere göre etkisini araştırmaktır.

Çalışma, Türkçenin eğitiminin ve öğretiminin bilimsel bulgulara dayalı olarak yürütülmesine katkı sağlamak amacıyla, dilsel üretimde ileti, işlev ve konum olarak belirlenen 3 işlem düzeyi ve bu düzeylere bağlı 5 evre içeren Mill Garrett'in Dil Üretim Modeli temel alınarak gerçekleştirilmiştir.

Dil/Sözce üretiminin, iletişim koşullarında **'Ne söylenecek'** ifadesi, üretilmek istenen anlamı yavaş yavaş, artan bir şekilde, sözce üreten, '**Nasıl Söylenecek'** ifadesine dönüştürür, bu dönüştürme sürecinde, sözce üreticileri, bilgiyi, bilgi birimlerine (sözcük gurubu, ünlem sözcüğü, ad öbeği, bağlaç, ad öbeklerinin sıralanışı ve diğerleri) iletilmek üzere düzenlerler.

Sözcenin planlanması, iletişimin amacını yerine getiren iletişim davranışlarının sıralanmasıdır. Bu sıralanma, belli adımların izlenmesiyle oluşur. İletişimdeki üretim dizgeleri, iletişim davranışlarına ilişkin iletişim amaçlarını taşır. Bu amaçlar, bir tasarıya inandırma, bir davranışına ikna etme, bir olayı betimleme, bir nesneyi betimleme, bir konuyu betimleme olarak sıralanabilir ve bütün bu işlemler özünde ve yalın olarak belirtilirse, bir seçme ve birleştirmedir (Dohsaka ve Shimazu, 1996;Jakobson, 1982)

İnsan beyninin biriktirme bölümü kısıtlı bir güce sahiptir. Bu ise beynimizin sınırlı sayıda üretmiş olduğu tümcelerinin tümünü biriktiremeyeceği anlamına gelir. Bu nedenle tümcelerimizi söylemeden önce onları daha küçük bölümlerle kurmamız gerekmektedir.

Croft (2005), dilin temel gerçeğinin üretime dayalı değişme olduğunu, bunun da yapı, anlam ve dilbilgisi üçlemi içinde gerçekleştiğini öner sürmektedir. Yapı için, söylemlerin üretimindeki sesbilimsel/teknik değişiklik; anlam için, iletişimde anlamın kökenindeki değişiklik ve üretimin gerçekleştiği her durum için tek, biricik değişiklik; dilbilgisi için ise, deneyimimin sözcede somutlanması, bir anlamı kodlamak için kullanılan biçimsözdizimsel yapıdaki değişiklik olarak tanımlamaktadır.

Dil üretiminin, bir düşüncenin bir sözce olarak üretici tarafından tasarlanmasından söylemesine/yazmasına kadar geçen süreci ve bu sürecin içerdiklerini kapsar denebilir. İnsan beyninin biriktirme, saklama bölümünün sınırlı bir güce sahip olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, tümceler insan beyninde hazır olarak bulunmazlar (Chomsky, 2001) onları sürekli, gerekli bağlam, alıcı, kanal bileşenleriyle üretiriz. Ancak, bu üretim için gerekli olan birimler, bölümler, yapı insan beyninde kullanıma hazır olarak bulunmaktadır. Sözce üretimi, bu birim ve bölümlerden uygun olanları seçip, yapıya uygun olarak birleştirip, düzgüleme yeterliliğimize bağlı yapılmaktadır.

Sözceyi oluşturan birimlerin tanımlanmasının birçok biçimde yapıldığını belirten Dohsaka ve Shimazu (1997:6), "bir tümcecik, ünlem belirten bir sözcük, dolgu sesleri, söz onarım birimleri, işlevsel ve içeriksel sözcüklerle kurulu ad ve eylem öbekleri sözce birimleri olduğunu" belirtmektedirler. Sözcenin bilgi yapısının ise bilginin birimlere göre örgütlenmesiyle yakından ilgili olduğunu belirten Vigliocco (1997:314) ise "Sözlerin, sözcüklerin doğru üretilmesi için, konuşucu üç tip bilgiyi edinmiş olmalıdır; sözcük anlamı, sözdizim ve ses yapısı. Uygun bilgi, özel sözcük hedeflerine hızlı ve tam ulaşmaya izin verecek şekillerde düzenlenmelidir. Günümüzdeki dil üretim modelleri bu iki aşamada yapmaktadır. İlk aşama sözcük anlamları ve sözdizimi; ikinci aşama ise ses yapısını" içerdiğini ileri sürmektedirler.

Dil üretimi için temelde, üç şey gereklidir, *bilgi, bilinç, beceri.* Buna ek olarak dil üretimi genel olarak 3 tip süreç varsayılarak biçimlendirilir:

- Kavramsallaştırma *(ne, kime, nasıl, iletilecek)*
- Formülleştirme *(zihinsel sözlükten gerekli sözlükbirimler seçimi, görevlendirilmesi)*
- Açık Kodlama *(bağlam bağımlı sesleme, yazma)*

Kavramsallaştırma süresince, bir ileti ve bir iletişimsel amaç oluşturulur. Bu aşamadaki sürecin dilbilime hazırlık gösterimlerini içerdiği düşünülür. **Formülleştirme** de tasarlanmış mesajları ileten kelimelerin seçildiği ve şekillenmiş ardıllara kodlandığı seviyeyi göstermektedir. **Son olarak açık kodlama da** sözsel üretim olduğu takdirde veya el hareketi yapıldığında ya da yazılı üretim durumunda söyleyiş çevres etkisiyle biçimlenir (Bock, Levelt,1994; Levelt,1989).

Diğer bir tümce üretim örnekçesi ise Levelt tarafından geliştirilmiştir. Bu örnekçe, iletişimde konuşma ortamını dikkate alma özelliği ile ayrılmaktadır. Örnekçede, plan kavramı, tümce üretiminde bir evre, bütünün ayrılmaz bir parçası olarak tanımlanır. Levelt'in dizgesi, sözce üretiminin üç evrede gerçekleştiğini ileri sürer: iletinin kavramlaştırılması, iletinin biçimlenmesi, iletinin seslemesi ya da yazılması. Bu sistem Garrett'in örnekçesinden farklıdır. Bu fark, işlem düzeyleriyle ilgilidir. Levelt'e işlemler, Garret Örnekçesindeki gibi parelel değil, diziseldir

ve evreler arası gerin dönüşler yoktur (Haris ve Coulthart 1986; Stubbs, 1983:3; Levelt, 1985'ten aktaran, Ruhi, 1991).

Levelt'in işlemler sürecinin bir başka açımlanması şöyledir : "Söylemin üretim süreci üç evreye ayrılır: Levelt Model'i dayanak alınarak açıklanan bu süreç, kavramsallaştırma evresi ile başlar, bu evrede söz öncesi iletinin yaratımı sözkonusudur. Başlık, odak ya da verilen. Sözlüksel uyum amaçlı sözce düzenleme evresi olarak da adlandırılır. Bu evrede dilbilgisel düzey, ardından sesbilgisel düzey işletilir. Sesbilgisel düzey, söyleyişe göre, söyleyişle gerçekleştirilir. Bu evre açık konuşma üretimi evresidir." (Dijk, 1998;71-73).

Merill F. Garreti'in Dil Üretim Modeli

Garrett'te, tümce üretimi, tümcenin bir düşünce olarak üretici tarafından tasarlanmasından tümceyi söylemesine kadar olan süreci kapsar.

Garrett (2002;14864) Dil üretiminin, "yüksek düzeyde yanlış yapmamaya özen gösterilerek başarılmaya çalışılan karmaşık bir iş olduğunu; bu üretim sürecinde, gerçek zaman süreçlerinde üretilen konuşmaların hata çözümlemelerinin insan yeteneğinin bir biçimi olan, üretken akıcı, tutarlı/anlaşılır, söylem üretmesi için zengin bir bilgi kaynağı sağladığını" belirtmektedir. Garrett (1988,2002) modelini, bu hata çözümlemeleri için kullanmış ve dil üretim eylemi üzerinden, zihinsel süreçlerin bir yansımasını belirleyerek modeli oluşturduğunu ileri sürmüştür. Bu model üzerinden de, [normal dil üretim/kullanımını modeli], dil/konuşma hatalarının ne olduğunu ve bu hataların çözümlemesinin de bize dil üretim sürecine ilişkin bilgiler verebileceğini vurgulamıştır.

Bock (1990;1223), Garret'in (1975, 1980, 1982, 1988) oluşturup geliştirdiği, yapısalcı söylem-işlem modeli olarak da adlandırdığı, dil üretim modeline ve bu modele dayalı araştırmalarına ilişkin olarak; modelin, oluşturulduktan sonraki süreçlerde, dilsel yanlışların incelenmesi için kullanılmasına karşın, amacın, hatasız söylemi açıklamak olduğunu vurgulamıştır.

Özcesi, tümce üretimi, üreticinin neyi ifade etmek istediği ve bunu söylemek niyeti ile başlar. Daha sonra, üretici, zihinsel sözlüğünden çağırdığı, 'veri sözlüğü' oluşturarak, bunları söyleyebilme biçimlerine dönüştürür. Seslem ve sesbilgisi ve her sözcüğün vurgu biçimiyle içeriği uyumlaştırılır. Ardından, üreticinin düşüncesini ifade etmek için seçtiği dilbilgisel yapı ve anlamı taşır. Sonuç olarak, kas ve soluk etkinlikleri ile uyumlu bir biçimde üretimin son evresi sesleme gerçekleşir.

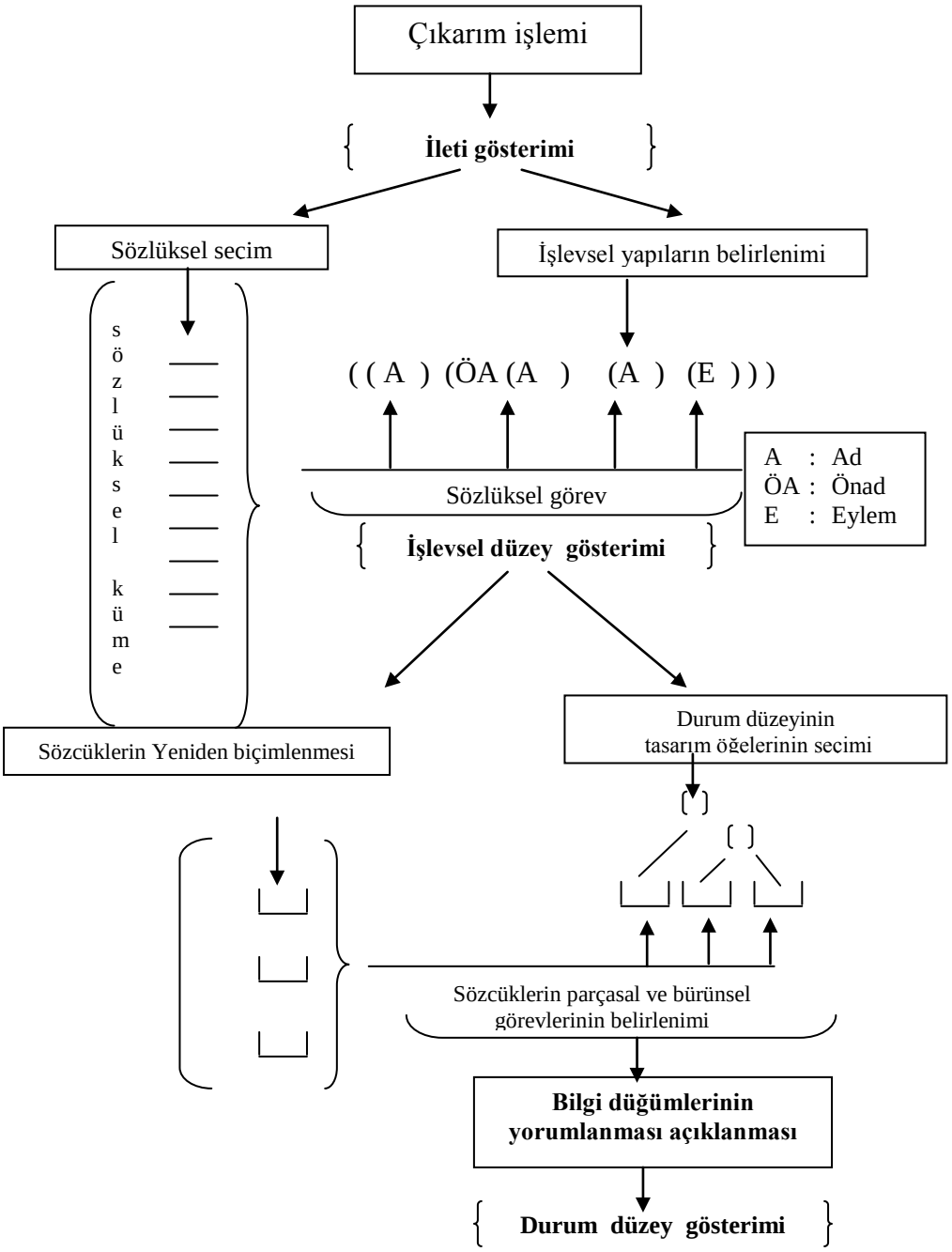
Model*, ileti düzeyi, işlev düzeyi, konum düzeyi* olmak üzere, her biri farklı alanları temsil eden üç işlem düzeyini içermektedir. Modelin açıklamasını ise şöyle yapmaktadır: İleti düzeyi, verilmek istenen anlamın niteliklerini, işlev düzeyi, sözlüksel sıralamadan seçilen ve sözdizimsel görevi üstlenen sözlüksel kavramları içeriğinde barındır ve bunlar görevsel yapının içindeki biçim-sınıf-belirlilik boşlukları olarak tanımlanırlar. Konum düzeyi ise sesbilimsel olara açıkça belirtilmiş, geri kazandırılmış ve yerleri hiyerarşik biçimde düzenlenmiş yapının parçaları olan sözcük biçimlerini içerir.

Bu düzeyler, *ileti evresi, kavramsal evre, sözdizimsel kurgulama evresi, içerik ve işlev sözcüklerinin belirlenmesi evresi ve ses evresi olarak* beş evrede gerçekleşmektedir.
Garret modelinin temel özellikleri :

1. İşlem sıralı gerçekleşir
2. İki asıl aşama vardır; bunlar bağlamsal ve sözdizimsel kurgulama aşamalarıdır.
3. İçerik ve işlev sözcükleri değişik evrelerden seçilir.

Soyut anlamlı biçimlenme ve dizimsel kavramlar ayrımı yapılır (örneğin bir koyun bir otu yiyorsa ve ileti bu olayın aktarılması ise, koyun ve ot imgelenmesi ve bu imgelem karşılığı kavramlar ayrımlaştırılır ve adlandırılır. İkinci evrede sözdizimsel çatıyı oluşturmak için, örneğin özne; koyun, nesne: ot ve eylem: yemek olarak belirlenir. Eylemlerin zaman, kişi ve kiplerinin; adların, çoğul, belirtme durumlarının belirlendiği evreden sonra, içerik sözcüklerinin sesbilimsel yapıları (örneğin, k.o.y.u.n; o.t; y.e.m.e.k) imgesel/kavramsal yapılar geri alınarak belirlenir.[(Belirtme) 1.isim fiil[+geçmiş zaman} (Belirtme) 2.isim [+çoğul]] Sözdizimsel yapı kurgulanır ve açıkça seslendirme evresine geçilerek süreç tamamlanır. Modelin, çizimsel biçimi şekil 1'da gösterilmiştir. (Garrett, 1980, 1988; Bock, 1990)

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:21 ISSN: 2146-9199



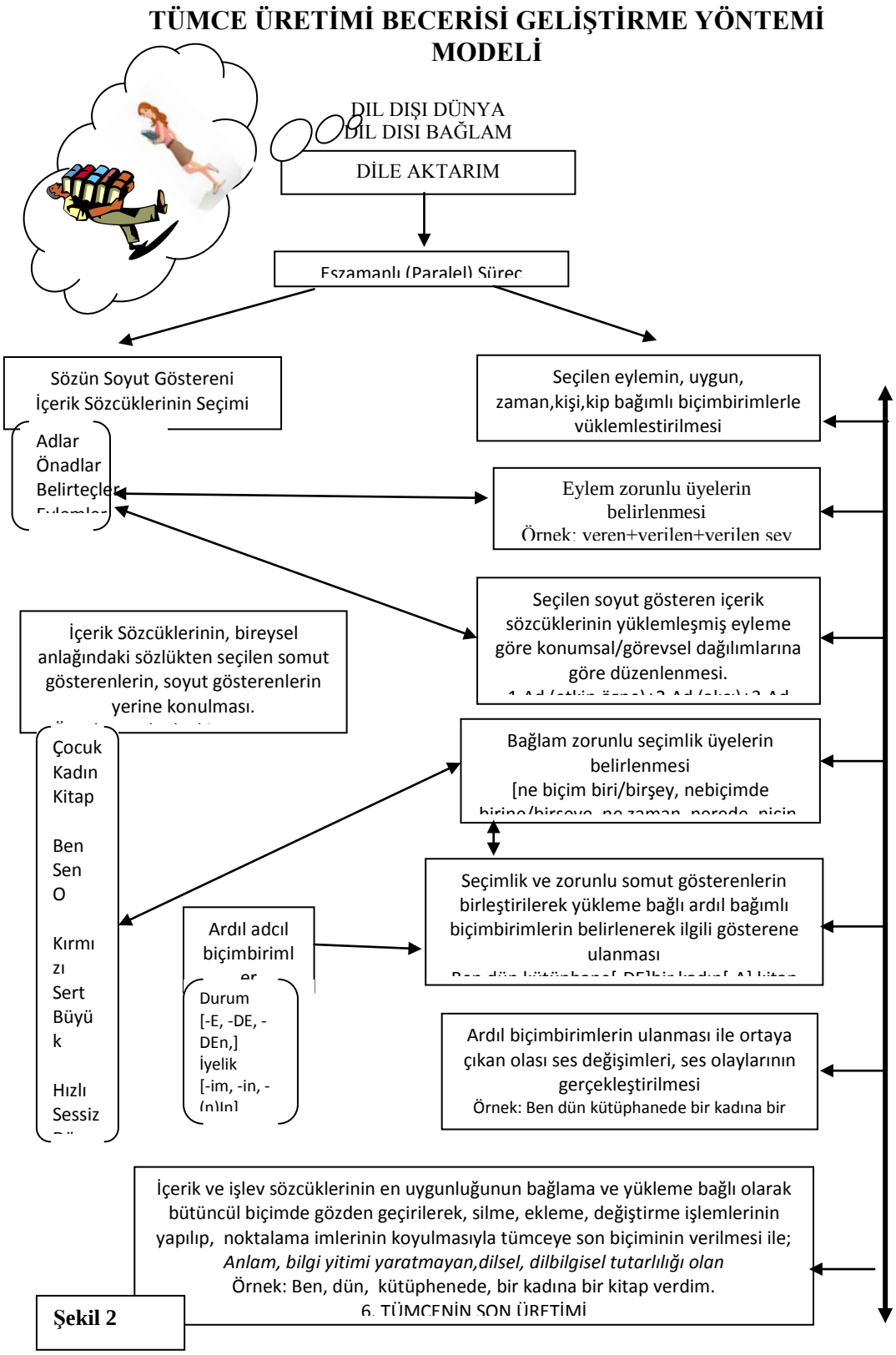
Şekil 1. Garrett'in Dil Üretim Modeli (Garrett, 1988;8)

Tümce Üretimi Becerisi Geliştirme Yöntemi

Bu bölümde, Garrett Modeli'nden geliştirilen *'sözce üretim becerisi geliştirme yöntemi'*nin eğitim ortamına taşınmasında temel dayanaklar, eğitim durumun uygulama sürecinin dayanakları [kazanımlar, eğitim durumunu yöneten bilişsel basamaklar: bilgi, kavrama, uygulama ve değerlendirme] Düzenlenen ers planının

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:21 ISSN: 2146-9199

içeriğine uyarlanması ve Şekil 2'de betimlenen sürecin ayrıntılı olarak gösterildiği *Sözce Üretim Becerisi Geliştirme Yöntem Modeli* ve tüm bunların bileşkesi olan uygulama aşamaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.



Şekil 2

Uygulama sürecinin eğitim ortamındaki işlenişini ayrıntılı olarak betimleyen *ders planı* ve Şekil 2'de gösterilen, uygulama sürecine temel girdi olan ve onu biçimlendiren *'sözce üretim becerisi geliştirme yöntemi'nden* de anlaşılacağı üzere, özetle, denenen yöntem, ders ortamına uyarlanmıştır.

Şekil 2'deki *Sözce Üretim Becerisi Geliştirme Yöntem Modeli* ve uygulama incelendiğinde görüleceği gibi *Sözce Üretim*

Becerisi Geliştirme Yöntemi, paralel ve ardışık, dokuz ilişkili etkinlik ile dil dışı bağlam ya da dil dışı dünya'dan sözcenin üretimi ve yazımına kadar süren eğitimi ve öğretimi etkinlikleri gerçekleştirilmiştir.

Bu eğitim durumu, sözün soyut gösterenlerinden içerik sözcüklerinin anlaksal sözlükten çağrılması ve eş zamanlı olarak uygun eylem seçimi ile başlatılmıştır.

Eylemin uygunluğu da sınandıktan sonra, uygun yüklemleştirme için gerekli biçimbirimlerin belirlenmesi evresine geçilmiştir.

Eylemin soyut ve zorunlu üyelerinin (adlar, önadlar, belirteçler) belirlenmesi ve eş zamanlı olarak üyelerin somut gösterenlerinin (ali,okul,temiz gibi) zihinsel sözlükten uygunluklarının kontrol edilmesi, en uygunlarının yeniden belirlenmesi ile eğitim sürdürülmüştür. Bu evreye kadar iki taslak sözce üretilmiştir.

Bağlam zorunlu seçimlik üyelerin soyut gösterenlerinin belirlenmesiyle birlikte ilk işlev sözcüklerinin tasarımı yapılır.

Seçimlik ve zorunlu gösterenlerin birleştirilerek yükleme bağlı ardıl bağımlı biçimbirimlerin belirlenerek ilgili gösterene ulanması işlemlerinden sonra ortaya çıkan sessel olaylar dilsel ses yasalarına göre biçimlenir.

Bu evreye kadar dört taslak sözce üretilir.

Son evrede gözden geçirme, değiştirme, ekleme, silme işlemlerinin yapılıp, en kısa sürede, en az anlam yitimi, en az dilsel çaba ile tasarımlanan iletinin sözceleşmesi sağlanır ve yazılır.

YÖNTEM

Gerçek deneme deseni olarak adlandırılan ontest-sontest kontrol gruplu deneysel desen (OKSD) kullanılmıştır.
Çalışma, Kocaeli'nde,

- İki ilköğretim okulunun 6.sınıflarında; 98 öğrenciyle; yansız yöntemle belirlenen 2 deney, 2 kontrol grubu olmak üzere 4 şubede gerçekleştirilmiştir.
- Grupların denklikleri, 5.sınıf Türkçe ders geçme notları veri alınarak *"ilişkili örneklemler için T-Testi"* ile gruplar karşılaştırılmıştır.
- Araştırma, toplam 5 haftalık bir süre içinde gerçekleştirilmiştir. Öntest ile araştırıcının geliştirdiği yöntemle ders işlenmesi arasında 1 hafta; ders işlenmesi ile sontest arasında 3 haftalık süre (3.haftanın içinde) kullanılmıştır
- 11, 12 yaş grubu 10 öğrenci üzerinde, anlaşılırlık, yorumlanabilirlik, kavranırlık, ilginçlik yönleri ölçülen 15 resim içinden seçilen 5 resim, uzman görüşlerine sunulmuş; ölçeğin güvenirlik analizi sonucunda alfa değeri α=.67 olarak bulunan resimler ölçek olarak gerçek deneklere uygulanmıştır.

BULGULAR

- Dil üretim modellerinden geliştirilen yönteme dayalı uygulama; öğrenciler geleneksel yönteme göre daha yüksek erişi düzeyine ulaşmışlardır.
- Dil üretim modellerinden geliştirilen yönteme dayalı uygulama sonucunda, uygulama öncesi görülen cinsiyetler arası farkın ortadan kalktığı bulgusuna ulaşılmıştır.

1. Deney ve Kontrol Grubunun Sözce Üretim Becerisi Puanlarının Karşılaştırılması

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığına görmek için *İlişkili Örneklemler İçin T-Testi* (Paired Samples T-Test) yapılmıştır. Farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 4.5'de gösterilmiştir.

Tablo 1

Ölçüm	N	Mean	S.S.	Sd	T	P
Deney-Öntest	49	19,979	4,736	48	-17,975	,000
Deney-Sontest	49	31,591	6,658			
Kontrol Öntest	49	19,061	4,665	48	1,769	,083
Kontrol Sontest	49	17,979	4,018			

Deney ve Kontrol Grubunun
Sözce Üretim Puanlarının t-Testi Sonuçları

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çözümleme sonucunda deney grubunun öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [t(48)=-17,97, p<.05]. Öğrencilerin deney/uygulama öncesi puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =19.97 iken, deney/uygulama sonrası puanlarının ortalaması $\overline{X}$ =31.591' e yükselmiştir. Kontrol grubunun öntest ve sontest puanları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu verilerde, sözce üretim geliştirme yönteminin, sözce üretiminde, geleneksel yönteme göre erişi düzeyinin yükseldiği görülmektedir.

	Cinsiyet	N	Mean	S.S.	Sd	t	p
Deney Ön Test	Kız	23	21,956	4,20474	47	2,962	,005
	Erkek	26	18,230	4,55463			
Deney Son Test	Kız	23	33,304	7,05456	47	1,728	,091
	Erkek	26	30,076	6,01946			

Tablo 3
Deney Grubu Öğrencilerinin Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Tablo 3'a göre, deney gurubu öğrencilerinin ön test puanları cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Deney grubu ön test puanlarında kız öğrenciler ($\overline{X}$ =21.956) erkek öğrencilerden ($\overline{X}$ =18.230) daha yüksek ortalamaya sahiptir [t(47)=2,96, p<.05].

Deney grubu son test puanlarında ise cinsiyete göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Bu bulgu şöyle yorumlanabilir: Uygulanan yöntem, cinsiyetler arası sözce üretim becerisi farkını ortadan kaldırarak, cinsiyetleri sözce üretim becerisi yönünden denkleştirmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışmanın bütününden çıkarsanacak en önemli vargı, Türkçe eğitmi ve öğretiminde, yazılı ve sözlü dil üretim, kullanım, anlatım alanlarında temel birim olan sözce üretimi ruhdilbilimsel boyutu olan bir olgu oluşu nedeniyle

ruhdilbilimin yöntem, model, bulgularından dayanak alarak, izlence, kazanım, yöntem alanlarında değişim ve gelişime açılmalıdır.

Çalışmanın dayanağı ve bu dayanaktan geliştirilen, uygulanan yöntem, insan dilinin üretiliş süreçlerini, bu süreçlerde, dilsel birimlerin hangi evrelerde, nasıl, neye göre, hangi bilgi/anlam birimleri ve hangi dilsel gerçeklikler ile nasıl etkileşime girerek üretimde yer ve rol almaktadır? sorularına yanıt oluşturur niteliktedir. Bu nedenle, dil eğitimi ve öğretimi de bu süreçlerin en az anlam ve zaman yitimi, en az yapısal, dilsel bozuklukla üretimi gerçekleştirip, bildirişim, iletişim kurmak, bilimsel, sanatsal anlamları anlatmak; anlatılanları da anlamak gücüne dönük düzenlenlemeler yapılmasını gerekli kılmaktadır. Çünkü, dil eğitimi ve öğretimindeki başarı, salt bu ve benzeri çalışmalardan, araştırmalardan elde edilen verilerin bilinmesiyle değil, ulusal eğitim ve öğretim sürecindeki izlence, düşünseldüzen, kaynak, araç gereç, okul ve sınıf düzenlemeleri, öğretmen yetiştirme gibi temel bileşenlere yansıması ile olanaklıdır.

Ayrıca, bulgular, ruhdilbilimsel süreçlerin dil üretimdeki rolünü, sözce/tümce düzeyinde ve temel bileşenleri ile birlikte, sürece uygun izlence, ders, kitap hazırlanması durumunda hem türkçenin öğretiminde yaşanan, savlanan yapısal nitelikli sorunların anlaşılmasına hem de, yaşayan dilin üretimi ve kullanımında doğan sorunların giderilmesine dönük çözüm yöntemleri de sunmaktadır.

Çalışmanın ve uygulanan ruhdilbilimsel dayanaklı yöntemin sözce üretimi becerisini geliştirmede işlevli olduğu, bunu sağladığı göz önüne alındığında, araştırma sürecinin de önemli veriler sunduğu dikkate alınmalıdır. Örneğin, süreç gerçek yaşantılar, gerçeğin izdüşümü olan durağan görünümler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Diğer bir deyişle dilsel üretim, dil dışı gerçekliğin dilsel gerçekliğe aktarım sürecini somut olarak içermektedir. Dil ile dünya arasındaki zorunlu ilişki zaten böyle bir ilişkidir. Bu nedenle, dilsel her tür alıcı ya da verici becerinin geliştirilmesinde, dil üretimin temel dayanağı, çıkış noktası olan gerçek ve somut dünya ile düşünsel ve düşsel ilişki göz ardı edilmeden, yani sınıf içine sıkıştırılmış ve kitaplarla sınırlanmış bir dilsel beceri geliştirme eğitimi ve öğretiminin ne var olan dilsel kullanım sorunlarını yeterince çözebilir ne de varolan dilsel beceri alanlarının geliştirilmesine katkı sunabilir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alario, E.&Cohen, L.(2004). Closed-Class Words in Sentence Production: Evidence from Modalitiy-Specific Dissociation*, Cognitive Neuropsychology*, 21(8), 787-819

Bock, K.& Levelt, W J M.(1994). Language production:Grammatical encoding. In: Gernsbacher M A (ed.) *Handbook of Psycholinguistics.* (pp. 945–84). London:Academic Press.

Bock, K., (1990). Structure in Language Creating Form in Talk, Science Watch, *American Psychologist Association*, Vol.45, No 11, P.1211-1236.

Chomsky, N. (2001). *Dil ve Zihin*. Ankara: Ayraç Yayınları

Croft, William (2005). *The Relationship Between Grammar and Language in An Evolutionary Model*. Retrieved May 09, 2008, from http:// www.unm.edu

Dijk, T.A.Van, (1998). *Discourse As Structure and Process*. London: Sage Publications

Dohsaka, K. & Shimazu, A.(1997.) A System Architecture for Spooken Utterance Production in Collabobartive Dialogues. *UCAI-97 Workshop on Collabration, Cooperation and Conflict in Dialogue System*. (p 25-31)

Dohsaka, K.& Shimazu, A.,(1996) *A Computational Model of Incremental Utterance Production in Task-Oriental*

Dialogues. COLING 1996, 16th International Conference on Computational Linguistics, Proceedings of the Conference, 2 Volumes, August 5-9, 1996, (pp. 304-309) Center for Sprogteknologi, Copenhagen, Denmark

Garrett, M.F., (1975). The Analysis of Sentence Production. In G.H. Bower (Ed) *The Psychology of Learning and Modivation*. Vol. 9, pp.135-137. New York: Akademic Press

Garrett, M. F. (1980) Levels of Processing in Sentence Production. In Butterworth B.(Ed) *Language Production: Speech and Talk*, V.1., pp 177-220. London:Academic Press

Garrett, M.F.,(1982). Production of Speech, Observation from Normal and Pathologcal Language Use. In A. Ellis (Ed) *Normality and Pathology in Cognitive Functions.* pp. (19-26). London : Academic Press

Garrett, M.F. (1988). Process in Language Production. In F. Newmeyer (Ed) Linguistics. *The Cambridge Survey.Language:*Physhological and Biological Aspects. Vol.III, (pp.69-96). New York: Cambridge Universitey Pres.

Garrett, M.F (2002). *Speech Errors,* Psychology of. İnternational Encyclopedia of the Social&Behavioral Sciences, 14864-14870.

Harris, M., and Coltheart, M.(1986). *Language Processing in Children and Adults*. London: Routledge & Kegan Paul

Jakobson, R.,(1982). "Dilin Çift Özelliği", (Çev.M.Rifat), *Yazko Çeviri Dergisi.* (2)8,161-163.

Levelt, W.J.M.(1989). *Speaking: From intention to articilation.* Cambridge, MA. :MIT Press.

Ruhi,Ş.,(1991). *Written Text Production in Turkish* (Dan. Prof.Dr.Ahmet Kocaman), Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara

Stubbs, M.(1986). *Educational Linguistics*. Oxford :Basil Blackwell

Vigliocco, G.,&Antonini, T.,&Garrett, M.F.(1997) Grammatical Gender is on the Tıp of Italian Tongues, *Psychological Science*, Vo.8, No 4, pp 314-317

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:22 ISSN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM OKULLARININ KURUM DENETİMİ SIRASINDA KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN DENETMEN VE YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Salih Paşa Memişoğlu
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
memisoglus@hotmail.com

Zeki Ekinci
Mardin Milli Eğitim Müdürlüğü
ekincizeki@hotmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarının kurum denetimi sırasında karşılaşın sorunlara ilişkin eğitim denetmenleri ve okul yöneticilerinin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma tarama modeliyle yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Mardin İli Merkez İlçede görev yapan yönetici ve eğitim denetmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada Gök (2009) tarafından geliştirilen ölçme aracı kullanılmıştır. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerden toplanan verilerin analizinde frekans ve aritmetik ortalamanlar hesaplanarak ve gerekli testler yapılarak ilgili tablolar oluşturulmuş ve yorumlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kurum denetimi sırasında okul müdürleri, müdür yardımcıları ve eğitim denetmenlerinin karşılaştıkları sorunlar "orta" düzeydedir. Kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin görüşleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Kıdem ve eğitim değişkeni açısından da denek görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar sözcükler: İlköğretim Okulu, kurum denetimi, yönetici, denetmen

SUPERVISOR AND ADMINISTRATOR OPINIONS RELATING TO ENCOUNTERED PROBLEMS DURING THE FOUNDATİON SUPERVISION OF ELEMENTARY SCHOOLS

Abstract

The aim of this research is to present the views of education supervisors and school directors related to encountered problems during the foundation supervision of elementary schools.The research is carried out with survey model.Directors and education supervisors who work in Mardin city central district in 2011-2012 academic year generate the universe of the research. In the research, evaluation instrument developing by Gök(2009) is used.In the research, in analysis of datas which is collected from the directors and the teachers, relevant tables are constituted and interpreted by calculating frequency and arithmetic means and executing required tests. According to the research results, the problems that the school managers, deputy managers and education supervisors encounter during the foundation supervision are on the medium level.It is observed that there isn't a significant difference betweent the views of school managers,deputy managers and the education supervisors relating to the encountered problems during the foundation supervision. There isn't also found a significant difference between the experimental views in the sense of education variable.

Key words: Primary school, foundation supervision, administor, supervisor

GİRİŞ

Milli Egitim Bakanlıgı'nda denetim hizmetleri; merkez örgütü birimi olan ve ülke genelinde görev yapan Rehberlik ve Denetim Baskanlıgı ile tasra örgütü birimi olarak il genelinde görev yapan Egitim Denetmenleri Baskanlıgı tarafından yürütülmektedir.

Denetim,örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar dogrultusunda, saptanan ilk ve kurallara uygun olup olmadıgının anlasılması süreci olarak düsünülebilir. Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçeklestirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuçlar almak için gerekli önlemleri almak ve süreci gelistirmektir (Aydın, 1993: 1). Denetimde amaç, öğrencilerin nitelikli yetişmelerini sağlamak için bu konuda görevli, yönetici, öğretmen ve diğer ilgililere yardım ve rehberlik etmektir (Bilir, 1992). Bu bağlamda denetim, öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi için bir yardımdır (Wiles, 1963).

Her kurumun amacına ulasabilmesi için sahip oldugu ve yararlanabilecegi kaynakları en iyi sekilde kullanması gerekir. Örgütün amaçlarına ulasma derecesi, kaynakları kullanabilme derecesine baglıdır. Bu nedenle, kurum çalısmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması zorunludur. Bundan da önemlisi, ürün ve verimliligin yakından izlenmesi ve sürekli olarak ürün artısı saglayacak önlemlerin alınması gerekliligidir. Çıktının istenilen nitelikte olup olmadıgının belirlenmesi ancak degerlendirme yoluyla ögrenilebilir. Degerlendirmenin çesitli yollarından biri de denetimdir.

Denetim, yönetim süreçlerinin ve okul yönetiminin bir ögesidir. Denetim, önceden kararlastırılmıs egitim ve ögretim amaçlarının gerçeklesme derecesini bulmaya yarar (Bursalıoglu,1991: 29). Bu baglamda denetimin amacı örgütün amaçlarını gerçeklestirme düzeyini belirlemektir. Yani ilkögretim kurumlarında yapılan denetim; kurumun amaçlarının gerçeklesme derecesini bulmaya yarar. Ülkemizde bulunan resmi ve özel ilkögretim kurumlarında Egitim Denetmenlerince yapılan rehberlik ve denetimde amaçlanan bu kurumları daha etkili ve verimli hale getirmektir.

Egitim sisteminde denetim, ders denetimi ve kurum denetimi olmak üzere ikiye ayrılır. Ders denetimi; bir egitim kurumunda görev yapan ögretmenlerin egitim ve ögretim faaliyetlerindeki çalısmalarının gözlenmesi, incelenmesi ve degerlendirilmesidir. Kurum denetimi; bir egitim örgütünün amaçları gerçeklestirmede insan ve madde kaynaklarının saglanma, yararlanılma durumunun gözlenmesi, kontrol edilmesi ve belli kriterlere göre degerlendirilmesidir (Taymaz,1997: 24). Eğitim sisteminde denetimin amacı, eğitim hizmetlerini üreten okulun etkililiğini sağlamak ve sürdürmektir. Eğitim örgütlerinde, etkililiği sağlamaya ve sürdürmeye yönelik denetimin rehberlik ve geliştiricilik yönü ağır basar (Başaran, 1988; Kaya, 1991)

Okul sayılarındaki artış, eğitimde yasa ve yönetmeliklerin getirdiği kuralların artması, okulların bu kurallara uyup uymadığının izlenmesi, eşgüdümleme, işbaşında yetiştirme, öğretmenlere kılavuzluk etme, işleyişi ve süreci işlemeyi izleme gibi görevler eğitim yönetiminin yanında eğitimde denetimi gerekli kılmıştır (Başaran, 1998: 65). Okul yönetimlerinin, eğitim sisteminin amaçlarını ne derece gerçekleştirebildiklerini anlayabilmek ve daha üst düzeyde geçekleştirebilmek için denetime ihtiyaç duyulmaktadır.

Egitim kurumlarının çalısmalarının degerlendirilmesinde amaç; kurumun daha etkili ve verimli hale getirilmesidir. Türk egitim sisteminde ilkögretim kurumlarının denetimi Egitim Denetmenlerince yapılmaktadır. Bu arastırma ile ilkögretim kurumlarının denetiminde; denetim anında karşılaşılan sorunların ortaya konulması amaçlanmıştır. Belirtilen amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.
Kurum denetimi sırasında:
a - Okul müdürlerinin, okul müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin karsılastıgı sorunlar nelerdir?
b - Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve egitim denetmenlerinin karsılastıgı sorunlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
c- Okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve eğitim denetmenlerinin görüşleri arasında kıdem ve eğitim değişkeni açısından anlamlı bir fark var mıdır?

YÖNTEM

Arastırmanın Modeli

Arastırma tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmiste ya da halen var olan durumu var oldugu sekliyle betimlemeyi amaçlayan arastırma yaklasımlarıdır. Bu yaklasımda arastırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi kosulları içerisinde ve var oldugu gibi tanımlanmaya çalısılır (Karasar, 2012). Bir baska tanıma göre tarama modeli: Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalısmalara tarama (survey) arastırması denir (Büyüköztürk, 2010: 16). Bu dogrultuda yapılan bu çalısma ile Mardin ili merkez

ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve egitim denetmenlerinin ilköğretim okullarının kurum denetiminde karsılasılan sorunlara ilişkin görüsleri var olan sekliyle betimlenmeye çalısılmıstır.

Evren ve Örneklem

Arastırmanın evrenini; 2010 - 2011 egitim ögretim yılında Mardin ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürü, okul müdür yardımcısı ve Mardin İli'nde bulunan egitim denetmenleri olusturmaktadır. Arastırmanın evreni kapsamında 44 ilköğretim okulunda, 44 okul müdürü, 61 müdür yardımcısı ve EgitimDenetmenleri Baskanlıgında görev yapan 50 il egitim denetmeni olmak üzere toplam155 kisiye ulasılması hedeflenmistir. Arastırmada evrenin tamamına ulasılacagı düsünüldügü için örneklem alma yoluna gidilmemistir. Arastırma için 44 ilköğretim okulunda görev yapan 43 okul müdürü, 59 müdür yardımcısı ve Mardin Egitim Denetmenleri Baskanlıgında görev yapan ve arastırmaya katılmayı kabul eden 50 il egitim denetmenine ulasılmıstır.

Verilerin Toplanması

Arastırmada veri toplama aracı olarak; Gök tarafından yönetici ve denetmenleriçin gelistirilen ölçme aracı kullanılmıstır. Mardin ili merkez ilçede bulunan ilköğretim okullarında görev yapan yöneticilerin ve Mardin ili egitim denetmenlerinin ilköğretim okullarında kurum denetimine iliskin denetmen ve yönetici görüsleri ölçme aracı kullanılarak arastırma verileri toplanmıstır. Ölçme aracının uygulanabilmesi için Abantİzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ile Mardin Milli Egitim Müdürlügü arasında resmi yazısmalar yapılarak Mardin Milli Egitim Müdürlügü'nden arastırma izni alınmıstır. Ölçme aracı Mardin merkez ilçesinde bulunan okul yöneticilerine ve egitim denetmenlerine arastırmacı tarafından dagıtılmıs, arastırmacı tarafından toplanmıstır.

Ölçme aracı 44 müdür, 61 müdür yardımcısı ve 50 denetmen olmak üzere toplam 155 kisiye dagıtılmıstır. Ölçme aracı gönderilen 44 müdürden 43'ü, 61 müdür yardımcısından 59'u ve 50 egitim denetmenden 50'sinden ölçme aracı geri dönmüstür. Geri dönen ve degerlendirmeye alınan 44 müdürden 43'ünün, 61 müdür yardımcısından 59'unun ve 50 egitim denetmenden 50'sinin ölçme araçları degerlendirmeye alınmıstır.

Veri Toplama Aracı

Arastırmanın veri toplama aracı iki bölümden olusmaktadır. İlk bölümde yönetici ve denetmenlerin kisisel bilgilerini elde etmek amacıyla kisisel bilgi formu hazırlanmıstır. Kisisel bilgi formunda denetmen ve yöneticilerle ilgili kisisel bilgilere ulasmak için maddeler bulunmaktadır. Bu bölümde denetmen ve yöneticilere cinsiyet,mesleki kıdem, egitim durumu, üstlendikleri görevleri (il egitim denetmeni, müdür, müdür yardımcısı), sorulmustur.İkinci bölümde ilköğretim okullarında görevli yönetici ve egitim denetmenlerine ilköğretim okullarında kurum denetiminde karsılasılan sorunlara iliskin görüslerini belirlemek amacıyla Gök (2009) tarafından gelistirilen ölçme aracı" kullanılmıstır. Ölçme aracının her boyutunun kendi içindeki iç tutarlılıgına (Cronbach Alpha) arastırmacı tarafından da bakılmıs; ölçme aracının Cronbach Alpha degeri (güvenilirlik katsayısı) .93,8 olarak bulunmustur.

Verilerin Analizi

Arastırmada elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmistir. Arastırmaya katılan yönetici ve egitim denetmenlerinin görüşlerine ilişkin verilerin frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmalarına bakılmıştır. Okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin görüsleri arasında anlamlı farklılık olup olmadıgını belirlemek üzere "Tek Yönlü Varyans Analizi"yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırma için Mardin ili merkez ilçede bulunan 44 ilköğretim okulunda görev yapan 44 okul müdürü, 61 müdür yardımcısı olmak üzere 105 yönetici ve Mardin İlinde görev yapan 50 eğitim denetmenine anket verilmiş; 43 okul müdürü, 59 müdür yardımcısı ve 50 eğitim denetmeninin anketi geçerli kabul edilmiş ve araştırma yapılmıştır. Araştırmaya katılanların görev dağılımları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Araştırma Evreninde Yer Alan Grupların Görevler Dağılımları

Görev	f	%
Okul Müdürü	43	28,3
Müdür Yardımcısı	59	38,8
Eğitim Denetmeni	50	32,9
Toplam	152	100,0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılanların katılımcıların % 28,3'ünü okul müdürü, % 38,8'ini okul müdür yardımcısı ve % 32,9'unu da denetmenler oluşturmaktadır.

Tablo 2: Okul Müdürlerinin, Müdür Yardımcılarının ve Eğitim Denetmenlerinin Kurum Denetimi Sırasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Bulgular

Sorular	Gruplar					
	Müdür		Müdür Yardımcısı		Denetmen	
	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS
10.Kurum denetiminin gurup denetimi yöntemiyle yapılıyor olması	3,18	1,54	2,89	1,38	2,52	1,28
11.Denetime müfettişin plansız başlaması	2,86	1,48	2,57	1,34	2,86	1,39
12.Kurum denetiminde sadece durum saptamayla yetinilmesi	3,55	1,31	3,16	1,27	3,20	1,27
13. Müfettişin yöneticinin psikolojik durumunu bilmemesi	3,60	1,39	4,11	2,76	2,98	1,28
14.Müfettişin yöneticiyi öğretmenlerin ve çalışanların yanında eleştirmesi	2,90	1,60	2,94	1,49	2,92	1,33
15.Rehberlik ve teftiş yönergesinde incelenecek durumların nicelik olarak fazla olması	3,62	1,36	3,81	1,13	3,18	1,15
16.Değerlendirme ölçütlerinin okul yöneticileri tarafından bilinmemesi	2,93	1,40	3,15	1,44	3,34	1,25
17.Denetim yapan müfettişlerin ortak ölçütler kullanmaması	3,62	1,30	3,72	1,18	3,54	1,12
18.Müfettişin yöneticinin makam masasına oturması	3,65	1,64	3,67	1,54	2,74	1,42
19.Müfettişin yöneticilere gerekli rehberliği sağlayamaması	3,69	1,38	3,52	1,27	2,40	1,03
20.Yöneticilerin müfettişten mesleki rehberlik istememesi	3,53	1,35	3,15	1,31	3,54	1,12
21.Yöneticinin denetim sırasındaki olumsuz tutum ve davranışları	2,95	1,39	2,79	1,27	3,24	0,98
22.Yöneticinin mesleki yeterliliğinin eksikliği	3,37	1,29	3,08	1,11	3,78	1,05
23.Müfettişin mesleki yeterliliğinin eksikliği	3,04	1,32	3,03	1,11	2,80	1,16
24-Okul yöneticisinin de kurumdaki etkinlikleri izleme ve değerlendirme görevinin olması	2,83	1,28	3,01	1,26	2,40	1,27
25.Müfettişler arasındaki is bölümü nedeniyle, farklı konuların gözlemlenmesi bütünün dikkatte kaçması	3,00	1,27	3,23	1,16	2,88	0,98
26.Denetim sırasında eleştirilerin nesnel olmaması	3,23	1,26	3,20	1,24	2,68	0,99
27.Denetim sırasında eleştirilere tepki gösterilmesi	3,06	1,26	3,18	1,10	2,76	1,09
28.Denetim sırasında övgülerin nesnelolmaması	3,11	1,15	3,20	1,14	2,50	0,88
29.Okul yöneticileri ile informal ilişkiler kurulması	2,83	1,19	2,84	1,28	2,84	1,14
30.Kurumun yıllık çalışma programının olmaması	2,74	1,36	2,76	1,38	3,30	1,27

Okul müdürlerinin 0.85 standart sapmayla kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X} = 3.20$ bulunmuştur. Bu ortalamaya dayanarak okul müdürlerinin kurum denetimi sırasında yaşadıkları sorunların "Orta" düzeyde olduğu söylenebilir.

Okul müdürlerinin; Kurum denetiminde sadece durum saptamayla yetinilmesini çok önemli bir sorun olarak gördükleri bulgusunun Seçkin'nin (1978) de yaptığı "Müfettiş Yeterlilikleri konulu araştırmasındaki;

denetmenler teftişin değiştirme işlevinden çok sürdürme işlevini önemsemektedirler bulgusunun desteklediği söylenebilir.

Okul müdürlerinin; denetmenin yöneticinin psikolojik durumunu bilmemesi**,** Denetim yapan müfettişlerin ortak ölçütler kullanmaması sorunlarını çok önemli gördükleri bulgusunu Akbaba ve Memişoğlu'nun (2008) de yaptığı, " Performans Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen, Yönetici ve Müfettiş Görüşleri" adlı çalışmasında tespit edilen, yapılan denetimleri istenilen düzeyde olmadığı, beklentileri karşılamadığı, ayrıca çağdaş denetim ilkeleriyle tutarlı olmadığı, bulgusunun destekle niteliktedir.

Müdür yardımcılarının 0.76 standart sapmayla kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 3.19 bulunmuştur. Bu ortalamayla dayanarak müdür yardımcılarının kurum denetimi sırasında yaşadıkları sorunların "Orta" düzeyde olduğu söylenebilir.
Tablo 2 incelendiğinde müdür yardımcılarının, "Müfettişin yöneticinin psikolojik durumunu bilmemesi" sorununu $\bar{x}$ = 4.11, "Rehberlik ve teftiş yönergesinde incelenecek durumların nicelik olarak fazla olması" sorununu $\bar{x}$ = 3.81, "Müfettişin yöneticinin makam masasına oturması" sorununu $\bar{x}$ = 3,67, "Müfettişin yöneticilere gerekli rehberliği sağlayamaması" sorununu $\bar{x}$ = 3,52 aritmetik ortalama ile çok önemli sorun olarak görmektedirler.

Müdür yardımcılarının; "Müfettişin yöneticinin psikolojik durumunu bilmemesi" ve "Müfettişin yöneticilere gerekli rehberliği sağlayamaması" sorunlarını çok önemli gördükleri bulgusunu Rowley'in (1999) da yaptığı, "Yeni Öğretmenlerin desteklenmesi ve İyi Bir Rehber" adlı çalışmasında tespit edilen …rehberlik yapan kişinin yardım etmeyi kendine amaç edinmiş olması, empatik bir yaklaşımla öğretmeni anlayabilmesi ve önyargısız olarak kabul edebilmesi gerekir, istendik bir rehber, öğretmene gereksinim duyduğu öğretimsel destek konusunda yeterli olmalı, öğretmene sürekli ümit ve iyimserlik aşılamalıdır bulgusunun desteklediği söylenebilir.

Denetmenlerin 0.64 standart sapmayla kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}$= 2.97 bulunmuştur. Bu ortalamayla dayanarak denetmenlerin kurum denetimi sırasında yaşadıkları sorunların "Orta" düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 2 incelendiğinde, denetmenlerin "Yöneticinin mesleki yeterliliğinin eksikliği" sorununu $\bar{x}$ = 3.78, "Yöneticilerin müfettişten mesleki rehberlik istememesi" sorununu = 3.54, "Denetim yapan müfettişlerin ortak ölçütler kullanmaması" sorununu = 3.54 aritmetik ortalama ile çok önemli bir sorun olarak görmektedirler.

Eğitim denetmenlerinin; "Yöneticilerin müfettişten mesleki rehberlik istememesi" sorununu çok önemli bir sorun olarak gördükleri bulgusunu Özmen ve Güngör 'ün (2008) de yaptığı " Eğitim Denetiminde Etik" adlı araştırmada elde edilen; okul müdürlerinin, başkalarının görüşlerine değer verme, eleştirilere açık olma, farklılıklara karşı hoşgörülü olma vb. tutumları yetersiz bulunmuştur bulgusununu desteklediği söylenebilir.

Tablo 3 : Kurum Denetimi Sırasında Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Eğitim Denetimi, Müdür ve Müdür Yardımcısı Görüşlerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Denetim Sırasında Karşılaşılan Sorunlar	Gruplar Arası	1,761	2	0,866	1,525	0,221
	Gruplar İçi	84,562	149	0,568		
	Toplam	86,293	151			

Tablo 3'te görüldüğü gibi okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin "Kurum Denetimi Sırasında Karşılaşılan Sorunlara" ilişkin denek görüşleri arasında görev durumu değişkeni bakımından anlamlı

bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre "Kurum Denetim Sırasında Karşılaşılan Sorunlar " alt boyutunda p > 0.5 bulunmuştur. Bu değer görev durumu değişkeni açısından denek görüşleri arasında kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlar boyutunda .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Okul müdürü, müdür yardımcısı ve eğitim denetmenlerinin kurum denetimi sırasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin denek görüşleri arasında kıdem ve eğitim değişkeni açısından anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçlarına göre p> .05 bulunmuştur. Bu değer kıdem ve eğitim değişkenleri açısından denek görüşleri arasında .05 düzeyinde anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlara ilişkin yirmi bir sorundan denetmenler üç sorunu, okul müdürleri yedi sorunu ve müdür yardımcıları dört sorunu çok önemli derece sorun olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Okul müdürünün müdür yardımcısından çok daha fazla sorun yaşıyor olması; okuldaki yöneticiler arasında işbölümünün insan kaynakları yönetimine uygun olarak yapılmadığı, okul yönetimlerinde ekip anlayışının olmadığı ve buna bağlı olarak denetim sırasında var olduğu düşünülen sorunları okul müdürlerinin sahiplendikleri bu nedenle müdürlerin bu sorunları müdür yardımcılarından daha çok hissettikleri şeklinde açıklanabilir.

Müdürler; denetmenin yöneticilere gerekli rehberliği sağlayamaması, denetmenin yöneticinin makam masasına oturması, rehberlik ve teftiş yönergesinde incelenecek durumların nicelik olarak fazla olması, denetmenin yöneticinin psikolojik durumunu bilmemesi, kurum denetiminde sadece durum saptamayla yetinilmesi, denetim yapan denetmenlerin ortak ölçütler kullanmaması, yöneticilerin denetmenden mesleki rehberlik istememesi sorunlarını çok önemli bir sorun olarak görmektedirler.
Müdür yardımcıları; denetmenin yöneticinin psikolojik durumunu bilmemesi, rehberlik ve teftiş yönergesinde incelenecek durumların nicelik olarak fazla olması, denetmenin yöneticinin makam masasına oturması, denetmenin yöneticilere gerekli rehberliği sağlayamaması sorunlarını çok önemli derecede sorun olarak görmektedirler.

Eğitim denetmenleri; Yöneticinin mesleki yeterliliğinin eksikliği, yöneticilerin denetmenden mesleki rehberlik istememesi, denetim yapan denetmenlerin ortak ölçütler kullanmaması sorunlarını çok önemli derecede sorun olarak görmektedirler.

Kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin katılımcıların görüşlerinin aritmetik ortalamasına dayanarak; okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve denetmenlerin "Orta" düzeyde sorun yaşadıkları söylenebilir.

Kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlar alt boyutuna ilişkin; okul müdürleri, müdür yardımcıları ve eğitim denetmenlerinin görüşleri arasında görev durumu, kıdem durumu ve eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

ÖNERİLER

1- Kurum denetimi sırasında karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin; okul müdürlerinin, müdür yardımcılarının ve denetmenlerin " Orta " düzeyde sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, kurum denetiminin önemi ve içeriğinin anlaşılması için çeşitli kurslar düzenlenerek, yöneticilerin bu kurslardan geçmeleri sağlanabilir.
2- Eğitim denetmenlerinin, gereksinim duydukları hizmetiçi eğitimden geçirilerek, çağdaş denetim ilkeleri yönünden yeterli düzeye gelmeleri sağlanabilir.
3- Yöneticilerin mesleki yeterlilikleri geliştirilmeli, denetimle ilgili yasal düzenlemeleri takip edebileceği bir sistem oluşturulabilir.

4-Bu araştırmanın evrenini Mardin ili merkez ilçede bulunan ilköğretim okulları oluşturmaktadır. Araştırma evreni genişletilerek belde ve köy okulları da çalışma kapsamına alınabilir.
5- Araştırma farklı hizmet bölgelerinde yer alan kentlerde yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
6-Bu araştırma tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Veriler araştırmacı tarafından dağıtılan ölçme aracı aracılığıyla toplanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri ile daha sınırlı bir grupla da çalışılabilir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akbaba Altun, S.; Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,(54);151 179).*

Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.

Başaran,İ.E. (1988). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Bilir, M. (1992). "Teftiş Sisteminin Yapı ve İşleyişi," *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Cilt 25, sayı 1,

Bursalıoğlu, Z .(2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Gök, T. (2009). *İlköğretim Okullarının Kurum Denetiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Müfettiş ve Okul Müdürü Görüşleri.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla: Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara*: Nobel Yayın Dağıtım.

Kaya, Y. (1991). *Eğitim Yönetimi: Kuram ve Türkiye'deki Uygulama*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.

Özmen F. Güngör ,A. (2008). *Eğitim Denetiminde Etik. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15);137-155).

Rowley, B. (1999) James. Supporting New Teachers*. Educational Leadership.* Vol: 56. Issue:8.

Seçkin, N. (1978). *Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Yeterlilikleri.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi.

Taymaz, H. (1997). *Eğitim Sisteminde Teftiş*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Wiles, K. (1963). *Supervision for Better Schools*. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs, N,J.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:23 ISSN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM 6, 7 VE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞÜSTÜ FARKINDALIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Seçil Evran
secilakcam@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. İrfan Yurdabakan
DEÜ Buca Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü/İZMİR

Özet
Bu araştırmada ilköğretim 6, 7. Ve 8. Sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalıkları düzeyleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, Aydın ilinde okuyan çeşitli sosyoekonomik düzeydeki 7 okulun öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Bilişüstü Farkındalık Envanteri" kullanılmış ve elde edilen veriler cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve başarı değişkenlerine göre incelenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilişüstü farkındalık, bilişüstü, ilköğretim öğrencisi.

INVESTIGATING THE METACOGNITION AWARENESS OF 6, 7 AND 8 GRADE PRIMARY STUDENTS

Abstract
In this research it has been investigated metacognition awareneess of 6, 7, 8 grade primary students with using various variables. Sample of this research is the students of 7 schools in Aydın provinence. For collecting data, "Metacognition Awaraness Inventory" has been used and datas investigated through gender, class level, school genre and success variables.

Key words: Metacognition awareness, metacognition, primary student

GİRİŞ

Bilişüstü, öğrenenin kendi öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır. Yani kendi öğrenme sürecinin ve bu sürecin nasıl işlediğinin farkında olmasıdır.
Genel anlamda bilişüstü, bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin farkında olmasıdır. Kişinin kendisi hakkındaki farkındalığını ifade eden bilişüstü kavramının; düşünme hakkında düşünmeyi, kişinin neyi bilip neyi bilmediğini bilmesini ve kişinin düşüncesinin değişik yönlerinin farkındalığını ifade ettiği söylenebilir (Namlu, 2004).Schraw ve Dennison (1994), bilişüstünü kişinin düşünme, anlama ve kendi öğrenmesini kontrol etme yeteneği olarak tanımlar (Schraw ve Dennison, 1994).

Flavell 1976 yılındaki makalesinde bilişüstünün, hem izleme hem de düzenleme unsurlarından meydana geldiğini belirtmiştir. Bilişüstü terimi ilk kez bu yazıda resmi olarak yer almıştır: "Bilişüstü bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları veya onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki bilgisidir. Örneğin eğer A işlemini öğrenmenin B işlemini öğrenmekten daha fazla zor olduğunun farkındaysam; eğer C'nin doğru olduğunu kabul etmeden önce onu tekrar kontrol etmek zorunda olduğumu hissediyorsam (…) Eğer unutabilme ihtimalim olduğu için D'ye daha iyi çalışmam gerektiğini hissediyorsam; eğer E'nin doğru olup olmadığını anlamak için birisine sormayı düşünüyorsam bilişüstüyle meşgul oluyorum demektir. Bilişüstü aynı zamanda somut amaçlara hizmet eden bilişsel objelerle ilişkili olarak, aktif izlemeyi ve sürekli düzenlemeyi ve bu süreçlerin tutarlı biçimde organizasyonunu ifade eder" (Akın, 2006).

Bilişüstü, öğrenilmiş bir bilgiye sahip olmayı, kavramayı, korumayı ve gerektiğinde geri çağırmayı etkiler. Eleştirel düşünmeyi ve problem çözmeyi etkiler. Bilişüstü önemlidir, çünkü eğer öğrenci kavramadaki aksaklıkların farkına varamazsa ve bu konuda ne yapacağını bilemezse öğretmenlerin sunduğu stratejiler başarısız olacaktır (Sapancı, 2010).

Öğrenciler bir konuyu öğrenirken yani problem çözme, kavrama, akıl yürütme, yorumlama gibi bilişsel süreçlerini gerçekleştirirken bilişüstü sürece dâhil olur. Bilişüstü ile öğrenci, bilgisini en verimli biçimde kullanarak öğrenme basamaklarında etkili bir performans gösterir.
Akın (2006), bilişüstü süreçlerin daha iyi anlaşılabilmesi için iyi bir örnek vermiştir. Biliş üstü süreçlere şirket yöneticilerini örnek olarak göstermiştir. Bilişüstü düşünme ve öğrenmenin yöneticisi olarak varsayarsak; müdürün şirketi yönetmesi gibi bilişüstü de bir öğreniciyi öğrenme hakkında düşünmesi ve plan yapması için yönetir. Bilişüstü, öğrenme için temel bir beceridir ve öğrenicinin bilgiden bir anlam elde edeceğini garanti eder. Bunu başarmak için, öğrenici kendi düşünme süreçleri hakkında düşünebilmeli, işleyen öğrenme stratejilerini tanıyabilmeli ve bilinçli bir şekilde onları yönetebilmelidir. Bilişüstü öğrenenler öğrenme sürecinde kendilerine aşağıdakilere benzer sorular sorup cevaplarlar:

1. Bu konu ya da sorun hakkında ne biliyorum?
2. Neye ihtiyacım olduğunu biliyor muyum?
3. Bilgi elde etmek için nereye başvurabileceğimi biliyor muyum?
4. Bu bilgiyi öğrenmek için ne kadar zamana ihtiyacım olacak?
5. Bu bilgiyi öğrenmek için kullanabileceğim strateji ve taktikler nelerdir?
6. Gördüklerimi, duyduklarımı veya okuduklarımı anladım mı?
7. Bir hata yaparsam bunu nasıl fark edebilirim?
8. Eğer planım beklentilerimi karşılamazsa onu nasıl yenileyebilirim?
9. Basarımı nasıl ölçebilirim?

Bilişüstü farkındalık kavramının temelinde bireyin bilinçli davranma, kendini kontrol etme, kendini düzenleme ve değerlendirme, planlama, nasıl öğrendiğini izleme ve öğrenmeyi öğrenme kavramları vardır. Yani birey kendisinin ve öğrenme yollarının farkındadır. Buna dayanarak bilişüstü farkındalık bireyin hayatı boyunca gereksinim duyacağı bilişüstü düşünme becerilerini kazanma ve kullanma işi olarak tanımlanabilir (Demirsöz, 2010). Bilişüstü farkındalık, özel bir öğrenme basamağındaki öğrenen tarafından alınan belirli olaylarla birleştirilen sonuçları öğrenmedir. Öğrencinin bilinçli olarak bilişsel süreçleri göz önüne alan değişik değerlendirme soruları sorma ve sorulara verilen cevaplardır (Demirsöz, 2010).

Bilişsel farkındalık bir düşünme sistematiğidir. Dikkatini konu üzerine çekme, kendini o konuya adama, konu hakkında gerekli tutum geliştirme, konuyu zihinde planlama, o planın nasıl gittiğini zihinde değerlendirme, aksayan yönleri zihinde sürekli değiştirme ve düzenleme becerilerine sahip olmayı gerektirir. Tüm bu zihinsel yeterlikler ve beceriler; düşünme süreçlerinin temelini oluşturmakta ve tüm düşünme boyutlarında bireyin o boyutun özelliğine göre düşünmesini sağlayan bir düşünme dili görevi görmektedir. Bu açıdan bilişsel farkındalık hem düşünmenin temelinde yer almakta, hem de düşünme becerilerinin tümünü içine almaktadır (Gelen, 2004).

Amaç

Bilişüstü ve bilişüstü farkındalık ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde çalışmaların sınırlı sayıda olduğu göze çarpmaktadır. Bilişüstü ile ilgili genellikle belli bir ders ile arasındaki ilişkinin saptanması; üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının yordanması gibi çalışmalar yapılmıştır. Ancak ilköğretim II. Kademe düzeyinde çok fazla bir çalışma yer almamaktadır. Bununla birlikte yapılan çalışmaların genellikle belirli bir ders bazında incelenmesi genel araştırma ihtiyacını doğurmuştur. Başlangıçta tanımlanan bilişüstü farkındalığın birey üzerinde birçok değişkene bağlı olduğuna dikkat edersek bu değişkenlerin ne olduğu ve nasıl etkilediği üzerinde çalışma ihtiyacı doğmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı, ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıfta okuyan öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin ne düzeyde olduğunu saptamak ve cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü ve başarı değişkenlerine göre anlamlı farklılıklarının olup olmadığını ortaya çıkarmaktır. Elde edilecek sonuçlardan hangi tür değişkenlerin öğrencilerin bilişsel farkındalıkları üzerinde etkili olduğu konusunda tespitler yapılacak ve bunlara bağlı kalarak öneriler geliştirilecektir.

YÖNTEM, EVREN ve ÖRNEKLEM

Araştırma, ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar tabanlı değerlendirme uygulamasına ilişkin tutumlarını çeşitli değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak betimlemeyi amaçladığından betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini söz konusu uygulamaya katılan tüm ilköğretim okulları ve öğrencileri oluşturmaktadır. Türkiye genelinde söz konusu uygulamaya katılan okul sayısı 48'dir. Bu okulların 35'i özel, 13'ü ise devlet okuludur. Araştırma bu okullardan seçilen 440 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen 35 maddelik "bilgisayar tabanlı ölçme ve değerlendirmeye dönük tutum" ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analizi yöntemiyle sınanmış, tek faktörde birleşen maddeler ölçeğe alınmıştır. Bu faktörün öz-değeri 17,08, açıkladığı toplam varyansı %50,24 ve madde faktör yükleri dağılımı ise 0,49 ile 0,83 arasında bulunmuştur. Ölçeğin iç-tutarlılık katsayısı 0,97'dir.

BULGULAR

Bu çalışmada, ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlandığından araştırma survey ya da betimleme yöntemi olarak bilinen yöntem izlenerek gerçekleştirilecektir. Araştırmada üzerinde çalışılan grubu, Aydın ili, Merkez ilköğretim okullarında okuyan 6, 7 ve 8. Sınıflara devam eden 975 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada üzerinde çalışılan gruba ilişkin sayısal veriler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Araştırmada Üzerinde Çalışılan Gruba İlişkin Sayısal Veriler

	f	%	Toplam
Cinsiyet	Kız	462	47.4	975
	Erkek	513	52.6	
Sınıf	6. Sınıf	330	33.8	975
	7. Sınıf	357	36.6	
	8. Sınıf	288	29.5	
Okul Türü	Özel	372	38.2	975
	Merkez	276	28.3	
	Merkez Dışı	327	33.5	
Karne Notu	3	126	12.9	975
	4	308	31.6	
	5	541	55.5	

Tablo 1 incelendiğinde, karne notu 1 olan hiçbir öğrencinin olmamıştır ve karne notu 2 olan 7 öğrenci bulunmaktadır. Fakat bu öğrencilerden istatistiksel sonuç elde edilemeyeceğinden bu öğrenciler en yakın karne notu 3 olan gruba aktarılmıştır.

Bu araştırmada veriler, Gregory Schraw ve Rayne Sperling Dennison (1994) tarafından geliştirilen (Metacognitive Awareness Inventory, MAI) ve Göksel Yıldız tarafından dil eşdeğerlik, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Bilişüstü Farkındalık Envanteri ile toplanmıştır.

Bilişüstü Farkındalık Envanteri, Schraw ve Dennison tarafından bilişüstü farkındalığı değerlendirmek için geliştirilen 52 maddelik bir envanterdir. Bu envanter (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Sık sık, (4) Genellikle ve (5) Her zaman şeklinde %'li Likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. Bu envanter ergenlerin ve yetişkinlerin bilişüstü farkındalıklarını değerlendirmek üzere geliştirilmiştir. Envanterin boyutları bilişin bilgisi ve bilişin düzenlenmesi olarak iki boyut ve bunların altında 8 alt boyuttan oluşmaktadır. Bilişin bilgisi boyutu, bireyin bilişsel süreçlerine ve öğrenmede kullanacağı stratejilerin hangi durumlarda daha verimli olacağına ilişkin bilgisidir. Bilişin düzenlenmesi ise, öğrenme sürecini planlama, öğrenme stratejilerini kullanma, öğrenmeyi izleme, hataları düzeltme ve öğrenmeyi değerlendirme hakkındaki bilgidir. Bilişin bilgisi boyutunun altında; açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi ve durumsal bilgi olmak üzere üç alt boyut yer almaktadır. Bilişin düzenlenmesi boyutunun altında ise; planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama ve bilgi yöneltme olmak üzere beş alt boyut yer almaktadır (Schraw & Dennison, 1994). Anketin değerlendirilmesinde her bir alt boyut için alınan toplam puan öğrencinin o alt boyuta yönelik bilişüstü derecesini oluşturmaktadır.

Schraw ve Dennison'ın (1994) eğitim psikolojisine devam eden 110 öğrenci ile yaptıkları çalışmada Bilişüstü Farkındalık Envanterinin faktör yükleri 0,31 ile 0,70 arasında bulunmuştur. İç tutarlılık Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı envanterin tümü için 0,95 olarak bulunmuştur ve alt boyutlar için ise 0,88'den 0,93'e doğru sıralandığı görülmüştür. Ayrıca Schraw ve Dennison iki ana boyut olan Bilişin Bilgisi ve Bilişin Düzenlenmesi arasında orta düzeyde bir ilişki bildirmiştir (r = 0,54) (Yıldız, 2010).

Göksel Yıldız (2010), Bilişüstü Farkındalık Envanteri'ni İlköğretim 7. Sınıfta okuyan 32 öğrenciye uygulamıştır. İngilizce formundan alınan puanlarla Türkçe formundan alınan puanlar arasındaki korelasyon 0,52 bulunmuştur. Yapı geçerliğini saptamak için yapılan faktör analizine göre toplam varyansın % 57'sini açıkladığı ve yedi faktörde toplandığı belirlenmiştir. Envanterin madde-toplam test korelasyonlarının 0,15 ile 0,60 arasında pozitif ve anlamlı değerler aldığını tespit edilmiştir. İç tutarlık güvenirliğini belirleyen Cronbach's Alpha katsayısı formun bütünü için 0,83 bulunmuştur. Türkçeye çevrilen Bilişüstü Farkındalık Envanteri maddelerine uygulanan geçerlik çalışmasında temel bileşenler analizinde ortaya çıkan faktör yapısının özgün envanterdeki faktör yapısı ile uyuşmadığı görülmüş, ayrıca bazı faktörlerin iç tutarlık güvenirlik katsayılarının düşük olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular ilköğretim 7. Sınıf düzeyi ile ilgili olabileceği, öğrencilerin yaş olarak bilişüstü farkındalıklarının tam olarak gelişmemesinin neden olabileceği düşünülmüştür (Yıldız,2010).

Bu bölümde ilköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin bilişüstü farkındalık düzeylerinde cinsiyete göre farklılık araştırılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış farkların önemli olup olmadığını belirlemek için t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de verildiği gibidir.

Tablo 2: Cinsiyetlere Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

	Cinsiyet	**N**	**Ortalama**	**Standart Sapma**	**Serbestlik Düzeyi**	**t**	**Anlamlılık Düzeyi**
Bilişüstü Farkındalık	**Kız**	462	4,22	0,56	973	2,172	0,030*
	Erkek	513	4,14	0,57		2,174	

***p<0,05**

Araştırmaya katılan deneklerin cinsiyetlere göre bilişüstü farkındalık envanterine ilişkin görüşlerinin t testi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde bilişüstü farkındalıkları cinsiyete göre (kızlar lehine) anlamlı bir farklılık göstermektedir, t(973)=2,172, p<0,05. Kız öğrencilerin bilişüstü farkındalıkları (Ortalama=4,2185), erkek öğrencilere (Ortalama=4,1397) göre daha yüksektir. Bu bulgu, bilişüstü farkındalık ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.
Öğrencilerin bilişüstü farkındalıklarının sınıf seviyesine göre anlamlı farklılığın olup olmadığı araştırılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, farkların önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 3: Sınıflarına Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

	N	**Ortalama**	**Standart Sapma**
Bilişüstü Farkındalık	**6. Sınıf**	330	4,26	,5626
	7. Sınıf	357	4,20	,551
	8. Sınıf	288	4,04	,566

Tablo 3 incelendiğinde Bilişüstü Farkındalık Envanterine ilişkin görüşler için en yüksek ortalama 4,2668 ile altıncı sınıflar, en düşük ortalama ise 4,0436 ile sekizinci sınıflar olduğu görülmüştür.

Tablo 4: Sınıflara Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Bilişüstü Farkındalık	**Gruplar Arası**	8,00	2	4,00	12,77	0,000*
	Gruplar İçi	304,48	972	0,31		
	Toplam	312,48	974			

***p<0,01**

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıflarına göre bilişüstü farkındalık envanterine ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 4'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde; öğrencilerin sınıf düzeyleri ile bilişüstü farkındalıkları envanterine ilişkin görüşleri arasında f(2,972)=12,770, p<0,01 arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu durumun kaynağını bulabilmek için yapılan Scheffe Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Sınıflara Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları

(I) Sınıf	(J) Sınıf	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi
1,00	**2,00**	**0,065**	**0,042**	**0,314**
	3,00	**0,223(*)**	**0,045**	**0,000**
2,00	**1,00**	**-0,065**	**0,042**	**0,314**
	3,00	**0,158(*)**	**0,044**	**0,002**

* Ortalama fark 0,5 düzeyinde anlamlıdır.

Altıncı ve yedinci sınıf öğrencilerin, bilişüstü farkındalık envanterine ilişkin görüşlerinin sekizinci sınıf öğrencilerine göre daha yüksek düzeydedir.
Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre farklılığı araştırılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış farkların önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 6: Okulun Bulunduğu Sosyo-ekonomik Çevreye Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

		N	Ortalama	Standart Sapma
Bilişüstü Farkındalık	**Özel**	372	4,187	0,544
	Merkez	276	4,213	0,577
	Merkez Dışı	327	4,135	0,580

Tablo 6 incelendiğinde Bilişüstü Farkındalık Envanterine ilişkin görüşler için en yüksek ortalama 4,2132 ile merkezdeki okullar, en düşük ortalama ise 4,1350 ile merkez dışındaki okullar olduğu görülmüştür.

Tablo 7: Okulun Bulunduğu Sosyo-Ekonomik Çevreye Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Bilişüstü Farkındalık	**Gruplar Arası**	0,977	2	0,489	1,525	0,218

Araştırmaya katılan öğrencilerin okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre bilişüstü farkındalık envanterine ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 7'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde; öğrencilerin okul türleri

ile bilişüstü farkındalıkları envanterine ilişkin görüşleri arasında f(2,972)= 1,525, p<0,05 arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeylerinin başarı değişkenine göre farklılık araştırılmıştır. Bu amaçla öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış farkların önemli olup olmadığını belirlemek için varyans analizi yapılmıştır. Bu amaçla elde edilen bulgular aşağıda tablo halinde verilerek, gerekli yorumlar yapılmıştır.

Tablo 8: Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

	N	Ortalama	Standart Sapma	
Bilişüstü Farkındalık	**3**	126	3,736	0,653
	4	308	4,111	0,545
	5	541	4,317	0,492

Tablo 8 incelendiğinde Bilişüstü Farkındalık Envanterine ilişkin görüşler için en yüksek ortalama 4,3173 ile karne notu 5 olan öğrenciler, en düşük ortalama ise 3,7361 ile karne notu 3 olan öğrenciler olduğu görülmüştür.

Tablo 9: Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine İlişkin Görüşlerinin Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Serbestlik Düzeyi	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi
Gruplar Arası	36,483	2	18,241	64,240	0,00*
Gruplar İçi	276,002	972	0,284		
Toplam	312,485	974			

*p<0,01

Araştırmaya katılan öğrencilerin başarılarına göre bilişüstü farkındalık envanterine ilişkin varyans analizi sonuçları tablo 9'da verilmiştir. Tablo incelendiğinde; öğrencilerin başarıları ile bilişüstü farkındalıkları envanterine ilişkin görüşleri arasında f(2,972)= 64,240, p<0,01 arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir. Bu durumun kaynağını bulabilmek için yapılan Scheffe Testi sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10: Başarı Değişkenine Göre Öğrencilerin Bilişüstü Farkındalık Envanterine İlişkin Görüşlerinin Scheffe Testi Sonuçları

(I) Karne Notu	(J) Karne Notu	Ortalama Fark (I-J)	Standart Hata	Anlamlılık Düzeyi.
3,00	4,00	-,0374(*)	0,056	0,00
	5,00	-0,581(*)	0,052	0,00
4,00	3,00	0,374(*)	0,056	0,00
	5,00	-0,206(*)	0,038	0,00
5,00	3,00	0,581(*)	0,052	0,00
	4,00	0,206(*)	0,038	0,00

* Ortalama fark 0,5 düzeyinde anlamlıdır.

Karne notu 3 olan öğrencilerin, bilişüstü farkındalık envanterine ilişkin görüşleri, karne notu 4 ve daha yüksek olan öğrencilere göre daha düşük düzeydedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişüstü farkındalık düzeyleri cinsiyete göre karşılaştırılmış ve sonucunda kızlar lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf seviyelerine göre karşılaştırılmış ve sonucunda 8. Sınıflar aleyhinde fark olduğu ortaya çıkmıştır. Okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreye göre karşılaştırıldığında öğrencilerin okullarının bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin bilişüstü farkındalık üzerinde

anlamlı bir farklılığın olmadığı ortaya çıkmıştır. Son olarak başarı değişkenin bilişüstü farkındalık üzerinde etkisini araştırılmış ve karne notu 5 olan başarılı öğrenciler lehine fark bulunmuştur.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Airasian, P. ve Miranda, H. (2002). The Role of Assessment in the Revised Taxonomy

Akın, A. ve Diğer (2007). Biliş ötesi Farkındalık Envanteri'nin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice.**7(2). Mayıs 2007. 655-680

Başol, G. ve Diğer (2008). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Pegem Akademi. Ankara.

Duru, M. K. (2007). İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Beyin Fırtınası İle Öğretimin Başarıya, Kavram Öğrenmeye ve Bilişüstü Becerilere Etkisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906-911. Web: http://www.lifecircles-inc.com/Learningtheories/constructivism/flavell.html adresinden 12 Ağustos 2011 tarihinde alınmıştır.

Forehand, M. (2005). Bloom's Taxonomy: Original And Revised. Web: http://www.roe11.k12.il.us/GES%20Stuff/Day%204/Process/Blooms/Mary%20Forehand%20discussion-Bloom's%20Taxonomy.pdf adresinden 20 Temmuz tarihinde alınmıştır.

Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. **Theory Into Practice**, Volume 41, Number 4, Autumn 2002. Copyright (C), 2002 ollege of Education, The Ohio State University

Küçük-Özcan, Z. Ç. (2000). Teaching Metacognitive Strategies To 6th Grade Students. **Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.** Boğaziçi University The Institute For Graduate Studies In Science and Engineering, İstanbul.

Olgun, A. (2006). Bilgisayar Destekli Fen Bilgisi Öğretiminin Öğrencilerin Fen Bilgisi Tutumları, Bilişüstü Becerileri ve Başarılarına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi.

Özcan Z. Ç. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Derslerinde Biliş Üstü Beceri Geliştiren Stratejileri Kullanma Özelliklerinin İncelenmesi. **Yayınlanmamış Doktora Tezi.** Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Özsoy, G. (2008). Üstbiliş. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi** Güz 2008, 6(4), 713-740

Pilten, P. (2008). Üstbiliş Stratejileri Öğretiminin İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Schraw, G. & Dennison, S. (1994). Assessing Metacognitive Awareness**. Contemporary Educational Psychology. C.19. s.4:460-475**

Üredi, I. ve Üredi, F. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Öz-düzenleme ve Motivasyonel İnançlarının Matematik Başarısını Yordama Gücü. **Mersin Üniveritesi Eğitim Fakültesi Dergisi,** Cilt 1, Sayı 2, 250-260.

Uzun, A. ve Yurdabakan, İ. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Öz-değerlendirmeye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Yıl 11, Sayı 22, Aralık 2011, 51-69

Yıldız, G. (2010). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarıları, Bilişüstü Stratejileri, Düşünme Stilleri ve Matematik Öz Kavramları Arasındaki İlişkiler. Doktora Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı.

Yurdabakan, İ. (2011). Yapılandırmacı Kuramın Değerlendirmeye Bakışı: Eğitimde Alternatif Değerlendirme Yöntemleri. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Yıl 2011, Cilt:44, Sayı:1, 51-77

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:24 ISSN: 2146-9199

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDEKİ KADIN MÜDÜRLERİNİN YÖNETİM ALGILARI

İnci Duygu Baytun
YDÜ Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi
duygubaytun@hotmail.com

Ayşen Özerem
YDÜ Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Öğrencisi
aysenxozerem@yahoo.com

Özet

Çalışmanın amacı, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde görev yapan kadın lise ve ilkokul okul müdürlerinin müdürlük mesleğinde yaşadığı zorluklar ve uyguladıkları yönetim stratejilerini bulmak ve kadın müdürlerin sayısının az olmasının nedenlerini ortaya koymaktır. Bu amaçla, nitel bir çalışma yöntemi olan görüşme tekniği kullanılarak veriler elde edilmiştir. Hazırlanan on bir tane görüşme sorusu araştırma kapsamındaki kadın okul müdürlerine uygulanmıştır. Araştırma verileri, araştırmaya katılan okul müdürlerinin görüşme sonuçlarından elde edilen kişisel görüşleri, düşünceleri ve tecrübelerinden direk alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Araştırma sonuçları yönetim kadrosunda çalışmak isteyen diğer bayan eğitimcilere örnek olması ve kadın okul idarecilerinin eğitime bakış açılarının tespit edilmesi açısından önemlidir. Bu doğrultuda, eğitim çatısı içinde bulunan bütün kurumlardaki kadın yönetici sayısının az olmasının nedenleri ve kadın yöneticilerin eğitimle ilgili görüşlerini ortaya koymak hedeflenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Müdürü, Kadın, Yönetim, Yönetim Stratejileri

PERCEPTIONS OF MANAGEMENT OF THE FEMALE MANAGERS IN NORTH CYPRUS

Abstract:

The aim of this study is to determine the management strategies and challenges of the women managers working in secondary ana primary schools in Cyprus and to determine the causes of female school principlas' having small numbers compared to the male ones. For this purpose, a qualitative method of operation data were obtained using the interview technique. Female high school principals were asked to interview eleven questions. The research data is strengthened by the personal views, ideas and direct quotations of the experiences of the female school principlas who were conducted the survey on. The results of this research are substantial for being an example for the other female educators who want to work in school management team. Moreover, this research is important to determine the female school managers' point of view towards education. Thus, it is aimed to search out the reasons of having small numbers of female school managers in all of the educational institutions and to bring out female managers' point of view towards education.

Key Words: School Manager**,** Women, Management**,** Management Strategies

GİRİŞ

Çalışma alanlarına göre kadınlar, günümüzde pek çok mesleki platformda yer alsa da yine de liderlik, siyaset ve yönetim gibi kategorilerde sayıca erkeklerden çok daha az bir yüzdelik dilim kaplamaktadırlar. Kadınların eğitim olanakları artıkça çalışma hayatına entegrasyonları artsa da yine de üzerlerinde taşıdıkları ev ile ilgili sorumluluklar ve iş yaşamındaki negatif cinsiyet ayrımları devam etmektedir. Bu ve bunun gibi pek çok nedenle özellikle konu liderlik, yönetim ve otorite olduğunda erkeklere oranla kadın sayısı oldukça azdır.

Bu çalışma, hazırlanan 11 sorunun Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde halen görev yapmakta olan ve okul müdürlüğü pozisyonunda bulunan kadın müdürlerine yöneltilmesi ile oluşturulmuş, görüşme ve gözleme dayalı nitel bir çalışmadır. Araştırmada görüşülen okul müdürlerinin kişisel görüş, düşünceleri ve tecrübelerinden veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Veriler müdürlerin direk tecrübelerinden alıntı yapılarak desteklenmiştir. Araştırma sonucunda müdürlerin kendilerine son derece güvendikleri ve kadın oldukları için hiçbir zorlukla karşılaşmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca çevrenin olumlu desteği ve katkısı ile müdürlük yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kadın müdürlerin idareciliği severek yaptıkları görülmüştür. Yine de çalışma sonuçları belirtilmeden önce Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde müdür olarak atanacak bireylerin özelliklerini belirtmekte yarar vardır. Buna göre;

A. Orta, Mesleki ve Teknik Öğretim kurumlarında müdür olarak atanacaklarda, aşağıda öngörülen nitelikler aranır (KKTC Öğretmenler yasası s: 24)

1. En az iki yıl süreyle müdür muavini, atölye şefi veya bölüm şefi olarak hizmet etmiş olmak veya Orta, mesleki ve teknik öğretim kurumlarında, asaletinin onaylanmış olması koşuluyla , geçici öğretmenlik hizmetleri dahil en az on beş yıl süreyle teknik öğretim görevlileri dışında , öğretmen olarak görev yapmış olmak.

2. Orta, Mesleki ve teknik öğretim kurumlarında müdür muavini olarak atanacakların ise, asaletinin onaylanmış olması koşuluyla, geçici öğretmenlik hizmetleri dâhil en az on iki yıl süreyle orta, mesleki ve teknik öğretim kurumlarında teknik öğretim görevlileri dışında, öğretmen olarak görev yapmış olmaları gerekir.

B. İlkokul müdürlerinde atanacaklarda aranan nitelikler (KKTC Öğretmenler yasası sf:18)

1. müdür olarak atanabilmek için en az iki yıl süreyle, müdür muavini olarak hizmet etmiş olmak veya en az on yıl süreyle kadrolu ilkokul öğretmeni veya öğretmen bareminin on dördüncü kademesinde bir tam yıl hizmet etmiş olmak.

Okullar her şeyden önce, amaçlı ve planlı olması bakımından sosyolojik olarak bir *örgüt* niteliğindedir. Örgütsel kültür, örgütsel davranışın bir inceleme alanıdır. Örgütsel davranış, insanların örgüt içindeki hareket ve tutumlarının sistematik olarak incelenmesidir (Akt. Çelik (2012),Gordon 1993:5).Örgütlerin verimliliklerinin analizinde üzerinde en çok durulan konulardan biri, örgütsel kültürdür (Çelik,2012:1).

Okul, eğitim hizmeti veren politik, kültürel ve insan boyutu önemli olan bir örgüttür(Reyes,1992). Eğitim örgütlerinde, örgütsel davranışın analiz edilmesi örgütün ürününün insan olmasından dolayı çok önemlidir. İnsanın yani öğrencilerin iyi yetişmesi, güçlü okul kültüründe eğitim görmelerine bağlıdır. Örgütsel davranışın temel boyutları (Gordon 1993); Öğrenme, Yenileşme, Algı, İş Düzenleme, Çatışma, İş Tasarımı, Güç, Liderlik ve İletişimdir.

Problem Durumu

Dünya'da artış hızı azalmakla beraber, kadın istihdamında bir artış gözlenmektedir. Örneğin, 2006 yılında toplam kadın işgücü 1238,9 milyon, kadın istihdamı 1157,1 milyon ve kadın işsiz sayısı 81,8 milyondur (ILO 2007). Günümüzde bu sayılar artış gösterse de yine de kadın istihdamı erkeklere oranla azdır. Bu durumun çevre baskısı, kadının çalışma alanının ev kabul edilmesi, annelik misyonunun kadının temel görevleri arasında bulunması, kadınlarda eğitim istatistikleri incelendiğinde okur- yazarlıkta yüzdelik dilimlerin azalması ve toplum kültürü gibi pek çok nedeni bulunabilir. Kadın yönetici sayısının azlığı ise, yönetsel hiyerarşide yükselmek isteyen kadınlara karşı çeşitli engeller olduğunun anlamlı bir ifadesidir (Soylutürk, 2001: 92). Berberoğlu'na göre (1989), tüm ülkelerde erkeklere göre kadınların yönetim kademelerinde çok düşük oranlarda bulunduklarını, araştırmacıların ulaştıkları ortak sonucun en olumlu sayılabilecek örneklerde bile % 15 gibi rakamsal bir hacim gösterdiğini, bunun da esas olarak orta düzey yöneticilik konumunda ortaya çıktığına dikkati çekmektedir.

Bugün Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde kadın okul müdürleri oranı erkeklere göre daha azdır. Bu verinin ışığında araştırmanın problem cümlesi " okul yönetiminde kadın müdürlerin erkeklere oranla daha az olmasının nedenlerinin " araştırılması olarak ifade edilebilir. Ayrıca kadın müdürlerin iş hayatındaki yeri ve sorunlarının neler olduğunu farklı açılardan tespit etmek hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- KKTC'de kadın okul müdürü sayısı erkeklere oranla neden azdır?
- Kadın okul müdürlerinin yönetime bakış açıları nedir?

- Kadın okul müdürlerinin eğitime bakış açıları nasıldır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, yapılan nitel görüşmelerden elde edilen veriler ışığında kadın okul müdürlerinin, okulda yaşadığı zorlukları ortaya koymak ve çözüm önerileri üretmek amaçlanmıştır. KKTC 'de ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmenlerin %70'i kadın %30 'u erkektir. Buna karşılık ilköğretimde %25 ve ortaöğretimde %21 kadın müdürü bulunmaktadır. Bu araştırmada bu yüzdeliklerin azlığının sebepleri vurgulanacaktır

Çalışmanın Önemi

Bu çalışma kadın okul yöneticilerinin karşılaştıkları sorunları, yöneticilik becerilerini, problem çözme becerilerini, yönetim ile ilgili düşüncelerini, iletişim yeteneklerini, zamanı kullanma yöntemlerini araştırmak adına Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti literatüründe böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan bu çalışma ilk olarak sayılabilir. Ayrıca araştırmada elde edilen bulgular sonucunda, okul müdürü adaylarına, eğitim yöneticilerine, eğitim sisteminde çalışan görevliler ile eğitim kurumları için yararlı bir araştırma olacağı düşünülmüştür.

Çalışmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada okul yönetimi konusu sadece kadın müdürlerle görüşülerek incelenmiştir. Çalışma grubunda ilköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri araştırmaya dâhil edilmiştir. Sonuçlar araştırmanın yapıldığı KKTC için anlamlı olmasına karşın diğer ülkeler için geçerli olmayabilir.

Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde, ilk ve orta öğretim kurumlarında görev yapmakta olan 6 kadın okul müdürleridir. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde toplam 113 İlköğretim Okulu müdürü bulunmaktadır. Bu sayının 84'ü yani %74.4'ü erkek, 29'u yani %25.6'sı kadındır. Ortaöğretimde 32 müdür bulunmaktadır. Bu sayının ise 32'si yani %79'u erkek ve 7'si yani %21'i kadındır.

Araştırma Deseni

Araştırmanın temelinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilk ve orta dereceli okullarda müdür olarak görev yapmakta olan kadınların sayıca az olmalarının nedenlerini, karşılaştıkları sorunları ve yöneticilik konusundaki tutumları ile okuldaki mevcut sorunlara yaklaşımlarını tespit etmek amaçlanmıştır. Bu anlamda araştırma betimsel bir çalışmadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması basamakları şöyledir; literatür taraması, görüşme sorularının hazırlanması ve örneklemde yer alan kişilere uygulanması ve değerlendirme. Çalışmanın ilk basamağını oluşturan literatür taraması yapılırken, araştırmaya basamak teşkil edebilecek örnek çalışmalar incelenmiş ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde yönetici atama yönetmeliği ve öğretmenler yasası gözden geçirilmiştir. Araştırmanın ikinci basamağını teşkil eden görüşme soruları hazırlanırken, akademisyenlerden destek alınmış ve Kıbrıs Milli Eğitim Bakanlığı'na sorular tebliğ edilmiştir. Bakanlıkça yapılan inceleme sonucu soruların okullarda uygulanması hususunda gerekli izin belgeleri düzenlenmiştir. Araştırma sorularının bireylere uygulanması aşamasında, 6 kadın müdür ile görüşülmüştür. Kadın idarecilerin sorulara verdikleri yanıtlar ve durumla ilgili belirttikleri örnekler ışığında elde edilen bilgilere son şekli verilmiştir. Tüm görüşmeler araştırmacıların kendileri tarafından yapılmıştır. Öncelikle Kuzey Kıbrıs Milli Eğitim Bakanlığından gerekli yazılı izin alınmış ve daha sonra gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır. Görüşme yapılan kişilerden izin alınmak kaydıyla görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerde, ses kayıt cihazı kullanılmasının bazı müdürleri rahatsız ettiği gözlemlenmiştir. Görüşmelerin tamamı kişilerin çalıştıkları okul ortamında gerçekleşmiştir. Görüşme sorularına geçilmeden önce deneklere isimlerinin saklı kalacağı ve araştırma sonuçlarının sadece bilimsel verilerin elde edilmesi sürecine hizmet ettiği belirtilmiştir. Yine bu aşamada öncelikle deneklerin okul müdürü olarak çalışma süreleri sorulmuştur.

Okul çeşitli değerlerin bir arada bulunduğu ve çalıştığı bir örgüttür. Okulun temel görevlerinden biri, hem kendi içinde hem de kendi dışında çatışan sosyal, politik ve ekonomik değerleri uzlaştırmak ve dengelemektir. Okulu sadece bir öğrenim kurumu olarak görmek, değerler arasındaki çatışmayı daha da artıracaktır. Okul bireyin

topluma uymasını sağlamak için kurulmuş bir örgüt olduğundan toplum koşullarını ve değerlerini bireye açıklamak zorundadır (Bursalıoğlu 1987: 58). Tablo 1'de okul yöneticisinin kültürel liderlik rolleri yer almaktadır.

Tablo 1- Okul Yöneticisinin Kültürel Rolleri (Kottkamp 1984: 157)

ROLLER	AMAÇLAR	YAKLAŞIM
Yorumlayıcı Rol	Okulun görevlerini, normlarını ve değerlerini, yorumlama seçme ve belirleme, insan ilişkilerinde danışman gibi davranma	Bir figür ve sembol yöneticisi olma, bir sembol gibi erkek ve kadın kahramanlardan, ünlü kişilerden, hikâyelerden ve sloganlardan yararlanma ve sembolik ifadeleri sözelleştirme
Sunucu Rol	Uygun çalışma, istenen davranış, davranışsal örneklerle yönlendirme	Davranışı modelleştirme, sözel olmayan bilgi sağlama, istenen ve eğilimli olunan özel davranış örnekleri, bazı davranışların ayrıntılarını belirleme, grup önünde etkili sunu yapma ve tutarlı örnek verme
Resmi Rol	Bireysel ve grupsal eylemleri destekleme, günlük küçük etkinliklere katılma, istenen davranışları yapma ve temel normlara uyma	Bütün üyeleri özenle bir araya getirme, onlara uygun davranış örnekleri sunma sık sık geleneksel törensel ve onursal etkinlikler düzenleme, halka açık etkinlikler düzenleme, halka açık etkinlikleri onaylama ve uygun ortamlar oluşturma

Okul liderliği karmaşık bir durum göstermektedir. Anne- babalar, öğretmenler, öğrenciler, örgütsel bütünlük ve davranışlarda temel ilkeler seti oluşturmak zorundadırlar. Başarılı liderler, okulun ortak değerler idealler, ilkeler ve inançlar setini okul personeline aşılarlar. Okul kültürünü yerleştirmek, okul yöneticisinin görevidir. Okul yöneticisinin üstlendiği zorunlu roller (Kottkamp 1984:155);

1. Örgütsel kültürü geliştirmede canlı ve kararlı olmalıdır.
2. Var olan ve düşlenen okul kültürü arasındaki farklılığı ortaya çıkarmalıdır.
3. Okul kültürünü geliştirme isteğine sahip olmalıdır.

Okul Kültürünün Denetimi

Okul yöneticisi, sadece okul kültürünün yönetiminden değil, aynı zamanda denetiminden de sorumludur. Kültürü oluşturmak ve yaşatmak, iyi bir denetime bağlıdır. Ancak bu denetim, yazılı kurallara bağlılığı artırmakla sağlanamaz. Okul kültürüne yerleştirilen değerler ve normlar güçlü bir denetim mekanizmasını oluşturur. Okul yöneticisi, öğretmenlerin yazılı kurallara uyup uymadığını denetleyebilir. Yazılı olmayan kuralları denetlemenin en belirgin yolu, okul kültürünün değerlerine ve normlarına bağlılık derecesini güçlendirmektedir. Ayrıca okulun düzenlediği geleneksel törenlere katılımı sağlamak, okulun felsefesini ve sembollerini benimsetmek de, okul kültürünün denetiminde başvurulan diğer yollar olarak görülebilir. (Çelik 2012: 69).

Okul Kültürünün Çevreye Tanıtılması

Okul yöneticisinin okul kültürünü çevreye tanıtırken kullanabileceği bazı yollar vardır. Bunları şöyle açıklayabiliriz (Çelik 2012: 69):

1. Geleneksel törenler düzenleme
2. Kültürel ve sportif etkinlikler düzenleme
3. Okulu tanıtıcı broşürler hazırlama
4. Yerel kitle iletişim araçlarından yararlanma

Tablo 2- Deneklerin Müdürlük Süreleri

Okul Müdürleri	Müdürlükte Geçen Yıllar	Okul Müdürleri	Müdürlükte Geçen Yıllar
M1	17 yıl(ortaöğretime bağlı)	M4	2 yıl(ilköğretime bağlı)
M2	11 yıl(ortaöğretime bağlı)	M5	13 yıl(ortaöğretime bağlı)
M3	2 yıl(ilköğretime bağlı)	M6	12 yıl(ilköğretime bağlı)

Tablo-2'de de görüldüğü gibi görüşülen deneklerin % 66,6'sı 10 yıl üzerinde bir süreden beri müdürlük yapmakta iken % 33. 3'lük dilimi ise bu sürenin altında görev yapmaya devam etmektedir. Araştırmanın ilerleyen bölümlerinde denekler, tecrübeli olmanın liderlik açısından önemine de değinmişlerdir.

Görüşme Sorularına Verilen Yanıtlar

Araştırmanın bu bölümünde, deneklere sorulan görüşme soruları ve verdikleri yanıtlar belirtilmiş ve bu yanıtlar değerlendirilmiştir. Sorular sırası ile yazılmış, her sorunun altında elde edilen bulgular tartışılmıştır.

1. Görüşme sorularının ilki olan "*Okulda oluşabilecek herhangi bir durum karşısında nasıl bir karar verme stratejisi kullanmaktasınız?*" sorusuna verilen yanıtlar şöyledir;

M1: Ani karar vermem, özellikle zamanım varsa güneşin batıp doğmasını beklerim. Uzlaşım tercihimdir. Çünkü idareci bütünleyicidir, bozulanı düzeltir, mantıklıdır. En az zararla çalışma ortamının huzurunu sağlamaya çalışır. Fakat yasa ve tüzüklerden şaşmamalıdır.

M2: Durumlar planlı ya da ani olabilir. Ani gelişen bir problemse nöbetçi öğretmenin sorunu çözmesini beklerim. Bana kadar geldiyse tecrübe ve yetenekle karar veririm. Prosedüre uyarım ve süreci takip ederim. Sorun öğretmenle ilgiliyse önce izlerim ve uygun dille, dostça uyarırım.

M3: Duruma göre değişir. Sadece benim ilgilenebileceğim bir durum değilse öğretmenlerden destek alırım, kadroyla ortak hareket ederim. Öğretmenlerle ilgili sorunlarda önce öğretmeni dinlemek gerekir.

M4: Olayın hangi kitleyi etkilediğine bağlı. Herkesi etkileyen bir kararsa, önce dinler ve çözüm odaklı olmaya çalışırım. Son kararı kendim veririm.

M5: Öğretmen boyutundaki sorunlarda daima sakinimdir. Hemen karar vermem, sabırlıyım ve dinlerim. Uzlaşım taraftarıyım ve iletişimciyim.

M6: Önce çocuklarla teke tek görüşür, sonra ortayı bulmaya çalışırım. İdare uzlaşı sağlamalıdır. Öğretmenden gelen bir şikâyet varsa, idare olarak öğretmeni destekleriz. Sonra değerlendirme yaparız. Gerekirse öğretmen uyarılır konuşulur. Özürsüz gelmeme gibi durumlarda bakanlığa bildiririz.

2. "*Çalışanlara kişisel ve akademik gelişmeleri için ne çeşit fırsatlar verilmektesiniz?"* sorusuna verilen yanıtlar şöyledir;

M1: Bu tamamen tüzüklerle bağlanmıştır. Uzlaşımcı ve motive edici yaklaşım sergilenir. Toplantılarda zümre olarak öğretmenlerin talepleri alınır. Programın elverdiği ölçüde bu talepler dikkate alınır.

M2: Grup ve zümrelerin birlikte çalışması için olanak sağlarız. Örneğin, öğretmenler başta teknoloji kullanımı konusunda ürkek davrandılar. Gönüllüler arasından seçilen kişilerden bilenler bilmeyenlere anlattı. Smart Board uygulamasında interaktif ders hazırlama kursu yaptık. İnsan hakları eğitimi verdik. Göçlerden kaynaklanan çatışmalarla ilgili psikolog çağırarak eğitim verdik. Değişik zamanlarda ihtiyaç dahilinde eğitimler hazırladık.

M3: Öğretmen akademik gelişim konusunda istekliyse her türlü kolaylığı sağlarım. Çünkü öğretmenin her türlü gelişimi okula olumlu olarak geri dönecektir. Bilgi paylaşılmalıdır.

M4: Kendisini yenileyen kişiye okuldaki görevini etkilemeyecek şekilde yardımcı olurum.

M5: Ders programını öğretmenden gelen talebe göre düzenlerim. Çünkü kendini geliştirdikçe öğrenciye daha faydalı olur.

M6: Hizmet içi eğitim seminerleri var. Henüz öğretmenlerden destek talebi almadık.

Verilen yanıtlara bakıldığında, müdürlerin tamamı, öğretmenlerin kişisel gelişimleri konusunda destek vermeye hazır bir tutum sergilemektedir. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Yüksek lisans ve doktora eğitimi yapmakta olan öğretmenlerin izinleri ile ilgili bir düzenleme bulunmamakta ve bu konu tamamen idarenin insiyatifine bırakılmış görünmektedir. Katılımcıların akademik gelişim konusuna çift yönlü bir bakış sergilediğini söyleyebiliriz. Okul içi ve okul dışı olarak ortaya konulan bu yaklaşıma göre okullarda da öğretmenler arası bilgi paylaşımının yapıldığı görülmektedir.

3. *"Okulda çalışanlar ve okul- aile birliği karar sürecine nasıl bir katılım göstermektedirler?"* sorusu için verilen yanıtlara bakacak olursak;

M1: Kararların beraber alınması tepkilerin minimuma indirilmesini sağlayacaktır. İdare tek başına karar almaz. Bu konuda iddialıyız. Çalıştığımız ortamın huzurlu olması çok önemlidir. Kişilerde kendisine değer verilme hissi yaratmak katılım ve motivasyonu artırır.

M2: Ben okul aile birliği kararlarına uymaya çalışırım. Öncelikle gönüllüler ortaya konur. Çalışanlara neyi nasıl yapacağını sorarım çünkü sorumlu onlardır.

M3: Okul- aile birliği okulumuzda aktif çalışan bir kuruldur. Velilerin beklentilerini değerlendiriyoruz. Personel görüşleri değerlidir.

M4: Velilerle görüşüyorum. Duyarsızlar, bilinçsizler ve önemsemiyorlar. Okul- aile birliğimiz yok, yeni kurmaya çalışıyorum.

M5: Okul- aile birliği ile iletişimimiz iyidir ve bize destektirler.

M6: Okul- aile birliği kararlarda etkindir. Öğretmenlerle yapılacak çalışmalarda, idare öğretmenlerle birlikte karar verir.

Demokratik/katılımcı liderlik türünde lider, çalışanlara rehberlik ve öncülük etmekte, organizasyonda, karar alma sürecine çalışanların katılımını destekler ve rehberlik eder (www.canaktan.org). Okul- aile birliğinin kurulduğu kurumlarda veli ve öğretmen görüşleri ve isteklerinin öncelik arz ettiği gözlemlenmiştir.

4. "*Öğrencilerin okul yönetimi ile ilgili görüş ve düşüncelerini ifade etme özgürlüğü sağlanmakta mıdır? Bununla ilgili gerçekleştirdiğiniz örnek uygulamalar var mıdır?"* sorusuna alınan yanıtlar Tablo 3'de belirtilmiştir.

Tablo 3- Öğrencilerin Yönetime Katılımı İle İlgili Örnek Çalışmalar

Örnek Uygulamalar ve Müdürler	
Dilekçe Kutusu/ Anket/Sorumluluk Yoluyla Disiplin (M1)	Boş Dersleri Rehberlikle Değerlendirmek (M2)
Sohbetler (M1/M2/M3)	Defter Tutmak (M3)
Birebir Görüşmeler (M1/M2/M5)	Eğitsel Etkinlikler Düzenlemek (M4/M5)

5. *"Okul yönetiminin yönetim sürecinde ihtiyaç duyduğu eğitimsel gereksinimler nelerdir?"* sorusuna verilen yanıtlar Tablo- 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4- Yönetim Sürecinde İhtiyaç Duyulan Gereksinimler

Gereksinimler	**Müdürler**	**Yüzde Oranları**
Bir gereksinimimiz olmadı	M1/M4/M6	%50
Teknoloji kullanım kursu/ Kişisel Gelişim Kursları	M1	%16. 6
H.İ.E ve Bürokratik Yazışma Eğitimi	M1/M2/M4/M5	%50

Tablodan da anlaşılabileceği gibi, kadın müdürlerin yarısı bir gereksinimlerinin olmadığını düşünür ve faaliyetleri yeterli bulurken, yine yarısı H.İ.E (Hizmet İçi Eğitim) kurslarının ihtiyaçlarına cevap verebildiği için devamlılığından memnundur. Yine %50'lik dilim bürokratik yazışmalarda ilk göreve geldikleri yıllarda zorlandıklarını belirtmiştir. Bir diğer konu da evraklarda standartlaşmanın olmamasıdır. Her müdürün kendine özgü bir dosyalama sistemi olduğunu ve dosyalama konusunda farklı uygulamaların olduğunu belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili diğer farklı düşünceler, aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir;

M1: İdarecilik sınavlarının yeterliliği tartışılır. Özellikle kırsal kesim kadroları atlama basamağı olarak değerlendirilir. Deneyimli insanlar uzun süre burada barındırılamaz. Göreve yeni gelenlerin daha sıkı denetlenmesi taraftarıyım. Bakanlığın dosya ve kişileri denetleme yetkisi vardır. Fakat bunu yapıp yapmadıkları da tartışmalıdır.

M2: Eğitimsel gereksinimler yönetici olmadan önce gereklidir. Yöneticinin belli vasıfları taşıması gerekir. Okuldaki yazışmalar ve dosyalama sistemi ve arşivlenmesi için tek tip uygulama eğitimi verilmeli. Fakat böyle bir ihtiyaç olmasına rağmen okullar için böyle bir uygulama yoktur.

M3: Yenilikleri takip etme ihtiyacımız var. Yazışmalar ve okul evraklarında bocalama yaşayabiliyorum.

6. *"Okul yöneticisi olarak eğitimsel gereksinimleri karşılamak için ne gibi faaliyetlerde bulunmaktasınız?"* sorusuna verilen yanıtlar Tablo-5'de gösterilmiştir:

Tablo 5- Eğitimsel Gereksinimleri Karşılamak İçin Yapılan Faaliyetler

Faaliyetler	Müdürler
Zümreler arası faaliyetlerin takibi ve değerlendirilmesi/ Öğrenci defterlerinin rastgele bir metotla incelenmesi	M1
Kulüp faaliyetleri/Psikolojik Destek Hizmetleri/Özel Eğitime Yönelik Faaliyetler/Bilgi Paylaşımı	M2/M3
Okul sorunlarının çözümüne yönelik kurslar düzenleme (öğretmen ya da velilere)	M3/M4/M6
Hiçbir şey yapmıyoruz	M5

Tablodan da anlaşılacağı gibi, okul yöneticilerinin eğitimsel gereksinimleri karşılamak adına tercih ettikleri ilk metot problemlere yönelik kurslar düzenlemektir. Bununla ilgili verdikleri örnek olaylar aşağıdaki gibidir.

M3: Bir öğrencinin kolu kırıldı ve ameliyata kadar gitti. Bunun üzerine ilkyardım eğitimini okulda yaygınlaştırma çabasına gittim.

M4: Sponsorlara (Anne Gelişim Merkezi gibi) gönüllü bireylere, ihtiyaç duyanları göndeririz.

M6: Velileri davranış eğitimi konusunda bilgilendirmek için seminer verdik.

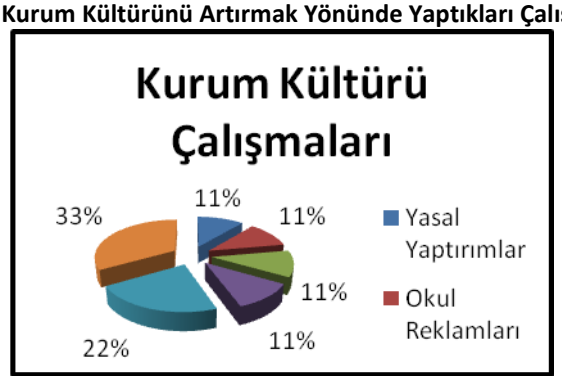
Kadın yöneticiler, cinsiyetlerinin kendilerine katmış olduğu annelik, ebeveynlik, şefkat gibi duygular nedeniyle daha duygusal davranabileceğinden özellikle yaşanan olumsuz durumlara yönelik daha duyarlı ve duygusal davranıyor olabilirler.

7. "Son iki yıl içinde eğitimle ilgili yönetim becerilerinizi geliştirmek için katıldığınız seminer, kurs veya sempozyumlar nelerdir?" sorusuna aldığımız yanıtlar şunlardır: Ankara Üniversitesi Milenyum Eğitim Yöneticisi Paneli,H.İ.E Faaliyetleri, Bilgisayar Kursu, Salamis T.K.Y (Toplam Kalite Yönetimi) Semineri, Okul Yönetiminde Güven Konferansı, Drama Kursu, Eğitim Portalının Kullanımı Kursu, Yakın Doğu Üniversitesi Çoklu Öğretim Metotları Kursu.

8. "Okulla ilgili öğretmenlerin kurum kültürüne uyumunu artırıcı yönde yaptığınız çalışmalar nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlar Grafik-1'de yer almaktadır.

Grafik- 1 incelendiğinde kadın müdürlerin kurum kültürünü artırıcı yönde yaptıkları çalışmaların %11'lik dilimler halinde; yasal yaptırımlar, okul ile ilgili reklamlar, yarışmalar, okul ile ilgili yayınlar (gazete ve dergile) çıkartmak olduğu görülmektedir. %22'lik dilimin sosyal aktiviteler aracılığı ile bu çalışmaları yürüttüğü ve %33' ün ise iletişim yolunu tercih ettiği gözlemlenmektedir.

Grafik 1- Okul Yöneticilerinin Kurum Kültürünü Artırmak Yönünde Yaptıkları Çalışmalar



9. *"Okul harcamalarında öncelik verdiğiniz konular nelerdir?"* sorusuna verilen yanıtlar şöyledir;

M1: Tüm zümrelere eşit dağılım yapmaya çalışırım. Okul- aile birliği, müdür yardımcıları ve zümrelerle hedefler belirleriz. Bütçemizi okul- aile birliği çalışmaları ve kantin gelirleri oluşturur.

M2: Bakanlık ödeneği yoktur. Okul- aile birliği bütçesini kullanıyoruz. Veliden makbuzla toplanan bağışlar ve bilet satışları bütçemizi oluşturuyor. Bunları eğitim- öğretim altyapı çalışmalarına aktarıyoruz.

M3: Çocukların sağlık ve güvenliğine harcıyoruz. Bakanlığa ihtiyaçlarımızı bildiriyoruz ve sıraya giriyoruz. Fakat öncelikli ihtiyaçlar bakanlık tarafında kağıt ve temizlik malzemesi (ki yetersiz). Okul- aile birliği parası var ama yetersiz. Gelirimizi kantin binası, kıyafet satışı, kermesler ve veli desteği oluşturmaktadır.

M4: Önceliğimiz temizlik malzemeleri, hijyen ve kaynak kitaplardır.

M5: Okul- aile birliği bütçe sağlar. Aslında olması gereken okulların kendi bütçelerinin olmasıdır. Fakat yok. Zümrelerin öncelik sırasına göre ihtiyaçları belirlenir. Velilerden imece usulü yardım alırız. Fiziki şartları iyileştirmede harcama yapıyoruz. Okul geceleri düzenlemeye karşıyım.

M6: Tuvalet temizliği, ortak kullanım araçları, teknolojik ihtiyaçlar, fiziki şartlara göre bütçemizi ayırırız.

10. *"Okulunuzda eğitim denetimi ile ilgili yaptığınız faaliyetler nelerdir?"* sorusuna alınan yanıtlar Tablo- 6'da sıralanmıştır;

Tablo 6- Denetimle İlgili Faaliyetler ve Görüşler

Müdürler	Yaptıkları Denetim Faaliyetleri	Görüşler
M1/M6/M5	Defter kontrolü, zümre toplantıları, okul ile ilgili sohbetler, sınıf denetimi, Toplantılar, görev dağılımı, soru örnekleri incelemesi	Öğretmenle sıkıntılarını paylaşırım. Burada bir aile olduğumuzu belirtirim. Bir yönetici olarak olası hatayı kendimde ararım. Denetimler genellikle müdür muavinleri tarafından yapılır. Sorun varsa bana iletilir, bazen ben de katılırım. Sınıf denetimi ve defter kontrolünün gereksiz bir gerginlik olduğuna inanıyorum.
M2/M3/M4	Zümre planlarının takibi, ön görüşmeler, STS (Seviye Tespit Sınavları) sorularının seçimini gerçekleştiriyoruz.	Denetleme, tüm okulun içinde bulunduğu bir faaliyettir. Denetim bir bütündür ve her an olur. Denetimde süreklilik vardır. Fakat öğretmen üzerinde baskı unsuru olmak istemem.

11. *"Çevrenin okulla ilgili çalışmaları öğrenmesi açısından yürüttüğünüz okulunuzu tanıtıcı nitelikteki çalışmalar nelerdir?"* sorusuna verilen yanıtlar Tablo- 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7- Okulla İlgiyi Çevreyi Bilgilendirici Nitelikte Çalışmalar

Faaliyetin Türü	Müdürler	Açıklamalar
Basın yoluyla bilgilendirmeler, Teknolojik Duyurular	M1/M2/M3/M5	Facebook ve mail yoluyla bilgilendirme çalışmaları
Spor aktiviteleri düzenlemek, Bilgilendirme Toplantıları, Sosyal aktiviteler, Yürüyüşler	M1/M5/M2	*Engelli bireylerin yaşama uyumu *Davranış Eğitimi *Kaynaştırma Öğrencileri ile ilgili toplantılar *Halı saha maçları *Sivil Savunma Tatbikatı ve Bilgilendirme *Kanserli Hastalara Kıyafet Toplama Kampanyası *İzcilik *Okuma Bayramı * Okul bandosu ile yürüyüş düzenleme
Okul Gazete/Dergi/ Yıllık Faaliyetleri	M2/ M3/ M5/ M6	-

12. Görüşme sorularına ek olarak katılımcılar, yapılan çalışma ve toplumda bayan yönetici olma konusunda bazı fikirlerini de belirtmişlerdir. Bu konu ile ilgili yapılan derlemeler maddeler halinde aşağıda belirtilmiştir.

M1: Yönetim benim için bir keyiftir. Eğitim ve sağlığın hata yapma lüksü yoktur. Bu mesleği seçenler, hümanist ve kendisiyle barışık değilse öğretmenliğin dışında bir iş yapmalıdır. Eğitim yöneticisinin içinde başta insan sevgisi olmalıdır.

M3: Özel hayatta tanıdığınız insanlar yönetime katkı sağlayabilir. Müdür okulda bazen hademe, bazen usta gibi her alanda çalışabilir. Bütçe daha iyi olabilse ve okullara pay ayrılabilse, yönetim daha verimli olabilir. Okul kendi bütçesini belirleyebilse ve hatta kendi öğretmenlerini seçebilse ve yönetim merkezi Lefkoşa'ya bağlı olmasa çok daha iyi olabilir.

Okul müdürlüğü yapmak için bence yıllarca öğretmen olunmalı ve işin mutfağından gelinmelidir.

M4: Türkiye kökenli öğrenciler ağırlıklı bir okulda görev yapıyorum. Veli- okul- çocuk üçgeninin aile bacağı biraz zayıf bence.

M5: Bayan olarak erkek müdürlerden daha avantajlıyız. Ricalarımız daha çabuk yerine getirilir. Daha sabırlıyız. Yönetici kendini yönetsel faaliyetlerin içine sokmalı ve olayı iyice araştırmalıdır. Müdürün motivasyonu biterse tüm okulun biter.

Rehberlik okul içinde ayrı bir okuldur. Özel gereksinimleri olan öğrenciler için ayrı bir departman oluşturulmalıdır. Bu şekilde hizmet veren ayrı okullar yapılmalıdır.

M6: Bayan olmanın bir zorluğu olmadığını düşünüyorum. Yöneticilikte zorluklar tabii ki var fakat cinsiyet ile ilgili değil. Müdürlüğün en zor yanı öğretmen açıklarının olması bence. Bir diğer konu da maddi konular. Çünkü okulların düzenli bir geliri yok.

SONUÇLAR

1. Katılımcıların genellikle *durumsallık yaklaşımı*nı sergilediği görülmüştür. Bu yaklaşımın odak noktası, görev ya da ilişki ağırlıklı bir liderlik tarzının her durum ve koşulda geçerli olamayacağı, bazı durumlarda görev merkezli bir liderlik tarzının etkinliğe neden olabileceği gibi, bazı durumlarda da tersine ilişki merkezli bir liderlik tarzının verimli ve etkin olabileceği şeklinde ifade edilebilir (Çağlar, 2004).
2. Müdürlerin tamamı, öğretmenlerin kişisel gelişimleri konusunda destek vermeye hazır bir tutum sergilemektedir. Fakat Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Yüksek lisans ve doktora eğitimi yapmakta olan öğretmenlerin izinleri ile ilgili bir düzenleme bulunmamakta ve bu konu tamamen idarenin insiyatifine bırakılmış görünmektedir.
3. Katılımcı okul müdürlerinin söylemlerine bakılarak %83. 3 dilimin öğretmenlerin de yasalar gereği beraber çalıştığı ve okul müdürünün doğal üyesi olduğu okul- aile birliği ile olumlu ilişkiler geliştirdiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, karar alma sürecinde okul liderlerinin *katılımcı (demokratik)* liderlik yaklaşımı sergilediği söylenebilir.
4. Ağırlıklı olarak müdürler sohbetler ve birebir görüşmeler aracılığı ile iletişim kurma yolunu seçmişlerdir. Farklı yapılan uygulama sayısı azdır. Bununla birlikte görüşülen müdürlerin %83. 3'ü okul müdürü odasının kapısının öğrenciye açık olduğunu özellikle belirtmişlerdir. Bu durum kadın idarecilerin iletişime verdikleri önemin bir göstergesi olarak algılanabilir.
5.Okul yöneticilerinin gereksinim duyduğu temel konu dosya ve evraklama işlerinde tek tip ve doğru uygulamalar ile ilgili seminer veya kurslardır diyebiliriz. İdareciler H.İ.E kurslarının açıklayıcı olması ve yeterince düzenlenmesinden memnundurlar. Fakat idareci sınavlarını yetersiz bulmaktadırlar.
6. Okul yöneticilerinin eğitimsel gereksinimleri karşılamak adına tercih ettikleri ilk metot problemlere yönelik kurslar düzenlemektir Kadın yöneticiler, cinsiyetlerinin kendilerine katmış olduğu annelik, ebeveynlik, şefkat gibi duygular nedeniyle daha duygusal davranabileceğinden özellikle yaşanan olumsuz durumlara yönelik daha duyarlı ve duygusal davranıyor olabilirler.
7. Müdürlerden alınan yanıtlara göre Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin yöneticiler tarafından sevilerek katılınan ve faydalı olduğu düşünülen kurslar olduğu sonucuna varılabilir. Sadece H.İ.E kurslarını tercih eden katılımcı yüzdesi %16. 6 olarak bulunurken, hiçbir faaliyete katılmayan katılımcı oranı da % 16. 6'dır.
8.Okul yöneticilerinin ağırlıklı olarak iletişim kurma eğilimde oldukları gözlemlenmektedir. Yine de yasal yaptırımlar ile kurum kültürünü benimsetme çabasının da olduğu düşük bir yüzdelik dilimi kapsasa da göze çarpmaktadır. Bunun dışında katılımcılardan birinin belirttiği üzere öğretmen ve öğrenci arasındaki teknolojik iletişimler de kurum kültürüne negatif yönde etki etmektedir. Bunun dışında bir diğer katılımcı da öğretmenlerin çocukların gelişim dönemlerinde olduğunun bilincinde olması gerektiğini belirtmiştir.
9. Okul bütçelerinin genellikle okul- aile birliği gelirlerinden elde edildiği gözlemlenmiştir. Bunun yanı sıra veli bağışları ve kantin gelirleri okul bütçesinin iktisadi kaynakları arasında bulunmaktadır. Okul müdürleri bakanlığın sağladığı eğitim ödeneklerinin yetersizliğini dile getirmişlerdir. Bakanlığın okullara dağıttığı kağıt ve temizlik malzemelerinin de yetersiz olduğu sonucu çıkarılabilir.
10. Eğitim denetimi faaliyetinin okul yöneticisi tarafından standart bir uygulama göstermediği gözlemlenmiştir. Bu faaliyetler bazı okul müdürleri tarafından bizzat yapılsa da, bazı okul müdürlerinin bu yetkilerini müdür muavinleri ile bölüştükleri sonucuna varılmıştır. Denetim faaliyetleri, yöneticinin insiyatifine bırakılmış faaliyetlerdir. Genellikle yine iletişim ağırlıklı bir denetim biçiminin benimsendiği göze çarpmaktadır. Müdürler özellikle toplantı kanalıyla zümrelerle iletişim kurmayı tercih etmektedir.

11.Okulu ilgilendirdiği sürece her okul yöneticisinin yazılı basını ağırlıklı olarak bilgilendirme çalışmalarında değerlendirdiği gözlemlenmiştir. Sosyal aktivitelerin sivil toplum örgütleri ile birlikte yürütüldüğü saptanmıştır. Okulların gerekli gördükleri konularda bilgilendirme toplantıları yaptığı görülmektedir.
KKTC'deki kadın öğretmenlerin oranı %70 iken, toplam 145 müdürden 36 'sı(yaklaşık % 24.9 si) kadın müdürdür. Kadın müdürlerin ifadelerine göre öğretmenlerin müdürlük yapmak istememelerinin en büyük sebebinin müdürlük görev yerlerinin yerleşime daha uzak yerler olmasıdır.

ÖNERİLER

1.Kadın müdürlerin sayısını artırmak için okul müdürü münhallerine kadın olarak ayrı kontejan ayrılabilir.
2.Kadın müdürlerin nakil ve yerdeğiştirme sırasında öncelikli olarak yer almaları sağlanırsa, kadın müdürlerin sayısının artacağı söylenebilir.
3.KKTC'de kadın okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve artırılması için yeni politikalar geliştirilmelidir. Okul yöneticiliğinin okulu olmadığı için okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için ayrı programlar hazırlanabilir. "eğitim yöneticisi yetiştirmek için müdür olmak isteyen kadın öğretmen ve müdür muavinlerine farklı deneyimler ve etkili programlar sunulabilir. Eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi yönetim alanında yetiştirilmeleri bir yasaya bağlanabilir.
4.Öğretim elemanları eğitim yönetiminde "kadın müdürlerin yönetim stratejilerini " araştırmak için daha farklı yöntem, teknik ve öğretmen gruplarıyla çalışmayı deneyebilirler.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Berberoğlu, G. N. (1989) "Kadın Yöneticiler: İş Hayatındaki Yeri ve Sorunlar", Anadolu Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi, Cilt VII, Sayı I, s: 289.

Bursalıoğlu ,Z.(1987).Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış .Ankara,
A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Castagnos ,J.C.;Mouy , P (1990).Le Nouveau de la Formation Dans la Gestion des Ressources Humaines .Education Permanente , NO: 104,Octobre

Çelik, V.(2012),Okul Kültürü ve Yönetimi , Pegem Akademi ,5.baskı ,Ankara.

Gordon ,J.R.(1993),Organizational Behavior .Allyn and Bacon sf:5

Horts ,C.(1987).Typlogies des Pratigues de Gestion des Ressources Humaines, Revue Française de Gestion , Decembre

Kotkamp,R.B (1984) .The Principal As Cultural Leader.Planning Changing.Vol 15 , No:3
Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Öğretmenler Yasası 25/1985 .
ILO, Global Employment Trends for Women Brief, March 2007, s: 14.

Reyes ,R.,Shaw,J .(1992) .School Cultures:Organizational Value Orientation and Commitment.Journal of Education Research,May/June

Robbins , S.P.(1994).Örgütsel Davranışın Temelleri (Çev.Sevgi A.Öztürk).Eskişehir : ETAM A.Ş.Basım ve Yayım

Seyidoğlu H. (1995). "Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı" Gizem Yayınları: İstanbul.

Soylutürk M. (2001). "Yönetimde Kadının Yeri". H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:25 ISSN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİZİLERİN YAKINSAKLIĞI KAVRAMI ÜZERİNE İSPAT DEĞERLENDİRME BECERİLERİ

Muhammet Doruk
Atatürk Üniversitesi
mdoruk20@hotmail.com

Abdullah Kaplan
Atatürk Üniversitesi
akaplan@atauni.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının dizilerin yakınsaklığı kavramı üzerine ispat değerlendirme becerilerini incelemektir. Araştırmanın katılımcılarını, Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü üçüncü sınıfında öğrenim gören 6 matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış "Dizilerin Yakınsaklığı Kavramı İspat Değerlendirme Mülakat Formu" (DYKİDMF) yardımıyla elde edilmiştir. Veriler analiz edildiğinde, öğretmen adaylarının ispat değerlendirmede başarısız oldukları tespit edilmiştir. Bu başarısızlığın sebebi olarak, ispatlardaki anahtar düşüncelere dikkat edilmemesi ve öğretmen adaylarının ispatları öğrenmek için düşünce sürecine girmeden sadece ezberleme yoluna gittikleri göze çarpmaktadır. Ayrıca, ilgili dersten elde edilen akademik başarı ile ispat değerlendirme becerileri arasında bir ilişkinin olmadığı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Matematiksel ispat, matematik öğretmeni adayı, ispat değerlendirme.

PROSPECTIVE PRIMARY MATHEMATICS TEACHERS' PROOF EVALUATION ABILTIES ON CONVERGENCE OF SEQUENCE CONCEPT

Abstract

The purpose of this study is to determine prospective primary mathematics teachers' proof evaluation abilities on convergence of sequance concept. The participant of this study consist of 6 prospective mathematics teachers who were enrolled in the thirth grade in the primary mathematics education department from a university located in the east part of Turkey. The data of this study were gathered by means of semi structured "Convergence of Sequence Concept Proof Evaluation Interview Form" (CSCPEIF). When the data have been analyzed, it has been determined that prospective teachers are failed at proof evaluation. Two main points can be underlined as a fact of prospective teachers' failure; one is failure to heed the key ideas in proof section and the other one is learning the proofs by memorizing without any thought process. Also, it is thought that there is no relation between academic achievement and proof evaluation abilities.

Key words: Mathematical proof, prospective mathematics teacher, proof evaluation.

GİRİŞ

İspat kelime manası olarak, bir geçeğin ya da bir şeyin doğruluğunun gösterilmesi ve bir iddianın geçerli veya doğruluğunu test etme sürecidir (Oxford American Dictionary, 2004). Aslında ispat matematikte olduğu kadar günlük hayatta her gün kullanılır. Bilimsel araştırmaların hemen hepsinde vardır. Fakat bu araştırmalarda ispat kavramı bir ifadenin varlığını ve doğruluğunu göstermek için değil, bir ifadenin doğru olup olmadığını test etmek için kullanılmaktadır (Calude ve Marcus, 2004). Matematiksel ispatta ise iki amaç vardır. Birisi hipotezin mantıklı adımlarla bir sona götürüldüğünü göstermek diğeri ise varsayımlardan neden ve nasıl gidildiğini anlamaktır (Tall, 1998). O halde ispat bir teoremin sadece gerçek olduğunu değil aynı zamanda neden gerçek olduğunun

anlaşılmasına yardımcı olur. Bu şekilde düşünüldüğünde, ispatlar hem ikna edicidir hem de keşiflere neden olabilmektedir. Bu anlayışla yapılan ispatlar, sonuçların birbiri ile bağdaştırılarak matematiğin sistematikleşmesine katkıda bulunabilirler (Hanna ve Barbeau, 2009).

Birçok matematikçi ve matematik eğitimcisi ispatı matematik eğitiminin önemli bir parçası (Özer ve Arıkan, 2002) hatta matematiğin kalbi olarak değerlendirmektedir (Senk vd., 2009 akt. Bahtiyari, 2010; Turner, 2010). Matematiksel ispat öğrencilerin matematiksel kavramları daha iyi öğrenmesine yardımcı olan bir araçtır (Hersh, 1993). Matematiksel ispat yapmanın öğrencilere sağladığı faydalardan bir kaçı aşağıda sıralanmıştır.

- İspat yaparken öğrenciler formüllerin son halleri ile yeterli olmadığını ve açıklanması gerektiğini öğrenirler (Güven, Çelik ve Karataş, 2005).
- Matematiksel bilginin kurulmasında, gelişmesinde ve aktarılmasında etkin rol oynar (Stylianides, 2007).
- Matematiksel kavramların daha iyi anlaşılmasına ve matematiksel düşüncenin gelişmesine yardımcı olur (Hanna, 1991).
- Matematikçilerin yaptıklarının ne anlama geldiğini öğretir (İmamoğlu, 2010).
- İspatla birlikte matematiksel bilgiler gelişir ve olgunlaşır (Kitcher, 1984).
- Öğrencilerin kritik düşünme becerilerini geliştirir (Fawcett, 1938).
- Öğrencilere, problem çözme için yeni metotlar, stratejiler ve araçlar sunar (Rav, 1999).

Araştırmacıların çoğu tarafından ispatın matematik eğitimindeki önemi vurgulanmasına rağmen, matematiksel ispat her düzeyden öğrencilerin ve matematik öğretmeni adaylarının zorlandıkları bir kavramdır (Arslan 2007; Arslan ve Yıldız, 2010; Aydoğdu, Olkun ve Toluk, 2003: Coşkun, 2009). Moore (1994) matematiksel ispat yapma sürecinde öğrencilerin yaşadıkları zorlukları, tanımları ifade edememe, kavramların anlamlarını sezgisel olarak anlayamama, kavram imajlarını ispat yaparken kullanamama, genelleme ve örnek kullanımı eksikliği, tanımlardan nasıl bir ispat yapısı kullanacağını bilmeme, matematiksel dil ve notasyonları anlayamama ve ispata nasıl başlayacağını bilememeleri olarak belirtmektedir.

Öğrencilere ispatlama mantığının kazandırılmasında şüphesiz matematik öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Peterson, Carpenter ve Loef (1989) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin performanslarının tamamen öğretmenin düşüncelerine ve bilgilerine bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerde ispatlama mantığının yerleşebilmesi için ispata gereken önem verilmeli, ilköğretim çağından itibaren ispat yapma teşvik edilmeli ve en önemlisi öğretmenler ispat konusunda yeterince bilgilendirilmeli ve eğitilmelidir (NTCM, 2000). Bu ifadelerden anlaşılıyor ki, bu günün öğrencisi ve geleceğin öğretmeni olan öğretmen adayların ispat yapma becerisine sahip olmaları önemlidir. Öğretmen adaylarının ispat yapma becerisi kazanmalarının önemine rağmen, ispat kavramı en çalışkan öğretmen adaylarında bile dirençle karşılaşılan bir konudur. Birçok öğrenci ve öğretmen adayı ispat yapmayı neden öğrenmeleri gerektiğini anlamaz ve birçoğu da mecburiyet olarak görür (Mansi, 2003).

Öğretmen adaylarının ispat yapma konusunda yaşadıkları zorlukların sebepleri irdelendiğinde, üniversitelerde okutulan matematik dersleri ilk bakışta öğretmen adaylarının zor anlayacağı ispatlarla dolu olduğu ve bu yüzden öğretmen adayları dersi geçebilmek için ispatları anlamadan ezberledikleri görülmektedir (Concradie ve Frith, 2000). Üniversitelerde okutulan bu dersler genellikle geleneksel metotla anlatıldığı için çoğu zaman öğrenciler kavramları içselleştirmeden, teoremler ve ispatları içeriğini bile bilmeden ezberleyerek sınavlara girer ve sınavları da geçerler. Ayrıca matematikçilere göre matematiksel ispat içerisindeki bilgilerden ziyade anahtar düşüncelerle doludur. Fakat matematikçiler öğretim esnasında anahtar fikirlere gerekli vurguyu yapmamakta daha da önemlisi değerlendirmede kullanmamaktadırlar (Raman, 2003). Geçerli fikirlerin ve ispatların oluşumu ve fikirlerin kritik edilmesi matematik yapmanın ayrılmaz bir parçasıdır. Eğer bu muhakeme becerisi kazandırılmazsa, o zaman matematik bir işlem dizisini takip etmek ve ne anlama geldiğini düşünmeden örnekleri taklit etmek olur (Ross, 1998).

Matematiksel ispat ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmaların özellikle son on yıl içinde geliştiği bilinmektedir (Güler ve Dikici, 2012). Bu yüzden, matematiksel ispat ile ilgili araştırmalardan elde edilecek sonuçlarının ilgili alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada da ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının dizilerin yakınsaklığı kavramı üzerine ispat değerlendirme becerilerini belirlemek ve ispatı değerlendirirken nelere dikkat ettiklerini anlamak amaçlanmıştır. Literatüre bakıldığında, ispat değerlendirme becerilerine yönelik araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Diziler kavramı ile ilgili matematiksel ispat çalışmalarına ise rastlanmamıştır.

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı esas alınmıştır. Çünkü nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir yaklaşımdır (Ekiz, 2003). Nitel araştırma yaklaşımının doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu özellikler çerçevesinde kullanılacak en iyi araştırma deseninin Özel Durum Çalışması (Case Study) olduğu kanısına varılmıştır. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının dizilerin yakınsaklığı kavramı üzerinde ispat değerlendirme süreçleri kapsamında, ispat değerlendirme becerileri, ispatı değerlendirirken nelerden faydalandıkları ve ispatın doğruluğuna ilişkin değerlendirmelerinde nelerin etkili olduğu bütüncül olarak ele alınıp birbiriyle karşılaştırılmıştır. Her ne kadar özel durum çalışmaları hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinde kullanılsa da, nitel araştırma yöntemleri açısından bakıldığında, özel durum çalışmaları bir veya birkaç durumu, olguyu ya da olayı sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle derinlemesine inceleme olanağı sunmaktadır. Bu süreçte ortam, birey veya süreçler bütüncül bir yaklaşımla araştırılmakta ve süreçteki roller ve ilişkiler üzerine odaklanılmaktadır. Ayrıca özel durum çalışmalarının birden fazla veri toplama tekniğine yer vermesi, zengin ve birbirini destekleyecek veri çeşitliliğine ulaşılmayı sağlayacaktır (Çepni, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Katılımcılar

Bu çalışma Doğu Anadolu Bölgesinde bulunan bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören altı matematik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adayları dört yıllık olan ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünün üçüncü sınıfındadırlar. Üçü kız, üçü erkek olan öğretmen adaylarının yaş ortalaması yirmi ikidir. Araştırmada kullanılan isimler öğretmen adaylarının kendi isimleri değildir. Kullanılan isimler araştırmacılar tarafından belirlenen takma isimlerdir. Katılımcılar seçilirken diziler konusunda sahip oldukları bilgilerinin hatırlanır olmasına dikkat edilmiştir. Bu amaçla, araştırma diziler konusunun öğretildiği analiz 3 dersinin bitiminden hemen sonra ikinci dönemin ilk haftasında gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar belirlenirken analiz 3 dersinden başarı ile geçmiş, farklı harf notlarından öğrenciler tercih edilmiştir. Bu sebepten, katılımcı seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi esas alınmıştır. Çünkü maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklemede amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir, aksine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Katılımcıların özellikleri tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Özellikler	**Katılımcılar**					
	Giray	Mehmet	Yunus	Aslı	Yasemin	Gülay
Yaş	22	21	24	21	21	21
Analiz 3 dersi harf notu	AA	BB	CC	BA	BA	CB

Araştırma grubu seçiminde, analiz 3 dersini başarıyla geçmiş öğrenciler harf notlarına göre listelenmiş daha sonra bu listelerden katılımcılar rastgele seçilmiştir. Analiz 3 dersini DC harf notu ile geçen öğrenci olmadığı için araştırma grubuna dâhil edilememiştir. Konuyla ilgili daha fazla bilgi verilebileceği düşüncesiyle BA harf notundan iki öğrenci araştırma grubuna seçilmiştir. Analiz 3 dersinden alınan harf notlarına göre en başarılı öğretmen adayı Giray ve en az başarılı olan ise Yunus olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış "Dizilerin Yakınsaklığı Kavramı İspat Değerlendirme Mülakat Formu" (DYKİDMF) yardımıyla elde edilmiştir. DYKİDMF iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmen adaylarına ispat değerlendirirken kendilerine gerekli olan tanımlar verilmiştir. Bu tanımlar dizi ve dizilerin yakınsaklığı tanımlarıdır. İkinci bölümde ise öğretmen adaylarının daha önceki derslerinde ispatladıkları "*Yakınsak bir dizinin tek bir limiti vardır*" teoremi kullanılmıştır. İspattan "$\forall n > n_0 = maksimum\{n_1, n_2\}$" parçası çıkartılarak ispatı değerlendirmeleri istenmiştir. Burada ispattan çıkartılan parça ispatlardaki anahtar fikirlere bir örnektir. Bu teoremin ispatında n_0'ın işlevi, birinci yakınsaklık tanımından elde edilen, n_1 teriminden

sonraki terimler için geçerli olan $|s_n - s| < \varepsilon$ eşitsizliği ile ikinci yakınsaklık tanımından elde edilen, dizinin n_2 teriminden sonraki terimler için geçerli olan $|s_n - s^*| < \varepsilon$ eşitsizliğini ortak olarak kullanılabilmeyi sağlamasıdır. n_0=maksimum{n_1, n_2} seçilmesi her iki eşitsizliğin de ortak olarak kullanılmasına olanak sağlamaktadır. n_0'ın bu şekilde seçilmemesi halinde iki eşitsizlik birlikte kullanılamamakta, yapılan işlem eşitsizlik kurallarına göre geçersiz olmaktadır. Katılımcıların yazdıkları ifadelerin ne anlama geldiğinin ne kadar farkında olduklarını görebilmek amacıyla bu teorem ve teoremin bu parçasının çıkartılması tercih edilmiştir.

Katılımcılardan ispatı değerlendirmeleri istenmiş ve bu değerlendirmenin sonucunda ispat için doğrudur, eksiktir ya da yanlıştır şeklinde bir karar vererek gerekçelerini yazmaları istenmiştir. DYKİDMF'de kullanılan tanımların ve ispatın uygunluğu Analiz ve fonksiyonlar teorisi anabilim dalında uzman bir akademisyen tarafından denetlenmiştir. Ayrıca, mülakat formunun oluşturulması ve uygulanmasında nitel araştırma yöntemleri alanında uzman iki akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur.

Görüşülen öğretmen adayları, kendilerini ifade edebilecek ve kolay ulaşılabilme özelliklerine sahip öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden önce araştırmanın tamamen gönüllük ilkesine göre yürütüleceği, çalışmaya devam etmek istemeyen öğretmen adaylarının istedikleri anda çalışmadan ayrılabilecekleri araştırmacılar tarafından açıklanmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin ses kaydı altına alınacağı ve bu durumun kendileri için bir sakıncasının olup olmadığı öğretmen adaylarına sorulmuş ve bu konudaki izinleri alınmıştır. Araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının isimlerinin ve bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı ve araştırmada kendi isimleri yerine takma isimler kullanılacağı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlar 25–30 dakika sürmüştür. Mülakatların tamamı birinci yazar ile öğretmen adaylarının birebir görüşebilecekleri, dışsal faktörlerin katılımcının dikkatini dağıtmayacağına inanılan bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Aşağıda DYKİDMF'de öğrencilere verilen tanımlar ve ispat sunulmuştur.

Tanım 1 (reel sayı dizisi). *$f: N \to R$ şeklinde tanımlanan fonksiyona reel sayı dizisi denir.*
Tanım 2 (dizilerin yakınsaklığı). $(s_n) \longrightarrow s \Leftrightarrow \forall \varepsilon > 0$ *için* $\exists n_0 \in N$ *öyleki* $\forall n > n_0$ *için* $|s_n - s| < \varepsilon$.

Teorem: *Yakınsak bir dizinin tek bir limiti vardır.*
İspat. *Kabul edelim ki (s_n) dizisinin limiti tek olmasın. Örneğin*

$$(s_n) \to s \quad ve \quad (s_n) \to s^*$$

olsun. $(s_n) \to s$ olduğundan $\forall \varepsilon > 0$ için $\exists n_1 \in N$ öyleki

$$\forall n > n_1 \quad \text{için} \quad |s_n - s| < \varepsilon$$

dir. $(s_n) \to s^*$ olduğundan $\forall \varepsilon > 0$ için $\exists n_2 \in N$ öyleki

$$\forall n > n_2 \quad \text{için} \quad |s_n - s^*| < \varepsilon$$

olur. Buradan

$$|s - s^*| = |s - s_n + s_n - s^*| \leq |s - s_n| + |s_n - s^*| < \varepsilon + \varepsilon = 2\varepsilon$$

olur. Herhangi iki reel sayı arasındaki farkın mutlak değerinin her pozitif sayıdan küçük olması bu iki sayının eşit olması ile mümkün olacağından,

$$s = s^*$$

olmalıdır.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, elde edilen ham verilerin anlamlandırılarak belirli bir çerçeve oluşturulması ve beliren durum netlik kazandıktan sonra düzenlenerek kod ve kategorilerin ortaya çıkarak somutlaşmasını sağlamaktadır (Patton, 2002). İçerik analizi yaklaşımı, nitel mülâkat verilerinin ve açık uçlu soruların analizinde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Araştırmada, içerik analizi yöntemlerinden 'kategorisel analiz' kullanılmıştır. Çalışmada veri çeşitlemesi yapılarak katılımcılardan sesli düşünmeleri istenmiş katılımcıların yazılı ifadeleri ve ses kayıtları birlikte değerlendirilmiştir. Çalışmada ilk olarak ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Veriler yazıya dökülürken anlaşılamayan ve ifadelerden çıkartılan yorumlar için katılımcılarla görüşülerek anlaşılmayan ifadeler aydınlatılmış ve ifadelerden çıkartılan yorumlardan onay alınmıştır. Mülakat verilerinin yazıya dökülmesi işleminin ardından, araştırmacı tarafından ham verilerden kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Kod ve

kategorilerin oluşturulması aşamasından sonra araştırmacının iki meslektaşı tarafından kod ve kategoriler incelenmiştir. Son olarak alınan dönütlerle birlikte kategorilere son hali verilmiştir. Katılımcıların yazılı ve sözlü ifadeleri üzerinde hiçbir düzeltme yapılmadan sıklıkla betimsel olarak sunulmaya çalışılmıştır. Bu sayede araştırma verilerinin güvenilirliğinin artırılması hedeflenmiştir.

BULGULAR

Katılımcıların ispatı değerlendirirken nelere dikkat ettiklerini anlamak amacıyla, katılımcılara "ispatı değerlendirirken nelere dikkat ediyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar incelenerek, ispatı değerlendirirken nelere dikkat ettiklerine yönelik görüşleri "Tanım-yöntem-işlem-sonuç-uyum", "Tanım-işlem-sonuç-ezber", "Tanım-işlem-sonuç-uyum", "Tanım-sonuç-uyum", "Tanım-işlem-ezber" ve "Tanım-sonuç" kategorileri altında toplanmıştır. Aşağıda bu kategoriler ve katılımcıların görüşleri sunulmuştur.

Tablo2: Katılımcıların İspatı Değerlendirirken Nelere Dikkat Ettiklerine Yönelik Görüşleri

Kategoriler	Öğretmen adaylarının görüşleri
Tanım ↓ Yöntem ↓ İşlem ↓ Sonuç ↓ Uyum	***Aslı:*** *Tanıma baktım. Tanımdaki ifadeler güzel yerleştirilmiş. Zaten baştan dediğim gibi tek bir limiti vardır. Burada biraz uç bir ifade tek deyince benim aklıma hemen iki farklı limit olduğunu ortaya koyup sonunda da olmayana ergi yöntemini kullanmak aklıma gelmişti. Burada da o şekilde kullanılmış ve tanımlar güzel kullanılmış. Onun dışında dediğim gibi bu ε'lar toplanmış 2ε. 2ε'u öğrenci büyük bir şey de zannedebilirdi.* $\frac{\varepsilon}{2}$ *olsa daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum. Ama onun dışında ispatın yapımı doğru. Yani ε sıfıra çok yakın olduğunu ve zaten keyfi olarak seçtiğimi bildiğim için bu ispatı anladım.*
Tanım ↓ İşlem ↓ Ezber	***Gülay:*** *Tanımın kullanışı doğru ama şurada eşitsizliğin kullanılmasını tam olarak hatırlamıyorum. Doğru olduğunu da hatırlamıyorum. Daha önce yaptık bu ispatı. Yani buradan çözüldüğünü hatırlıyorum ama sonucun bazılarını hatırlamıyorum. Yani buraya varmamız gerektiğini hatırlıyorum ama gerekçesini hatırlayamıyorum. Doğru olup olmadığı hakkında bilgi… Şuradaki farkın da çok küçük bir şey olduğu, bunların değerlerinin de eşit olduğunu söylüyor. Yani ben eksik derim herhalde. Aslında hocanın bize anlattığı şekilde yazılsaydı kafam karışmazdı.* ***Giray****: Dizinin tanımından yararlanıyorum. Şu toplama çıkarmaya ve bu mutlak değer eşitsizliğine bakılması gerek başka da bir şey yok. İki limiti olmadığını yani s ve* s^*. s_n*, s ye yakınsadığından her ε>0 için, bazı eleman* $n_1 \in N$ *vardır öyleki, her* $n > n_1$ *için* $\lvert s_n - s \rvert < \varepsilon$ *dur. Bu tanımından dolayı doğrudur. Aynı şekilde s*'a da yakınsar. Aynı şekilde* $n > n_1$ *için* $\lvert s_n - s^* \rvert < \varepsilon$ *. O da doğru.* $s = s^*$*, eşittir.* s_n *dizisini ekleyip çıkarttığımızda… Şurada ε yerine* $\frac{\varepsilon}{2}$ *gibiydi ispatta. ε, bir eksiklik var gibi. ε olmayacak mıydı acaba sonuç? Burayı* $\frac{\varepsilon}{2}$ *alıyorduk. Galiba şey ya, burası* $\frac{\varepsilon}{2}$*. Fark eder mi? İspatta biraz eksiklik vardır.*
Tanım ↓ İşlem ↓ Sonuç ↓ Uyum	***Yunus:*** *İspatta yukarıdaki tanımlardan yararlandım. Ondan sonra herhangi bir işlem hatası var mı ona baktım veya nasıl diyeyim mutlak değer kavramını doğru mu kullandık yanlış mı kullandık ona baktım. Aynı şekilde* s_n*'yi hem ekleyip hem de çıkarttığımızda bir sakıncası var mı ona baktım. Sonucun doğru olduğunu gördüm ε'dan küçük olduğunu gördüm. Dediğim gibi teoremin doğru olduğunu düşünüyorum. Doğru olduğunu düşünmekte tüm aşamaların doğru olduğunu düşünüyorum ve yukarıdaki tanıma da uygun olduğunu düşünüyorum. Bunun için de teoremin doğru olduğunu düşünüyorum. Yukarıdaki tanımla yapılan işlemler birbiriyle uyumludur. İspatın herhangi bir yerinde hata yapılmadığını düşünüyorum.*

Tanım ↓ Sonuç ↓ Uyum	***Yasemin:*** *Tanımın nasıl kullanıldığına baktım. Hani daha sonra bu tanımla şeyi birleştirmiş yakınsak bir dizinin tek bir limiti vardır ya, iki farklı limit almıştık. Bu iki farklı limiti tanımla birleştirerek* $s = s^*$*demiş. Hem tanımı kullanmış hem de iki farklı ifadeyi birleştirerek tekrar sonuca bağlamış. Bu yüzden bence doğrudur. Ayrı ayrı mesela* s_n, *s'ye ve* s^**'a gidiyor. Eğer bu ikisini birleştiremeyen biri olsaydı hem s'ye yakınsadığı hem de* s^* *kabul edildiği için iki farklı noktaya yakınsayabilir tek bir değeri yoktur gibi bir ifade kullanabilirdi. Ama burada en sonunda verilen tanımdaki ifadeyle birleştirildiği için* $s = s^*$*çıkmış. Bu da bir tek limiti olduğunu göstermiş.*
Tanım ↓ Sonuç	***Mehmet:*** *Tanım, bir kere zaten tanımları kullanıyoruz. Zaten biz bir teoremi ispatlarken tanımlardan ve aksiyomlardan yaralanıyoruz her zaman. Burada da çoğunlukla tanım 2'yi kullandık. Aynen uyguladım. Ben sonucun da iyi bağlandığı için doğru diye düşündüm.*

Tablo 2 incelendiğinde, Gülay ve Giray'ın ispatı değerlendirirken tanımların doğru kullanılmasına, kullanılan işlemlerin doğru olup olmamasına ve ispatın daha önceki ezber bilgileri ile uyumluluğuna dikkat ettikleri görülmektedir. Gülay ve Giray'ın ispat hakkındaki bilgileri ezber merkezli olduğu için ispatlardaki anahtar düşüncelere dikkat etmedikleri ortaya çıkmıştır. Gülay ve Giray ispat ile eski ezber bilgileri arasında farklılık olduğunu düşünmektedir.

Aslı ispatı değerlendirirken nelere dikkat ettiğine yönelik ifadelerinden, tanımın doğru kullanılmasına, kullanılan ispatlama yönteminin doğruluğuna, yapılan işlemlerin doğruluğuna, istenen sonuca ulaşılıp ulaşılmamasına ve ifadeler arasındaki uyuma dikkat ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer katılımcılardan farklı olarak Aslı, ispatı değerlendirirken ispatlama yönteminin doğru kullanılıp kullanılmamasına dikkat etmiştir. Ayrıca Aslı ispatı değerlendirirken diğer katılımcılardan daha çok faktörü göz önünde bulundurmuştur. Yunus ispatı değerlendirirken tanımların kullanımına, işlem hatası olup olmamasına, istenen sonuca ulaşılmasına ve ifadeler arası uyuma dikkat etmiştir. Yasemin'in ifadelerinden, ispatı değerlendirirken tanımların kullanımına, istenen sonuca ulaşılmasına ve ifadeler arası uyuma dikkat ettiği sonucuna varılmıştır. Mehmet'in ise ispatı değerlendirirken tanımların doğru kullanılmasına ve istenen sonucun elde edilmesine dikkat ettiği kanısına varılmıştır. Mehmet diğer katılımcılara oranla ispatı değerlendirirken daha az faktörü dikkate almıştır.

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda elde edilen verilere göre genel bir değerlendirme yapıldığında, katılımcılar ortak olarak tanımların doğru kullanılıp kullanılmamasına ve ispatın sonunda bulunması gereken ifadenin olup olmamasına dikkat ettikleri tespit edilmiştir. Bu görüşler doğrultusunda, Gülay ve Giray ispatı eksik olarak, diğer katılımcılar ise (Aslı, Yunus, Yasemin, Mehmet) doğru olarak değerlendirme eğilimindedir.

Katılımcıların ispatı değerlendirilen nelere dikkat ettikleri hakkındaki görüşlerinin ardından, katılımcılardan ispatın doğruluğuna ilişkin bir hüküm vermeleri ve gerekçelerini yazmaları istenmiştir. Tablo 3'te katılımcıların ispatı değerlendiklerinde verdikleri kararlara ve yazdıkları gerekçelere yer verilmiştir.

Tablo 3: Katılımcıların İspatı Değerlendirdiklerinde Verdikleri Kararlar ve Gerekçeleri

Katılımcılar	Karar		Gerekçe
	Doğru	Eksik	
Aslı	✓		*Teoremi okuduğumda dizinin bir tek limitinin olduğunu görünce hemen aklıma olmayana ergi metodu geldi. İspata baktığımda benim düşündüğüm yöntemin kullanıldığını gördüm. İspat tamamen doğrudur. Tanım doğru uygulanmış sonuçta iki farklı limitin olduğu kabul edip tek bir limiti olduğunu gördüğümüz için ispat doğrudur. Kullandığımız yöntem bu ispata uymuştur.*
Yasemin	✓		*Teoremin ispatında dizinin yakınsaklığından faydalanılmıştır. İki farklı yakınsanan sayının birbirine eşit olduğu gösterilmiştir. Dizinin yakınsaklık tanımında* $\lvert s_n - s \rvert < \varepsilon$ *ve* $\lvert s_n - s^* \rvert < \varepsilon$ *şeklinde olacağı belirtilmiştir. Teoremin ispatında bu tanımlar kullanılmış ve istenen sonuca ulaşılmıştır. Sonuç olarak* $s = s^*$ *bulunmuştur. Bu yüzden ispatın doğru bir şekilde yapıldığını düşünüyorum.*

Giray		✓	*$|s_n - s| < \frac{\varepsilon}{2}$ ve $|s_n - s^*| < \frac{\varepsilon}{2}$ almalıyız.* $|s - s_n + s_n - s^*| \leq |s - s_n| + |s_n - s^*| < \frac{\varepsilon}{2} + \frac{\varepsilon}{2} < \varepsilon$ *olur. Bu da $s = s^*$'ı verir*
Yunus	✓		*Yukarıdaki tanımla yapılan işlem birbiriyle uyumludur. İspatın herhangi bir yerinde hata yapıldığını düşünmüyorum.*
Mehmet	✓		*Yukarıdaki verilen teoremin ispatının tanımlardan yararlanarak doğru olduğunu düşünüyorum. Ayrıca bu teoremin ispatını daha önceden görmüş olmam, ispatı tekrar yapmamı kolaylaştırdı.*
Gülay		✓	*Sonuç kısmındaki cümleyi tam olarak kavrayamamış olmam. Ayrıntılı bilgi gerekebilir.*

Tablo 3'e göre, Gülay ve Giray ispatın eksik olduğunu belirtmiş fakat yeterli bir açıklama yapamamışlardır. İspatı değerlendirirken farklı noktalara odaklanmışlardır. Giray daha önce görmüş olduğu bu ispatı değerlendirdiğinde, ezberlediği ispattaki sembolden başka sembol kullanıldığı için ispatın eksik olduğunu belirtmiştir. Giray'ın buradan da anlaşıldığı gibi, yeterince küçük bir pozitif reel sayı olan ε sayısını kavramadan bu teoremi sadece ezberleme yoluna gittiği görülmektedir. Giray'ın ezberlediği teoremde $\frac{\varepsilon}{2}$ sayısı kullanılmış fakat çalışmada ε sayısı kullanılmıştır. Burada ε sayısı, yeterince küçük keyfi bir pozitif reel sayı olduğundan tanımda ε ya da $\frac{\varepsilon}{2}$ yazılması hiçbir şeyi değiştirmeyecektir.

Gülay ise herhangi iki reel sayının farkının mutlak değerinin her pozitif reel sayıdan küçük olması durumunu kavrayamadığı için ispatı eksik olarak değerlendirmiştir. Herhangi iki reel sayının farkının mutlak değeri her pozitif reel sayıdan küçük olması durumu sadece mutlak değerli ifadenin sıfır olması, yani farkı alınan iki sayının birbirine eşit olması ile mümkündür. Gülay'ın yazdığı gerekçeye bakılarak, eşitsizlik, mutlak değer ve ε kavramlarını tam olarak kavrayamadığı anlaşılmaktadır.

Aslı, Yasemin, Yunus ve Mehmet ise teoremin doğru ispatlandığını düşünmektedirler. İki farklı eşitsizliğin hangi şartlar altında ortak olarak kullanılabileceğine dikkat etmemişlerdir. Bunun sebebi olarak, bir dizinin bir noktaya yakınsamasının hangi şartlar altında gerçekleştiğini tam olarak anlamadıkları ve söz konusu kavramı içselleştiremedikleri söylenebilir.

Katılımcılar ispatı değerlendirirken çoğunlukla sonuç odaklı bir yaklaşım sergilemişlerdir. Bu bakımdan, katılımcıların ispatın doğruluğunu gösterme fonksiyonuna daha fazla odaklandıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcılar ispatın en önemli fonksiyonu olan "Açıklama" yani bir ifadenin neden doğru olduğunu gösterme işlevini dikkate almadıkları yorumu yapılabilir. Katılımcıların ispatı değerlendirirken yaşadıkları zorluklara bakıldığında ise, katılımcıların matematiksel dil ve notasyonları anlamada eksiklikleri olduğu ve ispatlardaki anahtar düşüncelere dikkat etmedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları bu zorlukların sebebi olarak ispatı anlamadan ezberleme yoluna gitmeleri görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada katılımcılar ispat değerlendirmede başarısız olmuşlardır. Bu başarısızlığın sebebi olarak, katılımcıların ispattaki anahtar düşüncelerin farkında olmamaları ön plana çıkmaktadır. Matematikçilere göre ispat anahtar düşüncelerle doludur, ancak bu durum birçok öğrenci için böyle değildir. Çünkü öğrencilerin o konu hakkındaki bilgisi anahtar fikir oluşturacak düzeyde değildir. Matematikçiler öğretim esnasında anahtar fikirlere gerekli vurguyu yapmamakta daha da önemlisi değerlendirmede kullanmamaktadırlar (Raman, 2003). Bu çalışmada da görüldüğü gibi öğrenciler ispatlardaki anahtar düşüncelerin farkında olmadan ispatları ezberleme yoluna giderek dersleri başarı ile geçmektedirler. Bu durum derslerde ispatın üzerinde fazla durulmaması ve değerlendirmede de kullanılmamasından kaynaklanmaktadır. Bu bakımdan derslerde ispatın içindeki anahtar fikirler vurgulanmalı ve dersin değerlendirilmesi sürecinde kullanılmalıdır. Çünkü bir matematikçinin ispatı okuduğunda, dikkatini en çok yoğunlaştırdığı şey tümdengelim ve sonuçlandırma şeması değildir. Onun dikkatini en yoğunlaştırdığı şey, ispatta aralarında yeni ilişkilerin aydınlatıldığı, anlamayı davet eden matematiksel fikirler ve anlamanın en önemli öğesi olan mantıktaki boşlukların arasındaki köprü vazifesini gören sezgilerdir (Hanna, 1991).

Katılımcıların ispatı değerlendirirken çoğunlukla sonuç endeksli bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Bu çerçeveden değerlendirildiğinde, katılımcıların ispatın doğruluğunu gösterme fonksiyonuna daha fazla odaklandıkları görülmektedir. Ayrıca katılımcılar ispatın en önemli fonksiyonu olan "Açıklama", yani bir ifadenin neden doğru olduğunu açıklama fonksiyonuna (Hanna, 2000) dikkat etmedikleri tespit edilmiştir.

Katılımcıların ispatı değerlendirirken yaşadıkları zorluklara bakıldığında ise, katılımcıların (Moore, 1994) yapmış olduğu çalışmadan elde edilen sonuçları destekler bir şekilde matematiksel dil ve notasyonları anlamada eksiklikleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları bu zorlukların sebebi olarak ispatı anlamadan ezberleme yoluna gittikleri görülmektedir. Concradie ve Frith (2000) çalışmasında da üniversitelerde okutulan matematik dersleri ilk bakışta öğretmen adaylarının zor anlayacağı ispatlarla dolu olduğunu ve bu yüzden öğretmen adayları dersi geçebilmek için ispatları anlamadan ezberlediklerini belirtmiştir.

Araştırmada, katılımcıların dizilerin yakınsaklığı kavramının öğretiminin üzerinden fazla zaman geçmemesine, teoremlerin ispatında gerekli olan tanımların katılımcılara verilmesine, çalışmada kullanılan teoremin daha önceden derslerde ispatlanmasına ve katılımcıların bu konunun öğretildiği dersi başarı ile geçmiş öğrencilerden seçilmesine rağmen ispat değerlendirme çalışmasında başarısız oldukları ortaya çıkmıştır. Bu durum literatüre bakıldığında, Weber (2001)'in "Öğretmen adaylarının bir teoremi ya da bir kavramı hatırlıyor olması onların ilgili ispatı yapmalarını garanti etmez. İspatı yaparken başarısız olur ve ne yapacağını bilmediği için çıkmaza girer. Bunun sebeplerini anlamak için öğretmen adaylarının ispat yapmaya çalışırken kullandıkları yöntemleri anlamak daha faydalı olur." şeklindeki araştırma sonucunu desteklemektedir.

Derslerde ispat yapılırken, dersin öğretiminden sorumlu olan öğretim elemanları ispatı kendileri yapmadan, öğrencilere ispat yapmaları için fırsat vermeli ve bu sayede öğrenciler ispat yapmaya teşvik edilmelidir. Öğrenciler de ispatlarla karşılaştıklarında onları ezberleme yoluna gitmeden kendileri ispatlamayı denemelidir. Bu şekilde öğrenciler ispatlardaki anahtar fikirlerin farkına varabilirler. İspatları yaparken yazdıkları ifadelerin ne anlama geldiğinin farkında olarak ispatlardaki incelikleri keşfedebilirler. Böylelikle, ispatı ezberlenmesi gereken semboller dizisi olarak değil matematiksel kavramların daha iyi anlaşılmasını sağlayan bir araç olarak görmeleri mümkün olur.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Arslan, Ç. (2007*). İlköğretim Öğrencilerinde Muhakeme Etme ve İspatlama Düşüncesinin Gelişimi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Arslan, S. ve Yıldız, C. (2010). 11. Sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 156.

Aydoğdu, T. Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). İlköğretim öğrencilerinin çözdükleri matematik problemlerini kanıtlama süreçleri, *Eğitim Araştırmaları,* 4(12), 64-74.

Bahtiyari A. Ö. (2010). *8. sınıf matematik öğretiminde ispat ve muhakeme kavramlarının ve önemlerinin farkındalığı.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Calude, C. S. ve Marcus, S. (2004). Mathematical Proofs at a Crossroad? LNCS 3113, pp. 15–28, Springer-Verlag Berlin Heidelberg.

Conradie, J. ve Frith, J. (2000). Comprehension Tests in Mathematics. Educational Studies in Mathematics, 42, 225-235.

Coşkun, F. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Van Hiele Geometri Anlama Seviyeleri İle İspat Yazma Becerilerinin İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Çepni, S. (2005). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*, genişletilmiş ikinci baskı, Üçyol Kültür Merkezi, Trabzon.

Ekiz, D. (2003*). Eğitim Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara.

Fawcett, H . P. (1938). The nature of proof: a description and evaluation of certain procedures used in a senior high school to develop an understanding of the nature of proof. (NCTM year book 1938). New York: Teachers' College, Columbia University.

Güler, G. ve Dikici, R. (2012). Orta Öğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel İspat Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 20, 2, 571-590.

Güven, B., Çelik, D. ve Karataş, İ. (2005). Ortaöğretimdeki çocukların matematiksel ispat yapabilme durumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 30,* 319.

Hanna, G. (1991). Mathematical proof. In D. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking*. Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.

Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. *Educational Studies in Mathematics* 44:5–23.

Hanna, G. ve Barbeau, E. (2009). Proof In Mathematics University Of Toronto, Canada http://www.math.toronto.edu/barbeau/hannajoint.pdf.

Hersh, R. (1993). Proving is convincing and explaining. *Educational Studies in Mathematics, 24,* 389–399.

İmamoğlu, Y. (2010). *Birinci ve son sınıf matematik ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin ispatla ilgili kavramsallaştırma ve becerilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Kitcher, P. (1984). *The nature of mathematical knowledge.* New york: Oxford university press.

Mansi, K. E. (2003). Reasoning And Geometric Proof In Mathematics Education A Review Of The Literature A thesis submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the Degree of Master of Science.

Moore, R. C. (1994). Making the transition to formal proof. Educational Studies in Mathematics, 27, 249-266.
National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standarts for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Oxford American Dictionary. (2004).

Özer, Ö. ve Arıkan, A. (2002). Lise matematik derslerinde öğrencilerin ispat yapabilme düzeyleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 2, 1083-10989.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Peterson, P. L., Carpenter, T. C. ve Loef, M. (1989). Teachers' Pedegogical Contend Beliefs In Mathematics. *Cognition And Instruction* 6, 1-40.

Raman, M. J. (2003). Key ideas: What are they and how can they help us understand how people view proof? *Educational Studies in Mathematics,* 52(3), 319-325.

Rav, Y. (1999). Why do we proof theorems? *Philosophia mathematica, 7*(1), 5-41.

Ross, K. A. (1998). The place of Algorithms and Proofs in School Mathematics. *Doing and Proving.* March, 252-255

Stylianides, A. (2007). The notion of proof in the context of elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 65*(1), 1-20.

Tall, D. (1998). The Cognitive Development of Proof: Is Mathematical Proof For All or For Some?, Conference of the University of Chicago School Mathematics Project.

Turner, J. W. (2010). A Brief Introduction to Proofs. 23.03.2012 tarihinde http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpersweb.wabash.edu%2Ffacstaff%2Fturnerw%2FWriting%2Fproofs.pdf&ei=YG5sT6XgLqHW0QWsp6TPBg&usg=AFQjCNHtvXRGppPMiuolT_edwQa00e_hUw&sig2=obqGpMIyytWpP9AmOVwfMA adresinden alınmıştır.

Weber, K. (2001). Student Difficulty in Constructing Proofs: The Need for Strategic Knowledge. Educational Studies in Mathematics, 48, 101-119.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:26 ISSN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ MATEMATİKSEL İSPATA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Muhammet Doruk
Atatürk Üniversitesi
mdoruk20@hotmail.com

Abdullah Kaplan
Atatürk Üniversitesi
akaplan@atauni.edu.tr

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispat hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü üçüncü sınıfında öğrenim gören altı matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış "İspata Yönelik Görüş Mülakat Formu" (İYGMF) yardımıyla elde edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun matematiksel ispata yönelik olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen matematiksel ispatı faydasız olarak gördükleri belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının problem çözme ile ispat arasındaki ilişkiye yönelik yanılgı içinde oldukları, kendilerine göre bir ispatlama yöntemlerinin olmadığı ve ispata karşı öz güven eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel ispat, ilköğretim matematik öğretmeni adayı, ispata yönelik görüş

PROSPECTIVE PRIMARY MATHEMATICS TEACHERS' VIEWS ABOUT MATHEMATICAL PROOF

Abstract

In this study, primary prospective mathematics teachers' views have been investigated about mathematical proof. The participant of this study consist of six pre-service mathematics teachers who were enrolled in the thirth grade in the primary mathematics education department from a university located in the east part of Turkey. The data of this study were gathered by means of semi structured "Proof View Interview Form" (PVIF). According to the findings of this study, it has been founded that even though majority of the prospective teachers participated in the study have positive views on mathematical proof, they consider mathematical proof as useless. Furthermore, it has been determined that they are in error about the relation between problem solving and proof, and they have no any special proof methods for themselves and they have lack of self confidence in proof as well.

Key Words: Mathematical proof, prospective primary mathematics teacher, views about proof.

GİRİŞ

Matematik, düşünmeyi geliştirdiği bilinen en önemli araçlardan biridir. Matematik sayıları, işlemleri, cebiri, geometriyi, orantıyı, alan hesaplamayı ve daha birçok konuyu öğretirken doğası gereği örüntüleri keşfetmeyi, akıl yürütmeyi, tahminlerde bulunmayı, gerekçeli düşünmeyi, sonuca ulaşmayı öğretir (Umay, 2003).

Geçerli fikirlerin kritik edilmesi matematik yapmanın ayrılmaz bir parçasıdır. Eğer bu muhakeme becerisi kazandırılmazsa o zaman matematik bir işlem dizisini takip ve ne anlama geldiğini düşünmeden örnekleri taklit

etmek olur (Ross, 1998). İşte bu durumda matematiksel ispatın önemi ortaya çıkmaktadır. Matematiksel ispatlar bir ifadenin sadece gerçek olduğunu değil aynı zamanda neden gerçek olduğunun anlaşılmasını sağlar. Bu şekilde düşünüldüğünde ispatlar, sonuçların birbiri ile bağdaştırılarak matematiğin sistemleşmesine ve gelişmesine katkıda bulunur (Hanna ve Barbeau, 2009).

Birçok matematikçi ve matematik eğitimcisine göre ispat matematik eğitiminin önemli bir parçası (Güven, Çelik ve Karataş, 2005), matematiğin kalbi (Turner, 2010), matematiğin yapı taşı (Heinze ve Reiss, 2003) ve ileri matematiğin amacı (Weber, 2001) olarak nitelendirilmektedir. Matematiksel ispatın bu denli önemsenmesinin sebepleri incelendiğinde, matematiğe yaptığı katkılar ve öğrencilere matematiksel anlamda kazandırdığı beceriler ön plana çıkmaktadır. Yapılan araştırmalara göre öğrenciler ispat yaparken formüllerin son halleri ile yeterli olmadığını ve açıklanması gerektiğini öğrenirler (Güven, Çelik ve Karataş, 2005). Öğrencilerin matematiksel bilgileri gelişir ve olgunlaşır (Kitcher, 1984). Ayrıca, Fawcett (1938) ispatın öğrencilerin kritik düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu düşünceyle paralel olarak, Hanna (1991) ispatın matematiksel kavramların daha iyi anlaşılmasına ve matematiksel düşüncenin gelişmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Matematiksel ispatın matematiğin gelişmesindeki rolüne vurgu yapan bazı araştırmacılar ispatın matematiksel bilginin kurulmasında, gelişmesinde ve aktarılmasında etkin rol oynadığını (Stylianides, 2007) ve matematikçilerin yaptıklarının ne anlama geldiğini öğrettiğini belirtmişlerdir (İmamoğlu, 2010).

Rav (1999) ispatın öğrencilere problem çözme için yeni araçlar, stratejiler ve metotlar sunduğunu ifade ederek ispat ile problem çözme arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. Furinghetti ve Morselli (2009) bu ilişkiyi açıklamak için ispatı bir patika yola benzetmiş ve bu patika yolu özel bir problem çözme durumu olarak ifade etmiştir. Shipley (1999) de ispat yapmayı, hipotezlerin formüle edilip test edildiği karmaşık ve sistemli bir problem çözme aktivitesi olarak değerlendirmiştir. Altun (2007) her bir teoremin sıra dışı bir problem çözme aktivitesi olarak görülebileceğini belirtmiştir. Benzer şekilde Weber (2005) de ispat yapma etkinliklerinin, verilen bir ifadenin mantıksal doğruluğunun gösteriminde öğrenciler için problem çözme olarak görülebileceğini belirtmiştir. Problem çözme ile ispat arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalar incelendiğinde, araştırmacıların ispatın bir problem çözme aktivitesi olarak değerlendirilebileceği yönünde birleşmişlerdir. Bu bakımdan ispat yaparken Polya (1945)'nın problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve değerlendirme adımlarının takip edilmesi gerekmektedir (Furinghetti ve Morselli, 2009).

Birçok araştırmacı tarafından ispatın matematik ve matematik eğitiminde önemi vurgulanmasına rağmen, matematiksel ispat her düzeyden öğrencilerin ve matematik öğretmeni adaylarının zorlandıkları bir kavramdır (Arslan 2007; Arslan ve Yıldız, 2010; Aydoğdu, Olkun ve Toluk, 2003; Coşkun, 2009; Moore, 1990, 1994). İspat yapma sürecini etkileyen faktörlerden biri öğrencilerin sahip oldukları inanışlardır. İnanışlar sadece tutumlarla ilişkili olmayıp aynı zamanda ispat yapma sürecini doğrudan etkilemektedir. Çünkü inanışlar ispat stratejilerinin seçilmesinde etkilidir (Furinghetti ve Morselli, 2009). Peterson, Carpenter ve Loef (1989) yaptığı bir araştırmada öğrencilerin performansının tamamen öğretmenin düşüncelerine ve bilgilerine bağlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulusal ve uluslar arası kuruluşların yaptığı önerilere bakıldığında, ilköğretim öğrencilerinin mantıksal tümevarım ve tümdengelimle ilgili çıkarım yapabilmesi, orta öğretimde ispata gerekli olan önemin verilmesi, ilköğretim çağından itibaren ispat yapmanın teşvik edilmesi ve en önemlisi öğretmen adaylarının ispat konusunda yeterince bilgilendirilmesi ve eğitilmesi şeklinde olduğu görülmektedir (MEB, 2005; NCTM, 2000). Bu ifadelerden anlaşılıyor ki, bu günün öğrencisi ve geleceğin öğretmeni olan öğretmen adayların ispat yapma konusunda bilgili ve yetenekli olmaları önemlidir. Öğretmen adaylarının, matematiksel ispatla ilgili tutumları, görüşleri ve inançları onların matematiksel ispat yapma yeteneklerini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının ispata yönelik görüşlerinin incelenerek var olan durumun ortaya çıkarılması gerekmektedir (Moralı, Uğurel, Türnüklü ve Yeşildere, 2006).

İlgili alan yazın incelendiğinde, bazı araştırmacılar öğretmen adaylarının matematiksel ispata yönelik görüşlerini farklı yöntemlerle ölçmeye çalışmışlar ve öğretmen adaylarının ispat hakkındaki görüşlerinin tam oluşmadığı veya sınırlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır (Baştürk, 2010; Jones, 1997, 2000; Moralı, Uğurel, Türnüklü ve Yeşildere, 2006; Raman, 2003; Öçal ve Güler, 2010). Güler ve Dikici (2012) ise nitel bir yaklaşımla, orta öğretim matematik öğretmeni adayların ispata yönelik görüşlerini ispatın anlamı, önemi, amacı, ispat başarılarını etkileyen faktörler ve öğrencilerin başarılı ve başarısız oldukları ispatlar arası farklar bağlamında ortaya çıkarmaya çalışmış ve öğretmen adaylarının ispata yönelik görüşlerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu

çalışmada ise ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ispata yönelik görüşleri farklı bakış açılarıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ispata yönelik görüşleri ispata yükledikleri anlam, problem çözme ile ispat arasındaki ilişki, ispatın faydaları, ispat yaparken izlenen yol ve favori ispatlar kapsamında incelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının ispata yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Ülkemizde ispata yönelik çalışmaların oldukça yeni olması sebebiyle, bu alanda yeterli sayıda çalışma bulunmamaktadır. Bu ve benzeri çalışmaların matematik öğretmeni adaylarının ispata yönelik tutumlarının tespiti anlamında, alan yazına katkı sağlayacağı umut edilmektedir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmada nitel araştırma yaklaşımı esas alınmıştır. Çünkü nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir yaklaşımdır (Ekiz, 2003). Bu araştırma için en uygunda nitel araştırma deseninin olgubilim (fenomoloji) olduğu düşünülmüştür. Çünkü fenomenoloji farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada öğretmen adaylarının ispat kavramına yönelik görüşleri ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışma Doğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan bir üniversitenin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde öğrenim gören altı matematik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Öğretmen adayları dört yıllık olan ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünün üçüncü sınıfındadırlar. Üçü kız, üçü erkek olan öğretmen adaylarının yaş ortalaması yirmi ikidir. Araştırmada kullanılan isimler öğretmen adaylarının kendi isimleri değildir. Kullanılan isimler araştırmacılar tarafından belirlenen takma isimlerdir. Katılımcılar seçilirken ispatlama mantığının öğretildiği soyut matematik dersini almış ve belli düzeyde matematik tecrübesine sahip olmalarına dikkat edilmiştir. Öğretmen adayları üçüncü sınıfın ikinci dönemi itibariyle Genel Matematik, Soyut Matematik, Geometri, Analiz-I, Analiz II, Analiz-III, Lineer Cebir-I, Lineer Cebir-II, Kümeler Kuramı, Matematik Ve Yaşam, Analitik Geometri-I, İstatistik ve Olasılık-I, Cebire Giriş ve Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi derslerini almıştır. Aldıkları derslere bakılarak, öğretmen adaylarının ispat ve matematik ile ilgili belli bir düzeyde tecrübeye sahip oldukları söylenebilir.

Verilerin toplanması

Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının matematiksel ispat hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmak amacıyla yarı yapılandırılmış "İspata Yönelik Görüş Mülakat Formu" (İYGMF) yardımıyla elde edilmiştir. Çünkü fenomenoloji araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İYGMF hazırlanırken nitel araştırma yöntemlerinde uzman iki akademisyenin görüşüne başvurulmuştur. Nitel araştırma yöntemlerinde uzman akademisyenlerin önerileri doğrultusunda formda bulunan sorulardaki mantık ve dil hataları düzeltilip formdaki soruların sırası değiştirilmiştir. Bu aşamalardan sonra İYGMF biçim olarak son halini almış ve katılımcılara uygulanmıştır. Görüşülen öğretmen adayları, kendilerini ifade edebilecek ve kolay ulaşılabilme özelliklerine sahip öğretmen adayları arasından gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerden önce araştırmanın tamamen gönüllük ilkesine göre yürütüleceği, çalışmaya devam etmek istemeyen öğretmen adaylarının istedikleri anda çalışmadan ayrılabilecekleri araştırmacılar tarafından açıklanmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin ses kaydı altına alınacağı ve bu durumun kendileri için bir sakıncasının olup olmadığı öğretmen adaylarına sorulmuş ve bu konudaki izinleri alınmıştır. Araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarının isimlerinin ve bilgilerinin kimseyle paylaşılmayacağı ve araştırma sonucunda makale içerisinde kendi isimleri yerine takma isimler kullanılacağı belirtilmiştir. Öğretmen adaylarıyla yapılan mülakatlar 15-20 dakika sürmüştür. Mülakatların tamamı birinci yazar ile öğretmen adayları arasında, öğretmen adaylarının kendilerini rahat hissedecekleri bir ortamda gerçekleşmiştir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Çünkü içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel bir

yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu keşfedilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada ilk olarak ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Veriler yazıya dökülürken anlaşılamayan ve ifadelerden çıkartılan yorumlar için katılımcılarla görüşülerek anlaşılmayan ifadeler aydınlatılmış ve ifadelerden çıkartılan yorumlardan onay alınmıştır. Mülakat verilerinin yazıya dökülmesi işleminin ardından araştırmacı tarafından ham veriler kod ve kategoriler oluşturulmuştur. Kod ve kategorilerin oluşturulması aşamasından sonra araştırmacının iki meslektaşı tarafından kod ve kategoriler incelenmiştir. Son olarak alınan dönütlerle birlikte kategorilere son hali verilmiştir. Kod ve kategorileri oluşturan öğretmen adaylarının görüşleri üzerinde hiçbir imla ya da yazım düzeltmesi yapılmadan olduğu gibi yansıtılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının mülakat sorularına verdikleri yanıtlardan oluşturulan kategoriler ve bu kategorilerin oluşturulmasını sağlayan yanıtlarla birlikte tablolaştırılarak sunulmuştur.

Öğretmen Adaylarının Matematiksel İspata Yükledikleri Anlamlar ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarına göre, matematiksel ispatın ne anlam ifade ettiğini öğrenebilmek için onlara "*Matematiksel ispat sizin için ne anlam ifade ediyor*?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar; Açıklamak, Doğruluk, Sistematiğe oturtmak, Keşfetmek, Ezber, Vize ve Finaller, Gereklilik kategorileri altında toplanmıştır. Tablo 1'de kategoriler ve bu kategorilerin oluşturulmasında kullanılan öğretmen adaylarının yanıtları birlikte verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Matematiksel İspatın Anlamına Yönelik Görüşleri

Kategoriler	Öğretmen adaylarının görüşleri
Açıklamak	***Halil**: İspat, yani en kaba tabiriyle neyin nereden geldiğini tam olarak söyleyebilmektir.* ***Yiğit:** Bir bilgiyi her yönüyle açıklamaktır, yani onun herkes tarafından aynı şekilde anlaşılacak şekilde açıklamaktır. Ve herhangi birinin ona hiçbir şekilde itiraz edemeyeceği bir şekilde açıklamaktır yani.*
Doğruluğunu göstermek	***Gül:** Doğruluğunu göstermek. Yani o teoremi bulan insanların oradan oraya nasıl ulaştığını sonuca nasıl vardıklarını belirtmek yani kanıt.*
Sistematiğine oturtmak	***Gül:** İspat kanıtlamak, yani bu sistematiğine oturtmaktır.*
Keşfetmek	***Güven**: İspat bilinmeyen bir şeyi bilinir hale getirmektir.*
Ezber	***Belma:** İspat deyince ben açıkçası ezber anlıyorum yani direk aklıma ezber geliyor. Mesela bizim şu ana kadar gördüğümüz tüm derslerdeki ispat kısımlarında ne yapıyorduk? Teorem veriliyor özellikle ispat kullanılırken hep sözeldi. Yani hiç matematiksel işlem yaptığımızı hatırlamıyorum tamam analiz 3 dersinde mesela bu şeyler vardı diziler seriler kısmında gördüğümüz ispatlarda işlemler vardı. Onları mantığını kavrayarak yapabilirdik ama gördüğümüz diğer derslerdeki teoremlerde çok fazla hani mantığımızı kullanarak ben kendi ispat yaptım diyemem, açıkçası ezberdi.*
Vize ve finaller	***Yiğit:** İspat deyince benim aklıma vizeler ve finaller geliyor. Yani, orada çıkabilecek sorular veya sınavda çıkabileceği için ezberlenmesi gereken şeyler olarak aklıma geliyor. Ve sınav bittikten sonra unutulan kolay kolay hatırlanmayan bilgiler olarak aklıma geliyor.*
Gereklilik	***Halil:** Aklıma en başta bir matematiksel konunun anlaşılması için aslında belki de her öğrenci tarafında öğrenilmesi gereken bir şeyler geliyor. Ne geliyor mesela. Bir teoremin ispatı. Teoremin ispatını bilmek matematiğin belki de bizim için önemli olan kısmını, uygulama kısmına ciddi fayda sağlayacağını düşünüyorum. Yani çözebileceğimiz örnekler yapabileceğimiz uygulamalar belli bir temele dayanmış oluyor. Matematiksel ispatı bildikten ve gerçekleştirdikten sonra ki gerçekten önemli olduğunu da düşünüyorum.* ***Ayşe:** Matematiksel ispat konuların daha iyi anlaşılmasını sağlıyor. Bir ispatı bildiğimiz zaman soruları daha güzel anlıyorsunuz. Daha güzel çözebiliyorum ben ispatını bildiğim şeylerle ilgili soruları.*

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunun, matematiksel ispatın onlar için ne anlam ifade ettiği ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları görülmektedir. Özellikle çalışmaya katılan öğretmen adaylarının matematiksel ispatın açıklama, doğrulama, sistemleştirme ve keşif fonksiyonu üzerinde odaklandıkları görülmektedir. Çoğunluğu yansıtmasa da iki katılımcı ispatın anlamına yönelik olumsuz görüşe sahiptir. Bu katılımcılar için ispatın zor ve korkulan bir kavram olduğu görülmektedir. Bu görüşler "Ezber" ve "Vize ve finaller" kategorileri altında toplanmıştır.

Öğretmen Adaylarının Problem Çözme ile İspat Arasındaki Farka İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının problem çözme ile ispat arasındaki farka ilişkin görüşlerini öğrenebilmek için onlara "*Sizce, matematiksel ispat ile problem çözme arasında varsa fark nedir/nelerdir*?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar; Genel bakış, Kararsızlık, Pratiklik, Hedef, Yönlülük kategorileri altında toplanmıştır. Tablo 2'de kategoriler ve bu kategorilerin oluşturulmasında kullanılan öğretmen adaylarının yanıtları birlikte sunulmuştur.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Problem Çözme ile İspat Arasındaki Farka İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Öğretmen adaylarının görüşleri
Hedef	***Güven:*** *İspatta bilinmeyen bir şeyi ispatlarız, problem çözmek de sonucu istenen bir şeydir. Problem çözme bir şeyin sonucunu elde etmektir.* ***Gül:*** *Problem çözme belli değerler üzerinden yapılıyor ama ispat bir sonuç arıyoruz, bir cebirsel ifade gibi ya da diğer problemlerin çözümünde kullanılabilecek bir şey.*
Genel bakış	***Halil:*** *Teoremin ispatı çok daha ciddi anlamda genellemeye dayalı fakat bir problemin çözümünde ise belki o teoremin evet uygulama alanı söz konusudur problem üzerinde fakat o problemin çözülmesi daha küçük bir alanda olabilir. Belli bir takım noktalar ihmal edilerek problem çözülüyor olabilir. Problem daha dar kapsamlıdır fakat teorem ise o konunun, o her neyse artık onunla ilgili genelleştirilebilecek olan hemen hemen her şey genel bir bütündür bence teorem. İspat biraz daha soyuta dayanıyor. Daha genelleyici gibi geliyor ispat kavramı ama problem çözme biraz önce dediğim gibi biraz daha uygulamaya dönük ve ispattan daha da az olabiliyor problemin çözümü.*
Kararsızlık	***Yiğit:*** *Problem çözmek daha çok uygulamadır yani bildiğini uygulamaktır, ama şey ispat da daha çok … Tam tersini söyledim. İspat daha çok uygulama problem çözme daha çok pratik mi oluyor? Soru çözmek?...*
Pratiklik	***Ayşe****: Problem çözme her zaman ispatla olmuyor. Ama kestirme yollardan da yapılabiliyor. Onun ispat ile yapılan çözülen bir şey daha verimli olabilir bence. Yani ispattan yararlanılarak yapıldığı zaman neyin nereden geldiği tam olarak yapılabilir ama problemi çözmede öyle değildir. Problem çözmede daha basit kestirme yollardan yapıldığı zaman öğrenci tam anlayabilir de. Farklıdır yani.*
Yönlülük	***Belma****: Problem çözmede soruyu her açıdan ele almanız gerekiyor. Yani düşünüyoruz, hani en azından bir şekilde önceden bildiğimiz bir şeyleri kullanıyoruz ama ispatta dediğim gibi yani bir kalıp var bana göre ispatta o kalıbın dışına çok fazla çıkamıyoruz. Ama problem çözmede farklı şekiller kullanabiliyoruz. Farklı kalıplar kullanabiliyoruz bence.*

Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının problem çözme ile ispat arasında fark olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Güven ve Gül problem çözme ile ispat arasında farka ilişkin değerlendirmelerinde birbirinin tam zıttı ifadeler kullanılmıştır. Güven problem çözmenin sonuç odaklı olduğunu belirtirken Gül ise tersine, ispat yapılırken sonuca odaklanıldığını ifade etmektedirler. Bu ifadeler Hedef kategorisinde toplanmıştır. Halil ispatın daha çok genellemeye dayalı olduğunu ifade etmiştir. Belma problem çözmenin birden çok yöntemle ele alınabileceğini ispatın bir kalıbının olduğunu ve farklı yöntemlere kapalı olduğunu ifade etmektedir. Ayşe de problem çözmenin kestirme yollardan yapılabileceğini ifade etmektedir. Yiğit ise problem çözme ile ispat arasında fark olduğuna inanmakta fakat aradaki farkla ilgili görüşünü açıklayamamaktadır.

Öğretmen Adaylarının İspatın Faydalı Olup Olmamasına ilişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının ispat yapma becerisi kazanmanın kişiye matematiksel olarak faydalı olup olmaması hakkındaki düşüncelerini öğrenebilmek için katılımcılara *"İspat yapabilmenin kişiye matematiksel olarak faydalı olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz? "* sorusu yöneltilmiştir. Adayların verdikleri cevapların Faydalı,

Faydasız ve Faydalı ama fazlası gereksiz kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Tablo 3'de kategoriler ve katılımcıların ifadeleri sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının İspatın Faydalı Olup Olmamasına İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Öğretmen adaylarının görüşleri
Faydalı	***Ayşe:*** *Öğrendim hemen faydalı oldu şeklinde değil. Bence bu bir süreç. ispat yapma becerisini elde ettikçe, onu kazandıkça daha geniş düşünme olanağı sağlıyor. Problemlere karşı farklı yollar geliştirebiliyorsunuz. Bence, uzun süreçte etkili olan bir şey. Uzun süreçte yardımcı oluyor. Matematiksel düşünmemi genişletiyor.* ***Gül:*** *Yararlı tabi de yani problem çözerken neden kullanıyoruz? Bu kuralı uyguluyoruz ama nasıl geldi? Yani bu işlemin sonucunda elde edilenler gerçekten doğru mu değil mi?...*
Faydasız	***Belma:*** *Bence şu ana kadar bana pek bir faydası olmadı yani.* ***Güven****: Benim için pek bir önemi yok bir şeyi ispatlamanın.* ***Yiğit:*** *Buna da şöyle cevap vereyim. 3. sınıf öğrencisiyim. Sonuçta birçok sınavlara girdik, sınavlarda karşımıza çıkan şeylerde ispatlardan değil de örneklerden yararlandık. İspatlar çoğu kez bir işimize yaramadı diye düşünüyorum.*
Faydalı ama fazlası gereksiz	***Halil:*** *İspatın ben faydalı olduğunu düşünürüm ancak bir matematikçinin karşısına çıkan her türlü ispatı öğrenebilecek düzeyde olması onun zaten pek çok basamağı geçtiğini gösterir ki buna ben de çok katılıyorum diyemem. Evet pek çok ispatı bilmek iyidir, özellikle dediğim gibi uygulama alanı bulmak için konunun daha iyi anlaşılması için gerçek anlamda matematikçi olmak için iyidir fakat her türlü ispatın biliniyor olmasını açıkçası ben pek anlamlı bulmam. Çünkü bir noktadan sonra bazı ispatların anlaşılması zorlaşabilir. Bu bakımdan ispatların anlaşılması iyidir bence ama hepsi üzerinde böyle ayrıntılı çalışmayı da ben pek mantıklı bulmuyorum.*

Öğretmen adaylarının çoğu ispatın faydasız olduğunu ifade etmişlerdir. Ayşe, Gül ve Halil ispatın faydalı olduğunu belirtmelerine rağmen Halil fazla ispat bilmenin gereksiz olduğunu Gül ise ispatın faydası için, merak unsurunu ön plana çıkartarak ispatın problem çözerken uygulanan yaklaşımın gerçekten bir çözüm olup olmadığını anlamayı sağladığını belirtmiştir. Ayşe ispatın uzun süreçte yararlı olduğunu kendisinin matematiksel düşüncesini geliştirdiğini belirtmektedir.

Öğretmen Adaylarının İspat Yaparken Ne Tür Bir Yol İzlediklerine İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Öğretmen adaylarının ispat yaparken nelere dikkat ettiklerini anlayabilmek için katılımcılara "Size bir teorem verilip ispatı istendiğinde, ispatı yapmak için ne tür bir yol izlersiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların cevaplar; Verileri anlama-sembolik ifade-metot seçme, Benzetme-anlama, Metot seçme-içerik- benzetme, Benzetme ve Metot seçme kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Bu kategoriler ve katılımcıların ifadeleri tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının ispat yaparken izledikleri yola ilişkin görüşleri

Kategoriler	Öğretmen adaylarının görüşleri
Verileri anlama-sembolik ifade-metot seçme	***Ayşe:*** *Önce teoremdeki verilere bakarım. Orada anladıklarımı matematiksel sembollerle ifade etmeye çalışırım. Oradan da bildiğim yollardan çeşitli ispat metotları var işte olmayana ergi gibi, doğrudan ispat dolaylı ispat işte gerek ve yeter şartla yapılan ispatlar veya eşitlik yöntemi* $A \subset B$ *ve* $B \subset A$ *ise* $A = B$ *gibi çeşitli yöntemleri var. Onlardan uygun olanı seçip yapmaya çalışırım. Ama özellikle verilenleri güzel okurum.*
Benzetme-anlama	***Belma:*** *O zamana kadar gördüğümüz konulardan faydalanırım. Teoremde ne söylemiş öncelikle onu anlamaya çalışırım. Daha sonra ne biliyorum onunla ilgili ne yapabilirim diye bakarım. Zaten gerek ve yeter şart kısmında birinci kısım için ikinci kısım, ikinci kısım için birinci kısmı kullanıyorduk ya hani ne kullanabilirsem ispat yapmak için o zaman onu kullanırım yani.*
Metot seçme-içerik-benzetme	***Güven:*** *Tümevarım ispat yöntemi olmayana ergi. Olmayana ergi ile tümevarım daha çok. Soruların şekline içeriğine bakarım. Nereden benzetmeye çalışacağıma bakarım. Ne yapabiliyoruz diye bakarım daha çok.*
Ezber	***Yiğit:*** *Ya geçmiş yaşantıma bakarım. O teoremi daha önce görmüş müyüm görmemiş*

	miyim? Eğer gördüysem hatırlamaya çalışırım ama görmediysem de, ilk defa karşılaştığım bir teorem ise ve biraz zorsa çözebileceğimi sanmıyorum. ***Gül:*** *Daha önceden yaptığımız ispatlardan faydalanırım.*
Metot seçme	***Halil:*** *En başta bakacağım olmayana ergi metodudur. Eğer tektir diyorsa örneğin teorem biraz daha özelleştirmek gerekirse iki tane olduğunu kabul ederim derim. Kendimce bir olmayana ergi yöntemini kullanmaya çalışırım oradan bir şeyler yapmaya çalışırım. Olmazsa çelişki bulmaya çalışırım. Bu şekilde bir yol izleyebilirim diyebilirim.*

Öğretmen adaylarından sadece Ayşe'nin kendine uygun sistematik bir ispatlama yolu belirlediği tespit edilmiştir. Halil ise sadece ispatlama metotlarına bağlı bir yol belirlemektedir. Diğer dört adayda göze çarpan özellik teoremi ispatlamak için daha önceden gördükleri teoremlere benzetme yoluna gitmelerini tercih etmeleridir. Bu durumun sebebi teoremlerin ispatlarını düşünmeden ezberleme yoluna gitmeleri olabilir.

Öğretmen Adaylarının Hangi Özellikteki Teoremleri İspatlamayabileceklerine Yönelik Görüşleri ile İlgili Bulgular

Öğretmen adaylarının hangi özellikteki teoremleri ispatlayabileceklerini anlamak amacıyla katılımcılara "*Hangi özellikteki teoremleri ispatlayabileceğinizi düşünürsünüz?*" şeklinde soru yöneltilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde katılımcıların görüşlerinin; Bilgi ve açıklık, Gerek ve yeter şartlı, Doğrudan ispat, Sayısal, Kolay ve işe yarayan, Mantıklı, Olmayana ergi, Benzetme kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Katılımcıların ifadeleri ve hangi kategori altında toplandığı tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Hangi Özellikteki Teoremleri İspatlamayabileceklerine Yönelik Görüşleri

Kategoriler	Öğretmen adaylarının görüşleri
Bilgi ve açıklık	***Ayşe****: Bence açık ve anlaşılır olmalı. İnsanı ikileme düşürecek bir şey olmamalı ve tabi ki benim de bu konu hakkında hazır bulunuşluğumun olması gerekir. Daha önceden bu konuyla ilgili bir şey bilmiyorsam o teoremle ilgili ispatı yaparken yorum yapamam o zaman, yapamam. Bilgi birikimine sahip olmam gerekir. Yine o teoremde kafamı karıştıracak bir şey olmamamsı lazım. Çok yalın ifadelerle yazılmış olması lazım. Ve çok uzun ve karmaşık olmaması benim için tabi ki daha avantajlı.*
Gerek ve yeter şartlı	***Ayşe:*** *Gerek ve yeter şartlı teoremleri daha rahat yapıyorum. Zaten bir tarafında verilmiş, bir tarafı verilip diğer tarafı istendiği için oradan yola çıkarak diğer tarafı bulmak daha kolay geliyor. Olmayana ergide biraz kafam karışıyor sonunda mesela. O ispatlar biraz sıkıntılı geliyor bana… Yani genel olarak gerek ve yeter şartlı teoremleri yapmayı daha çok seviyorum, bana daha kolay geliyor.* ***Belma:*** *Mesela daha çok nasıl söylesem? Size bir önerme veriliyor ya gerek ve yeter şart olması için şu olmalıdır diyor. Öncelikle ikinci tarafını gösteriyoruz daha sonra birinci tarafını gösteriyoruz. Daha çok o tarz ispatların üzerinde durduğumuz için şu anda o tarz bir ispat yapabilirim gibi geliyor.*
Doğrudan ispat	***Ayşe:*** *Doğrudan ispatlar daha kolay geliyor. Mesela olmayana ergi gibi daha soyut bir şeyden yola çıkarak, onun olmadığını kabul ederek, sonra olduğunu bulmak biraz daha sıkıntılı. Elimdeki veriler ile bilerek adım adım gittiğimde, daha sağlam gittiğim için daha rahat oluyorum. Mesela, sınavdan çıkarken sonucumdan emin oluyorum.*
Sayısal	***Belma:*** *Nasıl bir teorem? Mesela, sayısal içerikli olabilir. Hani, direk sözel değildir. Mesela hani analizde görmüştük ya* $\mathbb{R}^n$ *üzerinde kapalı olması için gerek ve yeter şart A kümesinin açık olması mıydı? Kapalı olması mıydı? Öyle bir teoremler görmüştük ya, işte o tarz teoremleri genel olarak mantıksal açıdan kavrayamıyorum.*
Kolay ve işe yarayan	***Güven:*** *Daha çok kolay olanlardan olursa yani… Mesela bu gün bize derste yaptılar bir sayının sıfıra bölümü neden tanımsız onu gösteriniz. 0! neden 1 onu gösteriniz. Öğretmen olduğumda karşıma çıkabilecek böyle kolay şeylerle daha çok ilgilenebilirim.*
Mantıklı	***Yiğit:*** *Daha çok mantık gerektiren. Tamamen kâğıda bakıp yapabileceğimiz şeyle değil de mantıken yapabileceğimiz şeyleri yapabileceğimi düşünüyorum. Ama tamamen bilgi teoremi sorulan ispat gelirse çözeceğimi düşünmüyorum.*
Olmayana ergi	***Halil:*** *Sanki önceden bir çalışmış olmam gerekir o teoremle ilgili. Yani, o konu ile ilgili bir şeyler bilmem gerekir. Ama bunun dışında ne olması gerekir? Yani şöyle düşündüğümde, cebir dersindeki teoremler şimdi aklıma geliyor. Olmayana ergi metodunun kullanılabileceği mesela. Ne gibi bir teorem, varlık ve teklik teoremleri diyeceğim aslında bundan da çok emin*

	değilim de…
Benzetme	***Gül:*** *Benim tamamen o konu üzerinde bilgi sahibi olmam lazım. Daha önceden bildiğim bir şey olmalı. Mesela cebir dersinde gördüğümüz ispatlar hiç. Yani, sadece ezberlediğimiz ispatlar…*

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde katılımcıların daha çok açık anlaşılır sözel olmayan, daha önceden bildiği konuyla ilgili teoremlerin ispatlarını daha rahat yapabileceklerine inanmaktadırlar. Katılımcılardan ikisi de yapabileceği teoremler için ispatlama metotları üzerinde durarak Gül doğrudan ispatın Halil ise olmayana ergi ispat metodunun kullanıldığı teoremlerin ispatını daha rahat yaptıklarını ifade etmektedirler. Ayrıca, katılımcıların çoğunda (Güven, Halil, Yiğit, Gül) ispat yapmaya karşı güven eksikliği göze çarpmaktadır. Güven yapabileceği ispatın çok kolay olması gerektiğini, Yiğit bilgi gerektiren teoremleri yapamayacağını, Halil ilgili teoremi daha önce çalışmış olması gerektiğini, Gül ise ispatı yapacağı konu hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini belirtmiş ve cebir dersindeki teoremleri örnek göstererek onları ezberlediğini ifade etmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Çalışmada ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel ispat hakkındaki görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarına sorulan "Matematiksel ispat sizin için ne anlam ifade ediyor?" sorusuna alınan yanıtlar; Açıklamak (Halil, Yiğit), Doğruluk (Gül), Sistematiğe oturtmak (Gül), Keşfetmek (Güven), Ezber (Belma), Vize ve Finaller (Yiğit), Gereklilik (Halil) kategorileri altında toplanmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmen adaylarından Belma ve Yiğit dışındaki öğretmen adayları için matematiksel ispatın olumlu bir anlama sahip olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bu bulgulara göre, çalışmaya katılan matematik öğretmeni adaylarının çoğunluğu için matematiksel ispat ifadelerin neden doğru olduğunu açıklama, doğruluğunu gösterme, bir sistem içinde belirli sonuçların düzenlenmesi ve yeni sonuçlara ulaşma anlamına gelmektedir. Araştırmada elde edilen bu bulgular ilgili alan yazında yer alan çalışmalardaki ispatın açıklama, doğrulama, sistemleştirme ve keşif fonksiyonu ile uyumlu olduğu görülmüştür (Hanna, 2000; Hanna ve Jahnke, 1999). Ancak çalışmaya katılan öğretmen adaylarından matematiksel ispatın matematik eğitimi için anlamsız ve ezberlenmesi gereken bir etkinlik olduğunu düşünenler de bulunmaktadır. Bu şekilde düşünen öğretmen adaylarının görüşleri "Ezber" ve "Vize ve finaller" kategorileri altında toplanmıştır. Bu bulgular ışığında, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının çoğunluğunun matematiksel ispata yükledikleri anlamlar olumludur. Bu sonuç Güler ve Dikici (2012) tarafından yapılan araştırma sonucu ile uyumludur. Ancak araştırmaya katılan iki öğretmen adayının ispata yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Bu durum İspat kavramının, matematik derslerinde öğrenciler tarafından anlaşılması zor, anlamsız ve gereksiz yapılan bir etkinlik olarak algıladıkları yönündeki araştırma sonucu ile uyumludur (Knuth, 2002).

Araştırmaya katılan matematik öğretmeni adaylarına "Sizce, matematiksel ispat ile problem çözme arasında varsa fark nedir/nelerdir?" sorusu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri yanıtlar; Genel bakış (Halil), Kararsızlık (Yiğit), Pratiklik (Ayşe), Hedef (Güven, Gül), Yönlülük (Belma) kategorileri altında toplanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları ispat ile problem çözme arasında fark olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan Güven ve Gül'ün ispat ile problem çözme arasındaki farka ilişkin görüşleri birbiriyle çelişmektedir. Güven problem çözmenin sonucu istenen bir şey olduğunu belirtirken, Gül ise ispatın sonucu istenen bir şey olduğunu belirtmiştir. Belma problemlerin farklı yöntemlerle çözülebileceğini fakat ispatın bir kalıbının olduğunu ve faklı yöntemlere kapalı olduğunu belirtmiştir. Halil ispatın daha çok genellemeye dayalı olduğunu belirtirken, Ayşe problem çözmenin kestirme yollarla yapılabileceğini ifade etmiştir. Yiğit ise problem çözme ile ispat arasında fark olduğunu belirtmesine rağmen aradaki farkı açıklayamamıştır. Bu sonuç, ispatın özel bir problem çözme durumu olduğu ve her bir teoremin sıra dışı bir problem çözme aktivitesi olarak değerlendirilebileceği gerçeği ile çelişmektedir (Furinghetti ve Morselli, 2009; Shipley, 1999). Bu bakımdan, öğretmen adaylarının ispat ile problem çözme arsındaki ilişkiye yönelik düşüncelerinde yanılgıya düştükleri görülmektedir.

Öğretmen adaylarının ispat yapma becerisi kazanmanın kişiye matematiksel olarak faydalı olup olmaması hakkındaki düşüncelerini öğrenebilmek için katılımcılara "İspat yapabilmenin kişiye matematiksel olarak faydalı olup olmadığı hakkında ne düşünüyorsunuz? " sorusu yöneltilmiştir. Adayların verdikleri cevapların Faydalı (Ayşe, Gül), Faydasız (Belma, Güven, Yiğit), Faydalı ama fazlası gereksiz (Halil) kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Katılımcılardan çoğu ispatın kendilerine faydası olmadığına inanmaktadır. Bu sonuç, birçok öğrenci

ve öğretmenin ispat yapmayı neden öğrenmeleri gerektiğini anlamadığı ve birçoğunun da mecburiyet olarak gördüğü çalışma sonucuyla uyumludur (Mansi, 2003). İspatın faydalı olduğunu düşünen Gül merak unsurunu ön plana çıkartarak, ispatın problem çözerken uygulanan yaklaşımın gerçekten bir çözüm olup olmadığını anlamayı sağladığını belirtmiştir. Gül'ün bu görüşü ispatın problemleri çözmek için matematiksel dizinleri gösterme yolu ve bir probleme çözüm için önerilen yaklaşımın gerçekten bir çözüm olduğunu açıklama gerçeği ile uyumludur (Bahtiyari, 2010). Ayşe ise ispatın uzun süreçte yararlı olduğunu, kendisinin matematiksel düşüncesini geliştirdiğini belirtmektedir. Ayşe'nin bu görüşü de, ispatın matematiksel kavramların daha iyi anlaşılması ve matematiksel düşüncenin gelişmesine yardımcı olma işlevi ile paralellik göstermektedir (Hanna, 1990; Hersh, 1993).

Öğretmen adaylarının ispat yaparken nelere dikkat ettiğini anlayabilmek için katılımcılara "Size bir teorem verilip ispatı istendiğinde, ispatı yapmak için ne tür bir yol izlersiniz?" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların cevapları; Verileri anlama-sembolik ifade-metot seçme (Ayşe), Benzetme-anlama (Belma), Metot seçme-içerik- benzetme (Güven), Benzetme (Yiğit) ve Metot seçme (Halil) kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Bu bulgulara göre sadece Ayşe'nin kendine göre sistematik yol oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sistematik yol Polya (1945)'nın problem çözme basamaklarına benzemektedir. Bu sonuç, Furinghetti ve Morselli (2009)'nin ispat yapma süreci ile problem çözme arasında sıkı bir ilişki olduğu ve bu sürecin Polya'nın problemi anlama, plan yapma, planı uygulama ve değerlendirme adımlarından oluştuğu şeklindeki araştırma sonucu ile uyumludur. Diğer adayların ise sadece belli bir özelliğe göre hareket ettikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının çoğu bir teoremin ispatını yaparken daha önce ezberledikleri ispatlara uydurma yolunu benimsedikleri görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak öğrencilerin ispatın mantığını kavramadan ezberlemeyi tercih etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bulgu Concradie ve Frith (2000) tarafından yapılan araştırma sonucu ile uyumludur.

Son olarak öğretmen adaylarına "Hangi özellikteki teoremleri ispatlayabileceğinizi düşünürsünüz?" şeklinde soru yöneltilmiştir. Yanıtlar incelendiğinde katılımcıların görüşlerinin; Bilgi ve açıklık (Ayşe), Gerek ve yeter şartlı (Ayşe, Belma), Doğrudan ispat (Ayşe), Sayısal (Belma), Kolay ve işe yarayan (Güven), Mantıklı (Yiğit), Olmayana ergi (Halil), Benzetme (Gül) kategorileri altında toplandığı görülmüştür. Ayrıca, katılımcıların çoğunda (Güven, Halil, Yiğit, Gül) ispat yapmaya karşı güven eksikliği göze çarpmaktadır. Güven yapabileceği ispatın çok kolay olması gerektiğini, Yiğit bilgi gerektiren teoremleri yapamayacağını, Halil ilgili teoremi daha önce çalışmış olması gerektiğini, Gül ise ispatı yapacağı konu hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini belirtmiş ve cebir dersindeki teoremleri örnek göstererek onları ezberlediğini ifade etmiştir. Bu sonuç diğer araştırmalardan elde edilen, ispatın başarılı öğrencilerde bile dirençle karşılaşılan ve öğrencilere zor ve anlamsız gelen bir konu olduğu sonucu ile paralellik göstermektedir (Arslan 2007; Arslan ve Yıldız, 2010; Aydoğdu, Olkun ve Toluk, 2003; Coşkun, 2009; Moore, 1994).

Furinghetti ve Morselli (2009) ispata yönelik görüşlerin ispat yapma becerilerini etkilediğini belirtmiştir. Bu bakımdan öğretmen adaylarının ispata yönelik görüşlerinin ileride matematik öğretimi esnasında ispat yapma aktivitelerinin sıklığını etkileyeceği için öğretmen adaylarının ispata yönelik görüşlerini olumlu yönde etkileyecek çalışmalar yapılmalıdır. Öğretmen yetiştiren kurumlarda matematik öğretmeni adayları ispat yapmaya teşvik edilmeli ve ispatlara yönelik düşünce sürecine girmeleri sağlanmalıdır. Derslerde, ispatların matematikteki yeri, önemi, kişiye matematiksel anlamda sağladığı faydalar üzerinde durulmalıdır. Bu araştırma nitel bir yaklaşım ile altı ilköğretim matematik öğretmeni adayı ile yürütülmüştür. Matematik öğretmeni adaylarının ispata yönelik görüşlerinin düzeyini belirlemeye yönelik çalışmalar farklı araştırma yaklaşımları ve araştırma grupları ile tekrarlanabilir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Altun, M. (2007). Eğitim fakülteleri ve matematik öğretmenleri için ortaöğretimde matematik öğretimi. Bursa: Aktüel.

Arslan, Ç. (2007*). İlköğretim Öğrencilerinde Muhakeme Etme ve İspatlama Düşüncesinin Gelişimi*. Doktora Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Arslan, S. ve Yıldız, C. (2010). 11. Sınıf öğrencilerinin matematiksel düşünmenin aşamalarındaki yaşantılarından yansımalar, *Eğitim ve Bilim*, Cilt 35, Sayı 156.

Aydoğdu, T. Olkun, S. ve Toluk, Z. (2003). İlköğretim öğrencilerinin çözdükleri matematik problemlerini kanıtlama süreçleri, *Eğitim Araştırmaları,* 4(12), 64-74.

Bahtiyari A. Ö. (2010). 8. sınıf matematik öğretiminde ispat ve muhakeme kavramlarının ve önemlerinin farkındalığı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Baştürk, S. (2010). First-year secondary school mathematics students' conceptions mathematical proofs and proving. *Educational Studies*, 36(3), 283-298.

Conradie, J. ve Frith, J. (2000). Comprehension Tests in Mathematics. Educational Studies in Mathematics, 42, 225-235.

Coşkun, F. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Van Hiele Geometri Anlama Seviyeleri İle İspat Yazma Becerilerinin İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Ekiz, D. (2003*). Eğitim Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*, Anı Yayıncılık, Ankara

Fawcett, H . P. (1938). The nature of proof: a description and evaluation of certain procedures used in a senior high school to develop an understanding of the nature of proof. (NCTM year book 1938). New York: Teachers' College, Columbia University.

Furinghetti, F. ve Morselli, F. (2009). Every unsuccessful problem solver is unsuccessful in his or her own way: affective and cognitive factors in proving. Educational Studies in Mathematics, 70(1), 71-90. doi: 10.1007/s10649-008-9134-4

Güler, G. ve Dikici, R. (2012). Orta Öğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik İspat Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(2), 571-590.

Güven, B., Çelik, D. ve Karataş, İ. (2005). Ortaöğretimdeki çocukların matematiksel ispat yapabilme durumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi,* 30, 319.

Hanna, G. (1990). Some pedagogical aspects of proof. *Interchange, 21*(1), 6-13.

Hanna, G. (1991). Mathematical proof. In D. Tall (Ed.), Advanced mathematical thinking. Hingham, MA: Kluwer Academic Publishers.

Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: An overview. Educational Studies in Mathematics 44:5–23.

Hanna, G. ve Barbeau, E. (2009). Proof In Mathematics University Of Toronto, Canada http://www.math.toronto.edu/barbeau/hannajoint.pdf.

Hanna, G. ve Jahnke, H. N. (1999). *Using arguments from physics to promote understanding of mathematical proofs.* In O. Zaslavsky (ed.), Proceedings of the twenty third conference of the international group for the psychology of mathematics education, 3, 73–80. Haifa, Israel.

Heinze, A. ve Reiss, K. (2003). *Reasoning and Proof: Methodological Knowledge as a Component of Proof Competence.* In M.A. Mariotti (Ed.), Proceedings of the Third Conference of the European Society for Research in Mathematics Education, Bellaria, Italy.

Hersh, R. (1993). Proving is convincing and explaining. Educational Studies in Mathematics, 24, 389–399.

İmamoğlu, Y. (2010). Birinci ve son sınıf matematik ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin ispatla ilgili kavramsallaştırma ve becerilerinin incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Jones, K. (1997). Student teachers' conceptions of mathematical proof. *Mathematics Education Review*, 9, 21-32.

Jones, K. (2000). The student experience of mathematical proof at university level. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology,* 31, 1, 53-60.

Kitcher, P. (1984). The nature of mathematical knowledge. New york: Oxford university press.

Knuth, E. J. (2002). Secondary school mathematics teachers' conceptions of proof. Journal for Research in Mathematics Education, 33(5), 379-405.

Mansi, K. E. (2003). Reasoning And Geometric Proof In Mathematics Education A Review Of The Literature A thesis submitted to the Graduate Faculty of North Carolina State University in partial fulfillment of the Degree of Master of Science.

MEB (2005). İlköğretim Okulu Matematik Dersi 6-8 Sınıflar Öğretim Programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Moore, R. C. (1990). *College Students' Difficulties In Learning To Do Mathematical Proofs*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Georgia, Georgia.

Moore, R. C. (1994). Making the transition to formal proof. *Educational Studies in Mathematics*, 27, 249-266.

Moralı, S., Uğurel, I., Türnüklü, E. ve Yeşildere, S. (2006). Matematik öğretmen adaylarının ispat yapmaya yönelik görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 14, 1, 147-160

National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standarts for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Öçal, M. F. ve Güler, G. (2010). Pre-service mathematics teachers' views about proof by using concept maps. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 318–323

Peterson, P. L., Carpenter, T. C. ve Loef, M. (1989). Teachers' Pedegogical Contend Beliefs In Mathematics. Cognition And Instruction 6, 1-40.

Polya, G. (1945). How to solve it: a new aspect of mathematical method (5th ed.). Princeton University Press.

Raman, M. J. (2003). Key ideas: What are they and how can they help us understand how people view proof? *Educational Studies in Mathematics,* 52(3), 319-325.

Rav, Y. (1999). Why do we proof theorems? Philosophia mathematica, 7(1), 5-41.

Ross, K. A. (1998). The place of Algorithms and Proofs in School Mathematics. Doing and Proving. March, 252-255

Shipley, A. J. (1999). An ınvestigation of collage students' understanding of proof construction when doing mathematical analysis proofs. Unpublished doctoral dissertation. University of American, Washington.

Stylianides, A. (2007). The notion of proof in the context of elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics,* 65(1), 1-20.

Turner, J. W. (2010). A Brief Introduction to Proofs. 23.03.2012 tarihinde http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&frm=1&source=web&cd=1&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fpersweb.wabash.edu%2Ffacstaff%2Fturnerw%2FWriting%2Fproofs.pdf&ei=YG5sT6XgLqHW0QWsp6TPBg&usg=AFQjCNHtvXRGppPMiuolT_edwQa00e_hUw&sig2=obqGpMIyytWpP9AmOVwfMA adresinden alınmıştır.

Umay, A. (2003). Matematiksel muhakeme yeteneği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi* Dergisi, 24, 234–243.

Weber, K. (2001). Student Difficulty in Constructing Proofs: The Need for Strategic Knowledge. *Educational Studies in Mathematics*, 48, 101-119.

Weber, K. (2005). Problem solving, proving and learning: the relationship between problem solving processes and learning opportunities in the activity of proof contruction, Journal of Mathematical Behaviour, 24, 351-360

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:27 ISSN: 2146-9199

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TİYATRO VE DRAMA UYGULAMALARI DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Arş. Gör. Bahar Doğan
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi
bahardoğan44@gmail.com

Arş. Gör. Eren Halil Özberk
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi
erenozberk@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Araştırmada kullanılacak olan model, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3 ve 4. sınıflarında öğrenimini sürdüren 259 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından Tiyatro ve Drama Uygulamaları Dersi Tutum Ölçeği (TDUTÖ) geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin uygulanmasından sonra elde edilen veriler bilgisayar programı (SPSS 17 Paket Programı) kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda Kilis 7 Aralık Üniversitesi ile İnönü Üniversitesinde okuyan öğretmen adayları arasında Kilis 7 Aralık Üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Söz konusu derse ilişkin sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutumları incelendiğinde 3. sınıflar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının barınma durumlarının derse yönelik tutumlarına etkisi incelendiğinde öğrenci evi ile aile arasında öğrenci evi lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Genel olarak analiz sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu dersin Kilis 7 Aralık Üniversitesinde olduğu gibi Türkçe Eğitimi Bölümü ders müfredatında VII. yarıyıldan V. yarıyıla alınmasının uygun olacağı önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tiyatro ve Drama Uygulamaları, ölçek geliştirme, Türkçe eğitimi

DETERMINING THE ATTITUDES OF PRIMARY TURKISH TEACHER CANDIDATES TOWARDS THEATRE AND DRAMA APPLICATIONS COURSE

Abstract

The purpose of this study is determination of Turkish teacher candidates' attitudes related to Theatre and Drama Applications course. The model used in this study is survey model that aims to reveal a situation as it exists. The study group is 259 teacher candidates who continuing 3rd and 4th education classes of Turkish Education Department of the Kilis 7 Aralik University and Inonu University. Theatre and Drama Practice Attitude Scale was developed to collect the data by researchers. The data obtained after the application of the scale were analyzed using the computer program (SPSS 17 Package Program).

It is determined that there is a significant result between teacher candidates of both university in favor of Kilis 7 Aralik University at the end of the analyzes. It is observed that there is a significant difference in favor of students of 3rd classes when attitudes of teacher candidates were analyzed according to class levels. When it was analyzed that effect of teacher candidates' housing stiuations to attitudes about course, it is found that there is a significant result in favor of candidates which living in student house.

Generally when results of analyzes is evaluated, it is suggested that the course should move from VII. semiterm to V. semiterm in curriculum of Turkish Education Department as in Kilis 7 Aralik University.

Key Words: Theatre and Drama Applications, scale development, Turkish education.

GİRİŞ

2006-2007 eğitim-öğretim döneminde yenilenen Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında içeriği, "Geleneksel tiyatro kavramının Aristoteles'ten beri gelişimi. Tiyatro alanına ilişkin temel kavramlar. Canlandırma ve canlandırma teknikleri, doğaçlama çalışmaları, tiyatro diline yönelik saptamalar. Dramaturji, yorumlama ve sahneleme. Yaratıcı drama kavramının ve çalışmalarının tanıtılması. Yaratıcı drama uygulamalarından Türkçe öğretiminde yararlanma yolları. Oyunlaştırma teknikleri ve Türkçe öğretimi, oyun kavramı, oyunun psikolojik temelleri ve oyun-eğitim ilişkisi" (YÖK, 2007) şeklinde açıklanmıştır. Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin hem teorik hem uygulama boyutu bulunmaktadır. Bu dersin yapısal temellerini tiyatro ve drama kavramları oluşturmaktadır.

San'a göre (2006) tiyatro en genel anlamda, soyut, bileşik, örgütlenmiş, oyuncusu, yönetmeni, diğer tüm çalışanlarıyla ve çocuk, genç, yetişkin izleyicisiyle bir bütünü oluşturmaktadır. "Tiyatro, bütün sanatların bireşimidir. Ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmesi gereken beş temel alanı vardır: Yazar, oyuncular, tasarımcılar, yönetmen ve seyirciler"(Nutku, 2001). "Bir edebiyat türü olarak tiyatro, oyuncular tarafından seyircilerin önünde temsil edilmek amacıyla yazılmış veya tasarlanmış eserlere verilen addır" (Arıkan, 2007).
Drama "doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması"dır (San, 1996). Kavcar (1985), dramayı insanın yaşamı boyunca süren bir eylem olarak tanımlar ve "drama insanın kafaca sağlığına bağlıdır" der. Okvuran'a göre (1994) ise "dramanın kullanılabileceği başlıca alan örgün eğitimdir" (Akt. Adıgüzel, 2002). O'Neil ve Lambert' e göre (1991) drama çalışmalarına katılan bireyler, drama sürecinde durumları, olayları, ilişkileri keşfederek öğrenmektedirler. Katılımcılar gerçek dünyadaki bilgi ve deneyimlerini dramada hayalî bir dünya yaratmak için kullanmakta ve dramada tasarladıkları durumları ve rolleri tanımlarken olayları ve ilişkileri incelemeyi öğrenmektedirler (Akt. Köksal Akyol, 2003). "Drama eğitim ve sanat faaliyetleri ile insana yaşamı için gerekli olan bilgileri ve deneyimleri örnek yaşam kesitleri içinde uygulamalı bir şekilde kazandırmaktadır" (Maden, 2010) .

Tiyatro ve drama kavramlarından sonra tutum kavramının ifade ettiği anlam üzerinde de durmak gerekir. Tutum hem sosyal algıyı hem de davranışları etkilemektedir. Tutum konusuna yönelik olarak birçok düşünür, tutumu farklı şekillerde açıklamıştır. Allport 'a göre (1935) tutum, "tecrübe ile organize edilen bağlı olduğu tüm obje ve durumların varlığında harekete geçen olumlu ya da olumsuz tepkiler için hazırlanma ve hazır olma durumudur". Thurstone'a göre (1931) tutum, "bir psikolojik objeye ilişkin olumlu veya olumsuz duyguların derecesidir". Smith'e göre (1947) tutum, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir". Middlebrook'e göre (1974) tutum, "belirli diğer kişilere ve nesnelere ilişkin düşüncelere, duygulara ve hareketlere yön veren, öğrenilmiş öz eğilimler (core disposition) bütünüdür" (Akt. Tavşancıl, 2006).

Özgüven'e göre (1994) tutum, "bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu veya bir fikri kabul etmesi ya da reddetmesi ile gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi"dir. Buradan yola çıkarak bireyin tutumu sevgisini, nefretini, tüm davranışlarını etkilemekte ve kişiliğinin bir parçası olmaktadır. Köklü'ye göre (1995) tutum, "bireyi bir obje ile karşılaşıldığında olumlu ya da olumsuz tarzda kararlı cevap vermeye hazırlayan, uygun hale getiren bir his olmaktadır" Tavşancıl'a göre (2006) tutum, öğrenmeyle kazanılır ve davranışa hazırlayıcı bir ön eğilimdir.
Yapılan bu açıklamalarla bağlantılı olarak tutumla ilgili özellikler şu şekilde ifade edilmiştir;

- Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır.
- Tutumlar geçici değillerdir, belirli bir süre devamlılık gösterirler.
- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzen sağlar.
- İnsan obje ilişkisi içinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Tutum bir tepki şekli değil daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.

- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Alan yazın incelendiğinde bu derse ilişkin bir tutum ölçeğinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine yönelik tutumları belirlemek amacıyla bir likert tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Araştırmanın genel amacını gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin tutumları incelendiğinde;

1. Kilis 7 Aralık Üniversitesi ile İnönü Üniversitesinde okuyan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Dersi alan ya da alacak olan kız ve erkek öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Bu dersi alan 3 ve 4. sınıflarındaki öğretmen adaylarının arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Dersi alan ya da alacak olan öğretmen adaylarının öğrenim durumlarının (birinci öğretim-ikinci öğretim) derse yönelik tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Bu dersi alan ya da alacak olan 3 ve 4. sınıflarındaki öğretmen adaylarının arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının barınma durumlarının derse yönelik tutumlarına bir etkisi var mıdır?
7. Tiyatro kulübüne üye olan öğretmen adaylarıyla olmayanların derse yönelik tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki Türkçe Eğitimi Bölümlerinde uygulanan lisans programında 2006-2007 eğitim öğretim yılında bir değişiklik yapılmıştır. Eski programdaki adı Tiyatro ve Canlandırma olan söz konusu ders, saat/kredi sayısı aynı kalmakla birlikte birtakım içerik değişikliğiyle yeni programda Tiyatro ve Drama Uygulamaları olarak yerini almıştır (Çoban, A. 2010: 961). Türkçe Eğitimi Bölümlerinin 3 ve 4. sınıflarındaki öğretmen adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, söz konusu alan eğitimi derslerinin içerik düzenlemesi aşamasında bir taraf olması beklenilen öğretmen adaylarının program geliştirme sürecinde tutumlarının belirlenmesi açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca alan yazın incelendiğinde Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin bir tutum ölçeğinin bulunmadığı ve söz konusu derse ilişkin tutum belirleme çalışmasının yapılmadığı tespit edilmiştir. Özkan, Şahbaz ve Tüfekçioğlu (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine yönelik görüşlerini almak amacıyla bir çalışma yapmış olsalar da kişilerin görüşlerinin kısa süre içinde değişebileceği ancak tutumlarının geçici olmaması nedeniyle öğretmen adaylarının söz konusu derse yönelik tutumlarının belirlenebileceği bir çalışmanın yapılması gerektiği düşünülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, kapsadığı alan ve yararlandığı veriler bakımından aşağıda belirtilen boyutlarla sınırlandırılmıştır:

1. Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen tutum ölçeği ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma kapsamında uygulama yapılan 259 öğretmen adayının görüşü ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada kullanılacak olan model, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tarama modelidir. Best'e (1970) göre doğada ve toplumda var olduğu şekliyle ele alınan ilişkilerin, uygulamaların, bakış açılarının, inançların veya tutumların ne olduğunun betimlenmesi; var olan durumun önceden gerçekleşen bir olayla ilişkili olma durumunun belirlenmesi ve bu durumun şu anki şartları etkileme olasılığının kestirilmesi ile ilgili araştırmalar, tarama türü araştırmalar olarak kabul edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000: 169).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3 ve 4. sınıflarında öğrenimini sürdüren 259 öğretmen adayı oluşturmaktadır (Tablo 1). Çalışma grubunda hem 3 hem de 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının bulunmasının nedeni söz konusu dersi Kilis 7 Aralık Üniversitesinde 2011-2012 öğretim yılında her iki sınıfın öğrencilerinin de almış olmasıdır.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Üniversite ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Çalışma Grubundaki Okullar	3. Sınıf		4. Sınıf		TOPLAM
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
İnönü Üniversitesi	30	25	25	31	111
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	43	41	25	39	148
Toplam	73	66	50	70	259

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından Tiyatro ve Drama Uygulamaları Dersi Tutum Ölçeği (TDUTÖ) geliştirilmiştir. TDUTÖ'nün maddelerinin oluşturulması için çeşitli üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarından, Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi hakkındaki düşüncelerini belirten kısa kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Bu görüşlerden yararlanılarak TDUTÖ'nin deneme maddeleri yazılmıştır. Yazılan bu deneme maddeleri konunun uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanları ile incelendikten sonra deneme ölçek oluşturulmuştur. Ölçme aracı Likert tipi ölçek şeklinde tasarlanmıştır.

Ölçeğin kategorileri; ''hiç katılmıyorum", ''katılmıyorum'', ''katılıyorum'', ''tamamen katılıyorum'' şeklindedir. Kategoriler sırasıyla; 1, 2, 3, 4 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin deneme formunda bulunan olumsuz maddeler (2, 4, 6, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 33, 35 ve 43. madde) ters puanlanmıştır. Yapılan faktör analizi soncu iki boyuta yük veren maddeler (3, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 33, 34, 35 ve 41. madde) ölçekten çıkarılmıştır. Nihai ölçekte 24 olumlu ve 11 olumsuz olmak üzere 35 madde bulunmaktadır. Ölçek 259 kişilik bir öğretmen adayı grubu üzerinde uygulanmıştır. Tiyatro ve Drama Uygulamaları Dersine yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin döndürme sonrası faktör yükleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: 35 Tiyatro ve Drama Uygulamaları Dersi Tutum Ölçeğine Ait Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükü Tek. Boyut
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini aldığımdan beri tiyatroya karşı ilgim arttı. (madde 27)	0,873
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında bir rolü canlandırmaktan *nefret ediyorum* (madde 6).	0,868
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin empati yeteneğimi geliştireceğine inanıyorum. (madde 29)	0,860
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde iletişim becerilerimin gelişeceğine inanıyorum. (madde 31)	0,840
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin yaratıcılığıma olumlu yönde etki edeceğini düşünüyorum. (madde 30)	0,836
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında bir rolü canlandırmak beni mutlu eder. (madde 5)	0,833

Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinde farklı rollerde olmayı isterim. (madde 38)	0,831
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde hayata farklı bir gözle bakıyorum. (madde 28)	0,830
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde konuları daha kalıcı şekilde öğreniyorum. (madde 39)	0,822
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin genel kültürümü geliştireceğine inanıyorum. (madde 46	0,821
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi ile ilgili etkinlikleri zevkle yaparım. (madde 13)	0,818
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinde rol almamın özgüven duygumu geliştireceğine inanıyorum. (madde 40)	0,811
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sosyal gelişimimi destekleyecektir. (madde 37)	0,811
Arkadaşlarımla Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi hakkında tartışmaktan zevk alıyorum. (madde 25)	0,799
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında yapılan etkinliklerle liderlik yeteneğimin gelişeceğine inanıyorum. (madde 45)	0,795
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin bana kendimi ifade edebilme yeteneği kazandıracağını düşünüyorum. (madde 47)	0,788
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin eleştirel düşünmeme olumlu katkısı olacağına inanıyorum (madde 36).	0,787
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini severim. (madde 1)	0,780
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde sözsüz iletişim becerilerim gelişir. (madde 42)	0,778
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine sadece dersten geçmek için çalışırım. (madde 15)	0,776
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersindeki konular ilgi çekicidir. (madde 8)	0,773
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin *gereksiz olduğunu düşünüyorum*. (madde 11)	0,773
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin konuşma becerime katkıda bulunacağını düşünüyorum. (madde 26)	0,772
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi *olmasa da olur.* (madde 12)	0,765
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinden edindiğim bilgilerle, Türkçe derslerinde Drama yöntemini kullanabileceğimi düşünüyorum (madde 9).	0,762
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi *zorunlu olmasa* dersi almam. (madde 19)	0,744
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini heyecanla bekliyorum. (madde 10)	0,743
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine girmekten *hoşlanmam.* (madde 2)	0,734
Vaktimi Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersindeki etkinliklere ayırmak istiyorum. (madde 44)	0,734
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin olduğu gün okul bana *sıkıcı* geliyor. (madde 7)	0,724
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında sahnede olmak beni *rahatsız eder.* (madde 22)	0,723
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin taklit yeteneğimi geliştireceğine inanıyorum. (madde 32)	0,722

Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine çalışmak *istemiyorum.* (madde 4)	0,676
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersiyle ders dışında *ilgilenmem*. (madde 14)	0,641
Tiyatro ve Drama Uygulamaları kapsamındaki etkinliklere ayırdığım süre, zamanımı *boşa harcadığım* hissini uyandırır. (madde 43)	0,634

Verilerin Analizi

Ölçeğin uygulanmasından sonra elde edilen veriler bilgisayar programı (SPSS 17 Paket Programı) kullanılarak analiz edilmiştir. Faktör analizine geçmeden önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett Testi ile incelenmiştir. Tutum ölçeğinde bulunan 35 maddeye ilişkin KMO değeri 0,97, Bartlett Testi 8912,2 (p=0,00) olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ve çalışma grubunun yeterli olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını incelemek için temel bileşenler faktör analizi ve varimax döndürmesi yapılmıştır. Faktör yükü 0,30' dan büyük olan maddeler sürece katılmıştır. Özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları ise Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Madde atma sürecinde madde toplam test korelasyonu, faktör analizi ve iç tutarlılık katsayısı beraber değerlendirilerek işlem yapılmıştır. Madde toplam test korelasyonu 0,30'un altında yer alan ve birden çok faktöre yakın yük veren maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Her madde çıkarma işleminden sonra tekrar madde toplam test korelasyonu hesaplanmış ve faktör yapısı incelenmiştir. Belirtilen ölçütlere uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe ve ölçeğin bileşenlerine ait güvenirlik katsayısı Cronbach alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında maddeler atıldıktan sonra ölçeğin nihai formu aynı gruptan rastgele seçilmiş 40 öğrenciye ölçek tekrar uygulanmış ve analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları asıl uygulama ile paralellik göstermiştir.

TUDTÖ'nin kapsam geçerliği için daha önceden de belirtildiği gibi uzmanlara bu konudaki görüşleri sorulmuş ayrıca oluşturulan maddeler bu alandaki uzman kişiler tarafından da incelenmiştir. Yapılan faktör analizi çalışmalarıyla ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçülen değişkenle ilgili doğrudan bir ölçüt bulunamadığından ölçüte dayalı bir geçerlik çalışması yapılamamıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin tutumları öğrenim görülen üniversite, sınıf ve öğrenim durumu, cinsiyet, barınma durumu gibi birtakım değişkenlere göre belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu değişkenler açısından Türkçe öğretmeni adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine yönelik tutumları incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

Öğrenim Görülen Sınıf ve Öğrenim Durumuna Göre TUDTÖ

Öğrenim görülen sınıfa göre yapılan analizler sonucunda 3. sınıfların lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Tablo 3: Öğrenim Görülen Sınıflara Göre Tutum Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	***S***	***t***	***p***
3. Sınıf	*139*	*89,1*	*27,29*	*-4,735*	*0,005*
4. Sınıf	*120*	*104,4*	*24,46*		

p<0,05

Öğrenim durumlarına göre yapılan analizlerde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4: Öğrenim Durumuna Göre Tutum Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	*S*	*t*	*p*
1. Öğretim	*118*	*99,76*	*26,5*	*1,927*	*0,595*
2. Öğretim	*140*	*93,26*	*27,3*		

p<0,05

Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre TUDTÖ

Öğrenim görülen üniversiteye (Kilis 7 Aralık Üniversitesi – İnönü Üniversitesi) göre yapılan analizlerde 0,05 düzeyinde Kilis 7 Aralık Üniversitesinin lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Tablo 5 : Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Tutum Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	*S*	*t*	*p*
Kilis	*148*	*101,08*	*24,41*	*3,404*	*0,001*
İnönü	*111*	*89,73*	*29,13*		

Cinsiyete göre TUDTÖ

Cinsiyete göre yapılan analizlerde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 6: Cinsiyete Göre Tutum Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	*S*	*t*	*p*
Kız	*121*	*96,23*	*25,55*	*-0,001*	*0,214*
Erkek	*136*	*96,24*	*28,59*		

Barınma Durumuna Göre TUDTÖ

Barınma durumuna (yurt, öğrenci evi, aile) göre yapılan analizlerde Öğrenci evi ile aile arasında öğrenci evi lehine anlamlı fark bulunmuştur (p=0,013)

Tablo 7: Barınma Durumuna Göre Tutum Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılması

	K	sd	**Ort**	**F**	***p***
Gruplararası	*4601,89*	*2*	*2300,94*	*3,192*	*0,043*
Grupiçi	*184558,5*	*256*	*720,93*		
Toplam	*189160,45*	*258*			

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yenilenen yükseköğretim programı ile beraber eğitim fakültesi Türkçe eğitimi bölümü derslerinden olan Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi 4. sınıf VII. yarıyıl müfredatından 3. sınıf V. yarıyıl müfredatına alınmıştır. Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi öğretmen adaylarına kendini ifade etme, topluluk önünde konuşma gibi birçok yeterliği kazandırmayı amaç edinmiştir. Söz konusu derse ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının tutumlarının belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde bu derse ilişkin bir tutum ölçeğinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine yönelik tutumları belirlemek amacıyla bir dörtlü likert tutum ölçeği geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçek, Kilis 7 Aralık Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 259 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Kilis 7 Aralık Üniversitesi ile İnönü Üniversitesinde okuyan öğretmen adayları arasında Kilis 7 Aralık Üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Üniversiteye göre anlamlı bir farkın çıkmasının nedeni her iki üniversitede aynı dersin farklı yöntem ve uygulamalarla işlenişinden kaynaklanıyor olabilir.

Söz konusu derse ilişkin sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutumları incelendiğinde, 3. sınıflar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. 4. sınıftaki öğretmen adaylarının mezuniyet kaygıları ve KPSS'ye hazırlanıyor olmaları nedeniyle böyle bir sonucun çıktığı belirtilebilir.

Sınıf düzeyinde bir fark görülmesine rağmen öğretmen adaylarının öğrenim durumlarına göre bir fark bulunmamıştır. Yani analiz sonuçlarında birinci ve ikinci öğretimdeki öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Analizler sonucunda dersi alan ya da alacak olan kız ve erkek öğretmen adaylarının tutumlarında da anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının barınma durumlarının derse yönelik tutumlarına etkisi incelendiğinde, öğrenci evi ile aile arasında öğrenci evi lehine anlamlı fark bulunmuştur. Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin uygulama boyutu için öğretmen adaylarının ders dışı saatlerde de çalışmaları gerektiği için ailesi ile yaşayan öğretmen adayları için bu sorun yaratmış olabilir.

Tiyatro kulübüne üye olan öğretmen adaylarıyla olmayanların derse yönelik tutumlarında anlamlı bir farkın olup olmadığı 259 kişilik bir çalışma grubunda sadece 4 öğretmen adayının tiyatro kulübüne üye olması nedeniyle analiz edilememiştir.

Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi öğretmen adaylarına kendini ifade etme, topluluk önünde konuşma gibi birçok yeterliği kazandırmayı amaç edinmiştir. Bu bağlamda dersin Türkçe eğitimi programında ilk başlarda verilmesi öğrencilere mesleki açıdan olumlu bir katkı getireceği fikrini ortaya çıkarmıştır Nitekim bu şekilde sınıf düzeyi ve üniversitelere göre ortaya çıkan farklar da giderilmiş olur ve söz konusu ders de öğretmen adaylarının ilgi ve tutumları doğrultusunda kendi amacına hizmet edebilir.

Not: Bu çalışma Mersin Üniversitesince 2012 yılında düzenlenen "5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, H. Ö. (2002) (Editör). *Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar*. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.

Arıkan, Y. (2007). *İlköğretimler İçin Uygulamalı Tiyatro ve Drama Eğitimi*. İstanbul: Pozitif Yayıncılık.

Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Drama Dersine İlişkin Tutumları ve Görüşleri: Atatürk Üniversitesi Örneği. *İlköğretim Online Dergisi*. 10(2): 454-467. Web: http://ilkogretim-online.org.tr adresinden 02.05.2012'de alınmıştır.

Cohen, L., Manion, L., And Marrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5. Baskı). Londan, Newyork: Routledge.

Çoban, A., (2010). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literatures and History of Turkish and Turkic*: 5(3). ss:958-976.

Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 28,2: 81-93.

Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:1, Sayı:2.

Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Dramayı Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:7, Sayı: 14, s.259-274.

Nutku, Ö. (2001). *Dram Sanatı Tiyatroya Giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

San, İ. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştirme Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7: 148-160.

San, İ. (2006). Tiyatroya Rağmen Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*. Cilt:1, Sayı:1, s. 5- 12.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistic*s (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oğuz ve Altun (2011, 27-29 Nisan). Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya. Web: www.iconte.org adresinden 02.05.2012'de alınmıştır.

Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özkan, B., Şahbaz, N. K. ve Tüfekçioğlu, B. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının 'Tiyatro ve Drama Uygulamaları Dersi'ne Yönelik Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *e- Journal of New World Sciences Academy*, Volume:6, Article Number: 1C0451.

Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*. C.1 S. 23.

Ünal, E. (2004). Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin İlköğretimde Drama Dersine İlişkin Tutumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. C.5 S.2.

Yurdugül, H. (2010). Faktör Analizinde KMO ve Bartlett Testleri Neyi Ölçer?. Web: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf adresinden 02.05.2012'de alınmıştır.

EK: TİYATRO VE DRAMA UYGULAMALARI DERSİNE AİT TUTUM ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini severim.				
2.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine girmekten *hoşlanmam.*				
3.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine çalışmak *istemiyorum.*				
4.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında bir				
5.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında bir rolü canlandırmaktan *nefret ediyorum.*				
6.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin olduğu gün okul bana *sıkıcı* geliyor.				
7.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersindeki konular ilgi çekicidir.				
8.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinden edindiğim bilgilerle, Türkçe derslerinde Drama yöntemini kullanabileceğimi düşünüyorum.				
9.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini heyecanla bekliyorum.				
10.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin gereksiz olduğunu *düşünüyorum*.				
11.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi olmasa da olur.				
12.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi ile ilgili etkinlikleri *zevkle* yaparım.				
13.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersiyle ders dışında *ilgilenmem*.				
14.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine sadece dersten geçmek için çalışırım.				
15.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi zorunlu olmasa dersi almam.				
16.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında sahnede olmak beni *rahatsız eder.*				
17.	Arkadaşlarımla Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi hakkında tartışmaktan *zevk* alıyorum.				
18.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin konuşma becerime *katkıda bulunacağını* düşünüyorum.				
19.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini aldığımdan beri tiyatroya karşı ilgim arttı.				

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
20.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde hayata *farklı bir gözle* bakıyorum.				
21.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin empati yeteneğimi geliştireceğine inanıyorum.				
22.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin yaratıcılığıma *olumlu yönde* etki edeceğini düşünüyorum.				
23.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde iletişim becerilerimin gelişeceğine inanıyorum.				
24.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin taklit yeteneğimi geliştireceğine inanıyorum.				
25.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin eleştirel düşünmeme olumlu katkısı olacağına inanıyorum.				
26.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sosyal gelişimimi destekleyecektir.				
27.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinde farklı rollerde olmayı isterim.				
28.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde konuları daha kalıcı şekilde öğreniyorum.				
29.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinde rol almamın özgüven duygumu geliştireceğine inanıyorum.				
30.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde sözsüz iletişim becerilerim gelişir.				
31.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları kapsamındaki etkinliklere ayırdığım süre, zamanımı *boşa harcadığım* hissini uyandırır.				
32.	Vaktimin Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersindeki etkinliklere ayırmak istiyorum.				
33.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında yapılan etkinliklerle liderlik yeteneğimin gelişeceğine inanıyorum.				
34.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin genel kültürümü geliştireceğine inanıyorum.				
35.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin bana kendimi ifade edebilme yeteneği kazandıracağını düşünüyorum.				

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:27 ISSN: 2146-9199

TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TİYATRO VE DRAMA UYGULAMALARI DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Arş. Gör. Bahar Doğan
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi
bahardoğan44@gmail.com

Arş. Gör. Eren Halil Özberk
Kilis 7 Aralık Üniversitesi Eğitim Fakültesi
erenozberk@gmail.com

Özet

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Araştırmada kullanılacak olan model, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tarama modelidir. Araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3 ve 4. sınıflarında öğrenimini sürdüren 259 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından Tiyatro ve Drama Uygulamaları Dersi Tutum Ölçeği (TDUTÖ) geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin uygulanmasından sonra elde edilen veriler bilgisayar programı (SPSS 17 Paket Programı) kullanılarak analiz edilmiştir.

Yapılan analizler sonucunda Kilis 7 Aralık Üniversitesi ile İnönü Üniversitesinde okuyan öğretmen adayları arasında Kilis 7 Aralık Üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Söz konusu derse ilişkin sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutumları incelendiğinde 3. sınıflar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının barınma durumlarının derse yönelik tutumlarına etkisi incelendiğinde öğrenci evi ile aile arasında öğrenci evi lehine anlamlı fark bulunmuştur.

Genel olarak analiz sonuçları değerlendirildiğinde söz konusu dersin Kilis 7 Aralık Üniversitesinde olduğu gibi Türkçe Eğitimi Bölümü ders müfredatında VII. yarıyıldan V. yarıyıla alınmasının uygun olacağı önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Tiyatro ve Drama Uygulamaları, ölçek geliştirme, Türkçe eğitimi

DETERMINING THE ATTITUDES OF PRIMARY TURKISH TEACHER CANDIDATES TOWARDS THEATRE AND DRAMA APPLICATIONS COURSE

Abstract

The purpose of this study is determination of Turkish teacher candidates' attitudes related to Theatre and Drama Applications course. The model used in this study is survey model that aims to reveal a situation as it exists. The study group is 259 teacher candidates who continuing 3rd and 4th education classes of Turkish Education Department of the Kilis 7 Aralik University and Inonu University. Theatre and Drama Practice Attitude Scale was developed to collect the data by researchers. The data obtained after the application of the scale were analyzed using the computer program (SPSS 17 Package Program).

It is determined that there is a significant result between teacher candidates of both university in favor of Kilis 7 Aralik University at the end of the analyzes. It is observed that there is a significant difference in favor of students of 3rd classes when attitudes of teacher candidates were analyzed according to class levels. When it was analyzed that effect of teacher candidates' housing stiuations to attitudes about course, it is found that there is a significant result in favor of candidates which living in student house.

Generally when results of analyzes is evaluated, it is suggested that the course should move from VII. semiterm to V. semiterm in curriculum of Turkish Education Department as in Kilis 7 Aralik University.

Key Words: Theatre and Drama Applications, scale development, Turkish education.

GİRİŞ

2006-2007 eğitim-öğretim döneminde yenilenen Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programlarında içeriği, "Geleneksel tiyatro kavramının Aristoteles'ten beri gelişimi. Tiyatro alanına ilişkin temel kavramlar. Canlandırma ve canlandırma teknikleri, doğaçlama çalışmaları, tiyatro diline yönelik saptamalar. Dramaturji, yorumlama ve sahneleme. Yaratıcı drama kavramının ve çalışmalarının tanıtılması. Yaratıcı drama uygulamalarından Türkçe öğretiminde yararlanma yolları. Oyunlaştırma teknikleri ve Türkçe öğretimi, oyun kavramı, oyunun psikolojik temelleri ve oyun-eğitim ilişkisi" (YÖK, 2007) şeklinde açıklanmıştır. Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin hem teorik hem uygulama boyutu bulunmaktadır. Bu dersin yapısal temellerini tiyatro ve drama kavramları oluşturmaktadır.

San'a göre (2006) tiyatro en genel anlamda, soyut, bileşik, örgütlenmiş, oyuncusu, yönetmeni, diğer tüm çalışanlarıyla ve çocuk, genç, yetişkin izleyicisiyle bir bütünü oluşturmaktadır. "Tiyatro, bütün sanatların bireşimidir. Ayrıntılı bir biçimde değerlendirilmesi gereken beş temel alanı vardır: Yazar, oyuncular, tasarımcılar, yönetmen ve seyirciler"(Nutku, 2001). "Bir edebiyat türü olarak tiyatro, oyuncular tarafından seyircilerin önünde temsil edilmek amacıyla yazılmış veya tasarlanmış eserlere verilen addır" (Arıkan, 2007).
Drama "doğaçlama ve rol oynama gibi tiyatro ve drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalışması içinde katılımcıların bir yaşantıyı, olayı, fikri, eğitim ünitesini, soyut bir kavramı, davranışı eski bilişsel örüntülerinin yeniden düzenlenmesi yoluyla ve gözlem, deneyim, duygu ve yaşantıların gözden geçirildiği oyunsu süreçlerde anlamlandırılması, canlandırılması"dır (San, 1996). Kavcar (1985), dramayı insanın yaşamı boyunca süren bir eylem olarak tanımlar ve "drama insanın kafaca sağlığına bağlıdır" der. Okvuran'a göre (1994) ise "dramanın kullanılabileceği başlıca alan örgün eğitimdir" (Akt. Adıgüzel, 2002). O'Neil ve Lambert' e göre (1991) drama çalışmalarına katılan bireyler, drama sürecinde durumları, olayları, ilişkileri keşfederek öğrenmektedirler. Katılımcılar gerçek dünyadaki bilgi ve deneyimlerini dramada hayalî bir dünya yaratmak için kullanmakta ve dramada tasarladıkları durumları ve rolleri tanımlarken olayları ve ilişkileri incelemeyi öğrenmektedirler (Akt. Köksal Akyol, 2003). "Drama eğitim ve sanat faaliyetleri ile insana yaşamı için gerekli olan bilgileri ve deneyimleri örnek yaşam kesitleri içinde uygulamalı bir şekilde kazandırmaktadır" (Maden, 2010) .

Tiyatro ve drama kavramlarından sonra tutum kavramının ifade ettiği anlam üzerinde de durmak gerekir. Tutum hem sosyal algıyı hem de davranışları etkilemektedir. Tutum konusuna yönelik olarak birçok düşünür, tutumu farklı şekillerde açıklamıştır. Allport 'a göre (1935) tutum, "tecrübe ile organize edilen bağlı olduğu tüm obje ve durumların varlığında harekete geçen olumlu ya da olumsuz tepkiler için hazırlanma ve hazır olma durumudur". Thurstone'a göre (1931) tutum, "bir psikolojik objeye ilişkin olumlu veya olumsuz duyguların derecesidir". Smith'e göre (1947) tutum, "bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir". Middlebrook'e göre (1974) tutum, "belirli diğer kişilere ve nesnelere ilişkin düşüncelere, duygulara ve hareketlere yön veren, öğrenilmiş öz eğilimler (core disposition) bütünüdür" (Akt. Tavşancıl, 2006).

Özgüven'e göre (1994) tutum, "bireylerin belirli bir kişiyi, bir grubu veya bir fikri kabul etmesi ya da reddetmesi ile gözlenen, duygusal bir hazır oluş hali veya eğilimi"dir. Buradan yola çıkarak bireyin tutumu sevgisini, nefretini, tüm davranışlarını etkilemekte ve kişiliğinin bir parçası olmaktadır. Köklü'ye göre (1995) tutum, "bireyi bir obje ile karşılaşıldığında olumlu ya da olumsuz tarzda kararlı cevap vermeye hazırlayan, uygun hale getiren bir his olmaktadır" Tavşancıl'a göre (2006) tutum, öğrenmeyle kazanılır ve davranışa hazırlayıcı bir ön eğilimdir.
Yapılan bu açıklamalarla bağlantılı olarak tutumla ilgili özellikler şu şekilde ifade edilmiştir;

- Tutumlar doğuştan gelmez, sonradan yaşanarak kazanılır.
- Tutumlar geçici değillerdir, belirli bir süre devamlılık gösterirler.
- Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzen sağlar.
- İnsan obje ilişkisi içinde, tutumların belirlediği bir yanlılık ortaya çıkar. Birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
- Bir objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutumun oluşması ancak o objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu mümkündür.
- Tutum bir tepki şekli değil daha çok bir tepki gösterme eğilimidir.

- Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin tutumlarının belirlenmesidir. Alan yazın incelendiğinde bu derse ilişkin bir tutum ölçeğinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine yönelik tutumları belirlemek amacıyla bir likert tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Araştırmanın genel amacını gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin tutumları incelendiğinde;

1. Kilis 7 Aralık Üniversitesi ile İnönü Üniversitesinde okuyan öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Dersi alan ya da alacak olan kız ve erkek öğretmen adaylarının tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Bu dersi alan 3 ve 4. sınıflarındaki öğretmen adaylarının arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Dersi alan ya da alacak olan öğretmen adaylarının öğrenim durumlarının (birinci öğretim-ikinci öğretim) derse yönelik tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Bu dersi alan ya da alacak olan 3 ve 4. sınıflarındaki öğretmen adaylarının arasında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının barınma durumlarının derse yönelik tutumlarına bir etkisi var mıdır?
7. Tiyatro kulübüne üye olan öğretmen adaylarıyla olmayanların derse yönelik tutumlarında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Üniversitelerin Eğitim Fakültelerindeki Türkçe Eğitimi Bölümlerinde uygulanan lisans programında 2006-2007 eğitim öğretim yılında bir değişiklik yapılmıştır. Eski programdaki adı Tiyatro ve Canlandırma olan söz konusu ders, saat/kredi sayısı aynı kalmakla birlikte birtakım içerik değişikliğiyle yeni programda Tiyatro ve Drama Uygulamaları olarak yerini almıştır (Çoban, A. 2010: 961). Türkçe Eğitimi Bölümlerinin 3 ve 4. sınıflarındaki öğretmen adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma, söz konusu alan eğitimi derslerinin içerik düzenlemesi aşamasında bir taraf olması beklenilen öğretmen adaylarının program geliştirme sürecinde tutumlarının belirlenmesi açısından da önem taşımaktadır. Ayrıca alan yazın incelendiğinde Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin bir tutum ölçeğinin bulunmadığı ve söz konusu derse ilişkin tutum belirleme çalışmasının yapılmadığı tespit edilmiştir. Özkan, Şahbaz ve Tüfekçioğlu (2011), Türkçe öğretmeni adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine yönelik görüşlerini almak amacıyla bir çalışma yapmış olsalar da kişilerin görüşlerinin kısa süre içinde değişebileceği ancak tutumlarının geçici olmaması nedeniyle öğretmen adaylarının söz konusu derse yönelik tutumlarının belirlenebileceği bir çalışmanın yapılması gerektiği düşünülmüştür.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, kapsadığı alan ve yararlandığı veriler bakımından aşağıda belirtilen boyutlarla sınırlandırılmıştır:

1. Türkçe Öğretmenliği Bölümünde okumakta olan öğretmen adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen tutum ölçeği ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırma kapsamında uygulama yapılan 259 öğretmen adayının görüşü ile sınırlandırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada kullanılacak olan model, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tarama modelidir. Best'e (1970) göre doğada ve toplumda var olduğu şekliyle ele alınan ilişkilerin, uygulamaların, bakış açılarının, inançların veya tutumların ne olduğunun betimlenmesi; var olan durumun önceden gerçekleşen bir olayla ilişkili olma durumunun belirlenmesi ve bu durumun şu anki şartları etkileme olasılığının kestirilmesi ile ilgili araştırmalar, tarama türü araştırmalar olarak kabul edilmektedir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000: 169).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kilis 7 Aralık Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3 ve 4. sınıflarında öğrenimini sürdüren 259 öğretmen adayı oluşturmaktadır (Tablo 1). Çalışma grubunda hem 3 hem de 4. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının bulunmasının nedeni söz konusu dersi Kilis 7 Aralık Üniversitesinde 2011-2012 öğretim yılında her iki sınıfın öğrencilerinin de almış olmasıdır.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Üniversite ve Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Çalışma Grubundaki Okullar	3. Sınıf		4. Sınıf		TOPLAM
	Kız	Erkek	Kız	Erkek	
İnönü Üniversitesi	30	25	25	31	111
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	43	41	25	39	148
Toplam	73	66	50	70	259

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak için araştırmacı tarafından Tiyatro ve Drama Uygulamaları Dersi Tutum Ölçeği (TDUTÖ) geliştirilmiştir. TDUTÖ'nün maddelerinin oluşturulması için çeşitli üniversitelerde görev yapmakta olan öğretim elemanlarından, Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi hakkındaki düşüncelerini belirten kısa kompozisyonlar yazmaları istenmiştir. Bu görüşlerden yararlanılarak TDUTÖ'nin deneme maddeleri yazılmıştır. Yazılan bu deneme maddeleri konunun uzmanları ve ölçme değerlendirme uzmanları ile incelendikten sonra deneme ölçek oluşturulmuştur. Ölçme aracı Likert tipi ölçek şeklinde tasarlanmıştır.

Ölçeğin kategorileri; ''hiç katılmıyorum", ''katılmıyorum'', ''katılıyorum'', ''tamamen katılıyorum'' şeklindedir. Kategoriler sırasıyla; 1, 2, 3, 4 şeklinde puanlanmıştır. Ölçeğin deneme formunda bulunan olumsuz maddeler (2, 4, 6, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 33, 35 ve 43. madde) ters puanlanmıştır. Yapılan faktör analizi soncu iki boyuta yük veren maddeler (3, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 24, 33, 34, 35 ve 41. madde) ölçekten çıkarılmıştır. Nihai ölçekte 24 olumlu ve 11 olumsuz olmak üzere 35 madde bulunmaktadır. Ölçek 259 kişilik bir öğretmen adayı grubu üzerinde uygulanmıştır. Tiyatro ve Drama Uygulamaları Dersine yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin döndürme sonrası faktör yükleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: 35 Tiyatro ve Drama Uygulamaları Dersi Tutum Ölçeğine Ait Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükü Tek. Boyut
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini aldığımdan beri tiyatroya karşı ilgim arttı. (madde 27)	0,873
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında bir rolü canlandırmaktan *nefret ediyorum* (madde 6).	0,868
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin empati yeteneğimi geliştireceğine inanıyorum. (madde 29)	0,860
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde iletişim becerilerimin gelişeceğine inanıyorum. (madde 31)	0,840
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin yaratıcılığıma olumlu yönde etki edeceğini düşünüyorum. (madde 30)	0,836
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında bir rolü canlandırmak beni mutlu eder. (madde 5)	0,833

Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinde farklı rollerde olmayı isterim. (madde 38)	0,831
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde hayata farklı bir gözle bakıyorum. (madde 28)	0,830
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde konuları daha kalıcı şekilde öğreniyorum. (madde 39)	0,822
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin genel kültürümü geliştireceğine inanıyorum. (madde 46	0,821
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi ile ilgili etkinlikleri zevkle yaparım. (madde 13)	0,818
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinde rol almamın özgüven duygumu geliştireceğine inanıyorum. (madde 40)	0,811
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sosyal gelişimimi destekleyecektir. (madde 37)	0,811
Arkadaşlarımla Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi hakkında tartışmaktan zevk alıyorum. (madde 25)	0,799
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında yapılan etkinliklerle liderlik yeteneğimin gelişeceğine inanıyorum. (madde 45)	0,795
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin bana kendimi ifade edebilme yeteneği kazandıracağını düşünüyorum. (madde 47)	0,788
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin eleştirel düşünmeme olumlu katkısı olacağına inanıyorum (madde 36).	0,787
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini severim. (madde 1)	0,780
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde sözsüz iletişim becerilerim gelişir. (madde 42)	0,778
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine sadece dersten geçmek için çalışırım. (madde 15)	0,776
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersindeki konular ilgi çekicidir. (madde 8)	0,773
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin *gereksiz olduğunu düşünüyorum*. (madde 11)	0,773
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin konuşma becerime katkıda bulunacağını düşünüyorum. (madde 26)	0,772
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi *olmasa da olur.* (madde 12)	0,765
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinden edindiğim bilgilerle, Türkçe derslerinde Drama yöntemini kullanabileceğimi düşünüyorum (madde 9).	0,762
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi *zorunlu olmasa* dersi almam. (madde 19)	0,744
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini heyecanla bekliyorum. (madde 10)	0,743
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine girmekten *hoşlanmam.* (madde 2)	0,734
Vaktimi Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersindeki etkinliklere ayırmak istiyorum. (madde 44)	0,734
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin olduğu gün okul bana *sıkıcı* geliyor. (madde 7)	0,724
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında sahnede olmak beni *rahatsız eder.* (madde 22)	0,723
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin taklit yeteneğimi geliştireceğine inanıyorum. (madde 32)	0,722

Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine çalışmak *istemiyorum.* (madde 4)	0,676
Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersiyle ders dışında *ilgilenmem*. (madde 14)	0,641
Tiyatro ve Drama Uygulamaları kapsamındaki etkinliklere ayırdığım süre, zamanımı *boşa harcadığım* hissini uyandırır. (madde 43)	0,634

Verilerin Analizi

Ölçeğin uygulanmasından sonra elde edilen veriler bilgisayar programı (SPSS 17 Paket Programı) kullanılarak analiz edilmiştir. Faktör analizine geçmeden önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) ve Bartlett Testi ile incelenmiştir. Tutum ölçeğinde bulunan 35 maddeye ilişkin KMO değeri 0,97, Bartlett Testi 8912,2 (p=0,00) olarak bulunmuştur. Bu da ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu ve çalışma grubunun yeterli olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yapısını incelemek için temel bileşenler faktör analizi ve varimax döndürmesi yapılmıştır. Faktör yükü 0,30' dan büyük olan maddeler sürece katılmıştır. Özdeğeri 1'den büyük olan faktörler üzerinde işlem yapılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2001). Ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde toplam test korelasyonları ise Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak bulunmuştur. Madde atma sürecinde madde toplam test korelasyonu, faktör analizi ve iç tutarlılık katsayısı beraber değerlendirilerek işlem yapılmıştır. Madde toplam test korelasyonu 0,30'un altında yer alan ve birden çok faktöre yakın yük veren maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Her madde çıkarma işleminden sonra tekrar madde toplam test korelasyonu hesaplanmış ve faktör yapısı incelenmiştir. Belirtilen ölçütlere uymayan maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğe ve ölçeğin bileşenlerine ait güvenirlik katsayısı Cronbach alfa katsayısı kullanılarak hesaplanmıştır. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,98 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir.

Güvenirlik çalışmaları kapsamında maddeler atıldıktan sonra ölçeğin nihai formu aynı gruptan rastgele seçilmiş 40 öğrenciye ölçek tekrar uygulanmış ve analiz sonuçları karşılaştırılmıştır. Analiz sonuçları asıl uygulama ile paralellik göstermiştir.

TUDTÖ'nin kapsam geçerliği için daha önceden de belirtildiği gibi uzmanlara bu konudaki görüşleri sorulmuş ayrıca oluşturulan maddeler bu alandaki uzman kişiler tarafından da incelenmiştir. Yapılan faktör analizi çalışmalarıyla ölçeğin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu görülmüştür. Ölçülen değişkenle ilgili doğrudan bir ölçüt bulunamadığından ölçüte dayalı bir geçerlik çalışması yapılamamıştır.

BULGULAR VE YORUM

Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine ilişkin tutumları öğrenim görülen üniversite, sınıf ve öğrenim durumu, cinsiyet, barınma durumu gibi birtakım değişkenlere göre belirlenmeye çalışılmıştır. Söz konusu değişkenler açısından Türkçe öğretmeni adaylarının Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine yönelik tutumları incelendiğinde şu bulgular elde edilmiştir:

Öğrenim Görülen Sınıf ve Öğrenim Durumuna Göre TUDTÖ

Öğrenim görülen sınıfa göre yapılan analizler sonucunda 3. sınıfların lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Tablo 3: Öğrenim Görülen Sınıflara Göre Tutum Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	***S***	***t***	***p***
3. Sınıf	*139*	*89,1*	*27,29*	*-4,735*	*0,005*
4. Sınıf	*120*	*104,4*	*24,46*		

p<0,05

Öğrenim durumlarına göre yapılan analizlerde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 4: Öğrenim Durumuna Göre Tutum Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	*S*	*t*	*p*
1. Öğretim	*118*	*99,76*	*26,5*	*1,927*	*0,595*
2. Öğretim	*140*	*93,26*	*27,3*		

p<0,05

Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre TUDTÖ

Öğrenim görülen üniversiteye (Kilis 7 Aralık Üniversitesi – İnönü Üniversitesi) göre yapılan analizlerde 0,05 düzeyinde Kilis 7 Aralık Üniversitesinin lehine anlamlı bir fark görülmüştür.

Tablo 5 : Öğrenim Görülen Üniversiteye Göre Tutum Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	*S*	*t*	*p*
Kilis	*148*	*101,08*	*24,41*	*3,404*	*0,001*
İnönü	*111*	*89,73*	*29,13*		

Cinsiyete göre TUDTÖ

Cinsiyete göre yapılan analizlerde 0,05 düzeyinde anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 6: Cinsiyete Göre Tutum Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılması

	N	$\bar{X}$	*S*	*t*	*p*
Kız	*121*	*96,23*	*25,55*	*-0,001*	*0,214*
Erkek	*136*	*96,24*	*28,59*		

Barınma Durumuna Göre TUDTÖ

Barınma durumuna (yurt, öğrenci evi, aile) göre yapılan analizlerde Öğrenci evi ile aile arasında öğrenci evi lehine anlamlı fark bulunmuştur (p=0,013)

Tablo 7: Barınma Durumuna Göre Tutum Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılması

	K	sd	**Ort**	**F**	***p***
Gruplararası	*4601,89*	*2*	*2300,94*	*3,192*	*0,043*
Grupiçi	*184558,5*	*256*	*720,93*		
Toplam	*189160,45*	*258*			

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yenilenen yükseköğretim programı ile beraber eğitim fakültesi Türkçe eğitimi bölümü derslerinden olan Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi 4. sınıf VII. yarıyıl müfredatından 3. sınıf V. yarıyıl müfredatına alınmıştır. Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi öğretmen adaylarına kendini ifade etme, topluluk önünde konuşma gibi birçok yeterliği kazandırmayı amaç edinmiştir. Söz konusu derse ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının tutumlarının belirlenmesi araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde bu derse ilişkin bir tutum ölçeğinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmacı tarafından Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine yönelik tutumları belirlemek amacıyla bir dörtlü likert tutum ölçeği geliştirilmiş ve ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçek, Kilis 7 Aralık Üniversitesi ve İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 259 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda Kilis 7 Aralık Üniversitesi ile İnönü Üniversitesinde okuyan öğretmen adayları arasında Kilis 7 Aralık Üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir sonuç bulunmuştur. Üniversiteye göre anlamlı bir farkın çıkmasının nedeni her iki üniversitede aynı dersin farklı yöntem ve uygulamalarla işlenişinden kaynaklanıyor olabilir.

Söz konusu derse ilişkin sınıf düzeyine göre öğretmen adaylarının tutumları incelendiğinde, 3. sınıflar lehine anlamlı bir fark görülmüştür. 4. sınıftaki öğretmen adaylarının mezuniyet kaygıları ve KPSS'ye hazırlanıyor olmaları nedeniyle böyle bir sonucun çıktığı belirtilebilir.

Sınıf düzeyinde bir fark görülmesine rağmen öğretmen adaylarının öğrenim durumlarına göre bir fark bulunmamıştır. Yani analiz sonuçlarında birinci ve ikinci öğretimdeki öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Analizler sonucunda dersi alan ya da alacak olan kız ve erkek öğretmen adaylarının tutumlarında da anlamlı bir fark görülmemiştir.

Araştırmada yer alan öğretmen adaylarının barınma durumlarının derse yönelik tutumlarına etkisi incelendiğinde, öğrenci evi ile aile arasında öğrenci evi lehine anlamlı fark bulunmuştur. Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin uygulama boyutu için öğretmen adaylarının ders dışı saatlerde de çalışmaları gerektiği için ailesi ile yaşayan öğretmen adayları için bu sorun yaratmış olabilir.

Tiyatro kulübüne üye olan öğretmen adaylarıyla olmayanların derse yönelik tutumlarında anlamlı bir farkın olup olmadığı 259 kişilik bir çalışma grubunda sadece 4 öğretmen adayının tiyatro kulübüne üye olması nedeniyle analiz edilememiştir.

Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi öğretmen adaylarına kendini ifade etme, topluluk önünde konuşma gibi birçok yeterliği kazandırmayı amaç edinmiştir. Bu bağlamda dersin Türkçe eğitimi programında ilk başlarda verilmesi öğrencilere mesleki açıdan olumlu bir katkı getireceği fikrini ortaya çıkarmıştır Nitekim bu şekilde sınıf düzeyi ve üniversitelere göre ortaya çıkan farklar da giderilmiş olur ve söz konusu ders de öğretmen adaylarının ilgi ve tutumları doğrultusunda kendi amacına hizmet edebilir.

Not: Bu çalışma Mersin Üniversitesince 2012 yılında düzenlenen "5. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı"nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Adıgüzel, H. Ö. (2002) (Editör). *Yaratıcı Drama 1985- 1995 Yazılar*. Ankara: Naturel Kitap Yayıncılık.

Arıkan, Y. (2007). *İlköğretimler İçin Uygulamalı Tiyatro ve Drama Eğitimi*. İstanbul: Pozitif Yayıncılık.

Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen Adaylarının Drama Dersine İlişkin Tutumları ve Görüşleri: Atatürk Üniversitesi Örneği. *İlköğretim Online Dergisi*. 10(2): 454-467. Web: http://ilkogretim-online.org.tr adresinden 02.05.2012'de alınmıştır.

Cohen, L., Manion, L., And Marrison, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5. Baskı). Londan, Newyork: Routledge.

Çoban, A., (2010). Türkçe Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literatures and History of Turkish and Turkic*: 5(3). ss:958-976.

Köklü, N. (1995). Tutumların Ölçülmesi ve Likert Tipi Ölçeklerde Kullanılan Seçenekler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 28,2: 81-93.

Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Cilt:1, Sayı:2.

Maden, S. (2010). Türkçe Öğretmenlerinin Dramayı Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlikleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt:7, Sayı: 14, s.259-274.

Nutku, Ö. (2001). *Dram Sanatı Tiyatroya Giriş*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

San, İ. (1996). Yaratıcılığı Geliştiren Bir Yöntem ve Yaratıcı Bireyi Yetiştirme Bir Disiplin: Eğitsel Yaratıcı Drama. *Yeni Türkiye Dergisi*, 7: 148-160.

San, İ. (2006). Tiyatroya Rağmen Yaratıcı Drama. *Yaratıcı Drama Dergisi*. Cilt:1, Sayı:1, s. 5- 12.

Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistic*s (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Oğuz ve Altun (2011, 27-29 Nisan). Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya. Web: www.iconte.org adresinden 02.05.2012'de alınmıştır.

Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı Dramaya Yönelik Tutumlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Özgüven, İ. E. (1994). *Psikolojik Testler*. Ankara: PDREM Yayınları.

Özkan, B., Şahbaz, N. K. ve Tüfekçioğlu, B. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının 'Tiyatro ve Drama Uygulamaları Dersi'ne Yönelik Görüşleri Üzerine Bir Araştırma. *e- Journal of New World Sciences Academy*, Volume:6, Article Number: 1C0451.

Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Dergisi*. C.1 S. 23.

Ünal, E. (2004). Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğrenim Gören Son Sınıf Öğrencilerinin İlköğretimde Drama Dersine İlişkin Tutumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. C.5 S.2.

Yurdugül, H. (2010). Faktör Analizinde KMO ve Bartlett Testleri Neyi Ölçer?. Web: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf adresinden 02.05.2012'de alınmıştır.

EK: TİYATRO VE DRAMA UYGULAMALARI DERSİNE AİT TUTUM ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini severim.				
2.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine girmekten *hoşlanmam.*				
3.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine çalışmak *istemiyorum.*				
4.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında bir				
5.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında bir rolü canlandırmaktan *nefret ediyorum.*				
6.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin olduğu gün okul bana *sıkıcı* geliyor.				
7.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersindeki konular ilgi çekicidir.				
8.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinden edindiğim bilgilerle, Türkçe derslerinde Drama yöntemini kullanabileceğimi düşünüyorum.				
9.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini heyecanla bekliyorum.				
10.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin gereksiz olduğunu *düşünüyorum*.				
11.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi olmasa da olur.				
12.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi ile ilgili etkinlikleri *zevkle* yaparım.				
13.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersiyle ders dışında *ilgilenmem*.				
14.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersine sadece dersten geçmek için çalışırım.				
15.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi zorunlu olmasa dersi almam.				
16.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında sahnede olmak beni *rahatsız eder.*				
17.	Arkadaşlarımla Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi hakkında tartışmaktan *zevk* alıyorum.				
18.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin konuşma becerime *katkıda bulunacağını* düşünüyorum.				
19.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersini aldığımdan beri tiyatroya karşı ilgim arttı.				

		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
20.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde hayata *farklı bir gözle* bakıyorum.				
21.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin empati yeteneğimi geliştireceğine inanıyorum.				
22.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin yaratıcılığıma *olumlu yönde* etki edeceğini düşünüyorum.				
23.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde iletişim becerilerimin gelişeceğine inanıyorum.				
24.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin taklit yeteneğimi geliştireceğine inanıyorum.				
25.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin eleştirel düşünmeme olumlu katkısı olacağına inanıyorum.				
26.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sosyal gelişimimi destekleyecektir.				
27.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinde farklı rollerde olmayı isterim.				
28.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde konuları daha kalıcı şekilde öğreniyorum.				
29.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinde rol almamın özgüven duygumu geliştireceğine inanıyorum.				
30.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi sayesinde sözsüz iletişim becerilerim gelişir.				
31.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları kapsamındaki etkinliklere ayırdığım süre, zamanımı *boşa harcadığım* hissini uyandırır.				
32.	Vaktimin Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersindeki etkinliklere ayırmak istiyorum.				
33.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersi kapsamında yapılan etkinliklerle liderlik yeteneğimin gelişeceğine inanıyorum.				
34.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin genel kültürümü geliştireceğine inanıyorum.				
35.	Tiyatro ve Drama Uygulamaları dersinin bana kendimi ifade edebilme yeteneği kazandıracağını düşünüyorum.				

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:28 ISSN: 2146-9199

OKUMA ÇALIŞMALARINDA TANILAMA VE YÖNLENDİRME: PROGRAM-TABANLI ÖLÇMENİN UYGULAMASI

Yrd. Doç. Dr. H. Kağan Keskin
Düzce Üniversitesi, Eğit. Fak, İlköğretim Bl.
kagankeskin@duzce.edu.tr

Dr. Muhammet Baştuğ
Meram Yenibahçe İÖO, KONYA
muh_bastugg@hotmail.com

Özet

Bu çalışma ile Program-Tabanlı Ölçmenin (PTÖ) uygulama örnekleri ile açıklanarak tanıtılması amaçlanmaktadır. PTÖ'nin kuramsal yapısı hakkındaki farklı görüşler literatür ışığında sunulmuş ve Program-Tabanlı Değerlendirme (PTD) ile diğer ölçme işlemlerinden farklı ve benzer yönleri karşılaştırılarak verilmiştir. Yaklaşık 30 yıla yakın bir süredir kullanılan ve geçen zaman içerisinde geçerliği ve güvenirliği ispatlanan Program-Tabanlı ölçme ile yürütülen temel ölçme işlemlerinin kullanıldığı alanlar ve nitelikleri hakkında bilgi verilmiştir. PTÖ'nin uygulamasında kullanılan temel ölçütler ve nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalar belirtilerek ders kitaplarındaki örnek metinlerle birlikte sunulmuştur. Örnekler ve değerlendirme ölçütleri okuma hızı, doğru okuma ve anlama çalışmalarını kapsamaktadır. Son kısımda, PTÖ'nin üstünlükleri ve zayıf yönleri ortaya konarak literatürdeki diğer bulgular ışığında tartışılmış ve uygulayıcılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Program-tabanlı ölçme, okuma, değerlendirme.

DIAGNOSIS AND GUIDANCE IN READING STUDIES: APPLICATION OF CURRICULUM-BASED MEASUREMENT

Abstract

The present study aims to introduce Curriculum-Based Measurement (CBM) with sample practices. Different views on CBM are presented in light of the literature and CBM is compared and contrasted with Curriculum-Based Assessment (CBA) and other measurement operations. In addition, the present research gives information on the fields where basic measurement operations are performed through CBM, which has been used for about 30 years and whose validity and reliability have been verified in the meantime. The basic criteria for application of CBM and explanations as to the how to perform these are presented together with sample texts in course books. The samples and assessment criteria include reading rate, reading accuracy and comprehension studies. In the final section, CBM's superiorities and weaknesses are discussed in relation to other findings in the literature and recommendations for practitioners are presented.

Key words: Program-based measurement, reading, assessment.

GİRİŞ

Okumanın öneminin artması ile birlikte okuma çalışmalarında değerlendirme işleminin nasıl ve hangi ölçütlere göre yapılabileceği her zaman tartışma konusu olmuştur. Eğitim ve öğretim alanındaki ortaya çıkan yeni eğilimlerle birlikte ölçme çalışmaları da şekillenmeye ve çeşitlenmeye başlamıştır. Okumanın bütüncül değerlendirmesinden, bileşenleri üzerinde yapılan ayrıntılı ölçme işlemlerine kadar farklı biçimlerde uygulanan birçok yöntem kullanılmaktadır. Bu süreçte kendini diğerlerinden daha bariz bir şekilde farklılaştıran yaklaşım

Program-Tabanlı Ölçme'dir. Son 30 yılda okuma becerisinin ölçülmesinde de istikrarlı bir şekilde kullanılmaktadır.

Program-Tabanlı Ölçme (PTÖ) standart bir ölçme işleminden ziyade bir ölçme yaklaşımıdır (Deno, 2003). PTÖ 1970'li yılların sonuna doğru özel eğitim hizmetlerinde kullanılması amacıyla Deno ve Mirkin tarafından Minnesota Üniversitesi'nde geliştirilmiştir (Hosp, Hosp, & Howell, 2007). Standardize edilmiş testler ve ticari amaçla üretilmiş testlerin her zaman program içeriklerine göre tarafsız bir ölçme yapamadığı düşüncesi üzerine alternatif ölçme yaklaşımı olarak ortaya çıkmıştır (Deno, 1985, 2003). PTÖ uygulamasının temel araçları, ölçülmek istenilen sınıf düzeyindeki öğretim materyallerinden oluşur. Diğer bir ifadeyle programın uygun gördüğü öğretim materyalleri aynı zamanda ölçme işleminde de kullanılmaktadır. Daha çok okuma çalışmalarında (Hosp, et al., 2007; Ives Wiley & Deno, 2005; Marston & Magnusson, 1985; Shinn & Shinn, 2002a, 2002b; Stecker, Fuchs, & Fuchs, 2005) kullanılmasına rağmen yazma (Gansle et al., 2004) ve matematiğin öğretim sürecinin izlenmesi, ölçülmesi ve beceri analizinde de (Fuchs & Fuchs, 1990; Thurber, Shinn, & Smolkowski, 2002) kullanılmaktadır.

PTÖ yaklaşık otuz yıldır araştırmacılar tarafından etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Yapılan araştırmaların çokluğu ve çeşitliliği dikkate alındığında PTÖ nün ürettiği ölçüm sonuçlarının geçerli ve güvenilir sonuçlar olduğunu söylemek mümkündür (Deno & Marston, 2006). Çünkü PTÖ'nin bir çok araştırmada kullanılması doğal olarak geçerlik ve güvenirlik bakımından sorgulanmasına ve önceki çalışmalarla karşılaştırılmasına neden olmaktadır. Bu açıdan bakıldığında PTÖ'nin kendi gelişim sürecini sürekli test ederek ilerleyen bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür.

Deno, Mirkin ve Chiang (1982) PTÖ yaklaşımının geçerlik ve güvenirliğini belirlemek için farklı okullarda çok sayıda öğrenci ile bir dizi ölçme işlemi gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışma ile sesli okuma ve anlama becerilerini ölçmeye yönelik standardize edilmiş testlerden elde edilen veriler ile PTÖ'den elde edilen veriler karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonunda her iki ölçme sonuçlarına göre sesli okuma ve anlama puanları arasında yüksek korelasyon bulunmuştur. Yine Marston, Fuchs ve Deno (1986) tarafından yapılan çalışmada ise PTÖ uygulaması ile standardize edilmiş testler ölçme hassasiyeti üzerine karşılaştırılmış ve PTÖ' nün daha hassas sonuçlar ürettiği bulunmuştur. PTÖ ile standardize edilmiş testler arasındaki bir diğer karşılaştırma ise test işleminin nasıl yapılacağı üzerinedir. Marston, Fuchs ve Deno'ya (1986) göre standardize edilmiş testler genellikle ön test-son test yaklaşımı ile süreci izlerken PTÖ ile süreç, aralıklı ölçümlerle daha net bir şekilde izlenebilmektedir. Aralıklı ölçümler, performansı izlemeye yönelik veriler üretirken, ön test-son test arasında kalan süreç izlenememektedir. Zaten, literatüre bakıldığında da standardize edilmiş testlerin sürecin izlenmesi ve öğretimsel karar alma noktasında problemli olduğu belirtilmektedir (Madelaine & Wheldall, 1999).

PTÖ çoğu kez birbiri ile karıştırılan Program-Tabanlı Değerlendirmeden (PTD) farklı bir yapıya sahiptir. Temel olarak, PTÖ'nün, PTD'nin bir formu olduğu söylenebilir (Fuchs & Deno, 1991). PTÖ uzun dönemli öğretimsel hedefler üzerine odaklanırken, PTD daha kısa dönemli ve bir dizi halindeki öğretimsel amaçlara odaklanmaktadır (Madelaine & Wheldall, 1999). Bu noktada ayırıcılık için bu araçların neyi ölçtüğüne bakmak gerekebilir. Bu araçlar, genel öğretim çıktıları üzerine mi yoksa daha spesifik alt becerileri ölçmeye yönelik mi kullanılmaktadır? Bu açıdan bakıldığında PTD'nin spesifik alt becerilerin ölçülmesi temeline dayandığını söylemek mümkündür. Oysaki PTÖ, genel öğretim çıktılarını ölçmeyi amaçlamaktadır (Fuchs & Deno, 1991).

PTÖ' den elde edilen veriler farklı amaçlar için kullanılmaktadır. Bunlar, öğretim sürecinin izlenmesi, öğretim sürecinin yeniden planlanması, elde edilen çıktılardan hareketle öğrencilerin gelişimine uygun yönlendirmelerin yapılması şeklinde sıralanabilir (Deno, 1985). PTÖ izleme amacına yönelik kullanıldığında, öğretim yılı boyunca en az 3 defa ölçüm yapılmasını gerektirmektedir. Genellikle Sonbahar, Kış ve İlkbahar dönemlerinde yapılması önerilmektedir. Sonbahar döneminde okulların açıldığı ilk iki hafta içinde yapılması uygun görülmemektedir. Çünkü öğrenciler uzun süre okul ortamından uzak kaldıkları için bilgileri unutmuş veya öğretim sürecinde kazandıkları bir takım becerileri de yavaşlamış olma ihtimali bulunmaktadır (Hosp, et al., 2007).

PTÖ'nin en fazla kullanıldığı alan okuma çalışmalarıdır. Bunun temel nedeni olarak bir kaç nokta gösterilebilir. Birincisi, uygulanması ve verilerin puanlanması fazla zaman almamakta ve kolaylıkla yürütülebilir olmasıdır. Yani

zaman ve emek açısından ekonomiktir. İkincisi ise eğitimcilere öğretimsel süreç hakkında sağlıklı bilgiler vermesidir. Diğer bir ifadeyle süreci takip edip öğretimsel kararların gecikmeden alınmasını sağlamaktadır. Okumada kullanımı üzerine daha yakından bakıldığında, PTÖ ile okumanın birçok aşaması hakkında detaylı bilgilerin alınabildiği görülmektedir. Okuma çalışmalarının başlangıcında üzerinde durulan harf-ses akıcılığı ve kelime tanıma akıcılığı gibi becerilerin tanılanması ve izlenmesinde de etkili bir şekilde kullanılmaktadır. Okumanın daha ilerlemiş dönemlerinde özellikle sesli akıcı okuma becerilerinin belirlenmesine yönelik ve Çoktan Seçmeli Boşluk Doldurma Testi (ÇSBDT) uygulamalarında da sıkça kullanılmaktadır. Bütün bunlara ek olarak, PTÖ sonuçlarının yorumlanması ile okuma konusunda risk altında olan öğrencilerin belirlenmesi, öğrencilere verilen öğretimsel hizmetin yeterliliği, öğrencinin öğretimsel süreçten ne kadar yararlandığı ve öğrencinin içinde bulunduğu öğretimsel seviyenin ne olduğuna dair önemli saptamalar elde etmek mümkündür (Hosp, et al., 2007).

PTÖ çalışmaları, okuma alanında genellikle performansa dayalı iki temel boyut üzerine odaklanmaktadır. Birincisi, bir dakikada okunan doğru kelime sayısı ile doğru okuma yüzdesidir. Daha çok akıcı okuma ve okuma sürecinin gelişimini takip etmede kullanılmaktadır. İkincisi ise anlamanın ölçülmesinde kullanılan ÇSBDT uygulamasıdır (Deno, Fuchs, Marston, & Shin, 2001). Özellikle, akıcı okumanın temel bileşeni olan okuma hızı ve doğru okuma becerilerinin ölçülmesinde geniş ölçüde PTÖ' den yararlanılmaktadır. Çünkü okuma hızı ve doğru okuma öğrencinin genel okuma yeteneği hakkında güçlü bilgiler veren becerilerdir ve bu noktada PTÖ ile etkin sonuçlar almak mümkün olabilmektedir (Hasbrouck & Tindal, 2006). İlköğretimin ilk yıllarında alınan ÇSBDT puanları, özellikle dördüncü sınıftan sonraki öğrenci performansını tahmin etmede bir gösterge olarak da kullanılmaktadır (Hosp, et al., 2007).

PTÖ, daha öncede belirtildiği gibi birçok avantajının bulunması rağmen, sesli akıcı okumanın birçok alt becerisi hakkında yeterli bilgi verememektedir. Örneğin, prozodi gibi ses özelliklerine ve analizine bağlı bileşenlerin ölçülmesinde yetersiz kalmaktadır. Bu noktada, Fuchs, Fuchs ve Hamlett'in de (2007) belirttiği gibi okuma çalışmalarında belli bir sınırlılığı olduğunu kabul etmek gerekmektedir.
Eğitimde ölçmenin doğru yapılmaması ya da uygun olmayan araçların kullanılması eğitim alan kitlenin yanlış yönlendirilmesine ve gelecekteki eğitim ortamlarının yanlış yapılandırılmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı, basit, etkili ve sağlam veriler üretilen ölçme araçlarının eğitimciler tarafından da rahatlıkla kullanılması çok önemlidir. Zaman ve ekonomik yetersizlikler eğitimcilerin hazır ölçme paketleri edinebilmesine imkân vermeyebilir. Kaldı ki Türkiye'de okuma alanında kullanılan ve okumanın birden fazla boyutunu ölçebilen standart testler bulunmamaktadır. Bu noktada PTÖ' nin genel kurallarını, uygulama şeklini ve sınırlarını bilmek öğretim sürecini işleten ve planlayanlar için oldukça önemlidir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışma, henüz ülkemizde tam olarak uygulanmayan PTÖ yaklaşımı ile okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin, uygun yöntem ve araçlarla, uygulama ve değerlendirme süreci hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

Okuma Hızı ile Doğru Okumanın Uygulama Yönergesi ve Puanlama Ölçütleri

Okuma hızı ve doğru okuma yüzdesinin ölçülmesine yönelik bir uygulama örneği ve yönergeleri aşağıda sunulmuştur (Edcheckup, Hosp, et al., 2007'den alındı). Bu çalışma için seçilen örnek metin İlköğretim 4.Sınıf Türkçe ders kitabından (Gültekin & Pekdemir, 2010) seçilmiştir. Okuma ve puanlama için tekrar düzenlenen metinler Şekil 1 ve Şekil 2'de verilmiştir.

Öğrenci Kopyası

ÇÖMLEK USTASI KAPLUMBAĞA

Toprağı bereketli Avanos'ta çömlek ustası bir kaplumbağa varmış. Bölgenin en iyi çömlekçisi oymuş. Onun elinden çıkan çömlek hemen kendini belli ediyormuş. Onun çömleğine bir kez bakan bir daha bakmadan geçemiyormuş.

O bölgenin beyinin bir oğlu varmış. Bu bey oğlu, çalışana ve emeğe saygı duymazmış. Biraz da cahilmiş. Onun davranışlarından babası da memnun değilmiş. Ama bir türlü ona söz geçiremiyormuş.

Bey oğlunun, bir gün hatırlı misafirleri gelmiş. Beyoğlu da hatırlı misafirlerine çömlek almak istemiş. Çömlek ustası kaplumbağanın tezgâhına bir çocuğu göndermiş.

-Git, o kaplumbağanın yanına. Beni, bey oğlu gönderdi, de. Kırk tane çömlek al. Hazır yoksa başında bekle, tamamlasın. Parası neyse hemen öderiz.

Küçük çocuk, koşa koşa kaplumbağanın yanına gitmiş:

-Bey oğlunun emri var, demiş. Bana hemen kırk tane çömlek vereceksin.

(Adnan Özveri)
İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Şekil 1. Örnek uygulama için öğrenci metni

Puanlamanın yapılabilmesi için aynı metinden, yan tarafında kelime sayılarının da belirtildiği bir kopyasının öğretmende bulunması gereklidir. Öğretmen kopyası ise Şekil 2'deki gibi oluşturulabilir.

Öğretmen Kopyası

ÇÖMLEK USTASI KAPLUMBAĞA

Toprağı bereketli Avanos'ta çömlek ustası bir kaplumbağa varmış. Bölgenin	9
en iyi çömlekçisi oymuş. Onun elinden çıkan çömlek hemen kendini belli ediyormuş.	21
Onun çömleğine bir kez bakan bir daha bakmadan geçemiyormuş.	30
O bölgenin beyinin bir oğlu varmış. Bu bey oğlu, çalışana ve emeğe saygı	43
duymazmış. Biraz da cahilmiş. Onun davranışlarından babası da memnun değilmiş.	53
Ama bir türlü ona söz geçiremiyormuş.	59
Bey oğlunun, bir gün hatırlı misafirleri gelmiş. Beyoğlu da hatırlı misafirlerine	70
çömlek almak istemiş. Çömlek ustası kaplumbağanın tezgâhına bir çocuğu göndermiş.	80
-Git, o kaplumbağanın yanına. Beni, bey oğlu gönderdi, de. Kırk tane çömlek al.	93
Hazır yoksa başında bekle, tamamlasın. Parası neyse hemen öderiz.	102
Küçük çocuk, koşa koşa kaplumbağanın yanına gitmiş:	109
-Bey oğlunun emri var, demiş. Bana hemen kırk tane çömlek vereceksin.	120

(Adnan Özveri)
İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Şekil 2. Örnek uygulama için öğretmen metni

Uygulama

1- Okunacak metnin bir kopyası öğrenciye verilir.
2- Öğretmen kopyası öğrencinin göremeyeceği bir mesafede tutulur.
3- Başlangıçta öğrenciye şu şekilde bir açıklama yapılabilir: "Sesli olarak bu hikâyeyi benim için okumanı istiyorum. Lütfen buradan *(metnin başlangıcı işaret edilir)* başlayarak sesli olarak oku. Bu bir yarış değildir. Her bir kelimeyi okumaya çalış. Eğer bilmediğin bir kelime ile karşılaşırsan onu atlayıp sonraki kelimeye geçebilirsin. Ben "başla" dediğim zaman başlayıp "dur" dediğim zaman durmalısın. Herhangi bir sorun var mı?" "başla" *(süreölçer çalıştırılır)*
4- Öğretmen okumayı, kendi kopyası üzerinde takip eder ve yanlış okunan kelimeler üzerine X işareti koyar.
5- Bir dakikanın sonunda "dur" yönergesi ile okuma durdurulur ve son okunan kelimeden sonra / işareti konur.

Puanlama

1- Bir dakikada okunan toplam kelime sayısı bulunur.
2- X işareti sayılarak hataların sayısı belirlenir.
3- Toplam kelime sayısından hatalı okunan kelime sayısı çıkartılarak doğru okunan kelime sayısı bulunur.

Tablo 1: Doğru kabul edilen durumlar

Durumlar	Metindeki Cümle	Öğrenci Okuması	Değerlendirme
Seslendirme cümle ile uyumlu ve anlamı bozmaz	Yarın pastane açık olacak.	Yarın pastahane açık olacak.	Anlam değişmediği için doğru kabul edilir.
Kelimeyi tekrar söyleme.	Ali topa koştu.	Ali topa ... topa koştu.	3 Kelime doğru kabul edilir.
3 saniye içinde kendini doğrulama	Sarı kabak aşağı düştü.	Sarı kapak .... (2 saniye) ... kabak aşağı düştü.	3 saniye içinde kendini doğrulaması nedeniyle doğru kabul edilir.
Eklemeler	Büyük tavşan ormana doğru kaçtı.	Büyük beyaz tavşan ormana doğru kaçtı.	"Beyaz" kelimesi öğrenci tarafından eklendiği için hesaba katılmaz.
Yöresel özelliklerden doğan farklı seslendirmeler.	Çocuk ekmeğe uzandı.	Çocuk ekmağa uzandı.	Yöresel farklılıklarından kaynaklandığı için doğru kabul edilir.

Tablo 2:Yanlış kabul edilen durumlar

Durumlar	Metindeki Cümle	Öğrenci Okuması	Değerlendirme
Yerine koyma	Dağlar çok uzaktır.	Bağlar çok uzaktır.	Anlam değiştiği için yanlış kabul edilir.
İhmal etme	Okul yolu çok uzak.	Okul yolu uzak.	Eksik okumadan dolayı doğru okunan kelime sayısı 3 olarak hesaplanır.
Duraksama-Takılma (3 saniye)	Kedi hızlıca ağaca tırmandı.	Kedi hızlıca aaaa..ğa...a tırmandı.	3 saniye içerisinde kendisini düzeltemediğinden doğru okunan kelime sayısı 3 olarak değerlendirilmelidir.
Tersine çevirme	Koca ayı bir kovan bal yedi.	Ayı koca bir kovan bal yedi.	Yeri değiştirilen kelimeler yanlış olarak kabul edilip bu cümlede doğru okunan kelime sayısı 4 olarak değerlendirilmelidir.

Özel durumlar

1- Eğer öğrenci 1 dakikada 10 kelimeden daha az doğru kelime okuyabildiyse aynı düzeyde metinlerle devam edilmez ve metin düzeyinin değiştirilmesi gerekir.
2- Öğrenci 3 saniye içinde kendini takıldığı kelime ile doğrulayamazsa öğretmen tarafından doğrusu verilir.
3- Öğrenci sesli okuma sırasında bir satırı atladıysa o satır değerlendirmeye alınmaz.
4- Öğrenci verilen metni 1 dakikadan daha az sürede bitirirse doğru okunan toplam kelime sayısı metni okuma zamanına (saniye) bölünerek çıkan sonuç 60 ile çarpılır. Eşit oranlama *(prorate)* adı verilen bu yöntemle öğrencinin 60 saniyedeki gerçek performansı elde edilir.
5- Doğru okuma yüzdesi için, doğru okunan kelime sayısı toplam kelime sayısına bölünür ve çıkan sonuç 100 ile çarpılır. 70/90*100= % 77,77

Çoktan Seçmeli Boşluk Doldurma Testi (Maze) Yönergesi ve Puanlama Ölçütleri

ÇSBDT uygulama yönergesi ve puanlama için AIMSweb (Hosp, et al., 2007'den alındı) ölçütleri esas alınmıştır. Bu ölçütlere göre seçilen okuma parçaları en az 300 kelime içermeli, ilk cümle olduğu gibi bırakılmalı ve her yedinci kelimesi silinerek silinen kelime ile birlikte 3 kelime alternatif olarak metin içinde sunulmalıdır. Metinler aynı sınıf düzeyinde ancak öğrencilerin kullanmadığı ders kitaplarından seçilmeli ve öğretim yılı boyunca kullanılacak ölçümlerdeki metinler aynı güçlük düzeyinde olmalıdır. Bu çalışma için seçilen örnek metin İlköğretim 4.Sınıf Türkçe ders kitabından (Öz & Öz, 2010) seçilerek kısaltılmış hali Şekil 3 ve Şekil 4'de verilmiştir.

Öğrenci Kopyası

Adı Soyadı, ... Tarih, ...

İĞDE AĞACI

1937 yılının bahar mevsimi idi. Gazi Orman Çiftliği'ne, Akköprü tarafındaki yoldan **(orada, gidiyorduk, kaldı)**. Çiftliğin o parçası, meyve bahçesi hâline **(konulmuş, kulaklar, bilgi)**, fidanlar sıra sıra dikilmişti. Şimdi gölgeli **(ve, ile, dahi)** bol yeşilliği ile çok güzel olan **(veya, bu, bir)** yol boyu, o zamanlar henüz küçük, **(sevdi, olmayan, çelimsiz)** ağaçların sıralandığı, yaz mevsiminde dahi pek **(nerede, gölgesi, dikmeye)** olmayan bir yerdi.

Atatürk, çıplak topraklar **(üzerindeki, birini, yapı)** meyve bahçesi hâline gelmiş olan bu **(topraklar, kalmam, yerlere)** neşe ile bakıyordu. Şimdi o uzun **(kavak, yollar, ev)** ağaçlarının bulunduğu yol kenarında işçiler çalışıyor **(defa, bu, ve)** fidan dikiyorlardı. Atatürk, şoföre birden "Dur!" **(dedim, verdi, diye)** seslendi. Yere indiği zaman orada bulunanlara:

— **(Eski, Oralarda, Burada)** bir iğde ağacı vardı, nerede, diye **(sordu, korunacak, seslendi)**.

Prof. Dr. Ayşe Âfet İNAN

Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler (Düzenleme yapılmıştır.)

Şekil 3. Örnek uygulama için öğrenci metni

Öğretmen Kopyası

Adı Soyadı, ... Tarih, ...

İĞDE AĞACI

1937 yılının bahar mevsimi idi. Gazi Orman Çiftliği'ne, Akköprü tarafındaki yoldan **(gidiyorduk)**. Çiftliğin o parçası, meyve bahçesi hâline **(konulmuş)**, fidanlar sıra sıra dikilmişti. Şimdi gölgeli **(ve)** bol yeşilliği ile çok güzel olan **(bu)** yol boyu, o zamanlar henüz küçük, **(çelimsiz)** ağaçların sıralandığı, yaz mevsiminde dahi pek **(gölgesi)** olmayan bir yerdi.

Atatürk, çıplak topraklar **(üzerindeki)** meyve bahçesi hâline gelmiş olan bu **(yerlere)** neşe ile bakıyordu. Şimdi o uzun **(kavak)** ağaçlarının bulunduğu yol kenarında işçiler çalışıyor **(ve)** fidan dikiyorlardı. Atatürk, şoföre birden "Dur!" **(diye)** seslendi. Yere indiği zaman orada bulunanlara:

— **(Burada)** bir iğde ağacı vardı, nerede, diye **(sordu)**.

Prof. Dr. Ayşe Âfet İNAN

Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler (Düzenleme yapılmıştır.)

Şekil 4. Örnek uygulama için öğretmen metni

Uygulama

Oluşturulan metin öğrencilere bir kopya dağıtılır ve kapalı bir şekilde sıra üzerine konur. Yönerge olarak: "Ben başla dediğim zaman kâğıdı açarak hikâyeyi sessiz olarak okuyun. Parantez içinde 3 kelimenin size sunulduğu yere geldiğinizde cümleye en uygun olan kelimeyi yuvarlak içine alın. Bu işlemi olabildiğince pratik olarak yanlış yapmadan devam ettirin. Eğer sayfayı bitirirseniz ben "durun" diyene kadar çalışmaya devam edin. Herhangi bir sorunuz var mı? "Başla" denir ve test başlatılır. Üç dakikanın sonunda "Kalemlerinizi bırakarak kâğıtları ters olarak kapatın" denir ve kâğıtlar öğrencilerden toplanır.

ÇSBDT'nin Puanlanması

1- Teste verilen cevaplar sayılır.

2- Yanlış cevaplar sayılır.

Toplam cevaptan yanlış cevaplar çıkarılarak yerine doğru olarak konan *(restored)* kelime sayısı bulunur.

3- Boşluğa sadece cümleye ait olan kelime getirilmelidir. Bunun dışında kalan seçimlerin hepsi yanlış kabul edilir.

Özel Durumlar

Tablo 3: Doğru Okuma Yüzdeleri ve Kelime Sayıları Tablosu

Sınıf	Yüzde	Doğru Okunan Kelime sayısı		
		Sonbahar	Kış	Bahar
1	% 90		81	111
	% 75		47	82
	% 50		23	53
	% 25		12	28
	% 10		6	15
2	% 90	106	125	142
	% 75	79	100	117
	% 50	51	72	89
	% 25	25	42	61
	% 10	11	18	31
3	% 90	128	146	162
	% 75	99	120	137
	% 50	71	92	107
	% 25	44	62	78
	% 10	21	36	48
4	% 90	145	166	180
	% 75	119	139	152
	% 50	94	112	123
	% 25	68	87	98
	% 10	45	61	72
5	% 90	166	182	194
	% 75	139	156	168
	% 50	110	127	139
	% 25	85	99	109
	% 10	61	74	83
6	% 90	177	195	204
	% 75	153	167	177
	% 50	127	140	150
	% 25	98	111	122
	% 10	68	82	93
7	% 90	180	192	202
	% 75	156	165	177
	% 50	128	136	150
	% 25	102	109	123
	% 10	79	88	98
8	% 90	185	199	199
	% 75	161	173	177
	% 50	133	146	151
	% 25	106	115	124
	% 10	77	84	97

Arka arkaya 3 hata yapılmışsa puanlamaya devam edilmez. Eğer öğrenci cevaplamayı 3 dakikadan önce bitirirse "eşit oranlama" *(prorate)* yapılır. Bunun için; toplam cevaplama süresi (saniye) / doğru cevap sayısı = 1. Veri elde edilir. Daha sonra; test için verilen cevaplama süresi / 1. Veri = Toplam doğruya ulaşılır.
Örneğin: 2 dakika 30 saniyede 40 doğru cevap veren öğrenci için,
150/40=3,75
180/3,75=48 Toplam Doğru Puanı (Öğrenci 3 dakika devam etseydi bu puana ulaşacaktı.)

Bu aşamadan sonra verilerin nasıl yorumlanacağına karar verilir. Bunu için önceden belirlenmiş, her sınıf düzeyi için öğrencinin sahip olması gereken normlara ihtiyaç duyulmaktadır. Ancak, ülkemizde öğrencilerin sınıf düzeylerine göre sahip olmaları gereken normlar bulunmamaktadır. Hasbrouck ve Tindal (2006) tarafından ABD için belirlenen normlar ise Tablo 3' de verilmiştir.

SONUÇ

PTÖ' nin özellikle özel eğitim alanında uygulanan yönlendirme çalışmalarında ve öğretim sürecine uygulama sınıflarının verdiği dönütlere göre yeniden oluşturulan öğretim düzeninin *(Response to Intervention)* değerlendirilmesinde teknik olarak yeterli bir yaklaşım olduğu ortaya konmuştur (Busch & Reschly, 2007). Kaldı ki özel eğitimde yönlendirme ve kaynaştırma uygulamaları son derece dikkatli değerlendirme isteyen düzenlemelerdir. PTÖ' nün bu alanda etkililiğini göstermesi onun normal sınıf yapısı içerisinde de güvenle kullanılabileceğini ortaya koymaktadır.

Uygulamalarda da görüldüğü üzere PTÖ yaklaşımı ile sınıf öğretmenleri sınıf düzeyinde bir metin seçip kolaylıkla öğrencileri hakkında veri toplayabilmektedirler. PTÖ'nin bu denli sağlıklı sonuçlar üretmesinin bir sonucu olarak farklı dillerdeki metinlerin değerlendirilmesinde de kullanılmıştır. Ives Wiley ve Deno (2005) yabancı dil öğretimi alan öğrenciler üzerinde yaptıkları çalışmada PTÖ ile geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmişlerdir. Diğer taraftan de Ramírez ve Shapiro (2006) çift dil eğitimi alan öğrenciler üzerinde PTÖ yaklaşımı kullanarak bu yaklaşımın duyarlı sonuçlar ürettiğini ve İspanyolca ile kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Yeh'in (1992) doktora tezi olan çalışmasında, Çince gibi ikonik yapıya sahip dillerde PTÖ araçlarından, ÇSBDT'nin kullanımının daha uygun olduğu ortaya konmuştur. Türkçe metinler üzerinde yapılan çalışmalara bakıldığında, Keskin (2012) tarafından akıcı okuma becerilerinin geliştirildiği yapılandırılmış yöntem çalışmasında; Baştuğ (2012) tarafından ise akıcı okuma becerilerinin ilişkilerinin araştırıldığı çalışmada kullanıldığı görülmektedir. Hatta Cheng ve Rose'nin (2009) işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında PTÖ 'nin geçerliği ve güvenilir bir yaklaşım olduğunu ortaya koymuşlardır. PTÖ yaklaşımı ile farklı dillerde ve gruplarda sağlıklı veri elde edilmesinin nedeni olarak PTÖ'nin birden çok alana transfer edilebildiğini söylemek mümkündür. Bu PTÖ'yi standart testlerden ayıran ve ona üstünlük sağlayan bir unsurdur.

PTÖ'nin sahip olduğu ilkeler ve uygulama yönergeleri aslında onun standartlaşmış yapısını yansıtmaktadır. Bu yapı, uygulayıcıların kendilerinin geliştirdiği ölçme araçlarının hepsinde aynı şekilde değildir. Diğer bir ifadeyle farklı okullarda farklı öğrencilerin ölçümünde öğretmenler farklı kriterleri ve araçları kullanmaktadırlar. Bu durumda okullar ve bölgeler arası ölçme farklılıklarından kaynaklanan puanlamaların da farklı olması kaçınılmazdır. Daha açık ifade etmek gerekirse, tamamen ölçme yönteminden kaynaklanan nedenlerden dolayı bir öğrenci başarılı olurken bir diğeri başarısız olabilmektedir. Bu noktada PTÖ bu tür sorunlarında önüne geçmektedir. Sonuçta birbiri ile kıyaslanabilen puanlar elde edilmekte ve öğrencilerin beceri durumları daha iyi yorumlanabilmektedir.
Sonuç olarak PTÖ ile öğretmenler daha sağlıklı, güvenilir ve geçerli sonuçlar elde ederek, öğrencilerin öğretim ortamlarını daha objektif bir şekilde düzenleyebileceklerdir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

AIMSweb. (2002). Aimsweb training workbooks for early reading, reading, spelling, writing, early numeracy, and math. Retrieved from AIMSweb site: http://aimsweb.com

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Unpublished Doctoral Dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Busch, T. W., & Reschly, A. L. (2007). Progress monitoring in reading: Using curriculum-based measurement in a response-to-intervention model. *Assessment for Effective Intervention, 32*(4), 223-230.

Cheng, S.-F., & Rose, S. (2009). Investigating the technical adequacy of curriculum-based measurement in written expression for students who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(4), 503-515.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children, 52*(3), 219-232.

Deno, S. L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *Journal of Special Education, 37*(3), 184-192.

Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standarts for students with learning disabilities. *School Psychology Review, 30*(4), 507-524.

Deno, S. L., & Marston, D. (2006). Curriculum-based measurement of oral reading: An indicator of growth in fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 179-203). Newark: International Reading Association.

Deno, S. L., Mirkin, P. K., & Chiang, B. (1982). Identifying valid measures of reading. *Exceptional Children, 49*(1), 36-45.

Edcheckup. (2005). Oral reading fluency passages. Edina, MN: Children's Educational Service, Edcheckup LLC.

Fuchs, L. S., & Deno, S. L. (1991). Paradigmatic distinctions between instructionally relevant measurement models. *Exceptional Children, 57*(6), 488-500.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (1990). The role of skills analysis in curriculum-based measurement in math. *School Psychology Review, 19*(1), 6.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Hamlett, C. (2007). Using curriculum-based measurement to inform reading instruction. *Reading and Writing, 20*(6), 553-567.

Gansle, K. A., Noell, G. H., Vanderheyden, A. M., Slider, N. J., Hoffpauir, L. D., Whitmarsh, E. L., et al. (2004). An examination of the criterion validity and sensitivity to brief intervention of alternate curriculum-based measures of writing skill. *Psychology in the Schools, 41*(3), 291-300.

Gültekin, İ., & Pekdemir, A. Z. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf türkçe ders kitabı*. İstanbul: Kelebek Yayıncılık.

Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher, 59*(7), 636-644.

Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2007). *The abcs of cbm: A practical guide to curriculum-based measurement*. Canada: Guilford Press.

Ives Wiley, H., & Deno, S. L. (2005). Oral reading and maze measures as predictors of success for english learners on a state standards assessment. *Remedial and Special Education, 26*(4), 207-214.

Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi.* Unpublished Doctoral Dissertation, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Madelaine, A., & Wheldall, K. (1999). Curriculum-based measurement of reading: A critical review. *International Journal of Disability, Development and Education, 46*(1), 71-85.

Marston, D., Fuchs, L. S., & Deno, S. L. (1986). Measuring pupil progress: A comparison of standardized achievement tests and curriculum-related measures. *Assessment for Effective Intervention, 11*(2), 77-90.

Marston, D., & Magnusson, D. (1985). Implementing curriculum-based measurement in special and regular education settings. *Exceptional Children, 52*(3), 266-276.

Öz, E., & Öz, S. (2010). *İlköğretim 4. Sınıf türkçe ders kitabı*. İzmir: Top Yayıncılık.

Ramírez, R. D. d., & Shapiro, E. S. (2006). Curriculum-based measurement and the evaluation of reading skills of spanish-speaking english language learners in bilingual education classrooms. [Article]. *School Psychology Review, 35*(3), 356-369.

Shinn, M. R., & Shinn, M. M. (2002a). *Administration and scoring of reading curriculum-based measurement (r-cbm) for use in general outcome measurement*. Eden Prairie, MN: Edformation, Inc.

Shinn, M. R., & Shinn, M. M. (2002b). *Administration and scoring of reading maze for use in general outcome measurement*. Eden Prairie, MN: Edformation, Inc.

Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. *Psychology in the Schools, 42*(8), 795-819.

Thurber, R. S., Shinn, M. R., & Smolkowski, K. (2002). What is measured in mathematics tests? Construct validity of curriculum-based mathematics measures. *School Psychology Review, 31*(4), 498-513.

Yeh, C.-Y. (1992). *The use of passage reading measures to assess reading proficiency of chinese elementary school students.* Unpublished Doctoral Dissertation, University of Minnesota.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:29 ISSN: 2146-9199

KEMAN VE VİYOLADA TON ÜRETİMİ

Dr. H. Hakan Okay
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi GSE Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
okay@balikesir.edu.tr

Dr. Zafer Kurtaslan
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi GSE Bölümü
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
zkurtaslan@yahoo.com

Özet

Müzikal hedeflere ulaşmak için, gereken doğru tekniğin belirlenmesi ve çalgı tekniklerinin tümünün en doğru şekilde uygulanması müzik yaparken önem taşımaktadır. Yaylı çalgılarda sağ ve sol ele ilişkin teknik unsurlar, çalıcının müzikal hedeflerine ulaşmada kullanacağı araçlarıdır. Ancak bu araçların kullanımında anatomiye en uygun ve etkili kullanım olanaklarının araştırılması ve doğru olan tekniğin belirlenmesi, ortaya çıkacak sonucu dikkat çekici düzeyde etkileyebilir. Dolayısıyla gerekli tekniğin uygulanmasına yönelik altyapının, çalgı eğitimi sürecinde dikkatle kurulması anlam taşımaktadır.

Sözü geçen teknik unsurlardan biri de, yaylı çalgıda ton üretimidir. Ton üretimi, doğrudan müzikal performansı etkileyen unsurlardan biri olmasına karşın; doğru ritim ve tartım uygulamaları, doğru yay kullanımı, doğru entonasyon gibi diğer müzikal performans unsurlarına göre arka planda kalır görünmektedir.

Bu çalışma keman ve viyola eğitiminde başlangıç aşamasından itibaren, ton üretimine ilişkin temel teknik unsurları tartışmayı ve çalgı eğitimi süreçlerine yönelik öneriler sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Müzik eğitimi, çalgı, keman, viyola, ton üretimi.

T0NE PRODUCTION ON THE VIOLIN AND VIOLA

Abstract

In order to reach musical aims, it is important to determine the suitable technique and to implement the instrumental techniques in the most proper way while making music. The technical aspects regarding the right and left hands are his/her instruments to use in attaining his/her musical targets. However research of the most suitable and effective operational possibilities in the use of these instruments and determination of the suitable technique may influence dramatically the result to emerge. Thus careful construction of the infrastructure for the implementation of the required technique in the instrumental training is meaningful.

One of the mentioned technical aspects is the production of tone on the string instruments. Though tone production is one of the aspects influencing directly the musical performance, it seems to remain in the background compared to the other musical performance aspects such as accurate performances of rhythm and balance, proper operation of strings, suitable intonation.

This study aims to discuss the basic technical aspects related to the tone production starting from the beginning stage in the violin and viola training and to present some suggestions regarding the instrument training processes.

Key words: Music education, instrument, violin, viola, tone production

GİRİŞ

Çalgı eğitiminde müzikal davranış geliştirmek, tüm çalgı eğitimi süreci boyunca gerek eğitimci gerekse öğrencinin dikkatinde olması gereken bir hedeftir. Aslında "müzik eğitimi ile ilgili yapılan çalışmaların en önemli nedeni müziği öğretmeyi ve öğrenmeyi geliştirmesi"dir (Rodriguez, 1995). Başka bir ifadeyle, "müzik öğretmede ve öğrenmede öncelik, öğrencinin müzisyenliğini müzikal ifadeye önem vererek geliştirmektir" (Eliot, 1995; Broomhead, 2001). Müzikal davranış geliştirmekten kasıt, yapılacak bir performansta müziğin gerektirdiği tüm etkenlerin en etkili şekilde bir araya getirilmesidir. Müzikal performansın teknik, psikolojik, entelektüel vb. birçok farklı bileşenden meydana gelen bir olgu olduğu bilinmektedir. Doğru bileşenlerin gerekli nitelik ve yeterli oranla bir araya getirilmesiyle, müzikal hedefler ve müzikal beklentiler doğrultusunda çalıcının iradesiyle müzikal bir performans ortaya çıkar. Söz konusu bileşenlerin eğitim süreci sırasındaki önemsenme düzeyi, çalıcının meslek yaşantısı boyunca zaaflarını ya da zihnindeki müzikal beklentilerine karşı güçlü cevapları oluşturacağı için bu bileşenlerin tümünün dikkatlice eğitim sürecinde işlenmesi anlamlıdır.

Bir müzikal performans unsuru olarak yaylı çalgılarda ton üretimi, sanatsal bir öğe olması açısından oldukça değer taşımaktadır. Ancak ulusal düzeydeki çalışmalara bakıldığında, müzikal performansı ortaya çıkartacak dinamiklerin eğitiminde, bazı yetersizlikler dikkat çekmektedir. Örneğin ulusal düzeyde kullanılan metotların müzikal dinamiklerin eğitimi için yeterli olmadığı ortaya konmuştur (Şen, 2001). Müzikal performansı geliştirmeye yönelik gerek uluslar arası gerekse ulusal düzeyde bazı çalışmalar göze çarpmaktadır (Küçükkayıkçı, 2008; Woody, 1999; Juslin ve diğerleri, 2006). Bu çalışmalar hem müzikal performansın geliştirilebilir bir öğe olması, hem de bu konuda metodik çalışmaların yapılabileceğini ortaya koymaları açısından önem taşımaktadır. Yaylı çalgı eğitiminde bir performansı müzikal kılacak birçok bileşenin yanında ton üretimi, önemli bir yer tutar. Ancak ulusal düzeyde araştırmalar incelendiğinde bugüne kadar ton üretimini konu edinen bir çalışmanın yapılmamış olduğu görülebilir. Bazı çalışmalarda konuya ilişkin çeşitli fikirler önerilse de (Aydar, 2002), eğitimcilerin ya da öğrencilerin bu konuya ilişkin eğilimleri, fikirleri, bilgileri vb. unsurların henüz tartışılmamış olduğu söylenebilir. Dolayısıyla ton üretiminin önemi, uluslar arası yaylı çalgı literatüründeki yeri, teknikleri gibi eğitsel konuların bilimsel toplantılarda görüşülmesi ve raporlaştırılmasının yaylı çalgı sanatı ve eğitimine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışma ton üretimi konusunu tartışmayı ve başlangıç aşamasında uygulanacak bazı temel tekniklere ilişkin öneriler geliştirerek, konuya dikkat çekmeyi hedeflemektedir. Araştırmanın kapsamına kemanla teknikleri ile benzer ilkeleri paylaştıkları için viyola da alınmıştır. Konunun teknik boyutlarıyla daha somut tartışılabilmesi için ton üretimi ilkelerine yönelik öneriler, fotoğraflarla desteklenerek ilgililerin dikkatine sunulmuştur.

Ton Üretimi Kavramına İlişkin Görüşler

Ton üretiminin keman ve viyola eğitiminde ne zaman başlaması gerektiği, ekoller arasındaki farklılıklar, müzik dönemlerindeki müzikal stillere ilişkin çeşitlilik, sağ el ve sol ele ilişkin ilkeler gibi konuyla ilintili birçok unsurun çeşitlilik gösterdiği söylenebilir.

Ton üretimin ne zaman başlaması gerektiğine ilişkin Arney, Carl Flesch'in görüşlerine dikkat çekerek, Flesch'in bir kemancının teknik olarak temiz çalmayı geliştirdikten hemen sonra, müzikal ifade yoluyla ton üretimini keşfetmeye başlaması gerektiğine inandığını belirtmektedir. (Arney, 2006). Schulte ise, Mozart, Applebaum, Rolland, Stoeving, Courvoisier gibi birçok önemli müzisyene işaret ederek, bu müzisyenlerin yaylı çalgı eğitiminde ilk yılda öğretilmesi gereken temel ilkeler arasında, iyi bir ton üretimini de saydıklarına dikkat çekmektedir (Schulte, 2004). DeStefanis ise 'The Essential Elements 2000 for String' adlı çalışmanın yönergesinden alıntıladığı ifadede şunu ortaya koyar: "öğrenciler (eğitim süreci) başlangıcından itibaren, profesyonel bir orkestrayı dinleyerek ton üretimlerini ve tekniklerini geliştirebilirler" (DeStefanis, 2004). Villaret de bu görüşleri destekler görünmekte ve "yay kullanımı üzerine yapılacak herhangi bir tartışma, ton üretimi konusuyla başlamalıdır" demektedir (Villaret, 1988). Lee de, kendi adıyla anılan çalgı eğitimi anlayışının temsilcisi olan Suzuki'nin, "çalgıya yeni başlayan küçük yaştaki çocukların, çalgıdan öncelikle güzel bir ton çıkartmaya odaklanmalarını ve bunun için de nota okumanın geciktirilmesi gerektiğine inandığını" aktarmaktadır. Suzuki'ye göre öğretmen nota okumayı, çocuklar iyi ton üretmeyi öğrendikten sonra ve nota okumaya hazır olduklarında başlatması gerekmektedir (Lee, 2007). Bu görüşler değerlendirildiğinde keman ve viyola eğitiminin başlangıcında ton üretiminin de bir hedef olarak belirlenebilineceği söylenebilir.

Ton üretiminde önemli bir ayrıntı sağ el ve sol elin işlevine yönelik görüşlerdir. Bu görüşler incelendiğinde ton üretimine yönelik önerilerin çeşitlilik gösterdiği göze çarpmaktadır. Örneğin Romeo, "Gelişmiş bir teknikte, ses üretimi kavramı, sağ el ve sol el tekniklerine ilişkin diğer kavramlarla ilişkilendirilebilir. Öğretmen mutlaka, ses üretimi ve teknik arasındaki bağlantıyı kurma konusunda yardımcı olmalıdır. Öğrenciler ise hızlı bir şekilde öğrenme konusunda kendilerini harekete geçirmelilerdir" demektedir (Romeo, 1986). Bu ifadelerle ton üretiminde öğretmenin işlevine, öğrencinin sorumluluğuna ve sağ ile sol elin beraberce önemine dikkat çekilmektedir.

Ton üretiminde sorumluluğu sağ elin taşıdığı ya da yayla ilişkili olduğu görüşü ise daha genel bir kanıdır. Auer, her bir virtüözün yay kontrolünde kendilerine has farklı bir yaklaşımları olduğunu, fakat her birinin güzel bir ton ürettiğini ifade etmektedir (Arney, 2006). Benzer bir anlayış, "ton üretimi farklı düzey ve oranlarda uygulanan, yayın teller üzerindeki baskısı, yayın hızı, tellerin ve yayın buluştuğu temas noktası gibi unsurların birleşmesinden doğan bir sonuçtur" ifadesiyle göze çarpmaktadır (Berkley, 1941; akt. Villaret, 1988). Tung da bu görüşlere yakın bir anlayışı "Yayı kullanan kolun en büyük önemi ifadeye dönük hedefler için farklı renklere sahip güzel bir ton üretmektir. Bunun başarılması için öğrenci, yayın hızını, ağırlık ya da baskısını ve yayın teller üzerindeki yerini kontrol edebilme becerisine sahip olmalıdır. Ayrıca, iyi bir ton için, müziğin beklediği kontrol ve hassasiyetle, kol değişik çeşitlilikteki yay hareketlerini uygulamalıdır" ifadeleriyle ortaya koymaktadır (Tung, 2001).

Ton üretimini çoğunlukla yay kullanımına dayandıran görüşlerin Villaret'in şu önerileri kapsamında ele alındığı söylenebilir:

> *"Ton üretiminde birkaç temel ilke vardır. Yavaşça çekilen forte ya da piano yaylar, köprüye yakın çekilir; yoksa ton bozulacaktır. Uzun ve hızlı forte veya piano yaylar ise tuşeye yakın çekilir. Köprüye gereğinden fazla yakın çekilen yaylar, uğuldama ya da cızırdama sesiyle sonuçlanabilir. Bir forte pasajda baskı arttırıldığında, yay köprüye daha yakın; baskının azaltıldığı piano bir pasajda ise tuşeye yakın olmalıdır. En güçlü ve en yumuşak sesler tuşe ve köprünün tam ortasında çalınır. Daha gür bir ses üretmek için kullanılan daha hızlı bir yay, cızırdama etkisinden kaçınmak için ortada kullanılmalıdır. Daha yumuşak pasajlar için daha yavaş çekilen yay da tondaki kesilmeleri engellemek için ortada çekilmelidir. Üst tellere kıyasla, alt teller için, daha kısa ve biraz daha baskılı yay kullanılmalıdır. Sol el yüksek pozisyonlara giderken, yay köprüye doğru yaklaşmalıdır. Armonikler için (flojale sesler kastediliyor) köprünün yanında sabit ve düzenli bir yay baskısı kullanılmalıdır." (Villaret, 1988).*

Yay kullanımına ilişkin şu görüş de anlam taşımaktadır :

> "18. yüzyılda keman çalmaya ilişkin temel amaçlardan biri yumuşak bir şekilde yay çekmeye başlayarak güzel bir ton elde etmekti. Tartini, 'Rules for Bowing' adlı çalışmasında 'çalgıdan güzel bir ton almak için ilk anda yay büyük bir özenle çekilmeli, daha sonra kibarca ağırlık arttırılmalıdır. Aksi takdirde, ani güç kullanarak yayın tellere yaslanması kaba ve kulak tırmalayıcı bir ses ortaya çıkartacaktır' demektedir. Benzer bir görüş için Leopold Mozart şunları yazmaktadır 'her ses, hatta yayla yapılacak en güçlü hamle bile, çekmeye başlarken küçük, neredeyse işitilemeyecek kadar belirsiz, yumuşak olmalıdır. Aksi halde, ton değil keyifsiz ve anlaşılmaz bir ses üretilir. Aynı benzer yumuşaklık, bu yay çekişinin bitişinde de olmalıdır'" (Lamar, 2002).

Gerle, ton üretiminde iki temel unsur bulunduğunu; yayın mekanik ve çalıcının da psikolojik unsurları oluşturduğunu belirtmektedir.

Mekanik düzeyde, yayın köprüye paralel çekildiği dikkate alınırsa sağ el için ona göre, şu üç temel etken göz önünde tutulmalıdır:

1. Yayın çekilme hızı,
2. Tellerin üzerinde sarf edilen güç,
3. Yayın tellerin üzerindeyken köprüye olan uzaklığı.

Bu üç etken birbirine bağlıdır. Birbirlerine göre oranları değişse de, üç etkenin toplamı verilen süregen dinamik düzeyi sabit tutar. Aynı dinamik düzeyin sürdürülmesi için eğer yay hızı yükselirse, yayın baskısı azaltılmalı ve yayın köprüden uzaklığı da değiştirilmelidir (bu örnekte uzaklaştırılmalıdır) (Gerle, 1991; Eastham, 2007).

Eastham, Beriot'un bu ilişkiyi şöyle açıkladığını aktarmaktadır: "bu yöntemler, sadece yayın orantılanmasında kullanılmalıdır. Eğer yay yetersiz baskıyla ve köprüye çok yakın kullanılırsa ıslıksı bir ses, fazla baskıyla yavaş bir şekilde çekilirse gıcırtıya benzer bir ses ortaya çıkacaktır" (Bériot, 1858; Eastham, 2007).

Önemli çalgı eğitimcisi ve sanatçıların görüşleri de bu konuya ilişkin değerli fikirler ortaya koymaktadır. Auer, 19. yüzyıl anlayışını ele alarak ton üretiminden yayın sorumlu olduğunu savunur ve belirli dinamik alanlarına, yay baskısına ve yayın tellerle değdiği noktaya dikkat çekerek, mutlak yay hakimiyetinin bu unsurlarla kurulduğunu belirtir. Bu kontrolü geliştirmek için, 10-12 saniye boyunca ardışık uzun seslerin yay ile tutulmasını önerir. Ayrıca yay çekişi sırasında tonun gürlüğünü dengede tutmaya ilişkin, yay baskısının topukta azaltılması veya uçta arttırılması gerekliliğine de değinmektedir (Auer, 1926; Nelson 1994).

Flesch, ton üretimini son derece önemsemiş hatta tamamen bu konu üzerine *'Problems of Tone-Production in Violin Playing'* adlı bir kitap yazmıştır. Flesch'e göre ton üretiminde en önemli şey, yayın tellerle birleştiği doğru noktanın değişmemesidir. Bu birleşme noktası, yay hareketinin süresi, tasarlanan gürlüğün şiddeti ve pozisyonun yüksekliği gibi üç temel unsura bağlıdır (Flesch, 1934; akt. Nelson 1994).

Galamian, yayla sağlanan temiz ve tınlayan bir ton üretiminde, birkaç farklı unsurun etkili olduğunu dile getirmiştir. Ona göre her şeyden önce, kolun, elin ve parmakların bükülme noktaları esnek olmalıdır. Bunun yanında, yay tellere dik ve köprüye paralel olarak çekilmelidir (Galamian 1962; akt. Nelson, 1994).

Rolland, Galamian gibi düşünmekle beraber, modern akustik araştırmaların öneminin de farkında olarak, ton gürlüğünün, yay baskısından daha çok yayın hızına bağlı olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında, uygulanabilirlik olanakları kapsamında her bir ses için olabildiğince büyük yay kullanılması gerektiğini salık vermiştir (Rolland, 1979; akt. Nelson, 1994).

Ton üretiminden yayın sorumlu olduğunu belirten görüşlerin yanında sol eli de işe koşan ve ton üretiminde onun da etkisini tartışan görüşler de dikkat çekmektedir.

Lehmann, ton üretiminde sol elin işlevini vurgulayarak "Parlak ve güzel bir tonun üretilmesinde eğer parmak etkinliği sönükse, kolun yapabileceği bir şey yoktur. Bunun yanında en iyi kol eforu bile, yanlış entonasyon ile aksayacaktır. Bundan dolayı, ton üretilirken, tonun kalitesinden ve karakterinden sadece kol sorumlu değildir" demektedir (Lehmann, 1917; Eastham 2007).

Flesch'e göre eğer sol el parmakları doğru kullanılmazsa, çok yumuşak ya da çok sert bir baskı gibi iki etki meydana gelecektir. Eğer parmak baskısının zayıflığından dolayı basılı olan teller tam olarak kısalmamışsa, ton kararsız ve gevşek olacaktır. Ancak aşırı baskı uygulandığında da ton kalitesi donuk ve kırılgan olacak; vibratonun serbestliği de bozulacaktır (Flesh, 1931; Eastham, 2007).

Sol elin ton üretiminde etkilerine ilişkin ise şöyle bir ifade göze çarpmaktadır: "Yay eşiğe biraz yakın olduğunda daha güzel bir ton çıkacaktır. Aslında sol elde yüksek pozisyonlarda, parmak baskısı telin gerilimini etkiler ve böylece çalıcı geniş pozisyon geçişlerinde kendiliğinden yayı köprüye doğru iter" (Soba-Skelton, 2002).
Havas da ton üretimi, entonasyon ve vibratoyu tek bir başlık altında değerlendirmektedir. Aynı zamanda sürekli ritmik aralıkların olduğu bir pasajda, ton üretiminde çalıcının sol elinin kontrolü ele aldığı bir anlayışla eğitim vermektedir (Havas, 1964, Havas, 1973; akt. Nelson, 1994). Havas'ın bu yaklaşımı ile diğer eğitimcilerden daha farklı bir anlayış geliştirdiği söylenebilir.

Suzuki de Havas gibi, tonal kalite ve entonasyonun yakın ilişkisi olduğunu belirtmiştir. Suzuki, dopdolu ve zengin bir ton için öğrencilere Fritz Kreisler'in çaldığı gibi, 'Kreisler Highway' olarak adlandırılan, köprünün yanında ve ona paralel bir yay çekişini önermektedir. Yay kontrolünü iyileştirmek için ise Baillot'un yay vibratosuna benzeyen, uzun sesler çalınırken yay baskısında uygulanan, dalgalanmaya dayalı 'Casals Tonalizasyonu'nuna dikkat çekmektedir (Hermann, 1981, Baillot, 1991; akt. Nelson, 1994). Aynı zamanda çocuklara yayı ters tutturduğu (topuk ve ucun ters çevrildiği) ve tahta yerine kılların kavrandığı bir tutuşu da uygulatmıştır. Tüm bu uygulamaların amacı Suzuki'nin 'Elmas Tonu' dediği tona ulaşmak içindir. (Perkins, 1993; Nelson 1994).

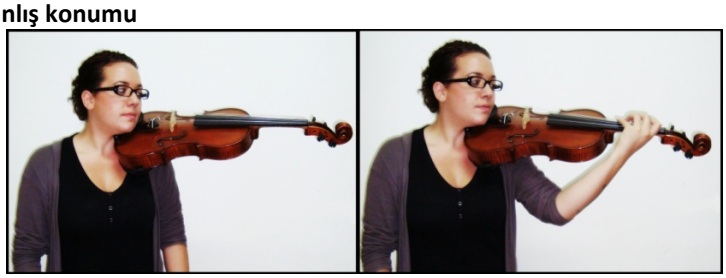
Ton Üretimine İlişkin Teknik Unsurlar

Keman ve viyolada ton üretimine ilişkin bazı temel ilkeler dikkatli bir eğitim süreciyle öğretmen denetiminde aşılabilir görünmektedir. Ton üretiminde ağırlıklı olarak sağ ve sol elin önemli olduğunun akılda tutulması ve ikisine dair doğru pozisyonların ve davranışların belirlenip uygulanması anlamlıdır. Aşağıdaki şekillerde bu anlayışa dayanan, çalıcıyı ton üretiminde güçlü, rahat kılan ve tasarladığı/tasarlayacağı müzikal beklentisine çalgısından cevap almasına yardımcı olacak durumlar sunulmuştur. Ayrıca olumsuz örneklerle karşılaşılabilinecek başka durumlara ilişkin şekiller de görülebilir.

Şekil 1. Çalgının konumu

Çalgının konumu, çalanın tüm kol gerginliklerinden kurtulduğu bir konumda olmalıdır. Aynı zamanda özellikle yayın tellerle birleştiği noktanın, olabildiğince omuzların ortasına doğru ya da göğüs kafesine doğru bir alana alınması, iki kolun da rahat ve güçlü davranmasına yardımcı olacaktır. Şekil 1'de çalgının öne doğru tutulduğu görülebilir.

Şekil 2. Çalgının yanlış konumu



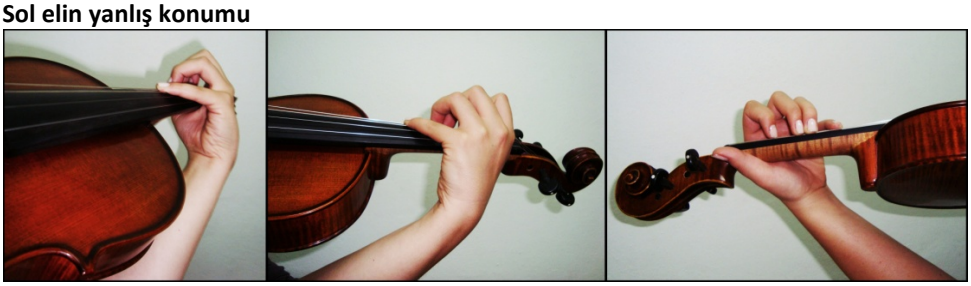
Şekil 2'de çalgının neredeyse omuzlara paralel durduğu görülmektedir. Birçok keman ve viyola öğrencisinin çalgı tutuşunun daha çok yukarıda görüldüğü gibi içten dışa doğru olduğu bir eğilim göze çarpmaktadır. Bu duruşta öncelikle sağ el doğal konumundan uzaklaşarak güçsüzleşecektir. Bu güç kaybı özellikle yayın ucunda ton ve kontrol kaybına neden olabilir. Kısa kol boyu gibi fiziki bir etken de akılda tutulursa, zayıf sağ kol koordinasyonu ton üretimini olumsuz etkileyecektir.
Sol elin içten dışarıya doğru taşınması bu kolda da özellikle dirsek ve omuz arasında, gereksiz bir gerginliğe neden olacaktır.

Şekil 3. Sol elin konumu

Yukarıda Şekil 3'de sol elin olabildiğince güçlü ve rahat davranabilmesi için olması gereken konum görülmektedir. Parmakların ton üretiminde önemli bir işlevi vardır. Eğer parmaklar güçlü ve dik bir konumda basmazlarsa, tam bir baskı oluşmayacak ve puslu bir ton üretilecektir. Sol elin herhangi bir tel ve herhangi bir pozisyonda en doğru ve rahat konumunu belirlemek için, tele dört parmağın da basması önemlidir. Bu konumda özellikle dördüncü parmağın Şekil 3'de görüleceği gibi dik geldiği bir durum

aranmalıdır. Bunun yanında başparmağın konumu da şekilde görüleceği gibi ikinci parmak ile birinci parmağın arasında dik bir durumdadır. Bu konum parmakları gerilimden uzak tutan bir anlayışı taşır ve elin doğal haline en yakın konumdur. Ayrıca bileğin içe doğru görüntüsü de, bileğin doğal duruşunun bir yansımadır.

Şekil 4. Sol elin yanlış konumu



Şekil 4'te yoğunlukla karşılaşılan önemli bir tutuş sorunu görülmektedir. Şekil incelendiğinde dördüncü parmağın tuşeden uzak kalarak, dik bir konumda değil parmağın ucuyla ve etiyle bastığı görülebilir. Bu durum, Şekil 3'ün değerlendirilmesinde söz edilen puslu ton üretimi ile sonuçlanacaktır. Dördüncü parmağın bu durumda olmasına neden olan iki unsur, başparmak ve bileğin konumlarıdır. Başparmak olması gereken konumdan daha geriye doğru yatırılmıştır. Bilek dışarıya doğru itilerek durması gereken konumdan uzaklaştırılmıştır. Bu iki yanlış, dördüncü parmağın tuşeden uzaklaşmasına dolayısıyla zayıflamasına neden olmuştur.

Böyle bir tutuşun genel nedenine yönelik bir kanı "dördüncü parmağın zayıf olduğu düşüncesiyle öğrencilerin stres yaşamakta ve ellerini sıkarak parmaklarını kullandıkları" şeklinde sunulabilir. Bu psikolojik kaynaklı gerilimin, Şekil 4'te görülen yanlış konumlandırmaya neden olduğu bir görüş olarak ileri sürülebilir.

Şekil 5. Yay tutuşu

Yay tutuşu, sol kol ağırlığını tellere aktarmak, artikülasyon uygulamalarında yayın dengeli bir şekilde davranmasını sağlamak gibi sorumlulukları nedeniyle önemli teknik unsurlardan biridir. Yayın ton üretimine katkısından dolayı yay tutuşu da önemsenmesi gereken bir öğe olarak ön plana çıkmaktadır. Şekil 5'de görüleceği gibi başparmak dik bir şekilde yayın ağırlığını karşılar ve serçe parmağı da dik bir şekilde topuğa oturur. Böyle bir tutuşta başparmak ve serçe parmak dikkate alındığında çembere yakın bir yuvarlak yapı ortaya çıkar. Yay tutuşunun öğretiminde sıklıkla başvurulan metaforlardan biri 'kaldıraç'tır. Başparmağın dik olması ve orta parmak ile yüzük parmağının başparmağı karşılaması, yayın ağırlığının bir kaldıraçtaki gibi başparmağa oturması; diğer iki parmağın da kısmen bir denge sağlaması anlamına gelir. İşaret ve serçe parmak ise yayın ağırlığı başparmağa oturduktan sonra, yayın savrulmasını engellemek için küçük bir dirençle oldukları yere hafifçe otururlar.

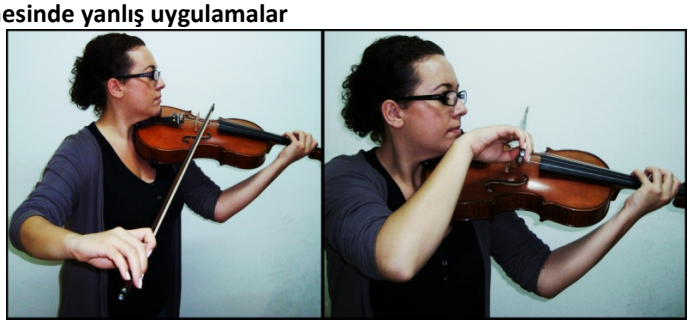
Şekil 6. Yayın yanlış tutuluşu

Yay tutuşuna ilişkin genel bir yanlış Şekil 6'da görülmektedir. Şekildeki anlayış, yay ağırlığının başparmağa verilmesi yerine, başparmağın yayı tuttuğu bir davranışı temsil etmektedir. Başparmağın ucuyla yayı tutmaya dönük bu yaklaşım, serçe parmağın dik bir şekilde yaya oturmasına değil, ucuyla yayı tutma eğilimi göstermesine neden olmaktadır. Şekildeki görüntü, yayın kendi dengesini başparmağa vermesi ve diğer parmaklarca bu dengenin gözetilmesi ilkesinden uzak; kol ağırlığının aktarılmasını engelleyecek, sağ elin ve bileğin kendini sıkmasına neden olacak yanlış bir tutuş olarak değerlendirilebilir.

Şekil 7. Yayın tel üzerindeki konumu

Yayın teller üzerindeki yeri, köprüye yakın bir konumdur. Tam yerine ilişkin farklı görüşler olmasının yanında Şekil 7'de görülecek konumun tona etkisi, sınama yanılma yoluyla denenerek görülebilir. Yayın tuşeye yakın konumda daha yumuşak bir ton sağladığı bilinmektedir. Ancak gürlük gerektiren bir pasajda tuşeye yakın bir yay çekişinin çalgının karakteristik tonunu üretemeyeceği de söylenebilir. Bunun yanında köprüye yakın bir konumda yumuşak bir etki için, kol ağırlığının hafif uygulanması nitelikli ve yumuşak bir tını özelliği ortaya çıkartacaktır. Şekil 7'de yayın eşik ile paralellik ilişkisi de görülebilir. Her konumda yayın paralelliği önem taşımakta ve paralelliğin bozulmaması genel bir ilke olarak kabul edilmektedir.

Şekil 8. Yayın çekilmesinde yanlış uygulamalar



Şekil 8'de görülen iki temel sorundan ilki, yayın uçta çekildiğinde sağ kolda bilek ve dirseğin yeterince kırılmamasından kaynaklanan bir durumdur. Böyle bir durum, uçta yayın tuşeye doğru savrulması ve köprü-yay paralelliğinin bozulmasıyla sonuçlanacaktır. Yay kullanımında dikkatsiz bir tutum ve Şekil

8'dekine benzer çalgının konumunun dışa doğru duruyor olması, bu davranışın akla ilk gelen nedenleri arasında sayılabilir.

Bir diğer sorun ise kol ağırlığın rahat aktarılmasını aksatacak bir unsur olarak yayın üst yarısı kullanılırken, dirseğin fazlaca kırılmasıdır. Şekil 8'de görüleceği gibi bilek ve dirsek arasında oldukça dik bir açı oluşmuştur. Bu durumun bileği kısıtlayıcı etkileri olacağı ve kol ağırlığının çalgıya aktarımını olumsuz etkileyeceği söylenebilir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Müzikal bir performans çok katmanlı ve birçok bileşenden oluşan yapısıyla dikkatli ve özenli yürütülmesi gereken bir olaydır. Nefesli, yaylı ya da tuşlu tüm çalgıların çalma performanslarında birbirleri ile aynı olduğu kadar kendilerine özgü çeşitli teknik ilkeler bulunmaktadır. Yaylı çalgılarda müzikal performans, bu anlayışla ele alınırsa oldukça zengin bir bileşenler bütünü olduğu görülebilir. Dolayısıyla keman ya da viyolada çalgı performansını daha müzikal kılmak için tüm bileşenler büyük önem taşımaktadır. Ton üretimi bu bileşenlerden biridir ve müzikal bir etki için öne çıkan değerli bir bileşendir. Çalışmada yer alan şekillerde de görüleceği gibi ton üretimini olumlu ve olumsuz etkileyen bazı unsurlar bulunmaktadır. Çalgının tutulduğu konum, Şekil 2'de görüldüğü gibi göğüs kafesinden uzağa düşüyorsa, hem sağ hem de sol elde gerginliklere neden olacaktır. Bu gerginlikler ise kolların zayıflaması ve güçlü hareket edememeleri anlamına gelmektedir.

Yayın genelde daha eşiğe yakın kullanılması ve eşiğe paralel çekilmesi önem taşımaktadır. Bu anlayıştan uzak bir davranış, ton üretiminde cızırtılı ya da sönük bazı etkilerle sonuçlanacaktır.
Yayın başparmak üzerinde dengede durması ve diğer parmakların bu dengeyi koruması, el ile yayın tutulmamasına yardımcı olacaktır. Bu ilkenin sağ elde gerginliklerin olmaması için uygulanması değerli bir gerekliliktir.

Bunların yanında yabancı literatürde lisansüstü araştırmalar kapsamında ton üretimi konusu, çalgı eğitiminin önemli bir boyutu olarak değerlendirilmektedir. Buna karşın ulusal literatürde üzerinde değerlendirmeler yapılması gereken bir çalışma alanıdır. Tüm bu unsurlara ve çalgı eğitimine ilişkin bazı öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Çalgının tutulduğu konum, iki kolu da etkileyen bir unsur olduğu için Şekil 1'de görülen doğru konumun sağlanmasına özen gösterilmelidir.
2. Yay genelde, eşiğe yakın ve paralel olarak kullanılmalıdır.
3. Yayın çekiş hızı ve sağ kol ağırlığı tonu etkileyen unsurlar olduğu için gerekli hız ve baskıyı belirlemeye yönelik uygulamalar yapılmalıdır.
4. Yay tutuşu, yayın başparmak üzerinde dengede olduğu ve el tarafından yayın tutulmadığı bir anlayış ile sağlanmalıdır.
5. Sol elde parmakların konumu en güçlü basılacak ve rahat hareket ettirilecek duruma göre uyarlanmalıdır. Bunun için başparmağın işaret ve orta parmağı karşılar gibi duruşuna ve bileğin doğal duruşuna özen göstermek gerekmektedir.
6. Yaylı çalgılarda ton üretimi lisansüstü çalışmalarda, deneysel araştırmaların konusu olarak belirlenmelidir.
7. Öğrenci ve eğitimcilerin ton üretimine yönelik tutum ve davranışlarına yönelik çeşitli betimsel araştırmalar yapılabilir.
8. Eğitimciler ton üretimi konusuna daha çok dikkat çekerek, müzikal hedefler kapsamında ton üretimini de bir bileşen olarak öne çıkartmalılardır.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Arney, K.M. (2006). A comparison of the violin pedagogy of Auer, Flesh and Galamian: Improving accessibility and use through characterizition and indexing. Unpublished Master Theses, The University of Texas at Arlington, USA.

Aydar, Ç.S. (2002). Evrensel viyola eğitiminin Türkiye boyutu içinde ulusal ekol yaratma araştırması. Yayımlanmamış sanatta yeterlik tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Broomhead, P. (2001). Individual expressive performance: Its relationship to ensemble achievement, technical achievement, and musical background [Electronic version]. Journal of Research in Music Education, 49 (1), 71-84.

DeStefanis, R. (2004). The effect of passive listening on beginning string students' instrumental music performance. Unpublished master theses, University of Maryland, USA.

Juslin, P.N., Karlsson, J., Lindström, E., Friberg, A. ve Schoonderwaldt, E. (2006). Play it again with feeling: Computer feedback in musical communication of emotions [Electronic version]. Journal of Experimental Psychology, 12(2), 79-95.

Küçükkayıkçı, G.E. (2008). Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Keman Öğrencilerine Uygulanan Müzikal Boğumlama Eğitiminin Temel Müzikal Boğumlama Özelliklerine Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Lamar, L.K. (2002). A critical edition of Giuseppe Tartini's the art of bowing with commentary. Unpublished Doctoral Theses, The University of Memphis, USA.

Lee, A.J. (2007). Two non-traditional cello methods for young beginning cello students: a mixed study. Unpublished Doctoral Theses, University of Southern California, USA.

Nelson, S. (1994). Twentieth-century violin technique: The contributions of six major pedagogues. Unpublished doctoral theses. University of South Carolina.

Rodriquez, C.X. (1995). Children's Perception, Production, and Description of Musical Expression. Unpublished Doctoral Theses, Northwestern University, USA.

Romeo, K.W. (1986). A five year comprehensive curriculum for young violinist. Unpublished Doctoral Theses, The Ohio State University, USA.

Sabo-Skelton, L.M. (2002). Sol Babitz, The early music laboratory, and string pedagogy, with annotated catalogues. Unpublished Doctoral Theses, Indiana University, USA.

Schulte, E.A. (2004). An investigation of the foundational components and skills necesssary for a succesful first-year string class: a modified delphi technique study. Unpublished Master Theses, The Ohio State University, USA.

Şen, E. (2001). Keman eğitiminde seslendiricilik/yorumculuk özelliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Villaret, A.L. (1988). The Franco-Belgian and Russian methods of bowing: A pedagogic study. Unpublished Doctoral Theses, Ball State University, USA.

Woody, R.H. (1999). The relationship between explicit planning and expressive performance of dynamic variations in an aural modeling task. *Journal of Research in Music Education.* 47(4), 331-342.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:30 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENCİLERİN HİKÂYE EDİCİ METİNLERDEKİ PROBLEMİ BELİRLEME BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Dr. Muhammet Baştuğ
Yenibahçe İ.Ö.O, Meram /KONYA
muh_bastugg@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. H. Kağan Keskin
Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
kagankeskin@duzce.edu.tr

Özet

Bu araştırmada hikâye edici metinlerde öğrencilerin hikâyenin problemini belirleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla ilgili olarak Konya il merkezinde bulunan, farklı sosyoekonomik çevrelerden, ilköğretim 3., 4., ve 5. Sınıflara devam eden 662 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada her sınıf düzeyi için birer hikâye edici metin kullanılmıştır. Öğrenciler hikâye edici metni okuduktan sonra onlara, "Okuduğunuz hikâyenin temel problemi nedir?" sorusu yöneltilmiş ve onlardan yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Alınan cevaplar analiz için puanlanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen veriler, frekans ve yüzde hesapları kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda örneklemde yer alan öğrencilerin hikâyedeki problemi belirleme becerilerinin oldukça düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Diğer taraftan, 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye problemini belirlemede, 3. ve 4. Sınıflara göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Anahtar kelimeler: okuma, anlama, hikâye, problem

AN INVESTIGATION INTO STUDENTS' PROBLEM DETERMINATION SKILLS IN NARRATIVE TEXTS

Abstract

The aim of the present study is to analyze students' skills of determining the story's problem in narrative texts. To this end, 662 students attending the primary school 3rd, 4th and 5th grades in Konya city center were selected as the sample of the study. The research was structured as a descriptive study. A narrative text was used for each grade's level. After the students read the narrative text, they were asked "What is the main problem in the story you read?" and a written answer was expected. The collected responses were scored for analysis. The data were analyzed by means of frequency and percentage. At the end of the study, it was found out that the students in the sample had considerably low problem determination skills in stories. On the other hand, it was understood that 5th graders were more successful in terms of determining the story's problem than the 3rd and 4th graders.

Key words: reading, comprehension, narrative, problem.

GİRİŞ

Okuma, bireylerin yazılı ve görsel araçlardan bilgi edinmesinde ve onların bilgi dağarcığının gelişmesinde önemli role sahip bir etkinliktir. Okuma ve anlama yeteneği bireylerin okul içinde ve dışındaki yaşamında başarılı olması için kritik öneme sahiptir (Taylor, Alber, & Walker, 2002). Bundan dolayı bireylerin okuma ve anlamalarının

gelişimi için sistemli çalışmalar yapılmalıdır. Yapılan küçük örneklemli çalışmalarda da görüldüğü üzere ne yazık ki ülkemiz öğrencilerinin okuma (akıcı okuma) ve anlama başarıları olması gereken düzeyde değildir(Baştuğ, 2012).

Okumanın niteliği, anlamanın niteliğiyle birlikte düşünülmektedir. Idol-Maestas & Croll (1985) okuyabilme yeteneğini, metnin anlamını kurabilmeye dayandırmaktadır. Anlama problemi yaşayan öğrencilerin okumalarının da problemli olduğu varsayılmaktadır. Bundan dolayı anlama güçlüğü çeken okuyucular ve bu güçlüğün giderilmesine yönelik çalışmalar okuma araştırmacıları için odak konuların başında gelmektedir.

Okuma ve anlama çalışmalarında genellikle hikâye edici metinlerden yararlanılmaktadır. Özellikle ilköğretimin ilk yıllarında öğrenciler hikâyelerle sık sık karşılaşır. Hikâyeler,"bir noktaya işaret etme, dinleyicileri eğlendirme, yakınma, bir tartışma ortamı oluşturma gibi pek çok iletişim durumunu yansıtmak için tasarlanmıştır" (Graesser, Golding, & Long, 1991:171). Diğer taraftan hikâyeler, önemli bir düşünme, açıklama, anlama ve hatırlama aracı olarak gösterilmektedir (Akyol, 2011). Bu tür metinler içeriği gereği, öğrenciler için daha ilgi çekicidir.

Hikâye edici türleri anlamak ve hatırlamak diğer bilgi verici metinleri anlamaya göre daha kolaydır. Ayrıca hikâye türü metinler daha hızlı okunur (Graesser ve diğerleri., 1991). Ancak hikâyelerin daha iyi ve kolay anlaşılmasını sağlamak amacıyla bazı yollara başvurulur. Bunların en önemlilerinin birisi de hikâye haritası tekniğidir. Hikâye haritası, bir hikâye şemasının önemli parçalarını ve özelliklerini ortaya koymak için düzenli bir araçtır ve bu şemalar öğrencilerin hikâyeleri anlamasına rehberlik eden bilişsel bir yapıdır. Hikâye haritası, hikâyenin bütünü hakkında okuyucuya zihinsel bir çerçeve oluşturması açısından önemlidir. Özellikle anlama güçlüğü çekenler, hikâyeyi anlamada hikaye haritasını organize edici bir çerçeve olarak kullanabilirler(Idol-Maestas, 1987). Hikaye haritasını kullanarak okuyucu hikayenin önemli elementlerini şemaya yazarak, hikayenin görsel bir sunumunu oluşturabilir (Taylor ve diğerleri, 2002).

Hikâye edici metinlerde okunandan anlam kurmada hikâye haritasından faydalanılmaktadır. Hikâye haritası, dekor, karakterler, problem, sonuç gibi bir takım unsurları içerir. Pek çok araştırma hikâye haritası tekniğinin, okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğunu ve anlama sürecini kolaylaştırdığını göstermektedir (Baumann & Bergeron, 1993; Dimino, Gersten, Carnine, & Blake, 1990; Idol-Maestas, 1987; Idol-Maestas & Croll, 1985; Lubin & Sewak, 2007; Yılmaz, 2008). Hikâye haritaları okuma öncesi ön bilgileri aktive eder; okuma sürecinde öğrencilerin anlamayı izlemelerine ve okuma sonrası anahtar fikirleri özetlemesine yardım eder (Lubin & Sewak, 2007).

Hikâye haritasının unsurlarından birisi de hikâyenin problemidir. Akyol'a (2011:173) göre" problem, çatışma anlamına gelmekte ve çözülmesi gereken bilinmezlik" olarak ifade edilmektedir. Problem, hikâyenin başında tanımlanmaktadır (Gökçe ve Sis, 2011). Hikâye, çatışmanın etrafında geliştiği için problem hikâyenin temeli olarak görülmektedir (Bozkurt, 2005). Stein & Glenn (1979) problemi öyküdeki olayı başlatan ve öyküde bulunan kişi veya kişilerin duygusal, bilişsel veya eylem şeklinde tepkilerine yol açan öykü unsuru olarak ifade etmektedir (akt.Işıkdoğan, 2009:33).

Hikâye probleminin bulunması, hikâyeden anlam kurmada önemli bir aşamadır. Problem, hikâyenin tasarımında ve anlaşılmasında önemli görülmektedir (Chang & Huang, 2009). Problemi belirlemek, okuyucunun hikâyede olup biteni ortaya koymasına yardım eder (Baumann & Bergeron, 1993). Hikâye probleminin tam olarak belirlenememesi anlama sürecinde de eksiklikler meydana getirecektir. Çünkü hikâye problemi, hikâyenin üzerine kurulduğu temel unsurdur. Hikâye problemle başlar, problemin çözümü ve buna yönelik reaksiyonla sonlanır.

Hikâye edici metinlerde problemi belirlemek diğer unsurları belirlemeye göre daha zor olabilir. Örneğin sahne hikâyede doğrudan tanımlanır. Ancak problem her zaman doğrudan görülmez. Okuyucunun hikâyeyi anlamasını ve bir çıkarım yapmasını gerektirebilir. Duman ve Tekinarslan (2007)çalışmasında öğrenciler ilk zamanlarda hikâye haritasının problem kısmını doldururken sıklıkla araştırmacılardan yardım istemişlerdir. Öğretim sürecinde bağımsız olarak doldurmayı öğrenseler de araştırmanın bulguları incelendiğinde problemi anlama elementine ait başarının diğerlerine göre düşük olduğu görülmektedir. Diğer taraftan bu araştırmacılar, Hikâyedeki problemi anlayamayan öğrencilerin problemin nasıl çözüldüğünü anlamakta da zorlanmış

olduklarını düşünmektedirler. Dolayısıyla hikâye probleminin yanlış anlaşılmasıyla, hikâyedeki anlam bütünlüğü bozulmaktadır. Yine benzer sonuçlar Işıkdoğan'ın (2009) çalışmasında da görülmektedir. Işıkdoğan, zihinsel engelli öğrencilerden oluşan 7 deney, 7 kontrol olmak üzere toplam 14 öğrenciyle hikâye haritası yönteminin okuduğunu anlamadaki etkililiğini araştırmıştır. Bu çalışmada öğrenciler problemi anlama, çözme ve sonuç bölümlerini bulmada diğer bölümlere göre daha çok zorlanmışlardır ve araştırmaya katılan 7 öğrenciden 5'i hikâyedeki bu unsurları bulamamıştır.

Hikaye haritasının okuma sürecinde kullanılmasına yönelik araştırmalar sıklıkla yapılmasına rağmen, hikaye haritasının önemli bir elementi olan doğrudan hikaye probleminin belirlenmesine yönelik araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak doğrudan bir hikâyenin problemini belirlemeye yönelik araştırmalar olmasa da problemin belirlenmesinin zorunlu olduğu araştırmalar vardır. Taylor ve diğerlerinin (2002) yaptıkları çalışmada, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde hikâye haritası ve kendi kendine soru üretme stratejilerinin etkililiğini karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada "Ana karakter problemi nasıl çözdü?" sorusu aslında hikâyedeki problemin belirlenmesini gerektirmektedir. Çünkü öğrencinin bu soruya doğru cevap verebilmesi için, öncelikle hikâyedeki problemi belirlemesini gerektirmektedir. Dolayısıyla hikâyelerin anlaşılmasına yönelik çalışmalar ve öğretim uygulamaları hikâye probleminin belirlenmesi sürecini içermektedir. Bu araştırmada öğrencilerin doğrudan bir hikâyenin problemini belirleyebilme becerilerini incelemek amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problemini "Öğrenciler hikâyelerdeki problemi belirleme becerilerini ne düzeydedir?" sorusu oluşturmaktadır. Bu problemle ilgili olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin hikâyelerdeki problemi belirleme düzeyi nedir?
2. Öğrencilerin hikayelerdeki problemi belirleme becerileri sınıf düzeyine (3.,4. ve 5.) göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

Hikâye edici metinler, gerek okuma ve anlama çalışmalarında gerekse çocukların boş zamanlarını değerlendirme, merakını giderme ve eğlenme gibi pek çok amaçla okuduğu metinlerdir. Literatürde bu metinleri okumanın ve anlamanın bilgi verici metinlere göre daha kolay olduğu; okuyucuların bu tür metinleri okuma ve anlamada daha başarılı olduğu görülmektedir(Akyol ve Temur, 2006; Baştuğ, 2012; Hiebert, 2003). Ancak bu tür metinleri daha iyi anlayabilmek için okuyucular farklı kaynaklardan yararlanır. Bu kaynaklar metnin yapısal ve anlamsal özelliklerinin farkına varıp; ondan okuma sürecinde yararlanma olarak ifade edilebilir. Hikâye haritası bir hikâye metninin yapısal özelliklerini görsel bir şemada sergilemedir. Bu yolla hikâyenin önemli elementleri belirlenir ve okuyucunun hikayeyi bir bütün olarak anlamasına yardım edilir. Hikâye haritası farklı sınıflamalar olsa da temel olarak "dekor, karakterler, problem, sonuç ve reaksiyon" gibi elementleri içerir. Problem, hikâyeyi anlamada kritik öneme sahiptir. Çünkü hikâyeler bir problem etrafında gelişir ve problemin çözülmesiyle birlikte buna yönelik reaksiyonla sonlanır. Bu yüzden öğrencilerin hikâye edici metinlerde problemi doğru olarak belirlemeleri gerekmektedir. Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerini incelemek amacıyla yapılan bu çalışmanın alan yazına katkı sağlaması düşünülmektedir. Diğer taraftan araştırma bulgularının, hikâye edici metinleri okuma ve anlama çalışmalarında problemi belirlemenin önemi konusunda öğretmenlere farkındalık yapması beklenmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yani var olan bir durum araştırılmaktadır. Bu amaçla çalışma betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir(Karasar, 2006). Bu model, popülasyonun tamamından ziyade seçilen bir örnekleme ait yetenekler, bilgi, inanç, tutum ve görüşler gibi özellikleri tanımlamak için kullanılan bir araştırma desenidir (Fraenkel & Wallen, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı okullarda öğrenim gören 3. 4. Ve 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise Konya ili Büyükşehir belediyesi sınırlarında bulunan okullardan farklı sosyoekonomik çevreye sahip 5 okuldan rastgele seçilen 3., 4. Ve 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf düzeyine dağılımı Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir. Araştırmada öğrencilerin, öğretmenlerin ve okul idaresinin gönüllü olmasına dikkat edilmiştir.

Tablo 1: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

CİNSİYET	KİŞİ SAYISI(N)	YÜZDE(%)
KIZ	338	51,1
ERKEK	324	48,9
TOPLAM	662	100

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir. Buna göre çalışmaya katılan öğrencilerin 338'i (%51,1) kız; 324'ü (%48,9) erkektir.

Tablo 2: Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımı

SINIF DÜZEYİ	KİŞİ SAYISI(N)	YÜZDE(%)
3	236	35,6
4	225	34
5	201	30,4
TOPLAM	662	100

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sınıf düzeyine göre dağılımları Tablo 2'de verilmiştir. Buna göre çalışma grubundaki öğrencilerin 236'sı (%35,6) 3. Sınıfa; 225'i (%34) 4. Sınıfa ve 201'i (%30,4) 5. Sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf düzeylerine uygun hikâye edici metinler seçilmiştir. Metinlerin seçilmesinde 4 sınıf öğretmeni ve 2 okuma alanı uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmacılar ve okuma alanı uzmanları araştırmada kullanılacak hikâyelerin probleminin ne olduğunu görüş birliğiyle belirlemişlerdir. Seçilen metinler Öğrencilere bağımsız ve sessiz olarak okutulmuştur. Daha sonra açık uçlu "Okuduğunuz hikâyedeki ana problem nedir? Bulunuz" sorusu sorulmuş ve dağıtılan boş kâğıda cevabı yazmaları istenmiştir. Cevaplar, daha önceden belirlenen probleme göre "Yanlış Belirlenmiş, Kısmen Doğru Belirlenmiş, Tamamen Doğru Belirlenmiş" olarak belirlenmiştir. Doğru cevaplar için "2"; Kısmen Doğru Belirlenmiş "1",yanlış cevaplar için ise "0" puanları verilmiştir. Taylor ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmada kısmen doğru olan cevapları hatalı saymışlardır. Ancak bu çalışmada kısmen doğru olan cevaplar ayrı bir puanlamaya tabi tutulmuştur.

Verilerin Analizi

Veri toplama süreci sonunda toplanan veriler SPSS (17) paket programına aktarılmış ve bu program kullanılarak frekans ve yüzde dağılımı ve parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Örneklem sayısı fazla olmasına rağmen, dağılımın normal çıkmadığı ve grupların homojen olmadığı için parametrik olmayan test kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 3'te 3. Sınıf öğrencilerinin hikâyedeki problemi belirleme durumuna ilişkin frekans ve yüzdeler verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %60'a yakını hikâyedeki problemi yanlış; %35,9'u kısmen doğru; %4,3'ü ise tamamen doğru belirlemiştir. Bu sonuç 3. Sınıf öğrencilerinin hikâyedeki problemi belirlemedeki başarısının oldukça düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 3.: 3. Sınıf Öğrencilerinin Hikâyedeki Problemi Belirleme Durumuna İlişkin Dağılım.

Problemi Belirleme Durumu	Frekans(f)	Yüzde(%)
Yanlış Belirlenmiş	140	59,8
Kısmen Doğru Belirlenmiş	84	35,9
Tamamen Doğru Belirlenmiş	10	4,3
Toplam	234	100

Tablo 4: 4. Sınıf Öğrencilerinin Hikâyedeki Problemi Belirleme Durumuna İlişkin Dağılım.

Problemi Belirleme Durumu	Frekans(f)	Yüzde(%)
Yanlış Belirlenmiş	139	61,8
Kısmen Doğru Belirlenmiş	66	29,3
Tamamen Doğru Belirlenmiş	20	8,9
Toplam	225	100

Tablo 4'te 4. Sınıf öğrencilerinin hikâyedeki problemi belirleme durumuna ilişkin frekans ve yüzdeler verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %61,8'i hikâyedeki problemi yanlış; %29,3'ü kısmen doğru; %8,9'u ise tamamen doğru belirlemiştir. Buna göre çalışma grubunda yer alan 4. Sınıf öğrencileri hikâye problemini belirleme başarısı bakımından yeterli düzeyde değildir.

Tablo 5: 5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâyedeki Problemi Belirleme Durumuna İlişkin Dağılım.

Problemi Belirleme Durumu	Frekans(f)	Yüzde(%)
Yanlış Belirlenmiş	77	38,3
Kısmen Doğru Belirlenmiş	51	25,4
Tamamen Doğru Belirlenmiş	73	36,3
Toplam	201	100

Tablo 5'te 5. Sınıf öğrencilerinin hikâyedeki problemi belirleme durumuna ilişkin frekans ve yüzdeler verilmiştir. Buna göre öğrencilerin %38,3'ü hikâyedeki problemi yanlış; %25,4'ü kısmen doğru; %36,3'ü ise tamamen doğru belirlemiştir. Elde edilen bu bulguya göre 5. Sınıf öğrencilerinin yarısına yakını hikâyedeki problemi belirlemede başarılı olamamıştır.

Tablo 6: Sınıf Düzeyine Göre Hikaye Problemini Belirleme Durumuna İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	χ^2	p
3	236	297,97	55,202	,000*
4	225	299,39		
5	201	406,81		
Toplam	662			

p<.05

Tablo 6'da sınıf düzeyine göre öğrencilerin hikâye problemini belirleme durumuna ilişkin Kruskal Wallis Testi sonuçları verilmiştir. Test sonuçlarına göre, sınıf düzeyine göre öğrencilerin hikâye problemini belirleme başarıları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır(χ^2=55,202; p<.05). Ortalamalara bakıldığında, 5. Sınıf öğrencilerinin 3. Ve 4. sınıflara göre daha başarılı olduğu görülmektedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada 3., 4., ve 5. Sınıf öğrencilerinin hikaye edici metinlerde problemi belirleme becerileri incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre araştırma grubunda yer alan öğrencilerin hikâye edici metinlerde problemi belirleme başarıları oldukça düşüktür. Hikâyenin problemini belirlemek hikâyedeki diğer elementleri

belirlemeye göre daha zordur. Öğrenciler hikâyedeki problemi belirlemede zorlanmaktadırlar (Duman & Tekinarslan, 2007; Işıkdoğan, 2009). Bu sonuç aslında öğrencilerin hikâyeyi anlama başarılarının da düşük olduğunu göstermektedir. Çünkü hikâyeler farklı unsurların etkileşimi ile bir anlam bütünlüğü taşımaktadır. Bu bütünlüğün önemli bir parçası olarak gösterilen problemin belirlenememesi ya da yanlış belirlenmesi bu hikâyenin tam olarak anlaşılamamasına sebep olacaktır. Dolayısıyla anlama ile birlikte tanımlanan okuma eylemi amacına ulaşmamış olacaktır.

Öğrencilerin hikâye problemini belirlemede zorlanmaları onların hikâye yapısını iyi bilmemelerinden kaynaklanabilir. Fitzgerald & Spiegel'e (1983) göre çocuklara hikâye yapısı yeterince öğretilmemektedir. Pek çok yetişkin ya da çocuk hikâyenin yapısı ve özelliklerini kullanarak, hikâyeleri anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştırır. Hikâyedeki problemin bulunmasında hikâye haritası tekniğinden yaralanılmalıdır. Araştırmalar (Bozkurt, 2005; Duman ve Tekinarslan, 2007; Idol-Maestas, 1987; Işıkdoğan, 2009; Öztoprak, 2006) hikâye edici metinlerde hikâyeyi anlama ve problemi belirlemede hikâye haritası tekniği kullanmanın etkili olduğunu göstermektedir.
Sınıf düzeylerine göre karşılaştırıldığında 5. Sınıf öğrencilerinin 3. Ve 4. Sınıflara göre hikaye problemini belirlemede daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu sonuç iki farklı açıdan yorumlanabilir: Birincisi 5. Sınıf öğrencilerinin gerek zihinsel gelişimi alt sınıflara göre daha yetkin olmasından kaynaklanabilir. Bu öğrencilerin kelime hazineleri, genel okuma düzeylerine ilişkin beceriler, düşünme becerileri 3. Ve 4. Sınıflarla karşılaştırıldığında daha iyi olması düşünülür. İkincisi ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma durumları daha fazla olabilir. Öğrenciler bu stratejileri kullanarak metnin yapısal ve anlamsal özelliklerini daha iyi keşfeder. Bu durumlar 5. Sınıf öğrencilerine alt sınıflara göre hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinde bazı avantajlar sağlamaktadır.

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle bazı önerilerde bulunulabilir:
Öğrencilere özellikle ilk sınıflarda hikâye yapıları tam olarak öğretilmelidir. Hikâye yapılarından özellikle problem üzerinde durulmalıdır. Bu öğretim için hikâye haritası tekniği kullanılabilir. Diğer taraftan okuma araştırmacıları hikâyelerdeki problemin belirlenmesine yardımcı stratejiler üzerinde çalışabilir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri* (4 ed.). Ankara: Pegem.

Akyol, H., ve Temur, T. (2006). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri ve sesli okuma hataları. *Ekev Akademi Dergisi, 29*, 259-274.

Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Baumann, J. F., & Bergeron, B. S. (1993). Story-map instruction using children'sliterature: Effects on first graders' comprehension of central narrative elements. *Journal of Reading Behavior, 25*, 407-437.

Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal.

Chang, W.-c., & Huang, S.-h. (2009). A study on the application of story mapping to the innovative product design model, from http://nuweb.northumbria.ac.uk/desform/2009/downloads/_PDFs/18_ChenWei%20Chang.pdf.15.09.2012 tarihinde erişilmiştir.

Dimino, J., Gersten, R., Carnine, D., & Blake, G. (1990). Story grammar: An approach for promoting at-risk secondary students' comprehension of literature. *The Elementary School Journal, 91*, 19-32.

Duman, N., ve Tekinarslan, İ. Ç. (2007). Hikâye Haritası Yönteminin Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8(1)*, 33-55.

Fitzgerald, J., & Spiegel, D. L. (1983). Enhancing children's reading Comprehension through instruction In narrative structure. *Journal of Reading Behavior, XV(2)*, 1-18.

Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (17 ed.). Boston: McGraw Hill Higher Education.

Gökçe, B., & Sis, N. (2011). Gülten Dayıoğlu'nun Çocuk Öykülerinin "Hikâye Haritası" Yöntemine Göre İncelenmesi ve Genel Bir Değerlendirme. *Turkish Studies 6(3)*, 1925-1949.

Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). Narrative representation and comprehension. In R. Bar, M. L. Kamil, P. Mosenthal & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. II, pp. 171-205). White Plains,NY: Longman.

Hiebert, E. H. (2003). *The role of text in developing fluency: A comparison of two interventions.* Paper presented at the Annual meeting of the AmericanEducational Research Association, Chicago, IL.

Idol-Maestas, L. (1987). Group Story Mappıng:A Comprehension Strategy For Both Skilled And Unskilled Readers. *Journal of Learning Disabilities 20(4)*, 196-205.

Idol-Maestas, L., & Croll, V. J. (1985). The Effecets Of Training İn Story Mapping Procedures On The Reading Comprehension Of Poors Readers.

Işıkdoğan, N. (2009). *Hikaye haritası tekniğinin zihin engelli Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini Kazanmalarındaki etkililiği.* Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Ankara üniversitesi.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (16 ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Lubin, J., & Sewak, M. (2007). Enhancing learning through the use of graphic organizers: A Review of the literature. *Lynchburg College Online Journal of special Education 4*, 1-37.

Öztoprak, F. B. (2006). *Öykü öğretiminde Öykü Haritası Kullanımının Okuduğunu Anlama Üzerine Etkisi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Taylor, L. K., Alber, S. R., & Walker, D. W. (2002). The Comparative Effects of a Modified Self-Questioning Strategy and Story Mapping on the Reading Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities. *Journal of Behavioral Education, 11(2)*.

Yılmaz, M. (2008). Hikâye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2)*.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:31 ISSN: 2146-9199

ARŞİVLERDE ARAŞTIRMACI EĞİTİMİ PROGRAMLARI: TASARIM VE UYGULAMA SÜRECİ

Yrd.Doç.Dr. Burçak Şentürk
Marmara Üniversitesi
Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü
burcaksenturk@marmara.edu.tr

Özet

Arşivcilik literatüründe araştırmacıyı konu alan çok fazla çalışma ile karşılaşmamaktayız. Ancak özellikle tarihi değeri olan arşiv malzemesinin kullanımı söz konusu olduğunda arşiv araştırmacısının eğitimi unsuru önem kazanmaktadır. Araştırmacıların arşivler ile ilgili detaylı bilgi sahibi olması ve arşivlerde malzeme üzerinde çalışma yaparken bir arşivci kadar hassasiyet gösterebilmesi eğitim programları ile mümkün olabilecektir. Böylelikle arşivcilerin değerli arşiv malzemesinin korunması ve kullandırılması arasında yaşadıkları ikilem de kısmen çözülebilecektir.

"Arşivlerde Araştırmacı Eğitimi Programları: Tasarım ve Uygulama Süreci" başlıklı bu çalışmada arşivcilik ve eğitim literatüründe çok fazla üzerinde durulmayan genelde tüm bilgi merkezlerinde özelde ise arşivlerde uygulanması gereken bir araştırmacı eğitim programının genel çerçevesi çizilmekte ve uygulama yol haritası ortaya konulmaktadır. Bu süreç araştırmacılara arşivlerdeki malzemenin ülkenin ve insanlığın geleceği açısından stratejik öneminin aşılanması ve malzeme üzerinde çalışırken dikkat edilmesi gereken teknik konuları da içeren detaylı bir süreçtir.

Anahtar Kelimeler*:* Arşiv, Araştırmacı, Eğitim

RESEARCHER EDUCATION PROGRAMMES IN ARCHIVES: PROCESS OF DESIGN AND IMPLEMENTATION

Abstract

In the archival literature we do not usually come across the studies about researchers of archives. But the education of researchers is important when it is about the use of archival material that has historical value. Researchers will have detailed information on the archives and also they will be sensitive on archvival material as much as an archivist with education programmes. In this way the dilemma of protecting or letting the researchers to use archival material can partially be solved.

In this study entitled 'Researcher Education Programmes in Archives: Process of Design and Implementation' a general framework and road map of a researcher education programme that should ideally be implemented in archives is provided. As it stands researcher education programmes are not given much coverage in literature. This process is a detailed one that not only covers topics of a technical nature that should be taken into account but also aims to encourage an appreciation of the strategic importance of archival materials from a national and future sensational perspective.

Keywords: Archives, Researcher, Education

GİRİŞ

Arşiv malzemesinin kullanıma sunulması ve tanıtılması gibi süreçler çoğu zaman arşivcileri zorlayabilmektedir. Çünkü kütüphane ve müzelerin aksine arşivler genelde insanların yaşamları boyunca özel bir nedenleri olmaksızın geldikleri ve araştırma yaptıkları yerlerden biri değildir. Aynı zamanda genelde üniversite düzeyindeki tarih öğrencilerinin, akademisyenlerin ve ilgili uzmanların dışında arşivlere ziyaret sık rastlanan bir durum değildir. Bu da beraberinde arşivlerin kullanımı ve değerli arşiv malzemesine yaklaşım gibi önemli

unsurlardaki bilgi eksikliğini getirmektedir. Arşive gelen araştırmacılar arşivin kullanımı, arşiv koleksiyonunun içeriğin, orijinal malzeme üzerinde araştırma yapılması başta olmak üzere birçok konuda ne yapacaklarını bilememektedirler. Bu noktada arşivlerde araştırmacılar için özel olarak tasarlanmış eğitim programlarının önemi ve ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.

Yukarıda ifade edilen durumun yanında araştırmacı eğitimi programları ile araştırmacılar değerli arşiv malzemesine bir arşivci dikkati ile davranabilecek alışkanlığı kazanabileceklerdir. Böylelikle arşivcilerin yaşadıkları malzemeyi koruyalım mı yoksa kullandıralım mı ikilemi de bir derece ortadan kaldırılmış olabilecektir.

'Arşivlerde Araştırmacı Eğitimi Programları: Tasarım ve Uygulama Süreci' başlıklı bu makalede arşiv araştırmacıları için bir eğitim programının genel çerçevesi çizilmektedir. Bu genel çerçeve içerisinde eğitim programı bir süreç olarak ele alınmakta ve bu süreç kapsamında eğitim programının içeriği, kullanılması gereken teknikler, araçlar ve eğitim ile ilgili geribildirim yöntemleri de ele alınmaktadır.

Araştırmacının Eğitimi

Ericson, daha iyi bir kitleye hizmet edebilmek için araştırmacıların eğitilmesi gerektiğini savunurken şu noktalar üzerinde de durmaktadır *(Ericson, 1990: 118)*:

> *"Mesleğimizin en önemli misyonlarından biri şudur ki arşivler hizmet etmek için vardır. Açıkçası eğer hizmet ettiğimiz araştırmacı sayısı ile değerlendirilseydik çoğumuz işsiz kalırdık. Arşivlerden faydalanabilecek araştırmacı grupları çok çeşitlidir. Ancak öncelikli yapılması gereken araştırmacıları nasıl araştırma yapacakları konusunda eğitmek olmalıdır. Diğer bir deyişle biz arşivciler araştırmacılarımız konusunda çok zor beğenen kişiler olabiliriz ya da arşivin az kullanıldığından şikayet edebiliriz. Ama üçüncü bir yol her ikisini de yapmamak olabilir.'*

Çalışmanın Giriş bölümünde de belirtildiği gibi arşivler insanların belirli bir amaçları olmaksızın başvurdukları kurumlar değillerdir. Arşiv araştırmacıları çoğu zaman ellerinde sadece tarama yapmak istedikleri konu başlığı ve/veya anahtar kelime ile arşive gelmektedirler. Yine çoğunun arşivin kurallarından, arşiv koleksiyonundan, arşiv malzemesinin özelliklerinden v.b. konular hakkında bilgi sahibi olduğunu söylemek zordur. Mary Jo Pugh bu durumu şu cümlelerle desteklemektedir (Pugh 1992: 7):

> *"Çoğu araştırmacı arşiv kaynaklarının, araştırma araçlarının ve arşiv uygulamasının karmaşıklığına alışık değildir. Yine çoğu araştırmacı birincil kaynaklardaki bilgi birikimini anlama ve birleştirmede deneyim sahibi değildir. Çoğu öğrenciye kütüphane ve kütüphane katalogları kullanımı öğretilse de çoğu arşiv kullanıcısı için aynı durum söz konusu değildir. Bu nedenle çoğu kullanıcı hem birincil kaynakları hem de birincil kaynakların tanıtıldığı araştırma araçlarını anlayabilmek için yönlendirmeye ihtiyaç duymaktadırlar."*

Yukarıda ifade edilenler ışığında eğitim programlarının uygulanmasının arşivlere, arşivcilere ve araştırmacılara getireceği faydalar yadsınamaz derecede fazladır.

Arşivler ve arşiv malzemesi için stratejik öneme sahip bir unsur olarak görülen eğitim sürecinin başarısı için birkaç önemli unsur göz önünde bulundurulmalıdır. Bu unsurlar:

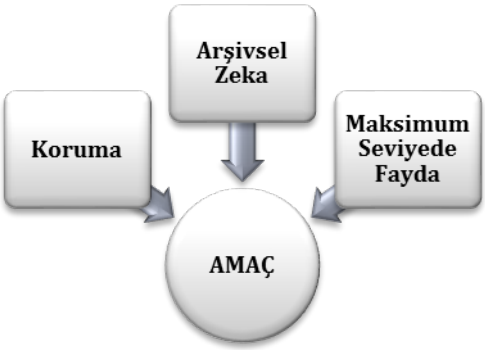
1. Eğitim programlarında önceden planlanmış bir süreç doğrultusunda hareket edilmesi stratejik bir unsurdur. Bu durumun arşiv malzemesinin hassasiyetinden ve doğasından gelen değerlerinden kaynaklandığı söylenebilir.
2. Arşivin mevcut ve potansiyel araştırmacı kitlesi iyi analiz edilmelidir. Özellikle araştırmacıların eğitim anlamında ihtiyaç analizi yapılmalıdır.
3. Arşivin korumakla yükümlü olduğu malzemenin hassasiyetinden kaynaklanan kullanıma sunma ile ilgili birtakım kurallar ve yaptırımlar olabilir. Bu noktada mutlaka eğitim programına dahil edilmelidir.

Arşivlerde Araştırmacı Eğitimi Programları

Arşivlerde araştırmacı eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanmasının arşivcilik uygulamasının temel süreçleri arasında henüz sağlam bir yer edindiğini söylemek zordur. Çoğu arşivde ve arşivciler tarafından eğitim, pazarlama hatta erişim hizmetleri bile hala arşivcilerin yan görevleri olarak görülmektedir. Bunun yanında daha önce de belirtildiği gibi arşiv araştırmacısının eğitimi stratejik öneme sahip bir unsurdur ve bu unsur arşivcinin

malzemenin değerlendirilmesi, düzenlenmesi, tanımlanması, depolanması gibi temel iş süreçlerine dahil edilmelidir ve bu doğrultuda ele alınmalıdır.

Çalışma kapsamında araştırmacı eğitim programlarının temel amaçları 3 başlık olarak belirlenmiştir. Bu amaçlar Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırmacı Eğitiminin Amaçları

Araştırmacıların eğitilmesinin ilk temel amacı değerli arşiv malzemesinin ***korunması*** olmalıdır. Araştırmacılar eğitilerek arşiv malzemesinin ne kadar önemli olduğu bilinci aşılanabilecektir. Ayrıca arşiv malzemesinin kendine has özellikleri ve değerleri hakkında bilgi verilebilecektir. Bununla beraber farklı formattaki arşiv malzemesinin kullanımında dikkat edilmesi gereken noktalar da ayrıca araştırmacılara öğretilebilecektir.

Araştırmacı eğitim programlarının ikinci temel amacı ise araştırmacılara ***'Arşivsel Zeka'***nın aşılanması olmalıdır. Arşivsel Zeka kavramı Elizabeth Yakel ve Deborah A. Torres tarafından 2003 yılında ortaya atılan bir kavramdır.

Yakel ve Torres birincil kaynaklarla etkin bir şekilde çalışabilmek için 3 temel bilgiye ihityaç olduğunu savunmuşlardır. Bunlar; malzemenin konu bilgisi, malzemenin içeriğini okuyabilmek için gerekli bilgi ve arşivsel zekadır.

Arşivsel zeka, araştırmacının arşiv prensipleri, uygulamaları, kurumları, kuralları v.b. hakkında sahip olduğu teknik bilgiyi ifade etmektedir ve malzeme ile ilgili konu bilgisinden farklıdır. Arşivsel zeka malzemenin çevresini oluşturan unsurlar hakkında diğer bir deyiş ile arşiv hakkındaki bilgiyi ifade etmektedir (Yakel,2003 :52). Eğitim programları ile araştırmacıya genel arşivcilik bilgisi, arşivin kuralları, koleksiyon ve farklı formattaki malzemeler hakkında bilgi verilerek araştırmacılara arşivsel zeka aşılanabilecektir.

Araştırmacı eğitim programlarının üçüncü temel amacı ise araştırmacıların malzemeden maksimum seviyede ***fayda sağlayabilme***sidir. Eğitim programı sayesinde malzeme, kurum ve malzemenin düzenlenmesi, tanımlanması, korunması v.b. teknik konularda ve en önemlisi malzemenin dönemi, içeriği ve üreticisi hakkında bilgi sahibi olan araştırmacılar doğal olarak malzemeden maksimum seviyede faydalanabileceklerdir.

Yakel ve Torres tarafından ortaya konulan bilgi unsurlarına ek olarak arşivcilik teorisi, uygulama ve prosedürleri ile ilgili olarak birkaç unsur daha bulunmaktadır. Araştırmacıların birincil kaynakları anlayabilmeleri için gerekli olan bu temel unsurlar:

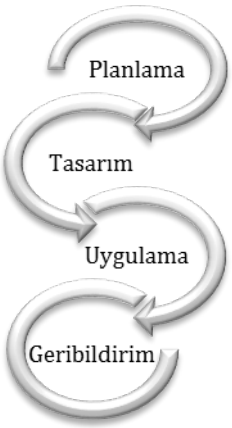
- Arşivcilik terminolojisi, arşivciliğin kavramsal çerçevesi
- Uluslararası kurallar ve
- Arşivcinin bilgi ve tecrübesi de dahil olmak üzere arşivin uygulamaları şeklinde sıralanabilir (Fisher, 2005:50).

Blais ve Enns arşivsel eğitim programları ile ilgili olarak bilinmesi gereken diğer önemli noktaları şu şekilde ifade etmişlerdir (Blais ve Enns, 1990: 106-107):

> *'Arşivsel eğitim programları kurum olarak bizim temel amacımızı desteklerler. Bu programların en temel amacı kullanıcılara malzeme arama stratejileri ve teknikleri hakkında rehberlik etmektir. Programlar tanıtıcı toplantılar, 'arşivlerde araştırma nasıl yapılır' başlıklı özel*

seminerler içerebilir. Eğitim süreci bu iki temel başlığın yanında arşivciliğin değerlendirme ve koruma gibi diğer fonksiyonlarını da içerebilir. Arşivcilerin veya arşivlerin etkili eğitim programları düzenleyebilmek için dikkat etmeleri gereken ilk nokta kullanıcı profillerinin detaylı bir şekilde analiz edilmesidir. Bununla birlikte kullanıcı gruplarının ihtiyaçlarının ve eğitim analizlerinin doğru bir şekilde ortaya konulabilmesi için gerekirse eğitim danışmanlarından yardım alınmalıdır.'

Arşiv malzemesinin korunması, araştırmacıya arşivsel zekanın aşılanması ve arşivcinin malzemeden maksimum seviyede faydalanması olmak üzere 3 temel amacı olan araştırmacı eğitim programının çalışma kapsamında 4 temel süreç aşaması belirlenmiştir. Bu süreç Şekil 2'de gösterilmektedir.



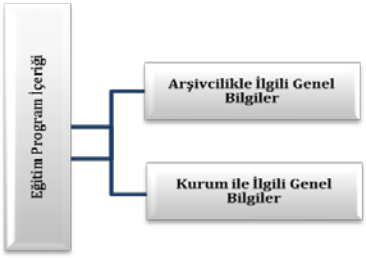
Şekil 2. Arşiv Araştırmacının Eğitim Süreci

Arşiv araştırmacısının eğitim sürecinin ilk aşaması ***planlama***dır. Planlama aşamasında hangi işlerin, kimler tarafından, nasıl yapılacağı belirlenmelidir. Bunun yanında bu aşamada arşiv, arşivci ve malzeme ile ilgili önemli birkaç soru cevaplandırılmalıdır. Bu sorular:

- Kurumsal vizyonumuz, misyonumuz ve politikamız nedir?
- Sahip olduğumuz malzemenin niteliği ve niceliği nedir?
- Kurumumuzun belirli bir malzeme kullandırma politikası mevcut mudur?
- Sahip olduğumuz malzemeye erişim ile ilgili getirdiğimiz bir sınırlama var mıdır?
- Araştırmacı hedef kitlemiz kimlerdir?
- Araştırmacılarımızın eğitim ihtiyaç noktaları nelerdir? ve
- Oluşturacağımız eğitim programının amaç ve hedefleri nelerdir? şeklinde sıralanabilir.

Eğitim sürecinin ikincisi aşaması olan ***tasarım***da uygulanacak eğitim programının içeriği belirlenmelidir. İçerik belirlenirken planlama aşamasındaki önemli soruların cevapları mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır.

Çalışma kapsamında geliştirilen arşiv eğitim programının içeriği 2 temel bölümden oluşmaktadır ve bu bölümler Şekil 3'de gösterilmektedir.



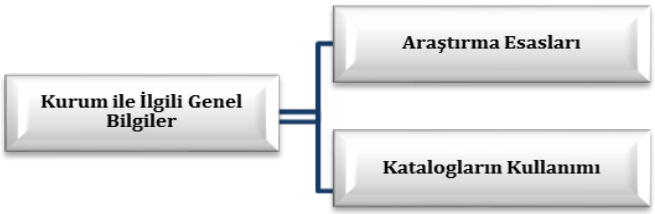
Şekil 3. Araştırmacı Eğitim Programı İçeriği

Eğitim program içeriğinin ilk adımı olan 'Arşivcilikle İlgili Genel Bilgiler'de arşivciliğin tüm alanları ele alınmaktadır. Bu alanlar Şekil 4'de verilmektedir.

Şekil 4. Araştırmacı Eğitim Programı İçeriği: I. Adım

Araştırmacıların malzemeye gereken önemi göstererek en etkili biçimde kullanılabilmesi için arşiv, arşiv malzemesi, malzemenin nasıl düzenlendiği, kullanılan teknik ve araçlar gibi arşivcilikle ilgili teknik bilgiler hakkında genel bilgiler edinmesi önemlidir.

Araştırmacı eğitim programının ikinci adımı "Araştırma Esasları" ve "Katalogların Kullanımı" olarak iki farklı başlık altında oluşturulmuş ve Şekil 5'de gösterilmektedir.



Şekil 5. Araştırmacı Eğitim Programı İçeriği: II. Adım

Arşivlerin büyük bir çoğunluğu yazılı olarak araştırma esaslarını belirlemektedirler. Yine çoğu zaman bu esasların temel başlıkları ve içeriği benzerlik gösterebilmektedir. Ancak önemli olan bu esasların hedef kitleye yani araştırmacılara benimsetilmesidir. Ayrıca kimi arşivlerde malzemeden kaynaklanan özel durumlardan kaynaklanan farklı araştırma kriterleri ve şartları belirlenebilmektedir. Bu durumda araştırma esaslarının eğitim programına dahil edilmesi daha da önemlidir. Eğitim programlarında kurum ile ilgili bilgiler verilirken arşivcilerin malzeme için oluşturdukları katalogların nasıl kullanılacağına dair bilgiler de verilmelidir. Burada önemli olan nokta katalogların hem basılı hem de elektronik olabileceğidir.

Eğitim programlarında kurum ile ilgili araştırmacılara verilmesi gereken birkaç diğer önemli bilgi:

- Sınırlı giriş
- Kimlik tanımlama
- Kayıt
- Araştırmacıya açık olmayan alanlar
- Çantasız giriş
- Malzeme talepleri/talep alma
- Malzemelerin yerine yerleştirilmesi
- Kopyalama
- Yazılı kurallar
- Acil durum planları ve
- Depolar şeklinde sıralanabilir.

Çalışma kapsamında oluşturulan iki adımlı Araştırmacı Eğitimi Program içeriğindeki arşivcilikle ilgili genel bilgilere eğitim programının uygulanacağı arşivin türüne, malzemenin niteliğine, araştırmacının amaç ve ihtiyaçlarına göre yeni başlıklar eklenmesi gerekebilir.

Araştırmacı eğitim programının içeriğinin belirlenmesinden sonraki aşama programın ***uygulanması***dır. Bu aşamada, kullanılacak teknikler ve araçlar olmak üzere iki önemli nokta kesinleştirilmelidir. Teknik ve araçlar netleştirilirken araştırmacıların demografik bilgileri, arşivi kullanma amaçları, arşiv malzemesinin özellikleri v.b. unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır.

Eğitim programında kullanılabilecek birkaç teknik:

- Eğitim Seansları
- Online Dersler (Sanal Sınıflar)
- Laboratuar ve
- Videokonferanslar şeklinde sıralanabilir.

Eğitim programında kullanılabilecek araçlardan bazıları ise; temel bilgiler içeren kitapçıklar, el broşürleri, filmler ve koruma ekipmanları (eldiven v.b.) şeklinde sıralanabilir.

Araştırmacı eğitim programının son aşaması ***"Geribildirim"***dir. Bu aşamada, eğitim gören araştırmacılardan ve eğitimi düzenleyip uygulayan arşivcilerden programın olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgili bilgiler alınmalıdır. Bu aşamada anket ve/veya birebir görüşme tekniğinin kullanılması etkili olabilecektir. Eğitim programının eksik yönleri, kullanılabilecek farklı teknik ve araçlar gibi noktaların geribildirim aşamasında sorgulanması önemlidir.

Çalışma kapsamında daha önce de belirtildiği gibi arşiv araştırmacısının eğitiminde kullanılacak bir eğitim programının genel çerçevesinin çizilmesi amaçlanmıştır. Bu genel çerçevede programın temel aşamaları ve yol haritası belirlenmiştir. Arşiv kurumunun türü, malzemenin niteliği, niceliği, araştırmacının araştırma amacı v.b. unsurlar göz önünde bulundurularak programın değiştirilmesi ve geliştirilmesi gerekli olacaktır.

SONUÇ

Ellis arşiv araştırmacısının eğitiminin en temel amacını ve avantajını: *'Eğitim süreçleri ile insanların ilgisi arşivlere yönlendirilebilir ve bu yolla arşivin ne olduğunu bile bilmeyen insanlar arşiv kullanıcıları haline dönüştürülebilirler. Eğitim programları insanlar ile arşiv malzemeleri arasındaki köprülerdir.'* şeklinde ifade etmektedir (Ellis, 1993: 308).

Arşivlerin ve arşivcilerin malzemenin kullanıma sunulmasından kaynaklanan birçok problem ve iş yükü araştırmacıların eğitimi ile aşılabilecektir. Bu yadsınamaz bir gerçektir. Günümüzde arşivler ve arşivciler pasif ve korumacı kimliklerinden yavaş yavaş sıyrılmaktadırlar. Artık bilgi profesyonelleri olarak bilginin geniş kitlelere hızlı bir şekilde yayılması temel amaçlarındandır. Hassas arşiv malzemesi için de aynı amacı gerçekleştirebilmenin öncelikli adımı araştırmacının eğitilmesi olacaktır.

Sonuç olarak Elizabeth Yakel'in de belirtmiş olduğu gibi (Yakel, 2002: 122):

> *"Arşivcilerin sorumluluğu öncelikle kendilerini birincil kaynak profesyoneli olarak yetiştirmek sonrasında ise arşivlerin daha geniş bir araştırma kitlesine açılabilmelerini sağlamaktır."*

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Blais, Gabrielle ve David Enns. (1990). From Paper Archives to People Archives: Public Programming in the Management of Archives. *Archivaria*, 31, 101-113.

Ellis, Judith. (Edit.) (1993). *Keeping Archives*. (2.Edit.) Australia: Thorpe.

Ericson, Timothy L. (1990). Preoccupied with our own gardens: Outreach and Archivists. *Archivaria*, 31, 114-122.

Fisher, Karen E., Erdelez, Sanda ve Lynne McKechnie. (2005).*Theories of Information Behavior.* NewJersey :American Society for Information Science and Technology.

Pugh, Mary Jo. (1992). *Providing Reference Services for Archives and Manuscripts*. Chicago: Society of American Archivists.

Yakel, Elizabeth ve Deborah A. Torres. (2003). AI: Archival Intelligence and User Expertise. *The American Archivist*, 66, 51-78.

Yakel, Elizabeth. (2002). Listening to Users. *Archival Issues,* 26, 111-127.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:32 ISSN: 2146-9199

XVII-XVIII. YÜZYILLARDA DOĞU TÜRKİSTAN'DA EĞİTİM

Kadir Tuğ
Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi,
Tarih Anabilim Dalı,
Doktora öğrencisi,
turkistani07@hotmail.com

Özet

Tarihsel olarak eğitim faaliyetlerine bakıldığında, özellikle kurumsal eğitimin ilk olarak tapınaklar ve ibadet kurumları etrafında örgütlendiği görülmektedir. Özellikle islamiyetin kabulu ile birlikte Türkler'de de eğitim ve diğer toplumsal faaliyetler ile dini faaliyetlerin iç içe sürdüğü söylenilebilir. Bu çalışma ile Türkler'in yaşadığı coğrafyalardan biri olan doğu Türkistan'da XVII-XVIII. Yüzyıllarda sürdürülen eğitim faaliyetlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır.

Bu araştırmada medot olarak, kaynak tarama metodu kullanılmıştır. Doğu Türkistan bölgesinde, incelenilen yüzyıllar arasında veya yakın dönemde kaleme alınan eserlerden ve farklı bölgelerden, bölgeye gelen seyyahların eserleri incelenmiş ve bu eserlerde eğitim ile ilgili açıklamalar ve bilgiler araştırmacı tarafından sistematik bir şekilde analiz edilmiş raporlaştırılmıştır. Temel kaynak olarak incelenen ve bu çalışmanın esasını oluşturan "Tezkire-i Hacegan" 1806/7 yıllarında kaleme alınmıştır. Bu eserde Hocalar'ın Doğu Türkistan'a gelmesi, bu bölgedeki eğitim faaliyetleri ve siyasi olaylar anlatılmaktadır.

Yapılan çalışmada dönemin eğitim kurumları olan medreselerin işleyiş sistemi, idari yapısı, finansal kaynakları, öğretmen ve öğrencilerle ilgili önemli bilgilere ulaşılmıştır. Bu dönemde, Doğu Türkistan'daki eğitimin birbiri ile içiçe geçmiş iki farklı yapı gösterdiği görülmektedir. Birincisi o dönemdeki diğer müslüman devletlerde olduğu gibi Yarkent Hanlığı ve Hocalar döneminde de genel eğitim sistemi olan medreselerdir. Bu kurumlarda hem dini ilimler hem de fen ilimleri okutulmaktaydı. İkincisi ise Mahdum-ı Azam'ın önderliğinde Doğu Türkistan'a kadar yayılan tarikat yoluyla yapılan dini eğitimdir. Bu eğitim yapıları bir yandan dini eğitim verirken bir yandan da toplumsal ve siyasal içerikli konularda eğitim verme işlevi görmekteydiler.

Anahtar Kelimeler: Doğu Türkistan, Medrese, Tezkire-i Hacegan, Hocalar.

EDUCATION IN EASTERN TURKISTAN IN THE 17TH AND 18TH CENTURY

Abstract

When viewed historically, educational activities, especially institutional education, seem in a way that they were organized around temples and religious institutions. Especially after accepting Islam, the Turks incorporated education and other social activities into religious activities. This study aims to examine educational activities in Turkistan, one of the lands in which the Turks reside, in 17th and 18th century.

Source-browsing is used as a method in this study. The works written in that period or later by the writers living in the region or by the writers traveling to the region were examined, and explanations regarding education in those works was systematically analyzed and reported by the researcher. "*Tezkire-i Hacegan*" written in 1806 or 1807 is the main source examined. In that work, the Hodjas coming into the Eastern Turkistan and educational and political events in the region are told.

Through the present study, important information regarding the operational system of *madrasah*s (educational institutions of the time), their administrative structure and financial resources as well as their teachers and students were obtained. It appears that education in Turkistan in this period had two different structures, which were related. Firstly, as in other Islamic states at the time, in Yarkand Khanate and in the period of the Hodjas, general education system were *madrasah*s, in which both religious studies and science were taught. Secondly, it is the education conducted by the religious sect that was spread to the Eastern Turkistan in the

leadership of Mahdum-i Azam. Those educational structures provided religious as well as social and political education.

Keywords: Eastern Turkistan, Madrasah, Tezkire-i Hacegan, the Hodjas

GİRİŞ

Uygurlarda eğitim çok eskilere dayanmaktadır. Türk tarihindeki önemli eserler Gök-Türk dönemi eserlerinden sonra Uygur döneminde verilmiştir. Bu eserlerin verilmesinde Uygurların Budizm'i kabul etmesi önem arz etmektedir. Daha sonraki dönemlerde de yine önemli eserler İslamiyeti kabul ettikten sonra verilmiştir. Bu durum da Uygurlar'da, eğitim alanında önemli değişimleri yeni dinleri kabul etmelerinden sonra meydana gelmiştir. Buradan da eğitimde köklü değişimler din vasıtasıyla gerçekleştiği anlaşılmaktadır.

Uygurlarda eğitim, Orhun, Şaman ve Mani devri(552-992) İdikut dönemi(850-1250) ve Budizm(75-992) öğretilerinden sonra günümüze kadar etkisini gösterecek olan İslamiyetin gelmesiyle beraber başlayan İslami eğitimdir. Karahanlılarla birlikte (870-1211) İslami öğreti başlamıştır. Yukarda bahsedlen dinleri ve öğretileri Doğu Türkistan bölgesinde İslamiyet etkisiz hale getirmiştir(Talip, 1990: 36).

İslam'ın ana prensipleri içindeki öğrenme ve bilim konuları bir önem arz etmekteydi. Bilindiği gibi İslam'ın ilk emiri okumak ve öğrenmekle ilgili idi. Bu hem akli, yani beşeri ve pozitif ilimleri, hem de dini ilimleri ihtiva etmekteydi. İslam'ın peygamberi ve tebliğcisi Hz. Muhammed de bunu böyle izah etmişti. Selçuklular döneminde kurulan medreselerde hem dini hem de akli bilimler okutulmuştur. Bu öğrenme şekli daha da gelişerek Osmanlılar döneminde de devam etmiştir. Bilhassa XV. ve XVI. yüzyıllar'da Fatih ile süleymaniye medreselerinde ve Timurluların kurduğu Türkistan medreselerinde yapılan ilmi çalışmalarla özellikle akli ilimlerin fen, tıp, ve astronomi dallarında büyük başarılar elde edilmiştir(Saray, 2006:116).

Karahanlılar döneminde vilayet ve köylere kadar eğitim veren okullar açılmıştır. Kaşgar'da yüksek okul niteliğinde "Medrese-i Sacae" adlı medrese kurulmuştur. Bu medresede Matemetik, Yunan Felsefesi, Yabancı diller(Arapça ve Farsça), Astronomi, Tıp, Longa, Tarih Coğrafya ve Pisikoloji gibi ilimler tetaylı şekilde okutulmaktaydı(Talip, 1990: 38). Bu dönemdeki sıkı bir eğitimin neticesinde Doğu Türkistan'da Kutadgu Bilig, Divan-ü Lügati't Türk ve Atabetül Hakayık gibi önemli eserler kaleme alınmak suretiyle meyvesini vermiştir.

Kutadgu Bilig, Türk dili ve edebiyatının olduğu kadar, Türk kültür tarihinin de önemli bir eseridir(Arat, 2001: 1038). Divan-ü Lugati't Türk, bu eser sadece basit sözlük olmayıp, çeşitli Türk boylarından derlenmiş ağızlar sözlüğü karakterini de taşımaktadır(Kaçelin, 1991:447). Atabetül Hakayık(Hakikatların Eşiği) ise aruz vezni kullanılarak, mistik uslupla kaleme alınmıştır. Bu eser nasihatname olup, bir ahlak risalesi görünümündedir(Özcan, 2002: 478).

Çağatay dönemine gelindiğinde eğitimin çekirdeği hükmünde olan Kaşgar'daki Mesudiye Medresesi sonraki nesiller için önemli bir rol üstlenmiştir. Bu ilim merkezine eğitim almak için gelenler sadece Doğu Türkistan'ın çeşitli şehirleriyle sınırlı kalmayıp, İli bölgesi, Keşmir, Lahor, Balasagun, Kıpçak Bozkırı ve Horasandan da öğrenciler ilim almak için geliyorlardı. Buradan mezun olan öğrenciler Türkistan'ın çeşitli şehirlerinde müderris olarak görev yapmaktaydılar. Buradan yetişmiş olan Seyid Kaşgari ve Mevlana Ubeydulla Lutfi Horasan bölgesinde uzun yıllar çalışmışlardır(Talip, 1990: 68).

Çağatay Hanlığının sonlarına doğru Çağatayca'yı etkileyen alimler Mevlana Ubeydulla Lutfi (1366-1465) ve Alişir Nevai(1441-1501)'dir. Mevlana Ubeydulla Lutfi, dönemin eğitim dili olan Farsça ve Arapça'ya hakim idi. Bazı eserleri Farsça'dan Çağatayca'ya tercüme etmiştir. Bu eserlerden örnek verecek olursak, Zafername'yi Farsça'dan Çağatayca'ya kazandırmıştır. Kendisinin kaleme aldığı "Gül ve Noruz" adlı eseri de günümüz Uygurca'sının şekillenmesinde önemli rol oynamıştır. Nevai'nin de "Hamse-i Nevai" ve "Çardivan" gibi eserleri Çağatayca'nın şekillenmesinde önemli etkisi olmuştur(Talip, 1990: 69-70). Çağatay döneminde kaleme alınan bazı eserler ve bir kısım eserlerin de Çağatayca'ya tercüme edilmesi Çağatayca'nın oluşumunda önemli rol oynamıştır.

XVII. ve XVIII. yüzyıllarda Eğitim

Uygur eğitiminde en bakir alan XVII-XVIII. yüzyılardaki eğitimle ilgili bilgilerdir. Bu makalemizde bu dönemdeki eğitimi genel hatlarıyla ortaya çıkarmaya çalışacağız. Karahanlılar döneminden sonra Doğu Türkistan bölgesinde kayda değer bir eser olan Tarihi Reşidi'ye kadar bir eser verilememiştir. Bu durum bu bölgeye hakim olan güçlerin merkezi konumunda olmayışından kaynaklamaktadır. Çünkü eski dönemde bütün alimler devletlerin idari merkezinde toplanmaktaydı. İkinci bir nedeni de uzun bir süre bölgede istikrarın olmayışı ve sık sık iktidarın el değişmesi gibi sorunlardan da kaynaklanmıştır.

Biz bu araştırmamızda inceleme altına aldığımız dönemle ilgili çağdaş yazarların eserlerinden faydalanılacaktır. Bu eserlerin dışında daha sonra bölgeye gelen seyyahların kaleme aldığı raporlar ve seyahat kitapları incelenerek, XVII. ve XVIII. yüzyıllar arasındaki eğitimi aydınlatmaya çalışacağız. Aynı zamanda bu bölgedeki eğitim kurumları ile ilgili detaylı bilgiler vermeye çalışılacaktır.

Medreseler

Medreseler, camilerden ayrı olarak kurulan eğitim müesseselerine, Emeviler devrinde "Mektep"; Abbasiler devrinde "Beytülhikme"; "Beytülilim", "Darülilim"; Türkler (Karahanlılar, Selçuklular ve Osmanlılar) döneminde ise "Medrese" adı verilmiştir (Eker, 1996: 326). Yarkent Hanlığı dönemine gelindiğinde ise mahalle aralarındaki küçük çaplı eğitim veren kurumlara mektep, merkezdeki üniversite seviyesinde eğitim veren kurumlara ise medrese denmekteydi.

İslam dünyasında cami dışında uzmanlaşmış bilim ve eğitim kurumları İslam ülkelerinin dünya bilimine önderlik ettiği IX-XI. yüzyıllarda doğdu. Bu kurumsallaşmada İslam dünyasındaki mezhep çatışmalarının keskinleşmesi VIII. yy'dan sonra ucuz kağıt üretiminin yakındoğu ülkelerinde başlaması ve yüksek öğretimin bir ölçüde popüler oluşu gibi etkilerde gösterilebilir(Tekeli, 1993: 13).

İlk medreseler XI. yüzyılın ilk yarısında Türk devletleri ve İmparatorluklarında ortaya çıkmıştır. Gazneli Mahmud Gazne'de, kardeşi Sebüktekin Nişabur'da Karahanlılar'dan Tapgac (Tafgeç) Han Merv'de ilk medreselerini yaptırmışlardır. Bunu sistemli bir devlet politikası haline getiren Büyük Selçuklu veziri Nizamülmülk olmuştur. XI. Yüzyılın ikinci yarısında 11 büyük kentte kurduğu "Nizamiye" Medreseleriyle bunu İslam toplumlarının temel bir kurumu haline getirmiştir. Nizamiye medreselerinin kurulmasında asıl amaç, o zamanki ve daha sonraki nesillerin Sünni olarak yetiştirilmesidir. Medrese devlet tarafından desteklenen ve yönlendirilen bir kurum olarak ortaya çıkmıştır (Tekeli, 1993: 13).

Karahanlılar, Batı Türkistan ile Kaşgar arasındaki yolları açmış, yollar üzerinde konaklama yerlerine külliyeler inşaa etmişlerdir. Eskiden bir Budist merkezi olan Kaşgarda ilk İslami külliyelerin Budist külliyelerinin medreseye dönüştürülmesiyle meydana geldiği kaydedilmektedir. Bu külliyelerin birçoğu bugün harebe halindedir. XV.yy. İslamı, genel olarak islamiyeti kabul eden Uygur bölgesinde sekiz köşeli surları ile ortaya çıkan külliyeler de aslen Budist yapısı iken, müslüman yapısı haline geldiği söylenmektedir(Esin, 1976: 374-375). Burada olduğu gibi diğer İslam devletlerinde de başka dinlere ait olan eğitim kurumları ve ibadet hane olarak kullanılan binaların ruhunu muhafaza etmek ve yeni ek binalar inşaa etdilmek suretiyle kullanıldığı görülmektedir.

Yarkent Hanlığı devrinde, Yarkent, Kaşgar, Hoten, Aksu ve Kuça gibi Uygur şehirlerinde birçok mektep ve medrese açılmıştır(Baytur, 1999: 1023). Hanlığın kurucusu olan Seyit Han ve ondan sonra tahta geçen Abdurreşit han gibi padişahlar şair olmaları nedeniyle eğitime önem vermişlerdir(Emet, 2002: 856) Yarkent Hanlığının kulmasıyla beraber bölgede istikrar sağlanmış ve genel itibariyle bütün alanlarda önemli gelişmeler kaydedilmiştir. Bu gelişmelerden eğitim de kendi hissesini almıştır. Abdurreşit Han zamanında, Kaşgar'da kurulan Hakaniye(Hanlık) medrese, Yarkent'te Ak medrese, Aksu'da Beytulla medresesi ve Kuça'da Saksak medresesi gibi medreseler yüksek dereceli eğitim kurumlarıydı(Baytur, 1999: 1023-1024) Genel itibariyle Yarkent Hanlığında eğitimin yaygın hale gelmesinde Abdullah Han'ın önemli katkıları olmuştur(Emet, 2002: 856)

Yarkent Hanlığının tahtına 1638 yılında Abdullah Han geçmiştir. Abdullah Han Taşkent ve Hokandlıları devlete bağlayarak vergi almaya başlamıştır. Han devlet sınırları içinde Karız dediğimiz büyük su kanalları açtırmış ve büyük medreseler inşaa ettirmiştir. Bu medreselerden Kaşgar, Yarkent ve Hoten'de Hanlık medrese ismiyle 3

medrese günüzmüzde hala bulunmaktadır(Buğra, 1952: 17). Abdullah Han ve sonrasında çok sayıda cami ve medrese kurulmuş, Hanlık Medresesinin masrafları devlet tarafından, diğer medreselerin giderleri ise vakıf mülklerinden gelen gelirlerden karşılanmıştır(Kurnaz, 2002: 666). Bu bağlamda Yarkent, Kargalak ve Poskam gibi yerleşim yerlerinde 400 patmanlık araziyi vakf etmiştir(Baytur, 1999: 1024). Bu arazi büyük ihtimal 400 patman verim alınan bir arazi olduğu anlaşılmaktadır.

Yarkent Hanlığı döneminde devlet hazinesinden para ayrılmak suretiyle birçok mektep ve medrese kurulmuştur. Yarkent'teki Reşidiye medresesi iki kat olarak inşaa edilip 360 sınıftan oluşmaktadır. Bu külliyede hamam ve tuvaletlerle beraber kullanım alanı 437'ye yükselmektedir. Bunun dışında Yeşil Medrese, Medrese-i İklimat, Cahan Medrese ve Veliye Medrese gibi medreseler en meşhurlarıydı. Bu dönemde kurulan medrese, mescid ve mekteplerin sayısı 2263'ü bulmaktaydı (Hacı, 1993: 225). Elde ettiğimiz bilgilere göre bu dönemdeki medreseler külliye olarak inşaa edilmiştir. Bu durum da kırsal bölgelerden gelen öğrencilere daha kolay eğitim alma olanağı sağlamaktaydı.

Yarkent Hanlığı döneminde Han tarafından, Kaşgar şehrindeki Saçiye medresesi, Sakıya Medresesi, Çasa Medresesi(Hacı, 1993: 225), Gona Orda Medresesi ve Orda Aldı Medresesi gibi önemli eğitim kurumlarına hazineden para ayırıp tamiratını yaptırmıştır(Hacı, 1993: 226). Eğitim kurumlarıyla han direk ilgilendiği görülmektedir. Doğu Türkistan'daki külliye ve medreseler genel olarak dini eğitim veriyorlarsa da temelde okuma ve yazmayı öğreten bir çok mescid(hane) bulunmaktaydı(Hacı, 1993: 366).

Yarkent Hanlığı döneminde, 60'tan fazla medrese binası bulunmaktaydı. XVIII. Asrın sonları XIX asra gelindiğinde medreselerin 29'unda eğitim-öğretim devam etmekteydi. Diğerleri ise bakımsızlıktan terk edilmiştir. Büyük ihtimal savaşlar ve iç karışıklar neticesinde vakf edilen gayrimenkulların elden çıkmasıyla bakımsızlıktan dolayı terk edilmiştir. Shaw faaliyet gösteren 29 medreseyi listelemiştir. Burada bazı eğitim kurumlarını zikretmekte faydası bulunmaktadır. En eski medrese H. 903 (1497) de kurulmuştur. Ak medrese tekste yer aldığı gibi Altın Mezar civarında H. 1172 (M. 1661-2) Han Hoca tarafından yapılmıştır. Bu medreseye bağlı üç medrese daha bulunmaktaydı. Bunlar Kargalık, Postgam ve Yarkend'te idi. Şuan bunların hiçbirinde eğitim-öğretim yapılmamaktaydı. Fakat bunlardan Gazi (pakund)'un kendi öğrencileri bulunmaktadır. Ne tarihi ve ne de medreseyi kuran kişinin tekste ismi geçmemektedir. Burası muhtemelen Humuş Hoca tarafından yaptırılmıştır. Bu şekilde üçe bölünme nedeni bilinmiyor, bu bölünme bağışların artırılması gözetilmiş olma ihtimali yüksektir(Shaw, 1897: 64). Vilayette açılan medreselerin ilçelerde şubeleri açılmaktaydı. Bu sistem vasıtasıyla öğrencilerin eğitime katılmasını kolaylaştırmak ve öğrenci sayısını artırma amaçlanma ihtimali çok yüksektir.

Medreselerin kurulması ve giderlerinin karşılanması hususunda ya direk han tarafından ya da hali vakti yerinde olan halk tarafından karşılanmaktaydı. Bu medreselerin maddi açıdan sıkıntı çekilmemesi için ya medreseyi kuran şahıs tarafından ya da hayır sever halk tarafından vakfiyeler oluşturulmaktaydı. Bu vakfiyeler eğitim-öğretimin sigortası hükmündeydi. Çeşitli nedenlerden dolayı devlet ekonomisinde sıkıntılar olsa da medresenin vakfiyesinden gelen gelirleri, eğitim kurumlarının çalışmasınının devamını sağlamaktaydı.

Medreselerin İdari Yapısı

Medreselerin idari yapısı şöyleydi: 1) Mütevelli: dernek yöneticisi, 2) Akund: müdür, 3) Müderris: Öğretmen, 4) Carukbaş: temizlikçi bunlar çok sayıda bulunmaktaydı. Bu görevde genellikle hizmetçiler veya köler çalışmaktaydı(Shaw, 1897: 64).

Mütevelli, vakıflardan topladığı gelirleri Ahun'un eline vermekteydi. Ahun, medresenin yıllık gelirini genel olarak 10'a taksim etmekteydi. Bu taksimattan 4 parçası Ahun ve müderrislere, 1 parçası mütevelliye, 1 parçası tamirat işlerine, 4 parçası bazen Çarup ve öğrencilere verilmekteydi(Hacı, 1995: 366)

1) Mütevelli: Uygur Tilinin İzahlı Lügat'ında finansal açıdan ve medresenin idari işlerinden sorumlu kişi(Komisyon, 1995: 202), Çagatayça Lügat'ta ise mescid, medrese ve vakıfların(yer ve mülkler) idarecisi, aynı zamanda vakıfların (vakıfların gelir ve gider) mali işlerine bakan kişi olarak tarif edilmiştir(Komisyon(ÇİL), 2002: 627) Mütevellinin görevi medreseye ait vakıflardan gelen gelirleri toplayarak Ahund'a teslim etmektir(Shaw, 1897: 64; Hacı, 1995: 366) Baytur'a göre hocaların alınması ve işlerinin sonlandırılmasına da bakmaktaydı(Baytur, 1999: 1024).

2) Ahun: Uygurca sözlüklerde öğretmen, molla, dini ilimlerde alim olarak tarif edilmektedir(Komisyon, 2002: 6; Komisyon, 1990: 39). Mütevellinin vakıflardan toplayıp getirdiği gelirleri Ahun'a verdikten sonra, o, bu gelirleri 10'a taksim etmekteydi. Bu gelirlerin 10 parçadan 4'ünü Ahund ve müderrisler almaktaydı(Shaw, 1897: 64). Edindiğimiz bilgilere göre Ahun, o dönemdeki medresenin yöneticisi konumundaydı. Diğer bir deyişle medresenin müdürüydü. Şimdiki sistemle karşılaştıracak olursak, üniversite rektörü görevine denk gelmektedir.

3) Müderrisler: Müderrisler, ilk, orta ve yüksek dereceli medreselerde öğrenci okutmaktaydılar. Bunlar vakıf gelirlerinden onda dört hissesini aylık olarak almaktaydılar(Shaw, 1897: 64). Müderrisler gerekli olan eğitimi aldıktan sonra medreselerde ders verme selahiyeti kazanmaktaydılar. Bu unvan günümüzle karşılaştırıldığında orta öğretim ve üniversite hocalıklarına tekebül etmekteydi. Doğu Türkistan'da normal medreselerde çalışan müderrisler ortaokul ve lise öğretmenleriyle aynı statüdeydiler. Yüksek dereceli medreseler ise günümüzdeki üniversite konumundaydı, çalışan müderrisler ise öğretim görevlisi ve öğretim üyesi unvanlarına denk gelmekyetdi.

4) Carup: Shaw eserinde Carukbaş olarak kaydetmiştir. Caruplar, medresenin temizlik işlerine bakmaktaydı, medreselerde çok sayıda bulunmaktaydılar. Carup görevinde genellikle hizmetçiler veya köleler çalıştırılmaktaydı(Shaw, 1897: 64). Carupların aylıkları vakıfların yıllık gelirlerinden 2/10 hissesi ödenmekteydi(Haci: 366; Shaw, 1897: 64). Günüzde ise okullar ve üniversitelerdeki temizlik işlerine bakan hizmetlilerin görevini yapmaktaydılar. Bunlar büyük ihtimal Ahun tarafından göreve alınır ve işine son verilmekteydi.

Vakıflar

Medreseler ve hayır kurumlarının temel gelir kaynaklarından biri olan vakıflardır. Türk kültüründe ilk olarak vakıf vesikalarına Uygurlarda rastlamaktayız. Uygur döneminden önceki asırlarda düzenli bir arşivin olmamasından dolayı, vakıf müessesesin varlığı ile ilgili bilgi bulunmamaktadır.

Uygur döneminde Koçu şehrinde, VIII-IX. asırlara ait bir vesikadaki bilgilere göre, bir Türk beyi, eşi, kızı ve iki oğlu tarafından bir manastır tesisi için verilen vakfiye bulunmaktadır. Başka bir vakfiye vesikasına göre, vakfiyenin hangi manastıra ait olduğu, arazinin hudutları ve mahsülün miktarı etraflıca anlatılmaktadır. Vakıf şartları arasında çarpıcı şöyle bir bilgiye de rastlanmaktadır. Bu vakıf araziye kimse itiraz edemeyecek, etmesi durumunda 77 kamçı vurulmak suretiyle cezalandırılacaktır(Binark, 2004: 39). Bu şartnamede vakıf arazilerine el konulmaması için cezai müeyide konulmak suretiyle insanların kendi üzerlerine geçirmesi önlenmiş bulunmaktadır. Böylece vakıflar sigorta altına alınmış bulunmaktaydı.

Türkler'de vakıf müessesesinin Uygurlar'dan günümüze kadar gelen bir gelenek olduğu anlaşılmaktadır. Türkler'de vakıf, İslamiyetten önceki devirlerde mevcut olup, Budizm'e mensup Türkler tarafından çok rağbet gösterilen içtimai bir müessesedir(Binark, 2004: 34). Yarkent Hanlığının kurulmasından sonra, hem hanlar hem de varlıklı eşraf tarafından eğitim kurumlarının gelir kaynağı olarak bilinen vakıfları desteklemişlerdir. Bu kurumlar sayesinde yıllarca medreseler sekteye uğramadan eğitimlerini devam ettirmişlerdir.

Medreselerin finansal kaynakları diğer taraftan, medreselerde okuyan ve okuyacak olan öğrencilerin velileri tarafından bazı medreselerdeki Ahun'un ve müderrislerin ihtiyacı karşılanmaktaydı. Fakat esas olarak medreselerin finansal ihtiyacı vakf edilmiş mal-mülkten karşılanmaktaydı. Medrese vakflarının büyük kısmını dini feodallar ve halk tarafından vakf edilmekteydi (Hacı, 1995: 366)

Her medresenin kurucusu, ister han olsun isterse eşraftan birisi olsun binayı kuran kişi, toprağı ve temel ihtiyaçlarını sağlamak zorundaydı(Shaw, 1897: 64). Medrese kurulacağında, kuran şahıs elindeki kapitalın bir kısmını binanın kurulmasına, bir kısmını gelir sağlamak için yer alıp vakf etmekteydi. Devlet medrese kuran kişinin evraklarını onaylayıp Ahun'un (müdür) eline vermekteydi(Hacı, 1993: 366).

Robert Barkley Shaw'ın Doğu Türkistan coğrafyasına ziyareti sırasında aktiv halde 29 medrese bulunmaktaydı. Bu medreselerin yıllık gelirleri Shaw'a göre 3670 patman(herbir patman yaklaşık olarak 1000 lbs çi tohum)yerdir ve 198 ev ya da dükkanın kirası medreselerin ihtiyacına kullanılıyordu. Medreselerin yıllık geliri nakit olarak 400 gümüş yambudur. Günümüz parasıyla 6800 paund'dur. Bu malumatlar medreselerin arşivlerinden alınmıştır(Shaw, 1897: 64). O zamanki medreselerin giderleriyle ilgili bilgimiz bulunmadığı için elde edilen meblağın yeterli olup olmadığıyla ilgili fikir beyan etme şansımız bulunmamaktadır.

Eğitim

İlk eğitimi vermek üzere mektep(hane) yada şimdinin ismiyle okullar, her şehirde her mahallede hatta camilerde kurulmuştur. Burada çocuklar hem kız hem de erkek olarak giderlerdi. Mekteplerde belli bir yaşa kadar karma eğitim yapılmaktaydı. Eğitim sitili şarkı söyler gibi kitaplarını da ileri geri sallanarak okurlardı. Öğrencilerin böyle yapmalarının hikmeti keskin kışlarda hem içeriyi hem de kendilerini ısıtmak içinmiş. Öğrencileri ders alma şekli kare şeklinde oturular hoca da ortalarına otururmuş. Burada hem okumayı öğrenirler hemde öğrendikleri dini duaları tekrar ederlermiş. Temel eğitimi aldıktan sonrasına genellikle kızlar devam etmezlerdi. Erkeklerin bir kısmıda 4 kitaba kadar okurlar devam etmezlerdi, Farsça ve Türkçe okuma-yazmayı öğrenirlerdi. Bu onların yüksek dereceli medreselerde okumalarına imkan sağlardı. Kızların bir kısmı belli bir yaştan sonra Kur'an öğrenmeye ve ezber yapmaya evde devam ederlerdi(Shaw, 1897: 64). Medrese eğitiminde ilk ve orta dereceli medreselerde helpet(müdür yardımcısı), muezzin, hatip ve müftüler yetiştirilmekteydi. Yüksek dereceli medreselerde ise damolla, allame, müctehid ve kazı gibi yüksek bilim almış alim ve ilahiyatçılar yetiştirilmakteydi(Baytur, 1999: 1025).

Eğitim Dili

Ortaçağda İslam dünyasında eğitim-öğretimde, bilim ve kitap yazım dili esas olarak Arapça ve Farsça idi. Fakat o dönemden kalan kitapların kenarlarında bazı Türkçe şerhler bulunması, öğretimde kısmen Türkçe'nin de kullanıldığını göstermektedir(Akyüz, 1997: 49) Doğu Türkistan medreselerinde Hocalar döneminde bazen Arabça, bazen Farça kitaplardan bazen de Türki edebiyatlarını okudukları görülmektedir(Kaşgari, 1806: 55a; Kaşgari, 1988: 105). Doğu Türkistan medreselerinde üç dilde de eğitim görüldüğü anlaşılmaktadır. Daha sonraki dönemlerde ise Farsça'nın etkinliği azalarak Arapça ve Türki eğitim olmak üzere iki dile düşmüştür. Arapça'yı iyi bilen öğrenciler Arapça eğitim veren medreselere devam ediyorlar. Arapça'ya hakim olmayalar ise Türki medreselerinde eğitim almakaydılar.

Okutulan Dersler

Yarkent Hanlığı devrinde medrese ve mekteplerde Arapça, Farsça ve Çağatay dilinin grameri, Şeriat ilmi, felsefe, Hadis, Kur'an, Tefsir, Natıklık, Tıp, Psikoloji, Dil ve Edebiyat, İslam Tarihi, Coğrafya, Astronomi, Etik, Yunan Felsefesi, San'at, ve Hattatlık gibi dersler okutuluyordu. Medreselerdeki edebiyat dersleri Lütfi, Sekkaki, Abdurrahman Cami ve Nevai gibi alimlerin kitaplarından işlenmekteydi(Hacı, 1993: 226; Talip, 1990: 38).

Tarikat Eğitimi

Tezkire-i Hacegan'da verilen bilgilere baktığımızda, O dönemdeki tarikat eğitimiyle ilgili detaylı bigi vermese de Hocaların ilk dönemlerinde medresede ve mekteplerde okuduklarıyla ilgili bilgiler bulunmaktadır(Kaşgari, 1806: 6b). Appak(Hidayetullah) Hoca'nın oğlu Yahya(Han) Hoca medrese eğitimine öncülük etmiştir(Baytur, 1999: 1024). Hocaların okudukları bazı kitap ve ders isimleriyle ilgili (Heft Yek, İlmi Sarf) bilgilere rastlanmaktayız(Kaşgari, 1806: 6b). Mahdum-ı Azam Kasan'dan Taşkent'e Cuma vakti geldiğinde kalacak olduğu yere gidip, kitaplarını koyduktan sonra cumaya gitmiştir(Kaşgari 1806: 7b; Kaşgari, 1988:16-17). Burada okudukları kitaplarla ilgili net bir bilgi bulunmasa da, Mahdumu-ı Azamdan önce ve daha sonraki dönemlerde Hocalar medreselerde eğitim aldıklarını görmekteyiz. Burada tarikatın çekirdek kadrosu medreselerde eğitim aldıkları anlaşılmaktadır. Bunlar müritlerinin ilk etapta kırsal kesimde olması münasebetiyle onlara sözlü eğitim vermişlerdir.

Hoca İshak Veli, Abdulkerim Han'ın daveti üzerine Kaşgar'a gelmiş, fakat Yarkent'teki merkezi yönetim bu durumdan rahatsız olmuş ve sınırlarını terketmesini emretmiştir. Bunun üzerine İshak Veli ailesiyle beraber Kırgız-Kazak bölgsine geçmiştir(Hacegan 1806: 19a). Bu bölgede keşfi-kerametler gösterip, dualarla ölüleri diriltip ve hastalara şifa vermiş. Çöllerde çeşmeler çıkarıp, bulutlara kelime-i şehadet söyletmiştir. Bu tür kerametlerle 18 Budist tapınağını yıkmıştır. Bu kerametlerden dolayı 180 bin kafir putperest imana gelmiştir. Abdulkerim Han bir yaverini gönderip, özür diletip Kaşgar'a gelmesini istemiştir. Bunun üzerine İshak Veli Kaşgar'a dönmüştür. Han, İshak Veli'ye iltifatlarda bulunmuştur(Kaşgari 1806: 20b; Kaşgari, 1988: 38). Tarikat öğretisinde insanların tarikata katılması için Tezkire-i Hacegan eserinde kerametlerin zikredilmesi tarikata bağlılığı zayıf olanların bağlılıklarını güçlendirmek, tarikata mensup olmayanları kazandırmak amacıyla zikredilmiştir.

Haca İshak Veli Kaşgar, Yarkent, Hoten ve Aksu'da 12 yıl yaşamıştır. Bu bölgede bütün halka tarikatın yayılması için çalışmıştır.burada tarikatını bütün insanlara ulaştırmış ve birçok insanı yetiştirmek suretiyle Semerkand'a dönmüştür(Kaşgari, 1806: 20b; Kaşgari, 1988: 38).

Daha sonra Doğu Türkistanda tarikatın politize olmasından sonra, İsmail Han, Appak Hoca'yı Kaşgar'dan sürmüştür. Appak Hoca şehir-şehir gezip Keşmir vasıtasıyla Çin'in Çu adındaki yerleşim yerine ulaşmıştır. Burada Çin kafirlerinden Brahmanlar yaşamaktaydı. Appak Hoca oradaki Brahmanlara kerametler gösterdi. Onlar bu nasıl insan! Diye hayrette kaldılar. Brahmanlarla keramet yarışına girdiler ve bu yarışı Appak Hoca kazandı. Hoca'ya siz kimsiniz? Nereden geliyorsunuz? Gibi sorular sordular. O "ben bir müslüman tarşkatının alimi ve hocasıyım. Özellikle Yrakent ve Kaşgar halkı benim müridimdir. Bu şehirleri benim elimden aldılar. Beni bu şehirlerden sürdüler. Sizden bu şehirleri tekrar benim elime alıp vermenizi istiyorum" dedi. Brahmanlar buradan oraya asker göndermek çok zor diye Kalmuklara mektup yazdı(Kaşgari 1806: 26a-26b; Kaşgari, 1988: 49). Kalmuk sultanı Galdan, Appak Hoca'ya askeri destek vermek suretiyle 1678 yılında Yarkent Hanlığına gelip, tahta oturmuştur. Doğu Türkistan'da Hocaların tarikatı, siyasi bir boyut kazanmış oldu.

Appak Hoca Yarkent'te idareci idi. Burada Dadhahlar'dan hüküm sorardı. Bazen de kürsüye oturup mürşitlerine tarikat dersi verir ve zikir halkası oluştururlardı. Bazende Mevlana'yı Rumini Mesnevisin'den pasajlar okuyup marifet hakikatlarını açıklardı. Bu ilim meclislerinde 1000-2000 kadar adama hitap ederdi(Kaşgari, 1806:31b; Kaşgari, 1988: 60). Appak Hoca, Yarkent Hanlığının tahtına oturduktan sonra siyasi gücünü de kullanmak suretiyle tarikatını geniş kitleye yaymaya çalışmıştır.

Hocalar(yöneticiler), halkı toplayıp onları şikayetlerini dinlerler ve problemlerini adaletle çözerlerdi. Bu toplantılarda siyer ve tarih kitaplarını okuturlardı. Bu meclistekiler evliyaların, müctehid imamları ve padişah kıssa ve hikayelerini dinlerler ve onlara hayırlı dualar ve kur'an hatmi ederlerdi. Aynı zamanda bazen divan, bazen gazel, bazen de mesnevi kitaplarını okutup, marifet manalarını dinlerlerdi(Kaşgari 1806:42a; Kaşgari, 1988: 82). Tezkire-i Azizan'da memleket meydanında şehir yöneticileri bazı günlerde şiir ve edebiyat yarışları düzenlerler bu yarışlarda iyi dereceye girenlere şahane elbiseler ve ödüller verirlerdi(Kaşgari 1806:42b-43a; Kaşgari, 1988: 82).

Doğu Türkistan Hocaları ise Pazartesi ve Çarşamba günleri alimler, erdemliler, faziletliler ve Ahundlar medreseden sonra evlerde toplanıp, burada hoş sohbet ederlermiş(Kaşgari 1806:43a; Kaşgari, 1988: 82). Bu sohbetlerde öğrendiklerini kontrol, konuşma, münazara ederlerdi. Bunun yanında iltifatlar ve ikramlar yaparak çalıştırırlardı (Kaşgari, 1988: 82). Tenbellere veya kafası çalışmayanlara ise nasihatla beraber onların kulaklarını çekmek veya onları azarlamak suretiyle çalıştırırlardı. İlim meclislerine çeşitli nimetler getirip dostların yemesini seyr ederlerdi. Bazen yemekte dervişler, ilim talebeleri, sadıkar ve uygun dostlarla fikir alışverişinde bulunulur. Bu meclislerde tarikat anlatılır, sulük talim edilir ve tarikat yolu öğretilirdi(Kaşgari 1806:43a; Kaşgari, 1988: 83).

Sufilerin eğitim derecelerine göre, talibin, müridin salikin, sayirin, tayibin, vasilin ve kutb olmak üzere 7 tabakaya ayrılmaktadır(Kaşgari 1806: 52a; Kaşgari, 1988: 101). Bir adam tarikata ilk girdiğinde talibin olarak başlar ve istidadına göre kutbluk derecesine kadar yüksele bilmekteydi.

Tezkire-i Hacegan'daki verilen bilgilere göre, hocalar kendilerini Hz. Muhammed'in vekili olarak görüyorlardı. Onlar dünyada şeriat'ın hükümlerinin icrasında önemli rol oynadıkları anlayışına sahiptiler. Kendi müridlerine faydalı işlere emir, meşru olmayan işlerden de nehy ederlerdi. Böylece peygamber sıfatına ve melek sireti makamına ulaştıktan sonra en güzel ahlaka sahip olduklarını söylerlerdi. Bu mertebeye ulaşan dünya(Kaşgari, 1988: 108)zenginliği onların zihnine bir futur vermediğini ileri sürmektedirler. Bunu Molla Ahund Abdullah nakletmiştir(Kaşgari 1806: 57a; Kaşgari, 1988: 108-109)

İslamiyetin doğuşuyla birlikte kendine göre bir eğitim sistemi ortaya koymuştur. İlk etapta Kur'anı ezberlemeyle başlamıştır. Kur'anı ezberleyen hafızlar insanlara nakletmek vasıtasıyla eğitme amacı gütmüşlerdir. Daha sonraları medreseler kurmak vasıtasıyla daha sistemli bir şekle girmiştir. Tarikatların ortaya çıkmasıyla hem medrese hem de medrese dışında eğitim devam etmiştir. Her tarikatın kendine özgü bir öğreti usulü bulunmaktadır.

Maşrab Toplantıları

Çokan Velihanov'a göre, Kaşgarlılar "Maşrap" ismindeki toplantıları geceleri düzenlemekteydiler. Bu toplantılara, Hakim Bek gibi önemli devlet görevlileri ve diğer memurlar da katılmaktaydı. Bunlarla birlikte misafilerde bulunmaktaydı(Velihanov 1985: 169).

Doğu Türkistan'ın sosyal hayat unsurlarından biri sayılan "Maşrab" toplantılarında, genç kuşağın kültürlü yetişmesi için düzenlenmekteydi. "Maşrab" aslında uzun kış gecelerinde genç 30 kişiden kendi deyimleriyle "otuz oğul" dan, ibaret olup, meclis halinde tanınmış Rabgazi, Cami, Firdevsi gibi İran, Arap ve Orta-Asya Türk yazar ve şairlerinin eserlerini okumakla manevi konularda ve kültür sahasındaki eksikliklerini tamamlamaya çalışmışlardır. Basit halk tabakası ise maziyi ballandıra ballandıra hikaye eden "Meddah"-"Meddal"lar tarafından terbiye edilmekteydi. Bu suretle Doğu Türkistan halkının milli olgunluğa ulaşmasında ve kültürün yerleşmesinde "Maşrab" la "Meddal" mekteplerinin önemli rolleri bulunmaktadır(Caferoğlu, 1965: 375).

Nevruz Bayramı

İlkbaharda doğanın uyanmasıyla ilgili olarak kutlanan büyük bayramlardan biri **"Nevruz"** kutlamalarıdır. Nevruz Orta Asya ile iran'da oldukça yaygındır. Bu bayram çok eskiden bu yana eski takvime göre yeni yılın girdiği gün (Miladi 21 Mart) yani gündüz ile gecenin eşit olduğu gün kutlanmaktadır. Aslında "Nevruz Bayramı" yeni yıl bayramıdır. Çok uzun bir geçmişe sahip olan bu ananevi bayram Uygur tarihinde çok önemli bir yer tutar(Rahman, 1996: 17).

Nevruz, Uygurlar'da eskiden beri gelenek olarak kutlana gelen, Sultan Abdurreşit Han zamanında da kutlanan bayramlardan biridir. Bu bayramda şairler ve edebiyatçılar "Muşaire Geçiliği(geceleri)" yapılmaktaydı. Bu gibi faaliyetler şairlerin kendi maharetlerini gösterdiği önemli yarış günlerinden biri olarak görülmektedir(Hacı, 1993: 226). Bu bayramda yazarlara yönelik yarışlar, onları eser kaleme almaya sevketmekteydi. Dolaysıyla kaleme alınan eserler eğitime katkı sağlamaktaydı.

SONUÇ

XVII. ve XVIII. Yüzyıllardaki Doğu Türkistan'daki eğitim, Yarkent Hanlığının kurulmasıyla birlikte bölgeye istikrarın gelmiş olması ve hanların da eğitime destek vermesiyle eğitim alanında bir ivme kazanmıştır. Bunun sonucunda hanlık sınırları içinde eğitim yaygın hale gelmiştir.

Bölgede medreseler eğitimde lokomotif görevi görmekteydi. Bu kurumlar hanlar ve bölgenin eşrafı tarafından maddi olarak desteklenmekteydi. Medreselerdeki eğitimin sekteye uğramaması için kuran şahıs, yapımından başlayıp, finansal kaynak oluşturulmasına kadar takip etmekteydi. Bu bağlamda bu kurumlara finansal kaynak sağlamak için vakıf müessesesi oluşturulmaktaydı. Vakıflardan elde edilen gelirleri takibatını sağlamak için mütevelli atanmaktaydı. Mütevelli, gelirleri toplayıp Ahun'a teslim etmekteydi. Ahun bu geliri 10'a bölerek, 1/10 Mütevelli, 1/10 medresenin tamiratına, 4/10 Ahun ve müderrislere ve 4/10 Carup ve öğrencilere vermekteydi. Bu vakıf gelirleri eğitimin sağlıklı olarak devam etmesi açısından çok önemliydi.

Medresede okutulan derslere bakıldığında hem şer-i hemde fen derlerinin okutulduğunu görmekteyiz. İlk dereceli medreselerde fen derslerinden ziyade temel dersler olan okuma ve yazmayla olmakla birlikte Kur'an sureleri de ezberletilmekteydi.

Buharadan gelen Mahdum-ı Azam'ın öncülüğündeki Nakşi tarikatı eğitimi ise ilk etapta kırsal bölgelerdeki halk arasında yayılma göstermişse de daha sonraları hanlar ve sultanların sahip çıkmasıyla birlikte şehirlerde de hızla yayılmaya başlamıştır. Appak Hoca'nın nüfuzundan rahatsız olan İsmail Han, Appak Hoca'yı Yarkent Hanlığından sürmüştür. Bunun üzerine Appak Hoca Kalmuklardan askeri destek alarak Yarkent Hanlığı tahtından İsmail Han'ı indirip idareyi ele geçirmiş, diğer şehirlere de oğullarını atamıştır. Hocalar idari gücüde kullanmak suretiyle halka vaaz vererek tarikatını yaymışlardır.

Diğer taraftan halk arasında Maşrap olarak teleffuz edilen, geceleri 30'ar kişi olarak toplanan Maşrap toplantıları vasıtasıyla kültürü gelecek kuşaklara aktarılmaktaydı. Özellikle uzun kış gecelerinde toplanan meclislerde önemli alimlerin eserleri ve şairlerin şiirleri okunup, maneviyat ve kültür sahasındaki insanların

eksiklerini tamamlanmaktaydı. Basit halk tabakası ise maziyi ballandıra ballandıra anlatan Meddallar tarafından eğitilmeye çalışılmıştır.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y.(1997). Türk Eğitim Tarihi (Başlangıçtan 1997'ye). İstanbul.

Aslanapa, O. (1963). Ortaçağın En Eski Yatılı İlim ve Kültür Müesseseleri. Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü,5, 34-43.

Baytur, A. (1999). Şincandaki Milletlerning Tarihi. Urumçi: Milletler Neşriyatı.

Binark İ. (2004). Türk Dünyasının En Eski İçtimai Yardım Müessesesi Vakıflar ve Uygur Türklerinde Vakıf. Doğu Türkistan'ın Sesi, 6, 34-41.

Buğra, M. E. (1952). Doğu Türkistan Tarihi, Coğrafi ve Şimdiki Durumu. İstanbul: Güven Basımevi

Caferoğlu, A. (1965). Doğu Türkistan Türklüğü. Türk Kültürü, 30, 372-376.
Diyanet İslam Ansiklopedisi (1991). Dvanü Lügati't Türk (Cilt 9, s. 446-449).

Gürün, K. (1984). Türkler ve Türk Devletleri Tarihi (II. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Hacı N. H. (1993). Yerken Seidiye Hanlıkının KıskıçaTarihi. Urumçi: Şincan Halk Neşriyatı

Hacı N. H. (1995). Şincan İslam Tarihi. Urumçi: Milletler Neşriyatı

İslam Ansiklopedisi (2001). Kutadgu Bilig (Cilt. 6, s. 1039-1047). Eskişehir: Ertan A.Ş. Matbaa Tesisleri.

Kaşgari, M. S. (1988). Tezkire-i Azizan,(N.H.) Tohtı Abcan, Kaşgar: Kaşgar Uygur Neşriyatı.

Kaşgari, Muhammed Sadık. (1807). Tezkire-i Hacegan, Kaşgar.

Kolesnikov, A. (2010), Rus Seyyahların gözüyle Kaşgar. Çev. Rakhat Abdieva. Ankara: TTK Basımevi,

Komisyon. (2002). Çağatay Tilining İzahlık Lügatı, Urumçi: Şincan Halk Neşriyatı.

Komisyon.(1990). Uygur Tilining İzahlık Lügatı(a-p), Urumçi: Milletler Neşriyatı.

Komisyon.(1994). Uygur Tilining İzahlık Lügatı(k-l), Urumçi: Milletler Neşriyatı.

Kurnaz, C. (2002). Tarih Boyunca Anadolu ve Orta Asya Kültür Çevreleri Arasındaki İlişkiler. Türkler Ansiklopedisi. C. VIII. Ankara.

Rahman, A. (1996). Uygur Folkloru. Çev. Yalçın S., Erkin E. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları

Saray M.(2006). Orta Asya'dan Balkan'lara Türk İdare sisteminin Temel prensipleri IX. Askeri Tarih Semineri Bildirileri İstanbul 2003, Ankara.

Shaw, R. B. (1897). The History of The Khojas of Eastern-Turkistan Summarised from The Tazkira-i Khwajagan of Muhammad Sadıq Kashghari. Published as Supplement to the Journal of the Asiatic Society of Bengal. Vol. LXVI. Part I.

Talip, A. (1990). Uygur Maaripi Tarihiden Uçerikler. Urumçi: Şincan Halk Neşriyatı.

Türk Asiklopedisi (1976). Medrese(Cilt 23, s. 372-380). Ankara: Milli Eğitim Basım Evi.

Türkler Ansiklopedisi (2002), İlk Müslüman Türk Devletlerinde "Düşünce" (Cilt 5, 463-481), Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Türkler Ansiklopedisi (2002). Karahanlılar ve Uygurlar (Cilt. 4, s. 449-479). Ankara: Yeni Türkiye Yayınları.

Valihanov, Ç. Ç. (1985). Sobrniye Soçineniy V Pyati Tomah(Cilt 3). Alma-Ata: Glavnaya Redaktsiya Kazakskoy Entsiklopedii.

Yeni Rehber Ansiklopedisi (1996). Medrese (Cilt. 7). İstanbul.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:33 ISSN: 2146-9199

19. YÜZYILDA YABANCILARIN GÖZÜYLE OSMANLI EĞİTİMİ

Yrd. Doç. Dr. Cengiz Poyraz
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
cengiz_poyraz@yahoo.com

Fatih Öztop
Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Bölümü
Doktora Öğrencisi
fatih_oztop@hotmail.com

Özet

19. yüzyıl, Osmanlı Devleti'nin reform hareketlerini gerçekleştirmeye çalıştığı bir asır olduğu gibi; aynı zamanda, kimi Avrupa devletlerinin de sanayi devrimini gerçekleştirdiği bir dönem olmuştur. Hammadde ihtiyaçlarının artması, başta İngiltere ve Fransa olmak üzere, sanayi devrimini yaşayan devletleri yeni kaynaklar aramaya itmiştir. Bu dönemde, pek çok seyyah, tüccar ve devlet görevlileri Anadolu'ya gelerek, sosyal, siyasal, ekonomik, sistemsel konularda detaylı raporlar veya rapor tarzında seyahatnameler hazırlayarak, bağlı oldukları hükümetlere sunmuşlardır.

Osmanlı Devleti'nin hemen her konuda incelendiği bu eserlerde, eğitim sistemi de mercek altına alınmıştır. Avrupalı yazarlara göre, büyük bir saygı gören "hoca (khodja)"ların gösterdiği dersler, Kuran öğretileriyle şekillenmekte ve hocaların muhafazakâr tutumları nedeniyle de bir dogmatizm yaşanmaktaydı. Peki, bu dogmatizmin onlara göre boyutu neydi ve reform hareketleri, eğitim sisteminin modernleşmesine katkı sağlamış mıydı? Kurumların işlerliği ne derecedeydi? Bu çalışmada yabancıların yukarıdaki sorulara sundukları raporlar aracılığı ile verdiği cevaplar irdelenecektir.

Kaynak taraması modelinde yürütülen araştırma kapsamında, bu raporlar ve seyahatnameler ışığında, 19. yüzyılda Anadolu'da bulunmuş olan yabancıların, Türk eğitim sistemi hakkında neler düşündükleri ve neler yazdıkları incelenecek ve raporlaştırılacaktır. Araştırmanın bulguları doğrultusunda araştırma ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulacaktır.

Anahtar sözcükler: Eğitim, Reform, Seyyahlar, 19. Yüzyıl

OTTOMAN EDUCATION IN THE 19TH CENTURY THROUGH THE EYES OF FOREIGNERS

Abstract

19th century was a century in which the Otoman State led the movements of reform while some European states had the industrial revolution. The states who had the industrial revolution, especially England and France, started to look for new resources due to the increase in need for raw materials. During that period, several travellers, merchants and state officials came to Anatolia and wrote detailed reports and travel journals about social, political, economic, systemic issues.

The Ottoman State was analyzed in almost every detail including educational system. According to the European authors, the lessons which were taught by well-respected hodjas (khodjas) were shaped by the teachings of Quran. There was dogmatism due to the conservative attitudes of hodjas. But, how dogmatic was it? Did the reform movements contribute to the modernisation of the educational system? How functional were the institutions? This study investigates the answers of foreigners to the above mentioned questions by means of their reports.

Within the scope of the study conducted in the literature review, the reflections and thoughts of the foreigners who lived in Anatolia during the 19th century will be investigated and included in a report. Some suggestions will be presented for further research in the light of the findings.

Key Words: Education, Reform, Travellers, 19th century

GİRİŞ

Coğrafi keşiflerin ardından Akdeniz'in önemini kaybetmesi ve Osmanlı Devleti'nin ekonomik açıdan sarsılması – ve bir kısım siyasi sebepler– nedeniyle verilen kapitülasyonlar, pek çok yabancı tüccarın Anadolu'ya gelerek burada ticari faaliyetlerde bulunma imkanı sağlamıştır. 1838 Ticaret Antlaşması'na kadar görece, dengeli yaşanan ticari ilişkiler, bu antlaşmadan sonra tamamen Osmanlı'nın bir Avrupa pazarı olmasına neden olmuştur.

Emperyalizmin boyunduruğu altına giren Osmanlı Devleti'nin yer altı ve yer üstü kaynakları, bu tarihten sonra, emperyalist devletlerin hedefi olmuş ve kaynakların en faydalı şekilde kullanılması için de Avrupa'nın ileri gelen devletleri, Osmanlı üzerinde incelemelerde bulunmuştur. Osmanlı topraklarına gönderilen kimi görevliler, çeşitli raporlar hazırlayarak bağlı bulundukları hükümetlere sunmuşlardır. Bu eserlerden en bilineni David Urquhart'ın (1833) yazdığı "*Turkey and Its Resources: Its Municipal Organization and Free Trade; The State and Prospects of English Commerce in The East, The New Administration of Greece, Its Revenue and National Possesions*", isimli rapordur. George Rolleston,(1856) ise İzmir'in kaynaklarını, sosyal ve ekonomik durumunu inceleyen "*Report on Smyrna*" isimli bir raporu İngiliz hükümetine sunulmuştur. Bunlardan başka, Ubicini (1856), Newton (1865), Van-Lennep (1870), Morelli (1854) gibi pek çok seyyah, hükümet yetkilisi, tüccar vb. gibi kişiler, Osmanlı Devleti'nin genel, ekonomik, askeri durumlarını inceleyen eserler vermişler ve bir kısmı, bu incelemeleri sırasında, devletin eğitim durumuna da değinmişlerdir.

Tanzimat Fermanı'nın ilanına kadar geçen süreçte, Osmanlı Devleti'nin klasik eğitim kurumları, sıbyan mektepleri, medreseler, Enderun Mektebi olarak gösterilebilir. Devletin teşkilatlandığı yıllardan itibaren varlığını sürdüren bu kurumlar, 19. yüzyıla girerken artık ömürlerini doldurmuş durumdaydılar. Ulema'nın kontrolünde olan bu kurumlar, rüşvet, yobazlık ve muhafazakârlık neticesinde tamamen yozlaşmıştı. Bunun haricinde, devletin gerileme dönemlerinde açılan Mühendishane-i Bahr-i Hümayun (1776), Mühendishane-i Berri Hümayun (1796), Mekteb-i Tıbbiye (1827) ve Mekteb-i Harbiye (1834) Batılı tarzda açılan (modern) eğitim kurumları olarak hizmet vermişlerdir. Tanzimat'tan sonra ise eğitim alanında reform çalışmaları yapılmıştır.

Yabancı seyyahların Osmanlı coğrafyasında gezdiği dönemde Osmanlı eğitim sistemi ne durumdaydı? Bu seyyahların Osmanlı Devleti'nin eğitim sistemi hakkındaki düşünceleri neydi? Bu konuda ne gibi deneyimler yaşadılar? Hangi konular dikkatlerini çekti? Kendilerine tuhaf ve sıra dışı gelen durumlar nelerdi? Çalışmamız, bu bağlamda bir eğitim tarihi çalışmasından ziyade, Anadolu'da bulunmuş olan yabancıların deneyimlerinin incelenmesi olacaktır. Bu bağlamda 19. yüzyılda Osmanlı'nın dışarıdan nasıl gözüktüğüne dair bir bakış açısı oluşturulması amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu çalışma kaynak taraması yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla 19. Yüzyılda yazılarak resmi yetkililere teslim edilen ve günümüzde ise derlenip kitaplaştırılarak kütüphanelerde kullanıma sunulan bazı yabancı raporlara ulaşılmıştır. Söz konusu bu raporlar o dönemde Osmanlı topraklarında bulunan, gezi ve inceleme yapan resmi görevli ve diğer seyyah ve tüccarların yazdıkları raporlardır. Bu raporlardan eğitimle ilgili görülen bazı kesitler alınarak irdelenmeye çalışılmıştır.

Yabancıların Raporlarına Göre 19. Yüzyılda Osmanlı'da Eğitim

Anadolu'yu gezip görmüş seyyahlardan, Türkçe öğrenmeye merak salmış olan Newton "*Midilli katırı gibi inatçı*" (Newton, 1865, 266) olarak tanımladığı Türk hocasını anlatırken, kendisinin bir imam olduğundan ve aynı zamanda çocuklara okuma-yazma öğrettiğinden bahsetmektedir. Bu hocanın öğretim yöntemi, "*kendisinden sonra tekrar etmeye zorlamak*"tır. Hocanın "*ağzından çıkan her sözcük, yazılı bir metinden çıkar gibiydi ve konuşurken, her harfi belirti gruptaki sözcüklerle ilişkilendirirdi. Zavallı öğrenciler, alfabedeki harfleri, en basit gramer biçimlerini ve hatta yaygın argo sözcükleri öğrenmeden önce bu kalıpları öğrenmeliydi*" (Newton, 1865,

266). Newton'a göre, hocanın yöntemi çağ dışı bir şekilde, harflerin yazılış ve okunuşlarını öğretmekten ziyade, her harfi belirli bir gruptaki sözcüklerle ilişkilendirip, ezberletmekten ibaret idi. Bu ifadeler göstermektedir ki, okuma-yazmanın temel eğitimi belli harf gruplarını ve heceleri öğrenmekten geçiyordu. Ancak, harfler bu sırada işin içinde değildi. Doğaldır ki, bu yöntem sadece kulağa yönelik bir uygulamadır, dışarıdan gelmiş bir kişinin bu yöntemle dil öğrenmesi epey güçtür.

Newton ve o esnada yanında bulunan Colnaghi, zorlandıkları "*bu iğrenç ve mekanik angarya*"dan kurtulmak maksadıyla Fransızca bir tercüme bularak, Türk hikâyelerini Latin ve Arap harfleriyle birlikte okumuşlar, bu işten de oldukça keyif almışlardır. Ancak, eski yöntemlerin bu şekilde atlatılması ve daha kısa yoldan bir şeyler öğrenmeleri, eski kafalı hocalarını oldukça kızdırmış ve şok etmiştir (Newton, 1865, 266). Anlaşıldığı üzere, yeni yöntemler, muhafazakâr Osmanlı imamlarının, hocalarının ve âlimlerinin pek de ilgisini çekmemekte, hatta aksine tepkilerini çekmekteydi. Eski yöntemler ve alışkanlıklar, onlar için doğruydu. Yeni gelişmeler ise Kuran içerisinde mevcutsa faydalıydı. Aksi takdirde bir değeri yoktu. Kuran ise "*40 yılda öğrenilebilirdi"* (Newton, 1865, 267

Newton hocasına, Avrupa'daki bilimsel gelişmeleri ve ülkelerin durumunu bilip bilmediğini sorunca hocanın cevabı, Newton'a göre kalıplaşmış bir biçimde: "*Eğer insan ruhuna faydalı yeni bir bilgi varsa bunu Kuran'da bulabiliriz; eğer orada yoksa bilgi değersizdir"* (Newton, 1865, 267) oldu. Aynı konuda Ubicini, Osmanlı okullarını anlatırken, "*Türkiye'nin okulları da, politikası gibi ortaçağın mükemmel bir tiplemesidir*" (Ubicini, 1856, 196; Larpent, 1854, 145), demektedir. Ubicini'ye göre, tarih, coğrafya ve kronoloji ile bağdaşmayan pek çok safsata bilimin içerisine yerleştirilmiştir. Gerek halk, gerekse ulema, uluslar arası ilişkilerde olduğu gibi kendi hükümetlerinin ilişkileri konusunda da cahildirler. Siyaset ve tarih konusundaki bilgiler, nadiren kendi sınırlarının dışına çıkardı (Ubicini, 1856, 196).

Deans, ulemayı tanımlarken "*… genelde Küçük Asya ve Suriye'den seçilen suhde öğrencilerden oluşur ve Osmanlı içerisinde teokratik ve manevi dal, onlar tarafından icra edilir. İmparatorluk içerisindeki en vahşi, en fanatik, en dengesiz ve en kötü unsurlardır* (Deans, 1854, 313)" demektedir. Deans'ın bu tanımlamasındaki aşırılıkların altında, Osmanlı Devleti'ne karşı hissettiği nefretin yattığını düşündürmektedir, zira aynı eserin sayfalarında "Muhteşem Süleyman", demek yerine "Şeytan Süleyman (Deans, 1854, 311)" tabirini kullanması, yazarın tarafsız olmadığının bir işareti olarak değerlendirilebilir.

Tanzimat'ın ilanından sonra ulema güruhunun içerisinde bulunduğu durumu özetlemek için dahi bu cümle oldukça anlamlıdır. Ulemanın tekelinde bulunan eğitim, tek tip bir insan modeli ön görmektedir. Bu modele göre kişi, her türlü bilimsel gelişme için Kuran'a bakmalı ve eğer içerisinde bulabiliyorsa kullanmalıdır. Aksi takdirde, "insan ruhu için değersiz", yani günahtır. Bu cümleler, bir kısım okuyucu için ulema hakkında, "dünyevi hayatı reddetmiş ve kendisini tamamen uhreviyata vermiş, münzeviler" oldukları düşüncesini yaratabilir. Ancak işin aslı tamamen başkadır. Osmanlı Devleti'nin yozlaşıp, yıkılmasındaki en büyük rollerden bir tanesini ulema üstlenmiştir. Kanuni Sultan Süleyman'ın damadı ve sadrazamı Damat Rüstem Paşa'nın açtığı rüşvet yolundan yürüyen ulema, kadı veya müderris olabilmek için rüşvetler vermiş, bu verdiği rüşvetleri de halktan çıkartarak eğitim ve adli sistemin yozlaşmasında en büyük paya sahip olmuştur. Ulemanın aldığı rüşvetin önlenmesi için Osmanlı sultanları ise sık sık adaletnameler yayınlayarak duruma hâkim olmaya çalışmış, kimi zamanda sırf bu maksatlarla kanunlar çıkarmışlardır. Ulema'nın içerisinde bulunduğu bu durum, eğitim tekelinin kimlerin elinde olduğunu göstermek açısından önemlidir.

Batılı tarzda açılan okullar neticesinde, ıslah edilen askeri eğitimin düşünsel anlamda başarıya ulaştığını, Vali İsmail Paşa'nın aynı soruya verdiği yanıttan anlıyoruz. İsmail Paşa'ya göre Kuran bir din kitabıdır ve içerisinde hocanın belirttiği tarzda insani bilgiler bulunmaz. Tarih ve coğrafya gibi bilimler vardır ancak, bunlar kitabın bir parçası değildir ve bu muhteşem kitabı anlayabilmek için 40 yıl gibi bir zaman geçmesine gerek de yoktur. Herhangi bir kişi, birkaç ay içerisinde onun genel fikirlerini öğrenebilir (Newton, 1865, 270). Osmanlı Devleti'nde, halkla doğrudan iletişim halinde olan iki yetkilinin verdiği bu cevaplar, ulemanın ve askeriyenin arasındaki düşünsel farkları gözler önüne sermektedir. Bu fark aynı zamanda medrese eğitimi ile yeni okullardaki eğitim arasındaki farktan da doğmaktadır.

Rolleston, raporunda, ilköğretimi şöyle ifade etmektedir: *"okullarda imamlar öğretmenlik yapar (…) mekteblerde, Kuran, ders kitabıdır. Kuran'ı okumak ve yazmak oldukça zordur fakat fakir Türklerden büyük bir kesim ikisini de yapabilmektedir"* (Rolleston, 1856, 25). 20. yüzyıla girildiğinde Türkler arasındaki okuma yazma oranının %10'ların dahi altında (Akyüz, 2011, 21) olduğu düşünüldüğünde, Rollestone'un böyle bir izlenime nasıl kapıldığı bilinmemektedir. Zira dönemin yapısı hakkında biraz bilgi verecek olursak, Yeniçeri Ocağı'nın kapatılmasından sonra, Müslüman tebaanın sırtında bir yük olan ve 24 yıla kadar ulaşan askerlik ödevi neticesinde, pek çok Türk'ün ekonomik dengeleri alt üst olmuş, topraklar işlenemez hale gelmiş ve boş kalmış, kapitülasyonlar nedeniyle dükkân ve tezgâhların pek çoğu kapanmıştır. Yine Rolleston'a göre, üretim yokluğu nedeniyle, çocuklar okulları terk ederek, çalışmak durumunda bırakılmışlardır (Rolleston, 1856, 25). Yani okumak bir ayrıcalık olduğu kadar zenginlere mahsus bir hale gelmiştir. Bu şartlar altında, Kuran okumayı, okuma-yazma bilmekle eş konumda düşünürsek, fakir Türklerin pek çoğunun bu ikisini birden nasıl yapabilecekleri konusu tartışılabilir.

Deans, bir çocuğun mektebe katılabilmesi için, babasının muhtar veya yerel yetkiliye çocuğun adını yazdırması gerektiğini, ancak, çocukta fiziksel ve mental anlamda yeterlilik de arandığını belirtmektedir. Mekteplerde öğretilen dersler, okuma, yazma, aritmetik, din ve ahlâktır Mektep diploması olmayan çocuğa ise çıraklık yapması için izin verilirdi. (Deans, 1854, 317) demektedir. Oysa II. Mahmud döneminde yayınlan fermanda (1824) anne ve babaların evladını 5-6 yaşına gelince usta yanına verdiğinden, bunların cehaletle büyüyüp sonra da öğrenimlerine devam etmedikleri belirterek herkesin çocuklarını mektebe göndermeleri istenmiş; öğrenimi tamamlayanların mekteplerden alınmamasını isteyen padişah ellerinde ilk mektep öğrenimi yaptıklarına dair tezkeresi olmayanları çırak olarak kabul etmemeleri çin uyarmıştır (Bilim, 1984, 3). Bu durumda 20 yıl geçmiş lmasına rağmen "fermanın" ülke genelinde etkili bir şekilde hayata geçirilemediği düşünülebilir.

Rolleston, ülkenin hemen her tarafında, Türk okullarının eşit düzeyde olduğunu ve burada erkeklerin öğrenim gördüğünü ve Kadınların eğitim almasının gereksiz görüldüğünden bahsetmektedir (Rolleston, 1856, 25). Rolleston'un kızların okutulmaması ile ilgili ifadeleri, bu bağlamda doğru görünmektedir, zira Osmanlı Devleti'nde kızlar, mekteplerde ilköğretim düzeyinde basit bir eğitim alıyor olsalar da daha üst eğitime devam edemiyorlardı. İlk kızlara yönelik üst eğitim kurumu olan Rüştiye 1855 yılından sonra açılmıştır (Arslan-Akpınar, 2005, 226). 1869 yılında, kızların mesleki eğitime katılmasını sağlamak amacıyla, Kız Sanayi Mektebi açılmıştır. Aynı yıl içerisinde, bayan öğretmen yetiştirmek için nizamname düzenlenmiş ve II. Abdülhamid döneminde de lise seviyesinde eğitim veren İdadiler, kız öğrenciler için de açılmaya başlanmıştır (Arslan-Akpınar, 2005, 226). Üniversite düzeyinde ise kızların eğitime katılması 1914 yılında olacaktır.

İngiliz raportör Rolleston, mektebleri ifade ederken, "okullar camilere bitişiktir ve bunların hemen hepsi zenginler tarafından bağışlanmıştır" (Rolleston, 1856, 25) demektedir. Devamında ise okul ücretlerinin oldukça düşük olduğundan, buradaki âlimlerin de alt ve orta sınıftan kişiler olduğundan bahsederken, zenginlerin özel eğitim aldığını belirtir (Rolleston 1856, 25). Rolleston'un eğitim konusunda değindiği sıkıntılara Ubicini de katılmaktadır: "Osmanlı eğitim *sisteminin en büyük sorunu, gençlerin okulu bırakmak zorunda olmalarıydı. Hayatlarının en güzel yıllarını geçim sorunlarıyla mücadele etmek için harcamaktaydılar*" diyerek bu konudaki fikirlerini dile getirmiştir. Devamında ise Rolleston'u onaylarcasına, "*eğitim zengin ailelere aitti*" (Ubicini, 1856, 195), demektedir. Mekteplerdeki eğitimin ise zaman zaman yetersiz ve niteliksiz kişiler tarafından verilmesi Osmanlı arşiv belgelerine yansımıştır (BOA MF.MKT 9/60).

Türkleri cahil olarak niteleyen Larpent, "*Türklerin cehaletini yargılamadan önce anlamak zorundayız. Evet, doğru. Türkler cahildir. Çocuklarımızın okulda öğrendiklerinden bihaberlerdir. Tüm bunlara rağmen onlar bir eğitim sistemine sahiptirler ve eğitim için bizim için geçerli olandan daha fazla çalışmak zorundadırlar*" (Larpent, 1854, 140) diyerek Türk eğitim sisteminin ağırlığından bahsetmektedir. Ona göre eğitim ağır olmasının sebebi, önceliği dine vermesidir. Türkler, öncelikle Kuran, sünnet, namaz, sadaka, dua, hac gibi dogmatik ve mistik geleneklere aşina olmak zorundadır (Larpent, 1854, 140). Yine de, bu eğitim sistemi içerisinde hayran olduğu noktalar da yok değildir. "*Eğitim, hem doğuda hem de batıda medenileşmek için en büyük araçtır ancak, Batı'da eğitim faaliyetleri içerisine siyasal ve dini muhalefet girebilir ve anlaşmazlıklar yaşanabilir. Ancak doğuda böyle bölünmeler ve skandallar yoktur. Her topluluk* (cemaat)*, kendi işlerini düzenler ve birbirlerine müdahale etmezler*" (Larpent, 1854, 138). Türkiye'de ilköğretim, Avrupa'nın pek çok şehrinde olduğu gibi dağınıktır.

Hemen her bölgede bir okul mevcuttur ve çocuklar, ailelerinin durumuna göre uzun yahut kısa sürelerle eğitime katılırlar. Okumuş kişiler, toplum içerisinde derhal yükselir (Larpent, 1854, 140-141).

Larpent'e göre, 19. yüzyıla kadar, bazı istisnalar hariç, eğitim tamamen bireyseldi. Türk aile yaşantısı, eğitim sistemini desteklemiyor ve bu bağlamda sosyal bir yara açılıyordu. Edebi ve dini hayatın ulema tekelinde olması ise hükümet için bir engel teşkil ettiği gibi, Osmanlı Devleti'nin diğer devletlerden yalıtılmasını da sağlıyordu. Devletin kuruluş yıllarından beri var olan eğitim sistemi, artık devlete zarar vermekteydi ve bu nedenle 1845 yılında hükümet halk eğitimini yeniden düzenlemek zorunda kalmıştır (Larpent, 1854, 141). Aslında, Larpen'te göre, İslam kökenli klasik Osmanlı eğitimi, cehaleti sistematik olarak reddetmiştir. İslam, bilginin ışığını yaymak anlamına gelmekteydi. İslam'ın ışığı ve cehaletin reddi, devletin kuruluş felsefesinde yer bulmuştur. Bilimin ve İslam'ın ışığıyla aydınlanmış olan kişi için daha büyük bir onur yoktur ve bu kişiler, toplum içerisinde büyük saygı görürler demektedir (Larpent, 1854, 137).

Ubicini ve Larpent, medreselerin kurucusu olarak II. Mehmed'i görmektedir. Onlara göre, Hıristiyanlığın sekiz prensibinin camilere uygulanmasıyla medreseler ilk defa İstanbul'da kurulmuşlardır (Ubicini, 1856, 193-194; Larpent, 1854, 142) ki, bir bakıma bu ifade, medreselerin köken olarak manastırlardan etkilendiği görüşünü savunmaktadır denilebilir. Larpent, Fatih Sultan Mehmed'in seleflerinin, onun açtığı yolu izleyerek, cami merkezli olarak din, bilim ve hayır işlerinin bir arada görüldüğü merkezler yaptığını söyler ki, bahsettiği yapılar imarethanelerdir.

J.R. Morell, medreseleri değerlendirirken "*Sistematik açıdan öğrenci, ulema olabilmek için zorlu ve sıkıcı bir süreci başarıyla geçmek zorundadır*" (Morell, 1854, 141) demektedir. Larpent'e göre medrese eğitiminin en zor yönü ise, insanın kafasını karıştıran isimler, terimler, metinler ve ayrıntıların ezber yoluyla kazandırılmaya çalışılmasıdır. "*Bu bilgiler, birkaç yılda elde edilemeyecek kadar çoktur*" Larpent, 1854, 144). Bu sürecin bu denli zorlu olmasının nedeni ise cahil kişilerin bu onuru elde etmesini engellemektir (Morell, 1854, 141).

Larpent, Osmanlı yüksek tahsilindeki sıkıntıları dile getirirken, gençlerin okulu bırakmaya zorlanması, 25-30 yaşındaki gençlerin, daha yüksek sınıflarda eğitim alabilecekleri yerde, devletin çeşitli kurumlarında görevlendirilmeleri, ya da yüksek tahsil alan kişilerin, çağdaş bilgileri öğrenmekten ziyade, Osmanlı'da moda olan filozofi yahut doğu tarihi ile ilgilenmelerini söylemektedir (Larpent, 1854, 144). Ekonomik sorunlarla boğuşan bir toplum içerisinde, gençlerin okulu bırakmaları yahut tahsil-i âli görmek yerine iş hayatına atılmaları doğaldır. Ulema'nın muhafazakârlığının devletin yıkılışına kadar –etkisini azaltmış olsa da– devam ettirmesi de, medreselerde, çağdaş bir eğitim verilmesinin önündeki bir engeldi.

Ubicini, müderrislerin, dini doktrinler, sivil hukuk, yazılı hukuk ve sözlü geleneksel hukuk konularında tam bir irfan sahibi olabilmek için büyük bir emek verdiğinden söz etmektedir. Bu bilgilere ulaşanların sayısı, *"medrese öğrencileri arasında %4 civarındadır"* der ve geriye kalanların mekteplerde çalıştığından bahseder (Ubicini, 1856, 195). Öğrencilerin bu kadar çabalayıp ulema sınıfına mensup kişiler arasına girme çabalarının temelinde, ulemanın sahip olduğu imtiyazların yanı sıra, "hocalık" ünvanın saygıdeğer ve onurlu bir unvan olması da yatmaktadır. Elbette, dini ve manevi duygularla, samimi bir şekilde bu gruba dahil olan insanlar da yok değildi. Ancak, yozlaşmış ve bağnazlaşmış ulema içerisinde bu gibi kişiler varsa dahi, içlerinde kaybolup gitmişlerdir.

Tanzimat öncesinde açılan askeri okulların ve hendesehanelerin gösterdiği başarı nedeniyle, benzeri uygulamalar genel eğitim alanında da gerçekleştirildi ve 1845 yılından itibaren, eğitim sistemi de yenilenmeye çalışıldı. Ubicini, bu eğitim reformunun sonucunda, ilköğretimde küçük değişikliklerle ülkenin her yerinde mektepler açıldığından, en küçük köylerin dahi mekteplere kavuştuğundan söz etmektedir (Ubicini, 1856, 193). Ancak, bu mekteplerin pek çoğu hala eski sistemde eğitime devam etmekteydi. Mesela 1892 yılında Aydın Vilayeti'nde açılan modern yani iptidaî mektep sayısı 420 olmuştur. Buna karşılık eski usulde eğitim yapan sıbyan mektebi sayısı ise 2,151'dir (Gökmen, 2006, 157). Buna karşılık Aydın Vilayeti'ndeki köy sayısı 2988'dir (İbrahim Cavid, 2010, 494; 527; 545; 554; 560) . Yani Anadolu'nun en gelişmiş bölgelerinden birisi olan Aydın Vilayeti'nde yüzlerce köyün henüz bir mektebi yoktur. Menemen, Çine, Urla gibi görece kalabalık mahallere ait köylerde ise hiçbir mektep bulunmamaktadır (İbrahim Cavid, 2010, 402-414). Ülke genelindeki iptidai mektep sayısı 3,057 iken, sıbyan mektebi sayısı ise 18,938'dir (Akyüz, 2012, 231). Ubicini'nin 1852 yılına ait verdiği rakamlarda, İstanbul'da 396 mektep olduğundan bahsetmekte ve bu mekteplerde 22,700 öğrenci mevcuttur

demektedir. Aynı zamanda bu mekteplerde kızların ve erkeklerin birlikte okuduğunu söylemektedir (Ubicini, 1856, 200).

Deans, bu reformları oldukça faydalı olarak tanımlamakta ve bütün Türklerin çocuklarını bu okullara göndermeye mecbur tutulduklarından bahsetmektedir. Ayrıca, iptidaî okullar içinse "*burada çocuklara dünyanın gerçekleri öğretilmeye başlanır*" (Deans, 1854, 317) demektedir. Deans'e göre, iptidaî mektepler, daha yetenekli gençler için kurulmuştur (Deans, 1854, 317-318). Bu okullarda Arapça gramer, sözcük kullanımı, imlâ, İslam tarihi, Osmanlı tarihi, dünya tarihi, coğrafya, aritmetik ve geometri öğretilmektedir.

Ubicini, Osmanlı eğitim reformunu değerlendirirken, şu yorumları getirmektedir: Eğitim konusunda gerçekleştirilen reformlar, bütünüyle ilerici, liberal olmuştur ve büyük işler başarılmıştır. Ulema'nın tekeli yıkılmaya başlanmıştır. Ancak faydalı eski uygulamalardan da vazgeçilmemiş, gereksiz değişiklikler yapılmamıştır. Hiçbir okul kapatılmadığı gibi fanatik derecede reform karşıtlarına da alenen bir düşmanlık gösterilmemiştir (Ubicini, 1856, 211). Buna karşılık ulema, tüm bu gelişmeleri büyük bir endişe ve bencilce bir bağnazlıkla takip etmişlerdir (Deans, 1854, 318). Reformlar, Morell'e göre, son derece hızlı adımlarla gitmiştir. Bu adımlar ise hem devletin hem de danışmanlık yapan İngiliz, Fransız, Alman ve İtalyan profesörlerin yönetimi altında atılmıştır (Morell, 1854, 101). Larpent, Osmanlı eğitim reformunu değerlendirirken, herhangi politik bir fikir olmadan gerçekleştiğini söylemiştir. Bu reformlar ona göre, Türklerin meziyetlerini düşününce acınası bir durumdaydı (Larpent, 1854, 142). Ancak, klasik dönem eğitiminin Kuran, din eğitimi ve ahlak konusundan hapsedilmesinden sonra, çağdaş bir eğitime geçilmesi gerektiğini söylemekten de geri durmamıştır (Larpent, 1854, 142) ki, gerçekten siyasi bir amaç güdülmeyen Osmanlı eğitim reformunun tek amacının da, çağdaşlaşmak ve ulemanın tekelini yıkmak gayelerini hedeflediğini söyleyebiliriz. Devletin son 30 yılına kadar, Osmanlıcı, İslamcı yahut Türkçü bir eğitim politikası izlenmemiştir.

Son olarak Larpent, Osmanlı eğitimini değerlendirirken, okuyucularını uyarmaktadır. Ona göre doğu tarzı eğitim sistemi, dikkatle incelenmesi gereken bir konudur. Kendisi çalışmasında, her ne kadar büyük oranda Ubicini'den faydalansa da, dini tartışmaların içerisine kendisini sokmaktan kaçınmış ve bu konuları tartışmak ve yorumlamak için yetersiz kaldığını itiraf etmiştir. Buna rağmen, din ve felsefe konusunda yetkin birisinin bu konuları araştırması durumunda, bu konuda oldukça değerli eserlerin verilebileceğini de belirtmiştir (Larpent, 1854, 138).

TARTIŞMA

Tanzimat Fermanı öncesinde 18. yüzyılın son dönemlerinde Osmanlı Devleti Batılı anlamda askeri okullar açmıştır. Bu okullardaki eğitim anlayışı Batı örnek alınarak hazırlanmış hatta okullara yabancı ülkelerden öğretmenler getirtilmiş ve eğitim dili de Fransızca olmuştur. II. Mahmut Tıbbiye'nin açılış töreninde eğitim dilinin Fransızca olacağını belirtmiştir (Berkes, 2011, 179-186).

Tanzimat dönemi öncesinde Osmanlı eğitim kurumları Şeyhülislam'a bağlıdır. "Yargıçların işten uzaklaştırılmaları, atamaları, ilmiyye aşamasının verilmesi, müderrislerin yükselmeleri ve refaha kavuşmaları, medreselerin bakımı gibi işler bu görevin kapsamı içinde bulunduğundan eskiden adalet ve milli eğitim bakanlarının görevlerini üslenmişler demektir" (Abdurrahman Şeref, 1980, 225-226). Tanzimat öncesi egitim bazı kaynaklarda şöyle sınıflandırılmaktadır: "Anadolu uygarlığının kaynaklarını Türk-İslam ve yerli kültür teşkil etmektedir. Ancak toplum hayatında ve özellikle kurumlarda İslami kültürün etkisi daha fazladır. O kadar ki, Osmanlılar giderek kendilerini İslam'la özdeslestirmişlerdi. Bu nedenle eğitim kurumlarının temelini İslam din ve kültürü oluşturmaktaydı." (Bilim, 1984, 16).

1839 yılında, Mustafa Reşid Paşa'nın hazırlayıp ilan ettiği Tanzimat Fermanı, modernleşme ve gelişme adına Osmanlı tarihindeki en büyük adımlardan birisini teşkil etmiştir. II. Mahmud tarafından, irticanın askeri kolunun yok edilmesinden sonra, bu kez sıra irticai kalemi koluna gelmişti. Ulema sınıfının imtiyazları ve yetkileri, kademeli bir şekilde ellerinden alınmaya başlamıştı. Osmanlı Devleti, önce kadıların ceza hukuku alanındaki yetkilerini kısıtladı ve 1840, 1850 ve 1858 Ceza Kanunnameleriyle ve 1865 yılından sonra yaygınlaşan Nizamiye Mahkemeleri ile kadıların elindeki adli yargılama yetkisini pek çok bölgede almıştır. Artık kadılar, sadece miras, akit, nikah vb. medeni hukuk alanlarında yetki sahibiydiler. İttihat ve Terakki Dönemi'nde ise 31 Mart

Ayaklanması'ndan kısa bir süre önce, sınavlarda başarısız olan ulema sınıfından kimselerin bundan böyle askere alınacağı bildirilmişti. Özetle diyebiliriz ki, Osmanlı Devleti, modernleşmek ve ulemanın gücünü kırabilmek için sistemli bir politika takip ediyordu.

Tanzimat Fermanı içeriğinde eğitimle ilgili herhangi bir madde içermese de fermandaki hükümlerin uygulanması açısından dönemin devlet adamlarının eğitime önem vermelerine neden olmuştur. Dönemin padişahı Abdülmecid 11 Muharrem 1261 (10 Ocak 1845)'de bir hatt-ıı hümayun yayınlamıştır. Bu hatt-ı hümayunda padişah cülusunun başlangıcından beri çeşitli zamanlarda ilan ettiği gibi devletinin esas gayesinin bütün teb'anın refah ve saadeti olduğuna işaret ederek şöyle demektedir: "…ma'muriyet-i mülk ve teb'a hususunda ne makule esbab ve tedabir lazım ve muktezi ise…bir taraftan ittifak-ı ukul ve ara ve ittihad-ı umum-ı vükela ile müzakere ve mütalaasına teşebbüs ve ibtidar olunsun, Dinen ve dünyeviyen her bir hususda izale-i cehl-i teb'a kaziye-i hükmiyesinden vabeste ve muvafık olmasıyle memba-ı ulum ve fünun ve me'hazı-ı sanayi-i maarif-nümun olan mekatib-i lazime icad ve inşası ind-i şahanemizdeakdem-i umurdan addolunmağla memalikin münasip olan mahalerinde iktiza eden mekteblerden tanzimi…"(Bilim, 1984, 20-21; Lütfi, 1280-1328, 9). Bu hatt-ı hümayundan anlaşıldığı üzere Abdülmecid bu tarihten itibaren eğitim konusuna eğilmiştir. Aynı yılın mart ayında oluşturulan bir heyet Ağustos 1946'da ilk raporunu hazırlamış; 1847'de Meclis-i Maarif-i Umumiye kurulmuştur. Bu meclisin açılmasıyla laik bir eğitim sistemine giden yol açılmış ve ulemanın eğitim alanındaki yetkisi elinden alınmıştır (Lewis, 2010, 158-159).

Osmanlı Devleti'nde sıbyan mektepleri genellikle cami yanına yapılır ve öğretmenleri de genelde cami imamları olurdu. Tanzimat'a kadar sıbyan mekteplerinde Arapça, Elifba Tecvid, İlmihal okutulmuş, namaz usulleri ve dualar öğretilmiştir (Bilim, 1984, 2). II. Mahmut 1824'te Talim-i Sıbyan hakkında yayınladığı bir fermanla ilk mektepleri (sıbyan mektepleri) zorunlu hale getirilmiştir (Unat, 1964, 2; Kodaman, 1999,3). Bu durum uygulamaya sadece İstanbul'da geçilebilmişse de dönemin özelliklerine göre devletin yapacağı uygulamaların habercisi sayılabilir. Tanzimat dönemiyle birlikte Batılı anlamda okullar açılmakla birlikte var olan diğer okullarda iyileştirmeler yapılmıştır. Ancak bu yeniliklerin uygulayıcılarının (öğretmen) olmayışı nedeniyle ulema kesiminden gelen hocaların eski metodlarla öğretime devam edilmiştir. Gerçekten de bu dönemde sıbyan mekteplerinde hocalık yapıcak kişilerde aranan en temel özellik okuma-yazma ve Kur'an'ı ezbere bilmesidir. Bu bağlamda bakıldığında her ne kadar da sonraki dönemlerde daha Batılı anlamda eğitim-öğretim yapılmışsa da 19. yüzyıl boyunca eski ve yeni çekişmeleri devam etmiştir.

SONUÇ

Osmanlı coğrafyasından 1852-1865 yıllarına dair kesitler veren seyyahların üzerinde durduğu konular şu şekilde sıralanabilir:

1-Okullardaki hocalar (öğretmenler), tutumları, dünya görüşleri,
2- Öğretim yöntemleri,
3- İlköğretimin durumu, okutulan dersler,
4- Medreselerdeki öğrencilerin durumları,
5- Batılı anlamda açılan (modern) okulların değerlendirilmesi.

Reform süreci boyunca, Tevid-i Tedrisat Kanunu'na kadar, eğitim iki koldan gerçekleştirilmiştir: Ulema eğitimi ve modern (Batı tarzı) eğitim. Ulemanın idaresi altında olan iki kurum önem arzetmektedir ki birisi ilköğretim kurumu olan sıbyan mektepleri, diğeri ise yüksek eğitimin verildiği medreseler. Bu iki kurum, yukarıda örneklendirdiğimiz üzere, çağın oldukça gerisinde kalarak hizmet vermiş ve yenileşmeye karşı kendisini kapatarak, "*Osmanlı Devleti'nin dış dünyaya karşı yalıtılmasını sağlamıştır*". Hendesehanelerle başlayıp gelişen okullar ise daha modern tarzda bir eğitim kurumu olmuş, özellikle askeri okullarda verilen eğitim çağdaş fikirlere ev sahipliği yapmıştır. Bu ikili sisteme şahit olan Avrupalıların deneyimlerine baktığımız zaman, özellikle Newton'un Türkçe öğrenme süreci, hocasına ve İsmail Paşa'ya sorduğu sorular, iki eğitim kurumu arasındaki farkları gözler önüne sermektedir.

Ubicini ve Larpent'in yazdıkları ise, deneyimlerden ziyade gözlemlere dayalı olmuştur. Medreseleri köken olarak II. Mehmed'e dayandırmaları, kulaktan dolma bilgilerle hareket ettiklerinin işareti olduğu gibi, aynı zamanda bu

bilgileri aldıkları kaynakların da medreselerin kökenlerinden bîhaber olduklarını görmekteyiz ki, kanımızca bilgi kaynakları da belgelerden ziyade Osmanlı yönetimi altındaki kişilerdir.

Morell, Newton, Ubicini ve Deans, hem öğretim yöntemlerinin çağdışılığını, hem de mekteplerin uzun yıllardır görevlerini ifade ederken, Larpent ise Türklerin cehaletini ifade etmektedir ki, bu yorumu dahi başlı başına Osmanlı okullarının artık çağın gerisinde kaldığının bir ifadesi olmuştur.

19. yüzyıl, Osmanlı Devleti'nde yenileşmenin en yoğun olduğu dönemdir. Tanzimat Fermanı, Islahat Fermanı ve I. Meşrutiyet'in ilanı ile ilk anayasanın (Kanun-i Esasi) yürürlüğe girmesiyle birlikte büyük reformlar hayata geçirilmiştir. Bu reformların halka benimsetilmesi ve geleneğin kırılması amacıyla dönemin devlet adamları eğitime önem vermişler ve bu alanda yenilikler yapmışlardır. Yapılan yeniliklerle birlikte geleneği temsil eden eski eğitim kurumları da varlıklarını sürdürmeye devam etmişlerdir.

Yeni-modern tarzda açılan eğitim kurumlarına usul-i cedit okulları denilmiştir. Bu okullardaki uygulamalar zaman zaman aksaklığa uğramıştır.

Seyyahların verdikleri örnekler doğrultusunda yapılan yeniliklerin geleneği temsil eden ulema tarafından benimsenmediği ve pek çok yeniliğin de bu bağlamda etkili olamadığı sonucuna varılabilir. Özellikle ilköğretim kısmında hocaların tutumları ve dünya anlayışları uygulanmak istenen modern dünya görüşünün tam tersinedir. Yine seyyahların verdiği geleneksel eğitim kurumları ile ilgili verdikleri örneklere ve diğer litaratüre bakıldığında, gerçekten de bu kurumların çağın ihtiyacına ve özellikle Osmanlı Devleti'nin yetiştirmek istediği Osmanlı vatandaşı kimliğine uygun olmadığı anlaşılmaktadır. Böylelikle 19. yüzyıl boyunca her dönemde yeni türde okulların açılmasının nedeni de ortaya çıkmaktadır. Çünkü açılan her yeni okul ile bir önceki açılan okulların geçerliliği kaldırılmaya çalışılmıştır.

Yüzyılın başından itibaren eğitim alanında yapılan yenilikler zaman zaman başarıya ulaşsa da eğitimdeki ikili yapının sürmesi nedeniyle istenilen hedeflere ulaşılamamış ve her dönemdeki yenilik geçici eğitim çözümleri olarak devam etmiştir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Boa DH.MKT 1797/94.

BoA MF.MKT 9/60.

Boa A.}MKT.NZD 353/47.

Abdurruahman Şeref, (1980), Tarih Söyleşileri (Müsahabe-i Tarihiye), Sadeleştiren: Mübeccel Nami Duru, Sucuoğlu Matbaası, İstanbul.

Akyüz, Y., (2011), "Osmanlı Döneminden Cumhuriyete Geçilirken Eğitim-Öğretim Alanında Yaşanan Dönüşümler", Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi, c.1, Sayı 2, s.9-22.

Akyüz, Y., (2012), Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000 – M.S. 2012, 22. Baskı, Pegem Akademi, İstanbul.

Arslan, A. ve Özlem Akpınar, (2005), "İnas Darülfünunu (1914-1921), Osmanlı Bilimi Araştırmaları, c.6, Sayı 2, İstanbul, s.225-234.

Berkes, Niyazi (2011), Türkiye'de Çağdaşlaşma, 16. Baskı, Yapı Kredi Yayınları İstanbul.

Bilim, Cahit Yalçın, (1984), Tanzimat Devri'nde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

Deans, W., (1854), History of The Ottoman Empire From The Earliest Period to The Present Time, Fullarton & Co., Edinburgh 1854.

Gökmen, E., (2006) "Aydın Vilayeti'nde Sıbyan Mekteplerinin İptidâi Mekteplere Dönüştürülmesi", OTAM, Sayı 20, Ankara, s.149-173.

İbrahim Cavid (2010), Aydın Vilâyet Sâlnâmesi R.1307/H.1308, TTK Basımevi, Ankara.

Kodaman, Bayram, (1999), Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi, TTK Basımevi, Ankara.

Larpent, G., (1854), Turkey: Its History and Progress: from the Journals and Correspondence of Sir James Porter, Fifteen Years Ambassador at Constantinople, Volume II, Hurst and Blackett, London.

Lewıs, Bernard,(2010), Modern Türkiye'nin Doğuşu, 4. Baskı, Arkadaş Yayınevi, Ankara.

Lütfi, Ahmed, (1280-1328) Tarih-i Lütfi, 8 Cilt, İstanbul.

Morell, J.R., Turkey, Past and Present: Its History, Topography & Resources, Routledge & Co., London 1854.

Mumcu, A., (2005) Tarih İçindeki Genel Gelişimiyle Birlikte Osmanlı Devleti'nde Rüşvet – Özellikle Yargıda Rüşvet –, İnkılâp Yayınevi, 3. Baskı, İstanbul.

C.T., Newton, (1865) Travels & Discoveries in the Levant, Vol. I, Day&Son Limited, London.

Rolleston, G., (1856) Report on Smyrna, London.

Taşdemirci, E., (1988) "Medreselerin Doğuş Kaynakları ve İlk Zamanları, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 2, Kayseri 1988, s.269-278.

Ubıcını, M.A., (1856) Letters on Turkey: An Account of the Religious, Political, Social, and Commercial Condition of Ottoman Empire; The Reformed Institiuns, Army, Navy, &c. &c., Translated from the French of by Lady Easthope, Part I, John Murray, London.

Unat, Faik Reşit (1964), Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Urquhart, D. (1833). *Turkey and Its Resources: Its Municipal Organization and Free Trade; The State and Prospects of English Commerce in The East, The New Administration of Greece, Its Revenue and National Possesions, London saunders and Otley, conduit street. (Parsons library, Üniversty of Mishigan)*

Van-Lennep, H. (1870). Travels in Little Known Parts of Asia Minor, vol.1-2. London. İn. John Murray.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:34 ISSN: 2146-9199

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TEMATİK ÇOCUK KANALLARINDAKİ ÇİZGİ FİLMLERİ İZLEME ALIŞKANLIKLARI

Yrd. Doç. Dr. Vahit İlhan
Erciyes Üniversitesi
vilhan@erciyes.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Çetin Çetinkaya
Düzce Üniversitesi
cetinkayacetin@gazi.edu.tr

Özet

İlkokul çağındaki çocukların eğitim sürecine dahil olan gündelik hayat rutinleri, eğitim kurumları ve aileler için her zaman öncelikli konular arasında yer almaktadır. Gündelik hayatta, mevcut örgün eğitim sürecini destekleyen veya sekteye uğratan birçok rutin yer almaktadır. Bu tür etkenlerin tespiti ve incelenmesi eğitim sistemi açısından önem taşımaktadır. Bu dışsal faktörlerin en önemlilerinden birisi medyadır. Çocukların küçük yaşlarda deneyimlediği medya mecralarının en önemli ayaklarından birini televizyon, türünü ise çizgi filmler oluşturmaktadır. Gündelik hayatta ilkokul çağındaki çocukların büyük bir kısmı çizgi film izlemekte ve olumlu veya olumsuz etkilerine maruz kalmaktadır. Bu genel tartışmaların ışığında özellikle tematik çocuk kanallarındaki çizgi filmlerin izlenme durumları ve bu süreci belirleyen etkenler incelenmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilere günün her saatinde çizgi film izleme imkanı veren tematik çocuk kanallarının televizyon bağımlılığını artıran bir unsur olduğu görülmüştür. Asıl tartışılması gereken konunun ise televizyon programlarının içeriğinden önce, televizyon bağımlılığına neden olan gündelik hayat rutinlerinin kontrolü olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: İlkokul Öğrencileri, Gündelik Hayat Rutinleri, Tematik Çocuk Kanalları, Çizgi Film, İzleme Alışkanlıkları.

PRIMARY SCHOOL STUDENTS' HABITS OF WATCHING CARTOONS ON THEMATIC CHANNELS OF KIDS

Abstract

The Daily routines, included in the education process, of the primary school students have always been amongst the previliged interests of the education institutions and the families In Daily life, there are lots of routines which support or interrupt the formal education. It is important for the education system to determine and analyze these kinds of factors. One of the most important exterior factors is the media. Television is one of the most important branch and cartoon is the most important type of the media channel. Most of the kids in primary school watch cartoons in Daily life and they are exposed to positive or negative effects. In the light of these general discussions, the watching status of the cartoons especially on the thematic kid channels and the factors affecting this process have been examined. It was seen during the study that the thematic kids' channels, which provide the students watch cartoons all the time are such factors that increase the television addiction. It was defined that the basic subject to be discussed is the control of the Daily life routines that cause television addiction rather than the contexts of the television programs.

Key words: Primary school students, Daily life routines, Thematic channels for kids, Cartoons, Watching habits.

GİRİŞ

Gündelik hayat rutinleri büyük oranda iş hayatı ve aile hayatı tarafından belirlenmektedir. İş hayatının gündelik hayatta daha baskın olması ve beraberinde getirdiği sorunlar aile hayatını baskı altında tutmaktadır. Artık kendine ve ailesine zaman ayıramayan bireyler olarak yaşantımızı sürdürmekte ve bu durumu kabullenmekteyiz. Yaşanılan bu düzeni bozmaya yönelik ise ne gayretimiz ne de gücümüz var… Belirli bir dönem sonra yaşama sevincini kaybetmiş ve gülümsemeyi unutmuş insanlar olmaya hayatımıza devam etmekteyiz. Bu umarsız durumla mücadele etmek hiç kolay değildir ancak yaşanılan bu süreçte en azından farkındalık oluşturmak önemli hale gelmektedir. Hayat şartlarının bizleri belirlediği bir ortamda biz de bu şartlara küçük müdahaleler yaparak kısmen yaşanılan düzene mualif olabilir hatta direnç uygulayabiliriz. İşte bu araştırma da temelde böyle genel bir kaygının ürünüdür.

Bir izleyici araştırması olarak tasarlanan çalışmada, toplumsal yaşama, aile yaşamına ve gündelik hayata bakmadan sadece izleyici ölçümü yapmanın, sorunların tespitinde bizi yanlış yerlere götüreceği düşünülmektedir. Bu yüzden tematik çocuk kanallarının izlenme pratiklerinin incelendiği çalışmada, daha çok aile yaşantısına ve gündelik rutinlerine odaklanılmıştır. Gündelik hayat rutinlerinin içinde kendine önemli bir alan bulan medya da içinde bulunduğumuz modern zamanlarda tartışmaların odak noktasında yer almaktadır. Televizyon, yeni medyaya (sayısal televizyon, internet ve mobil iletişim araçları) rağmen giderek etki alanını genişletmesi ve insan yaşamının hemen her alanına nüfuz etmesi sayesinde birey/toplum üzerindeki etkisi noktasındaki tartışmalarda başı çekmektedir. Tartışılan asıl nokta ise günümüzde medyanın, özellikle televizyonun, yeniden üreten, yöneten ve kontrol eden bir iktidar aracına dönüşmüş olmasıdır. Görünürde ise tartışma televizyonun izleyenlere şiddet aşılayıp aşılamadığı ya da zaman hırsızı olarak bizi oyaladığı noktasında ilerlemektedir.

Gündelik hayatın boş zamanları büyük oranda medya araçlarıyla geçirilmektedir ve her an bizimle birliktedirler. Günümüz modern dünyasının vazgeçilmezleri olan bu araçlar için yapılan olumsuz eleştirilere rağmen kullanım oranları her gün artmaktadır. Geleneksel medya ve yeni medya diye özellikleri bakımından ayrımını ortaya koyabileceğimiz medya mecralarının en haşmetlileri ise geleneksel medyada televizyon ve yeni medyada internettir. Son dönemlerde sektörde yaşanan gelişmeler, her iki mecranın da iç içe geçtiğini göstermektedir. Televizyondan internete bağlanabiliyor ve internetten televizyon izlenebiliyor. Sonuçta bu ekranlar gündelik hayatta kendilerine yer bulmakta hiç de zorlanmıyorlar. Hergün birçok kez deneyimlenen bu medyalardan izleyenlerin etkilenip etkilenmediği tartışmaları ise artık çok gerilerde kalmıştır. İletişim araştırmaları tarihinin başladığı ilk dönemlerde olduğu gibi günümüzde de güçlü medya etkilerinden bahsetmek mümkün hale gelmektedir. Elbette medyanın etkileri izleyiciye göre değişmektedir; günümüzde ön plana çıkan soru ise kimi, ne kadar ve nasıl etkilediğidir.

İletişim alanındaki daha ilk çalışmalardan itibaren izleyici olarak çocukların ekrandaki şiddet öğelerinden ne kadar etkilendiklerinin araştırılmasıyla başlanmıştır. Bu dönemde medya çalışmaları kitle iletişim araçlarının kısa dönemli doğrudan etkileri üzerine odaklanmış ve ampirist gelenekten ve genellikle sosyal psikolojiden alınan kavramlardan beslenerek bir rotaya oturmuştur. Curran ve arkadaşlarının (1982) belirttiği gibi bu çalışmaların odaklandıkları temel sorular medya içeriklerinde yer alan şiddetin çocuk izleyiciler üzerindeki etkisini ölçmek olmuştur. Pek çoğu laboratuar araştırması olan ve deneysel yönteme dayanan bu çalışmalar medyanın etkilerini taklit, özdeşleşme, tetikleme ve boşalım (catharsis) sağlama gibi farklı etki biçimlerini tanımlayan kavramlarla açıklamaya çalışmışlardır (akt. İnal, 1995: 61). Günümüz çalışmalarında medya-şiddet-çocuk üçlüsü temel konulardan birini oluşturmaya devam etmektedir. Ancak bu çalışmada böyle temel bir eksenden uzaklaşılarak özellikle gündelik hayat pratiklerinin çocukların hayatında önemli bir yer kaplayan televizyon izleme pratiklerini ne kadar belirlediğine bakılacaktır. Eğer televizyonun fazla izlenmesi bir sorun olarak görülüyorsa; bu tip çalışmalar sonrasında onları televizyon bağımlılığından kurtaracak temel formülleri ortaya koymak mümkün hale gelecektir.

Çalışmanın sınırlılıkları dahilinde tüm televizyon kanalları değil; son dönemde çocuklara her an çizgi film seyretme imkanı sağlayan ve bu özelliği ile televizyon bağımlılığına önemli bir katkıda bulunan tematik çocuk kanalları ele alınacaktır. Tematik çocuk kanalları yayın hayatına başlamadan önce; ulusal kanallarda sabah ve

öğleden sonra özellikle öğrencilerin okul öncesi ve sonrasındaki zaman dilimlerinde yayın akışlarında kendilerine ancak yer bulabilen çizgi filmler artık tematik çocuk kanalları sayesinde günün her saatinde çocuklar tarafından izlenebilmektedir. Bu özelliği sayesinde çocukların daha fazla ekrana bağlanmasının önünü açan tematik çocuk kanalları gündelik pratiklerini belirleyen ve gündelik hayat içinde kendine önemli bir zaman dilimi ayrılan bir etkinlik halini almaktadır.

Sinemaya gitmek, televizyonu açmak, belli bir filmi, programı veya görüntüyü izlemek belirli anlamları olan farklı toplumsal pratiklerdir. Bu kapsamda televizyon oturma odası eşyasının bir parçası olmuş ve izleyicinin dikkatini çekmek için ev halkı ve diğer ev içi aktivitelerle rekabet eder hale gelmiştir (Gledhill, 1997: 337-386). John Ellis (1982) gerçek zamanı kullanan televizyonun bize, evinde oturan aileye seslendiğini belirtmektedir. Televizyon, gündelik hayatın doğal akışını ve rutinini kurmaktadır. Roger Silverstone'un (2006) da vurguladığı gibi televizyon evcil bir araçtır ve esas olarak evde aileyle izlenmektedir. Televizyon, aile ve ev kültürümüzün bir parçasıdır. Erol Mutlu (1999) da televizyonun kullanımı ve izlenmesinin, televizüel dünyanın anlamlandırılmasının ailenin dolayımıyla gerçekleştiğini, yani bireysel izleyicinin televizyonla ilişkisinde, anlam kurma sürecinin aile tarafından dolayımlandığını vurgulamaktadır. İşte bu çalışmaların önemini ortaya koyan noktalar yapılan araştırmanın teorik ve ampirik bölümünün tasarlanması için ön ayak olmuştur. Bu kapsamda izleyici araştırması olarak tasarlanan çalışmada, çocukların aile hayatları ve gündelik hayat pratikleri önemli hale gelmektedir. Çalışma sürecinde; gündelik hayat rutinleri ve sosyal yaşam tarzlarının, çocukların tematik çocuk kanalları izleme alışkanlıklarını belirlediği ve bu çerçevenin televizyon bağımlılığını besleyen ve güçlendiren önemli etkenlerden biri olduğu varsayımından hareket edilmektedir. Bu kapsamda çalışmanın hipotezleri şu şekilde oluşmaktadır:

H. 1: Sosyal etkinlik alanları ve maddi imkanları sınırlı olan öğrenciler tematik çocuk kanallarını daha fazla izlemektedirler.

H. 2: Gündelik televizyon izleme oranlarının küçük bir kısmı tematik çocuk kanallarını izleyerek geçmektedir. Ebeveynler ise izlenecek programlar noktasında belirleyici değillerdir.

H. 3: Ebeveynler, gündelik hayat rutinleri ve iş hayatının baskısı yüzünden, çocuklarının okul dışı zamanlarını yönlendirememektedir. Bu konuda çocuklar kendi boş zamanlarını kendi etkinlikleriyle doldurmaktadırlar.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilkokul öğrencilerinin çizgi film izleme alışkanlıkları hakkındaki görüşlerini betimlemeye yönelik bir çalışma olduğundan, betimsel bir durum saptaması niteliğindedir. Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerinden yola çıkarak, durum çalışmasının 'nasıl' ve 'niçin' sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür (Yıldırım ve Şimşek: 2005).

Çalışma Grubu

Araştırma 2011-2012 eğitim öğretim yılı güz döneminde Ankara ili merkez ilkokullarında yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2 ilkokuldaki 1-4 sınıflarda öğrenim görmekte olan 40 öğrenci oluşturmuştur. Okullar, TUİK'den (Türkiye İstatistik Kurumu) alınan bilgiler doğrultusunda sosyo ekonomik düzeyi düşük olan bölgelerden seçilmiştir. Çalışma grubunu teşkil eden öğrenciler tesadüfi olarak belirlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

	Özellik	f	%
Cinsiyet			
	Kadın	22	55
	Erkek	18	45
Sınıf			
	1.sınıf	10	25
	2.sınıf	10	25
	3.sınıf	10	25
	4.sınıf	10	25
Yaş			
	6-7	6	15
	8	14	35
	9	10	25
	10-11	10	25
Toplam		40	100

Tablo incelendiğinde anket katılımcılarının 22'si (yüzde 55) kadınlardan, 18'i (yüzde 45) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırma katılan öğrencilerden 10'u (yüzde 25) 1. sınıf, 10'u (yüzde 25) 2. sınıf, 10'u (yüzde 25) 3. sınıf, 10'u (yüzde 25) 4. sınıf öğrencisidir. Katılımcıların yaş aralığına bakıldığı zaman 6'sı (yüzde 15) 6-7 yaş, 14'ü (yüzde 35) 8 yaş, 10'u (yüzde 25) 9 yaş, 10'u (yüzde 25) 10-11 yaş grubundandır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Formun geliştirilmesi aşamasında geliştirilmesi aşamasında ilgili literatür taranmış, literatürdeki veriler doğrultusunda bazı maddeler oluşturularak anket formu hazırlanmıştır. Bu formda, uzman görüşleri doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır. Daha sonra yapılan pilot uygulama sonucunda işlemeyen sorular çıkarılmış ve anket formuna son hali verilmiştir. Elde edilen anket formu, Ankara il merkezindeki iki ilkokulda öğrenim görmekte olan 40 öğrenciye verilmiş, madde özelliklerine göre ebeveynleri, öğretmenleri ve araştırmacı eşliğinde doldurulması sağlanmıştır. Toplam 40 anket formu üzerindeki sorular üzerinden öğrencilerin görüşleri değerlendirilmiştir. Ayrıca, araştırmanın sonuç bölümünde öğrencilerin en çok ifade ettikleri görüşlere göre çalışma grubunu kapsayan genel değerlendirmeler yapılmıştır.
Verilerin analizi

Toplanan verilerin analizinde nitel araştırmalarda kullanılan betimsel analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler, öncelikle Microsoft Office (Exel) programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler tekrar tekrar okunarak ve bazı kodlamalar yapılmıştır. Oluşturulan kodlar ilgili oldukları anket sorularının altında tekrarlama sıklıklarıyla birlikte tablolaştırılmıştır. Tablolarda ifade edilen görüşlerin karşısındaki rakamlar, araştırmaya katılan öğrencilerin sayısını değil, ifade edilen soruya ilişkin öğrenci görüşlerini göstermektedir. Yani bir öğrenci, yönlendirilen soruya ilişkin birden fazla farklı görüş belirtmiş olabilir. Bu durumda tablolarda ifade edilen rakamlar öğrencilerin görüşlerine ait olup, çalışmaya katılan öğrenci sayısına göre yapılandırılmamıştır.

BULGULAR VE ANALİZ

Demografik Özellikler ve Yaşam Alanları

Ebeveyn Meslekleri

Öğrencilerin baba meslekleri çok çeşitlidir; 9'u işçi (temizlik, inşaat ve sanayi gibi hizmet sektörlerinde vb.), 5'i memur, 5'i serbest çalışan geri kalan ise tır şoförü, müzisyen, astsubay, aşçı, tornacı, ayakkabıcı, esnaf, teknisyen, kırtasiyeci, besici, garson, havalandırmacı, çöpçü, mobilya boyacısı, terzi, telefon teknisyeni, depocu, mobilyacı ve uzman çavuş'tur. Bir öğrencinin babası da vefat etmiştir. Anne mesleklerine bakıldığı zaman 2'si (yüzde 5) serbest meslek ve hemşire, geri kalan 38 kişi (yüzde 95) ise ev hanımıdır.

Ebeveynin Evde Bulunma Saatleri

Çalışan iki anne 17.00 ve 18.20 civarında eve gelirken, ev hanımı olan çoğunluk genellikle evde bulunmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde çocukların televizyon izleme sürelerini belirleme noktasında ev hanımı olan annelerin etkinliğinin daha çok olacağı düşünülmektedir. Diğer yandan babaların evde bulunma durumları ise birbirinden çok farklılık göstermektedir. Mesleklere göre farklılık göstermekle birlikte; "hiç gelmiyor" ve "öğlen gidiyor sabah geliyor" gibi cevapların dışındaki katılımcıların babalarının eve dönme saatlerinin ortalaması 20.00 civarıdır. Bu saat dilimi ulusal kanallar için 'prim time' olarak isimlendirilen en değerli saat diliminin başlangıcıdır. En fazla izlenen haber ve televizyon dizisi (Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması, 2009: 19) gibi programların ekranda yer aldıkları bu saat diliminde tematik çocuk kanallarının izlenme ihtimalleri düşük gözükmektedir. Ayrıca televizyon izleme sürecinde akşama kadar annenin denetimi söz konusuyken, akşamdan sonra babanın denetimi ve izleme alışkanlıkları da sürece dahil olmaktadır. Öğrencilerin 14'ü (yüzde 35) anne ve babasının televizyon izleme saatlerine müdahalesi olduğunu belirtmektedir. Geri kalan yüzde 65'lik çoğunluk ise anne ve babanın izlenen programlara ve saatlerine herhangi bir kısıtlama getirmediğini, kısacası izleme pratiklerine müdahale etmediğini belirtmektedir. (hipotezle karşılaştır). Diğer yandan izleme sürecine müdahale edilen öğrencilerin özellikle babalarının işten eve erken döndükleri belirlenmektedir.

Evde ve Odadaki TV Sayısı ve İzleme Oranları

Öğrencilerin yaşadıkları evlerdeki televizyon sayısına bakıldığı zaman; evinde 1 televizyon olan katılımcı sayısı 20 (yüzde 50), evinde 2 televizyon olan katılımcı sayısı 19 (yüzde 47.5) ve evinde 3 televizyon bulunan katılımcı sayısı ise 1'dir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük bir bölge olmasına rağmen öğrencilerin neredeyse yarısının evlerinde 2 adet televizyon bulunmaktadır. İzlenecek program noktasında aile bireylerinin diğer fertleriyle tartışma yaşanması durumunda; katılımcılar alternatif izleme olanakları sayesinde izlemek istedikleri programları takip etme fırsatı bulacaklardır. Diğer yandan sadece 2 öğrencinin (yüzde 5) kendi odalarında televizyon bulunmaktadır. Bunun yanında kendi odası olan öğrenci sayısı ise 29 (yüzde 72.5) ile çoğunluktadır. Bu noktada ebeveynlerin, evdeki ikinci televizyonu çocuk odasına koymayarak, çocuklara tek başına televizyon izleme fırsatı tanımadığı görülmektedir. Evlerin yaklaşık yarısında 2 adet televizyon bulunmasına rağmen, tercihen televizyonların çocukların odalarına konulmadığı belirlenmektedir. Kendi odasında televizyon olan iki öğrencinin televizyon izleme oranlarına baktığımızda ortalama 3 saat izlendiği belirlenmektedir. Katılımcılardan bazılarının günlük televizyon izleme sürelerinin 5 saat olduğunu göz önünde bulundurursak, katılımcıların kendi odalarında televizyon bulundurmalarının televizyon izleme sürelerini artırdığını söylemek güçleşmektedir. Yine dikkat çeken bir ayrıntı ise en çok televizyon izleyen (günde 4-5 saat) 5 katılımcının 4'ünün evinde 1 adet televizyon bulunurken, en az izleyen (günde 1 saat) 6 katılımcının 5'inin evinde 2 adet televizyon bulunmaktadır. Diğer yandan kendi odasında televizyon bulunan iki katılımcıdan birincisi, ailesinin televizyon izleme noktasında bir kısıtlaması veya müdahalesi olmadığını belirtirken, ikincisi ise ailesinin bu konuda müdahalesi olduğunu belirtmektedir.

İzleme Oranları ve İzleme Ortamları

Katılımcıların 6'sı (yüzde 15) günde 1 saat, 19'i (yüzde 47.5) günde 2 saat, 9'u (yüzde 22.5) günde 3 saat, 3 kişi günde 4 saat (yüzde 7.5) ve 3 kişi de (yüzde 7.5) günde 5 saat televizyon izlemektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu günde 2-3 saat arasında televizyon izlemektedir. Bu oran Türkiye'deki gündelik televizyon izlenme oranı olan 4.3'ün altındadır (**www.rtuk.gov.tr**). Bu oran Amerika'da ortalama 5 ve İngiltere'de 3.7'dir. (**www.nielsen.com**, **www.ofcom.org.uk**). Yine katılımcıların 5'i (yüzde 12.5) televizyonu yalnız izlerken, geri kalan 35 katılımcı (yüzde 77.5) ailenin diğer bireyleriyle birlikte televizyon izlemektedir. Burada dikkat çeken nokta günde 4 veya 5 saat televizyon izleyen öğrencilerin hepsi de diğer aile bireyleriyle birlikte televizyon izlemektedirler. Yalnız izleyenlerin ortalaması 2 saat civarındadır. Görülmektedir ki aile bireyleri zaten çok televizyon izlemektedir ve bu süreçte çocuk da aynı etkinliği paylaşmaktadır. Diğer yandan televizyon izleme saatleri çok olan grup katılımcıları, aynı zamanda ebeveynlerinin televizyon izleme pratiklerine müdahale ettiğini belirtmektedirler. Günde 4-5 saat televizyon izlenmesinin nedenleriyle yaş, cinsiyet, ebeveyn mesleği, eve geliş durumları gibi değişkenler arasında anlamlı herhangi bir bağlantıya rastlanmamıştır.

Gündelik Hayat Pratikleri ve Televizyon İzleme Pratikleri

Sabah-Öğle Arası Etkinlikler (07.00-12.00)

Katılımcı öğrencilerin hepsi öğleden sonra okula gitmektedirler. Bu kapsamda öğleden önceki boş zaman dilimini nasıl geçirdikleri önemli hale gelmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun sabah 07.00-09.00 arasında kalktığı ve kahvaltı yaptığı belirlenirken, kahvaltıyı 10.00 ve 11.00 civarında yapan öğrenciler de bulunmaktadır. 12.00'ye kadarki süreçte; kalkış ve kahvaltı dışında televizyon izlemek, gezmek, oyun oynamak, kitap okumak, ödev yapmak ve okula hazırlanmak gibi etkinlikler yer almaktadır. Bu süreç zarfında uykudan kalkıp hazırlanmak ve kahvaltı dışında en fazla zaman ayrılan etkinlik ise televizyon izlemektir. Öğle vaktine kadar öğrencilerin 20'si (yüzde 50) en az bir saatini televizyon izleyerek geçirirken, 6'sı (yüzde 15) da en az iki saat televizyon izlemektedir. Diğer yandan katılımcıların büyük çoğunluğunun öğleden önceki etkinlikleri arasında televizyon izlemek yer almaktadır.

Öğle-Akşam Arası Etkinlikler (13.00-18.00)

Öğrencilerin tamamı 13.00 ile 18.00 arasında okulda eğitim görmektedirler. Bu süreç zarfında okul dışı herhangi bir etkinliğin içinde yer almamaktadırlar.

Akşam-Gece Arası Etkinlikler (19.00-24.00)

Öğrencilerin 34'ü (yüzde 85) 19.00 ile 20.00 arasında yemek yemektedirler. Bu süreçte yemek yedikleri ortamda televizyonun olması durumunda iki etkinliğin birlikte yürütüldüğünü söyleyebiliriz. Geriye kalan 6 kişi ise (yüzde 15) oyun ve ödevle bu zaman dilimini doldurmaktadırlar. 20.00'den sonraki saat dilimi ise yayıncılar için en değerli zamandır ve bu zaman diliminde en fazla izlenen programların ekranda yer aldığı görülmektedir. Bu süreçte çocukların yaptığı etkinliklere bakıldığı zaman; 6 kişinin televizyon izlediğini, 2 kişinin oyun oynadığını ve geri kalan yüzde 80'lik büyük çoğunluğun ise ödev yaptığı belirlenmektedir. Saat 21.00'e geldiğinde çoğunluğun artık televizyon izlemeye başladığı görülmektedir. Bu saat dilimini öğrencilerin 19'u (yüzde 47.5) televizyon izleyerek, 6'sı uyuyarak, 4'ü ödev yaparak, 4'ü oyun oynayarak ve 3'ü kitap okuyarak değerlendirmektedirler. 22.00 civarında ise sadece 4 katılımcı televizyon izlemekte, geriye katılımcıların bir kısmı da uykuya dalmaktadır. 23.00-24.00 arasında ise sadece bir kişi televizyon izlerken, geriye kalanların artık uykuya daldığı belirlenmektedir. Akşam saatlerinde özellikle 21.00-23.00 arası yoğun olarak televizyon izlenerek geçirilmektedir. Bu kapsamda büyük oranda ebeveyn duyarlılığına ve uygulamasına ihtiyaç duyulan RTÜK tarafından düzenlenen 'İyi Uykular Çocuklar' projesi hedefine ulaşamamaktadır.

Boş Zaman Etkinlikleri

Katılımcılar boş zamanlarında en çoktan en aza doğru sıralandığında şu etkinliklerde bulunmaktadırlar; oyun oynamak (bilgisayar oyunları ve spor etkinlikleri), televizyon seyretmek, kitap okumak, ödev yapmak ve test çözmek ve son olarak gezmek. Bu noktada sayısal verilere girilmemiştir çünkü çocuklar boş zamanlarında aynı anda birçok etkinlikte bulunabilmektedirler. Ancak şunu belirtmek gerekmektedir ki; öğrenciler boş zamanlarının büyük bir çoğunluğunu oyun oynayarak ve televizyon izleyerek değerlendirmektedirler.

Yalnız Kalma Durumu ve Aile İle Geçen Zaman

Katılımcıların 22'si (yüzde 55) evde hiç yalnız kalmıyor. Geriye kalan katılımcıların ise evde yalnız kaldıkları zamanlar oluyor; yalnız kalınan vakitlerde ise 14'ü (yüzde 35) televizyon izliyor, 3'ü ders çalışıyor (yüzde 7.5) ve 1 kişi de (yüzde 2.5) bilgisayarla vakit geçiriyor. Evde yalnız kaldıklarında çocukların yaptığı net bir etkinlik var; o da televizyon izlemek. Diğer yandan aile ile geçirilen zaman diliminde yapılan etkinliklerin başında birlikte televizyon izlemek gelmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (yüzde 52.5) ailesiyle birlikte televizyon izlemekte, yüzde 32.5'i gezerek aileyle vakit harcamakta, yüzde 22.5'lik kesim de akraba ziyareti yaparak, oyun oynayarak ve sohbet ederek aile ile vakit geçirmektedir. Katılımcı öğrencilerin yalnız kaldıklarında veya aile ile birlikte vakit geçirdikleri zaman dilimlerindeki en önemli etkinliklerinin 'televizyon izlemek' olduğu belirlenmektedir.

Televizyon İzleme Nedenleri

Katılımcı öğrencilerin yaklaşık yarısı (yüzde 47.5) gündelik hayatta yapacak başka bir şey olmadığı için televizyon izlediğini dile getirmektedir. Televizyonu eğlenceli bulduğu ve sevdiği için izlediğini belirten katılımcı oranı yüzde 17.5'tir. Bilgi-edinmek ve faydalanmak için televizyon izlediğini söyleyen katılımcı oranı ise yüzde 12.5'tir. Dinlenmek ve annesi televizyon izlediği için izleyenlerin oranı ise birbirine eşit oranda, yüzde 7.5'tir. Son olarak

televizyonu eğitici bulduğu için izleyenlerin oranı ise yüzde 5'tir. Gündelik hayatta yapacak başka sosyal etkinlikleri bulunmayan öğrencilerin büyük çoğunluğu bu boşluğu televizyon izleyerek doldurmaktadırlar.

Çizgi Film İzleme Pratikleri

En Çok İzlenen Çizgi Filmler

Katılımcıların çizgi film izleme yelpazesi çok geniş olmasına rağmen en çok izlenen çizgi film sayısı 10'u geçmemektedir. Bu yüzden oranlar değil izlenme durumlarına bakılarak durum değerlendirildiğinde; 20 kişiyle ile en fazla izlenen çizgi film TRT Çocuk kanalında yayınlanan 'Keloğlan'dır. Daha sonra 9 kişiyle yine TRT Çocuk kanalında yayınlanan Pepee en çok izlenen çizgi filmdir. Sonrasında 8 kişilik izlenme oranıyla Cartoon Network'de yayınlanan Ben 10 gelmektedir. 7 kişiyle Minika Çocuk'da yayınlanan Damla'nın Dolabı da en çok takip edilen çizgi filmler arasındadır. Yumurcak TV'de yayınlanan Caillou ve TRT Çocuk'da yayınlanan Laura'nın Yıldızı 5'er kişiyle takip edilmektedir. Yıllardır ekranlarda yer alan Planet Çocuk'da yayınlanan Tom ve Jerry de 4 kişilik izlenme oranıyla hala en fazla izlenen çizgi filmler arasında yer almaktadır. Minika GO'daki Monsuno ve Minika Çocuk'da yayınlanan İtfaiyeci Sam de 3 kişilik izlenme paylarıyla en çok takip edilen çizgi filmler arasında yer almaktadır.

En Çok İzlenen Tematik Çocuk Kanalları

En çok takip edilen tematik çocuk kanallarına bakıldığında; katılımcıların birden fazla kanal izlediği için en fazla izlenenden en aza doğru şu şekilde sıralandığı görülmektedir: TRT Çocuk, Yumurcak TV, Planet Çocuk, Minika Çocuk, Disney XD, Karamel TV, Maxi TV, D Çocuk, CNBC-e'nin Nickelodeon Kuşağı…

Tematik Çocuk Kanallarının İzlenme Saatleri

Televizyon izlenme saatlerine bakıldığı zaman katılımcıların 19'unun (yüzde 47.5) hem sabah saatlerinde hem de akşam televizyon izledikleri, 17'sinin (yüzde 42.5) sadece sabah 08.00-12.00 aralığında televizyon izlediklerini, 4'ünün (yüzde 10) de sadece akşam 19.00-24.00 arasında televizyon izledikleri belirlenmektedir. Sabah saatlerinde televizyon izleyen katılımcılar tematik çocuk kanallarını takip etmekte herhangi bir sorun yaşamamaktadırlar. Bu süreçte katılımcılar, diğer aile bireyleriyle kanal tartışması yaşamamakta ve istedikleri programları izlemektedirler. Katılımcıların büyük çoğunluğu ise akşam saatlerinde televizyon izlemektedirler; bu saat diliminde ise aile fertlerinin de ekran başında olduğu bilinmektedir ve program tercihi konusunda tartışma yaşanmaktadır. Akşam saatlerinde tematik çocuk kanalların izlenme oranı, akşam saatinde televizyon izleme imkanı bulan katılımcıların yüzde 50'sini oluşturmaktadır. Bu durum gösteriyor ki çocuklar, özellikle akşam izlenecek program noktasında ebeveynlerine rağmen istedikleri çizgi filmleri izleyebilmektedirler. Bu durumun, çizgi film izleme konusunda çok da istekli olmayan ailenin yetişkin bireylerinin televizyon izleme pratikleri ve izledikleri program noktasında belirleyici olduğu görülmektedir.

GENEL DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

İzleyicinin televizyon karşısındaki en büyük özgürlüğünün onu açıp kapamasından ibaret olduğu ancak bir türlü bunu sınırlayamadığı veya düzenleyemediğini söyleyebiliriz. Evet, televizyon keyiflidir ve modern dünyada eğlencenin başlıca kaynaklarından birisidir. Televizyon, çocuklar ve yetişkinlerin büyük çoğunluğu tarafından paylaşılan bir deneyimdir. Televizyon uygun, ucuz, ulaşılabilir ve çekicidir. Televizyon bağımlılığını artıran faktörlerin başında da bu sayılan unsurlar gelmektedir. Ayrıca eğlenceli tarafı da yine televizyonu kapatmanızı engelleyen etkenlerin başında gelmektedir. Diğer yandan akşam yemeğinden sonra herhangi bir sosyal etkinlik olmaması halinde ortaya konulacak olan tek etkinlik; televizyon karşısına geçip bize sunulan dünyayı seyre dalmak olacaktır. Bazen de bu karşı konulamaz seyirlik durumu o zaman diliminde yapılacak daha faydalı işlere mani olmaktadır. Bununla birlikte, yetişkinler için asolan gündelik hayatın sorunlarından kaçış, çocuklar içinse oyalanmaktır. Faydalı olanı yapmak yerine faydasız bir seyre kapılmaktır. Ayrıca aşırı şiddet ve aşırı cinsellik içeren görüntülerden çocuk izleyicilerin kendilerini korumaları mümkün değildir. Gerbner'ın Ekme Kuramı'na göre çok fazla televizyon izleyen insanlar, televizyon programlarında yaratılan ve sunulan dünyadan, daha az izleyen insanlara göre, daha çok etkilenmektedirler. Bu izleyiciler, özellikle kendilerinin yaşayamayacağı tecrübelere daha çok inanırlar. Özellikle daha az hayat tecrübesi olan çocuklar ve gençler, enformasyon aracı olarak televizyona diğer kesimlerden daha çok bağımlı durumdadırlar. Çalışma kapsamında bu bağımlılığın var

olduğu hatta tematik çocuk kanallarıyla birlikte daha da arttığı ve günde yaklaşık 16 saatlik bir sürece yayıldığı belirlenmektedir.

- Gündelik hayat pratiklerine bakıldığı zaman gün boyu evde olan annedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde çocukların televizyon izleme sürelerini belirleme noktasında ev hanımı olan annelerin etkinliğinin daha çok olacağı düşünülmektedir. Bu noktada akşama kadar annenin denetimi söz konusuyken akşamdan sonra babanın denetimi ve izleme alışkanlıkları da sürece dahil olmaktadır.
- Evdeki televizyon sayısının birden çok olması; çocukların televizyon izleme oranlarını artıracağı anlamına gelmemektedir.
- Televizyon izleme nedenlerinin başında 'oyalanma' gelmektedir. Düşük gelirli ailelerin boş zamanları çeşitli sosyal etkinliklerle doldurmaları zordur. Ayrıca babalar akşam geç saatlerde eve gelmektedirler; o saatten sonra ev dışı etkinlik yapmak ise oldukça güç görünmektedir.
- İzlenme nedenlerine bakıldığı zaman; televizyon izlemeyi eğlenceli bulmak ve sevmek ikinci sırada yer almaktadır. Gündelik hayatta kendini eğlendirecek etkinlik ve sevdiği şeyleri yapma fırsatı bulamayan çocukların bu tür gereksinimlerini ekran yoluyla gidermeye çalıştıkları belirlenmektedir.
- Katılımcı öğrencilerin, günlük izleme oranları Türkiye ortalamasının altındadır. İzleme oranı yüksek olan öğrenciler ise tek başına değil genellikle aileleriyle birlikte televizyon izlemektedirler. Görülmektedir ki aile bireyleri zaten çok televizyon izlemektedir ve bu süreçte çocuk da aynı etkinliği paylaşmaktadır.
- Gündelik hayat pratikleri, televizyon izleme pratiklerini belirlemektedir. Katılımcıların gündelik hayattaki en önemli etkinlikleri televizyon izlemektir. Öğleden sonra okula gittikleri için katılımcılar büyük oranda öğleden önce televizyon izlemekte, akşam izleme oranları ise düşmektedir.
- Öğrenciler boş zamanlarının büyük bir çoğunluğunu oyun oynayarak ve televizyon izleyerek değerlendirmektedirler. Yalnız kaldıklarında ise en önemli etkinlikleri televizyon izlemektir.
- Tematik çocuk kanallarında en fazla izlenen çizgi filmlerin çoğunluğunun şiddet içerikli olmasına rağmen; bu çizgi filmlerde her zaman iyiler kazanmakta ancak kötülere de herhangi bir zarar verilmemektedir.
- En fazla yerel motifleri ön plana çıkartan TRT Çocuk'un Türk yapımı çizgi filmleri izlenmektedir. Herşeye rağmen yıllardır yurt dışı yapımlarının fazla izlenmesi yüzünden yapılan 'yabancı kültürlerin hegemonyasına' terk edilme eleştirilerinin biraz olsun kırıldığı görülmektedir.
- Akşam saatlerinde tematik çocuk kanallarının izlenme oranı oldukça yüksektir. Ataerkil aile yapısı içerisinde televizyon izleme biçim ve içeriklerini belirleyen 'baba'nın etkinliğinin kırıldığı belirlenmektedir. Bu durum çocuklara daha fazla çizgi film izleme imkanı tanımaktadır.
- Sosyal etkinlik alanları ve maddi imkanları sınırlı olan öğrenciler tematik çocuk kanallarını daha fazla izlemektedirler.
- Ebeveynler, gündelik hayat rutinleri ve iş hayatının baskısı yüzünden, çocuklarının okul dışı zamanlarını yönlendirememektedir. Bu konuda çocuklar kendi boş zamanlarını kendi etkinlikleriyle doldurmaktadırlar.

ÖNERİLER

- Televizyonun olumsuz etkilerini gidermek için neredeyse her çalışmanın sonunda ortaya konulan çözüm önerilerinden önce asıl çözümü aile yaşamında ve ailenin gündelik rutinlerinde aramak gerekmektedir. Asıl tartışılması gereken televizyon programlarının içeriğinden önce, televizyon bağımlılığına meydan veren gündelik hayat rutinlerini kontrol etmektir.
- Gündelik hayat pratiklerinin belirlenememesi ve bu sürece hakim olamamak, ekran bağımlılığının elini güçlendirmektedir. Bu çerçevede gündelik hayatta kendini eğlendirecek etkinlik ve sevdiği şeyleri yapma fırsatı bulamayan çocuklar, bu tür gereksinimlerini ekran yoluyla gidermeye çalışmaya devam edeceklerdir. Başka etkinliği olmayan çocukların bir de evde televizyon izlemelerini kısıtlamak, çözüm olarak görülmemelidir. Televizyonun ailenin ev içi etkinliğinin merkezinde yer alması engellenmelidir. Gündelik yaşam pratikleri içine farklı sosyal etkinlikler yerleştirilmeli ve bu sürece aileler de dahil edilmelidir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Cheviron, N. T. (2011). Medyanın Şiddete Dayalı İşleyişi ve Çocukların Maruz Kaldığı Olumsuzluklar. *Çocuk Hakları ve Medya El Kitabı* içinde. (haz.) Mustafa Ruhi Şirin. ss.185-208. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.

Curran, J., Gurevitch, M., & Woollacott, J., (1982). The Study Of The Media. (ed.) Michael Gurevitch. *Culture, Society and The Media*, London: Methuen.

Ellis, J. (1982). *Visible Fictions: Cinema, Television, Video.* London: Routledge.

Ergül, H. (2000). *Televizyon Haberlerinin Magazinelleşmesi.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Fiske, J. (2003). *İletişim Çalışmalarına Giriş.* (çev.) Süleyman İrvan. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Gledhill, C. (1997). Genre and Gender: The Case of Soap Opera, in *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices.* (Ed.) Stuart Hall, pp.337-386. London: Sage.

İnal, A. (1995). Kültürel Çalışmalar ve İzleyici Sorunu Üzerine. *Kuram, 8,* İstanbul: Kur Yayıncılık. ss. 59-73.

Jensen, K. B. (ed.) (2002). Media Reception: Qualitative Traditions. in *A Handbook of Media and Communication Research.* pp. 156-170. London: Routledge,

Mutlu, E. (1997). Televizyon, Çocuklar ve Şiddet, *İletişim Fakültesi Dergisi,* 41-75.

Mutlu, E. (1999). *Televizyon ve Toplum.* Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Yay.

Silverstone, R. (2006). *Television and Everyday Life.* London and New York: Routledge.

Tekinalp, Ş. ve Uzun, R. (2004). *İletişim Araştırmaları ve Kuramlar.* İstanbul: Derin Yayınları.

Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması – 2. (2009). Ankara: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu Yayını.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayınları.

İNTERNET KAYNAKLARI

www.nielsen.com, (2012). *Television Measurement.* Retrieved 06.08.2012 from http://nielsen.com/us/en/measurement/television-measurement.html.

www.ofcom.org.uk. (2012) **The Communications Market 2012**. Retrieved 06.08.2012 from http://stakeholders.ofcom.org.uk/market-data-research/market-data/communications-market-reports/cmr12/tv-audio-visual/

Özertem, T. (2008). *Tematik Çocuk Kanalları Çocuk Eğitimin Düşmanıdır.* 25.10.2012 tarihinde http://yenisafak.com.tr/sinema-haber/tematik-cocuk-kanallari-cocuk-egitiminin-dusmanidir **adresinden alınmıştır.**

www.rtuk.org.tr. (2012) *İyi Uykular Çocuklar Projesi,* 30.10.2012 tarihinde http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=f1c09246-2671-48da-a664-f3f41de8821d adresinden alınmıştır.

www.rtuk.org.tr. (2012) **Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması 2**. 06.08.2012 tarihinde http://www.rtuk.org.tr/sayfalar/IcerikGoster.aspx?icerik_id=5d3ed3d5-80af-4434-81dc-43a16f9f595d tarihinde alınmıştır.

www.trt.net.tr. (2012) 27.10.2012 tarihinde http://www.trt.net.tr/trtcocuk/program.aspx?id=25 alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:35 ISSN: 2146-9199

KAVRAMSAL DEĞİŞİM STRATEJİLERİNE DAYALI OLARAK HAZIRLANAN FEN VE TEKNOLOJİ PLAN VE ETKİNLİKLERİ

Dr. Güliz Aydın
Saadet Emir Ortaokulu,
gulizaydin@gmail.com

Doç. Dr. Ali Günay Balım
DEÜ Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,
agunay.balim@deu.edu.tr

Özet

Yapılandırmacı yaklaşım, bireylerin kendi bilgilerini zihinlerinde kendilerinin oluşturduklarını öngören bir öğrenme yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre, her birey kendi öğrenmesinden sorumludur ve öğretmenin görevi, öğrenme ortamını düzenleyerek öğrencilere rehberlik etmektir. Öğretmenin, öğrenme ortamını öğrencileri aktif hale getirecek ve anlamlı öğrenmelerini sağlayacak şekilde düzenlemesi, öğrenme etkinliklerini iyi planlaması gerekir. Aksi halde öğrenciler kavramların bilimsel anlamından uzaklaşarak, kavram yanılgılarına düşebilirler. Öğretmenlerin, alanyazın taraması yaparak konuya ilişkin kavram yanılgılarını belirlemeleri ve öğrencilerde kavramsal değişimi sağlayacak şekilde öğrenme etkinliklerini planlamaları, ders planlarını hazırlamaları, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerini sağlamak için gereklidir. Bu çalışmada, yapılandırmacı yaklaşım, 5E modeli ve kavramsal değişim stratejilerine (kavramsal değişim metinleri, kavram karikatürleri, kavram haritaları, zihin haritaları, analojiler ve modeller) ilişkin bilgi verilmiş ve yapılandırmacı yaklaşımın 5E modeli temel alınarak, "Hücre Bölünmeleri" konusuna ilişkin kavramsal değişim stratejilerine dayalı etkinlikler ve ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanıp geliştirilen ders planı ve etkinlikler, bir deneysel uygulamada kullanılmıştır.

Anahtar sözcükler: kavramsal değişim, fen ve teknoloji, fen etkinlikleri

SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE PLANS AND ACTIVITIES BASED ON CONCEPTUAL CHANGE STRATEGIES

Abstract

The constructivist approach envisages that individuals form their own knowledge and each individual is responsible for his/her own learning and teacher is expected to guide students, arrange the learning environment and lesson plans/activities in such a way that students should learn meaningfully and avoid misconceptions. The teacher should scan the literature on the subject and define students' misconceptions, then plan and implement proper learning activities to enable the conceptual change in their minds. This study contains some information on the constructivist approach, model 5E and strategies of conceptual change, and also some course plans and activities based on the model 5E of the constructivist approach along with the conceptual change strategies (conceptual change texts, concept cartoons, concept maps, mind maps, analogies and models) regarding the subject " Cell Divisions". The prepared lesson plans and activities were used in an experimental implementation.

Key words: Conceptual change, science and technology, science activities

GİRİŞ

Fen ve teknoloji günümüzde insan yaşamının ayrılmaz bir parçası olmuştur. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğrencilere verilen bilgilerin önceden sahip oldukları bilgilerle birleştirilmesi ve öğrencilerin

öğrenmeye aktif katılımlarının sağlanması amaçlandığından soyut Fen kavramlarının somutlaştırılması ve öğrencilerin kendilerinin yapabilecekleri öğrenme etkinliklerin sunulması önemlidir. Öğretmen, öğrencilerin çeşitli aktiviteleri yapmalarına ve sonuçları bulmalarına olanak sağlayarak onlara rehberlik etmeli, yeni bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırmalarını sağlamalıdır (Martin, 1997). Anlamlı öğrenme için Fen kavramlarının yanlış ya da eksik öğrenilmesini önleyecek yapılandırmacı yaklaşım temelli, kavramsal değişim stratejilerine dayalı yöntem ve tekniklerin kullanılması büyük önem taşımaktadır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının, Fen ve Teknoloji öğretiminde kullanımına yönelik çeşitli modeller önerilmektedir. Bunlardan biri, 5E modelidir. 5E Modeli, Girme, Keşfetme, Açıklama, Derinleştirme ve Değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır.

Kavram yanılgılarının giderilmesi, kavramların yanlış ya da eksik öğrenilmesinin önlenmesi için Fen ve Teknoloji derslerinde kavramsal değişim metinleri, kavram haritaları, zihin haritaları, kavram karikatürleri, analojiler, modeller vb. kullanılabilir.

Kavramsal Değişim Metinleri

Kavramsal değişim metinlerinde, öğrencilerin konuyla ilgili kavram yanılgılarını aktif hale getirmek için bir soru sorulur. Daha sonra o konuyla ilgili yaygın kavram yanılgıları belirtilerek bu bilgilerin neden yanlış olduğu açıklanır. Böylece öğrenciler sahip oldukları kavram yanılgılarını sorgulayarak, kendi bilgilerinin yetersizliğini görürler. Ardından konuyla ilgili yeni bilgiler açıklanır, örnekler verilir (Pınarbaşı ve Canpolat, 2002; Özmen ve Demircioğlu, 2003).

Kavram Haritaları

Kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak ve gidermek için kullanılan tekniklerden biri olan kavram haritalama, kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri önermeler şeklinde göstermeye yarayan şematik çizimler olarak tanımlanmaktadır (Novak ve Gowin, 1984). Kavram haritaları; bilgileri organize etmede; öğrencilerle kavramların anlamlarını tartışmada; yanlış anlamaların, alternatif kavramların saptanmasında ve giderilmesinde; üst düzey düşünme becerilerini geliştirmede ve öğrenilenlerin değerlendirilmesinde kullanılabilir (Atasoy, 2002: 185).

Zihin Haritaları

Zihin haritalama, beyne yol gösteren anahtar kelimelerle birlikte ilişkiler ve kavramları bir arada sunan bir tekniktir ve zihin haritalarında konuyu kapsayıcı merkezi bir şekil, anahtar sözcükler, kodlar, semboller kullanılır (Ehrlich, 2001). Zihin haritaları, ilişkili kavramlara bağlanan merkezi bir düşünce ve ona ilişkin 5-10 ikincil kavramdan oluşur. Bu kavramların her birine ilişkin 5-10 tane üçüncü düzey kavram da çizilebilir (Zhao, 2003).

Kavram Karikatürleri

Kavram karikatürleriyle öğretimde, bilimsel bir olguyla ilgili birtakım alternatif düşünceler karikatür formunda bir poster üzerine veya çalışma yaprağına çizilir. Kavram karikatürleri, karikatürde yer alan karakterler arasında, kavramlara ilişkin bir tartışma başlatır ve sunar. Tartışmada sunulan fikirlerden sadece biri bilimsel olarak doğru kabul edilen düşünce biçimini, diğerleri ise bilimsel olarak doğru olmayan düşünme biçimlerini temsil etmektedir (Keogh, Naylor ve Wilson, 1998; Keogh ve Naylor, 1999; İngeç, 2008). Kavram karikatürleriyle öğretimin temel aşamaları; karikatürün tanıtılması, karikatürde yer alan düşünce biçimlerinin doğruluğunun tartışılması, araştırılması ve elde edilen araştırma bulgularının ışığında karikatürdeki düşüncelerin yeniden yorumlanması şeklinde sıralanabilir (Kabapınar, 2005: 113).

Analojiler

Analoji, öğrencilere yabancı olan veya onlar tarafından bilinmeyen bir nesneyi onların bildiği veya tanıdığı başka bir nesne ile eşleştirmektir (Ayas, Çepni ve Ayvacı, 2005: 131). Tanıdık olmayan olgu hedeftir, tanıdık olgu ise kaynaktır (Çağlar ve Şahin, 1997: 21). Analojiler, tanıdık bilgi ile ilişki kurularak yeni fikrin mantıklı ve akla yatkın olmasını sağlar (Orgill ve Bodner, 2004).

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:35 ISSN: 2146-9199

Modeller

Model çok küçük veya çok büyük olduğu için algılanamayan bir nesneyi öğrenciler tarafından algılanabilir hale getirmek için yapılan ve öğretimde kullanılan yardımcı materyallere verilen addır. Öğrencilerin zihinlerinde oluşturdukları modellerin ortaya çıkarılması ya da onlara hazır olarak sunulan modeller yardımıyla zihinlerindeki bilginin şekillenmesi açısından el yapımı modeller önem kazanmaktadır (Şahin, Öztuna ve Sağlamer, 2001).

YÖNTEM

Bu çalışma, "Hücre Bölünmeleri" konularına ilişkin kavramsal değişim stratejilerine dayalı plan ve etkinliklerin sunulduğu bir çalışmadır. Ders planı ve etkinlikler hazırlanmadan önce öğrencilerin "Hücre Bölünmeleri" konusunda sahip oldukları kavram yanılgıları araştırılmış ve bu kavram yanılgılarını gidermeye yönelik ders planı ve etkinlikler hazırlanmıştır. Aşağıda, "Hücre Bölünmeleri" konularına ilişkin hazırlanıp pilot uygulamaları yapılarak geliştirilmiş ve bir deneysel uygulamada kullanılmış olan ders planları ve etkinlikler yer almaktadır.

DERS PLANI

Dersin Adı	Fen ve Teknoloji
Sınıf	8
Ünitenin Adı	Hücre Bölünmesi ve Kalıtım
Konu	Mitoz
Önerilen Süre	40'+40'+40'+40'

Öğrenci kazanımları		*1. Mitoz ile ilgili olarak öğrenciler;* 1.1. Canlılarda büyüme ve üremenin hücre bölünmesi ile meydana geldiğini açıklar. 1.2. Mitozu, çekirdek bölünmesi ile başlayan ve birbirini takip eden evreler olarak tarif eder. 1.3. Mitozda kromozomların önemini fark ederek farklı canlı türlerinde kromozom sayılarının değişebileceğini belirtir. 1.4. Mitozun canlılar için önemini belirterek büyüme ve üreme ile ilişkilendirir.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri		Tartışma, beyin fırtınası, deney, anlatım, soru-cevap, model, çizim, zihin haritalama, kavram haritalama
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereç ve Kaynakça		Ders kitabı, bilim dergileri, ansiklopediler, internet, renkli kalemler, Mind Manager programı, Inspiration programı, etkinliklerde kullanılan araç ve gereçler
Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	*Girme (Enter/Engage)*	Öğrencilerin, evlerinde "Hücre" ve "Üreme" konularına ilişkin zihin ve kavram haritaları hazırlamaları istenir. Evlerinde hazırlamış oldukları zihin ve kavram haritalarını sınıfta grup halinde tartışarak her grubun ortak birer zihin ve kavram haritaları hazırlamaları sağlanır. Daha sonra her grubun hazırlamış oldukları zihin ve kavram haritaları incelenerek öğrencilerin bu konulara ilişkin kavramları nasıl yapılandırdıkları ve "Hücre Bölünmeleri konusuna hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmiş olur. "Eliniz kesildiğinde, düştüğünüzde vücudunuzda oluşan yaralar nasıl iyileşir?", "Tek bir hücre olan zigot, nasıl zamanla gelişerek bir canlıyı meydana getirir?" gibi sorular yöneltilerek öğrencilerin dikkatleri çekilir.
	Keşfetme (Explore)	Öğrencilerin, mitoz bölünmeyi mikroskopta incelemeleri istenir, bu şekilde mitoz bölünmenin nasıl gerçekleştiğini keşfetmeleri sağlanır **(Etkinlik 1).** Öğrencilere mitoz bölünmenin evrelerine ilişkin şekil verilerek incelemeleri istenir. Öğrencilerin, hücrelerin neden bölündüğünü keşfetmeleri ve hücre içindeki kromozomların görülmesinin nasıl mümkün olacağını anlamaları sağlanır. Öğrencilerin, mikroskopta gördüklerinden de yola çıkarak, gruplar halinde oyun hamurlarından kromozom modeli yapmaları istenir.

	Açıklama (Explain)	Öğrencilerin, canlıların niçin mitoz bölünme geçirdiklerini **(Etkinlik 2)**, mitoz bölünmenin tek hücreli ve çok hücreli canlılarda neleri sağladığını açıklamaları istenir.
	Derinleştirme (Elaborate)	Öğrencilerin gözlemleriyle, var olan ve yeni edindikleri bilgiler doğrultusunda mitoz bölünmenin neden ve nasıl gerçekleştiğini öğrenmeleri sağlanır. Öğrencilerin, mitozda kromozomların önemini fark etmeleri ve farklı canlı türlerinde kromozom sayılarının değişebileceğini anlamaları sağlanır **(Etkinlik 3 ve Etkinlik 5).** Öğrencilerin mitoz bölünmenin hayvan hücrelerinde nasıl gerçekleştiğini öğrenmeleri sağlandıktan sonra, "Acaba bitki hücrelerinde de mitoz bölünme hayvan hücrelerindeki gibi mi gerçekleşiyor?" gibi sorular sorulup "Bitki ve hayvan hücrelerindeki organelleri ve bunların işlevlerini, mitoz bölünmede üstlendikleri rolleri düşünerek açıklayın." gibi ipuçları verilerek konu hakkında daha derinlemesine düşünmeleri sağlanır.
	Değerlendirme (Evaluate)	Öğrencilerin gruplar halinde "Hücre Bölünmesi" konusuna ilişkin zihin haritaları ve kavram haritaları hazırlamaları istenir. Böylece, öğrencilerin öğrendikleri arasında nasıl ilişkiler kurdukları görülür. Konuya ilişkin bilgisayarda hazırlanmış olan zihin haritası ve kavram haritası örnekleri projeksiyonda yansıtılarak öğrencilere gösterilir, öğrencilerin hazırlamış olduklarıyla karşılaştırılarak konunun kavramları tartışılır. Her öğrenci grubuna, Mitoz Bölünmeye ilişkin kavram karikatürü çalışma yaprağı verilerek, çalışma yaprağını doldurmaları istenir **(Etkinlik 4).** Öğrenci gruplarına, yapılan alan yazın taraması sonucu mitoz konusuna ilişkin olarak hazırlanmış olan kavramsal değişim metinleri dağıtılarak, düşebilecekleri kavram yanılgıları ve bunların neden bilimsel olarak doğru olmadığı vurgulanır **(Etkinlik 5).** Öğrencilerin yeni bilgileriyle, mevcut bilgileri arasında nasıl ilişkiler kurdukları, bilgilerini nasıl yapılandırdıkları belirlenerek, gerekli görülürse ek etkinlikler düzenlenir.

Etkinlikler

Etkinlik 1: Mitoz Bölünmeyi İnceleyelim

Öğrenci Kazanımı

1.2. Mitozu, çekirdek bölünmesi ile başlayan ve birbirini takip eden evreler olarak tarif eder.

Araç ve Gereçler: Kuru soğan, aseto karmin (karmin bulunmazsa bunun yerine metilen mavisi – asetik asit kullanılabilir), porselen kap, ispirto ocağı, mikroskop, lam, lamel

Etkinliğin Yapılışı ve Sorular:

Kuru soğanın en dıştaki esmer kırmızı yapraklarını atınız. Tablasındaki eski kök kalıntılarını da bıçağın tersi ile fazla derine kaçmadan kazıyıp temizleyiniz. Soğanı, kök uçları suya değecek şekilde su dolu bir bardağa koyunuz. Birkaç gün sonra soğanın gelişmiş kök uçlarından 1/2 cm'lik kısımlarını kesip, porselen bir kap içerisindeki aseto karmin boyası içine atınız. Porselen kabı ispirto ocağında bir süre ısıttıktan sonra soğumaya bırakınız.

Temiz bir lam üzerine 1 damla aseto karmin damlatınız ve kaynamış köklerden birini bu boya içine koyduktan sonra üzerini lamelle kapatınız. Küçük parmağınızın tırnağı ile lameli üzerinden bastırarak kök parçasını iyice ezip yayınız. Hazırlamış olduğunuz bu preparatı mikroskopta inceleyiniz. Kökün ucuna yakın ve uzak olan hücreleri birbiriyle karşılaştırınız. Bu hücreler arasında ne gibi farklar görüyorsunuz?

Mitoz bölünme geçirmekte olan hücreler gördünüz mü? Sizce bölünmekte olan hücreler aynı evrede mi?

Kökün hangi kısmından aldığınız hücrelerde çekirdekler daha büyüktür? Neden?

Etkinlik 2: Yapraktan Yeni Bitkiye

Öğrenci Kazanımı

1.4. Mitozun canlılar için önemini belirterek büyüme ve üreme ile ilişkilendirir.

Araç ve Gereçler: Afrika menekşesi yaprağı, bardak, ılık su

Etkinliğin Yapılışı ve Sorular

Bir Afrika menekşesi yaprağını, bir bardak ılık suda güneş ışığının doğrudan gelmediği bir yerde 3 hafta bekletiniz.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:35 ISSN: 2146-9199

Bitkiler suya konulduktan sonra, bitkilerde ne gibi değişiklikler olabilir? Tahminlerinizi yazınız.
Kök oluşumu gözlendikten sonra, bitkiyi bir saksıya dikiniz. 4 hafta boyunca bitkideki gelişmeleri gözleyip gözlem formuna kaydediniz. Etkinliğin başında yapılan tahminlerinizle, elde edilen sonuçları karşılaştırınız.
Bitkiyi saksıya diktiğiniz haliyle 4 hafta sonraki hali arasında ne gibi farklılıklar gözlemlediniz? Bu farklılığın nedeni ne olabilir?

Etkinlik 3: Canlıların Kromozom Sayısına İlişkin Kavram Karikatürü
Öğrenci Kazanımı:
1.3 Mitozda kromozomların önemini fark ederek farklı canlı türlerinde kromozom sayılarının değişebileceğini belirtir.

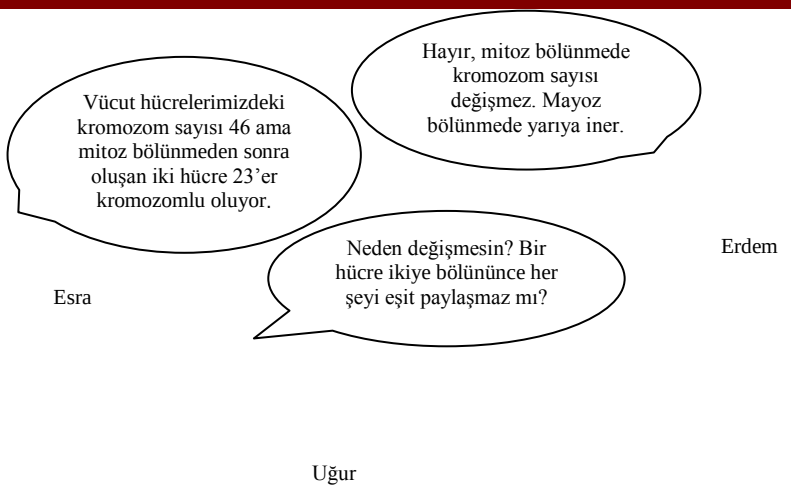
Siz, bu dört arkadaştan hangisinin düşüncesine katılıyorsunuz? Cevabınızı, aşağıdaki kutulardan sadece birini işaretleyerek belirtiniz

☐ Özgen ☐ Selim ☐ Işıl ☐ Murat

Böyle düşünmenizin nedenini açıklayınız.
……
……
……

Etkinlik 4: Mitoz Bölünmeye İlişkin Kavram Karikatürü
Öğrenci Kazanımı
1.3. Mitozda kromozomların önemini fark ederek farklı canlı türlerinde kromozom sayılarının değişebileceğini belirtir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:35 ISSN: 2146-9199



Siz, bu üç arkadaştan hangisinin düşüncesine katılıyorsunuz? Cevabınızı, aşağıdaki kutulardan sadece birini işaretleyerek belirtiniz.

☐ Esra ☐ Erdem ☐ Uğur

Böyle düşünmenizin nedenini açıklayınız.

……
……
……

Etkinlik 5: Mitoz Konusuna İlişkin Kavramsal Değişim Metni

Mitoz bölünme sırasında ana hücre ortadan kaybolmaz, o iki yeni hücreye bölünür. Ana hücrenin hücresel yapıları, iki yeni hücre tarafından paylaşılır.

Döllenme sonucu oluşan zigot, nasıl oluyor da zamanla milyarlarca hücreden oluşan bir canlı haline geliyor?

Vücudumuza giren bakteriler, nasıl oluyor da kısa sürede bizi hasta edebilecek kadar çoğalabiliyor? Küçücük bir tohum, metrelerce uzunlukta bir ağaç haline nasıl gelebiliyor? Sizce canlıların üremesini ve büyümesini sağlayan nedir?

Baharda dalları budanan ağaçlar, nasıl oluyor da yeni dallar oluşturuyor? Ağaçların kabuklarında oluşan yaralar nasıl zamanla kapanıyor?

Düşüp yaralandığımızda, nasıl oluyor da bir süre sonra yaralarımız iyileşiyor? Bebeklik resimlerinize baktığınızda, bir zamanlar ne kadar küçük olduğunuzu görürsünüz. Şimdiki halinizle, bebeklik haliniz arasındaki farklılık sizce nasıl oluşur?

Yaraların iyileşmesi, canlıların büyümesi mitoz bölünmeyle gerçekleşir. Mitoz bölünme, bir hücrelilerden çok hücrelilere kadar bütün canlılarda görülür. Bir hücrelilerde çoğalmayı, çok hücrelilerde ise büyümeyi, gelişmeyi ve yıpranan dokuların onarılmasını sağlar. Mitoz, tek hücreli canlılar için bir üreme şeklidir.

Mitozda, çekirdek ve sitoplazma bir defa bölünür. Bölünme sonucu ana hücredeki kadar kromozomlu "diploit" (2n) iki yavru hücre meydana gelir.

Mitoz bölünme ile meydana gelen iki hücre birbiriyle ve ana hücreyle aynı genetik yapıya sahiptir. Bu durum, türde kalıtsal karakterlerin devamını sağlar.

Hücre, neden bölünür?

Bir hücre büyüdükçe daha fazla maddeye gerek duymaya başlar. Halbuki hücre zarından besin maddelerinin hücre içine girmesi, hücre içinde dağılması hücre büyüdükçe zorlaşır ve daha uzun zaman alır. Bu durumda maddelerin çabuk dağılması için en uygun çözüm, bir hücrenin daha küçük iki hücreye bölünmesidir. Hiçbir hücre sonsuz olarak büyüyemez. Her hücrenin belli bir büyüklüğü vardır. Bu büyüklüğe ulaşan hücre eğer bölünmezse, yaşlanmaya başlar ve ölür.

Her hücrenin çekirdek ve sitoplazma hacimleri arasında bir oran vardır. Büyüyen hücrelerde, sitoplazma-çekirdek oranı büyüdüğünden ve çekirdeğin etki alanı sınırlı olduğundan, bu durum hücreyi ölüme sürükleyebilir. Dolayısıyla hücreyi bölünmeye zorlar. Bu bölünme, büyümeyi ve yenilenmeyi sağlar.

Hücre çekirdeğindeki kromatin iplikler, ipliksi yapıda ve dağınıktır. Hücre bölünmesi başlarken kromatin iplik kısalıp kalınlaşarak kromozomları oluşturur ve kromozomlar sadece hücre bölünmesi sırasında görülebilirler. Bazı öğrencilerin sandığı gibi iğ iplikleri kromozomlara dönüşmez. Kromozomların yapısında ise DNA ve protein bulunur. Bir kromozomda, iki kromatid vardır.

Hücreler, bölünme öncesinde genetik maddenin (DNA) yeni bir kopyasını oluştururlar yani DNA kendini eşler. Hücre çekirdeğindeki kromozomlar üzerinde yerleşmiş olan DNA, hücre bölünmesi ile kromozomların taşıyıcılığında eşit miktarlarda yeni hücrelere geçer. Bir vücut hücresi, bölünmeye başlamadan önce çekirdekteki kromozomlar kendini eşleyerek birbirinin aynısı olan iki kromatid (kardeş kromatid) oluştururlar. Kardeş kromatid ve homolog kromozom kavramları birbirine çok karıştırılır. Oysa ki ikisi aynı şey değildir. Homolog kromozomlar, biri anneden, biri babadan gelen, aynı çift gen çiftine sahip kromozomlardır. Kardeş kromatidler ise, DNA'nın kendini eşlemesiyle oluşan, aynı fiziksel ve kimyasal özelliklere sahip kromatid çiftlerine denir.
Kromozomların kendini eşlemesi, aslında DNA'nın kendi kopyasını çıkarması ile birlikte olur.
Mitoz bölünmenin her evresindeki DNA miktarı aynıdır, değişmez.
Her mitoz bölünme öncesinde DNA kendini eşlememiş olsaydı ne olurdu?
Her mitoz bölünme öncesinde genetik madde (DNA) iki katına çıkmamış olsaydı, hem birkaç hücre bölünmesinden sonra tükenir, hem de yeni hücrelere eşit miktarda genetik bilgi aktarılamazdı. Üstelik, bir süre sonra nesiller arasındaki bilgi akışı kesilerek hayat son bulurdu.
Mitoz bölünme sonucu oluşan hücrelerin kalıtsal yapısı ile ana hücrenin kalıtsal yapısı aynıdır.

Canlı	Kromozom sayısı (2n)
İnsan	46
Eğrelti otu	1020
Moli balığı	46
Köpek	78
Denizyıldızı	94

Yukarıdaki tabloyu dikkate alarak, canlıların gelişmişlik düzeyi ile kromozom sayısı arasında ilişki olup olmadığını açıklayınız.

DERS PLANI

Dersin Adı	Fen ve Teknoloji
Sınıf	8– Deney Grubu
Ünitenin Adı	Hücre Bölünmesi ve Kalıtım
Konu	Mayoz
Önerilen Süre	40'+40'+40'+40'

Öğrenci kazanımları	Mayoz ile ilgili olarak öğrenciler; 3.1. Üreme hücrelerinin mayoz ile oluştuğu çıkarımını yapar. 3.2 Mayozun canlılar için önemini fark eder. 3.3. Mayozu, mitozdan ayıran özellikleri listeler.
Öğretme-Öğrenme-Yöntem ve Teknikleri	Tartışma, beyin fırtınası, deney, anlatım, soru-cevap, model, çizim, kavram haritalama, zihin haritalama
Kullanılan Eğitim Teknolojileri-Araç, Gereç ve Kaynakça	Ders kitabı, bilim dergileri, ansiklopediler, internet, renkli kalemler, Mind Manager programı, Inspiration Programı, etkinliklerde kullanılan araç ve gereçler

Öğretme-Öğrenme Etkinlikleri	*Girme (Enter/Engage)*	Öğrencilere "Dişi üreme hücresi olan yumurta ve erkek üreme hücresi olan sperm hangi olay sonucu oluşur?" sorusu sorulur. Öğrencilerin, Mayozun evrelerine ilişkin şekli incelemeleri istenir **(Etkinlik 1)**. Öğrencilere, Mayoz sonunda kaç hücre oluştuğu ve oluşan hücrelerle, ana hücre arasında nasıl bir farklılık olduğu sorulur.

	Keşfetme (Explore)	Öğrencilerin, kromozomların kardeş olmayan kromatidleri arasındaki parça değişimi olayını, oyun hamurları kullanarak göstermeleri istenir **(Etkinlik 2)**. Öğrencilere, kromozomların kardeş olmayan kromatidleri arasındaki parça değişimi olayının neden önemli olduğu sorulur.
	Açıklama (Explain)	Öğrencilerden, mayoz bölünmenin canlılar için neden önemli olduğunu açıklamaları istenir.
	Derinleştirme (Elaborate)	Öğrencilerin, Mayoz konusuna ilişkin kavramsal değişim metnini incelemeleri sağlanarak, düşebilecekleri kavram yanılgılarının önüne geçilmeye, onlarda kavramsal değişim gerçekleştirilmeye ve böylece konuyu derinlemesine öğrenmeleri sağlanmaya çalışılır **(Etkinlik 4).**
	Değerlendirme (Evaluate)	Öğrencilerin, Mitoz ve Mayoz Bölünmenin özelliklerine ilişkin tabloyu doldurmaları istenir **(Etkinlik 3)**. Öğrencilerin, Hücre Bölünmelerine ilişkin olarak, Mitoz konusunu öğrenirken hazırlamış oldukları zihin ve kavram haritalarına öğrendiklerini eklemeleri istenir. Daha sonra, Hücre Bölünmeleri konusuna ilişkin olarak hazırlanmış olan zihin ve kavram haritaları, öğrencilerin grupça hazırlamış olduklarıyla karşılaştırılır **(Etkinlik 5** ve **Etkinlik 6)**.

Etkinlikler

Etkinlik 1: Mayozu Araştırıyorum
Öğrenci Kazanımı
3.*1. Üreme hücrelerinin mayoz ile oluştuğu çıkarımını yapar.*
Araç ve Gereç: Mayozun evrelerine ilişkin şekil
Etkinliğin Yapılışı ve Sorular
Mayozun evrelerine ilişkin şekli inceleyiniz.
Mayoz sonunda kaç hücre oluşur?
Oluşan hücrelerle, ana hücre arasında nasıl bir farklılık vardır?
Kromozom sayıları neden yarıya iner?
Kromozom sayıları yarıya inmeseydi ne olurdu?
Mayozun canlılar için önemi nedir?

Etkinlik 2: Kromozom Parça Değişimi
Öğrenci Kazanımları:
3.2. Mayozun canlılar için önemini fark eder.
3.3. Mayozu, mitozdan ayıran özellikleri listeler.
Araç ve Gereç: Oyun hamurları
Kromozomların kardeş olmayan kromatidleri arasındaki parça değişimi olayını oyun hamurlarını kullanarak gösteriniz.
Kromozomların kardeş olmayan kromatidleri arasındaki parça değişimi olayı neyi sağlar?

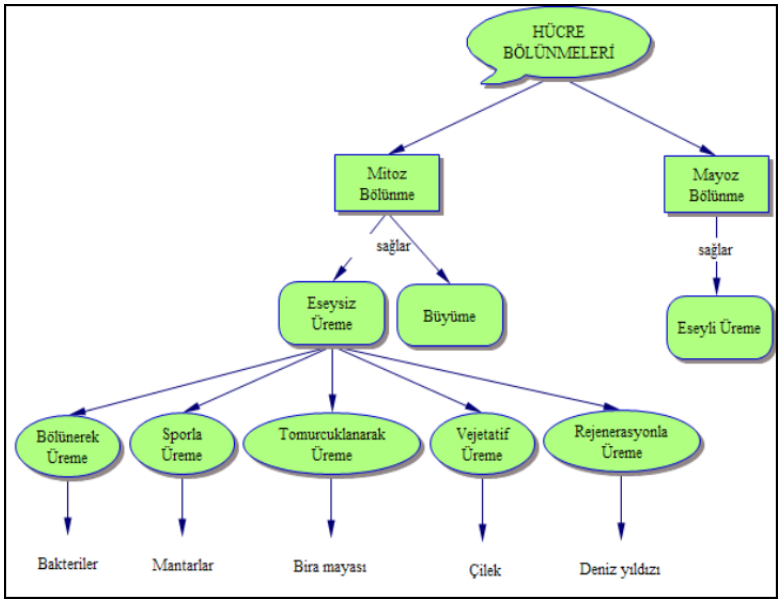
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:35 ISSN: 2146-9199

Etkinlik 3: Mitoz ve Mayoz Bölünmenin Özellikleri
Öğrenci Kazanımı
3.3. Mayozu, mitozdan ayıran özellikleri listeler.
Etkinliğin Yapılışı ve Sorular
Aşağıda mitoz ve mayoz bölünmeyle, bu bölünmelere ait özelliklerin yer aldığı tabloyu doldurunuz.

Özellik	Mitoz	Mayoz
Sonuçta oluşan hücre sayısı		
Bölünmeden sonra hücrelerin kromozom sayısı		
Görüldüğü hücreler		
Oluşan hücrelerin genetik yapısı		
Bölünmeden sonra canlılarda çeşitlilik		

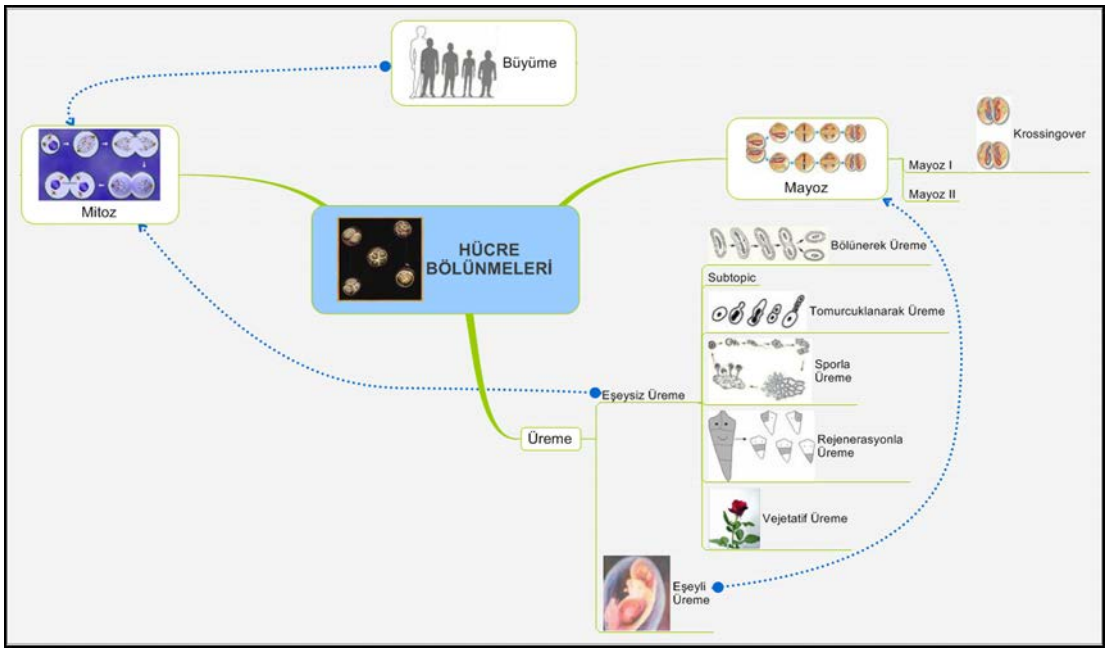
Etkinlik 4: Mayoz Konusuna İlişkin Kavramsal Değişim Metni
Vücut hücrelerimizde 46 kromozom varken, eşey hücrelerimizde neden 23 kromozom var? Eşey hücrelerimizin oluşması nasıl sağlanıyor?
Nesiller boyunca kromozom sayısının sabit kalması, mayoz bölünme ile sağlanır. Mayoz bölünme, eşey hücrelerini oluşturur. Sperm ve yumurta hücresi, eşey hücreleridir ve eşey ana hücrelerinin mayoz bölünme geçirmesi sonucu oluşurlar. Eşey hücreleri haploid (n) sayıda kromozoma sahiptir. Vücut hücreleri ise diploid (2n) sayıda kromozoma sahiptir. Örneğin vücut hücresi olan deri hücresi ile erkek eşey hücresi olan sperm hücresinin kromozom sayısı aynı değildir.
Çiçekli bitkilerde büyüme mitoz bölünme ile gerçekleşir. Üreme ise mayoz bölünme sonucu eşey hücrelerinin oluşması, erkek ve dişi eşey hücrelerinin birleşmesi sonucu, eşeyli üreme ile gerçekleşir.
Mayozda çekirdek ve sitoplazma arka arkaya 2 defa bölünür, "haploit" (n) kromozomlu 4 yavru hücre meydana gelir.
Eğer eşey hücrelerinde de vücut hücreleri kadar kromozom bulunsaydı ne olurdu?
Eğer eşey hücrelerinde de vücut hücreleri kadar kromozom bulunsaydı, iki eşey hücresinin birleşmesi ile zigottaki kromozom sayısı iki katına çıkmış olacaktı. Mayoz bölünme ile her türün bütün fertlerindeki kromozom sayısının sabit kalması sağlanmakla kalmaz, mayoz sırasındaki kromozomların kardeş olmayan kromatidleri arasındaki parça değişimi olayı ile tür içi değişiklikler de ortaya çıkar.

Etkinlik 5: Hücre Bölünmelerine İlişkin Kavram Haritası



Şekil 1: “Hücre Bölünmeleri” Konusuna İlişkin Kavram Haritası Örneği

Etkinlik 6: Hücre Bölünmelerine İlişkin Zihin Haritası



Şekil 2: "Hücre Bölünmeleri" Konusuna İlişkin Zihin Haritası

TARTIŞMA VE SONUÇ

Çalışma kapsamında hazırlanıp geliştirilmiş olan ders planı ve etkinlikler, Fen ve Teknoloji öğretmenleri için örnek materyaldir. Kavramsal değişim metinleri, kavram haritaları, zihin haritaları, kavram karikatürleri, analojiler ve modeller gibi kavramsal değişimi sağlayan araçların, öğrencilerin gruplar halinde birlikte çalışmalarını sağlayarak sosyal yapılandırmalarına da katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Fen ve Teknoloji konuları, pek çok bilgi ve kavram içermektedir. Anlamlı öğrenme için konulara ilişkin bilgi ve kavramların birbiriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, kavramsal değişim stratejilerine dayalı etkinliklerin, öğrencilerin bilgi ve kavramları zihinlerinde anlamlı olarak yapılandırmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin, kavramsal değişim stratejilerine dayalı etkinliklerle dersleri işlemeleri, öğrencilerin zihinlerinde kavram yanılgılarının oluşmasına büyük ölçüde engel olacaktır. Öğrencilerin bir konuda sahip oldukları kavram yanılgıları, o konuya ilişkin yeni kavramların öğrenilmesini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle, derslerde öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasını önleyecek kavramsal değişim stratejilerine dayalı etkinliklerin kullanılması büyük önem taşımaktadır.

Öğretmen adayları ve öğretmenlerin kavramsal değişim stratejilerine ilişkin olarak bilgilendirilmeleri ve bu stratejilere dayalı ders planları ve etkinlikler hazırlamaları, eğitim verecekleri öğrencilerde kavram yanılgılarının oluşmasını önleyerek onların anlamlı öğrenmelerini sağlayacaktır.
Yeni hazırlanacak olan Fen Öğretim Programında, öğrencilerde oluşan ya da oluşabilecek kavram yanılgılarını gidermeye yönelik kavramsal değişim stratejilerine dayalı örnek etkinliklere yer verilmesi, programın uygulayıcısı olan öğretmenler için yol gösterici olacaktır.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Atasoy, B. (2002). *Fen öğrenimi ve öğretimi.* Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ayas, A., Çepni, S. ve Ayvacı, H. Ş. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi.* Bulunduğu eser: Çepni, S. (Ed.) Fen ve teknoloji derslerinde öğrencileri aktif kılan yöntem, teknik ve modellemeler (ss. 116-134). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Çağlar, A. ve Şahin, F. (1997). Fen eğitiminde analoji (benzetme)lerin önemi. *Yaşadıkça Eğitim,* 51, 21-24.

Ehrlich, A. R. (2001). *Mind mapping an overview bibliography.* 13.03.2006 tarihinde http://studenttabletpc.blogs.com/the_student_tablet_pc/files/mind_mapping_overview.pdf adresinden alınmıştır.

İngeç, Ş. K. (2008). Use of concept cartoons as an assessment tool in physics education. *US-China Education Review,* 5 (11), 47-54.

Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,* 5 (1), 103-146.

Keogh, B., Naylor, S. & Wilson, C. (1998). Concept cartoons: A new perspective on physics education. *Physics Education,* 33(4), 219-224.

Keogh, B. & Naylor, S. (1999). *Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation.* ınternational journal of science education, 21(4), 431- 446.

Martin, D. J. (1997). *Elementary science methods. a constructivist approach.* Kennesaw State Collage. Delmar Publishers.

Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn.* Cambridge University Press.

Orgill, MK. & Bodner, G. (2004). What research tells us about using analogies to teach chemistry. *Chemistry Education: Research and Practise,* 5 (1), 15-32.

Özmen, H. ve Demircioğlu, G. (2003). Asitler ve bazlar konusundaki öğrenci yanlış anlamalarının giderilmesinde kavram değişim metinlerinin etkisi. *Milli Eğitim Dergisi,* 159, 111-119.

Pınarbaşı, T. ve Canpolat, N. (2002). Fen eğitiminde kavramsal değişim yaklaşımı-II: Kavram değiştirme metinleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 10 (2), 281-286).

Şahin, F., Öztuna, A. ve Sağlamer, B. (2001). *İlköğretim ikinci kademe fen bilgisi dersinde 'sinir hücresi'nin model yoluyla öğretiminin başarıya etkisi*. Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Yeni Binyılın Başında Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. (7-8 Eylül 2001). İstanbul.

Zhao, Y. (2003). *The use of a constructivist teaching model in environmental science at beijing normal university.* The China Papers, 78-83.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:36 ISSN: 2146-9199

ÖĞRENCİLERİN "HÜCRE BÖLÜNMESİ VE KALITIM" KONULARINA İLİŞKİN KAVRAM YANILGILARI

Dr. Güliz Aydın
Saadet Emir Ortaokulu,
gulizaydin@gmail.com

Doç. Dr. Ali Günay Balım
DEÜ Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,
agunay.balim@deu.edu.tr

Özet

Araştırma, İzmir ili Buca ilçesindeki bir ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan iki 8. sınıf şubesindeki toplam 55 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. 14 açık uçlu sorudan oluşan "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" kavramsal anlama testi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön test olarak uygulanmıştır. Deney grubunda kavramsal değişim stratejilerine dayalı etkinliklerle, kontrol grubunda ise 8. sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programındaki etkinliklerle öğretim gerçekleştirilmiştir. 7 hafta süren deneysel uygulamadan sonra, kavramsal anlama testi öğrencilere son test olarak uygulanmış ve deney ve kontrol gruplarından 9'ar öğrenci ile (toplam 18 öğrenci ile) ünite konularına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca, ön test ve son test olarak uygulanan kavramsal anlama testine çok benzer bir test, deneysel uygulamanın bitmesinden 6 hafta sonra öğrencilere geciktirilmiş son test (kalıcılık testi) olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin, kavramsal anlama testlerine ve yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri yanıtların nitel analizleri yapılarak, konulara ilişkin kavram yanılgıları belirlenmiştir.

Anahtar sözcükler: hücre bölünmesi ve kalıtım, kavram yanılgıları**, fen eğitimi**

STUDENTS' MISCONCEPTIONS RELATED TO SUBJECTS OF "CELL DIVISION AND HEREDITY"

Abstract

This study was conducted with 55 students from two 8th grade classes at a primary school in Buca, İzmir. The conceptual understanding test of 14 open-ended questions on "Cell Division and Heredity" was given to experiment and control group of students as a pre-test. While the experiment group's learning activities were based on conceptual change strategies, the control group's activities were on 8th grade Science and Technology course. After 7 weeks of experimental implementation, the conceptual understanding test was given as a post-test, and 18 semi-structured interviews on the unit subjects were held with 9 students from each group. 6 weeks after the end of experimental implementation, a similiar test to the conceptual understanding test, which is used as a pre-test and post-test, was given as a delayed permanence test. Students' answers to the test and interview were analysed qualitatively to find out their misconceptions on subjects.

Key words: Cell Division and Heredity, misconceptions, science education

GİRİŞ

Etkili Fen eğitimi için, temel Fen kavramlarının tam ve doğru olarak öğrenilmesi son derece önemlidir. Çünkü bu kavramlar, ilişkili olduğu diğer kavramların ve daha ileri seviyelerdeki Fen kavramlarının öğrenilmesine temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla, yeni bilgi daha önceki kavramlarla ilişkilendirildiğinde anlam kazanır. Temel

kavramların yanlış ya da eksik öğrenilmesi, yeni oluşturulacak bilginin de yanlış öğrenilmesine neden olabilmektedir (Bayram, Sökmen ve Savcı, 1997; Bayram, Sökmen ve Gürdal, 1999). Etkin bir Fen öğretimi için, öğrencilerin Fen konularındaki kavram yanılgılarının bilinmesi gerekmektedir. Kavram yanılgıları, kişilerin olaylar hakkında sahip oldukları bilimsel olarak yanlış olan fikir ve anlayışlarıdır (Gülçiçek, 2005: 124). Kavram yanılgılarının giderilerek anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için, öğrencilerin bilimsel olarak doğru kabul edilemeyecek bilgilerinin, yeni bilgilere uyum sağlayacak şekilde doğru bilgilerle değiştirilmesi gerekir ki; bu süreç, kavramsal değişim sürecidir.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına dayandırılarak Posner, Strike, Hewson ve Gertzog (1982) tarafından geliştirilen kavramsal değişim modeline göre, öğrencilerin öncelikle var olan kavramlarını yetersiz bulmaları, ikinci olarak yeni kavramı anlaşılır, üçüncü olarak mantıklı (kabul edilebilir) ve son olarak da faydalı (kullanışlı) bulmaları gerekmektedir. Yeni kavram sözü edilen bu dört özelliği de taşıyorsa zorluk çekilmeden öğrenilir. Aksine yeni kavram mevcut kavramlarla çelişiyorsa, kabul edilebilir ve anlamlı olamaz (Chiu, Chou ve Liu, 2002; Duit ve Treagust, 2003).

Kavramsal değişimin sağlanabilmesi için, öğrencilerin konuya ilişkin sınıfa getirdikleri ve konunun bilimsel olarak ifade edilme biçimiyle çelişen kavram yanılgılarının tanımlanması ve ona göre öğrenme ortamının düzenlenmesi gerekir (Efe, Hevedanlı ve Yetişir, 2005: 285).

Kavramların temsil ettiği düşünceleri içselleştirmek ve bu kavramları doğru anlamlarıyla düşünebilmek, onları belleğin ötesine taşıyarak, zihinde özümlemek, Fen öğretiminin üst basamaklarına ulaşmanın en vazgeçilmez gerekliliğidir. İlköğretim döneminde oluşabilecek kavram yanılgıları Fen öğretiminde ileriye dönük sorunlar yaratabilir (Eyidoğan ve Güneysu, 2002).

Fen öğretiminde kavram yanılgılarını gidermek ve öğrencilerde kavramsal değişimi sağlamak için kavramsal değişim metinleri, kavram haritaları, zihin haritaları, kavram karikatürleri, analojiler ve modeller kullanılabilir.

Kavramsal Değişim Metinleri

Kavramsal değişim metinlerine, öğrencilerin sahip olabilecekleri kavram yanılgıları yazılıp bu kavramların neden yetersiz ya da yanlış olduğu vurgulanarak bilimsel açıklamalar ve örneklerle öğrencilere doğru kavram kazandırılmaya çalışılır. Kavramsal değişim metinlerinde öğrencilere sorular yöneltilerek onların ön bilgileri aktif hale getirilir ve daha sonra bu ön bilgilerin yanlış ve yetersiz olduğu öğrencilere hissettirilir (Köseoğlu ve diğ., 2003: 137). Böylece öğrenciler sahip oldukları kavram yanılgılarını sorgulayarak, kendi bilgilerinin yetersizliğini görürler. Ardından konuyla ilgili yeni bilgiler açıklanır, örnekler verilir (Pınarbaşı ve Canpolat, 2002; Özmen ve Demircioğlu, 2003).

Kavram Haritaları

Bir konu ile ilgili kavramları ve kavramlar arası ilişkileri grafiksel olarak gösteren kavram haritaları, öğrencilerin kavramları nasıl algıladıklarını ve kavramlar arası ilişkileri nasıl kurduklarını anlamada, ön kavramlarını ve alternatif kavramlarını belirlemede ve kavramsal anlamalarını değerlendirmede kullanılan görsel bir araçtır (Kaya, 2003; Aydın, Balım ve Evrekli, 2007). Kavram yanılgılarını ortaya çıkarmak ve gidermek için kullanılan kavram haritaları, kavramlar arasındaki anlamlı ilişkileri önermeler şeklinde göstermeye yarayan şematik çizimler olarak tanımlanmaktadır (Novak ve Gowin, 1984).

Zihin Haritaları

Zihin haritalarında konuyu kapsayıcı merkezi bir şekil, anahtar sözcükler, kodlar, semboller kullanılır (Ehrlich, 2001). Zihin haritaları, ilişkili kavramlara bağlanan merkezi bir düşünceden meydana gelir. Harita, merkezi bir düşünce ve ona ilişkin 5-10 ikincil kavramdan oluşur. Bu kavramların her birine ilişkin 5-10 tane üçüncü düzey kavram da çizilebilir (Zhao, 2003). Belli bir bilgi yapısı ile ilgili olarak akla gelenlerin bir şema içinde yer alması; o bilgi yapısının, diğer bilgi yapıları ile ilişkilendirilmesini kolaylaştırabilmekte ve o bilginin tüm boyutlarıyla bir arada görülebilmesini sağlayabilmektedir (Keskinkılıç, 2009: 303). Zihin haritalama, konulara ilişkin anahtar kavramlar ve kodların kullanılması, konuyu ifade etmeyi sağlayan resim ve şekillerin yer verilmesi sayesinde, beynin hem sağ, hem de sol lobunun kullanılmasını sağlar.

Kavram Karikatürleri

Kavram karikatürlerinde, genellikle üç ya da daha fazla karakterin günlük bir olay hakkındaki karşılıklı soruları ya da fikirleri konuşma balonları biçiminde sunulmaktadır (Uğurel ve Moralı, 2006). Kavram karikatürlerinde, genellikle üç ya da daha fazla karakterin bir konuda yaptıkları tartışmanın resimle ifadesi yer almaktadır (Keogh ve Naylor, 2000; Morris, Merritt, Fairclough, Birrell ve Howitt, 2007; Şaşmaz Ören, 2009). Bu tartışmada, resimdeki her karakter farklı bir düşünceyi savunmaktadır. Kavram karikatürleri, öğrencilerin öğretim öncesindeki sahip oldukları düşünce biçimlerinin ortaya çıkarılması ve var olan kavram yanılgıların giderilebilmesini mümkün kılmaktadır (Saka, Akdeniz, Bayrak ve Asilsoy, 2006). Bu nedenle kavram karikatürleri, öğretmenlerin Fen eğitiminde kavramsal değişim oluşturmaları amacıyla kullanılabilecek bir eğitimsel araçtır (Özyılmaz Akamca, Ellez ve Hamurcu, 2009).

Analojiler

Analoji bilinmeyen bir kavramın, bilinen bir kavramla açıklanmasında kullanılan tekniktir. Analojiler, tanıdık bilgi ile ilişki kurularak yeni fikrin mantıklı ve akla yatkın olmasını sağlar (Orgill ve Bodner, 2004). Analojiler, ön bilgilerle yeni bilgiler arasında anlamlı ilişkiler kurmada kullanılabilir (Kesercioğlu, Yılmaz, Huyugüzel Çavaş ve Çavaş, 2004: 27). Eğer kavranılması zor olan yeni konular öğrenciye daha önceden bildiği konulara benzetilerek ya da onlarla ilişki kurularak aktarılırsa, öğrenme daha çabuk gerçekleşecektir (Sağırlı ve Macaroğlu Akgül, 2004: 173). Analojiler, öğrencilerin kavram yanılgılarını tanımalarına, bu kavramları reddetmelerine ve bilimsel olarak kabul edilen kavramları benimsemelerine ve anlamlı öğrenmelerine yardım edebilir.

Modeller

Modeller, karmaşık görünen olayların insanlar tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla kullanılan bilimsel ve zihinsel etkinliklerdir (Paton, 1996'dan aktaran Canpolat, Pınarbaşı ve Bayrakçeken, 2004). Modeller doğru ve yerinde kullanılırlarsa, öğrencileri bilim adamları tarafından kabul edilen kavramsal modellere doğru götürür. Öğrencilerin kendi modellerini yapmalarını ve eleştirmelerini sağlamak, öğrenmede kavramsal gelişimi sağlar.

"Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" konuları, güncel hayatta pek karşılaşılmayan pek çok kavram içermektedir. Soyut ve karmaşık olan genetiğin temel kavramlarını somutlaştırmak ve yapılandırmak, öğrenenler için zordur (Kılıç ve Sağlam, 2008). Hücre Bölünmesi ve Kalıtım konularındaki kavram yanılgılarının belirlenmesi, kavram öğretiminin nasıl gerçekleştiğinin bilinmesi ve öğrenme etkinliklerinin kavram yanılgılarına sebep olmayacak şekilde düzenlenmesi açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın problemi, "Öğrencilerin 'Hücre Bölünmesi ve Kalıtım' konularındaki kavram yanılgıları nelerdir?" şeklinde ifade edilebilir.

YÖNTEM

Çalışma, 2007-2008 öğretim yılında, İzmir ili Buca ilçesindeki bir ilköğretim okulunda derslerine aynı Fen ve Teknoloji dersi öğretmeninin girdiği şubeler halindeki iki sekizinci sınıfta gerçekleştirilmiştir. Bu iki sekizinci sınıf şubesindeki öğrenci sayılarının ve öğrencilerin başarı düzeylerinin birbirine denk olmasına dikkat edilmiş; sınıflar, "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" konularına ilişkin ön test sonuçlarına bakılarak çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarında, aynı öğretmen öğretim yapmıştır.
Araştırmada deneysel modellerden "ön test - son test kontrol gruplu yarı deneysel desen" (Balcı, 2001: 247) kullanılmıştır. Ön test – son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki gruptan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak atanır ve her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 1994).

Araştırmada veriler, açık uçlu sorulardan oluşan kavramsal anlama testi ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı ses kayıtlarıyla toplanmıştır.

Deneysel uygulamaya başlamadan önce deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan kavramsal anlama testi ön test olarak; deneysel uygulama sonrasında ise son test olarak uygulanmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin kavramları nasıl yapılandırdıklarını belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Deneysel çalışma sırasında kontrol grubunda Fen ve Teknoloji öğretim programında sunulan etkinliklere uygun yöntem ve tekniklerle dersler işlenirken; deney grubunda

yapılandırmacı yaklaşıma dayalı, kavramsal değişim stratejilerine uygun, öğrencilerin aktif olarak katıldıkları etkinliklerle (kavramsal değişim metinleri, kavram haritaları, zihin haritaları, kavram karikatürleri, analojiler, modeller) öğretim gerçekleştirilmiştir. Ayrıca deneysel uygulamanın bitmesinden 6 hafta sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere açık uçlu sorulardan oluşan bir kalıcılık testi, geciktirilmiş son test olarak uygulanmıştır. Bu kalıcılık testindeki soruların yarısı ön test - son test olarak kullanılan kavramsal anlama testindeki açık uçlu sorularla aynı, diğer yarısı ise bu sorulara çok benzerdir.

Kavramsal Anlama Testi, "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" konuları ile ilgili alan yazın taraması yapılıp, öğrencilerin bu konularda sahip oldukları kavram yanılgıları dikkate alınarak hazırlanmış açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Açık uçlu soruları hazırlarken kapsam geçerliği için "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" konuları ile ilgili kavram analizi yapılmıştır. Hazırlanan kavram analizine ilişkin olarak 5 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların görüş ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış, böylece hazırlanan kavram analizinin kapsam geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Oluşturulan Hücre Bölünmesi ve Kalıtım Kavramsal Anlama Testine ilişkin olarak 7 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri alındıktan sonra kavramsal anlama testi, 21 öğrenciye uygulanarak, soruların ifade bakımından anlaşılır olup olmadığı incelenmiş, gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Öğrencilere ön test, son test ve geciktirilmiş son test olarak uygulanan kavramsal anlama testinin son şekli 14 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

Hazırlanan görüşme soruları için 3 uzmanın görüşü alınmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Son testlerin uygulanmasından sonra deney ve kontrol grubundan 9'ar öğrenciye uygulanan "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu", ünite kavramlarına ilişkin 12 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde görüşmeci, önceden sormayı planladığı soruları içeren görüşme protokolünü hazırlar. Buna karşın araştırmacı, görüşmenin akışına bağlı olarak değişik yan ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilir ve kişinin yanıtlarını açmasını ve ayrıntılandırmasını sağlayabilir. Eğer kişi görüşme sırasında belli soruların yanıtlarını başka soruların içinde yanıtlamış ise, araştırmacı bu soruları sormayabilir (Türnüklü, 2000: 547). Öğrencilerle yapılan görüşmeler yazılı hale getirilerek verilerin azaltılması, verilerin sunumu ve sonuç çıkarma basamaklarıyla analiz edilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın problemi, "Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin 'Hücre Bölünmesi ve Kalıtım' konularındaki kavram yanılgıları nelerdir?" şeklinde ifade edilmiştir. Yapılan çalışmada, ön test (ÖT), son test (ST) ve geciktirilmiş son test (GST) olarak uygulanan kavramsal anlama testi ile deneysel uygulamadan sonra yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden (G) elde edilen sonuçlara göre deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerde karşılaşılan kavram yanılgıları aşağıdaki gibidir:

Tablo 1: Öğrencilerin 'Hücre Bölünmesi ve Kalıtım' Konularına İlişkin Kavram Yanılgıları

Öğrencilerin Kavram Yanılgıları	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	ÖT	ST	GST	G	ÖT	ST	GST	G
DNA nükleotidleri oluşturur.	-	-	-	-	-	2	-	-
Nükleotidin içinde kromozom bulunur.	-	-	-	-	-	1	-	-
Kromozom sayıları aynı olmasına rağmen insanlar arasında görülen farklılıkların nedeni, genlerin fosfatının farklı olmasıdır.	-	-	-	-	-	1	-	-
Baba daima baskındır ve çocuklar babanın genetik özelliklerini taşır.	1	-	-	-	1	1	1	2
İki kardeşten, genlerini annesinden alan erkek çocuğu annesine, genlerini babasından alan kız	-	2	-	-	-	4	2	-

çocuğu babasına benzer.								
Çocuğu anne doğurduğu için, genetik özellikleri daima annesine benzer.	-	-	-	-	-	-	-	2
Kaza sonucu gerçekleşen körlük, modifikasyona örnektir.	-	-	-	-	-	2	1	-
Kaza sonucu gerçekleşen körlük kalıtsal hale gelir.	1	1	-	-	3	2	-	-
Kedinin koparılan kulağı kendini yeniler.	-	-	-	-	-	-	1	-
Sonradan kazanılan karakterler, oğul döllere aktarılır.	-	-	-	-	1	-	-	1
DNA kendini eşlemez.	-	-	-	-	-	-	-	2
Canlıların kromozom sayılarıyla gelişmişlik düzeyi doğru orantılıdır.	12	2	1	-	2	4	4	3
Kromozom sayısı fazla olan canlı, az gelişmiştir.	1	-	-	-	-	-	1	-
Kromozom sayısı fazla olan canlı daha çok ürer.	2	-	-	-	-	-	-	-
Aynı tür canlıların kromozom sayısı farklıdır.	-	-	-	-	-	-	-	1
Baba, hemofili hastalığı bakımından taşıyıcıdır.	-	-	-	-	1	-	-	-
Babasının genleri baskın olan kız çocuğunda hemofili hastalığı görülmez, annesinin genleri baskın olan erkek çocuğunda hastalık görülür.	-	-	-	-	-	-	1	-
Küçükken geçirilen kaza, renk körlüğüne neden olabilir.	-	-	-	-	-	-	1	-
Anne ve babasının kuyrukları kesilen bir yavru kedi kesik kuyruklu doğar ve nesiller boyunca kuyruğu kısa/kesik yavru doğmaya devam eder.	-	-	-	-	-	-	-	1
Hemofili/renk körlüğü kalıtsal değildir.	-	-	-	-	-	1	3	-
Kalıtsal hastalıklar baskın genlerle taşınır.	-	-	-	-	-	-	-	1
Patateslerden bölünen parçalardaki filizlerde çekirdek bulunduğundan dolayı toprakta kök oluşturur.	-	-	-	-	-	-	1	-
Mayoz, zigotun çoğalıp gelişmesini sağlar.	-	-	-	-	-	1	3	-
Adaptasyonlar fenotipte gerçekleşir.	-	-	-	-	-	1	-	-
Çocuğun kız ya da erkek olması, anne ve babanın ikisine de bağlıdır.	-	-	-	1	-	-	-	-
	-	-	-	-	-	-	-	3

3 tane erkek çocuğu olan anne-babanın, 4. çocuğunun kız olma olasılığı % 25'tir. Erkek çocuklar baskındır. Kız çocuklar çekinik genle olabilir.								
Yanak hücresi ve sinir hücresinin genetik yapısı farklıdır.	-	-	-	-	-	-	-	7

Deney grubundaki öğrencilerin, ön test olarak uygulanan kavramsal anlama testi sonucu "Baba daima baskındır ve çocuklar babanın genetik özelliklerini taşır.", "Canlıların kromozom sayılarıyla gelişmişlik düzeyi doğru orantılıdır.", "Kromozom sayısı fazla olan canlı, az gelişmiştir." ve "Kromozom sayısı en fazla olan canlı daha çok ürer." kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür. Kontrol grubundaki öğrenciler ön test sonuçlarına göre, "Baba daima baskındır ve çocuklar babanın genetik özelliklerini taşır.", "Sonradan kazanılan karakterler, oğul döllere aktarılır.", "Canlıların kromozom sayılarıyla gelişmişlik düzeyi doğru orantılıdır." ve "Baba, hemofili hastalığı bakımından taşıyıcıdır." kavram yanılgılarına sahiptirler. Son test ve geciktirilmiş son testte kontrol grubundaki öğrencilerin, deney grubundaki öğrencilere göre daha çok kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmektedir. Kavram yanılgılarını gidermeye yönelik etkinlikler yapılmadan sadece Fen ve Teknoloji Öğretim Programındaki etkinliklerle derslerin işlendiği kontrol grubunda yapılan öğretimin, öğrencilerde kavram yanılgılarına sebep olduğu ya da kavram yanılgılarını gidermede yeterince etkili olmadığı düşünülebilir. Alan yazın taraması sonucu (Lock ve Miles, 1993; Yılmaz, 1998; Berthelsen, 1999; Lewis ve Robinson, 2000; Tekkaya, Çapa ve Yılmaz, 2000; Şahin ve Parim, 2002; Tekkaya, 2002; Eyidoğan ve Güneysu, 2002; Topçu, 2004; Temelli, 2006) da yukarıda yer alan kavram yanılgılarına benzer kavram yanılgılarına rastlanmıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Fen ve Teknoloji, pek çok konu ve kavramla bunlar arasındaki ilişkileri içeren bir derstir. Dersin içeriğindeki herhangi bir konu ve kavram öğrenilmeden, bu konu ve kavramla ilişkili diğer konu ve kavramların öğrenilmesi çok zordur. Yapılan araştırmalar, öğrencilerin Fen konularında kavram yanılgılarına sahip olduklarını ve bu kavram yanılgılarının da, yeni konuları öğrenmelerini zorlaştırdığını göstermiştir (Gülçiçek, 2005). Bu durum da, Fen ve Teknoloji konularına ilişkin kavram yanılgılarının belirlenmesini ve bu kavram yanılgılarını gidermeye yönelik kavramsal değişim stratejilerinin kullanılmasını gerektirir.

Öğrencilerin bilgileri aktif olarak kendilerinin yapılandırdıklarını öngören yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olan çalışmada, deney grubunda kavramsal değişim stratejilerine dayalı etkinlikler kullanılarak, bu etkinliklerin "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" konularında kavram yanılgılarını gidermede etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, ön test olarak uygulanan kavramsal anlama testi sonuçlarına göre konuya ilişkin kavram yanılgıları taşıma düzeyleri yakındır. "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" konu ve kavramlarını öğrenciler, önceki yıllarda öğrenmemişlerdir. Bu ünite konuları, sekizinci sınıftan önceki sınıflarda öğretim programında yer almamaktadır. Yapılan uygulamalardan sonra, son test, geciktirilmiş son test ve yarı yapılandırılmış görüşme verilerinin analizi sonucu, kontrol grubundaki öğrencilerin, deney grubundaki öğrencilerden daha çok kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür. Kavramsal değişim stratejilerinin etkililiğini inceleyen araştırmalarda, deneysel uygulamalardan sonra öğrencilerin kavram yanılgılarının anlamlı olarak azaldığı görülmektedir. Ancak öğrencilerde kavram yanılgısı sayısı anlamlı olarak azaldığında bile, hala öğrencilerde çok sayıda kavram yanılgısının kaldığı gözlenmiştir (Duit ve Treagust, 2003). Fen ve Teknoloji öğretim programındaki etkinliklerle yapılan öğretimin, kontrol grubundaki öğrencilerin kavram yanılgılarına düşmelerine sebep olduğu, kavramsal değişimi gerçekleştirmede yetersiz kaldığı söylenebilir.

Yapılan çalışmada kontrol grubundaki öğrencilerin, nükleotid, DNA, kromozom kavramları arasındaki büyüklük ilişkisini kuramadıkları ve bunun sonucunda "Nükleotidin içinde kromozom bulunur.", "DNA nükleotidleri oluşturur." gibi kavram yanılgılarına sahip oldukları görülmüştür. Ünal, Akıncı ve Şahin (2001), mitoz bölünme konusunun modelle öğretilmesine ilişkin yaptıkları çalışmada, pek çok öğrencinin gen, DNA, kromozom ve hücre bölünmesi kavramları arasında ilişki kurmada zorlandıklarını tespit etmişlerdir. Şahin ve Parim (2002) de yaptıkları çalışmada, gen ve kromozom kavramları arasındaki ilişkinin net bir şekilde kavranmadığını, öğrencilerin genlerin kromozomlardan büyük olduğunu söylediklerini ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, özellikle

kromozom-gen ilişkisinin öğrenilmesinin, 14-15 yaş grubundaki bilişsel gelişimde somuttan soyuta geçme evresinde olan öğrenciler için güç olduğunu belirtmişlerdir.

Kontrol grubundaki öğrencilerden birinin, "Kromozom sayıları aynı olmasına rağmen insanlar arasında görülen farklılıkların nedeni, genlerin fosfatının farklı olmasıdır." kavram yanılgısına sahip olduğu; Şahin ve Parim (2002)'in yaptıkları çalışmada da DNA şifrelerimizin niçin farklı olduğu sorusuna bilimsel olarak doğru yanıt veremeyen öğrencilerin olduğunun ifade edildiği görülmüştür. Yine bu araştırmacılar da çalışmalarında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin taşıdığı "Canlıların kromozom sayılarıyla gelişmişlik düzeyi doğru orantılıdır." kavram yanılgısını tespit etmişlerdir.

Görüşme yapılan kontrol grubundaki öğrencilerde karşılaşılan "Yanak hücresi ve sinir hücresinin genetik yapısı farklıdır." kavram yanılgısıyla, yaptıkları çalışmalarda Lewis ve Wood-Robinson, (2000) ile Topçu, (2004)'nun da karşılaştıkları görüşmüştür. Bu araştırmacıların çalışmalarında öğrenciler, yanak ve sinir hücresinin genetik yapısının farklı olmasının nedenini, "Genetik yapılarının farklı olması, işlevlerinin farklı olmasından kaynaklanır." şeklinde; Topçu (2004)'nun çalışmasında ayrıca, "Genetik yapılarının farklı olmasının nedeni, vücudun farklı yerlerinden alınmış örnekler olmalarıdır." şeklinde açıklamışlardır. Yapılan bu çalışmada da, öğrenciler genetik yapının farklı olmasını düşünmelerinin nedeni olarak benzer açıklamalarda bulunmuşlardır.
Çalışmada, kontrol grubundaki öğrencilerin birinde, "Küçükken geçirilen kaza, renk körlüğüne neden olabilir." kavram yanılgısına rastlanmıştır. Yine kontrol grubundaki görüşme yapılan öğrencilerden birinin söylediği "Yapışık kulaklılık, kalıtsal hastalıktır." ifadesi, öğrencinin "kalıtsal özellik" ile "kalıtsal hastalık" kavramlarını zihninde iyi yapılandıramadığını göstermektedir.

Görüşme yapılan kontrol grubundaki öğrencilerden birinde karşılaşılan "Anne ve babasının kuyrukları kesilen bir yavru kedi kesik kuyruklu doğar ve nesiller boyunca kuyruğu kısa/kesik yavru doğmaya devam eder." kavram yanılgısıyla, Clough ve Wood-Robinson (1985) da 84 ortaokul öğrencisiyle yaptıkları çalışmada karşılaşmışlardır. Araştırmacılar çalışmalarında öğrencilere, farelerin kuyrukları kesildiğinde doğacak yavrularının kuyruklarının uzunluğunun nasıl olacağını sormuşlardır. Öğrenciler doğacak yavruların kuyruklarının normal uzunlukta olacağını fakat farelerin kuyrukları nesiller boyunca kesilmeye devam edildiğinde, 4-5 nesil sonra kuyruksuz yavrular dünyaya geleceğini ve bunun kalıtsal bir özellik halini alacağını belirtmişlerdir. Benzer şekilde kontrol grubundaki öğrencilerin, deney grubundaki öğrencilerden daha çok "Kaza sonucu gerçekleşen körlük, kalıtsal hale gelir." kavram yanılgısına sahip oldukları görülmüştür. Kargbo, Hobbs ve Erickson (1980) de yaptıkları çalışmada, öğrencilerde bu kavram yanılgısının olduğunu tespit etmişlerdir. Benzer şekilde Berthelsen (1999) de yaptığı çalışmada öğrencilerin, "Canlının yaşamı boyunca kalıtsal karakterler kazanılmaya devam eder." kavram yanılgısına sahip olduklarını görmüştür.

Yapılan uygulamalardan sonra, kontrol grubundaki öğrencilerin sahip oldukları "Kaza sonucu gerçekleşen körlük, modifikasyona örnektir." kavram yanılgısını, yaptığı çalışmada Topçu (2004)'nun da belirlediği görülmektedir. Araştırmacı çalışmasında öğrencilerde, "Kaza geçirerek kör olan bir kediden doğan yavru kedinin gözü kör olmaz. Bunun nedeni modifikasyondur." kavram yanılgısını tespit etmiştir.
Çalışmada, kontrol grubundaki öğrencilerin birinde var olduğu belirlenen "Kalıtsal hastalıklar, baskın genlerle taşınır." kavram yanılgısını; Topçu (2004) da çalışmasında, "Kanın pıhtılaşmaması (hemofili) hastalığı, baskın genlerle kontrol edilir." şeklinde tespit etmiştir.

Kontrol grubundaki öğrencilerden biri biyoteknolojiyi, "Verimi artırmak için kullanılan teknoloji, biyoloji" şeklinde tanımlamıştır. Öğrenci tarafından yapılan bu bilimsel olarak yetersiz tanıma "Biyoteknoloji, teknoloji ve biyolojinin birleşimidir." şeklindeki bir öğrenci tanımıyla Lock ve Miles (1993)'in çalışmasında da rastlanmaktadır. Bu araştırmacıların da çalışmalarında tespit ettikleri gibi; özellikle kontrol grubundaki öğrencilerin, biyoteknoloji ve uygulamalarına ilişkin bilgi eksikliklerinin olduğu görülmüştür.

Deney grubundaki öğrencilerin, kavramsal anlama testine verdikleri yanıtlar ve açıklamaların bilimsel olarak doğruluk düzeyinin, kontrol grubundaki öğrencilerin cevaplarından daha yüksek olduğu görülmüş ve kontrol grubundaki öğrencilerin "Hücre Bölünmesi ve Kalıtım" ünitesi kavramlarına ilişkin olarak daha çok kavram yanılgılarına sahip oldukları gözlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler, ünite kavramları ile bu kavramlar

arasındaki ilişkiyi daha iyi açıklayabilmişlerdir. Ayrıca deney grubunda kavramsal değişimin, kontrol grubuna göre daha yüksek düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Kavramlar ve kavramlar arası ilişkilerin öğrenilmesinde, deney grubunda yapılandırmacı yaklaşıma dayalı kavramsal değişim stratejileriyle yapılan öğretimin, kontrol grubundaki Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan etkinliklerle yapılan öğretime göre kavram yanılgılarını gidermede daha etkili olduğu söylenebilir. Yapılan çalışma ile uyumlu olarak Özkan, Tekkaya ve Geban (2001), Gökçe (2002), Balcı, Çakıroğlu ve Tekkaya (2006) yaptıkları çalışmalarda kavramsal değişim metinlerinin; Güçlüer (2006) kavram haritalarının; Bilgin ve Geban (2001) analojilerin; Kabapınar (2005), Saka ve diğ. (2006), Ekici, Ekici ve Aydın (2007) kavram karikatürlerinin; Özyılmaz Akamca (2008) analojiler ve kavram karikatürlerinin; Yılmaz (1998) ile Tekkaya (2003) kavramsal değişim metinleri ile kavram haritalarını birlikte kullanmanın; Glyn ve Takahashi (1998) ile Pabuçcu ve Geban (2006), kavramsal değişim metinlerinin içinde analojilerin kullanılmasının, kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin bir konuda hiç bilgi sahibi olmamaları, o konuda yanlış bilgi sahibi olmalarından daha iyidir. Çünkü bir konudaki yanlış kavramalar, o konuyla ilgili yeni konu ve kavramların öğrenilmesini engellemektedir. Özellikle çok sayıda konu ve kavramla bunlar arasındaki ilişkileri içeren Fen ve Teknoloji derslerinde öğrencilerin kavram yanılgılarına sahip olmaları, ilgili yeni konuları öğrenmelerini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle Fen ve Teknoloji derslerinde öğrencilerin kavram yanılgılarının belirlenmesi, bu kavram yanılgılarını gidermeye yönelik kavramsal değişim stratejilerinin (kavramsal değişim metinleri, kavram haritaları, zihin haritaları, kavram karikatürleri, analojiler, modeller) kullanılması büyük önem taşımaktadır.
Kavram yanılgılarının belirlenmesi ve kavramsal değişim stratejilerinin kullanılmasına yönelik olarak şu önerilere yer verilebilir:

Araştırmacılar, Fen ve Teknoloji öğretim programında yer alan tüm ünite ve konulara ilişkin olarak öğrencilerin sahip oldukları kavram yanılgılarını belirleyebilirler. Böylece bu kavram yanılgıları, Fen ve Teknoloji öğretmen kılavuz kitaplarında ünite başlarında bir liste halinde yer alabilir ve öğretmenler derslerinde, öğrencilerin bu kavram yanılgılarını düşmelerini önleyecek etkinlik ve çalışmalara yer verebilirler.

Fen ve Teknoloji dersi öğretmenleri, kavram öğretimine ilişkin olarak hizmet içi eğitim seminerlerine alınabilirler. Bu seminerlerde, öğrencilerin kavram yanılgılarını nasıl belirleyecekleri ve kavram yanılgılarını nasıl gidereceklerine yani öğrencilerin zihinlerinde kavramsal değişimi nasıl gerçekleştireceklerine ilişkin uygulamalı eğitim çalışmalarına yer verilebilir. Bu sayede öğretmenler, öğrencilerin zihinsel modellerinin, bilimsel olanlarla uyumlu olup olmadığını anlayabilirler. Böylece, öğrencilerin günlük hayatta önemli bir yer tutan Fen ve Teknoloji konu ve kavramlarını anlamlı öğrenmeleri sağlanabilir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydın, G. ve Balım, A. G. ve Evrekli, E. (2007). The use of mind map and the theory of multiple ıntelligences in the science ınstruction. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 74-79.

Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Balcı, S., Çakıroğlu, J. ve Tekkaya C. (2006). Engagement, exploration, explanation, extension, andevaluation (5e) learning cycle and conceptual change text as learning tools. *Biochemistryand Molecular Biology Education*, 34 (3), 199–203.

Berthelsen, B. (1999). *Students naïve conceptions in life science*. MSTA Journal, 44(1) (Spring'99), pp. 13-19.

http://www.msta-mich.org

http://homepage.mac.com/vtalsma/misconcept.html#heredity

Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2001). *Benzeşim (analoji) yöntemi kullanarak lise 2. sınıf öğrencilerinin kimyasal denge konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesi*. Maltepe Üniversitesi, Bilimde Çağdaş, Düşüncede Özgür Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. (7-8Eylül 2001). 372-377, İstanbul.

Canpolat, N., Pınarbaşı, T. ve Bayrakçeken, S. (2004). Kavramsal değişim yaklaşımı-III: Model kullanımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (2), 377-384.

Chiu, M. H., Chou, C. C. & Liu, C. J. (2002). Dynamic processes of conceptual change: analysis of constructing mental models of chemical equilibrium. *Journal of Research in Science Teaching*, 39 (8), 688-712.

Clough, E. E. & Wood-Robinson, C. (1985). Children's understanding of ınheritance. *Journal of Biological Education*, 19 (4), 304-310.

Duit, R. & Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for ımproving science teaching and learning. *International Journal of Science Education*, 25, 671-681.

Efe, R., Hevedanlı, M. ve Yetişir, İ. (2005). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Aydoğdu, M. Ve Kesercioğlu, T. (Ed.) Fen ve teknoloji eğitiminde temel kavram hataları (280-298). Ankara: Anı Yayıncılık.

Ehrlich, A. R. (2001). *Mind mapping an overview bibliography.* 13.03.2006 tarihinde http://studenttabletpc.blogs.com/the_student_tablet_pc/files/mind_mapping_overview.pdf adresinden alınmıştır.

Ekici, F., Ekici, E., ve Aydın, F. (2007). Utility of concept cartoons in diagnosing and overcoming misconceptions related to photosynthesis. *International Journal of Environmental & Science Education*, 2(4), 111-124.

Eyidoğan, F. ve Güneysu, S. (2002). *İlköğretim 8. sınıf fen bilgisi kitaplarındaki kavram yanılgılarının incelenmesi*. V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Glynn, S. M. ve Takahashi, T. (1998). Learning from analogy-enhanced science text. *Journal ofResearch in Science Teaching*, 22, 53-62.

Gökçe, M. (2002). *Kavramsal değişim metinlerinin kavram yanılgılarını gidermedeki etkililiği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Güçlüer, E. (2006). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde kavram haritaları ile verilen bilişsel desteğin başarıya, hatırda tutmaya ve fen bilgisi dersine ilişkin tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Gülçiçek, Ç. (2005). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu (Fizik)*. Bulunduğu eser: Yağbasan, R., Güneş, B., Özdemir, İ. E., Temiz, K., Gülçiçek, Ç., Kanlı, U., Ünsal, Y. ve Tunç, T. (Ed.) Bilimsel modeller ve modelleme (ss. 117-139). Ankara: Gazi Kitabevi.

Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı öğrenme sürecine katkıları açısından fen derslerinde kullanılabilecek bir öğretim yöntemi olarak kavram karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5 (1), 103-146.
Karasar, N. (1994). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (6. Basım). Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kargbo, D. B., Hobbs, E. D. & Erickson, G. L. (1980). Children's beliefs about ınherited characteristics. Journal of Biological Education, 14 (2), 137-146.

Kaya, O. N. (2003). Fen eğitiminde kavram haritaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1).

Keogh, B. & Naylor, S. (1999). Concept cartoons, teaching and learning in science: An evaluation. *International Journal of Science Education*, 21 (4), 431- 446.

Kesercioğlu, T., Yılmaz, H., Huyugüzel Çavaş, P. ve Çavaş, B. (2004). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde analojilerin kullanımı: "Örnek uygulamalar". *Ege Eğitim Dergisi*, (5) 1, 27-35.

Keskinkılıç, G. (2009). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinde zihin haritalarının kullanımı*. Eğitimde Yeni Yönelimler-V "Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme" Sempozyumu. (18 Nisan 2009). Bildiriler Kitabı, 303-306.Özel Tevfik Fikret Okulları, İzmir.

Köseoğlu, F., Atasoy, B., Kavak, N., Akkuş, H., Budak, E., Tümay, H., Kadayıfçı, H. ve Taşdelen, U. (2003). *Yapılandırmacı öğrenme ortamı için bir fen ders kitabı nasıl olmalı*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Lewis, J. & Wood-Robinson, C. (2000). Genes, chromosomes, cell division and ınheritance do students see any relationship? *International Journal of Science Education*, 22, 177-195.

Lock, R. & Miles, C. (1993). Biotechnology and genetic engineering: Students' knowladge and attitudes. *Journal of Biological Education*, 27 (4), 267-272.

Morris, M., Merritt, M., Fairclough, S., Birrell, N. & Howitt, C. (2007). Trialling concept cartoons in early childhood teaching and learning of science. *Teaching Science*, 53(2), 42-45.

Novak, J. D. ve Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge University Press.

Orgill, MK. & Bodner, G. (2004). What research tells us about using analogies to teach chemistry. *Chemistry Education: Research and Practise*, 5 (1), 15-32.

Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Geban, Ö. (2001). *Ekoloji konularındaki kavram yanılgılarının kavramsal değişim metinleri ile giderilmesi*. Maltepe Üniversitesi, Bilimde Çağdaş, Düşüncede Özgür Yeni Binyılın Başında Türkiye'de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. (7-8 Eylül 2001). 191-193, İstanbul.

Özmen, H. ve Demircioğlu, G. (2003). Asitler ve bazlar konusundaki öğrenci yanlış anlamalarının giderilmesinde kavram değişim metinlerinin etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 159, 111-119.

Özyılmaz Akamca, G. (2008). *İlköğretimde analojiler, kavram karikatürleri ve tahmin gözlem-açıklama teknikleriyle desteklenmiş fen ve teknoloji eğitiminin öğrenme ürünlerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özyılmaz Akamca, G., Ellez, A. M. ve Hamurcu, H. (2009). Effects of computer aided concept cartoons on learning outcomes. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 296-301.

Pabuçcu, A. ve Geban, Ö. (2006). Remediating misconceptions concerning chemical bonding through conceptual change text. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 184-192.

Pınarbaşı, T. ve Canpolat, N. (2002). Fen eğitiminde kavramsal değişim yaklaşımı-II: Kavram değiştirme metinleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 10 (2), 281-286).

Posner, G., Strike, K., Hewson, P. & Gertzog, W. (1982). Accommodation of a scientific conception: toward a theory of conceptual change. *Science Education*, 66, 211-227.

Sağırlı, S. ve Macaroğlu Akgül, E. (2004). *Fen bilgisi dersinde analoji kullanımının kavramaya etkisi*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, VI. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (9-11 Eylül 2004). 171-178, İstanbul

Saka, A., Akdeniz, A. R., Bayrak, R., ve Asilsoy, Ö. (2006). *"Canlılarda enerji dönüşümü" ünitesinde karşılaşılan yanılgıların giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisi*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara: 7.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.

Şahin, F. ve Parim, G. (2002). *Problem tabanlı öğretim yaklaşımı ile DNA, gen ve kromozom kavramlarının öğrenilmesi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.

Şaşmaz Ören, F. (2009). Öğretmen adaylarının kavram karikatürü oluşturma becerilerinin dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmesi, *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 994-1016.

Tekkaya, C., Çapa, Y. ve Yılmaz, Ö. (2000). Biyoloji öğretmen adaylarının genel biyoloji konularındaki kavram yanılgıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 140-147.

Tekkaya, C. (2002). Misconceptions as barrier to understanding biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 259-266.

Tekkaya, C. (2003). Remediating high school students' misconceptions concerning diffusion and osmosis through concept mapping and conceptual change text. *Research in Science & Technological Education*, 21 (1), 5-16.

Temelli, A. (2006). Lise öğrencilerinin genetikle ilgili konulardaki kavram yanılgılarının saptanması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14 (1), 73-82.

Topçu, M. S. (2004). *Sekizinci sınıf genetik-canlılarda üreme ve gelişme ünitelerinin öğreniminde ve öğretiminde karşılaşılan zorlukların tespiti*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 6 (24), 543-559.

Uğurel, I. ve Moralı, S. (2006). Karikatürler ve matematik öğretiminde kullanımı. *Milli Eğitim Dergisi*, 170.

Ünal, M., Akıncı, Ş., Şahin, F. (2001). *Biyolojik kavramların öğretilmesinde modellerin rolü: Mitoz bölünme*. Hacettepe Üniversitesi, IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, 2000. Ankara: MEB Basımevi, 10-16.

Yılmaz, Ö. (1998). *The effects of conceptual change texts accompanied with concept mapping on understanding of cell division unit*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Doğal ve Uygulamalı Bilimler Yüksekokulu.

Zhao, Y. (2003). *The use of a constructivist teaching model in environmental science at beijing normal university*. The China Papers, 78-83.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:37 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN-TEKNOLOJİ-TOPLUM-ÇEVRE HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Sinan Çınar
RTE Üniversitesi Eğitim Fakültesi
scinar6153@gmail.com

Özet
Çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmaya 20011–200102 güz döneminde Rize ilinde görev yapan 50 okulöncesi öğretmeni gönüllü olarak katılmış ve öğretmenlerin fen-teknoloji-toplum-çevre hakkındaki görüşlerini değerlendirmek "Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre Anketi (FTTÇA)" kullanılmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının fen-teknoloji-toplum-çevre konusundaki görüşlerini yansıtmıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre okul-öncesi öğretmenleri fenni, bilinmeyeni keşfetme ve teknolojiyi ise fennin günlük hayata uygulaması şekli olarak düşünmektedir. Toplum ve çevrenin fen ve teknoloji alanında yapılan çalışmalara bir etkisi olmadığını fen ve teknolojinin kendi başına geliştiğini, fen ve teknolojinin ise toplum ve çevreyi sadece yarattığı toplumsal ve çevresel sorunlarla etkilediğini ifade etmektedir. Ayrıca bilimsel bilginin değişen bir yapıya sahip olmadığını sadece eski bilgilere yeni bilgiler eklendiğini belirtmektedir.

Anahtar sözcükler: Okulöncesi Öğretmen, Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre ilişkisi,

PRE-SCHOOLTEACHERS' VIEWS 0N SCIENCE- TECHONOLGY-SOCIETY-ENVIROMENT

Abstract
This study explores the pre-schoolteachers' views on Science, Techonology, Society and Environment STSE issues. For this study was participated 50 pre-schoolteachers working pre-school in Rize as voluntary. Data were collected through an adopted "Views on Science–Technology–Society-Environment" instrument. We utilized 20 items comprising four subscales. These subscales and the item numbers belonging to each scale were: (a) science and technology (five items), (b) influence of society/ environment on science/technology (seven items), (c) influence of science/technology on society/environment (six items), (d) nature of scientific knowledge (two items).Analysis revealed that teachers viewed technology as an application of science, and some viewed science as explanatory and an interpretation of nature. They viewed individual value and confidence more important than scientific information and practice in decision making process interested to daily life. Additionally most of the participants agreed that scientific knowledge is subject to change.

Key Words: Pre-service Elementary Tachers, Scien-Technology-Society-Environment (STSE)

GİRİŞ

Fen eğitiminin amacı, tüm bireyleri fen ve teknoloji okuryazarı olarak yetiştirmektir. Böyle bir vizyonunun gerçekleşebilmesi için öğrencilerin fen ve teknolojinin doğasını, bunların birbirleriyle, toplumla ve çevreyle etkileşimini anlamaları ve edindikleri bilgi, anlayış ve becerileri fen ve teknoloji ile ilgili sorunlarla uğraşırken kullanmaları gerekmektedir. (Vazquez-Alonso & Manassero-Mas, 1999, MEB, 2000, 2004;). Fen, Teknoloji,Toplum (FTT) eğitimi bu amaca ulaşamaya hizmet eden en mükemmel yoldur (Yager, 1992) FTT eğitimi bir çok ülkede fen öğretimi için genel bir teşebbüs olmuştur ve ülkemizde FTT eğitimi 2004 yılından itibaren uygulanmakta olan yeni fen eğitim programı ile tamamen bütünleştirilmiştir.

FTT eğitimi insani deneyimler içerisinde fen öğrenimi ve öğretimi anlamına gelmektedir. Yager(1984) fen eğitimini, fen ve toplum arasındaki ilişki alanı ile ilgili bir disiplin olarak tanımlamaktadır. Geleneksel fen öğretim uygulamasında fen-teknoloji-toplum ilişkisine vurgu yapmazken, çağdaş reform hareketlerinin temel amacı bu ilişkiyi anlamayı sağlamaktır (Kahyaoğlu, 2007). Öğrencilerden günlük hayatın yanında günümüzün yüksek endüstriyelleşmiş iş gücünde etkili bir şekilde çalışması bekleniyorsa o zaman FTT ilişkisi hakkında öğrencilere eğitim verilmelidir. Bilimsel ilerlemeler ve teknolojik gelişmeler bireylerin günlük hayatını bir çok yönden etkilemektedir (Barber, 2000 Bybee, 1993; Harding 1991; Longino, 1990). FTT eğitiminin temel ilkesi endüstriyelleşmiş bir sosyal hayata bireylerin adapte olması için gereken bilgili ve sorumlu vatandaş geliştirmeyi sağlamaktır. Demokratik bir topluma tümüyle katılım için, bireylerin fen ve teknolojiyi, faydalı ve zararlı durumlar meydana getiren insani teşebbüslerle ilişkisini tanımlaması gerekmektedir. Toplumdaki bireylerin FTT bağlantısı tamamıyla anlaması, onların fen ve teknoloji ile ilgili verilen kararları eleştirel bir şekilde değerlendirmesine ve bağımsız olarak analiz etmesine yardımcı olur (Kahayoğlu, 2004).

FTT öğretiminin öneminin artmasıyla paralel olarak öğretmen ve öğrencilerin fen-teknoloji-toplum arasında nasıl bir ilişkinin olduğunun anlaması son yirmi yıldır çalışmaların odak noktası olmuştur.

Literature incelendiğinde hem yurtdışında hemde ülkemizde ise bu tür çalışmaların daha çok fen bilgisi öğretmenleri, fen bilgisi öğretmen adayları, sınıf öğretmenlerin ve sınıf öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmektedir (Örnek; Aikenhead, 1984; Tairab, 2001; Lembes ve vd. 2002; Bakar, Bal ve Akçay 2006; Yalvac vd., 2007; Çınar, 2008, 2010; Amirshokoohi, 2010; Sunar ve Gebar,2011).

Fakat okul öncesi öğretmenlerin fen ve teknoloji doğası ve bunların birbirleri ve toplum ilişkisi üzeine düşüncelerinin ortaya çıkarmak için çalışmaların bulunmadığıı dikkat çekmektedir. 2006 yılında okulöncesi öğretim programının değişmesi ile birlikte fen öğretiminde fen ve doğa etkinliklerini yerini almıştır. Okulöncesi eğitimde fen ve doğa etkinlikleri yoluyla gerçekleştirilecek fen eğitimin amacı; çocukların bilimsel yöntemleri kullanarak problem çözme becerilerini geliştirmek, onlara bilimsel düşünce tarzını kazandırmak, fen kavramları ile ilgili bilgi edinmelerini sağlamak, çevrelerinde olan fen olaylarına ilgi duymalarını sağlamaktır. Çocukların bu beceri, bilgi ve tutuma sahip olmaları için en önemli görev okulöncesi öğretmenlerine düşmektedir. Öğretmenlerin çocukların bu yöndeki gelişimlerini destekleyebilmek amacı ile onlara duyularını kullanarak araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden-sonuç ilişkilerini görebilecekleri, çeşitli fikirler ileri sürerek tahminlerde bulabilecekleri fırsatlar ve uygun öğretim ortamları hazırlanmalıdır. Bu tür ortamı okulöncesi öğretmenlerin hazırlamsının onların fen ve teknoloji doğasını ve onların toplum ve çevre arasındaki ilişkiyi iyi bilmesine bağlı olduğu düşünülmekteir. Bu bağlamda bu çalışmada okulöncesi öğretmenlerin FTTÇ ilişksi hakkında düşüncelerinin neler olduğu bir problem durumu olarak görülmüştür.

Amaç

Çalışmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerinin fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmaktır.

YÖNTEM

Bu çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin fen-teknoloji-toplum-çevre arasasındaki ilişki hakkında düşüncelerini tespit etmek için var olan durumu ortaya çıkaran (betimsel) bir araştırma yöntemlerinden Survey (Alan Taraması) yöntemi benimsenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Rize ilinde görev yapan okul öncesi öğretmenler oluştururken örneklemi ise Rize ilinde farklı okullarda görev yapan 50 okul öncesi öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemi oluşturan sınıf öğretmenlerinin % 76'sı kadın ve %24'sını erkek oluşmakta ve hizmet yılları yaklaşık olarak 13 yıldır. Ayrıca örneklemin büyük bir çoğunluğunu eğitim fakültesi mezunu olan okul öncesi öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Tablo 1. Sınıf öğretmen adayları

Özellik	Kategoriler	F
Yaş	0–25	18
	26–35	23
	36–45	7
	46+	2
Hizmet süresi	6–10	25
	11–20	23
	21+	2
Cinsiyet	Erkek	12
	Kadın	38
Mezun olduğu fakülte	Eğitim fak.	45
	Açıköğretim. Fak	5
Okulların bulunduğu yer	İlçe	32
	Taşra	18

Ölçme Araçı:

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin fen, teknoloji, toplum ve çevre hakkındaki görüşleri ile ilgili veri elde etmek için Aikenhead, Fleming ve Ryan (1989) tarafından geliştirilen ‘‘Fen-Teknoloji-Toplum Görüş Anketi-View on Science-Technology-Society Survey (VOSTS)’’ anketinden adapte yapılarak oluşturulan Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre Anketi (FTTÇA) kullanılmıştır. Anketin güvenirlik çalışmasında iç tutarlığı saptayabilmek için hesaplanan Cronbach alfa .90 olarak bulunmuştur.

Tablo 2. FTTÇA Anketinin maddeleri

	Konu	Alt kategori
1.	Fen tanımlamak zordur; çünkü fen, karmaşıktır ve birçok konuyla ilgilidir.	**Fen ve Teknoloji**
2.	Teknoloji Türkiye'de pek çok şey yaptığı için onu tanımlamak zordur.	
3.	Fen ve teknoloji birbiriyle yakından ilgilidir.	
4.	Türkiye'de yaşam kalitesini yükseltmek için teknolojik araştırmalara fen alanındaki araştırmalardan daha çok para harcanmalıdır.	
5.	Teknolojinin üzerine inşa etmek için kendine ait bir bilgi yapısına sahiptir. Teknolojideki çok az bir gelişme fende meydana gelen keşiflerden doğrudan doğruya meydana gelmektedir.	
6.	Yeni bir teknoloji geliştirildiğinde uygulamaya konabilir ya da konmayabilir. Yeni bir teknolojinin kullanılması kararı, temelde bu teknolojinin toplum için avantajının dezavantajından daha ağır basmasına bağlıdır.	**Toplum ve Çevrenin Fen ve Teknolojinin üzerine etkisi**
7.	Teknolojik gelişmeler toplum tarafından kontrol edilebilinir.	
8.	Hükümet politikaları ülkenin bilim adamlarını etkiler. Bunun olması doğaldır çünkü bilim adamları toplumun bir parçasıdır(bunun anlamı, bilim adamaları toplumdan	
9.	Türkiye Cumhuriyeti hükümeti eğitim, sağlık, savunma gibi alanlar için harcayacağı paradan çok daha fazlasını fen ve teknoloji alanlarına harcanması gerekir.	
10.	Bazı toplumların, doğa ve insan üzerine belirli görüşleri vardır. Bilim adamları ve bilimsel araştırmaları, çalışmanın yapıldığı yerdeki kültürün dini ya da ahlaki görüşlerinden etkilenirler.	
11.	Türkiye'de fen ve teknolojini ilerlemesi ülkenin sahip olduğu kaliteli bilim adamı, mühendis ve teknisyene bağlıdır. Bu yüzden Türkiye'deki öğrencilerin okulda daha çok fen alanında çalışması gerekir.	
12.	Bilim adamları ve mühendisler, nükleer reaktörlerin inşa edilip edilemeyeceğine veya edilecekse nerede inşa edilmesi gerektiğine karar vermesi gereken kişilerdir, çünkü gerçekleri en iyi bilenler, bilim adamları ve mühendislerdir.	
13.	Türkiye'de fen ve teknolojisi ne kadar çok gelişirse, o kadar refah içinde olacaktır.	**Fen ve Teknolojinin toplum ve çevre üzerine etkisi**
14.	Fen ve teknoloji insanlara bazı ahlaki kararları vermesinde yardım eder.	
15.	Fen ve teknoloji, toplumsal problemlerin (fakirlik, suç ve işsizlik gibi) çözümünde önemli bir yardım sağlar.	
16.	Bizler fen ve teknolojinin pozitif etkileri ve negatif etkileri arasında bir denge kurmak zorundayız.	
17.	Bugünün problemleri olan kirlik problemleri hakkında kaygılanmamız gerekir. Çünkü gelecekte fen ve teknoloji bu problemleri her zaman çözemeye bilir.	
18.	Daha çok teknoloji Türkiye'deki yaşam standardını yükseltecektir	
19.	Bilim adamlarınca yapılan araştırmalar doğru olarak yapılsa bile, araştırma sonunda varılan bulgular zaman içinde değişebilir.	**Bilimsel bilginin doğası**
20.	Araştırma laboratuarlarında kullanılan birçok model (örneğin DNA modeli ve atom modeli gibi) gerçeğin kopyalarıdır.	
21.	Okları kullanarak fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişkiyi gösteren bir şema oluşturunuz.	

Verilerin Analizi

Rubba ve arkadaşları (1996), geliştirdikleri FTTÇ kursunun fen bilgisi öğretmen adayları üzerine etkisini incelemek için yürüttüğü bir çalışmada VOSTS'tan seçilen maddelerle oluşturdukları 16 maddelik ankette yeralan her bir maddenin her bir seçeneğini ''Doğru'', ''Kısmen Doğru'' ve ''Yanlış'' olarak kategorilendirmiştir. Literature bakıldığından VOSTS anketini kullanan diğer araştırmacılarında benzer kategorilendirmeyi kullandığı görülmektedir (örnek; Tairab, 2001; Teedmen ve Keeves, 2001; Dotger, 2006; Çelik ve Bayrakçeken, 2006; Mansour, 2010). Bu çalışmada, araştırmacıda benzer olarak uzmanlarla yapılan iş birliği ile FTTÇA maddeleri için bir kategori geliştirmiştir.

Örnek;

1. **Fen tanımlamak zordur; çünkü fen, karmaşıktır ve birçok konuyla ilgilidir.**
Fakat fen asıl olarak: (lütfen tüm seçenekleri okuyun ve sonra birini seçin)
A. Biyoloji, fizik ve kimya gibi alanlardır. **(KD)**
B. Yaşadığımız dünyayı (maddeyi, enerjiyi ve yaşamı) açıklayan prensipler, kanunlar ve teoriler gibi bilgilerdir. **(KD)**
C. Dünyamız ve evren hakkında bilinmeyenleri araştırmak, yeni şeyleri ve nasıl çalıştıklarını keşfetmektir. **(D)**
D. Yaşadığımız çevrenin problemlerini çözmek için deneyler yapmaktır. **(KD)**
E. Bir şeyler icat etmek ya da tasarlamaktır (yapay kalpler, bilgisayarlar ve uzay araçları gibi). **(Y)**
F. Bu dünyayı yaşam için daha iyi bir yer yapmada gerekli olan bilgiyi bulma ve kullanmadır (hastalıkları tedavi etmek, kirliliği çözümlemek ve tarımı geliştirmek gibi**). (KD)**
G. Yeni bilgileri keşfetmek için fikir ve tekniklere sahip olan insanların (yani bilim adamlarının) bir araya gelmesidir. **(KD)**
H. Hiç kimse bilimi tanımlayamaz. **(Y)**
I. Anlamadım.
J. Bir seçim yapmak için yeterli bilgiye sahip değilim.
K. Seçeneklerin hiçbiri kişisel görüşlerimi yansıtmıyor.

Ayrıca çalışmada adayların FTTÇA anketi maddeleri ile ilgili düşünceleri tablolar halinde ve frekanslama ve yüzde değerlerleri kullanılarak sunulmuştur.

BULGULAR

FTTÇA anketinden Elde Edilen Bulgular

Birinci alt kategoriye ait bulgular: Bu kategori beş maddeden oluşmakta ve fen ve teknolojinin doğası ve bunlar arasındaki ilişkiyi kapsamaktadır.

Birinci madde fennin doğası ile ilgili bir maddedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %16'sı fenin doğasını evren ve dünyamız hakkında bilinmeyeni araştırmak (C şıkkı) doğru düşüncesine sahip iken geri kalan %76'si kısmen doğru (Ave B şıkkı) ve %8'i yanlış düşünceye sahiptir (Tablo 3).

Tablo 3. Öğretmenlerin fenin doğası hakkındaki görüşleri

1.Fen tanımlamak zordur; çünkü fen, karmaşıktır ve birçok konuyla ilgilidir.	**f**	**%**
A. Biyoloji, fizik ve kimya gibi alanlardır. (**KD)**	32	64
B. Yaşadığımız dünyayı (maddeyi, enerjiyi ve yaşamı) açıklayan prensipler, kanunlar ve teoriler gibi bilgilerdir. (**KD)**	6	12
C. Dünyamız ve evren hakkında bilinmeyenleri araştırmak, yeni şeyleri ve nasıl çalıştıklarını keşfetmektir. (**D)**	8	16
F. Bu dünyayı yaşam için daha iyi bir yer yapmada gerekli olan bilgiyi bulma ve kullanmadır (hastalıkları tedavi etmek, kirliliği çözümlemek ve tarımı geliştirmek gibi). **KD)**	4	8

İkinci madde teknolojinin doğası ile ilgili bir maddedir. Teknolojinin doğası ile ilgili olarak öğretmenleri %8'i icat etmek (F şıkkı) ve %2'si toplumu geliştirmek için fikirler ve teknikler (G şıkkı) şeklinde toplam %10'u doğru düşünceye sahiptir. %18'lik bir bölüm kısmen doğru (C şıkkı) ve toplam %72 ise (A ve B şıkkı) yanlış düşünlere sahiptir (Tablo 4).

Tablo 4. Öğretmenlerin teknolojinin doğası hakkındaki görüşleri

2. Teknoloji Türkiye'de pek çok şey yaptığı için onu tanımlamak zordur.	**f**	**%**
A. Fene çok benzer. **(Y)**	10	20
B. Fenin uygulamasıdır. **(Y)**	26	52
C. Günlük kullanım için yeni yöntemler, araçlar, makineler, bilgisayarlar ya da pratik aletlerdir**. (KD)**	9	18
F. İcat etmek, tasarlamak ve bir şeyleri test etmektir (örneğin yapay kalpleri, bilgisayarları, uzay araçlarını). **(D)**	4	8
G. Bir şeyleri tasarlamak ya da imal etmek, işçileri, iş adamlarını, tüketicileri organize etmek ve toplumu geliştirmek için gerekli olan fikirler ve tekniklerdir. **(D)**	1	2

Üçüncü madde, fen ve teknoloji arasındaki ilişkinin tanımlanması ile ilgili bir maddedir. Okul öncesi öğretmenlerinin %18'lık bir bölümü fenin teknolojiye rehberlik ettiğini teknolojinin de fendeki gelişmeleri hızlandırdığı (B) doğru düşüncesini taşırken geri kalan öğretmenlerin büyük bir kısmı ise %56'sı kımsen doğru (Ave C şıkkı) ve %6'lık (D) yanlış düşünceyi taşımnaktadır (Tablo 5).

Tablo 5. Öğretmenlerin fen ve teknoloji arasındaki ilişki hakkındaki görüşleri

3. Fen ve teknoloji birbiriyle yakından ilgilidir.	**f**	**%**
A. Çünkü teknolojik gelişmelerin temeli fendir. **(KD)**	23	46
B. Çünkü fendeki araştırmalar teknolojideki gelişmelere rehberlik eder ve teknolojik gelişmeler de fendeki araştırmaları hızlandırır. **(D)**	9	18
C. Çünkü farklılıklarına rağmen, birbirlerine sıkıca bağlandıklarından ayrı olduklarını söylemek zordur**. (KD)**	5	10
D. Her ne kadar teknolojinin bilime olan yardımını görmek zor da olsa **fen ve teknoloji birbiriyle yakından ilgilidir;** çünkü teknoloji fendeki gelişmelerin temelidir. **(Y)**	3	6

Dördüncü fen ve teknoloji arasındaki ilişkiyi tanımlayan diğer bir durum yer almaktadır; yaşam kalitesinin gelişmesi için teknolojik alana fen alanından daha çok para yatırılmalıdır. Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin %38'lık bir bölümü fen ve teknolojinin birbirini eşit derece etkilediği ve bundan dolayı her ikisinde yatırım yapılmalıdır, doğru düşünce olan D şıkkını seçmiştir. %42'si C şıkkını (kısmen doğru) ve %20'si ise B şıkkını (yanlış düşünce) seçmiştir(Tablo 6).

Tablo 6. Öğretmenlerin teknolojik yatırımlar hakkındaki görüşleri

4. **Türkiye'de yaşam kalitesini yükseltmek için teknolojik araştırmalara fen alanındaki araştırmalardan daha çok para harcanmalıdır.**	**f**	
B.**Her ikisine de yatırım yapılmalıdır.** Çünkü fen ve teknoloji gerçekte birbirinden hiçbir farkı yoktur. **(Y)**	10	20
C. Her ikisinde yatırım yapılmalıdır. **Çünkü bilimsel bilgi teknolojik gelişmeyi gerektirir**. **(KD)**	21	42
D. Her ikisini de yatırım yapılmalıdır. **Onlar birbiriyle eşit derecede etkileşir ve tamamlar**. Teknoloji fenne katkı sağladığı kadar fen de teknolojiye katkı sağlar**. (D)**	19	38

Son madde, teknolojini bilgi yapısının fenle olan ilgisi ile ilgilidir. Tablo 7'de görüldüğü öğretmenlerin yaklaşık %62'si teknoloji ait bilginin fendeki bilgilere bağlı olduğu (B, D, E) kısmen doğru düşüncelerine sahiptir. %38'si (C şıkkı) yanlış düşünce taşımaktadır.

Tablo 7. Okul öncesi öğretmenlerin teknolojinin yapısı hakkındaki görüşleri

5. **Teknolojinin üzerine inşa etmek için kendine ait bir bilgi yapısına sahiptir. Teknolojideki çok az bir gelişme fende meydana gelen keşiflerden doğrudan doğruya meydana gelmektedir.**	**f**	**%**
B. Teknolojik ilerleme eşit bir şekilde hem fendeki keşiflere hem de teknolojinin sahip olduğu bilgi yapısına bağlıdır**. (KD)**	19	38
C. Hem bilim adamları ve hem de teknoloji uzmanları benzer bilgiyi kullanmaktadır çünkü fen ve teknoloji oldukça benzerdir. **(Y)**	19	38
D.Her türlü teknolojik gelişme fendeki keşiflere bağlıdır. Çünkü fendeki gelişmeler her zaman teknoloji gelişmelere veya diğer bilimsel sorunlar için yarar sağlar. **(KD)**	9	18
E. Çünkü fen teknoloji için bilgi birikimi ve yeni düşünce sağlar. **(KD)**	3	6

İkinci alt kategoriye ait bulgular: Bu kategori yedi maddeden oluşmakta ve toplum ve çevrenin fen ve teknoloji üzerine olan etkisi ile ilgili düşünceleri kapsamaktadır.

Birinci madde de teknolojik gelişmelerin uygulamaya konulması ile ilgili bir durum yer almaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin %12'si bu durumun birçok şeye bağlı olduğu (B) ve %9'u teknolojik gelişmelerin uygulanmasında para ve gücünde önemli bir etken olduğu (D) doğru düşüncelerine sahiptir. %82'lik büyük bir kısm ise (A) kısmen doğru düşüncesini tanımlamıştır (Tablo 8).

Tablo 8. Öğretmenlerin toplumun teknoloji üzerine etkisi hakkındaki görüşleri

6. **Yeni bir teknoloji geliştirildiğinde uygulamaya konabilir ya da konmayabilir. Yeni bir teknolojinin kullanılması kararı, temelde bu teknolojinin toplum için avantajının dezavantajından daha ağır basmasına bağlıdır.**	**f**	**%**
A. Yeni bir teknolojiyi kullanma kararı temelde onun toplum için **faydalı olmasına bağlıdır**. Onun çok fazla dezavantajı varsa toplum kabul etmeyecek ve onun geliştirilmesi yönünde tartışacaktır. (**KD)**	41	82
B. Karar, **birçok şeye bağlıdır,** örneğin maliyetine, toplum için faydasına, kullanışlı olup olmadığına, yeterliliğine ve insan gücü kullanımındaki etkisine. **(D)**	6	12
D. Birçok teknoloji **dezavantajı avantajından çok daha fazla olsa** bile para kazanmak veya güç kazanmak için uygulamaya konulur**. (D)**	3	9

Diğer bir madde toplumun teknolojik gelişmeleri kontrol etmesiyle ilgili bir durumu içermektedir. Örneklemin %12'lik bir bölümü teknolojik gelişmelere tüketici taleplerinin ve kar getirecek alanların etkilediğini (C şıkkı) düşünürken diğer %8'lik bölümü de organize olmuş insanların teknolojik gelişmeleri etkileyebileceğini (E şıkkı) şeklinde doğru düşünceyi savunmuştur. Geri kalan adayların %80'ni ise kısmen doğru düşüncesine savunmuştur (Tablo 9).

Tablo 9. Öğretmenlerin toplumun teknolojik gelişmeleri kontrolü hakkındaki düşünceleri

7. **Teknolojik gelişmeler toplum tarafından kontrol edilebilinir.**	**f**	**%**
A. **Evet,** çünkü teknolojiyi geliştirecek olan her bilim adamı ve teknoloji uzmanı toplumda yaşayan vatandaşlar arasından yetişir. Böylece vatandaşlar, teknolojideki ilerlemeyi zaman içinde yavaş yavaş kontrol ederler. **(KD)**	15	30
B. **Evet,** çünkü teknolojik ilerlemeler hükümetler tarafından mali olarak desteklenir. Vatandaşlar hükümetleri seçerek, neyin destekleneceğini kontrol edebilirler. **(KD)**	25	50
C. **Evet,** teknoloji tüketicilerin ihtiyaçlarına hizmet eder. Teknolojik ilerlemeler daha fazla talep ve kar getirebilecek alanlarda olur**. (D)**	6	12
E. **Evet,** ama sadece vatandaşlar bir araya geldiklerinde ve yeni gelişme lehine veya aleyhine konuştuklarında kontrol edebilirler. **(D)**	4	8

Üçüncü madde hükümet politikalarının fen alanındaki çalışmaları etkileyip etkileyemeyeceğidir. Öğretmenlerin %28'si bilim adamlarını finansman sağlamak için devlet adamları ile görüşmek zorunda olduğunu (A), diğer % 40'lık kısmı hükümetin bir takım araştırmalar için politikası olduğu (B) ve %4'lük kısmı da hükümetin desteklesin veya desteklemesin araştırmalar için bir politikası (C) olduğu doğru düşüncelerini ifade etmiştir. Sadece adayların %28'si (D şıkkı) yanlış düşünceye sahiptir

Tablo 10. Öğretmenlerin hükümet politikalarının fen çalışmalarına etkisi düşünceleri

8. Hükümet politikaları ülkenin bilim adamlarını etkiler. Bunun olması doğaldır çünkü bilim adamları toplumun bir parçasıdır (bunun anlamı, bilim adamaları toplumdan soyutlanamaz).	**f**	**%**
A. Çünkü paranın nereye harcandığını kontrol altında tutan hükümet tarafından bilimsel araştırmalar için gerekli olan para sağlanmaktadır. Bilim adamaları bazen para için hükümet yetkilileri ile görüşmek yapmak zorundadır**. (D)**	14	28
B. Çünkü hükümetin bir takım araştırmalara para verme diğerlerine vermeme konusunda bilimsel araştırmalar için bir politikası vardır. **(D)**	20	40
C. Çünkü hükümet yeni gelişmeleri ve projeleri desteklesin veya desteklemesin onlarla ilgili bir takım politikalar vardır. Hükümetin politikası bilim adamlarının çalışacağı projelerin çeşidini etkiler. **(D)**	2	4
D. Çünkü politika bilim adamlarına neyi araştıracaklarını söyleyerek onları sınırlar ve kontrol eder**. (Y)**	14	28

Dördüncü maddede hükümetin yatırım politikası ile ilgilidir. Tablo 11'de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerin %16'sı fen ve teknolojinin çok önemli olduğu fakat diğer alanlara da yatırım yapılması gerektiği (D şıkkı) doğru düşüncesi sahipken %62 kısmen doğru ve %4'nün yanlış düşünceye (E şıkkı) sahiptir.

Tablo 11. Öğretmenlerin hükümetin fen ve teknoloji üzerine yatırım politikası düşünceleri

9. Türkiye Cumhuriyeti hükümeti eğitim, sağlık, savunma gibi alanlar için harcayacağı paradan çok daha fazlasını fen ve teknoloji alanlarına harcanması gerekir.	**f**	**%**
A. Türkiye'nin diğer ülkelerle yarışması için fen ve teknolojiye daha çok para harcaması gerekir. (**KD)**	22	44
B. Eğitim, sağlık ve savunma gibi alanlar daha çok para gerektirdiği için fen ve teknolojiye biraz daha az para harcanması gerekir. **(KD)**	14	28
D. Para çok daha dengeli bir şekilde harcanması gerekir. Çünkü fen ve teknoloji çok önemlidir fakat Türkiye'deki süreç için para gerektiren tek şey fen ve teknoloji değildir. **(D)**	8	16
E. Türkiye'deki yaşam kalitesi gelişmesi için fen ve teknoloji alanlarına daha çok para harcanması gerekir. **(Y)**	6	12

Beşinci madde toplum değer ve yargıların fen üzerine etkisi ile ilgilidir. Öğretmenlerinin %12'si bilim adamlarının kendi inançlarına ve yetiştiriliş tarzına uymayan araştırmaları yapmayacağı (C) doğru düşüncesine sahiptir. Diğer geri kalanlar ise bu konuda kısmen doğru düşünceye (A, B, G) sahip oldukları görülmektedir (Tablo 12).

Tablo 12. Öğretmenlerin toplumun fen üzerine etkisi hakkındaki düşünceleri

10. Bazı toplumların, doğa ve insan üzerine belirli görüşleri vardır. Bilim adamları ve bilimsel araştırmalar, çalışmanın yapıldığı yerdeki kültürün dini ya da ahlaki görüşlerinden etkilenirler.	**f**	**%**
A. **Dinî ya da ahlaki görüşler bilimsel araştırmaları etkiler;** çünkü bazı toplumlar kendi yararları için araştırmaların yapılmasını isterler. **(KD)**	13	13

B. **Dinî ya da ahlaki görüşler bilimsel araştırmaları etkiler;** çünkü bilim adamları farkında olmadan kendi kültürlerinin bakış açısını destekleyen araştırmaları seçebilirler. **(KD)**	21	21
C. **Dinî ya da ahlaki görüşler bilimsel araştırmaları etkiler;** çünkü birçok bilim adamı kendi inançlarına ve yetiştiriliş tarzlarına uymayan araştırmaları yapmazlar. **(D)**	12	12
G. **Dinî ya da ahlaki görüşler bilimsel araştırmayı etkilemez;** çünkü bilim adamları kültürel ve ahlaki görüşleri dikkate almayarak, bilim ve bilim adamları için önemli olan konuları araştıracaklardır**. (KD)**	54	54

Altıncı madde de yer alan konu, Türkiye'de fen ve teknolojini ilerlemesi ülkenin sahip olduğu kaliteli bilim adamı, mühendis ve teknisyene bağlıdır. Bu yüzden Türkiye'deki öğrencilerin okulda daha çok fen alanında çalışması gerekir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin %46'lik bir kısmı öğrencilerin fenin yanında diğer disiplinlere de çalışması gerektiğini ve fen ve teknolojinin günlük yaşamlarını nasıl etkilediğinide öğrenmesi gerektiği (C) doğru düşüncesine sahiptir. Geri kalan adayların %30'u kısmen doğru (A, B, D) ve %24'si ise yanlış düşünceye (E) sahiptir (Tablo 13).

Tablo 13. Öğretmenlerin fen ve teknoloji gelişimin hakkındaki düşünceleri

11. Türkiye'de fen ve teknolojini ilerlemesi ülkenin sahip olduğu kaliteli bilim adamı, mühendis ve teknisyene bağlıdır. Bu yüzden Türkiye'deki öğrencilerin okulda daha çok fen alanında çalışması gerekir.	**F**	**%**
A. Türkiye'nin diğer ülkelere yetişmesine yardım edeceği için bu önemlidir. **(KD)**	3	6
B. Fen toplumun hemen hemen her yönünü etkiler. Geçmişte olduğu gibi geleceğimizde iyi bilim adamalarına ve teknoloji uzmanlarına bağlıdır. **(KD)**	4	8
C. Öğrenciler fenin yanında farklı bilim alanlarında da çalışması gerekir. Ayrıca öğrenciler fen ve teknolojinin günlük yaşamlarını nasıl etkilediğini de öğrenmesi gerekir. **(D)**	23	46
D. Öğrencilerin fazla fen çalışmasına gerek yok. Çünkü Türkiye'nin geleceği için okuldaki diğer dersler de fen kadar önemlidir veya daha da önemelidir**. (KD)**	8	16
E. Öğrencilerin fazla fen çalışmasına gerek yok. Çünkü bazı insanlar fenden hoşlanmaz. Eğer onları fen çalışmaya zorlarsanız, zaman kaybı olacak ve onları fenden uzaklaştırmış olacaksınız. **(Y)**	12	24

Son madde toplumu etkileyen durumlara kimlerin karar vereceği konusu ile ilgilidir. Tablo 14'de görüldüğü gibi bu madde ile ilgili öğretmenlerin sadece %8'lik bir bölümü doğru düşünceyi D şıkkını seçmiştir. Öğretmenlerinin hemen hemen tamamı (%92) A ve B şıkkını (yanlış düşünce) ve C şıkkını (kısmen doğru) seçmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin fen ve teknoloji ile ilgili karar verme hakkındaki düşünceleri

12. Bilim adamları ve mühendisler, nükleer reaktörlerin inşa edilip edilemeyeceğine veya edilecekse nerede inşa edilmesi gerektiğine karar vermesi gereken kişilerdir, çünkü gerçekleri en iyi bilenler, bilim adamları ve mühendislerdir.	**f**	**%**
A. **Bilim adamları ve mühendislerin karar vermeleri gerekir;** çünkü onların konuyu daha iyi anlamalarını sağlayan eğitim ve bilgileri vardır**. (Y)**	17	34
B. **Bilim adamları ve mühendislerin karar vermeleri gerekir;** çünkü onlar bilgi sahibidirler, finansal ve kişisel anlamda bu işe ilgi duyan hükümet bürokratlarından ya da özel şirketlerden daha iyi karar verebilirler. **(Y)**	17	34
C. **Bilim adamları ve mühendislerin karar vermeleri gerekir;** çünkü onlar konuyu daha iyi anlamalarını sağlayan eğitim ve bilgiye sahiptirler, fakat toplum da ya bilgilendirilerek ya da danışılarak bu sürece katılmalıdır. **(KD)**	12	24
D. Kararların **eşit olarak** alınması gerekir. Toplumu etkileyen kararlarda bilim adamlarının ve mühendislerin, diğer uzmanların ve bilgilendirilmiş toplumun görüşlerinin hepsi dikkate alınmalıdır. **(D)**	4	8

Üçüncü alt kategoriye ait bulgular: Bu kategori beş maddeden oluşmakta ve fen ve teknolojinin toplum ve çevre üzerine etkisini kapsamaktadır.

Birinci madde de yer alan konu fen ve teknolojinin toplumun refah seviyesi üzerine etkisi ile ilgilidir. Bu konu ile ilgili öğretmenlerin yaklaşık % 68'i (A ve B) kısmen doğru düşüncesine sahipken sadece %30'lik kısmı refah seviyesinin artması için yatırım yapılan fen ve teknoloji alanlarının önemli olduğunu ve başaka alanlarada yatırım yapılması gerektiği (D) şeklinde doğru düşünmektedir.

Tablo 15. Öğretmenlerin fen ve teknolojinin toplum üzerine etkisi hakkındaki düşünceleri

13. Türkiye'de fen ve teknolojisi ne kadar çok gelişirse, o kadar refah içinde olacaktır.	**f**	**%**
A.Fen **ve teknoloji Türkiye'nin zenginliğini artıracaktır;** çünkü fen ve teknoloji çok daha fazla verimlilik, üretim ve gelişme getirir. **(KD)**	10	20
B. **Fen ve teknoloji Türkiye'nin zenginliğini artıracaktır;** çünkü daha fazla bilim ve teknoloji, Türkiye'yi diğer ülkelere daha az bağımlı yapar ve bu şekilde daha fazla şeyi kendimiz üretebiliriz. **(KD)**	24	48
D. Bu hangi fen ve teknoloji alanına harcama yapıldığına bağlıdır. Ayrıca fen ve teknolojinin yanında Türkiye'ye zenginlik getirecek başka yollar da olabilir**. (D)**	15	30
E. Fen ve teknoloji Türkiye'nin zenginliğini **azaltır** çünkü fen ve teknolojiyi geliştirmek büyük miktarda paraya mal olur**.(Y)**	1	2

İkinci madde de yer alan konu fen ve teknolojinin ahlaki karar vermemize etkisi hakkındadır. Sınıf öğretmenlerinin bu konu ilgili cevaplarının yer aldığı tablo 16 incelediğidinde %30'nun fenin akıl ve duygu üzerine araştırmalar yaptığı için fenin bazı ahlaki kararlar vermemizde yardım edebileceği (C) doğru düşüncesini taşıdığı görülmektedir. %56'sınn kısmen doğru ve %14'nün (D) yanlış düşünceye sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 16. Adayların fen ve teknolojinin ahlaki kararlar üzerine etkisi ile ilgili düşünceleri

14. Fen ve teknoloji insanlara bazı ahlaki kararları vermesinde yardım eder.	**f**	**%**
A. Dünya hakkında daha fazla bilgi edinerek ahlaki kararlar verebiliriz. Ayrıca bu bilgi birikimi günlük yaşamınızdaki tüm ahlaki kararlar vermemizde de yardımcı olabilir. **(KD)**	15	30
B. Fen ve teknoloji sayesinde ahlaki durum hakkında fazla bilgi birikimi sağlayabiliriz. Fakat ahlaki kararları bireyin kendisi vermesi gereklidir. **(KD)**	13	26
C. Fen akıl ve duygu üzerine araştırmalar yaptığı için bazı ahlaki kararları vermemizde yardım edebilir. **(D)**	15	30
D. Fen ve teknoloji ahlaki karar vermede bize yardımcı olamaz. Çünkü fen ve teknolojinin ahlaki kararla hiçbir ilgisi yoktur. Fen ve teknoloji yalnızca keşfetmek, açıklamak ve icat etmektir. **(Y)**	7	14

Üçüncü madde fen ve teknolojinin toplumsal problemleri çözmede sağladığı yararla ilgilidir. Bu konu ile ilgili olarak öğretmenlerin %13'ü fendeki yeni düşünceler ve teknolojideki yeni icatlar sayesinde toplumsal problemlerin çözülebileceği (A şıkkı) ve diğer %13'nün düşünceleri ise bazı toplumsal problemlerin çözümüne yardım edebileceği (B şıkkı) şeklinde doğru tanımlamışlardır. Geri kalan büyük bir kısım ise (C) kısmen doğru düşüncelere sahiptir (Tablo 17).

Tablo 17. Fen ve teknolojinin toplumsal problemlere etkisi hakkındaki düşünceleri

15. Fen ve teknoloji, toplumsal problemlerin (fakirlik, suç ve işsizlik gibi) çözümünde önemli bir yardım sağlar.	**f**	**%**
A. Fen ve teknoloji bu problemlerin çözümünde kesinlikle yardım edebilir. Bu problemlerin çözümünde fenden gelen yeni düşünceler ve teknolojiden gelen yeni icatlar kullanılmalıdır. **(D)**	19	38
B. Fen ve teknoloji sadece bazı toplumsal problemlerin çözümüne yardım edebilir. Hepsine değil. **(D)**	13	26
C. Fen ve teknoloji birçok toplumsal problemi çözer. Fakat fen ve teknoloji bu problemlerin çoğunun da meydana gelemsinin nedenidir**. (KD)**	18	36

Dördüncü madde fen ve teknolojinin pozitif ve negatif etkileri arasındaki denge ile ilgilidir. Konu ile ilgili maddelerin ve düşünme yüzdelerin yer aldığı tablo 18'den okulöncesi öğretmenlerinin toplam %54'ü fen ve teknolojinin gelişmelerin negatif ve pozitif etkileri arasında dengenin her zaman var olduğu ve her gelişmenin negatif sonuçlarının olduğu doğru düşüncesine sahiptir (A, B ve C şıkkı). Geri kalan (%46) ise yanlış düşünceleri sahiptir (D ve E).

Tablo 18. Öğretmenlerin fen ve teknolojinin olumlu ve olumsuz yönleri hakkındaki düşünceleri

16. **Bizler fen ve teknolojinin pozitif etkileri ve negatif etkileri arasında bir denge kurmak zorundayız.**	**f**	**%**
A. **Bu denge her zaman vardır**. Çünkü her yeni şeyin en az bir negatif sonucu vardır ve bizler bu negatif sonuçları katlanmazsak o zaman hiçbir gelişmenin pozitif sonucundan yararlanmayız**. (D)**	16	32
B. **Bu denge her zaman vardır**. Çünkü bilim adamları yeni gelişme üzerinde dikkatli planlama ve testler yapsa bile uzun bir dönem onun negatif etkisini tahmin edemezler. Bizler risk almak zorundayız**. (D)**	9	18
C. **Bu denge her zaman vardır.** Bazı insanlara fayda sağlayan bir gelişme başka insanlar için zararı olabilecektir. Bu insanların bakış açısına bağlıdır. **(D)**	2	4
D. **Bu denge her zaman vardır.** Fakat bu denge mantıklı değildir. Örneğin işsizliğe sebep olan robot makinelerin üretilmesi veya ülkeyi savunmak için dünyayı tehdit eden nükleer silahların üretilmesi gibi. **(Y)**	11	22
E. **Bu denge her zaman yoktur.** Çünkü bazı yeni gelişmeler bize fayda sağlarken negatif bir etki meydana getirmez**. (Y)**	12	24

Bu madde fen ve teknolojinin çevre üzerine etkisi ile ilgilidir. Öğretmenlerinin % 16'sı fen ve teknolojinin kirlilik problemini tek başına çözemeyeceğini toplumunda sorumluluk alması gerektiği (E) doğru düşüncesine sahipken geri kalan %80'i fen ve teknolojinin tek başına bu sorunu çözebileceği veya çözemeyeceği (C ve F) gibi kısmen doğru veya yanlış düşüncelere (A ve B) sahip olduğu görülmüştür (Tablo 19).

Tablo 19. Öğretmenlerin fen ve teknolojinin çevre üzerine hakkındaki düşünceleri

17. Bugünün problemleri olan kirlik problemleri hakkında kaygılanmamız gerekir. Çünkü gelecekte fen ve teknoloji bu problemleri her zaman çözemeye bilir.	**f**	**%**
A. Çünkü fen ve teknoloji, ilk başta sahip olduğumuz kirlilik probleminin nedenidir. Fen ve teknoloji geliştikçe kirlilik problemi de artacaktır**. (Y)**	15	30
B. Bugün kirlilik problemi o kadar büyüktür ki fen ve teknolojinin onu çözme kabiliyetinin ötesindedir. **(Y)**	2	4
C. Bugün kirlilik problemi o kadar büyüktür ki yakın zamanda fen ve teknolojinin onu çözme kabiliyetinin ötesinde olacaktır. **(KD)**	12	24
E. Fen ve teknoloji bu problemi tek başına çözemeyebilir. Toplumdaki herkes sorumluluk sahibi olmalıdır. Toplum, kirliliğin çözülmesi gereken en önemli sorun olduğunda ısrar etmelidir**. (D)**	8	16
F. Fen ve teknoloji bu problemleri çözebilir çünkü geçmişteki problemlerin çözümündeki başarısı fen ve teknolojinin gelecekte de kirlilik problemlerin çözümünde de başarılı olacağı anlamına gelir. **(KD)**	13	26

Son maddede yer alan konu teknolojinin toplumun yaşam kalitesi üzerine etkisi ilgilidir. Oluşturulan tablodan da görüldüğü gibi okul öncesi öğretmenlerinin %6'sı teknolojik gelişmelerin toplumu hem olumlu hem de olumsuz olarak etkileyebileceği (E) yönünde doğru düşünceye sahiptir. Geri kalan %84'lük kısım kısmen doğru (A, B, C, D) ve %10'luk kısım ise yanlış (F) düşünceye sahiptir (Tablo 20).

Tablo20. Öğretmenlerin teknolojinin yaşam standartları üzerine etkisi hakkındaki düşünceleri.

18. Daha çok teknoloji Türkiye'deki yaşam standardını yükseltecektir.	**f**	**%**
A. Evet, çünkü teknoloji her zaman yaşam kalitesini artırır ve şimdi onu durdurmak için hiçbir neden yoktur. **(KD)**	6	12
B. Evet, çünkü daha çok bilgi sahibi oldukça, bizler problemlerimizi daha iyi çözebileceğiz ve kendimizi daha iyi koruyabileceğiz. **(KD)**	6	12
C. Evet, çünkü teknoloji iş sahası ve zenginlik yaratacaktır. Teknoloji hayatın daha kolay, daha verimli ve çok daha eğlenceli olmasına yardım eder. **(KD)**	20	40
D. Evet, fakat yalnızca yeni teknolojiyi kullanmak için bütçesi el verişli olan insanların yaşam kalitesini yükseltir. Daha çok teknoloji iş sahalarını azaltacak ve insanların zenginlik seviyesi düşecektir**. (KD)**	10	20
E. Hem evet hem de hayır. Çünkü daha çok teknoloji hayatı kolaylaştıracak, sağlıklı kılacak ve daha verimli olacaktır Fakat daha çok teknoloji daha çok kirliliğe, işsizliğe ve diğer problemlere neden olacaktır. Yaşam standardı yükselebilir fakat kalitesi yükselmeye bilir. **(D)**	3	6
F. Hayır, bizler sahip olduğumuz teknolojiyi sorumsuz kullanabiliriz. Örneğin, silah üretmemiz ve doğal kaynakları yok etmemiz gibi**. (Y)**	5	10

Dördüncü alt kategoriye ait bulgular Bu kategori iki maddeden oluşmakta ve bu iki madde bilimsel bilginin tanımı ile ilgilidir.

Okul öncesi öğretmenlerin toplam %40'ı bilim adamlarının yaptığı araştırmalar sonucunda elde edilen bilginin zaman içerisinde değişebileceğini (A ve B şıkkı) doğru düşüncesine sahiptir. Toplam %60'lık bölümü (C) kısmen doğru ve yanlış düşünceyi (D şıkkı) taşımaktadır (Tablo 21).

Tablo 21. Öğretmenlerin bilimsel bilginin doğası hakkındaki düşünceleri

19. Bilim adamlarınca yapılan araştırmalar doğru olarak yapılsa bile, araştırma sonunda varılan bulgular zaman içinde değişebilir.	**f**	**%**
A. **Bilimsel bilgi değişir**; çünkü bilim adamları, kendilerinden önceki bilim adamlarının teorilerini ya da buluşlarını çürütür. Bilim adamları bunu yeni teknikleri ve geliştirilmiş araçları kullanarak, daha önce gözden kaçırılmış faktörleri bularak veya ilk araştırmadaki hataları ortaya çıkararak yaparlar. (**D)**	12	24
B. **Bilimsel bilgi değişir**; çünkü eski bilgiler yeni buluşların ışığında yeniden yorumlanır. Bilimsel gerçekler değişebilir. **(D)**	8	16
C. **Bilimsel bilgi değişir gibi görünür**; çünkü eski gerçeklerin yorumu veya uygulaması değişebilir. Doğru şekilde yapılan deneyler **değişmez başka** gerçekleri bulmaya yol açar. (**KD)**	17	34
D. **Bilimsel bilgi değişir gibi görünür**; çünkü yeni bilgiler eski bilgilerin üzerine eklenir; eski bilgiler aslında değişmez. (**Y)**	13	26

Diğer bir madde bilimsel modellerle ilgili bir maddedir. Öğretmenlerinin toplam % 20 bilimsel modellerin gerçeğin kopyaları olmadığı (E ve F şıkkı) doğru düşüncelerini taşırken geri kalan %85 bilimsel modellerin gerçeğin kopyası olduğu (C, D) ile ilgili kımsen doğru ve yanlış düşüncelere (A, B) sahiptirler (Tablo 22).

Tablo 22. Öğretmenlerin bilimsel modeller hakkındaki düşünceleri

20. **Araştırma laboratuarlarında kullanılan birçok model (örneğin DNA modeli ve atom modeli gibi) gerçeğin kopyalarıdır.**	**f**	**%**
A. Bilimsel modeller, gerçeğin kopyalarıdır; **çünkü** bilim adamları, bu modellerin doğru olduğunu söyler, öyleyse onların doğru olmaları gerekir. **(Y)**	10	20
B. Bilimsel modeller, gerçeğin kopyalarıdır; çünkü birçok bilimsel kanıt onların gerçek olduğunu kanıtlamıştır**. (Y)**	7	14

C. Bilimsel modeller, gerçeğin kopyalarıdır; çünkü bilimsel modeller hayatın gerçekleridir. Amaçları bize gerçekleri göstermek veya bize gerçekler hakkında bir şeyler öğretmektir. (KD)	1	2
D. Bilimsel modeller, bilimsel gözlem ve araştırmalara dayandığından hemen hemen gerçeğin kopyalarıdır**. (KD)**	12	24
E. Bilimsel modeller, gerçeğin kopyaları değildir; çünkü bilimsel modeller sadece kendi sınırlılıkları içinde öğrenme ve açıklamaya yardım eder. **(D)**	11	22
F. Bilimsel modeller, gerçeğin kopyaları değildir; çünkü teoriler gibi, bilimsel modeller de zamana ve bilgimizin durumuna göre değişir. **(D)**	9	18

Anketin son maddesinde, okul öncesi öğretmenlerinden fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişkiyi gösteren bir çizim yapmaları istenmiştir. Öğretmenlerde çeşitli çizimler yapmıştır. Aşağıdaki Tablo 23'de çizim örnekleri verilmiştir.

Tablo 23. FTTÇ ilişkisini gösteren şemalar

No		f	%
1.	Fen ↔ Teknoloji ↔ Toplum **(KD)**	6	12
2.	Fen ↔ Toplum ↔ Teknoloji **(KD)**	9	18
3.	Fen Teknoloji Toplum **(Y)**	13	26
4.	Fen → Teknoloji → Toplum → Çevre **(Y)**	8	16
5.	Fen → Teknoloji → Toplum **(Y)**	4	8
6.	Fen ↔ Toplum → Teknoloji **(Y)**	4	8
	Toplum → Fen ↔ Teknoloji **(Y)**	4	8
	Fen Teknoloji **(Y)** Toplum-Çevre	2	4
	Fen ↔ Teknoloji (D) Toplum ↔ Çevre	-	

Tablo 23 incelendğinde okul öncesi öğretmenlerin hiçbiri fen, teknoloji, toplum ve çevre arasındaki ilişkiyi doğru göstren şemayı çizemediği görülmektedir. Öğretmenlerinin %30'u kısmen doğru ve % 70'i ise yanlış şemalar çizmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin çizdiği şemlarda fenin teknoloji, toplumu ve çevreyi etkilediği şemalara dahaçok yer verdikleri dikkat çekmektedir.

SONUÇ

- Okul öncesi öğretmenlerinin çok az bir kısmı feni, dünyamız ve evren hakkında bilinmeyenleri araştırmak olarak doğru bir şekilde tanımlarken büyük bir çoğunluğu dünyadaki olayları açıklayan bilgi veya fizik, kimya ve biyoloji gibi alanlar olarak kısmen doğru olarak tanımladıkalrı ortaya çıkmıştır.
- Teknolojiyi ise fenin bir uygulaması olarak görmekte iken teknolojinin kendine ait bilgi birikimine sahip olmadığını ve bu yüzden fene bağımlı olduğunu düşünmektedir.
- İki alan arasındaki ilişkiyle ilgili görüşleri ise fen ve teknoloji sıkı ilişki olduğunu ve fenin teknolojinin temelini oluşturduğu düşüncesine sahip olduğu sonucuna varılmıştır

- Okul öncesi öğretmenlerinin toplum ve çevrenin fen ve teknoloji üzerine olan etkisi ile ilgili düşünceleri incelediğinde ise, toplum ve çevrenin fen ve teknoloji üzerine etkisi ile ilgili olarak okul öncesi öğretmenlerin sadece çok az bir kısmı teknolojinin uygulamaya konmasında toplum değerlerinin ve çevre etmenlerinin önemli bir faktör olduğu düşüncesine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
- Fen ve teknolojinin toplum ve çevre üzerine olan etkisi ilgili düşünceleri bakıldığında; okul öncesi öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu toplum ve çevrenin fen ve teknoloji üzerindeki etkisini görmede yetersiz oldukları gibi fen ve teknolojinin toplum ve çevre üzerine etkisi görmede de yetersizliği bulunduğu tespit edilmiştir.
- Sınıf öğretmenlerinin bilimsel bilginin ile ilgili düşünceleri ise; okul öncesi öğretmenlerinin az bir kısmının bilimsel bilginin kesin olmadığını ve zaman sürecinde değişebileceğini düşüncesine sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

- Eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenlik programında fen alanı ile ilgili temel dersler konulmalı ve fen ile ilgili alan dersleri günlük yaşamla ilişkilendilrmeli ve öğretmen adaylarının bu derslerde elde ettikleri bilgileri günlük yaşamdaki bir sorunu çözerek anlamlandırması sağlanmalıdır. Ayrıca bu derslerde teknolojiye ve öğrencilerin teknolojinin fen gibi kendi başına bir disiplin olduğuna vurgusu yapılmalıdır.
- Fen, teknoloji, toplum dersinin okul öncesi öğretmen eğitim programlarda zorunlu ders olarak yer alması gerekmektedir. Ayrıca bu dersin öğretmen merkezli bir yaklaşımla değil de öğrencilerin fen ve teknoloji kaynaklı toplumsal ve çevresel sorunları araştırdıkları ve çözümler ürettikleri bir formatta işlenmelidir.
- Okul öncesi öğretmenlerine yönelik fen temel konularının ele alındığı araştırmaya ve uygulamaya yönelik uzun süreçli hizmet-içi kurslar düzenlemelidir. Bu kurslarda fen ve teknoloji doğası ve fen ve teknolojinin sosyal boyutu ele alınmalıdır. Öğretmenlerin çevrelerindeki ve dünyadaki fen ve teknoloji kaynaklı toplumsal ve çevresel sorunları (FTTÇ sorunları) farkına varması ve bu sorunlara yönelik araştırma yapmaları ve çözümler üretmeleri sağlanmalıdır.
- Özellikle bu kursların FTTÇ yaklaşımı konusunda uzman kişilerce organize edilmelidir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aikenhead, G.,ve Ryan. 1992. The Development of a New Instrument: Views on Science-Technology-Society (VOSTS). Science Education, 76, 477-491.

Amirshokoohi, A,. 2010. Elementary Pre-service Teachers' Environmental Literacy and Views Toward Science, Technology, and Society (STS) Issues, **Science Educator**, 11,323-343.

Bakar, E., ve Akçay, H,. 2006. Preservice Science Teachers Bliefs About Science-Technology-Society and Their Implacation in Society, Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology education,

Bradford, C. S., Rubba, P. A., ve Harkness, W. L., 1995. Views about Science–Technology–Society Interactions Held by College students in General Education Physics and STS Courses. Science Education, 79, 355–373.

Çelik, S., ve Bayrakçeken, S.,2006 . The Effect of A Science, Technology and Society Course on Prospective Teachers' Conception of The Nature of Science, Reserach İn Science and Technological Education, 24, 2, 225-273.

Kahyaoglu, E. (2004). Turkish preservice science teachers' views on STS: Characteristics of scientists' work. Unpublished master's thesis, Middle East Technical University, Ankara, Turkey.

Rubba, P. A., Schoneweg, B. C., and Harkness, W. L., 1996. A new scoring procedure for the views on Science, Technology, Society instrument, International Journal of Science Education, 18, 387-400.

Sunar, S. ve Geban, Ö., 2011. Turkish Pre-Service Science Teachers' Views on Science-Technology- Society Issues, Eurasian J. Phys. Chem. Educ., Jan (Special Issue),9-24.

Tairab H. H., 2001a. Pre-service teachers' views of the nature ofscience and technology before and after a science teaching methods course, Reseach in Education, 65-83.

Yalvac, B., Tekkaya, C., Cakiroglu, J. ve Kahyaoglu, E., 2007. Turkish pre-service science teachers' views on sciencetechnology- society issues. International Journal of Science Education, 29, 331–348.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:38 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİN FEN VE DOĞA KONULARININ ÖĞRETİMİNDE KULLANDIKLARI ETKİNLİKLERİN BELİRLENMESİ

Sinan ÇINAR
RTE Üniversitesi Eğitim Fakültesi
scinar6153@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı, okulöncesi öğretmenlerin fen ve doğa konuların öğretiminde kullandıkları öğretim etkinliklerini belirlemek ve bu etkinlikleri yürütürken karşılaştıkları problemleri tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Rize ili Çayeli ilçesinde görev yapan 15 okulöncesi öğretmen oluşturmuştur. Çalışmada araştırma yöntemi olarak Örnek olay (Özel durum) araştırma yöntemi benimsenmiş ve veriler gözlem ve mülakat metotları ile toplanmıştır. Elde edilen bulguların analizinde okulöncesi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun fen ve doğa konularının öğretiminde mutfak çalışmaları, doğa gezileri ve belgesel izleme etkinliklerini kullandığı, çok az bir kısmının koleksiyon ve araçları tanıma ve kullanma etkinliklerini yaptığı tespit edilmiştir. Etkinlikleri yürütürken de öğretim kaynak materyalin ve araç-gereçlerin eksikliği, fen konu alan bilgilerinin yetersizliği ve velilerin ve idarenin olumsuz tutumu gibi sorunlarla karşılaştıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okulöncesi Öğretmen, Fen ve Doğa Öğretimi, Öğretim Etkinlikleri

DETERMINING THE ACTVITIES USED BY PRE-SCHOOL TEACHERS IN SCIENCE AND NATURE USES

Abstract

The purpose of study is to determine the activities used by pre-school teachers in science and nature uses, and the problems faced during the performance of these activities. Case study research method was used in this study. The sample consists of 15 randomly selected teachers working at pre-schools in Rize. The data were collected from the interviews and observation technical. The interviews were analyzed by evaluating the common, similar and different answers given by the teachers. Based on data , a large part of pre-school teachers were found out to have been using kitchen working, trip-observation and documentary view for their science and nature uses. Pre-school teacher faced the problems as lack of material, deficient of science knowledge and negative attitude of student's parents and administrator during the performance of these activities

Keys Words: Pre-school Education, Science and Nature Activities, Science Teaching

GİRİŞ

Eğitim sisteminin en önemli basamağı olarak kabul edilen okulöncesi eğitim, çocuğun doğumundan itibaren ilkokula başladığı güne kadar olan yıları içine almakta ve önemi her geçen gün daha da artmaktadır. Okulöncesi eğitimin ana hedefi çocukların bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmek, onların sosyalleşme sürecini hızlandırmak ve bu yolla onları ilköğretime hazırlamaktır(Bilaloğlu, Aslan ve Aktaş, 2006). Bu hedeflere kazandırmaya yönelik yapılan en önemli etkinliklerden biri de fen ve doğa etkinlikleridir. Okulöncesi eğitimde fen ve doğa etkinlikleri yoluyla gerçekleştirilecek fen eğitimin amacı;

- Çocukların bilimsel yöntemleri kullanarak problem çözme becerilerini geliştirmek,
- Çocuklara bilimsel düşünce tarzını kazandırmak,
- Çocukların fen kavramları ile ilgili bilgi edinmelerini sağlamak,
- Çocukların çevrelerinde olan fen olaylarına ilgi duymalarını sağlamaktır (Karaer ve Köstereliogğlu, 2005).

Çocukların bu beceri, bilgi ve tutuma sahip olmaları için en önemli görev okulöncesi öğretmenlerine düşmektedir(Akköse, 2008). Öğretmenlerin çocukların bu yöndeki gelişimlerini destekleyebilmek amacı ile onlara duyularını kullanarak araştırabilecekleri, meraklarını giderebilecekleri, neden-sonuç ilişkilerini görebilecekleri, çeşitli fikirler ileri sürerek tahminlerde bulabilecekleri fırsatlar ve uygun öğretim ortamları hazırlanmalıdır. Çünkü okul öncesi çocukları fen ve doğa olaylarından daha çok materyallerle ilgilenir (Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006).

Yaşamın ilk altı yılını kapsayan okulöncesi dönemde çocuklarda fen ve doğa kavramlarının oluşmaya başladığı ifade edilmektedir (Güler ve Bıkmaz, 2005). Öğrencilerde temel fen ve doğa kavramların etkili bir şekilde kazandırılması öğretmenin derslerinde programda yer alan fen ve doğa etkinliklerini doğru bir şekilde planlanıp uygulanmasıyla gerçekleşecektir. İyi planmış fen ve doğa etkinlikleri, çocukların hem bu kavramaları anlamlı bir şekilde öğrenmesi sağlar hem de eğitim programında planlanan hedef ve kazanımlara ulaşmada yardımcı olacaktır(Özbek, 2009).

2006 yılında MEB tarafından uygulamaya konulan okulöncesi programında fen ve doğa öğretimi kapsamında yer verilecek etkinlikler

- Araçları tanıma ve kullanma
- Çeşitli çalışma yöntem ve teknikleri kullanma
- Keşifler, icatlar
- Mutfak çalışmaları
- Doğa gezileri ve yürüyüşleri, piknikler, kamplar
- Koleksiyonlar
- İlgi bilim alanlarındaki kaynak kişileri konuk olarak çağırma,
- Başvuru kitaplarını, diğer kitapları ve dergileri inceleme,
- Fotoğraf çekme, fotoğraf inceleme,
- Belgesel vb. izleme gibi çalışmalar olarak belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı,2006).

Okul öncesi eğitim programında yer alan fen ve doğa etkinlik türlerine baktığımızda kurallı, kurallı olmayan ve plansız etkilik türlerinin yer aldığı görülmektedir. Kurallı fen ve doğa etkinlikleri; belirli becerilerin geliştirilmesi amacıyla öğretmen tarafından planlanan etkinliklerdir. Örneğin, ince motor becerilerin gelişimine yönelik kum ve su ile yapılan ölçme çalışmaları etkiliği gibi. Kurallı olmayan etkinliklerde, kurallı fen ve doğa etkinliklerinden farklı olarak çocuklar ilgilerini çektikleri etkinlikleri kendi başlarına yaparlar ve öğretmenim katılımı çok azdır. Plansız etkinlikler ise önceden planlanmaz günlük yaşamda meydana gelen güncel olaylar kullanarak yapılır. Beklenmeyen doğa olayları sonrası yapılan gözlemler ve tartışmalar bu etkinliklere örnek olarak verilebilir (Parlakyıldız ve Aydın 2004). Öğretmen bu etkinliklerde çocukların olayı keşfetmesine ve üretilen sorulara cevap bulmasına yardımcı olur.

Çocuğun yaşamı için gerekli olabilecek bilimsel becerilerin ve temel fen ve doğa kavramlarının gelişmeye başladığı bir dönme olan okul eğitim kapsamında gerçekleştirilen fen ve doğa etkinlikleri nasıl gerçekleştirildiği ve bu konuların öğrencilere kavratılmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi, ülkemiz okul öncesi fen eğitimin kalitesinin artırılması bakımından çok önemlidir. Bu bağlamda gerçekleştirilen bu çalışmada, okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa konularında öğretiminde kullandıkları öğretim etkinliklerini belirlemek ve bu uygulamaları yürütürken karşılaştıkları problemleri tespit amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada araştırma yöntemi olarak Örnek olay (Özel durum) araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin benimsenmesinin amacı var olan durumu ortaya çıkarmak ve veri derinlemesine incelemektir (Çepni, 2012). Araştırmada örneklemden elde edilecek veriler gözlem ve mülakat metotları ile toplanmıştır. Mülakat verileri 15 öğretmenden ele edilirken gözlem verileri ise 3 öğretmenin sınıfında 4 haftalık bir gözlem sonucunda elde edilmiştir. Öğretmenlerin sınıflarının gözleminde kullanılan yarı- formal gözlem aracının geçerliliği ve güvenirliliği ölçme-değerlendirme uzmanlarının görüşleri alınarak sağlanmıştır. Öğretmenlerin kullandıkları etkinlikler hakkındaki görüşlerini elde etmek için kullanılan yarı-formal mülakat aracının geçerliliği ise uzman görüşleri alınarak güvenirliliği ise 3 okulöncesi öğretmen ile yapılan pilot uygulamayla sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Mülakat verilerin analizinde basit ve daha anlaşılır olan betimsel analiz yöntemi kullanmıştır (Çepni 2010). Öğretmenlerden alınan cevaplardan temalar oluşturmuş, temalar kategorilere ayrılarak frekans ve bir

öğretmenin verdiği örnek cevapla beraber tablo halinde sunulmuştur. Gözlem verilerin analizinde ise Ö1, Ö7 ve Ö14 kodlu öğretmenlerin sınıflarında 4 haftalık bir süreçte kavramlarla ilgili etkinlikler ilgili veriler oluşturulan gözlem tabloya işlenmiş ve bu verilerden temalar oluşturulmuştur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Çayeli ilçesinde görev yapan okulöncesi oluştururken evreni temsil eden 15 kişilik örneklem grubu ise amaçlı örneklem seçimi yöntemi kullanılarak öğretmenlerin tamamı ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir.

Tablo 1. Okulöncesi öğretmenlerin Profili

Özellik	Kategoriler	f	Öğretmenler (Ö)
Yaş	0–25	6	Ö1,Ö5-9,Ö11-13
	26–35	9	Ö2-4,Ö10,Ö14-15
	36+	-	-
Hizmet süresi	0-6	5	Ö1,Ö6,Ö8, Ö11,Ö13
	7-12	9	Ö2-5,Ö7,Ö10,Ö12,Ö14-15
	13+	1	Ö9
Cinsiyet	Erkek	-	.
	Kadın	15	Ö1-15
Mezun olduğu fakülte	Eğitim fak.	15	Ö1-15
	Diğerleri	-	-

Tablo 1' de görüldüğü örneklemi oluşturan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı en az üç yıllık deneyime sahip eğitim fakültesinden mezun olan bayan öğretmenlerden oluşmaktadır.

BULGULAR

Mülakattan Elde Edilen Bulgular

Mülakatın ilk sorusu, okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa kavramlarının önemi hakkındaki düşünceleri ile ilgili veriler elde etmek için kullanılmıştır. Öğretmelerin büyük bir kısmı fen ve doğa kavramlarının ilköğretim konularına temel oluşturduğu için derslerde yer verdiklerini söylerken diğer bir kısmı ise günlük yaşamda kullanmak ve doğayı anlamak için derslerde bu kavramlara yer verdiğini belirtmiştir. Çok az bir kısmı ise fen ile ilgili kavramların soyut olmasından dolayı kısmen yer verdiğini ifade etmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen ve Doğa Kavramları Hakkındaki Düşünceleri

Soru	Yaptığınız öğretimde fen ve doğa kavramalarına yer veriyor musunuz? Sizce öğrencileriniz fen ve doğa kavramlarını öğrenmesi neden önemli?	
Tema	f	Örnek cevap;
Evet, bu kavramlar ilköğretim fen kavramların temelini oluşturmaktadır.	8	Ö1: ''Canlı-cansız, çimlenme gibi konulara yer vermekteyim. Bunlar ilköğretim de var…''.
Evet, kavramları günlük yaşamda kullandıkları için önemli.	5	Ö8: ''Renk kavramı, ışık kavramı bu kavramlar günlük yaşamda var bundan dolayı bunları anlamalılar…''.

Evet, doğa olaylarını anlaması için gereklidir.	4	Ö13: ‘‘Yağmur, dolu ve kar kavramlarını, şimşek, bulut, gökkuşağı olaylarını, çimlenme olayını derslerde ele almaktayım. Bunlarda doğa olan olaylardır ve bu kavramları bilirse etrafındaki doğayı anlar…’’.
Kısmen yer veriyorum, bazı kavramlar çocuklar için oldukça soyut.	2	Ö3: ‘‘Genellikle, ıslak-kuru, canlı-cansız, ağır-hafif gibi konulara yer vermekteyim. Işık-ses, gökkuşağı gibi konular bence oldukça soyut ilkokulda öğrenirler…’’.

Mülakatın ikinci sorusu öğretmenlerin derslerinde hangi fen ve doğa kavramlarına yer verdikleri ilgilidir. Öğretmenler büyük bir çoğunluğu derslerinde daha çok doğa ve vücudumuz konuları ile kavramlara yer verdiklerini, bunun sebebi olarak da öğrencilerin doğayı anlamaları, vücutlarını tanımaları ve velilerin çocuklarının kişisel bakımlarına daha çok önem vermelerini ifade etmiştir. Geri kalan kısım ise fen konularını soyut bulduğu için doğa konularına derslerinde yer verdiklerini belirtmiştir.

Tablo 3. Okulöncesi Öğretmenlerin Derslerinde Yer Verdiği Fen ve Doğa Kavramları

Soru	Öğretim uygulamalarınızda daha çok hangi fen ve doğa kavramları üzerinde duruyorsunuz? Niçin?	
Tema	f	Örnek cevap;
Yaşadıkları çevreyi anlamaları için bitki ve doğa olayları ile ilgili kavramlar üzerinde duruyorum.	5	Ö6:‘‘…Çocuklar etrafındaki olayları ve canlıları anlamları için doğa konularının elimden geldiğince anlatmayı çalışıyorum…’’.
Genellikle vücudumuz, sağlımız ve beslenme ile ilgili etkinlikler yapıyorum. Veliler kişisel bakıma daha fazla önem veriyor.	3	Ö14: ‘‘Veliler öğrencilerin kişisel bakımlarıyla, yemek yiyor mu, uyuyor mu….bunlarla çok ilgilendiği için bu konulara daha çok yer veriyorum…’’.
Doğayı daha iyi anlamaları için doğadaki bitkiler, canlılar ve olaylar ilgili kavramları ele alıyorum.	3	Ö2: ‘‘okul bahçesi olduğu için bu etkinleri orda işliyorum. Çünkü bahçe doğanın küçük bir maketidir…’’.
Vücudumuz ve ölçme araçları kavramlarını işliyorum. Kendi vücutlarını ve günlük yaşamdaki basit ölçümleri daha iyi anlaması için.	3	Ö7:‘‘…Fen ve doğa kavramları öğrenciler için soyut olduğu için, vücudumuz ve günlük hayatta kullanılan ölçme araçlarını derste çocuklara oynattırarak işliyorum…’’
Doğa konularını derslerimde ele alıyorum. Çünkü doğa konularını öğretmek fen konularından daha kolay ve somut.	2	Ö15:’‘… Doğa konularına öğrenci daha çok ilgi gösteriyor, ısı-sıcaklık, ses gibi konular soyut… Anlatmakta zor benim için…’’.

Mülakatın üçüncü sorusu öğretmenlerin fen ve doğa kavramlarını öğretiminde ne tür etkinlikler yaptıkları ile ilgilidir. Okul öncesi öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bitki ve doğa olayları ile ilgili kavramları deney ve video gösterimi etkinlikleri ile işlediklerini belirtmişlerdir. Diğer bir kısmı da vücudumuz ve ölçme araçları kavramlarını modellerle anlattıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3. Okulöncesi Öğretmenlerin Fen ve Doğa Etkinlikleri Hakkındaki Düşünceleri

Soru	Sınıfınızda fen ve doğa kavramlarının öğretiminde ne tür etkinlikler yapıyorsunuz?	
Tema	f	Örnek cevap;
Daha çok bitki ve doğa olayları ili ilgili kavramları, sınıfta deney ve internetten video gösterimi şeklinde.	7	Ö4: ‘‘Çimlenme deneyi yaptık. Ayrıca suyun buharlaşarak yağmur nasıl meydana getirdiğini çay demlikle ben gösterdim…’’.
Bitki ve doğa ile ilgili kavramalar üzerinde duruyorum. İnceleme, sergi etkinlikleri yapıyorum.	4	Ö6 : ‘‘Bitkilerin yapısını sınıfta inceledik, yağmur, kar ve gökkuşağının nasıl meydana geldiği ile ilgili internet indirdiğim videoları seyrettirdim…’’.
Genellikle vücudumuz, sağlımız ve beslenme ile ilgili deneyler yapıyorum.	4	Ö14: ‘‘Veliler öğrencilerin kişisel bakımlarıyla daha çok ilgilendiği için bu konulara daha çok yer veriyorum…’’.
Vücudumuz, ölçme araçları kavramları, modellerle işliyorum.	2	Ö7: ‘‘Fen ve doğa kavramları öğrenciler için soyut olduğu için, vücudumuz ve günlük hayatta kullanılan ölçme araçlarını derste çocuklara oynattırarak işliyorum…’’.

Mülakatın son sorusu, okul öncesi öğretmenlerin sınıflarında fen ve doğa konularını öğretiminde karşılaştıkları sorunlarla ilgilidir. Okul öncesi öğretmenlerin büyük bir kısmı velilerin bu tür etkinliklere karşı ilgisiz bir tutum sergilediklerini bu tutumunda kendilerini olumsuz etkilediğini söylemiştir. Diğer bir kısmı ise kaynak materyal eksikliğinin ve hizmet öncesinde fen konu alanında verilen eğitimin yetersizliğinin bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca iki öğretmen okul idaresinin öğrencilerin güvenliği yönündeki tavrının da olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Tablo 5. Okulöncesi Öğretmenlerin Fen ve Doğa Etkinliklerinde Karşılaştıkları Sorunlar

Soru	Sınıfınızda fen ve doğa etkinliklerini yaparken karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	
Tema	f	Örnek cevap;
Genelde velilerin fen ve doğa etkinliklerinden daha çok öğrencilerin kişisel bakımları ile ilgili etkinliklere ilgi göstermeleri	7	Ö14: "…Velilerin bana en çok sorduğu soru çocuğum yemek yiyor mu?, Yaramazlık yapıyor mu?... Velinin çocuğunun fen ve doğa etkinliklerinde yaptığı şeylere çok da bakmıyorlar. Bu durum beni kişisel bakım etkinliklerine daha çok yapmaya itiyor…''.
Çocuklarının etkinlik yapabileceği bahçenin yetersizliği	5	Ö3:'' … Daha çok bu konular doğa yani bahçe ile ilgili konular okulumuz çok da büyük bir bahçesi yok…''.
Sınıfların kalabalık olması	4	Ö6:''…Sınıf 20 kişiden fazla olduğu için bu tür etkinlikler zor oluyor. 20 afacan 60 kişilik gürültü karmaşa çıkarır... Etraf inanılmaz derece kirleniyor…''.
Etkinliklerin yapılabileceği laboratuvarın olmaması	5	Ö7: ''… bence fen etkinlikleri laboratuvarda olmalı veya laboratuvar işlevini kısmen görecek sınıflarda olmalı... okulumuzdaki sınıflar bunun için uygun değil… çamurdan dünya şekli yapmak veya taşları veya toprağı incelemek… sınıf rezil olur…''.
Hizmet-öncesi eğitimde fen konu alanıyla ilgili yeterli eğitimin verilmemesi	5	Ö3: ''… Benim fizik, kimya, biyoloji konularında alan bilgim çok da iyi değil, fen etkinlikleri de bilgi gerektiriyor. Hem ben üniversitede bu konuda yeterli eğitim almadım. Sadece fen öğretimi ilgili ders aldım oda yetersizdi…''
Fen ve doğa etkilikleri ile ilgi kaynak kitap ve araç-gereçlerin yeterli düzeyde olmaması.	5	Ö2:''Öğrenciler bu tür etkinlikleri seviyor elimden geldiğince yapmaya da çalışıyorum. Fakat okulumuzda bu tür etkinlikleri yapmak için kaynak kitap ve araçlar çok da fazla yok …''.
Okul idare yapısının öğrencilerin güvenliğini ön planda tutması sonucu doğa gezilerine zor izin vermesi	4	Ö1:''Fen deneyleri dışında, öğrencilerimin doğaya çıkıp gözlem yapmalarını ve bitki, böcek gibi canlıları toplayıp sınıfta incelemelerini de isterim. Fakat idare çocukların güvenliği için gezilere çok da izin vermiyor…''

Gözlem Elde Edilen Bulgular

Okul öncesi eğitim programının esnek olmasından dolayı sınıflarda gözlem yapılacak fen ve doğa konularını örneklemden rastgele seçilen Ö1, Ö7, Ö14 öğretmenleri belirlemiş ve bu doğrultuda sınıflarında etkinlikler yapmışlardır. Öğretmenlerin sınıflarında fen ve doğa konularının öğretiminde deney, model, video ve drama etkinliklerini kullandıkları gözlenmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Sınıf Gözlemleri

	Etkinlikler		
Öğretmenler / Kavramlar	Ö1	Ö7	Ö14
Bitkiler	Öğrencilerine bahçeden çiçek toplatarak, sınıfta çiçekli bitkinin, yaprak, kök, gövde ve çiçek kısımlarını incelediler.	Öğrencilere bahçeden farklı şekildeki yaprakları toplatarak, sınıfta yaprakların şekillerini incelediler.	Bahçeden bitki toplatarak, sınıfta bitkileri çiçekli ve çiçeksiz bitki olarak gruplara ayırdılar ve pano yaptılar.

Vücudumuz	Öğretmen sınıftaki üç botlu bir insan vücudu modeli üzerinde organların yerini ve görevini anlattı.	Öğretmen sınıfta iki boyutlu bir insan vücudu modeli üzerinde organların yerini ve görevini anlattı.	Öğrencilere internetten indirdiği bir videoyu sınıfta seyrettirdi ve sonra üç boyutlu insan modeli üzerinde öğrencilere sorular sordu.
Hava olayları	Sınıfta öğrencilere yağmur ve karın nasıl meydana geldiği ile ilgili video seyrettirmiş. Sonra sorular sormuştur.	İçersinde su kaynayan bir çay demliği buharına cam tutarak yağmur nasıl yağdığını göstermiş ve sonrası sorular sormuştur.	Karanlık bir ortamda yüne sürülen bir balonu saksı içersindeki çiviye yaklaştırarak yıldırım yapmaya çalışmış. Fakat saksı toprağı nemli olmadığından deney başarısız olmuştur.
Besinler	Öğrencilerine evlerinden çeşitli besinler getirtmiş ve bu yiyecekleri karbonhidrat, protein ve yağ olarak gruplara ayırtmış ve önemleri hakkında bahsetmiştir.	Sınıfındaki çeşitli besin resimlerini kullanarak öğrencilerine sabah, öğle ve akşam öğünleri hazırlatmıştır. Daha sonra sabah, öğle ve akşam öğünlerini özelliklerini anlatmıştır.	Öğrencilerine gruplara ayırmış, gruplardan sabah, öğle ve akşam yemeklerinde yenen resimleri çizmelerini istemiştir. Sonra hangi öğünde hangi yemek resmini daha sağlı olduğu tartışmışlar ve örnek bir öğün panosu oluşturmuşlardır.
Mevsimler	Öğrencileri gruplara ayırmış ve onlara mevsimlerle ilgili drama yaptırmıştır.	Sınıftaki öğrencileri gruplara ayırmış her gruba bir mevsim ismi vermiştir. Sonra gruplara hangi mevsimde hangi giysilere giyeriz sorusuyla mevsimlerin özelliklerini buldurmaya çalışmıştır.	Sınıfa kaç mevsim olduğunu sormuş ve mevsimlerin nasıl olduğu ile ilgili video seyrettirmiştir. Sonra sınıfa mevsimlerle ilgili sorular sormuştur.

SONUÇ

- Okul öncesi öğretmelerin büyük bir kısmının okulöncesi programda yer alan fen ve doğa kavramlarına yer verdikleri ve yer verme sebebi olarak da bu kavramların ilköğretim fen konularına temel oluşturması ve doğayı daha iyi anlamasını sağlaması şeklinde düşüncelere sahip oldukları görülmüştür.
- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu sınıflarında fen ve doğa konularından, bitki, doğa olayları, vücudumuz, beslenme ve ölçme araçları konularını ele aldıkları, programda yer alan ısı-sıcaklık, ışık, ses, basit makineler, kuvvet-hareket, batma-yüzme, enerji, yer çekimi, uzay, basit yeryüzü şekilleri gibi konuları ele almadıkları sonucuna ulaşılmıştır.
- Öğretmenlerin bu konular ele almalarının nedenlerinin öğrencilerin yaşadıkları doğayı ve çevreyi daha iyi anlamaları, vücutlarını tanımaları ve öğrenci velilerin kişisel bakımı diğer öğretim faaliyetlerinden daha çok önem vermelerinden kaynaklandığı ortaya çıkmıştır.
- Öğretmenlerin kavramların öğretiminde ise mutfak çalışmaları, deney, video gösterisi ve drama gibi etkinliklere yer verdiği model oluşturma, gezi-gözlem, keşif-icat yapma, koleksiyon, uzman kişileri konuk olarak çağırma gibi etkinlikle yer vermediği sonucuna ulaşılmıştır.
- Bu durumun ortaya çıkmasında en önemli faktörün velilerin okulöncesi eğitimi hakkındaki eksik bilgi ve tutumundan ve okul idaresinin negatif tutumu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer faktörlerde öğrenme ortamının fiziki durumunu ve hizmet-öncesi eğitimin ye yetersizliğidir.

- Öğretmenlerin bir takım fen ve doğa kavramlarına yönelik etkinlik yapmamalarının nedenlerinin hizmet öncesi aldıkları fen konu alandaki eğitimin yetersizliğinden ve kaynak materyallerin eksikliğinden kaynaklandığı sonucuna varılmıştır.

ÖNERİLER

- Okul öncesi öğretmenlerine fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili hizmet-içi kurslar teorik ve pratik ağırlıklı uzun süreli şekilde olacak şeklide verilmeli.
- Velilere yönelik okul öncesi eğitim yapısı ve işlevi hakkında bilgi verici toplantılar düzenlemeli.
- Velilerin fen ve doğa etkinliklerine katılımını sağlayıcı etkinlikler geliştirmeli.
- Okulöncesi okullara fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili kaynak materyaller ve araç-gereçler sağlanmalı
- Okul öncesi okullara gezi-gözlem etkinliklerin yapılması için gerekli olan araç temin edilmeli.
- Hizmet-öncesi eğitim döneminde fen ve doğa konu alanlarında teoriğe ve pratiğe dayalı derslere yer verilmeli.
- İl ve ilçe milli eğitim müdürlüğünce okul-öncesi okullarda fen proje sergileri düzenlenmesi için destek verilmeli. Böylece okul müdürlerin öğrencilerin güvenliğinden kaynaklanan olumsuz tutumu düzeltilebilinir.

Not: Bu çalışma 07-09 Kasım 2012 tarihlerinde Antalya'da 16 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "World Conference on Educational and Instructional Studies - WCEIS-2012"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Ayvacı, H. Ş., Devecioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002). Okulöncesi öğretmenlerin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimim Kongresi, Ankara.*

Avcı, N. ve Dere, H. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarında fen- doğa çalışmalar. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi 16- 18*, Ankara.

Demiriz, S. ve Ulutaş, İ. (2001). Okulöncesi eğitim kurumlarındaki fen ve doğa etkinlikleri ile ilgili uygulamaların belirlenmesi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, Bildiriler, Ankara: M.E. s 86.

Bilaloğlu, G., R., Aslan, D. ve Aktaş, Y. (2006).Okulöncesi öğretmenlerinin günlük programda yer verdikleri fen etkinlikleri ve bu etkinlikleri uygulama biçimlerinin incelenmesi. *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla.

Bilaloğlu, G., R., Aslan, D. ve Aktaş Y.(2008). Okulöncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi (Elektronik versiyon)", *Milli Eğitim Dergisi* s.178.

Karaer, H., ve Köstereliogğlu, M. (2005),"Amasya ve Sinop illerinde çalışan okulöncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*.: 13-2 (447-454).

Milli Eğitim Bakanlığı (2006), *36–72 Aylık çocuklar için okulöncesi eğitim programı*, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Parlakyıldız, B. ve Aydın, F.(2004), "Okulöncesi dönem fen eğitiminde fen ve doğa köşesinin kullanımına yönelik bir inceleme", *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.

Özbek., S. (2009). Okulöncesi öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,Adana

Akköse. E, E. (2008). Okulöncesi eğitimi fen etkinliklerinde doğa olaylarının neden sonuç ilişkilerini belirlemede yaratıcı dramanın etkililiği, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz. U, (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,26, 1, 65-81*

Güler, D. Ve Bıkmaz, H., F., Anasınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesin ilişkin öğretmen görüşleri, Eğitim bilimleri ve Uygulama1 (2), 249-267

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:39 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MÜZİK EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA ORFF SCHULWERK PEDAGOJİSİNİN ETKİSİ

Arş.Gör. Özden Kuşcu
Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi
ozdenkuscu@hotmail.com

Arş.Gör. Gökhan Kayılı
Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi
gokhankayili@selcuk.edu.tr

Yrd.Doç.Dr. Nurtuğ Barışeri
Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğt. Fak.
nurtug@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada, Orff Schulwerk pedagojisi ile müzik eğitimi dersinin, okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın çalışma gurubunu, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören, 124'ü kontrol grubunda, 124'ü deney grubunda olmak üzere toplam 248 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırma gerçek deneme modellerinden son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen, okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının müzik eğitimine karşı tutumlarına yönelik anket formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; Orff Schulwerk pedagojisi ile müzik eğitimi dersinin okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarını olumlu yönde katkı sağladığı ve geleneksel müzik öğretim metotlarına göre daha etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Okul Öncesi Eğitim, Müzik Eğitimi, Orff Schulwerk Pedagojisi

THE EFFECT OF ORFF SCHULWERK PEDAGOGY ON PRE-SCHOOL STUDENT TEACHERS' ATTITUDES RELATED TO MUSIC EDUCATION

Abstract

In this research the use of Orff Schulwerk pedagogy in Music Teaching classes and effects on pre-school student teachers' attitudes towards music education was investigated. The sample of 248 pre-school student teachers were chosen from Bachelor programme 2011-2012 academic year where 124 students were in the control group and 124 were in the experiment group. True experimental design, randomized Posttest Control Group was employed for the research. The data was collected using questionnaire which aimed to collect information about pre-school teachers' and student teachers' attitudes towards music education. 56 hours of music applying Orff Schulwerk pedagogy was taught to the experiment group while 56 hours of music with traditional music teaching methods was taught to the control group. The results showed that the pre-schol student teachers' attitude who was taught with Orff Schulwerk pedagogy was significantly higher than the group who was taught with traditional music teaching methods.

Key Words: Pre-School Education, Music Education, Orff Schulwerk Pedagogy

GİRİŞ

İnsan yaşamı boyunca gelişme büyüme ve olgunlaşma süreçlerini yaşayan biyopsişik bir varlıktır. Fiziksel, duygusal ve zihinsel olarak istenilen görevi yapabilmesi sonucunda yeni davranışlar kazanır. İnsanda davranış

değiştirme belli bir süreci, temel gelişim süreçlerinin tamamlanmasını ve eğitimi gerektirir. Bu anlamda okulöncesi eğitim erken çocukluk döneminde önemli bir yer kaplar. Okulöncesi eğitim alan çocukların yaş gruplarına ve gelişim düzeylerine göre uygulanan programlar, kalıcı davranış değişimlerini ve öğrenmeleri destekler. Erken yaşta alınan nitelikli bir eğitim çocukların bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini olumlu yönde etkiler. Okulöncesi eğitim alan çocuklar yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun bir eğitim disiplini ile donatılırlar. Okul öncesi eğitim; çocukların psiko-motor, sosyal-duygusal, dil ve bilişsel gelişimlerinin desteklenmesini, öz bakım becerilerinin kazandırılmasını ve ilköğretime hazır bulunuşluklarının sağlanmasını amaçlamaktadır (MEB, 2006).

Müzik eğitimi bireyin yaşadığı toplumun kültürünü algılaması, kendi yetenek ve beğenilerini geliştirmesi ve dolayısıyla topluma sanatsal ve kültürel açıdan katkılar sağlaması açısından önemli bir araçtır (Mavesky, 2002). Okulöncesi çocukların yaşamlarında ise ortak bir paydadır. Bir çocuk için şarkı söyleme, ritim tutma ve müziğe göre hareket etme içgüdüsel olarak yaptığı eylemlerdir. Müzik etkinlikleri, çocukların gelişim alanlarını desteklediği ve kendi deneyimlerine fırsat verdiği için okulöncesi çocukların yaşamında olması gereken önemli bir faaliyettir. Bu açıdan eğitim süreçleri içerisinde yer verilen müzik etkinlikleri, çocukların yaratıcılıklarını kullanmalarını sağlamakta ve çocukların kendilerini tanımalarına fırsat vermektedir.

1950'li yıllarda, okul öncesi eğitim kurumlarında müzik eğitimi ile ilgili olarak Fenmen (1950)'in fikri de müziğin insan yaşamındaki önemini vurgular niteliktedir. Fenmen (1950)'e göre; müzik ile insanların ilgisinin ilköğretimden önce başlaması, hatta müzik yuvaları adı altında kurumların açılması gerektiğidir (Akt. Say, 2001). Uygulanan müzik eğitimi, belirlenmiş olan hedeflerin gerçekleşmesi oranında etkili ve verimli sayılır. Bu hedefleri gerçekleştirmek için kullanılan, dünyada kabul görmüş özel müzik öğretim yöntemleri vardır. Bu yöntemler içinde, Orff Schulwerk, Suzuki, Dalcroze ve Kodaly en çok bilinen yöntemlerdendir. Bu öğretim yöntemlerinden Orff Schulwerk Pedagojisi, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda öncelikli olarak yer alabilecek; yaparak, yaşayarak öğrenme ve yaratıcılığı geliştirme ilkelerine oldukça uygun olduğu düşünülen bir yaklaşımdır (Eldemir, Umuzdaş ve Umuzdaş, 2009). Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff tarafından geliştirilmiş olan Orff pedagojisinin temelinde, yaşayarak öğrenme vardır. Orff Pedagojisi, hareket eden, dans eden, müzik yapan insanın iç dinamizmini, yaratıcı kişiliğini, bireysel anlatım biçimlerini ortaya çıkaran, tüm duyular tarafından algılanan etkinlikleri içermektedir (Tekin Gürgen, 2006). Orff pedagojisi, öğrenim deneyimlerinin bir araya getirildiği bir model olarak da açıklanabilir. Asıl amacı müziksel öğrenmedir fakat kültürel ve sosyal öğrenmede de oldukça etkilidir (Shamrock, 1997). Orff pedagojisi içinde beden perküsyonu ya da Orff çalgıları ile yapılan ritmik doğaçlamalar, insan sesiyle yada çalgılarla yapılan ezgisel doğaçlamalar, dans doğaçlamaları, yaratıcı drama, oyunlaştırılmış müziksel etkinlikler vardır. Bu etkinlikler çocuğun yaratıcılığını geliştirmekle kalmayıp toplu halde yapılmasından dolayı çocuğun aynı zamanda sosyal etkileşimini ve kendine güvenini sağlamaktadır (Tekin Gürgen, 2006).

Orff-Schulwerk pedagojisini anlatan seminerler, atölye çalışmaları ülkemizde son on yıl içerisinde daha yaygın bir hale gelmiş ancak bu çalışmaların üniversitelerin her düzeyde öğretmen yetiştirme programlarında öğrencilere etkili olarak aktarılmadığı, kullanılmadığı ve Müzik Eğitimi derslerinin geleneksel metotlar ile yapıldığı kişisel gözlemlerimizle tespit edilmiştir. Geleneksel metotlarda şarkı söyleme, enstürman çalma (flüt - melodika) ve nota öğretiminin amaç olarak görülmesi ve öğretmen adaylarının hareket-dans, oyun ve doğaçlama yolu ile müzik öğrenmeleri konusu dikkate alınmaması, okul öncesi öğretmenliği lisans programlarının bir dezavantajı olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitimde müzik dersinin amaçları içerisinde önemli bir yere sahip olan müzik sevgisi kazandırmak ancak hareketli, eğlenceli ve çocuğun katılabileceği etkinliklerle mümkündür. Geleneksel metotlar, çocukların hareket olanağını kısıtlamakla birlikte, öğretmenlerin müziğe karşı kendilerini yetersiz ve yeteneksiz hissetmeleri ile sadece şarkı söylemekten ibaret olarak algılanır. Hâlbuki müzik etkinlikleri; yaratıcı dans faaliyetleri, beden sesleri, farklı çalgı aleti kullanma, yeni sesler keşfetme ve yaratma içerir. Bu aktiviteler Orff-Schulwerk Pedagojisi içinde yer almaktadır. Orff-Schulwerk Pedagojisi, doğaçlamaya açık olduğundan dolayı merak uyandırır, sıradanlıktan çıkar ve öğrenme isteğini arttırır.

Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin temel bilgi ve becerilerin yanında, mesleki yaşamda oldukça ihtiyaç duyulan müzik, resim, drama, jimnastik v.b. eğitim araçlarını da kullanabilecek donanıma sahip olmaları önemlidir. Müzik ise okul öncesi öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında en fazla yararlandıkları ve en işlevsel eğitim araçlarından biridir (Eldemir, Umuzdaş ve Umuzdaş, 2009). Bu anlamda okul öncesi öğretmen

adaylarının kendi müzikal gelişmeleri ve müzik öğretme becerilerini geliştirebilmeleri için öncelikle pozitif bir tutuma sahip olmalar önemlidir. Bu araştırmada, okul öncesi öğretmenliği lisans programı Müzik Eğitimi dersini, Orff-Schulwerk Pedagojisi ile almış olan öğretmen adayları ile Müzik Eğitimi dersini geleneksel metotlarla alan öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumları incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Orff Schulwerk Pedagojisi ile müzik eğitimi dersinin, okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına etkisinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar geliştirilmiştir;

1) Orff Schulwerk Pedagojisi, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik öğretme isteklerini geliştirmede, geleneksel müzik eğitimi metotlarına göre daha etkili midir?
2) Orff Schulwerk Pedagojisi, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik öğretiminde kendine güvenlerini geliştirmede, geleneksel müzik eğitimi metotlarına göre daha etkili midir?
3) Orff Schulwerk Pedagojisi, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuğun gelişiminde müziğin rolü hakkında olumlu tutum geliştirmede, geleneksel müzik eğitimi metotlarına göre daha etkili midir?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, Orff Schulwerk Pedagojisi ile müzik eğitimi dersinin, okul öncesi öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına etkisini inceleyen deneme modelinde bir araştırmadır. Araştırma gerçek deneme modellerinden son test kontrol gruplu model olarak desenlenmiştir. Son-test kontrol gruplu modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak kullanılır ve gruplara sadece son-test uygulanır (Karasar, 2005).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2011 – 2012 eğitim öğretim yılında Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi ve Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören, 124'ü kontrol grubunda, 124'ü deney grubunda olmak üzere toplam 248 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın deney grubunda bulunan okul öncesi öğretmen adayları, uzman bir öğretim elemanı tarafından toplam 56 saat Orff Schulwerk Pedagojisi ile müzik eğitimi dersi almışlardır. Derslerde öğretmen adayları ile hareketlerle ritmik oyunlar, yaratıcı dans faaliyetleri, müziği anlama-çözümleme, beden sesleri, yeni sesler keşfetme-renk arama çalışmaları, Orff çalgılarını tanıma-kullanma ve doğaçlamalar üzerinde çalışılmıştır.

Kontrol grubunda bulunan okul öncesi öğretmen adayları ise deney grubuna paralel olarak toplam 56 saat geleneksel müzik öğretim metotları kullanılarak müzik eğitim dersi almışlardır. Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul öncesi öğretmeni adayları en fazla 27 kişilik gruplar halinde bu dersi bir dönem boyunca sürdürmüşlerdir. Çalışma grubunu oluşturan katılımcıların tümü okul öncesi öğretmenliği lisans programı 3. sınıf öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilen okul öncesi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına yönelik anket formu kullanılarak toplanmıştır. Anket formu, kişisel bilgiler ve anket maddelerinin bulunduğu iki bölümden oluşmuştur. Ankette yer alan maddeler oluşturulurken ilgili alan yazın incelenmiştir ve bu bilgiler ışığında anket maddeleri oluşturulmuştur. Anketin kapsam geçerliği için, üçü müzik eğitimi alanından, beşi çocuk gelişimi ve okul öncesi eğitimi alanından olmak üzere toplam sekiz alan uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Bunun sonucunda, üç alt boyut, 41 likert tipi soru maddesinden oluşan anket formu 40 maddeye düşürülmüştür ve araştırmada son haliyle kullanılmıştır. Anket formunun üç alt boyutu bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Müzik Öğretme İsteği, ikincisi Müzik Öğretiminde Kendine Güven ve üçüncüsü ise Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü'dür. Müzik Öğretme İsteği alt boyutu 14, Müzik Öğretiminde Kendine Güven alt boyutu 15 ve Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü alt boyutu ise 11 maddeden oluşmaktadır. Anket formundan alınabilecek en düşük puan 40, en yüksek puan 200'dür. Anket formunun iç tutarlığı, okul öncesi öğretmeni adaylarının ankete verdikleri yanıtlar üzerinden likert tipi ölçekler için en uygun olan

Cronbach alpha katsayısı (Tezbaşaran, 1997) hesaplanarak yapılmıştır. İç tutarlık katsayısı; anketin Müzik Öğretme İsteği alt boyutu için .78, Müzik Öğretiminde Kendine Güven alt boyutu için .89, Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü alt boyutu için .93 ve tüm ölçek maddeleri için .94 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada, veri toplama aracından elde edilen verilerinin çözümlenmesinde SPSS 15.0 (The Statistical Package for The Social Sciences) Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Paket Programı kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenine ilişkin ölçümlerin dağılımı her iki grupta da normal dağılım göstermiştir. Araştırma verilerine, ilişkisiz ikili küme karşılaştırmalarında ortalama arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklemlerde t-testi analizi uygulanmıştır. Araştırmada, puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığı .05 manidarlık düzeyinde test edilmiştir.

BULGULAR

Orff Schulwerk Pedagojisi ile müzik eğitimi dersinin, okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına etkisini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, deney ve kontrol gruplarının araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formuna ilişkin t-testi sonuçlarına tablo 1.'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Anket Formu Puanlarının Gruba Göre T-Testi Sonuçları

	Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Müzik Öğretme İsteği	Deney Grubu	124	56.26	6.57	246	3.46	.001*
	Kontrol Grubu	124	53.14	7.98			
Müzik Öğretiminde Kendine Güven	Deney Grubu	124	58.75	9.12	246	3.86	.000*
	Kontrol Grubu	124	54.24	9.26			
Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü	Deney Grubu	124	49.00	6.40	246	4.44	.000*
	Kontrol Grubu	124	44.91	7.98			
Toplam	Deney Grubu	124	164.12	19.08	246	4.47	.000*
	Kontrol Grubu	124	152.29	22.41			

Tablo 1'in değerleri incelendiğinde, deney ve kontrol grubunun puanları, araştırmacılar tarafından hazırlanan anket formunun Müzik Öğretme İsteği, Müzik Öğretiminde Kendine Güven, Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü boyutlarında ve toplam puan ortalamalarında deney grubu lehine bir farklılaşma görülmektedir. Orff Schulwerk Pedagojisiyle müzik eğitimi dersi alan deney grubu katılımcılarının Müzik Öğretme İsteği boyutunda ortalama puanları X=56.26, Müzik Öğretiminde Kendine Güven boyutunda ortalama puanları X=58.75, Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü boyutunda ortalama puanları X=49.00 ve toplam ortalama puanları X=164.12'dir. Geleneksel müzik eğitimi metoduyla müzik eğitimi dersi alan kontrol grubu katılımcılarının Müzik Öğretme İsteği boyutunda ortalama puanları X=53.14, Müzik Öğretiminde Kendine Güven boyutunda ortalama puanları X=54.24, Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü boyutunda ortalama puanları X=44.91 ve toplam ortalama puanları X=152.29'dur. Araştırmanın bu bulgusuna göre, deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre müzik eğitimine ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

Anket maddelerinin de ayrı ayrı değerlendirilmesi sonucunda, farklı maddelerde grupların lehine yada aleyhine farklılaşmalar söz konusu olmuştur. Bu sonuçlarında araştırma bulgusu olarak paylaşılması önem arz etmektedir. Tablo 2'de deney ve kontrol gruplarının anket formunun Müzik Öğretme İsteği alt boyutunda yer alan maddelerin puanlarının t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Grubunu Oluşturan Okul Öncesi Öğretmeni Adaylarının Anket Formunun Müzik Öğretme İsteği Puanlarının Gruba Göre T-Testi Sonuçları

Müzik Öğretme İsteği	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
1. Müziğe ilgisi ve yeteneği olmayan çocuğu etkinliğe dahil etmek istemem	Deney Grubu	124	4.47	.92	246	1.91	.001*
	Kontrol Grubu	124	4.22	1.12			
2. Müziği bir aktiviteden diğer bir aktiviteye geçişte önemli bir araç olarak kullanmak isterim	Deney Grubu	124	4.35	.88	246	2.86	.000*
	Kontrol Grubu	124	3.99	1.10			
3. Müzik etkinliklerine yetenekli yeteneksiz ayrımı yapmadan her çocuğu dahil etmek isterim	Deney Grubu	124	4.37	1.00	246	3.00	.000*
	Kontrol Grubu	124	3.92	1.33			
4.Her gün, günlük planım içerisinde müzik etkinliklerine yer veremem	Deney Grubu	124	2.16	1.04	246	2.72	.000**
	Kontrol Grubu	124	2.54	1.15			
5. Daha iyi müzik etkinlikleri yapabilmek için maddi manevi fedakarlıklar yaparım	Deney Grubu	124	3.86	1.00	246	3.34	.001*
	Kontrol Grubu	124	3.43	1.00			
6. Müzik etkinliklerimin hem eğitsel hem eğlenceli olması için çaba sarf ederim	Deney Grubu	124	4.52	.87	246	1.37	.170
	Kontrol Grubu	124	4.36	.96			
7. Müzik öğretmek ve yapmak hoşuma gider, beni canlandırır	Deney Grubu	124	4.16	.91	246	.792	.429
	Kontrol Grubu	124	4.05	1.15			
8. Sınıfımda mutlaka bir müzik köşesi oluşturmak isterim	Deney Grubu	124	4.55	.83	246	2.41	.017*
	Kontrol Grubu	124	4.27	.99			
9. Müzik etkinliklerinde oluşabilecek sınıf hakimiyeti ile ilgili problemler müzik öğretme isteğimi azaltır	Deney Grubu	124	2.52	1.10	246	1.55	.121
	Kontrol Grubu	124	2.73	1.02			
10. Yıl sonu etkinliklerinde müzikal bir çalışma (koro, dans ritim vs.) sergilemek isterim	Deney Grubu	124	4.33	.95	246	3.54	.000*
	Kontrol Grubu	124	3.89	1.01			
11. Müzik etkinliklerini planlarken farklı öğretim yöntemleri kullanmak isterim	Deney Grubu	124	4.34	.81	246	3.35	.001*
	Kontrol Grubu	124	3.95	.99			
12. Müziği, bir davranışın kazanılmasından sonra ödül olarak kullanmak isterim	Deney Grubu	124	3.61	1.04	246	.871	.385
	Kontrol Grubu	124	3.50	1.00			
13. Çocukların müzik öğrenme hakları olduğunu düşünürüm	Deney Grubu	124	4.51	.82	246	2.23	.026*
	Kontrol Grubu	124	4.25	.98			
14. Müzik öğretimimin sıkıcı ve sıradan olacağını düşünüyorum	Deney Grubu	124	4.54	1.03	246	3.67	.000*
	Kontrol Grubu	124	3.97	1.36			

Tablo 2'de ki değerler incelendiğinde, anket formunun Müzik Öğretme İsteği alt boyutunda dokuz maddede (1, 2, 3, 5, 6, 10, 11, 12. ve 13. Maddeler) deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmüştür. Anket formunun dördüncü maddesinde ise kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Anket formunun Müzik Öğretme İsteği boyutunda dört maddede (6, 7, 9. ve 12. Maddeler) deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusuna göre, deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre Müzik Öğretme İsteği alt boyutuna ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının anket formunun Müzik Öğretiminde Kendine Güven alt boyutunda yer alan maddelerin puanlarının t-testi sonuçları Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul öncesi öğretmeni adaylarının anket formunun Müzik Öğretiminde Kendine Güven puanlarının gruba göre t-testi sonuçları

Müzik Öğretiminde Kendine Güven	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
15. Müzik öğretme fikri beni korkutuyor	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.54 3.97	1.03 1.36	246	3.67	.000*
16. Müziği öğretmek bana göre değil	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.37 3.93	.94 1.26	246	3.072	.002*
17. Öğrencilerim müzik etkinliklerimde eminim sıkılmayacaklar	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.52 4.00	.86 1.36	246	3.602	.000*
18. Çocuklara değişik türdeki müzikleri tanıtabilirim	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	3.94 3.77	1.00 1.04	246	1.301	.194
19. Müzik derslerinde çocuğun sanatsal yönünü keşfedip geliştirebilirim	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	3.96 3.70	.97 1.12	246	1.935	.054*
20. Çocuklara eğlenceli müzik etkinlikleri hazırlamada kendime güveniyorum	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	3.95 3.66	.97 .93	246	2.388	.018*
21. Çocuklara dinletebileceğim müzik repertuarı hakkında bilgi sahibiyim	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	3.83 3.79	.94 1.01	246	.322	.748
22. Okul öncesi kazanımları gerçekleş-tirecek uygun şarkı repertuarını bilirim	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	3.34 3.24	.91 1.06	246	.831	.407
23. Ritim enstrümanlarını kullanabilirim	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	3.33 3.40	.93 .86	246	.564	.573
24. Ritim çalışmalarını rahatlıkla sınıfımda uygulayabilirim	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	3.51 3.27	1.00 1.03	246	1.869	.063
25. Dans ve müziği birleştiren etkinlileri kullanabilirim	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	3.75 3.46	1.03 1.00	246	2.178	.030*
26. Müzikteki tempo değişikliğini çocuklara fark ettirip uygulatabilirim	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.30 3.81	.77 .99	246	4.350	.000*
27. Müzikteki nüans (gürlük) değişik-liklerini çocukların farkına varmalarını sağlayabilirim	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.08 3.65	.87 .87	246	3.857	.000*
28. Müzikte kullanılan farklı enstrümanların tınılarını kavramalarını sağlayabilirim	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	3.95 3.40	.82 .90	246	4.972	.000*
29. Çocukların kendi yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak müzik etkinlikleri planlayabilirim	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.05 3.70	.79 .90	246	3.27	.001*
30. Okul öncesi müzik dinleme etkinliklerinin çocuğun müzik beğenisine etkisi vardır	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.42 4.17	.83 .93	246	3.27	.001*

Tablo 3 incelendiğinde, anket formunun Müzik Öğretiminde Kendine Güven alt boyutunda onbir maddede (15, 16, 17, 19, 20, 25, 26, 27, 28, 29. ve 30. Maddeler) deney grubu lehine anlamlı farklılaşmanın olduğu

görülmüştür. Beş maddede (18, 21, 22, 23. ve 24. Maddeler) ise gruplar lehine anlamlı bir farklılaşma söz konusu değildir. Araştırmanın bu bulgusuna göre, deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre Müzik Öğretiminde Kendine Güven alt boyutuna ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir. Deney ve kontrol gruplarının anket formunun Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü alt boyutunda yer alan maddelerin puanlarının t-testi sonuçları Tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Deney ve kontrol grubunu oluşturan okul öncesi öğretmeni adaylarının anket formunun Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü puanlarının gruba göre t-testi sonuçları

Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü	**Gruplar**	**N**	$\overline{X}$	**S**	**sd**	**t**	**p**
31. Çocuğun iç disiplin kazanmasında müzik dersleri önemlidir	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.28 3.90	.80 1.00	246	3.27	.001*
32. Müzik etkinlikleri çocukların yaratıcılıklarını geliştirmede önemli bir role sahiptir	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.45 4.00	.79 1.05	246	3.87	.000*
33. Müzik etkinlikleri çocukların dikkat sürelerini geliştirmede önemli bir role sahiptir	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.48 4.01	.71 .91	246	4.47	.000*
34. Müzik etkinlikleri çocukların sosyal ve dil gelişimlerinde önemli bir role sahiptir	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.59 4.19	.74 .91	246	3.80	.000*
35. Müzik etkinlikleri çocukların bedenlerini koordine etmelerinde önemli bir role sahiptir	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.64 4.15	.70 .88	246	4.85	.000*
36. Müzik dinleme çocukların hayal güçlerini geliştirmede önemlidir	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.46 4.12	.80 .88	246	3.16	.002*
37. Okul öncesi eğitimde kültürler arası farklılıkları tanıtmada müzik önemlidir	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.45 4.00	.75 .84	246	4.50	.000*
38. Müzikal ve ritmik yönergelerle bir etkinliğe başlamak çocukların motivasyonlarını arttırır	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.47 4.16	.66 .89	246	3.04	.003*
39. Müzik etkinliklerini, çocukları dinginleştirmede bir araç olarak kullanmak faydalıdır	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.28 4.08	.81 .88	246	1.79	.074
40. Okul öncesi müzik eğitimi çocuğun bütünsel gelişimi için önemlidir	Deney Grubu Kontrol Grubu	124 124	4.41 4.08	.78 .93	246	3.08	.002*

Tablo 4'de ki değerler incelendiğinde, anket formunun Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü alt boyutunda dokuz maddede (31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38. ve 40. Maddeler) deney grubu lehine anlamlı bir farklılaşma söz konusudur. Anket formunun 39. Maddesinde ise gruplar lehine bir farklılaşma söz konusu değildir. Araştırmanın bu bulgusuna göre, deney grubu katılımcılarının kontrol grubu katılımcılarına göre Çocuk Gelişiminde Müziğin Rolü alt boyutuna ilişkin daha olumlu tutuma sahip oldukları söylenebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Orff Pedagojisi, bireyin temel müzik eğitiminde, ilk olarak nota öğretimi ile yola çıkmadığı, sürekli çağa uygun geliştirilebildiği ve her kültüre uyarlanabildiği, bireyi hareketlerinde özgür kıldığı ve doğaçlayarak özgürce müzik yapma yeteneğini geliştirdiği, kısacası bireyi hiçbir şekilde sınırlamadığı için uzun yıllardır müzik eğitiminde kullanılan bir yöntemdir (Sungurtekin, 2005). Bu araştırmada, Orff Schulwerk pedagojisi ile yapılan müzik eğitimi dersinin, okul öncesi öğretmeni adaylarının müzik eğitimine ilişkin tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, Orff Schulwerk pedagojisiyle müzik eğitimi dersi alan deney grubu katılımcılarının, geleneksel metotlarla işlenen müzik eğitimi dersi alan kontrol grubu katılımcılarına göre, anket formunun müzik öğretme isteği, müzik öğretiminde kendine güven, çocuk gelişiminde müziğin rolü alt boyutlarındaki ve toplam tutum puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç, Orff Schulwerk pedagojisinin okul öncesi öğretmeni adayları için müzik eğitiminde daha etkili bir yöntem olduğunu düşündürmektedir. Araştırma bulguları, Orff Schulwerk pedagojisinin felsefesi ve temelleriyle örtüşmektedir. Dolayısıyla, bireye özgürce müzik yapmaya ve hareket etmeye, doğaçlamalar ve dramalar yapmaya, farklı ritm aletleri kullanmaya, farklı aletlerden farklı sesler üretmeye imkan sağlayan bu müzik eğitimi metodu okul öncesi öğretmeni adaylarının ilgilerini çekmekte ve müzik eğitimine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu bakımdan birçok Orff eğitmeni bu yaklaşımı, dikkatli ve titizce hazırlanmış bir yıllık plandan daha heyecan verici bulmaktadır (Tekin Gürgen, 2006). Ayrıca Orff Schulwerk müzik öğretisinde müzikal olarak bireyin kendisini ifade etmede kullanılan materyaller bulunmaktadır. Müzik etkinlikleri çoğunlukla özel olarak yapılan bu materyaller ve beden hareketleri kullanılarak yapılmaktadır. Birey bu doğal süreç içerisinde özgürce hareket ederek ve eğlenerek müzik becerileri kazanmaktadır (Dragulin & Demenescu, 2011). Orff Schulwerk pedagojisinin etkililiğinin araştırıldığı diğer araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır ve araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Orff Schulwerk pedagojisiyle işlenen derslerin müziksel işitme becerisini geliştirmede geleneksel yönteme göre daha etkili olduğunu ortaya koyan Tekin Gürgen (2009), bunun nedenini Orff Schulwerk pedagojisiyle işlenen derslerin hareket, dans ve oyun çerçevesinde organize edilmesi, öğrenilen konuların kavramsal olarak değil, hareket ve dans ederek, şarkı ve tekerleme söyleyerek, ritim enstrümanları ve çalgı çalarak hissetmesi sağlanmaya çalışıldığına bağlamıştır. Kuşcu (2010)'da yapmış olduğu deneysel araştırmada Orff Schulwerk pedagojisiyle müzik eğitimi alan çocukların dikkat becerilerinin, geleneksel yöntemler kullanılarak müzik eğitimi alan çocuklardan daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Colwell, Edwards, Hernandez ve Brees (2012) hastanede uzun süreli tedavi gören çocukların psikolojik ve psikososyal davranışlarına Orff Schulwerk pedagojisi temel alınan müzik terapisinin etkisini araştırmışlardır ve bu yaklaşımın bireylerde olumsuz psikolojik ve psikososyal davranışları azalttığını ortaya koymuşlardır. Arslan (2009)'da yapmış olduğu çalışmasında, müzik eğitiminde geleneksel yöntemi ve Orff Schulwerk pedagojisini kullanmış ve hangi dersin daha etkili olduğunu araştırmıştır. Araştırmada, Orff Schulwerk pedagojisi ile işlenen müzik eğitimi dersinin daha etkili ve faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Taylor (2012)'da yapmış olduğu araştırmada benzer sonuçlara ulaşmış ve Orff Schulwerk pedagojisinin müzik öğretiminde etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Sogin ve Wang (2008)'ın Amerika'da üniversite öğrencileri ile yaptıkları araştırmada da araştırmanın bulgularını destekleyici sonuçlara ulaşılmıştır ve araştırmalarında öğrencilerin geliştirilmiş Orff Schulwerk çalışmalarına katılımlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Hillard (2007)'de araştırmasında Orff Schulwerk metodu ve sosyal çalışma grupları temelli yaklaşımların bireylerin davranışlarında olumlu sonuçlar doğurduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir;

- Okul öncesi öğretmenliği lisans programlarında uygulanan müzik derslerinin içerikleri, geleneksel metotlar yerine Orff-Schulwerk pedagojisi kullanılarak yeniden düzenlenebilir.
- Okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitim seminerleri verilerek Orff Schulwerk pedagojisi hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
- Üniversitelerin okul öncesi eğitim bölümlerinde yapılacak olan müzik eğitimi derslerinin, Orff-Schulwerk pedagojisi kullanılarak yapılabilmesi için geleneksel sınıf düzeni uygun değildir. Bu nedenle eğitim fakültelerinde; dans çalışmaları, küçük ve büyük grup faaliyetleri ve hareketli aktivitelerin yapılabilmesi için uygun büyüklükte atölyeler bulunmalıdır.
- Eğitim fakültelerinde, öğretmen adaylarının kullanımları için yeterli sayıda ve farklı ritim araçları bulunmalıdır.
- Eğitim fakültelerinin okul öncesi öğretmenliği lisan programlarında Müzik Eğitimi derslerini yürütecek olan öğretim elemanları, Orff Schulwerk pedagojisi ile ilgili bilgi sahibi olmalıdırlar.

KAYNAKÇA

Arslan, A. (2009). Orff schulwerk elementary music applications in interdisciplinary education in chair of primary school education. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 1*(09), 2546-2551.

Colwell, C. M., Edwards, R., Hernandez, E. & Brees, K. (2012). Impact of music therapy interventions (listening, composition, Orff-based) on the physiological and psychosocial behaviors of hospitalized children: A feasibility study. *Journal of Pediatric Nursing* http://dx.doi.org/10.1016/j.pedn.2012.08.008 adresinden 22.07.2012 tarihinde erişilmiştir.

Dragulin, S. & Demenescu, V. L. (2011). Modern approaches in melotherapy: Carl Orff. *RevArt, 1*, 35-44.

Eldemir, A. C., Umuzdaş, S. ve Umuzdaş, M. S. (2009). Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Müzik Dersleri İçinde Orff Yönteminin Yeri ve Bu Yönteminin Okul Öncesi Öğretmenleri Tarafından Kullanılma Durumu. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale.

Hillard, R. E. (2007). The effects of Orff-based music therapy and social work groups on childhood grief symptoms and behaviors. *Journal Of Music Therapy, 44*(2), 123-138.

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

Kuşcu, Ö. (2010). *Orff-Schulwerk Yaklaşımı ile Yapılan Müzik Etkinliklerinin Okulöncesi Dönemdeki Çocuklarının Dikkat Becerilerine Etkisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Mavesky, M. (2002). *Creative Activities for Young Children*. USA: Delmar Adivision Of Thomson Learning Printer.

MEB. (2006). 36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı. Ankara: Ya-Pa Yayınları.

Say, A. (2001). *Müzik Tarihi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Shamrock, (1997). Orff-Schulwerk: An Integrated Foundation. *Music Educators Journal, 83*(6), 41-44.

Sogin, D. W. & Wang, C. C. (2008). Music activity reports by music teachers with varying training in Orff Schulwerk. *International Journal of Music Education, 26*(3), 269-277.

Sungurtekin, Ş. (2005). *Orff Çalgılarınınn Okul müzik eğitimindeki yeri ve okul öncesi eğitim kurumlarındaki uygulamalarının değerlendirilmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Taylor, D. M. (2012). Orff ensembles: Benefits, challenges, and solutions. *General Music Today, 25*(3), 31-35.

Tekin Gürgen, E. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7*(12), 81-93.

Tezbaşaran, A. A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu.* Ankara: Türk Psikologlar Derneği.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Şubat 2013 Cilt:2 Sayı:1 Makale No:40 ISSN: 2146-9199

FİZİK DERSLERİ İÇİN BAĞLAM TEMELLİ DRAMA UYGULAMALARI

M. Şahin Bülbül
Orta Doğu Teknik Üniversitesi
msahinbulbul@gmail.com

Gülnur Aktaş
Gazi Üniversitesi
gulaktas-08@hotmail.com

Özet

Bu çalışma bağlam temelli yaklaşımı drama tekniği ile uyumlu hale getirmeyi amaçlamaktadır. Bu uyum fizik öğretmen adaylarının yorum ve önerileri üzerinden düzenlenmiştir. Bağlam temelli drama uygulamalarının ne olduğunun kısa bir anlatımından sonra drama önerileri sunulmuştur. Çalışma ODTÜ Fizik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve öğretim ilke ve yöntemleri dersi alan yedi öğrencinin hazırladığı bağlam temelli drama önerilerini içermektedir. Bireyler hem kendi dramalarını hem de akranlarının dramalarını bağlam temelli drama ölçütlerini dikkate alarak puanladılar. Ayrıca bu çalışmada bağlam temelli dramanın faydalarına ve uygulanmasında dikkat edilmesi gereken noktalara değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlam Temelli Yaklaşım, Drama Yöntemi, Fizik Eğitimi

CONTEXT BASED DRAMA APPLICATIONS FOR PHYSICS COURSES

Abstract

This study aims to adapt context based approach into drama method. This adaptation is organized through pre-servise physics teachers' comments and suggestions. After a short instruction about what a context based drama application is, we examined their drama suggestions and they also scored their peer's drama in terms of context based drama criteria. In this study, benefits of context based drama applications and important point for applicators are also mentioned.

Key words: Context based approach, Drama Method, Physics Education

GİRİŞ

Geleneksel öğretim yönteminde öğrenmeyi Schwartz, mecazi olarak merdivene tırmanma eylemine benzetmiştir. Birçok bilim adamı bu merdiveni tırmanmaktan zevk almakta iken, maalesef birçok öğrenci merdivendeki birbiri ardına gelen basamaklar arasındaki bağlantıyı göremezler. Ayrıca geleneksel öğretimde nereye, niçin tırmandıkları da onlara söylenmez ve onlar da bunu fark edemezler. Çok geçmeden tırmanan öğrencilerin başları dönmeye başlar ve merdivenden atlarlar ya da aşağıya düşerler. Bu süreç ise onlara sadece bilime karşı olumsuz bir tutum kazanmalarına yol açar. Kısacası, öğrenciler kendilerini ilgilendiren bazı problemler üzerine yoğunlaşırlar ve bu problemleri çözmek için gerekli olan bilgi, tecrübe ve becerileri kazanmaya çalışırlar. Bu yeterlilikleri kazanma işlemi geleneksel fen öğretiminin merdiveni ile oldukça zordur (Köse, Tosun 2010).

Günlük yaşamımızda bildiklerimiz, kullandıklarımız ve anlattıklarımız zamanla değişmekte ve eğitimciler, eğitim sistemlerinin de bu değişime ayak uydurması için yeni yaklaşımlar önermektedir. Bu yaklaşımlardan en yenisi ve

en çok kabul göreni ise bağlam temelli yaklaşım olarak görünmektedir. Bu yaklaşım bir yöntem ya da teknik gibi sadece konunun işlenişine yön veren ilkeler içermemekte, tüm dersi öğeleri ile birlikte (merdivenin basamakları arasında ilişki kurarak) şekillendirecek ilkeler koymaktadır (Bülbül, 2012). Bağlam temelli yaklaşımda bireyler için günlük yaşamdan örneklerle bağlamlar oluşturulmakta ve onlara bu bağlamlarla ilgili deneyimler kazandırılarak bağlamla öğrenmenin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır. (Ayvacı H. Ş. 2010). Bağlamlar uygun öğretim yöntem ve teknikleri de kullanılarak güçlendirilebilirler. Bu da etkili bir öğretim ortamını oluşturmayı sağlamaktadır.

Drama ise; doğaçlama, rol oynama vb. tiyatro ya da drama tekniklerinden yararlanılarak bir grup çalısması içinde bireylerin, bir yaşantıyı, bir olayı, bir nesneyi, bir fikri, bazen soyut bir kavramı ya da bir davranışı, düşünceyi "oyunsu" bir süreç içerisinde anlamlandırması, canlandırılması olarak tanımlanabilir. (Çam, Özkan, Avinç. 2009) . Drama okul öncesi egitimden baslayarak üniversite ve lisansüstü egitime kadar bütün kademelerde ve farklı alanlarda uygulanabilir.

Bu çalışma bağlam temelli eğitim yaklaşımı ile bir öğretim tekniği olan dramanın ilişkisini irdelemek ve ilişkilendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, çalışmanın problemi; drama önerilerinin hangilerinin belirtilecek ölçütler çerçevesinde bağlam temelli yaklaşıma uygun drama örnekleri olduğunun karşılaştırılması ve değerlendirilmesidir.

Bağlam temelli eğitim uygulamaları

Eğitim alanında bağlam temelli uygulamaların artmasının temel neden olarak okullarda öğretilenlerin anlamlı kılınmasıdır (Bülbül & Matthews, 2012). Doğayı anlamak için ortaya çıkan bilim, kendi sembol ve dili nedeniyle doğa yerine anlaşılması gereken ayrı bir yapıya bürünmüş ve okullar yaşamı anlamak yerine, öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri bazı örnekleri kapsayan bir disiplinin anlaşılması için kullanır olmuşlardır. Burada akıllara şu sorular gelmektedir: "Fizik bir disiplin olan fiziği öğrenmek için mi, yoksa çevremizi, yaşamımızı anlamak için mi öğretilmelidir?" "Fiziği öğretmekteki birincil amacımız nedir?" Bu soruların yanıtları bizi geleneksel öğrenme yaklaşımlarından uzaklaştırır. Bağlam temelli yaklaşım ise günlük hayata ait bir bağlamı merkeze alıp bağlam ile ilgili gerekli disipline ait konuları kullanmayı önermektedir. Bu haliyle, disiplini anlamak için kullanılan örnekler yerine hayatı anlamak için kullanılan disipline ait çözümler tercih edilmiş ve oluşum tersine işlemesi için çalışılmıştır(Bülbül & Matthews, 2012). Bizim bir diğer amacımızda bireylerin fen okuryazarlığını geliştirmektir. Bu noktada amaçlarımız bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile örtüşmektedir. Çalışmalar, bağlam temelli öğrenme yaklaşımı ile gerçekleştirilen derslerin öğrenciler üzerinde aşağıdaki etkilerini göstermiştir.

-öğrencilerin fen derslerine olan ilgileri, bağlam temelli materyalleri ya da bağlam temelli dersleri takip ettikleri zaman genellikle artmaktadır.

-Bağlam temelli dersler öğrencilerin günlük yaşam ve okuldaki fen dersleri konuları arasındaki ilişkileri görmelerini ve fark etmelerini sağlar. (Köse, Tosun. 2010)

Bu yaklaşımın eğitimin tüm basamakları ile etkileşimi mevcuttur. Örneğin bağlamı merkeze alan bir eğitim yaklaşımında nasıl bir ölçme değerlendirme yapılması gerektiği ayrı bir çalışma alanı iken hangi bağlamların kullanılabileceği (Elmas, Bülbül & Eryılmaz, 2011) bağlamların bir bütün olarak nasıl bir öğretim programı hazırlayamakta kullanılabileceği ve bunun ders kitaplarına nasıl yansıtılması gerektiği (Bülbül & Eryılmaz, 2010) ayrı çalışma alanları olmuştur. Program geliştirmeden, kitap yazımı ve materyal geliştirmeye, ölçme değerlendirmeden yöntemlerin kullanımına kadar birçok alanda izdüşümü olan bağlam temelli yaklaşımın öğrenme ve öğretme (öğreşme) tekniklerinden drama ile olan ilişkisi bu çalışmanın içeriğini oluşturmaktadır.

Drama yönteminin fizik eğitiminde kullanılması

Drama, bir çatı kavram olarak içinde dramatizasyon, rol oynama ve yaratıcı drama gibi çeşitleri ifade etmektedir. Drama kavramı bu kavrama yabancı olanlar için "yapılması" zor bir teknik olarak düşünülebilmektedir ancak "kendin dışında birşey olmak" olarak tanımlandığında ise fizik eğitiminde drama kullanılamaz diyen öğrencilerin fikirlerini değiştirecek kadar pratik bir tekniktir. (Bülbül & Eryurt, 2010a). Bir

elektronu canlandırma tahtaya çizilebilecek onlarca çizimden daha etkili olabilir. Bu anlamda öğrenci kendisi dışında birisi olarak Einstein olabileceği gibi bir foton da olabilmektedir.

Fizik dersinin amacı bireylerin yaşadıkları çevreyi daha iyi tanımaları, anlamaları ve bu çevre ile uyumlu bir şekilde yaşayabilmeleri için gerekli olan bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmaktır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilerin yaşamı anlayabilmesi için özellikle aktif etkinliklerde yer alması önemlidir. Drama da bu noktada öğrencilerin aktif olarak öğrenme ortamlarına girmelerine yardımcı olur. (Çam, Özkan, Avinç. 2009) İlk başlarda sadece ilköğretimde ve dil becerisi gerektiren derslerde kullanılan bu yöntem fen alanında da kullanılmaya başlamasıyla klasik dönemden modern döneme geçmiştir. Bu modern dönemde biyolojiye ait bir konu drama yöntemi ile ele alınabilmektedir (Aydin & Bülbül, 2011). Dramanın eğitim alanında kullanılması ile ilgili en son dönemi ise post-modern dönem olarak ele alınmakta ve bu dönemde drama, kavram haritaları kullanımı gibi diğer yöntem ve tekniklerle etkileşmektedir (Bülbül & Peşman, 2012). Bilgisayar desteğiyle simülasyonların dramaya uyarlanması (Bülbül & Eryurt, 2010b), test sorularının drama ile sorulması (Bülbül & Eryurt, 2011) ve drama ile öğretmen eğitimi (Bülbül, 2012) gibi örnekler dramanın post-modern uygulamalarına örnek olarak verilebilir. Bu çalışma da dramanın farklı bir yönünü, bağlamın sunuşunda dramanın kullanılmasını ele aldığı için fen eğitimindeki drama çalışmalarında ayrı bir yere sahiptir.

Bağlam temelli drama nedir?

Bağlam hayatın bir parçasıdır, hayata ait bir unsurdur. Bu bazen bir televizyon, radyo gibi bir alet iken bazen bir gökkuşağı ve asit yağmuru gibi bir doğa olayıdır. Bu örnekler fizik eğitimi için geçerli iken matematik eğitimi için borsanın hareketleri bağlam olabilmektedir. O halde hayatın içinde karşılaşma ihtimalimiz olan her nesne, olay ve kavram ele alınabilecek bir bağlamdır. Bu bağlamın resim ve/veya düz anlatım dışında drama ile öğrenciye sunulması durumunda bu etkinliğe bağlam temelli drama denilmelidir.

Yolculuk esnasında meydana gelen bir kaza ve kaza ile ilgili tartışılması planlanan fizik içerikli problem bir drama ile gündeme getiriliyorsa bağlam temelli bir drama uygulaması yapılıyor denilebilir. Tüm ders, drama da ele alınan bağlam üzerinden devam eder ve sonuçta bağlam üzerinden merak edilen konu, fizik öğrenilerek çözüme kavuşturulur. Böylece öğrencinin "bunu öğrenmek ne işime yarayacak" benzeri ifadelerde bulunması güçleşir. Bağlam temelli drama, sıradan yöntemlerle gündeme getirilen bağlamın etkisini canlandırması nedeniyle etkin kullanılabilecek bir tekniktir. Bu anlamda bağlam içeriği oluştururken, drama sunuş biçimini anlamlandırmaktadır.

Bağlam temelli dramanın özellikleri nelerdir?

Bir dramanın bağlam temelli olabilmesi için öncelikle drama niteliklerine sahip olması ve bu dramanın da bağlam temelli drama olması için bir bağlamı merkeze alan, o bağlamı gündeme getiren bir dramanın gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bağlam temelli bir dramada 9 temel özellik aranmalıdır.

Bağlam temelli drama öğrencinin bilişsel seviyesine uygun olmalıdır. Lise öğrencilerine araba motoru uygun bir bağlam olmayabilir. Bu nedenle bağlamın seviyeye uygun karmaşıklığa sahip olmasına dikkat edilmesi gerekir.

Bağlam temelli drama öğrencinin ilgisini çekecek unsurlar içermelidir.

Bağlam temelli drama, hayatta karşılaşılma ihtimali olan bir drumu betimlemelidir. Bu ihtimal yükseldikçe daha kaliteli bağlam temelli drama gerçekleştirilir.

Dramada bağlam yeteri kadar vurgulanmalıdır.

Dramada kazanım yeteri kadar vurgulanmalıdır.

Uygulama esnasında yaşanacak sorunlar en aza indirgenmelidir. Yaşanacak sorunlar bağlamın yanlış sunulmasına neden olabilir.

Oyuncuların birbirleriyle uyumu yüksek olmalıdır.

Bağlam temelli drama içindeki bezetimler anlaşılır olmalıdır.

Bağlam temelli dramada uygulama süresi doğru kullanılmalıdır. Çok kısa ve çok uzun dramalar amaçtan uzaklaşmaya neden olabilir.

Bu özellikler bir tablo haline getirilmiş ve drama önerilerini değerlendirilmekte kullanılmıştır (Ek-1).

Bağlam temelli dramanın faydaları nelerdir?

Günümüzde öğrenme yaşantıya dayalı olmaktan çıkmış, sadece salt bilişsel öğrenme ile eğitim öğretim gerçekleşmektedir. Halbuki öğrenme sürecine bireyin etkin katılımı için, duygular, hayal gücü, hatta düşlerinde dahil edilmesi gerekir. Asıl amacımız yaşamı anlayabilmek iken, birey ve çevre arasında daima bir araç bulunmaktadır. Bu araç kimi zaman öğretmen, kimi zaman ders kitapları vb. olabilir. Böylece bireyin duyuşsal alanı ile bilişsel alanı daima ayrılmaktadır. (San İ. 1991) Bağlam temelli yaklaşım yaşamdan örnekleri sunmamızı sağlarken, drama ise örnekleri hissetmemizi, bazen nesnelerin, bazen düşüncelerin, bazen kavramların kendisi olmamızı sağlar.

Bağlam temelli dramanın etkilerini net olarak söyleyebilmek için deneysel çalışma yapmak gerekmektedir ancak uygulama esnasındaki tecrübelerimiz ışığında öğrenciyi meraklandırıcı, derse katılımı arttırıcı ve öğrenilecek konunun anlamlandırılmasını sağlayacak bir yöntem olduğunu savunabiliriz. Öğrenciler, dersin ve/veya konunun başında drama içeriğini öğreneceklerini duyduğunda, drama sonucundaki tartışmaları merak etmekte, ders süresince dramaya yapılacak atıflarla konular bir bütünlük oluşturmaktadır ve bu anlamlılık derse katılımı arttırıcı olmaktadır. Bu gözlemlere ek olarak dramanın alan yazındaki sosyolojik, psikolojik ve beceri odaklı katkılarının da bağlam temelli drama için geçerli olduğunu unutmamak gerekir.
Bağlam temelli drama uygulamalarında nelere dikkat edilmelidir?

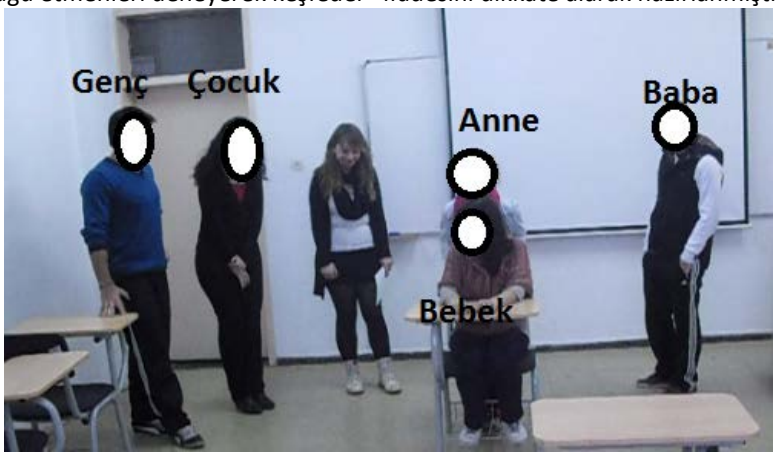
Bağlam temelli drama uygulaması bir grup etkinliği ile yürütülür. Öğretmenin yönlendirmesiyle grupların etkileşimi sağlanır. Burada etkileşime vurgu yapmamız önemlidir. Bağlam temelli drama uygulamaları sınıf içinde uygulanacağından ve öğrenciler ile yapılacağından hazırlık safhasının kısa tutulması gerekir bu bakımından öğretmenin çok planlı davranması gerekmektedir. Hem bağlam temelli yaklaşımın hem de dramanın özellikleri göz önünde bulundurularak bağlam ve dramanın içeriği doğru seçilmelidir. Ayrıca, dersin sonunda en başa atıf yapmak gerektiğinde, hatırlatmak amacıyla dramanın videosu kullanılabilir. Bu nedenle, drama esnasında çekim yapılmasına dikkat edilebilir.

Bağlam Temelli drama önerileri

Bu kısımda ODTÜ Fizik Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören ve öğretim ilke ve yöntemleri dersi alan yedi öğrencinin hazırladığı bağlam temelli drama önerilerini sunacağız. Bu önerilerden iki tanesinin birebir aynı olması nedeniyle altı drama önerisi burada yer alacaktır. Dramalar sunuş sırasına göre değil, akranlarından aldıkları puanın yüksekliğine göre ayarlanmıştır.

Bağlam temelli drama önerisi 1

Bu bağlam temelli drama önerisi 9. sınıf kuvvet ve hareket ünitesindeki 4.1 numaralı kazanım olan "sürtünme kuvvetinin bağlı olduğu etmenleri deneyerek keşfeder" ifadesini dikkate alarak hazırlanmıştır.



Şekil 1. Bir anne-babanın bebek arabasında çocuklarının üç farklı durumda taşımaları.

Lider sınıftan bir kız bir de erkek öğrenci seçer. Üç kişi de aynı cinsiyette fakat farklı boy uzunluklarına sahip olmak üzere seçilir. Anne ve baba çocuklarını bebek iken, 3 yaşında iken ve 5 yaşında iken ya da şekil 1'deki gibi bebek, çocuk ve genç olmak üzere 3 ayrı gelişim döneminde bebek arabasında taşırlar. Lider etkinlik sonunda " anne ve babanın 3 dönem içinde çocuklarını taşıma zorluğu aynı mıydı?" sorusunu sınıfa yöneltir.

Bağlam temelli drama önerisi 2

Bu bağlam temelli drama önerisi 10. sınıf kuvvet ve hareket ünitesindeki 3.3 numaralı kazanım olan "etkileşen iki cisim arasındaki kuvvetlerin ilişkisini deneyerek keşfeder" ifadesini dikkate alarak hazırlanmıştır.

Şekil 2. At arabası.

Lider, iki kişiden at arabasının hareketini canlandırmalarını ister (Şekil 2). Kişilerden biri at olurken diğeri atın çektiği araba olur. Lider, etkinlik sonunda " burada at arabasının hareketi nasıl sağlanmıştır?" sorusunu sınıfa yöneltir.

Bağlam temelli drama önerisi 3

Bu bağlam temelli drama önerisi 9. sınıf enerji ünitesindeki 2.3 numaralı kazanım olan "Enerjinin bir türden diğerine dönüşebileceğini örneklerle açıklar" ifadesini dikkate alarak hazırlanmıştır.

Şekil 3. Ayşe'nin bir gününün canlandırılması.

Lider, sınıftan seçtiği bir öğrenciye ders öncesi şu metni verir: "Ayşe çok acıkmıştır. Fakat önce portakal suyu içmek ister. Mutfağa gider, meyve sıkacağını prize takar ve portakalları sıkar. Portakal suyunu keyifle içer ve bir an saate bakıp geç kaldığını fark eder. Koşarak evden çıkar. Durağa geldiğinde Ayşe nefes nefesedir, yorulmuştur. Aslında soğuk olan havayı çok sıcak hisseder, çünkü terlemiştir". Bu metni canlandırmasını ister. Derste konuya gelindiğinde öğrenci çıkar ve rolünü yapar (Şekil 3). Lider "Ayşe'nin bir gün boyunca etrafında anlatılan enerji dönüşümlerinin nelerdir? " sorusunu sınıfa yöneltir.

Bağlam temelli drama önerisi 4

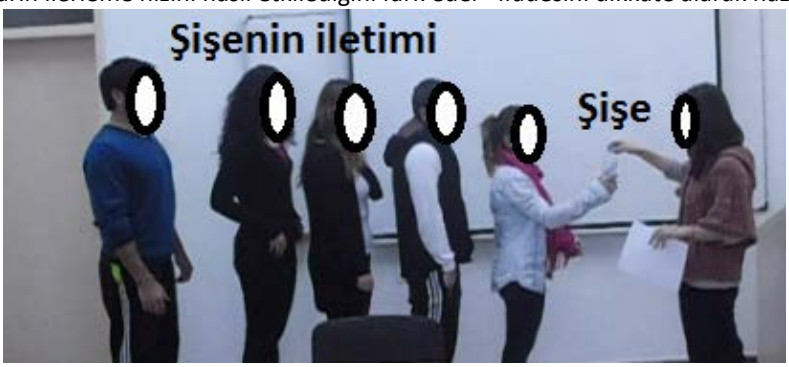
Bu bağlam temelli drama önerisi 10. sınıf kuvvet ve hareket ünitesindeki 2.3 numaralı kazanım olan "doğada kütleler arasında var olan kütle çekim kuvvetini açıklar" ifadesini dikkate alarak hazırlanmıştır.

Şekil 4. Kütle çekim kuvveti.

Lider grupta birbirine yakın kütleli iki kişi ve bunlardan farklı kütleye sahip bir kişi seçer (Şekil 4). Önce Ayşe kendine yakın kütleli arkadaşıyla el ele tutuşur ve birbirlerini kendilerine doğru çekerler. İkinci durumda ise Ayşe kendinden farklı kütleli arkadaşıyla el ele tutuşur ve aynı şekilde birbirlerini kendilerine doğru çekerler. Lider "Her iki durumda Ayşe acaba aynı kuvvetimi hissetmiştir?" sorusunu sınıfa yöneltir.

Bağlam temelli drama önerisi 5

Bu bağlam temelli drama önerisi 10. Sınıf kuvvet ve hareket ünitesindeki 1.7 numaralı kazanım olan "ortamın özelliklerinin dalgaların ilerleme hızını nasıl etkilediğini fark eder" ifadesini dikkate alarak hazırlanmıştır.

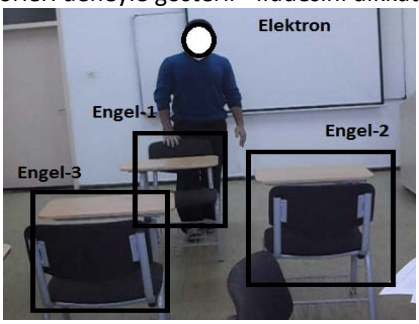


Şekil 5. Şişenin iletim hızı.

Lider, sınıfı 3 gruba ayırır ve her grubun kendi içinde tek sıra olarak dizilmesini ister. Fakat 3 grupta da tek sıra olarak dizilen kişilerin aralarındaki uzaklık farklıdır. 1. grup birbirine en yakın, 3. grup ise birbirine en uzak mesafelerle durmaktadır. Daha sonra lider gruba bir şişe verir ve bu şişeyi en kısa sürede elden ele olacak şekilde önden arkaya ulaştırmalarını ister. Lider, sınıfa "3 grupta da şişelerin önden arkaya ulaşmalarında hızları aynı mıydı?" sorusunu yöneltir.

Bağlam temelli drama önerisi 6

Bu bağlam temelli drama önerisi 9. sınıf elektrik ve manyetizma ünitesindeki 1.3 numaralı kazanım olan "bir iletkenin direncinin bağlı olduğu faktörleri deneyle gösterir" ifadesini dikkate alarak hazırlanmıştır.



Şekil 6. Borudan geçen su benzetimi.

Lider, burada içi çakıl dolu bir su borusu modeli ve sınıftaki sıraları kullanır. Sıraları ardarda dizerek bir uçtan diğer uca geçmeye çalışır. "Borunun uzunluğunun artması suyun borudan geçişinin nasıl etkiler?" sorusunu öğrencilere yönletir. Daha sonra sıraların sınıfta kapladığı alanı değiştirir ve tekrar bir uçtan diğer uca geçmeye çalışır. Sınıfa "alanı artırdığımda geçişim nasıl değişti?" sorusunu yöneltir. Son olarak "borunun içine çakıl taşı yerine sünger koyarsam su akışı nasıl değişir?" sorusunu da sınıfa yöneltir. En son olarak da su, çakıltaşı, boru ve süngerin elektrikteki direnç ve akım kavramlarına nasıl benzediği anlatılır.

Drama önerilerinin akran değerlendirmesi

Belirtilen altı dramaya arkadaşları Ek-1'de sunulan formu doldurmuştur. Formun değerlendirilmesinde; "Evet: 1, Hayır:0, Düşük:0, Orta:1, Yüksek:2" verilerek bir puan hesaplanmış ve formu dolduran kişi sayısına bölünerek bir puan (16 üzerinden) elde edilmiştir. Bu puan bağlam temelli drama önerilerini istenilenden istenilmeyene doğru sıralamak için kullanılmıştır ve Tablo 1'de öneride bulunanların kendileri ile ilgili değerlendirmeleri (sekiz puan üzerinden) ile birlikte verilmiştir. Her öneri sahibi kendi önerisini ve diğer arkadaşlarının önerisini değerlendirmiştir.

Tablo 1. Bağlam temelli drama önerileri ve yapılan puanlamalar.

Drama Numarası	Akran değerlendirmesine göre alınan puanın puanlayan kişi sayısına oranı	Öz değerlendirme puanı
1	13.2	8
2	13.0	8
3	12.3	7
4	12.2	7
5	11.7	7
6	10.0	7

Bu puanlama incelendiğinde öz değerlendirmelerin yüksek olması doğaldır. Kişinin kendisinin doğru yaptığını düşünmesi bunun temel nedenidir. Buna rağmen öz değerlendirme puanlarının akran değerlendirmesine paralel biçimde azalması dikkat çekicidir.

Akran değerlendirmelerine göre sıralanan bağlam temelli drama önerilerinin karşılaştırılması

Puanlar arasında sınır konulabilecek bir fark ortaya çıkmamak ile birlikte en yüksek puan alan birinci drama hayatın içinden bir durumu ele almış iken en son öneri bir benzetmenin dramasını yapma gayretine dönüşmüştür. Aslında son drama bu anlamda istendik bir öneri değildir. At arabası ile ilgili öneri çok puan almış olsa da at arabası günümüzde kullanılmamaktadır. Bunun yerine kullanılacak örnek bölgesel şartlara göre fayton, traktör ya da tren olabilir. Dramanın alt dallarından biri olan rol oynamanın bağlam temelli drama tanımına pek uymadığını ama dramatizasyonun daha uygun olduğunu bu önermelerin karşılaştırması için söyleyebiliriz.

SONUÇ

Bir konunun başında sunulacak olan bağlamın geleneksel yöntemlerin dışında drama tekniği ile sunulması olası faydalarıyla birlikte bu çalışma ile önerilmektedir. Tüm dramaların da bağlam temelli olamayacağı bu çalışmanın diğer bir önemli sonucudur. Ayrıca bağlam temelli yaklaşımın eğitimin çeşitli bileşenleriyle etkileşim yapacağına bu çalışma güzel bir örnek teşkil edebilir.

KAYNAKÇA

Aydin, S., & Bülbül, M. Ş. (2011). Biyoloji Konularının Öğreniminde Dramanın Kullanımı : Örnek Öğretim Uygulamaları / Using Drama For Learning Biology Subjects : Teaching Applications As An Example. *Bayburt*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, *6*(1-2), 78–85. Retrieved from http://asosindex.com/journal-article-abstract?id=21710#.UKAFCORwcg4

Ayvacı, H. Ş. (2010). Fizik Öğretmenlerinin Bağlam Temelli Yaklaşım Hakkındaki Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 42-51*. Retrieved from http://www.zgefdergi.com/Makaleler/461431626_15_04_Ayvaci.pdf

Bülbül, M. Ş. (2012). *Drama, Creativity and Chaos in Physics Education*. (E. Alexei, Ed.). Saarbrücken, Deutschland: Lambert Academic Publishing.

Bülbül, M. Ş. (2012). Fizik eğitimi esnasında kullanılan drama etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Bilimleri Öğrenci Araştırmaları Kongresi* (p. Basımda). Kayseri. Retrieved from http://www.eboak.org/

Bülbül, M. Ş., & Matthews, K. (2012). Bağlam temelli eğitimin olasi geleceği. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi* (p. 548). Niğde. Retrieved from http://kongre.nigde.edu.tr/xufbmek/dosyalar/tam_metin/pdf/2487-30_05_2012-22_56_57.pdf

Bülbül, M. Ş., & Peşman, H. (2012). Postmodern bir drama uygulaması: Mekanik kavramları kullanılarak hazırlanmış kavram ağı. *e-Journal of New World Sciences Academy*, *7*(1), 453–458. Retrieved from http://www.newwsa.com/download/gecici_makale_dosyalari/NWSA-5315-2603-5.pdf

Bülbül, M. Ş., & Eryurt, K. (2011). Adapting force concept inventory test into drama applications. *Western Anotolia Journal of Educational Science*, (Special issue), 37–44. Retrieved from http://web.deu.edu.tr/baed/giris/baed/ozel_sayi/37-44.pdf

Çam F. ,Özkan E. ,Avinç İ. (2009) Fen ve Teknoloji Dersinde Drama Yönteminin Akademik Basarı ve Derse Karsı ilgi Açısından Karsılastırmalı Olarak incelenmesi: Köy ve Merkez Okulları Örnegi. *GÜ, Gazi Egitim Fakültesi Dergisi, 29 (2), 459-483.* Retrieved from arastirmax_8941_pp_459-483.pdf

Elmas, R., Bülbül, M. Ş., & Eryılmaz, A. (2011). Thematic classification of eligible contexts for a holistic perspective in curriculum development. *Science Learning & Citizenship, 9th International Conference of ESERA* (p. 60). Lyon.

Bülbül, M. Ş., & Eryılmaz, A. (2010). Human as a Context in Learning Physics: A Guide for Textbook Authors. *GIREP-ICPE-MPTL Conference Proceedings* (pp. 57–58). Reims: Groupe International de Recherche sur l'Enseignement de la Physique. Retrieved from www.univ-reims.fr/site/evenement/girep-icpe.../23075.pdf

Bülbül, M. Ş., & Eryurt, K. (2010a). Drama in Physics Education. *27th International Physics Congress Book of Abstracts* (p. 353). Istanbul: Turkish Physical Society.

Bülbül, M. Ş., & Eryurt, K. (2010b). Computer Assisted Drama Activities in Physics Education. *27th International Physics Congress Book of Abstracts* (p. 351). Istanbul: Turkish Physical Society.

Köse E. , Çam F. (2010). Yaşam Temelli Öğrenmenin Sinir Sistemi Konusunda Öğrenme Başarılarına Etkileri. *Türk Fen Eğitimi Dergisi, 8 (2), 91-106.* Retrieved from http://www.tused.org/internet/tused/archive/v8/i2/text/tusedv8i2s8.pdf

San, İ. (1991). Egitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Egitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582. Retrieved from http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/508/6181.pdf

EK-1: Bağlam Temelli Drama Hazırlama Formu
Hazırlayanın öğrenci numarası:
Kazanım:

Öğrencinin seviyesine uygun mu?
Evet ( ) Hayır ( )
Çünkü;
Drama öğrencinin ilgisini çekecek unsurlar içeriyor mu?
Evet ( ) Hayır ( )
Örnek:

Dramanın hayatta karşılaşılma ihtimali
Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( ) Çünkü:
Dramada bağlamın vurgulanma yeterliliği:
Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )
Çünkü:
Dramada kazanımın vurgulanma yeterliliği:
Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek ( )
Çünkü:

Bağlam temelli dramanın anlatımı:

Sahnenin çizilerek betimlenmesi

Bağlam Temelli Drama Değerlendirme Formu

Katılımcı	Ölçüt	Evet	Hayır	Düşük	Orta	Yüksek
	Öğrencinin seviyesine uygun mu?					
	Drama öğrencinin ilgisini çekecek unsurlar içeriyor mu?					
	Dramanın hayatta karşılaşılma ihtimali					
	Dramada bağlamın vurgulanma yeterliliği:					
	Dramada kazanımın vurgulanma yeterliliği:					
	Uygulama Esnasında sorun yaşanma miktarı					
	Oyuncuların uyum düzeyi					
	Drama içindeki bezetimlerin anlaşılırlık düzeyi					
	Sürenin doğru kullanılma düzeyi					