Jret

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi

Journal of Research in Education and Teaching

ISSN: 2146-9199

Mayıs 2013

Cilt 2
Sayı 2

http://www.jret.org

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

İletişim

Prof. Dr. Zeki Kaya

Gazi Üniversitesi
Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü
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, Türkiye*
***Doç. Dr. Serçin Karataş,** Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Editör Yardımcıları
***Yrd. Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten,** İstanbul Üniversitesi, Türkiye*
***Eren Halil Özberk,** Hacettepe Üniversitesi*

Bilim 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. Mehmet Şişman,** Osman Gazi Üniversitesi, Türkiye*
***Prof. Dr. Mohamed Abolgasem Artemimi,** Zawia Engineering College, Libya*
***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. Süleyman Çelenk**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye*
***Prof. Dr. Uğur Demiray,** Anadolu Üniversitesi, Türkiye*
***Doç. Dr. I. Hakki Mirici,** Gazi Üniversitesi, Türkiye*
***Doç. Dr. Nadir Çeliköz,** Selçuk Üniversitesi, Türkiye*
***Doç. Dr. Yavuz Erişen,** Selçuk Üniversitesi, Türkiye*
***Doç. Dr. Melek Demirel,** Hacettepe Üniversitesi, Türkiye*
***Doç. Dr. Serçin Karataş,** Gazi Üniversitesi, Türkiye*

Doç. Dr. Şeref Tan, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Suzan Duygu Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Bahadır Erişti, Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Cengiz Poyraz, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Deniz Beste Çevik, Balıkesir Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Esed Yağcı, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Şahin, Selçuk Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Merih Taşkaya, Akdeniz Üniversitesi, Turkey
Yrd. Doç. Dr. Nuray Taştan, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Irfan Yurdabakan, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Öykü Özü, Celal Bayar Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Serpil Umuzdaş, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Yücel Kayabaşı, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Yrd. Doç. Dr. Zekai Öztürk, Gazi Üniversitesi, Türkiye
Dr. Erinç Karataş, Ankara Üniversitesi, Türkiye
Dr. Gülşah Batdal Karaduman, İstanbul Üniversitesi, Türkiye
Dr. Songül Aynal Kilimci, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

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

İÇİNDEKİLER.....i

Editörlerden.....v

01. ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ MATEMATİK EĞİTİMİ İÇİN ÖRNEK BİR MODEL: YAPI TAŞLARI (BUILDING BLOCKS)
Maide Orçan 1-13

02. ZORUNLU EĞİTİMDE 4+4+4 UYGULAMASINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ
Salih Paşa Memişoğlu, Mehmet İsmetoğlu 14-25

03. MÜZİKAL YARATICILIĞI GELİŞTİREN YAKLAŞIMLAR
M. Nevra Küpana 26-34

04. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKÂLARI VE YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ
Büşra Ergin, K. Büşra Kaynak, Özge Pınarcık, Emel Arslan 35-42

05. OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN "ÇOCUK" KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI ZİHİNSEL İMGELER
Yasemin Kuyucu, Mehmet Şahin, M. Osman Kapıcıoğlu 43-53

06. 3-6 YAŞ ARALIĞINDA ÇOCUĞU OLAN BABALARIN NİTELİKLİ ZAMAN ALGILARINA DAİR GÖRÜŞLERİ
Bengü Türkoğlu, Nadir Çeliköz, Mustafa Uslu 54-71

07. AKADEMİK PERSONELİN AKADEMİK SOSYAL AĞLARI KULLANIM DÜZEYİ: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ
Emel Güler, Mehmet Emin Mutlu 72-77

08. BİLGİSAYAR DESTEKLİ KAVRAM HARİTASI TEKNİĞİ YARDIMIYLA ÖĞRETİM MATERYALİ TASARIMI
Sinan Uğuz 78-83

09. İLKÖĞRETİMDE MÜZİK ÖĞRETMENİNİN KULLANDIĞI ÇALGININ ÖĞRENCİNİN DERSE İLİŞKİN TUTUMUNA ETKİSİ
Aytül Levent , Serpil Umuzdaş 84-88

10. ERGENLERDE GENEL VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ YORDAYICISI OLARAK BEŞ BÜYÜK KİŞİLİK ÖZELLİĞİ
Zekeriya Çam 89-96

11. MOBİL CİHAZLARLA ÖĞRENİM GÖREN ÖĞRENCİLERİN E-DERS İÇERİKLERİNE VE MOBİL CİHAZLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ
Embiya Çelik, Gürkan Yıldırım, Serkan Yıldırım, Selçuk Karaman.....97-106

12. İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TEOREMLERİN İFADELERİ İÇİN KURMUŞ OLDUKLARI MATEMATİKSEL MODELLER
Alper Çiltaş, Kübra Yılmaz 107-114

13. İLKÖRETİM FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE YER ALAN FİZİK KONULARININ ÖĞRETİMİNDE LABORATUVARIN YERİ VE BASİT ARAÇ-GEREÇLERLE YAPILAN FİZİK DENEYLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNDEN YARARLANARAK DEĞERLENDİRİLMESİ
Mahmut Sarı 115-121

14. SOSYAL AĞ VE E-PORTFOLYO ENTEGRASYONU: FACEBOOK ÖRNEĞİ
M. Fatih Barış , Nilgün Tosun 122-129

15. FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE KAVRAM KARİKATÜRLERİYLE DESTEKLENMİŞ BİLİMSEL HİKÂYELER TEMELLİ REHBER MATERYAL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI
Fatma Şaşmaz Ören, Tuğçe Yılmaz 130-141

16. BUGÜNKÜ DİN EĞİTİMİNİN VAROLUŞSALLIĞI ÜZERİNE
Esra Tunç 142-147

17. GEMS PROGRAMI – MATEMATİK VE FENDE BÜYÜK BULUŞLAR
Şefika Sümeyye Çam 148-154

18. UZAKTAN EĞİTİM VE KADIN EĞİTİMİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN ÖNEMİ
Emine Demiray 155-168

19. KÖKLÜ SAYILARIN BÜYÜKLÜĞÜNE KARAR VEREMEME VE SAYI DOĞRUSUNA YERLEŞTİREMEME
Zeki Aksu, Solmaz Damla Gedik, Alper Cihan Konyalıoğlu.....169-175

20. KİMYA LABORATUARI DERSİNİN WEB ORTAMI İLE DESTEKLENMESİNİN ÖĞRENCİLERİN DERS BAŞARISINA ETKİSİ
Duygu Bilen Kaya, Behçet Oral.....176-181

21. SEÇMELİ "BİLİM UYGULAMALARI" DERSİNİN FEN BİLİMLERİNİN ÖĞRETİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ
Canel Eke 182-188

22. ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK TİPLERİYLE SINIF YÖNETİMİ PROFİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Hakan Kurt, Gülay Ekici, Özlem Aksu, Murat Aktaş 189-198

23. ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK TİPLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE YÖNELİK TUTUM VE İNANÇLARINA ETKİSİ
Hakan Kurt, Gülay Ekici, Murat Aktaş, Özlem Aksu.....199-208

24. İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ BİLGİLERİNİ GÜNLÜK HAYATLA İLİŞKİLENDİRME DÜZEYLERİ
Tuğba Dede Er, Ömer Faruk Şen, Uğur Sarı, Harun Çelik 209-216

25. ÖĞRETMEN ADAYLARININ GENEL ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ
İbrahim Uysal, Selin Kösemen 217-226

26 ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARININ ÜNİVERSİTE TÜRÜNE, ÖĞRENİM GÖRÜLEN ALANA VE CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ
Sertel Altun.....227-233

27. OKUL ÖNCESİNDE GERİ DÖNÜŞÜM KAVRAMI: AİLE KATILIMLI PROJE TABANLI BİR PROGRAM ORNEĞİ
Duygu Şallı, Asude B. Dağal, Elif K. Küçükoğlu, Şennur S. Niran, Gülçin Tezcan..... 234-241

28. MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN DÜNYADAKİ VE TÜRKİYE'DEKİ KONUMU
Canan Uçar, Mehmet Arif Özerbaş 242-253

29.ANNE-BABA EĞİTİM DÜZEYİNİN İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DUYGULARI İFADE ETME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ
Ülkü Kale Karaaslan, Aysel Çağdaş, Kezban Tepeli.....254-262

30. DİKKAT BURASI İSTANBUL!: OKUL ÖNCESİNDE AİLE KATILIMLI PROJE TABANLI BİR PROGRAM ÖRNEĞİ
Fatma Özge Ünsal, Tuba Ö. Yıldız, Elif K. Küçükoğlu, Asude B. Dağal 263-270

31. 1935 ve 2009 FELSEFE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA GÖRE YAZILMIŞ DERS KİTAPLARINDAKİ ÇEŞİTLİ FELSEFE KAVRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
Aytekin Demircioğlu, Ekrem Ziya Duman 271-277

32. ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME İSTASYONLARINDAKİ PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ
Hülya Demircioğlu, Selma Vural 278-289

33. STRES VE ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ
Ali Osman Engin, Nevzat Demirci, Ekrem Yeni 290-299

34. OKULÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN TEMEL BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ KULLANIM DÜZEYLERİ
Sara Kefi, Nadir Çeliköz, Yavuz Erişen.....300-319

35. ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ MOTİVASYONU VE PERFORMANS
Sabahat Özmenteş 320-331

36. MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI MEZUNLARININ YETENEK SINAVI PUANLARI İLE MEZUNİYET NOTLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
Özgür Eroğlu, Özge Gençel Ataman 332-337

37. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ 5.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ
Mehmet Akpınar.....338-346

38. TÜRKÇE DERSLERİNDE TİYATRO METİNLERİNİN İŞLEVSELLİĞİ
Şükran Dilidüzgün, Nihal Kuyumcu 347-358

39. MESLEK LİSELERİNDEKİ PROGRAMLAMA TEMELLERİ DERSİ PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ
Merve Yıldız, Zeki Kaya 359-368

40. 4+4+4 EĞİTİM SİSTEMİ KAPSAMINDA BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ
Ebru Külekçi 369-377

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

Editörlerden

Değerli Meslektaşlarımız, Değerli Okuyucular,

Farklı kurumlarda görevli 88 değerli meslektaşımıza ait 40 adet makaleyi ikinci cilt ikinci sayıda yayınlamış bulunmaktayız. Editörler kurulunda yer alan arkadaşlarımız, yayınlanan makaleleri büyük bir özveriyle ve titizlikle belirlemişlerdir.

25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "4th International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da bildiri olarak sunulmuş olan çok sayıda bildiri başvurusu olmuştur. Bildiriler editörler kurulunda görevli ve görevli olmayan hakemler tarafından değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre bir sonraki sayıda da "4th International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da bildiri olarak sunulmuş olan bazı bildirilere de yer verilecektir.

Dergimiz yeni olmasına karşın oldukça büyük bir ilgiyle karşılanmıştır. Değişik üniversitelerden 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 Mayıs 2013

Saygılarımızla.

Prof. Dr. Zeki Kaya, ***Gazi Üniversitesi***
Doç. Dr. Serçin Karataş, ***Gazi Üniversitesi***
Yrd. Doç. Dr. Dilek Çağırgan Gülten, ***İstanbul Üniversitesi***
Eren Halil Özberk, ***Hacettepe Üniversitesi***

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

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİ MATEMATİK EĞİTİMİ İÇİN ÖRNEK BİR MODEL: YAPI TAŞLARI (BUILDING BLOCKS)

Arş. Gör. Dr. Maide Orçan
Selçuk Üniversitesi
maideorcan@gmail.com

Özet

Yapı Taşları Matematik Eğitim Programı, Amerika Birleşik Devletleri'nde NCTM (National Council of Teachers of Mathematics) tarafından geliştirilen Okul Matematiği için Prensipler ve Standartlar'a (Principles and Standards for School Mathematics) dayanan okul öncesinden ilkokul ikinci kademeye kadar olan "araştırma temelli" matematik eğitim programıdır. Yapı Taşları Programı'nın temel yaklaşımı matematiği çocukların etkinliklerinden bulmak ve geliştirmektir. Matematik alanında ödüller alan, örnek bir program olan yapı taşları (building blocks) programı özellikle daha sonraki dönemlerde okul başarısızlığı riski altında olan düşük gelirli ailelerin çocukları için oluşturulmuştur. Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de erken çocukluk alanında daha önce uygulanmamış olan Yapı Taşları Matematik Eğitim Programı ile ilgili kapsamlı bir literatür bilgisi sağlamaktır. Yapı Taşları Matematik Eğitim Programı'nın ülkemize kazandırılması için araştırmacı Dr. Clements ve Dr. Sarama rehberliğinde New York Eyalet Buffalo Üniversitesi'nde (SUNY) Erken Çocukluk Matematiği Labratuvarı'nda okul öncesi dönemdeki Türk çocukları için matematik eğitimi programı hazırlamıştır. Hazırlanan bu programın Türk çocuklarına uyarlama çalışmaları devam etmektedir. Böylesine önemli bir programın ülkemize kazandırılarak matematik eğitiminde çocukların gelişmesi ve ilerleyen dönemlerde başarılı olmaları için bununla ilgili araştırmaların uzunlamasına planlanarak yürütülmesi düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, matematik eğitim programı, yapı taşları, building blocks

A SAMPLE MODEL FOR EARLY CHILDHOOD MATHEMATICS EDUCATION: BUILDING BLOCKS

Abstract

Building Blocks is a research-based mathematics education program for preschool-to-grade-2 developed based on the Principles and Standards for School Mathematics established by the National Council of Teachers of Mathematics in the United States. The foundational approach of Building Blocks focuses on identifying and developing mathematics from children's activities. It is an exemplary program that has received numerous awards and national recognition in the field of mathematics. Building Blocks has been developed for children who come from low-socioeconomic backgrounds and are at-risk for school failure in subsequent grades. The present study aims to provide comprehensive information of the literature regarding Building Blocks program, which has not been implemented in Turkey yet. In order to adapt Building Blocks and implement it in Turkey, the researcher worked on an early mathematics education program for preschool children in Turkey through collaborating with Dr. Clements and Dr. Sarama in Early Math Research Laboratory at the State University of New York at Buffalo. The adaptation of this program has been continuing. The researcher aims to conduct longitudinal studies with Building Blocks in order to support children's early mathematics learning and enable their future academic achievement through adapting and utilizing this successful program in the field of early childhood education in Turkey.

Key words: Early childhood education, Mathematics education program, Building Blocks

GİRİŞ

Doğumdan zorunlu eğitim yaşına kadar olan dönemde çocuklarda büyük değişimler gözlemlenir. Okul yıllarının hiçbirinde bu kadar dikkate değer bir bilişsel gelişime rastlanmaz. Bu dönemde çok önemli bir matematik

gelişimi meydana gelir. Tüm çocuklar öğrenme için doğuştan gelen isteğe sahiptirler ve özellikle nitelikli eğitimsel ortamlar ve deneyimlerle desteklenmeye ihtiyaç duyarlar. Matematiği öğrenme çocukların merak ve heyecanları üzerine dayanır ve doğal deneyimlerle gelişir. Bu dönemde, çocuklara uygun bir şekilde matematiği öğrenme fırsatları verilirse okula daha hazır hale gelir ya da temel eğitime daha sorunsuz bir geçiş yapmalarına olanak sağlanmış olur (NCTM, 2000).

Okul öncesi eğitimin amaçları arasında çocuğun bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda gelişimine katkı sağlamak ve çocuğu okula hazırlamak yer almaktadır. Okul öncesi dönemde hem çocuğun gelişimine katkı sağlamak hem de çocuğu okula hazırlamak için oluşturulan eğitim programlarının belli bir bilimsel bakış açısını temele alması beklenir (MEB, 2009; Senemoğlu, 2012).

Çocuklarda matematik gelişimi hem Piaget'nin Bilişsel Gelişim Kuramı'na hem de Vygotsky'ın çevresel uyaranların öğrenme üzerindeki etkilerini açıkladığı Kültürel-Tarihsel Kuramı'na dayanarak açıklanabilir. Okul öncesi dönemde temel kavramların gelişmesine bağlı olarak gerçekleşen matematik algısının gelişiminde bu iki düşüncenin etkili olduğu vurgulanmaktadır. Çocuklarda matematik gelişimi çok karmaşık süreçleri içermektedir. Çocuk toplama kavramının ne olduğu ile ilgili zihninde şema oluşturamıyorsa, daha sonraki matematik süreçleri zihninde oluşmayabilir. Bunun için temel matematik kavramlarının ne zaman ve nasıl öğrenileceği önem kazanmaktadır. Okul öncesi dönemde bulunan çocuklar için eğitim programı hazırlarken, çocuğun belli gelişim dönemlerindeki zihinsel gelişim görevlerini bilmek ne kadar önemli ise, onu bir sonraki gelişim dönemine hazırlamak ta o kadar önemli görülmektedir (Copley, 2000).

Türk eğitim sisteminde tüm alanlardaki programlara temel teşkil edebilecek bilimsel anlayışı yerleştirebilmek için bireylerin çok erken yaşlarda matematik bakış açısını kavramaları gerekmektedir. Bu bağlamda TIMSS, PIRLS ve PISA gibi uluslararası sınavların sonuçları incelendiğinde, Türkiye'deki çocukların düzeylerinin düşündürücü olduğu görülmektedir. Bu sınavlarda Türk çocuklarının neden başarısız olduğu ile ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalara göre; "…etkinliklerin gerçekleştirilmesi için yeterli zamanın olmayışı, çocukların etkinliklere aktif katılımının sağlanamaması, öğretmenlerin programın içeriğiyle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, sınıf mevcutlarının programın uygulanmasına uygun olmaması, teknoloji kullanımındaki yetersizlikler, nitelikli öğretmen yetiştirme, değerlendirme gibi" olumsuz ve zayıf özelliklerin başarı düşüklüğüne neden olduğu vurgulanmıştır (Berberoğlu ve Kalender, 2005; Dinçer ve Kolaşin, 2009; Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010; Bilican, Demirtaşlı ve Kilmen, 2011; Güzeller, 2011; Aydın, Sarıer ve Uysal, 2012; Karamustafaoğlu ve Sontay, 2012; Toptaş, Elkatmış ve Karaca, 2012).

Bunlarla birlikte Türk çocuklarının matematik başarısını etkileyen değişkenler üzerinde de çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları incelendiğinde; matematik alanındaki başarısızlığın nedenleri; "…sosyo-ekonomik düzey, öğretmenlerin etkinlikleri çocuklar tarafından gerçekleştirilmesine izin vermemeleri, yapılan etkinliklerde çocukların kendilerinin keşfetmelerine ve yaparak-yaşayarak öğrenmelerine yeterince imkân verilememesi; teknoloji destekli öğretim materyallerinin sınıf içi ve sınıf dışında yeteri kadar kullanılmaması; çocukların matematik etkinliklerine yönelik tutumları ve başarı güdüsünün zayıf olması; öğretmenlerin matematiğe karşı tutumları, öğretmenlerin çoğunun matematiği bazı kavramlardan ibaret olarak görmeleri; günlük planda matematik etkinliklerine yeterince yer verilmemesi; somut materyaller ve eğitici oyuncakların yetersiz olması ve/ya etkili kullanılmaması; oyun ve drama yerine kâğıt kalem etkinliklerine yer verilmesi; kullanılan yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinin olmaması" gibi nedenlerin etkili olduğu belirlenmiştir (Ersoy, 2002; Baydar ve Bulut, 2002; Bali ve Boz, 2003; Dursun ve Dede, 2004; Çavuş, 2006; Tarım ve Bulut, 2006; Aslan, Günay Bilaloğlu ve Aktaş Arnas, 2006; Ersoy, 2006; Aslan ve Aktaş, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Dede, 2007; Duatepe-Paksu ve Akkuş, 2007; Okur, 2007; Unutkan, 2007; Çakıroğlu, Güven ve Akkan, 2008; Toptaş, 2008; Ayas, 2009; Dane, Kudu ve Balkı, 2009; Özcan ve Eşme, 2009; Doğanay ve Bal, 2010; Savaş, Taş ve Duru, 2010; Toluk Uçar, Pişkin, Akkaş ve Taşçı, 2010; Uzunöz, Engin ve Tenteriz, 2010; Bal, 2011; Bozkurt ve Cilavdaroğlu, 2011; Çekirdekçi ve Toptaş, 2011; Demir ve Bozkurt, 2011; Işık ve Kar, 2011; Çalışkan Dedeoğlu ve Alat, 2012; Baştürk, 2013).

Türkiye'de ve dünyada tam bir okul öncesi matematik eğitim programlarının etkilerini test eden sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Bazı araştırma sonuçları okul öncesi eğitim programının çocukların sayı ve geometri bilgi düzeyini güçlendirebileceğini göstermekle birlikte (örn., Dere, 2000; Sancak, 2003; Sophian, 2004; Starkey,

Klein ve Wakeley, 2004; Young-Loveridge, 2004; Zur ve Gelman, 2004; Turhan, 2004; Demirtaş, 2005; Alabay, 2006; Dinç Artut ve Tarım, 2006; Pagani, Jalbert ve Girard, 2006; Canobi ve Bethune, 2008; Gilmore ve Spelke, 2008; Kandır ve Orçan, 2011; Orçan ve Kandır, 2011) tam bir okul öncesi matematik eğitim programının etkileri, ileri dönemlerdeki matematik başarısına etkileri ve diğer alanlarla (bilim, dil, sosyal alanlar gibi) etkileşim içinde olup olmadığını inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır.

Bu bağlamda erken çocukluk matematik eğitimi alanında ödüller alan, örnek bir program olan Yapı Taşları (Building Blocks) programının incelenmesi önemli görülmüştür. Yapı Taşları programı özellikle daha sonraki dönemlerde okul başarısızlığı riski altında olan düşük gelirli ailelerin çocuklarının matematik başarısını arttırmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Yapı Taşları (Building Blocks) matematik eğitim programı ve materyalleri Amerika Birleşik Devletleri'nde Okul Matematiği için Prensipler ve Standartlara (NCTM, 2000) yönelik tasarlanmıştır. Dr. Clements NCTM'nin Okul Matematiği için Prensipler ve Standartlar çalışmasında yazım ekibinde yer almıştır. Dr. Clements ve araştırma ekibi 1998 yılında okul öncesi matematik eğitimi ile ilgili sorunu irdelemeye yönelik çalışmalarına başlamışlardır. Dr. Clements ve Dr. Sarama'nın erken matematik çalışmaları ile ilgili 10 yılı aşkın süredir devam eden çalışmaları Kurumlararası Eğitim Araştırma Girişimi (Interagency Education Research Initiative -IERI), Ulusal Bilim Kurumu (National Science Foundation -NSF), Amerika Eğitim Bilimleri Eğitim Enstitüsü Ana Bilim Dalı (the U.S. Department of Education's Institute of Educational Sciences -IES) ve Ulusal Sağlık Enstitüsü (National Institute of Health -NIH) tarafından desteklenmektedir.

Bu çalışmanın amacı, ülkemizde erken çocukluk alanında daha önce uygulanmamış olan bu programla ilgili kapsamlı bir literatür verisi sağlamaktır. Programın ülkemize kazandırılması için araştırmacı tarafından Dr. Clements ve Dr. Sarama rehberliğinde 2010-2012 yılları arasında okul öncesi dönemdeki Türk çocukları için matematik eğitim programı hazırlamıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan programın Türk çocuklarına uyarlama çalışmaları devam etmektedir.

Yapı Taşları (Buıldıng Blocks) Projesi

Yapı Taşları projesi Amerika Birleşik Devletleri'nde NCTM tarafından (National Council of Teachers of Mathematics) geliştirilen yeni Okul Matematiği için Prensipler ve Standartlar'a (Principles and Standards for School Mathematics) yönelik tasarlanmış ve okul öncesinden (4-5 yaş) ilkokul ikinci sınıfa (7-8 yaş) kadar "araştırma temelli" matematik eğitim programı ve materyalleri gelişim projesidir. Yapı Taşları'nın yaklaşımı matematiği çocukların etkinliklerinden bulmak ve geliştirmektir. Materyaller blokları inşa etmeden, sanata, şarkılara ve hikâyelerden yapbozlara kadar çocukların günlük etkinliklerinde matematiğe yer verme ve genişletmeye yardım edecek şekilde tasarlanmıştır (Clements ve Sarama, 2002). Yapı Taşları çocuklara örnek matematik programı ve materyalleri hazırlamak için Amerika'da NSF (National Science Foundation) tarafından fonlanan az sayıdaki projelerden biridir.

Amerika'da Matematik Öğretmenleri Ulusal Konseyi (NCTM) okul öncesi dönemdeki çocukların matematik eğitimi ile ilgili ayrıntılı çalışmalar yaparak matematik ile ilgili bazı içerik ve süreçleri belirlemişlerdir. NCTM'nin okul öncesi dönemdeki matematik eğitimi ile ilgili içerik standartları; Sayı ve İşlemler, Cebir, Geometri, Ölçme ve Veri Analizi ile İstatistik'ten oluşmaktadır. Bunun yanında matematiği öğrenmeyi kapsayan süreçlerin okul öncesi dönemde çok daha önemli olduğu düşünülerek süreç standartları; Problem Çözme, Akıl Yürütme ve İspat Etme, Bağlantılar, İletişim ve Temsil Etme olarak belirlenmiştir. Erken yıllardaki matematiğin temel çekirdeğini Sayı ve Geometri standartları oluşturur. Sayılar ve İlişkileri, İşlemler ve Şekillerin Özellikleri bu standartlardan önemli örneklerdir. Cebir, Ölçme, Veri Analizi ve İstatistiği içeren diğer matematik standartlarının her biri Sayı ve Geometri standartlarıyla bütünleştirilerek öğrenilir. Problem Çözme, Akıl Yürütme ve İspat Etme, Bağlantılar, İletişim ve Temsil Etme süreç standartları içerik standartlarının öğrenilmesini ve geliştirilmesini destekler (NCTM, 2000).

NCTM'nin standartları ve Yapı Taşları projesi çocuklar için matematikle ilgili aşağıdaki prensiplerin önemini vurgulamaktadır. Bunlar;

a. Matematik çocukların deneyimlerine dayalı olmalıdır,
b. Sonraki matematik çalışmaları için sağlam bir temel üzerine kurulmalıdır,
c. Etkinliklerin ayrılmaz bir parçası olarak değerlendirmeyi içermelidir,
d. Beceri kazanımı sağlayan güçlü bir kavramsal yapı geliştirmelidir,

e. Çocukların "matematiği yapıyor" olmasını içermelidir,
f. Çocukların matematiksel düşünme ve muhakeme yeteneklerini geliştirmeyi vurguluyor olması gerekir,
g. Geniş bir içeriğe sahip olmalıdır,
h. Hesap makineleri ve bilgisayarlar da dahil olmak üzere teknolojinin uygun ve sürekli kullanımını sağlamalıdır.

Bu eğitim ve öğretim esasları aynı zamanda NAEYC (National Association for the Education of Young Children) tarafından gelişimsel olarak uygun görülen eğitim için tavsiyeler ile de tutarlıdır. Uygun, zorlayıcı ve etkili matematik eğitim programı özellikle daha sonraki dönemlerde okul başarısızlığı riski altında olan düşük gelirli ailelerin çocukları için dikkat çekicidir (www.ubbuildingblocks.org).
Proje, araştırmaya dayalı eğitim programı geliştirme varsayımına dayanır. Bu varsayımlar;

- Daha etkili eğitim programı materyalleri hazırlama,
- Çocukların matematikle ilgili düşünmelerini daha iyi anlama ve
- Matematik eğitim programında araştırmaya dayalı değişim sağlamadır (Sarama ve Clements, 2003).

Yapı Taşları projesi tüm çocuklara erken yaşlarda sağlam bir matematik temeli oluşturmak için tasarlanmıştır. Bunu sağlamak için, projenin her aşamasında teori ve araştırmaya dayanan bir model kullanılmıştır. Bu model, eğitim programını ve bilgisayar yazılım programını belli bir teorik ve deneysel temele dayandırır. Ayrıca, yazılım ve eğitim programını test ederken devam eden teori gelişimi ve araştırmalar ile etkileşim içinde olmasına dikkat edilmiştir (Sarama ve Clements, 2004).

Yapı Taşları modelinin tasarı süreci aşamaları şunlardır:

- Eğitim programının amaçlarının taslağını belirleme,
- Her amaç için öğrenme yolları (kazanım, hedef davranış gibi) belirleme,
- Ön etkinlikler ve bilgisayar yazılımları oluşturma,
- Bireysel olarak çocuklar ve öğretmenlerle birebir görüşülerek ilk örnekler (prototipler) ve etkinlikleri deneme,
- Birkaç sınıfta pilot testleri yürütme,
- Birçok sınıfta alan testleri yürütme (Sarama ve Clements, 2003).

Yapı Taşları programının materyalleri araştırmaya dayalı belli tasarım prensiplerine ve 10 aşamalı oluşum modeline göre oluşturulmuştur (Clements, 2007; Clements, 2008).

Building Blocks Matematik Eğitim Programının Hazırlanma Aşamaları

Dr. Clements, Dr. Sarama ve araştırma ekibi, araştırmaya dayalı eğitim programı ve yazılım geliştirme için sistem genelinde bir bağlılık olmadan önemli ölçüde iyileşme olacağına inanmamışlardır. Bu nedenle, araştırmacılar araştırmaya dayalı eğitim programı geliştirme ve değerlendirmenin kuramsal yapısını (CRF-Curriculum Research Framework) üç kategori ve 10 metot içinde toplamışlardır.

Kategori I: Öncül Temeller, araştırma-uygulama modelinin üç türevi vardır. (1.) Genel Bir Öncül Temel. Araştırmacılar öğrenme ve öğretim üzerindeki yaygın felsefeler, teoriler ve deneysel sonuçları dikkate alırlar. (2.) Öncül Temel Konusu. Araştırmacılar araştırmayı gözden geçirirken çocukların matematik gelişimine anlamlı katkı sağlamak için uzmanlara danışırlar, araştırma çocukların ilerideki matematik gelişimleri için üretici ve ilgi çekicidir (Clements ve Sarama, 2004). (3.) Pedegojik Bir Öncül Temel. Eğitimsel etkinlikleri üretmek için genel esaslar oluşturulurken, etkinlikleri eğitimsel olarak etkili yapan esaslarla ilgili araştırmaların deneysel bulguları -motive edici ve etkili- araştırmacılar tarafından göz önünde tutulur.

Kategori II: Öğrenme Modeli, araştırmacılar, etkinlikleri hedeflenen çalışma alanında (sayı ve geometri) deneysel olarak, çocukların düşünme modellerine uygun olarak yapılandırırlar. Bu metot, (4.) Özel Öğrenme Modeline Göre Yapı, iki bakış açısını kapsamaktadır. İlki, etkinlikler deneysel olarak, çocukların düşünme ve öğrenme modelleri ile tutarlı olacak şekilde yapılandırılır. İkincisi, etkinlik setleri matematiğin etki alanını oluşturan kavramlar ve beceriler aracılığıyla öğrenme amaçlarına göre sıralanır.

Kategori III: Değerlendirme, deneysel kanıta dayalı eğitim programını değerlendirmek için araştırmaların bazı formlarda gerçekleştirilerek biriktirilmesi gerekir. Amaç, eğitim programına itiraza/lara karşı daha güçlü bir

kanıtla, kullanılabilirliği ve etkililiğini değerlendirmektir. (5.) Pazar/Piyasa Araştırması. Ticari olarak müşteri ve müşterinin ne istediği hakkında araştırma. (6.) Biçimlendirici Araştırma: Küçük Grup. Bileşenler üzerinde (örneğin; özel bir etkinlik, oyun ya da yazılım) ya da eğitim programının küçük ya da büyük bölümleri üzerinde küçük öğrenci grupları ile ya da bireysel olarak yürütülen deneme çalışması (küçük gruplarla pilot testler). (7.) Biçimlendirici Araştırma: Tek Sınıf. Öğretmenler ideal bir şekilde programın tüm aşamalarına katılsalar da, burada önemli olan eğitim programının yürürlüğe girme sürecidir. Yani sınıfta programın nasıl işlediği önemlidir. (8.) Biçimlendirici Araştırma: Çoklu Sınıflar (Clements ve Sarama, 2004; Sarama, 2004). Birkaç sınıf programın etkililiği ve kullanılabilirliği hakkında bilgi almak için gözlemlenir. Bununla birlikte, öğretmenlerin program hakkında kullanılabilirlik ve karar vermeleri, programın daha fazla ya da daha az etkili olup olmadığı ve program nasıl değiştirilebilir ya da sonraki şartlar için nasıl daha iyi hizmet edebileceği göz önünde tutulur. Bu aşamada program birçok kez revize edilir (Clements ve Sarama, 2003, 2007a) (9.) Biçimlendirici Araştırma: Küçük Ölçekli. Bu aşamada araştırmacılar gerçek şartlarda tipik öğretmenlerle aslında neyin başarılabileceğini değerlendirirler. Çoklu sınıflarda (2 ile 10 sınıf) öntest-sontest tesadüfi deneysel desen kullanılır (Clements ve Sarama, 2007b). 9. ve 10. aşamalar için altı konu vardır. İlki standart ölçme araçları seçilmiş olmalı ya da geliştirilmelidir. İkincisi, desen, müdahalenin (programın uygulanması) tamamen ve açık bir şekilde tanımlanmasına ve uygunluk derecesi ile uygulanmasını gerektirir. Üçüncüsü, benzer şekilde, karşılaştırma sınıflarında kullanılan program da bütünüyle ve açık bir şekilde tanımlanmalı ve ideal bir şekilde prensipli bir temel üzerinde seçilmelidir. Dördüncüsü, matematik öğretiminin nicelik ve niteliği araştırmaya dahil edilen tüm sınıflarda ölçülmelidir. Beşincisi, denemeler spesifik süreçler ve değişkenler tanımlanabilsin diye çıktıların içeriği daha açıklayıcı güce sahip olacak şekilde tasarlanmalıdır. Son olarak altıncısı, eğer sadece yarı deneysel model kullanmak mümkünse, yanlılık dikkatli bir şekilde karşılaştırılabilirliği sağlayacak şekilde yürütülmelidir. (10.) Biçimlendirici Araştırma: Büyük Ölçekli, gerçek koşullar altında tipik öğretmenlerle gerçekte ne başarılabileceğini değerlendirmedir. Nedensel ilişkileri değerlendirmek için en fazla etkiyi sağlayan ve en az önyargılı tasarımlar olan tesadüfi atanmış denemeleri kullanılır, daha fazla sayıda sınıflar, daha çok çeşitlilik ve daha az ideal şartlar denenmektedir (Clements, 2007; Clements ve Sarama, 2007c; Clements ve Sarama, 2008).

Yapı Taşları Programının 10 Aşamalı Kuramsal Çerçevesi (CRF-Curriculum Research Framework), Materyallerinin Dizaynı ve Uygulanabilirliği

Öncül Temel metotları eğitim programının amaçları ve pedogojik yönünü belirlemek için kullanılmıştır. Yapı Taşları erken çocukluk eğitimi ve öğretimi ile ilgili teori ve araştırmaları temel alır. Temel yaklaşımı ise çocukların etkinliklerinden matematiği bulma ve geliştirme'dir. Materyaller blokları inşa etmeden-building blocks'tan- (projenin adının ilk anlamı), sanata, şarkılara ve hikâyelerden yapbozlara kadar çocukların günlük etkinliklerini matematikleştirmeye ve genişletmeye yardım edecek şekilde tasarlanmıştır. Etkinlikler matematik gelişimini destekleyerek çocukların deneyimleri ve ilgilerine dayalı yapılandırılmıştır. Bunu yapmak için, materyaller üç tip araçla bütünleştirilmiştir: bilgisayarlar, manipulatifler (günlük nesneler) ve yazılı materyaller (Clements ve Sarama, 2007b). Öncül Temel Konusu çocuklar için ilginç, üretici ve temel matematik konularına dayandırılarak çocuklar için temel fikirler ve matematik beceri alanları oluşturmada deneysel araştırmalar dikkate alınmış ve konu içeriği belirlenmeye çalışılmıştır. Projeye verilen ismin altında yatan sebeplerden birisi de materyallerin temel matematik yapı taşları (projenin isminin ikinci anlamı) gelişimine vurgu yapmasıdır – matematiksel dünyayı bilme yolları- alanla ilgili önemli araştırmalar dikkate alınarak iki alan içinde düzenlenmiştir: Sayı ve Geometri (okul öncesi eğitim için).

Yapı Taşları için en kritik metotlardan birisi Özel Öğrenme Modeline Göre Yapı'dır. Araştırmacılar yeterli düzeyde ve belirgin olarak çocukların bilişsel öğrenme modelini oluştururlar. Çocukların bilişsel öğrenme modeli; matematik kavramları ve süreçlerini yapılandırmayı içerir. Bu bilişsel modeller, hipotez edilmiş öğrenme yolları içinde sentez edilir (Clements ve Sarama, 2007b).

Bu modeller bilgi yapılarını, bu yapıların gelişimini, bu gelişimle ilgili süreçleri, mekanizmaları ve yolları belirler. Öğrenme yolları (kazanımlar ya da hedef davranışlar gibi) çocukların matematik öğrenmesini sürdürebildikleri yollardır. Yapı Taşları eğitim programının çekirdeği öğrenme yolları (learning trajectories-LT) üzerine kuruludur. Bu öğrenme yolları, NCTM'nin okul matematiği standart ve prensiplerine bağlı kalınarak ve çocukların matematiksel gelişimleri temel alınarak hazırlanmıştır (Clements ve Sarama, 2009). Yapı Taşları programının etkinlikleri de öğrenme yollarının gelişimsel seviyelerine göre hazırlanmıştır. Öğrenme yolları, öğrenmedeki gözlenebilir ve doğal gelişim süreçleridir. Bu gelişimsel yollar Yapı Taşları öğrenme yollarının temelleridir. Eğitim

programı araştırması, çocukların düşünme seviyeleri ile çocuklara rehberlik etmede etkili olan etkinliklerin sıralanışını açığa çıkarmıştır (Clements ve Sarama, 2010). Öğrenme yolları üç bölüme sahiptir; özel bir matematik amacı, çocukların bu amaca ulaşması için gelişimsel bir yol ve bu yolda çocukların hareket etmesine, bir diğer daha ileri düşünme seviyelerini geliştirmelerine yardım eden ve bu yollarda her bir düşünme seviyesi ile eşleşen eğitimsel bir etkinlik seti. Dolayısıyla, her öğrenme yolu bir seviyeden diğerine gelişmeyi ilerleten görevlere, her biri bir öncekinden daha ileri anlama ve beceri seviyelerine sahiptir. Öğrenme yollarını anlayan öğretmenler matematiği anlarlar. Yani, öğretmenler çocukların matematik hakkındaki düşünceleri ve sahip oldukları öğrenme yolu ile çocukların matematiği daha iyi öğrenmesi için nasıl yardım edileceğini bilirler (Clements ve Sarama, 2009; Clements ve Sarama, 2010).

Yapı Taşları modelinin sonraki aşaması, zihinsel kavramlar ve süreçler için nesnelerle somutlaştırılan materyalleri ve etkinlikleri oluşturmaktır –çocukların bilişsel yapı taşları (isminin üçüncü anlamı). Bu bilişsel yapı taşları nesneler (kavramlar) üzerindeki eylemler (süreçler) olarak bilgisayar etkinlikleri ve diğer etkinlikler ile somutlaştırılır. Örneğin, matematiksel düşünceleri temsil eden şekiller ya da sayılar gibi; nesneler oluşturma, kopyalama ve birleştirme süreçleri gibi. Öğrencilere bu nesneler üzerinde yapılacak eylemler sunma, Vygotsky'in araçlar ve işaretlerle arabuluculuk teorisi ile tutarlıdır.

Araştırmacılar, daha sonra eğitim programı materyallerinin belirlenen modele göre oluşturulup oluşturulmadığını ve materyallerin özel matematik kavram ve becerilerini geliştirip geliştirmediğini denemişlerdir. Bu çalışmada, araştırmaya dayalı geliştirilen yazılım ve yazılı eğitim programının etkililiği değerlendirilmiştir. Araştırmaya iki deneme ve iki kontrol sınıfı dahil edilmiştir. Araştırma, Building Blocks sınıflarının sayı ve geometri testlerinden aldıkları puanların kontrol sınıflarınkinden 1 den 2 ye standart sapma etki boyutu ile iki kat güçlü etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu sonuç, hipotez edilen öğrenme yolları ile kapsamlı araştırma temelli prensipler üzerine kurulan eğitim programı stratejisini desteklemiştir (Clements ve Sarama, 2002).) Araştırmacılar ayrıca, Yapı Taşları'ndaki araştırma temelli yazılım setinin (bilgisayar etkinlikleri) arkasında bulunan tasarım ilkelerini dokuz adımla açıklamışlardır (detaylı bilgi için, bkz. Sarama ve Clements, 2002).

Sarama ve Clements (2004) Yapı Taşları projesinde kapsamlı alan testlerinden büyük özetleyici değerlendirme çalışmalarına kadar devam eden bir yapı içinde çalışmalarını sürdürmüşlerdir. İlk aşamada matematik konuları belirlenmiş (sayı ve geometri) ve kullanılan mateyallerin matematik gelişimine katkı sağlaması amaçlanmıştır. İkinci aşamada, öğrenme yollarını içeren çocukların düşünme modeli oluşturulmuştur. Üçüncü aşamada, programın ilk tasarımı oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada, programın bileşenleri üzerinde durulmuştur. Yani, küçük öğreci grupları üzerinde program ve yazılım test edilmiştir. Beşinci aşamada, program ve bileşenlerinin ilk örnekleri (prototipleri) değerlendirilmiştir. Altıncı aşamada, tek sınıfta pilot çalışma yapılmıştır. Yedinci aşamada, çoklu sınıflarda pilot çalışmalar yürütülmüştür. Araştırmacılar dört sınıfta yürüttükleri çalışma sonucunda 0.08'den daha fazla etki boyutu belirlemişlerdir. Araştırma sonuçları, değerlendirilen öğrenme yollarının NCTM tarafından geliştirilen yeni Okul Matematiği için Prensipler ve Standartlar ile anlamlı düzeyde uyumlu olduğunu göstermiştir.

Araştırmacılar Building Blocks matematik eğitim programının önceki çalışmalardan başarılı bir şekilde çıkması doğrultusunda ölçek büyütme çalışmasına yönelmişlerdir. Araştırmada, okul öncesine odaklı müdahalenin büyütülmesi için araştırma temelli etkililiği değerlendirmeye yönelik tesadüfi alan deneme deseni kullanmışlardır. Önceki araştırmalar başarılı bir müdahaleyi büyütmek için yönergeler sağlamıştır. Bu yönergeler doğrultusunda, araştırmacılar gelişim kurallarını ve öğrenme yollarını (learning trejactories) anlama ve çeşitli seviyelerde teknoloji kullanımını kapsayan araştırmaya dayalı TRIAD-I (Technology-enhanced, Research-based, Instruction, Assessment, and professional Development-Teknoloji destekli, Araştırma tabanlı, Öğretim, Değerlendirme ve Profesyonel Gelişim) müdahale modeli tasarlamışlardır. Yapı Taşları, TRIAD modelinin matematik eğitim programıdır. Bu çalışma IERI (Interagency Education Research Initiative) tarafından finanse edilmiştir. TRIAD ana gruplar arasında işbirliği oluşturmayı ve sürdürmeyi amaçlar. Bu ana gruplar; (a) çocukların matematik gelişiminden yola çıkarak oluşturulan öğrenme yollarını temel alan tam bir matematik eğitim programı (öğretmen el kitabı, video gösterimi, manipulatifler, bilgisayar yazılımı, öğretim stratejileri, değerlendirmeler ve profesyonel gelişim bileşenleri), (b) öğretmenler için profesyonel (mesleki) gelişim, (c) okul yılı boyunca kolaylaştırıcılar (rehberler, koçlar) ile öğretmenler için yerinde destek, (d) aileler için materyaller

ve destekleyici roller. Proje bu yolla dağınıklıktan ziyade odaklanan ve yoğunlaşan organizasyon yapıları geliştirmeyi amaçlamıştır. Okul başarısızlığı riski altında olan çocuklara hizmet veren tesadüfi olarak atanan deneme ve kontrol grubu olmak üzere New York ve California eyaletlerinden toplam 25 sınıfta uygulamanın uygunluğu, matematik çevresi ile ilgili sınıf gözlemleri, öğretim ve çocuk çıktılarını kullanılarak modelin etkisi incelenmiştir. Kontrol öğretmenleri tipik okul matematik etkinlikleri, matematik setleri, Yaratıcı Program (Creative Curriculum) ve ev etkinlikleri kullanmaya devam etmişlerdir. Araştırma sonucunda, TRIAD'ın pilot çalışmasının başarılı olduğu görülmüştür. Matematik programı sınıflarda iyi uygunluk derecesinde uygulanmıştır. Ayrıca TRIAD uygulamasından dolayı matematik çevresi ve öğretiminin niteliğinde deneme gruplarının kontrol gruplarına göre önemli düzeyde daha fazla olumlu etkilere sahip olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak, TRIAD'ın çocukların matematik başarısı üzerinde güçlü pozitif bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (etki boyutu= .62). Test edilen içeriksel değişkenler çalışmanın sonuçlarını etkilememiştir (farklı eyalet, program tipi, sosyoekonomik statü ya da etnik grup ve cinsiyet). Dolayısıyla, TRIAD müdahalesinin okul öncesi sınıflarda matematik çevresi ve öğretiminin niteliği ve niceliğini yükselttiği söylenebilir (Sarama, Clements, Starkey, Klein ve Wakeley, 2008).

Sarama ve Clements TRIAD müdahale teorisinin güçlü pozitif etkilerini belirledikten sonra tesadüfi deneme modelini kullanarak, kapsamlı bir program gelişimine dayanan Yapı Taşları okul öncesi matematik programını diğer okul öncesi programlara karşı etkililiğini deneysel olarak incelemişlerdir. Araştırmaya 35 öğretmen ve 253 çocuk dahil edilmiştir. 26 haftalık eğitim programına katılan çocuklara bireysel olarak öntest ve sontest uygulanmıştır. Araştırma sonuçları uygulanan programın uygun bir şekilde uygulandığını ve çocukların matematik çevresi ve matematik öğretimi üzerinde deneme şartlarının önemli pozitif etkilere sahip olduğunu göstermiştir. Deneme grubu puanlarının önemli düzeyde karşılaştırma (etki boyutu= 0.47) ve kontrol gruplarınınkinden (etki boyutu= 1.07) daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Clements ve Sarama, 2008).

Bu çalışmalardan sonra araştırmacılar TRIAD uygulama modeli ve Yapı Taşları programının çoklu ve çeşitli ortamlarda çalışıp çalışmadığını ve pozitif etkilerinin uzun süreli kalıcı olup olmadığını öğrenmeye çalışmışlardır. Bunun için ilk olarak TRIAD II müdahalesi üzerinde çalışmışlardır. Bu çalışmada, çok küçük çocukların (üç-dört yaş grubu) matematik eğitimini geliştiren araştırma temelli bir müdahalenin etkililiğini değerlendirmek için tesadüfi çoklu küme örnekleme deseni kullanılmıştır. Müdahale kapsamına, çoğunlukla yoksulluk içinde yaşayan farklı etnik kökenlere sahip okullar; bünyesinde anaokulları olan ilkokullar; istekli olarak sınıflarında iki internet bağlantılı bilgisayar temin edenler; gönüllü olarak müdahale için tesadüfi olarak atanmayı kabul eden toplam 42 okulda 106 sınıf ve 1375 çocuk dahil edilmiştir. Bu müdahale, araştırmaya dayalı öğrenme yolları üzerine yapılandırılmış Yapı Taşları matematik eğitim programı ile öğrenme yolları ve teknoloji aracılığıyla öğretime odaklanan öğretmenler için uygun profesyonel gelişimi içermiştir. Öğretmenlere profesyonel gelişim kursları sağlanmıştır. Ayrıca rehberler tarafından da öğretmenlere yıl boyunca destek ve uygulamanın uyugunluğu hakkında bilgiler sağlamışlardır. Kontrol sınıflarının bir kısmı Where Bright Futures Begin programını (Bredekamp, Morrow, & Pikulski, 2006) uygulamıştır. Bu program, her biri üç haftalık tema ile ilgili öğretimi içeren 10 temadan oluşmuştur. Matematik konuları; geometri ve mekan algısı, modeller, zaman kavramları, ölçme, sınıflama ve veri toplama, sayılar ve işlemler, problem çözme, muhakeme ve iletişimdir. Where Bright Futures Begin programı da öğretmenlere profesyonel gelişim kursu sağlamıştır. Diğer kontrol sınıfları ise, yoğun bir program olan Opening the World of Learning'i (OWL) (Schickedanz & Dickinson, 2005) uygulamışlardır. Tüm gün uygulama için tasarlanmış olan programın bileşenleri; dil ve okuma-yazma, matematik, bilim, sosyal çalışmalar, sanat, fiziksel gelişim, sosyal gelişim ve duygusal gelişimi kapsamaktadır. Bu programdaki öğretmenlere de profesyonel gelişim kursu sağlanmıştır. Yapı Taşları müdahalesinin etkisinin denendiği bu çalışmada deneme ve kontrol gruplarındaki çocukların matematik kavram ve becerileri analiz edilmişir. Araştırma sonucunda, ilk olarak, tesadüfi atamanın eş gruplar oluşturmada etkili olduğu; ikinci olarak, çoğu öğretmenin kabul edilebilir bir şekilde programı uyguladığı, dolayısıyla okul öncesi matematik eğitimindeki müdahalelerin büyük bir ölçekte başarılı bir şekilde uygulanabileceği; üçüncü olarak, Yapı Taşları müdahalesini uygulayan öğretmenlerin kontrol sınıflarına göre daha zengin sınıf çevreleri geliştirebileceği; dördüncü olarak, Yapı Taşları sınıflarının matematik testinden aldıkları toplam puanların kontrol sınıflarına (farklı okul öncesi matematik programı uygulayan sınıflar) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu; beşinci olarak, matematik çevresi ve öğretiminin niteliği üzerinde önemli pozitif bir etkiye sahip olduğu; altıncı olarak, Yapı Taşları sınıflarının matematik alt testlerinden aldıkları puanların kontrol sınıflarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir (Clements, Sarama, Spitler, Lange ve Wolfe, 2011).

Dr. Clements ve Dr. Sarama önceki çalışmalarında, TRIAD uygulama modeli ve Yapı Taşları programının çoklu ve çeşitli ortamlarda pozitif etkiye sahip olduğunu belirledikten sonra bu pozitif etkilerin kalıcı olup olmadığını değerlendirmişlerdir. TRIAD uygulamaya başladıktan üç yıl sonra tesadüfi küme örnekleme ile araştırma temelli modelin etkinliğini değerlendirmek için müdahale olmadan etkilerin kalıcılığı incelenmiştir. TRIAD'ın uygulanması düşük gelirli ailelerin çocuklarının devam ettiği 42 okulda, 106 sınıf ve 1375 çocukla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları Yapı Taşları matematik eğitim programı uygulanan çocukların istatistiksel olarak bu program uygulanmayan çocuklardan önemli düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla TRAID modelinin başarılı olduğu ve izleme çalışmasının okul öncesi müdahalelerin etkilerinin kalıcılığına katkı sağlayabileceği görülmüştür (Sarama, Clements, Wolfe ve Spitler, 2012).

Sarama, Lange, Clements ve Wolfe (2012) projenin bir yan çalışması olarak sözel dil ve okuma yazma becerileri üzerinde Yapı Taşları matematik eğitim programının etkilerini incelemişlerdir. Bu çalışma ile ilk kez büyük ölçekli tesadüfi küme deneme modeline katılan çocukların sözel dil ve harf tanıma üzerinde matematik programının (Yapı Taşları) etkileri incelenmiştir. Sonuçlar Yapı Taşları grubundaki çocukların kontrol gurubundaki çocuklardan dört sözel dil alt boyutunda (anahtar kelimeleri hatırlama, karmaşık ifadeleri kullanma, bağımsız olarak hikayeler üretmek için isteklilik ve mantıksal çıkarım becerisi) daha üstün olduğunu göstermiştir.
Clements ve Dr. Sarama'nın çalışmaları diğer araştırmacıların da ilgisini çekerek benzer çalışmalar farklı bölgelerde ve koşullarda sürdürülmektedir. Örneğin; Erikson Enstitüsü Erken Matematik Eğitim Projesi ve Vanderbilt Peabody College'da Farran, Hofer ve Tanner-Smith'in başlattıkları projeler bunlardan iyi birer örnektir.

Araştırmacılar bundan sonraki aşamada bilim ile matematik eğitimi üzerine çalışmalarını yoğunlaştırmışlardır ve son olarak yedi milyon doları aşan bir bütçe ile bu çalışmalarını sürdürmektedirler.
Dr. Clements ve Dr. Sarama'nın konu ile ilgili çok fazla sayıda yayınlarının (400'ü aşan) olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada araştırmacıların ilk başlangıç noktasından günümüze kadar uzanan ve devam eden belli başlı çalışmalarına yer verilerek bilgi sağlanmaya çalışılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapı Taşları programı her bir parçası -en küçük birim materyalinin oluşturulmasından büyük ölçekli çalışmaların yürütülmesine kadar- test edilerek geliştirilmiş bir programdır. Dolayısıyla araştırma temellidir. NCTM ve NAEYC'nin standart, prensip ve amaçları doğrultusunda yapılandırılmıştır. 10 aşamalı CRF'ye (program araştırma çerçevesi) dayanır. Yani teoriktir. Araştırmalar bu çerçevede yürütülerek test edilmiştir. Bütüncüldür; dağınıklıktan ziyade bileşenleri arasında işbirliğini içerir. Hem etkinliklerin uygulama boyutunda hem değerlendirmede hem de öğretmenlerin mesleki gelişim boyutunda teknoloji desteklidir. Değerlendirme ve kayıt ögeleri bakımından zengindir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda çoklu ve çeşitli ortamlarda çalıştığı ve etkilerinin kalıcı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca programın çocukların diğer gelişim alanlarına da katkı sağladığı görülmüştür.
Ülkemizin uluslararası sınavlarda matematik başarısı açısından bulunduğu durum göz önüne alındığında iyileştirmenin okul öncesi dönemden başlayarak ilköğretime ve sonrasına devam etmesi gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle etkililiği bilimsel olarak kanıtlanmış Yapı Taşları matematik eğitim programının ülkemize kazandırılmasının, iyileştirmenin önemli bir boyutu olacağı varsayılmaktadır. Bunlarla birlikte öğretmen popülasyonundaki farklılıkların mesleki gelişimle giderilebileceği, teknolojinin yeterli seviyede kullanılması, eğitim müdahalelerinde ana gruplar arasında işbirliğinin sağlanması açısından bu program modelinin incelenerek, ülkemizde uygulanan eğitim programlarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Alabay, E. (2006). Altı yaş okul öncesi dönemi çocuklarına bilgisayar destekli matematiksel kavramların öğretimi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Aslan, D. ve Aktaş Arnas, Y. (2007). Okul öncesi eğitim materyallerinde geometrik şekillerin sunuluşuna ilişkin içerik analizi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (1), 69-80.

Aslan, D., Günay Bilaloğlu, R. ve Aktaş Arnas, Y. (2006). Okul öncesi öğretmenlerinin günlük programlarında yer verdikleri matematik etkinliklerinin ve bu etkinliklerin uygulama biçimlerinin incelenmesi. Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Okul Öncesi Eğitimin Bugünü ve Geleceği Sempozyumu (Uluslararası karılımlı), 27-30 Haziran, Kıbrıs.

Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10 (3), 1-11.

Aydın, Y., Sarıer, Y. ve Uysal, Ş. (2012). 2003–2006 PISA matematik sonuçlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim, 37 (164), 20-30.

Bal, A. P. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik düşünme düzeyleri ve tutumları. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (3), 97-115.

Bali, G. Ç. ve Boz, M. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin matematik öğretimi uygulamaları ile ilgili görüşleri. OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Bildiri Kitabı 3. Kuşadası-Türkiye.

Baştürk, S. (2013). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin matematik dersindeki başarı ya da başarısızlığına atfettikleri nedenler. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (7), 105-118.

Baydar, S. C. ve Bulut, S. (2002). Ögretmenlerin matematiğin doğası ve öğretimi ile ilgili inançlarının matematik eğitimindeki önemi. Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 62-66.

Berberoğlu, G. ve Kalender, İ. (2005). Öğrenci başarısının yıllara, okul türlerine, bölgelere gore incelenmesi: ÖSS ve PISA analizi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 4 (7), 21-35.

Bilican, S., Demirtaşlı, R. N. ve Kilmen, S. (2011). Matematik dersine ilişkin türk öğrencilerin tutum ve görüşleri: TIMSS 1999 ve TIMSS 2007 karşılaştırması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 11 (3), 1277-1283.

Bozkurt, A. ve Cilavdaroğlu, A. K. (2011). Matematik ve sınıf öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma ve derslerine teknolojiyi entegre etme algıları. Kastamonu Eğitim Dergisi, 19 (3), 859-870.

Bredekamp, S., Morrow, L. M. & Pikulski, J. (2006). Houghton Mifflin Pre-K, Boston: Houghton Mifflin.

Canobi, K. H. & Bethune, N. E. (2008). Number words in young children's conceptual and procedural knowledge of addition, subtraction and inversion. Cognition, 108, 675-686.

Clements, D. H. (2007). Curriculum research: Toward a framework for "research-based curricula." Journal for Research in Mathematics Education, 38, 35–70.

Clements, D. H. (2008). Linking Research and Curriculum Development. In L.D. English (Ed.), Handbook of International Research in Mathematics Education.(Second ed., pp. 589–625). New York, NY: Taylor and Francis.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2002). Effects of a Preschool Mathematics Curriculum: Research on the NSF-funded Building Blocks Project. Retrieved October 11, 2012 from http://gse.buffalo.edu/org/buildingblocks/writings/Building%20Blocks%20Exec%20Sum.pdf

Clements, D. H., & Sarama, J. (2003). DLM Early Childhood Express math resource guide. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2004). Building Blocks for early childhood mathematics. Early Childhood Research Quarterly, 19, 181-189.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2007a). Building Blocks—SRA real math teacher's edition, Grade PreK. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2007b). Effects of a preschool mathematics curriculum: Summative research on the Building Blocks project. Journal for Research in Mathematics Education, 38, 136-163.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2007c). Effects of a Preschool Mathematics Curriculum: Summary Research on the Building Blocks Project. Journal for Research in Mathematics Education, 38, 2, 136-163.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2008). Experimental evaluation of the effects of a research-based preschool mathematics curriculum. American Educational Research Journal, 45, 443-494.

Clements, D. H., & Sarama, J. (2009). Learning and teaching early math: The learning trajectories approach. New York: Routledge.

Clements, D. H. ve Sarama, J. (2010). Learning Trajectories in Early Mathematics – Sequences of Acquisition and Teaching. Encyclopedia on Early Childhood Development. 1-7. Retrieved January 24, 2012 from http://www.child-encyclopedia.com/pages/pdf/clements-saramaangxp.pdf

Clements, D. H., Sarama, J., Spitler, M. E., Lange, A. A., & Wolfe, C. B. (2011). Mathematics learned by young children in an intervention based on learning trajectories: a large-scale cluster randomized trial. Journal for Research in Mathematics Education, 42 (2), 127-166.

Copley, J. V. (2000). The Young Child and Mathemamatics. National Association for the Education of Young Children. United States of America.

Çakıroğlu, Ü., Güven, B. ve Akkan, Y. (2008). Matematik öğretmenlerinin matematik eğitiminde bilgisayar kullanımına yönelik inançlarinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 38-52.

Çalışkan Dedeoğlu, N. ve Alat, Z. (2012). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim programlarının matematik konu kazanımları temelinde uyumu. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12 (3), 2280-2285.

Çavuş, H. (2006). Türkiye'de matematik öğretiminde öğretmenlerin eğitim ortamlarında bilgisayar ve matematik programlarından yararlanma düzeyleri. Yayınlanmamış doktora tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

Çekirdekçi, S. ve Toptaş, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin matematik (4. ve 5.sınıf) dersinde öğretim materyalleri kullanımını engelleyen unsurlarla ilgili görüşleri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29 (1), 137-149.

Dane, A., Kudu, M. ve Balkı, N. (2009). Lise öğrencilerinin algilarina göre, matematik başarisini olumsuz yönde etkileyen faktörler. Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 2-1, 17-34.

Dede, Y. (2007). Matematiğin öğretim biçimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 99-107.

Demir, S. ve Bozkurt, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmenlerinin teknoloji entegrasyonundaki öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri. İlköğretim Online, 10 (3), 850-860.

Demirtaş, H. (2005). Altı yaş çocuklarının matematiksel kavramlardan sınıflandırma ve sıralamayı High/Scope eğitim programına göre kazanma durumlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dere, H. (2000). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemlerin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Dinç Artut, P. ve Tarım, K. (2006). Anasınıfı öğrencilerine toplama ve çıkarma becerilerinin kazandırılmasında kubaşık öğrenme yönteminin uygulanması. 1. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi. Bildiri Kitabı-1, İstanbul.

Dinçer, A. ve Kolaşin, G. U. (2009). Türkiye'de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri. 17.03.2013 tarihinde aşağıdaki web adresinden alınmıştır http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/BETAMRapor.pdf

Doğanay, A. ve Bal, A. P. (2010). İlköğretim beşinci sınıf matematik öğretiminde öğrenci başarısının ölçülmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 10 (1), 151-215.

Duatepe-Paksu, A. ve Akkuş, O. (2007). İlköğretim matematik sınıflarında gözlem çalışması. Eğitim ve Bilim, 32 (145), 16-22.

Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 2, 217-230.

Ersoy, Y. (2002). Bilişim çağı eşiğinde sınıf ve matematik öğretmenlerinin yeni işlevler ve roller edinmeleri. İlköğretim-Online, 1 (2), 52-61.

Ersoy, Y. (2006). İlköğretim matematik ögretim programındaki yenilikler-I: Amaç, içerik ve kazanımlar. İlköğretim-Online, 5 (1), 30-44.

Gilmore, C. K., & Spelke, E. S. (2008). Children's understanding of the relationship between addition and subtraction. Cognition, 107, 932-945.

Gömleksiz, M. N. ve Bulut, İ. (2007). Yeni matematik dersi öğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7 (1), 41-94.

Güzeller, C. O. (2011). PISA 2009 Türkiye örnekleminde öğrencilerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (4), 183-203.

Işık, C. ve Kar, T. (2011). Ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılama ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (1), 57-72.

Kandır, A. ve Orçan, M. (2011). Beş-altı yaş çocuklarının erken öğrenme becerileri ile sosyal uyum ve becerilerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. İlköğretim Online, 10 (1), 40-50.

Karamustafaoğlu, O. ve Sontay, G. (2012). Bir TIMSS sınavının ardından: TIMSS 2011'e katılan öğrenci ve uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İzmir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2009). Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği (Değişikliklerle Son Hali), Yönetmelik Değişikliği. 12.08.2009 tarihinde aşağıdaki web adresinden alınmıştır: http://ooegm.meb.gov.tr/yonetmelik_31_07_09_degisiklik_tum.pdf

National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA.

Okur, M. G. (2007). İlköğretim matematik öğretiminde tasarlanan web destekli öğretim materyaline ilişkin öğretmen görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi Eskişehir.

Orçan, M. ve Kandır, A. (2011). An examination of the effect of supportive educational programs on early learning skills of 61 to72-month-old Turkish children. İlköğretim Online, 10 (2), 576-592.

Özcan, Z. Ç. ve Eşme, İ. (2009). Lise öğrencilerinin matematik dersinde başarısızlık nedenlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 8 (15), 25-43.

Pagani, L. S., Jalbert, J., & Girard, A. (2006). Does preschool enrichment of precursors to arithmetic influence intuitive knowledge of number in low income children? Early Childhood Education Journal, 34 (2), 133-146.

Sancak, Ö. (2003). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına sayı ve şekil kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Sarama, J. (2004). Technology in early childhood mathematics: Building Blocks™ as an innovative technology-based curriculum. In D. H. Clements, J. Sarama, & A.-M. DiBiase (Eds.), Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education (pp. 361-375). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2002). Building Blocks for young children's mathematical development. Educational Computing Research, 27(1&2) 93-110.

Sarama, J., & Clements, D. H. (2003). Building Blocks of early childhood mathematics. Teaching Children Mathematics, 9, 480-484.

Sarama, J. ve Clements, D. H. (2004). Building Blocks for early childhood mathematics. Early Childhood Research Quarterly, 19, 181-189.

Sarama, J., Clements, D. H. , Starkey, P., Klein, A., & Wakeley, A. (2008). Scaling up the implementation of a pre-kindergarten mathematics curriculum: teaching for understanding with trajectories and technologies. Journal of Research on Educational Effectiveness, 1, 89-119.

Sarama, J., Clements, D. H., Wolfe, C. B., & Spitler, M. E. (2012). Longitudinal evaluation of a scale-up model for teaching mathematics with trajectories and technologies. Journal of Research on Educational Effectiveness, 5(2), 105-135.

Sarama, J., Lange, A., Clements, D. H., & Wolfe, C. B. (2012). The impacts of an early mathematics curriculum on emerging literacy and language. Early Childhood Research Quarterly, 27, 489-502.

Savaş, E., Taş, S. ve Duru, A. (2010). Matematikte öğrenci başarısını etkileyen faktörler. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (1), 113-132.

Schickedanz, J., & D. Dickinson. (2005). Opening the World of Learning. Iowa City, IA: Pearson Publishing.

Senemoğlu, N. (2012). Gelişim öğrenme ve öğretim. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Sophian, C. (2004). Mathematics for the future: developing a Head Start curriculum to support mathematics learning. Early Childhood Research Quarterly, 19 (1), 59-81.

Starkey, P., Klein, A., & Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. Early Childhood Research Quarterly, 19 (1), 99-120.

Tarım, K. ve Bulut, S. (2006). Okulöncesi öğretmenlerinin matematik ve matematik öğretimine ilişkin algı ve tutumları. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2 (32), 152-164.

Toluk Uçar, Z., Pişkin, M., Akkaş, E. N. ve Taşçı, D. (2010). İlköğretim öğrencilerinin matematik, matematik öğretmenleri ve matematikçiler hakkındaki inançları. Eğitim ve Bilim, 35 (155), 131-144.

Toptaş, V. (2008). Geometri öğretiminde sınıfta yapılan etkinlikler ile öğretme-öğrenme sürecinin incelenmesi. İlköğretim Online, 7 (1), 91-110.

Toptaş, V., Elkatmış, M. ve Karaca, E. T. (2012). İlköğretim 4. sınıf matematik programının öğrenme alanları ile matematik öğrenci çalışma kitabındaki soruların zihinsel alanlarının TIMSS'e göre incelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13 (1), 17-29.

Turhan, G. (2004). Anasınıfına devam eden alt sosyo-ekonomik düzeydeki çocuklara uygulanan matematiksel kavramları destekleyici eğitim programının cümle ve sayı olgunluğuna etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Unutkan, Ö. P. (2007). Okul öncesi dönem çocuklarinin matematik becerileri açısından ilköğretime hazır bulunuşluğunun incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 243-254.

Uzun, S., Bütüner, S. Ö. ve Yiğit, V. (2010). A comparison of the results of TIMSS 1999-2007: The most successful five countries-Turkey sample. İlköğretim Online, 9 (3), 1174-1188.

Uzunöz, A., Engin, İ. ve Tenteriz, C. (2010). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin yeni ders kitapları hakkındaki görüşleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18 (3), 871-892.

Young-Loveridge, J. M. (2004). Effects on early numeracy of a program using number books and games. Early Childhood Research Quarterly, 19, 82-98.

Zur, O. & Gelman, R. (2004). Young children can add and subtract by predicting and checking. Early Childhood Research Quarterly, 19, 121-137.

www.ubbuildingblocks.org

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

ZORUNLU EĞİTİMDE 4+4+4 UYGULAMASINA İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Doç.Dr.Salih Paşa Memişoğlu
AİBÜ Eğitim Fakültesi
memisoglus@hotmail.com

Mehmet İsmetoğlu
AİBÜ Yüksek Lisans Öğrencisi
mehmetismetoğlu@hotmail.com

Özet

Zorunlu eğitimi kademeli olarak 12 yıla çıkaran ve kamuoyunda 4+4+4 diye adlandırılan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile bazı kanunlarda değişiklik yapılmasına dair kanun 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayılı Resmi Gazete yayımlanarak yürürlüğe girdi. Bu çalışmanın amacı, kamuoyunda çok yankı yapan 4+4+4 uygulamasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya 17 okul yöneticisi katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilen analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre 4+4+4 uygulamasını olumlu, doğru, yararlı şeklinde değerlendiren yöneticiler, bazı eksiklikler ve yöntem yanlışlığına dikkat çekmişlerdir. Uygulamanın kesintili olmasını doğru fakat bu kesintinin *5+3+4* olmasına ve okula başlama yaşının 72 ay olması gerektiğine vurgu yapılmıştır. Uygulamayı olumsuz olarak değerlendiren katılımcılar; özde kişilerin farklı ilgi alanlarına göre eğitilmesinin doğru fakat uygulamanın sadece İmam Hatip Liseleri ile sınırlandırılmış olmasının tarafsız bir eğitim-öğretim anlayışına gölge düşürdüğünü belirtmişledir.

Anahtar Kelimeler: Zorunlu eğitim, 4+4+4 uygulaması, okul yöneticisi,

THE SCHOOL ADMINISTRATORS' CONCEPTIONS CONCERNING THE SYSTEM OF 4+4+4 IN COMPULSORY EDUCATION

Abstract

The primary school and education law numbered 6287 known the system of 4+4+4 in public and increases the period of compulsory education to 12 years step by step was published in the official gazette numbered 28261 on the 11th of April in 2012 and came into force. The purpose of this study is to find out school administrators' opinions related to the system of 4+4+4 that has a major effect in the society. Qualitative method is used in the research. The research is constructed of 17 school administrative. The data is collected by using the semi structured interview form and descriptive analysis among qualitative data analysis technique is used while the data is being analyzed. According to the findings of the research the school administrative who think that the system of 4+4+4 is positive, right and useful pay attention to some deficiencies and method error. While they think applying the system in a discontinuous way is suitable but they emphasize that the discontinuity should be 5+3+4 instead of 4+4+4 and the age of starting school should be 72 months. The school administrative against this system state that training people according to the different fields of interest is correct but limiting this application to the religious vocational high schools doesn't fit the impartial education and teaching mentality.

Key words: Compulsory education, the system of 4+4+4, school administrative

GİRİŞ

Değişim 21. yüzyıl insanını en çok etkileyen olguların başında gelmektedir. Bilginin her 4 yılda ikiye katlanması ve toplumların endüstriyel çağdan bilgi çağına geçişi,değişimin hızı ve etkisi hakkında önemli bir fikir vermektedir (Özer,2011). Bugün ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda, siyasal ve toplumsal düzende ve

teknolojik yapıda sürekli olarak yeni gelişmeler ortaya çıkmaktadır(Erdoğan, 2012). Yirminci yüzyılın ortalarında başlayan fakat son çeyreğinde yoğunlaşan ve hala devam eden paradigmatik gelişmeler, eğitim sistemini değişmeye zorlamakta ve zorlamaya da devam edecek gözükmektedir(Özden, 2010). Ekonomideki, siyasetteki, teknolojideki, sosyal alanlardaki vb. gelişmeler, ilerlemeci eğitim ekolü, toplam kalite felsefesi gibi değişim ve gelişmeler eğitimde de değişimi zorunlu kılmaktadır. Çünkü bu alanlardaki gelişmelere karşı en duyarlı sistemlerden biridir eğitim. Gelişmelerin hızı ve biçimi karşısında hiçbir kurumun durağan kalması ve eski yapısını koruması mümkün görünmemektedir(Erdoğan, 2012).

Günümüzde özellikle gelişmiş ülkelerde var olan kurum ve kuruluşlar, dünyadaki değişim mantığı, küreselleşme, bölgeselleşme, özelleştirme, yerelleşme, serbestleşme gibi kavramların içeriklerini de doldurarak ve değişimin itici gücü haline getirerek, örgüt yapılarını, sistemlerini değiştirmekte ya da yeniden bu kavramlar çerçevesinde şekillendirmektedir(Özer,2011). Ülkemizin mevcut eğitim durumunu ve dünyadaki değişimleri ana hatlarıyla; okullarımızın örgüt yapısının sanayii devrimi sonrası ve etkisiyle şekillenmiş ama bilgi çağının gereklerine uygun olmaması, eğitimden beklentilerin farklılaşması, özel ya da kamu sektörünün ihtiyaç duyduğu nitelik ve nicelikteki eleman ihtiyacının karşılanamaması, eğitim sistemimizin bilgiyi inşa eden ya da üreten değil onu ezberleten yada salt sunan bir mantığa dayalı olması, eğitim sistemimizin eğitim sürecini hayat boyu değil belli dönemlerdeki bireylere sunacak tarzda dizayn edilmiş olması ve bunun sonucu okul çağı dışındaki hatırı sayılır bir kitlenin gelişim ve değişimler karşısında yetersiz kalması, teknolojik değişimlerin bir sonucu olarak işlerin niteliğinin değişmesi, şeklinde değerlendiren Erdoğan (2012) eğitim sistemimizde değişimi kaçınılmaz görmekte, eğitim sistemimizin şu an ki halinin ancak tarım yada sanayi dayalı toplumların ihtiyacını karşılayabileceğini ancak bilgi çağına dayalı yada özgü ihtiyaçları karşılamaktan uzak olduğunu dile getirmektedir. Eğitim sistemimiz hakkında yapılan önemli eleştirilerden biri de ülkemizin gerçek anlamda ihtiyacı olan mesleki ve teknik eğitime yönelik yönlendirmede genel anlamda eğitim sistemimizin özel anlamda ise örgün eğitim kurumlarımızın başarılı olamayışıdır(Akyüz,2005).

Şüphesiz Ülkemiz eğitim sistemi hakkında yapılan değerlendirmeler bununla sınırlı değildir. Şu anki haliyle eğitim sistemimizin, ezberci, özgür düşünmeyi ve davranmayı engelleyici, nadir sayılabilecek miktarda yeteneklerin kendini göstermesi dışında genel olarak tüm öğrencileri aynı kefeye koyup bireysel farklılık ilkesini gözardı eden çoğu zaman demokratikliği sorgulanabilir, iş ve üretim hayatı için nitelikli eleman yetiştirmeyen bir yapıdadır. Aynı zamanda bu bireylerin rekabet gücü ve mantığından uzakta bulunduğu eğitim yöneticileri ve uzmanları derneğince de benzer eleştiriler üzerinde durulmuştur(**http://www.eyuder.org/?p=373**). Yine dünyadaki gelişmelere paralel olarak insan hakları, özgür düşünce ve düşünme, girişimcilik gibi kavramlar bugün sadece eğitim bilimcilerimiz değil öğrencilerimiz tarafından da sosyal medya vb alanlarda ciddi eleştirilere maruz kalmaktadır.

Değişim, sosyal, kültürel, politik, ekonomik yönleri olan karmaşık bir süreçtir. (Huczeynski ve Buchananan, 1991). Değişimden olumlu sonuçlar gibi olumsuz sonuçlar da beklenebilir. Değişim etkililik, verimlilik, güdülenmek ve doyum düzeyinin arttırılması gibi gelişmelerle sonuçlanırsa olumlu, kontrolsüz bir süreç içinde dağılma ve etkinliğin azalması ile sonuçlanırsa olumsuz olarak nitelenebilir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 1995).
Örgütsel değişme bir gecede veya bir hafta sonunda gerçekleşen bir şey değildir. Çok küçük çaplı bir takım değişmelerin bile çalışanlarca benimsenmesi uzun zaman alır (Özkalp ve Kırel, 2005,s.521). Örgütlerin değişime uyum sağlayamamaları yaşamlarını sürdürmeleri güçleşir. Bu durum değişim yönetimini ciddi bir problem haline getirir (Robbins, 1994). Örgütleri değişime zorlayan güçlerin tanınması değişimin etkili bir biçimde yönetilmesinde önemli bir rol oynar (Balcı, 2000;Alkan, 1992). Değişim tek bir nedene bağlanamaz. Değişim, sosyal, kültürel, politik, ekonomik yönleri olan karmaşık bir süreçtir. (Huczeynski ve Buchananan, 1991). Değişimi yönetme, değişimin çok hızla gerçekleşmesi ve çok farklı sonuçlar doğurması nedeniyle örgütler için zorunluluk olmuştur.

Okul, özgün bir toplumsal sistem, formal bir örgüttür. İnsanların birlikte yaşamalarının doğal bir sonucu olarak, kendiliğinden oluşan sosyal örgütlere karşılık, formal örgütler belli bir amaç için kasıtlı olarak kurulurlar (Aydın, 2010). Eğitim sistemi içinde okulun temel görevi, öğrencilere istenen davranışları kazandırma ve onları topluma hazırlamadır. Toplumdaki sosyal ve ekonomik gelişmeler, okulda çalışan personelin de düşünüş ve davranışlarındaki değişmeleri zorunlu kılar (Taymaz, 2003). Eğitim sistemini amaçlara ulaştırma görevini üstlenen okulun, hem çevredeki gelişmelere uyum sağlayacak, hem de çevrede beklenen değişmeleri

oluşturulabilecek yeterliğe sahip olası gerekir (Başaran, 1988).Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul yönetiminin görevi, okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2002).

Genel anlamda dünya üzerindeki değişim ve gelişimler ile özel anlamda eğitim felsefeleri ve öğretim metotlarındaki değişim ve gelişmeler, eğitim bilimcilerin gelişmiş ülkelerdeki eğitim sistemlerine dönük araştırmaları ve neticesinde ülkemiz eğitim sistemi üzerindeki değerlendirmeleri, Türk toplumu, sivil toplum örgütleri ve eğitim çalışanları ile bunların bağlı olduğu örgütlerce değişik zamanlarda dile getirilen sorunlar ve değişim talepleri, 18. Milli Eğitim Şurası'nca alınan kararlar ile hükümetin iradesi şeklinde kısmen sıralanabilecek nedenler sonucunda, TBMM'ce 30/03/2012 tarihinde ve 6287 sayı ile *İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun*' kabul edilmiştir. Kanunun ilgili hükümlerine aşağıda yer verilmiştir.

MADDE 1 – 5/1/1961 tarihli ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununun 3 üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"MADDE 3 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter."

MADDE 2 – 222 sayılı Kanunun 7 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"MADDE 7 – İlköğretim; 1 inci maddede belirtilen amacı gerçekleştirmek için kurulmuş dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokuldan oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumudur."

MADDE 3 – 222 sayılı Kanunun 9 uncu maddesinin birinci fıkrası aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir."

MADDE 4 – 222 sayılı Kanunun 14 üncü maddesinin birinci fıkrasında yer alan "büyüklüğüne" ibaresi "İlkokullar ve ortaokullar birlikte veya ayrı oluşlarına, büyüklüğüne" şeklinde değiştirilmiştir.

MADDE 5 – 222 sayılı Kanuna aşağıdaki ek madde eklenmiştir.

"EK MADDE 4 – Bu Kanunun 76 ncı maddesinin birinci fıkrasının (b) bendine göre elde edilen gelirler, il özel idarelerince, ortaöğretim kurumlarının arsa temini, binalarının yapım, bakım ve onarımı ile diğer ihtiyaçlarının karşılanması için de kullanılır."

MADDE 6 – 222 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

"GEÇİCİ MADDE 11 – Bu maddenin yayımı tarihinde ilköğretim kurumlarının 5, 6, 7 ve 8 inci sınıflarında eğitim görenler eğitimlerini bu kurumlarda tamamlar.

Bu maddenin uygulanmasıyla ilgili usul ve esaslar Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenir; Bakanlık bu maddenin uygulanmasıyla ilgili düzenlemeleri il, ilçe ve okul bazında yapmaya yetkilidir."

MADDE 7 – 14/6/1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 22 nci maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"MADDE 22 – Mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsar. Bu çağ çocuğun 5 yaşını bitirdiği yılın eylül ayı sonunda başlar, 13 yaşını bitirip 14 yaşına girdiği yılın öğretim yılı sonunda biter."

MADDE 8 – 1739 sayılı Kanunun 24 üncü maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"MADDE 24 – İlköğretim kurumlarının ilkokul ve ortaokul olarak bağımsız okullar hâlinde kurulması esastır. Ancak imkân ve şartlara göre ortaokullar, ilkokullarla veya liselerle birlikte de kurulabilir."

MADDE 9 – 1739 sayılı Kanunun 25 inci maddesinin mülga birinci fıkrası aşağıdaki şekilde yeniden düzenlenmiştir.

"İlköğretim kurumları; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşur. Ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarında lise eğitimini destekleyecek şekilde öğrencilerin yetenek, gelişim ve tercihlerine göre seçimlik dersler oluşturulur. Ortaokul ve liselerde, Kur'an-ı Kerim ve Hz. Peygamberimizin hayatı, isteğe bağlı seçmeli ders olarak okutulur. Bu okullarda okutulacak diğer seçmeli dersler ile imam-hatip ortaokulları ve diğer ortaokullar için oluşturulacak program seçenekleri Bakanlıkça belirlenir."

MADDE 10 – 1739 sayılı Kanunun 26 ncı maddesi aşağıdaki şekilde değiştirilmiştir.

"MADDE 26 – Ortaöğretim, ilköğretime dayalı, dört yıllık zorunlu, örgün veya yaygın öğrenim veren genel, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar. Bu okulları bitirenlere ortaöğretim diploması verilir."

MADDE 11 – 1739 sayılı Kanuna aşağıdaki geçici madde eklenmiştir.

"GEÇİCİ MADDE 3 – Zorunlu ortaöğretim 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanır. Bakanlar Kurulu uygulamayı bir eğitim-öğretim yılı ertelemeye yetkilidir."

MADDE 12 – 5/6/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununun 18 inci maddesinin birinci fıkrasında yer alan "yüzde onundan fazla" ibaresi madde metninden çıkarılmıştır.

MADDE 13 – 16/8/1997 tarihli ve 4306 sayılı Kanunun geçici 1 inci maddesinin (A) fıkrasının (2) numaralı bendinin (c) alt bendinde yer alan "sekiz yıllık kesintisiz ilköğretim" ibaresi "ilköğretim ve ortaöğretim" şeklinde değiştirilmiş ve maddede yer alan "sekiz yıllık kesintisiz" ibareleri madde metninden çıkarılmıştır.

6287 sayılı yasanın uygulama alanı olarak okullarda muhtemel karşılaşılan/karşılaşılacak sorunlar ve çözüm yollarının direk muhatabı okul yöneticileri olacaktır. Özdemir'e göre yöneticilerin okulu değişime uygun bir örgüt ortamına kavuşturmak için,öğretmen, öğrenci ve velilere rehberlik yaparak ve karşılaşılacak problemlerin çözüm odağı konumunda bulunularak değişime liderlik yapmaları gerekmektedir. (Özdemir,2010,5-6)

Yasa ile amaçlanan hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için okulu *''içerik ve örgüt yapısı, belirlenmiş amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlenmiş ve sistemi etkili bir biçimde amaçları gerçekleştirmeye çalışacak şekilde* (Çalık ve Sezgin, 2010;akt. Özdemir, 2010) dizayn etme sorumlukları açısından düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin 4+4+4 uygulamasına ilişkin görüşlerinin önemsenmesi gerekliliği daha bir önem kazanmaktadır. Genel gerekçesinde belirtilen nedenler, hedefler ve okul yapısı ile sistemde meydana getirdiği değişimler sonucu çokça tartışılan kanunun, uygulayıcısı konumunda bulunan okul yöneticilerinin uygulamaya dair düşünceleri ve karşılaştıkları sorunlar çalışmanın esasını oluşturmuştur. Kanun değişikliği sonucu hedeflerin gerçekleşme düzeyi hakkında her ne kadar yeterli somut veriler olmasa da süreç boyutlu değerlendirmeler açısından önemli olduğuna inanılan yönetici görüşleri çalışmaya esas oluşturmasının bir başka nedenini olmuştur.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, okul yöneticilerinin zorunlu eğitimde 4+4+4 uygulamasına ilişkin görüşlerini ortaya koymak ve değerlendirmektir. 2012-2013 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan 6287 sayılı yasaya yönelik, okul yöneticilerinin bakış açıları, yöneticisi durumunda oldukları okulların uygulamaya hazır olma durumu, karşılaştıkları sorunlar, sistem ve etki alanı düşünüldüğünde araştırılmaya değer bir konudur.

Bu amaçlar çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. 4+4+4 uygulamasını bir yönetici olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?
2. 4+4+4 uygulaması ile sizce amaçlanan nedir?
3. Sizce 4+4+4 uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?
4. 4+4+4 uygulaması ile karşı karşıya kaldığınız sorunlar nelerdir?
5. 4+4+4 uygulamasının size getirdiği ek sorumluluklar nelerdir?
6. 4+4+4 uygulaması öğretmenler tarafından ne ölçüde özümsendi?
7. Okulunuz 4+4+4 uygulaması ile ilgili olarak fiziki olanaklara ne ölçüde hazırdır?

YÖNTEM

Okul yöneticilerinin zorunlu eğitimde **4+4+4** uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemek için nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun içerik geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuştur. Alan uzmanlarından gelen görüş ve öneriler doğrultusunda görüşme formuna son şekli verilmiştir. Katılımcı görüşlerinin elde edilmesinde nitel araştırma yöntemlerinden faydalanılmasının temel nedeni, araştırma konusuna ilişkin derinlemesine bir çözümleme yapmaktır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen verilen analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Yöneticilerin sorulara verdiği yanıtlar, araştırmacı tarafından yazılı olarak kaydedilmiştir. Araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliliğini artırmak amacıyla veriler üç farklı araştırmacı tarafından incelenmiş ve daha sonra analiz yapılmıştır.

Katılımcılar

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde esas olan, önceden belirlenmiş bir kısım ölçütleri karşılayan durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yarı yapılandırılmış görüşme formu toplamda 9 okulda görevli yöneticilere uygulandı. Bu okulların 4'ü ilkokul, 2'si ortaokul, 2' si hem ilkokul hem ortaokul, 1 tanesi de bünyesinde ortaokul bulunduran lisedir. Aştırmaya 17 okul

yöneticisi katılmıştır. Yöneticilerden 7'si okul müdürü, 10'u müdür yardımcısıdır. Kıdem açısından bakıldığında 5'i 1-5 yıl arasında, 4'ü 6-10 yıl arası, 2'si 11 ila 15 yıl, arası kıdeme sahipken; 4 yönetici 16 ila 20 yıl , 2 okul yöneticisi 20 yıl üstü kıdeme sahiptir. Cinsiyet açısından bakıldığında 16 yönetici erkek 1 yönetici kadındır. Mezuniyet dağılımına bakıldığında 4 yönetici ön lisans, 11 yönetici lisans, 2 yöneticinin de yüksek lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmüştür.

BULGULAR

1- 4+4+4 uygulamasını nasıl değerlendiriyorsunuz ?

Uygulamayı bir yönetici olarak nasıl değerlendiriyorsunuz şeklindeki soruya yöneticilerin verdiği cevapları genel başlıklar altında (olumlu - olumsuz- ne olumlu ne olumsuz) topladığımızda karşılaşılan durum şu şekilde olmuştur.

Görüşme formunu yanıtlayan 17 yöneticiden 3'ü olumlu, doğru, yararlı, 8'i olumlu görmekle birlikte eksiklikler ve hatalar olduğunu, 2'si olumsuz, yanlış ve 4'ü de değerlendirme için henüz erken olduğunu düşünerek net bir değerlendirmede bulunmamışlardır. 4+4+4 uygulamasının yararlı doğru olduğunu ifade eden yöneticilerin 3'ü uygulamanın tam anlamıyla doğru bulmaktadır. Bu bakış açısına sahip yöneticilerimizden YSİ uygulamayı '' *cesaretle atılmış bir adım olarak''* nitelendirmiş, yönetici YSB ise, *''uygulanması gereken bir proje''* olarak değerlendirmiştir. Yönetici YKÖ ise *'' araştırdığımızda doğru bir sistem olduğu anlaşılmaktadır''* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Olumlu ancak eksik yönler mevcut diyen bazı yöneticiler yöntem yanlışlığına dikkat çekmişlerdir. YSY '' eğitimin kademelendirilmesinin ve bağımsız ilkokul-ortaokul-lise oluşumunun okulların kendi özel amaçlarını gerçekleştirmesinde başarılı olacağına inanıyorum'' demekle beraber planlama ve altyapı yetersizliğine dikkat çekmiştir. YGA ise '' olumlu bulmakla beraber haftalık ders saati sayısının artmasını öğrenciye getirilen ek bir yük olarak görüyorum'' şeklinde değerlendirmiştir. YSA 6287 sayılı yasanın aceleye getirilmiş olmasının, olası olumlu sonuçların önüne geçtiğini, fiziksel ihtiyaçların karşılanması durumunda uzun vadede öğrencilerin bireysel gelişimleri açısından olumlu bir uygulama olduğunu dile getirmiş toplumun 68 programından kalan alışkanlıkları değiştirebilmesi için uygulamanın 5+3+4 şeklinde olması gerektiğini belirtmiştir. YSY uygulamanın kesintili olmasını doğru fakat bu kesintinin 5+3+4 olmasına ve okula başlama yaşının 72 ay olması gerektiğine dikkat çekmiştir. YYC ''genel olarak gerekli fakat 5+3+4 şeklinde olmalıydı'' demiştir. Yine uygulamanın doğru olduğunu değerlendiren yönetici YRŞ var olan tepkilerin sebebini uygulamanın altyapı hazırlığı olmadan yukarıdan aşağıya doğru bir dayatma şeklinde olmasına bağlamıştır. Sistemin tam ve doğru anlatılması halinde daha doğru anlaşılacağının altını çizmiştir. YSY uygulamanın kesintili olmasını doğru fakat bu kesintinin 5+3+4 olmasına ve okula başlama yaşının 72 ay olması gerektiğine dikkat çekmiştir. YYC ''genel olarak gerekli fakat 5+3+4 şeklinde olmalıydı'' demiştir.

Olumsuz olarak değerlendiren yöneticilerden YGY '' *özde kişilerin farklı ilgi alanlarına göre eğitilmesinin doğru fakat uygulamanın sadece İmam Hatip Liseleri ile sınırlandırılmış olmasını '' tarafsız bir eğitim-öğretim anlayışına gölge düşürdüğünü' '*ifade etmiştir. YMT ise '' uygulamayı kendi öğrencilik yıllarımda var olan bir uygulama idi. Tekrar geriye dönüşü anlamıyorum'' şeklinde ifade etmekte, ilkokul-ortaokul ve liselerin bir arada olmasını kaotik bir ortam olarak nitelendirmiş ve farklı kademelerin mutlaka ayrılması gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Değerlendirme için henüz erken görüşünde birleşen yöneticilerden YŞU *'' değerlendirme için dönütlerin alınması gerekir, her yenilikte mutlaka bazı sıkıntılar yaşanır ''* şeklinde bir değerlendirme yaparak planlama eksikliğini öne çıkartmıştır. Diğer bir nötr bakış açısına sahip yönetici YCA*'' henüz sonuç alınamadığı için ,değerlendirme yapmak yanlış olur ''* diyerek 80-81 aylık öğrenciler ile 60 aylık öğrencilerin bir arada olmasının sonuçlarını görmenin gerekliliğine dikkat çekmiştir. Aynı zamanda *planlama ve altyapı hazırlıklarının tamamlanmadan uygulamaya geçişi '' ani''* olarak değerlendirmiştir. Değerlendirme için zamana ihtiyaç olduğunu düşünen yönetici YHK değerlendirmesini şöyle tamamlamıştır.'' Kaldı ki, ilk dört ve ikinci dörde dönüştürülen okullarda hala eğitim-öğretim birlikte yürütülmektedir. Diyecek bir şey yok. Bize sadece uygulamak düşüyor. Tüm sorumluluk bakanlığımıza aittir. Ön hazırlığın yapılmayışını ve uygulamanın aceleye

getirilmesini ön plana çıkartan yönetici YÜK uygulamanın *''öncelikle pilot il ve okullarda '' denenmesi gerektiğine* dikkat çekmiştir.

2- 4+4+4 uygulaması ile sizce hedeflenen nedir ?

Yönetici YYC amaçları, 3 madde halinde sıralamış, bunları, '' eğitimde 12 yıllık bir zorunlu eğitim oluşturmak, farklı yaş gruplarını birbirinden ayırmak ve bağımsız okullarda başarıyı arttırmak '' şeklinde ifade etmiştir. YSY ve YHE tarafından mesleki eğitimi geliştirmenin hedeflendiği belirtilmiş buna ek olarak yönetici YSY ''öğrenci ve velilerin okul tercihlerinde rahatlatılmalarını'' ek olarak dile getirmiştir. YÖZ amacın öğrencileri yarış atı olmaktan çıkarıp ''yaş seviyelerinin gerektirdiği eğitimi almaları'' olduğunu belirtmiştir. YSB küçük yaştaki öğrenci ile büyük yaştaki öğrencinin aynı öğretim mekanını paylaşmanın pedagojik yanlışlığının ortadan kaldırılması şeklindeki cevabına ek olarak ''fiziksel düzenlemelerin yapılmayışının'' bu hedefle tezat oluşturduğunu dile getirmiştir.

Yönetici YKÖ Seçmeli derslerin arttırılmasıyla, öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade edebilecekleri dersleri seçmeleriyle üst öğrenime daha iyi bir yönlendirmenin, 4+4+4 uygulamasının hedefi olduğunu dile getirmiştir. Yöneticilerimizden YNŞ, YGA ve YRŞ uygulama ile hedeflenenin ne olduğu sorusuna benzer bir şekilde '' farklı yaş grubundaki öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alarak eğitilmeleri'' cevabını vermişlerdir. Yönetici YSA '' bu uygulama ile amaçlanan toplumun ihtiyaçlarını karşılamaktır. Bu ihtiyaçların başında özellikle aynı seviye düzeyinde olmayan çocukların, sosyal ve fiziksel ortam eşitliğini sağlamak'' şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Yönetici YGY başlangıçta **''** öğrencileri ilgi alanları doğrultusunda uygun lise ve üniversite programlarına yönlendirmek '' olarak nitelerken '' içerisine siyasetin karışması''nı olumsuz bir nokta olarak görmüştür.

YCA hedeflenenin *''branşlaşmayı 5. Sınıftan itibaren başlatmak''* olduğunu belirtmekle devamında diğer hedeflerin *''İHL Orta Okulları'na geçişi kolaylaştırmak''* ve *''öğrenim yaşını erkene çekmek''* olduğunu dile getirmektedir. Yönetici YHK benzer bir şekilde *'' İHL orta kısımlarını açmak''* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. YMT ise *yeni bir insan modelinin hedeflendiğini* ve bunun Türkiye gerçekleriyle bağdaşmadığını ayrıca geçmiş yıllarda olduğu gibi siyasi iktidarın isteği doğrultusunda şekillenen bir sistem olduğunu ifade etmiştir.

3- 4+4+4 uygulamasının olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

Yöneticilerin bu soruya verdikleri cevaplarda olumlu yönleri ile ilgili olarak dikkat çekilen hususlar şu şekildedir. YGY ''farklı yaş gruplarındaki çocukların farklı binalarda eğitim görmesi''YHE''öğrenciyi erken yaşta mesleklere yönlendirmesi'',YSY ''kesintili eğitim öğrenci ve veliye tercih hakkı getirmekte'', ''öğrenci akran grubu sadeleşmekte, eğitim ortamı rahatlamaktadır'',YÖZ''bağımsız okulların kendi özel amaçlarını daha iyi gerçekleştirebileceğidir'',YKÖ''bireyin kendi eğitim ve eğilimlerinde söz hakkının artması'',YGA ''küçük yaştaki öğrencilerin olumsuzluklardan daha az etkilenmesi'',YRŞ ''6-12 yaş öğrencilerinin bir arada olması küçük yaştakilerin olumsuz davranış edinmelerine veya büyük yaştaki öğrencilerin kimlik kazanmada gecikmesinin önüne geçilmesi'',YYC '' eğitim süresinin 12 yıl olması kız öğrenciler için iyi oldu''

Uygulamanın olumsuz boyutlarıyla ilgili olarak dikkat çekilen hususlar şu şekilde sıralanabilir:
YŞU ''hızlı ve plansız bir geçişi olumsuz yönü olarak görüyorum'', YCA '' uygulama öncelikle norm fazlası sınıf öğretmeni oluşturmuş, branş öğretmeni ihtiyacı doğurmuştur. Seçmeli ders saati sırasında taşıma merkezli okullarda ciddi sıkıntılara sebep olmuştur.'' YYC ''sanki siyasi bir karar olarak algılandı, 12 yıllık zorunlu eğitim ileride eğitimin kalitesini düşürecek ve disiplin sorunları ortaya çıkaracaktır.'' YSA '' pilot uygulama yapılmamış, dönüt düzeltme şansı tamamen programın işlerliği sürecine bırakılmıştır.'' YRŞ ''okula erken yaşta başlayan öğrencilerde tuvalet ve hijyen sorunu ortaya çıkmıştır.'' YGA ''sınıf öğretmenlerinin açığa çıkmasıyla ortaya çıkan alan değişiklikleri'' YNŞ ''anasınıfı ve 1.sınıf yaşının erkene alınması okula uyum ve derslerin kavratılmasında sıkıntı yaratmaktadır.'' YÖZ''bölünmenin kademeli yapılması , norm kadro fazlası çıkan ve sonraki yıllarda çıkma ihtimali olan öğretmenlerde motivasyon kaybı'' YSY ''5.sınıfların soyut öğrenmeye yoğunlaştırılması için ikinci dörtte bulundurulması erkendir.'' YGY ''seçmeli derslerin ek bir yük getirmesi, mesleğe yönelik ortaokul kısmının İHL ile sınırlı kalması ''

Uygulamanın olumlu ve olumsuz yönlerine bu şekilde yapılan vurgular dışında yöneticilerden, YHK '' bu uygulamanın olumlu ve olumsuz yönleri her zaman tartışılacaktır. Ancak olumlu ve olumsuz yönler 10 yıl sonra

ortaya çıkacaktır.'' YSİ '' biraz daha zaman gerekir '' YMT '' bunun iyi ve kötü yönlerini şu an görmek mümkün değil. Şu anki fikirlerimiz bir öngörü olur '' şeklinde değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

4. 4+4+4 uygulaması ile karşı karşıya kaldığınız sorunlar nelerdir?

Tablo 1 Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar

SORUN GÖRÜLEN DURUM	SORUN GÖREN YÖNETİCİLER	f
FİZİKİ DURUM VE ALTYAPI EKSİKLİĞİ	YHE,YRŞ,YÖZ,YSY,YKÖ,YSB,YGA,YMT,YGY	9
ÖĞRETMEN YETERSİZLİĞİ	**YÜK,YNŞ,YSY,YSB,YŞU**	**5**
ÖĞRENCİLERİN UYUM PROBLEMİ, YAŞ ARALIĞININ OLUŞMASI(60-72 AYLIK)	YMT,YÜK,YNŞ,YRŞ,YSY	5
EK MALİ YÜKÜMLÜLÜKLER GETİRMESİ	**YÖZ,YSY,YKÖ,YSB**	**4**
MEVZUAT DEĞİŞİKLİKLERİNİN YAPILMAMASI,	YSA,YSİ,YÖZ	3
İLK 4 İLE İKİNCİ 4'ÜN DAĞILMA SAATLERİNİN FARKLI OLMASI (TAŞIMA SORUNU)	**YHK,YCA**	**2**
BİLGİ KİRLİLİĞİ,BİLGİ EKSİKLİĞİ	YRŞ,YKÖ	2
BİLİŞİM ALTYAPI SORUNLARI	**YSA,YGY**	**2**
GEÇİŞİN KADEMELİ OLMASI	YÖZ,YSB	2
ZAMAN YETERSİZLİĞİ	**YKÖ**	**1**
HAFTALIK DERS SAATLERİNİN FAZLA OLMASI	YGA,	1
NORM FAZLASI ÖĞRETMENLERİN ORTAYA ÇIKMASI	**YNŞ,**	**1**
SEÇMELİ DERSLERİN PROGRAMA YERLEŞTİRİLMESİ	YCA	1

YŞU uygulama ile öğretmenlerin yer değişikliği yada alan değişikliği neticesinde okuldan ayrılmalarına dikkat çekmiş ve *''kurduğum komisyonlarda çalışacak öğretmenim yok ''* şeklinde düşüncesini ifade etmektedir. Yönetici YCA ise seçmeli derslerin programa yerleştirilmesinde sıkıntılarla karşılaşıldığını ''özellikle grup oluşmayan seçmeli derslerde, ders programı yapmanın zorluğuna dikkat çekmiştir.

Kademeli geçişten dolayı ilk 4 ile ikinci 4 'ün birada olduğu okullardan birsinin yöneticisi olan YHK ''öğrencilerin aynı taşımalı araçla taşındığını, çıkış saatlerinin farklı olmasından dolayı taşımada sorun yaşandığını ,dolayısıyla''velilerin her gün şikayet ettiğini'' dile getirmiştir. YGA ''haftalık ders saatlerinin fazla olması''na dikkat çekmiş ve Yönetici YKÖ ise bilgi kirliliği ile ''akademisyenlerin yerine siyasilerin konu ile ilgili görüşleri''ni sorun olarak gördüğünü ifade etmiştir. YSB ''ortak alanların kullanılıyor olmasını'' diğer bir ifadeyle ''geçişin kademeli oluşunu'' diğer yönetici YÖZ ile aynı paralelde bir sorun olarak görmüştür.

Yöneticilerden YÖZ, YSY, YKÖ ve YSB uygulama ile okullara ''ek mali yük'' geldiğini, aynı paralelde yönetici YSY ''okul tabelaları ve mühürlerin hala eksik'' olduğu ''bakanlık bunlar için ödenek göndermemektedir'' şeklindeki görüşünü uygulamada karşılaşılan sorunlardan biri olarak dile getirmiştir.YÖZ'' birçok yönetmelikte boşluklar bulunmaktadır.'' Bu da uygulamayı güçleştiriyor'' şeklindeki görüşü yöneticilerden YSİ ve YSA tarafından da dikkat çekilen diğer bir nokta olmuştur. Karşılaşılan sorunlardan yine dikkat çekilen bir başka sorun ise yönetici YSA tarafından şöyle dile getirilmiştir.''…yeni sisteme ait bilgilerin, verilerin bakanlığın bilişim sistemleri ve modüllerine ya geç ya da hatalı şekilde aktarılması'' altyapı eksikliğinde idareciler tarafından bilişim altyapı alanında sorun görülen bir nokta olmuştur.

5. 4+4+4 uygulamasının size getirdiği ek sorumluluklar nelerdir?

Yöneticilerden YKÖ, YHK, YŞU, YSİ ve YMT '' uygulama herhangi bir ek sorumluluk getirmediği'' düşüncesindedirler. YSB ek sorumluklar konusundaki görüşünü '' yönetim görevimizin genişlemesi'', küçük öğrenci grupları ile çalışmamıştık. Şimdi bazen ne yapacağımızı şaşırıyorum. Aslında ortaöğretim

yöneticilerimizin bu anlamda bir hizmet içi eğitim seminerine alınması gerekir'' şeklinde dile getirmiştir. Yönetici YGA ''hem ilkokulun hem ortaokulun yöneticisi olmak'' şeklinde ek sorumluluk yüklediği görüşünü dile getirmiştir. YGY sistem anlamında (e-okul, MEBBİS vs.) birçok şeyi yeniden yapmak zorunda kaldık.'' şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. YÜK gelen ek sorumlulukları sınıf öğretmenlerinin norm fazlası ve ilkokullarda branş öğretmeni açığının görevlendirme ve ücretli öğretmenlerle kapatılması olarak ifade etmiştir. İlkokullarda branş öğretmeni eksiği idarecilerde sıkıntılar yaşanmasına sebep olmaktadır, Şube, rehber öğretmeni ve Kulüp danışmanı öğretmeni görevlendirmelerinde ek bir yük olarak karşımıza çıkmıştır ifadesiyle YNŞ idarecilere getirilen ek sorumluluğu dile getirmiştir.

Küçük yaştaki öğrencilerin hassaslığı, tuvalet temizliği ve hijyen açısından daha çok ihtiyacı vardır. Bu da ek temizlik elemanı ve temizlik malzemesi anlamına gelmektedir diyen YRŞ bunun için herhangi bir kaynak ve malzeme yardımının yapılmamasını idarecilere yüklenen ek bir sorumluluk olarak nitelemiştir. YYC ise eğitim sürecinin zorunlu olmasından dolayı öğrenci ve velilerin daha fazla ve yakından tanınmasının özellikle yönlendirme için gerekli olduğunun önemine değinip tanıma çabalarının ek bir sorumluluk yükleyeceğini ifade etmiştir.

YÖZ seçmeli derslerde taşımalı öğrencilerin (sadece 5. Sınıfta seçmeli ders uygulaması vardır) durumu düşünülmediğinden sorumluluk tamamen okul idarelerine kalıyor şeklindeki ek sorumluluğun yanında öğrenci ve velilere bu sistemi anlatmanın getirdiği sorumluluk ile öğretmenin adaptasyonu konusunda idarecilerin ayrıca bir sorumluluk yüklendiğini sözlerine eklemiştir. YCA sosyal faaliyetlerin düzenlenmesinde ilkokul ve ortaokulun ayrı ayrı planlamasının yapılmasının sıkıntılarını idarecilere gelen ek sorumluluk olarak değerlendirmiştir. Yönetici YSY branş öğretmenlerinin norm fazlası olmasından dolayı okuldan ayrılması geçiş döneminde okulun sosyal, kültürel ve idari hizmetlerinin yürütülmesini ciddi anlamda etkilemiştir şeklindeki değerlendirmesiyle, uygulamanın getirdiği ek sorumluluk olarak nitelemiştir.

6- 4+4+4 uygulaması öğretmenler tarafından ne ölçüde özümsendi ?

Yönetici YCA ''öğretmenler toplumun ağır işçileridir. Onlar devlet adına yapılan işlerde, vatandaş ile devlet arasında iyi niyet ve güzelleştirme köprüsünün neferleridirler. Bu nedenle sistemin iyi işlemesi yönünde devletin aldığı karar doğrultusunda canla başla çalışmaktadırlar'' şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Yönetici YSİ ve yönetici YGA uygulamanın öğretmenler tarafından '' benimsendiği'' görüşündedirler. Yönetici YŞU ise '' zamanla daha da benimseneceği ''düşüncesindedir. Yönetici YKÖ uygulamanın özümsenmesinin önündeki engelin inceleme ve araştırma yapılmayışı olduğunu öğretmenlerin ''okumak yerine mentalitesini kabullendiği kişi grup veya siyasileri dinlediklerinde onların düşüncesini savunup körü körüne bağlılık yaşamaktadırlar.'' Şeklinde anket sorusunu cevaplandırmıştır.

YGY sınıf öğretmenlerinin olumsuz etkilendiğini, branş öğretmenlerinde bir değişikliğin olmamasından dolayı, ''branş öğretmenleri daha çok özümsedi'' şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı branş ve sınıf öğretmenlerinde norm fazlası olmalarından dolayı motivasyonlarının bozulduğuna dikkat çeken yöneticimiz YÜK ''görev kutsaldır. 4+4+4 veya 5+3 olması olumsuz yönde etkilemez'' düşüncesindedir. YÖZ öğretmenlerin özellikle norm kadro fazlası durumuna düşmeleri yada düşme ihtimallerinin olmasını sistemi kabullenmeleri yönünde olumsuz bir etki yarattığını , kamuoyu ve basının sürekli olarak olumsuzlukları ön plana çıkarmalarının bu süreci daha da olumsuzlaştırdığı görüşüyle beraber bakanlığın çelişkili açıklamalarını da öğretmenlerin ön yargılı olmalarının temel sebebi olarak değerlendirmiştir.

Yönetici YYC '' henüz tam kavranamadı, bazı öğretmenler olayı siyasi bir karar olarak algıladı, sınıf öğretmenlerinin fazla duruma düşmeleri ardından alan değişikliği gibi uygulamalar ileride sorun çıkacak olarak algılandı'' şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerin norm fazlası duruma düşmelerinden dolayı '' benimsenmediği '' görüşü yönetici YSB tarafından dile getirilmiştir.

Öğretmenlerin özümsemesini üç başlık altında toplayan yöneticimiz YSY görüşünü şu şekilde ifade etmiştir. '' öğretmen görüşü alınmadığından dolayı öğretmen bu sistemi uygulamaya mecburdur, öğretmenler okula başlama yaşının 72 ay olmasını istemektedir, norm fazlası duruma düşmek ve yer değişikliği öğretmenin huzurunu bozuyor. ''Öğretmenlerin tepkisel davranmasını '' sistemin uzmanlar tarafından tanıtımı ve anlatımının yapılmamasına bağlayan yöneticimiz YRŞ yinenorm fazlası duruma düşmelerinin önemli

motivasyon kaybına berberinde özümseme sorunun yaşanmasına sebep olmuştur'' şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.Yine yönetici YHE ve YSA ''altyapı yetersizliğinden dolayı öğretmenlerin başlarda soğuk baktığı'' görüşünü dile getirmiştir.YHK ise sorunun gerçek muhatabının öğretmenler olduğuna dikkat çekmiş '' ancak pek de memnun oldukları özümsedikleri söylenemez, zamanla özümseyeceklerdir.'' Şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

SONUÇ

Görüşmeye katılan yöneticilerden 3 tanesi uygulamayı doğru, cesaretle adılmış bir adım ve araştırıldığında aslında olması gereken bir uygulama şeklinde değerlendirip olumlu görüş bildirmişlerdir. Yöneticilerimizden 8'i olumlu ama eksik yada yapı itibarıyla yanlış bulmuştur. Burada yöneticilerimizin gerekçeleri ise özellikle planlama ve altyapı eksikliği başta olmak üzere, 4+4+4 şeklinde değil ama 5+3+4 şeklinde olmalıydı, aceleye getirilmemeliydi, yukarıdan aşağıya doğru dayatma şeklinde olmamalıydı, kademeli geçiş ve haftalık ders saati sayısı bu kadar çok olmamalıydı şeklindeki değerlendirmeler, uygulamanın doğru bulunmasına karşın olumsuz boyutları olarak karşımıza çıkmaktadır. Uygulamanın sadece İmam Hatip liseleri ile sınırlı kalması ve yine kademeli geçiş, uygulamaya dair olumsuz bakış açılarının temelini oluşturmuştur.

Tamamen olumlu yada olumsuz olarak değerlendiren yöneticilerden bir kısmı uygulama sonuçlarının beklenmesi gerektiğine dikkat çekmiş, bir yönetici ise olaya biz sadece uygulayıcılarız sorumluluk tamamen bakanlığımızın derken karşılaşılan kademeli geçiş sorununa dikkat çekmiştir. Yine uygulamayı olumlu yada olumsuz olarak nitelemeyen bir yönetici uygulamanın pilot okullarda uygulanmamış olmasını eksiklik olarak değerlendirmiştir. 80-81 aylık öğrencilerin 60 aylık öğrencilerle aynı sınıf ortamını paylaşıyor olmalarının sonuçlarının görülmesinin uygulama açısında önemli bir nokta olacağı düşüncesi yine dikkate değer olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hedeflenen nedir? sorusuna yöneticilerimizin önemli bir kısmı '' aynı yaş grubundaki öğrencilerin ilgi yetenek ve pedagojik gelişim seviyelerine uygun sınıflar oluşturmak ve bu paralelde eğitim vermek '' şeklinde cevap vermişken bu hedefe yönelik en önemli eleştiri uygulamada kademeli geçişin öngörülmesinin yada uygulanmasının bu hedefle çelişki arz ettiği ifade edilmiştir. Yine benzer bir cevapla ''bağımsız okullarda başarıyı arttırmak '' hedefinin de altyapı eksikliğine bağlı olarak çelişkili bir durum olduğu ifade edilmiştir.
Mesleki eğitimi desteklemek ve geliştirmek, daha verimli ve kaliteli bir sistemi yerleştirmek şeklindeki 4+4+4 uygulamasının olası hedefine karşılık, uygulamanın sadece İmam Hatip Liseleriyle sınırlı kalmasının yine bir başka eksik yada çelişkili durum olduğu düşünülmektedir.

Zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması hedefine karşılık bu uygulamayla okulların disiplin sorunu yaşayacağı ve görece eğitim kalitelerinin düşeceği düşünülmektedir. Eğitim-öğretime daha erken yaş grubundaki öğrencilerin dahil edilmesi olası hedeflerden biri olarak düşünülmüştür. Öğrenci ve velilerin okul tercihlerinde rahatlatılmaları, öğrencilerin ilgi alanlarına uygun lise ve üniversite programlarına yönlendirilmesi, branşlaşmayı 5. Sınıftan itibaren başlatmak yöneticilerimizce uygulamanın hedefleri arasında düşünülmüştür.

4+4+4 uygulamasında olumlu olarak görülen en önemli unsur farklı yaş gruplarının farklı binalarda bağımsız okullarda eğitim görmesi olarak değerlendirilmiştir. Burada yöneticilerin özellikle bu uygulama ile 6-12 yaş grubundaki öğrencilerin olumsuz davranış geliştirmelerinin önüne geçilebileceği aynı zamanda 12-15 yaş grubundaki öğrencilerin de kimlik kazanmalarında olası gecikmelerin ortadan kalkacağı dikkat çeken bir değerlendirme olarak karşımıza çıkmıştır. Eğitim süresinin 12 yıla çıkarılmasının kız öğrenciler açısından iyi olacağı değerlendirmesi bir başka dikkat çekici nokta olmuştur.Yine uygulamanın olumlu olarak değerlendirilen önemli bir noktası öğrencilerin daha erken sınıflardan itibaren mesleki yönlendirmeye tabi tutulması olmuştur.
Uygulamanın bu olumlu yanlarının olduğunun düşünülmesiyle beraber, hızlı ve plansız geçiş ile altyapı eksikliği, uygulamanın önemli olumsuzlukları olarak çıkmaktadır. Yine önemli bir boyut olarak sınıf öğretmenlerinin norm kadro fazlası duruma düşmeleri, bu duruma bağlı olarak öğretmenlerdeki moral motivasyon kaybı, yöneticilerin altını çizdikleri önemli bir husus olmuştur.

Kademeli geçiş uygulamanın bir başka olumsuz yönü olarak değerlendirilmiş, 1. Sınıfa erken başlamanın okula uyum ve derslerin kavratılmasında sıkıntıların olabileceği, soyut öğrenmeye yoğunlaşmanın 5. Sınıflarda

başlanmış olmasının erken olması eğitsel olarak olumsuz bir durumdur değerlendirilmesinde bulunulmuştur. 5.sınıflarda haftalık ders saati sayısının artmış olmasının ve sonucunda öğrencinin günde 7 saat ders görmesinin bu yaş grubu için ağır olduğu 5. saatten sonra öğrencinin derse motivasyonun zorlaştığı ve öğrenim kalitesinin düştüğü yine dikkate değer bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Uygulamanın siyasi bir karar olarak algılanmasının önemli bir olumsuzluk olduğunu dile getiren bir yönetici, zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılmasının sonucu olarak eğitimin kalitesinin düşmesini ve disiplin sorunlarının ortaya çıkmasını başka olumsuzluklar olarak değerlendirmiştir

Bulgulara bakıldığında yöneticilerin önemli bir kısmı altyapı eksikliğini karşılaşılan problemlerden en önemlisi olarak görmüşlerdir. Özellikle kademeli geçişe de neden olan bina sorunu yöneticilerin en çok sıkıntı yaşadıkları nokta olmuştur. Bu faktörün önemli başka sorunları da beraberinde getirdiği yine yöneticilerin verdiği cevaplardan anlaşılmıştır. Eski sistem ile yeni sistemin bir arada uygulandığı okullarda, ilk 4 ile ikinci. 4'ün beraber olması, lavabo ve tuvaletlerin yeniden elden geçirilmesi, ek bina olmadığı için binaların ikiye ayrılması, uygulama için sınıfların yeterli büyüklük ve donanıma sahip olmayışı, oyun bahçelerinin ve alanlarının yetersizliği altyapı eksikliği olarak değerlendirilmiş buna bağlı olarak ek mali yükümlülüklerin okul idarecilerine yüklenmesinin bir başka sorun olduğunun altı çizilmiştir. Yine bilişim sorunları altyapı sorunları içerisinde değerlendirilirse, verilerin bakanlığın bilişim sistemleri ile modüllerine geç yada hatalı şekilde aktarılması yöneticilerimizin dile getirdiği bir başka sorun olmuştur.

Karşılaşılan önemli sorunlardan biri de mevzuat eksikliği olarak ifade edilmiştir. Bu eksikliklerin uygulamayı zorlaştırdığı dile getirilmiş, taşıma merkezli okullarda, yine bir başka sorun olarak gösterilen, yeni sistemdeki öğrencilerde var olan, ders saati yükünün fazlalığı, eski ve yeni sistemi bir arada uygulayan okullarda, öğrencilerin farklı saatlerde dağılmalarının servis sorununa sebep olduğu bu durumda da velilerin muhatap olarak okul idaresini gördüğü ve bu durumun kimi zaman yöneticilerimizi zor durumda bıraktığı dile getirilen önemli problemlerden biri olmuştur.

Yeni ve eski sistemi bir arada uygulayan okullarda karşılaşılan bir başka sorun ise, özellikle grup oluşmayan seçmeli derslerin, haftalık ders programı yaparken zorluklara sebep olduğu görülmüştür. Öğretmen eksiği sorunu olan okullarda seçmeli derslere uygun öğretmen bulamama, komisyonlarda görev alacak yeterli sayıda öğretmenin olmayışı, branş öğretmeni ihtiyacının ücretli yada sözleşmeli gerektiğinde alan dışı öğretmen görevlendirmelerin yaşanması, dile getirilen önemli problemler olmuştur

Herhangi bir ek sorumluluk getirmediği şeklinde düşünen yöneticiler olmakla beraber , bilişim alanında(e-okul, MEBBİS vb), taşımalı eğitimde servisle taşınan öğrencilerin koordinasyonunda, ders ve etkinlik planlamalarının hem ilkokul hem ortaokul olarak ayrı ayrı yapılmasında, uygulamanın veli ve öğrencilere anlatılmasında, ek temizlik elemanı ve malzemesi ihtiyacının giderilmesinde, okul idarecilerine ek yükümlülüklerin geldiği ifade edilmiştir. Yine bu soruya verilen ve dikkat çekici kabul edilebilecek önemli bir nokta da öğretmenlerin derse ve eğitim öğretime motive edilmeleri olmuştur. Uygulamayı en iyi sonuçlar verecek şekilde uygulayacak olan öğretmenlerin özveriyle çalışmaya devam edecekleri, benimsendiği, zamanla daha da benimseneceği, branş öğretmenlerinin daha çok benimsediği şeklinde görüşler olmakla birlikte , öğretmenlerin uygulamayı ne ölçüde benimsediği sorusuna yöneticilerimizin bir kısmının da verdiği cevaplarda, karşılaşılan önemli bir durumun, uygulamanın geliş şekli ve ilk sonuçların olumsuzluğunun, özümsenmesinin önündeki önemli engellerden biri olduğudur. Uygulamanın siyasi yönünün oluşu bakış açısının ya da özümsemenin boyutunu da belirlemiş olduğu görüşü hakimdir. Bununla beraber uygulamanın ilk somut sonucu olarak özellikle sınıf öğretmenlerinin norm fazlası durumuna düşmüşlerine, moral motivasyon kaybı yaşamalarına dolayısıyla uygulamayı özümsemelerinin önüne geçtiği fikri ön plana çıkmıştır. Uygulamanın zamanla daha çok özümseneceği yada sorunun muhatabının aslında öğretmenler olduğu da yine yöneticilerimiz tarafından dile getirilen başka durumlar olmuştur.

ÖNERİLER

Genel anlamda bakıldığında eğitimin kademelendirilmesi, öğrencilerin yönlendirilmesinin erken yaşta başlaması ve mesleki eğitimin önünün nispeten açılması, seçmeli dersler yoluyla öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz

önünde bulundurulması, aynı yaş grubu öğrencilerinin aynı kurumda olması ya da aralarında önemli fark bulunan öğrencilerin ayrılması gibi olumlu yanları olmakla beraber aşağıda sıralanan noktalarda gerekli düzenleme ve desteklerin sağlanması sistemin uygulanabilirliği açısından önemli görülmektedir.

1. Yeni sisteme uygun mevzuat değişikliklerinin yapılması,
2. Okulların donanım ihtiyaçlarının ivedilikle giderilmesi,
3. Özellikle fiziksel altyapı çalışmaları ile sistem değişikliğinden kaynaklanan ihtiyaçların karşılanmasında okullara maddi anlamda desteğin sağlanması,
4. Yeni okul yapımında yeni düzenlemenin uygulanabilirliğini sağlayacak oyun alanları ve fiziki imkanların göz önünde bulundurulması, dünyadaki gelişmelere paralel okul bina ve uygulama alanlarının yapılması,
5. 60-66 ve 72 aylık çocukların aynı sınıfta öğrenim görmesi pedagojik olarak çocuk gelişim ilkelerine uygun değildir. Bu nedenle okula başlama yaşının eskiden olduğu gibi 72 ay olması,
6. Özellikle ikinci 4 için ortaya çıkan öğretmen ihtiyacının giderilmesi ve alan dışı ücretli öğretmen görevlendirmelerinin sona ermesi için yeterli sayıda atamanın yapılması.
7. Seçmeli derslerin belirlenmesinde norm kadroya göre seçimlerin engellenmesi için ihtiyaç duyulan alanlarda öğretmen atamalarının yapılması,
8. Haftalık ders saati sayısının azaltılması,
9. Uygulamanın sadece imam hatip liseleriyle sınırlı kalmaması diğer liselerin de orta bölümlerinin açılması,
10. Uygulama ile moral motivasyon kaybına uğramış olan öğretmenlerin, motivasyonunu arttırıcı ya da mağduriyetini giderici çalışmaların yapılması,
11. Taşıma merkezli okullarda, servis sayısının arttırılması.
12. E-OKUL , MEBBİS , TEFBİS gibi modüllerdeki güncellemelerin hızlı ve zamanında yapılması.
13. Liselerin zorunlu hale gelmesiyle ortaya çıkacak disiplin sorunları ile eğitimde kalite düşüklüğü için gerekli önlemlerin alınması,
14. Yeni sistemin uygulanmaya başladığı/başlayacağı liselerde özellikle ortaokul öğrencilerinin gelmesiyle beraber okul yönetici ve öğretmenlerine, bu yaş seviyesini tanıtıcı oryantasyon eğitiminin verilmesi.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akyüz, Y. K.(2005). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Alkan, M.(1992). *Ortaöğretimde Yenileşme*. Ankara Türk Eğitim Deneği Yayınları

Aydın, M.(2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara. Hatiboğlu Yayınevi.

Balcı, A. (2000). *Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama.* Ankara: PegemA Yayıncılık.

Başaran, İ.E.(1988). *Eğitim Yönetimi.* Ankara: Gül Yayınevi.

Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.

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

Helvacı, (2010). *Eğitim Örgütlerinde Değişim Yönetimi.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Huczynski, A. And Buchanan.(1991). *Organizational Behaviour.* Prentice Hall International (UK) Ltd. New York.

MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, *Resmi Gazete*, 28/07/2012 tarih ve28360 sayı..

Milli Eğitim Temel Kanunu. 14/6/1973 tarih ve 1739 sayı.

Özer, M.A.(2011*). 21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*. Ankara , Nobel Yayın Dağıtım .

Özden, Y.(2010) Eğitimde Yeni Değerler. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Özdemir, S.(2010) (Editör). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım.

Özkalp, E., ve Çiğdem, K. (2005). *Örgütsel Davranış.* Eskişehir: Etam.

Robbins, S.P.(1994). *Essentials of Organizational Behaviour.* San Diego State University. Prentice Hall International, Inc.

Sabuncuoğlu, Z. Tüz, M. (1995), *Örgütsel Psikoloji* Ezgi, Bursa.

Taymaz, H. (2003). Okul Yönetimi. 7. Baskı. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H.(2005).*Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Resmi Gazete, 11 Nisan 2012 tarih ve 28261 sayı.

http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/ 10.02.2013.

http://www.tbmm.gov.tr/sirasayi/ **11.02.2013.**

http://www.meb.gov.tr/duyurular/ 10.02.2013.

http://www.eyuder.org/ **12.02.2013.**

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

MÜZİKAL YARATICILIĞI GELİŞTİREN YAKLAŞIMLAR

Dr. M. Nevra Küpana
Kocaeli Üniversitesi
Güzel Sanatlar Fakültesi Müzik Bölümü
nevra_kupana@hotmail.com

Özet

Yaratıcılık eğitimi, müzik eğitiminin en önemli boyutlarından birini oluşturur. Müzikal yaratıcılığın temel boyutları besteleme ve doğaçlamadır. Seslendirme ve yorumlama da yaratıcı yaklaşımla ele alınması gereken süreçlerdir. Müzikal yaratıcılık müzik eğitimcileri tarafından yaratıcı öğrenme-öğretme ortamlarını sağlayarak ve yaratıcılığı geliştiren uygun stratejileri kullanarak geliştirilebilir. Bu çalışmanın amacı müzikal yaratıcılığı geliştiren yaklaşımları ilgili literatür doğrultusunda incelemektir.

Anahtar Kelimeler: yaratıcılık, müzikal yaratıcılık, besteleme, doğaçlama, müzik eğitimi.

APPROACHES IMPROVING MUSICAL CREATIVITY

Abstract

Creativity training makes up one of the most important dimensions of musical education. Basic dimensions of musical creativity are composition and improvisation. Vocalizing and interpreting are also those processes which have to be dealt with a creative approach. Musical creativity can improve with the help of music educators providing teaching-learning environments and using proper strategies enhancing creativity. Purpose of this study is to investigate those approaches improving musical creativity, within scope of the relevant literature.

Key words: Creativity, musical creativity, composition, improvisation, music education.

GİRİŞ

Günümüzde yaratıcılık kavramı, yaratıcı süreç, ortaya çıkan yaratıcı ürün, yaratıcı kişilik ve yaratıcılığı geliştirecek ortam olmak üzere dört boyutta ele alınmaktadır. Buna göre yaratıcılık, yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya henüz ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâ unsurlarını da özgün ve üretime dönük kullandığı bir bilişsel yetenektir (Aslan, 2001). Günlük yaşam ve eğitimin önemli bir parçası olan yaratıcılık, bir ortam veya problemin orijinal ve yeni bir şekilde görülmesiyle sonuçlanan bilişsel bir faaliyet olarak tanımlanmaktadır (Solso, Maclin, M.K ve Maclin, O.H, 2011).

Yaratıcılık süreci, tüm duyuşsal ve düşünsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içerisinde vardır. Yaratıcılık, yalnız sanatsal süreçlerde ya da sanat eğitimi ve öğretimine ilişkin etkinliklerde rol oynayan bir yeti olmayıp, insan yaşamının ve insanlığın evriminin tüm yönlerinde yer alan temel bir yetenektir. İnsan tarafından tamamlanmış her işte yaratıcılık temel bir öğedir (San, 2004). Yaratıcılık, değişik alanlarda ve değişik yoğunlukta her insanda var olan bir özelliktir. Bu nedenle, kesin bir dille, bazı insanlar yaratıcıdır, bazıları değildir denemez. Her insan az ya da çok yaratıcı davranış sergileyebilir. Kişilerdeki bu yaratıcı davranış farklılıkları, kalıtıma, kültür ortamına, eğitim ve öğretime bağlı olup, yaratıcı düşünce ve davranışlardaki yoğunluk bu faktörlere göre değişir (Ömeroğlu, 2005).

Sternberg ve Lubart (1996), geliştirdikleri yaratıcılık teorisinde yaratıcılığın özelliklerini zeka süreçleri, zihinsel tarz, bilgi, kişilik, motivasyon, çevresel bağlam olmak üzere sıralamışlardır. Buna göre gerçek yaratıcı performans nadirdir. Bunun sebebi, insanlarda bu özelliklerden birinin eksik olmasından değil, bu altı özelliğin hepsini bir arada kullanmanın zor olmasından kaynaklanır (Solso, Maclin, M.K ve Maclin, O.H, 2011).

Yaratıcı süreç ya da olguda yenilik, özgünlük, olağanüstülük, kural dışılık, değişik olma gibi özellikler bulunacağı gibi, tüm bu niteliklerin belli bir uyum, uygunluk ve sentez içinde olmaları gerekmektedir (San, 2004). Yaratıcı ürün, yaratıcılığın tasavvur olunan neticesidir. Gerçeğe dönüşmeden önce bile mevcuttur ve zihinde kavranmadan gerçek hale gelmez. Yaratıcı kişi açısından ürün, bilinçli aklın onu algıladığı an olabilir; ancak yaratıcı insanlar genellikle yaratıcılıklarını kelimelerle, müzikle, sanat veya fiziksel ürünlerle ifade etmek isterler. Her durumda ürün zihinde çok duyulu bir imaj olarak başlar (Alder, 2004). Yaratıcı bir kişilikte, merak, sabır, buluş yapma yetisi, serüvenci düşünme, imgelerle düşünebilme ve imgelemci olma, deney ve araştırmalardan kaçmayan ve sentezci yargılara varabilen bir kişilik yatmaktadır (San, 2004).

Yaratıcı düşünmenin karakteristikleri şöyle sıralanmaktadır (Alder, 2004):

- *Düşünme akıcılığı:* Kişi serbestçe ve zorlanmadan düşünebilir. Düşünme akıcılığı; kelime akıcılığı, çağrışım akıcılığı, ifade akıcılığı ve fikir akıcılığı boyutlarını içerir.
- *Düşünme esnekliği:* Kişi eski düşünme tarzlarını kolayca terk edebilir ve yenilerini benimseyebilir.
- *Orijinallik:* Kişi istatistik açısından normal olmayan fikirler bulur; zaman ve mekan bakımından ya da mantıksal açıdan birbirinden uzak unsurlar arasında bağlar kurar.
- *Problemleri görebilme ya da problemlere karşı duyarlılık:* "probleme parmak basmak" ya da "doğru soruyu sormak" ve "doğrudan meselenin püf noktasına varmak" ile ilişkilidir.
- *Tepkilerin akıllı olduğuna hükmedilir:* Buz öznel bir değerlendirmedir ama deneylerde hükümler arasında genellikle anlamlı bir uyum vardır.
- *Yeniden tanımlama:* Tanıdık nesnelerin eski yorumlarını bırakır ve bunları yeni tarzlarda kullanır.
- *Ayrıntıya girme:* Genel bir kalıp verildiğinde ayrıntıları doldurabilir.
- *Belirsizliği tolere edebilme:* Kişi katı kategoriler kullanmadan, sonuçlarda bir ölçüde belirsizliği kabul edebilir.
- *Yakınsak düşünmeye ilgi:* Tek bir doğru cevaba yönelik düşünme; gerektiğinde ayrıntıya odaklanma yeteneğidir.
- *Iraksak düşünmeye ilgi:* Tek bir doğru cevabın bulunmadığı açık uçlu düşünme. Bu özellik, evrensel olarak yaratıcı düşünmeyle ilgili olup psikometrik araçların büyük bir kısmını oluşturur.
- *Farklı olma ve geleneksele meydan okuma isteği:* Fikirler arasında lider olma anlamını taşır.
- *Yüksek derecede öz disiplin:* Bilinçaltı hususların tersine, toplam yaratıcı sürecin gerektirdiği bilinçli düşünmenin bir örneğidir.
- *Yüksek mükemmellik standardı:* Kendini ölçme öz ya da iç motivasyonla bağlantılıdır. Öz standartlar daha büyük ve zorlu işlerin ardına düşüldükçe artacaktır.
- *Risk alma isteği:* Risk, bilinmeyen sonuçları olan zor işlerde başarısız olma şeklinde olabileceği gibi, popüler fikre ve genel düşünceye karşı çıkma sonucunda da görülebilir.

Her insanda zeka düzeyi ne olursa olsun yaratıcılık yeteneği bulunmaktadır. Yaratıcılık, kalıtsallıktan çok eğitimle ilgilenmektedir (Gültekin, 2004). Yaratıcılık, ortamını bulduğu zaman gelişebilir (Sünbül, 2005). Yaratıcı beynin tek başına gelişmesi zordur. Yaratıcı insan, başka yaratıcı insanlarla çevrili olduğunda daha üretken ve daha özgür olabilir. Çünkü beynin yeni bağlantılar kurması ve yeni fikirler üretmesi açısından uygun bir ortam sağlamaktadır (Andreasen, 2011). Yaratıcı öğrenme ortamlarının şu özelliklere sahip olması gerekmektedir (Edwards & Springate, 1995; akt. Gültekin, 2004):

- *Zaman:* Yaratıcılık zaman sınırlaması istemez. Çocukların, araştırmaları ve etkinlikleri en iyi biçimde yapmaları için geniş bir zamana gereksinimleri vardır.
- *Yer:* Sınırlı ve sıkıcı bir çevre yaratıcı çalışmaya izin vermez. Doğal ışık alan, renklilik içeren, rahat ve çalışmaların kolayca yapılmasına olanak veren ve istek yaratan materyallerle donanmış bir yer öğrencilerin yaratıcılığını destekler.
- *Materyal:* Sınıfta çocukların yaratıcı ürünler ortaya koyabilecekleri zengin materyaller sağlanmalıdır.
- *Sınıf iklimi:* Sınıf iklimi, öğretmenin yönlendirmesi, yanlışları ve hataları kabul etmesi yanında risk alma, yenilik ve eşsizlik, belli oranda düzensizlik ve özgürlüğü yansıtmalıdır. Sınıfta, düzen ve düzensizlik ile

özgürlük ve disiplin arasında bir iklim yaratılmalıdır. Böyle bir iklim yaratmada çocukların özgün etkinlikler yapmalarına izin verilmelidir.

- *Gereklilikler:* Çocuklar, yaratıcı olmanın somut bir esin kaynağı olmaksızın gerçekleşmeyeceğine inanırlar. Bunun yerine doğrudan duyuları ya da hafızalarının bir ürünü üzerine çalışmak isterler.

Hayes (1978) yaratıcılığın aşağıdaki yöntemlerle geliştirilebileceğini ileri sürmüştür (akt.Solso, Maclin, M.K ve Maclin, O.H, 2011):

- *Bir bilgi temeli geliştirme:* Sanatta, edebiyatta, bilimde zengin bir temel, yaratıcı kişiye onun yaratıcı doğal yeteneklerini çalıştırmak için büyük bir bilgi deposu verir.
- *Yaratıcılık için doğru atmosferi yaratma:* Beyin fırtınası tekniğiyle hem bir problemi çözmek için çok sayıda fikir ve çözüm üretilir hem de bu teknik, yaratıcı bir fikrin gelişimini kolaylaştırmak için kişisel bir temel olarak kullanılabilir.
- *Benzerlikleri araştırma:* Bir probleme yaratıcı bir çözüm formüle etmek için, karşılaştırma yapılabilecek benzer problemler üzerinde düşünmek önem taşır.

Çocukta yaratıcılığı geliştiren etmenler şunlardır (Sünbül, 2005):

- Algıların zenginleştirilmesi için çocukların gözlem ve hafıza eğitimine gerekli önemi vermek,
- Üretici düşünme yöntemi kazandırmak,
- Yeni biçimler aramaya, bulmaya ve bunları anlatıp yorumlamaya yöneltme,
- Sanat eserlerini inceleme,
- Duygu ve düşünceleri kullanma alışkanlığı kazandırmak, pratik, çabuk, kararlı, cesaretli olmalarına olanak tanımak,
- İmgelerinin geliştirilmesi,
- Öğrencinin çevresinin (sınıf, atölye, koridor) yapılan iş ve resimlerle donatılarak bir sanat çevresi yaratılması,
- Öğrencinin kendi kendine çalışıp, teknik yönden birikim ve doyum sağlayacağı ortam hazırlamak (kitaplık, atölye vb. yerlerden yararlanması gibi),
- Sanatsal etkinlikleri izleyebilme olanaklarının yaratılması (müze, sergi vs. gezilmesi),
- Konuların öğrencilerin çevresinden ve yaşamlarından seçilmesi.

Yaratıcılığın geliştirilmesi ve uygun yaratıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması yaratıcı öğretmenlerle sağlanabilir (Gültekin, 2004). Sünbül'e (2005) göre öğretmenler *cesaretlendirici bir hava yaratarak, değişme gerçeğini yerleştirerek, yaratıcı hissetmeyi ve anlamayı teşvik ederek, üretici düşünmeyi ve değerlendirmeyi öğreterek, kendine güveni teşvik ederek* ve *daha çok ödül vermeyi sağlayan yollarla çocuğa davranarak* yaratıcılığı arttırabilirler. Senemoğlu (1996) yaratıcılığı geliştirebilmek için öğretmenlerin şu niteliklere sahip olması gerektiğini belirtmiştir:

- Öğretmenlerin çocuklarda yaratıcılığı geliştirebilmeleri için, her şeyden önce kendilerinin yaratıcı bir kişiliğe sahip, çocuklar için uygun bir model olmaları gerekmektedir. Öğretmenler, akıcı, esnek ve orijinal bir düşünme gücüne sahip olmalıdır; böylece çocukları yaratıcılığa yöneltecek bir öğretme-öğrenme ortamı düzenleyebilir ve yaratıcılığın gelişimine rehberlik edebilirler.
- Çocukların ilgilerini, gelişim özelliklerini merkeze alan, öğrencinin etkinliğine, araştırıcılığına problem çözmesine önem veren, öğrenci kararlarını ön plana çıkaran ilerlemecilik eğitim akımına uygun bir program, çocuğun yaratıcılığını besler. Öğretmen sınıfındaki öğrenci sayısı kadar çeşitlilikte etkinlik planlayabilecek bir yaratıcılığa sahip olmalıdır.
- Öğretmen sınıfta demokratik bir ortam yaratmalıdır; öğrencilerin özgürce denemeler yapmalarına, olağanın dışında çözümler bulmalarına fırsat yaratacak esnek öğretme- öğrenme ortam düzenleyebilmelidir.
- Yaratıcılıkta merakın, araştırmanın ne kadar önemli olduğunu kendisi model olarak göstermelidir. Öğrencilerin de bir tek yol, bir tek sonuç üstüne odaklaşması ve çözüme kısa sürede ulaşma isteklerini önlemelidir.

- Öğretmen, öğrencilerin yaratıcılığını harekete geçirecek, birbirine uymayan zıt fikirleri, çok yönlü durumları bir arada barındıran açık uçlu, tartışmalı ödevler verebilmelidir. "Bu konuda ne düşünüyorsun?" "eğer şöyle olsaydı ne olurdu? seni böyle düşündüren nedir" vb. gibi açık uçlu sorular sorup, öğrencilerin cevaplarını kendilerinin bulmalarına, kendi cevaplarını kendilerinin değerlendirmelerine rehberlik etmelidir.
- Öğrencilerin kendileri arasındaki hoşgörüsüzlük yaratıcılığı engelleyen bir etmendir. Bu durumda öğretmen, öğrencileri; arkadaşlarının alışılmamış, garip görülen fikirlerini hoşgörüyle karşılamaya yöneltmelidir.
- Öğretmen, çocukların yaratıcılıkla ilgili benlik algılarını olumlu hale getirmelidir. Çünkü yaratıcılık, çoğu zaman bireyin kendini olumsuz algılayışından engellenir.

Küçük yaştan başlayarak çocukları yaratıcı kılmaya en uygun alan, sanatsal alandır (San, 2004). Sanatsal yaratıcılık için sanatsal beceri tek başına yeterli değildir. Sanatsal yaratıcılığın gelişiminde genel bilişsel yetiler, toplumsal duyarlılık, mizaç özellikleri, bağımsız bir kişilik yapısı, sosyal ve psikodinamik etkenler de önemlidir (Bora ve Alper, 2005). Sanat eğitimi, sanatsal etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin yaratma güdüsünü doyurmaya, estetik gereksinimlerini karşılamaya, beğeni duygusunu geliştirmeye ve içinde yaşadığı gerçekliğe daha duyarlı olmasını sağlamaya yöneliktir. Bu bakımdan sanat eğitimi bireyin bilişsel, devinişsel ve duyuşsal yönünün gelişmesinde çok önemli rol oynar (Uçan, 2005). Hem genel hem de sanatsal anlamda yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi için sanat eğitimi, okul öncesi dönemden başlayarak temel, orta, yüksek eğitim ve meslek süreci ile birlikte meslek sonrası da verilmesi gereken bir alan olarak görülmelidir (Mercin ve Alakuş, 2007). Sanat eğitiminin temel amaçlarından biri, görmeyi, işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğretmektir. Yalnızca bakmak değil, "görmek", yalnızca duymak değil, "işitmek", yalnızca ellerle yoklamak değil, "dokunulanı duyumsamak" yaratıcılık için ilk aşamalardır (San, 2004).

Müzik eğitimi yaratıcılığın gelişmesine en fazla olanak sağlayan sanat dallarından biridir (T. Gürgen, 2006). Her yaştaki çocukta var olan yaratıcılık yeteneği, özellikle müzik eğitimi yolu ile ortaya çıkarılarak geliştirilebilir (G. Otacıoğlu, 2008). 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. Müzik eğitiminin en önemli boyutlarından biri yaratıcılık eğitimidir (Özmenteş, 2005). Özgün bir yapıtın oluşmasında veya bir ezginin çokseslendirilmesinde, öğrencinin armoni, kontrpuan ve kompozisyon bilgisinin yanı sıra yaratıcı düşünceye yer vermesi, o çalışmayı müzikte sınırı olmayan güzel kavramına daha da yakınlaştırır. Okul çalgıları, oyun-dans-müzik, oda müziği gruplarında, öğrencilerin bir araya gelerek yaptığı grupsal çalışmalarda, kazandıkları bilgi ve becerilerin yanı sıra, yaratıcı düşüncelerle değişik uygulama içinde olmaları ve bu uygulama sonucunda güzel ve alışılmışın dışında bir çalışmanın ortaya çıkması mümkündür. Müzik eğitimcileri, öğrencilerine bu ortamı sağladıkları takdirde onları yaratıcılığa sevk ederek, yaratıcı bireylerin yetişmesine önemli katkılarda bulunacaklardır (Karkın, 2008).

Müzikal Yaratıcılık

İnsanın müziksel eylemlerinin temelinde müzik oluşturma vardır. Müzik oluşturma sürecinde yaratmayı vurgulayan iki türden söz edilebilir; bunlar besteleme ve doğaçlamadır. Besteleme, sesleri belli bir güzellik anlayışına göre, belli bir amaç ve yöntemle ardarda ve/ya da üstüste bir araya getirip işleyerek bir bütün oluşturma sürecidir. Doğaçlama ise akışı önceden ayrıntılarıyla saptanmamış bir müziği ya da müziksel tasarımı, o anda seslendirerek biçimlendirme ya da biçimlendirerek seslendirmedir. Müzik oluşturma sürecinin bir diğer türü ise seslendirme/yorumlamadır. Seslendirme/yorumlama, bir müzik eserini aslına en uygun biçimde, gereken özen, titizlik ve duyarlıkla gerçekleştirme sürecidir. Bu süreç, söyleme, çalma, söyleyen ya da çalan toplulukları yönetme biçiminde gerçekleşir (Uçan, 2005).

Müzikal yaratıcılığın temel boyutları kompozisyon (besteleme) ve doğaçlamadır. Hargreaves'e (1999) göre kompozisyon, transkripsiyon, düzenleme, orkestrasyon gibi süreçler içerirken, doğaçlama, spontane bir enstrümantal performansa ilişkin olarak denetim ya da düzenleme olmaksızın müzikte yeni fikirler üretme sürecidir (akt. Koutsoupidou ve Hargreaves, 2009). Webster (1990) yaratıcı düşünme sürecinin kompozisyonla sınırlı olmadığını; önceden bestelenen müziklerin icrasının, doğaçlamanın, dikkatli dinlemenin ve analizin de yaratıcı düşünme sürecinin içinde yer aldığını belirtmiştir (akt. Çoraklı, 2011).

Swanwick ve Tilmann (1986) çalışmalarında 700'ün üzerinde çocuğun yaptığı kompozisyonları analiz ederek yaptıkları araştırma sonucunda çocuklarda müzikal yaratıcılığın gelişimini 8 aşamaya ayırmışlardır (Auh, 1995; akt. T. Gürgen, 2006):

1. Algı (0–3 yaş): Çocuk bu yaşlarda seslere karşı ilgi duymaya başlar. Sesin doğasını araştırmaya istek duyar. Çocuğun vuruşları ritmik değildir ve düzensizdir. Müziksel ifadeleri tonalite ve yapı bakımından anlam taşımaz.

2. Değişim (4–5 yaş): Çocuk bu yaşlarda düzenli ritim vurma becerisini kazanmaya başlar. Doğaçlamaları daha uzun ve seçtiği çalgının doğasıyla yakından ilişkilidir.

3. Kişisel anlatım: Çocuk önce şarkılarına daha sonra çalgısıyla meydana getirdiği doğaçlamalarına kendi anlatımını eklemeye başlar. Yaptığı doğaçlamaları kendi istediği hızda ve gürlükte ifade eder. Çocukta biçimsellikten uzak olarak bir miktar yapısal kontrol saplanır.

4. Anadil (5–6 yaşlarında başlar, 7–8 yaşlarında belirginleşir): Ritmik ve melodik ifadeler tekrarlar şeklinde ortaya çıkar. Çocuğun yapısal cümlelerinde geleneksel bazı müziksel anlatımları gösteren küçük ezgiler saptanır.

5. Kurgusal (10 yaşında başlar): Biçimsel bilginin olmayışı imgesel sapmaya yol açar. Cümlelerin ve vuruşların kontrolü doğru notayı arama eğilimi nedeniyle daha değişkendir. Bu aşamada çocuğun müzikteki yapısal olanakları araştırma isteğine ait kanıtlar bulunmaktadır.

6. Dilsel (13–14 yaş): Müzikte motiflerin çocukta yerleşmesinin ardından cümlelerin sonunda bir zıtlık görülür. Cevap cümlelerine rastlamak, çeşitleme ve son eklentiler sıklıkla görülür. Bu aşamada çocukta teknik anlatım ve yapısal kontrolün yerleştiği görülür. Daha olgun bir müzik tarzı geliştirmeye yönelik güçlü bir eğilim fark edilir. Ayrıca popüler müzikten etkilenme de görülür.

7. Simgesel (15 yaş): Bu aşamada çocukta güçlü bir kişisel tanımlama saptanır. Müzikten etkilenme daha belirgindir. Çocuğun bilinç düzeyinin anlatımı ile birlikte müzikal bilişsel süreçler kendini göstermeye başlar.

8. Sistematik (15 yaş ve üstü): Kendi müzikal birikimi yansıtabilecek düzeye erişmiş, donanımlı müzik insanıdır. Estetik kaygıları da gözeterek çok yönlü, imgesel ve orijinal müzikal düşünce yaratmaya başlar. Kompozisyonları bilinçli şekilde oluşturulmuş müzikal materyalleri içerir.

Yaratıcı müziksel yeteneğe çocukluk döneminde oldukça sık rastlanır (Uçan, 2005). Her çocukta söylenecek, çalınırken paylaşılıp tartışılacak müzikal fikir zenginlikleri vardır. Çocuklara kısa müzikal besteler yaratmaları ve müzikal seçeneklerini tartışmaları için zaman verildiğinde, onların müzikal düşünme yetenekleri artabilecektir (Anonymous, 1996; akt. G. Otacıoğlu, 2008). Yaratıcı düşünme, çocuklara müzikal imgeleri keşfetmeleri için fırsat verilerek ve onlara problem çözme görevleri uygulayarak öğretilebilir ve öğretim stratejilerinde teknoloji önemli bir rol oynayabilir (Webster, 1990; akt. Çoraklı, 2011).

Öğretmenlerin yaratıcı fikirler elde etmede izleyeceği en mükemmel yol, öğrencileri izlemektir. Derslerde çocukların doğaçlama hareketlerini izlemek ve bu hareketlere bir şeyler katarak ilerlemek gerekmektedir. Çocukların vuruş veya ritmi vücutlarının çeşitli bölümlerinde, yerde, ayaklarında veya müzik aletlerinde hissetmelerine izin verilmelidir. Böylece, çocuklara daha fazla özgürlük ve yaratıcılık alanlarının verilmesi ile çocukların müzikal gelişiminde ilerleme sağlanabilecektir (Gordon, 1997; akt. G. Otacıoğlu, 2008).

Robinson, Bell ve Pogonewsky (2011), çalışmalarında yaratıcı müzik stratejisine dair aşağıdaki yedi adımdan oluşan bir eğitim modeli sunmuşlardır (akt., Çoraklı, 2011):

1. *Başlangıç noktası:* Dersi başlatacak olan bir konunun tanıtılmasını ses araçlarını kullanarak öğrencilerin konuyu daha iyi anlamaları için fırsat yaratılmasını içerir.
2. *Açık uçlu sorular:* Öğrencilerin müzikal olarak araştırma yapmalarını sağlar.
3. *Beyin fırtınası:* Bir öğrenci kendi müzikal düşüncelerini önerirken diğerlerinin düşünmeye ve açık uçlu sorulara cevap aramaya devam etmesini içerir ve öğrenciler düşünce üretmekten yorulana kadar devam eder.

4. *Kişisel keşif:* Öğrencilerin kendi bireysel seçimlerini açıklamalarını ve seslendirmelerini içerir.
5. *Yönetilmiş ve planlanmış doğaçlama:* Her öğrenci bestelediği bir müzikal düşünceyi sunar.
6. *Kayıt:* Öğrencilerin kendilerini eleştirmelerini ve yarattıkları ürünü yakınlarına dinletebilmelerini sağlar.
7. *Yansıtıcı analiz:* Dinleme, tartışma ve analiz yoluyla öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.

Doğaçlama ve yaratma Orff-Schulwerk yaklaşımının da odak noktasıdır. Orff-Schulwerk, her yaş grubundaki topluluklar için basit fakat yaratıcı müzik deneyimleri kazandırma açısından oldukça etkilidir. Ayrıca zihinsel ve bedensel engelli çocukların eğitimi için de geniş kullanım alanı bulmuştur (Shamrock, 1997; akt. T. Gürgen, 2006). Ritmik algısının ve yaratıcılığının gelişmesinde, çocuğun kendi bedenini ritmik bir çalgı olarak kullanması ve doğaçlamalar önemli bir yer tutar. Bütün doğaçlamalarda biçim verici unsur olarak ostinato kullanılır. Ostinato, ritmik çalgılarla ve beden perküsyonu ile yinelenen ritmik motifler olabileceği gibi ritmik konuşmalar ve ezgilerle de oluşturulabilir. Melodik başlangıç noktası olarak kullanılan pentatonik diziler henüz müziğin formsal ve armonik yapısı ile ilgili birikimi oluşmamış çocuklara doğaçlama yaparak kendi ezgilerini yaratma fırsatı verir. Çocuğun müziğin temel elemanlarıyla ilgili gözlem ve taklide dayalı olarak deneyimlemeleri çocuğun müzikal potansiyelini geliştirerek yaratıcı bir süreç yaşamasını sağlar (Bilen, Özevin ve U. Canakay; 2011).

Dalcroze yönteminde de yaratıcılığın temelleri doğaçlama ile atılır. Öğretmen, piyano veya vurmalı bir çalgıyla doğaçlama yapar, öğrenciler de duyduklarını hareketle ifade ederek doğaçlarlar. Konuşma, el çırpma, şarkı, hikâye, vurmalı çalgılar doğaçlamada kullanılan araçlardır. Doğaçlama, öğrencilerin araştırma, keşfetme, ifade özgürlüğü gibi ihtiyaçlarını karşılar ve müzikal ifadenin kendiliğinden oluşmasını sağlar (T. Gürgen, 2006).

Müzikte yaratıcı düşünce hangi stilde olursa olsun yüksek bir ustalık gerektirir. Bu ustalığı kazanmak için ses öğelerini dinlemek gerekir, yaratıcı olmak bu şekilde öğrenilebilir. Müzikal yaratıcılık, stillerin melodik, ritmik ve formal öğelerine aşina olmayı gerektirir. Bu aşinalık dinleme deneyimleri ile sağlanabilir. Müzikal ifade, işitsel ve fiziksel becerilerin kazanılmasına bağlı olup, öğrenilen kavramların ürün geliştirmede kullanılmasını sağlar. Gam şeklinde pasajlar, melodik jestler ve motifler, melodik atlamalar, ritmik figürler, sekvens, genişletme, daraltma, soru-cevap gibi standart tekniklerin gelişmesi, dinleme etkinlikleri ve pratik yapma çalışmalarının sonucunda gelişebilir (Campbell, 1990; akt. Piji, 2003).

Batıbay (2011) çalışmasında piyano eğitimi içerisinde doğaçlama çalışmalarına mutlaka yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğrencinin beklemediği bir durumda o anki duygu ve düşüncelerini enstrümanıyla ifade etmesi istenmeli, yaratıcılık sınırlarını geliştirmeye çalışmasına yönlendirilmelidir. Öğrenciler, alıştırmalar esnasında da hem sıkılmalarını önlemek amacıyla, hem de çalıştıkları eseri daha geniş bir perspektiften algılayabilmelerini sağlayabilmek için, müzikal fikirlerden yola çıkarak doğaçlama yapmaya teşvik edilebilirler. Bu süreçte öğrenci öğretmeninin de yardımıyla esere daha analitik bir bakış açısı ile bakabilmeyi öğrenir. Eserdeki armonik, melodik yapı ve tona dayalı yapıları, farklı kalıplar arasındaki ilişkileri ayırt edebilmeyi de öğrenir. Piyano eğitiminde yaratıcılığı geliştiren stratejiler şöyle sıralanmıştır (Batıbay, 2011):

- Önce çalışılan eseri blok akorlar halinde çalarak akorlar arasındaki fonksiyonel ilişki kavratılır.
- Daha sonra sol el akorlarla eşlik ederken, sağ elde melodi basite indirgenerek çalınabilir.
- Bir sonraki aşamada tersi düşünülerek sağ el akorlar halinde, sol el basite indirgenmiş oldukça sadeleştirilmiş şekilde melodiyi çalar.
- Yapılan bu çalışmalar transpoze edilerek farklı tonlarda denenebilir.
- Melodik yapıyı bozmadan, ritmik çeşitlemelerle çalışma daha eğlenceli hale getirilebilir.

Bu aşamalar öğrencinin becerisine ve seviyesine göre daha da renklendirilebilir ve zenginleştirilebilir. Bu tip değişik aktiviteler, öğrencinin çalışılan esere piyano üzerinde hem fiziksel-mekanik hâkimiyet kazanmasına, hem de eserin armonik, melodik ve ritmik yapısını iyice tanıyarak derinlemesine özümsemesine yardımcı olmaktadır. Çalışılan esere bu derece hâkimiyet, performans anında unutma riskini de oldukça düşük bir seviyeye indirecektir (Batıbay, 2011).

Çalgı eğitiminde eğitimci, bir eserin nasıl yorumlanması gerektiğini araştırırken, yorumlamayı sadece parmak numaraları ve nüansları öğretmek olarak görmemeli, gerekli yerlerde öğrenciyi kendi yaratıcılık ve düşüncelerini ortaya çıkarabilmesi için cesaretlendirmelidir. 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 önem verilmesi, 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. Çalgı eğitimcileri derslerde yaratıcılık konusunu gözden kaçırmaktadırlar. Çalgı derslerinde çalgı öğretmenleri genellikle öğrencilere yorum adına kendi istediklerini yapmalarını söyleyip hiçbir yaratıcı düşünceyi göz önüne almamaktadırlar. Çalgı derslerinde öğrenciler ve öğretmenler parçanın gerektirdiği yorumu derste tartışmalı ve uygulamaya koymalıdırlar. Bu uygulamanın sonunda öğrenciler çalgıdaki yaratıcılığı daha iyi keşfedebilirler. Ancak bu hedefi başarıyla yerine getirebilmek için çalgı eğitiminde teknik eğitimin ve yaratıcılığın iyi dengelenmesi gerekmektir (Graham, 1998; akt. Özmenteş, 2005). Galamian'a (2002) göre yorum, çalgı eğitiminin temel hedefidir. Teknik, sanatsal yorumun gerçekleşmesine hizmet eden bir araçtır. Bunun ötesinde eğer çalıcı seslendirişini gerçekten sağlam temeller üzerine kurmak istiyorsa, müziğin anlamını kavraması, yaratıcı hayal gücüne sahip olması, yapıta kişisel, duygusal ve sezgisel bir tavırla yaklaşabilmesi gerekmektedir (Özmenteş, 2005).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmada yaratıcılığın hayatın her alanında bulunan ve her insanda var olan eğitilebilir bir yeti olduğu görülmüştür. Müzikal yaratıcılık müzik eğitimcileri tarafından yaratıcı öğrenme-öğretme ortamlarını sağlayarak ve yaratıcılığı geliştiren uygun stratejileri kullanarak geliştirilebilir. Böylece müzik eğitimi yoluyla çağdaş eğitimin hedefleri doğrultusunda yaratıcı düşüncenin geliştirilmesine katkı sağlanacaktır. Müzik eğitiminde yaratıcı ifadenin ve yaratıcı düşüncenin geliştirilmesi okul öncesi dönemden başlayarak önem taşımaktadır. Bu nedenle okul öncesi eğitimcilerinin de bu konuda donanımlı olması gerekmektedir. Müzikal yaratıcılığın temel boyutları besteleme ve doğaçlamadır. Seslendirme ve yorumlama da yaratıcı yaklaşımla ele alınması gereken müzik yapma süreçleridir. Çalgı ve ses eğitiminde yorumlama becerisinin kazanılmasında yaratıcılık gereklidir. Müzikal yaratıcılık için melodik, ritmik ve formal açıdan aşinalık gerekir. Bu nedenle müzikal yaratıcılığı geliştirmek için müzik eğitiminde zengin bir bilgi temeli geliştirme önem taşır.

Yaratıcı düşünme, akıcılık ve esneklik, orijinallik, problemlere karşı duyarlılık, tek bir doğru cevabın olmadığı ıraksak düşünme, öz disiplin ve motivasyon gerektirir (Alder, 2004). Birey yaratıcı insanlarla çevrili olduğunda yeni fikirler üretmesi kolaylaşır (Andreasen, 2011). Bu nedenle açık uçlu sorular, beyin fırtınası, kayıt, tartışma, analiz, doğaçlama gibi yöntemler müzikte yaratıcı düşünmeyi geliştirir. Böylece yaratıcılık için uygun öğrenme ortamı yaratılmış olur. Ayrıca bireylerin müzikal yaratıcılığını geliştirmek için müzikte yeni biçimler aramaya, bulmaya ve bunları yorumlamaya yöneltmek, müzik eserlerini inceletmek, müzikal imgelerin geliştirilmesine olanak sağlamak, konser izleyebilme, kayıt dinleyebilme gibi müzikal etkinlikleri takip etmelerine olanak sağlamak gereklidir. Müzikal yaratıcılığın geliştirilmesi ve uygun yaratıcı öğrenme ortamlarının oluşturulması akıcı, esnek ve orijinal bir düşünme gücüne sahip yaratıcı müzik eğitimcileriyle mümkün olur. Bu doğrultuda müzik eğitimcilerinin yetiştirilmesinde de yaratıcılığın önemi büyüktür.

Araştırmadan elde edilen bilgiler doğrultusunda müzikal yaratıcılığı geliştiren yaklaşımların müzik eğitimcileri tarafından benimsenmesi ve bu yaklaşımların müzik eğitiminin farklı türlerinde ve boyutlarında programlı bir şekilde ele alınması önerilmektedir. Ayrıca eğitimin her kademesinde müzikal yaratıcılık ile ilgili deneysel araştırmalar yapılabilir ve düşünme stilleri, zeka, kişilik, motivasyon gibi değişkenlerle müzikal yaratıcılık arasındaki ilişkiler ortaya konulabilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alder, H. (2004). *Yaratıcı zeka.* Mehmet Zaman ve Cüneyt Avşar (Çev.). İstanbul: Hayat.

Andreasen, N. C. (2011). *Yaratıcı beyin: Dehanın nörobilimi* (4. baskı). Kıvanç Güney (Çev.). Ankara: Arkadaş.

Anonymous. (1996). *Top 10 signs of a good kindergarten classroom.* Retrieved, May 6, 2002, from http://www.naeyc.org/resources/eyly/1996/12.htm.

Aslan, A. E. (2001). Kavram boyutunda yaratıcılık. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi,* 16(2), 15–21.

Auh, M. S. (1995). *Prediction of musical creativity in composition among selected variables for upper elemantary students.* Unpublished doctoral dissertation, Case Western Reserve University.

Batıbay, D. (2011). Piyano eğitiminde yaratıcı ve analitik yaklaşımlar. *Antalya 2nd International Conference on New Trends in Education on Their Implications: 27–29 April 2011 Antalya Proceedings* (s. 968-971). Ankara: Siyasal Kitabevi.

Bilen, S., Özevin, B., ve U. Canakay, E. (2011). *Orff destekli etkinliklerle müzik eğitimi* (2. baskı). Ankara: Müzik Eğitimi.

Bora, E. Ve Alper, Y. (2005). Sanatsal yaratıcılık ve beyin. *Yeni Symposium,* 43(1), 3–8.

Campbell, P. S. (1990). Crossculture perspectives of musical creativity. *Music Educators Journal,* 76(9), 43.

Çoraklı, E. (2011). *Müzikte yaratıcı düşünme ölçeği'nin Türkiye koşullarına uyarlanması ve müzikte yaratıcı düşünmeye yönelik bir eğitim programının sınanması.* Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Edwards, C. P., & Springate, K. W. (1995). *Encouraging creativity in early childhood classrooms*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED389474).

G. Otacıoğlu, S. (2008). Okul öncesi çocuk merkezli öğrenme ve müzik stratejileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,* 7(23), 157–171.

Galamian, I. (2002). Teknik ve yorum. *Orkestra Dergisi,* 337, 22-31. Hazar Alapınar (Çev.).

Gordon, E. A. (1997). *Music learning theory for newborn and young children* (2nd edition). Chicago: GIA Publications.

Graham, D. (1998). Teaching for creativity in music performance. *Music Educators Journal,* 84(5), 24–28.

Gültekin, M. (2004). Öğretme-öğrenme sürecinde yeni yaklaşımlar. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 14(1), 25–31.

Hargreaves, D. J. (1999). Developing musical creativity in the social world. *Bulletin of the Council for Research in Music Education,* 142, 22–34.

Hayes, J. R. (1978). *Cognitive psychology: Thinking and creating.* Homewood, IL: Dorsey Press.

Karkın. A. M. (2008). Yaratıcılık kavramı ve müzik eğitiminde yaratıcılığın rolü ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, 14, 1–4.

Koutsoupidou, T., & Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music,* 37(3), 251–278.

Mercin, L., ve A. O. Alakuş. (2007). Birey ve toplum için sanat eğitiminin gerekliliği. *D.Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,* 9, 14–20.

Ömeroğlu, E. (2005). Yaratıcı düşünme. Bulunduğu eser: Ömeroğlu, E., ve Kandır, A. (Ed.) *Bilişsel gelişim* (s.95-129). İstanbul: Morpa.

Özmenteş, S. (2005). Müzik eğitiminin boyutları ve çalgı eğitimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 6(9), 89–98.

Piji, D. (2003). *Müzik öğretmeni adaylarının müzik derslerindeki başarıları ile müzikal yaratıcılıkları arasındaki ilişki.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Robinson, N. G., Bell, C. L., & Pogonewsky, L. (2011). The creative music strategy: A seven-step instructional model. *Music Educators Journal,* 97(3), 50–55.

San, İ. (2004). *Sanat ve eğitim: Yaratıcılık-temel sanat kuramları-sanat eleştirisi yaklaşımları* (3. baskı). Ankara: Ütopya.

Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk an integrated foundation. *Music Educators Journal,* 83(6), 41–44.

Senemoğlu, Nuray. (1996). *Yaratıcılık ve Öğretmen Nitelikleri*. Yaratıcılık ve Eğitim Paneli. Ankara: Kara Harp Okulu. 11.12.2012 tarihinde http://yunus.hacettepe.edu.tr/~n.senem/makaleler/yaratici.htm adresinden alınmıştır.

Solso, Maclin, M.K, & Maclin, O.H. (2011). *Bilişsel psikoloji* (4. baskı). Ayşe Ayçiçeği-Dinn (Çev.). İstanbul: Kitabevi.

Sternberg & Lubart (1996). Investing in creativity. *American Psychologist,* 51, 667–688.

Sünbül, A. M. (2005). Yaratıcılığı geliştirmek. Bulunduğu eser: Sünbül, A. M. (Ed.) *Öğretmenin dünyası* (s.155-168). Ankara: Mikro.

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

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi: Temel kavramlar-ilkeler-yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum* (3.baskı). Ankara: Evrensel Müzikevi.

Webster, P. R. (1990). Creativity as creative thinking. *Music Educators Journal (Special Focus),* 76(9), 22–28.

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

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DUYGUSAL ZEKÂLARI VE YAŞAM DOYUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Büşra Ergin
Necmettin Erbakan Üniversitesi
aergin42@hotmail.com

Arş. Gör. K. Büşra Kaynak
Necmettin Erbakan Üniversitesi
busramail@yahoo.com

Arş. Gör. Özge Pınarcık
Necmettin Erbakan Üniversitesi
o_pinarcik@hotmail.com

Doç. Dr. Emel Arslan
Necmettin Erbakan Üniversitesi
emelarslan@konya.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın temel amacı okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları ile yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının duygusal zekâlarını ölçmek için "Bar-on Duygusal Zekâ Ölçeği" yaşam doyumları için ise Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985) tarafından geliştirilen "Yaşam Doyumu Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma grubunu Selçuk, Mevlana ve Necmettin Erbakan Üniversitelerinin okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim gören 376 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma tarama modelinde çalışılmıştır. Veriler SPSS 16.0 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları ile yaşam doyumu ölçeği arasında yüksek düzeyde korelasyon bulunmuştur. Yapılan regresyon analizi ile de yaşam doyumunun duygusal zekâ ölçeğinin kişisel farkındalık, kişiler arası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutlarını yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Duygusal zekâ, yaşam doyumu, okul öncesi öğretmen adayı.

EVALUATION OF RELATIONSHIP BETWEEN EMOTIONAL INTELLIGENCE AND LIFE SATISFACTION OF PRE-SCHOOL TEACHER CANDIDATES

Abstract

The main objective of this study is to determine the relationship between emotional intelligence and life satisfaction of candidate pre-school teachers. In this direction, in order to measure candidate teachers emotional intelligence and life satisfaction, "Bar-on Emotional Intelligence Scale" and "Life Satisfaction Scale" that developed by Diener, Emmons, Larsen, and Griffin (1985) is used respectively. The study group consist of 376 candidate teachers who are attending pre-school teaching programs at Selcuk, Necmettin Erbakan and Mevlana Universities. Survey research model is used in this study. Data has been analyzed with SPSS 16.0 statistical software package. There is strong correlation between sub-dimensions of emotional intelligence scale and life satisfaction scale according to the analysis of research findings. Analysis also has been concluded that regression between the scale of life satisfaction and emotional intelligence will predict self-awareness, interpersonal relationships, adaptation to the conditions and environment, stress management and sub-dimensions of general mood.

Keywords: Emotional intelligence, life satisfaction, pre-school teacher candidate.

GİRİŞ

İnsanın mutluluğu ve mutluluğunu sağlayan koşulların ne olduğu çok eski zamanlardan beri dikkati çeken bir konu olmuştur. Son zamanlarda insanın mutluluğu konusu, psikolojik iyi oluş, öznel iyi oluş, yaşam kalitesi, yaşam doyumu ve olumlu duygulanım gibi kavramlar çerçevesinde incelenmektedir. Doyum, insanların beklentilerinin, gereksinimlerinin, istek ve arzularının karşılanması olarak tanımlanabilir. Neugarten tarafından ilk kez 1961 yılında ortaya atılan yaşam doyumu kavramı, bir insanın beklentileriyle elinde olanların karşılaştırılmasıyla elde edilen durum ya da sonuçtur (Özer ve Karabulut, 2003). Diener, Emmons, Larsen ve Griffin (1985); Veenhoven (1996) ise yaşam doyumunu bir bireyin kendi belirlediği kriterlere uygun bir biçimde tüm yaşamını olumlu değerlendirmesi olarak tanımlamaktadırlar. Yaşam doyumu öznel iyi olmanın bilişsel bileşenidir ve bireyin kendisine yüklediği kriterler ile yaşam koşullarını algılayışı arasındaki karşılaştırmaları, dolayısıyla kendi yaşamı hakkında değer biçmesini içermektedir (Pavot ve Diener,1993; Selçukoğlu, 2001; Deniz, 2006). Kısacası yaşam doyumu, bireylerin kendi yaşam örüntüleri ve standartları ile ilişkili süreçlerin bir bütünüdür.

Fenomenal alan içindeki istekler, heyecan uyandıran iç yaşantılar duygu olarak adlandırılır. Duygusal zekâ, bireyin kendi çevresinde kişilerarası etkinlik sağlamasında duygulardan bir rehber olarak yararlanma yeteneğidir. "Duygusal Zekâ" terimi ilk olarak Peter Salovey ve John Mayer tarafından, 1990'da, farklı bir duygu ilişkili yeterlikler setini tanımladıkları bir makalede kullanılmıştır. Salovey ve Mayer'e (1990) göre duygusal zekâ, bireyin kendinin ve başkalarının duygularını değerlendirmesi ve kendi yaşamında başarısını sağlayan çok sayıdaki yeteneklerin bir bütünüdür. Genel olarak duygusal zekânın tanımı bireyin kendisinin duygularını anlayabilme, çevresindeki insanları motive edebilme ve ilişkilerini başarılı bir şekilde yönetebilme yeteneği (Petrides ve Furnham, 2000) olarak tanımlanmaktadır. İnsanın kendisini ve çevresiyle olan ilişkisini etkin yönetme yeteneği olan duygusal zekâyı oluşturan dört temel unsur vardır; öz-bilinç, öz-yönetim, sosyal bilinç ve ilişki yönetimi (sosyal beceri) dir (Goleman, Boyatzis ve Mckee, 2002).

Bar-On 'un (1997) yılında geliştirmiş olduğu duygusal zekâ modelinde ise kişisel beceriler, kişiler arası ilişkilerde beceriler, uyumluluk, stresle başa çıkma, genel ruhsal durum ve bu boyutlarla ilgili yetenek ve beceriler olarak açıklanmıştır. Bazı araştırmacılar tarafından duygusal zekânın alt boyutları, kendi duygularını anlama, karşısındakinin duygularını anlama ve duyguları yönetme olarak tanımlanmıştır (Salopek, 1998). Kendi duygularını anlama, kişinin kendi duygularını, güçlü ve zayıf yönlerini, bilmesi ve anlaması ve ona göre davranmasıdır. Duyguları yönetme, kişinin duygularını denetleyerek dürüst ve tutarlı davranması ve yaşamdaki değişimlere karşı kendini uyarlayabilmesidir. Karşısındakinin duygularını anlama, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlamaya çalışma, davranışlarını çevresindekilere göre düzenleme becerisidir.

Araştırmacılar, duygusal zekâ eğitiminin, bireylerin duygusal ve sosyal alanlarda daha sağlıklı ilişki kurmalarını, yaşam kalitelerini olumlu yönde geliştirmelerini amaçladığını rapor etmektedirler (Weissinger, 1998; Shapiro, 1998; Mayer ve Salovey, 1997). Bireyin duygularındaki düzensizlik kişilerarası ilişkilerin bozulmasına, kaygı artışına ve ruhsal bozukluklara neden olabilmektedir. Bu durum sonucunda ise bireyin yaşam doyumu olumsuz etkilenmektedir (Gross, 1998). Bu sebeple duygusal zekası yüksek bireylerin yaşamdan aldıkları doyumunda yüksek olduğu görülmektedir. Duygusal zeka ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığı zaman, duygusal zekanın sosyal yeterlilik ile, duyguları daha iyi organize edebilme ile, yaşam doyumu ile önemli düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Bununla ilişkili olarak olumlu duygulanım, doyum, kendini adayabilme, bağlanma ve yaşam anlamını beraberinde getirmektedir.

Alan yazın incelendiğinde çeşitli çalışma grupları ile bu araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Yalnız okul öncesi öğretmen adaylarına yönelik spesifik bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile bu eksikliğin giderileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın temel amacı "okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekaları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi incelemektir". Genel amaca bağlı olarak şu sorulara cevap aranmıştır;

1. "Yaşam Doyumu Ölçeğinden" elde edilen puanlar ile "Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin" alt boyutlarından elde edilen puanlar arasında ilişki var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâları yaşam doyumlarını yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışma nicel bir araştırma olup genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma Selçuk, Mevlana ve Necmettin Erbakan Üniversitelerinin okul öncesi öğretmenliği programlarında öğrenim gören 376 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunun özellikleri Tablo-1'de verilmiştir.

Şekil 1:Araştırma Modeli

Tablo 1: Çalışma Grubunun Sosyodemografik Özellikleri

ARAŞTIRMAYA KATILAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİNE GÖRE DAĞILIMI			
		n	**%**
CİNSİYET	KIZ	329	87,5
	ERKEK	47	12,5
	TOPLAM	**376**	**100**
YAŞ	17-19	170	45,2
	20-22	182	48,4
	23-32	24	6,38
	TOPLAM	**376**	**100**
SINIF	1.Sınıf	129	34,3
	2.Sınıf	111	29,5
	3.Sınıf	55	14,6
	4.Sınıf	81	21,5
	TOPLAM	**376**	**100**

LİSE TÜRÜ	DÜZ LİSE	61	16,2
	ANADOLU LİSESİ	124	33,0
	FEN LİSESİ	1	0,30
	MESLEK LİSESİ	107	28,5
	ANADOLU ÖĞRETMEN LİSESİ	62	16,5
	DİĞER	21	5,6
	TOPLAM	**376**	**100**
ANNE DURUMU	SAĞ	372	98,9
	ÖLÜ	4	1,1
	TOPLAM	**376**	**100**
BABA DURUMU	SAĞ	359	95,5
	ÖLÜ	17	4,5
	TOPLAM	**376**	**100**
ANNE-BABA DURUMU	BERABER	348	92,6
	AYRI	28	7,4
	TOPLAM	**376**	**100**

Verilerin Toplanması

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka yeteneklerini belirlemek için Reuven Bar-On 'un geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yaptığı Bar-On EQ anketi kullanılmıştır. Bu ölçme aracının Acar (2001) tarafından Türkçe 'ye uyarlama çalışmaları yapılmıştır. Bu araç, konu hakkında yapılan araştırmalar sonucunda toplam 5 boyut ve onların da altında yer alan 15 boyutu ölçen 88 ifadeden oluşan bir ölçektir. Anketin 88. maddesine "yukarıdaki ifadelere samimi ve doğru şekilde cevap verdim." ifadesine "tamamen katılıyorum" seçeneğinin dışında cevap verenlerin anketleri değerlendirmeye alınmamıştır. Bu ifadeler, 5'li likert ölçeğinde 1 (Tamamen katılmıyorum) ile 5 (Tamamen katılıyorum) arasında değişmektedir.

Çalışmada kullanılan anketin güvenilirlik testi için her bir boyutun ve anketin toplam cronbach-α katsayılarına bakılmıştır. Bu örnekleme için hesaplanan toplam duygusal zeka değişkeninin α-katsayısı .92 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Temel alt boyutlardan, kişisel yetenekler boyutunun α-katsayısı .83 olup, kabul edilebilir düzeydedir. Kişiler arası yetenekler boyutunun α-katsayısı .77 olup kabul edilebilir düzeydedir. Uyumluluk boyutunun α-katsayısı .65 olup kabul edilebilir düzeydedir. Stresle başa çıkma boyutunun α-katsayısı .73 olup kabul edilebilir düzeydedir. Genel ruh durumunun α-katsayısı .75 olup kabul edilebilir düzeydedir" (Acar, 2001). Yaşam doyumları ise, Diener, Emmons, Larsen ve Griffin tarafından 1985 yılında geliştirilen The Satisfaction With Life Scale (Yaşam Doyumu Ölçeği) ile ölçülmüştür. Yaşam Doyum Ölçeği ise, The Satisfaction With Life Scale) Türkçeye çevrilmesi ve uyarlanması Köker (1991), tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları sonucunda; test-tekrar test güvenirliği r=.85, madde-test korelasyonları ise .71 ile .80 arasında hesaplanmıştır (Dilmaç ve Ekşi,2008). Ölçekte yaşama karşı doyumunuzu anlatan 5 ifade vardır. İfadelerin size uygunluk derecesini belirlemek amacı ile 1'den 7'ye kadar seçenekler sunulmuştur. Bu ifadeler; 1 (Hiç uygun değil) 2(Uygun değil) 3(Biraz uygun değil) 4(Ne uygun, Ne uygun değil) 5(Biraz uygun) 6(Uygun) 7(Çok uygun) şeklindedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri toplama araçlarından elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile duygusal zekâ yetenekleri arasındaki ilişkinin analizi Pearson

Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniği ile yapılmıştır. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekâlarının yaşam doyumlarını ne kadar yordadığını ortaya koymak için çoklu regresyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın ana ve alt amaçlarına uygun olarak toplanan verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgular temel alınarak sunulmuş ve yorumları yapılmıştır.

Tablo 2: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları İle Duygusal Zekâ Alt Ölçek Puanları Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Yaşam Doyumu- Bar-On Duygusal Zeka Testi	1	2	3	4	5	6
1.YAŞAM DOYUMU	1					
2.KİŞİSEL FARKINDALIK	.423**	1				
3.KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	.307**	.612**	1			
4.ŞARTLARA VE ÇEVREYE UYUM	.263**	.621**	.460**	1		
5.STRES YÖNETİMİ	.223**	.376**	.291**	.476**	1	
6.GENEL RUH HALİ	.483**	.647**	.664**	.480**	.423**	1

p< .01

Tablo 2'de okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam doyumları ile duygusal zeka alt ölçek puanları arasındaki korelasyon analizi sonuçları verilmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam doyumu ölçeğinden elde ettikleri puanlar ile Bar-On duygusal zeka ölçeğinin kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında p< .01 anlamlılık düzeyinde pozitif yönlü, anlamlı ilişki bulunmuştur. İlişki katsayısının 1.00 olması mükemmel bir pozitif ilişkiyi ifade ederken, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi ve.00 olması ise ilişkinin olmadığını ifade etmektedir. İlişki katsayısının mutlak değer olarak .70 - 1.00 arasında olması yüksek, .70-.30 arasında olması orta ve .30 - .00 arasında olması ise düşük bir ilişkiyi ifade etmektedir (Büyüköztürk,2002). Bu doğrultuda Bar-On duygusal zeka ölçeğinin tüm alt boyut puanları ile yaşam doyumu ölçeği puanları arasında pozitif yönlü orta seviyede ilişki olduğu görülmektedir.

Tablo 3: Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Yaşam Doyumları İle Duygusal Zeka Alt Ölçek Puanları Arasındaki Regresyon Analizi Sonuçları

Yaşam Doyumu ile Bar-On Duygusal Zeka Ölçeği Alt Boyutları Regresyon Analizi	R	R^2	β	t	F	p
KİŞİSEL FARKINDALIK	.423	.179	.423	2.08	81.28	.000*
KİŞİLER ARASI İLİŞKİLER	.307	.094	.307	3.09	38.94	.000*
ŞARTLARA VE ÇEVREYE UYUM	.263	.069	.263	3.37	27.69	.000*
STRES YÖNETİMİ	.223	.050	.223	8.32	19.64	.000*
GENEL RUH HALİ	.483	.233	.483	1.69	113.7	.000*

p< .01

Tablo 2 incelendiğinde Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin alt boyutları olan kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh halinin okul öncesi öğretmen adaylarının p< .05 anlamlılık düzeyinde yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Tablo incelendiğinde duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları olan yaşam doyumu ölçeğinden alınan puana ilişkin varyansın kişisel farkındalık %17'sini, kişilerarası ilişkiler %9'unu, şartlara ve çevreye uyum %6'sını, stres yönetimi %5'ini ve genel ruh hali %23'ünü yordamaktadır.

Sheskin (2004) açıklanan toplam varyansın %70 ve üzerinde olması gerektiğini isterken; Tavşancıl (2002) sosyal bilimlerde yapılan analizlerde %40 ile % 60 arasında değişen toplam varyans oranlarının yeterli kabul edildiğini belirtmektedir. Büyüköztürk (2002) ise, davranış bilimlerinde açıklanan varyans oranını yüksek tutmanın zor olduğunu, tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyans oranının %30 ve daha fazla olmasının yeterli görüldüğünü, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın daha fazla olmasının beklendiğini belirtmektedir. Bu çerçevede, Bar-On Duygusal Zeka Ölçeğinin açıklayabildiği varyans oranının (%60), okul öncesi öğretmen adaylarının yaşam doyum ölçeğinden elde edilen puanları kabul edilebilir düzeyde yordadığı görülmektedir.

SONUÇ

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile yaşam doyumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zekaları ile yaşam doyumları arasında pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Yapılan regresyon analizleri ile kişisel farkındalık, kişilerarası ilişkiler, şartlara ve çevreye uyum, stres yönetimi ve genel ruh hali alt boyutlarının yaşam doyumunun önemli bir yordayıcısı olduğu bulunmuştur.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985) yaptıkları araştırmalarında yaşamdan alınan doyum ile öznel iyi olma durumlarının ilişkili olduğunu bulmuşlardır. Ryan et all. (1996) ise ilgililik, özerklik, yeterlilik gibi içsel gereksinmelere yönelik amaçlı davranışların yüksek doyum algısına yol açtığını sonucuna ulaşmışlardır. Yılmaz' a göre (2004) bireyin kendisini tanıması, yeterliliklerini bilmesi, duygularını anlaması ve duygularıyla baş edebilmesi, insanları anlayarak onlarla etkin biçimde iletişim kurması olan duygusal zeka, bireyin yaşamdan olan beklentisini karşılamasını da etkileyecektir. Deniz ve Yılmaz (2004) "Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Yetenekleri Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" adlı çalışmalarında üniversite öğrencilerinin duygusal zekaları ve yaşam doyumları arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde yüksek korelasyon bulunmuştur.

Duygusal zeka ölçeğinin alt boyutları olan kişisel becerilere sahip bireyler duygularını rahatça ifade edebilir ve düşüncelerini ve inançlarını ifade etmekte bağımsız, güçlü ve kendine güvenlidirler. Dolayısıyla bireylerin içsel benliğiyle ne kadar barışık olduğunu, duygularının ne oranda farkında olduğunu, kendisi hakkındaki düşünceleri ve yaşamda yapabileceklerini belirler (Stein ve Book, 2003). Yaşam doyumunun temel öğelerinden birisi olan başkalarına yardım etme ve başkalarını gözetme, farklı etkinliklere katılma (Dikmen, 1995) gibi özellikler göz önünde bulundurulduğunda, bu bireylerin kişiler arası becerilere de sahip olması gerekmektedir. Uyumluluk boyutundan yüksek puan alan kişiler, problemleri anlama ve uygun çözümlere ulaşmakta genellikle esnek, gerçekçi ve etkindirler. Dolayısıyla problemlerinin üstesinden gelebilen ve etkili çözümler üretebilen bireylerin, yaşam doyumlarının da yüksek olması beklenir (Deniz ve Yılmaz, 2004).

Duygusal zekanın ana boyutlarından olan stresle başa çıkma boyutu, stres toleransı ve dürtü kontrolü boyutlarından oluşmaktadır. Bu kişiler umutsuzluğa kapılmadan ve kontrollerini kaybetmeden stresle baş edebilirler (Acar, 2001). Yaşamdan memnun olma, bireylerin kendisiyle ve çevresindeki kişilerle birlikte eğlenme ve yaşamdan keyif alma becerisi mutluluk alt boyutunun özelliğidir (Stein ve Book, 2003). İyimser olan bireyler mutlu, ılımlı ve dışa dönüktür (Vara, 1999).

Constantine ve Gainor (2001) çalışmalarında duygusal zekanın empati, sözel zeka, benlik algısı ve yaşam doyumu ile pozitif bir ilişkinin olduğunu, duygusal zekası yüksek bireylerin yaşamdan aldıkları doyumunda arttığını belirtmektedirler. Fitnes (2001) insanların duygularını etkili bir şekilde yönetmelerinin, farkında olmalarının buna paralel olarak benliğini ve kişiliğini bilmesinin onun hayattan alacağı doyumu yükselteceğini ve böyle bir değişimin kişinin evlilik gibi birlikteliklerinde doyumunu arttıracağını ifade etmektedir. Kırtıl Görmez ve İkiz (2010) ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin duygusal zekâ ve yaşam doyumları arasındaki ilişkiyi inceledikleri çalışmalarında yaşam doyumu ve duygusal zeka alanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde anlamlı olduğunu bulmuşlardır. Öztürk ve Deniz (2008) yılında yaptıkları çalışmalarında okul öncesi öğretmenlerin duygusal zeka yetenekleri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmaları sonucunda yüksek duygusal zeka yetisine sahip bireylerin iş yaşamındaki performanslarının iyi olduğunu bulmuşlardır.

Sonuç olarak, kişisel beceriler ve kişiler arası ilişkilerin gelişimi birey açısından önemlilik arz etmektedir. Bu becerileri gelişmiş kişiler problemleri çözme ve stresle başa çıkma durumlarında daha başarılı olmaları beklenir. Bunun yanında uyum problemini de daha az yaşayacaklardır. Bu kişiler katıldıkları sosyal etkinlikler yoluyla iş ve günlük yaşantılarında ki sıkıntılarından uzaklaşacak, problemlerinde yoğunlaşmış olan dikkatlerini bu etkinliklere yönelterek genel ruh durumlarını olumlu hale getireceklerdir. Aynı zaman da duygusal zekâ düzeyi yüksek olan kişilerin de sosyal etkinliklere katılımının daha fazla olabileceğini düşünebiliriz. Kişiler arası becerileri yüksek olan kişiler sosyal ortamlara girmekte güçlük çekmeyecek bu ortamlara da çabuk uyum göstereceklerdir (Öztürk ve Deniz, 2008). Dolayısıyla bireylerin sosyalleşmeleri ile duygusal zekâlarının ilintili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Böylece duygusal zekası yüksek olanların da yaşamdan aldıkları haz artacaktır. Okul öncesi öğretmen adaylarının duygusal zeka ve yaşam doyumları arasında pozitif yönde bir ilişkinin bulunması, öğretmen adaylarının bu yönde olumlu destekleyecek yaşantılar sunulması açısından bu sonuç önemlidir ve bu konuda daha ayrıntılı çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacaktır.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Acar, F. T. (2001). *Duygusal zekâ yeteneklerinin göreve yönelik ve insana yönelik liderlik davranışları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları Ve Yorum.* Pegem yayıncılık.

Constantine, M.G. and Gainor, K.A. (2001). *Emotional intelligence and empathy: Their relation to multicultural counseling knowledge and awareness.* Professional School Counseling, 5, 131-137.

Deniz, M. E. ve Yılmaz, E. (2004). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka yetenekleri ve yaşam doyumları arasındaki ilişk*i. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. Malatya: İnönü Üniversitesi.

Deniz, M. E. (2006). *The Relationships among Coping with Stress, Life Satisfaction, Decision Making Styles and Decision Self-Esteem: An Investigation on Turkish University Students.* Social Behavior and Personality: An International Journal, 34(9), 1161 – 1170.

Diener, E., Emmons, R., Larsen, J., & Griffin, S. (1985). *The Satisfaction With Life Scale.* J Personality Assessment, 49(1), 71-75.

Dikmen, A.A. (1995), *"İş Doyumu ve Yaşam Doyumu İlişkisi"*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 50(3-4), Prof. Dr. Turan Güneş'e Armağan, Haziran-Aralık, 115-140.

Dilmaç, B. ve Ekşi, H. (2008), *Meslek Yüksek Okullarında Öğrenim Gören Öğrencilerin Yaşam Doyumları ve Benlik Saygılarının İncelenmesi*. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20.

Fitnes, J. (2001). *Emotional intelligence and intimate relationship*. In J. Ciarrochi, J. P. Forgas, J. D. Mayer (Editör), Emotional intelligence in everyday life. Philadelphia: Psychology Pres. 98-112.

Goleman, D., Boyatzis, R. , and McKee, A. (2002). *The emotional reality of teams.* Journal of Organizational Excellence, 21(2), 55-65.

Gross, J.J. (1998). *Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology.* Journal of Personality and Social Psychology, 74, 224-237.

İkiz, E. ve Kırtıl Görmez, S. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun incelenmesi.*İlköğretim-Online, 9(3), 1216-1225. http://ilkogretim-online.org.tr adresinden, 11.03.2013 tarihinde indirilmiştir.

Köker, S. (1991). *Normal ve Sorunlu Ergenlerin Yaşam Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Mayer, J. D., Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence?* Emotional Development And Emotional İntelligence. New York: Basic Boks., 1, 3-31.

Öztürk, A. ve Deniz, M.E. (2008). *Okul öncesi öğretmenlerin duygusal zeka yetenekleri, iş doyumları ve tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. İlköğretim-Online, 7(3), 578-599, http://www.ilkogretim-online.org.tr adresinden, 04.03.2013 tarihinde indirilmiştir.

Özer, M. ve Karabulut, Ö. (2003). *"Yaşlılarda Yaşam Doyumu".* Turkish Journal of Geriatrics. 6(2), 72.

Pavot, W., and Diener, E. (1993). *Review of the Satisfaction with Life Scale*. Psychological Assessment, 5, 164-172.

Petrides, K.V. and Furnham, A. (2000). *Gender differences in measured and self-estimated trait emotional intelligence.* Sex roles. 42, 449-461.

Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Kasser, T., ands Decci, E. L. (1996). "*All Goals Are Not Created Equal: An Organismic Perspective on the Nature of Goals and Their Regulation*". Ed. P. M. Gollwitzer, & J. A. Barg. The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior, 7-47. NewYork: Guilford.Salopek, J.(1998). *Train Your Brain.* Training Development, 52, 10.

Salovey, P. and Mayer, J. D. (1990). *Emotional intelligence*. Imagination, Cognition, and Personality, 9, 185-211.

Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma Görevlilerinde Tükenmişlik Düzeyi ile Yalnızlık Düzeyi ve Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Shapıro, L. E. (1998). *Yüksek EQ'lu Bir Çocuk Yetiştirmek*. Çeviren: Ümran Kartal, İstanbul: Varlık Yayınları, 238-248.

Sheskin, D.J. (2004). *Handbook of Parametric and Nonparametric Statistical Procedures,* third ed. Chapman and Hall/CRC, 1193.

Stein, J.S., H. E. Book, (2003). *EQ Duygusal Zekâ ve Başarının Sırrı.* İstanbul: Özgür Yayınları.

Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Vara, Ş. (1999). *Yoğun Bakım Hemşirelerinde İş doyumu ve Genel Yaşam Doyumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: E. Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Veenhoven, R. (1996). *Happy life-expectancy, A comprehensive measure of quality of life in nations*. Social Indicators Research, 39, 1-58.

Yılmaz, E. (2004). *"Duygusal Zekâ ve Öğretmenlik Mesleği" Eğitime İlişkin Çeşitlemeler* (133-148). Konya: Eğitim Kitapevi.

Weisinger, H. (1998*). İş yaşamında Duygusal Zeka.* Çeviren: Nurettin Süleymangil. İstanbul: MNS Yayıncılık, 12-227

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

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN "ÇOCUK" KAVRAMINA İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI ZİHİNSEL İMGELER

Yasemin Kuyucu
Selçuk Üniversitesi
yasemin.kuyucu@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Şahin
Selçuk Üniversitesi
mesahin@selcuk.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. M. Osman Kapıcıoğlu
Yıldız Teknik Üniversitesi
osmankurtkan@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerini (metaforları) metafor tekniğini kullanarak okulöncesi öğretmenlerin çocuklarla ilgili algılarını tespit etmektir. Çalışma grubunu 2012-2013 eğitim öğretim yılında Konya ili Meram, Karatay ve Selçuklu ilçelerinde anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 100 (n=100) okul öncesi öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitel olarak gerçekleştirilen bu araştırma "*olgubilim*" modeline göre yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi yapılarak okul öncesi öğretmenlerin "çocuk" kavramına ilişkin algıları 10 adet farklı kavramsal kategoride oluşmuştur. Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları kavramsal kategorilere ayrıldığında en çok metafor bulunan kategorinin "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk" olduğunu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Okul öncesi eğitim, Çocuk.

METAPHORS OF PRESCOOL TEACHERS ON "CHILD"

Abstract

The aim of this study is find out, with the metaphor technique, the impressions and images of preschool teachers about "child". The study group consists of 100 preschool teachers who work in Meram, Karatay and Selçuklu sections of Konya during 2012-2013 academic year. The data obtained were analyzed in accord with the qualitative research model "phenomenology". Thus, the data analyzed made up 10 categories reflecting the images of the teachers regarding "child". The most commonly used metaphor is "the child as raw material to be shaped".

Key Words: Metaphor, Preschool Education, Child

GİRİŞ

Eğitimin ilk basamağını oluşturan "Okul Öncesi Eğitim", çocuğun doğduğu günden temel eğitime başladığı güne kadar geçen yılları kapsayan ve çocukların daha sonraki yaşamlarında önemli rol oynayan; bedensel, psiko-motor, sosyal-duygusal, zihin ve dil gelişimlerinin büyük ölçüde tamamlandığı, kişiliğin şekillendiği ve çocuğun devamlı olarak değiştiği bir süreçtir (Ömeroğlu ve Yaflar, 2004). Okul öncesi öğretmenleri ise bu sürecin en önemli öğesidir. Öğretme-öğrenme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmen-öğrenci arasında çok özel bir ilişkinin kurulması gerekir (Tepeli ve Arı, 2011). Olumlu bir sınıf ortamı büyük ölçüde öğretmenlerin çabası ile oluşur. Oğuzkan(1998)'e göre okulların sadece yeterli sayıda öğretmen gereksinimi olmamakta, aynı za-manda yetenekli, mesleğine bağlı ve kendisinden beklentilerin farkında olan ve bunları gerçekleştirmeye çalışan öğretmenlere de ihtiyacı bulunmaktadır (Akt: Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Çocuklara verilecek eğitim, daha aydınlık bir gelecek için toplumların en önemli güvencesidir. Bu nedenle her ülke çocuklarını huzur, güven ve barış dolu bir ortam içerisinde gerekli imkânları sunarak eğitmek zorundadır. Bu konuda da en büyük görev ailelerden sonra ona hayatını tamamen değiştirerek yeni bir kimlik sunacak öğretmenlere düşmektedir (Dağlıoğlu,2012).Okul öncesi öğretmeni gruplardaki çocuklara en yakın, okulun öğretim ve eğitiminden sorumlu kişidir. Çocuk için öğretmen öğreten, eğiten, seven, dostluk gösteren, kısacası günün büyük bir bölümünde kendisinin ve arkadaşlarının ihtiyaçlarını yerine getirmek için çalışan bir insandır (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2003). Metafor kelimesi, Yunanca "Metapherein" kelimesinden türemiştir. Meta, değiştirmek demektir ve pherein ise katlanmak anlamındadır (Levine, 2005, Akt: Semerci, 2007). İngilizce "metaphor" sözcüğüne karşılık gelen ve Türkçede mecaz, benzetme, eğretileme gibi farklı kavramların yerine kullanılan metafor, son dönemlerde nitel araştırmaların en önemli veri toplama araçlarından birini oluşturmaktadır. Metafor, dilin sembolik amaçlı kullanımına bağlı olarak bir kavram veya durumu başka bir kavramla, bir durumla ifade etme biçiminde tanımlanabilir. Metaforlar üzerine, sosyal bilimlerin değişik disiplinlerinde 1980'lerden beri çok sayıda araştırma yapılmıştır. Araştırmaların bir kısmı eğitim ile ilgilidir (Aydın ve Pehlivan, 2010) Metaforlar insanın doğayı ve çevresini anlamasının, anlamsız gibi görünen nesnel gerçeklikten belirli yorumlar yoluyla anlamlar çıkarmasının, yaşantı ve deneyime anlam kazandırmanın araçları olarak "bilmeye" de olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2006)

Lakoff ve Johnson (1980) "Yaşamımızdaki Metaforlar" (Metaphors We Live By) adlı kitaplarında insanların düşünme sürecinin ve kavramsal sistemlerinin metaforlar ile yapılandırıldığını belirtmektedirler. Bu nedenlerle eğitimde, insanların belirli bir olguya ilişkin algılarının betimlenmesinde metaforlar sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Akt: Hacıfazlıoğlu, Karadeniz ve Dalgıç, 2011). Metafor, bir bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü bir zihinsel araçtır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006). Metaforlar bir kelime ya da kavramı ifade etmek için o kelime ve kavramın normal konvansiyonel anlamı dışında şiirsel ya da mecazi bir ifade ile anlatmak ve benzetmek anlamına gelmektedir (Lakoff, 1993). Kısacası ürettiğimiz pek çok metafor kavramsal haritalama sistemimizde konvansiyonel (geleneksel) anlamında sabit değillerdir ama kavramların bağlamsal faktörleri sonucu ortaya çıkmaktadır (Kovesces, 2010).

Daha çok edebiyat alanında kullanıldığı varsayılan metafor terimi aslında bireylerin günlük yaşamında da sıklıkla kullandıkları dilsel bir benzetme olgusudur. Aralarında eşdeğerlik ilişkisi bulunan iki farklı ögeden birinin diğerinin yerine kullanılarak oluşturulan dilsel kullanıma metafor denir. Eğitimde de özellikle yeni bir öğrenme gerçekleşeceğinde öğrenmeyi kolaylaştırmak ve akılda kalıcılığını sağlamak için sıklıkla eşdeğer ögelerin birbirleri yerine kullanılması yoluna başvurulur. Öz olarak metafor bir şeyi başka bir şeye göre anlamlandırmak, ifadelendirmektir (Lakoff ve Johnson 2005, Akt: Öztürk, 2007). Johnson(2005)"a göre metafor, bir fenomeni/olguyu başka bir fenomene/olguya göre anlamak ve tecrübe etmektir. Başlıca bir algı aracı olan metafor, bilinen bir alandan yeni/bilinmeyen bir alana bilgi transferini içerir (Güveli ve ark., 2011)

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere metaforlar, bir kişinin bir kavramı ya da olguyu algıladığı biçimde, benzetmeler kullanarak ifade etmesidir. Forceville (2002), herhangi bir şeyin metafor olarak kabul görmesi için su üç sorunun yanıtlanması gerekmektedir: 1- Metaforun konusu nedir? 2- Metaforun kaynağı nedir? 3- Metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler nelerdir?(Akt: Aydın ve Ünaldı, 2010). Bu ilişkiyi Saban (2004) bir örnekle şöyle ifade etmiştir: *Metaforun konusu* (örneğin, "Öğretmen bahçıvan gibidir." cümlesindeki öğretmen sözcüğü), *metaforun kaynağı* (bahçıvan) ve *metaforun kaynağından konusuna atfedilmesi düşünülen özellikler* (bahçıvanın yetiştirdiği fidanlarla ayrı ayrı ilgilenmesi gibi öğretmenin sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması) şeklinde açıklayarak metaforun kaynağının, metaforun konusunu farklı bir bakış açısıyla anlamada bir filtre veya süzgeç görevi gördüğünü belirtmiştir.

Son yıllarda eğitimcilerin dikkatini çeken metafor, yerli ve yabancı literatürde çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Hacıfazlıoğlu, Karadeniz, Dalgıç (2011), Ertan Kantos (2011), Semerci (2007), Aydın ve Pehlivan (2010), Aydın ve Eser Ünaldı (2010), Saban (2009), Saban, Koçbeker ve Saban (2006), Öztürk (2007) bu araştırmalardan bazılarıdır. Yapılan araştırmalar genel olarak; *"öğretmen", "öğrenci", "bilgi", "yönetici", "lider", "müfettiş", "coğrafya", "okul"* ve *"kültür"* gibi kavram ya da olguların, çalışma grubunda bulunan katılımcılar tarafından hangi metaforlarla ifade edildiğini ortaya koymuştur.

Dolayısıyla eğitimin mihenk taşı öğretmenlerin "çocuk" kavramını nasıl algıladıkları, "çocuk" kavramına karşı sahip oldukları zihinsel imgelerin nedenleri büyük önem taşımaktadır. Yapılan literatür çalışmasında öğretmenlerin çocuğa bakışlarını inceleyen bir çalışmayla karşılaşılmamış olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı, okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları (zihinsel imgeleri) ortaya çıkarmaktır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Bu metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?

YÖNTEM

Bu nitel araştırma olgu bilim modeline göre yapılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseni, farkında olduğumuz ama derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgubilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Çalışma Grubu

Bu araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında 100 okul öncesi öğretmeni ile yürütülmüştür. Konya İlinde Meram, Karatay ve Selçuklu bölgesinde anasınıfı ve anaokullarında görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okul öncesi öğretmenlerin cinsiyetlerinin frekans ve yüzde dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kadın	97	97
Erkek	3	3
Toplam	100	100

Tablo 1'e göre araştırma çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin 97'si kadın ve sadece 3'ü erkektir. Cinsiyet dağılımındaki dengesizliğin nedeni okul öncesi alanında çalışan erkek öğretmenlerinin sayısının azlığıdır.

Tablo 2'de çalışma grubundaki öğretmenlerin hizmet süresine göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2. Okul öncesi öğretmenlerin hizmet süresi frekans ve yüzde dağılımı

Hizmet Süresi	Frekans (f)	Yüzde (%)
1 yıldan az	17	17
1-5 yıl	43	43
6-10 yıl	22	22
10 yıldan fazla	18	18
Toplam	100	100

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 17'si 1 yıldan az, 43'ü 1-5 yıl, 22'si 6-10 yıl ve 18'i 10 yıldan fazla süredir okul öncesi alanında hizmet vermektedir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları ortaya çıkarmak amacıyla öğretmenlerin "Çocuk… gibidir, çünkü…" ibaresini tamamlamaları istenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinden bu ibareyi kullanarak ve sadece bir metafor üzerinde yoğunlaşarak, düşüncelerini dile getirmeleri istendi. Okul öncesi öğretmenlerine "Çocuk" kavramına ilişkin kendi metaforlarını yazmaları için yaklaşık 30 dakikalık bir süre verildi. Okul öncesi öğretmenlerinin yazdığı bu kompozisyonlar, birer "belge" ve "doküman" olarak bu araştırmanın temel veri kaynağını oluşturmuştur.

Çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin geliştirdikleri metaforların analiz edilmesi, aşağıdaki beş aşamada gerçekleştirildi: 1. Kodlama ve ayıklama aşaması, 2. Örnek metafor imgesi derleme aşaması, 3. Kategori geliştirme aşaması, 4. Geçerlik güvenirliği sağlama aşaması ve 5. Verileri Bilgisayar Ortamına Aktarma Aşaması.

Kodlama ve ayıklama aşamasında Her öğretmenin sunduğu kâğıtta dile getirilen metaforlar kodlandı (örneğin, *hamur, hazine, ağaç..* vb). Okul öncesi öğretmenleri tarafından üretilen metaforlar ortak özelliklerine göre gruplandı. Birden fazla sıklığa sahip metaforlar dikkate alınarak kategoriler oluşturuldu.

Örnek metafor imgesi derleme aşamasında bu metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizildi ve ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden öğretmen yazılarından birer *örnek metafor ifadesi* seçildi. Böylece, metaforların her biri için, onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnek metafor ifadelerinin derlenmesiyle birlikte bir "*örnek metafor listesi*" oluşturuldu. Bu liste, iki temel amaca yönelik olarak derlendi: (a) Metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve (b) bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

Kategori geliştirme aşaması okul öncesi öğretmenleri tarafından geliştirilen metafor imgeleri "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelendi. Oluşturulan "örnek metafor listesi" baz alınarak "çocuk" kavramının nasıl kavramsallaştırıldığına bakıldı. Daha sonra her metafor imgesi "çocuk" kavramına ilişkin sahip olduğu perspektif bakımından belli bir tema ile ilişkilendirilerek toplam 10 kavramsal kategori oluşturuldu. Örneğin : "Pasif alıcı olarak çocuk", "Değerli bir varlık olarak çocuk", "Gelişen bir varlık olarak çocuk".

Geçerlik güvenirliği sağlama aşamasında, araştırmada ulaşılan 10 kavramsal kategori altında verilen metaforların, söz konusu bir kavramsal kategoriyi temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla *uzman görüşü*ne başvuruldu. Bu amaç doğrultusunda, uzman kişiye iki liste verildi: Bunlar; (a) 100 adet örnek metaforun alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste, (b) 10 farklı kavramsal kategorinin adlarını ve özelliklerini içeren bir liste. Uzmandan bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki örnek metafor listesini, ikinci listedeki 10 kavramsal kategoriyle (hiçbir metafor dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmesi istendi. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırıldı. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman'ın (1994: 64) formülü (*Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı)* kullanılarak hesaplandı. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Saban, 2009). Bu araştırmanın güvenirlik çalışmasında % 96 oranında bir güvenirlik sağlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında görüşüne başvurulan uzman, 4 metaforu araştırmacının yaptığından farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Bu durumda, *Güvenirlik = 100 / (100+ 4) = 0.96* olarak hesaplanmıştır**.** Bütün veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra katılımcı sayısı (*f*) ve yüzdesi (%) bulunmuştur.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin *"Çocuk"* kavramı hakkında geliştirdikleri metaforlarla ilgili olarak elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak ve araştırma sorularına göre alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

Tablo 3. "Çocuk" kavramına ilişkin geliştirilen metaforlar ve onları temsil eden öğrenci sayısı ve yüzdesi

Metafor Kodu	Metafor adı	f	%	Metafor Kodu	Metafor adı	f	%
1.	Hamur	14	14	**24.**	Gök kuşağı	1	1
2.	Boş bir kaset, cd	6	6	**25.**	Toprak	1	1
3.	Ayna	6	6	**26.**	Kutsal mekan	1	1

4.	Çiçek	6	6	**27.**	Işıltı	1	1
5.	Melek	4	4	**28.**	Su	1	1
6.	Ruhun gıdası	4	4	**29.**	Rüya	1	1
7.	Ağaç	3	3	**30.**	Uçurtma	1	1
8.	Bilgisayar	3	3	**31.**	Yemek malzemesi	1	1
9.	Kamera, teyp	3	3	**32.**	Mahsul	1	1
10.	Sevgi	3	3	**33.**	Gülücük	1	1
11.	Yıldız	3	3	**34.**	Komedyen	1	1
12.	Defter	3	3	**35.**	Enerji bombası	1	1
13.	Elmas mücevher	3	3	**36.**	Huzur	1	1
14.	Donmamış beton	2	2	**37.**	Özgür ruh	1	1
15.	Aç insan	2	2	**38.**	Hücre	1	1
16.	Sünger	2	2	**39.**	Yankı	1	1
17.	Açılmamış tertemiz mektup	2	2	**40.**	Dört mevsim	1	1
18.	Gizli kutu, hazine	2	2	**41.**	Beyin fırtınası	1	1
19.	Gelecek	2	2	**42.**	Deniz	1	1
20.	Ayçiçeği	2	2	**43.**	Uzay	1	1
21.	Sevimli bir maymun	1	1	**44.**	Özel bir alet	1	1
22.	Tablo	1	1	**45.**	Kaktüs	1	1
23.	Teknoloji	1	1		**TOPLAM**	**100**	**100**

1. **Okul öncesi öğretmenlerinin "çocuk" kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir**?

Tablo 3'de okul öncesi öğretmenlerin "çocuk" kavramına ilişkin geliştirmiş oldukları metaforlar sıklık derecesine göre verilmiştir. Toplam 45 metafor üretmişlerdir ancak birden fazla sıklıkta oluşturulan metaforlar 19 adettir.

2. **Okul öncesi öğretmenlerin "çocuk" kavramına yönelik sahip oldukları metaforların oluşturduğu kategoriler**

Çalışma grubundan elde edilen verilere uygun olarak ortak özellikleri bakımından gerekçeleri ortak özellikleri taşıyan metaforlar gruplandırılmış ve her grup bir kategori oluşturmuştur. Buna göre bu araştırmada oluşturulan kategori sayısı 10'dur.

Tablo 4. "Çocuk" Kavramına Yönelik Metaforların Oluşturduğu Kategoriler

Kategoriler	Metaforlar	Metafor frekansı	Metafor adeti
1. Yansıtıcı olarak çocuk	Yankı(1), Ayna(5), Toprak(1), Sevimli bir maymun(1), Tablo(1), Defter(1), Yıldız(1)	11	7
2. Pasif bir alıcı olarak çocuk	Sünger(2), Bilgisayar(3), Defter(2), Boş bir kaset, cd(6), Donmamış beton(2), Kamera, teyp(3) Aç insan(2),	20	7

3. Gelişen bir varlık olarak çocuk	Teknoloji(1), Gökkuşağı(1), Ayçiceği(2), Ayna(1), Yıldız(1)	6	5
4. Değerli bir varlık olarak çocuk	Elmas mücevher(3), Kutsal mekan(1), Açılmamış gonca gül(1), Işıltı(1)	6	4
5. Şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk	Su(1), Rüya(1), Hamur(14), Uçurtma(1), Ağaç(1), Çiçek(1), Yemek malzemesi(1), Mahsul(1)	21	8
6. Mutluluk kaynağı olarak çocuk	Gülücük(1), Komedyen(1), Ruhun gıdası(4), Enerji bombası(1)	7	4
7. Saflık ve sevginin kaynağı olarak çocuk	Huzur(1), Sevgi(3), Melek(4), Özgür ruh(1), Açılmamış tertemiz bir mektup(1),	10	5
8. Toplumun ve geleceğin temeli olarak çocuk	Hücre(1), Gelecek(2), Dört mevsim(1), Yıldız(1)	5	4
9. Bilinmeyen gizemli bir varlık olarak çocuk	Gizli bir kutu, hazine(2), Beyin fırtınası(1), Deniz(1), Uzay(1), Özel bir alet(1), Açılmamış tertemiz mektup(1)	7	6
10. İlgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk	Çiçek(4), Ağaç(2), Kaktüs(1)	7	3
	TOPLAM	**100**	**53**

Kavramsal kategoriler

1. *Yansıtıcı olarak çocuk:* Bu kategoriyi 11 okul öncesi öğretmeni ve 7 metafor temsil etmektedir(bakınız Tablo 4). Bu kategoride yankı(1), ayna(5), toprak (1), sevimli maymun(1), tablo(1), defter(1), yıldız(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan öğretmenlerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *"Çocuk yankı gibidir çünkü sen güzeli söylersen en masum haliyle karşılık verir, çirkini ve küfrü öğretirsen." (Ö6)*
- *"Çocuk ayna gibidir çünkü gördüğü her şeyi yansıtır." (Ö54)*
- *"Çocuk sevimli bir maymun gibidir çünkü ne görürse onu taklit eder." (Ö48)*
- *"Çocuk ayna gibidir çünkü ona gösterilen sevgiyi, ilgiyi ve eğitimi yansıtır." (Ö92)*
- *"Çocuk tablo gibidir çünkü o tabloya ne çizmek isterseniz ve çizerseniz sonuç o olacaktır." (Ö93)*

2. Pasif bir alıcı olarak çocuk: Bu kategoriyi 20 okul öncesi öğretmeni ve 7 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 4). Bu kategoride Sünger(2), Bilgisayar(3), Defter(2), Boş bir kaset, cd(6), Donmamış beton(2), Kamera, teyp(3) Aç insan(2) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *"Çocuk defter gibidir çünkü üzerine ne düşerse izi kalır." (Ö7)*
- *"Çocuk boş bir cd, kaset gibidir çünkü yetişkinlerin yaptığı her şeyi görür ve kaydeder. Daha sonra yetişkinden gördüğü davranışı sergiler." (Ö36)*
- *"Çocuk aç insan gibidir çünkü hangi karakteri yüklersen onu alır ve doyuma ulaşır." (Ö57)*
- *"Çocuk donmamış beton gibidir üzerine ne düşerse iz yapar." (Ö39)*

3. Gelişen bir varlık olarak çocuk: Bu kategoriyi 6 okul öncesi öğretmeni ve 5 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo4). Bu kategoride Teknoloji(1), Gökkuşağı(1), Ayçiceği(2), Ayna(1), Yıldız(1)gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *"Çocuk teknoloji gibidir çünkü değişimine, gelişimine, hızına ve nasıl çalıştığını bilmediğim mekanizmalarına (akıllarına) yetişmek imkansız." (Ö3)*

- *"Çocuk gökkuşağıdır çünkü hayal güçleri gelişmiştir çok renklidir ve her şeye ayak uydurabilirler." (Ö49)*

- *"Çocuk ayçiçeği gibidir çünkü onu yönleri hep güneşe dönüktür, ona benzerler ondan beslenir gelişir ve büyürler" (Ö56)*

4. Değerli bir varlık olarak çocuk: : Bu kategoriyi 6 okul öncesi öğretmeni ve 4 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo4). Bu kategoride Elmas mücevher(3), Kutsal mekan(1), Açılmamış gonca gül(1), Işıltı(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *"Çocuk elmas mücevher gibidir çünkü çok kıymetlidir hem herkes görsün istersin hem de gözün gibi korursun." (Ö44)*

- *"Çocuk kutsal mekan gibidir çünkü dünyanın merkezinde sanır kendini, her şey onun istediği gibi olsun ister." (Ö47)*

- *"Çocuk açılmamış gonca gül gibidir çünkü çok değerlidir." (Ö71)*

5. Şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk: Çocuğu işlenebilen, şekillenebilen, yön verilebilen bir varlık olarak görenlerin oluşturduğu bu kategori, 21 okul öncesi öğretmeni ve 8 metaforla temsil edilmektedir (bakınız Tablo4). Bu kategoride Su(1), Rüya(1), Hamur(14), Uçurtma(1), Ağaç(1), Çiçek(1), Yemek malzemesi(1), Mahsul(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *"Çocuk hamur gibidir çünkü nasıl şekil vermek istersen o şekli alır. Şekil veren kişinin mahareti önemlidir." (Ö14)*

- *"Çocuk su gibidir çünkü sen nereye yön verirsen oraya akar." (Ö1)*

- *"Çocuk rüya gibidir çünkü rüyalar bilinçaltının yansımasıdır. Bu rüyayı hayra ve şerre yormak, rüyayı kabusa çevirmek senin elinde. Senin kişiliğin nasılsa rüyanda öyledir." (Ö2)*

- *"Çocuk uçurma gibidir çünkü güvenli bir el tutsun ister elini ama o el değil kendisi olsun yön veren gideceği yöne. Kendisine uygun bir rüzgar eşliğinde özgürce süzülmek ister çocuk, ucsuz bucaksız gökyüzünde, bazen savrulur, bazen düşecek gibi olur ama tekrar yükselir, tekrar dengeyi bulur. Yeter ki ona uçma şansı tanıyın, yeter ki onu savuran her rüzgara karşı güçlü bir elin onu daima tuttuğunu bilsin." (Ö17)*

6. Mutluluk ve neşe kaynağı olarak çocuk: Çocuğu çevresine mutluluk ve neşe veren bir varlık olarak görenlerin oluşturduğu bu kategori 7 okul öncesi öğretmeni ve 4 metaforla temsil edilmektedir (bakınız Tablo4). Bu kategoride Gülücük(1), Komedyen(1), Ruhun gıdası(4), Enerji bombası(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *"Çocuk komedyen gibidir çünkü ne söyleyip de seni güldüreceğini asla bilemezsin." (Ö21)*

- *"Çocuk gülücük gibidir çünkü bir saniye sonrası için bir yaşama ve mutlu olma sebebi verir. Bir gülümseme (çocuk) etrafına yaydığı enerjiyle her şeyi olumlu kılar." (Ö4)*

- *"Çocuk ruhun gıdası gibidir çünkü her eve mutluluk verir." (Ö34)*

7. Saflık ve sevginin kaynağı olarak çocuk: Çocuğu saflık ve sevginin kaynağı olan bir varlık olarak görenlerin oluşturduğu bu kategori 10 öğretmen ve 5 metaforla temsil edilmektedir (bakınız Tablo4). Bu kategoride Huzur(1), Sevgi(3), Melek(4), Özgür ruh(1), Açılmamış tertemiz bir mektup(1), gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *"Çocuk sevgi gibidir çünkü düşündüğünü doğrudan ifade eden, herkesi koşulsuz ve doğrudan seven enerji dolu bunu yansıtan küçük birer insanlardır." (Ö89)*
- *"Çocuk açılmamış tertemiz bir mektuptur çünkü hiç kir barındırmaz." (Ö81)*
- *"Çocuk sevgi gibidir çünkü sevgi karşılık beklemeden sevmektir. Nafile bir nefret bile sevgiden gelir. Çocuğa kızarsın ama sevgiden, bir yerine en ufak bir zarar gelmesin diye korkudandır. Her yıl bir yığın çocuk gelir ve senenin sonunda hepsini kendi evladın gibi seversin sadece çocuk olduğu için amaçsız saf bir sevgi." (Ö9)*

8. Toplumun ve geleceğin temeli olarak çocuk: Çocuğu toplumun ve geleceğin temeli, teminatı olarak görenlerin oluşturduğu bu kategori 5 öğretmen ve 4 metaforla temsil edilmektedir (bakınız Tablo4). Bu kategoride Hücre(1), Gelecek(2), Dört mevsim(1), Yıldız(1)gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *"Çocuk hücre gibidir çünkü hücreler ne kadar sağlıklı olursa dokular ve organlar o kadar sağlıklı olur." (Ö24)*
- *"Çocuk gelecek gibidir çünkü onlarsız hayat yok olur, bir gelecekten bahsetmek imkansızdır." (Ö28)*
- *"Çocuk dört mevsim gibidir çünkü yaşamın her kesitini temsil ettiği yönleri vardır." (Ö40)*

9. Bilinmeyen gizemli bir varlık olarak çocuk: : Bu kategoriyi 7 okul öncesi öğretmeni ve 5 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo4). Bu kategoride Gizli bir kutu, hazine(2), Beyin fırtınası(1), Deniz(1), Uzay(1), Özel bir alet(1), Açılmamış tertemiz mektup(1)gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *"Çocuk gizli bir kutu, hazine gibidir çünkü içinde büyük bir cevher gizlidir ve o cevheri bulmak bizim elimizdedir." (Ö28)*
- *"Çocuk gizli bir kutu, hazine gibidir çünkü her açtığında başka bir güzellik sunar." (Ö78)*
- *"Çocuk açılmamış tertemiz mektup gibidir çünkü içinde ne taşıdığını açmadan bilemeyiz." (Ö91)*
- *"Çocuk uzay gibidir çünkü her yönden farklı ışıklar farklı tonlar yansıtır." (Ö63)*

10. İlgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk: Bu kategoriyi 7 okul öncesi öğretmeni ve 3 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo4). Bu kategoride çiçek (4), ağaç(2), kaktüs(1) gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride yer alan öğretmen ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- *"Çocuk ağaç gibidir çünkü ilgi gösterdikçe yeşerir ve meyve verir." (Ö25)*
- *"Çocuk çiçek gibidir çünkü hastalandı mı hemen solar bakmazsan küser." (Ö46)*
- *"Çocuk kaktüs gibidir çünkü sevgisiz ve sert yaklaşırsan dikenleri batar." (Ö76)*

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgelerini (metaforları) kullanarak okulöncesi öğretmenlerin çocuklarla ilgili algılarını tespit etmek ve bu metforları belli kavramsal kategoriler altında toplamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yapılan bu araştırmanın sonucunda "çocuk" kavramının açıklanabilmesi için çok sayıda metafora ihtiyaç vardır. Bu araştırmada çalışmada grubunda bulunan 100 okulöncesi toplam 45 adet metafor üretmişlerdir. "Çocuk" kavramı için okul öncesi öğretmenleri; "melek", "sünger", "yıldız", "ışıltı", "hamur", "kutsal mekan" "açılmamış tertemiz bir mektup", "hücre", "gelecek" gibi kullanmışlarıdır. Weade ve Ernst'in (1990) belirttiği gibi "Metaforlar seçmecidir ve tanımlamaya çalıştıkları olgunun sadece bir parçasını temsil ederler, tümünü değil."

Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen *"Çocuk"* kavramına ilişkin 72 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Diğer farklı kavram ya da olgularla ilgili metafor çalışmalarında da benzer bir durum söz konusudur. Örneğin; Inbar (1996) çalışmasında *"öğrenci", "öğretmen", "okul yöneticisi"* ve *"okul"* kavramına ilişkin, Hacıfazlıoğlu ve ark. (2011) çalışmalarında okul yöneticilerin "*teknoloji liderliği*" kavramına ilişkin, Ertan Kartos (2011) çalışmasında "*liderlik"* kavramına ilişkin, Saban (2009) çalışmasında öğretmen adaylarının "*öğrenci*" kavramına ilişkin, Semerci (2007) çalışmasında *"program geliştirme"* kavramına ilişkin, Aydın ve Pehlivan (2010) çalışmalarında öğretmen adaylarının "*öğrenci"* ve "*öğretmen"* kavramına ilişkin, Aydın ve Ünaldı (2010) çalışmalarında coğrafya öğretmen adaylarının "coğrafya" kavramına ilişkin, Aydoğdu (2008) çalışmasında "*okul"* kavramına ilişkin, Töremen ve Döş (2009) çalışmalarında "*müfettiş*" kavramına ilişkin yaptıkları metafor çalışmalarında öne çıkan bir sonuç; ilgili kavram ya da olgularla ilgili çalışma grubundaki katılımcılar tarafından çok sayıda metaforun üretilmiş olmasıdır.

Okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları kavramsal kategorilere ayırdığımızda en çok metafor bulunan kategorinin "şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk" olduğunu görmekteyiz. Okul öncesi öğretmenler bu kategoride tam 8 adet metafor üretmişlerdir ve çalışma grubunun %21'i bu kategoride bulunmaktadır. Bu kategoriyi "pasif bir alıcı olarak çocuk" kategorisi takip etmektedir. Okul öncesi öğretmenler bu kategoride tam 7 adet metafor üretmişlerdir ve çalışma grubunun %20'i bu kategoride bulunmaktadır. En az metafor üretilen kategori " ilgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk" kategorisidir. Bu kategoride 3 metafor üretilmiştir.

Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin çocuğu nasıl algıladıklarını ortaya koymak için bazı ipuçları vermektedir. Metaforlar, okul öncesi öğretmenlerinin *"Çocuk"* kavramına ilişkin sahip oldukları algıları anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer *araştırma aracı* olarak kullanabilir.
Metaforlar, öğretmenlerin eğitim ve öğretim esnasında belli olgulara ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeleri açığa çıkarmada, anlamada ve (belki de onları) değiştirmede güçlü bir "pedagojik araç" olarak kullanabilir. Bu yolla öğretmenlerin belli eğitimsel olgulara ilişkin kendi zihinlerinde oluşturdukları şemaları anlamaları ve gerekirse onları yeniden yapılandırmaları sağlanabilir. Gillis ve Johnson'un (2002) da oldukça ikna edici bir tarzda ifade ettiği gibi, metaforlar "... olmak istediğimiz veya olamadığımız, olageldiğimiz ve olmaktan kaçındığımız ve dahi olabileceğimiz benlik [ya da öğretmenlik] algısını anlamamıza yardımcı olurlar." (Akt: Saban, 2008)
Bu araştırma "çocuk" olgusu üzerine yapılmış bir araştırmadır. Metaforlara yönelik araştırmalar benzer ve farklı konularda yapılabilir.
Bu araştırma sadece okul öncesi öğretmenleri üzerinde yapılmış bir araştırmadır. Aynı ya da benzer konular anneler, babalar, yöneticiler, öğrenciler ve öğretmen adayları ile yapılabilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aral, N., Kandir, A. Ve Can Yaşar, M. (2003). Okul Öncesi Eğitim *1.* 2. Baskı. İstanbul: Ya-Pa Yayıncılık.

Aydın, F., Eser Ünaldı, Ü. (2010). Coğrafya Öğretmen Adaylarının *"Coğrafya"* Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi, International Online Journal Of Educational Sciences, 2010, 2(2),

Aydın, İ. S., Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Öğretmen" Ve "Öğrenci" Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar, Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic Volume 5/3

Aydoğdu, E. (2008). İlköğretim Okullarındaki Öğrenci Ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği Ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 19 Yıl*

Dağlioğlu, H.E.(2012). Okul Öncesi Öğretmeninin Özellikleri Ve Okul Öncesi Eğitime Öğretmen Yetiştirme. *Okul Öncesi Eğitime Giriş*. Edt: Gelengül Haktanır. 6. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık
Ertan Kantos, Z. (2011). Örgüt Metaforlarında Liderlik: Kavramsal Bir Çözümleme, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal Of Educational Sciences Research, Cilt:1 , Say:1

Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E., Güveli, H. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları, Turkish Journal Of Computer And Mathematics Education, Vol.2 No.2

Hacıfazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., Dalgıç, G. (2011). Okul Yöneticilerinin Teknoloji Liderliğine İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği, Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi – Journal Of Educational Sciences Research, Cilt: 1 Sayı: 1

Inbar, D. (1996). The Free Educational Prison: Metaphors And İmages. Educational Research, 38(1),

Kovesces, Z. (2010). Metaphor, A Pratical Introduction, Oxford Univercity Press, Secound Edition, Newyork

Lakoff, G. (1993). Metaphor And Thought, Cambridge Univercity Press, Edit By Andrew Ortony

Ömeroğlu, E., Yaflar, M. C. (2004). Okul Öncesi Eğitim. Görüş Dergisi.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal Bilgiler, Sınıf Ve Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının 'Coğrafya' Kavramına Yönelik Metafor Durumları, Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (Kefad) Cilt 8, Sayı 2

Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar, Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Yaz 2008

Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2)

Saban, A., Koçbeker, B.N. & Saban, A. (2006). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice),6(2),

Semerci, Ç. (2007) "Program Geliştirme" Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programına Farklı Bir Bakış, C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi Aralık 2007 Cilt : 31 No:2

Tepeli, K., Arı, R. (2011). Okul Öncesi Eğitim Öğretmeni Ve Öğretmen Adaylarının İletişim Ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 26

Töremen, F. Ve Döş, İ. (2009). İlköğretim Öğretmenlerinin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice), *9*(4),

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara; Seçkin Yayıncılık

Weade, R., & Ernst, G. (1990). Pictures Of Life İn Classrooms, And The Search For Metaphors To Frame Them. Theory İnto Practice, 29(2),

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

3-6 YAŞ ARALIĞINDA ÇOCUĞU OLAN BABALARIN NİTELİKLİ ZAMAN ALGILARINA DAİR GÖRÜŞLERİ

Bengü Türkoğlu
mhmttrkgl@mynet.com

Doç. Dr. Nadir Çeliköz
ncelikoz@gmail.com

Yrd. Doç. Dr. Mustafa Uslu
heromuslu@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, babaların 3-6 yaş aralığındaki çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğine dair algılarını belirten görüşlerini niteliksel olarak değerlendirmektir. Çalışma grubu, 3-6 yaş aralığında çocuğu olan, 30-40 yaş aralığında, en fazla 3 çocuğu olan, üniversite mezunu, meslek sahibi, Konya ilinde ikamet eden, 12 gönüllü babadan oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde, "betimsel analiz" yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, babaların nitelikli zaman kavramıyla ilgili genel bir yorumları ve bilgileri vardır. Babaların nitelikli zaman etkinliği olarak "birlikte oyun oynama"yı seçtikleri ve çocuklarıyla hafta sonu günlerde hafta içi günlerden daha nitelikli zaman geçirdikleri tespit edilmiştir. Babalar çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinde iş yoğunluğu, beden ve zihin yorgunluğu gibi engellerin olduğunu vurgularken çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin özellikle çocuklarının "sosyal-duygusal gelişim" alanını desteklediğine ve babaların kendilerini mutlu ettiğine inanmaktadırlar.

Anahtar Kelimeler: baba, çocuk, nitelikli zaman

FATHERS' VIEWS ABOUT PERCEPTIONS OF QUALITY TIME WITH THEIR CHILDREN BETWEEN THE AGES OF 3-6

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the views indicating the perceptions of the quality of time fathers spend with their children between the ages of 3-6 qualitatively. The study group consisted of 12 volunteer fatherswho have children between the ages of 3-6, 30-40 age range, with a maximum of 3 children, university graduate, employed, residing in the province of Konya. As the data collection tool, a semi-structured interview form consisting of open-ended questions, and developed by the researcher was used. In data analysis, the "descriptive analysis" method was used. According to the findings of the study, fathers have general interpretation and knowledge related to the concept of quality time. It has been determined that all fathers choose "playing a game together" as a quality time activity and fathers spend more quality time at weekends than on weekdays with their children. While fathers emphasize that the intensity of working hours and physical-mental fatigue essentially prevent them from spending quality time with their children, fathers believe spending quality time with their children especially supports their "social-emotional development" field and spending quality time with their children makes fathers happy.

Keywords: Father, child, quality time

GİRİŞ

İnsanoğlunun doğumundan yetişkinliğine kadar geçirdiği dönemin en belirgin özelliği sürekli bir büyüme ve gelişmenin yaşanmasıdır. Bu büyüme ve gelişme ilk beş yılda çok hızlıdır. Bu nedenle de çocuğun kişiliğinin

oluşumu, insanlarla olan ilişkilerinin düzenlenmesi, kendine ve dünyaya tavır alışı açısından önemi büyük olan bir dönemdir. Arı (2006), çocuğun bebeklik döneminden başlayarak belli davranışları kazanabilmesi için çevrede bu davranışlarla ilgili uyarıcıların ve uygun modelin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Çocuğun ilk toplumsal çevresini oluşturan ailenin etkisi bu devrede yoğun olarak görülür. Anne ve baba çocuğun hem beslenme, korunma ve diğer fiziksel gereksinimlerini hem de sevgi, güven gibi duygusal gereksinimlerini karşılar. Aynı zamanda da yetiştirme biçimleri ve tutumlarıyla çocuğun kişiliğinin oluşumunu büyük ölçüde etkilerken toplumsal değerleri de çocuğa aktararak sosyalleşmesine yardımcı olur (Güngörmüş, 2010:245). Kısaca, erken çocukluk eğitimi evde başlar ve devam eder, bu da aile katılımını gerektirir (Çağdaş ve Seçer, 2010:122).

1924 Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi ile 1959 Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi'ne dayanan 1989 yılında benimsenen Çocuk Haklarına Dair Birleşmiş Milletler Sözleşmesinin 2. Kısım 18. Maddesi, "çocuğun yetiştirilmesinde ve gelişmesinin sağlanmasında ana–babanın birlikte sorumluluk taşıdıkları ilkesinin tanınması için her türlü çaba gösterilir, çocuğun yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sorumluluğu ilk önce ana–babaya ya da durum gerektiriyorsa yasal vasilere düşer ve bu kişiler her şeyden önce çocuğun yüksek yararını göz önünde tutarak hareket ederler" der. Saygılı (2008:131), çocuğun yetiştirilmesinde anne ve babanın rolünün yüzde 50-50 olduğunu, bu yüzden çocuk eğitiminin sadece annelere bırakılamayacak derecede ağır ve önemli bir görev olduğunu vurgulamaktadır. Anne ve baba çocuğun gelişimi açısından aynı orkestradaki iki enstrüman gibidir; yani anne ve baba birbiriyle uyumludur, birbirini tamamlar, birinin diğerine üstünlüğü yoktur ancak çocuk eğitiminde anne ve babanın üstlendikleri rollerde birtakım farklılıklar vardır. Baba disiplini sağlayan, geleceği planlayan, ailenin dışındaki dünyayla etkileşimde bulunan bir birey olarak; anne ise, ailenin bir bütün olmasını sağlayan, kişiler arası ilişkileri düzenleyen bir birey olarak çocuğa model oluştururlar. Babalar daha çok çocuğun eğitimi, ahlâkî, kişisel değerleri, fiziksel güvenliği ile; anneler ise çocukların duygusal uyumları, mutlulukları ve endişeden kurtulmalarıyla ilgilenirler.

Çocuğun bakım ve eğitimini üstlenen aile kurumu içinde bu görevden birinci derecede sorumlu tutulan ve önemi vurgulanan birey genellikle annelerdir. Son zamanlara dek ebeveyn çocuk ilişkisini inceleyen çalışmalarda "ebeveyn" sözcüğüyle vurgulanmak istenen özellikle anneler olmuştur. Uzun bir süre araştırmacılar küçük çocukların aile içindeki gelişimlerini incelerken babayı neredeyse yok saymışlardır (Güngörmüş, 2010:245).

Annenin çocuğuyla bakım ve eğitim bağlamında bu kadar sıkı bir ilişki içerisinde olması, birlikte geçirilen vakit için nitelikli zaman kavramının varlığını ortaya çıkarmıştır. Christensen'e göre nitelikli zaman aile eğlencesini, ilgisini, birlikteliğini oluşturmak ve sürdürmek için ebeveynlerin belirli faaliyetleri ya da açık hava gezilerini çocuklarıyla gerçekleştirmeleridir (2002:77). Semerci (2009:103) ise nitelikli zamanı, gerçekte çocuğun ihtiyacı olan zamanı onun zevk alacağı ve gelişeceği aktivitelerle birlikte paylaşmak olarak tanımlamış, nitelikli zamanın çocuğu sürekli gezdirmek ve her istediğini yapmak olmadığını vurgulamaktadır.

Yılmaz (2007:152) bir annenin çocuğu ile birlikte geçirdiği zamanın miktarının değil, niteliğinin önemli olduğunu belirterek, gününün neredeyse tamamını çocuğu ile geçiren bir annenin çocuğunun sosyal, duygusal, fiziksel, zihinsel ve törel gelişimine katkı ve destek yapacağının garanti edilemeyeceğini, birlikte geçirilen bu kadar uzun zaman içinde nelerin bulunduğunun, nelerin paylaşıldığının önemli olduğunu vurgulamıştır. Tarhan'a göre, anne çalışıyorsa çocuğuyla geçirdiği zamanın nitelikli olmasına özellikle dikkat etmelidir çünkü çalışan anneler çocuklarına pek fazla vakit ayıramadıkları için bu zaman dilimi onlar için daha çok önem taşımaktadır. Nitelikli zaman geçirmek, "kaliteli ve sürekli beraberlik" kurmaktır. Yani birlikte geçirilen süre içinde anne ve çocuk arasında gerçek bir ilişki olmalıdır. Anne çocuğunu kucaklamalı, onunla göz teması kurmalı, ben dilini kullanmalı, ona dokunmalı, beden dilini iyi kullanmalı, oynamalı, karşılıklı paylaşım içinde olmalı, kaygılarını gidererek, onu rahatlatarak konuşmalıdır. Anneler çocuklarına çok uzun bir süre ayıramayacak kadar yoğun olabilirler, eğer anneler bir ya da yarım saatlik bir zamanı çocuklarıyla birlikte geçireceklerse, o vakti doya doya yaşamayı, çocuklarının anlatacağı şeyleri dikkatle dinlemeyi, duygularını paylaşabilmeyi, sevgilerini hissettirmeyi başarabilmelidirler, önemli olan kısa da olsa bu ilişkiyi sürekli kılmaktır. (2011:56) Öztürk'e göre çocuğa çok özel durumlarda, örneğin hastalandığında fazlaca ilgi gösterip diğer zamanlar ilginin yok olması çocukta ciddi hayal kırıklığı yanında duygusal dengesizlik ve güvensizlik oluşturur (2007:36).

Diğer yandan, Cabrera ve diğerleri (2010:132) aile hayatı işlevlerinin ve yapılarının sosyal eğilimler karşısında hızla değiştiğini, kadınların iş hayatında istihdam edilmelerindeki artışın babalık rolünde farklı beklentilere neden olduğunu böylelikle çocuk bakımında babaların katılım ve sorumluluklarının arttığını vurgulamışlardır.

Baba olmak, geçmiş yıllarda, sadece otorite unsuru olmak anlamına gelirken, şimdilerde; babalık da annelik gibi doğumdan itibaren (hatta hamilelik dönemi ile birlikte) bebeğin bakımını paylaşan, çocuğu ile birebir zaman geçiren, arkadaşlık eden ebeveyn olmak anlamına gelmektedir. Çağdaş'a göre, babanın bebeğe bağlanması, anneye özgü bağlılıktan çokta farklı değildir. Bebek ile baba arasında duygusal bir bağ kurulabilmesi için annede olduğu gibi babanın da bebekle fiziksel temasının sağlanması gerektiğini belirtmektedir. Bunun içinde babanın bebeği kucağına alarak ilgilenmesi, bakımında bazı sorumlulukları üstlenmesi ve oyun etkinliklerine katılması gerekir (2002:29). Yavuzer'e göre, baba, bebeğin erken duygusal ve sosyal gelişiminde önemli bir rol oynar. Baba, bebeğiyle süre olarak daha az zaman geçirse bile burada önemli olan, annede olduğu gibi, geçirilen sürenin ne kadar olduğundan çok, sürenin nasıl geçirildiğidir, yani etkileşimin kalitesi süreden daha önemlidir (2010a:130). Ayrıca, Yavuzer, gelişim süreci içinde başarılı sosyal etkileşim, yeterli özgüven, yüksek benlik saygısı ve kendi kendini disipline etme gibi özelliklerin kazanılmasında başarılı ve iyi bir baba modeliyle kurulan özdeşimin önemini vurgulamaktadır (2006:75).

Diğer bazı araştırmalar ise okul başarısının yüksek olması ile olumlu baba çocuk ilişkisi arasındaki paralelliği vurgulamaktadır. Başaran'a göre iyi baba olmanın üç koşulu vardır: birincisi, çocuğa örnek teşkil edecek iyi kişilik özelliklerine sahip olmak; ikincisi, baba olmayı içtenlikle istemek yani baba olmaya gönüllü olmak; ve üçüncüsü, babalık görevlerini yapabilecek ve sorumluluklarını yüklenecek yeterlikte (ehliyette) olmaktır (2011:14). Ayrıca Yavuzer'e göre "cinsel kimliğin" kazanılmasında, özellikle erkek çocuklar için baba özel bir önem taşır. Baba modelinin yetersizliği, cinsel kimlik karmaşasına neden olabilir (2011:25). Yavuzer (2010b:38), babanın, ailede "güven subabı" olarak değerlendirildiğinden ve yokluğu durumunda çocukta bazı korkulara, güvensizlik belirtilerine ve sosyal gelişimde gecikmelere rastlanabileceğinden bahsetmiştir. Bu nedenle baba, çocuk büyütme görevini anneye bırakmak yerine sorumluluğunun bilincinde hareket ederek çocuğun ihtiyacı olan birlikteliğe ortam hazırlamalı, onunla ortak faaliyetlere girişerek, ortak ilgi alanları bularak (balık tutmak, müzeye, sinemaya, tiyatroya, kitapçı dükkanına, maça, konsere gitmek, birlikte deney yapmak, sohbet etmek gibi) iletişimini güçlendirmelidir. Bütün bunları gerçekleştirmek için, öncelikle bu birlikteliği istemek ve bu etkinliklere zaman ayırmak gerekir. Çünkü bu ortak faaliyetlerden alınan keyif ya da duyulan sıkıntı beden diliyle çocuğa yansır. Oysa burada önemli olan "birliktelikten" ve ortak yapılan etkinlikten duyulan hazzı yaşamak ve bunu çocuğa da yaşatmaktır.

Ayrıca, bazı çalışmalar ilerleyen yıllarda anne babaların çocuklarıyla zamanında kaliteli vakit geçiremedikleri için suçluluk ve pişmanlık duyduklarını göstermektedir. Yavuzer (2006:79), anne babalar için en önemli tehlikenin, çalışma saatlerinin yoğunluğundan dolayı çocuklarıyla geçiremedikleri zamanın suçluluğunu maddeyle kapatmak yani her akşam çocuğa oyuncak, şeker gibi şeyler almak ya da çocuğu aşırı şımartarak her istediğini yapmaya çalışmak olduğunu ifade etmektedir. Bunun yerine işten eve dönen anne ve baba 15 -20 dakika yalnızca çocuklarıyla ilgilendikten sonra yapacakları ev ile ilgili işlerde (yemek, tamirat gibi) çocuklarından yardım isteyebilir ve çocuğun güven duygusunun gelişmesi, sorumluluk sahibi bir birey olması, aile içi dayanışma ve paylaşma gibi kazanımlarla yine zamanlarını nitelikli olarak geçirmiş olurlar. Yörükoğlu'na göre, anneler çocuklarıyla gereğinden çok babalarda gereğinden az ilgilenirler, oysa çocuklarına verecek zamanı olmayan baba pek azdır. Çocuklara ayrılacak bir yarım saat, kısa bir gezinti, yemekte söyleşmek çocuklar için önem taşır. Ayrıca babalar dinlenmeyi çocuklarıyla birliktede yapabilirler. Okunmamış bir gazete çocukların yatışından sonraya da bırakılabilir. Hafta sonu bir gezinti, evde onarım işlerinin birlikte yapılması, çocuklara ihtiyaçları olan baba yakınlığını, dolayısıyla geçirilen zamanın nitelikli olmasını sağlayabilir (2004:217).

Bu bağlamda bu çalışma, 3-6 yaş aralığında çocuğu olan, üniversite mezunu, meslek sahibi, en fazla 3 çocuğu olan, 30-40 yaş aralığındaki babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğine dair algılarını belirten görüşlerini niteliksel olarak değerlendirmeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşlerini tespit etmek için yapılan bu araştırma nitel bir araştırmadır. Çünkü, nitel araştırma tekniklerinin doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması, tümevarımcı bir analize sahip olması ve nitel veri sağlanması önemli özellikleridir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:41). Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:72).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 3-6 yaş aralığında çocuğu olan, 30-40 yaş aralığında, en fazla 3 çocuğu olan, üniversite mezunu, meslek sahibi, Konya ilinde ikamet eden, araştırma için gönüllü olan 12 baba oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak başlangıçta 20 baba belirlenmiş ancak 12 baba görüşme yapmayı kabul etmiştir. Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yöntemine uygun olarak babalardan çalışma grubu seçilmiştir. Benzeşik (homojen) örneklemesindeki amaç, küçük, benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:109). Bu amaçla benzeşiklik; babaların yaş aralığına, çocuklarının yaş aralığına, çocuk sayılarına, öğrenim durumlarına, meslek sahibi olmalarına ve ikamet ettikleri yere göre alınmıştır. Araştırmaya katılan babalar çoğunlukla 30-35 yaş grubunda (8 - %66,7), lisans mezunu (6 - %50), devlet sektöründe meslek sahibi (8 - %66,7), 1 çocuk babası (7 - %58,3), 3-6 yaş aralığında 1 çocuğu (9 - %75) olan babalardır. Babalara ilişkin demografik özellikler Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Babalara İlişkin Demografik Bilgiler

BABA		**SAYI**	
		n	**%**
YAŞ	30-35	8	66,7
	36-40	4	33,3
ÖĞRENİM DURUMU	Ön-lisans	1	8,3
	Lisans	6	50
	Yüksek Lisans	4	33,3
	Doktora	1	8,3
MESLEK	Devlet Sektörü	8	66,7
	Özel Sektör	4	33,3
ÇOCUK SAYISI	1	7	58,3
	2	3	25
	3	2	16,7
3-6 YAŞ ARALIĞINDAKİ ÇOCUK SAYISI	1	9	75
	2	2	16,7
	3	1	8,3
TOPLAM		12	100

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama aracı olarak nitel araştırmalar için uygun olan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde sorular önceden belirlenir ve bu sorularla veriler toplanmaya çalışılır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı, ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında bir ortamda yer almaktadır (Karasar,1999:168). Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmış, formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Görüşme formunun amaç, anlam ve kapsam

açısından değerlendirmesini yapmak ve geçerliğini sağlayabilmek için Selçuk Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümündeki 4 akademisyenden uzman görüşü alınarak 7 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formunun oluşturulması aşamasında 4 baba ile pilot uygulama yapılarak, uygulama sonuçlarına göre gerekli düzeltmeler yapılıp forma son hali verilmiştir.

Verilerin Toplanması

Veriler toplanırken ilk olarak babalara araştırmaya ilişkin bilgiler verilerek gönüllü olup olmadıkları sorulmuş, ve babaların kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Gönüllü 12 babanın her biriyle farklı zaman ve mekanlarda ayrı ayrı görüşmeler yapılmıştır. Katılımcılarla 1-20 Kasım 2012 tarihleri arasında onların görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri yerlerde ve zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında araştırmacı tarafından alınan notları doğrulamak amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşmelerin süresi 45 – 50 dakika ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda verilerin analizinde iki farklı yöntem bulunmaktadır. Bunlar betimsel analiz ve içerik analizi olarak ifade edilmektedir. Betimsel analiz, daha çok kuramsal anlamda çok açık bir temele sahip olunan araştırmalarda kullanılırken, içerik analizi kuramsal anlamda belirgin olmayan temalar ve eğer varsa alt temaların oluşturularak analiz edilmesinde kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:223). Görüşme formundaki açık uçlu sorulara verilen cevapların analizi, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan "betimsel analiz" kullanılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analize göre; elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde; bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmektedir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Simsek, 2011: 224). Betimsel analiz aşamasında öncelikle görüşme formundaki sorular ölçüt alınarak bir çerçeve oluşturulmuştur. Ardından araştırmada iç geçerliği sağlamak için; her bir soruya ilişkin elde edilen veriler incelenmiş ve bu inceleme sonucunda her bir görüşme sorusu için bir ana başlık ve bu ana başlığın altında alt kategoriler oluşturulmuştur. Her bir kategorideki bulgular, baba görüşlerinden doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Çözümlemelerde görüşüne başvurulan babalara birer kod numarası verilerek (B1,B2, B3...) açıklamalar yapılmıştır. Bulguların anlamlılığı ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir. Bulguların tutarlılığını yani iç güvenirliği sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğer temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. Dış geçerliği sağlamak için; verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci detaylarıyla açıklanmıştır. Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır, bu da dış güvenirliği sağlamak amacını taşımaktadır. Bu araştırmada, elde edilen bulgular arasında derinlemesine değerlendirmeler yapılarak içerik analizi de yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, çalışma grubunda yer alan babaların, çocuklarıyla nitelikli zaman geçirme algılarını belirlemek amacıyla kullanılan Baba Görüşme Formundan elde edilen görüşlerin çözümlenmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular veri toplama aracında yer alan açık uçlu sorulara göre aşağıda verilmiştir.

1. Baba ve Çocuk Arasında Geçirilen Nitelikli Zamanın Tanımı

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde baba ve çocuk arasında geçirilen nitelikli zamanın tanımlanmasında "çocuğun istediği etkinliklerle geçirilen zaman", "babanın belirlediği etkinliklerle geçirilen zaman" ve "çocuk ve baba için ortak kazanımların sağlandığı zaman" olmak üzere üç alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 2. Baba ve Çocuk Arasında Geçirilen Nitelikli Zamanın Tanımı

	Sayı	
Baba ve Çocuk Arasında Geçirilen Nitelikli Zamanın Tanımı	**n**	**%**

Çocuğun İstediği Etkinliklerle Geçirilen Zaman	5	41,6
Babanın Belirlediği Etkinliklerle Geçirilen Zaman	3	25
Çocuk Ve Baba İçin Ortak Kazanımların Sağlandığı Zaman	4	33,3

Tablo 2'den de görüleceği gibi görüşmeye katılan babalardan 5 tanesi (%41,6) nitelikli zamanı çocuğun istediği etkinliklerle geçirilen zaman, 3 tanesi (%25) babanın belirlediği etkinliklerle geçirilen zaman ve 4 tanesi de (%33,3) çocuk ve baba için ortak kazanımların sağlandığı zaman olarak tanımlamışlardır.

a) Çocuğun İstediği Etkinliklerle Geçirilen Zaman: Görüşme verilerinin betimsel analizinde bazı babalar nitelikli zamanı çocuğun zevk aldığı şeyleri yaparak ve dolayısıyla mutlu olarak geçirdikleri vakit olarak tanımlamışlardır. Bir katılımcı bununla ilgili olarak, *"Onun istediği, planladığı gibi geçirilen, çok mutlu olduğu, zevk aldığı faaliyetlerin yapıldığı zaman dilimidir (B3)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı da *"Çocuğum ile beraber onun hoşlandığı bir oyunu oynamak, istediği bir etkinliği paylaşım içinde yapmaktır (B4)"* şeklinde ifade etmiştir.

b) Babanın Belirlediği Etkinliklerle Geçirilen Zaman: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babalardan bazıları nitelikli zamanı çocuğun istediği etkinliklerin yapılmasından ziyade, baba tarafından belirlenen çocuğun belirli gelişimlerini destekleyecek etkinliklerle geçirdikleri vakit olarak tanımlamışlardır. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Çocuğumun kişisel gelişimine ve bedensel gelişimine katkıda bulunacak, onun için faydalı olduğunu düşündüğüm etkinliklerle geçirilen zamandır (B2)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Çocuğun zihin gelişimi için yararlı, aynı zamanda babanın zevk aldığı aktivitelere çocuğun katılımının sağlandığı vakittir (B5)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

c) Çocuk Ve Baba İçin Ortak Kazanımların Sağlandığı Zaman: Verilerin betimsel analizinde bir grup baba nitelikli zamanı etkinliklerin çocuk ve baba tarafından ortak olarak belirlendiği böylelikle iki tarafında hedefine ulaştığı ve ortak kazanımların sağlandığı vakit olarak tanımlamışlardır. Bir katılımcı bununla ilgili olarak, *"Çocuğun babadan örnek alınabilecek davranışları kazandığı ve bununla birlikte babanın da çocuğun istek ve ihtiyaçlarını nasıl karşılayabileceğini öğrendiği zamandır (B1)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı da *"Tamamen çocuğa ayrılan zaman dilimi içerisinde çocuğun ve babanın mutlu olduğu, aynı zamanda çocuk ve baba için verimli bir şekilde geçirilen zamandır (B10)"*şeklinde görüş belirtmiştir.

2. Çocukla Nitelikli Zaman Geçirmek Adına Yapılanlar

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde baba ve çocuk arasında nitelikli zaman geçirmek adına yapılanlar "birlikte oyun oynamak", "açık havada dolaşmak", "birlikte okul ödevlerini yapmak", "birlikte parka gitmek", "birlikte gözlem yapmak", "birlikte markete gitmek", "tv de çocuk programları izlemek", "birlikte yemek yapmak ve yemek", "birlikte kitap okumak", "birlikte şarkı söylemek "genel konular üzerine sohbet etmek" ve "boyama yapmak" olmak üzere on iki alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 3. Çocukla Nitelikli Zaman Geçirmek Adına Yapılanlar

Çocukla Nitelikli Zaman Geçirmek Adına Yapılanlar	**Sayı**	
	n	**%**
Birlikte oyun oynamak	12	100
Açık havada dolaşmak	3	25
Birlikte okul ödevlerini yapmak	2	16,7
Birlikte parka gitmek	3	25
Birlikte gözlem yapmak	1	8,3
Birlikte markete gitmek	4	33,3
Televizyonda çocuk programları izlemek	1	8,3
Birlikte yemek yapmak ve yemek	1	8,3
Birlikte kitap okumak	3	25
Birlikte şarkı söylemek	1	8,3

Genel konular üzerine sohbet etmek	2	16,7
Boyama yapmak	1	8,3

Tablo 3'den de görüleceği gibi görüşmeye katılan babalardan 12 tanesi (%100) çocuğuyla birlikte oyun oynamayı, 3 tanesi (%25) açık havada dolaşmayı, 2 tanesi (%16,7) çocuğuyla birlikte okul ödevlerini yapmayı, 3 tanesi (%25) çocuğuyla birlikte parka gitmeyi, 1 tanesi (%8,3) çocuğuyla birlikte gözlem yapmayı, 4 tanesi (%33,3) çocuğuyla birlikte markete gitmeyi,1 tanesi (%8,3) tv de çocuk programı izlemeyi, 1 tanesi (%8,3) çocuğuyla birlikte yemek yapıp yemeyi, 3 tanesi (%25) çocuğuyla birlikte kitap okumayı, 1 tanesi (%8,3) çocuğuyla birlikte şarkı söylemeyi, 2 tanesi (%16,7) genel konular üzerine sohbet etmeyi ve 1 tanesi (%8,3) de boyama yapmayı çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmek adına yaptıkları etkinlikler olarak belirtmişlerdir.

a) Birlikte Oyun Oynamak: Görüşme verilerinin betimsel analizinde babaların hepsi nitelikli zaman geçirmek adına çocuklarıyla oyun oynadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bununla ilgili olarak, *"Çocuğum en çok benimle oyun oynamak istediğini söylüyor, bende onu kırmıyorum ve keyifle birlikte oyun oynuyoruz (B2)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı da *"Oğlumun isteği üzerine yarış setiyle oynuyoruz ve en sevdiği topuyla penaltı atışları yapıyoruz (B3)"* şeklinde ifade etmiştir. Bir başka katılımcı da fikrini *"Oyun oynamayı çok sevdiği için birlikte çok güzel oyunlar oynuyoruz (B5)"* şeklinde ifade etmiştir.

b) Açık Havada Dolaşmak: Verilerin betimsel analizinde babaların bazıları nitelikli zaman geçirmek adına çocuklarıyla açık havada dolaştıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bununla ilgili olarak, *"Oğullarımla açık havada yürümek geçirdiğimiz en nitelikli zamanlarda biri bence (B1)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı da *"Kızım güneşe, dolayısıyla dışarıda gezmeye bayılıyor (B6)"* şeklinde fikrini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı da *"Çocuğum dışarıda diğer insanları gözlemleyerek yürümeyi çok sever tabii bende onu seyretmeyi (B7)"* şeklinde ifade etmiştir.

c) Birlikte Okul Ödevlerini Yapmak: Görüşme verilerinin betimsel analizinde babaların bazıları nitelikli zaman geçirmek adına çocuklarıyla birlikte okul ödevlerini yaptıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bununla ilgili olarak, *"Çocuğum kreşe gittiği için verilen ödevleri eğlenerek birlikte yapıyoruz (B2)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı da *"Oğlum ödevlerini yaparken olabildiğince ona destek olmaya çalışıyorum bundan ikimizde mutlu oluyoruz (B10)"* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

d) Birlikte Parka Gitmek: Araştırmada, elde edilen verilerin betimsel analizinde babaların bazıları nitelikli zaman geçirmek adına çocuklarıyla birlikte parka gittiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bununla ilgili olarak, *"En çok keyif aldığı etkinlik parka gitmemiz ve onu sallamam (B4)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı da *"Hava güzelse yaptığımız ilk iş parka gitmektir (B11)"* şeklinde fikir beyan etmiştir.

e) Birlikte Gözlem Yapmak: Görüşme verilerinin betimsel analizinde babalardan yalnızca bir tanesi nitelikli zaman geçirmek adına çocuğuyla birlikte gözlem yaptıklarını ifade etmiştir. Bu katılımcı bununla ilgili olarak, *"En sevdiği şey etrafında olup bitenleri dikkatlice izlemek, gözlemek, bazen bir saat boyunca yerde yürüyen tek bir karıncayı gözlemliyoruz, bu onu çok mutlu ediyor (B4)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

f) Birlikte Markete Gitmek: Verilerin betimsel analizinde babaların bazıları nitelikli zaman geçirmek adına çocuklarıyla birlikte markete gittiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bununla ilgili olarak, *"Bakkalda, markette alışveriş yaparken gerçekten nitelikli zaman geçirdiğimizi düşünüyorum, çünkü bu ortamlarda yoğun bir paylaşım içerisinde oluyoruz (B10)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı da *"Ev alışverişini halletmek biz iki erkeğe düşüyor, sıkıldığı zamanda markette dolaşmayı sever (B12)"* şeklinde ifade etmiştir.

g) Tv de Çocuk Programları İzlemek: Araştırmada, elde edilen verilerin betimsel analizinde babalardan yalnızca bir tanesi nitelikli zaman geçirmek adına çocuğuyla birlikte tv de çocuk programları izlediklerini ifade etmiştir. Bu katılımcı bununla ilgili olarak, *"Tv de çocuk kanallarındaki çizgi filmleri ve eğitici programları izler ve yorumlarız (B7)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

h) Birlikte Yemek Yapmak Ve Yemek: Görüşme verilerinin betimsel analizinde babalardan yalnızca bir tanesi nitelikli zaman geçirmek adına çocuğuyla birlikte yemek yaptıklarını ve yine birlikte yediklerini ifade etmiştir. Bu

katılımcı bununla ilgili olarak, *"Annemizin evde olmadığı zamanlarda en büyük keyiflerimizden biri birlikte pratik yemekler hazırlayıp, yemektir (B7)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

i) Birlikte Kitap Okumak: Verilerin betimsel analizinde babaların bazıları nitelikli zaman geçirmek adına çocuklarıyla birlikte markete gittiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bununla ilgili olarak, *"Akşamları uymadan önce masal dinlemeyi çok sever, birlikte kızımın yatağına uzanıp masal okuruz ve masalı tartışırız (B8)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı da *"Resimli hikaye kitapları okumam çocuğumu çok mutlu eder; ben okurum, o hem beni dinler hem de resimleri inceler (B9)"* şeklinde ifade etmiştir.

j) Birlikte Şarkı Söylemek: Araştırmada, elde edilen verilerin betimsel analizinde babalardan yalnızca bir tanesi nitelikli zaman geçirmek adına çocuğuyla birlikte şarkı söylediklerini ifade etmiştir. Bu katılımcı bununla ilgili olarak, *"Okulda öğrendiği şarkıları evde bağıra bağıra söylemeyi çok sever, bu şarkılara bende katıldığım zaman içindeki mutluluğun yüzüne yansıdığını görebiliyorum (B10)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

k) Genel Konular Üzerine Sohbet Etmek: Görüşme verilerinin betimsel analizinde babaların bazıları nitelikli zaman geçirmek adına çocuklarıyla genel konular üzerine sohbet ettiklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bununla ilgili olarak, *"Çocuğumun sorularını muhakkak ciddiye alıp cevaplarım, onun kişisel gelişimine yönelik sorular sorarak, bilgilendirmeler yaparak sohbet ederiz (B10)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı da *"Hafta içi her akşam muhakkak gününün nasıl geçtiğini, neler yaptığını, onu üzen ya da sevindiren şeyler olup olmadığını sohbet havasında sorarım (B12)"* şeklinde ifade etmiştir.

l) Boyama Yapmak Görüşme verilerinin betimsel analizinde babalardan yalnızca bir tanesi nitelikli zaman geçirmek adına çocuğuyla birlikte boyama yaptıklarını ifade etmiştir. Bu katılımcı bununla ilgili olarak, *"Bazen aynı anda aynı resmi boyamaya başlıyoruz bitirince hangimizin resminin daha güzel olduğunu tartışıyoruz, çok net keyif aldığını anlayabiliyorum (B12)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

3. Hafta Boyunca Çocukla Nitelikli Zaman Geçirilen Günler

Hafta boyunca çocukla nitelikli zaman geçirilen günler "hafta içi günler" ve "hafta sonu günler" olmak üzere baba görüşme formunda iki alt kategoriye ayrılmıştır. Katılımcıların çoğu çocuklarıyla hafta sonları hafta içi günlere nazaran daha nitelikli zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma da hafta içi akşama kadar çalışmalarını, iş stresini ve yorgunluğu sebep olarak göstermişlerdir. Bazı babalar ise hafta içi çalıştıklarından dolayı halletmeleri gereken özel işlerinin (alışveriş, araç bakımı gibi) hafta sonuna kalması ve hafta sonlarının çok yoğun geçmesi dolayısıyla çocuklarıyla hafta içi akşam saatlerinde daha nitelikli zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 4. Hafta Boyunca Çocukla Nitelikli Zaman Geçirilen Günler

	Sayı	
Hafta Boyunca Çocukla Nitelikli Zaman Geçirilen Günler	**n**	**%**
Hafta İçi Günler	3	25
Hafta Sonu Günler	9	75

Tablo 4'ten de görüleceği gibi görüşmeye katılan babalardan 3 tanesi (%25) hafta içi günleri çocukla nitelikli zaman geçirilen günler, 9 tanesi de (%75) hafta sonu günleri çocukla nitelikli zaman geçirilen günler olarak ifade etmişlerdir.

a) Hafta İçi Günler: Görüşme verilerinin betimsel analizinde babaların bazıları çocuklarıyla hafta içi günlerde sadece akşamları kısıtlı sürelerle de olsa nitelikli zaman geçirdiklerini söylemişlerdir, buna yapmaları gereken bütün işlerin hafta sonuna kalmasını ve hafta sonunun çok yoğun geçmesini sebep olarak göstermişlerdir. Bir katılımcı bununla ilgili olarak, *"Çocuğumla çalışma günlerinde yalnızca akşamları nitelikli zaman geçirebiliyorum, tabii olarak iş stresi ve yorgunluk daha aktif bir zaman geçirmemize engel oluyor ancak hafta sonları özel işlerimi halletmem gerektiği için hafta içi akşamları kadar bile vakit bulamıyorum (B9)"*şeklinde görüş belirtmiştir. Başka bir katılımcı da *"Gün boyunca görüşemeyip birbirimizi özlediğimiz için hafta içi akşamları çok sıcak ve yoğun bir ilişki içerisinde oluyoruz, Cumartesi günleri de çalışmak zorunda olduğum için yapılması gereken tüm işler Pazar gününe kalıyor, o gün çocuklarımla görüşemiyorum bile (B11)"* şeklinde görüş

belirtmiştir. Bir diğer katılımcı da *"Çalışma günlerinde akşamları tüm gerginliğimi ve yorgunluğumu bir kenara bırakıp muhakkak oğlumla vakit geçiririm, hafta sonları daha çok annesiyle vakit geçiriyor, bende alışveriş, araç bakımı gibi işlerle uğraşıyorum (B12)"* şeklinde fikrini ifade etmiştir.

b) Hafta Sonu Günler: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babaların çoğu çocuklarıyla hafta sonu günlerde daha nitelikli zaman geçirdiklerini belirtmişlerdir. Buna sebep olarak hafta sonları mesainin dolayısıyla stres ve yorgunluğun olmadığını eklemişlerdir. Babalardan özel sektörde çalışanlar hafta sonu cumartesi günleri de çalışmak zorunda olmalarının çocuklarıyla vakit geçirmelerinde bir dezavantaj oluşturduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Çocuğumla iş yükü olmadığı için hafta sonları daha nitelikli zaman geçirebiliyorum (B8)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Özel sektörde çok yoğun çalıştığım için tek tatil günümde yani hafta sonu Pazar günü boş vaktimin olmasından dolayı daha fazla vakit geçirebiliyorum (B6)"* şeklinde fikrini ifade etmiştir. Katılımcılardan bir diğeri de *"Tatil günlerinde kafam ve vücudum daha dingin olduğu için çocuğumla geçirdiğim vaktin daha nitelikli olduğunu düşünüyorum (B7)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

4. Gün Boyunca Çocukla Geçirilen Nitelikli Süre

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde baba ve çocuk arasında geçirilen nitelikli zaman hafta içi günler ve hafta sonu günler için "1 saatten az", "1-2 saat arası", "2 saat ve daha fazla (2 saat dahil)" olmak üzere üç alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 5. Gün Boyunca Çocukla Geçirilen Nitelikli Süre (Hafta İçi Günler)

Gün Boyunca Çocukla Geçirilen Nitelikli Süre (Hafta İçi Günler)	**Sayı**	
	n	**%**
1 saatten az	9	75
1-2 saat arası (1 saat dahil)	2	16,7
2 saat ve daha fazla (2 saat dahil)	1	8,3

Tablo 5'ten de anlaşılacağı gibi görüşmeye katılan babalardan hafta içi günlerde, 9 tanesi (%75) çocuğuyla 1 saatten az, 2 tanesi (%16,7) 1-2 saat arası ve 1 tanesi (%8,3) de 2 saat ve daha fazla süre nitelikli zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

a) 1 Saatten Az: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babalardan çoğu hafta içi günlerde 1 saatten daha az bir sürede çocuklarıyla nitelikli zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Çalışma günlerinde çok kısa süreler yani yarım saatten daha kısa bir zaman ayırabiliyorum (B1)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Hafta içi günlerde okuldan gelip uykuya gitmesi arasında 4 saat gibi kısa bir süre olduğu için ancak yarım saat vakit geçirebiliyoruz (B5)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

b) 1-2 Saat Arası: Verilerin betimsel analizinde, babalardan bazıları hafta içi günlerde 1-2 saat arası bir sürede çocuklarıyla nitelikli zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Hafta içlerinde yarım saat akşam yemeği öncesi, yarım saat akşam yemeği sonrası, toplamda 1 saat nitelikli vakit geçirebiliyoruz (B2)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Mesainin olduğu günlerde ancak 1-1.5 saat beraber olabiliyoruz (B8)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

c) 2 Saat Ve Daha Fazla (2 Saat Dahil): Görüşme verilerinin betimsel analizinde, babalardan bir tanesi hafta içi günlerde 2 saat ve daha fazla bir süreyi çocuklarıyla nitelikli zaman olarak geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Hafta içi akşamları minimum 2 saat çocuğumla birlikte keyifli vakit geçiririm (9)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

Tablo 6. Gün Boyunca Çocukla Geçirilen Nitelikli Süre (Hafta Sonu Günler)

Gün Boyunca Çocukla Geçirilen Nitelikli Süre (Hafta Sonu Günler)	Sayı	
	n	%
1 saatten az	3	25
1-2 saat arası	3	25
2 saat ve daha fazla (2 saat dahil)	6	50

Tablo 6'ten de anlaşılacağı gibi görüşmeye katılan babalardan hafta sonu günlerde, 3 tanesi (%25) çocuğuyla 1saatten az, 3 tanesi (%25) 1-2 saat arası ve 6 tanesi (%50) 2 saat ve daha fazla süre nitelikli zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir.

a) 1 Saatten Az: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babalardan bazıları hafta sonu günlerde 1 saatten daha az bir sürede çocuklarıyla nitelikli zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Özel iş yerim olduğu için çok yoğun çalışıyorum bu sebepten sadece Pazar günleri çocuklarıma ancak yarım saat ayırabiliyorum (B11)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Hafta sonları alışveriş, araç bakımı gibi işlerle uğraştığım için oğlum annesiyle vakit geçiriyor ama yine de ona yarım saat bir vakit ayırmaya çalışıyorum (B12)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

b) 1-2 Saat Arası: Verilerin betimsel analizinde, babalardan bazıları hafta içi günlerde 1-2 saat arası bir sürede çocuklarıyla nitelikli zaman geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Hafta sonlarında çocuğumla geçirdiğimiz vakit 1- 1.5 saati buluyordur (B3)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Hafta içi benim işim oğlumun okulundan dolayı kısıtlı geçirebildiğimiz vakti hafta sonları 1.5 saat e kadar çıkarabiliyoruz (B5)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

c) 2 Saat Ve Daha Fazla (2 Saat Dahil): Görüşme verilerinin betimsel analizinde, babalardan çoğu hafta içi günlerde 2 saat ve daha fazla bir süreyi çocuklarıyla nitelikli zaman olarak geçirdiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Hafta sonları yaklaşık 2-3 saatimi çocuğumla birlikte keyifli bir şekilde geçiririm (8)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Cumartesileri çalıştığım için benim hafta sonum sadece Pazar gününden ibaret bu yüzden çok önemli bir işim çıkmadıkça çocuğumla muhakkak 2-3 saat paylaşımlı vakit geçiririz.(B6)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

5. Çocukla Nitelikli Zaman Geçirilmesine Engel Olan Etmenler

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde baba ve çocuk arasında nitelikli zaman geçirilmesine engel olan etmenler "iş saatlerinin yoğunluğu", "beden ve zihin yorgunluğu", "aynı yaş aralığındaki çocuk sayısı", "nasıl vakit geçireceğini bilememek" "teknolojik araçların kullanım yoğunluğu", "babaların kendilerine ayırdıkları vakitler" ve "çocuğun okulöncesi eğitim kurumuna gitmesi" olmak üzere yedi alt kategori oluşturulmuştur.

Tablo 7. Çocukla Nitelikli Zaman Geçirilmesine Engel Olan Etmenler

Çocukla Nitelikli Zaman Geçirilmesine Engel Olan Etmenler	Sayı	
	n	%
İş saatlerinin yoğunluğu	9	75
Beden ve zihin yorgunluğ	6	50
Aynı yaş aralığındaki çocuk sayısı	2	16,7
Nasıl vakit geçireceğini bilememek	2	16,7
Teknolojik araçların kullanım yoğunluğu	2	16,7
Babaların kendilerine ayırdıkları vakitler	2	16,7
Çocuğun okulöncesi eğitim kurumuna gitmesi	2	16,7

Tablo 7'den de anlaşılacağı gibi görüşmeye katılan babalardan 9 tanesi (%75) iş saatlerinin yoğunluğunu, 6 tanesi (%50) beden ve zihin yorgunluğunu, 2 tanesi (%16,7) aynı yaş aralığındaki çocuk sayısını, 2 tanesi (%16,7) nasıl vakit geçireceğini bilemediğini, 2 tanesi (%16,7) teknolojik araçların kullanım yoğunluğunu, 2 tanesi (%16,7) babaların kendilerine ayırdıkları vakitleri ve 2 tanesi (%16,7) de çocuğunun okulöncesi eğitim kurumuna gitmesini nitelikli zaman geçirilmesine engel olan etmenler olarak belirtmiştir.

a) İş Saatlerinin Yoğunluğu: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babaların çoğu iş saatlerinin yoğunluğunu çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerine engel olan bir etmen olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Tam gün işte olduğum düşünülürse, çocuğuma kısıtlı vakit ayırmamın nedeni de anlaşılır diye düşünüyorum (B3)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Kızıma vakit ayıramamamın en temel sebebi esnek çalışma saatlerimdir (B7)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri de *"Sabah evden erken çıkıp, işten geç döndüğüm için çocuğumla hafta içi günler çok büyük bir paylaşım içinde olamıyorum (B10)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

b) Beden Ve Zihin Yorgunluğu: Verilerin betimsel analizinde, babalardan bazıları beden ve zihin yorgunluğunu çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerine engel olan bir etmen olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"İş günlerinde eve taşıdığım yorgunluk çocuğum ve benim için birlikte vakit geçirmemizde en büyük handikap (B6)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"İş yoğunluğundan dolayı oluşan vücut ve beyin yorgunluğu çocuğumla geçirdiğimiz zamanın niteliğine sekte vuruyor (B9)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri de *"Stres ve yorgunluk oğlumla iletişimimizin süresi için bir engel ama yine de hafta sonları daha yorgun olacağımı düşünerek hafta içi akşamları olabildiğince birlikte vakit geçiriyoruz (B12)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

c) Aynı Yaş Aralığındaki Çocuk Sayısı: Görüşme verilerinin betimsel analizinde, babalardan bazıları aynı yaş aralığındaki çocuk sayısının çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerine engel olan bir etmen olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"İkizlerim olduğu için biriyle vakit geçirirken, öbürüne sen bekle deme şansım yok ikisiyle aynı anda bazı aktiviteleri yapmak beni gerçekten zorluyor (B1)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Çocuklarımdan biri 3, diğeri 5 yaşında ikisiyle ne ayrı vakit geçirebiliyorum ne de birlikte, birinin sürekli diğerine nasıl davrandığımı gözlemlediğini ve aynı durum için kayda geçtiğini hissediyorum (B2)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

d) Nasıl Vakit Geçireceğini Bilememek: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babalardan bazıları çocuklarıyla nasıl vakit geçireceklerini bilememelerini çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerine engel olan bir etmen olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Tam olarak nasıl vakit geçireceğimi bilemiyorum ancak bazı şeyleri internetten araştırarak ya da tv deki çizgi filmlerden öğrenmeye çalışıyoruz (B2)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Nitelikli zaman geçirmek adına yaptıklarımın doğru olduğundan tam olarak emin olamıyorum, sanırım tam olarak neler yapmam gerektiğini bilmiyorum (B5)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

e) Teknolojik Araçların Kullanım Yoğunluğu: Verilerin betimsel analizinde, babalardan bazıları teknolojik araçların kullanım yoğunluğunu çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerine engel olan bir etmen olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Cep telefonları, bilgisayar ve televizyon o kadar hayatımızdaki zihnimizi onlardan ayırıp insani ilişkiler kurmak zor geliyor (B2)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Futbol düşkünlüğüm ve dolayısıyla haftanın hemen hemen her gününü kapsayan bir tv keyfi sürmem (B6)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

f) Babaların Kendilerine Ayırdıkları Vakitler: Görüşme verilerinin betimsel analizinde, babalardan bazıları kendilerine ayırdıkları özel vakitleri çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerine engel olan bir etmen olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Arkadaşlarımla geçirdiğim ve dinlenmek için kendime ayırdığım vakitleri bazen kızımdan çaldığım vakitler olarak görüyorum ancak insan olarak bu zamanlara da ihtiyacımız var (B4)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"İş hayatı dışında kendi mesleki faaliyetlerimde gelişim sağlamak için dışarıdan bazı çalışmalar yürütmekteyim, katıldığım kurs ve seminerlerden dolayı şehir dışında bulunmam çocuğumla nitelikli zaman geçirmeme engel oluyor (B8)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

g) Çocuğun Okulöncesi Eğitim Kurumuna Gitmesi: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babalardan bazıları çocuklarının bir okulöncesi eğitim kurumuna gitmesini çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerine engel olan bir etmen olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Çocuklarım hafta içi anaokuluna gittikleri için yorgun oluyorlar ve erken uyuyorlar bu durum bizim hafta içi akşamları birlikte vakit geçirmemizi önemli ölçüde engelliyor (B1)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Oğlum sabah 8 akşam 4 arası anasınıfında bulunduğu için akşam eve gelmesi ve akşam uykusuna yatması arasında yalnızca 3 saat olması vakit geçirmemizi oldukça zorluyor (B5)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

6. Çocukla Nitelikli Zaman Geçirmenin Çocuğa Getireceği Kazanımlar

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde baba ve çocuk arasında nitelikli zaman geçirilmesinin çocuğa getireceği kazanımlar "sosyal-duygusal gelişim", "dil gelişimi", "psiko-motor gelişim", "bilişsel gelişim" ve "öz-bakım becerileri" olmak üzere beş alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 8. Çocukla Nitelikli Zaman Geçirmenin Çocuğa Getireceği Kazanımlar

Çocukla Nitelikli Zaman Geçirmenin Çocuğa Getireceği Kazanımlar	**Sayı**	
	n	**%**
Sosyal-duygusal gelişim	12	100
Dil gelişimi	3	25
Psiko-motor gelişim	2	16,7
Bilişsel gelişim	2	16,7
Öz-bakım becerileri	2	16,7

Tablo 8'den de anlaşılacağı gibi çocukla nitelikli zaman geçirmenin, görüşmeye katılan babalardan 12 tanesi (%100) çocuğun sosyal-duygusal gelişimine, 3 tanesi (%25) çocuğun dil gelişimine, 2 tanesi (%16,7) çocuğun psiko-motor gelişimine, 2 tanesi (%16,7) çocuğun bilişsel gelişimine ve 2 tanesi (%16,7) çocuğun öz-bakım becerilerine yarar sağlayacağını belirtmiştir.

a) Sosyal-duygusal Gelişim: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babaların hepsi çocukla nitelikli zaman geçirmenin çocuğun sosyal-duygusal gelişimine yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Hayat şartları giderek zorlaşıyor ve her bilgi hayatta onlara bir avantaj sağlıyor, önemli olan bizden öğrendikleri ile hayatta sosyal açıdan arkadaşlarından bir adım daha ileride durmalarıdır (B1)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Kişisel ve sosyal gelişimi noktasında ileride çıkabilecek problemleri şimdiden önlemiş oluruz, anne baba profili çocuğun gözünde farklılaşır, özellikle çocuğun güvenini babadan kazandığı söylenir, çocuğun özgüveni artar, kendini değerli hisseder (B2)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri de *"Çocuğumla vakit geçirdikten sonra onun gerçekten çok mutlu olduğunu ve kendine olan güveninin bir hayli geliştiğini gözlemleyebiliyorum (B7)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

b) Dil Gelişimi: Verilerin betimsel analizinde, babalardan bazıları çocukla nitelikli zaman geçirmenin çocuğun dil gelişimine yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Baba ve çocuk birlikte nitelikli vakit geçirirken çocuk kendini ifade edebilme imkanı bulur ve konuşma düzeyi artar (B4)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Çocuk bu paylaşım zamanında arzularını, sıkıntılarını rahatlıkla belirtirken, dil düzeyi de bu durumla doğru orantılı olarak artar (B8)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri de *"Çocuğum durumunu, sorunlarını, isteklerini anlatırken, ifade yeteneği de artar (B10)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

c) Psiko-motor Gelişim: Görüşme verilerinin betimsel analizinde, babalardan bazıları çocukla nitelikli zaman geçirmenin çocuğun psiko-motor gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Babayla dışarıda oyunlar oynamak çocuğun fiziksel gelişimini sağlar, hareket kabiliyetini arttırır (B5)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Baba-çocuk oyunlarının çocuğun bedensel gelişimini de destekleyeceğini düşünüyorum (B9)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

d) Bilişsel Gelişim: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babalardan bazıları çocukla nitelikli zaman geçirmenin çocuğun bilişsel gelişimine yarar sağlayacağını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Bu yaştaki çocuklar her yönden açık ve açtırlar, meraklıdırlar, heveslidirler bu yüzden dikkat toplama ya da zeka geliştirici oyunlar oynamak çocukların zihinsel yeteneklerini geliştirir (B5)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Bir baba olarak onunla şarkılar söylüyorum, hikayeler okuyorum, satranç oynamayı öğretiyorum ve bu gibi aktivitelerin hepsinin onun zihin gelişimini hızlandırdığını düşünüyorum (B10)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

e) Öz-bakım Becerileri: Verilerin betimsel analizinde, babalardan bazıları çocukla nitelikli zaman geçirmenin çocuğun öz-bakım becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Yaptığım çoğu şeyde çocuğumu beni gözlemlerken buluyorum, bu durumu da avantaja çevirmek için kullanıyorum mesela elimi yıkarken, dişimi fırçalarken kızıma temizliğin ve hijyenin öneminden bahsediyorum daha sonra onun ellerini yıkarken, dişlerini fırçalarken daha özenli olduğunu görüyorum (B6)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Yemeğini kendi başına yememek ve tuvalet temizliğini annesinin yapması konusunda ısrarlı olan oğlumla geçirdiğim baş başa vakitlerde birey olabilmenin öncelikle bağımsızlaşabilmeden geçtiğini vurgulamalarım sonucunda karşılıklı olarak başarıya ulaştık, bu konuda oğlumla inatlaşmadan birebir iletişim kurmamın önemi yadsınamaz (B10)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

7. Çocukla Nitelikli Zaman Geçirmenin Babaya Sağlayacağı Faydalar

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde baba ve çocuk arasında nitelikli zaman geçirilmesinin babaya sağlayacağı faydalar "çocuğunu tanıma", "yetkin olma", "mutlu olma", "rahatlama-huzur bulma", "empati kurma", "sabırlı olma" ve "iletişim becerilerini geliştirme" olmak üzere yedi alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 9. Çocukla Nitelikli Zaman Geçirmenin Babaya Sağlayacağı Faydalar

	Sayı	
Çocukla Nitelikli Zaman Geçirmenin Babaya Sağlayacağı Faydalar	**n**	**%**
Çocuğunu tanıma	2	16,7
Yetkin olma	4	33,3
Mutlu olma	8	66,7
Rahatlama-Huzur bulma	3	25
Empati kurma	3	25
Sabırlı olma	2	16,7
İletişim becerilerini geliştirme	3	25

Tablo 9'dan da anlaşılacağı gibi çocukla nitelikli zaman geçirmenin babaya sağlayacağı faydaları, görüşmeye katılan babalardan 2 tanesi (%16,7) çocuğunu tanıma, 4 tanesi (%33,3) yetkin olma, 8 tanesi (%66,7) mutlu olma, 3 tanesi (%25) rahatlama-huzur bulma, 3 tanesi (%25) empati kurma, 2 tanesi (%16,7) sabırlı olma ve 3 tanesi (%25) de iletişim becerilerini geliştirme olarak belirtmişlerdir.

a) Çocuğunu Tanıma: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babalardan bazıları çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin kendilerine çocuklarını tanıma açısından fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Kızımla vakit geçirdiğimde onun ilgilerini, ihtiyaçlarını daha yakından gözlemleyebiliyorum kısacası bu zaman dilimleri onu daha iyi tanımama imkan sağlıyor (B8)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Oğlumla birebir paylaşımda bulunarak onu daha iyi tanıyabiliyor, hangi durumlara hangi tepkileri verebileceğini kestirebiliyorum böylece sorunlar büyümeden zamanında doğru çözümler bulabiliyorum (B10)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

b) Yetkin Olma: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babalardan bazıları çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin kendilerine yetkin olmaları açısından fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Çocuğumun birçok gelişim aşamasındaki başarısını gördükçe bu başarıda bende etkiliyim diyorum (B3)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Onunla her vakit geçirişimizden sonra ebeveynlik görev ve sorumluluklarımı layıkıyla yerine getirdiğimi düşünüyorum (B4)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcılardan bir diğeri de *"Ona öğretebildiğim ve gelişimine katkı sağlayabildiğim her şey özgüven duygumu besliyor (B6)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

c) Mutlu Olma: Verilerin betimsel analizinde, babalardan çoğu çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin kendilerine mutlu olmaları açısından fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Birlikte vakit geçirdikten sonra mesela oyun oynadıktan sonra onun mutlu olduğunu, içten kahkahalar attığını görüyorum ya işte o zaman bende dünyanın en mutlu insanı oluyorum (B3)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Çocuğumla güzel bir şekilde vakit geçirdiğimde kendimi daha mutlu hissediyorum (B7)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri de *"Çocuğumla birlikte nitelikli zaman geçirmek aile içi mutluluğu arttırıyor (B12)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

d) Rahatlama-Huzur Bulma: Görüşme verilerinin betimsel analizinde, babalardan bazıları çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin kendilerine rahatlama ve huzur bulma açısından fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Gündelik sıkıntılardan uzaklaşıp rahatlıyorum, yaşadığım iç huzuru da yadsınamaz (B4)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Çocuğumla güzel bir şekilde vakit geçirdiğimde günün bütün yorgunluğunu atıyorum kısacası deşarj oluyorum (B7)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri de *"Ben çocuğumla geçirdiğim her saniye bütün iş yorgunluğumdan, stresten kurtularak, onun gülmesiyle daha huzurlu olabiliyorum (B9)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

e) Empati Kurma: Araştırmada, elde edilen verilerin analizinde babalardan bazıları çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin kendilerine çocuklarıyla empati kurma açısından fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Hayatı onların penceresinden görmemizi sağlar, bu sayede onların ihtiyaçlarına daha kolay cevap verebilme imkanı buluruz (B1)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Kızımla vakit geçirirken kendi çocukluğuma döndüğümü, o zamanlardaki duygularımı hatırladığımı hissediyorum bu durum da beynimde kızımla beni özdeşleştiren bir pencere açıyor (B4)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir diğeri de *"Çocuğumla geçirdiğim kaliteli zaman sayesinde o hayattan bir şeyler öğrenmeye çabalarken, ben onun duygularını düşüncelerini çözümleme adına kendimi onun yerine koyarak daha çok çabalıyorum (B6)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

f) Sabırlı Olma: Verilerin betimsel analizinde, babalardan bazıları çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin kendilerine çocuklarına karşı sabırlı olmaları açısından fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Çocukla vakit geçirmenin bence baba için en önemli getirisi sabırlı olmayı başarabilmek (B2)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Çocuğu bir konuda ikna etmeye çalışmak, ona bir şeyler öğretmek kesinlikle sabır gerektiren işler ama oğlum bana sabretmeyi öğretti (B5)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

g) İletişim Becerilerini Geliştirme: Görüşme verilerinin betimsel analizinde, babalardan bazıları çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin kendi iletişim becerilerini geliştirme açısından fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan biri bu konuyla ilgili olarak, *"Çocuğumla vakit geçirdiğim esnada onu dikkatle dinlerken ve kendimi ona açıkça ifade etmeye çalışırken iletişimimizin ne denli geliştiğini farkediyorum (B2)"* şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılardan bir başkası da *"Onunla ilgili duygularımı, düşüncelerimi, isteklerimi, hayallerimi açıkça dile getiriyorum ve onun söylediği her şeyi can kulağıyla dinliyorum sanırım mükemmel baba oğul iletişimimizin püf noktası bu (B10)"* şeklinde görüş belirtmiştir.

TARTIŞMA

Bu bölümde, 3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğine dair algılarını belirten görüşlerini ortaya çıkarma amacına yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmanın bulguları literatür ışığında tartışılmaktadır.

Öncelikle babaların nitelikli zaman kavramıyla ilgili genel bir yorumlarının ve bilgilerinin olduğu tespit edilmiştir. Bu genel yorum ve bilgi düzeyinin babaların eğitim seviyeleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Yani, babaların bazıları nitelikli zamanı çocuğun istediği etkinliklerle, bazıları babanın belirlediği etkinliklerle geçirmek olarak tanımlarken, bir kısım baba da nitelikli zamanı çocuk ve baba için ortak kazanımların sağlandığı zaman dilimi

olarak ifade etmiştir. Fogarty ve Evans'a göre nitelikli zaman çocukla ebeveyn arasında sağlıklı, olumlu, besleyici deneyimler edinilmesidir. Bu durumu baba ve çocuk için karşılıklı etkileşim sonucunda iki taraf içinde belirli getirilerin sağlanması olarak da ifade edebiliriz (2009a:2).

Yapılan analiz sonucunda, babaların çocuklarıyla "birlikte oyun oynayarak", "açık havada dolaşarak", "birlikte okul ödevlerini yaparak", "birlikte parka giderek", "birlikte gözlem yaparak", "birlikte markete giderek", "tv de çocuk programları izleyerek", "birlikte yemek yapıp yiyerek", "birlikte kitap okuyarak", "birlikte şarkı söyleyerek "genel konular üzerine sohbet ederek" ve "boyama yaparak" nitelikli zaman geçirdikleri belirlenmiştir. Bu etkinlikler içerisinde tüm babalar ve çocukları için ortak tek etkinlik "birlikte oyun oynamak"tır. Fogarty ve Evans (2009b:2) araştırmaların babaların çocuklarıyla annelere nazaran yüksek enerji gerektiren, fiziksel oyunlarla daha fazla vakit geçirdiklerini, bu oyunların çocukların sadece kas ve koordinasyonlarını değil aynı zamanda davranış yönetimini sağlayan kural algısını da geliştirdiğini ifade etmiş ve oyunun "çocuğun dünyaya açılan penceresi" olduğunu belirterek çocuğun sosyal ve duygusal gelişiminin temel kilometre taşları olan özerkliğin ve bağımsızlığın baba tarafından desteklendiğini vurgulamışlardır. Brown ve diğerleri (2001:1) ebeveynlerin çocuklarıyla vakit geçirmek adına yaptıkları aktivitelerin eğitimden, spora, oyundan, bir mağazaya gitmeye ya da ev işi yapmaya kadar geniş bir aralıkta çeşitlendirilebileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca Baxter'a göre ebeveynin yüksek eğitim seviyesi ile çocukla geçirilecek vakitte paylaşımlı etkinlikler seçme arasında bir ilişki vardır (2010:14).

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuçta, babaların çocuklarıyla hafta sonu günlerde hafta içi günlerden daha nitelikli zaman geçirmeleridir. Babalar bu duruma da hafta içi işte çalışmalarını dolayısıyla eve geç saatte ve yorgun bir şekilde gelmelerini sebep olarak göstermişlerdir. Hafta içi günlerde ise sadece akşamları çocuklarıyla vakit geçirebilmektedirler. Yeung ve diğerleri (2001:136) Amerikalı babaların çalışma saatleriyle, çocuklarıyla hafta içi günlerde vakit geçirmeleri arasında negatif bir ilişki olduğunu ancak hafta sonu günler için böyle bir ilişkinin söz konusu olmadığını araştırmalarında belirtmişlerdir. Sayer ve diğerleri (2004:28) bulgularına göre, babalardan daha az saat çalışan anneler, düşünülenin aksine, hafta sonları çocukla babaların daha fazla ilgilenmesi karşılığında hafta içi daha fazla ilgilenerek çocukla ilgilenme zamanını değiştirmektedir.

Araştırmanın başka bir sonucu da hafta içi günlerde babaların çocuklarıyla geçirdikleri süre 1 saatten azken, hafta sonu 2 saatin üzerine çıkmaktadır. Stafford ve Yeung'un (2003:12) yaptığı araştırmada ebeveynler çocuklarıyla hafta içi günlerde 2 saat 15 dakika geçirirken, bu süre hafta sonları için 4 saat 42 dakikaya çıkmaktadır. Bu iki araştırmada, babaların çocuklarıyla hafta sonu geçirdikleri vakitlerin hafta içi geçirilen vakitlerin iki katı olduğu görülmektedir, ancak bu araştırmadaki babaların çocuklarıyla geçirdikleri hafta içi ve hafta sonu günlere ait süreler Stafford ve Yeung'un araştırmasında yer alan babaların çocuklarıyla geçirdikleri sürelerin yarısı kadardır, bu durumun da babaların çalışma saatlerindeki farklılıktan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda babaların çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmesine engel olan etmenler; "iş saatlerinin yoğunluğu", "beden ve zihin yorgunluğu", "aynı yaş aralığındaki çocuk sayısı", "nasıl vakit geçireceğini bilememek" "teknolojik araçların kullanım yoğunluğu", "babaların kendilerine ayırdıkları vakitler" ve "çocuğun okulöncesi eğitim kurumuna gitmesi" olarak belirlenmiş, ancak babalar tarafından en çok dikkat çekilen iki konu "iş saatlerinin yoğunluğu" ve "beden, zihin yorgunluğu" olmuştur. Baxter'in araştırmasına göre, babalar için uzun süre ücretli çalışma saatleri çoğu zaman baba-çocuk arasındaki iletişim sürecini azaltmaktadır (2010:9). Ayrıca, 4-5 yaş çocuklarının bebeklerle kıyaslandığında ebeveynleriyle daha az zaman geçirdiği tespit edilmiştir, çocukların okul öncesi eğitim kurumlarına gitmeleri de buna sebep olarak gösterilmiştir (Baxter ve diğerleri, 2007; Harrison ve Ungerer, 2005; Akt: Baxter, 2009:3).

Araştırmada ulaşılan bir başka sonuç ise babaların çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin çocukların sosyal-duygusal, dil, psiko-motor, bilişsel ve özbakım becerilerinin gelişimi konusunda yarar sağlayacağıdır. Bu araştırmada babaların hepsi asıl kazanımın "sosyal-duygusal gelişim" alanında olacağı konusunda hemfikirdir. Sarkadi ve diğerleri (2007:155) baba ilgisinin çocukların gelişimsel sonuçları üzerine gerçekleştirdikleri boylamsal çalışma sonucunda, olumlu baba ilgisinin çocuğun sosyal, davranışsal, bilişsel ve psikolojik gelişimini olumlu yönde desteklediği ifade edilmiştir. Cabrera ve diğerlerinin (2007:208) yaptıkları araştırma ise annelerin

aksine, baba desteğinin ve ilgisinin çocukların dilsel, bilişsel ve duygusal gelişimlerinde önemli olduğunu göstermiştir.

Babaların çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin "çocuğunu tanıma", "yetkin olma", "mutlu olma", "rahatlama-huzur bulma", "empati kurma", "sabırlı olma" ve "iletişim becerilerini geliştirme" açılarından babalara fayda sağladığı araştırmadan elde edilen başka bir sonuçtur. Babaların çoğunluğu ise çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmenin onlara mutluğu getirdiği kanaatine varmışlardır. Yapılan araştırmalar, çocuklarıyla vakit geçiren babaların daha fazla psiko-sosyal olgunluk gösterme eğiliminde oldukları, hayatlarında daha mutlu oldukları, daha az psikolojik stres hissettikleri, kendilerini daha iyi anladıkları ve başkalarını anlamak için empati kurduklarını ortaya koymuştur (Pleck, 1997; Snarey, 1993; Eggebean ve Knoester, 2001; Barnett, Marshall ve Pleck, 1992; Gove ve Mongione, 1983; Ozer, Barnett, Brennan ve Sperling, 1998; Akt: Allen ve Daly, 2007:12).

Görüldüğü gibi, 3-6 yaş aralığında çocuğu olan babaların nitelikli zaman algılarına dair görüşlerinin olumlu olduğu ve kendilerini çocukla nitelikli zaman geçirme konusunda yeterli buldukları; ilgili, istekli ve motivasyon sahibi oldukları ve bu durumlarında da eğitim seviyelerinin etkili olduğu söylenebilir. Araştırma babaların çocukları ile geçirdikleri zamanın niteliğine ilişkin sözel ifadelerinin belirlenmesi açısından literatüre katkı getirmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın ilk bulgusuna göre, babaların nitelikli zaman kavramına dair genel bir fikre sahip oldukları görülmektedir. İkinci bulgusuna göre, tüm babaların çocuklarıyla ortak nitelikli zaman etkinliği, "birlikte oyun oynamak"tır. Üçüncü bulgusuna göre, babalar çocuklarıyla hafta sonu günlerde hafta içi günlerden daha nitelikli zaman geçirmektedir. Dördüncü bulgusuna göre, babalar hafta içi günlerde çocuklarıyla 1 saatten daha az vakit geçirirken, hafta sonları 2 saat ve daha fazla vakit geçirmektedir. Beşinci bulgusuna göre, babaların iş saatlerinin yoğunluğu ve beden, zihin yorgunluğu çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerine engel olmaktadır. Altıncı bulgusuna göre, babalar çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin onların sosyal ve duygusal gelişimini destekleyeceğini düşünmektedir. Yedinci bulgusuna göre, babalar çocuklarıyla nitelikli zaman geçirmelerinin kendilerine mutlu olma açısından fayda sağladığını düşünülmektedir. Bu bulgular ışığında geliştirilen öneriler aşağıda sıralanmıştır:

- Bu araştırmada sadece 3-6 yaş aralığında çocuğu olan, 30-40 yaş aralığında, en fazla 3 çocuğu olan, üniversite mezunu, meslek sahibi, Konya ilinde ikamet eden babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın niteliğine dair algılarını belirten görüşleri değerlendirilmiştir. Bu durum araştırmanın sınırlılığı olarak düşünülmektedir. Bu nedenle farklı özellikler taşıyan çalışma gruplarıyla benzer araştırmalar yapılabilir.
- Babaların çocuklarıyla geçirdikleri zamanın miktarından çok niteliği yani bu süreçteki iletişimleri ve neler yapmaları gerektiği konusunda bilgilendirilmeleri gerekir, bu bilgilendirmeler babalara uygun eğitim programları hazırlanarak, seminerler şeklinde verilebilir.
- Baba-çocuk iletişiminin ve etkileşiminin çocuk gelişimindeki önemi basın ve yayın organlarında sık sık vurgulanarak, toplumun ilgisi bu önemli konu üzerinde yoğunlaştırılabilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Arı, R. (2006). *Gelişim ve Öğrenme*.(3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Allen, S. ve Daly, K. (2007). *The Effects Of Father Involvement: An Updated Research Summary Of The Evidence.* Fathe Involvement Research Alliance., 1-53.

Başaran, İ.E. (2011). *Anne, Baba ve Eğitimciler için Çocuk Psikiyatrisi.* (1. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Baxter, J.(2009). *Parental Time With Children- Do Job Characteristics Make A Difference?* Australian Institute Of Family Studies., No.44, 1-16.

Baxter, J.(2010). *An Exploration Of The Timing And Nature Of Parental Time With 4-5 Year Olds Using Australian Children's Time Use Data.* Australian Institute Of Family Studies., No.45, 1-18.

Brown, B.V., Michelsen, E.A., Halle, T.G. & Moore, K.A., (2001). *Fathers' Activities With Their Kids.* Child Trends research Brief., 1-6.

Cabrera, N.J., Tamis-LeMonda, C.S., Bradley, R.H., Hofferth, S. & Lamb, M.E.(2010). *Fatherhood in the Twenty-First Century.* Child Development., Vol.16, No.1, 127-136.

Cabrera, N.J., Shannon, J.D. & Tamis-LeMonda, C.S. (2007). *Fathers' Influence On Their Children's Cognitive and Emotional Development: From Toddlers to Pre-K.* Development Science., Vol.11, No.4, 208-213.

Christensen P.H.(2002). *Why More "Quality Time" Is Not On The Top Of Children's Lists: The "Qualities of Time" For Children.* Children&Society., Vol.71, 77-88.

Çağdaş, A. (2002). *Anne-Baba-Çocuk İletişimi.* (1. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z.Ş. (2010). *Anne-Baba Eğitimi.* (4. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Fogarty, K. ve Evans G.D. (2009a). *Being An Involved Father: What Does It Mean?* University of Florida Publication., 1-5.

Fogarty, K. ve Evans G.D. (2009b). *The Common Roles Of Fathers: The Five Ps.* University of Florida Publication., 1-4.

Güngörmüş, O. (2010). "Baba-Çocuk İlişkisi", *Ana-Baba Okulu*. (14. Basım). (ss. 245-254). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi, Kavramlar, İlkeler, Teknikler.* (23. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Öztürk, M. (2007). *Anne, Baba ve Eğitimciler için Çocuk Psikiyatrisi.* (6. Baskı). İstanbul: Uçurtma Yayınları.

Sarkadi, A., Kristiansson, R., Oberklaid, F. & Bremberg, S. (2007). *Fathers' Involvement and Children's Developmental Outcomes: A Systematic Review Of Longitudinal Studies.* Acta Pediatrica., Vol.97, 153-158.

Sayer, L.C., Bianchi, S.M. & Robinson J.P. (2004). *Are Parents Investing Less In Children?Trends in Mothers' And Fathers'Time With Children.* American Journal Of Sociology., Vol.110, No.1, 1-43.

Saygılı, S. (2008). *Ruhen ve Bedenen Sağlıklı Çocuk Yetiştirmek.* (1. Baskı). İstanbul: Hayat Yayıcılık.

Semerci, B. (2009). *Birlikte Büyütelim Çocuk Ruh Sağlığı.* (1. Basım). İstanbul: Alfa Yayınları.

Stafford, F. ve Yeung, W.J. (2003). *The Distribution Of Children's Developmental Resources.* The IZA Conference for the International Research Consortium in the Economics of Time Use in the Household in St. Gerlach, The Netherlands, May 26-27, 2003, 1-33.

Tarhan, N. (2011). *Aile Okulu.* (14. Baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.

Yavuzer, H. (2006). *Çocuk Eğitimi El Kitabı.* (20. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2010a). *Çocuğu Tanımak ve Anlamak.* (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2010b). *Anne Olmak.* (2. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yavuzer, H. (2011). *Ana-Baba ve Çocuk.* (22. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

Yeung,W. J., Sandberg, J.F., Davis-Kean, P.E. & Hofferth, S.L. (2001). *Children's Time With Fathers In Intact Families.* Journal of Marriage and the Family Vol.63, 136–154.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, H. (2007). *Sevgili Anne ve Babacığım, Lütfen Bu Kitabı Okur musunuz!*. (27. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.

Yörükoğlu, A. (2004). *Çocuk Ruh Sağlığı.* (25. Basım). İstanbul: Özgür Yayınları.

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

AKADEMİK PERSONELİN AKADEMİK SOSYAL AĞLARI KULLANIM DÜZEYİ: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Emel Güler
Anadolu Üniversitesi
emelgoksal@anadolu.edu.tr

Yard. Doç. Dr.Mehmet Emin Mutlu
Anadolu Üniversitesi
memutlu@anadolu.edu.tr

Özet

Sosyal ağlar bireylerin ve kuruluşların her türlü bilgi, fikir ve belge paylaşımına imkan tanıyan iletişim ortamlarıdır. Sosyal ağların kullanımı gün geçtikçe yaygınlaşmakta ve bireylerin günlük yaşamının bir parçası haline gelmektedir. Bireyler gündemi, olayları, vb. sosyal ağlar aracılığıyla takip eder hale gelmiştir. Bireyler sosyal ağlar sayesinde ortak çalışmalar yapmakta, çalışmalarını ve araştırmalarını sosyal ağlar aracılığıyla paylaşabilmektedirler. Web 2.0 teknolojileri araştırmacılara ve akademisyenlere akademik çalışmalarını yürütmek ve sonuçlarını paylaşmak için yeni imkanlar sunmaktadır. Bu teknolojiler sayesinde araştırmacılar, kendi çalışmalarını paylaşmak, yeni çıkan yayınları takip etmek, diğer araştırmacılarla işbirliği içinde çalışmalar yapmak vb. olanaklara sahip olabilmektedirler. Bu amaçla *Facebook, Twitter* gibi genel amaçlı sosyal ağların yanı sıra akademik çalışmaların paylaşıldığı sosyal ağlar da kullanılmaktadır. Bu ağlara *Academia.edu, Epernicus Network, ResearchGate, Methodspace, Sciencestage* gibi siteler örnek olarak verilebilir. Bu çalışmada Academia.edu ve ResearchGate akademik sosyal ağları ele alınacak ve bu ağlarda kayıtlı olan Anadolu Üniversitesi'nde görevli akademik personel üzerinde araştırma yapılacaktır. Araştırma ile akademik personelin akademik sosyal ağları kullanım düzeyi, kullanım amacı, kullanım sıklığı gibi sorulara cevap aranacaktır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Ağlar, Akademik Sosyal Ağlar, Kişisel Öğrenme Ortamları, Kişisel Araştırma Ortamları, Web 2.0

USAGE LEVEL OF ACADEMIC SOCIAL NETWORKS BY ACADEMIC STAFF: ANADOLU UNIVERSITY EXAMPLE

Abstract

Social Networks are communication medium which enable individuals and institutions to share every kind of information, idea and documents. Usage of social networks are becoming widespread day by day and they have become part of the individuals lives. Individuals are following up the news and events via social networks. Also individuals can make joint studies with the help of the social networks, share their works and researches via social networks. Web 2.0 technologies provide new opportunities to the researchers and the academicians for carrying out their studies and sharing the results. Thanks to these technologies, researchers have the opportunity of sharing their works, following recent publications, making joint studies with the other researchers etc. Besides common social networks such as Facebook, Twitter, social networks on which academic studies are shared, are also used for this aim. Sites such as *Academia.edu, Epernicus Network, ResearchGate, Methodspace, Sciencestage can be given as an example of these sites.* In this study, Academia.edu and ResearchGate academic social networks will be discussed and the research will be conducted on academic staff of the Anadolu Univesity of whom are registered on these web sites. Answers to the questions of usage level, usage aim, usage frequency of the academic staff will be seeked with this study.

Key Words: Social Networks, Academic Social Networks, Personal Learning Environments, Personal Research Environments, Web 2.0

GİRİŞ

Günümüzde bilgiye erişim internet teknolojileri sayesinde daha kolay hale gelmiştir. Araştırmacılar da, bilimsel araştırma ve çalışmalarını bu teknolojiler ile daha kolay gerçekleştirebilmektedirler. Web 2.0 teknolojileri ile araştırmacılar ve akademisyenler akademik çalışmalarını yürüterek, bu çalışmalarının sonuçlarını paylaşma imkanı bulmaktadırlar. Aynı zamanda araştırmacılar, farklı araştırmacılar ile tanışıp bir araya gelerek ortak çalışma yapma imkanına sahiptirler. Bu olanaklar araştırmacılara birçok araç ile sağlanabilmektedir. Bunlardan biri de akademik sosyal ağlardır. Akademik sosyal ağlar ile araştırmacı kendi akademik sayfasını oluşturarak, diğer araştırmacılar ile de iletişim içinde olabileceği bir ortama girmektedirler.

Akademik Sosyal Ağlar

Web 2.0 teknolojileri ile farklı kişilerle bağlantı kurmak, kaynak paylaşımı gibi etkileşimler kolaylıkla gerçekleştirilebilir hale gelmektedir. Rebuin'e (2011) gore araştırma alanında birçok Web 2.0 uygulaması bulunmaktadır. Bu uygulamalar;

1. Araştırmanın paylaşılması
2. Kaynakların paylaşılması
3. Sonuçların paylaşılması olarak gruplandırılabilir.

Günümüzde akademisyenlerin kendi akademik ağlarını oluşturabileceği birçok sosyal ağ sitesi bulunmaktadır. Akademik sosyal ağ hizmetleri, çevrimiçi araştırma faaliyetlerini destekleyen ve aynı zamanda bilim insanları için sosyal ağlar oluşturma olanakları sunan çevrimiçi platform veya yazılımlardır (Oh, Jeng, 2011). Academia.edu (http://academia.edu) ve ResearchGate (**http://www.researchgate.net**) akademik içerikli web sayfalarına, Mendeley (**http://www.mendeley.com**) ise akademik araştırmaların yapılabileceği web tabanlı yazılıma örnek verilebilir. Akademik sosyal ağlar ile araştırmacı, kendi kaynaklarını paylaşma, kaynaklar üzerinde diğer araştırmacılar ile birlikte çalışma yapma gibi olanaklar bulur.

Akademik sosyal ağlar ile araştırmacı kendi araştırma ortamını kendi oluşturabileceği gibi, bu amaçla geliştirilen hizmetleri de kullanabilir (Mutlu, 2012).

Akademik sosyal ağlar kullanıcıya aşağıdaki olanakları sunmaktadır (Oh, Jeng, 2011):

1. Kullanıcı kendine araştırma odaklı, profesyonel portfolio ve özgeçmişini içeren bir profil oluşturabilir.
2. Kişisel yayınları, kaynakça ve yapılan atıfların paylaşımını destekler.
3. Çevrimiçi grup araştırma faaliyetleri için imkan sunar. Kullanıcılar grup oluşturarak, paylaşımlarını gerçekleştirebilirler.

Bu çalışma kapsamında çevrimiçi hizmet sunan iki akademik sosyal ağ incelenecektir. Çalışma için Anadolu Üniversitesi'nde görev yapan akademik personel tarafından en sık kullanılan ağlar olan *Academia.edu* ve *ResearchGate* seçilmiştir.

Academia.edu Akademik Sosyal Ağı

Academia.edu, akademisyenlerin ve lisansüstü öğrencilerin akademik web sayfaları oluşturabildiği bir sitedir. Academia.edu'ya kayıtlı 1,903,874 kullanıcı, 1,684,996 adet yayın ve 599,756 araştırma alanı eklemiştir (http://academia.edu/about).

Bu sosyal ağda, kullanıcılar bölümlerine ve ilgi alanlarına göre gruplandırılmaktadır. Araştırmacı kendi makalelerini sisteme ekleyebilmektedir. Aynı zamanda çalışmaların tam metinlerine de ulaşma imkanı bulmaktadır. Araştırmacıların yayınları, Academia.edu'ya Scribd aracılığıyla yüklendiği için kullanıcı, belgenin tamamını indirmeden içeriğine göz atma imkanı bulabilmektedir.

Academia.edu'da kullanıcı Facebook, LinkedIn ve Gmail hesapları aracılığıyla tanıdıklarına erişebilir ve kendisine giriş sayfası oluşturabilir. Kullanıcı ayrıca kendi ilgi alanına yönelik yayınlar ile ilgili uyarı sistemi oluşturabilmektedir.

Academia.edu sosyal ağını kullanan bir kullanıcı,

- Çalışmalarını (makale, araştırma) sisteme ekleyebilir.
- Aynı konuda çalışan araştırmacılardan haberdar olur.
- Gruplar oluşturulabilir.
- Çalışmalarını profil bölümünde yer alan blogda yayınlayabilir.
- Google'da kendi ile ilgili yapılan aramalardan haberdar olabilir.

ResearchGate Akademik Sosyal Ağı

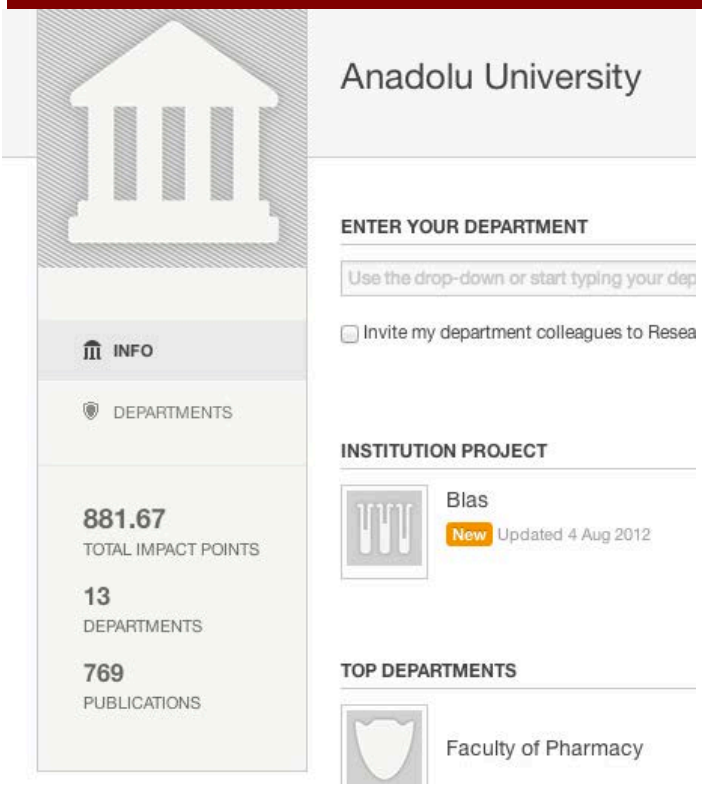
ResearchGate, bilim insanları için 2008 yılında oluşturulmuş bir sosyal ağdır. Bu sosyal ağ ile kullanıcı kendine bir profil sayfası oluşturarak diğer araştırmacılar ile bağlantı kurabilir, ilgi alanlarına göre çalışmalara, konferanslara ve iş ilanlarına erişebilir. Kullanıcılar, genel veya özel gruplar oluşturarak paylaşımlarını gerçekleştirebilirler. ResearchGate'in önemli özelliklerinden biri 35 milyon'un üzerinde bilimsel dergi makalesi içeren bir semantik arama motorunun bulunmasıdır. Kullanıcı, sitede tam metin belgelerini yayınlanabilir ve indirebilir.

Anadolu Üniversitesi'nde Academia.edu ve ResearchGate Akademik Sosyal Ağlarının Kullanımı

Academia.edu ve ResearchGate sosyal ağları incelendiğinde Anadolu Üniversitesinin profili aşağıdaki şekilde görülmektedir.
Anadolu Üniversitesi'nden Academia.edu'ya kayıtlı 735 kişi ve yüklenmiş yaklaşık 600 belge bulunmaktadır.

Resim 1. Academia.edu akademik sosyal ağı

ResearchGate sitesi incelendiğinde Anadolu Üniversitesi'nden 13 fakülteden kayıtlı 248 kullanıcı bulunmaktadır. Bu kullanıcılar siteye 769 belge yüklemişlerdir.



Resim 2. ResearchGate akademik sosyal ağı

YÖNTEM

Çalışmanın hedef kitlesini Anadolu Üniversitesi'nde görevli akademik personel oluşturmaktadır. Bu çalışma ile aşağıdaki soruların cevaplarına ulaşılmaya çalışılacaktır:

1. Akademik personelin akademik sosyal ağları kullanım düzeyi nedir?
2. Akademik personelin akademik sosyal ağları kullanım amaçları nelerdir?
3. Academia.edu ve ResearchGate sosyal ağlarının kullanım sıklığı nedir?
4. Academia.edu ve ResearchGate dışında kullanılan akademik sosyal ağlar var mıdır?

Bu çalışmada akademik personele, akademik sosyal ağları kullanma düzeylerini incelemek için anket uygulanmıştır.

BULGULAR

Çalışmada uygulanan anketi 34 akademik personel cevaplandırmıştır. Anket sonuçlarına gore elde edilen verile aşağıdaki şekilde özetlenebilir:

Ankete katılan araştırmacıların %35'i Açıköğretim Fakültesi, %12'si Eczacılık Fakültesi, %12'sI Eğitim Fakültesi, %6'sı Mühendislik Fakültesi, %3'ü Yabancı Diller Yüksekokulu, Porsuk Meslek Yüksekokulu, DİLKOM ve diğer fakültelerde görev yapmaktadır.

Araştırmacıların %59'u kadın, %41'I erkeklerden oluşmaktadır. Yaş dağılımına gore araştırmacılar incelendiğinde, %38'ü 31-35, %18'i 36-40, %18'i 46-50, %12'I 41-45, %9'u 25-30, %6'sı ise 51 ve üzeri yaş aralğındadır.

Araştırmacıların %32'sininn kendine ait bir blog/wiki sayfası vardır ve %24'ü sayfalarını ayda birkaç kere güncellerken %9'u sayfalarında haftada birkaç kere güncelleme yapmaktadır.

Araştırmacıların akademik sosyal ağlara üye olma durumları ise şu şekilde özetlenebilir:

Academia.edu: Araştırmacıların %65'i bu ağa üyedir. Bu araştırmacıların %21'i 1 yıldan az bir zamandır ağa üye iken 44'ü ise 2 yılı aşkın bir süredir bu sosyal ağa üyedir.

ResearchGate: Araştırmacıların %59'u ResearchGate ağına üyedir. Bu araştırmacıların %32'si 1 yıldan az bir süredir ağa üye iken, %27'sI 2 yılı aşkın bir süredir bu sosyal ağa üyedir.

Araştırmacıların akademik sosyal ağlara üye olma sebepleri incelendiğinde ise aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1: Akademik Sosyal Ağlara Üye Olma Sebepleri

	1 (Az Önemli)	2	3	4	5 (Çok Önemli)
Kendini tanıtmak	%24	%3	%32	%32	%9
Başka araştırmacıları tanımak	%6	%6	%24	%50	%15
Kendi yayınlarını/çalışmalarını paylaşmak	%15	%3	%24	%35	%24
Kendi çalışması sırasında yararlanılan kaynakları paylaşmak	%12	%26	%21	%26	%15
Diğer araştırmacıların kaynaklarından yararlanmak	%6	%6	%21	%41	%26
Diğer araştırmacılar ile ortak çalışma yapmak	%6	%18	%21	%35	%21
Diğer araştırmacıların yaptığı çalışmaları takip etmek	%3	%3	%15	%47	%32
Sadece üyeyim	%50	%15	%12	%3	%21

Elde edilen sonuçlara gore araştırmacıların %74'ünün akademik sosyal ağ profillerinin güncel olduğu gözlenmektedir.

Araştırmacıların akademik sosyal ağ sitelerine giriş yapma sıklığı incelendiğinde, %38'I birkaç günde bir, %29'u bir haftadan uzun bir sure, %18'u günde birkaç kere, %12'si ise haftada bir olarak gözlenmiştir. Araştrmacıların %3'ü ise sürekli çevrimiçi durumda olduğunu belirtmiştir.

Araştırmacıların akademik sosyal ağ sitesine giriş yaptığında, sitede ortalama geçirdikleri süreler ise şu şekildedir: %41'I 11-30 dk, %26'sı 5-10 dk, %18'I 30 dk ve üzeri, %15'I 5 dakikadan az.

Araştırmacıların %56'sı akademik sosyal ağlarda bir gruba üye olduklarını belirtmişlerdir. Araştırmacıların %76'sı üye oldukları ağları diğer araştırmacılara önerirken, %50'si ise derslerinde öğrencilerine bu ağları önermektedir.

SONUÇ

Elde edilen verilere gore araştırmacıların akademik sosyal ağları kullanma düzeyinin yüksek olmadığı gözlenmektedir. Araştırmacılar bu ağları etkin bir şekilde kullanarak araştırma yapma, paylaşımarda bulunma, farklı araştırmacılarla çalışma yapma gibi olanaklar bulabileceklerdir. Araştırmacılara akademik sosyal ağları etkin kullanabilmeleri için aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

- Yayınları güncel tutarak benzer yayınları takip etmek.
- Aktif kullanım ve paylaşımda bulunmak.
- Kaliteli paylaşım ve işbirliği yapmak.
- Web 2.0 araçları ile etkin bir kişisel araştırma ortamı oluşturarak,akademik sosyal ağlar ile bütünleştirmek.
- Araştırmacıların alanlarıyla ilgili araştırma ağları oluşturarak bilimsel çalışmalarını bu ortamda gerçekleştirmek.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Codina, L. (2009). Science 2.0: Social networks and online applications for scholars. "Hipertext.net", num. 7,2009.
(http://www.upf.edu/hipertextnet/en/numero-7/ciencia-2-0.html Erişim Tarihi: 19 Kasım 2012)

Giglia, E (2011) , Academic Social Networks: it's time to change the way we do search, *European Journal of Physical and Rehabilitation Medicine*, (47)2, 345-349, June.
(http://eprints.rclis.org/bitstream/10760/16299/1/eur_jnl_med_rehab%202%202011.pdf Erişim Tarihi: 12 Kasım 2012)

Nentwich, M.(2010), Web 2.0 and Academia, *Proceedings of the 9th Annual IAS-STS Conference "Critical Issues in Science and Technology Studies"* 3rd – 4th May 2010, Graz, Austria.
(http://epub.oeaw.ac.at:8000/ita/ita-papers/MN_10_1.pdf Erişim Tarihi:8 Kasım 2012)

Oh, J. S., & Jeng, W. (2011). Groups in Academic Social Networking Services - An Exploration of Their Potential as a Platform for Multi-disciplinary Collaboration. *In Proceeding of 2011 IEEE SocialCom*.
(http://www.pitt.edu/~wej9/GroupsinASNS_Oh_Jeng_2011.pdf Erişim Tarihi: 19 Kasım 2012)

Mutlu, M.E. (2012). Kişisel Aarştırma Ortamları.
(http://kisiselogrenmeortamlari.blogspot.com/2012/11/personal-research-environments.html Erişim Tarihi: 30 Aralık 2012)

Roncaglia, G.(2009) Web 2.0 and the Future of Research: New Tools for Research Networks, *Contemporary History in the Digital Age*, Luxembourg 15-16 October 2009
(http://dspace.unitus.it/bitstream/2067/946/1/Roncaglia_Luxembourg2009.pdf Erişim Tarihi: 19 Kasım 2012)

Rebiun (2011). *Science 2.0: The Use of Social Networking in Research*. Revised and updated version.
(http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/10261/1/Ciencia20_rebiun_eng.pdf Erişim Tarihi: 8 Kasım 2012)

Academia.edu Sosyal Ağı www.academia.edu

ResearchGate Sosyal Ağı www.researchgate.net

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

BİLGİSAYAR DESTEKLİ KAVRAM HARİTASI TEKNİĞİ YARDIMIYLA ÖĞRETİM MATERYALİ TASARIMI

Öğrt. Gör. Sinan Uğuz
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Bucak Zeliha Tolunay Uygulamalı Teknoloji ve İşletmecilik Yüksekokulu
sinanuguz@hotmail.com

Özet

Bu araştırmada, meslek liselerinin bilişim teknolojileri alanı derslerinden biri olan Bilişim Teknolojilerinin Temelleri dersi işlemciler modülünün içeriğine bağlı kalınarak hazırlanan ve öğrenciler tarafından bilgisayar ortamında yerel olarak veya internet üzerinden uzaktan eğitim yoluyla kullanılan bir öğretim materyali tasarlanmıştır. Tasarlanan materyal ile öğrencilere modül içeriğini oluşturan konuların bilgisayar destekli kavram haritaları, görsel animasyonlar ve sınavlar kullanılarak daha görsel ve zevkli bir şekilde öğretilmesi amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilgisayar Destekli Kavram Haritaları, Bilgisayar Destekli Eğitim, Web Tabanlı Uzaktan Eğitim

USING THE TECHNIQUE CONCEPT MAP OF COMPUTER AIDED DESIGN OF TEACHING MATERIAL

Abstract

In this search, vocational schools information technology field courses, one of the Informatics Technology Fundamentals class processors modules, the contents of the stick to be prepared by students in computer locally or via the internet distance education by using a teaching material was designed. Modules designed for students with material about the contents of the computer-aided concept maps by visual examination using animations and more visual and enjoyable aimed to teach.

Keywords: Computer Based Concept Maps, Computer Based Education, Web Based Distance Education

GİRİŞ

Uzaktan Eğitim, geleneksel nitelikteki eğitim-öğretim sorunlarına bir seçenek olarak ortaya çıkmış, eğitim etkinliklerini planlayanlar ve uygulayıcılar ile öğrenciler arası iletişim ve etkileşimin özel olarak hazırlanmış öğretim üniteleri ve çeşitli ortamlar yoluyla belirli bir merkezden sağlandığı bir öğretim yöntemidir (Uşun,1999). İnternet araçları kullanılarak uzaktan eğitim modelleri kurulabilir. E-posta, Haber grupları, forumlar uzaktan eğitim modellerine örnek olarak verilebilir. Uzaktan eğitim modelleri arasında en yenisi ve en verimlisi Web Tabanlı Uzaktan Eğitim modelidir (Horton, 2000). Web tabanlı uzaktan eğitimde ders içeriklerinin anlatılmasında, sayfaların gerekli yerlerine resim, ses ve görüntüler eklenerek öğrencilerin derse olan ilgi ve motivasyonları artırılabilir (Kaptan ve Çamurcu,2002).

Günümüzde eğitim öğretim yöntemleri ile ilgili çok farklı akademik araştırmalar yapılmaktadır. Artık geleneksel eğitim öğretim anlayışının olumsuz yönleri yapılan birçok araştırmada görülmektedir (Açıkgöz, 2002). Rousseau, Pestalozzi ve Dewey gibi yazarların geleneksel öğrenme ve öğretme anlayışını eleştirerek, geleneksel öğretim yönteminin öğrencilerin doğal öğrenme yetilerini gerilettiğini vurgulamıştır. Şahin (1996), geleneksel öğretim yönteminde, beyindeki öğrenme merkezinin hep aynı uyarıcılarla yani aynı yöntemlerle uyarıldığını belirtmiş ve bir süre sonra öğrencilerin öğretmenlerin söylediklerini algılayamaz hale geldiklerini vurgulamıştır.

Öğrencilere farklı eğitim öğretim teknikleri uygulanması, geleneksel eğitim öğretimin yaratabileceği olumsuzlukların başarıya olan negatif etkisini azaltacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada meslek liselerinde bilişim teknolojileri alanında okuyan öğrenciler için web tabanlı uzaktan eğitim yoluyla bilgisayar destekli kavram haritası tekniği kullanılarak, görsel animasyonlarla ve sınavlarla desteklenmiş bir öğretim materyali geliştirilmiştir.

Kavram haritaları tek bir kavramın aynı kategorideki diğer kavramlarla ilişkisini belirten somut grafiklerdir. Kavram haritaları öğrencilerin öğrenmeleri gereken kavramların neler olduğu ve bu kavramlar arasında nasıl bir bağ kurulacağını gösteren planlama düzenekleri olarak düşünülebilir (Demirel, 2002).

McGowen ve Tall (1999)'a göre Kavram haritası, kavramların ve bu kavramlar arasındaki ilişkilerin grafiksel olarak gösterilmesinin bir yoludur. Bilgisayar teknolojisi, bireyin oluşturacağı bilgileri belleğinde hem grafiksel, hem de sembolik temsil biçimleri dâhilinde depolanmasına olanak sağlar. Böylece öğrenmeyi daha anlamlı yaparak bilgi depolamasını daha uzun vadeli kılabilir.

Bu doğrultuda kavram haritalarının bilgisayarlarda hazırlanarak öğrencilere sunulması, grafiksel ve sembolik temsil biçimlerinden oluşan kavram haritalarının, öğrenmeyi daha anlamlı ve kalıcı hale getirebileceği sonucu çıkarılabilir. Gerçekleştirilen çalışmada da öğrencilere bilgisayar destekli kavram haritası tekniği kullanılarak geleneksel eğitim öğretimden farklı bir yöntem uygulanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın temel amacı bilişim teknolojilerinin temelleri dersinin geleneksel anlatımdan sıyrılarak bilgisayar destekli bir öğretim materyali ile öğretilmesini sağlamak ve öğrencilerin bireysel olarak yer ve zaman kısıtları olmadan internet üzerinden dersi takip etmelerini sağlamaktır.

Araştırma neticesinde hazırlanan öğretim materyalinin, meslek liselerinin bilişim teknolojileri alanlarında okuyan öğrencilere ve görev yapan öğretmenlerine, bilişim teknolojilerinin temelleri derslerinde yardımcı birer kaynak olacağı düşünülmektedir. Bilişim teknolojileri modüllerini hazırlayan komisyonların modül yazım çalışmalarında bu araştırmanın bulgularından faydalanabilecekleri düşünülmektedir. Araştırma, kavram haritalarının dersin öğretiminde kullanılabilirliğini ortaya koymak açısından da önem taşımaktadır.

Çalışmanın yöntemini süreç olarak iki aşamada değerlendirebiliriz. İlki öğretim materyalinin yazılımsal ve grafiksel olarak hazırlanması, ikincisi ise hazırlanmış öğretim materyalinin öğrencilerin kullanımına sunulması aşamalarıdır. Çalışmanın ilk aşamasındaki süreç aşağıdaki alt başlıklarda anlatılmaktadır.

Öğretim Materyalinin Hazırlanmasında Kullanılan Yazılımlar

Araştırma için hazırlanan öğretim materyalinin içeriğini farklı tipteki animasyonlar oluşturmaktadır. Animasyonların grafiklerinin hazırlanmasında Adobe Fireworks CS3 ve Adobe Photoshop CS3 programları kullanılmıştır. Animasyonların oluşturulmasında ise Adobe Flash CS3 programı kullanılmıştır. Hazırlanan animasyonlar internet ortamında Dreamveawer 8 programı kullanılarak oluşturulan web sitesinde yayınlanmıştır.

Öğretim Materyalinde Derse Giriş ve Öğrenciyi Bilgilendirme

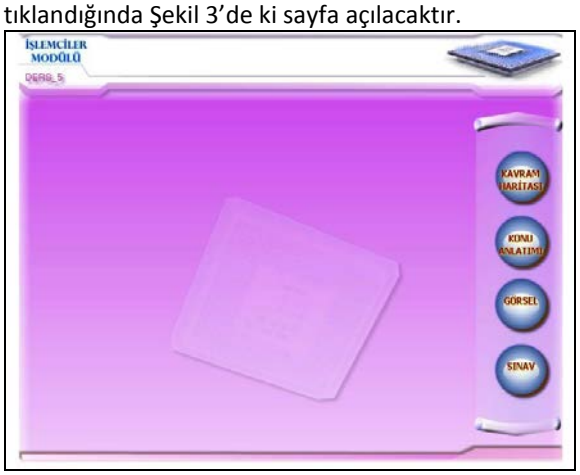
Öğretim materyalinde ders sayfaları açıldığında yazılı ve sesli olarak mevcut ders hakkında ön bilgilendirme yapılmaktadır. Şekil 1'de bir derse ait ön bilgilendirme görülmektedir. Ön bilgilendirme ile öğrencinin derse güdülenmesi amaçlanmaktadır. Öğretim materyalinin her dersinde animasyonlarda, ön bilgilendirme ve sınav aşamalarında, öğrenciyle diyalog kurulması esnasında sesli ve görsel olarak iletişim bir maskot (solucan şeklindeki animasyon) aracılığı ile yapılmaktadır.

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

Şekil1: Bir Derse Ait Ön Bilgilendirme Ekranı

Öğretim Materyalinin Konu Anlatımı Kısımları

İşlemciler modülünün içeriğine bağlı kalınarak her konu için metin ve grafiklerle desteklenmiş konu anlatımı kısmı yer almaktadır. Öğrenci kitaba gerek kalmadan konuyu buradan okuyabilecektir. Konu anlatım sayfaları kitaplardan farklı olarak önemli kısımları renklendirilmiş olup, özellikle resimlere üç boyut özellikleri katılarak göze hoş gelen ve daha belirgin özellikler kazanmaları sağlanmıştır. Şekil 2'de ki "Konu Anlatımı" adlı butona tıklandığında Şekil 3'de ki sayfa açılacaktır.



Şekil 2: Bir Derse Ait Ana Menü Ekranı

Şekil 3: Bir Derse Ait Konu Anlatımı

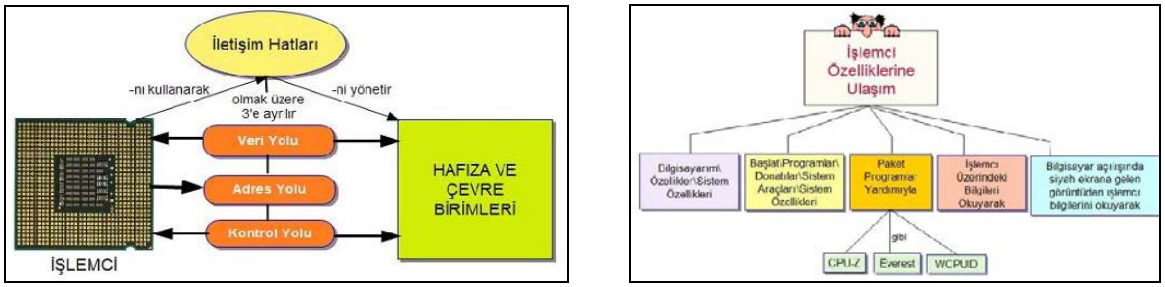
Öğretim Materyalinin Kavram Haritası Kısımları

Her bir konuya ait kavram haritası bu kısımda yer almaktadır. Kavram haritaları oluşturulurken bilişim teknolojileri öğretmenlerinden oluşan 5 kişilik bir gruba danışılmıştır. Her öğretmen hazırlanan kavram haritalarını yorumlamış ve eksik görülen noktaları belirterek gerekli düzenlemeler neticesinde son halleri oluşturulmuştur.

Bilgisayarın özellikleri göz önüne alındığında pek çok eğitimci, bilgisayar teknolojisinin kalem kağıtla yapılan kavram haritalarının sınırlılıklarının potansiyel çözümü olduğuna inanmaktadır (Tsai vd, 2001). Kalem-kâğıtla yapılan kavram haritalarının içerdiği zorluklar, öğrencilerin kavram haritalarını daha kolay yapılandırabilmeleri için araştırmacıların bilgisayar destekli kavram haritaları yapmaları sağlanmıştır. Birçok deneysel çalışmada geliştirilmiş bilgisayar destekli kavram haritalarının geçerliliği kanıtlanmıştır (Chang vd, 2001).

Çalışmada kavram haritalarında şekillere de yer verilerek haritaların okunmasının hem görsel hem de metinsel olarak yapılması sağlanmıştır. Derse ait konunun özetleyicisi niteliğinde kavram haritası, öğrenciler derse

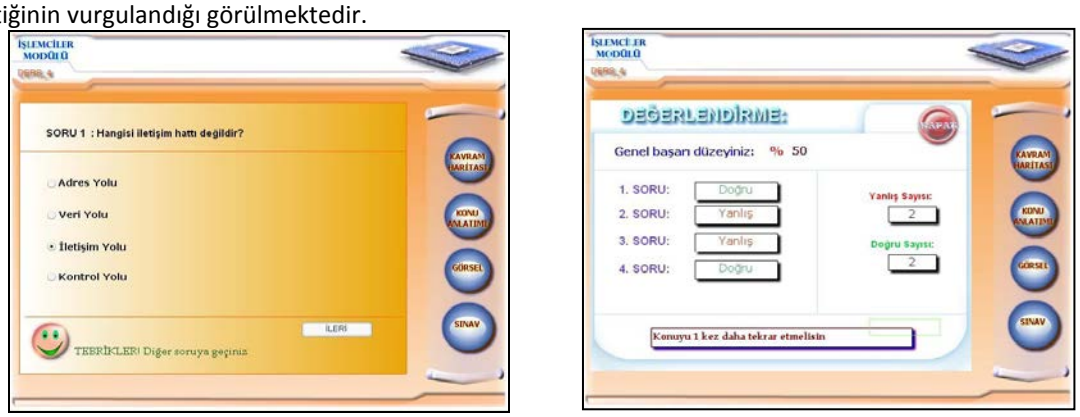
başlarken konu hakkında ön bilgi vermek amaçlı veya farklı bir zamanda derse girdiğinde konuyu hatırlama amaçlı olarak kavram haritasını kullanabilirler.



Şekil 4: İki Farklı Derse Ait Kavram Haritaları

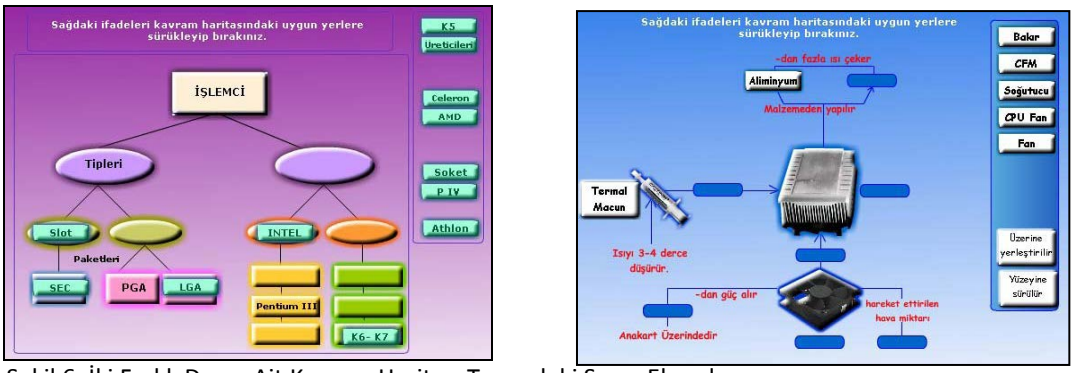
Öğretim Materyalinin Sınav Kısımları

Her ders sonunda öğrencilere, kavram haritası doldurma ya da test tarzında sınav uygulanmaktadır. Çoktan seçmeli test tarzındaki sınavlarda öğrenciler bir soruya cevap verdikten sonra diğer soruya geçmeden mutlaka sorunun doğru cevabını öğrenmektedir. Öğrenci test sınavını sonlandırdığında kendisine çıkan liste ile hangi sorulara doğru cevap verdiği toplamdaki yüzde başarısı gibi sonuçlar verilmektedir. Ayrıca öğrencinin sınavdaki başarı durumu dikkate alınarak bir sonraki derse geçip geçmeme konusunda bir ikazda bulunulmaktadır. Şekil 5'deki değerlendirme ekranında %50 başarı sağlamış olan bir öğrenciye konuyu bir kez daha tekrar etmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir.



Şekil 5: Bir Derse Ait Test Tarzındaki Sınav Ve Değerlendirme Ekranı

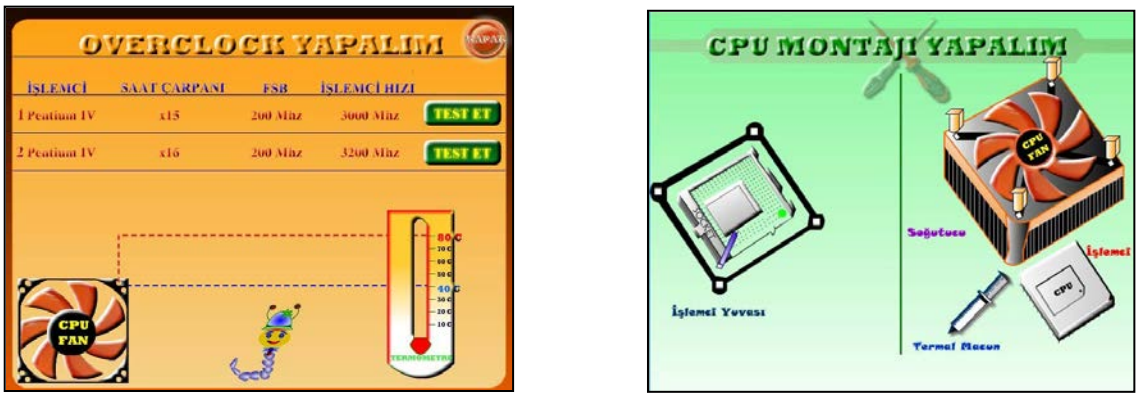
Öğretim materyalinde uygulanan 2. sınav şekli ise Şekil 6'da görülen şekliyle kavram haritalarının öğrenciler tarafından doldurulması ile gerçekleştirilmektedir. Bu uygulamada öğrencilere bazı alanları boş bırakılmış bir kavram haritası verilmektedir. Öğrenciler kavram haritasındaki boşlukları, ekranın sağındaki kutucuklarda yazan kelimelerden hangisi uygun düşüyorsa sürükle bırak yöntemiyle doldurmaktadırlar. Eğer sürüklenen kelime yanlış kutucuğa bırakılırsa kelime sürüklenmeden önceki yerine otomatik olarak geri yerleşecektir. Bu durum öğrenci doğru kutucuğu bulana kadar devam edecektir.



Şekil 6: İki Farklı Derse Ait Kavram Haritası Tarzındaki Sınav Ekranları

Öğretim Materyalinin Animasyon Kısımları

Her konu anlatımına ait oluşturulmuş animasyonlar bu kısımda yer almaktadır. Öğretim materyalinde hazırlanan animasyonlar ile öğrencinin konuyu kendisinin uygulayarak yapması amaçlanmıştır.



Şekil 7: İki Farklı Derse Ait Animasyonlar

Öğretim Materyalinin Öğrencilerin Kullanımına Sunulması

Öğretim materyali bilişim teknolojileri 10.sınıf öğrencileri tarafından uygulanacağı için öğrencilerin öğretim materyalini kullanabilecekleri temel bilgisayar bilgisine sahip oldukları var sayılmıştır.

Öğretim materyalinin tasarımı tamamlandıktan sonra öğrencilerin uygulayabilmesi için gerekli bazı alt yapıların oluşturulması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Özellikle kavram haritası yönteminin öğrenciler tarafından tam olarak bilinmediği hatta çoğu öğrencinin ilk defa kavram haritası ile karşılaştığı yapılan mülakatlar neticesinde anlaşılmıştır. Bu sorunu aşmak için 2 yol izlenmiştir. İlk olarak derste öğrencilere kavram haritası hakkında bilgi verilmiştir. Her öğrencinin kavram haritalarını daha iyi anlaması için belli konular verilip konuyla ilgili kavram haritalarını elle çizmeleri istenmiştir. Daha sonra çizilen her kavram haritası sınıf ortamında paylaşılmıştır. İkinci olarak da öğretim materyalinin ana sayfasında kavram haritası hakkında bilgiler verilmiş ve öğretim materyalini öğrencilerin nasıl kullanmaları gerektiğine değinilmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Öğretim materyalinin uzaktan eğitim yoluyla öğrencilere sunulmasının öğrencilerin lehine birçok fayda sağladığı düşünülmektedir. Özellikle çalışma açısından zaman ve mekan sınırı olmaması, sınıf içinde kendini rahat ifade edemeyen öğrencilerin daha rahat çalışma şansı bulması, kavram haritalarının konu tekrarlarında kolaylık sağlaması gibi örnekler verilebilir.

Öğrencilerin öğretim materyalinin içeriğini ilgi ile takip ettikleri görülmüştür. Öğretim materyalinin bilgisayar ortamında oluşu, animasyon ve canlandırmaların ses ile desteklenerek aktarılması, materyalin kullanım kolaylığı öğrencilerin derse olan ilgisini artırmıştır. Bu çalışma bilişim teknolojileri alanına ait sadece işlemciler modülü için uygulanmıştır. Bütün öğretim düzeylerine ve alanlarına yönelik bilgisayar destekli kavram haritası tekniği içeren öğretici ders materyalleri geliştirilebilmesi sağlanmalıdır.

Ders kitaplarında da kavram haritalarına yer verilmesi, hatta konu veya ünite sonlarında öğrencilere doldurtmak üzere bir kısmı boş bırakılmış kavram haritalarına yer verilebilir.
Milli Eğitim Bakanlığı, web tabanlı öğretici yazılım ve ders materyallerinin geliştirilmesinin sağlanması için;

- Öğretmenlerin kendi alanlarıyla ilgili materyal geliştirme çalışmalarına girişimlerini desteklemeli, hizmet içi eğitim kursları yaygınlaştırılmalı,
- Var olan materyallerden öğrenme-öğretme sürecinde yararlanmalarını sağlamak üzere gerekli çalışmaları sürdürmelidir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K.(2002).Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları, 355.

Özçelik, D.A.(1992). Eğitim programları ve öğretim (Genel öğretim yöntemleri). Ankara: ÖSYM Yayınları

Chang, K., Sung, Y. & Chen, S., (2001). Learning Thorough Computer-based Conceptmapping With Scaffolding aid, Journal of Computer Assisted Learning, 17,21-33.

Demirel, Ö. (2002).Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Öğretme Sanatı, Ankara: PegemA Yayıncılık, 275.

Horton,W. (2000). Designing Web Based Training, John Wiley &Sons Inc., USA.

Kaptan, H. ve Çamurcu,Y., (2002), *Yönlendirici Algoritmaları İçin Web Tabanlı Eğitim Simülatörü*, Akademik Bilişim Konferansı, Konya, Selçuk Üniversitesi.

McGowen, M. & Tall, D.(1999), Concept Maps and Schematic Diagrams as Devicesfor Documenting the Growth of Mathematical Knowledge, MathematicEducation, 34, 717-733.

Şahin, F.(1996).Fen Bilgisi Öğretiminde Grup İşbirliğinin Önemi. 2. Ulusal Eğitim Sempozyumu (18-20 Eylül 1996), Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Bildiri Kitabı, İstanbul,, 92-105.

Tsai, C., Lin,S. & Yuan, S. (2001). Students'use of Web-Based Concept MapTestingand Strategies for Learning, Journal of Computer Assisted Learning, 17, 72-84.

Uşun, S. (1999). Dünyada ve Türkiye'de Bilgisayar Destekli Öğretim.Ankara:Pegem Yayıncılık.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:09 ISSN: 2146-9199

İLKÖĞRETİMDE MÜZİK ÖĞRETMENİNİN KULLANDIĞI ÇALGININ ÖĞRENCİNİN DERSE İLİŞKİN TUTUMUNA ETKİSİ

Uzman Öğretmen Aytül Levent
ATSO Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi
alevent_66@hotmail.com

Yrd. Doç. Dr. Serpil Umuzdaş
Gaziosmanpaşa Üniversitesi
serpil.umuzdas@gop.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı; ilköğretimde müzik öğretmeninin kullandığı çalgının öğrencinin müzik dersine ilişkin tutumuna etkisini araştırmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Antalya merkez ilçe olan Kepez'deki Yenimahalle ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 94 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada deneysel desen kullanılmıştır. Öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları, Umuzdaş Müzik Dersi Tutum Ölçeği ile ölçülmüştür. Elde edilen veriler SPSS 16.0 kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre öğrencilerin çalgılar ile müzik dersine karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür [F(2-85) = 6.16, p<.01]. Başka bir değişle öğretmenin kullandığı çalgıya göre, öğrencilerin müzik dersine karşı tutumları anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gruplar arasındaki farkın kaynağını bulmak amacıyla Scheffe testinin sonuçlarına göre flüt grubu (X =120.60) ve elektronik org grubu (X =124.88) öğrencilerin tutumlarının keman grubu (X=109.50) öğrencilerinden daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: ilköğretim, müzik, öğretmen, çalgı

THE EFFECT OF THE INSTRUMENT THAT THE TEACHER USE ON THE ATTITUDE TOWARDS THE MUSIC LESSON

Abstract

The aim of this research is to study the effect of the instrument that the teacher use on the attitude towards the music lesson. The study group includes 94 students in the sixth grade who study in the Yenimahalle Primary School in Kepez, Antalya in the academic year of 2012- 2013. In the study, experimental pattern was used. The attitudes of the students towards the music lesson was measured through Umuzdaş Music lesson Attitude Criteria. The data obtained was analysed by using the SPSS 16.0 program. According to the results of the analysis, a meaningful difference was observed between the attitudes of the students towards the music lesson and the instruments. [F(2-85) = 6.16, p<.01]. In other words, in accordance with the instrument the teacher uses, the attitudes of the students towards the music lesson change in an important way. In order to find the source of the difference between the groups, according to the scheffe test results the attitudes of the flute group (X=120.60) and electronic org group (X=124.88) students are more positive than those of the stundents of violin group (X=109.50).

Key Words: primary school, music, teacher, instrument

GİRİŞ

"Müzik eğitimiyle kişi; sevmeyi, kendine ve başkalarına karşı saygılı olmayı, metotlu çalışmayı, düşünerek iş yapma alışkanlığını, toplu iş yapma alışkanlığını, sürekli akıl yürütme alışkanlığını vb. kazanmaktadır" (Karkın, 1984: 196). Bu kazanımları edindirme amacıyla, "önceden oluşturulan tasarısı ve bu tasarının uygulamada

gerçekleşen görünümü" (Uçan, 2005: 61) ile müzik eğitimine yönelik yapılan programlar eğitim-öğretim kurumlarındaki müzik eğitimini bir bütün olarak ele alır. Bu eğitim, özellikle ilköğretim çağındaki çocuğun müziksel gelişimini farklı yöntem ve tekniklerle beslerken onların her yönden sağlıklı, dengeli ve tutarlı ve olarak yetişmelerini sağlayacak unsurları da bünyesinde toplar.

İlköğretim müzik dersi öğretim programının öğrenme alanları "Dinleme-Söyleme", "Müziksel Algı ve Bilgilenme", "Müziksel Yaratıcılık" ve "Müzik Kültürü" olarak dört temel maddede toplanmıştır. "Dinleme-söyleme-çalma" ifadesinin içeriğinde öğrencinin; dinleyeceği, söyleyeceği ve çalacağı müzikleri devinime dönüştürerek müziği içselleştirebileceği diğer bir deyişle müziği yaparak, yaşayarak öğrenebilecekleri belirtilmiştir (M.E.B.İ.Ö.P). Yapılan araştırmalarda öğretmenin derste çalgı kullanmasının tutum ve davranışlara etkisi dile getirilmektedir.

Tutum ve davranış arasındaki ilişki öğrenmeye dayanmaktadır. Tutumlar kişilerin sonradan öğrendiği, değişken olabilen toplumsallaşma sürecinde zamanla değişebilen bir olgudur. Tavşancıl (2010: 64)'a göre de tutum öğrenmeyle kazanılır. Bireyin davranışlarına yönlenip karar verme sürecinde taraf olmaya neden olan bir olgudur. Bireyler sahip oldukları tutumlara sıkı sıya bağlıdırlar ve değiştirme taraftarı olmamalarına karşın yeni bilgi ve deneyimler edindikçe tutumlarını değiştirebilirler.

Bir tutum, bireyin düşünce, duygu ve davranış eğilimlerini birbirleriyle uyumlu kılar. Eğitimde tutumların pekiştirilmesinde en etkin yöntem, öğrenciye tutumla ilgili yeni yaşantılar kazandırmaktır. Öğrenci öğrenirken ve sorunlarını çözerken istenilen tutumların kendine yardım ettiğini, istenilmeyen tutumların kendini engellediğini yaşadıkça deneyim kazanır; istenilen tutumları kendinde yerleştirir (Başaran, 2005: 449).

Amaç

Bu araştırmanın amacı; ilköğretimde müzik öğretmeninin kullandığı çalgının öğrencinin müzik dersine ilişkin tutumuna etkisini araştırmaktır. Bu amaçla; "İlköğretimde müzik öğretmeninin derste kullandığı çalgı türü ile öğrencinin derse ilişkin tutumu arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" cümlesi problem olarak seçilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Çalışma ile elde edilen bulguların; müzik öğretmeni yetiştiren eğitim fakülteleri müzik eğitimi anabilim dallarının öğretim programlarında yer alan "Okul Çalgıları" dersinde yapılacak düzenlemelerin niteliğini arttıracak ilgili bilimsel tartışmalara yön verebileceği düşünülmektedir. Bu çalışma, kullanılan öğretmen çalgılarının eğitim öğretimdeki etkiliğin arttırılması konusundaki çalışmalar bakımından önem taşımaktadır. Buradan hareketle; öğretmenin derste kullandığı çalgı türünün, öğrencinin derse ilişkin tutumuna etkisini araştıran bu araştırma önemli görülmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma, Antalya ilinde bulunan Merkez Yenimahalle, ilköğretim okulunda 2012-2013 eğitim-öğretim yılı 6. Sınıf (A, B, C şubeleri)'nde öğrenim gören öğrenciler ile 01Ekim-25Kasım tarihlerini içine alan 8 hafta süren deneysel etkinlikte elde edilen veriler ve aynı öğrencilere uygulanan Müzik Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin ölçtüğü ile sınırlıdır.

YÖNTEM

Müzik öğretmeninin derste kullandığı çalgı türünün öğrencinin derse ilişkin tutumuna etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, kullanılan çalgıların öğrencide tutum değişikliğine neden olup olmadığını tespit etmedeki uygunluğu nedeniyle deneysel yöntem tercih edilmiştir. Deneysel çalışmada yer alan öğrencilerin aynı müzik öğretmeni ile eğitim gördükleri, okul dışında özel ders olarak müzik dersi almadıkları, aynı sosyal çevrede oturdukları tespit edilmiştir. Böylece benzer geçmişe sahip olmalarıyla yansız atamayla oluşabilecek aksaklıkların en aza indirgenmesi amaçlanmıştır. Grupların homojenliğinin tespiti amacıyla levene testi yapılmış ve grupların homojen olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın yapıldığı üç şubedeki öğrencilerin homojen bir dağılımı olduğu görülmüştür.

Tablo 1. Levene Testi Tablosu

	Genel Uyum			
	Levene	df1	df2	Sig.
öntest	,448	2	85	,640
sontest	1,372	2	85	,259

Çalışma sırasında denek kaybını engellemek için sürekli devamsızlık yapan öğrenciler çalışmaya dahil edilmemiştir. Kalan deneklerde kayıp yaşanmamıştır. Ayrıca öğrencilere çalışmanın içinde oldukları belli edilmeyerek etki altında kalmaları engellenmiştir. Veri toplama aracı olarak kullanılan ölçek, deneysel çalışma öncesi ve sonrası öntest-sontest olarak aynı öğrencilere uygulanmıştır. Testten elde edilen puanların farkı Anova ile ölçülmüştür.

Deney sürecindeki üniteler "Atatürk'ün Müzik Sevgisi", "Müzikte Çok Seslilik", "Benim Müzik Kalıbım" konuları olarak belirlenmiştir. Bu konular Ekim ayından başlayıp Kasım ayı dahil sekiz haftalık sürede olağan zamanında uygulanmıştır. Öğretmen çalgısı olarak klavye, blok flüt ve keman kullanılmıştır. Sınıf şubelerinde öğretmen çalgısıyla ders yapmadan önce öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının ölçüleceği Umuzdaş Müzik Dersi Tutum Ölçeği dağıtılarak isimsiz olarak rumuzla doldurmaları istenmiştir. Deney sürecinde ders işleyişinin bir kısmı kayıt altına alınmıştır. Öğretmen belirlenen konuları 6-A şubesinde klavye, 6-B şubesinde blok flüt, 6-C şubesinde keman ile işlemiştir. Çalışmanın bittiği hafta öğrencilere öntest için uygulanan ölçek tekrar yaptırılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Antalya merkez ilçe olan Kepez'deki Yenimahalle ilköğretim okulunun 6. sınıfta öğrenim görmekte olan 53'ü kız, 41'i erkek olmak üzere toplam 94 öğrenciden; devamsızlık yapmayan 52 kız ve 36 erkek öğrenci olmak üzere 88 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrenciler Kepez ilçesi sınırlarında ikamet etmektedirler. Öğrenim gördükleri Yenimahalle ilköğretim okulunda bir müzik eğitimi öğretmeni olduğundan öğretmenleri ortaktır. Okulda gördükleri müzik dersi dışında müzik dersi almamaktadırlar.

Veri Toplama Aracı

İlköğretimde müzik öğretmeninin kullandığı çalgının öğrencinin müzik dersine ilişkin tutumuna etkisini araştırmak amacıyla yapılan bu çalışmada, tutumları ölçmede Umuzdaş (2012) Müzik Dersi Tutum Ölçeğinden yararlanılmıştır. İlköğretim ikinci kademe 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin müzik dersine ilişkin tutumlarını ölçmek için geliştirilmiş olan Umuzdaş Müzik Dersi Tutum Ölçeği (MTÖ), geliştirilme sürecinde 2011-2012 eğitim öğretim yılında Antalya'da bulunan üç farklı ilköğretim okuluna devam eden 692 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizinde varimax dönüşümlü temel bileşenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliği için iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) ve bu kapsamda madde toplam korelâsyonları hesaplanmıştır. Kaiser-Meyer Olkin (KMO) değerinin 0.94, iç tutarlık katsayısı (Cronbach alpha) değerinin 0.90 olduğu görülmüştür. Nihai ölçek 28 maddeden oluşmaktadır.

BULGULAR

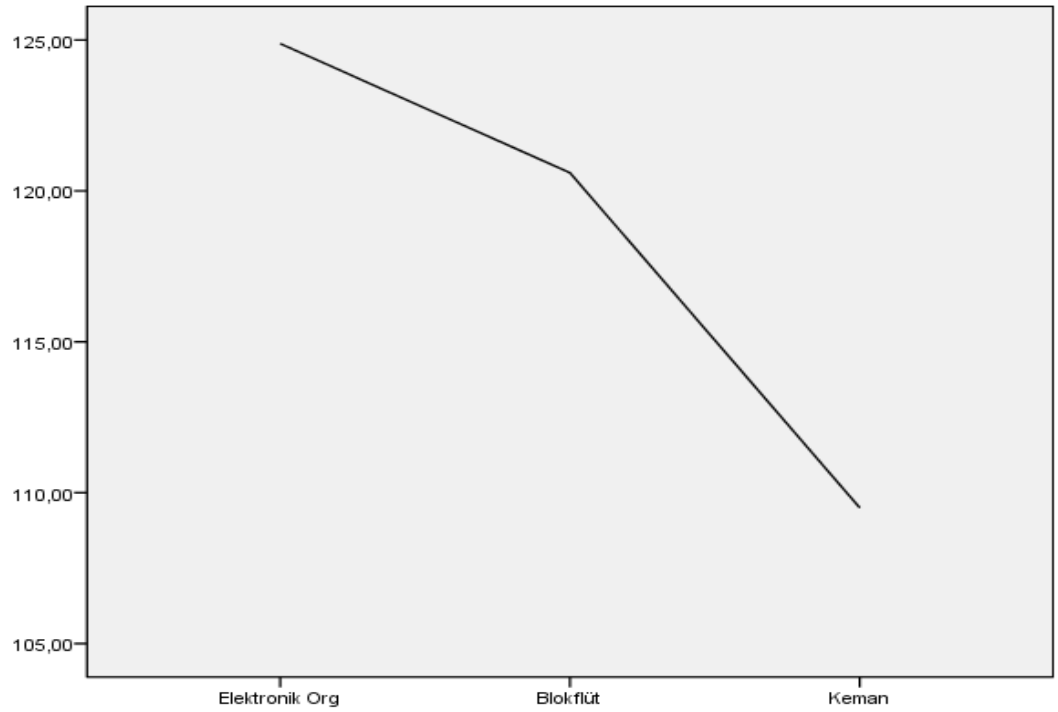
4.1.1. Analiz sonuçlarına göre öğretmenin derste kullandığı çalgı ile öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Başka bir ifade ile öğretmenin kullandığı çalgıya göre, öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları anlamlı bir şekilde değişmektedir [F(2-85)= 6,16; p< 01]. Bu bulgu derste kullanılan çalgının öğrencinin müzik dersine ilişkin tutumuna etkisinin olabildiğini göstermektedir.

Tablo 2: Anova Testi Tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	3515,318	2	1757,659	6,169	,003	Org-Keman,
Gruplariçi	24217,545	85	284,912			Flüt-Keman,
Toplam	27732,864	87				

4.1.2. Blok flüt grubu (X=120.60) ve klavye grubu (X=124.88) öğrencilerinin tutumlarının keman grubu (X=109.50) öğrencilerinden daha olumlu tutuma sahip olduğu belirlenmiştir. Çalgılar, öğrencilerin derse ilişkin tutumuna etkileri bakımından ayrı olarak incelendiğinde; klavye veya blok flütün derste kullanımının kemanın derste kullanımına göre öğrencinin derse ilişkin olumlu tutum geliştirmesinde nispeten daha etkili, blok flütün derste kullanımının da keman veya klavyenin derste kullanımına göre öğrencinin derse ilişkin olumlu tutum geliştirmesinde nispeten daha etkili olduğu görülmüştür.

Şekil 1: Kullanılan Çalgıya Göre Öğrenci Tutumları



TARTIŞMA VE SONUÇ

5.1.1. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre; klavye, blok flüt ve kemanın öğretmen tarafından kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin derse ilişkin tutum düzeylerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buradan hareketle ilköğretim altıncı sınıf müzik derslerinde öğretmenin kullandığı çalgının öğrencilerin derse ilişkin tutumunu etkilediği sonucuna varılmıştır.

5.1.2. Öğretmenin klavye veya blok flüt kullandığı sınıflarda, öğrencilerin derse ilişkin tutum düzeylerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farkın kaynağı incelendiğinde; ilköğretim 6. sınıf müzik derslerinde öğretmen çalgısı olarak klavyenin kullanılmasının, blok flüt kullanılmasına göre öğrencinin derse ilişkin tutumunu daha olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Öğretmenin klavye veya keman kullandığı sınıflarda öğrencilerin derse ilişkin tutum düzeylerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farkın kaynağı incelendiğinde; ilköğretim 6. sınıf müzik derslerinde öğretmen çalgısı olarak klavyenin kullanılması, keman kullanılmasına göre öğrencinin derse ilişkin tutumunu daha olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

5.1.4. Öğretmenin blok flüt veya keman kullandığı sınıflarda öğrencilerin derse ilişkin tutum düzeylerinin öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Farkın kaynağı incelendiğinde; ilköğretim 6. sınıf müzik derslerinde öğretmen çalgısı olarak blok flütün kullanılması, keman kullanılmasına göre öğrencinin derse ilişkin tutumunu daha olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır.

Öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarının olumlu olmasını sağlamak ya da geliştirmek için müzik derslerinde, öğretmenin eşlik çalgısı olarak tek bir çalgıya bağlı kalmadan, farklı çalgıların seçilmesinin dersin verimliliği arttıracağı düşünülmektedir.

Müzik Öğretmenliği Anabilim Dallarında bireysel çalgı ve okul çalgıları dersi bünyesinde eğitimi verilen çalgılar, bu ve benzeri araştırma sonuçlarına göre düzenlenebilir, imkânlar dâhilinde çeşitlendirilebilir.

Araştırmacılara; bu araştırmada kullanılanlardan başka çalgılar kullanılarak araştırma yinelenmesi ya da başka eğitim düzeyindeki öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına etkisinin çalışılması önerilebilir. Bunun yanı sıra başka değişkenlerle de araştırma yürütülebilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim psikolojisi- gelişim öğrenme ve ortam*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Karkın, K. (1984). Müzik eğitiminin yeri ve önemi, *1. Ulusal Müzik Bilimleri Sempozyumu*.

Milli Eğitim Bakanlığı (2012, Haziran 5) "Milli Eğitim Şura Kararları"
http://ttkb.meb.gov.tr/www/suralar/dosya/12 adresinden alınmıştır.

Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi, temel kavramlar, ilkeler, yaklaşımlar*, Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Umuzdaş, S. (2012). Development of music lesson attitude scale. *International Journal of Human Sciences*, (9)2, 1521-1535.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:10 ISSN: 2146-9199

ERGENLERDE GENEL VE AKADEMİK ERTELEME DAVRANIŞININ YORDAYICISI OLARAK BEŞ BÜYÜK KİŞİLİK ÖZELLİĞİ

Arş. Gör. Zekeriya Çam
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü
zekeriyacam@gmail.com

Özet

Bu araştırmanın amacı genel ve akademik erteleme davranışının yordayıcısı olarak beş büyük kişilik özelliğinin rolünü incelemektir. Bu amaçtan hareketle Kocaeli ilinde lise öğrenimine devam eden ve farklı sosyo-ekonomik düzeydeki (SED) 479 katılımcıdan veri toplanmıştır. Katılımcıların 258'i (%53,9) erkek ve 221'i (%46,1) kızlardan oluşmakta ve yaş ortalaması $\overline{X}$ =16.26'dır. Bu çalışmada katılımcılardan veri toplamak amacıyla Çakıcı (2003) tarafından geliştirilen Genel Erteleme ve Akademik Erteleme ölçekleri, John ve Srivastava (1999) tarafından geliştirilen ve Türkçeye uyarlama çalışması Evinç (2004) tarafından yapılan Beş Büyük Kişilik Özelliği Envanterinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre beş büyük kişilik özelliği, genel ertelemenin %46'sını (R^2=.457; F=79,356; p<0.001), akademik ertelemenin ise %36'sını (R^2=.357; F=52,460; p<0.001) açıklamaktadır. Bu sonuçlara dayalı olarak liseye devam eden ergenlerde beş büyük kişilik özelliğinin genel ve akademik ertelemeyi anlamlı bir şekilde yordadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Genel erteleme, akademik erteleme, beş büyük kişilik özelliği.

BIG FIVE PERSONALITY TRAITS AS A PREDICTOR OF GENERAL AND ACADEMIC PROCRASTINATION BEHAVIOURS AMONG ADOLESCENTS

Abstract

The purpose of this study examining the predictive role of Big Five personality traits on general and academic procrastination behaviours. For this purpose research data was gathered from 479 participants who attend to high schools and have different socio-economic status (SES) in Kocaeli. 258 (%53,9) of participants are males and 221 (%46,1) are females and the mean score of participants' age $\overline{X}$ =16.26. Research datas were gathered by General and Academic Procrastination Scales which developed by Çakıcı (2003) and Big Five Personality Traits Inventory which was developed by John and Srivastava (1999) and translated to Turkish by Evinç (2004). As a result of study Big Five personality traits explained %46 of variance of general procrastination (R^2=.457; F=79,356; p<0.001) and %36 of academic procrastination (R^2=.357; F=52,460; p<0.001). Based on these results can be said that Big Five personality traits has a significant predictive role on general and academic procrastination among adolescents.

Keywords: General procrastination, academic procrastination, big five personality traits.

GİRİŞ

Erteleme, kişinin niyetlerini gerçekleştirmemesi olarak tanımlanmaktadır. Bu durum, günlük hayatta bir e-postaya cevap yazmaktan yataktan kalkmaya ve gerekli şeyler için son dakikaya kadar alışveriş yapmamaya kadar uzanmaktadır. Günlük yaşamda bu şekli ile gözlenen ertelemecilik, akademik alanda ise kütüphaneden ödünç alınan kitabın teslim edilmemesi, ödevlerin yapılmaması ve sınava çalışmak yerine zamanı boşa harcayacak etkinliklerle uğraşılmasına kadar uzanmaktadır (Schowenburg ve Lay, 1995). Erteleme kavramı, çeşitli yazarlar tarafından değişik biçimlerde tanımlanmaktadır. Schowenbourg ve Lay (1995) ertelemeyi genel olarak ele almakta ve görevlerin ertelenmesi olarak tanımlamaktadır. Solomon ve Rothblum (1984) ise

erteleme davranışına yönelik daha özel bir yaklaşım getirmekte ve ertelemeyi sebepsiz yere işleri erteleme ve daha sonra rahatsızlık duyma şeklinde ifade etmektedirler.

Erteleme davranışının yaygınlığı ise çok farklı alanlarda görülebilmektedir. Bu bağlamda erteleme davranışları *(i) akademik, (ii) iş ve çalışma yaşamı, (iii) günlük yaşam* ve *(iv) karar verme* gibi alanlarda sıklıkla gözlenmektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Erteleme davranışı ayrıca, durumsal (situational) ya da kişilik özelliği (trait) olarak ele alınmaktadır. Kişilik özelliği olarak ertelemede, erteleme davranışının bireysel farklılıklarına odaklanılmakta ve bu durum ölçülmektedir. Bu bağlamda ertelemecilik bir alışkanlık biçimi olarak ele alınmakta ve bir kişilik özeliği olarak kabul edilmektedir. Kimi bireylerde ertelemecilik davranışı aşırı bir hal alabilmekte ve bu durum bir alışkanlığa dönüşebilmektedir. Bu insanlar için ertelemecilik bir kişilik özelliği olarak kabul edilmekte ve erteleme davranışı meydana gelen hemen her olayda tekrar etmektedir. Kişilik özelliği olarak erteleme, bir amaç için ya da amaca ulaşmak için yapılması gereken işleri ertelemeyi ifade etmektedir (Lay, 1986; Diaz-Morales, Cohen ve Ferrari, 2008). Durumun bir özelliği olarak erteleme davranışında ise kişiler belli durumlar ya da koşullar altında erteleme davranışları sergilemektedirler. Bu durumlar ise görevin özellikleri ve zaman baskısı olarak sıralanmaktadır (Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997).

Erteleme davranışları bu alanlarda görülmekle beraber bu davranışların çeşitli nedenleri mevcuttur. Bu nedenlerden birisi ise kişilik özelliğine bağlı olan nedenlerdir. Kişiliğe bağlı olan nedenler arasında ise yoğun olarak başarısızlık korkusu (fear of failure) yer almaktadır. Başarısızlık korkusu, duygusal bir öğe olarak tanımlanmakta ve utangaçlık, suçluluk ve kaygı bileşenlerini içermektedir (Solomon ve Rothblum, 1984). Kişilik özelliği olarak belirtilen nedenler arasında mükemmeliyetçilik (perfectionism) de yer almaktadır. En yalın ifadeyle mükemmeliyetçilik kişinin kendisine gerçekçi olmayan amaç ve standartlar belirlemesi olarak tanımlanabilir (Hewitt ve Flett, 1991). Ertelemeye neden olan diğer bir önemli faktör ise sorumsuzluk ya da sorumluluğa sahip olamamadır. Sorumluluk aynı zamanda, Beş Faktör kişilik özelliğinin boyutlarından birini de oluşturmaktadır. Sorumluluk, bireylerin öz-disiplinli, olmalarını, göreve olan bağlılıklarını ve yetkinlik gibi özelliklerini ifade etmektedir (Costa ve McCrae, 1992).

Kişilik yapılarına yönelik hiyerarşik bakış açısına göre beş faktör modeli kişiliğin üst düzey örgütlenmiş yapısını yansıtmaktadır. Yapılan araştırmalar, beş büyük kişilik özelliğinin boyutlarından olan sorumluluk boyutu ile ertelemecilik arasında negatif ilişki bulunduğunu bildirmektedir (Schowenburg ve Lay, 1995). Hollanda'da 278 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilen bir çalışmada beş büyük kişilik özelliğinin boyutu olan sorumluluk boyutunun tek başına erteleme davranışının %33'ünü açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal dengesizlik ya da nevrotiklik boyutu varyansın %1'ini açıklamış diğer boyutlar ise modele anlamlı bir katkı sunmamıştır (Schowenburg ve Lay, 1995). Buna bağlı olarak ertelemeciliğin düşük sorumluk düzeyinden ya da sorumluluğa sahip olamamaktan veya disiplinli olamamaktan kaynaklandığı söylenebilir (Lay, Kovacks ve Danto, 1998; Diaz-Morales, Cohen ve Ferrari, 2008; Schowenburg ve Lay, 1995) . Benzer şekilde McCown, Petzel ve Rubert (1987) tarafından yapılan bir çalışmada duygusal dengesizlik boyutu ile erteleme davranışı arasında doğrusal olmayan bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar düşük ve yüksek duygusal dengesizlik puanlarının erteleme ile pozitif bir ilişki sunduğun bildirmektedirler.

Alanyazında erteleme davranışının beş büyük kişilik özelliği ile ilişkili olduğunu ortaya koyan çok sayıda çalışma mevcuttur (Patrzek, Grunschel ve Fries, 2012; Stainton, Lay ve Flett, 2000). Bu çalışmalarda özellikle duygusal dengesizlik ve sorumluluk boyutlarının erteleme davranışı ile ilişkili olan boyutlar olduğu belirtilmektedir. Duygusal dengesizlik boyutunun erteleme ile pozitif, sorumluluk boyutunun ise negatif bir ilişki sunduğu vurgulanmaktadır (Flett, Stainton, Hewitt, Sherry ve Lay, 2012; Johnson ve Bloom, 1995; Lay ve Brokenshire, 1997; Lay, Kovacks ve Danto, 1998; Patrzek, Grunschel ve Fries, 2012; Senecal, Lavoie ve Koestner, 1997; Steel, 2007; Watson, 2001).

Türkiye'de de erteleme konusu çeşitli örneklemlerde ele alınmakta ve incelenmektedir. Bu örneklemler arasında üniversite öğrencileri, lise öğrencileri ve öğretmenler yer almaktadır (Akkaya, 2007; Aydoğan, 2008; Balkıs, 2006; Çakıcı, 2003; Gülebağlan, 2003; Kandemir, 2010; Kağan, 2009; Uzun-Özer, 2005; Yorulmaz, 2003). Bu çalışmaların yanı sıra erteleme konusunda Türkiye ve diğer ülkeleri karşılaştıran kültürlerarası (cross-cultural) çalışmalar mevcuttur (Ferrari, Uzun-Özer ve Demir, 2009; Klassen ve Kuzucu, 2009; Uzun-Özer, Demir ve Ferrari, 2009). Bunun yanı sıra erteleme ile Beş Büyük kişilik özelliği arasındaki ilişkiyi açıklayan çalışmalara

da rastlanmaktadır (Kağan, Çakır, İlhan ve Kandemir, 2010; Özer ve Altun, 2011; Özer, 2012). Ancak bu çalışmaların örneklemleri incelendiğinde ise çalışmanın yapıldığı örneklem grubunun üniversite öğrencilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu araştırmada ise erteleme davranışı liseye devam eden ergenlerden oluşan bir grupta incelenmiştir. Böylelikle erteleme davranışlarının erken dönemde anlaşılması ve buna yönelik önleyici ve koruyucu çalışmalara bir olanak sağlanması amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Hazırlanan bu çalışma varolan bir durumu olduğu gibi betimlediği için tarama yöntemi ile hazırlanmış bir çalışmadır. Karasar (1998)'a göre geçmişte ve halen varolan bir durumu betimleyen çalışmalar tarama modeli kapsamında yapılan çalışmalar olarak değerlendirilmektedir.

Çalışma Grubu

Araştırma verilerinin toplandığı çalışma grubu, Kocaeli ilinde Anadolu Lisesi'ne devam eden ve farklı sosyo-ekonomik düzeyden gelen 479 ergenden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması $\overline{X}$ =16.26'dır. Katılımcıların 221'i (%46,1) kız 258'i (%53,9) ise erkeklerden oluşmaktadır. Araştırmadaki katılımcıların 114'ü (%23,8) 9. sınıf, 161'i (%33,6) 10. sınıf, 137'si (%28,6) 11. sınıf ve 67'si (%14,0) 12. sınıfa devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Genel ve Akademik Erteleme Ölçekleri: Bu ölçekler Çakıcı (2003) tarafından geliştirilerek geçerlik ve güvenirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Genel Erteleme Ölçeği toplamda 18 Akademik Erteleme Ölçeği ise 19 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçeklerdir. Çakıcı (2003) tarafından yapılan analizlerde Genel Erteleme Ölçeğinin Cronbach alfa (α) iç tutarlılık katsayısı .91, Akademik Erteleme Ölçeğinin α katsayısı ise .92 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçekler için hesaplanan α katsayısı Genel Erteleme Ölçeği için .92 ve Akademik Erteleme Ölçeği için ise .91 olarak hesaplanmıştır.

Beş Büyük Kişilik Özelliği Envanteri (Big Five Inventory): Beş Büyük Kişilik Özelliği Envanteri John ve Srivastava (1999) tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlama çalışması Evinç (2004) tarafından yapılmıştır. Envanter beş büyük kişilik özelliğinin boyutlarından olan Dışadönüklük, Yumuşak Başlılık, Sorumluluk, Duygusal Dengesizlik (Nevrotiklik) ve Deneyime Açıklık boyutlarından oluşmaktadır. Envanterde toplam 44 madde yer almakta ve bu maddeler 1-5 arası puanlanmaktadır. Türkçeye uyarlama çalışması kapsamında Evinç (2004) tarafından yapılan güvenirlik analizlerinde ölçeğin α katsayıları Dışadönüklük için .88, Yumuşak Başlılık için .79, Sorumluluk boyutu için .82, Duygusal Dengesizlik boyutu için .84 ve Deneyime Açıklık boyutu için .81 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada hesaplanan α katsayıları ise sırasıyla α=.77, α=.69, α=.73, α=.74 ve α=.73 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Çalışma grubunda yer alan bireylere uygulanan veri toplama araçlarından elde edilen veriler öncelikle SPSS programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle veri setine ait tanımlayıcı istatistikler hesaplanmış, daha sonra Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı ve Çoklu Regresyon analizleri ile değişkenler arasındaki ilişkiler ve yordama katsayıları belirlenmiştir. Tablo 1'de veri setine ait tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Veri Toplama Araçlarından Aldıkları Puanlara Ait Tanımlayıcı İstatistikler

	n	$\overline{X}$	S_x	S
Dışadönüklük	479	24,14	4,751	22,57
Yumuşak Başlılık	479	33,13	5,29	28,00
Sorumluluk	479	28,90	5,80	33,71
Duygusal Dengesizlik	479	24,26	5,82	33,97
Deneyime Açıklık	479	38,30	5,72	32,82
Genel Erteleme	479	44,60	13,38	179,27
Akademik Erteleme	479	59,96	14,00	196,20

Tablo 1 incelendiğinde beş büyük kişilik özelliğine ait standart sapma (S_x) ve varyans (S) değerlerinde aşırı bir büyümenin olmadığı söylenebilir. Ancak genel ve akademik erteleme ölçeklerinden alınan puanlara ait S_x değerleri incelendiğinde bu puanların ortalamadan oldukça büyük olduğu görülmektedir. Buna dayanarak katılımcıların genel ve akademik erteleme özelliği bakımından heterojen bir özellik gösterdikleri söylenebilir.

Tablo 2: Beş Büyük Kişilik Özelliği ile Genel ve Akademik Erteleme Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Matrisi

	Dışadönüklük	Yumuşak Başlılık	Sorumluluk	Duygusal Dengesizlik	Deneyime Açıklık	Genel Erteleme	Akademik Erteleme
Dışadönüklük	1	.126**	.063	-.245**	.361**	-.114*	-.021
Yumuşak Başlılık		1	.236**	-.256**	.187**	-.245**	-.157**
Sorumluluk			1	-.151**	.224**	-.665**	-.597**
Duygusal Dengesizlik				1	-.086	.152**	.082
Deneyime Açıklık					1	-.150**	-.123**
Genel Erteleme						1	.694**
Akademik Erteleme							1

*p<0.01 **p<0.05

Tablo 2'de yer alan korelasyon matrisi incelendiğinde beş büyük kişilik özelliği ile genel ve akademik erteleme özellikleri arasındaki ilişki katsayıları görülebilir. Tablodaki verilere göre Dışadönüklük kişilik özelliği ile genel erteleme ve akademik erteleme arasında negatif ve düşük bir ilişki olduğu görülmektedir ($r_{(Dışadönüklük\text{-}Genel\ Erteleme)}$=-.114; p<0.05; $r_{(Dışadönüklük\text{-}Akademik\ Erteleme)}$=-.021; p>0.05) . Ayrıca elde edilen korelasyon katsayısının genel erteleme için istatistiksel açıdan anlamlı olduğu akademik erteleme için hesaplanan korelasyon katsayısının ise anlamlı olmadığı söylenebilir. Yumuşak Başlılık ve genel ve akademik erteleme arasında negatif ve düşük bir ilişki elde edilmiş ve bu ilişkilerin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($r_{(Yumuşak\ Başlılık\text{-}Genel\ Erteleme)}$=-.245; p<0.01; $r_{(Yumuşak\ Başlılık\text{-}Akademik\ Erteleme)}$=-.157; p<0.05). Sorumluluk kişilik özelliği ile genel ve akademik erteleme arasında negatif ve orta düzeyde bir ilişki elde edilmiş ve bu ilişkilerin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($r_{(Sorumluluk\text{-}Genel\ Erteleme)}$=-.665; p<0.01; $r_{(Sorumluluk\text{-}Akademik\ Erteleme)}$=-.597; p<0.01). Duygusal Dengesizlik kişilik özelliği ile genel ve akademik erteleme arasında pozitif ve düşük düzeyde bir ilişki elde edilmiş ve sadece genel erteleme ile duygusal dengesizlik arasındaki ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($r_{(Duygusal\ Dengesizlik\text{-}Genel\ Erteleme)}$=.152; p<0.05; $r_{(Duygusal\ Dengesizlik\ \text{-}Akademik\ Erteleme)}$=.082; p>0.05). Deneyime Açıklık kişilik özelliği ile genel ve akademik erteleme arasında negatif ve düşük düzeyde bir ilişki elde edilmiş ve bu ilişkilerin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür ($r_{(Deneyime\ Açıklık\text{-}Genel\ Erteleme)}$=-.150; p<0.05; $r_{(Deneyime\ Açıklık\text{-}Akademik\ Erteleme)}$=-.123; p<0.05). Tablo 2'de yer alan veriler özetlendiğinde kişiliğin olumlu özellikleri ile genel ve akademik erteleme arasında negatif, olumsuz kişilik özellikleri ile genel ve akademik erteleme arasında ise pozitif ilişkilerin olduğu söylenebilir.

Tablo 3: Beş Büyük Kişilik Özelliğinin Genel Ertelemeyi Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	B	Standart Hata	β	t	p
Sabit	95.512	5.331		17.917	.000
Dışadönüklük	-.206	.105	-.073	-1.948	.052
Yumuşak Başlılık	-.221	.092	-.087	-2.410	.016
Sorumluluk	-1.491	.082	-.646	-18.068	.000
Duygusal Dengesizlik	.043	.083	.019	.514	.607
Deneyime Açıklık	.090	.088	.038	1.022	.308
R=0.676	R^2=0.457	Bağımlı Değişken: Genel Erteleme			
$F_{(5.\ 472)}$=79.356	p=.000				

Tablo 3'te yer alan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde regresyon modelinde Yumuşak Başlılık ve Sorumluluk kişilik özelliklerinin anlamlı katkı sunduğu görülmektedir ($p<0.01$ ve $p<0.05$). Regresyon modeli incelendiğinde modele en anlamlı katkıyı Sorumluluk kişilik özelliğinin sunduğu (β=-646; $p<0.01$) daha sonra ise modele Yumuşak Başlılık kişilik özelliğinin anlamlı etki sunduğu söylenebilir (β=-0.87; $p<0.05$). Modeldeki diğer kişilik özellikleri olan Dışadönüklük, Duygusal Dengesizlik ve Deneyime Açıklık boyutlarının modele anlamlı bir katkı sunmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Ancak bu özelliklerden sadece Dışadönüklüğün p değerinin ($p=0.52$) anlamlılık sınırına yakın bir değer aldığı görülmektedir. Tüm değişkenler bir arada ele alındığında ise beş büyük kişilik özelliğinin yaklaşık olarak genel ertelemenin %46'sını açıkladığı (R^2=0.457; $F_{(5.\ 472)}$=79.356; p=.000) ve buna dayalı olarak kişilik özelliklerinin genel ertelemeyi yordamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4: Beş Büyük Kişilik Özelliğinin Akademik Ertelemeyi Yordama Düzeyine İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	**B**	**Standart Hata**	**B**	**t**	**p**
Sabit	102.271	6.068		16.854	.000
Dışadönüklük	.040	.120	.013	.330	.741
Yumuşak Başlılık	-.059	.104	-.022	-.570	.569
Sorumluluk	-1.439	.094	-.596	-15.325	.000
Duygusal Dengesizlik	-.022	.095	-.009	-.229	.819
Deneyime Açıklık	.022	.100	.009	.218	.827
R=0.598	R^2=0.357	Bağımlı Değişken: Akademik Erteleme			
$F_{(5.\ 472)}$=52.460	p=.000				

Tablo 4'te yer alan regresyon analizi sonuçları incelendiğinde regresyon modelinde sadece Sorumluluk kişilik özelliğinin regresyon modeline anlamlı bir katkı sunduğu söylenebilir (β=-596; $p<0.01$). Bunun yanı sıra diğer kişilik özelliklerine ilişkin β değerleri incelendiğinde bu değerlerin istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($p>0.05$). Ancak tüm değişkenler bir arada değerlendirildiğinde beş büyük kişilik özelliğinin akademik ertelemenin %46'sını açıkladığı görülmektedir (R^2=0.357; $F_{(5.\ 472)}$=52.460; p=.000). Elde edilen regresyon modeline dayanarak kişilik özelliklerinin genel ertelemeyi yordamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmada ergenlerde Beş Büyük kişilik özelliğinin genel ve akademik ertelemeyi yordama gücünün incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda korelasyon ve regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda beş büyük kişilik özelliği ile genel ve akademik erteleme arasında istatistiksel açıdan anlamlı ilişkiler elde edilmiştir. Sadece Dışadönüklük ve Duygusal Dengesizlik kişilik özelliklerinin akademik erteleme ile istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki sunmadığı görülmüştür. Alanyazında da belirtildiği üzere kişilik özelliklerinin Duygusal Dengesizlik ya da diğer adıyla Nevrotiklik boyutu arasında doğrusal olmayan ilişkiler bulunduğu ifade edilmektedir (Flett ve ark., 2012; Johnson ve Bloom, 1995; Diaz-Morales ve ark., 2008). McCown ve arkadaşları (1987) tarafından yapılan çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu araştırmanın sonuç, düşük ve yüksek duygusal dengesizlik puanlarının erteleme ile pozitif bir ilişki sunduğu yönündedir. Schowenburg ve Lay (1995) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde bulguların elde edildiği görülmüştür. Araştırmacılar Dışadönüklük ve Duygusal Dengesizlik kişilik özelliklerinin diğer kişilik özelliklerine göre daha düşük ilişki sunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Steel (2007) özellikle duygusal dengesizliğin, dürtüselliği tetiklediğini ve bunun da erteleme davranışı ile sonuçlandığını belirtmektedir.

Çalışmadan elde edilen diğer bir bulgu olan Sorumluluk boyutunun hem genel hem de akademik ertelemeyi istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde yordadığı yönündedir. John ve Srivastava (1999) sorumluluk kişilik özelliğinin güvenilirlik, göreve olan ilgi, başarıya yönelik irade, dürtü kontrolü ve çalışma olarak da adlandırıldığını belirtmektedirler. Erteleme davranışının bir işi son ana bırakarak ve daha sonra bundan rahatsızlık duymak olduğu bilinmektedir. Buna dayalı olarak sorumluluk özelliğinin erteleme davranışları ile negatif bir ilişki sunması ve anlamlı bir yordayıcı olması beklenebilir. Ayrıca bu durum alanyazındaki birçok

çalışma tarafından da desteklenmektedir (Johnson ve Bloom, 1995; Lay ve ark., 1998; Patrzek ve ark., 2012). Bu çalışmalarda vurgulanan temel nokta sorumluluk kişilik özelliğinin, aynı zamanda öz-disiplinli olmayı içerdiği için genel ve akademik erteleme davranışını yordamada güçlü bir faktör olmasıdır. Buna ek olarak Diaz-Morales ve arkadaşları (2008) erteleme kavramını, amaç konusu bağlamında da ele almaktadırlar. Araştırmacılar amaca bağlanma ve amaçları sürdürme özelliklerinin sorumluluk kişilik özelliği ile bağlantılı olduğunu ve bunun yokluğunda durumun erteleme davranışı ile sonuçlanacağını ifade etmektedirler.

Bu araştırmada kişilik özelliklerinin genel ve akademik ertelemeyi yordamada anlamlı bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle de sorumluluk kişilik özelliğinin genel ve akademik ertelemenin güçlü bir yordayıcısı olduğu görülmüştür. Özer (2012) de benzer sonuçlara ulaşmakla beraber erteleme davranışının önlenmesi konusunda geliştirilecek programlarda dikkate alınması gereken bazı durumların olduğundan söz etmektedir. Özellikle ruh sağlığı uzmanları tarafından geliştirilecek olan müdahale programlarında sorumluluk kişilik özelliğinin dikkate alınarak hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadır. Buna ek olarak bu programların aynı zamanda zaman yönetimi becerilerini de kapsaması gerektiğini vurgulamaktadır. Alanyazın incelendiğinde erteleme davranışının önlenmesine yönelik olarak geliştirilen programların sınırlı sayıda yer aldığı söylenebilir. Yapılan taramada yalnızca bir programa rastlanmıştır. Bu program ise Kağan (2010) tarafından geliştirilmiş ve üniversite öğrencilerine yönelik bir programdır. Ancak bu çalışmaların üniversite öğrencilerinin yanı sıra lise öğrencilerine dönük olarak da yapılması yararlı olabilir. Özellikle okullarda uygulanan psikolojik danışma ve rehberlik programlarına erteleme davranışını önlemeye yönelik etkinlikler konulabilir veya ertelemecilik konusunda okul temelli uygulamalar yapılabilir. Balkıs ve Duru (2007) ertelemecilik konusunu psikolojik danışma ve rehberlik bağlamında ele aldıkları çalışmalarında özellikle Bilişsel Davranışçı Terapi (BDT) ve Akılcı Duygusal-Davranışçı Terapi (ADDT) tekniklerinin uygulanmasının erteleme davranışının ortadan kaldırılmasında ya da önlenmesinde etkili olabileceğini ifade etmektedirler. Bunun yanı sıra liseye devam eden ergenlerle amaç belirleme, amaçları sürdürme ve amaçlara bağlanma konularında yapılacak çalışmaların da erteleme davranışının önlenmesinde yararlı olabileceği söylenebilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akkaya, E. (2007). *Academic procrastination among faculty of education students: The role of gender, age, academic achievement, perfectionism and depression*. Unpublished master dissertation, Middle East technical University, Ankara.

Aydoğan, D. (2008). *Akademik erteleme davranışının benlik saygısı, durumluluk kaygı ve öz-yeterlik ile açıklanabilirliği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Balkıs, M. (2006). *Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, düşünme ve karar verme tarzları ile ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Balkıs, M. ve Duru, E. (2007). Erteleme davranışı ile ilişkili temel karakteristik ve boyutların psikolojik danışma ve rehberlik çerçevesinde incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 7*(1), 349-385.

Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Ddisorders, 64*, 343-359.

Çakıcı, D. Ç. (2003). *Lise ve üniversite öğrencilerinde genel ve akademik erteleme davranışının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Diaz-Morales, J. F., Cohen, J. R., & Ferrari, J. R. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidant procrastination. *Personality and Individual Differences, 45*, 554-558.

Evinç, S. G. (2004). *Maternal personality characteristics, affective state, and psychopathology in relation to children's attention deficit and hyperactivity disorder and comorbid symptoms*. Unpublished master dissertation, Middle East Technical University, Ankara.

Ferrari, J. R., Uzun-Özer, B., & Demir, A. (2009). Chronic procrastination among Turkish adults: Exploring decisional, avoidant, and arousal styles. *The Journal of Social Psychology, 149*(3), 402-408.

Flett, G. L., Stainton, M., Hewitt, P. L., Sherry, S. B., & Lay, C. (2012). Procrastination Automatic Thoughts as a Personality Construct: An Analysis of the Procrastinatory Cognitions Inventory. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behaviour Therapy, 30*, 223-236.

Gülebağlan, C. (2003). *Öğretmenlerin işleri son ana ertelemelerinin mesleki yeterlik algıları mesleki deneyimleri ve branşları bakımından karşılaştırılmasına yönelik bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assesment, and association with psychopatology. *Journal of Personality & Social Psychology, 60*, 456-470.

John, O. P., & S. Srivastava, S. (1999). The Big Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), Handbook of personality: Theory and research (2nd ed., pp.102–138). New York: Guilford Press.

Johnson, J. L., & Bloom, A. M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, *18*(1), 127-133.

Kağan, M. (2009). Üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışını açıklayan değişkenlerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 42*(2), 113-128.

Kağan, M. (2010). *Akılcı duygusal davranışsal yaklaşıma dayalı akademik erteleme davranışını önleme programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive–compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 2121-2125.

Kandemir, M. (2010). *Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (1998). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayıncılık.

Klassen, R. M. ve Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology, 29*(1), 69-81.

Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality, 20*, 474-495.

Lay, C. L. & Brokenshire, R. (1997). Conscientiousness, Procrastination, and Person-Task Characteristics in Job Searching by Unemployed Adults. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social, 16*, 83–96.

Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big-five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school children based on self-report scales. *Personality and Individual Differences, 25*, 187-193.

McCown, W., Petzel, T. & Rupert, P. (1987). An experimental study of some hypothesized behaviors and personality variables of college student procrastinators. *Personality and individual Differences, 8***,** 781-786.

Özer, A. (2012). Procrastination: Rethinking trait models. *Education and Science, 37*(166), 303-317.

Özer, A. ve Altun, E. (2011). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Erteleme Nedenleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*, 45-72.

Patrzek, J., Grunschel, C., & Fries, S. (2012). Academic procrastination: The perspective of university counsellors. *International Journal of Advencement Counselling, 34*, 185-201.

Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences,18,* 481–490.

Senecal, C., Lavoie, K., & Koestner, R. (1997). Trait and situational factors in procrastination: An interactional model. *Journal of Social Behavior and Personality, 12,* 889–903.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31,* 503–509.

Stainton, M., Lay, C. H., & Flett, G. L. (2000). Trait procrastinators and behavior/trait-specific cognitions. *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 297–312.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, *133*(1), 65–94.

Uzun-Özer, B. (2005). Academic procrastination:Prevalence, sef-reported reasons, gender difference and it's relation with academic achievement. Unpublished master dissertation, Middle East technical University, Ankara.

Uzun-Özer, B., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology, 149*(2), 241-257.

Watson (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and Individual Differences, 30*, 149-159.

Yorulmaz, A. (2003). *Erteleme davranışının çeşitli psikolojik değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:11 ISSN: 2146-9199

MOBİL CİHAZLARLA ÖĞRENİM GÖREN LİSANS ÖĞRENCİLERİNİN E-DERS İÇERİKLERİNE VE MOBİL CİHAZLARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

Arş. Gör. Embiya Çelik
Atatürk Üniversitesi
embiya@gmail.com

Arş. Gör. Gürkan Yıldırım
Atatürk Üniversitesi
gyildirimbote@gmail.com

Arş. Gör. Dr. Serkan Yıldırım
Atatürk Üniversitesi
serkanyil@gmail.com

Doç. Dr. Selçuk Karaman
Atatürk Üniversitesi
selcukkaraman@gmail.com

Özet

Günümüzde elektronik ortamların eğitimde sıklıkla kullanılmaya başlanması bu alanda geliştirilen öğretim içeriklerinin de gelişmesine ve çeşitlenmesine neden olmuştur. Bu gelişmeler e-kitapların da gelişimini hızlandırmıştır. Bu çalışmada mobil cihazlar aracılığıyla öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin tablet bilgisayar kullanım durumlarının ve e-ders içeriklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. E-kitap teknolojilerinde yaşanan gelişmeler göz önüne alındığında, bu içeriklerin geliştirilmesi ve kullanıcı görüşlerinin belirlenmesi yeni yapılacak çalışmaların şekillenmesinde önemli görülmektedir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılarak mobil cihazlar aracılığıyla öğrenim görmekte olan 8 lisans öğrencisinin e-kitaplara ve mobil cihazlara yönelik görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmıştır. Çalışma sonuçlarına göre katılımcıların ders içeriklerini genellikle tablet bilgisayarlar üzerinden takip ettikleri görülmüştür. E-ders içeriklerinin görüntülendiği uygulamalar, sosyal ağ uygulamaları ve oyun uygulamaları kullanıcıların en çok tercih ettikleri uygulamaların başında gelmektedir. Geliştirilen e-ders içeriklerinde metinsel öğelerle birlikte özellikle videolara daha fazla yer verilmesinin gerekliliği vurgulanmıştır. Mobil cihazların depolama kapasitesi ve taşınabilir olması kullanıcılar arasında en çok beğenilen özellikleri olmuştur. Ayrıca uzun süreli kullanımlarda göz ve baş ağrısına neden olduğu belirtilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tablet bilgisayar, e-kitap, e-kitap okuyucular, mobil cihazlar, iPad

THE DETERMINATION OF THE UNDERGRADUATE STUDENTS' VIEWS STUDYING THROUGH MOBIL DEVICES TOWARDS THE CONTENT OF E-LESSON AND MOBIL DEVICES

Abstract

Using electronic media in education nowadays has led instructional content developed in this field to progress and vary. These developments have fastened the development e-books. In this study,it is aimed to determine the using of tablet computers and the views of undergraduate students who are learning through mobil devices towards the content e-lesson. Regarding the improvements in e-book technology, developing the content and determining of users' views is considered significant in shaping new studies. In the study, using qualitative research method, the views of eight undergraduate students who are learning through mobil devices towards e-books and mobil devices have been received through semi-structured interview. According to the study results it was found that the participantss generally follow the course content via tablet computers. The applications that e-lesson contents are displayed, social networking applications and game applications are the

leading ones that users prefer most. In the developed e-lesson contents in conjunction with textual items especially the need for giving more space to videos has been stressed. Being portable and storage capacity of mobil devices has been the most admired feature among the users. Otherwise, it has been stated that they cause eye pains and headaches in the long term uses.

Keywords: Tablet PC, e-book, e-book readers, mobile devices, iPad

GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı değişim eğitim öğretim etkinliklerinin farklı yöntem ve tekniklerle gelişmesine katkı sağlamıştır. Bu gelişimden en çok etkilenen ise hiç kuşkusuz uzaktan eğitim faaliyetleri olmuştur. Başlangıçta basılı materyallerin dağıtımı olarak görülen uzaktan eğitimin geniş kitleleri etkileyen alternatif bir eğitim yöntemine dönüşmesi bilgisayar ve internet teknolojilerinin katkısıyla olmuştur. Öğrenenler ve öğretenlerin farklı mekanlarda ve farklı zamanlarda teknoloji yardımıyla bir araya getiren uzaktan eğitim için geleneksel eğitime nazaran farklı öğrenme ortamları ve içeriklere daha çok ihtiyaç vardır. Bu nedenle uzaktan eğitim için kullanılan ortamlar ve hazırlanan içeriklerde çeşitlenme daha fazladır. Son yıllarda mobil cihazlarda yaşanan yenilikçi gelişmeler uzaktan eğitimin doğasına en uygun ortamları doğurmuştur. Bu açıdan bakıldığı zaman tablet bilgisayarlar da uzaktan eğitim ortamlarında kullanılmaya başlayan araçların başında gelmektedir. Küçük ve taşınabilir boyutları sayesinde kullanıcılara her zaman, her yerde eğitimlerini sürdürme imkanı sunmaktadırlar (Kinash, Brand, Mathew ve Kordyban, 2011). Temelde bilgi paylaşımı ve iletişim odaklı kullanılan bu cihazlar farklı donanımsal ve yazılımsal özelliklere sahip olarak üretilmekte ve farklı ihtiyaçlara cevap verecek şekilde kullanıcı deneyimi sunmaktadırlar.

Tablet bilgisayarlar küçük boyutu ve hafif yapısıyla bir tür taşınabilir bilgisayarlardır. Masaüstü ya da dizüstü bilgisayarların gündelik kullanımda yaptığı birçok işi yapabilmelerinin yanısıra batarya ömürleriyle de uzun süre kullanım imkanı vermektedirler. Bu avantajları sayesinde uzaktan eğitim ortamlarında, öğrenenlere hareket halindeyken bile eğitim öğretim etkinliklerine erişme imkanı sağlamışlardır. Ayrıca destekledikleri kablosuz iletişim teknolojileriyle uzaktan eğitimin öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen iletişimine de katkı sağlamışlardır. Bulun, Gülnar ve Güran (2004) bu tür cihazların; zaman mekan bağımsız öğrenme, yaşamboyu öğrenme, farkında olmadan öğrenme, ihtiyaç anında öğrenme, yer ve şartlara göre ayarlanan öğrenme gibi öğrenme aktivitelerinde avantajları olduğunu belirtmişlerdir. Yine benzer şekilde; Çuhadar ve Odabaşı (2004)' nın aktardığına göre geleneksel uzaktan eğitim ortamlarına büyük yenilik getiren tablet bilgisayar gibi mobil teknolojilerin diğer avantajları şöyle sıralanabilir (Sharples, Corlett, ve Westmancott, 2002)

- Bireyin öğrenmeye ihtiyaç duyduğu yerde kullanılabilir.
- Öğrenenin yeteneklerine ve öğrenme stiline göre bireysel öğrenmeyi destekler.
- Öğretmenler, uzmanlar ve öğrenenler arasında iletişimi her yerde olanaklı kılar.
- Öğrenenin bilgi ve beceri düzeyine uyarlanabilir.
- Günlük iletişime elverişlidir.
- Teknoloji deneyimi olmayanlar için kolay kulllanıma sahiptir.

Uzaktan eğitim etkinliklerinde en önemli bileşenlerden biri de ders materyalleridir. Farklı ortamlar için farklı nitelikte geliştirilen materyallerden; tablet bilgisayarlarda da tercih edilen en yaygın türü elektronik kitaplardır (e-kitap). E-kitap; bilgisayar ortamında yada el cihazlarında okunabilecek şekilde kitapların elektronik ortama aktarılmasıdır (Lam ve diğ., 2009). Daha basit bir şekilde ise e-kitaplar metinlerin .doc, .txt, .pdf, HTML veya XML gibi farklı formatlarda hazırlanarak elektronik ortamda erişime sunulması olarak tanımlanmıştır (Hawkins, 2000; Ormes, 2002; Mcnight ve Dearnley, 2003; Vidana, 2003). Ancak E- kitaplar geleneksel kitapların ötesinde elektronik ortamlarda açıklama yapılabilen, arama fonksiyonunu gerçekleştiren ve bağlantıları kullanan dijital nesneler olarak görülebilir (Vassiliou ve Rowley, 2008). E-kitaplar okuma işlevini yerine getirebilecek şekilde sade bir yapıda sunulabileceği gibi anlamayı ve hatırlamayı kolaylaştıracak şekilde de tasarlanabilmektedir (Yıldırım, Karaman, Çelik ve Esgice, 2011).

Uzaktan eğitim ortamlarında öğrenci-içerik etkileşiminin yoğunluğu düşünüldüğünde E-ktapların öğretimsel açıdan kaliteli olması başat bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Farklı platformlar için farklı şekillerde

hazırlanan e-kitaplarlar için yaygın olarak kullanılan PDF formatı bir standart gibi gözüksede bir çok tablet bilgisayar üreten firma cihazlarında kendi içerik formatlarını tercih etmektedir. Bu durum öğrencilerin platform bağımlı öğrenim görmelerine sebep olmaktadır. Örneğin çoklu ortam öğeleri ile desteklenmiş bir e-kitap; Windows tabanlı tablet bilgisayarlarda farklı gözükürken, iOS tabanlı ya da Android tabanlı cihazlarda daha farklı gözükebilmektedir. Bu farklılık genellikle platformlarda kullanılan e- kitap okuyucu uygulamalardan kaynaklanmaktadır. Daha çok çoklu ortam destekli hazırlanan materyallerde yaşanan bu sıkıntı, statik e-kitap uygulamalarında yaşanmamaktadır.

Dünyada ve ülkemizde tablet bilgisayarlar aracılığıyla yapılan eğitim çalışmaları gün geçtikçe artmaktadır. Ülkemizde FATİH Projesi kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı (2011), eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğine LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlamayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda her öğretmene ve her öğrenciye tablet bilgisayarlar verilmeye başlanmıştır. Benzer şekilde Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakülteside tablet bilgisayarların eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına yönelik çalışmalar yapmaktadır. 2011-2012 eğitim öğretim yılı ve 2012-2013 eğtim öğretim yıllarında Sosyal Hizmet Bölümüne kayıt yaptıran yaklaşık 2200 öğrenciye Apple iPad 2 tablet bilgisayarlar dağıtmış ve ders içeriklerini çoklu ortam öğeleriyle desteklenmiş olarak tablet bilgisayarlara uygun şekilde güncellemiştir. Benzer uygulamaların yaygınlaşması ile nitelikli e- kitap içeriklerine olan ihtiyaç artmaktadır. Bu yüzden kullanıcı tercih ve deneyimlerinin incelenmesi; e-kitap çalışmaları açısından büyük önem arzetmektedir.

Bu çalışmanın amacı; mobil cihazlar aracılığıyla öğrenim görmekte olan Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin tablet bilgisayar kullanım durumlarının ve e-ders içeriklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır.

- Mobil cihazlar aracılığıyla öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin tablet bilgisayarlara karşı görüşleri nelerdir?
  - Öğrenenlerin sıklıkla kullandığı uygulamalar nelerdir?
- Öğrencilerin e-ders kitap içeriklerine yönelik görüşleri nelerdir.
- Öğrencilerin e-ders kitap içeriklerini okuma tercihleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmada mobil cihazlar aracılığıyla öğrenim görmekte olan lisans öğrencilerinin tablet bilgisayar kullanım durumlarının ve e-ders içeriklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla nitel bir yaklaşım kullanılmıştır. Sekiz öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada yarı yapılandırılmış form yardımıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Çözümlenen görüşmelere içerik analizi uygulanmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışmada katılımcıları Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümünde eğitimini sürdüren 8 öğrenci oluşturmaktadır. Katılımcıların hepsi Atatürk Üniversitesinde gerçekleştirilen Sosyal Hizmet Çalıştayına katılan öğrencilerden gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Üç erkek, beş kız öğrenciden oluşan katılımcıların yaş ortalamaları 22’ dir.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmanın ilk aşamasında çeşitli kitap, dergi, makale ve konferans sunumlarının incelenmesine dayalı genel bir alanyazın taramasından sonra araştırma soruları hakkında detaylı bilgi edinmek için yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. İki öğretim teknolojileri uzmanının görüşleri alınarak toplam yedi sorudan oluşan görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrencilerin tablet bilgisayarlara ve e-ders içeriklerine yönelik görüşleri gibi konuları kapsayan görüşme formu kullanılarak bir öğrenciyle pilot görüşme yapılmış ve gerekli yerler düzeltilerek görüşme formuna son hali verilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerle yaklaşık 15’ er dakikalık yüz yüze görüşmeler yapılmış ve katılımcıların izinleri alınarak görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Sorularda gerekli yerlerde amaç ve araştırma soruları doğrultusunda sondalar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

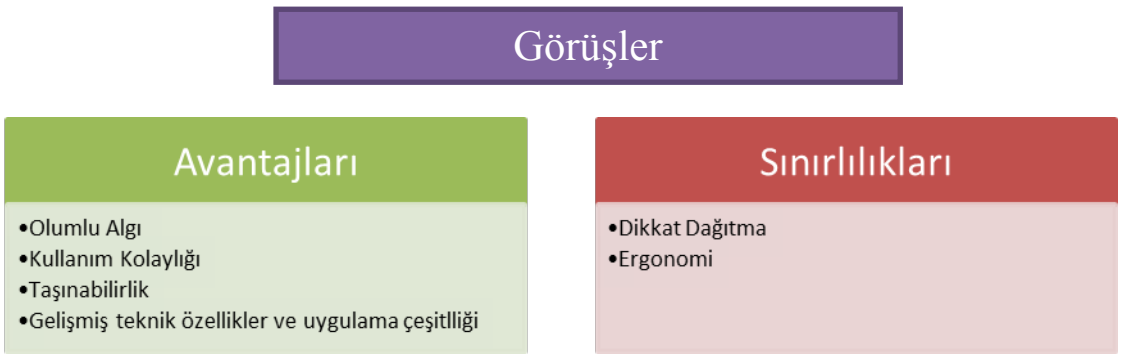
Katılımcılardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öncelikle elde edilen tüm veriler arasından benzer veriler belirli çerçevelerde toplanmaya çalışılmış ve sonrasında da anlaşılabilir şekilde kategorize edilmiştir.

BULGULAR

Çalışmada mobil cihazlar aracılığıyla öğrenim görmekte olan Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü öğrencilerinin tablet bilgisayar kullanım durumlarının ve e-ders içeriklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla toplanan veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular araştırma sorularına göre öğrenci görüşleri eşliğinde aşağıda sunulmuştur.

Öğrenenlerin tablet bilgisayarlara karşı görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin tablet bilgisayarlara karşı görüşlerine yönelik analiz sonuçları katılımcıların çoğunlukla tablet bilgisayarları güzel ve kullanışlı bulduklarını göstermiştir. Öğrencilerin tablet bilgisayarların kullanımına yönelik görüşlerinde belirleyici faktörler incelendiğinde tabletlerin avantajları ve sınırlılıkları şeklinde iki tema belirlenmiştir. Avantajlarına ilişkin analizler sonucu; olumlu algı oluşturma, kullanım kolaylığı, taşınabilirlik, gelişmiş teknik özellikler ve uygulama çeşitliliği şeklinde kodlar ortaya çıkmıştır. Sınırlıkları ile ilgili görüşler ise ergonomi ve dikkat konularında yoğunlaşmıştır.



Öğrenciler, tablet kullanımının avantajlarına ilişkin görüşlerinde, tablet bilgisayarların öncelikli olarak öğrenmeye yönelik olumlu bir algı oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Başka bir deyişle, öğrenciler daha nitelikli bir eğitim alacaklarını düşünmüşlerdir. Bu konudaki örnek ifadeler şöyledir;

K-3: ...Eğitimin daha kaliteli olacağını düşündüm, farklı olacağını düşündüm…

K-5: …Alacağım eğitim hakkında bir fikir oluştu kalite olabileceğini düşündüm…

Öğrenciler tabletlere ilişkin görüşlerinde genel olarak tablet bilgisayar kullanımının kolay olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğrencilerin neredeyse tamamı ilk kullanımlarında zorlandıklarını ve bireysel gayret veya çevreden aldıkları destekle kullanmaya devam ettiklerini belirtmişlerdir.

K-7: …ilk başta zorlandım ama teknolojiyle aram iyi olduğu için kısa sürede hallettim…

K-1: ...Cihaz güzel ama birçok zorluğu var. Zorluklarını aştıktan sonra birçok uygulama indirdim ve cihazla bütünleştim diyebilirim...

Tabletlere ilişkin görüşlerde öne çıkan diğer bir tema ise; taşınabilirliktir. Öğrenciler tabletlerin sürekli el altında bulunması, tüm kitapların bir arada yer alması ve içeriklere daha kolay ve hızlı erişimin sağlanmasına vurgu yapmışlardır. Tabletlerin genel kullanım alışkanlıkları ile birlikte her zaman yanlarında bulundurdukları kişisel bir aygıt haline geldiği birkaç öğrenci tarafından belirtilmiştir. Öğrencilerin taşınabilirlik konusundaki görüşlerinden bir kaçı aşağıdaki gibidir.

K - 4: ...Taşınabilir olması, istediğimiz zaman ulaşabilmemiz ve deste deste kitaplar yerine hepsinin bir tablette toplanması çok güzel...

K-6: ...taşınabilir olması çok güzel heryere götürebiliyorum, her yerde çalışabiliyorum...

Öğrenilerin tablet bilgisayara yönelik beğenilerinin diğer bir nedeni de teknik özellikler olduğu görülmüştür. Bu konuda tabletlerin dokunmatik özelliği, şarj süresi, ağırlığı ve ebatlarının önemli rol oynadığı görülmektedir. Ayrıca intenet bağlantısının ve uygulama çeşitliliğinin kişisel kullanım açısından önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Teknik özelliklere ilişkin örnek kullanıcı görüşleri aşağıdaki gibidir.

K-8: ...tek avantajı bu bence nereye gidersem gideyim hep yanımda ağır değil, şarjı uzun gidiyor...

K-3: …farklı farklı uygulamalar indirmek, oyun, sosyal ağ...

Öğrenciler, tabletlerin avantajlarının yanı sıra özellikle ders içeriklerinin takibinde ortaya çıkan bir takım sınırlılıklara da değinmişlerdir. Öğrenciler ders çalışırken sosyal ağ ve oyun gibi uygulamalara kolaylıkla geçiş yapabilmelerini bir sınırlılık olarak görmektedirler. Ayrıca uzun süreli kullanımlarda tabletlerin göz yorgunluğuna neden olduğu vurgulanmıştır. Bununla ilgili öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

K-2: ...Gözleri çok yoruyor, oturuşu bozuyor...

K-3: ...tabletten okumak hoşuma gidiyor, ilgi çekici geliyor. ama teknolojik olduğu için diğer şeylere de kayma olabiliyor...

K-5- ...ders çalışmaktan çok facebook, oyun skype takılabiliyorsun, çekiyor...

Öğrencilerin genel olarak; tablet bilgisayarları kullanmaktan hoşlandıkları ve uygun bir teknoloji olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Ancak uzun süreli kullanımların göz yorgunluğuna neden olduğu ve üzerindeki çeşitli ve cazip uygulamaların zaman zaman bir sınırlılık oluşturduğu görülmüştür.

Öğrencilerin sıklıkla kullandığı uygulamalar nelerdir?

Öğrencilerin tablet bilgisayarlar üzerinden sıklıkla kullandıkları uygulamalar incelendiği zaman özellikle e-kitapları okumaya yarayan araçların sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (N=8). Bunun yanı sıra sosyal medya uygulamaları (N=4) da iletişim kurma amacıyla tercih edilen uygulamalar arasındadır. Ayrıca oyun uygulamaları, müzik ve video uygulamalarının da tercih edilen uygulamalar arasında olduğu görülmektedir. Kullanılan uygulamalarla ilgili öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

K - 3: ...Benim en çok kullandığım uygulama kitap okuma uygulamaları oldu...

K - 5: ...Tablette özellikle facebook ve oyun uygulamalarını kullanıyorum. Genel olarak da bu uygulamalar kullanılıyordur diye düşünüyorum...

K - 8: ...face ve İnternet uygulamalarını kullanıyorum en çok...

Öğrencilerin ders içeriklere yönelik görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin e-ders içeriklerine karşı görüşlerine yönelik analiz sonuçları incelendiğinde; görsel destek, konu sonu soruları, içerik uzunluğu ve yoğunluğu ile metinsel işlemler şeklinde temaların ortaya çıktığı görülmüştür.

Yapılan analizler e-kitaplarda video desteğinin bulunmasının etkili olduğu ve beğenildiğini ortaya çıkarmıştır. Öğrencilerin videoları beğenme nedenleri incelendiğinde bu materyallerin ilgi çekici olması, dersi özetleme ve anlamlandırmaya yardımcı olması, özellikle sayısal derslerde bir uzmanın anlattığı videoların anlamayı kolaylaştırdığı şeklinde faydalarının olduğu ve bundan dolayı ders içeriklerinde video bulunmasını daha çok tercih ettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bununla ilgili örnek öğrenci görüşlerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

K-1: ...videolu dersleri çok beğeniyorum, videolar özet gibi geliyor. her dersin videosunun olmasını istiyorum.

K-2: ...içerikler yazılı olduğu zaman bana kitap algısı veriyor ama video gibi farklı materyaller olursa bunu benim eğitimimi destekleyen teknolojik bir cihaz olarak düşünebilirim...

K-3: ...matematik gibi derslerde videoların çoğaltılmasını isterim, hep hoca anlatsın…

Ders içeriklerine yönelik bir diğer tema ise içerik uzunluğu ve yoğunluğudur. Öğrencilerden içerik uzunluğu ve yoğunluğu ile ilgili iki farklı görüş ortaya çıkmıştır. Birincisi ders içeriklerinin uzunluğunun daha fazla ayrıntıya ve açıklamaya yer verdiği için bazı öğrenciler tarafından beğenildiğidir. Diğer görüş ise ders içeriklerinin çok uzun ve gereksiz ayrıntılarla dolu olduğunu yönünde görüş bildirmiş hatta mümkünse kısa, maddeler halinde verilmesinin daha iyi olacağını belitmiştir. İçerik uzunluğu ve yoğunluğuyla ilgili örnek öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

K-1: ...dersler çok uzun, çok ayrıntı var, kısa öz maddeler halinde olsun...

K-7: ...ders içerikleri iyi çok açıklayıcı, uzun ama ayrıntılı olması çok iyi...

Ders içeriklerine yönelik bir diğer tema ise metinsel işlemlerdir. Metinsel işlemler genellikle e-kitapların ve okuyucu uygulamalarının özellikleridir. Bu özellikleri kullanan öğrenciler (n=4) arasında en çok e-kitap üzerinde notlar alma, renklendirme, altını çizme, yazı boyutunu değiştirme, arka planı değiştirme, ayraç ekleme gibi özellikler ön plana çıkmıştır. Bu konuyla ilgili örnek öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

K-6: ...renklendirme, altını çizme yapıyorum, notlar falan alıyorum, ayraç koyabiliyoruz...

K-1: ... Dokunmatik, sayfa geçişleri, yazıyı büyütme, seçme, renklendirme...

Öğrencilerin ders içeriklerine yönelik görüşlerinden öne çıkan bir diğer hususta konu sonu sorularıdır. Öğrencilerin konu sonu sorularının bireysel çalışmalarını desteklemesi ve konuyu pekiştirmesi nedeniyle faydalı buldukları ancak soru sayılarının yeterli olmadığını ve artırılması gerektiğini belitmişlerdir. Bununla ilgili öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

K-3: ...ders içerikleri güzel ama konu sonu testleri artırılabilir...

K-4: ...Sorular faydalı oluyor ama sayısı az...

Öğrencilerin genel olarak ders içerikleri beğendiklerini ancak daha fazla video eklenmesinin daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca konu sonu testlerin daha faydalı olması için artırılması gerektiği üzerinde durmuşlardır. İçerik uzunluğu ve yoğunluğu öğrenciler tarafından farklı yorumlanmıştır.

Öğrenenlerin e-ders kitap içeriklerini okuma tercihleri nelerdir?

Öğrencilerin e-ders içeriklerini okuma tercihlerine ilişkin ifadeler analiz edildiğinde, öğrencilerin büyük bir kısmı (n=5) okumalarının tamamını tablet bilgisayarlar üzerinden yaptıkları görülürken bazı öğrencilerin okuma tercihleri, tablet, bilgisayar çıktısı ya da bilgisayar olarak zaman zaman değiştiği görülmektedir. Bir öğrenci ise yaşadığı göz rahatsızlığından sonra tablet bilgisayarını ders içeriklerini okuma yönünde hiç kullanmadığını, okuma yaparken her zaman bilgisayar çıktısını tercih ettiğini belitmiştir. E- ders içeriklerini okuma tercihlerine yönelik verilerin analiz sonuçları Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1 Öğrencilerin E-Kitap İçeriklerini Okuma Tercihleri

	Tablet Bilgisayar	**Bilgisayar**	**Basılı Materyal**
Öncelikli Tercih Sırası (Gönlünden geçen)	3. sıra	2. sıra	1. sıra
Mevcut kullanım	Çoğu zaman	Zaman Zaman	Nadiren
Tercih Ediyorum çünkü...	-Taşınabilirlik -Tüm kitapların içinde olması -Ek maliyet gerektirmiyor -Zorunluluk -Çoklu ortam destekli (video)	-Gezinti Kolaylığı -Alışkanlıklar -Oturuş rahatlığı -Çoklu ortam destekli (video)	-Alışkanlıklar -Sağlık sorunları
Tercih etmiyorum çünkü...	-Sağlık Sorunları -Metinsel işlemlerin etkin kullanılamaması -Alışkanlıklar	-Taşınabilirlik	-Ek maliyet getirmesi -Taşınabilirlik -Çoklu ortam desteği (video) yok

Tablo 1' e göre öğrencilerin e-ders içeriklerini okumak istedikleri ortama ilişkin görüşleri ile mevcut kullanım durumları arasında bir farklılık görülmüştür. Öğrencilerin birinci olarak basılı materyal üzerinden okumayı tercih edeceklerini belirtmelerine rağmen mevcut kullanımlarına bakıldığında çoğu zaman tablet bilgisayarları, zaman zaman kişisel bilgisayarları, nadiren de basılı materyalleri tercih ettikleri görülmüştür. Kullanıcıların tablet bilgisayarları tercih nedenleri arasında; tabletlerin taşınabilir olmaları, tüm kitapları içinde barındırması, ek maliyet getirmemesi ve diğer alternatiflerin bulunmadığı durumlarda tercih noktasında bir zorunluluk olması nedeniyle tercih edildikleri ortaya çıkmıştır. Ancak tabletin göz yorgunluğuna neden olması, üzerinde not alma,renklendirme gibi metinsel işlemlerin yeterince kullanılamaması tablet bilgisayarların tercih edilmemesi noktasında etkili olduğu söylenebilir. Bu görüşleri destekleyen örnek öğrenci görüşleri aşağıdaki gibidir.

K-3: içeriklerin hepsini tabletten okuyorum.
K-4: Hepsini tabletten takip ediyorum. ama çıktı almak maddi külfet olmasa fikrim değişebilir.
K-8: başlangıçta hepsini takip ettim, üzerinde not alma çizme yapamadım, çıktı aldım bende. bazende bilgisayardan okuyorum
K - 7: Tabletten takip ediyorum. Çıktı aldım bir kaç ünite benim için farkeden birşey olmadı. Tabletten okuyorum şimdi genelde.

Bazı öğrencilerin bilgisayarda gezinti kolaylığı, kopyala-yapıştır, not tutma gibi işlemlerin daha rahat yapılması gibi alışkanlıkları nedeniyle zaman zaman kişisel bilgisayarları tablet bilgisayarlara tercih ettikleri görülmüştür. Ayrıca bazı öğrencilerin bilgisayar masası başında daha rahat oturup not tutabilmeleri bilgisayarın tercihi noktasında öne çıkmaktadır. Ancak bilgisayarın tablete göre sınırlı hareket kabiliyeti ve boyutu yüzünden her yerde ulaşılabilir olmaması tercih noktasında bir sınırlılık olarak görülmüştür.

K-2: ...tablette çalışması zor, ekranı istediğim kadar büyütemiyorum. bazen yorulunca bilgisayara geçiyorum orada arkama yaslanıp daha iyi okuyabiliyorum...

Basılı materyal üzerinden ders içeriklerini okumayı tercih eden öğrencilerde genellikle basılı materyal üzerinde not tutma, altını çizme gibi alışkanlıkların öne çıktığı görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin göz rahatsızlıları da basılı materyalleri tercih etmelerinin en önemli nedenleri arasındadır. Ancak ders içeriklerini basılı hale getirme ek maliyet ve taşınabilirlik noktasında sınırlı olduğu görülmüştür. Bu konuyu destekleyen örnek öğrenci görüşü aşağıdaki gibidir.

K-6: ilk dönem tabletten okudum, sağlık sorunu olunca ikinci dönem çıktı aldım

Özetle öğrencilerin geleneksel alışkanlıkları nedeniyle basılı materyalleri tercih edeceklerini belirtselerde genellikle taşınabilirlik ve maliyet açısından tablet bilgisayarların daha çok tercih edildiği görülmüştür. Bu avantajlarına rağmen göz rahatsızlıkları gibi sağlık sorunları nedeniyle basılı materyaller tablet bilgisayarlara tercih edilebilmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Mobil cihazlar aracılığıyla öğrenim görmekte olan öğrencilerin tablet bilgisayar kullanım durumlarının ve e-ders içeriklerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma kapsamında öğrencilerin tablet bilgisayarları kullanım deneyimleri ve bu konuda görüşleri incelendiğinde yeni bir teknolojinin ortama eklenmesinden ve bu yeni teknoloji ile eğitim almaktan hoşlanmaktadırlar. Ayrıca bu teknolojiler bir dizi avantaj ve dezavantajları da beraberinde getirmiştir. Ortaya çıkan avantajları içerisinde en dikkat çekenlerinden biri; öğrenciler üzerinde oluşturduğu olumlu algıdır. Yeni bir teknolojinin öğrenme ortamına katılması öğrenenlerin alacakları eğitimle ilgili görüşlerinin olumlu yönde değişmesine neden olmaktadır. Ayrıca yeni bir teknoloji öğrencilerin motivasyonunu ve öğrenmeye ilişkin beklentilerini yükseltmiştir (Karim ve Kamil, 2011; Manuguerra, 2011). Bununla birlikte öğrencilerin teknolojiyle ilk karşılaştıkları dönemde bu teknolojiye yabancı oldukları ve ilk kullanım aşamasında zorlandıkları görülse de teknolojinin işlevselliği, kullanım kolaylığı sayesinde öğrenciler tablet bilgisayarlarını kısa sürede etkili kullanmaya başlamışlardır. Bu avantajları sayesinde Teknoloji Kabul Modeli' nde belirtildiği gibi cihazların işlevselliği ve kullanım kolaylığı (Davis, 1989) sayesinde cihazlar öğrenciler tarafından daha hızlı kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra yeni bir teknoloji ile karşılaşan bireylerin kullanım güçlüklerinin önüne geçmek için gelişmiş bir kullanım kılavuzu hazırlanması da gerekli görülmektedir. Kullanım kılavuzu cihazla ilk kez karşılaşan bireylerin daha hızlı ve etkili bir şekilde yeni teknolojiye adapte olmalarında yardımcı olabilecek bir araç olarak görülebilir.

Öğrencilerin tablet bilgisayarlar üzerinde sıklıkla kullandığı uygulamalar arasında e-kitap okuma araçları, sosyal medya uygulamaları, oyunlar, video uygulamaları gibi programların olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğrenme ortamlarının öğrencilerin sıklıkla kullandığı uygulamalar göz önüne alınarak tasarlanması sunulan eğitimin daha etkili ve verimli geçmesini sağlayabilir. Genel olarak etkili e-ders içerikleri geliştirilebilir ve sosyal ortamlar üzerinden ders uygulamalarının etkin bir şekilde kullanımına imkan tanınabilir. Bu şekilde öğrenenlerin ders içerikleriyle daha fazla etkileşimde bulunmaları sağlanabilir.

Öğrenenlerin e-ders içeriklerine yönelik görüşleri genellikle olumlu olmuştur. Öğrencilerin e-ders içeriklerini beğendikleri, video başta olmak üzere çoklu ortam desteğinin önemsendiği görülmüştür. Bununla ilgili detaylı sonuçlar incelendiğinde; içeriklerin öğrencilerin ilgisini çekmesi, anlamayı kolaylaştıran öğelerin yer alması ve zihinsel organizasyona destek olması gibi temel nedenlerinin olduğu söylenebilir. Bu sonuç öğretimsel mateyaller hazırlanırken; öğrencinin yeteneği, başarı düzeyi, ilgilerine ilişkin bilgilerine dayandırılması ve çoklu ortam öğeleri ile desteklenmesi (Seferoğlu,2007; Demirel,1999) gibi ifadeleriyle paralellik göstermektedir. Diğer yandan öğrenciler; içeriklerin genişliği ve derinliği noktasında farklı görüşler öne sürmüşlerdir. Bir grup öğrenci çok daha detaylı içerikleri beğenirken, bir grup öğrenci ise daha sade ve maddelerden oluşan içerikleri tercih ettiklerini söylemişlerdir. Bu sonuç öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerinin materyal tercihlerine olan etkisiyle ilişkilendirilebilir. "Ters Uzmanlık Etkisi" bağlamında değerlendirilebilecek bu durum; detaylı ve ayrıntılı hazırlanmış içeriklerin ön bilgisi zayıf öğrencilerin daha iyi anladığı ile ilişkilendirilebilir (Kalyuga, Ayres, Chandler ve Sweller,2003; Kalyuga ve Renkl,2010). Yine de geliştirilen içeriklerin uzun olması, çok fazla ayrıntıya inilmesi ve gerekli çoklu ortam öğelerinin eksikliği e-içeriklere yönelik görüşleri olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu açıdan bakıldığı zaman e-ders içeriklerinde konuların kısa, öz ve anlaşılır şekilde tasarlandığı genişletilmiş bir özet kısmına da yer verilmesi öğrenci memnuniyetini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca tablet cihazlar aracılığıyla eğitim gören öğrencilerin öğrenmelerini destekleyecek çoklu ortam öğelerinin (resim, ses, video vb.) e-kitaplarda sıklıkla kullanılması da önemli noktalardan biridir (Georgiev, Georgieva ve Smrikarov, 2004; Nathaniel, 2010).

Öğrencilerin ders içeriklerine yönelik görüşlerinde öne çıkan noktalardan biri de konu sonu testleridir. Öğrenciler konu sonu testlerini kendi kendilerini deneme ve yanlışlarını görme noktasında bireysel çalışmayı desteklesiyle beğendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin konu sonu testleriyle bilgilerini ölçmesi ve buna göre çalışmalarını yeniden düzenlemesi programlı öğretim ve bireysel öğrenme ilkeleri ile örtüşmektedir.
Tablet bilgisayarların karakteristik özelliklerinden olan taşınabilir olması, depolama kapasitesi ve internet erişimine imkan tanıması gibi özellikler öğrenenlerin de beğenisini kazanmaktadır (Kinash ve diğ., 2011). Tablet bilgisayarların sürekli öğrencilerin yanında olması (Mallett, 2010), ders içeriklerini ve diğer uygulamaları cihazın kapasitesi dahilinde depolayabilmeleri önemli görülmektedir. Bu sayede her zaman ve her yerde eğitim alabilmektedirler (Corlett ve Sharples, 2005).

Öğrenenlerin tablet bilgisayar aracılığıyla e-ders içeriklerini okuma durumları incelendiğinde genellikle okuma işlemini tablet bilgisayarlar üzerinden yaptıkları görülmektedir. Ancak uzun süreli kullanımlarda göz ve baş ağrısı yaşadıkları ve rahatsız olduklarını belirtmektedirler (Jeong, 2012). Bu durumda içeriklerin farklı ışık ve gösterim ayarlarıyla çalışabilmesine imkan tanıyacak şekilde tasarlanması önemlidir. Ayrıca içerikler kullanılırken not alma, altını çizme, renklendirme gibi özelliklerin de olması gerektiğini belirtmektedirler (Yıldırım ve diğ.,2011). Bu gibi özelliklerin olmaması veya eksik olması bilgisayar çıktısı almalarına veya bilgisayar ortamında çalışmalarına neden olmaktadır (Ackerman ve Goldsmith, 2011; Wesley, 2012;). Genel olarak öğrencilerin tablet bilgisayarları daha etkili şekilde kullanabilecekleri içeriklerin geliştirilmesi e-içeriklere olan ilgiyi artıracağı düşünülmektedir. İçerikler üzerinde arama yapabilecekleri, not alabilecekleri, vurgu yapabilecekleri ve tanımlamaları bulabilecekleri ortamların hazırlanmasının hem ders içeriklerin kullanımını artıracağı hem de tablet bilgisayarların daha fazla tercih edilmesini sağlayacağı düşünülmektedir (Demski, 2010; Schugar, Schugar ve Penny, 2011).

ÖNERİLER

Bütün bu sonuçlar gözönüne alındığında eğitim öğretim ortamlarında yeni yeni yaygınlaşmaya başlayan tablet bilgisayarlar ile verilecek eğitimlerde aşağıdaki maddelerin göz önünde bulundurulması önerilir.

- Tablet bilgisayarlarla birlikte çok iyi yapılandırılmış kullanma kılavuzu verilmelidir.
- Uzun ve yoğun ders içeriklerinin verildiği durumlarda genişletilmiş özette verilmelidir.
- E-ders içerikleri kısa, öz ve maddelendirmeli şekilde hazırlanmalıdır.
- E-ders içeriklerinde sıklıkla çoklu ortam öğelerine yer verilmelidir.
- E-ders içeriklerinde konu sonu testler, alıştırmalar artırılmalıdır.
- E-ders içerikleri öğrencilerin tablet bilgisayar üzerinde not alabilecekleri, renklendirebilecekleri ve altını çizebilecekleri formatta hazırlanmalıdır.

- Sıklıkla kullanılan sosyal ağlar ve oyun gibi uygulamaların derslere entegre bir şekilde kullanılabilecek ders etkinlikleri tasarlanmalıdır.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Ackerman, R. ve Goldsmith, M. (2011). Metacognitive regulation of text learning: On screen versus on paper. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 17(1), 18-32.

Bulun, M., Gülnar, B. ve Güran, M.S. 2004. Eğitimde Mobil Teknolojiler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET* 3 (2) April 2004 ISSN: 1303-6521.

Corlett, D. ve Sharples, M. (2005). Tablet technology for informal collaboration in higher education. *Mobile learning any time every where*, 59.

Çuhadar C. ve Odabaşı, F. (2004) Mobil Teknolojilerin Eğitimde Kullanımı. *Uluslararası 2. Balkan Eğitim Bilimleri Kongresi,* Edirne.

Davis, F.D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use and user acceptance of Information Technology. *MIS Quarterly,* 13 (3), 319-339. ss.

Demirel, Ö. (1999). *Öğretme sanatı*. Ankara: Pegem Yayınları.
Demski, Jennifer (5/1/2010). *The device versus the book*. Campus Technology.
http://campustechnology.com/articles/2010/05/01/the-device-versus-the-book.aspx

Georgiev, T., Georgieva, E. ve Smrikarov, A. (2004). *M-learning-a New Stage of E-Learning. In International Conference on Computer Systems and Technologies-CompSysTech* (pp. 28-5).

Hawkins, D.T. (2000). *Electronic books: a major publishing revolution (part 1),* Online, Vol.24, no.4:14- 28.
http://www.cilip.org.uk/update/issues/mayo3/article4may.html.

Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *Electronic Library*, The, 30(3), 390-408.

Kalyuga, S., Ayres, P., Chandler, P. ve Sweller, J. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist,* 38(1), 23-31.
Kalyuga, S., ve Renkl, A. (2010). Expertise reversal effect and its instructional implications: Introduction to the special issue. *Instructional Science*, 38(3), 209-215.

Karim, M. F. A., ve Kamil, A. A. (2011). Mathematica® as a Tool for Studying Mathematics in Distance Learning Environment. *Malaysian Journal of Distance Education*, 13(2), 95-107.

Kinash, S., Brand, J., Mathew, T., ve Kordyban, R. (2011). Uncoupling mobility and learning: When one does not guarantee the other. In R. Kwan, C. McNaught, P. Tsang, F.L. Wang & K.C. Li (Eds.), *Enhancing learning through technology: Education unplugged: Mobile technologies and web 2.0* (pp. 342-350). Berlin: Springer.

Lam, P., Lam, S-L. Lam, J., ve McNaught, C. (2009). Usability and usefulness of eBooks on PPCs: How students‟ opinions vary over time. *Australasian Journal of Educational Technology* 25(1), 30–44.

Mallett, E.(2010). A screen too far? Findings from an e-book reader pilot. *Serials* 23 (2): 140-144.

Manuguerra, M., ve Petocz, P. (2011). Promoting student engagement by integrating new technology into tertiary education: The role of the iPad. *Asian Social Science*, 7(11), p61.

McKnight, C., ve Dearnley, J. (2003). Electronic book use in a public library. *Journal of librarianship and information science*, 35(4), 235-242.

Milli Eğitim Bakanlığı. 2011. Eğitimde FATİH Projesi.
(Çevrimiçi:http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6), Erişim Tarihi: 23.02.2012

Nathaniel, S. (2010). The e - reader industry:Replacing the book or enchancing the reader experience. *Scroll*. 1(1).
Ormes, Sarah. 2002. *An e-book primer*. Available at http://www.ukolu.ac.uk/public/present/

Schugar, J. T., Schugar, H. ve Penny, C. (2011). A Nook or a Book? Comparing College Students' Reading Comprehension Levels, Critical Reading, and Study Skills. *International Journal of Technology in Teaching and Learning,* 7(2), 174-192.

Seferoğlu, S. S. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem Akademi.

Sharples, M., Corlett, D. ve Westmancott, O. (2002) The Design and Implementation of a Mobile Learning Resource. *Personal and Ubiquitous Computing*, 6, pp. 220-234.

Vassiliou, M. ve Rowley, J. (2008), "Progressing the definition of „E-book"", Library Hi Tech,
Vidana, Monica. 2003. E-books in public libraries. Libraries and Information Update. Available at
Vol. 26 No. 3, pp. 355-68.

Wesley, Charlie (2012) . *Mark it up. The Chronicle of Higher Education*. Do Your Job Better Advice Column 10/18/2012. http://chronicle.com/article/Mark - It - Up/135166/

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G., Karaman, S., Çelik, E. Esgice, Münevver. (2011). E- kitap okuyucuların kullanım deneyimlerine yönelik alanyazın incelemesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium, 22-24 September 2011, Fırat University, ELAZIĞ- TURKEY*.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:12 ISSN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TEOREMLERİN İFADELERİ İÇİN KURMUŞ OLDUKLARI MATEMATİKSEL MODELLER

Yrd. Doç. Dr. Alper Çiltaş
Atatürk Üniversitesi
alperciltas@atauni.edu.tr

Kübra Yılmaz
Atatürk Üniversitesi
kubrayilmaz_yilmaz@hotmail.com

Özet

Bu çalışma ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel teoremleri matematiksel model olarak ifade edebilme düzeylerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde doğudaki bir devlet üniversitesinin ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü, ikinci sınıfında öğrenim görmekte olan 144 ilköğretim matematik öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada, nicel yaklaşım içerisinde yer alan deneysel olmayan desenlerden betimsel yöntem kullanılmış ve veriler betimsel istatistik yöntemi ile değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde ilgili teoremlere uygun matematiksel modeli çizemedikleri veya yanlış çizdikleri görülmüştür. Kavramların özümsenmesi ve tam olarak anlaşılması için kişisel olarak ilgili kavrama yönelik matematiksel bir model oluşturulabilmek önemlidir. Bir ifade ile ilgili kurulan matematiksel modelin anlamanın öncüsü olduğu düşünüldüğünde, modellerin öğretiminde kalıcılığı ve başarıyı arttıracağını belirtmek yanlış olmayacaktır. Öğretiminde mantıklı bir model seçmek, öğrencinin daha farklı düşünmesine ve kavramla ilgili bir dizi anlam oluşturmasına olanak sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel model, Teorem, İlköğretim matematik, Öğretmen adayı

MATHEMATICAL MODELS FORMED BY PROSPECTIVE ELEMENTARY MATHEMATICS TEACHERS FOR THE EXPRESSIONS OF THEOREMS

Abstract

The aim of this study was to identify the levels at which prospective elementary mathematics teachers could express the mathematical theorems as mathematical models. The sample of the research was composed of 144 second-year students who were studying at the department of elementary mathematics teaching in a state university in the eastern region of the country in the fall semester of the 2012-2013 academic year. Descriptive method, which is among the non-experimental research designs within the quantitative approach, was used in the study. The data sets were evaluated via descriptive statistics method. When the answers given by the prospective teachers were examined, it was observed that they incorrectly drew or were not able to draw the mathematical model appropriate to the related theorems. It is important to form a mathematical model for the related concept individually in order for the concepts to be internalized and fully understood. When it is considered that a mathematical model formed in relation to an expression is a precursor of understanding, it is not wrong to state that it will increase retention and success in teaching the models. To select a logical method in its teaching will provide opportunity for the student to think much differently and form a number of meanings related to the concept.

Keywords: Mathematical Model, Theorem, Elementary Mathematics, Prospective Teacher

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:12 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Günümüzde bilginin ve teknolojinin hızlı gelişimi ile toplumda her alanda beklentiler değişmekte, bu beklentiler sosyal, siyasi, sağlık ve ekonomi alanında olduğu gibi eğitim alanında da görülmektedir. Eğitim alanında yapılan beklentiler ile uygar, yaratıcı, seçkin, problemlerin üstesinden gelen ve ideal bir insan yetiştirmek amaçlanmaktadır. Başka bir ifade ile toplumu meydana getiren bireylere, çağın gerektirdiği koşulları ve yeterlilikleri kazandırmak, onları gelecek için hazır hale getirmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda matematik eğitimcilerinden, gerçek problem durumlarında etkili çözümler üretebilen, matematiği günlük yaşamda kullanabilen, gerçek dünya ile matematik arasındaki ilişkinin farkında olan ve matematikten korkmayan aksine matematiği seven ve ondan zevk alan bireyler yetiştirmeleri beklenmektedir (Doruk, 2010). Diğer ülkelerde de olduğu gibi Türkiye'de de eğitim programlarındaki çağdaşlaşma yolunda çalışmalar sürmekte olup (Okur, Bahar, Akgün & Bekdemir, 2011) Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından 2005 yılında geliştirilen ve yenilenen matematik dersi öğretim programı, matematiksel düşünme sistemini öğretmek, temel matematiksel becerileri ve bu becerilere dayalı yetenekleri, gerçek hayat problemlerine göre yapılandırma amacı benimsemiştir. Böylece bireylerin yaşamları boyunca gerekli olan temel bilgi ve işlemlerin ezberlenme ile değil, teknoloji ile barışık, disiplinler arası ilişkiler kurabilen, model oluşturma becerilerine sahip, problem çözebilen ve güçlüklerin üstesinden gelebilen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (Çiltaş, 2011).

Öğrenciler, okulda öğrendikleri bilgileri günlük hayatta nerede ve nasıl uygulayabilecekleri konusunda güçlük yaşamaktadırlar. Öğrenme ortamlarının öğretmen merkezli ve tek düze bir sınıf ortamında olması, öğrencilerin bilgilerini gerçek yaşam problemlerine aktarma üzerinde negatif bir etki oluşturmaktadır. Bu nedenle matematik eğitiminde birçok kavramın veya konuların öğrenciler açısından daha anlamlı hale gelmesi için değişik uygulama alanları ile desteklenmesi gerekmektedir (Bransford, Brown & Cocking, 1999). Bu açıdan bakıldığında matematiksel modeller bir kavramın öğrenilmesinde ve içselleştirilmesinde önemli bir destek noktası oluşturabilir. Doruk'a (2010) göre model, karmaşık sistemleri ve yapıları yorumlamak ve anlamak için zihinde var olan kavramsal yapılar ile bu yapıların dış temsillerinin oluşturduğu bütün olarak tanımlanırken, modelleme bir problem durumunun modeline hizmet eden süreci ifade etmektedir. Başka bir deyişle modelleme, matematiğin bilimsel bilgi üretme yöntemidir. Matematiksel model ise gerçek hayatta karşılaşılan durumların matematiksel olarak ifade edilmesidir. Olkun ve Uçar'a (2007) göre matematiksel bir kavramın modeli, bu kavramın taşıdığı ilişkiyi içinde barındıran bir resim, bir çizim, sembol ya da somut bir araçtır. Bu düşünceden hareketle, Türkiye'de de yaşamında matematiği gerektiği şekilde kullanabilen, gerçek yaşamla matematik arasındaki ilişkiyi kurabilen, karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilen, analitik düşünebilen, akıl yürütme, ilişkilendirme ve muhakeme yapabilme gibi becerilere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla 2005 yılında ilköğretim matematik programı yeniden düzenlenmiştir (MEB, 2005).

İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri de muhakeme yapabilme yeteneğidir (Umay, 2003). İnsanoğlu, muhakeme yeteneği sayesinde birçok faktörü aynı anda düşünüp, yorumlayarak akılcı sonuçlara varıp, verilen hükümlerin doğruluğunu gösterebilmektedir. Matematik, bu yeteneği geliştirmede en önemli disiplinlerden biridir. Bu kapsamda muhakeme, matematiğin temelini oluşturur. Bilim gözlemle sonuca ulaşırken, matematik mantıksal muhakeme ile sonuca ulaşır. Matematikte muhakeme ve onun alt ve daha özelleşmiş bir kavramı olarak kanıt yapma öne çıkmaktadır (Arslan, 2007).

Matematik ve kanıt arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü matematik sadece neyin doğru ve yanlış olduğunu göstermez. Aynı zamanda bir durumun neden doğru ya da yanlış olduğunu veya ne işe yaradığını ikna etme ile de ilgilenir (Hanna, 2000). Son yıllarda yurt dışında kanıt konusunda birçok çalışmanın (Almeida, 2000; Recio &, Godino 2001; Jones, 2000; Knuth, 2002; Raman, 2003; Weber, 2001; Weber, 2003) yapılmış olması matematik eğitiminde kanıtın anlamının ve öneminin giderek arttığını göstermektedir. Matematikte kanıtın yeri ve öneminin artmasıyla birlikte, çeşitli yaş gruplarındaki öğrencilerin kanıt yaparken düşünsel süreçleri ve gelişimleri matematik eğitimi alanında araştırma konusu olmuştur. (Knuth, 2002; Stylianides, 2007). Ancak kanıt yapmak, gerek ilköğretim, gerek orta öğretim ve gerekse yükseköğretim aşamasında olsun, öğrencilerin sıkıntı çektikleri, başarılı olamadıkları, başarılı olamayacaklarına inandıkları, korktukları, genellikle sevilmeyen bir süreç olarak yapılandığı araştırmaların sonucunda ortaya çıkmıştır (Almeida, 2003; de Villiers, 1990; Jones, 2000; Raman, 2003).

Literatüre bakıldığında matematiksel kanıt kavramı ve kanıtlamayla ilgili öğrencilerin birçok zorluklara ve bilgi eksikliklerine sahip oldukları belirtilmekte, öğrencilerin sahip oldukları bu zorluklarının nedenlerinin onların kanıtla ilgili tanımları ve bunları nasıl kullanacaklarını yeterince bilmemeleri (Edwards & Ward, 2004; Knapp, 2005; Moore, 1994; Weber, 2006), kanıtın doğasını, matematiksel kuralları ve kanıt teknik ve stratejilerini anlayamamaları (Gibson, 1998; Weber, 2006) ve mantıksal delil ve matematiksel dili doğru kullanamamalarıdır (Baker & Campbell, 2004; Edwards & Ward, 2004; Knapp, 2005; Moore, 1994). Anapa ve Şamkar (2010) yapmış oldukları bir çalışmada öğretmen adaylarının kanıt yapma konusunda kendilerine yeterince güvenmediklerini ve teoremlerin kanıtlarını incelediklerinde anlayamadıklarını belirlemişlerdir. Moralı, Uğurel, Türnüklü ve Yeşildere (2006) tarafından yapılan diğer bir çalışmada öğretmen adaylarının büyük kısmının kanıt yapmaya yönelik ya görüşlerinin olmadığını ya da görüşlerinin yetersiz olduğunu ortaya çıkmıştır.

Matematik derslerinde bir kavramın, bir teoremin veya bir ifadenin öğrencilere doğrudan verilmesi bu kavramların, teoremlerin veya ifadelerin öğrenilmesini ve içselleştirilmesini zorlaştırmaktadır. Bunun yerine bu kavram, teorem veya ifadeler öğrencilere matematiksel modeller ile verilmelidir. Bu çalışmalar ve literatür ışığı altında, öğrencilerin kanıta yönelik olumsuz görüşlerinin bir nedeni olarak verilen teoremin ne anlatmak istediğini algılayamamış olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Problem çözmenin ve matematiksel modellemenin ilk aşaması da düşünüldüğünde öncelikle teoremin ifadesinin anlaşılması gerekmektedir. Bu noktada matematiksel modellerin, matematiksel kanıt yapmada öğrencilere yardımcı olacağı düşüncesinden yola çıkarak bu araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarının teoremlerin ifadeleri ile ilgili matematiksel model kullanma becerilerine bakılmıştır. Çıkacak sonuçlar ışığı altında kanıt yapmada matematiksel modeller kullanılarak yapılacak bir öğretimin yararlı olup olamayacağı ve bu araştırmanın sonuçlarının tartışılması ile ilerleyen yıllarda bu konudaki eksikliklerin giderilmesine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

YÖNTEM

Çalışmada, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel teoremleri bir matematiksel model olarak ifade edebilme düzeylerini belirlemek amacıyla nicel yaklaşımın deneysel olmayan desenlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimsel çalışmalar, verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür (Çepni, 2009).

Katılımcılar

Araştırmanın örneklemi, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmada uygun örnekleme yönteminin seçilmesinin nedeni, bu yöntemle zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008). Araştırmanın örneklemini, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ikinci sınıfta öğrenim görmekte olan 144 ilköğretim matematik öğrencisi oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak bilgi testi uygulanmıştır. Testler, herhangi bir konuda bireylerin bilgi, başarı ve yeteneklerini belirlemeyi amaçlayan araçlardır. Test, bir kaynak kitaptan (Balcı, 2008) ve uzman görüşü alınarak Analiz-I dersi bünyesinde olan 5 teoremden oluşturulmuştur. Bunlar Sandviç, Balzano, Ara Değer, Rolle ve Ortalama Değer teoremleridir. Bu teoremlerin seçilmesinin nedeni matematiksel modele uygun olduklarının düşünülmesidir.

Verilerin Analizi

Çalışmada elde veriler nicel veri analizinden betimsel istatistik yöntemi ile değerlendirilmiştir. Betimsel istatistik, sayıları ve gözlemleri tanımlayıcı indekslere dönüştürür. Verilerde "ne" sorusu üzerinde durur. Betimsel istatistik, verilerin özetlenmesi ve araştırma sonuçlarının yorumlanması için kullanılan en iyi yoldur (Büyüköztürk vd., 2008). Çalışmada öğretmen adaylarının bilgi testine vermiş oldukları yanıtlar "doğru", "yanlış" "kısmen doğru" ve "boş" şeklinde kategorilere ayrılarak analizlerinde yüzde ve frekans kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının Analiz-I dersi dönem notları ile çalışmada kullanılan bilgi testi karşılaştırılmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:12 ISSN: 2146-9199

BULGULAR

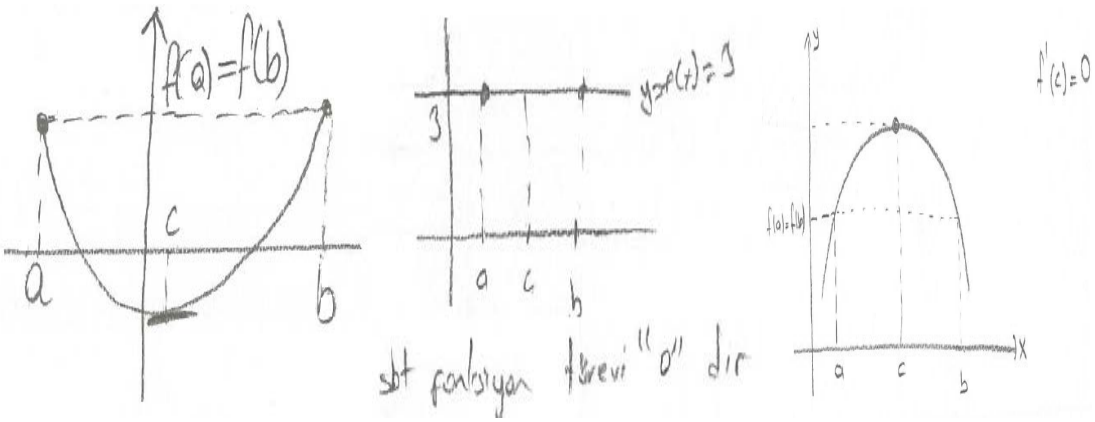
Matematiksel modellerin, matematiksel kanıt yapmada öğrencilere yardımcı olacağı düşüncesinden yola çıkarak, ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının teoremlerin ifadeleri ile ilgili yanıtları incelenmiş ve belirlenen kriterlere göre bulgular Tablo 1 de verilmiştir. Tablo 1 oluşturulurken yaklaşık değeler alınarak yuvarlama yapılmıştır.

Tablo 1: İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Teoremlerin İfadeleri

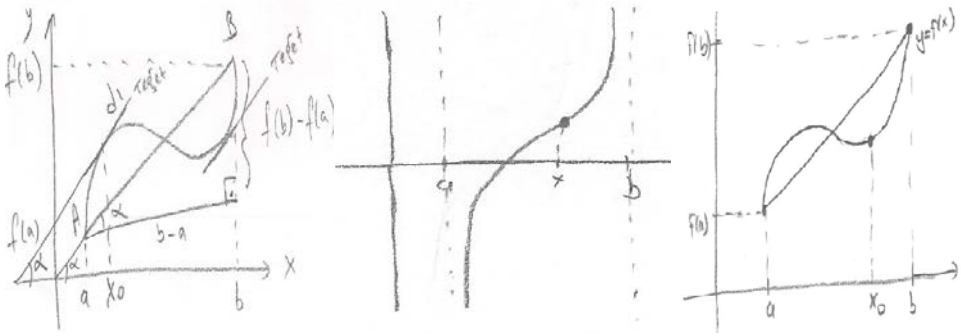
Teoremler	**Kriterler** Doğru f(%)	Yanlış f(%)	Kısmen Doğru f(%)	Boş f(%)	**Toplam** f(%)
Sandviç Teoremi	9(6,3)	91(63,2)	7(4,8)	37(25,7)	144(100)
Ara Değer Teoremi	75(52,3)	39(27,2)	13(9,2)	16(11,3)	144(100)
Balzano Teoremi	83(57,9)	34(23,9)	7(4,8)	19(13,4)	144(100)
Rolle Teoremi	47(32,7)	41(28,9)	19(13,4)	36(25)	144(100)
Ortalama Değer Teoremi	46(32)	47(32,7)	41(28,9)	9(6,3)	144(99,9)
Toplam	259(36,2)	252(35,3)	87(12,15)	117(16,35)	144(100)

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının sadece Sandviç Teoremi hariç diğer teoremlere vermiş oldukları yanıtlardan başarılı oldukları söylenebilir. Fakat yanlış cevap oranının da ortalama olarak (%35,3) yüksek oluşu verilen bir matematiksel ifadeye uygun matematiksel modeli çizme noktasında öğretmen adaylarının güçlükler yaşadıkları söylenebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının çalışmanın uygulandığı Analiz-I dersindeki başarı ortalamasının %41,5 olduğu belirlenmiş olup teoremlerdeki ortalama başarı (%36,2) ile paralellik göstermiştir.

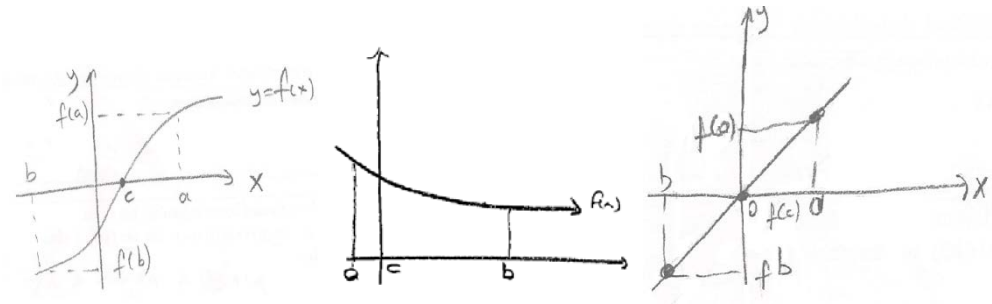
Aşağıda öğretmen adaylarının Rolle Teoremi için vermiş oldukları yanıtlardan "doğru", "yanlış" ve "kısmen doğru" cevap kategorilerine birer verilmiştir.



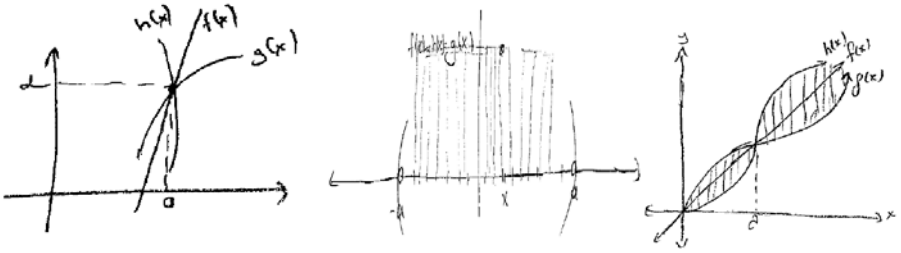
Aşağıda öğretmen adaylarının Ortalama Değer Teoremi için vermiş oldukları yanıtlardan "doğru", "yanlış" ve "kısmen doğru" cevap kategorilerine birer verilmiştir.



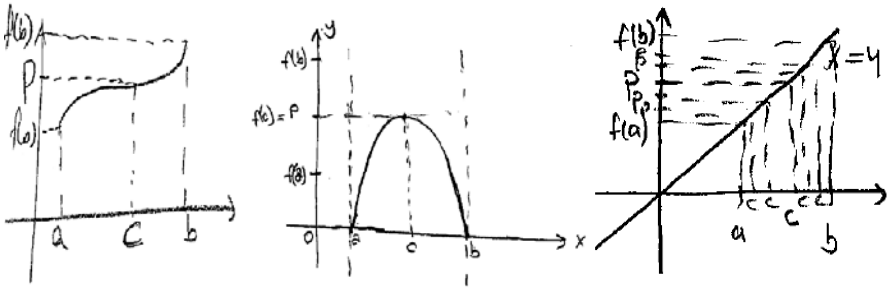
Aşağıda öğretmen adaylarının Balzano Teoremi için vermiş oldukları yanıtlardan "doğru", "yanlış" ve "kısmen doğru" cevap kategorilerine birer verilmiştir.



Aşağıda öğretmen adaylarının Sandviç Teoremi için vermiş oldukları yanıtlardan "doğru", "yanlış" ve "kısmen doğru" cevap kategorilerine birer verilmiştir.



Aşağıda öğretmen adaylarının Ara Değer Teoremi için vermiş oldukları yanıtlardan "doğru", "yanlış" ve "kısmen doğru" cevap kategorilerine birer verilmiştir.



SONUÇ

Öğretmen adaylarının cevapları incelendiğinde genel olarak ortalamanın (% 36,2) altında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca belirgin olarak öğretmen adaylarının Ortalama Değer teoreminde x_0 noktasından geçen doğruyu

çizmedikleri, Balzano teoreminde ise genel olarak eğri ve doğruların (0,0) noktasından geçtiğini düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte birçok matematiksel gösterimlerde hata yaptıkları gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının teoremleri içeren Analiz-I dersi ile uygulanan bilgi testi arasındaki paralellikten, teoremlerin içselleştirilmesinin başarıyı da beraberinde getirdiği araştırmacılar tarafından düşünülmektedir.

Öğrencilerin matematik başarı düzeylerinin düşüklüğü, onların doğuştan getirdikleri bir durum değildir. Bu başarısızlığın temel nedeni olarak, matematiksel kavramların ne anlama geldiğini bilmeden ve bu kavramlar arası ilişkileri oluşturmadan, ezberlemeyi temel alan geleneksel eğitim sistemin olduğu düşünülebilir. Matematik derslerinde bir kavramın öğrencilere doğrudan verilmesi, kavramın öğrenilmesini ve içselleştirilmesini zorlaştırmaktadır.

Matematik neyin doğru olduğunu, neden doğru olduğunu açıklamak için önemli bir araç (Almeida, 1996) olup kanıtlama sezgilerin, matematiksel düşünme sisteminin geliştirilmesi ve anlatılması için kullanılabilecek güçlü bir yoldur. Yapılan birçok araştırmanın sonuçları öğrencilerin kanıt yapmakta ve özellikle de bir kanıta başlamakta zorlandıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin de öğrencilere kanıt ve kanıt yapmanın doğasından uzak etkinlikler sundukları görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerde matematiksel düşüncenin gelişmesinde öğretmenlerin önemli bir rolünün olmasının yanı sıra sınıf içinde yapılan sorgulamalar da öğrencilerin kavramsal bilgilerinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bunun için de kendilerinin matematiksel kanıt yapma yönünden donanımlı olmaları gerekmektedir. Bu noktada matematik öğretmeni adaylarının kanıt yapmaya başlamadan önce teoreme ait olan ifadenin anlamını öğrenmesi gerekir.
Matematiksel modeller verilen bir ifadenin içselleştirilmesinde önemli bir rol üstlenmekte olup, öğretmen adayının zihninde oluşturulacak bir zihinsel model ile literatürün aksine (Baker & Campbell, 2004; Edwards & Ward, 2004; Knapp, 2005; Moore, 1994; Gibson, 1998; Weber, 2006) kanıt yapmaya olan tutumu değiştirmeğe olanak sağlayabilir.

Elde edilen sonuçlar ışığı altında; öğretmen adaylarına sadece teori öğretilmemeli bununla beraber analitik düşünme de öğretilmelidir. Her kavrama ait bir matematiksel model oluşturulabiliyorsa, bu matematiksel model öğrencilere verilmelidir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları ile bu konu hakkında nitel görüşmeler yapılarak görüşleri alınabilir. Ayrıca yapılacak bir öğretim yöntemi ile (model ile öğretim yöntemi) kanıt yapmaya olan tutum pozitif yönde arttırabilir ve böylelikle de matematik başarısı daha yukarılara çıkarılabilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Almeida, D. (1996). Justifying and proving in the mathematics classroom. Philosophy of Mathematics Education Newsletter, 9,.

Almeida, D. (2000). A survey of mathematics undergraduates' interaction with proof: some implications form mathematics education. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*. 31(6), 869–890.

Almeida, D. (2003). Engendering proof attitudes: can the genesis of mathematical knowledge teach us anything? International Journal of Mathematical Education in Science and Education, 34(4), 479-488.

Anapa, P. & Şamkar, H. (2010) Investigation of undergraduate students' perceptions of mathematical prof. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 2700–2706.

Arslan, Ç. (2007). İlköğretim Öğrencilerinde Muhakeme Etme ve İspatlama Düşüncesinin Gelişimi. Yayınlanmamış doktora tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Baker, D. & Campbell, C. (2004). Fostering the development of mathematical thinking: Observations from a proofs course. *Primus*. 14 (4), 345–353.

Balcı, M. (2008). *Genel Matematik (5. Baskı)*. Ankara: Balcı yayınları.

Bransford, J. D., Brown, S. J., & Cocking, R. (1999). *How People Learn*. Washington, D.C.:National Academy Press.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Yayınları.

Crocker, L. & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. Fort Worth: Holt, Rinehart and Winston Inc.

Çepni, S. (2009). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (4. Baskı). Trabzon.

Çiltaş, A. (2011). *Dizi ve Seriler Konusunun Matematiksel Modelleme Yoluyla Öğretiminin İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Modelleme Becerileri Üzerine Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Erzurum de Villiers, M. (1990). The role and function of proof with sketchpad. *Pythagoras*. 24, 17–24.

Doruk, B. K. (2010). *Matematiği Günlük Yaşama Transfer Etmede Matematiksel Modellemenin Etkisi.* Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Edwards, B.S. & Ward, M.B. (2004). Surprises from mathematics education research: Student (mis)use of mathematical definitions. *The American Mathematical Monthly*. 111, 411–424.

Gibson, D. (1998). *Students' use of diagrams to develop proofs in an introductory analysis course. Students' proof schemes*. In E. Dubinsky, A. Schoenfeld, & J.Kaput (Eds.), Research in Collegiate Mathematics Education, III, 284–307. AMS.

Hanna, G. (2000). Proof, explanation and exploration: an overview. Educational Studies in Mathematics,44,5-23.

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.

Knapp, J. (2005). Learning to prove in order to prove to learn. [online] : Retrieved on 20-November-2009 at URL: http://mathpost.asu.edu/~sjgm/issues/2005_spring/SJGM_knapp.pdf

Knuth, E.J. (2002). Secondary school mathematics teachers' conceptions of proof. Journal for Research in Mathematics Education, 33(5), 379-405.

MEB (2005). İlköğretim Okulu Matematik Dersi 6-8 Sınıflar Öğretim Programı. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

Moore, R.C. (1994). Making the transition to formal proof. Educational Studies in Mathematics, 27(3), 249-266.
Moralı, S., Uğurel, I., Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2006). Matematik Öğretmen Adaylarının İspat Yapmaya Yönelik Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 14(1), 147–160.

Okur, M., Bahar, H. H., Akgün, L., & Bekdemir, M. (2011). Matematik Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ile Sürekli Kaygı ve Akademik Başarı Durumları. *Türkiye Sosyal Araştırma Dergisi*, 15(3),123-134

Olkun, S. & Uçar, T. Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi.* Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.

Raman, M. (2003). What are they and how can they help us understand how people view proof? *Educational Studies in Mathematics.* 52, 319–325.

Recio, A.M. & Godino, J.D. (2001). Institutional and Personal Meanings of Mathematical Proof. *Educational Studies in Mathematics*. 48(1), 83-89.

Stylianides, A.J. (2007) Thenotion of proof in the context of elementary school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*. 65(1),1–20.

Turgut, M.F. (1990). Eğitimde ölçme ve değerlendirme metodları (7. Baskı). Ankara: Saydam Matbaası

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. (2003). Students' difficulties with Proof, MAA Online: Research Sampler, http://www.maa.org./t_and_l/sampler/rs_8.html

Weber, K. (2006). *Investigating and teaching the processes used to construct proofs*. In F.Hitt, G. Harel & A. Selden(Eds), Research in Collegiate Mathematics Education, VI, 197-232. AMS

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:13 ISSN: 2146-9199

İLKÖRETİM FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE YER ALAN FİZİK KONULARININ ÖĞRETİMİNDE LABORATUVARIN YERİ VE BASİT ARAÇ-GEREÇLERLE YAPILAN FİZİK DENEYLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİNDEN YARARLANARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Mahmut Sarı
Akdeniz Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu
mahmutsari2005@gmail.com

Özet

Bilim ve teknolojideki gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitimi de etkilemiştir. Öğretim amaçlı araç-gereçlerin zenginleşmesine büyük ölçüde katkı sağlamıştır. Günümüzde öğretme öğrenme ortamlarında öğretim amaçlı teknolojik araç-gereçler eğitimde kullanılmakta ve araç-gereçler fen öğretimini zenginleştirerek öğrenmeye yardımcı olmaktadırlar. Fizik öğretiminde araç-gereç kullanmanın yararları başarıyı artırmanın yanında, fizik dersine karşı olumlu davranışlar geliştirme ve olumsuz etkileri azaltma bakımından önemli görülmektedir.

Bu çalışma basit araç gereçler kullanılarak yapılan fizik deneyleri konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemek ve yapılan etkinlikler sonrasında öğretmen adaylarının bu konudaki deneyimlerini öğrenmek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışma, ilköğretim bölümü fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören birinci sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının görüşlerinden elde edilen verilere göre basit araç gereçlerle fizik deneyleri gerçekleştirme ve yapılan deneylerden yararlanarak yeni deneyler gerçekleştirebilecekleri sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler : İlköğretim, fen ve teknoloji, araç-gereç, fizik, deney, laboratuar.

CALL CENTER LOCATED IN THE TEACHING OF PHYSICS TOPICS IN SCIENCE AND TECHNOLOGY LAB IN THE PHYSICS EXPERIMENTS AND SIMPLE TOOL-INSTRUMENT TAKING ADVANTAGE OF EVALUATION OF TEACHER CANDIDATES ' VIEWS

Abstract

Advances in every field of science and technology as well as education. aimed at teaching tool-greatly contribute to the enrichment of equipment. Nowadays, teaching learning environments are used in education and technological tools aimed at teaching tools help learning about teaching science and enriching. The benefits of using tools in the teaching of physics, physics lesson to improve success in developing positive behaviours and reducing negative effects against critical.

This study, Department of science was carried out first class students attend love is life. Prospective teachers according to data obtained from simple tool instrument performing and taking advantage of new experiments in physics experiments to perform the experiments concluded.

Key words: primary education, science and technology, tools, physics, experiment, laboratory

GİRİŞ

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde insanların amaçlarından birisi de ülkelerinin bilimsel ve teknolojik yönden gelişmesini istemek ve bu gelişmeye yardımcı olmaktır. Bilim ve teknolojideki gelişmelere toplumun uyum sağlayabilmesi iyi bir eğitimin sağlanmasıyla ve kaliteli eğitim almış bireylerin varlığı ile mümkün olabilmektedir. Bilim ve teknolojideki gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitimi de etkilemiş ve öğretim amaçlı teknolojik araç-gereçlerin zenginleşmesine büyük ölçüde katkı sağlamıştır. Günümüzde öğretme ve öğrenme ortamlarında öğretim amaçlı teknolojik araç-gereçler eğitimde kullanılmaktadır. Bu gibi araç-gereçler öğretim sürecini zenginleştirerek öğrenmeye yardımcı olmaktadırlar**(**Yalım, 2002**)**. Bilgi çağının yaşandığı günümüzde eğitim sistemimizde temel amaç, öğrenciye mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini

kazandırmak ezberden çok, kavrayarak öğrenme olmalıdır. Tüm bu kazanımların oluşması için öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmeleri, öğrenme sürecine aktif olarak katılımları sağlanmalıdır. Bu becerilerin kazandırıldığı derslerin başında Fen bilimleri gelir. Fen bilimlerinin en önemli işlevi, bilim ve teknolojideki hızlı gelişme ve değişmelere ayak uydurabilmek için bireylerin bilim okur-yazarı olarak yetişmelerine olanak sağlamasıdır. Bilim okur-yazarı olarak yetişen bireyler, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümünde öğrendikleri bilgileri kullanarak daha somut çözüm yolları önerirler. Bu nedenle fen bilimlerinin etkili ve kalıcı olarak öğretilmesi büyük önem taşır.

Bilim ve teknolojinin hızla geliştiği günümüzde fen ve teknoloji eğitimi çok farklı teknik ve yöntemlerle gerçekleştirilmekte ve bu yöntemler içerisinde en etkili olanlardan biri de laboratuar yöntemidir. Laboratuvar yöntemi, kalıcı öğrenme ve öğrencilerin bireysel ya da gruplar halinde çalışmalarına imkân sağlayan bir öğretim yöntemidir. Laboratuar, öğrencilerin fen ve teknoloji konularını daha etkili ve anlamlı olarak öğrenmeleri bakımından önemli bir işleve sahip olan ve öğrenilmek istenilen konunun veya kavramın yapay olarak öğrenciye birinci elden deneyimle veya gösteri yoluyla verildiği bir ortamdır**(**Kesercioğlu ve Aydoğdu, 2005**)**. Laboratuar ortamında öğrenciler yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı etkinliklerde bulunmalarından dolayı laboratuar, fen öğretiminin ayrılmaz bir parçasıdır **(**Ayas, 2006.**)**. Laboratuarda teorik bilgiler pratiğe dönüştürülür, deneyim kazanılır, el becerileri geliştirilir, öğrenciler birlikte çalışmayı ve paylaşmayı öğrenir. Laboratuarlı fen öğretimi bireylere soru sormayı, problem belirlemeyi ve çevresindekilerle ortak çalışarak çözüm aramayı öğretir. Bu durumda fen derslerinin iyi anlaşılabilmesi için laboratuarlı bir eğitimin şart olduğunu söyleyebiliriz. Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarların önemi ve laboratuvar çalışmalarının gerekli olduğu söylenmesine rağmen, fen ve teknoloji derslerinde laboratuar etkinliklerinin yapılmadığı yapılan deneylerin çoğunlukla gösteri deneyi şeklinde olduğu, öğretmenlerin laboratuvar etkinliklerine gereken önemi vermemekte veya verememekte olduğu bilinmektedir. Okullarda laboratuvar uygulamalarının gerçekleştirilememesinde birçok faktörün etkili olduğu dile getirilmektedir. Bunun nedeni olarak laboratuarların olmayışı veya araç-gereç bakımından yetersiz olması, laboratuvarların fiziki şartlarının elverişli olmaması, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmenlerin etkinliklerin uygulanması ile ilgili meslekî bilgi ve becerilere sahip olmamaları gibi etkenler önemli rol oynamaktadır. Laboratuvar etkinlikleri öğrenciye, araştırma ve gözlem yapma, , problem çözme becerilerini geliştirmesine ve bilimsel araştırma yöntemlerine yardımcı olmaktadır. Kalıcı ve etkili fen öğretimi için öğrenme ortamlarını hazırlayacak olan öğretmenlerin fen bilimlerine ve uygulama laboratuvarlarına karşı bilgi, beceri ve tutumlarının istenen düzeyde olması gerekmektedir. Fen ve teknoloji dersinde yer alan fizik konularının öğretilmesinde deney yapmanın gerekli olmasının yanında, kavram öğrenmeye ve fen'e karşı pozitif tutum geliştirmeye etkisi olduğundan deneylerle öğrenilen fizik konuları öğrencilerin ilgilerini uyandırır ve onların fizik öğrenmede ısrarlı olmalarını sağlar. Deneyler yoluyla yapılan öğretim, çocukların soru sormalarını ve hazır cevaplara rağbet etmemelerini sağlar**(**Güzel, 2002).

Fizik konularının daha iyi anlaşılıp öğrenilmesi, kullanılacak araç–gereç ve öğretim tekniklerindeki gelişmelerin desteğiyle olacaktır. Fen bilimleri eğitimi; öğrenci–öğretmen–öğretim araç-gereçlerinin eksiksiz ve uyumlu bir şekilde bir arada bulunması ile sağlanabilir**(**Saban, 2000**)**. Laboratuar çalışmaları fen bilimleri için önemli olmasına rağmen öğrenciler için laboratuar çalışmaları sıkıcı ve zaman kaybı olarak görülmekte ve bu durum laboratuar programlarının ihmal edildiğinin göstergesidir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin fen laboratuvarlarını verimli bir şekilde kullanmadıklarını göstermektedir. Fizik öğretmenleri okullarda ya hiç deney yapmamakta ya da çok sınırlı düzeyde ve çoğunlukla gösteri deneyleri yapmaktadırlar. Bunun temel nedeni, okullarda araç gereç yokluğu ya da laboratuvar dersliği olmaması değil, önemli ölçüde öğretmenlerin yetiştirilme sürecinde laboratuvar çalışması düzenleme ve yürütme becerilerinin düşük düzeyde kalmasıdır**(**Erdal., Ergin ve Pekmez, 2005**)**.

YÖNTEM

Bu çalışmada, fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin, basit araç gereçler kullanılarak yapılan fizik deneyleri konusundaki görüşleri ve basit araç gereçlerle yapılan etkinlikler sonrasındaki kazanımlarını ve laboratuar uygulamaları hakkındaki düşüncelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini, T.Ü. Eğitim fakültesi fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları ve çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Fen ve Teknoloji Laboratuvar uygulamaları dersini alan 44 normal öğretim, 40 ikinci öğretim olmak üzere toplam 84 birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %22'sini(20)

erkek, %74'ünü(64) bayan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma 2009-2010 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan 84 öğrenci ve yapılan deneylerle sınırlıdır.
Çalışmada gerçekleştirilen etkinlikler ilköğretim Fen ve Teknoloji öğretim programlarından seçilmiştir. Laboratuvar çalışması başlamadan önce, yapılacak etkinliklerle ilgili olarak basit ve ucuz araç-gereç deyince ne anlaşıldığı, basit ve ucuz araç-gereçlerle deney yapmanın öğrenciye katkısının neler olduğu, fizik deneyleri yapabilmek için sınıfta ne gibi değişiklikler yapılabilir gibi konular hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Laboratuvar ortamında gerçekleştirilmesi kolay ve araştırmacı tarafından belirlenen ve öğretmen adaylarının ilginç buldukları ve beceri kazanmak istedikleri bazı deneyler öğretmen adaylarına yaptırılmıştır. Deneylerde basit malzemeler kullanılmış ve öğretmen adayları tarafından grup deneyi olarak yapılmış ve yapılması zor deneylerin seçilmesine dikkat edilmiştir. Çalışma bahar yarıyılında gerçekleştirilmiş ve araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının basit araç-gereçlerle deney yapma çalışmaları ile ilgili değerlendirmelerini belirlemek amacıyla deneylerden sonra öğretmen adayları ile değerlendirme toplantısı yapılmıştır. Öğretmen adaylarına kişisel bilgilerini içeren ve basit araç –gereçlerle yaptığınız deneylerin size ne gibi yararları oldu, basit araç-gereçlerle yapılan etkinliklerle ilgili görüşleriniz nelerdir, yapılan etkinliklerden yararlanarak yeni deneyler oluşturabilir misiniz, şeklinde açık uçlu soruları içeren bir anket uygulanmıştır.

Laboratuar uygulamalarında basit araç-gereçlerle yapılan deneyler ve deney yapma etkinlikleri, laboratuar şartları hakkındaki düşünceleri, etkinliklerin uygulanması sırasında karşılaşılan sorunlar ve öğrencilerin laboratuar uygulamaları hakkındaki görüşlerinin belirlenmesinde mülakat ve anket yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, yüzde ve frekans olarak, normal öğretim ve ikinci öğretim öğrencileri için ayrı ayrı ifade edilerek sonuçlar karşılaştırılmıştır. Elde edilen veri sonuçlarına göre, öğretmen adayları, laboratuar uygulamalarında yapılan etkinliklerin meslek hayatlarına katkıda bulunacağını ve eğlenceli bir ders olduğunu ifade etmişlerdir.

BULGULAR VE YORUM

Basit araç gereçlerle deney yapma konusunda öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye yönelik olarak uygulanan anket verilerinin yorumlanmasında ankete katılan öğretmen adaylarının %22'si (20) erkek, %74'ü (64) bayandır. Bu bölümü seçme durumlarına göre öğrencilerin %76'sı isteyerek seçtiklerini ve öğretmen olmak istediklerini, %24'ü puanları ancak bu bölümü seçmelerine yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının ortaöğretime göre dağılımları Tablo 1 de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Ortaöğretime Göre Dağılımları

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü	**N**	**%**
Anadolu Öğretmen Lisesi	4	5
Anadolu Lisesi	38	45
Normal Lise	27	32
Süper Lise	2	2
Çok Programlı Lise	13	16
Toplam	84	100

Anket sonuçlarına göre öğretmen adaylarının, basit araç gereçler kullanılarak yapılan fizik deneyleri ve laboratuar uygulamalarında yapılan etkinlikler sonrasında kazanımlarının olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda birinci öğretimde okuyan öğrencilerin görüşleri %86, ikinci öğretimde okuyan öğrencilerin görüşleri %87 olarak belirlenmiştir. Buna göre birinci öğretim ve ikinci öğretim öğrencileri arasında basit araç-gereçlerle yapılan etkinliklerle ilgili görüşlerinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Öğretmen adaylarının %82'si gibi büyük bir oranda sınıf mevcudunun kalabalık olmasından dolayı basit araç-gereçle deney yapmanın olumsuz etkilendiğini ifade ederken sadece %18'i bu fikre katılmadıklarını belirtmektedirler. Fen ve teknoloji derslerinin öğretiminin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde önemli unsurlardan biri öğretim programı veya müfredattır. İhtiyaçlara cevap veremeyen bir müfredatın varlığı öğretimi olumsuz etkilemekte ve öğretmen ile öğrencilerin motivasyonlarını azaltmaktadır.

Araç-gereç, laboratuar imkanları ve uygulama yapılacak fiziksel alanlar yeterlidir görüşünde olan öğretmen adayları %69, bu görüşün aksini ifade eden öğretmen adayları ise %31 dolaylarındadır. Bu sonuç, laboratuar ve uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan fiziksel alan ve araç-gereç gibi fen ve teknoloji laboratuar uygulamaları dersinin öğretimini destekleyen unsurların yeterli olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Öğretmen adaylarının yaklaşık %74'ü basit araç-gereçlerle yapılan deneysel etkinliklere karşı gereken ilgiyi gösterdiklerini, %26'sı ise yapılan etkinliklere ilgisiz olduğunu savunmaktadır. Bu orandaki bir ilgisizliğin nedenleri sınıf mevcudunun kalabalık olması, öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin uygulanamaması ve laboratuar eksiklikleri gibi yetersizlikler olarak özetlenebilir.
Öğretmen adaylarının %82'si laboratuar uygulamalarında yapılan etkinliklerin ilköğretim okullarında uygulanabileceğini belirtirken %18'i fen ve teknoloji dersini anlatmada yetersiz olacağını savunmaktadır. Bu durum fen ve teknoloji laboratuar uygulamaları dersinin ilköğretim fen ve teknoloji dersinin öğretimine hem alan bilgisi ve hem de pedagojik formasyon yönüyle beklenilen oranda katkı yaptığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen adaylarının %88'i basit araç-gereç kullanarak fen ve teknoloji dersini daha etkili olarak anlatabileceklerini ve öğrendiklerinin öğretmenlik mesleğinde faydalı olması bakımından öğrenmek istediklerini ve öğrenilen bilgilerin öğretmenlik mesleğinde işlerine yarayacağını belirtmişlerdir. %12'si aksi yönde görüş belirtmişlerdir. Etkinliklere katılan öğretmen adaylarının %53'ü laboratuar deney föylerinin yeterli olmadığını ve başka yardımcı kaynaklara ihtiyaç duyulduğu yönünde görüş belirtirken, %47'si ise laboratuar deney föylerinin yeterli olduğunu ve başka kaynaklara ihtiyaç duyulmadığını belirtmişlerdir. Laboratuvar deney föylerinin deneysel etkinliklerin yapılmasında çok önemli olduğundan bunların hazırlanmasında gereken önemin verilmesi gerekir. Öğretmen adaylarının %58'i laboratuar uygulamalarınında ayrılan sürenin yeterli olmadığını, %42'si ise sürenin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklerin deneyler yaparak ve yaşayarak öğrenmeye yönelik olması nedeniyle zaman açısından sıkıntıların doğmasına yol açmaktadır. Bu nedenle öğretmen adayları yapılan etkinlikleri hızlı bir şekilde tamamlama yoluna gitmekte ve bu da öğrenciler arasında yapılan etkinlikleri ve anlatılan konuları anlama bakımından önemli sorunlar oluşturmaktadır. Laboratuvarda yapılan etkinliklerin çoğunda güncel hayatla bağlantı kurulmuyor, fikrine öğretmen adaylarının %70'i katılırken bu fikre karşı gelenlerin oranı ise %30 dur. Bu sonuç, öğrencilerin fen ve teknoloji laboratuar uygulamaları dersinin işlenişinde günlük yaşamla çok fazla ilgisi olmayan ve hayatta pek fazla yararı olmayan bir ders olarak algılamalarına yol açmaktadır. Nitekim bu sonuca benzerlik gösteren bir diğer madde de yer alan öğretmen adayları tarafından laboratuarların yeterince kullanılamamasının sebepleri arasında kalabalık sınıflar, araç-gereç ve laboratuar imkanlarının yetersizliği gibi nedenler sıralanabilir.

Fen ve teknoloji laboratuar uygulamaları dersinde yapılan etkinlikleri anlatmaktan hoşlanan öğretmen adayları %76 civarında iken bu yapılan etkinlikleri anlatmaktan hoşlanmayanlar ise %24 dolaylarındadır. Bütün olumsuzluklara rağmen öğretmen adaylarının fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları dersini anlatmaktan büyük oranda hoşlanmaları bu dersin öğretimine karşı olumlu tutum içinde olduklarını göstermektedir. Öğrencilerin çoğunun fen ve teknoloji dersini ezber ders olarak düşündüklerini belirten öğretmen adayları %78 iken bunun tersi yönde görüş belirtenler ise %22 olarak bulunmuştur. İnsanın kendini sürekli geliştirmesi ve yeniliklere karşı açık olması onun doğasından kaynaklanan bir durumdur. Bu durumda öğretmen adayları kendilerini geliştirmeye yönelik olumlu davranışları %72 olmasına rağmen bu görüşte olmayanların karşı çıkanlar ise %28 dir.

Basit araç-gereçlerle yapılan deneylerden yararlanma ve yapılan bu deneylerden yararlanarak yeni deneyler geliştirebileceğinize inanıyor musunuz sorusuna, birinci öğretim öğrencilerinin %76'sı bu deneylerle yaparak-yaşayarak öğrenmenin gerçekleşebileceğini verilen bilgilerin kalıcı olacağına inandıklarını, ikinci öğretim öğrencilerinin %74'ü basit araç gereçlerle deney yapılabileceğini öğrendiklerini ve basit araç gereçler kullanarak farklı deneyler yapılabileceğine inandıklarını, %81'i daha önceden bilmedikleri yeni deneyleri izlediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca hem birinci ve ikinci öğretimde öğrenim gören öğrencilerin %12'si yapılan etkinliklerden yeterince yararlanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hemen hemen tamamına yakını %88'i yapılan bu deneylerden yararlanarak yeni deneyler gerçekleştirebileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Buradan elde edilen sonuçlar her iki grup öğretmen adayları için basit araç-gereçlerle yapılan etkinliklerin yararlı olduğu sonucu çıkarılabilir.

Tablo 2: Basit araç-gereçlerle yapılan etkinliklerle ilgili I. ve II öğretim öğrencilerinin görüşleri.

	I. Öğretim		II. Öğretim	
Öğretmen adaylarının görüşleri	**N**	**%**	**N**	**%**
Bu dersin işlenişini diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyorum.	34	77	32	67
Basit araç-gereçlerle yapılan deneylerin fizikkonularının öğretiminde daha yararlı olacağını düşünüyorum.	36	82	38	79
Bu tür etkinliklerin daha sonraki sınıflarda da yapılmasını istiyorum.	32	73	34	71
Basit araç-gereçler kullanılarak yapılan etkinlikleri olumlu bulduklarını ve yapılan etkinliklerle yeni kazanımlar edindim.	38	88	41	85
Yapılan etkinliklerin hazırlanması durumunda bilgi alış verişinde bulunduk.	33	75	36	75

Basit araç-gereçler kullanılarak yapılan etkinlikler hakkındaki görüş ve önerilerini belirten öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu, bu dersin işlenişini diğer derslerden farklı olduğunu, yapılan deneylerin fen ve teknoloji konularının öğretiminde daha yararlı olacağını bu tür etkinliklerin daha sonraki sınıflarda da yapılmasını istediklerini, basit araç-gereçler kullanılarak yapılan etkinlikleri olumlu bulduklarını ve yapılan etkinliklerle yeni kazanımlar edindiklerini yapılan etkinliklerin hazırlanması sırasında bilgi alış verişinde bulunduklarını belirtmişlerdir. Bu tür etkinliklerden öğrencilerin yararlandıkları ve başarılı olduğu varsayılabilir. Yapılan etkinliklerle ilgili çalışmalarda öğretmen adayları arasında olumsuz görüş belirten olmadığından basit araç-gereçlerle yapılan etkinliklerin başarılı olduğunu söyleyebiliriz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen bilimlerini diğer bilimlerden ayıran en önemli özellik; gözlem ve deneye önem vererek öğrencinin soru sorma, araştırma yapma becerisini geliştirme ve ortaya çıkan sonuçları yorumlayabilme olanağı sağlamasıdır. Bu nedenle fen bilimlerinin öğrencilere etkili ve kalıcı olarak öğretilmesi büyük önem taşır. Anlamlı ve kalıcı öğrenme için en etkili yöntem laboratuar yöntemidir. Fen öğretiminde laboratuvarın önemi ve laboratuvar destekli fen bilgisi öğretiminin öğrenci başarısına etkisi üzerine yapılan çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Laboratuvarda, yaparak yaşayarak yapılan bir öğretim, tüm duyu organlarını kullanma imkânı verir ve sebep-sonuç yorumu yapma zorunluluğu nedeniyle beceriler kazandırma olanağı sağlar. Fen bilimleri eğitiminde en iyi başarının deneysel yönteme dayalı öğrenme ile kazanılacağını ve deney ağırlıklı öğretim yönteminin, öğrenmede başarı düzeyini artırdığı ve bilginin kalıcılığına önemli ölçüde etki sağladığı, ancak bunun da bu konuda iyi yetişmiş öğretmenlerle gerçekleşeceği fen deneylerinin amaca uygun olarak gerçekleştirilmesinde öğretmenlerin anahtar unsur oldukları bilinmelidir.**(** Çepni, Ayas, ve Akdeniz, 1994**)**. Deneyler kullanılarak öğretilen fen bilimleri, öğrencilerin bilgi ve beceri bakımından daha donanımlı bir hale gelmesine neden olmaktadır**(**Temiz, Kanlı, 2005.**,** Gezer, Köse, 1999).**)**. Fen bilimlerinin öğretiminde, laboratuvarların verimli kullanılması ve basit araç-gereçlerle deney yapabilmek için öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında gerekli önemin verilmesi gerekir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin bu süreci takip ederek, öğretmen adaylarının gelişmelerine yardımcı olmaları kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak gündeme gelmektedir**(**Erdem, Uzal.ve Ersoy, 2006**)**.

Fen eğitiminde amaç sağlam bir temel oluşturmak ise bunun için deneysel çalışmaların doğru ve yeterli bir şekilde yapılması ve yaptırılması gerekir. Fen konularının daha kalıcı ve etkili olarak öğretilmesinde önemli bir işleve sahip olan laboratuarın müfredattaki sayısı artırılarak ve basit araç-gereçler yardımıyla etkinliklerin yapılabileceği konusunda bilgiler verilerek öğrencinin meslek hayatına daha donanımlı olarak hazırlanması sağlanmalıdır. Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için eğitimin temel öğesi olan öğretmen adaylarına eğitimleri sırasında gerekli bilgilerin ve basit araç gereçlerle deney etkinlikleri yapma konusunda yetiştirilmelerinde gereken önemim verilmesi gerekmektedir. Buna nedenle öğretmenlerin nitelikli ve kaliteli bir öğretmen kimliği kazanmaları ise hizmet öncesi ve hizmet öncesi verilen eğitimin kalitesiyle sağlanabilir**(**Saban, 2000**)**.

Basit araç-gereçler kullanılarak ve deneylerle zenginleştirilen derslerin öğretme-öğrenme sürecine olumlu etkileri vardır. Öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrendikleri için yeni bilgileri daha iyi hatırlarlar. Dersler daha eğlenceli hale geldiği için, akademik olarak başarılı olmayan ya da daha önce derslerde ilgisiz olan öğrenciler derslere katılmaya başlarlar. Basit araç gereçlerle yapılan fen deneyleri, öğrencilerin basit cihazlar tasarlayabilmeleri için bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayabilir. Bu tür deneylerde öğrenciler, deney düzeneklerini kendileri oluşturacaklarından fen'in doğasını, temel kavramlarını, ilkelerini ve yasalarını daha iyi kavrayabilirler. Basit araç-gereçlerle yapılan laboratuar çalışmalarında normal laboratuvarlardan farklı olarak, özel araç gereç ve ortamın olmasına gerek duyulmaz.

Öğretmen adaylarının görüşlerini yansıtan bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmen adayları fen ve teknoloji dersinin öğretiminde laboratuarın önemi ve basit araç-gereçlerle yapılan fen deneyleri hakkındaki görüşlerin tümüne katıldıkları anlaşılmaktadır. Bu konuda yapılan çalışmalarda, öğretmen adaylarının çevresel olanaklardan yararlanarak basit araç-gereçlerle öğretim materyali geliştirme konusunda pozitif yönde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının basit araç-gereçlerle yapılan fen deneyleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmen adayları fen derslerini deney yöntemini kullanarak işlemek istedikleri ve deney yöntemini kullanabilme bakımından kendilerini yeterli bulmaktadırlar. Ancak öğretmen adaylarının bazı konularda deney yapmada güçlük çektikleri tespit edilmiştir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlardan, sınıf öğretmen adaylarının basit araç gereçlerle fen deneyleri yapmada daha çok istekli oldukları görülmüştür.
Öğretmen adayları arasında basit araç-gereçlerle yapılan fen deneyleri ile ilgili görüşleri arasında deneyim bakımından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile basit araç-gereçlerle yapılan fen deneyleri hakkındaki görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı cinsiyetteki öğretmen adaylarının fen deneyleri gerçekleştirmenin gereğine inanma ve bu inançlarını eyleme dökme konusundaki tutum ve davranışlarında farklılık bulunmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının hemen hemen hepsi basit araç-gereçler kullanarak deney yapabileceklerini göstermektedir.

Bu çalışmada öğretmen adayları, yapılan etkinliklerden sonra basit araç-gereçler kullanarak farklı deneyleri yapabilecekleri sonucuna varılmıştır. Basit araç-gereçlerle yapılan deneysel çalışma sonunda, öğretmen adaylarının yeni öğretim yaklaşımları ve laboratuvar kullanımına bakış açılarında olumlu yönde bir değişme olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının %65'i basit araç-gereçlerle deney yapmanın yararlı olduğunu, deneylerin hazırlanmasını ve yapılan sunumları olumlu bulduklarını ve bu etkinliklerden sonra yeni kazanımlar edindiklerini ve beceriler kazandıklarını, bilgi alış verişinde bulunduklarını belirtmiş olmaları olumlu sonuçlar ortaya koyduğu söylenebilir. Basit araç-gereçlerle yapılan deneyler, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerinde olumlu yönde gelişmeye neden olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, basit araç-gereçlerle yapılan çalışmaların öğretmen adaylarının kişisel ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Yukarıdaki sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler getirilmiştir.

Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuarın önemli olduğu ve basit ve ucuz araç-gereçlerle fen konularının öğretiminin yapılabileceği; bu konuda öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında basit araç-gereçler kullanarak fen deneylerini gerçekleştirme konusundaki becerilerini geliştirebilmeleri için laboratuar çalışmalarına gereken önem verilmelidir. İlköğretimden itibaren laboratuar uygulamalarının artırılması ve öğrencilerin daha fazla pratik bilgi ve beceriye kavuşmaları sağlanmalıdır.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Ayas, A, (2006). Fen bilgisi öğretiminde laboratuar kullanımı. Anadolu Üniversitesi,

Cansaran A, (2004). Biyoloji öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji öğretmenliği programı hakkındaki düşünceleri. G.Ü, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 24, Sayıl 1-21.

Çepni, S., Ayas, A., Akdeniz, A. R. (1994). Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuarın Yeri Ve Önemi-II. Çağdaş Eğitim

Erdem, A., Uzal, G.ve Ersoy, Y. (2006). Fen Bilgisi/Fizik Öğretmenlerinin Eğitim Sorunları. Araştırma Raporu, TFV Yayını, Tekirdağ

Erdal, S. Ö., Ergin, Ö. ve Pekmez, E. Ş. (2005). Kuramdan Uygulamaya Deney Yoluyla Fen Öğretimi. Dinazor Kitabevi.

Ergin, Ö., Akgün, D., Küçüközer, H. ve Yakal, O. (2000). Deney Ağırlıklı Fen ve Teknoloji Öğretimi. IV.Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, Bildiriler Kitabı, Hacettepe Üniversitesi., Ankara.

Gezer, K., Köse, S. (1999). Fen Bilgisi Öğretim ve Eğitiminin Durumu ve Bu Süreçte Laboratuarın Yeri. PAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi

Güzel, H. **(2002).** Fen bilgisi öğretmenlerinin laboratuar kullanımı ve teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri (yerel bir değerlendirme). V. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, ODTU, Ankara.

Kesercioğlu T., Aydoğdu M. (2005). İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi. Ankara, Anı Yayıncılık.

Saban, A. (2000).Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar, Milli Eğitim Dergisi

Temiz, B., K. , Kanlı, U. (2005). Üniversite I. Sınıf Öğrencilerinin Temel Fizik Laboratuar Araçlarını Tanıma Bilgileri. Milli Eğitim Dergisi

Yalım, H.İ (2002) Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme, 6. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:14 ISSN: 2146-9199

SOSYAL AĞ VE E-PORTFOLYO ENTEGRASYONU: FACEBOOK ÖRNEĞİ

Yrd. Doç. Dr., M. Fatih Barış
Namık Kemal Üniversitesi Teknik Bilimler MYO
mfbaris@nku.edu.tr

Yrd. Doç. Dr. Nilgün Tosun
Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
nilgunt@hotmail.com

Özet

Sosyal ağlar, insanların ağırlıklı olarak başkalarıyla iletişim kurma ve paylaşımda bulunma amacıyla yoğun olarak kullandığı en güncel internet uygulamalarının başında gelmektedir. Bu uygulamaları yazı, fotoğraf, video vb. paylaşımı gibi amaçlar için kullanmanın yanı sıra, bireylerin eğitimi gibi daha özel amaçlar için de kullanılabilir. Gençleri, zaman geçirmekten hoşlandıkları ortamdan ayırmadan eğitsel aktivitelerde bulunmalarını sağlamak, internete bağlandıkları zamanının büyük kısmını sosyal ağlarda geçiren bireyleri eğitimde daha etkin kılmak adına, önemli bir husustur. Bu gerçekten hareketle, dünyada en çok kullanıcıya sahip Facebook sosyal ağı üzerine bir e-portfolyo yazılımı entegre edilmiştir. Bu yazılım ile, Tekirdağ Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Bilişim Teknolojileri ve Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanlarında okutulan Mesleki Gelişim dersini alan öğrencilerin, e-portfolyo sürecine yönelik tutumlarını belirlemek hedeflenmiştir. Öğrencilerin e-portfolyo uygulaması sonrasındaki tutumlarının ortalaması, uygulama öncesindeki tutum ortalamalarından yüksek bulunmuştur. İki alan öğrencilerinin e-portfolyo sürecine yönelik tutum ortalamaları arasında ise anlamlı fark bulunmamıştır.

Anahtar Kelimeler*:* Sosyal ağ, e-portfolyo, Facebook, e-portfolyo sürecine yönelik tutum.

INTEGRATION OF SOCIAL NETWORK AND E-PORTFOLIO: CASE STUDY OF FACEBOOK

Abstract

Social networks are the latest internet application that mainly used for the purpose of communicating each other and sharing. These applications are used for the purpose of writing, photograph, video sharing etc., besides these, it can be used more special purpose such as individual education. Internet is an important point that not to separate the teens spending their times on the web they like, provide them to educate themselves and also on behalf of more efficient in education when they connect to internet on social networks. From the fact that, on Facebook having the most users in the world, e-portfolio software has been integrated. By this software, it is targeted to determine attitude of students, who take Vocational Development course in Tekirdag Technical and Vocational High School in the field of Information Technologies and Electric-Electronics Technology, for e-portfolio. It is found that attitudes average point of the students after the application of e-portfolio is higher than before the application of e-portfolio. There is significant difference between both fields students attitudes average point of portfolio process.

Key Words: Social networks, e-portfolio, facebook, attitudes oriented to e-portfolio process.

GİRİŞ

Portfolyo, kısaca ve en basit tanımıyla kişisel gelişim dosyası olarak bilinir. Birçok tanım incelendiğinde portfolyo için; bireylerin bilgi ve becerilerini kullanarak gerçekleştirdikleri özgün çalışmalarını topladıkları araçlardır denilebilir. Portfolyolar iş yerlerinde çalışanların olduğu gibi, eğitim kurumlarında öğrencilerin gelişimini izlemek ve değerlendirmek için de kullanılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı da, portfolyo kavramının resmi olarak eğitimde kullanılmasını hedeflemiştir (Tebliğler Dergisi, 2003).

Portfolyo, önceleri kağıt üzerinde yazılı dosyalar formatında iken günümüzde internet ortamında saklanır duruma gelmiştir. Adı ise e-portfolyo olarak değişmiştir. Kağıt formatında portfolyolar sadece yazı, resim, grafik vb. içerken, e-portfolyolar ses, video, animasyon, sunu vb. çeşitli formatlarda bilgiyi içermektedir. Bu sayede kullanıcının donanım ve yazılım teknolojilerini kullanma becerisi, kendine güveni ve akademik başarısı artar. Bilgi, beceri ve başarının ölçülmesi bağlamında e-portfolyolar, bireylerin performans takibinde önemli bir role sahiptir. Bu nedenle e-portfolyo konulu çalışmaların sayısında da artış görülmüştür.

E-portfolyo ile ilgili çalışmalar yurtdışında 2000'li yılların başında yoğunlaşmaya başlamışken, Türkiye'de özellikle 2006 yılından itibaren artış göstermiştir. E-portfolyolarla ilgili yurtdışında akademik düzeyde çalışmalar yapan kişi ve kuruluşların başında EIfEL (European Institute for E-Learning, http://www.eportfolio.eu/), http://www.eportfolio.org/ (birçok üniversitenin katkısıyla oluşturulmuş öğrenci merkezli bir platform), http://www.electronicportfolios.org (uluslararası e-portfolyo uzmanı ve öncüsü olan Dr. Helen Barrett'in sitesi) ve http://www.eportconsortium.org (68 ülkeden, 800 eğitim kurumunun oluşturduğu bir konsorsiyum) gelmektedir. ülkemizde ise gerek tez gerekse makale ve bildiri olarak birçok çalışma söz konusudur. Özellikle son yıllarda bu konudaki çalışmaların artması, yapılan araştırma ve uygulamaların olumlu sonuçlar ortaya koyduğunu göstermektedir. E-portfolyonun bir değerlendirme aracı olarak kullanılmasıyla ilgili olarak, Sanalan ve Altun (2002), Wang (2004), Bahçeci (2006), Kazan (2006) ve Tonbul'un (2009) yaptığı çalışmalar örnek olarak gösterilebilir. Ancak e-portfolyo öğretim sürecine yönelik tutumu inceleyen çalışma sayısı fazla değildir. Demirli (2007)'nin, *"Elektronik Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi"* isimli doktora tez çalışmasının sonucunda, öğrencilere göre, sürecin öğrenciyi dikkate aldığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sürecin, öğrencileri öğrenmek için çaba sarf etmeleri konusunda teşvik ettiği görülmüştür. Gürol ve Demirli (2007), *"E-Portfolyo Sürecinde Öğrenci Motivasyonu"* isimli çalışmalarında, pedagojideki ve teknolojideki değişimlerin eğitim uygulamalarını etkilemesinin bir yansıması olarak ortaya çıkan e-portfolyo sürecinin öğrenci motivasyonuna etkisini araştırmıştır. Sonuç olarak; e-portfolyo sürecinin, hem öğretim anlayışı hem de öğrencilere sunduğu öğretim çevresi bakımından, öğrencilerin motivasyonunu olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Döşlü (2009), ortaöğretim 10. sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersinde, web tabanlı portfolyo hazırlama ve web tabanlı portfolyo değerlendirme ile ilgili öğrenci görüşlerini almak, ayrıca öğrencilerin e-portfolyo öğretim sürecine yönelik tutumlarını ve web tabanlı portfolyo yöntemi kullanımı sonucu başarı durumlarını incelemiştir.

Son yıllarda internetin en yaygın kullanım amaçlarından biri de, sosyal ağ siteleri aracılığıyla iletişim kurmak ve paylaşımda bulunmak olmuştur. Sosyal ağ siteleri günümüzde milyonlarca kullanıcısı olan geniş birer iletişim ortamıdır. Kullanıcılara, kullanıcı adı ve fotoğraf gibi profil bilgileri göndermelerine, genel veya özel çevrimiçi mesaj göndermelerine, ses, fotoğraf, video gibi materyalleri kullanarak diğerleriyle iletişim kurmasına izin veren üye tabanlı topluluklar, sosyal ağ siteleri olarak tanımlanabilir (Pempek, Yermolayeva ve Calvert, 2009). İnsanların kendilerini, ürünlerini veya iş yerlerini tanıtma, yeni arkadaşlıklar kurma, eğlenme, fikir, fotoğraf, video, animasyon, haber vb. paylaşma imkanı tanıması, sosyal ağların kullanıcı sayısını artırdığı gibi, kullanım amacını da o ölçüde artırmıştır. Son yıllarda çeşitli uygulamaların entegre edilmesiyle, sosyal ağların eğitimde kullanıldığı örneklere de rastlanmaktadır. Örneğin, Övür (2009), "*Facebook ve Simülasyon Evreni*" isimli yüksek lisans tez çalışmasında, Facebook'un toplum hayatına olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde durmuştur. Facebook, hayatın simulasyonu olduğu savunularak, adeta gerçek dünya ile yarış halinde olduğu ve gerçeğin yerine geçme çabasından söz etmiştir. Conole ve Culver (2009) ise "*Cloudworks: Öğrenim Tasarımı İçin Sosyal Ağlar*" isimli çalışmalarında, Web 2.0 teknolojilerinin eğitim amaçlı kullanımı üzerinde durmuşladır. Çalışmada, Cloudwork isimli sosyal ağ paylaşma, tartışma, yeni öğretme ve öğrenme yöntemleri tasarlamak için kullanılmıştır. Ayrıca, sitenin geliştirilmesi, "bulut" ve "bulut uzayları" kavramları anlatılmıştır. Çalışma sonucunda, sosyal ağların eğitimde ve öğretim tasarımında kullanılabileceği ifade edilmiştir. Muñoz ve Towner (2009), "*Açılış Facebook: Sınıfta Facebook Nasıl Kullanılır?*" isimli çalışmalarında, öğretmen eğitiminde sosyal ağların (Facebook) kullanılabilirliğini incelemişlerdir. Vural ve Bat (2010)'ın "*Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma*" isimli çalışmasında, yeni iletişim teknolojileri, sosyal medyanın tanımı, kapsamı, özellikleri ve önemi ele alınmıştır. Kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket çalışması, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencileri örnekleminde uygulanarak gençlerin yeni bir iletişim ortamı olan sosyal medyaya yönelik düşünceleri analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, Ege Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin tamamının internet kullandığı saptanmıştır. Üniversite

öğrencilerinin çoğunluğu interneti hemen her gün kullanmaktadır. Bunun yanında, sosyal medyanın ne demek olduğu bilinirken sosyal ağlara ilgi büyüktür. Birçok öğrenci internette geçirdiği zamanın çoğunu sosyal ağlarda geçirmektedir. Bu durum pazarlama, halkla ilişkiler ve reklâm sektörü için değerlendirilmesi gereken bir durumdur. Öte yandan kurumlar için de özellikle kurumsal iletişim çalışmalarına yeni bir yön verecek nitelikte olduğu ifade edilmiştir. Gülbahar ve arkadaşları (2010)'nın "*Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı*" isimli çalışmasında; Facebook, Twitter ve Flickr gibi sosyal ağların eğitim süreçlerinde farklı şekillerde kullanımlarına ilişkin yapılan araştırmalar ve önerileri ele almışlardır. Sosyal ağların birçok özelliği ve olanaklarının olması öğretmenlerin eğitim öğretim süreçlerini aktif, yaratıcı, işbirlikli öğrenme ile desteklemelerine, öğrenci-öğrenci, öğrenci içerik ve öğretmen-öğrenci etkileşimi arttırmada, öğrencilerin araştırma, sorgulama ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve geliştirmeleri konusunda destek olduğunu belirtmişlerdir. Brady ve arkadaşları (2010) ise, "*Yüksek Öğretimde Alternatif Sosyal Ağ Sitelerinin Kullanımı: Ning'in Eğitimde E-Öğrenmeye Katkıları ile İlgili Durum Çalışması*" isimli çalışmalarında, uzaktan eğitimde birçok öğretim elemanının sosyal ağları kullandığından bahsetmişlerdir. Facebook, MySpace, LinkedIn gibi bir çok sosyal ağın kullanıldığını ifade etmişlerdir. Çalışmalarında ise, ticari olmayan ve eğitim tabanlı bir sosyal ağ sitesi olan Ning'i tercih etmişlerdir. Çalışma sonunda, özellikle uzaktan eğitimde sosyal ağların öğrencilerle iletişim ve işbirliği için uygun olduğu sonucuna varmışlardır. Tiryakioğlu ve Erzurum (2011), "*Bir Eğitim Aracı Olarak Ağların Kullanımı*" isimli çalışmalarında, Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi öğretim elemanlarının, sosyal ağlar içinde yer alan Facebook'u bir eğitim aracı olarak kullanıp kullanmadıklarını saptamaya çalışmışlardır. Sonuç olarak, araştırmanın varsayımı olan "Yaşı 46'nın üzerinde olan öğretim elemanı, Facebook'u kullansa bile onun eğitim amaçlı kullanılmasına inanmamaktadır" varsayımı doğrulanmıştır. 50-55 ve 56 + yaş grubuna dahil olan öğretim elemanları öğretim ortamı olarak Facebook'u kabul etmekte diğer yaş gruplarına göre daha olumsuz bir tutum sergilemiştir. Bu çalışmada da, lise öğrencilerinin e-portfolyo sürecine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Araştırma için kullanılan e-portfolyo uygulaması, Facebook üzerine entegre edilerek, özellikle sosyal ağ kullanım oranının yüksek olduğu genç bireylerin e-portfolyo oluşturma, güncelleme, okuma, değerlendirme gibi etkinliklere yaklaşımını ve tutumunu ortaya çıkarmak hedeflenmiştir.

Amaç

Araştırmanın amacı, Tekirdağ Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, Bilişim Teknolojileri ve Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanlarında öğrenim gören öğrencilerin, e-portfolyo sürecine yönelik tutumlarını belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Hayatın her alanında kullanılan e-portfolyo, aynı zamanda güncel eğitim teknolojisi araçlarından biridir. Bu çalışmada, bilinen e-portfolyo uygulamalarından farklı olarak, bir sosyal ağ sitesine entegre edilmiş e-portfolyo formatı kullanılmıştır. Entegre edilen e-portfolyo Barış (2011) tarafından geliştirilmiştir. Kullanımı giderek artacağı öngörülen e-portfolyoların, sosyal ağ sitelerinde yer edinmesi, eğitime yeni bir bakış açısı getirecektir.

Problem Cümlesi

Bu çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin Mesleki Gelişim dersinde daha anlamlı ve kalıcı öğretim yaşantılarının oluşması amacı ile e-portfolyo uygulamalı bir öğretim ve değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte, "Facebook sosyal paylaşım sitesine entegre edilerek kullanılan e-portfolyo uygulaması, öğrencilerin e-portfolyo sürecine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesine katkı sağlamakta mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu problem cümlesine ait alt problemler ise, "E-portfolyo uygulamalı öğretim, öğrencilerin e-portfolyo sürecine ilişkin tutumlarında değişime neden olmakta mıdır?" ve "Öğrenim aldıkları alana göre öğrencilerin e-portfolyo uygulama süreci tutumları değişmekte midir?" şeklinde belirlenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, öntest – sontest deneme modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu, 2010-2011 öğretim yılında Tekirdağ ili Teknik Lise ve Endüstri Meslek Lisesi 10. sınıfta eğitim gören Bilişim Teknolojileri ve Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanı öğrencilerinden oluşmaktadır.

Uygulamaya, Endüstri Meslek Lisesi'nden 36, Anadolu Teknik Lisesi'nden 56 olmak üzere toplam 92 öğrenci katılmıştır. Deneklerin 66'sı Bilişim Teknolojileri Alanı, 26'sı Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanı öğrencisidir.

Veri Toplama Aracı

E- portfolyo öğretim sürecine yönelik öğrenci tutumlarını belirleyebilmek için, Demirli (2007) tarafından hazırlanan "E-Portfolyo Öğretim Sürecine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Demirli (2007), yaptığı güvenirlik analizi sonucunda, ölçeğin güvenirlik Cronbach Alpha katsayısını 0,932 olarak bulmuştur. Tutum ölçeğinde 38 madde yer almaktadır. Bu ölçek, öğrencilere araştırma öncesinde ön-test ve sonrasında son-test olarak uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan ön-testte Cronbach Alpha katsayısı 0,885, son-testte ise 0,919 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan ölçek, 18 haftalık çalışmanınü2 başlangıcında öğrencilere uygulanarak e-portfolyo tutumları belirlenmiştir. 2010-2011 öğretim yılı ikinci dönemi boyunca süren araştırmanın ardından aynı ölçek, öğrencilere bir kez daha uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan ölçeğin bir kısmı kağıt-tabanlı bir kısmı da Google anket aracı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Kağıt tabanlı veriler de Google anket aracı kullanılarak dijital ortama alınmış ve girilen tüm veriler MS Excel ortamına aktarılmıştır.

Araştırmaya konu olan ve Şekil 1. de öğrenci arayüzü görülen e-portfolyo uygulaması ise, Barış (2011) tarafından ASP programlama dili kullanılarak geliştirilmiştir. Daha sonra Facebook üzerine entegre edilerek Mesleki Gelişim dersi için öğrencilerin kullanımına açılmıştır.

Şekil 1. E-Portfolyo Öğrenci Arayüzü

Verilerin Analizi

Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotlarından (frekans, yüzde, ortalama, standart sapma) yararlanılmıştır. Sonuçlar % 95 güven aralığında, anlamlılık $p<0,05$ düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Araştırmada sosyal ağ sitesi olan Facebook içerisine bir e-portfolyo entegre edilerek, ortaöğretim öğrencilerine e-portfolyo uygulamalı bir öğretim ve değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir. Bu süreç sonunda aşağıda belirtilen sorulara yanıt aranmıştır:

"E-portfolyo uygulamalı öğretim, öğrencilerin e-portfolyo sürecine ilişkin tutumlarında değişime neden olmakta mıdır?" alt problemine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. E-Portfolyo Uygulamasının E-Portfolyo Sürecine Yönelik Tutuma Etkisi

	Önce		Sonra		t	p
	Ort.	Ss.	Ort.	Ss.		
E-Portfolyo Sürecine Yönelik Tutum	2,904	0,516	3,409	0,595	-12,473	0,000

E-portfolyo Sürecine Yönelik Tutum (önce) - E-portfolyo Sürecine Yönelik Tutum (sonra) ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan eşleştirilmiş grup t testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur (t=-12,473;p=0,000<0,05). E-portfolyo Sürecine Yönelik Tutum (sonra) ortalaması, E-Portfolyo Sürecine Yönelik Tutum (önce) ortalamasından yüksek bulunmuştur.

"Öğrenim aldıkları alana göre öğrencilerin e-portfolyo uygulama süreci tutumları değişmekte midir?" alt problemine ilişkin veriler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Alanlarına Göre E-Portfolyo Uygulama Süreci Tutumları

	Grup	N	Ort	Ss	MW	p
E-Portfolyo Sürecine Yönelik Tutum (önce)	Bilişim Teknolojileri Alanı	66	2,935	0,517	747,5	0,338
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanı	26	2,826	0,515		
E-Portfolyo Sürecine Yönelik Tutum (sonra)	Bilişim Teknolojileri Alanı	66	3,452	0,591	756,0	0,376
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi Alanı	26	3,300	0,604		

Araştırmaya katılanların E-Portfolyo Sürecine Yönelik Tutum (önce) puanları ortalamalarının öğrenim aldıkları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=747,500; p=0,338>0,05).

Araştırmaya katılanların E-Portfolyo Sürecine Yönelik Tutum (sonra) puanları ortalamalarının öğrenim aldıkları bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=756,000; p=0,376>0,05).

TARTIŞMA

Bu bölümde, *"Facebook sosyal paylaşım sitesine entegre edilerek kullanılan e-portfolyo uygulaması öğrencilerin, öğrencilerin e-portfolyo sürecine yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesine katkı sağlamakta mıdır?"* şeklindeki birinci problem ve bu probleme bağlı olarak oluşturulmuş iki alt probleme ilişkin sonuçlar incelenmiştir. Özellikle e-portfolyo destekli öğretim sürecine yönelik tutumlar üzerinde durulmuş ve öğrencilerin e-portfolyo uygulaması öncesi ve sonrasındaki tutum farklılıkları yorumlanmıştır.

Birinci alt problemin bulguları incelendiğinde, grupların tutumları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin e-portfolyo uygulaması öncesindeki tutumlarının ortalaması 2,904 iken uygulama sonrasında 3,409 olmuştur. Wang (2004), Bahçeci (2006), Erdoğan (2006), Demirli (2007), Gürol ve Demirli (2007), Tonbul (2009) ve Döşlü (2009) yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu çalışmada olduğu gibi önceki yıllarda yapılan çalışmalarda da, öğrencilerin e-portfolyo destekli öğretim sürecinin sonunda olumlu tutuma sahip olmalarının yanında, bu sürecin olumsuz yönlerinden de bahsetmektedirler. Fazla zaman alması, teknolojik yetersizlikler, değerlendirme zorluğu gibi olumsuzluklar bunların başında gelmektedir.

Bu alt problemle ilgili bulgulara göre e-portfolyo uygulaması öğrencilerin katılmaktan zevk aldıkları bir süreçtir. Uygulama başında bazı çekinceleri olsa da, özellikle özgün ürünler ortaya koymak, bilişim teknolojilerini kullanma yeteneklerini geliştirmek ve not kaygısının düşük olduğu bir süreç geçirmek, öğrencilerin uygulamaya bakışlarının olumlu yönde değişmesine sebep olmuştur. E-portfolyo uygulamasının öğrenci merkezli bir yöntem oluşu da diğer bir artısıdır. Geleneksel eğitim yönteminde destekleyici bir rolü olan bu sürecin uygulanmasının sonunda, öğrencilerin kendi çalışmalarının, ortaya koydukları ürünlerin sergilenmesinden ve arkadaşları tarafından değerlendirilmesinden memnun kaldıkları gözlenmiştir. Uygulama sırasında ve sonunda seçilen iyi ve kötü örneklerin sınıf ortamında sunulması, daha iyi çalışmalar yapılması konusunda motive edici olmuştur.

Mesleki eğitim kurumlarında ödev verilmesi, verilen ödevin yapılıp yapılmaması hep tartışma konusu olmuştur. Geleneksel eğitim yönteminde ödevlerin teslim edilmediği, teslim edilen ödevlerin sonucunun dahi öğrencilerce merak edilmediği gözlenirken, bu çalışma sırasında öğrencilerin ödevlerinin öğretmene ulaşıp ulaşmadığını kontrol ettikleri, çalışmalarının arkadaşları tarafından değerlendirilip değerlendirilmediğini dikkate aldıkları görülmüştür. Ayrıca, öğrencilerin ödevlerini daha istekli bir şekilde yaptıkları gözlenmiştir.

Bunlara ek olarak, böyle bir uygulama süreci öğrencilere e-portfolyo kavramının öğretilmesi konusunda yardımcı olmuştur. E-portfolyonun eğitim haricindeki alanlarda kullanılabileceği düşüncesinin oluşmasına da sebep olmuştur. Öğrencilerin olumsuz buldukları yönler dikkate alınarak yapılandırılan ve uygulanan bir e-portfolyonun, daha verimli olacağı düşünülebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. Fakat, Bilişim Teknolojileri alanında öğrenim gören öğrencilerin tutum ortalamalarının, Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanında öğrenim görenlere göre daha yüksektir. E-portfolyo sürecinde öğrenciler internet ve bilgisayar kullanımının yanında, sunu hazırlama programları, kelime işlemci programları, resim ve video düzenleme programları gibi birçok programı da kullanmışlardır. Bilişim Teknolojileri alanındaki öğrenciler mesleklerine, eğilimlerine ve ilgi alanlarına daha uygun olduğu için, bu programları öğrenme ve kullanma konusunda daha istekli davranış sergilemişler. Öte yandan mesleği ne olursa olsun, temel bilgisayar bilgisine sahip olma isteği ve gereği Elektrik-Elektronik Teknolojisi alanındaki öğrenciler için de motivasyon unsuru olmuştur. Sonuç olarak, e-portfolyo destekli eğitim sürecinin, ilk ve orta öğretimde, mesleki eğitimde ve yüksek öğretimde kullanılabilir olduğu düşünülmektedir.

SONUÇ

Bu bölümde, araştırma sırasında elde edilen veriler ve gözlemler, uygulama sırasında karşılaşılan güçlükler ve uygulanan anket ve ölçeklerden elde edilen bulgular ışığında, araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik olarak öneriler sunulmuştur.

E-portfolyo ve sosyal ağlar eğitimde kullanılırken:

- Öğrencilerin bilişim teknolojileri okur-yazarlık düzeyleri önceden belirlenmelidir.
- Öğrencilerden istenen çalışmalar, eğitim düzeylerine, bilişim teknolojilerini kullanma becerilerine ve dersin hedeflerine uygunluğu dikkate alınmalıdır.
- Öğrencilerin uygulamaya yönelik tutumları önceden belirlenmelidir.
- Özellikle olumsuz tutum sergileyenler dikkate alınarak uygulama süreci öğrenciye iyi bir şekilde anlatılmalıdır.
- Uygulama sırasında belirli periyotlarda iyi ve kötü çalışmalar öğrencilerle paylaşılarak yapılan hataların giderilmesi sağlanmalıdır.
- Grup çalışmaları teşvik edilmeli, uygulama süresince yapılacak çalışmalar belirlenirken en az bir tane grup çalışması bulunmasına özen gösterilmelidir.
- Öğrencilere evlerinin haricinde de uygulamaya katılabilecekleri ortam ve teknolojik alt yapı sunulmalıdır.

E-portfolyonun eğitimde kullanımına ilişkin araştırma ve uygulama yapacak bireyler için verilebilecek öneriler aşağıda sunulmuştur.

1) E-portfolyoların tek başına mı yoksa bu çalışmada olduğu gibi bir sosyal ağ içerisine entegre edilerek kullanılmasının mı daha verimli olacağı araştırılabilir.

2) E-portfolyo uygulamalarının mesleki eğitimde, özellikle bilişim teknolojileri alanında kullanımına ilişkin çalışmalar yapılabilir.
3) E-portfolyonun ilköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretimde kullanılabilirliği irdelenebilir.
4) Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan öğretmenlerin e-portfolyo kullanımına ilişkin görüşleri alınabilir. Bu konuda öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir.

Not 1: Bu çalışma, Mehmet Fatih BARIŞ'ın *"Bir Sosyal Ağ Sitesine E-Portfolyonun (Elektronik Gelişim Dosyası) Entegre Edilerek Uygulanması ve Sonuçlarının İncelenmesi"* başlıklı Doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Not 2: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Bahçeci, D. (2006). *Anatomi Dersinde Portfolyo Kullanmanın Öğrencilerin Bilişsel Ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi.* Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Brady, K., Holcomb, B., Smith, B. (2010). The Use of Alternative Social Networking Sites in Higher Educational Settings: A Case Study of the E-Learning Benefits of Ning in Education. *Journal of Interactive Online Learning, www.ncolr.org/jiol*, Volume 9, Number 2, Summer 2010, ISSN: 15414914.

Conole, C., Culver, J. (2009). Cloudworks: Social Networking for Learning Design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25(5), 763-782.

Demirli, C. (2007). *Elektronik Portfolyo Öğretim Sürecinin Öğrenen Tutumlarına ve Öğrenme Algılarına Etkisi*. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Döşlü, A. (2009). Ortaöğretim *10. Sınıf Bilgi ve İletişim Teknolojileri Dersinde Web Tabanlı Portfolyo Kullanımı*. Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

Erdoğan, T. (2006), *Yabancı Dil Öğretiminde Portfolyoya Dayalı Değerlendirmenin Öğrenci Başarısı ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yüksek Lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F., Madran, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. 11.10.2011 tarihinde inet-tr.org.tr/inetconf15/ozet/10.html adresinden alınmıştır.

Gürol, M., Demirli, C. (2007). E-Portfolyo Sürecinde Öğrenci Motivasyonu. Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kazan, Z. (2006), *Elektronik Gelişim Dosyasının Eğitim Amaçlı Tasarlanması Ve Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Kullanımının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Övür, A. (2009). Facebook ve Simülasyon Evreni. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
Pempek, T.A., Yermolayeva, M.A. & Calvert, S.L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 227-238.

Sanalan, A., Altun, A. (2001), Bir Veri Tabanı Uygulaması Olarak Elektronik Portfolyo. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 4-1 Yıl:2002.

Tebliğler Dergisi, Eylül 2003/2552 ve Kasım 2003/2554

Tiryakioğlu, F., Erzurum, F. (2011). Bir Eğitim Aracı Olarak Ağların Kullanımı. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya, Turkey. www.iconte.org.

Tonbul, E. (2009). *A Suggested E-Portfolio Model For Elt Students At Gazi University*. Yüksek Lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Muñoz, C., Towner, T. (2009). Opening Facebook: How to Use Facebook in the College Classroom. *Society for Information Technology and Teacher Education conference in Charleston*, South Carolina, USA.

Vural, B., Bat, M. (2010). Yeni Bir İletişim Ortamı Olarak Sosyal Medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine Yönelik Bir Araştırma. *Journal of Yasar University*, 20(5) 3348-3382.

Wang, s. (2004). Learning Experiences in Developing Electronic Portfolios in a Master's Educational Technology Program: A Case Study. *The College of Education of Ohio University*, Ohio, USA.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:15 ISSN: 2146-9199

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDE KAVRAM KARİKATÜRLERİYLE DESTEKLENMİŞ BİLİMSEL HİKÂYELER TEMELLİ REHBER MATERYAL GELİŞTİRME ÇALIŞMASI

Yrd. Doç. Dr. Fatma Şaşmaz Ören
Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
fsasmaz@gmail.com

Tuğçe Yılmaz
Celal Bayar Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü
tugceylmz06@gmail.com

Özet

Fen ve teknoloji, genellikle öğrencilerin olumsuz tutum ve ön yargı oluşturabildikleri bir disiplindir. Bu durum öğrencilerin derse olan ilgi ve aktif katılımlarını, dolayısıyla bu dersteki başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu bağlamda fen ve teknoloji dersini daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmenin, öğrencilerin derse olan motivasyonunu, tutumunu ve katılımını etkileyebileceği söylenebilir. Bunu sağlayabilecek olan alternatif yöntem ve tekniklerinden biri de bilimsel hikâyelerdir. Bilimsel hikâyelerin kullanıldığı sınıf ortamında öğrencilerin; derse yönelik tutumlarının ve motivasyonlarının arttığı, dersin daha eğlenceli hale geldiği ifade edilmektedir. Bu duyuşsal kazanımların sağlanmasında etkili olan bir diğer görsel araç ise kavram karikatürleridir. Kavram karikatürleri; günlük yaşamla ilişkilendirilmiş bir konu üzerine fikir yürüten karikatür biçiminde çizilmiş karakterleri içeren bir görsel araçtır. Karakterlerden yalnızca birinin bilimsel olarak doğruyu söylediği kavram karikatürlerinde diğer karakterler tartışılan konuyla ilgili çeşitli kavram yanılgısı içeren ifadeler sunmaktadır. Alternatif değerlendirme yöntemi, ön bilgi ve kavram yanılgılarını tespit yöntemi ve öğretim yöntemi gibi pek çok farklı amaçla kullanılabilen bu görsel araçların odak noktası ise üzerinde konuşulan konuyu günlük yaşamla ilişkilendirebilmesidir. Fen ve teknoloji dersinin günlük yaşamla ne kadar ilişkili olduğu düşünüldüğünde kavram karikatürlerinin bu derse olan uygunluğu açıkça görülmektedir. Bu bağlamda çalışmada; kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyeler temel alınarak fen ve teknoloji dersi 'İnsan ve çevre' ünitesine yönelik bir rehber materyalin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada geliştirilen rehber materyal ilköğretim 7. sınıf düzeyinde yer alan 'Ekosistemler', 'Ülkemizdeki Biyolojik Çeşitlilik' ve 'Ülkemizdeki ve Dünyadaki Çevre Sorunları ve Etkileri' olmak üzere üç farklı konuyu içermektedir. Çalışmada geliştirilen materyalin; bilimsel hikâyeler ve kavram karikatürleri konularıyla ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılar, öğretmenler ve öğretmen adayları için yararlı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilimsel hikâyeler, kavram karikatürleri, fen ve teknoloji.

DEVELOPING GUIDE MATERIAL STUDY BASED ON SCIENTIFIC STORIES BY SUPPORTED CONCEPT CARTOONS IN THE SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE

Abstract

Science and technology is a discipline that students often can create negative attitudes and prejudice. This situation adversely affects both the interest and active participation in classes of students, and therefore their achievement of this lesson. In this connection, it can be said to affect students' motivation, attitude and participation in this lesson by making science and technology lesson more fun and engaging. One of the alternative methods and techniques that you can provide is scientific stories. It is stated that students in a classroom environment using scientific stories, their attitudes and motivation increase towards the course and the course become more enjoyable for students. Another visual tool which is effective in providing affective gains is concept cartoon. Concept cartoons are visual tools which consist of characters that are drawn as cartoons carrying out the idea on a topic associated with everyday life. Concept cartoons in which only one of the characters tells the truth scientifically and the others offer expressions that involve a variety of misconception on the subject being discussed. Focal point of these visual tools, which can be used in many

different purposes such as alternative assessment method, determine of prior knowledge and misconceptions and the teaching method, is associating everyday life with the spoken on the topic. It is clearly seen that when science and technology course is considered how much it is related to everyday life, concept cartoons are in accordance with this course. In this context in the study, it is aimed to develop a guide material for science and technology course 'human and the environment' unit by basing on the scientific stories that supported the concept cartoons. Developed guide material involves three different subjects on the level of 7th grade of elementary education which are 'Ecosystems', 'Biological Variety in Our Country' and 'Environment Problems and Their Effects in Our Country and in the World' in the study. Developed material in the study is considered to be useful for the researchers, teachers and teacher candidates who want to research about scientific stories and concept cartoons.

Key Words: Scientific stories, concept cartoons, science and technology.

GİRİŞ

İnsanoğlunun bilme isteği ve merak arzusu, pek çok alanda farklı çalışmaların yapılmasına ve yeni bilgilere ulaşılmasına olanak sağlamıştır. Bu duruma paralel olarak son yıllarda fen eğitimi alanında yapılan çalışmaların önemli ölçüde artması (Altınok, 2004; Bahar & Polat, 2007) bu alandaki pek çok yeniliği de beraberinde getirmiştir (Bahar & Polat, 2007). Yapılan çalışmalar ve yeniliklere bakıldığında ise özellikle farklı öğrenme yöntem ve teknikleri üzerinde gelişmeler olduğu görülmektedir. Fen derslerinde daha kaliteli bir eğitim öğretim süreci için bu yeniliklerden haberdar olmanın oldukça önemli olduğu ifade edilebilir.

Fen; günlük hayatta karşılaştığımız problemlerden yola çıkarak yaşadığımız evreni anlamlandırmaya çalıştığımız, bu problemlerin çözümüne ilişkin seçenekleri yeni bilgilerle yapılandırdığımız, sürekli değişen ve gelişen bir sistem olarak ifade edilebilir. Bu sistemin başlangıcında doğa olaylarının olduğu düşünülebilir. İnsanlar çok uzun yıllardan bu yana çevrelerinde olup biten doğa olaylarını açıklama ve anlamlandırma gayretiyle bugünkü bilimi yani feni nesilden nesile aktarmışlardır (Türkmen, 2006). "Fen, fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan bir bilimdir" (M.E.B. Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, 2005). Bu bilimi oluşturan fen derslerinde soyut ve anlaşılması zor konuların yer alması öğrencilerin bu derse olan tutumlarını, motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu nedenle fen öğretimine yönelik planlamalar yapılırken öğrencilerin öğrenme stilleri, tutumları ve motivasyonları (Azizoğlu ve Çetin, 2009) gibi zihinsel ve duyuşsal özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak oldukça önemlidir. Bu değişkenlerden biri olan tutum; Topsakal (2006) tarafından insanların çevrelerindeki 'kişi, grup, kurum ya da belirli bir düşünce' üzerinde oluşturdukları 'kabul ya da reddetme' şeklinde gözlenebilen duygusal eğilimler şeklinde tanımlamıştır. Kişilerin tutumlarını gözle görmek mümkün değildir fakat davranışlarından tutumları hakkında tahminler yapılabilir (Bertiz, 2005). Bunun yanı sıra Karasar (2009), kişilerin tutumlarının kendilerine özgü olduğunu ve kolaylıkla değişemeyeceğini ifade etmiştir. Öğrencilerin fen derslerindeki öğrenmelerine yönelik değiştirilmesi uzun bir sürece bağlı olan bu tutumlarının oldukça önemli olduğu ve dikkate alınması gerektiği söylenebilir. Tatar (2006)'a göre öğrencilerin fenle ilgili hisleri ve yaşantıları yaşamları boyunca fen derslerine gösterecekleri ilgi ve başarılarını da etkileyecektir.

Öğrencilerin fen dersine yönelik öğrenmelerinde ve başarılarında etkili olan faktörlerden biri de motivasyondur (Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş, 2007). Motivasyon pek çok alanda etkili olup, özellikle eğitim ve öğretim alanında üzerinde önemle durulması (Dede ve Argün, 2004) gereken bir faktördür. Çünkü motivasyon öğrencilerin bir problemle karşılaştıklarında daha fazla çaba göstermelerinde, sorumluluk edinmelerinde, merak duygusuyla boş zamanlarını daha verimli kullanmalarında ve derse katılımlarında önemli bir yer tutar (Schunk, 2009). Bu bağlamda fen ve teknoloji dersini daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirmenin, öğrencilerin derse olan motivasyonunu, tutumunu ve katılımını etkileyebileceği söylenebilir. Bunu sağlayabilecek olan alternatif yöntem ve tekniklerinden biri de kavram karikatürleridir.

Kavram Karikatürleri

Keogh ve Naylor tarafından 1992 yılında literatüre kazandırılan kavram karikatürleri (Şaşmaz Ören, Karatekin, Erdem ve Ormancı, 2012); karikatür biçimindeki çizimlerden oluşan, içerisinde yer alan karakterleri günlük

yaşamdaki fen kavramlarıyla ilişkili olarak tartıştıran ve bu yolla öğrencileri düşünmeye teşvik eden (Webb, Williams & Meiring, 2008) bir yöntemdir. Bu yöntemde karikatürdeki karakterler kavrama ilişkin günlük yaşamdan bir problem ile ilgili farklı yönde görüşler bildirir. Öğrencilerden beklenen ise bu karakterlerden hangisinin fikrine katıldığını nedenleriyle birlikte açıklayabilmesidir.

Alan yazında kavram karikatürleri ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında; kavram karikatürlerinin farklı değişkenler üzerindeki etkilerinin birçok araştırmacı tarafından incelendiği görülmüştür. Durmaz (2007) yapılandırmacı fen öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisini araştırmıştır. Çalışma 8. sınıf 'mitoz ve mayoz hücre bölünmeleri' konusunda yapılmış ve çalışma sonucunda kavram karikatürleriyle yapılan öğretimin olumlu yönde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır. Gölgeli ve Saraçoğlu (2011) çalışmalarında, ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi 'ışık ve ses' ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda kavram karikatürü kullanımının deney grubunun lehine akademik başarıları üzerinde anlamlı bir farklılık sağladığı tespit edilmiştir. Özüredi (2009) kavram karikatürlerinin ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi, 'insan ve çevre' ünitesinde yer alan 'besin zinciri' konusunda öğrenci başarısı üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda kavram karikatürleriyle yapılan öğretim ile öğrenci başarısında artış gözlenmiş, bunun yanı sıra öğrencilerin fen dersine yönelik motivasyonları artmıştır. Çiçek ve Öztürk (2011) ilköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürü uygulamalarının akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda mevcut öğretimle kavram karikatürü kullanılarak yapılan öğretimin akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına benzer etkiler oluşturduğu sonucuna varmışlardır. Baysarı (2007) ilköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi 'Canlılar ve hayat' ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanılgılarının giderilmesine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda kavram karikatürlerinin öğrencilerin başarılarını ve tutumlarını arttırmada bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İnel ve Balım (2011) kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda fen öğrenmeye yönelik motivasyonun deney grubu öğrencilerinin lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu saptanmıştır. Genel olarak tüm çalışmalar incelendiğinde görsel bir materyal olan kavram karikatürleriyle desteklenen öğretimin, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik akademik başarılarını, tutumlarını ve motivasyonlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu duyuşsal özelliklerini ve kavramsal anlamalarını etkileyeceği düşünülen bir diğer yöntem ise bilimsel hikayelerdir.

Bilimsel Hikâyeler

Bilimsel hikâyeler çoğunlukla 'bilimsel olgu ve olayları', bilim insanlarının çalışmalarını ve hayatlarını (Şen Gümüş, 2009) içeren yazılardan oluşmaktadır. Korkmaz (2004:313) ise bilimsel hikâyeleri; genellikle olay ve olgular ile gerçek yaşam öykülerinin bir hikâye üslubunda anlatılması olarak tanımlamaktadır. Milne (1998)'e göre hikâyeler öğrencilerin bilimsel deneyimlerini yorumlamalarında ve bilgilerini organize etmelerinde onlara yardımcı olmaktadır. Yazar, bilimsel hikâyelerin okulda verilen fen eğitimi için oldukça önemli olduğunu ifade etmektedir.

Alan yazın incelendiğinde; bilimsel hikayelerin farklı değişkenler bakımından öğrencilerin öğrenmeleri üzerine etkisini inceleyen yeterli sayıda çalışmanın olmadığı ifade edilebilir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda bilimsel hikayelerin; öyküleme, resimlendirilmiş öykü tekniği ya da açıklayıcı hikâye yöntemi olarak ele alındığı ve özellikle bilimin doğasına yönelik görüşler üzerine etkisinin araştırıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan biri Tao (2003)'nun yedi yaşındaki öğrencilerle yapmış olduğu araştırmadır. Yazar bu çalışmasında öğrencilerin bilimsel hikâyelere verdikleri tepkileri ve bu yöntem yardımıyla bilimin doğası hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarını gözlemlemeye çalışmıştır. Araştırmacı çalışmasının sonunda öğrencilerin bilimsel öykülerden oldukça etkilendiklerini, bunun yanı sıra bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin değiştiğini gözlemlediğini ifade etmiştir. Ayvacı ve Şenel-Çoruhlu (2009) fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanılgılarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikâye yönteminin etkisini incelemiştir. 6. sınıfta öğrenim gören 40 öğrenci ile yapılan çalışmada, veri toplama aracı olarak açık uçlu sorularla hazırlanmış test ve yarı-yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Yapılan ön testlerde kavram yanılgılarına sahip öğrencilerin olduğu saptanan bu çalışma sonunda açıklayıcı hikâye yönteminin fiziksel ve kimyasal değişimle ilgili kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dincel (2005)'in ise araştırmasında diğer çalışmalardan farklı yönde sonuçlar ortaya koyduğu anlaşılmaktadır. Yazar, öyküleme ve deney tekniğinin fen bilgisi dersinde öğrencilerin kavramsal anlama ve

başarılarına etkisini incelemek için 7. sınıfta öğrenim gören toplam 111 öğrenci ile çalışmasını gerçekleştirmiştir. Araştırmanın uygulama sonuçları başarı, hatırlama ve kavramsal gelişim gibi bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Başarı ve hatırlama açısından deney tekniği ile öyküleme tekniği arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiş ancak; kavramsal gelişim açısından deney tekniğinin öyküleme tekniğine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Erdoğan (2007) ilköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisini incelediği çalışmasını, 6. sınıfta öğrenim gören 46 öğrenci ile gerçekleştirmiştir. Çalışma sonunda resimlendirilmiş öykü tekniğinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini pozitif yönde etkilediği gözlenmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikayeleri içeren bir rehber materyal geliştirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Çalışmada, kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyeler kullanılarak fen ve teknoloji dersi 7. sınıf 'insan ve çevre' ünitesine yönelik rehber materyal geliştirilmiştir. Hazırlanan rehber materyal 'ekosistemler', 'biyolojik çeşitlilik' ve 'çevre sorunları ve etkileri' konularını içermektedir. Rehber materyali oluşturan etkinlikler hazırlanırken ilk olarak literatür araştırması yapılmış; bilimsel hikâyeler ve kavram karikatürleriyle ilgili yapılan çalışmalar incelenmiştir. Daha sonra 'insan ve çevre' ünitesinde yer alan 'ekosistemler', 'biyolojik çeşitlilik' ve 'çevre sorunları ve etkileri' konuları ayrıntılı olarak araştırılmıştır. Ünite ve konuların belirlenmesinden sonra bu konulara yönelik kavram karikatürleri oluşturulmuştur. Bu süreçte özellikle öğrencilerin soyut olarak algılayabileceği düşünülen konu ve kavramlar üzerine odaklanılmış; buna uygun kavram karikatürleri hazırlanmaya çalışılmıştır. Kavram karikatürleri hazırlandıktan sonra hazırlanan bu karikatürlerle ilişkili bilimsel hikâyeler oluşturulmuştur. Bilimsel hikâyeler oluşturulurken öğrencilerin özellikle günlük hayatlarından örnekler içermesine özen gösterilmiştir. Rehber materyalin içeriğini oluşturan kavram karikatürleri ve bilimsel hikâyelerin oluşturulması sürecinde uzman görüşünden yararlanılmış, gerekli görülen yerlerde dönüt ve düzeltmeler yapılmıştır. Son hali oluşturulan karikatür ve bilimsel hikâyelerin anlaşılırlığının tespiti için ilköğretim düzeyinden 3 öğrenciye uygulama yapılmış ve bunun sonuçları da değerlendirmeye alınmıştır. Sonuç olarak 'insan ve çevre' ünitesinin 3 farklı konusuna yönelik kavram karikatürü ve bilimsel hikâyelerden oluşan bir rehber materyal oluşturulmuştur. Bu bağlamda çalışmanın betimsel özellikle bir çalışma olduğu ifade edilebilir.

BULGULAR

Bu bölümde 'insan ve çevre' ünitesinin 'ekosistemler', 'biyolojik çeşitlilik' ve 'çevre sorunları ve etkileri' konularına yönelik hazırlanan rehber materyal üç farklı etkinlik biçiminde sunulmuştur. Hazırlanan etkinlikler aşağıdaki gibidir:

Etkinlik 1:
Ünite: İnsan ve Çevre
Konu Adı: Ekosistemler
Sınıf: 7. sınıf
Süre: 1 ders saati

KUTUPLARDA YAŞAM

Ayşe, Bora ve Ahmet çok yakın üç arkadaşlardı. Her hafta sonu içlerinden birinin evine gider, bazen resim yapar bazense kitap okurlardı.

Üç arkadaş bu hafta Ayşelerin evinde buluşmak için sözleşmişlerdi. Ancak her hafta olduğu gibi resim yapmak ya da kitap okumak yerine Ayşe'nin günlerdir merakla beklediği bir belgeseli televizyonda izlemeyi kararlaştırmışlardı. Bu belgesel kutuplardaki yaşam hakkındaydı.

Ayşe ve arkadaşları kutuplar hakkında az çok bir fikre sahiptiler. Ama hiç birinin bu konuda ayrıntılı bilgileri yoktu. Kutuplar diyince ilk akıllarına gelen kutup ayıları, penguen ya da fok gibi hayvanlardı. Bu hayvanların böyle bir soğukta nasıl hayatlarını sürdürebildiklerini bilmiyorlardı. Belgesel başlamadan önce üç arkadaş kendi aralarında tartışmaya başladılar.

Ayşe'nin en sevdiği hayvan penguenlerdi. Dolayısıyla penguenler hakkında pek çok şeyi merak ediyordu. Bunlardan biri penguenlerin o kadar kalabalık bir popülasyonda nasıl eşlerini ve çocuklarını tanıyabildiğiydi. Bora, kutup ayılarının neden beyaz renkte olduğunu merak ediyordu. Ahmet ise balıkların eksi

yirmilere kadar sıcaklığı düşen bir suda nasıl donmadan yaşayabildiklerini bilmek istiyordu. Birbirlerine sordukları bunun gibi pek çok sorunun cevabını almak istiyorlardı. Bunun için de heyecanla belgeselin başlamasını beklediler.

Uygulama notu:

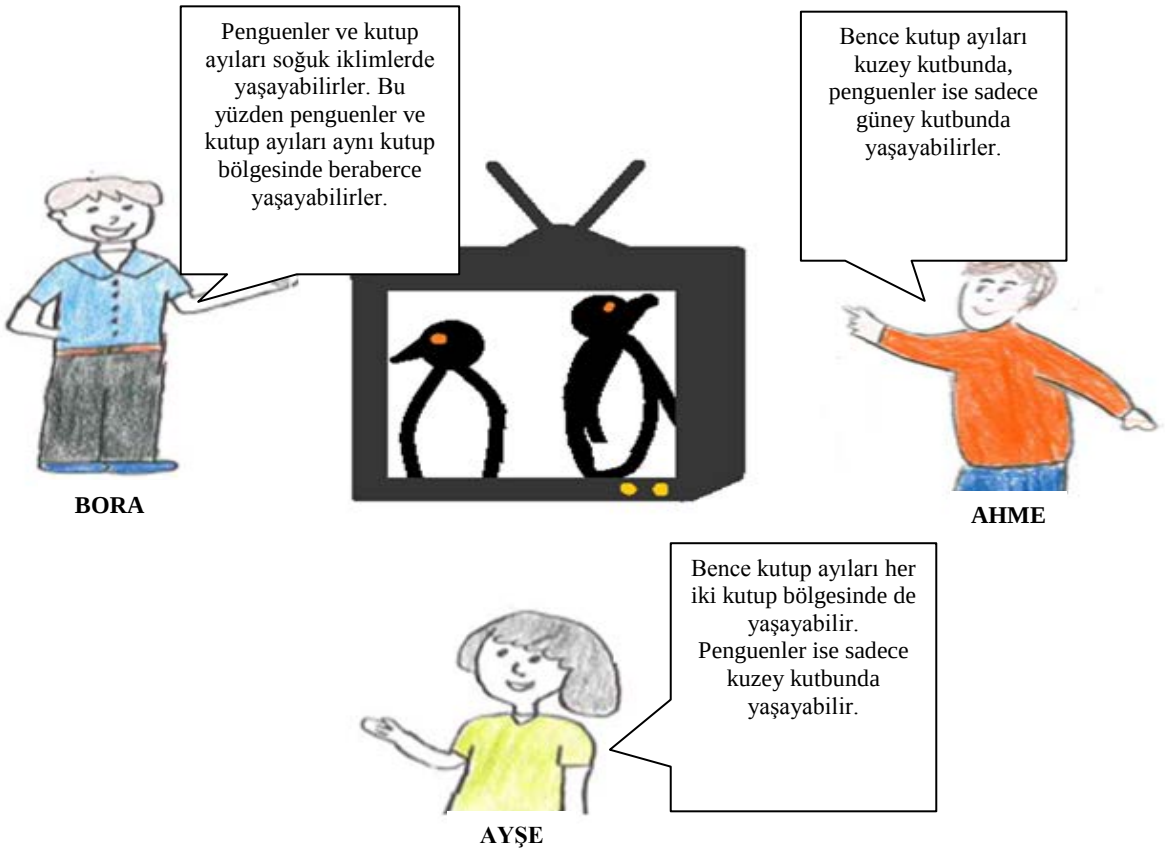
'Kutuplarda yaşam' isimli bilimsel hikâye öğrencilere okutulduktan sonra aşağıda yer alan *Kavram karikatürü-1* dağıtılır. Bu kavram karikatürü öğrencilerin günlük hayatta sıklıkla karıştırdıkları kavramlardan biriyle ilgili olan kavram yanılgısı üzerine oluşturulmuştur. Kavram karikatüründe yer alan kavram yanılgısının temeli öğrencilerin kutup ayıları ile penguenlerin aynı ekosistemde yaşadığı düşüncesidir. Bu aşamada öğrencilere kavram karikatüründe yer alan karakterlerden hangisi ya da hangilerinin düşüncesine niçin katıldıkları sorulur. Nedeniyle birlikte açıklamaları istenir.

Kavram Karikatürü-1

Adı- Soyadı:

Sınıf- No:

Aşağıda Bora, Ayşe ve Ahmet televizyonda izledikleri bir belgesel hakkında tartışmaktadırlar.



Sizce hangi öğrenci/öğrenciler doğru söylüyor?

Bora ☐ Ayşe ☐ Ahmet ☐

Böyle düşünmenizin nedenini açıklayınız?

……

……

……

……

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:15 ISSN: 2146-9199

Etkinlik 2:

Ünite: İnsan ve Çevre
Konu Adı: Biyolojik Çeşitlilik
Sınıf: 7. sınıf
Süre: 1 ders saati

HAYAL ET VE ANLAT

Cansu, Burak ve Yasemin 'Hayal Et ve Anlat' adı altında yeni bir oyun bulmuşlardı. Bu oyuna göre içlerinden biri gözlerini kapatıyor ve dünyanın belirli bir bölgesinde olduğunu hayal ediyordu. Aynı zamanda hayal eden kişi çevresinde neler gördüğünü kendisini dinleyen arkadaşlarına anlatıyordu. Oyun hem hayal ettikleri ortamda olma duygusuyla mutlu olmalarını hem de dünyanın bazı bölgeleri hakkında bilgilerinin artmasını sağlıyordu.

Yine bu oyunu oynadıkları bir gün Cansu, engin bir okyanusta olmayı tercih etmişti. Gözlerini kapattığında hırçın dalgaların seslerini duyabiliyor, ciğerlerine okyanus kokusunu çekebiliyordu. Etrafında gördüğü hayvanları anlatırken sesindeki heyecan da artıyordu. Bir beyaz balina yanından ağır ağır geçiyordu. Başını diğer bir yöne çevirdiğinde ise neşe içinde zıplayan yunusları gördü. Okyanusun altı rengarenk bir dünyaydı. Bin bir renkteki mercanların arasında altın renkli bir balık sürüsü yüzüyordu. Okyanusun yumuşak kumlarında bir denizyıldızı gördü. Hemen yanında birkaç denizkestanesi… Cansu'nun anlatacak çok şeyi vardı ama etraf o kadar güzeldi ki hangisini anlatacağına karar veremeden başka bir güzelliğe dalıyordu. Derken bir mürekkep balığı Cansu'dan korktu ve her yana mürekkep dağıttı. Etrafın kararmasıyla Cansu gözlerini açtı.

Şimdi sıra Burak'taydı. Burak bir savanda olduğunu hayal etmişti. Hava oldukça sıcaktı ama etrafında bazı çalı ve ağaçları görebiliyordu. Bu sıcakta hayvanlar susuzluk ve yiyecek sıkıntısı çekiyor olmalıydı. Etraf çok sessizdi. Sanki burada hiçbir hayvan yaşamıyor gibiydi. Derken bir ağacın altında miskin miskin uyuklayan bir aslan ailesi gördü. Usulca yanlarından uzaklaşırken ağaçların üst yapraklarından kendine ziyafet çeken bir zürafaya rastladı. Başını gökyüzüne kaldırdığında ise bir akbabanın daireler çizerek süzüldüğünü gördü. Yavaş yavaş ilerlemeye başladı. Çizgili pijamalarıyla ün salan zebralar biraz uzaktaki küçük bir su birikintisinden su içmeye çalışıyorlardı. Zebraların hemen yanındaysa bir fil sürüsü vardı. Onlar da su içmek için orada olmalıydılar. Sıcaktan çok bunalan Burak gözlerini açtı.

Son olarak Yasemin gözlerini kapattı. Yasemin bugün ufak bir sazlıkta olduğunu hayal etti. Sazlık küçük bir gölün kıyısındaydı. Burak'ın anlattığının aksine burada sıcaklık oldukça iyiydi. Yasemin, gölün yüzeyinde renkleriyle büyüleyen nilüferleri gördü. Suyun biraz altında yayın balıklarının yüzüşünü izledi. Sazlıkların içinden gelen kuş sesleri yankılanırken suya küçük bir kurbağa atladı. Yasemin gözlerini açtığında Burak ve Cansu'nun da kendisi gibi çok mutlu olduğunu gördü.

Bu güzel günün ardından hepsinin bir dahaki oyunda hayallerinde nereyi ziyaret edecekleri şimdiden belli olmuştu. Cansu; bir yağmur ormanında, Burak; bir çölde, Yasemin ise kutuplarda olduğunu hayal edecekti…

Uygulama notu:

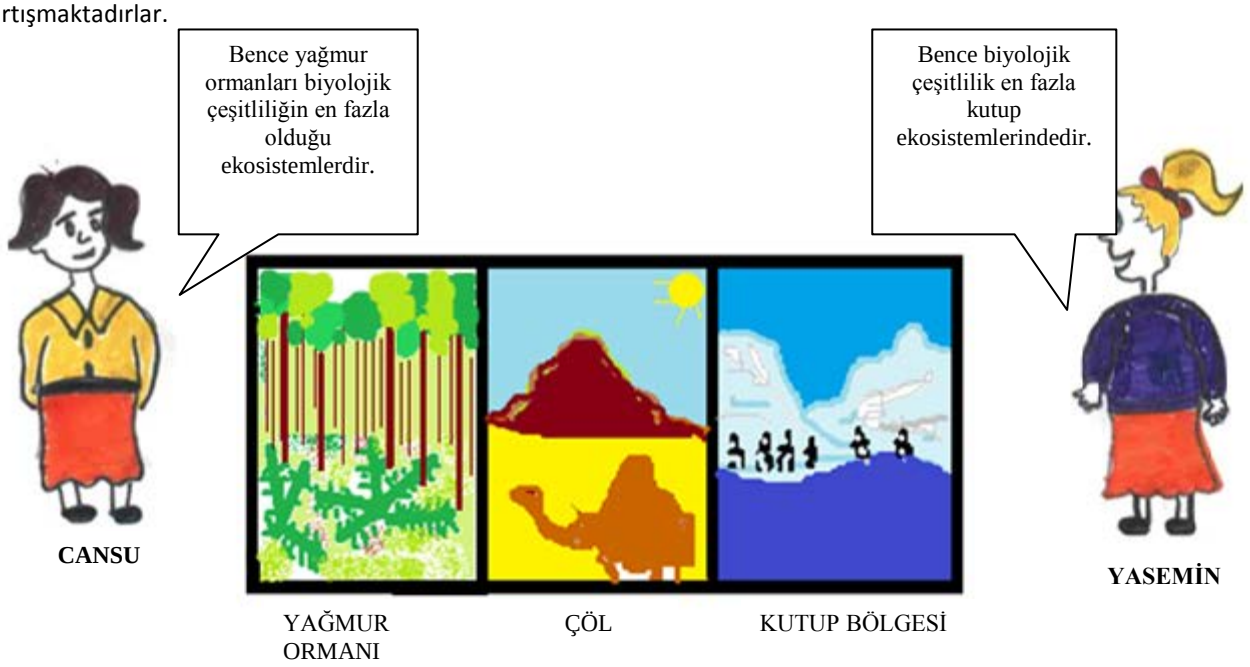
Yukarıdaki bilimsel hikâyede öğrencilerin farklı ekosistemlerde yer alan canlı ve cansız faktörler hakkında fikir sahibi olmaları amaçlanmıştır. Ayrıca biyolojik çeşitlilik konusu bir önceki konu olan ekosistemler konusu ile de ilişkilendirilmiştir. Alternatif bir etkinlik olarak (1) hikâye okunurken tüm öğrencilerden gözlerini kapatmaları ve anlatılan ekosistemi hayal etmeleri istenebilir, (2) Öğrencilerden okuma işleminin ardından, adı geçen ekosistemlerde başka hangi canlılar olabileceği hakkında fikir yürütmeleri beklenebilir, (3) Böyle bir ortamda yaşamak zorunda olsalardı hayatlarını sürdürebilmek için ne tür faaliyetlerde bulunabileceklerini anlatmaları istenebilir. Bu alternatif etkinliklerin ve hikâyenin öğrencilere okunmasından sonra *Kavram Karikatürü-2* dağıtılır. Dağıtılan karikatür ile öğrencilerin biyolojik çeşitliliğin en çok hangi ekosistemlerde görüldüğü üzerine tartışma fırsatı bulmaları amaçlanmıştır. Ardından öğrencilere karikatürdeki karakterlerden hangisinin/hangilerinin fikrine niçin katıldıkları sorulur.

Kavram Karikatürü- 2

Adı Soyadı:
Sınıfı- No:

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:15 ISSN: 2146-9199

Aşağıda Cansu, Burak ve Yasemin biyolojik çeşitliliğin en fazla olduğu ekosistemler hakkında tartışmaktadırlar.



Sizce hangi öğrenci/öğrenciler doğru soyluyor?

Cansu ☐ Burak ☐ Yasemin ☐

Böyle düşünmenizin nedenini açıklayınız?

……
……
……
……

Etkinlik 3:

Ünite: İnsan ve Çevre
Konu Adı: Biyolojik Çeşitlilik
Sınıf: 7. sınıf
Süre: 1 ders saati

RÜYA KASABA

Ercan ve kardeşi Leyla küçük bir kasabada yaşıyorlardı. Burada her yer yemyeşildi. İnsanlar sıkıldığında çaydanlığını alır bir ağacın kenarında oturup mutlu bir şekilde çaylarını içerlerdi. Kuşların sesi insana huzur verir, sabahları her mahallede öten horoz sesleriyle güne merhaba denilirdi. Her çocuk kasabadaki hayvanların

isimlerini bilirdi. Mesela Ayşe teyzenin bahçesinde Karabaş adlı bir köpek ve Tekir isminde bir kedi vardı. Hasan amcanın Sarıkız bu sene iki yavru vermişti. Hakkı dayının bahçesindeki ulu çınardan baykuş sesi eksik olmazdı. Kasabanın yaşlı teyzeleri bu kuşa "Gamlı Baykuş" adını takmışlardı. Suzan yengenin sesi duyulduğunda herkes anlardı ki; yine karabaş Suzan yengenin tavuklarını kovalamaktaydı.

Ercan ve Leyla'nın kuzeni Sarp ise büyük bir sanayi şehrinde yaşıyordu. Burada ağaçlar, pırıl pırıl akan dereler yoktu. İnsanlar pikniğe gitmek yerine alış veriş merkezlerine gidiyorlardı. Çünkü dışarıda şehrin gürültüsü ve kalabalık vardı. Çocuklar hayvanların isimlerini bilmek bir yana sokakta gezen kedi köpeklerden korkup yollarını değiştirirdi. Burada insanlar mis gibi dağ havası yerine egzoz kokuları çekerlerdi ciğerlerine. Yol kenarlarında dolup taşan çöpler de ayrı bir sorundu tabi…

Ercan ve Leyla o hafta sonu kuzenlerini ziyarete gitmişlerdi. Heyecan içindeki kuzenler birbirleriyle doya doya hasret giderdiler. Vakit ilerledikçe üç çocuğun canları sıkıldı. Bu yüzden oyun oynamaya karar verdiler. Sarp elinde birkaç bilgisayar oyunu ile kuzenlerine yöneldi. Kardeşler ise şaşkındı. Çünkü onlara göre oyun demek dışarıda körebe, saklambaç, dokuztaş oynamaktı. Ercan dışarıda oyun oynamayı teklif etti. Fakat ne dışarıda oyun oynayacak yer vardı ne de teneffüs edecekleri temiz bir hava… Leyla bunun üzerine Sarp'a kasabada oynadıkları oyunları ve kasabayı anlatmayı teklif etti. Leyla ve Ercan anlattıkça Sarp duyduklarına inanamadı. Bu kasaba rüya gibi bir yer olmalıydı. Sarp en yakın zamanda kasabaya gidip kuzenlerini ziyaret edeceğine dair söz verdi.

Uygulama notu:

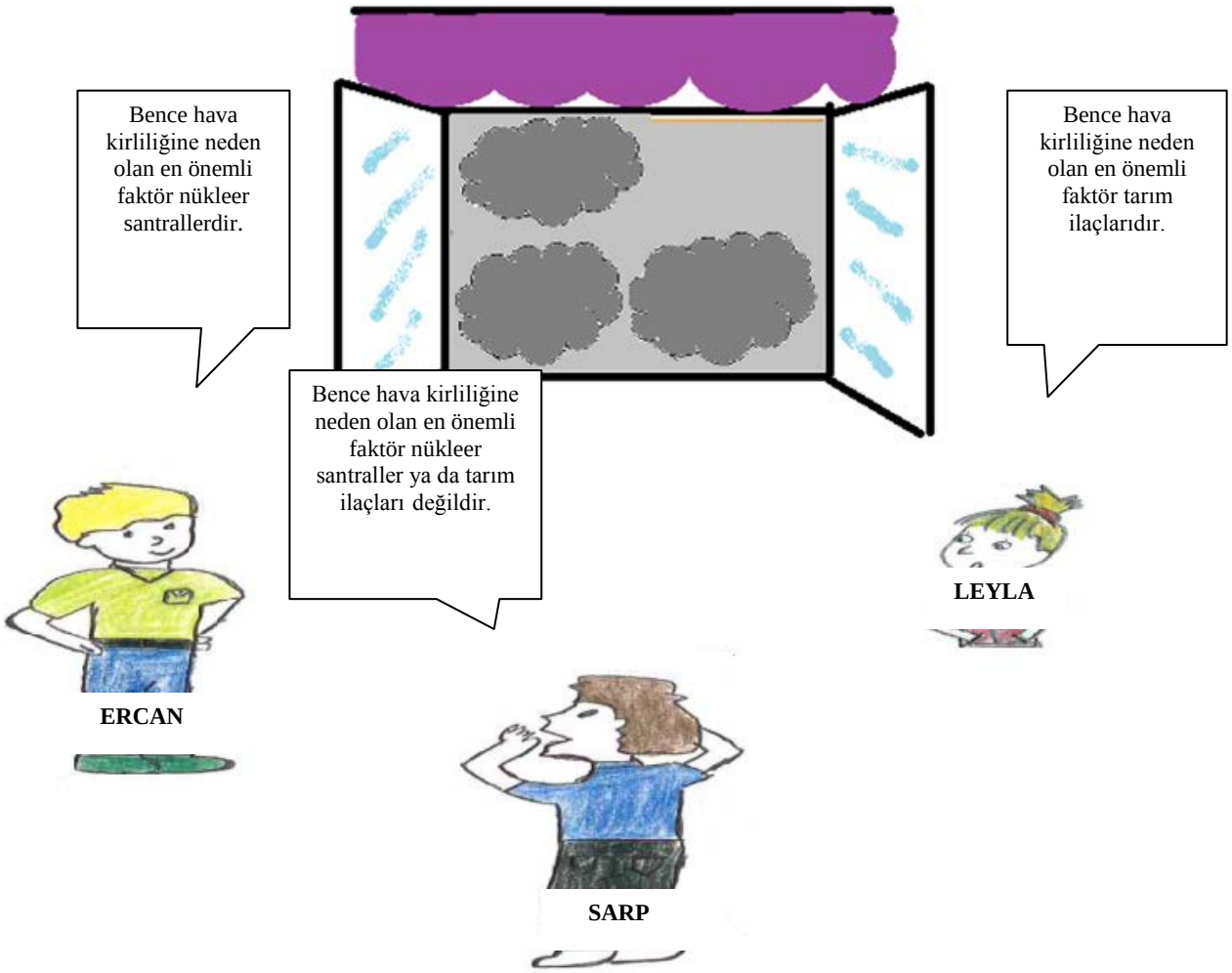
Yukarıdaki bilimsel hikâyede öğrencilerin günlük hayatlarıyla bağlantı kurularak, çevre kirliliğine örnekler verilmeye çalışılmış ve bu kirliliğin yaşamımızı nasıl etkilediği konusunda fikir sahibi olmaları amaçlanmıştır. Aynı zamanda bilimsel hikâyede, büyük şehirlerde yaşayan insanların karşılaşabileceği günlük yaşam problemlerine örnekler verilmiştir. Etkinliğin uygulama aşaması için ayrıca bazı önerilerde bulunulabilir. Bu öneriler; (1) Öğrencilerin kasaba hayatıyla şehir hayatını karşılaştırabilmeleri ve kendi yaşadıkları çevrede ne tür problemlerle karşılaştıklarını ifade edebilmeleri için söz hakkı verilerek tartışma ortamı oluşturulması, (2) Öğrencilere hikâye içinde geçen oyunlardan hangilerini bildikleri sorularak kendi oynadıkları oyunlarla benzerlikleri ve farklılıklarını açıklamalarının istenmesi, (3) Teknolojinin gelişmesiyle hayatlarına giren bilgisayar oyunlarının artıları ve eksilerinin tartışılması, (4) Öğrencilerden ailelerindeki bireylerin küçüklüklerinde; hangi oyunları oynadıkları, yaşadıkları çevrenin nasıl olduğu, ne tür problemlerle karşılaştıkları hakkında bilgi toplamalarının istenmesi ve bu bilgileri kullanarak kompozisyon yazdırılmasıdır. Bilimsel hikâyenin öğrencilere okunmasının ve bu alternatif etkinliklerin ardından *Kavram karikatürü-3* dağıtılır. Bu kavram karikatüründe yer alan karakterler, öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşabilecekleri bir çevre sorunu olan hava kirliliği ve bu soruna neden olan faktörler hakkında tartıştırılmıştır. Öğrencilerden de karikatürde yer alan karakterlerden hangisinin/hangilerinin fikrine niçin katıldıklarını cevaplamaları beklenir.

Kavram Karikatürü- 3

Adı Soyadı:

Sınıfı- No:

Aşağıda Ercan, Sarp ve Leyla hava kirliliğine neden olan faktörler hakkında tartışmaktadırlar.



Sizce hangi öğrenci/öğrenciler doğru söylüyor?
Ercan ☐ Sarp ☐ Leyla ☐

Böyle düşünmenizin nedenini açıklayınız?
……
……
……
……

SONUÇ

Fen ve teknoloji dersinde soyut ve kompleks konu ve kavramların varlığı öğrencilerin bu derse yönelik olumsuz fikir, tutum ve ön yargı oluşturmalarına sebep olabilmektedir. Bu nedenle fen ve teknoloji dersindeki konuların işlenişinde daha eğlenceli, öğrencileri aktif kılacak ve günlük yaşamlarından izler taşıyacak alternatif yöntem ve tekniklerin kullanılması uygun olacaktır. Bahsedilen yöntem ve tekniklerden biri olan kavram karikatürleri ile bilimsel hikâyeler öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemlerle ilişkilendirilebilme özelliğine sahiptir. Dolayısıyla fen ve teknoloji derslerinde kavram karikatürleriyle desteklenmiş bilimsel hikâyelerin kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını, motivasyonlarını ve akademik başarılarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada 7. sınıf 'insan ve çevre' ünitesine yönelik sözü edilen iki yöntemi içeren bir rehber materyale yer verilmiştir.

Alan yazın incelendiğinde, pek çok araştırmacının farklı yöntemler kullanarak rehber materyal geliştirmeye yönelik araştırmalar yaptığı görülmektedir. Balım, İnel ve Evrekli (2007) fen ve teknoloji dersi 6. sınıf 'madde ve ısı' ünitesi için probleme dayalı öğrenme yöntemi ve kavram karikatürlerinin bir arada kullanıldığı bir ders etkinliği hazırlamışlardır. Devecioğlu, Akdeniz ve Ayvacı (2005) okul öncesi öğretmen adaylarına fen öğretiminde rehber materyal geliştirme becerileri kazandırmak için; 'yiyecekler' konusu ile ilgili bir çalışma yaprağı ve buna yönelik etkinlikler hazırlamışlardır. Şahin, Akbulut ve Çepni (2012), 8. sınıf öğrencilerine 'katı basıncının' öğretilmesi için 5E öğretim modeline dayalı animasyon, analoji ve çalışma yapraklarından oluşan rehber materyaller geliştirmişlerdir. Şaşmaz-Ören, Karatekin, Erdem ve Ormancı, (2012) ise 'madde ve değişim' öğrenme alanına yönelik 6., 7. ve 8. sınıflar için analoji ve araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımına uygun çeşitli etkinlik örnekleri hazırlamışlardır.

Kavram karikatürleriyle hazırlanan rehber materyallere yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde; Evrekli, İnel ve Çite (2006)'nin fen ve teknoloji dersi sekizinci sınıf 'maddenin halleri ve ısı' ünitesine ilişkin, yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen kavram karikatürlerinin kullanıldığı bir etkinlik örneğine yer verdikleri görülmüştür. Ceylan Soylu (2011) fen ve teknoloji dersi 6. sınıf 'yaşamımızdaki elektrik' ünitesi için 7E öğrenme modeline göre kavram karikatürü etkinlikleri hazırlamıştır. Burhan (2008), 8. sınıf 'asit ve baz' kavramlarına yönelik gerçekleştirdiği tez çalışmasında kavram karikatürleriyle desteklenmiş çalışma yaprakları geliştirmiştir. Birişçi ve Metin (2010) ise fen ve teknoloji dersi 6. sınıf 'erozyon' konusu için 5E öğrenme modeline uyarlanmış kavram karikatürü öğretim materyallerini bilgisayar ortamı için hazırlamışlardır.

Bilimsel hikâye yönteminin rehber materyal olarak kullanıldığı çalışmalardan biri Şen Gümüş (2012)'ün tez çalışmasıdır. Araştırmacı çalışmasında, fen ve teknoloji dersi 5. sınıf öğrenme düzeyi 'canlılar dünyasını gezelim, tanıyalım' ünitesine yönelik bilimsel öyküler ve öykü haritası yöntemlerine yönelik örnek etkinliklere yer vermiştir. Coşkun, Akarsu ve Kariper (2012) fen ve teknoloji dersi 7. sınıf 'yaşamımızdaki elektrik' ünitesine yönelik bir bilim öyküsü içeren eğitsel oyun etkinliği hazırlamışlardır. Dincel (2005) ise tez çalışmasında; fen ve teknoloji dersi 7. sınıf 'maddelerin iç yapısına yolculuk' ünitesinde yer alan 'karışımların fiziksel yolla ayrılması', 'bileşiklerin kimyasal yolla ayrıştırılması' ve 'elementlerden bileşik oluşturulması' konularına yönelik, öyküleme ve deney tekniğiyle hazırlanmış etkinlik örneklerine yer vermiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde literatürde kavram karikatürleriyle ilgili rehber materyal çalışmaların var olduğu ancak; bilimsel hikâyelerle hazırlanmış rehber materyal etkinliklerinin yetersiz olduğu gözlenmiştir. Fen öğretiminde hikâye tekniğinden yararlanma fikrinin uzun zamandır var olduğu (Kreps Frisch, 2010) düşünüldüğünde alınyazındaki konuyla ilgili çalışmaların az olması beklenen bir durum değildir. Ancak bu durumun konuyla ilgili rehber materyal veya etkinlikler gibi farklı yollarla örneklendirilmesine yönelik çalışmaların artmasıyla değişeceği, dolayısıyla araştırmacıların ilgisini çekerek konuyla ilgili daha fazla çalışma yapılacağı tahmininde bulunulabilir. Bu bağlamda yapılan bu rehber materyal geliştirme çalışmasının konuyla ilgili çalışma yapmak isteyen araştırmacılara örnek oluşturacağı söylenebilir. Ayrıca kavram karikatürü yönteminin ya da farklı alternatif yöntem ve tekniklerin bilimsel hikâyelerle beraber kullanıldığında, farklı değişkenler açısından ne tür sonuçlar elde edileceği araştırılabilir. Özellikle lisans dönemindeki öğretmen adaylarına, branş derslerine yönelik hikâyeler yazdırılabilir. Bununla birlikte ilköğretim öğretmenlerinin derslerinde kullanabilecekleri, aynı zamanda bu öğrenim düzeyindeki öğrencilerin de faydalanabilecekleri, farklı disiplinlere yönelik bilimsel hikâyelerden oluşan kitaplar hazırlanabilir.

Not 1: Bu çalışma; Kavram Karikatürleriyle Desteklenmiş Bilimsel Hikâyelerin Öğrencilerin Akademik Başarıları, Tutumları ve Motivasyonları Üzerine Etkisi adlı tezden yararlanarak oluşturulmuştur.

Not 2: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Azizoğlu, N. ve Çetin, G. (2009). 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(1), 171-182.

Ayvacı, H., Ş. ve Şenel-Çoruhlu, T. (2009). Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanılgılarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikâye yönteminin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28,* 93-104.

Bahar, M. & Polat, M. (2007). The science topics perceived difficult by pupils at primary 6-8 classes: Diagnosing the problems and remedy suggestions. *Educational Sciences: Theory & Practice, 7*(3), 1113-1130.

Balım, A. G., İnel, D. ve Evrekli, E. (2007). Probleme dayalı öğrenme (pdo) yönteminin kavram karikatürleriyle birlikte kullanımı: Fen ve teknoloji dersi etkinliği. *VI. International Educational Technologies Conference.*

Baysarı, E. (2007). *İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanılgılarının giderilmesine olan etkisi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Bertiz, H. (2005). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının yaratıcı dramaya yönelik tutumları ve öyküleme çalışmalarına ilişkin görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Birişçi, S. & Metin, M. (2010). Developing an instructional material using a concept cartoon adapted to the 5E model: A sample of teaching erosion. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, 11* (1), 1-16.

Burhan, Y. (2008). *Asit ve baz kavramlarına yönelik karikatür destekli çalışma yapraklarının geliştirilmesi ve uygulanması.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.

Ceylan Soylu, H. (2011). Fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürlerinin 7E öğrenme modeli göre hazırlanmış bir etkinlik örneği: Yaşamımızdaki elektrik. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications.* (ss. 1435- 1444).

Coşkun, H., Akarsu, B., Kariper, İ., A. (2012). Bilim öyküleri içeren eğitsel oyunların fen ve teknoloji dersindeki öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13* (1), 93-109.

Çiçek, T., Öztürk, M. (2011). İlköğretim 6. Sınıf fen ve teknoloji dersinde kavram karikatürü uygulamalarının akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1* (1), 7-26.

Dede, Y. ve Argün, Z. (2004). Öğrencilerin matematiğe yönelik içsel ve dışsal motivasyonlarının belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim, 29* (134), 49-54.

Devecioğlu,Y., Akdeniz, A. R. ve Ayvacı, H.Ş. (2005). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretiminde rehber materyal geliştirme becerileri kazandırmak için bir yaklaşım. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 64-72.

Dincel, M. (2005). *Öyküleme ve deney tekniğinin fen bilgisi dersinde öğrencilerin kavramsal anlama ve başarılarına etkisi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Durmaz, B. (2007). *Yapılandırmacı fen öğretiminde kavram karikatürlerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve duyuşsal özelliklerine etkisi (Muğla ili merkez ilçe örneği).* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.

Erdoğan, N. (2007). İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Evrekli, E., İnel, D. ve Çite, S. (2006). Yapılandırmacı yaklaşım temelinde fen ve teknoloji öğretiminde kavram karikatürleri: bir etkinlik örneği "Maddenin halleri ve ısı". *7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.*

Gölgeli, D. ve Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim 6. sınıf fen ve teknoloji dersi "Işık ve ses" ünitesinin öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2* (31), 113- 124.

İnel, D. ve Balım, A. G. (2011). Kavram karikatürleri destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6.sınıf öğrencilerinin fen öğrenmeye yönelik motivasyonlarına etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4* (1), 169- 188.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi.* (20. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Korkmaz, H. (Ed). (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları.* Ankara: Yeryüzü Yayınevi.

Kreps Frisch, J. (2010). The stories they'd tell: Pre-service elementary teachers writing stories to demonstrate physical science concepts. *Journal of Science Teacher Education 21*, 703-722.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (4. ve 5. Sınıflar) Öğretim Programı. 09. 03. 2013 tarihinde http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72 adresinden alınmıştır.

Milne, C. (1998). Philosophically correct science stories? Examining the implications of heroic science stories for school science. *Journal of Research in Science Teaching, 35* (2), 175–187.

Özüredi, Ö. (2009). Kavram karikatürlerinin ilköğretim 7. sınıf fen ve teknoloji dersi, insan ve çevre ünitesinde yer alan "Besin zinciri" konusunda öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.

Schunk, D. H. (2009). Motivasyon. (Çevirmen: E. Üzümcü). Şahin, M. (Ed.), *Öğrenme Teorileri* içinde (Bölüm 11, ss. 452-511). Nobel Yayınları, Ankara.

Şaşmaz Ören, F., Karatekin, P., Erdem, Ş. ve Ormancı, Ü. (2012). Öğretmen adaylarının bitkilerde solunum-fotosentez konusundaki bilgi düzeylerinin kavram karikatürleriyle belirlenmesi ve farklı değişkenlere göre analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi. 13* (3), 155-174.

Şahin, Ç., Akbulut, H. İ. & Çepni, S. (2012). Teaching of Solid Pressure with Animation, Analogy and Worksheet. *The Journal of Instructional Technologies &Teacher Education, 1* (1), 22-51.

Şen-Gümüş, B. (2009). *Bilimsel öykülerle fen ve teknoloji eğitiminin öğrencilerin fen tutumlarına ve bilim insanı imajlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Tao, P. (2002). A study of students focal awareness when studying science stories designed for fostering understanding of the nature of science. *Research in Science Education, 32*, 97-120.

Tatar, N. (2006). *İlköğretim fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının bilimsel süreç becerilerine, akademik başarıya ve tutuma etkisi.* Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Topsakal, S. (2006). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıflar Fen ve Teknoloji Öğretimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Türkmen, L. (2006). Bilimsel bilginin özellikleri ve fen-teknoloji okuryazarlığı. Bulunduğu eser: Bahar, M. (Ed.), *Fen ve Teknoloji Öğretimi* (ss. 33-75). Ankara: Pegema Yayıncılık.

Yılmaz, H. Ve Huyugüzel Çavaş, P. (2007). Fen öğrenimine yönelik motivasyon ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online, 6* (3), 430-440.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:16 ISSN: 2146-9199

BUGÜNKÜ DİN EĞİTİMİNİN VAROLUŞSALLIĞI ÜZERİNE

Arş. Gör. Esra Tunç
İnönü Üniversitesi
esra.tunc@inonu.edu.tr

Özet
Bu makalede varoluşçu felsefenin temel görüşleri çerçevesinde bugünkü din eğitiminin varoluşsallığı sorgulanmıştır. Bu bağlamda din eğitiminin neliği, din eğitiminde insan anlayışı, din eğitiminde bilgi anlayışı, din eğitimi sürecinin nasıllığı gözden geçirilmiştir. Bireyin inancının öznesi olacağı bir din eğitimi ihtiyaç olarak görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: din eğitimi, varoluşsallık, felsefe

AN EXISTENTIAL APPROACH TO RELIGIOUS EDUCATION IN TODAY'S CONTEXT

Abstract
In this article the existence of religious education in today's context has been asked within the framework of existentialism. In this context, it is reviewed understanding of human in religious education, understanding of knowledge in religious education, how it is process of religious education and what it is religious education. It is seen that the individual should be subject of his belief within religious education.

Key words: religious education, existential approach, philosophy

GİRİŞ

Eğitim faaliyetlerinin insanlık tarihi kadar eski olduğu söylenebilir. Aynı şekilde din de bütün toplumlarda bir şekilde yer bulan bir fenomen olduğu için din eğitimi faaliyetlerinin de geçmişten günümüze olduğu söylenebilir. Din eğitimi anlayışımızı ve bu çerçevede din eğitimi faaliyetlerimizi bütüncül, sistemli, tutarlı bir bakış açısıyla sürekli gözden geçirmek, yeniden sorgulamak ya varoluşumuzun sürekliliğin bir göstergesi olacak ya da var olmamızı sağlayacaktır.

Varlığından şüphe edilmeyen din eğitiminin varoluşsal anlamda ne kadar var olduğunu sorgulamak din eğitiminin niteliğini arttırıcı bir unsur olarak görülebilir. Böylece, din eğitiminin bireyi engelleyen değil, bireyi geliştiren bir fenomen olması sağlanabilir. Din eğitiminin varoluşsallığını sorgulamakla, din eğitimi niçin yapılmalı, din eğitimi yaparak nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz, öğrenene hangi bilgi ve değerler verilebilir gibi sorulara cevap aranabilir. Bu makalede de varoluşçu felsefi yaklaşım çerçevesinde bugünkü din eğitiminin varoluşsallığı sorgulanmıştır.

YÖNTEM

Nitel bir araştırma olan bu makalede veri toplama yöntemi olarak dokuman incelemesi kullanılmıştır. Varoluşçu eğitim felsefesi alanında yazılanlar din eğitimi açısından değerlendirilmiştir. Toplanan veriler din eğitiminin neliği, din eğitiminde insan anlayışı, din eğitiminde bilgi anlayışı, din eğitimi sürecinin nasıllığı kategorileri çerçevesinde analiz edilmiştir.

BULGULAR

Din Eğitiminin Niteliği

Din eğitimi anlayışımızı ortaya koymak için öncelikle din eğitimi için yaptığımız tanımlara bakılabilir. Ülkemizde eğitim bilimleri alanında çoğunlukla Ertürk'ün eğitim tanımının (Ertürk, 1994: 12) kabul gördüğü (Tosun, 2005: 18), din eğitimi bilimi alanında ise Ertük'ün tanımını esas alarak din eğitimini tanımlayan Tosun'un tanımının kabul gördüğü söylenebilir. Bu tanım şu şekildedir: "Bireyin dinî davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme denemeleri sürecidir."(Tosun, 2005: 23) Tanımın burada analitik yaklaşım çerçevesinde analizini yapmak yerine tanımdan yola çıkarak eğitim anlayışına ulaşmaya çalışacağız. Çünkü, bugünkü din eğitiminin varoluşsallığını tartışmak için öncelikle bugünkü din eğitimi anlayışını ortaya koymalıyız.

Yukarıdaki tanımın, bireyin sadece din konusundaki davranışlarını eğitim sürecinde etken gördüğü sonucuna ulaşılabilir. Yani, bireyde duygu-düşünce-davranış (bilişsel-duyuşsal- devinişsel) bütünlüğü görüşü çerçevesinde, bu üç unsur arasından davranış boyutunun vurgulandığı söylenebilir. Bu konuda davranışları ölçmek kolay olduğu için böyle bir tanımın geliştirildiği düşünülebilir. Oysaki başkası istediği için de iyi davranışlarda bulunanlar olabilir ve benzer örnekler çoğaltılabilir. İslam eğitimi açısından baktığımız zamanda bu durumun "Ameller, niyetlere göredir…" (Buhârî, *"İman",* 41; Müslim, *"İmâre",* 155) hadis-i şerifinde vurgulandığını söyleyebiliriz. Sonuç olarak ülkemizde kabul gören din eğitimi tanımında bireyin bütün yönlerinin göz önüne alınmadığı söylenebilir.

Yukarıdaki tanımda yer alan ikinci husus olarak bireyin din konusundaki davranışlarında değişiklik yapma hususunda kimin isteğinin önemli olduğunun belirsiz olduğu söylenebilir. Tanımda yer alan " istendik" kelimesi eğitim programlarımızda hedef-davranış ya da son yıllarda kazanım ifadesiyle karşılık bulmaktadır. Yine Türkiye'deki yaygın kullanımı ile bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçları belirlenir, belirlenen ihtiyaçlar analiz edilip kazanımlara dönüştürülür. Eğitim süreci sonucunda da öğrencilerin bu kazanımlara sahip olmaları beklenir. Bütün öğrenciler için aynı kazanım ifadeleri yer almaktadır. Eğitim programlarının esnek, çerçeve programlar olduğu ifade edilse de bu programları bireyin ihtiyaçlarına göre esnetebilecek öğretmenlerin yetişip yetişmediği de ayrıca tartışılabilir. Dolayısıyla, eğitim programlarının gizli bir toplum mühendisliği olup olmadığı tartışılabilir.

Din eğitimi tanımına ilişkin yaptığım değerlendirmelere, amaçlanan kazanımların bilimsel yöntemler ile ulaşılan ihtiyaç analizleri sonucunda belirlendiği şeklinde bir itiraz gelebilir. Bu bilimsel yöntemlerin eğitim sürecine dahil olacak bütün bireyleri kapsama ihtimali olmadığı için, bu analizler sonucunda belirlenen kazanımları da bütün bireylerin gerçekleştirmesi beklenmemelidir. Bu tür bilimsel verilerin insan varlığını nesneleştirdiği ve insanı bilimsel bir veriye/dataya dönüştürdüğü söylenebilir (Macquarrie, 1972). Çünkü her birey biriciktir. Gelebilecek ikinci bir itiraz ise merkezden belirlenen bütün bireylerin kazanması beklenen yeterliklerin bireyin özerkliğine zarar verme olasılığının etkili bir eğitim süreci ile ortadan kaldırabileceği ileri sürülebilir. Yani, öğrenci eğitim sürecinde bu özellikleri kendi iradesi ile kazanmayı tercih edecektir. Ancak, bu durumda da öğrencinin bu özellikleri kazanmayı istememesi durumunda alternatif bir durum da sunulmamaktadır. Ayrıca, böyle bir eğitim süreci için iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç olduğu açıktır. Eğitim sisteminden yetişen öğretmenlerin niteliği ise tartışmalıdır.

Bu tartışmalar ışığında, varoluşsal din eğitimi, bireyin varoluşsallığına katkı sağlama süreci; bireyin kendi varoluşsallığının sorumluluğunu üstlenme, kendini değiştirme, geliştirme becerisine katkı sağlama süreci olarak anlaşılabilir. Varoluşsal din eğitiminin bireyin din konusunda gelişimini sağlaması amacıyla yapılan bütün etkinlikleri kapsaması gerektiği ifade edilebilir.

Din Eğitiminde İnsan Anlayışı

Eğitim temelde insanı hedeflediği için din eğitiminde insana olan bakış açımız, bulunduğumuz yeri göstermesi açısından belirleyici bir özellik olarak görülebilir. Ayrıca, insana olan bakış açımız bireyin gelişimi ile neyi kastettiğimizi de ortaya koyar.

İnsan, çok çeşitli özelliklere sahip bir varlıktır (İnsan anlayışları için bkz. Cevizci, 2011, 241-249). Bu özelliklerden hangisini merkeze aldığımız bireyin gelişimi ile neyi amaçladığımızı belirler. Bu özelliklerden hanginsin merkeze alınacağının tarihsel süreç içerisinde değiştiği görülmektedir. Örneğin, antik yunanda insanın en önemli özelliğinin akıl olduğuna inanılmıştır. Teorik ve pratik akıl şeklinde yapılan sınıflandırma çerçevesinde felsefe ve

karakter eğitimi ön plana çıkarılmıştır. Dolayısıyla, din eğitiminde akli muhakeme yeteneği gelişen birey gelişmiş sayılır. Ortaçağa gelindiğinde ise insanın saadeti tanrıda bulacağına inanılır. Eğitimde vahyi anlama en önemli şeydir. Bu dönemde dini eğitimin önem kazandığı söylenebilir. Birey din konusundaki ilkelere uyduğu ölçüde gelişmiş sayılır. Modern dönemde ise insanın eğitim aracılığı ile insan olacağına inanıldı. (Bu dönemde insanın hareket halindeki bir madde olduğu, boş levha olduğu, özünde iyi olduğu görüşleri önem kazanmıştır.) Beşeri öz olduğuna, ancak bu özün mutlak olmadığına inanılmıştır. Dolayısıyla bu dönemde insanın değişmez bir doğası olduğu görüşü önemli ölçüde yumuşamıştır. Marksistler de insanı boş bir levha olarak görmüşlerdir. Ayrıca insanın sosyal bir varlık olduğu, insanın insan olduğunun bilincinde olması gerektiği vurgulanmıştır. Marksist görüşe göre, emeğini, ortaya koyan, üreten insan gelişmiş insandır. Anti özcülere gelince ise, anti özcüler insanın değişmez bir görüşe sahip olduğu düşüncesinin insanın biricikliğini ortadan kaldırdığını vurgularlar. Dolayısıyla, anti özcüler her bireyin biricik olduğunu önemsediği için yapılandırmacılığı önemserler. Tüm bu insan doğası anlayışları bireysel gelişimden sadece eğitilenin mi amaçlandığını, yoksa eğitimin eğitenin de gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığını da belirler. Kanaatimizce tüm bu yaklaşımlardan din eğitiminde bireyin gelişimine yönelik önemli ilkeler çıkarılabilir. Ancak, bugünkü din eğitiminin varoluşsallığı açısından ihtiyaç duyulanları temellendirmeye çalışacağız.

Öncelikle bugünkü din eğitiminde bireyin gelişiminde salt aklın ön plana çıkarıldığı, bireyin duygu, his, kalp dünyasının göz ardı edildiği söylenebilir. Bu durumu ortaya koymak için ülkemizde uygulanan Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programında yer alan amaç ifadelerine bakılabilir. Programda yer alan amaçlardan biri hariç diğer amaçların dinin akılla kavranabilir boyutuna vurgu yapıldığı görülmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2010). Örneğin, "Din ve ahlakla ilgili konularda akılcı ve eleştirel yaklaşım sergiler." "Aklın, dinî sorumluluğun temel şartı olduğunu; dinin aklın kullanılmasını istediğini ve bilimsel bilgiyi teşvik ettiğini benimser. Din ve bilimin insanların mutluluğu için olduğunu fark eder." kazanımları bu duruma örnek olarak verilebilir. Yukarıda hariç olduğunu ifade ettiğimiz kazanım ise şu şekildedir. "Dinin sevgi boyutunu fark ederek onun insan için vazgeçilmez bir öğe olduğu, her şeye karşı sevgiyle ve olumlu yaklaşılması gerektiği bilincine ulaşır." Sonuç olarak, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin amaçları göz önünde bulundurulunca bireyin hissi ve kalbi varoluşuna yeterli önemin verilmediği söylenebilir.

Bugünkü din eğitiminin varoluşsallığından bahsedebilmek için, bugünkü din eğitiminin bireyin varoluşsallığına sağladığı katkının durumu önemlidir. Özgürlük varoluştan önce geldiği için (Ertürk, 2012) din eğitimi sürecinde bireyin özgürlük potansiyelini açığa çıkarma imkanı tartışılması gereken konular arasındadır. Bu açıdan, din eğitimi sürecinde bireyin seçenekleri tanıyıp seçmesi, kendi kararlarını bilinçli bir şekilde vermesi ve bu kararlarını eyleme dökmesi için bireye gerekli imkanlar sağlanması durumu tartışılmaya değerdir. Bunun gibi insanın varoluşunun kurucu unsurları olarak görülebilecek diğer faktörler de ele alınabilir. Böyle bir din eğitimi ile birey varoluşunun sorumluluğunu üstlenme durumuna gelebilir.

Din Eğitiminde Öğrenci-Toplum İlişkisi

Din eğitiminin varoluşsallığında bireye olan bakış açısı çerçevesinde öğrenci-toplum ilişkisini ele alacağız. İnsan toplum içinde yaşayan bir varlıktır. Bu durumda insanın varoluşsallığını gerçekleştirmesi için toplumla olan ilişkilerinin nasıllığının konu edilmesi, insanın toplum içinde varoluşunun konu edilmesi önemlidir. Bunu sosyal varoluş (Sosyal oluş için Bkz. Ertürk, 2012: 150-158) olarak da ifade edebiliriz. Burada din eğitiminin sosyal varoluşu gerçekleştirme durumunu ele alacağız.

Bugünkü din eğitiminin temellendirmelerinden biri de bireyi toplumsallaştırmak olarak ifade edilmektedir (Tosun, 2005). Bununla bireyin içinde yaşadığı toplumla uyumlu ilişkiler sergilemesi için içinde yaşadığı toplumun dini yaşayışı hakkında öğrencinin bilgilendirilmesi amaçlanmaktadır. Ancak, bu toplumsallaşma kelimesinin içinin yine de tam olarak doldurulduğu söylenemez. Toplumsallaşma ile amaçlanan öğrencinin toplumla uyumlu, toplumun düzenine ayak uyduran, kendisini akıntıya kaptıran bir bireyin yetiştirilmesi de amaçlanabilir. Bunun yanında toplumla sağlıklı ilişkiler kuran ancak toplumun bir kölesi olmayan özgür bireylerin yetiştirilmesi de amaçlanabilir. Birinci durumda öğrenci, kendisi olamaz. Kitleler içinde kendi varlığını unutan birey hayata dair sorumluluklarını da unutur (Cevizci, 2011: 147). Böyle bir din eğitiminin standartlaştırmaya neden olduğu, kişisel farklılıkları, insanlığın gereği olan çeşitliliği ortadan kaldırdığı söylenebilir (Tozlu, 1997: 67). Böyle bir durumda toplum, kişilerin kendi kendilerini belirlemede en önemli

sınırlayıcı olma özelliği kazanır (Gutek, 2011). Oysaki ikinci durumda birey gerçek bir ben olur, toplum bireyin varoluşunun gerçekleşmesinde önemli bir unsur olur.

Bireyin içinde yaşadığı toplumu tanıması aynı zamanda içinde yaşadığı kültürü tanımasını da kapsayabileceği için birey-kültür ilişkisini de burada ele alacağız. Bireyler toplumdan bağımsız olmadıkları için bireylerin hoşgörü kültürünün oluşması amacıyla içlerinde yaşadıkları toplumun kültürünü tanımaları önemlidir (Gutek, 2011). Burada önemli olan husus bireyin kültürün nesnesi mi yoksa öznesi mi olduğudur (Aydın, 2011). Sonuç olarak bireylerin kendi değerlerini oluşturmaları, var olmaları ve akabinde kendi özlerini oluşturmaları önem kazanmaktadır.

Eğitimin kalabalık gruplara yapılması standartlaşmayı beraberinde getirebilmektedir. Bu standartlaştırma kaliteyi arttırmayı amaçlarken, bireyselliği de engelleyebilmektedir. Aynı zamanda bireyler de bir toplumsal kontrol algısına da neden olabilmektedir (Gutek, 2011). Ayrıca, öğrenciler sosyal aidiyetin getirdiği rahtlıkla toplumdaki bireyleri çeşitli kategorilere ayırıp toplumdaki hakim kurallara düzenli olarak uyarlar (Gutek, 2011). Bireyin kendi varoluşunu gerçekleştirmesi için, kalabalık gruplara yapılan öğretimde bireylerin biriciklilerini ortaya çıkaracak yönde faaliyetlere yer verilebilir (Gutek, 2011). Sosyal varoluşun gerçekleşmesi toplumun her dediğine muhalif bir bireyin yetiştirilmesi olarak da anlaşılmamalıdır. Yukarıda da ifade edildiği gibi birey akıntıya kapılmadığı gibi başkaları ile sağlıklı ilişkiler de kurabilmelidir.

Birey-toplum ilişkisini ele almışken din eğitiminde öğrencinin ailesi ile olan ilişkileri de tartışılabilir. İnsanın varoluşsallığını gerçekleştirebilmesi için ebeveyn dahi kararı çocuğa bırakmalıdır. Ebeveynler çocuklarının İslam'ı yaşamasını isteyebilirler. Ancak, İslam'ı yaşamak konusunda kararı çocuk vermeli, ebeveyn bu konuda sadece kılavuzluk yapabilir. Bireyin kendi iradesi ile kendi kararını vermesi sağlanmalıdır.

Din Eğitiminde Öğrenci-Öğretmen İlişkisi

Din eğitiminde öğrenci-toplum ilişkisi ile yakından ilişkili olan öğrenci-öğretmen ilişkisine bakacağız. Bilindiği gibi ülkemizde geleneksel ve çağdaş eğitim yaklaşımları şeklinde yapılan ayrımlarda geleneksel yaklaşımda öğretmenin, çağdaş yaklaşımlarda ise öğrencinin merkezde olduğu vurgulanmaktadır. Oysaki öğretmenin ve öğrencinin gerçek rolünün ne olduğu, ikisinin arasındaki ilişkinin türünün temellendirilmeye ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Buber'e göre öğrenci merkezli yaklaşım öğrencinin özgürlüğünü ön plana alırken eğitimcinin rolünü yanlış yorumlar. Buna karşılık geleneksel yaklaşım da eğitim de öğrencinin rolünü göz ardı etmiştir (Tüzer, 2009). Buber, modern eğitimin öğrencinin özgürlüğünü ve yaratıcı içgüdüsünün geliştirilmesini yanlış yorumladığını ifade eder. Modern eğitimin yaratıcı içgüdü ile bireyin dünyayı fethetmesine yönlendirdiğini, ancak bireyin dünyayı fethetmek yerine kendisini dünyaya açmasıyla, dünyaya iştirak etmesiyle birey varoluşunu gerçekleştirebilir (Tüzer, 2009). Dünyaya baskın ya da dünyaya maruz kalan bir bireyden ziyade kendi dünyasını kuran bir bireyin otantik bir varoluşu gerçekleştirebileceği söylenebilir (Ertürk, 2012). Buber özgürlüğün de baskının karşıtı olmadığını, özgürlüğün gerçeğe iştirak etmek olduğunu vurgular (Tüzer, 2009).

Her bireyin geçmişi, tecrübeleri vardır ve her birey özgür ve farklılıklara sahiptir. Dolayısıyla öğretmen-öğrenci ilişkisinde öğrencinin bir gerçeklik olduğunun göz önünde bulundurulması önemlidir (Tüzer, 2009). Öğretmeninde öğrencinin de otantik bir varoluşa sahip olmaları amacıyla ben-sen ilişkisi önerilebilir (Gutek, 2011; Ayrıca, ben-sen ilişkisi için bkz. Ertürk, 2012: 154-156). Çünkü ben-o ilişkisi benler arasındaki ilişkide beni nesneleştirmeye neden olur. Ben-sen içgüdüsü ile yaratma içgüdüsü yerine, birlik oluşturma, gerçekliğe birlikte iştirak etme sağlanır (Cevizci, 2012, Tüzer, 2009).

Din Eğitiminde Bilgi Anlayışı

Din eğitimine konu edilen bilgi anlayışı/din/din anlayışı ülkemizde din eğitiminde en çok tartışılan konular arasında görülebilir. Bilginin öznelliği/mutlaklığı çerçevesinde vahyin din eğitimine konu olmasıyla din eğitiminde bilginin mutlaklaştırılacağı tartışılmaktadır. Vahiy mutlaktır, o halde bilginin öznelliği nasıl mümkün olacaktır? Burada hakikatin öznelliğini vurgulayan varoluşçu yaklaşım (Gündoğdu, 2007) çerçevesinde bu konu ele alınacaktır.

Bu dünyada nesnel bilgilerin olduğu inkâr edilemez. Ancak, varoluşçu anlayışa göre salt objektif bilgi, insan gerçeğini tamamen ortaya koyamaz (Tozlu, 1997). Önemli olan o nesnel bilgilerin bireylerin yaşamına nasıl katkı

sağladığıdır (Cevizci, 2011). Bilgi insanın varoluşuna sağladığı katkı ölçüsünde önemlidir. Birey için anlam ifade etmeyen bilginin o birey için geçerliliğinden bahsetmek zordur (Cevizci, 2011). Bilginin birey için taşıdığı anlam önemlidir. Söz konusu din eğitimi olunca bilginin öznelliğinin daha çok önem kazandığı söylenebilir. Kierkegaard da inancın bireyin dışındaki soyut bir düşünce sistemini içermediğini, inancın bireyin içinden, öznel yaşantılarından kaynaklandığını vurgulamaktadır (Gutek, 2011).

Hakikatin öznel olduğu ve inanç öznel yaşantılardan kaynaklandığı için bireyin kendisini tanımasının önem kazandığı söylenebilir. Bu açıdan varoluşçu felsefi yaklaşım, bireyin dünya içindeki konumunu bilmesine, sınırlı yönünü bilmesine (Cevizci, 2011: 150) aynı zamanda varoluşunu en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için özgürlüğünü bilinçli kararları ile harekete geçirmesine (Ertürk, 2012) önem vermektedir. İslam eğitimi söz konusu olunca tasavvuf geleneğimizdeki "Kendini bilen Rabbini bilir." sözü de bu duruma örnek olarak verilebilir.

Eğitim sürecine konu edilecek bilgiyi kimin belirleyeceği de tartışılacak konular arasındadır. Ergenlik döneminden sonra birey kendi kararlarını kendisi verebilecek olgunluğa geldiği için bu dönemden sonra kararı öğrencinin vermesi sağlanmalıdır. (Varoluş öncesi ve varoluşsal eylem ayrımı için bkz. Gutek, 2011). Bu dönemde öğrencinin sağlıklı kararlar verebilmesi ise bu dönemden önceki yaşantısı ile yakın ilişkilidir. Bu dönemden önce sürekli baskı altında olan bireyin bu dönemde sağlıklı karar vermesini beklemek zordur.

Şimdi bilginin öznelliği/mutlaklığı çerçevesinde vahyin din eğitimine konu edilmesi sorusunu tekrar sorabiliriz. Vahyin birey için taşıdığı anlam önemlidir Birey vahyin kendi hayatıyla ilişkilendirebilmelidir. Bu da bireyin vahiyle bizzat karşılaşarak onu yorumlamasıyla mümkün olabilir. Öğrenenin bilgi karşısındaki konumu, din eğitiminin niteliğini belirleyen önemli bir faktördür. Kendisine sunulan bilgiler karşısında nesne konumunda olan birey kendi dindarlığını inşa edemez, sürekli başkaları tarafından yönetilen biri haline gelir (Aydın, 2011).

Din Eğitimi Sürecinin Nasıllığı

Bu başlık altında din eğitimi programları, din eğitiminde kullanılacak yöntemlerin insan gerçekliğiyle olan ilişkisini ele alacağız. Bu bağlamda şu soruya cevap arayacağız. "Nasıl bir din eğitimi süreci bireyin varoluşsallığını gerçekleştirmesine katkı sağlayabilir?"

Öncelikle varoluşçu yaklaşım insanın anlaşılmasına katkı sağlayan tüm disiplinlerin eğitim programında yer alabileceğini vurgular (Cevizci, 2011). Bununla birlikte, bütün bireyler için standart eğitim programlarının katı bir şekilde uygulanmasından ziyade, eğitim programlarının esnekliği, bireye duyarlı olması önemlidir. Bu durum da "açık sınıf" kavramı ile açıklığa kavuşturulabilir. Açık sınıf, belli bir plana sahip olmakla birlikte öğrencilere geniş seçeneklerin sunulduğu, öğrencilerin öğrenmek istedikleri konuları seçmeleri konusunda teşvik edildiği bir ortamı ifade etmektedir (Gutek, 2011).

Din eğitimi sürecinin bireyin varoluşsallığına katkı sağlaması için eğitim sürecinde kullanılan yöntemlere de bakılmalıdır. Ezberci eğitim varoluşun bilinçli bir sujenin eylemi (Ertürk, 2012) olduğu ilkesi ile çelişmektedir. Ayrıca, ezberci eğitimle birey bilgiyi yaşamı ile ilişkilendiremediği gibi bilgiyi eyleme dökme becerisine de sahip olamaz (Aydın, 2011). Bu önemli bir sorun olarak görülebilir. Bu açıdan, Sokrat yönteminin öğrencinin varoluşsallığına katkı sağlayacağı söylenebilir (Tozlu, 1997). Fakat idealizmden farklı olarak burada öğretmen sorduğu soruların cevabını bilmez (Gutek, 2011). Ayrıca, yaşamı gözlemlemek ile yaşama katılmak arasında önemli bir fark olduğu için (Gündoğdu, 2007) birey eylemlerine de önem verilmelidir. Din eğitiminin bireyin kendi dindarlığını yapılandırmasına fırsat vermesi sağlanmalıdır.

Cevizci varoluşçu yaklaşımın eğitim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde şu üç aşamayı öne sürdüğünü ifade eder. Önce bireyin mevcut inançlarıyla ilgili tutarlı bir kavrayışa ulaşması sağlanır. İkinci aşamada birey mevcut inançlarıyla yüzleşme aşamasına gelir. Üçüncü aşamada ise birey mevcut inançlarını sorgular, bu inançlar üzerinden kendisiyle hesaplaşır ve böylece varlığına anlam yükler (Cevizci, 2011). Böylece inanç bireyin hayatına anlam katan bir olgu olur. Buber'in de "kişiyi kendi varoluşundan sorumlu tutarak Tanrıyla yüz yüze getirebilme"yi vurguladığı ifade edilmektedir. Otantik bir varoluş kişinin mutlak kişi ile doğrudan ilişki kurması ile mümkün olabilecektir (Tüzer, 2009).

Eğitim sürecini ölçmek amacıyla kullanılan ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının da bireyin varoluşsallığına katkı sağlaması beklenmektedir. Bugünkü din eğitiminde alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılması gündemde olmakla birlikte hala çoğunlukla standart testlere göre öğrencilerin iyi-kötü diye kategorize edildiği söylenebilir. Bu durum makine zihniyetinin bir yansıması olarak düşünülebilir. Böyle bir ölçme-değerlendirme yaklaşımı, bireyselliğin göz ardı edildiğini, öğrencilerin fabrika üretimindeki ürünler gibi muamele gördüğü söylenebilir. Böylece, eğitim, çok az insanın kazandığı bir yarışa dönüşme durumuna gelmiştir (Gutek, 2011).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Makalede bugünkü din eğitimi, insanın varoluşsallığına katkı sağlama durumu açısından incelenmiştir. Bunun için öncelikle günümüzde kabul edilen din eğitimi tanımına bakılmıştır. Bu açıdan bugünkü din eğitiminin insanı tüm yönleriyle ve özne olarak görüp görmediğinin sorgulanabileceği söylenebilir.

Varoluşçu felsefi yaklaşım tüm yönleriyle insanı merkeze aldığı için bugünkü din eğitiminin de insana olan bakışı incelenmiştir. Bugünkü din eğitiminde öğrenci-toplum ilişkilerinde bireyin toplumla sağlıklı ilişkiler kurabilen, ancak toplumun kölesi olmayan birey olması vurgulanmıştır. Bununla ilişkili olarak öğrenci-öğretmen ilişkilerinde de öğrenci merkezli-öğretmen merkezli yaklaşım tartışmalarından ziyade her iki tarafında bir gerçeklik olduğu inancından hareketle kurulacak bir ilişkinin önemine dikkat çekilmiştir.

Bugünkü din eğitiminde öğrencinin hayatından kopuk nesnel bilgilerin öğrenciye bir katkı sağlamayacağı, hakikatin öznel olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda din eğitimi sürecinin de bireyin inancını yeniden yapılandırmasına, içselleştirmesine katkı sağlayacak şekilde olması önem arz etmektedir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aydın, M. Ş. (2011). *Açık Toplumda Din Eğitimi (Yeni Paradigma İhtiyacı),* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
Buhârî, "*İman*", 41; Müslim, "*İmâre*", 155.

Cevizci, A. (2011). *Eğitim Felsefesi,* İstanbul: Say Yayınları.

Ertürk, R. (2012). *Varoluşsal Din Felsefesine Giriş,* İstanbul: Yarın Yayınları.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme* (8. Baskı), Ankara: Meteksan Matbaacılık.

Gutek, G. L. (2011). Çeviren: Nesrin Kale, *Eğitime Felsefi Ve İdeolojik Yaklaşımlar (3. Basım),* Ütopya Yayınları, Ankara.

Gündoğdu, H. (2007). Varoluşçu Felsefelerdeki Bazı Ortak Özellikler, *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 7(1*), 95-132.

Macquarrie, J. (1972). *Existentialism,* Philadelphia: The Westminster Pres.

Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Ortaöğretim Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Dersi (9, 10, 11 Ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Tosun, C. (2005). *Din Eğitimi Bilimine Giriş (3. Baskı),* Ankara: Pegem A Yayınları.

Tozlu, N. (1997). *Eğitim Felsefesi,* İstanbul: MEB Yayınları.

Tüzer, A. (2009). Varoluşçu Düşünür Martın Buber'in Diyalog Felsefesi Ve Bu Felsefi Yaklaşımın Eğitim Açısından Uzanımları, *Felsefe Ve Sosyal Bilimler Dergisi,* 8, 17-40.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:17 ISSN: 2146-9199

GEMS PROGRAMI – MATEMATİK VE FENDE BÜYÜK BULUŞLAR

Arş. Gör. Şefika Sümeyye Çam
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
ssubay@ogu.edu.tr

Özet

GEMS programı ilk olarak 1984 yılında California Üniversitesi bünyesinde yer alan Lawrance Hall of Science adlı bir fen merkezi tarafından oluşturulmuştur. Bu program; öğrencilere fen ve matematiği erken yaşlarda eğlenceli etkinlikleriyle sevdirmeyi, aktif öğrenme yoluyla bilimin tüm süreçlerini yaşama imkanı vermeyi amaçlayan kaliteli ve esnek bir ders programıdır. Dev boyutlu sabun köpükleri oluşturulması, güneş ısısı deneylerinin yapılması, parmak izi tespiti gibi bütün GEMS etkinliklerinin amacı öğrencilerin hayal gücünü harekete geçirmektir. GEMS programında, fen ve matematik bilimsel süreçlerle birleştirilmiş olarak uygulanır. Dünya genelinde bu program, okul öncesinden başlayıp onuncu sınıfa kadar devam etmesine karşın; ülkemizde daha çok okul öncesi dönemi ile sınırlı kalmıştır. Bu bakımdan bu araştırmada, dünyadaki uygulamalar ile yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen GEMS programının tanıtılması amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: GEMS programı, Fen ve Matematik Entegrasyonu, Bilimsel Süreç Aşamaları

GEMS PROGRAM-GREAT EXPLORATION IN MATH AND SCIENCE

Abstract

GEMS program first established by a science center called Lawrence Hall of Science Located at the University of California in 1984. This high-quality and flexible program aims to provide; to ingratiate the science and math lessons with fun activities at an early age and to live all the process of science through active learning. The purpose of all activities in GEMS, such as the creation of giant soap bubbles, solar heat experiments and fingerprint identification, to mobilize the imagination of the students. In GEMS, math and science are combined with scientific processes. Throughout the world, this program despite the continuation of starting from pre-school until the tenth grade, in our country it was limited to the period of pre-school. In this regard, in this study GEMS program supporting lifelong learning with applications in the world are presented.

Keywords: GEMS program, Integration of Mathematics and Science, Science Process Stages

GİRİŞ

Problem Durumu

Teknolojik gelişmelerle birlikte bilimsel bilginin hızla ilerlediği günümüzde, öğretim programlarında ilköğretim öğrencilerinin bilim okuryazarı olarak topluma kazandırılmaları amaçlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2013). Bu amaçla her öğrencinin bir bilim insanı gibi çevresindekileri gözlemleyip anlamlandırması beklenmektedir. Böylelikle bilgiye ulaşmanın yollarını kazanmaları hedeflenmektedir.

Başarıyı arttırmaya ilişkin yapılan sayısız çalışmaya rağmen dünya çapında ülkemize bakıldığında yerinin son sıralarda olduğu görülmektedir. Yücel, Karadağ ve Turan (2013) tarafından hazırlanan TIMSS 2011 raporuna göre, matematik başarı puanı yüksek olan öğrencilerin, hem matematiğin bütün öğrenme alanlarında hem de bütün bilişsel süreçlerde başarılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu rapora göre ülkemizde matematik başarı puanının ortalamanın altında olduğu belirtilmiştir. Karaer (2006)'ya göre, bazı öğrenciler matematik konularında yetersiz bilgiye sahip oldukları için fen derslerini sevmemektedirler. Olumsuz tutum içerisinde olan öğrencilerin, fen derslerinde başarısız olmaları kaçınılmaz bir gerçektir. Fen ve matematik alanlarına ilişkin

başarı durumlarının bu alanların birbirine olan ilişkilerinden kaynaklı olduğu söylenebilir (Uzun, Bütüner ve Yiğit, 2010).

Bilimin; sorgulama, işbirlikçi girişim ve dünyayı anlamlandırma görüşü üzerine kurulu dersler ile sağlanması mümkündür. Bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması; fen dersleriyle deney gözlem yapılarak, bireysel ya da grupça çalışarak, yaparak yaşayarak öğrenme ortamları sağlanarak birçok yöntem ve teknikle mümkün olabilir. Ancak, öğrencilerin gruplama, eşleme, ölçme, sınıflama gibi yöntemleri kullanarak bilgileri yorumlayabilmesi ve bilgilerinin kalıcılığını sağlaması için fen derslerindeki konuların matematikle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Bu iki dersin entegrasyonunun yeterli düzeyde olmadığı ilgili literatür incelendiğinde görülmektedir.

Bunun yanı sıra her öğrencinin ihtiyacına göre bir öğrenme ortamıyla karşılaşmadığı problemi üzerine son yıllarda çeşitli çalışmalar yapan Amerikalı bilim insanı Tomlinson (2005), öğrencilerin okul sıralarına çeşitli deneyimler, önbilgiler, zeka, ilgi, yetenek ve kültürel farklılıklarla geldiklerini; ancak tamamından aynı şartlarda aynı şeyleri öğrenmeleri beklendiğini ifade etmiştir. Her öğrenci farklıyken hepsinin aynı sınavda aynı düzeyde başarıyı göstermesi beklenmemelidir.

Dünya çapında Matematik ve Fen'de Büyük Buluşlar (GEMS-Great Exploration in Math and Science) Programı ile bu problemlerin üstesinden gelmek amaçlanmıştır. Bir çok ülkede uygulanmakta olan GEMS programı öğrencilerin öğrenmeye ilişkin tutumlarını ve başarı düzeylerini arttırmıştır. GEMS programı anaokulu düzeyinden onuncu sınıf düzeyine kadar her öğrenciye hitap edebilecek şekilde tasarlanması mümkün olan bir programken, ülkemizde daha çok okul öncesi dönemde ve bazı özel okullarda bu programa yer verildiği görülmüştür. Buradan GEMS programının maliyetinin yüksek olduğu düşünülse de aslında çok ucuz malzemelerle programın amaçlarının sağlanmasının mümkün olduğunu söylenebilir.

Matematik ve Fenin Birleştirilmesi

Farklı derslerin birleştirilmesi; entegrasyon, kaynaştırma, disiplinler arası bağ gibi terimlerle açıklanmaktadır. Leaderman ve Niess (1997)'e göre, farklı alanların fark edilmeyecek şekilde harmanlanması yani disiplinler arası iki konunun bağlantılı hale getirildiği ama iki konunun da ayrı ayrı görülebildiği bir karışım olarak ele almak ile kaynaştırma sağlanmış olur.

Son zamanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde sorunlara çok boyutlu bakma ve disiplinler arası ilişkilerin önemi dikkatleri çekmektedir. Bu doğrultuda farklı disiplinleri birleştirme yönünde çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Yapılan çalışmalara bakıldığında; en uygun birleştirilebilen disiplinlerin, uygulama alanları ve problem çözmedeki bilimsel yaklaşımları açısından matematik ve fen olduğu tespit edilmiştir (NRC,1996. akt. Taşkın ve ark. ,2005). Denmark (1988)' e göre, özellikle matematik dersinin birçok araştırma ve önemli çalışmanın merkezi olduğu ileri sürülerek, öğrenciler tarafından fark edilebilmesi için farklı disiplinlerle birleştirilmesi gerektiği öne sürülmektedir. Roebuck ve Warden (1998) da, "her seviyedeki öğrencinin bilimsel araştırma yapabilmesi için matematiksel bilgilerini geliştirmesi gerektiği" hususunda dikkat çekmektedir.

Deveci (2010)'un *Rutherfort ve Ahlgren (1989)'dan* aktardığına göre;

> *"Fen ve matematiği öğrenmenin ana noktası, bu disiplinleri ayrı ayrı anlamak değil; fen okuryazarlığına odaklanmaktır. Temel çalışmalar, fen ve matematik bağlantılarını içermelidir. Öğrenciler gözlem yaparken, keşfederken, hipotez kurup tahminler yürütürken, iletişim kurup tartışırken, bilgiyi yorumlarken ve aktarırken, matematiği bilimsel çalışmaların bir parçası olarak algılamalı"*.

Fen ve matematik etkinlikleriyle öğrenciler bilimsel süreç becerilerini kazanırken; sınıflandırma, ölçme, gruplama, sıralama, eşleştirme, uzaysal konum gibi bir çok kavramı da aktif bir şekilde öğrenirler. Bu sayede öğrenciler, öğrenme merakı edinerek, etkili düşünme becerileri ve buna bağlı olarak da sözel yeteneklerini geliştirmiş bireyler olarak topluma kazandırılabilirler (Koçyiğit, 2007).

Yapılan bir diğer çalışmada yine; araştırma, keşfetme, sorgulama, tahmin etme, analiz, sentez, işbirliği, tartışma, problem çözme, ortak karar verme ve girişimcilik gibi çeşitli zihinsel ve üst düzey becerilerin kazandırılmasında fen ve matematik eğitiminin temellerinin çok önemli olduğu vurgulanmıştır (Güven, 1989; Akt. Sarıtaş, 2011).

Gallagher (1979)'a göre fen ve matematikte ortak temel becerileri; gözlem yaparak bilgiye ulaşma, bilgiyi ölçme ve hesaplama, tablo ve grafikler ile bilgiyi yorumlayıp bir çıkarım yapma, sonuçlara göre tahmin yaparak bir fikir ileri sürmektir. Bu kapsamda, matematik ile fenin birleştirilmesi ile; öğrencilerin teknolojik çağda, ilerleyen ve gelişen dünyayı anlamlandırmaları, olayları takip edebilmeleri ve bir bilim insanı edasıyla yeni fikirler ileri sürebilmeleri anlamında büyük kolaylıklar sağlayacağı söylenebilir. Matematik ve fenin bu ortak noktalarını ele alıp bu iki dersi entegrasyon yoluna giden bir çok proje vardır. Bunlardan biri de GEMS (Great Exploration in Math and Science)'dir (Deveci,2010).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada matematik ve fenin birleştirilmesiyle; bilimsel süreç becerileri ile sorgulama, işbirliği ve hayatı anlamlandırmayı, çeşitli güdümlü keşif etkinlikleriyle planlanan GEMS programı hakkında genel bilgiler vermek amaçlanmıştır. Bu anlamda dünya çapında ve ülkemizde yapılan çalışmalara yer verilip, GEMS programının hedefleri, içeriği, süreci ve değerlendirme yöntemleri açıklanmıştır.

Araştırmanın Önemi

Matematik ve fenin entegrasyonunu temele alan GEMS programına yönelik ülkemizde yapılan çalışma sayısı bir tane ile sınırlı kalmıştır. Sarıtaş (2011) tarafından yapılan bu çalışma ise okul öncesi döneme hitap edecek şekilde tasarlanmıştır. Halbuki literatür incelendiğinde GEMS programının okul öncesi dönemle başlayıp onuncu sınıfa kadar sürdürülebileceği görülmektedir. Bu anlamda genel bir çerçevede literatür bilgisi oluşturulması ve sonraki çalışmalara kaynak olması bakımından bu çalışmanın önemi ifade edilebilir.

GEMS Nedir?

GEMS programı, 1984 yılında California Üniversitesi bünyesinde yer alan, öğretmen eğitimi ve müfredat geliştirme merkezi olarak da bilinen Lawrance Hall of Science adlı bir fen merkezi tarafından oluşturulmuştur (Barrett ve diğ., 1999).

GEMS, öğrencilere fen ve matematiği erken yaşlarda eğlenceli etkinlikleriyle sevdirmeyi amaçlayan, bilimin tüm süreçlerini aktif öğrenme yoluyla yaşamalarına imkan veren kaliteli ve esnek bir ders programıdır. Bu bağlamda eğitimcilere ve ailelere yönelik kursları, seminerleri, kılavuz kitapları bulunmaktadır. Bunlarla birlikte uluslararası iletişim ağıyla sürekli gelişmekte ve okul müfredatlarını tamamlayıcı bir programdır (Barrett ve diğ., 1999).

GEMS'in Hedefleri

GEMS Programının hedefleri Barber ve Bergman (1988)'e göre aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

- Matematik ve fenin birleştirilerek bilimsel süreç becerilerinin kazandırılmasını,
- Öğrencilerin matematik ve fenin temel kavramlarını anlamalarını,
- Matematik ve fene karşı olumlu tutum geliştirilmesini,
- Matematik ve fen becerilerinin önemini kavratıp bunları öğrencilere kazandırmak,
- Öğrencilerin bağımsız öğrenen, eleştirel düşünebilen, sorgulama,analiz,sentez yapabilen, varsayımlarda bulunabilen, çıkarımda bulunabilen,yeni fikirler üretebilen…vs. kısaca bir bilim insanı gibi çevreyi algılamasını,
- Ailelerin öğrenme öğretme sürecinde aktif rol almasını,
- Uygulama yönelik etkinlikler ile öğrenmenin kalıcılığını,
- Yaşam boyu öğrenmeyi sağlamaktır.

GEMS'in Benimsediği Yaklaşımlar

GEMS programında etkinlik ve beceri listelerinin yanında, benimsediği yaklaşımlar da önemlidir. Öğretim programlarının tamamı belirli bir bilim görüşünü anlatır ve bu görüş üzerine temellerini kurar. GEMS etkinlikleri de ilk olarak "sorgulama" ile başladığı için bilimin bir sorgulama olduğu mesajını öğrencilere iletir. Sorguyla başlayıp takım halinde ilerlemeyi sağladığı için de bilimin "ortak bir girişim" olduğunu yansıtır. Öğrencilerin işbirliği ile çevrede olan biteni anlamlandırma yoluna iletilmesi ile ise "dünyanın anlamını bulmak" görüşünü yansıtır. Örneğin; baloncuklar konusunda takımlar halindeki çocuklar deterjanlı su ile yaptıkları baloncukların boylarını legolarla ölçerek en büyük köpük balonunun kaç lego büyüklüğünde olduğunu saptamaya çalışırlar.

Takımlar halinde, işbirliği ile problemi çözmeye çalışırlar. Böylelikle öğrenciler olayları anlamlandırmaya çalışırlar (www.itugvo.k12.tr).

Açıklanan örnekteki gibi GEMS etkinliklerinin birçoğu bilim ve matematiğin entegrasyonuna odaklanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme teorisine dayanan GEMS programı; merak unsurunu temele alarak, öğrencileri öğrenmenin merkezine alan güdümlü keşif ve öğrenen merkezli yaklaşımı benimser (Barber,2001). Bu yaklaşımla beraber araştırma ve pratiği temele alan GEMS'in içeriği; bilimsel fikirler, bilimsel süreçler ve bilimsel merakın doğasını temsil eden öğrenme hedefleriyle ilişkilidir. GEMS etkinlikleri birbirini tamamlayan konularda disiplinler arası bağlantı kurarak hem becerileri geliştirir hem de bilimsel bilgiyie bilimsel yollarla ulaşmayı sağlar. Matematik ve fen; dil, sanat, tarih, müzik ve tiyatro gibi diğer bilim alanlarıyla iç içe geçmiş durumdadır (Barrett ve diğ., 1999).

Birden çok alana hitap eden GEMS programı, çoklu zeka ve öğrenme stilleri yaklaşımlarını da benimsemektedir. Birden fazla disiplinden faydalanılarak hazırlanan etkinlikler; farklı yetenek, zeka, ilgi ve bilgi düzeyindeki öğrencilerin tarafından kendilerine uygun biçimde ele alınmasına olanak tanımaktadır. Görsel, işitsel ve dokunsal öğrenme stillerinin tamamına uygun olup her öğrencinin öğrenmesini sağlamaktadır. Böylelikle her öğrenciye eğitim eşitliği sağlanmış olur. Bu sebeple GEMS programı, akranlarına göre daha geç öğrenen ya da öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için de büyük bir fırsat oluşturur (Barrett ve diğ., 1999).
Son yıllarda Amerikalı bilim insanı Tomlinson tarafından ortaya atılan farklılaştırılmış öğretim programı temellerine bakıldığında GEMS programı ile birçok noktada benzerlikler görülmektedir. Bunlardan en önemlileri; öğrencilerin farklı ilgi, yetenek, bilgi ve zekalarda olduğu gözetilerek öğretim sağlanması, bilgiye ulaşma yollarının sağlanması için öğrencilerin öğrenmenin merkezine alınması ve bir konunun derinlemesine incelenmesinin önemi üzerine ilkelerdir. Bu anlamda GEMS programının farklılaştırılmış öğretim programına da hitap ettiği söylenebilir.

GEMS'in İçeriği

GEMS programına göre etkinlikler öncelikle öğrencilerin ilgilerini çekmeyi hedeflemelidir. Bu doğrultuda hazırlanan GEMS etkinlikleri kolayca elde edilebilen ucuz materyallerle tasarlanmaktadır. Asıl amaç, her kesimden her bireyin mevcut şartları kullanarak bu etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir. Tüm öğrencilerin etkinliklere katılımı için programın esnek olma boyutuna önem verilmektedir. Bu program kapsamında öğretmen, sınıfın düzeyine göre uygun etkinlikleri seçip zamanı kısa ya da uzun tutabilir, gerektiği yerlerde tekrarları sağlayabilir, çoğu zaman da konuyu tekrar etmekten çok derinlemesine inceleme yönüne gidebilir (www.lawrencehallofscience.org).

Öğrencilerin kendi başlarına buluş yapmalarına olanak tanıyan GEMS etkinlikleri; fermuarlı bir çanta içinde gerçekleşen kimyasal tepkimeden dev boyutlu sabun köpüklerinin oluşturulmasına, güneş ısısı deneylerinden parmak izi tespit etme deneylerine, ağaç evlerden yumurtaların yapısına kadar hayal gücünü harekete geçiren çeşitli buluşlar şeklinde olabilir (Huber and Burton,1995).
Lawrance Hall of Science merkezinde GEMS programı kapsamında hazırlanan etkinlikler için öğretmenlere kılavuz kitaplar hazırlanmıştır. Bu kitaplarda bir konunun derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili üniteye dair tüm aşamalarda her türlü yönlendirmeyi içermekte olup uygulanan mevcut programla kombine halinde yürütülebileceği gibi tek başına da kullanılabilecek şekilde tasarlanmıştır (www.lawrencehallofscience.org).

GEMS Süreci- Nasıl Uygulanır?

GEMS etkinlikleri geleneksel öğretim metotlarında olduğu gibi bir kavramın verilmesiyle başlamak yerine, bir eylemle başlar. Öğrenciler bir olay içerisinde kendilerini bulup sorgulamaya başlarlar ve konu hakkında bir fikre sahip olduktan sonra soru sorarlar. Eylemin açıklamadan önce gerçekleşmesi, öğrencileri kendiliğinden harekete geçirerek eleştirel düşünme becerileri kazandırmış olur. Eleştirel düşünerek sorgulamaya başlayan öğrenciler böylelikle konunun temelindeki kavram ve fikirleri anlamak için gerekli deneyime sahip olurlar (Barber ve Bergman, 1988).

GEMS etkinlikleri ile öğrenciler bilim insanlarının yaptıkları çalışmaların gerçekte ne olduklarını görebildikleri için öğrenme için daha güdümlü olurlar. Bunun için; öğrencilerin ön planda oldukları bir ortamda kendiliğinden harekete geçmesi beklenerek, konunun temelindeki kavramları anlaması ve eleştirel düşünmesi

sağlanmaktadır. Kazanılan bu sorgulama davranışının günlük hayata geçirilmesi ve yaşam boyu öğrenmenin sağlanması esas alınmaktadır (Barrett ve diğ., 1999).

Öğretmenler ise bu süreçte öğrencilerin gerekli kazanımlara ulaşabilmeleri için rehberlik etmektedirler. Öğrencilerin bilgiye ulaşmaları için yönlendirmekte ve başaramadıkları yerde destek olmaktadırlar. Desteği hisseden öğrenciler etkinlikleri gerçekleştirip sorgulamayı, sonuç çıkarmayı ve yeni fikirler üretmeyi öğrenmektedirler(Barret ve diğ., 1999). En basit etkinliğin bile bir problemle başlatılması ile, bilimsel süreç aşamalarının öğretmen rehberliğinde öğrencilere kazandırılabileceği söylenebilir.
GEMS programında matematik ve fen bilimsel süreçler ile birbirine entegre edilmektedir. Bu süreçler, bilimsel ve matematiksel sorgulama için önemlidir. Öğrenciler soru sormak, gözlem yapmak, veri toplamak, topladığı verilerden çıkarımlarda bulunmak ve bunlar üzerine yeni fikirler üretebilmek için bilimsel süreçleri kullanarak sorgulama yeteneklerini geliştirmeye başlarlar. Böylelikle yaşam boyu öğrenmeleri desteklenmiş olur (Barrett ve diğ., 1999).

Sorgulama yeteneği soru sormayı bilmekle paralel olarak gelişmektedir. İncelenen çalışmalarda, iyi sorular soran öğrencilerin sorgulama yeteneğinin ve olaylardan hareketle bilgiye ulaşma düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. İyi soru sormayı öğrenmenin eğitimin en zorlayıcı kısmı olduğu vurgulanmaktadır. “Suyun kaç hali vardır?” gibi tek cevaplı sorulardansa, “Su neden soğuk havada genleşir?” gibi düşündürücü soruların yaratıcılığı arttırdığını söylemek mümkündür. Öğrencilere düşünme becerilerini arttıracak kapsamlı sorular sorma alışkanlığı kazandırılması ile GEMS etkinliklerinin amacına ulaşması sağlanmaktadır.

GEMS’de Değerlendirme

GEMS programı ile öğrenciler bildiklerini yansıtmaktan çekinmedikleri için öz değerlendirme yapmalarına olanak tanır. Bu bağlamda öğrencilerin ne bildiklerini öğrenip buna göre öğrenmenin devamını sağlamak, öğrenme için daha iyi yolları belirlemek ve programın amacına tam anlamıyla hizmet edebilmesi için değerlendirme yapmak önemlidir. Program kapsamında değerlendirmeler daha çok tüm stratejileri bir arada tutan portfolyolar ile sağlanmaktadır. Ülkemizde de bazı okul öncesi eğitimlerinde öğretmenlerin her öğrencisi için gözlemlerini içeren bir portfolyosu bulunmaktadır. Yıl boyunca yapılan çalışmaların bulunduğu portfolyoda öğrencilerin kendi beceri ve yeteneği ile yaptığı çeşitli etkinlik örnekleri bulunmaktadır. Böylelikle hem ailelerin süreci takip etmesi hem de öğrenmenin süreci değerlendirmesi sağlanmış olur. öğretmen bu çalışmalar sonucunda, portfolyolara bakarak öğrencilerin gelişimini somut olarak değerlendirebilir (Barrett ve diğ., 1999; Akt. Sarıtaş, 2011).

Yapılan Uygulamalar

Dünya çapında hazırlanan bir projede GEMS programı ile 125 farklı milletten yaklaşık 100.000 öğrenciye ulaşmak amaçlanmıştır. Bu projede eğitim profesyonelleri, uzman ve üyeleri olmak üzere yaklaşık 9.000 çalışan bulunmakta olup dünyanın hemen hemen her yerinde uygulamaya geçmiştir (www.gemseducation.com).
Okul öncesi dönemden onuncu sınıfa kadar süregelen bu program dünya genelinde birçok ülkede uygulanmasına rağmen ülkemizde daha çok okul öncesi dönemlerde ve bazı özel okullarda ek müfredat olarak uygulanmaktadır. Ülkemizde uygulanan bir okulda Lawrence Hall of Science tarafından hazırlanan GEMS üniteleri tüm sınıfların kazanımlarına göre incelenmiş ve belirli çalışmalar seçilerek mevcut programdaki ünitelere eklenmiştir. 1-2-3. sınıf öğrencileriyle hayat bilgisi ve matematik dersleri kazanımları birleştirilerek; 4 ve 5. sınıflarda ise fen bilgisi ve matematik kazanımları ilişkilendirilerek entegrasyonu yapılmakta ve haftada 1 ders saatinde GEMS aktiviteleri gerçekleştirilmektedir. 1. sınıflarda “parmak izi”, 2. sınıflarda “kağıt havlu testi”, 3. sınıflarda “sıvı araştırmaları” gibi etkinlikler yaptırılmaktadır. 4 ve 5. sınıflarda ise mevcut fen bilgisi deneylerine ek olarak matematik kavramlarının da bulunduğu “vitamin c testi”, “mikroskop araştırmaları”” gibi etkinlikler yaptırılmaktadır. 6, 7 ve 8. sınıflarda da benzer şekilde matematik-fen entegrasyonunun sağlandığı etkinlikler yapılmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğrencilerin bir bilim insanı gibi çevreyi gözlemleyip anlamlandırabilmeleri için bilimsel süreç becerilerini kazanmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu becerilerin daha çok fen derslerinde yer alan aktivitelerle kazandırılmasının mümkün olduğu, ancak tek başına yeterli olmayıp matematik dersi ile

birleştirilerek çıkarımda bulunma, ölçme, değerlendirme yapma gibi matematik becerilerinin de kazandırılmasıyla mümkün olduğu tespit edilmiştir. Bu ihtiyaca karşılık, matematik ve fen entegrasyonun öğrencilerde olumlu tutum geliştirmenin yanı sıra hayatı anlamlandırmaları için gerekli bilimsel süreç becerilerini kazanmalarını sağlayacağı söylenebilir. Dünya çapında matematik ve fen entegrasyonu üzerine yapılan projelerden biri de GEMS'dir. GEMS programına ile; matematik ve fen birleştirilerek diğer disiplinlerle de ilişkisi sağlanıp, "sorgulama, işbirliği yapma ve hayatı anlamlandırma" niteliklerini öğrencilere kazandırmak amaçlanmaktadır. Böylelikle yaşam boyu öğrenen bireylerin oluşumu sağlanmış olur. Birbirinden çeşitli özellikler ile farklılaşan öğrencilerin tümüne ulaşmayı hedefleyen GEMS etkinlikleri kolay ulaşılabilen düşük maliyetli materyaller ile hazırlanabilmektedir. Dünya çapında çeşitli uygulamalar ile gündemde olan GEMS programı tek başına bir müfredat olarak uygulanabileceği gibi, mevcut müfredat programlarına destek amaçlı da kullanılabileceği ilgili literatürce desteklenmektedir.

Bu bağlamda araştırmacılar için; bir GEMS programı modeli tasarlamaları önerilebilir. Ya da Lawrance Hall of Science merkezi tarafından hazırlanmış olan GEMS üniteleri incelenerek mevcut programa entegrasyonu üzerine çalışılabilir. Öğretmen ve yöneticiler için; hazırda kullanabilecekleri bir GEMS programı olmasa da kendi çabalarıyla bazı etkinlikler için derinlemesine inceleme amaçlanabilir. Bu kapsamda haftanın belirli bir saati öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanabilecekleri etkinlikler yapabilmeleri için ayrılabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından desteklenerek ülke genelinde yaygınlaştırılması mümkün olabilir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencileri sorgulamaya sevk etmeleri için çok yönlü düşünme teknikleri üzerine çalışmaları önerilebilir. Değerlendirme sürecine öğrencilerin de katılımı ile sorgulama becerileri geliştirilebileceği gibi, kavramları vermeden önce eylemlerin gerçekleştirilmesi ve eylem içerisindeyken sorular sorarak kavrama ulaşması öğrenme deneyimleri ile sağlanabilir. Ailelerin de bu noktada öğrencilere destek olmaları büyük önem taşımaktadır. Özellikle okul öncesi dönemde aile desteğinin çocukların başarıları üzerindeki etkisinin büyük olduğu bir çok çalışmada vurgulanmıştır. Aile desteği ile öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin de arttığı söylenebilir. Bu sebeple bazı etkinlikler için özellikle aile desteğini kazanmak adına, ailelerle birlikte yapılması düşünülebilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Barber, J., Bergman, L. (1988). *GEMS Teacher's Handbook*. University of Berkeley, Lawrence Hall of Science, California.

Barber, J. (2001). *A Variety of Assesment Strategies for Science Learning. (GEMS)*. Lawrence Hall of Science, UC Berkeley.

Barrett, K., Blinderman E., Boffen, B. Echols J. A.House, P. Hosoume, K. Kopp, J. (1999). *Science and Math Explorations For Young Children*. Lawrence Hall of Science of California at Berkeley.

Deveci, Ö. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf fen ve teknoloji dersi kuvvet ve hareket ünitesinde fen-matematik entegrasyonunun akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

GEMS Program Yaklaşımları, http://www.itugvo.k12.tr/ilkogretim/gems-2.html adresinden 2 Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.

GEMS Curriculum, http://lawrencehallofscience.org/programs_for_schools/programs/gems adresinden 2 Ocak 2012 tarihinde alınmıştır.

Huber R.A., & Burton G.M. (1995). What do students think scientists are like? *School Science and Mathematics*, *95*(7), 371-376.

Karaer, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki fen bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(1), 97–111.

Koçyiğit, S. (2007). *Farklı ülkelerde okul öncesi eğitim kurumlarının gelişimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

Lederman,N.G. & Niess,M.L.(1997). Integrated, interdiciplinary, or thematic instruction?, Is This a guestion or it is qestionable semantics?. *School Science and Mathematics*, *97* (2),57-58.

MEB (2013). Ortaokul Fen Bilimleri Öğretim Programı. Milli Eğitim Yayınevi, Ankara.

Roebuck ,K. & Warden, M. A. (1998). Searching for the center on the mathematics-science continuum. *School Science and Mathematics, 98* (6), 328.

Sarıtaş, R. (2011). GEMS-Erken yaşlarda bilimi öğrenmek. *İstek İstanbul Eğitim Hizmetleri A.Ş. Dergisi*. *8*:14-17.

The Infact of Parent Engagement On Learner Success, http://www.gemseducation.com/MENASA/investors/home.php adresinden 23 Aralık 2011 tarihinde alınmıştır.

Taşkın Can, B., Cantürk Günhan, B., ve Öngel Erdal, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik özyeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *17*, 47–52.

Tomlinson, C. A. (2005). Traveling the road to differentiation in staff development. *Journal of Staff Development, 26*(4), 8-12.

Uzun, S. Bütüner, Ö. S ve Yiğit, N. (2010). 1999–2007 TIMSS fen bilimleri ve matematik sonuçlarının karşılaştırılması: Sınavda en başarılı ilk beş ülke-Türkiye örneği. *İlköğretim Online Dergisi, 9* (3), 1174–1188.

Yücel, C., Karadağ, E. ve Turan, S. (2013, Şubat). *TIMSS 2011 ulusal ön değerlendirme raporu.* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitimde Politika Analizi Raporlar Serisi I, Eskişehir.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:18 ISSN: 2146-9199

UZAKTAN EĞİTİM VE KADIN EĞİTİMİNDE UZAKTAN EĞİTİMİN ÖNEMİ

Prof. Dr. Emine Demiray
Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi
edemiray@anadolu.edu.tr

Özet

Kadının toplumda birey olabilmesini sağlayan en önemli şey eğitimdir. Günümüzde dünya ülkelerinin gelişmişlik düzeyi, o toplumlardaki kadınların eğitim düzeyi ile ölçülmektedir. Uzaktan eğitim de dünyada ve Türkiye'de eğitim olanağından yoksun kesimin ağırlıklı olarak kadınlar olması ve uzaklık, zaman gibi sınırlılıkların üstesinden gelmesiyle eğitime daha çok kadın kazandırmanın bir yolu olarak görülmektedir. Örgün eğitim olanağı bulamayan kadınlar, kendilerini geliştirmelerinin bir yolu olarak uzaktan eğitimi tercih etmektedirler**.** Çalışmada öncelikle, dünyada ve Türkiye'de kadınların eğitim olanakları, eğitim düzeyleri ve eğitim olanaklarından yararlanmada erkeklerden farklı yönleri ele alınacaktır. Daha sonra ise dünyadaki ve Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamaları ele alınacak, uzaktan eğitimin kadınlar açısından olumlu ve olumsuz yönleri incelenerek, kadınlar açısından uzaktan eğitimin önemi üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kadın, eğitim, uzaktan eğitim, kadın eğitimi.

DISTANCE LEARNING AND ITS IMPORTANCE IN EDUCATION OF WOMAN

Abstract

Education is the most important thing that earns a woman her individual space in the society. Today, the development level of a country is measured with the education level of women. Distance education has been considered as a way of bringing more women in education as it overcomes some limitations such as distance and time and the problem that it is highly women who cannot receive education in Turkey. Women who cannot find the opportunity to receive formal education prefer distance education as a way of improving themselves. In the study, first of all , education opportunities for women in the World and in Turkey, their education level and aspects that distinguish them from men in terms of education possibilities will be examined. After that, distance learning applications in the World and in Turkey will be dealt . Finally, the importance of distance learning for women will be emphasized by examining the advantages and disadvantages of distance learning in terms of women.

Key words: Woman, education, distance learning, education of woman.

GİRİŞ

Günümüzde dünya ülkelerinin gelişmişlik düzeyi, o toplumlardaki kadınların eğitim düzeyiyle ölçülmektedir. Eğitim, cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin kadın-erkek tüm insanların yararlanması gereken bir haktır. Ancak dünyada eğitim olanaklarından yararlanma durumu incelendiğinde kadın ve erkek arasında büyük farklar olduğu görülmektedir. Eğitim ve öğretim alanında tüm dünyada yaşanan hızlı ilerleme ve gelişmelere rağmen, dünyanın pek çok bölgesinde kadın eğitimi halen önemli bir sorundur. Kadınlar eğitim olanaklarından erkeklere oranla daha az yararlanmakta ve toplumsal cinsiyete bağlı eşitsizlikler devam etmektedir.
Uzaktan eğitim ise; dünyada ve ülkemizde eğitim olanağından yoksun kesimin, ağırlıklı olarak kadınlar olması nedeniyle ve uzaklık, zaman gibi sınırlılıkların üstesinden gelmesiyle eğitime daha çok kadın kazandırmanın bir yolu olarak görülmektedir. Örgün eğitim olanağı bulamayan kadınlar, kendilerini geliştirmenin bir yolu olarak uzaktan eğitimi tercih etmektedir.

Günümüz kadını bilinçli, kişilikli, yaratıcı, üretici, kendine güvenen ve toplumda saygın bir statüye sahip olmak durumundadır. Bunun yanında kadının toplumda birey olarak yer alabilmesi çok önemlidir. Kadının toplumda

birey olabilmesini sağlayan en önemli şey eğitimdir. Eğitim kadınların içinde bulundukları toplumsal koşulları iyileştirmede çok önemlidir. Kadının birey olarak ilerlemesinin, gelişiminin desteklenmesi ve toplumsal cinsiyet eşitliğinin geliştirilmesi için toplumlarda örgün ve yaygın eğitim kurumları yanında, uzaktan eğitim kurumlarının da önemi büyüktür.

Kadınların gelişiminde uzaktan eğitimin önemli bir işlevi vardır. Kadınlar yer ve zaman sınırlılıkları, kaynak yetersizlikleri, evdeki sorumluluklarının erkeklere oranla fazlalığı nedeniyle örgün eğitimden yeterince yararlanamamaktadırlar. Bu nedenle zaman ve mekan sınırlılığı olmayan uzaktan eğitim sistemiyle kadınlara evlerinde ulaşılarak, eğitimden yararlanmaları, yarım kalan eğitimlerini tamamlamaları ve kendilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Kadınlara yönelik yalnızca ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde değil, meslek kazandırma ve çalışmaya özendirme, hakları konusunda bilinçlendirme, toplumda kendilerine güvenen, sosyal yaşamda başarılı, çağdaş bireyler olarak yetişmelerine büyük katkısı olacak eğitim programlarının da açılması gereklidir.

Bu çalışmada öncelikle, dünyada ve Türkiye'de kadınların eğitim olanakları, eğitim düzeyleri ve eğitim olanaklarından yararlanmada erkeklerden farklı yönleri ele alınmıştır. Daha sonra ise dünyadaki ve Türkiye'deki uzaktan eğitim uygulamaları ele alınarak, uzaktan eğitimin kadınlar açısından olumlu ve olumsuz yönleri incelenmiş, kadınlar açısından uzaktan eğitimin önemi üzerinde durulmuştur. Çalışma literatür taranarak yapılmış ve sonuç olarak yapılan çalışmalara dayanılarak kadın eğitiminde uzaktan eğitimin önemi vurgulanmıştır.

Kadın Eğitimi

Kadın Eğitiminin Önemi Ve Yaşanan Sorunlar

Eğitim, sağlık ve gelir düzeyiyle birlikte Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı tarafından ilki 1990 yılında yayımlanan "İnsani Gelişme Raporları"nın temel göstergelerinden biridir. UNICEF, bilgili ve sorumlu bir yurttaşın haklarını talep etme ve bu haklardan yararlanma yeteneğini, çocuğun iyi bir temel eğitim alma olanaklarına bağlamaktadır. Buna göre çocuğun eğitim hakkından gereğince yararlanması onu yoksulluk, sanayide ya da tarımda zorunlu çalışma, ev hizmetçiliği, ticari amaçlı seks sömürüsü ve silahlı çatışma gibi tehlikelerden koruyacaktır. Bunlara ek olarak eğitim, toplumsal gelişimi hızlandırma, yetenekleri uyandırma ve kullanmayı öğretme, insanları güçlendirme ve haklarını koruma bakımından tek başına, başka herhangi bir etkinliğe göre daha büyük bir kapasiteye sahiptir. Bütün bu nedenlerden dolayı kadınların eğitimi, uluslararası değerlendirmelerde insani gelişmeyi ölçmeye yarayan temel göstergelerden biridir. Birleşmiş Milletler'in insani gelişmeyi belirtmekte kullandığı "Toplumsal Cinsiyet Gelişme Endeksi (GDI)" kadın ve erkek için yetişkin okur-yazarlık oranlarıyla, ilk, orta ve yükseköğretimde okullaşma oranları arasındaki eşitsizlikleri göstergeleri arasına almıştır (Gök, 2004:35).

Türkiye, 1990 yılında imzalanan "Türkiye Çocuk Hakları Sözleşmesi", 1985'te imzalanan "Birleşmiş Milletler Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW)" gibi uluslararası sözleşmelerle eğitim konusunda politikalar geliştirmeyi, yasal düzenlemeler yapmayı ve bu yasaları uygulamaya geçirmeyi taahhüt etmiştir. Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi, eşit erişim ve eşit fırsat açısından en önemli uluslararası insan hakları belgelerinden biridir. "Eğitim Hakkı" başlığını taşıyan 10. madde taraf devletlere, eğitimde erkeklerle eşit haklara sahip olmalarını sağlamak için kadınlara karşı ayrımı önleyen bütün uygun önlemleri alma yükümlülüğü getirmektedir.

Söz konusu sözleşmenin 10. Maddesinde devletlerin aşağıda yer alan tedbirleri alacağı ifade edilmektedir.
a. Meslek ve sanat rehberliği verilmesinde, kentsel alanlarda olduğu gibi kırsal alanlarda da eğitim kuruluşlarına girme ve bu kuruluşlardan diploma almada eşit şartların sağlanması; bu eşitlik okul öncesi eğitim ile genel, teknik, mesleki ve yüksek teknik eğitimde ve her çeşit mesleki öğretimde sağlanır;
b. Aynı öğretim programına katılmaları, aynı sınavlara girmeleri, nitelik bakımından aynı düzeydeki eğitimcilerden eğitim almaları, aynı nitelikteki bina ve eğitim araçlarına sahip olmaları sağlanır;
c. Erkeklerin ve kadınların kalıplaşmış rolleriyle ilgili kavramların eğitimin her düzeyinden ve biçiminden tasfiye edilmesi için karma eğitim ve bu amaca ulaşılmasına yardımcı olacak diğer eğitim türleri teşvik edilir ve özellikle okul kitapları ve ders programları gözden geçirilir ve bu öğretim metoduna göre uyarlanır;
d. Burs ve diğer eğitim yardımlarından yararlanmada aynı imkanlar sağlanır;

e. Erkekler ile kadınlar arasında var olan eğitim açığını mümkün olan en kısa sürede kapatmayı amaçlayan yetişkinler için programlar ile okuma yazma programları da dahil, sürekli eğitim programlarına katılmaları konusunda aynı imkanlar sağlanır;
f. Kız öğrencilerin okuldan ayrılma oranlarının düşürülmesi ve okuldan erken ayrılan kızlar ve kadınlar için eğitim programları düzenlenir;
g. Spora ve beden eğitimine faal olarak katılmalarını sağlamak için aynı imkanlar tanınır;
h. Aile planlaması hakkında bilgi ve tavsiyeler dahil, aile sağlığını ve iyiliğini sağlayamaya yardımcı olacak özel bazı eşitsel bilgiler verilir. (KSGM, 2008:6)

Eğitim, cinsiyet ayrımı gözetilmeksizin, tüm insanların eşit olarak yararlanmaları gereken bir hak olmasına rağmen, dünyada okur-yazar oranı ve eğitim olanaklarından yararlanma durumu incelendiğinde, kadın ve erkek arasında büyük farklar olduğu görülmektedir. Türkiye'de de durum farklı değildir. Kadınlar 1924 yılında çıkarılan eğitimi tek sistem ve çatı altında toplayan "Tevhid-i Tedrisat Kanunu" ile en temel vatandaşlık hakkı olan eğitim hakkına kavuşmalarına rağmen, uygulamada eşitsizlik devam etmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre, okuma-yazma bilmeyen kadın oranı %12.9, buna karşın erkeklerin oranı %3.4'tür (KSGM, 2010:9). UNESCO'nun 2011 Dünya Eğitim Raporu'na göre de okuma-yazma bilmeyenlerin yarısından fazlası, dünyada nüfusu en yoğun olan Çin, Hindistan, Bangladeş ve Pakistan gibi ülkelerde yaşamaktadır. Okuma-yazma bilmeyenlerin üçte ikisini ise kadınlar oluşturmakta ve tüm dünya genelinde yaklaşık 793 milyon yetişkin okuma-yazma bilmemektedir.

Kız çocuklarının eğitiminin önemine rağmen halen birçok gelişmekte olan ülkede olduğu gibi ülkemizde de fırsat eşitliğini engelleyen nedenler bulunmaktadır. Son yıllarda yapılan tüm kampanyalara rağmen ilköğretimden başlayarak eğitimin tüm kademelerinde okullulaşma oranlarında istenilen düzeye ulaşılamamıştır. Bu durumun başlıca nedenleri şunlardır:

- Geleneksel yapıdaki toplumsal cinsiyet rolleri, geleneksel kültürü teşvik etmekte ve kız çocuklarının okullulaşmasının önündeki en önemli engellerden birini teşkil etmektedir. Geleneksel düşünce kalıpları ailelerin kızlarını evde tutmalarına ve okula göndermemelerine neden olmaktadır.
- Kız çocukları erken yaşta evlendirilmektedir.
- Ekonomik açıdan düşük gelir düzeyine sahip aileler çocuklarını okula göndermekte zorluk çekmektedirler. Çocuklarından birine eğitim fırsatı tanımak zorunda kalan aileler, kız çocuklarını ev işlerine yardım etmesi (evde annelerine yardımcı olma, tarlada çalışma vs) için eğitimden uzak tutmakta, eğitim konusunda tercihlerini erkek çocuklardan yana kullanmaktadır.
- Birçok çocuk, mevsimlik tarım işçiliği ve ev işçiliği gibi bazı dallarda çalıştığı için, eğitim sisteminin dışında kalmaktadır.
- Coğrafi/bölgesel gelişmişlik farklılıkları eğitime katılım düzeylerini etkilemektedir. Nispeten düşük gelir düzeyine sahip bölgelerde eğitime katılım oranları düşmektedir. Eğitime katılım oranları özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde düşüktür.
- Nüfusa kayıtta yaşanan sorunlar da önemli bir nedendir. Nüfusa kaydedilmeyen çocukların resmi kurumlar tarafından izlenmesi (imkansız olmamakla birlikte) zordur.
- Kırsal alanda yerleşim yerlerinin dağınık olması, ulaşım imkanlarının kısıtlı olduğu bölgelerde yeterli eğitim hizmetlerinin ulaştırmasında sorunlara neden olmaktadır. Çok sayıda çocuk, okula ulaşmak için uzun yolculuklar yapmak zorunda kalmaktadır. Kış aylarında kar yolları kapattığında okula devam oranı daha da azalmaktadır.
- Bazı okullardaki altyapı imkanları (yemekhane, tuvalet vs) kız çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamak için uygun değildir.
- Mevcut ilköğretim öğretmenlerinin üçte biri kadındır. Ancak kadın öğretmenlerin büyük bölümü kentler ve kasabalarda görev yapmaktadır. Köylerde rol model olabilecek kadın öğretmenlerin olmayışı, kız çocuklarını okula gitmeye özendirecek daha az unsurun olması anlamına gelmektedir (KSGM, 2008:23-24).

Genel olarak özetlenirse; Ülkemizde kız çocuklarının iş gücünden daha fazla yararlanılması, erken evlilikler, okula geç başlama, kızların eğitimine ilişkin güdülenme eksikliği, eğitim maliyetinin yüksekliği, ataerkil değer yargıları ve bunlara bağlı olarak eğitimin geleceğe yönelik bir katkısı olmayacağı düşüncesi özellikle kız çocuklarının eğitimini olumsuz yönde etkilemektedir (KSSGM, 1998:10). Tüm bu nedenlerin temelinde de

öncelikle toplumsal cinsiyet eşitliğinin toplumumuzda sağlanamaması, kız çocuklarının geleneksel rollerinin ön planda tutulması yer almaktadır.

Türk Eğitim Sistemi ve Eğitim Kademelerine Göre Öğrenci Verileri

Türk milli eğitim sistemi "örgün eğitim" ve "yaygın eğitim" olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. Örgün eğitim sistemi içinde; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim (meslek, genel ve teknik liseler), özel eğitim ve yükseköğretim yer almaktadır. Yaygın eğitim sistemi içersinde ise; okuma-yazma, meslek, sosyal ve kültürel kurslar ile çıraklık eğitimi yer almaktadır (KSSGM, 1998, s:5).

Bunların yanı sıra 1982 yılından bu yana, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi tarafından yüksek öğrenim düzeyinde, her yaş gurubundan bireye uygulanan lisans, önlisans ve sertifika programları uzaktan eğitim yöntemiyle sürdürülmektedir. 1992 yılında Açıköğretim Fakültesi yapı ve işleyiş modelini örnek alan ve Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak ortaöğretim düzey ve içeriğine yönelik eğitim veren Açıköğretim Lisesi uygulaması başlatılmıştır (http://www.aol.meb.gov.tr, Tarihçe, 25.03.2013). Açık İlköğretim Okulu yeni adıyla Açıköğretim Ortaokulu ise 1998-1999 Öğretim Yılında Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü bünyesinde öğretime başlamış, 11 Kasım 2011 tarihli Bakanlık hizmet birimlerinin alt birimleri ve görevleri hakkındaki Makam Olur'u ile kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Grup Başkanlığı'na bağlanmıştır. 21/07/2012 Tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı Açık İlköğretim Okulu Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik ile adı "Açıköğretim Ortaokulu" olarak değişmiştir. (http://www.aio.meb.gov.tr, Açık İlköğretim Okulu Tanıtım, 25.03.2013).

Ülkemizde kız çocuklarının okul öncesi eğitimi ile ilk, orta, teknik, mesleki ve yükseköğretimden yararlanmasını engelleyen yasalar bulunmamaktadır. Ancak ülkenin kırsal-kentsel kesimleriyle, farklı coğrafi bölge ve kentlerin değişik gelişmişlik düzeyindeki kesimleri arasında, kadınlarla erkeklerin eğitimden yararlanmaları belirgin farklar göstermektedir. (KSGM, 2010, s:9). Cumhuriyetin kuruluşundan bu yana temel eğitimin zorunlu olduğu ülkemizde 2011 verilerine göre, okuma-yazma bilmeyen kadın sayısı 2.617.566, buna karşın erkeklerin sayısı 553.704'tür. Bu oranlar dikkate alındığında kadınların eğitim olanaklarından yeterince yararlanamadığı açıkça görülmektedir. Tablo:1'de eğitim düzeyine göre kadın ve erkek oranları yer almaktadır.

Tablo 1: Bitirilen Eğitim Düzeyi ve Cinsiyete Göre Nüfus (6+ Yaş) 2011 Türkiye

Bitirilen eğitim düzeyi	Toplam	Erkek	Kadın
Okuma yazma bilmeyen	3.171.270	553.704	2.617.566
Okuma yazma bilen fakat bir okul bitirmeyen	13.810.315	6.467.434	7.342.881
İlkokul mezunu	15.333.800	6.706.059	8.627.741
İlköğretim mezunu	11.986.436	6.729.630	5.256.806
Lise veya dengi okul mezunu	11.883.336	6.859.021	5.024.315
Yüksekokul veya fakülte mezunu	5.495.749	3.196.262	2.299.487
Yüksek lisans mezunu	401.773	238.359	163.414
Doktora mezunu	121.923	75.473	46.450
Bilinmeyen	1.984.626	1.035.890	948.736
Toplam	**67.045.635**	**33.602.627**	**33.443.008**

Kaynak: TUİK 2011

Meslek seçimi açısından bakıldığında, Türkiye'de yüksek öğrenime bütün bilim dallarında kadın öğrencilerin katılımının olduğu ancak bilim dallarına göre dağılımda, eşitlikten uzak bir dağılımın söz konusu olduğu görülmektedir. Kadın öğrencilerin yüksek öğrenim kurumlarına katılımında, Diş Hekimliği, Eczacılık, Edebiyat, Dil, Tarih ve Coğrafya, Fen, Eğitim, Güzel Sanatlar, İlahiyat ve Mimarlık Fakültelerinde kadın oranı erkeklerden fazla iken, Tıp, Mühendislik, Ziraat, Veterinerlik, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültelerinde erkek öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Akademik personelde ise kadının durumuna bakıldığında Profesör, Doçent,

Yardımcı Doçent, Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi ve Okutman kadroları içinde kadın oranı birçok ülkeden daha yüksek olmasına (yaklaşık %40) rağmen, rektör (%9,8) ve dekanlık (%15,3) gibi üst pozisyonlarda erkek egemenliği devam etmektedir (KSGM, 2010, s:10). Tablo:2'de üniversitelerde görev yapan öğretim elemanlarının cinsiyete göre dağılımları yer almaktadır.

Türkiye'de kadınların eğitim durumlarını, toplumsal cinsiyet açısından üniversitelerde öğrenim gördükleri ve öğretim elemanı olarak görev yaptıkları bilim dallarını ve üniversite yönetiminde yer alma oranlarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada da, kadınların üniversitede öğrenci ve öğretim üyesi olarak seçtikleri bilim dallarının ve üst düzey görevlerde yer alma durumlarının toplumda kadınlara yüklenen toplumsal cinsiyet rolleri ile doğru orantılı olduğu görülmüştür. (Demiray ve Curabay, 2008, s:53) Bu durum, diğer mesleklerde de hem meslek seçiminde hem de üst düzey yetki gerektiren görevlerde kadınlar açısından farklı değildir. Kadınlar, toplumsal cinsiyet rollerine uygun meslekleri seçmekte, üst düzey yetki gerektiren görevleri de kendi özel yaşamlarındaki olumsuz koşulları nedeniyle üstlenememektedirler. Çünkü toplumsal yaşamda ve özel yaşamda kadına ağır sorumluluklar yüklenmektedir. Kadın iş yaşamında ulaşabileceği son noktaya gelmesine rağmen, özel yaşamındaki sorumluluklardan sıyrılamamakta ve erkek kadar kendini tamamen işine adayamamaktadır. Bu da sürekli sorumluluk gerektiren üst düzey görevlerden kendi istekleriyle kaçınmalarına neden olmaktadır. Kadınların bu tür görevlerde daha yüksek oranlarda yer alabilmeleri için, özel yaşamdaki sorumlulukların tüm aile bireyleri tarafından eşit şekilde paylaşılması ve toplumda kadına yardımcı olabilecek kurumların yaygınlaştırılması ve çoğaltılması gerekmektedir.

Tablo 2: 2011-2012 Öğretim Yılı Öğretim Elemanları Sayıları Özet Tablo

Unvan	Toplam	Erkek	Kadın
Profesör	16783	12054	4729
Doçent	9257	6303	2954
Yardımcı Doçent	24759	15777	8982
Öğretim Görevlisi	19013	11643	7370
Okutman	8549	3352	5197
Uzman	3150	1650	1500
Araştırma Görevlisi	37249	19137	18112
Çevirici	24	16	8
Eğitim Öğretim Planlamacısı	55	35	20
Toplam	118839	69959	48880

Kaynak: YÖK 2012

Uzaktan Eğitim

Uzaktan eğitim çağdaş ve yeni eğitim teknolojilerinin bir boyutudur. Bu alandaki kavram ve uygulamalar, eğitim talebine olan bir dizi gereksinmelerin ve çeşitli iletişim-bilişim teknolojisi ile eğitim teknolojisi alanlarındaki gelişmelerin sonucudur. Uzaktan eğitim uygulamalarının bazı kavramsal dayanakları vardır. Bunlar**;** yeni eğitim-öğretim olanağı yaratma, iş-eğitim bütünlüğünü sağlama, eğitim ve öğretimde demokratikleşme, yaşam boyu eğitim, bireysel olgulara dönüklük, kurumlardan etkili yararlanma, teknoloji-eğitim bütünleşmesi, birey ve toplum gereksinmelerine yönelme, üç boyutlu bütünleşmeyi esas alma (basılı malzeme, yayın, yüz-yüze öğretim), büyük kitlelere ulaşma, bireysel-kitlesel öğretim bütünlüğü, eğitim isteği, mali olanak dengesidir. Uzaktan eğitimin dayandığı başlıca varsayımlar ise**;** bireylerin farklı eğitim-öğretim olanakları gereksinimi içinde olması ve var olan uygulamaların bunu karşılayamaması, var olan uygulamalara yeni olanaklar eklenerek bireysel bağımsız öğrenme ile kitle eğitiminin sağlanması, yeni seçeneklerin geleneksel eğitim-öğretim uygulamalarının yetersizliğini giderici olması, yeni modellerin var olan eğitimin dışında kalan bireylere eğitim-öğretim olanağı sağlaması ve yeni seçeneklerin tüm bireylerin eğitim-öğretimden eşit yararlanmalarını sağlaması gerekliliğidir. Bu kavram ve varsayımlar doğrultusunda gelişen uzaktan eğitim süreçlerinin özgün yönleri ise şöyle sıralanabilir**;** çok boyutluluk, disiplinler arası yaklaşım, ünite kredi sistemi, ekip çalışması, sistem yaklaşımı, öğretim ortamlarının hazırlanmasında kolektif çalışma, çoklu ortam ve yöntemleri işe koşma,

çeşitli öğretim yöntemlerini uygulama, çeşitli basılı öğretim malzemeleri kullanma, yayın yoluyla öğretim ortamları kullanma ve grup izleme merkezlerini, yüz-yüze öğretim ortamlarını, öğrenme kaynakları merkezlerini kullanmadır (Alkan, 1998:24-26).

Uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri ise şöyle sıralanabilir:
Olumlu yönleri;

- İnsanlara değişik eğitim-öğretim seçeneği sunmak,
- Fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırma ya da en aza indirmek,
- Kitle eğitimini kolaylaştırmak,
- Öğretmenlerin değişik kaynaklardan yetişmiş olması, araç-gereç yetersizliği v.b. nedenlerle eğitim programlarının uygulanmasında karşı karşıya kalınan standart düşüklüğünü yükseltmek, standart bütünlüğü sağlamak,
- Eğitimde maliyeti düşürmek, kaliteyi yükseltmek, öğrenciye serbestlik sağlamak, sınırları kaldırmak,
- Daha zengin bir eğitim ortamı sağlamak,
- Kendi kendine öğrenmeye katkı sağlamak,
- Bireye öğrenme sorumluluğu kazandırmak,
- İlk kaynaktan bilgi sağlamak,
- Çok sayıda bireyin uzmanlardan yararlanmasını sağlamak,
- Başarının aynı koşullarda belirlenmesini sağlamak,
- Belli bir zamanda ve belli bir kapalı alanda bulunma zorunluluğunu ortadan kaldırmak,
- Her türlü teknolojiden yararlanma olanağı sağlamaktır.

Olumsuz yönleri ise;

- Yüz yüze öğretim ilişkilerinin kolay sağlanamaması,
- Okul ortamındakine benzer sosyal etkileşime yer vermemesi,
- Çalışan öğrencilerin dinlenme zamanını alma,
- İletişim teknolojisine bağımlı olması,
- Yardımsız ve kendi kendine öğrenme alışkanlığı olmayan öğrencilere yeterince yardım sağlayamamasıdır. (Uluğ ve Kaya, 1997, s: 16-17)

Uzaktan eğitim geleneksel eğitimden; öğrenim süreci boyunca öğrenci ve öğretmenin birbirlerinden ara sıra-sürekli olarak ayrı oluşu, öğrenme araçlarının planlanması, hazırlanması, öğrenci destek hizmetlerinin sağlanması ve organizasyonu, öğretmen ile öğrenciyi bir araya getirmede ve dersin içeriğini sunmada, çağdaş kitle iletişim araçlarından ve ortamlarından yararlanma, iletişim-bilişim teknolojilerinden eğitim-öğretim amaçlı yararlanma yönleriyle farklılıklar taşımaktadır (Kaya, 1998, s:234).

Uzaktan öğretim, "öğrencinin iletişim teknolojilerinden yararlanarak öğrenmesini sağlayan" çağdaş bir uygulamadır. Gelişmiş ya da gelişmekte olan pek çok ülkede uygulanmakta olan uzaktan öğretim yoluyla, her yaş her gelir ya da her meslek grubundan insanın, üretkenliklerini yitirmeden, öğrenimlerini kendi hız ve kapasitelerine göre ayarlayarak, eğitimlerini sürdürdükleri bir sistemdir. Farklı mekanlardaki öğrenci, öğretim elemanı ve eğitim araçlarını iletişim teknolojileri ile bir araya getiren eğitim modellerini kapsayan uzaktan eğitim, çağın teknolojisinden yararlanılmasını sağlayan bir eğitim felsefesidir.

Anadolu Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Sistemi, ülkemizde çağdaş anlamda uzaktan eğitim modeli ile yükseköğretim yapan ilk kurumdur. 1982-1983 öğretim yılına İktisat ve İş İdaresi alanındaki iki uzaktan öğretim programı ile başlayan Açıköğretim Sistemi, bundan sonra hizmet alanlarını sürekli genişletmiştir. 1993 yılında Açıköğretim Sistemi, 496 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile günün eğitim gereksinimlerine göre yeniden yapılandırılarak, İktisat ve İşletme programları dörder yıllık fakültelere dönüştürülmüştür. Açıköğretim Fakültesi de, açıköğretim ile uygulamaya yönelik işleri yapmakla ve önlisans, lisans tamamlama ve her türlü sertifika programlarını yürütmekle görevlendirilmiştir. Açıköğretim Fakültesinde derslerin yürütülmesi sırasında, basılı ders malzemeleri ve televizyon yayınlarından yararlanmanın ötesinde, internet, bilgisayar destekli eğitim, videokonferans gibi gelişmiş teknolojileri kullanarak öğrencilerin de bu teknolojilere uyumunu sağlamak ve teknolojik etkileşim yaratmak çabası içindedir. Ayrıca uygun bulunan bölgelerde akademik danışmanlık ve

uygulama hizmetleri (yüz yüze eğitim) de verilmektedir. (**http://www.anadolu.edu.tr/akademik/birim/genelBilgi**, Genel Bilgi, 26.03.2013).

Ülkemizde uzaktan eğitim yöntemiyle yüksek öğretim düzeyinde eğitim veren ilk kurum olan Anadolu Üniversitesi, orta öğretim düzeyinde eğitim veren Açıköğretim Lisesi ve İlköğretim düzeyinde eğitim veren Açık İlköğretim Okulu'na kayıtlı aktif öğrencilerin cinsiye göre dağılımları ve tercih ettikler alanlar incelendiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir. Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sistemine kayıtlı öğrencilerin 19.11.2012 tarihi itibariyle tercih ettikleri meslekler açısından bölüm ve cinsiyete göre sayıları şöyledir. İktisat (41.031 erkek-27.696 kadın), İşletme (293.991 erkek-162.148 kadın), Çalışma Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri(11.274 erkek-10.325 kadın), Dış Ticaret (6798 erkek-5654 kadın), Adalet (51.626 erkek-44.381 kadın), Sağlık Memurluğu (168 erkek-30 kadın), Tarım ve Veterinerlik (3505 erkek-970 kadın), Kamu Yönetimi (83.542 erkek-45.636 kadın), gibi bölümlerde erkekler yoğunlaşırken, kadın öğrencilerin geleneksel olarak daha çok kadınlara uygun olarak görülen İngilizce Öğretmenliği (2057 kadın-835 erkek) ile Okul Öncesi Öğretmenliği (9942 kadın-29 erkek), Ebelik (103 kadın-2 erkek), Hemşirelik (179 kadın-42 erkek), Bankacılık ve Sigortacılık (10.084 kadın-5914 erkek) gibi bölümlerde yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca, yine kadınlara uygun olarak görülen, Büro Yönetimi ve Yönetici Asistanlığı (3701 kadın- 2257 erkek), İnsan Kaynakları Yönetimi (4833 kadın-2211 erkek), Laborant ve Veteriner Sağlık Programı (11.665 kadın-6499 erkek), Sosyal Hizmetler (41.392 kadın-9483 erkek), Türk Dili Edebiyatı (27.107 kadın-10.709 erkek) gibi bölümlerde de kadın öğrenci sayısı erkek öğrencilerden fazladır. Ancak Halkla İlişkiler (18.619 kadın-20.396 erkek), İlahiyat (35.912 erkek-47.860 kadın), Ev İdaresi (2129 kadın-2968 erkek) gibi bölümlerde öğrenci sayıları beklenenin tersi bir sayıdadır (**http://ogrsayi.anadolu.edu.tr**. "Aktif Öğrenci Sayıları", 19.11.2012). Bu sonuçlar örgün eğitimle eğitim veren yükseköğretim kurumlarıyla da paralellik göstermektedir.

Açıköğretim Lisesi 2012-1. dönem aktif öğrenci sayıları cinsiyet bazında incelendiğinde de toplam 804.523 öğrencinin 445.210'unun erkek, 359.313'ünün kız öğrenci olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin katılımı kız öğrencilere göre örgün bölümde olduğu gibi daha yüksektir.
Açık İlköğretim Okulu yeni adıyla Açıköğretim Ortaokulu 2012-2013 Eğitim Öğretim Yılı yaş gruplarına göre öğrenci sayıları ise cinsiyete göre şöyledir:
15 yaşından küçük erkek 356 kişi, 15 yaşından küçük kız 448 kişi
15-24 arası erkek 44845 kişi, 15-24 arası kadın 46447 kişi
25-40 arası erkek 243436 kişi, 25-40 arası kadın 275955 kişi
41-55 arası erkek 36927 kişi, 41-55 arası kadın 36281 kişi
56 ve üstü erkek 2403 kişi, 56 ve üstü kadın 1644 kişi
Açık İlköğretim'de örgün eğitimden yararlanma oranları daha düşük olduğu için 15-40 yaş arası katılımda kadınların sayısı daha yüksektir. Erkeklerin ise 40 yaş ve sonrası katılım sayıları kadınlara göre daha yüksektir.

Uzaktan Eğitim Sistemi ve Kadınlar

Evde çalışma olarak da anılan mektupla öğretim ilk olarak 1880'lerde okulların ve üniversitelerin evden veya işyerinden bağımsız çalışmak isteyenlere hizmet vermesiyle başlamıştır. Maliyetinin düşük olması sebebiyle ilk olarak Amerika'da (Chautauqua Correspondence College'de) uygulanan mektupla öğretim daha sonraları başta İngiltere olmak üzere birçok ülkede hızla yaygınlaşmıştır. 1883'te Anna Eliot Ticknor, şehirden uzak yaşayan, eğitim olanağı bulamayan kadınlar için evden çalışma okulu (home study school) kurmuştur ve bu sayede çok sayıda kadına eğitim olanağı doğmuştur (**http://bote.hacettepe.edu.tr/wiki/index.php**, "Mektupla Öğretim", 26.03.2013).

Kadınların toplumsal algılanışı, doğurganlık, üretkenlik rolü örgün eğitime katılımlarını olumsuz etkilemektedir. Toplum kadınları, ev kadını ve çocuk bakıcısı olarak görmekte ve normal programını aksatacak hiç bir aktiviteyi hoş görmemektedir. Bunun sonucu olarak da özellikle aile kurmuş kadınlar ev dışındaki çalışmalara katılmakta zorluk çekmektedir. Çok sayıda çalışma bunu kanıtlamıştır. Uzaktan eğitim bu nedenlerden dolayı kadınlara uygun gelmektedir. Çünkü ev kadını ve anne rolleri ile sınıf katılımı, esnek zaman yönetimine engel olurken, uzaktan eğitim buna olanak sağlar. Kadınların kısıtlı zaman, yer, kaynak ve sosyo-ekonomik yetersizliklere sahip olması uzaktan eğitime olan yönelimleri arttırır (**Kwapong, 2007, s:69).**

Dünyada uzaktan eğitim yöntemiyle yüksek öğrenim düzeyinde eğitim veren ülkelerde de kadın ve erkek öğrencilerin uzaktan eğitimden yararlanmaları konusunda yapılan pek çok araştırma bulunmaktadır. Bu yapılan araştırmalardan biri Batı Alman Uzaktan Eğitim Üniversitesi "Fern Universitat (FeU)"ta yapılan araştırmadır. Bu araştırmaya göre uzaktan eğitim gören öğrencilerin %68'i erkekken %32'si kadındır. Mezun olanların ise %82'si erkek, %18'i kadındır. Kadın öğrenci oranının düşük olmasının nedeni FeU'daki uygun konu alanlarının oldukça sınırlı olmasından ve gerçekte bu konuların erkekler için daha çekici bulunmasındandır. Kadınların düşük katılımına getirilen bir başka açıklama ise uzaktan eğitim yönteminin kadınların üzerinde daha çok baskı yapıyor olmasındandır. Çünkü ders çalışma ve işlerinin dışında bir de bakmakla ve zaman ayırmakla yükümlü oldukları aileleri ve çocukları için sorumlulukları bulunmaktadır (Demiray, 1995, s:207), (Von Prummer, 1987). Yine aynı üniversitede uzaktan eğitim öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada açıköğretim derslerine sürekli olarak katılmayan öğrenciler katılıma engel olarak, iş baskıları, aileye bağımlılık ve her iki alanın birleşiminden doğan baskıları göstermişlerdir. Diğer engeller ise çocuk bakımı, hasta bir akraba, yeni bir bebek bekleme, ev taşıma, ders saatlerinin uygunsuzluğu, ulaşım olarak sıralanmıştır (Kirkup and Von Prummer "Support and Connectedness: The Needs of Women Distance Education Students", 06.03.2013).

Christine Von Prummer bir başka çalışmasında da uzaktan eğitim çalışmalarının, ev hanımları ve küçük çocuğa sahip annelerin günlük ev işleri ve çocuk bakımını planlayabilmeleri, kadınların kendi çalışma zamanlarını düzenleyebilmeleri açısından olumlu olduğunu belirtmektedir. Uzaktan eğitimle, özellikle yetişkin kadınlar, işte çalışmaya devam ederken ve aile kurarken eğitimlerini sürdürebilirler (Von Prummer, 2000, s:3).
Avusturalya'da Kuzey Quesland Üniversitesinde uzaktan eğitim öğrencileri üzerine yapılan bir çalışmada ise öğrencilerin %58'inin erkek, %42'sinin kadın olduğu belirlenmiştir. Kadın öğrencilerin yaşları çoğunlukla 25 ile 49 arasında değişirken %38'i 30 ile 39 yaş arasındadır. Örgün eğitime devam eden kadın öğrencilerle karşılaştırıldıklarında uzaktan eğitim gören kadın öğrencilerin evlilik oranları ve bakmakla yükümlü oldukları çocukları daha yüksek orandadır (McLiver ve Kruger, 1993, s:25-26).

İran'daki Payame Noor Üniversitesi'ne devam eden uzaktan eğitim öğrencileriyle ilgili yapılan araştırmada da kadınların oranı %57.5, erkeklerin oranı ise %42.5'tur. Gelişmekte olan bir ülke olan İran'da uzaktan eğitimin kadınlar üzerinde, özellikle de kırsal kesim ve küçük kasabalarda yaşayan kadınlar için birçok avantajı vardır. Çünkü bu bölgelerde yaşayan kadınlar için uzaktan eğitim dışında başka bir yüksek öğrenim şansı bulunmamaktadır. Uzaktan eğitime devam eden kadınlar yine geleneksel olarak kadın alanı kabul edilen dallarda öğrenimlerini sürdürürken, erkekler matematik, kimya, istatistik, yönetim, fizik ve mühendislik dallarında eğitimlerine devam etmektedir (Kazemi, 2003, s:1-2).

Almanya'dakine benzer bir araştırma da İspanyol Uzaktan Eğitim Kurumu olan Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED) da yapılmıştır. Bu araştırmaya göre UNED'de kayıtlı olan öğrencilerin %72'si erkek, %28'i kadın, mezun olanların ise %85'i erkek iken %15'i kadındır. UNED'de de FeU'da olduğu gibi uzaktan eğitim sistemlerinde eğitim programlarının içeriği ve konuların kapsamı geleneksel eğitim olarak bilinen normal üniversite içerikleri ile aynıdır. Daha önceki eğitim geçmişindeki nitelik konusunda kadın mezunlar erkek mezunlardan daha az eğitim deneyine sahiptirler. Her dört kadın öğrenciden biri (%25) normal üniversiteye giriş özelliklerini taşımakta, bu özellikleri taşıyan erkeklerin oranı ise %17'dir. Bu sonuç, kadınların normal bir üniversiteye girme özellikleri taşımalarına rağmen %10'unun evli, %40'ının da çocuk sahibi olması nedeniyle uzaktan eğitim yöntemini seçtiklerini göstermektedir. Öğrenim amaçlarıyla cinsiyet arasındaki ilişki dikkate alındığında ise erkeklerin olduğu kadar kadınlarında akademik kariyeri amaçladıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin diploma elde etme amaçları ele alındığında ise Almanya'daki araştırmada kadınların sırasıyla akademik, kendini geliştirme ve iş-kariyer geliştirme amaçlarını seçtikleri gözlenirken, İspanya'da yapılan araştırmada kadınların, kendini geliştirme amacından çok, iş ve kariyere ilişkin amaçlara yöneldikleri saptanmıştır (Demiray, 1995, s:230-233).

Güney Pasifik Üniversitesindeki açıköğretim bölümüne kayıt yaptıran kadınların oranı ise %35, erkeklerin oranı %65'tir. Papua Yeni Gine Üniversitesindeki açıköğretim bölümüne kayıt yaptıran kadınların oranı ise %20, erkeklerin oranı %80'dir. Bu kadın öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar sonucunda şu bulgular elde edilmiştir; yaş dağılımı 16-42 arasındadır ve ortalama yaş 20'li yaşların ortalarıdır. Kadınların %59'u bekar ve hemen hemen üçte ikisi bir işte çalışmaktadır. Çalışıyor olmak kadınların programlara kayıt yaptırmasında önemli bir unsurdur ve evlenmemiş olmak buna yardımcı olmaktadır. Papua Yeni Gine'deki kadınlar, geleneksel

olarak özellikle evlendiklerinde aile gelirleri üzerinde bir yetkiye sahip olmadıklarından bu sonuç şaşırtıcı değildir. Babaların kızlarının paralarını daha ileri düzeydeki eğitime harcamaları konusunda, eşlerden daha toleranslı oldukları görülmektedir. Diğer yandan çalışmayan kadınlar, eğitime devam etme ihtiyaçları konusunda eşlerinin ve babalarının düşüncelerine daha fazla bağımlıdırlar. Evlenmemiş öğrenciler derslerine çalışabilmek için evli olanlara göre daha kolay zaman bulabilmektedirler. İki grup evlenmemiş öğrenci bulunmaktadır. İşsiz olanlar ve eğitimlerinde ailelerince desteklenenler ve çalışıyor olup da kendilerini özgür hissedenler. Bu ikinci grup kentli kadın grubu kariyer arayan kadın grubu olarak ortaya çıkmaktadırlar. Bekar öğrencilerin çocuk bakma sorumlulukları yokken, evli öğrencilerin hemen hepsi çocuk bakmaktadır. Kadınların yarısından fazlası dersler için ödeme yapmayı aşırı derecede zorlayıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Çünkü Papua Yeni Gine toplumundaki pek çok insan kadınların eğitimi için para ayırmayı başka pek çok aile gereksinimi varken bencillik olarak görür. Kadınların bir kısmı ders ücretlerini ödemek için yeterli para bulamadığından eğitimini bırakmak zorunda kalırken, bir kısmı ise kendi eğitimine devam edebilmek için kocasının eğitimini bitirmesini beklediğini ifade etmiştir. Kadın ve erkek ihtiyaçları arasında bir çatışma olduğunda parayı kimin kazandığı değil, erkeğin gereksinimleri önceliği almaktadır. Çocuk bakımı hem çalışan hem de çalışmayan kadınlar için sorundur. Çocuklar zaman ve enerjinin büyük bir kısmını almakta ve ders çalışmayı zorlaştırmaktadır. Kadınlar için güvenlik nedeniyle akşam yüz-yüze eğitim derslerine katılım güç bulunmaktadır. Tüm bu zorluklara karşın çok az kadının dersler sırasında ayrıldığı görülmektedir. Bunun nedeni çoğu kadının dersleri başarmak için çok fazla mücadele etmesi ve bitirmek için ellerinden geleni yapmasıdır. Kadınlardaki başarısızlık oranı, %23'ün altında iken erkeklerin başarısızlık oranı %29'dur (Phillip, 1993, s:3-6).

Dan Carnevale da uzaktan eğitim konulu çalışmasında, uzaktan eğitimin kadınlar için, eğitim yaşamlarını kontrol etmelerine izin vermesi, yaşamlarındaki diğer rollerinde aktif olarak yer alabilmeleri açısından olumlu olduğunu vurgulamaktadır. Özellikle çalışan, ailevi sorumlulukları olan kadınlar için uzaktan eğitim idealdir. Çünkü kadınların toplumda pek çok rolü bulunmaktadır. Kadınlar genellikle çocuk bakımını ön planda tuttukları, ona eğilimli oldukları için, öğrenci rollerini ikinci plana atarlar (Carnevale, 2002).

Ülkü Köymen "Türkiye'de Kadın ve Uzaktan Eğitim İçin Fırsatlar" adlı makalesinde, Türkiye'de kadın eğitiminde ve diğer sosyal problemlerin çözümünde uzaktan eğitimin önemine değinmiştir. Türkiye'de uzaktan eğitimin ilk başladığı yıllar olmasına karşın, sosyo-ekonomik ve coğrafi açıdan olumsuz bölgelerde yaşayan kadınlara eğitim fırsatı sağlayarak, eğitim problemlerinin çözümünde faydalı olduğunu belirtmiştir (Köymen, 1988, s:211).
Marina Stock McIsaac ve Ülkü Köymen ise makalelerinde, Türkiye'de uzaktan eğitimin kadınlar için önemli bir fırsat olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye'deki uzaktan eğitimin amacının, sosyal, ekonomik ve coğrafi sınırlıklar açısından dezavantajlı olan insanları aktif olarak yüksek eğitime devam etmeleri için teşvik etmek olduğunu, özellikle de kadınlara gelecek vaat eden fırsatlar önerdiğini vurgulamışlardır. Uzaktan eğitim, evde uygun maliyetle ve öğrencinin kendi zamanlamasıyla daha fazla sayıda kadının yüksek öğrenimi düşünmesine olanak sağlamakta ve kadınların karşılaştığı bazı psikolojik, sosyal, fiziksel engelleri ortadan kaldırarak eğitimde fırsat eşitliği getirmektedir (McIsaac and Köymen, 1990, s:26).

"Türkiye'de Kadınların Gelişiminde Uzaktan Eğitimin Önemi" konulu bir başka çalışmada da; kadınlara yönelik bir içerikle, uzaktan eğitim yöntemini kullanarak eğitim veren Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi "Ev İdaresi Önlisans" programının yapısı ve bu programa kayıtlı kadın öğrenci profili ele alınmıştır. Çalışma değerlendirildiğinde; 2000 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Ev İdaresi Önlisans programına kayıtlı kadın öğrencilerin, %87.15'nin 25-49 yaş arası, %67.14'ünün evli, %87.12'sinin çalışıyor olması, orta yaş, evli ve çalışan kadınların Açıköğretim sistemi ile eğitim veren bir bölümü tercih ettiklerini göstermektedir. Kadınların gelişiminde uzaktan eğitimin önemli bir işlevi vardır. Kadınların yer ve zaman sınırlılıkları, kaynak yetersizlikleri, evdeki sorumluluklarının erkeklere oranla fazlalığı nedeniyle, uzaktan eğitim sistemiyle verilen eğitim, kadınlara evlerinde ulaşarak, eğitimlerini tamamlamalarına yardımcı olmaktadır (Demiray ve Curabay, 2000, s:41).

Sheila Wipf'de çalışmasında, uzaktan eğitimin kendilerini akademik açıdan geliştirmek isteyen kadınlar için çok güzel bir olanak olduğunu, kadınların geçmişte mümkün olmayan kendi geleceklerini kontrol etmelerine izin verdiğini, uzaktan eğitimde kullanılan bilgisayar ve teknolojilerin kullanımında da kadınların sayısının erkeklerin sayısını yakaladığını belirtmiştir (Wipf, 2007).

Türkiye'de yapılan "Uzaktan Eğitim Öğrencileri Olarak Kadınlar ve Bilgisayar Kullanımı" konulu bir çalışmada da; uzaktan eğitimde teknoloji kullanımının giderek artması ve gerekliliği nedeniyle, uzaktan eğitim gören kadın ve erkek öğrencilerin bilgisayar ve interneti kullanma farklılıkları, bilgisayar, Internet ve Açıköğretim Fakültesinin e-öğrenme hizmetlerinden nasıl yararlandıkları, kullanım sıklıkları, yaşadıkları zorluklar ve sorunlar araştırılmıştır. Çalışmada, kadınların ve erkeklerin bilgisayar ve Interneti kullanımdaki farklılıklarının toplumsal cinsiyete bağlı farklılıklardan kaynaklandığı sonucuna varılmıştır (Demiray, 2006, s:401,410).

Kirkup ve Von Prummer'in yaptığı araştırmada kadınların çoklu rolleri, finansal yükler, güvenlik kaygıları ve uzaklık geleneksel eğitim için engel oluşturmaktadır. Aile sorumlulukları üzerine yıkılmış olan kadın için eğitim yerine gitmek bile imkansız olmaktadır. Finansal sınırlılıklar içinde okul ücreti, çocuk bakımı, ulaşım için para ödemek eğitim için büyük engeldir. Ayrıca kadınlara kültürel olarak verilen roller, erken evlilikler, aile desteğinin eksikliği de kadınlardaki eğitim arzusunu yok etmektedir. Uzaktan eğitim kadınların eğitim engellerinin birçoğunu aşabilmektedir. Cinsiyet, ırk, sosyo-ekonomik yapı ve fiziksel özelliklere bağlı farklılıkları azaltarak eğitimde adaleti arttırır. Uzaktan eğitimle öğrenme mekandan ve zamandan bağımsız hale gelir. Ancak kadınlar için teknolojik ve finansal engeller uzaktan eğitimde de geçerlidir. Teknoloji korkusu, bilgisayarların pahalı olması kadınlar açısından sorun oluşturabilmektedir (Eshelman, 1997).

Çin, Hong Kong, Hindistan, Pakistan, Sri Lanka ve Bangladeş ülkelerini içeren bir çalışmada da, kadınların uzaktan eğitime devam etmelerinin kadınlarda, ailelerinde ve eşlerinde olan etkileri araştırılmıştır. Bunlar şöyle belirlenmiştir. Kadınlar uzaktan eğitime devam ederek, çalışmalarını evden uzaklaşmadan yaparak eş, çocuklar ve ailenin diğer bireylerine görevlerini aksatmadan sürdürebilirler, faydalı olabilirler. Kadınlar kendilerine yararlı olabilirler ve dışarıda olmaktan dolayı korku yaşamazlar. Uzaktan eğitim kocaya da yarar sağlayabilir. Eğitim aldıkları için öz güvenleri gelişir. Anneler evde olduğu için çocuklarla ilgilenirler, çocukların başına kötü bir şey gelmez, onlarla daha çok vakit geçirirler. Elde ettikleri deneyimleri paylaşarak, birbirlerine destek olurlar. Bu yararlar, araştırmaya katılan kadınlar tarafından, özellikle kadınların evdeki görevlerini aksatmadan eğitimlerini sürdürebilme olanağı verdiği için uzaktan eğitimin olumlu görülmesine neden olmuştur (S. Kanwar and Taplin, 2001, s:8).

Uzaktan eğitim ve kadın öğrenciler üzerine yapılan basılı ilk çalışmalardan olan Karlene Faith'in "Toward New Horizons for Women in Distance Education: International Perspectives" adlı çalışmasında da uzaktan eğitime devam eden kadın öğrenciler, evde eğitimlerine devam etme nedenleri olarak, çalışmamalarını, küçük çocukları olduğu için anne olarak sorumlulukları olduğunu, böylece çocuklarıyla ilgilenebildiklerini belirtmişlerdir (Faith, 1988, s:10).

Başka bir çalışmada da Kramarae, dışarıda çalışan annelerin eğitimlerini uzaktan eğitim aracılığıyla ilerlettikleri ve böylelikle işlerine ve ailelerine ilişkin sorumluluklarına bir "üçüncü vardiya" eklediklerini belirtmektedir. "Üçüncü vardiya" terimi, sosyolog Hochscild'ın kadınların ofislerde ya da fabrikalarda çalıştıktan sonra evlerine dönerek yaptıkları ev işlerini tanımlamak için kullandığı "ikinci vardiya" kavramı üzerine kurulmuş bir betimlemedir. Kramarae uzaktan eğitimin çalışan kadınların çoğu için "üçüncü vardiya" anlamına gelmesinin nedenini kadınların dışarıda ücretli çalışmaya başlamasının beraberinde ev işi ve çocuk bakımı gibi geleneksel rollerde bir azalmayı veya eşle bu sorumlulukları paylaşmayı getirmemesine bağlamaktadır (Suğur ve Şavran, 2006, s:208), (Kramarae, 2001, s:3).

Araştırmacıların bazıları, uzaktan eğitim yöntemi ile eğitim gören kadın öğrencilerin uzaktan eğitim sisteminden yararlanma ve elde ettikleri doyum düzeylerinin erkek öğrencilere oranla daha düşük olduğuna inanmaktadır. Ancak yapılan araştırmaların çoğu uzaktan eğitimde doyum elde edip etmeme konusunda kadın ve erkekler arasında önemli bir fark olmadığını ve üstelik kadınların bu eğitim sisteminden daha yüksek not ortalamasına sahip olduğunu göstermiştir. Bu araştırmalardan biri Ball State Üniversitesinde psikoloji profesörü olan Paul M. Biner ve arkadaşlarının öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili görüşleri üzerine yaptıkları araştırmadır. Indiana'daki Ball State ve Indiana State Üniversitesi'nde yirminin üzerinde farklı programa devam eden 400'ün üzerinde uzaktan eğitim öğrencisini kapsayan iki ayrı çalışmada, kadın ve erkek öğrencilerin bu eğitime devam etmekle elde ettikleri doyum ile ilgili istatistiksel olarak cinsiyete dayalı önemli farklılıklar olmadığı saptanmıştır. Avustralya Southern Queensland Üniversitesi uzaktan eğitim programlarına devam eden 222 kadın ve erkek

öğrenci ile yapılan benzer bir çalışmada yine öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili kaygılarında cinsiyet farklılığının çok önemli olmadığı görülmüştür (Koch, 1998).

Susan May'in niceliksel araştırma ve feminist bakış açısından yararlanarak, kadınların uzaktan eğitim deneyimleri üzerinde gerçekleştirdiği çalışma uzaktan eğitime farklı bir açıdan yaklaşımıyla ilginçtir. May çalışmasını, 1990 ve 91'de, evde öğrenim görmüş veya tele konferans yoluyla dersler almış, Athabasca Üniversitesi'nden dokuz kadın üzerinde gerçekleştirmiş ve kadınların eğitimsel katılım ve teknoloji hakkındaki kişisel fikirlerini doğrudan aktarmıştır. Kadınlar için uzaktan eğitim fırsatları büyük önem taşımaktadır ve çoğu uzaktan eğitimin esnekliğini övmüştür. Bunda en büyük etki kadınların uzaktan eğitim yoluyla çalışmalarının kendi genel yaşam evreleri ve aile ortamları için uygun oluşudur. Böylece hem evde çocuklarıyla, ev işleriyle ilgilenip, hem de eğitimlerini gerçekleştirebilmektedirler. Çalışmadaki kadınlar da, birçok uzaktan eğitime katılanlar gibi, uzaktan eğitimin zamana, uzaklığa ve sosyal etkenlere bağlı olarak geleneksel engelleri azalttığına inanmaktaydılar. Kadınların birleştikleri diğer bir ortak nokta ise uzaktan eğitimde erkeklerle kadınların aynı şartlara sahip olmadıklarıydı. Kadınlara göre erkekler daha şanslıydı. Kadınlar hem uzaktan eğitim derslerini, hem ev işlerini, hem de ailelerini aynı anda idare etmek zorundaydı ve çalışma takvimlerini ailelerinin ihtiyaçları çevresinde planlıyorlardı. Kadınlar için çift görev söz konusuydu. Teknoloji kullanımındaki rahatsızlıklarını da dile getiren kadınlar, tüm bu rahatsızlıklara ve eksikliklere rağmen kendilerine uzaktan çalışabilmeyi sağladığı için iletişim teknolojisine minnettardır (May, 1994, s: 242-244).

Birçok ülkede uzaktan eğitim üzerine yapılan çalışmalara bakıldığında, tümü aynı özellikleri taşımasa da, uzaktan eğitimdeki öğrencilerin çoğunun 25-35 yaş grubunda yetişkin, çalışan, evli ya da aile sorumluluklarına sahip kadın ve erkeklerden oluştukları vurgulanmaktadır. Cinsiyet açısından bakıldığında ise uzaktan eğitimin kadınlar tarafından daha çok tercih edildiği saptanmıştır (Sikora, and Carroll, 2002- s:IV), (Holmberg, 1995, s:12).

Türkiye'de de 2004-2005 öğretim yılında yapılan araştırmada, Anadolu Üniversitesi Uzaktan Eğitim Sistemi'nde, uzaktan eğitimin, daha çok yetişkin ve aile sahibi olan, memur ve işçi gibi belirli meslek gruplarında ücretli olarak çalışan, kentsel mekanlarda yaşayan erkekler ve kadınlar tarafından, farklı kişisel amaçların tatmininin yanı sıra, özellikle eğitim tamamlama, terfi ve kıdem kazanma gibi çalıştıkları meslek ile ilgili nedenlerle tercih edildiğini göstermektedir. Bu da Türkiye'de uzaktan eğitim sistemine toplumsal cinsiyet açısından bakıldığında, az gelişmiş bölgelerde bulunan, kırsal kesimlerde yaşayan, tabakalaşma piramidinin en alt tabakasında bulunan, eğitim mağduriyetini daha derin yaşayan ve ataerkil değerlerle daha fazla kuşatılmış bulunan kadınların uzaktan eğitim sisteminden yeterince yararlanamadıklarının bir göstergesidir. Bu çalışmanın bir diğer sonucu da, son dönemlerde, dünyada olduğu gibi Türkiye'de de ev kadınlarına oranla çalışan kadınların oranının uzaktan eğitimde giderek yükselmesidir. Bunun en önemli nedeni ise daha önce de olduğu gibi geleneksel rollerin kadınlar üzerinde yarattığı baskıdan kaynaklanmaktadır. Ataerkilliğin görece daha egemen olduğu ve kadının toplumsal rollerinin büyük ölçüde ailenin ve erkeğin ihtiyaçlarına göre şekillendiği dönemlerde, kadınlar çok defa öncelikli olarak sorumlu görüldükleri aile içerisindeki geleneksel rollerini eğitim ve çalışma yaşamına tercih etmekteydiler. Günümüzde ise özellikle 1970 sonrasında kadınlar yine aile içerisindeki geleneksel rollerini sürdürmekle birlikte eğitim ve çalışma yaşamlarını da bu rolleri ile çatışmayacak şekilde düzenleme yoluna gitmişlerdir. Bunun sonucunda hem yükseköğretimde hem de ücretli işlerde çalışan kadın sayısı artmaya başlamıştır. Kadın öğrenciler açısından bakıldığında, uzaktan eğitim sisteminin işlevi bir taraftan evli ve çocuk sahibi olan ve evdeki sorumlulukları yürüten, öte yandan ücretli olarak çalışan ve kentli bir profil çizen kadınlara dönük bir değişim ve başkalaşım sürecine girmiş olmasıdır. Bu durum ister istemez uzaktan eğitimin kadınlar için bir tercih mi yoksa bir zorunluluk mu olduğu sorusunu akla getirmektedir (Suğur ve Şavran, 2006, s:214).
Uzaktan eğitim uzaklık, zaman ve çoklu karar gibi sınırlılıkların üstesinden gelinmesiyle eğitime daha çok kadın kazandırmanın bir yolu olarak görülmektedir. Bununla birlikte sorun, kadınların yalnız eğitim hakkı eşitliği değil, sistem içindeki eşitliğidir. Erkek egemen ve kadınların ihtiyaçlarını gözardı eden bir toplumsal sistemin doğal olarak bu eşitliği sağlamayacağı da açıktır (Hipp, 1997, s:41).

SONUÇ

Eğitim kavramı uzun yıllar okul çağı ile sınırlandırılmıştır. Ancak geçmiş çağlara kıyasla her alanda en hızlı değişimlerin yaşandığı 20. yüzyılın son çeyreğinde insan gelişmesinin yaşam boyu devam ettiğine ilişkin bilimsel

bulgular, eğitim ve öğretimin belirli yaş dilimiyle sınırlanmasına son verirken, yaşam boyu süren bir süreç haline getirmiştir. Ayrıca teknolojinin sağladığı olanaklarla gerçekleşen uzaktan eğitim süreçleri, insanlara hayatlarının herhangi bir döneminde ilgi duyduğu bir alana yönelme, istedikleri zaman ve mekanda ilgi duydukları konularda eğitilebilme olanağı sağlamaktadır (Oktay, 2001:23).

Sonuç olarak uzaktan eğitim, örgün eğitim olanağı bulamayan, özellikle kırsal kesimde yaşayan, gelir düzeyi düşük, çalışan yetişkinler için bir seçenektir. Tüm dünyada eğitim olanaklarından erkeklere oranla daha az yararlanan kadınlar için de uzaktan eğitim, eğitimlerini tamamlamak için önemli bir fırsattır. Ancak kadınların özellikle de çalışan kadınların uzaktan eğitimden yararlanmaları evdeki sorumlulukları nedeniyle sorun yaratmaktadır. Çünkü kadınlar eğitim faaliyetlerine yeterli zaman ayıramamakta, ailedeki diğer bireylerden bu konuda yardım alamamaktadırlar. Uzaktan eğitimden kadınların yararlanması konusunda araştırmaların sonucunda çıkan diğer bir eleştiri ise uzaktan eğitimin kadınları tamamen ev ortamına kapattığı, sosyal ortamlardan uzaklaştırdığı ve yalnızlığa ittiğidir. Örgün eğitim ortamında çevresiyle iletişimde bulunabilen öğrenciler, uzaktan eğitimde bu olanaktan yararlanamamaktadırlar. Yine de bu olumsuzluklara rağmen uzaktan eğitim, kadınlar için kendini geliştirme, meslek sahibi olma, statü-kariyer kazanma ve yarım kalan eğitimlerini tamamlamaları açısından önemli bir fırsattır.

Ülkemizde kadınlara, yalnızca ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim düzeyinde diplomalı bir eğitim değil, bunun yanında meslek kazandırma ve çalışmaya özendirme, hakları konusunda bilinçlendirme, toplumda kendilerine güvenen, sosyal yaşamda başarılı, çağdaş bireyler olarak yetişmelerine büyük katkısı olacak uzaktan eğitim programlarının da açılması gereklidir. Toplumsal kalkınmamızın gerçekleşebilmesi ve kadınların kendilerini geliştirebilmeleri, toplumsal cinsiyet eşitsizliklerinin giderilebilmesi için kadınlara yönelik böyle hizmetler çok önemlidir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alkan, C. (1998). Uzaktan Eğitimde Gelişim. *Kocaeli Uzaktan Eğitim Semineri* (4-6 Ekim 1997**).** Editör: Çetin Baytekin. İzmit: Kocaeli Üniversitesi Basımevi.

Carnevale, D. (2002, November)."Distance Education Attracts Older Women Who Have Families And Jobs, Study Finds", *The Chronicle Of Higher Education*, November, 2002. Bu Yayına Ayrıca 07.03.2013 Tarihinde http://chronicle.com/article/distance-education-attracts/23452 Adresinden Ulaşılmıştır.

Demiray, E. (2006).Usıng Attıtudes Of Computer For Women Students İn Turkey: A Case Study On Faculty Of Economics, Business Management And Faculty Of Open Education İn Anadolu University. *2. International Open And Distance Learning (Iodl) Symposium "Lifelong Open & Flexible Learning İn The Globalized World".* 13-15september. Eskişehir: Proceedings Anadolu University,

Demiray, E. And Curabay, Ş. Distance Education For Women's Development: A Case Study At Anadolu University, Turkey. *Malaysian Journal Of Distance Education,* 2(2).

Demiray, E. Ve Curabay, Ş. (2008).Üniversitelerde Kadınlar: Anadolu Ve Osmangazi Örneği. *Aile Ve Toplum Dergisi.* Ocak-Şubat-Mart. Ankara: Başbakanlık Aile Ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayını.

Demiray, U. (1995). *İlkeleri, İşleyişleri Ve Örnekleriyle Dünyada Açıköğretim*. Eskişehir:Turkuaz Yayınları.

Eshelman, M. (1997).Enhancing Educaional Opportunities For Women Through Distance Education *Emc 598*, Spring.

Faith, K. (1998). *Toward New Horizons For Women İn Distance Education: International Perspectives*. London: Routledgeprinted.

Gök, F. (2004). Kadın Ve Kız Çocuklarının Eğitimi Çalışma Grubu Rapor. *Kadın Sorunlarına Çözüm Arayışı Kurultayı*. İstanbul: Ka-Der.

Hipp, H. (1997, June). Women Studying At A Distance: What Do They Need To Succeed*?. Open Learning*, June.

Holmberg, B. (1995). *Theory And Practice Of Distance Education.* Usa And Canada: Routledge, Second Edition.

Kaya, Z. (1998). Uzaktan Eğitimde Öğrenci Merkezlerine Yönelik Materyallerin Temel Özellikleri. *Türkiye İkinci Uluslararası Uzaktan Eğitim Sempozyumu* (4-8 Mayıs 1998) Bildiri Kitabı. Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı Yayını.

Kazemı, F. (2003). *The Role Of Distance Learning System For Education Of Women İn Developing Countries: The Case Of Iran.* Iran: Payame Noor University, I.R.

Koch, V. J (1998). How Women Actually Perform İn Distance Education. *The Cronicle Higher Education*, September 11, Vol. 45 No: 3, Usa.

Köymen, S.Ü. (1998). "Women İn Turkey And The Potential For Open Learning", *Toward New Horizons For Women İn Distance Education International Perspectives*. London: Routledge Printed.

Kramarae, C. (2001). *The Third Shift: Women Leaming Online,* Washington: American Association Of University Women Educational Foundation Printed.

Kwapong , O. (2007, October). Distance Education And Women Widening Access To Tertiary Education For Women İn Ghana . *Turkish Online Journal Of Distance Education-Tojde* October 2007, Volume: 8 Number: 4. 13.03.2013 Tarihinde http://www.anadolu.edu.tr Adresinden Alınmıştır.

May, S (1997, Kış). Uzaktan Öğretim Öğrencileri Olarak Kadınlar: Katılım Ve Teknoloji. Çev. Nur Ziyaoğlu, Açıköğretim Dergisi, C:2, S:2, Kış, 1997.(Orjinal Makale: Journal Of Distance Education, 1994, 9.)

Mcısaac, M. S. And Köymen, S.Ü.(1990)."Distance Education Opportunities For Women İn Turkey", *Open Praxis-The Bulletin Of The International Council For Open Distance Education*, May.

Mclıver, R. And Kruger, K. (1993). Women In Distance Education. *Open Forum*, Vol. 3, No:2.

Oktay, A. (2001). 21. Yüzyılda Yeni Eğilimler Ve Eğitim. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Türk Eğitim Sistemi*. İstanbul: Sedar Eğitim Araştırma Yayıncılık.

Phıllıp, A. (1993, February). "Problems For Women İn Distance Education At The University Of Papua New Guinea, *Open Learning*, February.
S.Kanwar, A. And Taplin, M. (2001). *Brave New Women Of Asia: How Distance Education Changed Their Lives*. Canada:The Commonwealt Of Learning Publishing.

Sıkora, A. C. And Carroll, C. D. (2002). *A Profile Of Participation İn Distance Education: 1999–2000 Postsecondary Education Descriptive Analysis Reports, National Center For Education Statistics*. Washington: Pedar.

Suğur, S. Ve Şavran, G.T. (2006). Türkiye'de Açıköğretim Sisteminin Toplumsal Cinsiyet Açısından İncelenmesi. Ankara Üniversitesi, Sbf Dergisi, 61,3,Temmuz-Eylül.
T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Ve Sorunları Genel Müdürlüğü(Kssgm). (1998). *Cumhuriyet'in 75. Yılında Türkiye'de Kadının Durumu,* Ankara: Kssgm Yayınları.

T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü(Ksgm). (2008). *Politika Dokümanı Kadın Ve Eğitim*. Ankara: Ksgm Yayınları.

T.C. Başbakanlık Kadının Statüsü Genel Müdürlüğü(Ksgm). (2010). *Türkiye'de Kadının Durumu*. Ankara: Ksgm Yayınları.

Uluğ, F.Ve Kaya, Z. (1997). *Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla İlköğretim***.** Ankara: Uzaktan Eğitim Vakfı.

Von Prummer, C. (1987). *Women İn Distance Education*, Hagen: Fern Universitat Publishing.

Von Prummer, C. (2000). *Women And Distance Education: Challenges And Oppotunities*, London:Routledge Published.

Wıpf, S (2007, March). "Women And Distance Education: Friends For Life Position Paper", *Lt 741*, March 26.
Anadolu Üniversitesi. (2013). Genel Bilgi. 26.03.2013 Tarihinde http://www.anadolu.edu.tr/akademik/birim/genelbilgi, Adresinden Alınmıştır.

Anadolu Üniversitesi. (2013). Aktif Öğrenci Sayıları. 19.12.2012 Tarihinde http://ogrsayi.anadolu.edu.tr, Adresinden Alınmıştır.

Hacettepe Üniversitesi. (2013). Mektupla Öğretim. 26.03.2013 Tarihinde http://bote.hacettepe.edu.tr/wiki/index. Adresinden Alınmıştır.

Kırkup, G. And Von Prummer, C. (2013). Support And Connectedness: The Needs Of Women Distance Education Students. 06.03.2013 Tarihinde http://cade.athabascau.ca/vol5.2/7_kirkup_and_von_prummer.html Adresinden Alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Tarihçe.* 25.03.2013 Tarihinde **http://** www.aol.meb.gov.tr Adresinden Alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Açık İlköğretim Okulu Tanıtım.* 25.03.2013 Tarihinde http://www.aio.meb.gov.tr Adresinden Alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:19 ISSN: 2146-9199

KÖKLÜ SAYILARIN BÜYÜKLÜĞÜNE KARAR VEREMEME VE SAYI DOĞRUSUNA YERLEŞTİREMEME

Arş. Gör. Zeki Aksu
Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi
zekiaksu25@artvin.edu.tr

Solmaz Damla Gedik
Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi
solmazgedik@gmail.com

Doç. Dr. Alper Cihan Konyalıoğlu
Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ackonyali@atauni.edu.tr

Özet

Öğrencilerin ve öğretmen adaylarının köklü sayılar ile karşılaştıkları güçlüklerden biri bu sayıların büyüklüklerine karar verememe ve bu sayıları sayı doğrusu üzerinde gösterememedir (Özmantar, Bingölbali ve Akkoç, 2008). Birçok matematik öğretmen adayının bile sayı doğrusu üzerinde $\sqrt{5}$ sayısını göstermekte güçlük çektiği görülmüştür (Sirotic, 1998). Bu çalışmada matematik öğretmen adaylarından $1-\sqrt{5}$ sayısını sayı doğrusu üzerinde göstermeleri istenmiştir. Çalışmaya 47 son sınıf matematik öğretmen adayı katılmıştır. Çoğu öğretmen adayı $\sqrt{5}$ sayısının değerini Pisagor teoreminden yararlanarak bulma yolunu kullanmamıştır. Bu nedenle $1-\sqrt{5}$ sayısının yerini tespit etmede sıkıntılar yaşandığı görülmüştür. Köklü sayıların sayı değerlerinin tahmin edilmesi ve sayı doğrusu üzerinde gösterilmesine yönelik değişik stratejiler kullanılması öğrencilerin bu güçlüğün üstesinden gelmelerine yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Köklü sayılar, matematik alan bilgisi, matematik eğitimi.

NOT TO DECIDE THE MAGNITUDE OF ROOT NUMBERS AND NOT TO SHOW THESE NUMBERS ON NUMBER LINE

Abstract

One of the difficulties faced by students and pre service teachers with root numbers is not to decide the magnitude of these numbers and not to show these numbers on a number line. Many pre service mathematics teachers have difficulty even been seen to represent the number √ 5 on the number line. In this study, to show 1 - √ 5 on the number line was requested from the pre service mathematics teachers. 47 senior class pre service mathematics teachers were participated in this study. Most of the pre service mathematics teachers didn't use to find the value of number $\sqrt{5}$ by by means of Pisagor Teorem. Because of this reason, it was seen problems in determining the place of number $1-\sqrt{5}$. Using different strategies will help students to overcome this difficulty in respect of predicting the value of the numbers and to be shown on number line.

Key Words: Root numbers, Mathematical Content Knowledge, Mathematics Education.

GİRİŞ

Matematik eğitimi sürecinde öğrencilerin birçok konuda zorluklar yaşayacağı kaçınılmaz bir gerçektir. Yaşanacak olan bu zorlukların tespit edilmesi ve giderilmesi, öğrenme sürecinde öğrenciye yardımcı olunması ve rehberlik edilmesi, çağdaş eğitimin gereklerinden olduğu kadar öğretmenin de görevleri arasında yer alır (Ersoy ve Ardahan, 2003). Üslü ve köklü sayılarda öğrencilerin tarafından genellikle günlük hayatla ilgisi olmayan ve

içerisinde karışık kavramları barındıran zor bir konu olarak görünmektedir (Özmantar, Bingölbali ve Akkoç, 2008). Bu nedenle bu konular ilgili öğrencilerin karşılaştığı birçok güçlük bulunmaktadır. Özmantar, Bingölbali ve Akkoç (2008) köklü sayılar ile ilgili 9. sınıflar (Cengiz, 2006), 8 ve 9. sınıflar (Orhun, 1988) ve matematik öğretmen adayları (Sirotic, 1988) üzerinde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin karşılaştığı güçlükleri şöyle sıralamıştır:

- Köklü sayının büyüklüğüne karar verememe ve sayı doğrusu üzerinde gösterememe.
- Köklü bir sayıyı üslü bir biçimde ifade edememe.
- Her x sayısı için $\sqrt{x^2} = x$ eşitliğinin doğru olduğunu düşünme.
- Bir sayının karesinin karekökü ile karekökünün karesi arasındaki farkı ayırt edememe.
- Üslü sayıların kareköklerini bulmada zorlanma.
- $\sqrt{x.y} = \sqrt{x}.\sqrt{y}$ eşitliğinin her x ve y reel sayısı için doğru olduğunu düşünme.
- $\sqrt{x^2 + y^2}$ ifadesinin $(x + y)$ ifadesine eşit olduğunu düşünme.
- $\sqrt{x \pm y}$ ifadesinin $\sqrt{x} \pm \sqrt{y}$ ifadesine eşit olduğunu düşünme.
- Köklü terimin kuvvetini alma.
- Köklü sayılarda toplama ve çıkarma işlemi.
- Köklü sayılarda çarpma ve bölme işlemi.

Yukarıda sıralanan güçlükleri aşmak için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Bu yüzden ilk olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının matematik konularında üst düzey bir alan bilgisine sahip olmaları beklenir. Alan bilgisi, öğretilecek veya öğrenilecek konu hakkındaki bilgileri kapsamaktadır (Mishra & Koehler, 2006, p. 1026). Öğretmenlerin kapsamlı bir tabana dayanan alan bilgisine (content knowledge) sahip olmaması öğrencilerin öğrenmelerine engel olabilir. Örneğin, öğrenciler yanlış bilgiler alabilir ve konu hakkında kavram yanılgılarına düşebilirler (National Research Council, 2000; Pfundt, ve Duit, 2000, Akt. Koehler, M. J. ve Mishra, P., 2009).

Köklü sayılar konusunda da öğretmen ve öğretmen adaylarının kapsamlı bir tabana dayanan alan bilgisine ihtiyaç duyacakları şüphesizdir. Fakat birçok matematik öğretmen adayının bile sayı doğrusu üzerinde $\sqrt{5}$ sayısını göstermekte güçlük çektiği görülmüştür (Sirotic, 1998). Görselleştirmenin kullanılması ve öğrencilerin buna teşvik edilmesi, öğrencilerin problemlere farklı bakmalarını ve problem çözümleri için farklı düşünme tarzları geliştirmelerini sağlayabilir (Konyalıoğlu, Aksu ve Şenel, 2012). Köklü sayıların sayı doğrusu üzerinde gösterilmesi durumu da incelenmesi gereken bir konudur. Bu sebeple bu çalışmada yukarıda belirtilen güçlükler içinden "köklü sayının büyüklüğüne karar verememe ve sayı doğrusu üzerinde gösterememe" güçlüğü üzerinde durulmuştur. Bu çalışmanın amacı matematik öğretmeni adaylarının matematik bilgileri ve oluşturdukları görsel açıklamaları değerlendirmektir.

YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmaya Doğu Anadolu bölgesindeki bir üniversitenin Matematik Öğretmenliği Programında okuyan 47 son sınıf öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarından 15'i erkek öğretmen adayı, 32'si ise kız öğretmen adayıdır. Araştırmanın katılımcılarını son sınıfta Özel Öğretim Yöntemleri dersine devam eden öğretmen adayları oluşturmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Matematik öğretmeni adaylarına beş açık uçlu sorudan oluşan bir test uygulanmıştır. Sorular farklı konulardan seçilmiştir. Bu çalışmada köklü sayılar ile ilgili olan soru üzerinde durulmuştur.

Öğretmen adaylarına sorulan köklü sayılar ile ilgili olan soru:

Soru: $1 - \sqrt{5}$ sayısını sayı doğrusu üzerinde gösteriniz.

Öğretmen adaylarına soruları cevaplamaları için yeterli süre verilmiş ve toplanan verilerin değerlendirme amaçlı kullanılmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcılara hiçbir soruyu boş bırakmamaları söylenmiş, eğer soru hakkında hiçbir bilgileri yoksa bunu da test kâğıdına yazmaları belirtilmiştir.

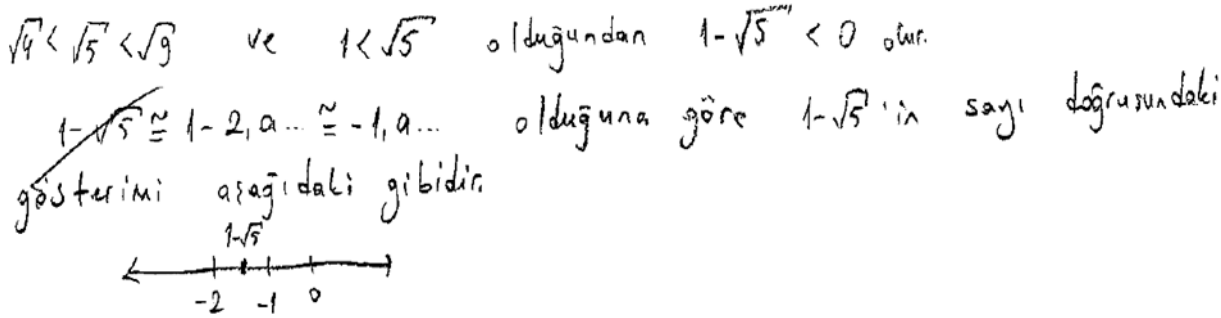
Cevaplar matematiksel açıdan doğru ya da yanlış olmaları açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca gösterim yaparken izledikleri yollar incelenmiştir.

BULGULAR

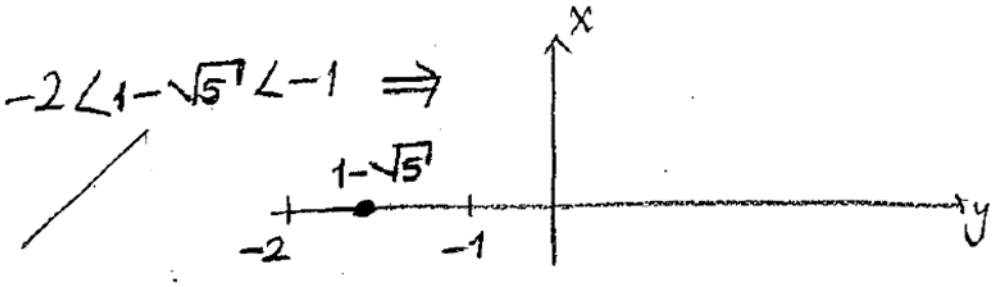
Araştırmaya dahil edilen matematik öğretmen adayları Özel Öğretim Yöntemleri dersini almışlardır. Ayrıca bu ders içerisinde adaylara köklü sayıların yaklaşık olarak hangi sayıya eşit olacağını bulma yolları gösterilmiştir. Öğretmen adaylarından 36 tanesi $1-\sqrt{5}$ sayısının yaklaşık olarak değerini bulmuşlardır. 11 öğretmen adayı ise yanlış hesaplamıştır. Fakat öğretmen adaylarından hiçbiri $1-\sqrt{5}$ sayısını tam olarak sayı doğrusu üzerinde gösterememiştir.

Öğretmen adaylarından bazıları $\sqrt{5}$ sayısının, 2 ve 3 sayıları arasında olma durumundan yola çıkarak $1-\sqrt{5}$ sayısının da -1 *ve* -2 arasında olacağını belirtmişlerdir.

Öğretmen Adayı:

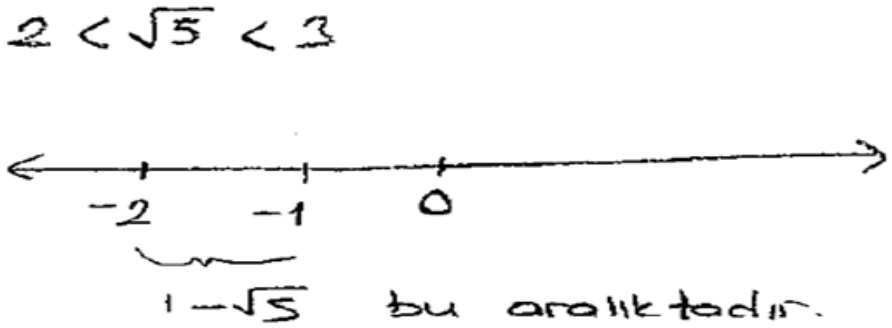


Öğretmen Adayı:

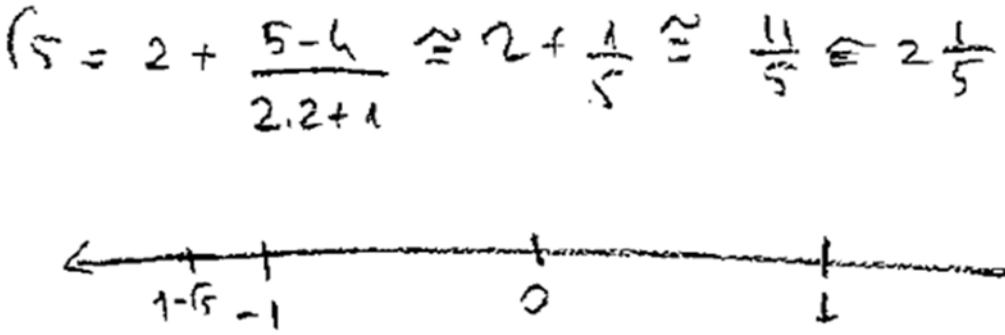


Öğretmen adayı

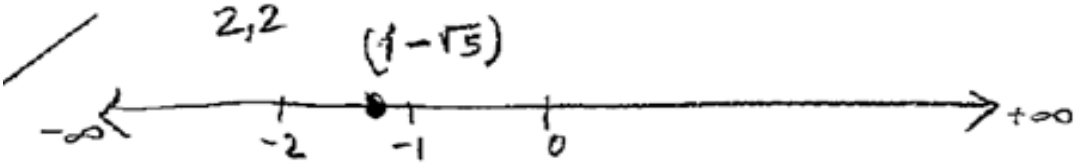
Öğretmen Adayı



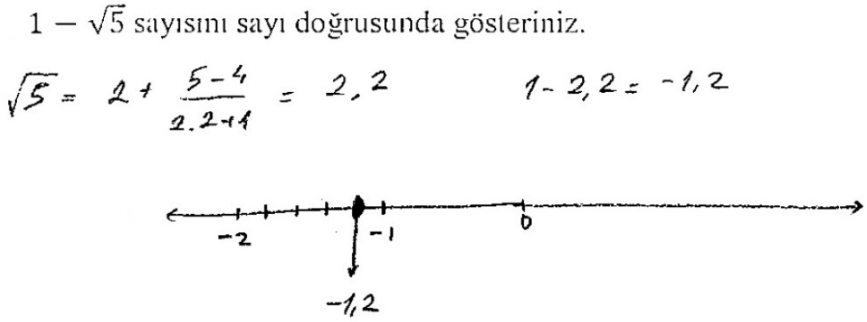
Öğretmen Adayı



Öğretmen Adayı.

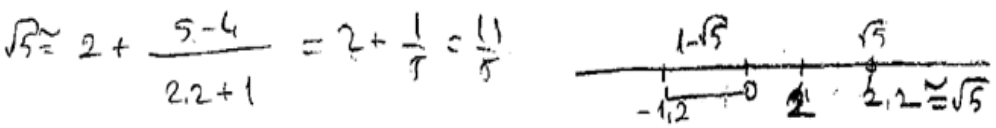


Yukarıdaki alıntılardan görüldüğü üzere öğretmen adaylarının, verilen sayı için herhangi bir hesaplama yapmadıkları, ayrıca sayı doğrusu üzerinde göstermek için herhangi bir yöntem kullanmadıkları görülecektir. Bazı öğretmen adayları ise öğrendikleri yöntemleri kullanarak $\sqrt{5}$ sayısının değerini hesaplamaya çalışmışlardır. Fakat sayı doğrusu üzerinde gösterme aşamasında herhangi bir yöntem kullanamadıkları görülmüştür.
Öğretmen Adayı.

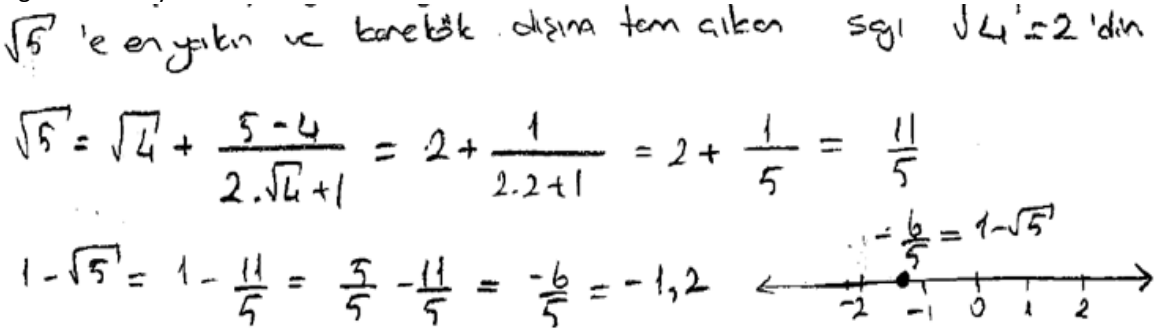


Öğretmen adayı.

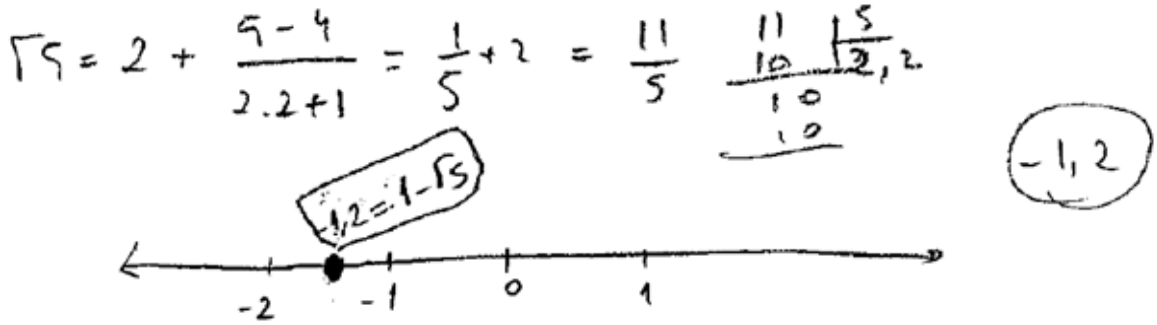
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:19 ISSN: 2146-9199



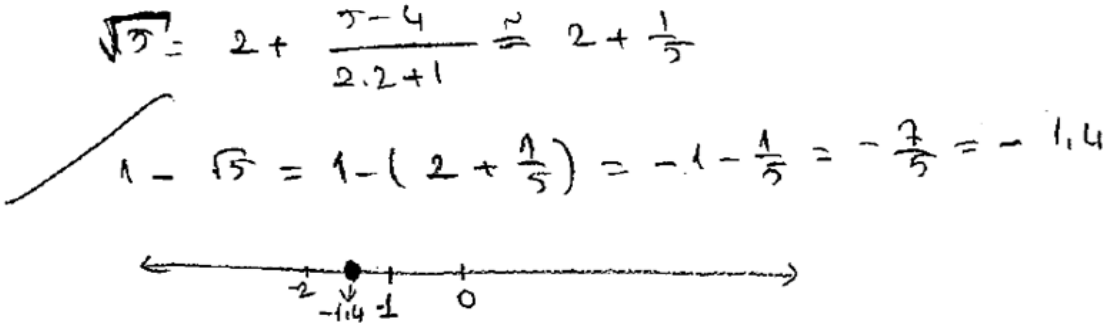
Öğretmen adayı.



Öğretmen adayı.

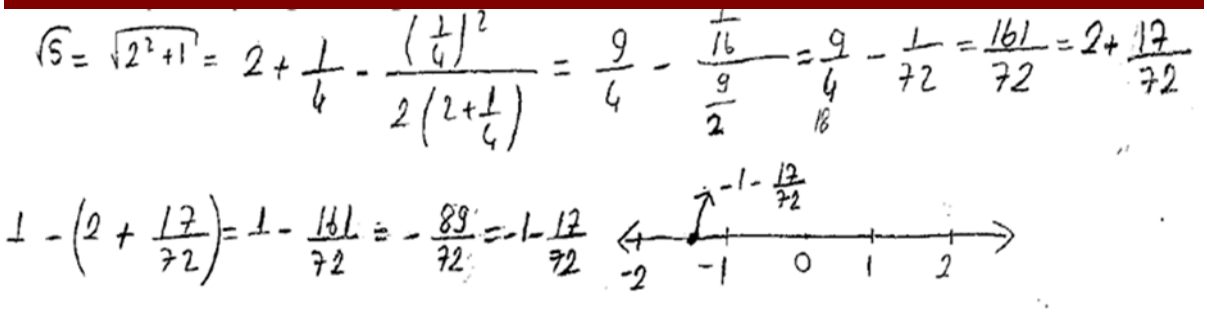


Bazı öğretmen adayları ise yukardaki alıntılardan daha farklı sonuçlar bulmuşlar ve yine sayı doğrusu üzerinde gösterirken herhangi bir yöntem kullanmamışlardır.
Öğretmen adayı.

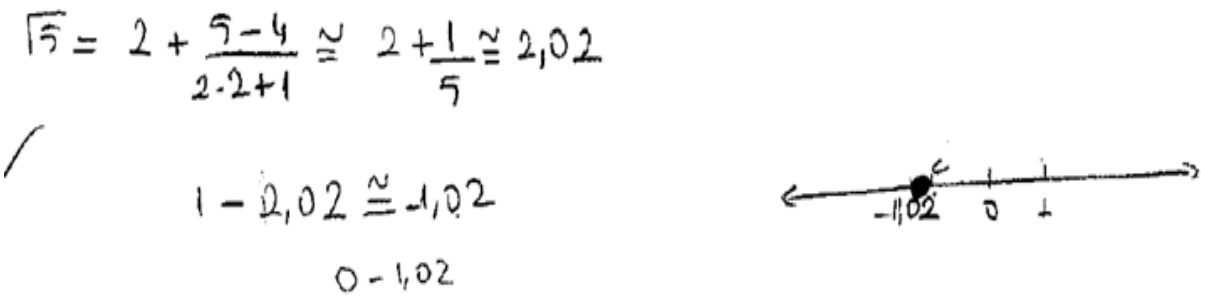


Öğretmen Adayı.

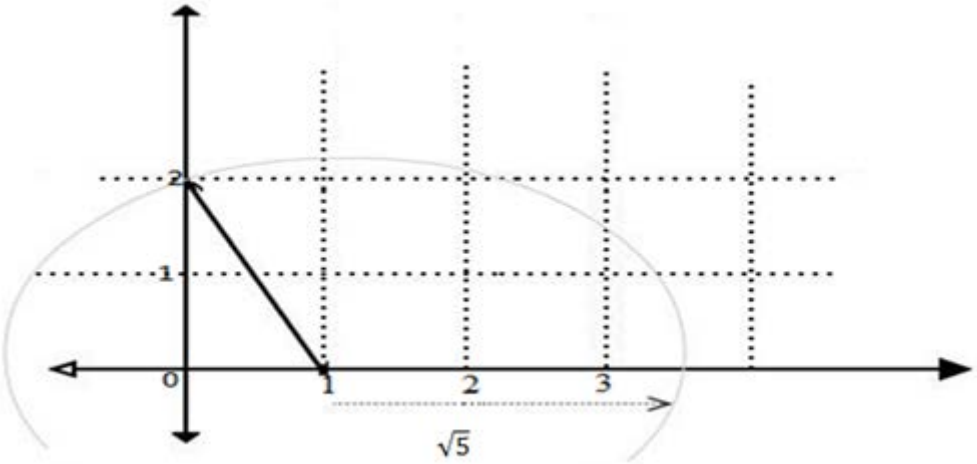
Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:19 ISSN: 2146-9199



Öğretmen Adayı.



Yukarıdaki alıntılardan görüldüğü üzere öğretmen adayları verilen sayıyı sayı doğrusu üzerinde göstermekte zorlanmışlardır. Hâlbuki Pisagor teoreminden yararlanılarak $\sqrt{5}$ sayısının değeri (Sirotic, 1998) ve sonra $1-\sqrt{5}$ sayısının değeri sayı doğrusunda gösterilebilir.



Şekil 1. $\sqrt{5}$ sayısının değerinin geometrik olarak bulunması.

SONUÇ

Bu çalışmada matematik öğretmeni adaylarının köklü sayıları sayı doğrusu üzerinde nasıl gösterebilecekleri yazılı olarak incelenmiştir. Araştırmanın bulguları öğretmen adaylarının açıklamalarının genelde işlemsel düzeyde olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının yapmış olduğu gösterimlerin bazıları herhangi bir yöntem kullanmadan matematiksel dayanağı olmayan gösterimlerdir. Bazı öğretmen adayları ise matematiksel dayanağı olan açıklama yapabilirken hiçbir öğretmen adayı sayı doğrusu üzerinde gösterim yaparken çember kullanmamıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular matematik öğretmeni adaylarının araştırılan bu konu üzerinde Matematik Programının hedeflediği şekilde bir öğretim yapabilecek düzeyde matematik bilgisine sahip olmadıklarını göstermektedir.

Öğretmen adayları yeterli düzeyde matematiksel anlamaya sahip olmadıklarında, ilerde öğrencilerine kuralı daha kolay ezberletmek için kaçış yollarına başvurmaktadırlar.

Öğretmen adaylarını matematik programının hedeflediği şekilde öğretmeye hazırlamak için, öğretmen yetiştirme programlarında bu yönde derslere ihtiyaç vardır.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Konyalıoğlu, C. A., Aksu, Z. ve Şenel, E. Ö. (2012). The preference of visualization in teaching and learning absolute value. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 43(5), 613-626

Mishra, P., & Koehler, M.J. (2006). Technolojical Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017- 1054.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What is technological pedagogical content knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, *9*(1), 60-70.

Sirotic, N. (1998). *Prospective secondary mathematics teachers' understanding of irrationality*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Simon Fraser Üniversitesi, Kanada.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:20 ISSN: 2146-9199

KİMYA LABORATUARI DERSİNİN WEB ORTAMI İLE DESTEKLENMESİNİN ÖĞRENCİLERİN DERS BAŞARISINA ETKİSİ

Duygu Bilen Kaya
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
bilend@dicle.edu.tr

Behçet Oral
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi
oralbehcet@yahoo.com

Özet

Bu çalışmada, Temel Kimya Laboratuarı lisans dersinin web tabanlı ve web destekli işlenmesinin öğrencilerin ders başarısına etkisi incelenmiştir. Bu amaçla (**http://www.diclekimyaegitimi.org**) isimli web sitesinde öğrencilere, Temel Kimya Laboratuarı II dersinin içerikleri sunulmuştur. Araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2009-2010 eğitim öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Fizik, Kimya, Biyoloji Öğretmenliği Bölümleri'nin birinci sınıfında öğrenim gören toplam 107 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma 2 deney ve 1 kontrol grubu olmak üzere toplam 3 grup üzerinde yürütülmüştür. 1. deney grubu (web tabanlı grup) web ortamına aktarılan deneyleri derse gelmeden web' den takip etmiş, 2. deney grubu (web destekli grup), dersi hem laboratuar ortamında görmüş hem de web' den takip etmiştir. Kontrol grubunda ise ders gösteri yöntemiyle işlenmiştir. Öğrencilerin Temel Kimya Laboratuarı ders başarılarının belirlenmesinde 20 çoktan seçmeli sorudan oluşan Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 17.0 paket programında analiz edilmiştir. Araştırmada öğrencilerin Temel Kimya Laboratuarı ders başarılarında web destekli grup lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Web tabanlı öğretim, Web destekli öğretim, Temel Kimya Laboratuarı.

INFLUENCE OF SUPPLEMENTING THE COURSE OF CHEMISTRY LABORATORY WITH THE WEB ENVIRONMENT ON STUDENTS' SUCCESS

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of Web-Based and Web-Assisted Basic Chemistry undergraduate course on students' success. For this purpose, Basic Chemistry Laboratory course content is presented to the prospective teachers in an area called (**http://www.diclekimyaegitimi.org**). To fulfill this aim a research was made on the first year students of the departments of Physics, Chemistry and Biology Teaching for Secondary Education in Dicle University Ziya Gökalp Education Faculty of 2009-2010 academic year. In this research, research patterns with pretest-posttest control and experimental group were used. A total of 107 students made up the sample of the research in one control and two experimental groups. 1st experimental group followed the experiments on the web without attending Basic Chemistry Laboratory course, 2nd experimental group both attended the course in laboratory and followed it on the web. Control group was instructed by traditional method. To evaluate the students' success the course "Basic Chemistry Laboratory Course Success Test" was used at the beginning and at the end of the study. Data collected were analyzed with SPSS 17.0 package program. After the analysis, Web-Assisted Instruction method has been more effective in terms of success.

Key Words: Web-based instruction, Web-assisted instruction, Basic Chemistry Laboratory

GİRİŞ

Günümüzde bilişim teknolojilerinin bireysel ve kurumsal düzeyde yaygın olarak kullanılmasıyla birlikte, toplumun sosyo-ekonomik yapısında büyük değişiklikler olmuştur. Yönetim yapılarından, iş akış sistemlerine kadar bütün kurumsal işlemlerin yeniden düzenlenmesine neden olan bilişim teknolojileri, zamanla eğitim sektörünün de vazgeçilmez araçlarından biri haline gelmiştir (Odabaş, 2004). Alkan (2005)'a göre eğitim ve teknoloji insanoğlunun mükemmelleştirilmesi, kültürlenmesi ve geliştirilmesi, doğaya ve çevreye karşı etken ve nüfuzlu olabilmesinde en önemli iki temel unsurdur. Yeni teknolojik sistemler arasında bilgisayarın ortaya çıkışı eğitimi ve eğitim teknolojisini önemli bir biçimde etkilemiştir ve onun önemli bir öğesi haline gelmiştir. Bilgi ve iletişim teknolojileri içeren öğrenme ortamlarında öğrenciler aktif olarak üretmeye, araştırmaya, denemeye ve anlamaya çalışmaktadır (Jonassen, 1996). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin (animasyon, simülasyon, video, multimedia, hipermedia vb.) öğrenme ortamları içerisinde kullanımı kimyanın eğitiminde etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir. Bu teknolojik araçların kullanımı, kimyada sıkça yer alan soyut kavramların ve moleküler seviyede gerçekleşen olayların öğretilmesinde ve öğrenilmesinde önem taşımaktadır. Koçoğlu ve Sezgin (2000)'e göre web; kolay ve çabuk ulaşılabilen, farklı uygulamalar geliştirme ve sunma olanağı sağlayan, güncellenmesi kolay bir öğretim ortamıdır. Web, öğretim ortamlarını hem görsel hem de işitsel açıdan zenginleştirerek, öğretime çok boyutluluk kazandırmakta, eşzamanlı ve eşzamansız öğretim etkinliğini gerçekleştirmede olanak sağlaması ile öğretimin bireyselleştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Gülümbay, 2005). Eşzamanlı öğrenme olanağı sağlayan web tabanlı öğretim; gerçek zamanlı, tüm katılımcıların aynı anda katıldıkları ve birbirleriyle doğrudan iletişim kurdukları çevrimiçi (on-line) öğrenme ortamıdır. Eşzamansız (asenkron) web tabanlı öğretim ise; öğretmen ve öğrencilerin aynı anda sistemde bulunma zorunluluklarının olmadığı, iletişimin zaman gecikmeli olarak aralıklarla gerçekleştiği öğrenme ortamıdır (Bremer, 1998; Karataş, 2008; Ünsal, 2007). Birçok kaynakta web destekli öğretim ve web tabanlı öğretim aynı anlamda kullanılmıştır. Fakat uygulanışları bakımdan incelendikleri zaman web tabanlı öğretim tek başına uygulanabilirken, web destekli öğretim; öğrencilerin bir konu ya da dersle ilgili öğrenmelerini artırmak, diğer öğretim yöntem ve tekniklerinin yetersiz kaldığı durumlarda öğrenme ve öğretme sürecini desteklemek için kullanılabilmektedir (Uzunboylu, 2002).

Bu çalışmanın amacı Temel Kimya Laboratuarı lisans dersinde, web tabanlı, web destekli öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin kendi aralarında ve geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencileri ile karşılaştırıldıklarında bilgi yönünden başarı düzeyleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır.

YÖNTEM

Kimya Laboratuarı Dersinin Web Ortamı ile Desteklenmesinin Öğrencilerin Ders Başarısına Etkisini belirlemeye yönelik bu araştırmada ön test son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmacıya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan bu durum elde edilen bulguların neden sonuç bağlamında yorumlanmasına olanak tanımaktadır (Büyüköztürk, 2010).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2009-2010 Eğitim Öğretim Yılı Bahar Dönemi'nde Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Fizik, Kimya, Biyoloji Öğretmenliği programlarına kayıtlı, "Temel Kimya Laboratuarı II" dersini alan 107 birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada her üç anabilim dalı öğrencileri gruplara olasılıklı örnekleme- seçkisiz atama yöntemiyle seçilerek kontrol grubu (n=34), deney grubu 1 (n=38) ve deney grubu 2 (n=35) olmak üzere 3 gruba ayrılmışlardır. Araştırma öncesinde deney grubu öğrencileri yaklaşık 1 saat ön eğitime tabi tutulmuşlardır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin kimya laboratuarı ders başarılarının ölçülmesi için 30 sorudan oluşan bir test hazırlanmıştır. Bu test üç kimya uzmanına incelettirilmiştir. Test biyoloji, fizik ve kimya eğitimi anabilim dallarında okuyan 75 ikinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Testte yer alan her soru 1 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Tetteki her bir madde, madde güçlük ve ayırt edicilik analizine tabi tutulmuştur. Madde güçlük indeksi (p) 0,40 ile 0,60 arasında olanlar ve ayırt edicilik indeksi (r) 0,30 ve üstü olan soruların teste dahil edilmesi uygun görülmüştür.

Sonuç olarak pilot testten 10 madde elenmiş ve 20 maddelik başarı testi 107 öğrenciye uygulandıktan sonra güvenilirlik analizi yapılmıştır. KR-20 formülüyle hesaplanan testin güvenilirlik katsayısı 0,71 olarak bulunmuş böylelikle hem ön test hem de son test olarak uygulanmak üzere son halini almıştır. Başarı testinde yer alan 20 soru Bloom'un taksonomisine göre bilişsel alanın bilgi, kavrama, uygulama basamaklarına göre gruplandırılmıştır. Bu testte 3 soru bilgi, 6 soru kavrama, 11 soru uygulama basamağında yer almaktadır.

Araştırma Deseni

Araştırmada, ön test-son test deney ve kontrol gruplu araştırma deseni ve Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma Deseni

Grup	Deney Öncesi	Deneysel İşlem	Deney Sonrası
Kontrol	Ön Test (BT)	Geleneksel sınıf içi öğrenme	Son Test (BT)
Deney 1	Ön Test (BT)	Web tabanlı öğrenme	Son Test (BT)
Deney 2	Ön Test (BT)	Web destekli öğrenme	Son Test (BT)

Araştırma süresi boyunca kontrol grubu öğrencilerine sırasıyla *"Maddenin Özellikleri ile Tanınması, Çözeltilerin Hazırlanması, Asit-Baz Titrasyonu, Gazların Difüzyonu ve Kütlenin Korunumu Yasası*" konulu deneyler laboratuar ortamında demonstrasyon (gösteri) yöntemiyle anlatılmıştır. Daha önce araştırmacı tarafından yapılan deneyler profesyonel bir kamerayla video derse dönüştürülmüştür. Deney için gerekli teorik bilgiler de metin şeklinde web sayfasına gömüldükten sonra ilgili web sayfası hazır hale gelmiştir. Deney grubu 1 öğrencileri derste adı geçen deneyleri sadece uzaktan erişim olanağı sağlanarak zamandan bağımsız (ders dışındaki zamanlarda on line olarak) web ortamında yani web tabanlı olarak takip etmişlerdir. Deney grubu 2 öğrencileri ise dersi hem laboratuar ortamında hem de uzaktan erişim olanağı sağlanarak işlemişlerdir. Forum, e-posta grubu ve mesajlaşma araçlarının yardımı ile sınıf dışı iletişim ve bilgi paylaşımı sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, SPSS 17.0 programı ile analiz edilmiştir. Kontrol ve deney gruplarında yer alan öğrencilerin, ön test puanları ile son test puanları arasında farkın anlamlılığını test etmek için tek yönlü anova testleri kullanılmıştır. Bu testlerde $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyi temel alınmıştır.

BULGULAR

Araştırma kapsamında, deneysel uygulama öncesi deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının başarı testi puanlarına ait betimsel analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Temel Kimya Laboratuar Başarı Ön Testi Puanları

Grup	N	$\bar{X}$	SS
Kontrol Grubu	34	5,0588	2,71852
Deney 1 Grubu	38	4,2105	2,36138
Deney 2 Grubu	35	4,3143	2,27223

Analiz sonuçları, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının Temel Kimya Laboratuarı ders başarı ön test puanları ortalamaları arasında fark bulunduğunu göstermiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamaya yönelik varyans analizi yapılmıştır. Tablo 3'te varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Ön Testi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T	Sd	K.O	F	p
Gruplar Arası	14,988	2	7,494	1,246	0,292
Gruplar İçi	625,741	104	6,017		
Toplam	640,729	106			

Tablo 3 incelendiğinde, deney gruplarındaki öğretmen adayları ile kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının kimya laboratuarı dersi başarı ön puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($F(2,104)=1,246$, $p>.05$).

Deneysel çalışma sonrası her üç grupta yer alan öğretmen adaylarının kimya laboratuar dersi başarı testi son puanlarının betimsel istatistikleri Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Temel Kimya Laboratuar Başarı Son Test Puanları

Grup	N	$\overline{X}$	SS
Kontrol Grubu	34	10,3235	3,4878
Deney 1 Grubu	38	12,4211	2,9649
Deney 2 Grubu	35	15,8000	2,2202

Analiz sonuçları, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının kimya laboratuarı dersi başarı son test tutum puanları ortalamaları arasında fark bulunduğunu göstermiştir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamaya yönelik varyans analizi yapılmıştır. Tablo 5'te varyans analizi sonuçları verilmiştir.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Son Testi Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları

Varyans Kaynağı	K.T	Sd	K.O	F	p
Gruplar Arası	528,593	2	264,296	30,735	0,000
Gruplar İçi	894,304	104	8,599		
Toplam	1422,897	106			

Yapılan analiz sonucunda $p<0.05$ olduğundan son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır. Bu farkın hangi gruplar arsında olduğunu belirlemek için post hoc testlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu amaçla yapılan Scheffé testinin sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Son Test Puanlarının Scheffé Testine İlişkin Sonuçları

Gruplar	X	Standart Hata	p
Kontrol Grubu-Deney Grubu 1 (WTÖ)	-2,09752*	0.69225	0.012
Kontrol Grubu-Deney Grubu 2 (WDÖ)	-5,47647*	0.70612	0.000
Deney Grubu 1(WTÖ)- Deney Grubu 2(WDÖ)	-3,37895*	0,68701	0,000

Tablo 6'da Scheffé Testi sonuçlarına göre anlamlı farkın; Web Destekli Öğretimin uygulandığı ikinci deney grubu ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu arasında ve Web Destekli Öğretimin uygulandığı ikinci deney grubu ile Web Tabanlı Öğretim yönteminin uygulandığı birinci deney grubu arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre ikinci deney grubuna uygulanan web destekli laboratuar öğretiminin, uygulanan diğer yöntemlere göre öğrencilerin kimya laboratuarı ders başarısında olumlu yönde etkisi olduğu söylenebilir.

SONUÇ

Araştırmanın sonuçları, Temel Kimya Laboratuarı dersi öğretiminde kullanılan web destekli öğretim yönteminin, öğrencilerin Temel Kimya Laboratuarı dersi başarısına olumlu bir etki ettiğini ortaya koymuştur. Burada, deneysel işlem olarak kullanılan web tabanlı ve web destekli yöntemler bağımsız değişken, öğrencilerin Temel Kimya Laboratuarı dersi başarısı ise bağımlı değişkendir. Bu araştırmada, Web destekli Temel Kimya Laboratuarı dersi öğretimi uygulamalarına katılan öğrencilerin ders başarısı, uygulamalara katılmayan öğrenci grubunun başarısından anlamlı ölçüde daha yüksek bulunmuştur. Yine geleneksel olarak, gösteri yöntemiyle işlenen ders uygulamalarına katılan grup (kontrol grubu) ile dersi sadece öğretmen görüntüsünün olduğu videoları izleyerek ve ders ile ilgili teorik bilgilere web sitesinden ulaşarak işleyen grup (web tabanlı grup) öğrencilerinin ders başarısı arasında anlamlı fark saptanmıştır ve bu fark web tabanlı grup lehinedir. Deneysel işlemlerin uygulandığı gruplardaki öğrencilerin izledikleri video derslerin, Temel Kimya Laboratuarı dersine olan bilişsel katkısı şu şekildedir; her iki grupta yer alan öğrenciler video dersleri ilgi çekici ve zevkli bulmuş ve öğrenciler video dersleri izlerken sadece konuya odaklanmışlardır. Öğrencilerin ilgili web sitesinde yer alan video derslere farklı zaman dilimlerinde tekrar tekrar ulaşabilmesi ve anlamadıkları yerleri tekrar tekrar izleme olanağını bulabilmesi başarılarını olumlu etkilemiştir.

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve alan yazından ulaşılan araştırmalara göre;
Eğitim-öğretim ortamlarında multimedya kullanımının öğrencilerin ders başarısına etkisi ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
Özellikle kimya derslerinde farklı öğretim yöntemleri ve öğretim tasarım modellerinin kullanıldığı, interaktif web sitelerinin öğretimde kullanılmasının öğrencilerin web tabanlı öğretime yönelik ders başarılarını nasıl etkileyeceği araştırılabilir.
Programlı öğretimin ilkelerine uygun, içinde videoların da yer aldığı, interaktif web sitelerinin öğretimde kullanılması, deney yapma olanaklarının bulunmadığı eğitim kurumlarında ve deneyi gerçekleştirmek için yeterince zamana sahip olunmadığında, öğrencilerin öğrenmelerini ne düzeyde gerçekleştirdiği ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alkan, C. (2005). *Eğitim Teknolojisi. Ankara*: Anı Yayıncılık.

Bremer, C. 1998. Design of a Group Oriented,Virtual Learning Enviroment. http://www.bremer.cx/paper1/[10.11.2009].

Gülümbay, A. A. (2005). *Yükseköğretimde web'e dayalı ve yüzyüze ders alan öğrencilerin öğrenme stratejilerinin, bilgisayar kaygılarının ve başarı durumlarının karşılaştırılması.* Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Jonassen, D. H. (1996). Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking. New Jersey: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

Karataş, S. (2006). *Deneyim Eşitliğine Dayalı İnternet Temelli ve Yüz Yüze Öğrenme Sistemlerinin Öğrenme*

Başarısı Açısından Karşılaştırılması. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(3), 113-132.

Koçoğlu, Ç. ve Sezgin M. E. (2000). *WWW için etkili öğretim materyali tasarım önerileri.* VI. Türkiye'de Internet Konferansı, İstanbul.

Odabaş, Hüseyin. (2004). *İnternet Tabanlı Uzaktan Öğrenim Modelinin Bilgi Hizmetlerine Yönelik Yükseköğretim Programlarında Kullanımı.* Kütüphaneciliğin Destanı… içinde *121-139. Ankara Üniversitesi DTCF Bilgi ve Belge Yönetimi Bölümü, Ankara.*

Uzunboylu, H. (2002). *Web destekli İngilizce öğretiminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünsal, H. (2007). Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çoklu Düzeyde Değerlendirilmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:21 ISSN: 2146-9199

SEÇMELİ "BİLİM UYGULAMALARI" DERSİNİN FEN BİLİMLERİNİN ÖĞRETİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ

Canel Eke
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
ceke@akdeniz.edu.tr

Özet

2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren, 5.sınıflardan başlamak üzere 6. 7.ve 8.sınıflara seçmeli ders olarak Bilim Uygulamaları Dersi konulmuştur. Bilim uygulamaları dersi, fen bilimlerinin soyut ve teorik bilgilerden ibaret olmadığını, fen bilimleri ile yaşamın iç içe olduğunu göstermeye yarayan ilk adımdır. Bilim uygulamaları dersinin içeriği fizik, kimya ve biyoloji dersi ile ilgili basit etkinliklerden oluşmaktadır. Bu çalışma da Bilim Uygulamaları dersinin Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan öğretim programı, etkinlikleri ve kazanımları incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: bilim uygulamaları, fen bilimleri öğretimi, fizik, kimya, biyoloji

ELECTIVE COURSE "SCIENCE APPLICATIONS" THE IMPORTANCE OF TEACHING SCIENCE

Abstract

Elective course "Science Applications" has started to apply since 2012-2013 academic year for from fifth grade to eighth grade students. Science is not abstract and theoretical on the contrary science intertwined with life. Course of "Science Applications" is first step to for show of science applications. The content of the science applications course consists of some basic and simple activities about physics,chemistry and biology. This study was examined Science Application course curriculum, activities and learning objectives that prepared by Republic of Turkey Ministry of National Education

Key Words: science applications, teaching science, physics, chemistry, biology

GİRİŞ

Fen bilimleri; fizik, kimya ve biyoloji alt alanlarından oluşmakta olup her bir alt alan yaşamın bir parçasını oluşturmaktadır. Fen bilimleri yaşamla iç içe olmasına rağmen öğrenciler tarafından zor ve ezber dersler olarak tanımlanmaktadır. Bunun bu şekilde tanımlanmasının nedeni, ilkokul ve ortaokuldan itibaren bu derslerin teorik olarak öğretilmesi günlük yaşamla ve çevre ile ilişkisinin kazandırılmamasıdır. Bu yüzden fen bilimlerinin öğretiminde süreklilik ve kalıcılık sağlanamamıştır. Bunu sağlayabilmek için öğrencilere bilimsel bakış açısı kazandırılmalıdır. "Bilimsel bakış; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri anlamına gelir "(Milli Eğitim Bakanlığı [MEB],2012:2). Bilimsel bakış, öğrencilere etkinlikler ve deneyler yaptırarak kazandırılabilir. Öğrencilere doğrudan teorik bilgi vermek yerine deney ve gözlem yaptırarak bilgiye kendisinin ulaşması sağlanmalıdır.

Bilim Uygulamaları dersi, fen bilimlerinin öğretimi ve bilginin kalıcılığının sağlanması açısından oldukça önemlidir. Bilim Uygulamaları dersinin öğretim programı incelendiğinde yıllardır alan eğitimcileri tarafından vurgulanan deney ve gözleme verilen önemin artması, öğrencilerin bu yolda ilerlemesi yönünde atılmış bir adımdır. Fakat öğretim programları ne kadar kaliteli, etkili ve verimli olacak şekilde hazırlanırsa hazırlansın bu programın okullardaki uygulanmasını ve etkili hale getirilmesini sağlayacak olanlar öğretmenlerdir, öğretmenler programı uygulamaya koymadığı sürece program tek başına bir anlam ifade etmez (Tekbıyık ve Akdeniz, 2008). Fen öğretiminde etkili ve kalıcı öğrenme, basit fikirler ile kolay ulaşılabilir materyalleri bütüncül bir yaklaşım ile kullanarak ve çevreden gözlemler yapılarak sağlanır (Demirkuş,1999).

Bilim Uygulamaları dersi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012-2013 eğitim öğretim yılından itibaren 5.sınıflardan 8.sınıflara kadar kademeli bir şekilde seçmeli ders olarak konulmuştur. Bilim Uygulamaları dersinin amaçları MEB (2012) tarafından aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

- Öğrencilerin doğada ve çevrelerinde gerçekleşen bütün olayları bilimsel bilgi ile açıklayabileceğini bilmesini sağlamak.
- Öğrencilerin, bilisel olmayan bilgileri fark etmelerini sağlamak ve bilimsel gelişmelerin yaşam için önemli olduğunu kavramalarını sağlamak.
- Öğrencilere, çevrelerinde meydana gelen olaylara bilimsel bir bakış açısıyla yaklaşmasını sağlamak.
- Öğrencilere, merak etme, sorgulama, gözlem yapma, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirerek bilimsel bir bakış açısı kazandırmak.
- Öğrencilere, günlük yaşam ve doğa ile bilim arasındaki ilişkiyi kazandırmak.
- Öğrencilere, bilimin bir bütün olarak geliştiğini fark ettirmek.
- Öğrencilere, farklı derslerde öğrenilen teorik ve soyut bilgilerin, deney ve gözlemlerle somut hale getirildiğini göstererek kavramların ve terimlerin anlaşılabilirliğini sağlamak.
- Öğrencilerin araştırma yaparken bilimsel yöntemin aşamalarını kullanarak yapmalarını sağlamak.
- Öğrencilerin, kendileri ve yaşadığı toplum için karşılıklı yararını gözeten tutum ve değerler geliştirmesini sağlamak.
- Öğrencilerin, teknoloji alanındaki gelişmeleri bilimsel bilgi ışığında gerçekleştiğini anlamalarını sağlamak.
- Yaşamında ne yaptığını, ne tasarladığını ve toplumun ihtiyaçlarına göre yeni neler yapabileceğini bilen bireyler yetiştirmek.
- Bilimsel bilginin özelliklerini deney ve uygulamalar ile öğrenmelerini sağlamak.

Bunun yanında, Bilim Uygulamaları dersi ile öğrencilere bilimsel olarak okur-yazarlık kazandırılmalıdır. “Bilimsel okur-yazarlık; fen bilimlerinin doğasını bilmek, bilginin nasıl elde edildiğini anlamak, fen bilimlerindeki bilgilerin bilinen gerçeklere bağlı olduğunu ve yeni kanıtlar toplandıkça değişebileceğini algılamak, fen bilimlerindeki temel kavram, teori ve hipotezleri bilmek ve bilimsel kanıt ile kişisel görüş arasındaki farkı algılamak olarak tanımlanmaktadır ”(Tan ve Temiz, 2003: 97).

Bilim uygulamaları dersinin temel amacı, öğrencilerin çevrelerinde ve yaşamlarında karşılaştıkları problemlerin bilimsel temellerini kavramalarını sağlamaktır (MEB,2012). Bunu yapabilmenin yolu ise öğrencilere bilimsel süreç becerileri kazandırılmalıdır. Bilim Uygulamaları dersi kapsamında öğrencilere kazandırılması amaçlanan bilimsel süreç becerileri MEB (2012) tarafından aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

Planlama ve başlama: Gözlem, Karşılaştırma-sınıflama, Çıkarım yapma, Tahmin, Kestirme, Değişkenleri belirleme
Yapma: Deney tasarlama, Deney malzemelerini ve araç-gereçlerini tanıma ve kullanma, Bilgi ve veri toplama, Ölçme, Verileri kaydetme
Analiz ve sonuç çıkarma: Veri işleme ve model oluşturma, Yorumlama ve sonuç çıkarma, Sunma

Bilim Uygulamaları dersinin öğretim programı incelendiğinde, geleneksel öğrenme yönteminin yerini yeni öğretim yöntem ve teknikleri almaktadır. Artık öğretmenler, geleneksel öğretme yöntemini bıkarak onun yerine, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini dikkate alarak, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre, sınıfın seviyesi ve imkânlarına uygun deneysel öğretim yöntemi gibi yeni öğretim yöntem ve teknikleri kullanmalıdır (Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003). Ayrıca fen bilimlerinin deneyler ve uygulamalar ile öğretilmesi öğrencilerin derse karşı olan ilgilerini arttırır ve fen bilimlerini öğrenme de istekli olmalarını sağlar (Hançer ve diğ, 2003). Yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin temeli öğrenciye dayanmaktadır. Öğrenci merkezli eğitim-öğretimde öğrenci araştıran, sorgulayan ve sonuca ulaşan aktif kişidir. Öğretmen ise öğrenciyi yönlendiren, takıldığı noktada öğrenciye yardımcı olan kişidir.

YÖNTEM

Bu çalışma da seçmeli “Bilim Uygulamaları” dersi için 2012 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış öğretim programı ve Yıldız (2012) tarafından hazırlanmış “Ortaokul ve imam Hatip Ortaokulları 5.sınıf

Öğretmenler için Öğretim Materyali" kitabı içersinde yer alan etkinlikler, 5.Sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programında (MEB,2005) yer alan ünitelere göre dağılımı incelenmiştir. Yıldız (2012) tarafından hazırlanan kitapta fizik, kimya ve biyoloji konuları ile ilgili etkinlikler almaktadır. Etkinliklerin ünitelere göre dağılımı aşağıda verilmiştir.

Tablo 1: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-1 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-1	Deney-1	Görme Deneyi
	Deney-2	Duyma Deneyi
	Deney-3	Kasların Çalışması
	Deney-4	Dokunma Hassasiyeti

Tablo 2: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-2 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-2	Deney-1	Elmanın Verdiği Enerji
	Deney-2	Beslenme alışkanlıkları
	Deney-3	Cipsteki Yağ Oranının Belirlenmesi

Etkinlik-1 ve Etkinlik-2 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 1.Ünitesi olan "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 3: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-3 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-3	Deney -1	Maddenin Ayırt Edici Özellikleri-1
	Deney-2	Maddenin Ayırt Edici Özellikleri-2
	Deney-3	Farklı Kumaşların Su Çekmesi

Tablo 4: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-4 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-4	Deney-1	Yağmur Oluşturma
	Deney-2	Çiğ Oluşturma

Etkinlik-3 ve Etkinlik-4 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 2.Ünitesi olan "Maddenin Değişimi ve Tanınması" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 5: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-5 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-5	Deney-1	Işığın Yansıması
	Deney-2	Işık Yolu
	Deney-3	Işığın Kırulması
	Deney-4	Gökkuşağı Yapalım-I
	Deney-5	Gökkuşağı Yapalım-II
	Deney-6	Gözün Çalışması

Etkinlik-5 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 7.Ünitesi olan "Işık ve Ses " ile paralellik göstermektedir.

Tablo 6: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-6 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-6	Deney-1	Katıların Genleşmesi
	Deney-2	Sıvıların Genleşmesi
	Deney-3	Gazların Genleşmesi

Tablo 7: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-7 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-7	Deney-1	Sıcaklığın Bozulmaya Etkisi
	Deney-2	Maddenin Sıvı-Gaz Hâlleri

Etkinlik-6 ve Etkinlik-7 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 2.Ünitesi olan "Maddenin Değişimi ve Tanınması " ile paralellik göstermektedir.

Tablo 8: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-8 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-8	Deney-1	Besin Zinciri

Tablo 9: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-9 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-9	Deney-2	Geri Dönüşüm Bilinci
	Deney-3	Kâğıt Yapımı

Tablo 10: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-10 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-10	Deney-1	Yoğurt Yapımı
	Deney-2	Ekmek Yapımı
	Deney-3	Sirke Yapımı
	Deney-4	Pekmez Yapımı

Etkinlik-8, Etkinlik-9 ve Etkinlik-10 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 6.Ünitesi olan "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 11: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-11 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-11	Deney-1	Sürtünmenin Harekete Etkisi
	Deney-2	Ağırlık-Sürtünme İlişkisi
	Deney-3	Ortam Sürtünmesinin Harekete Etkisi

Etkinlik-11 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 3.Ünitesi olan "Kuvvet ve Hareket" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 12: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-12 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-12	Deney-1	Basit Lamba Devresi
	Deney-2	Hidroelektrik Santrali
	Deney-3	Statik Elektriklenme

Etkinlik-12 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 4.Ünitesi olan "Yaşamımızdaki Elektrik" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 13: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-13 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-13	Deney	Erozyon Oluşumu

Etkinlik-13 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 6.Ünitesi olan "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 14: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-14 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-14	Deney-1	Aydınlatma Araçları
	Deney-2	Araba Farları

Etkinlik-14 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 4.Ünitesi olan "Yaşamımızdaki Elektrik" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 15: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-15 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-15	Deney	Güneş Sistemi

Tablo 16: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-16 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-16	Deney	Ay'ın Evreleri

Etkinlik-15 ve Etkinlik-16 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 5.Ünitesi olan "Dünya, Güneş ve Ay" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 17: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-17 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-17	Deney	Sporun İnsan Sağlığına Etkileri

Etkinlik-17 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 1.Ünitesi olan "Vücudumuzun Bilmecesini Çözelim" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 18: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-18 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-18	Deney-1	Karışımların Ayrılması - I
	Deney-2	Karışımların Ayrılması –II
	Deney-3	Karışımların Ayrılması –III
	Deney-4	Karışımların Ayrılması -IV

Tablo 19: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-19 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-19	Deney-1	Çözünme
	Deney-2	Erime

Etkinlik-18 ve Etkinlik-19 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 2.Ünitesi olan "Maddenin Değişimi ve Tanınması" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 20: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-20 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-20	Deney-1	Yaşam Alanları
	Deney-2	Et Yiyen Böcekler

Etkinlik-20 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 6.Ünitesi olan "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 21: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-21 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-21	Deney-1	Elektrostatik Kuvvet
	Deney-2	Yerçekimi Kuvveti
	Deney-3	Hava Basıncı ve Yerçekimi Kuvveti
	Deney-4	Elektromagnetik Kuvvet
	Deney-5	Asansör

Etkinlik-21 içindeki deneyler 5. Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 3.Ünitesi olan "Kuvvet ve Hareket" ile paralellik göstermektedir.

Tablo 22: 5.Sınıf Bilim Uygulamaları Dersinde Etkinlik-22 İçinde Yer Alan Deneyler

Etkinlik-22	Deney-1	Mikrodalga Radyasyonu
	Deney-2	Işığın Büyümeye Etkisi

Etkinlik-22 içindeki deneyler 5.Sınıf Fen ve Teknoloji dersinin 6.Ünitesi olan "Canlılar Dünyasını Gezelim ve Tanıyalım" ve 7.Ünitesi olan "Işık ve Ses" ile paralellik göstermektedir.

SONUÇLAR

- Bilim Uygulamaları dersi içeriğinde yer alan etkinlik konuları 5.sınıf fen ve teknoloji dersi içeriğindeki üniteler ile paralellik göstermekte olup, öğrencilerin düzeylerine uygun hazırlanmıştır.
- Deneylerin basit araç-gereçler ile yapılabiliyor olması öğrenciler için ek bir maliyet oluşturmamaktadır.
- Deneylerin yapılabilmesi için özel laboratuar koşulları gerekmemektedir.
- Bilim Uygulamaları dersi etkili ve verimli bir şekilde uygulanırsa uluslararası alanda yapılan sınavlarda da öğrencilerin başarısının artmasına yardımcı olacaktır. Çünkü uluslararası alanda yapılan sınavlarda doğrudan teorik bilgi yerine deney ve gözleme dayalı sorular sorulmaktadır.

ÖNERİLER

- Bilim Uygulamaları dersi fen bilimleri alanında yetişmiş branş öğretmenleri eşliğinde, öğretim programına uygun bir şekilde uygulanırsa amacına ulaşır.
- Bilim Uygulamaları dersinin etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için sınıflar kalabalık olmamalıdır. Ayrıca deneyleri her öğrencinin bireysel yapması sağlanmalıdır.
- Bilim Uygulamaları dersi içeriğinde yer alan etkinliklerin uygulama zamanları fen ve teknoloji dersinde işlenen üniteler ile paralel zamanda yapılırsa bilginin kalıcılığı ve etliliği açısından daha anlamlı olur.
- Bilim Uygulamaları dersinin değerlendirilmesi yine uygulamaya, deney ve gözleme dayalı olmalıdır.
- Ülkemizde yapılan seçme ve yerleştirme sınavlarında da öğrencilere doğrudan teorik ve ezber bilgi sormak yerine, düşünme ve yorumlama becerilerini ölçen deney ve gözleme dayalı sorular sorulmalıdır.
- Deneyler kitapta verilmiş olanlar ile sınırlı kalmamalı ve öğrencilere de konular verilip yeni deneyler araştırıp, tasarlamaları istenmelidir.
- Öğretmen öğrencileri için faydalı ve etkili olacak deneyleri seçmelidir.
- Bilim Uygulamaları dersini veren öğretmenlerin görüşleri alınmalı ve dersin ne şekilde işlendiği konusunda bilgi edinilmelidir.

- Öğretmenlerin görüşleri alınarak eklenmesini istedikleri konular ve deneyler dikkate alınmalıdır.
- Deneylerin etkiliği ve verimliği konusunda öğrencilerin görüşleri alınmalıdır.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Demirkuş, N.(1999). Fen bilgisinde öğretim yöntemleri ve uygulamalarının verimli hale getirilmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı,*11,414-425.

Hançer,A.H., Şensoy,Ö.&Yıldırım,H.İ.(2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*13,80-88.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4 ve 5. Sınıflar) öğretim program. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ortaokul Ve İmam Hatip Ortaokulu Bilim Uygulamaları Dersi (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı.* Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Tan, M. ve Temiz, B.K.(2003). Fen öğretiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,*13,89-101.

Tekbıyık, A. ve Akdeniz, A.R.(2008).İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi,*2(2),23-37.

Yıldız, H.D.(Ed).(2012).*Ortaokul ve imam hatip ortaokulu bilim uygulamaları 5.sınıf, öğretmenler için öğretim materyali*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:22 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK TİPLERİYLE SINIF YÖNETİMİ PROFİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİSİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Hakan Kurt
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,
kurthakan1@gmail.com

Doç. Dr. Gülay Ekici
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
gulayekici@yahoo.com

Özlem Aksu
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü,
ozlem-aksu-@hotmail.com

Dr. Murat Aktaş
Mehmet Tunç Fen Eğitim Kurumları
murat.aktas2008@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adayların kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmektir. Araştırma tarama modeline göre hazırlanmıştır. Araştırmaya toplam 297 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada kişilik tiplerini belirlemek için "The Keirsey Temperament Sorter-II" ölçeği kullanılırken, sınıf yönetimi profillerini belirlemek için ise "Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeklerin geneli için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları 0.76 ve 0.85 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında, Kay-Kare testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen en önemli sonuçlar şunlardır; öğretmen adaylarının en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri belirlenirken, bunu otoriter, aldırmaz ve başıboş sınıf yönetimi profillerinin izlediği belirlenmiştir. Kişilik tipleri açısından öğretmen adaylarının en fazla koruyucu kişilik tipine sahip oldukları belirlenirken, bunu idealistler, zanaatçılar ve mantıklılar izlemektedir. Koruyucu kişilik tipine sahip olan öğretmen adaylarının da en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasında pozitif yönde ve orta düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: David Keirsey, kişilik tipleri, sınıf yönetimi profilleri, öğretmen nitelikleri, öğretmen adayları.

THE EVALUATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PERSONALITY TYPES AND CLASSROOM MANAGEMENT PROFILES OF TEACHER CANDIDATES

Abstract

Purpose of this study is to evaluate the relationship between teacher candidates' personality types and classroom management profiles. The research has been prepared according to the scanning model. Totally 297 teachers participated in the research. In the research, "The Keirsey Temperament Sorter-II Scale" is used for determining the personality types, whereas "The Classroom Management Profile Scale" is used for determining the classroom management profiles. For the general of the scales the Cronbach Alpha Reliability Coefficients have been found as 0.76 and 0.85. In data analysis, beside descriptive statistics, Chi-square Test and Pearson Correlation Coefficient are used. The most important results obtained at the end of the research are as follows: it has been determined that the teacher candidates mostly prefer to use the appreciated classroom management profile; this is followed by authoritative, indifferent and loose classroom management profiles. In terms of personality types, it has been determined that the teachers mostly have guardians personality type; it

is followed by idealists, artisans and rationals. It has been determined that teacher candidates that have protective personality type also mostly prefer to use appreciated classroom management profile. On the other hand, it has been determined that there are positive medium level relationships between teacher candidates' personality types and classroom management profiles.

Key words: David Keirsey, personality types, classroom management profiles, teacher qualifications, teacher candidate

GİRİŞ

Literatür incelendiğinde bireylerin kişilik özelliklerinin belirlenmesine yönelik olarak pek çok kuramın-modelin geliştirildiği görülmekle birlikte, bu kuramların-modellerin hepsinin Carl Jung (1927)' ın kişilik tipleri teorisinden yararlanılarak hazırlandığı söylenebilir. Çünkü tüm kişilik tipleri teorilerinde-modellerinde Carl Jung (1927)' ın kişilik tipleri teorisinin etkileri görülebilmektedir. Bu kapsamda hazırlanan modellerden; Isabel Myers ve Katherine Briggs (1962 ve 1975) yaptıkları çalışmayla Jung 'un belirttiği kişilik tipleri teorisi arasındaki ilişkileri belirlemişler ve geliştirdikleri tip göstergesi ile kişilik tiplerinin belirlenmesini sağlayarak pek çok çalışmalara kaynaklık etmişlerdir (Guild ve Garger, 1998; Myers ve Myers; 1997; Saban, 2000; Silver ve Hanson, 1998; Silver, Strong ve Perini, 2000). Isabel Myers ve Katherine Briggs (1962 ve 1975) hazırladıkları bu çalışma diğer teoriler-modeller yanında, daha sonraki süreçte geliştirilen kişilik tip teorilerinden-modellerinden biri olan David Keirsey tarafından hazırlanan ve *Lütfen Anla Beni-II* kitabında sunulan bilgilerin temelini oluşturan teoridir (Keirsey, 1998).

Lawrence (1993), kişiliği; bireyin gösterdiği özelliklerden, tutarlı ve sürekli davranış kalıpları biçiminde olanlar olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla burada vurgulanan bireylerin farklı olabileceği ancak davranışların tutarlı ve sürekli olması boyutu oldukça önemlidir. Aynı şekilde Keisey (1998)'de insanların birbirinden farklı olduğunu, ancak bu farklılıkları ortadan kaldırmak için bir neden olmadığını savunmaktadır. Ona göre farklı olmak olumsuz değil, aksine oldukça önemli bir durumdur ve insanları olduğu gibi kabullenmek gerekmektedir. Belirtildiği gibi farklılık bir zenginliktir ancak bu farklılığın tutarlı ve sürekli olması bireyin sağlam bir kişilik yapısına sahip olduğunun göstergesidir. Keirsey**,** insanların temelde dört temel karaktere sahip olduklarını ifade etmektedir. Keirsey**'** in belirttiği dört temel insan karakteri aşağıdaki gibidir (Keirsey ve Bates, 1984);

1.Düşünmeden, kendiliğinden hareket eden, doğal hareket eden *zanaatçılar:* Çok aktif, heyecanlı, risk almayı seven, başkaları tarafından teşvik edilmeye ihtiyacı olan bireylerdir.

2.Sorumlu ve kuralcı *koruyucular:* Sorumlu, gerçekçi, kararlı, tutarlı, koruyucu, yardımsever ve güvenilir bireylerdir.

3.Çözüm getiren, kuramcı *mantıklılar:* Sessiz, sakin, soğukkanlı, bağımsız, meraklı ve bir bilim adamı karakterinde bireylerdir.

4.Romantik ve diplomatik *idealistler*: Eleştiriden hoşlanmayan, duyguları iyi anlayan, davranışlardan çabuk etkilenen, akademik yönden çok başarılı bireylerdir.

Öğretmenlik, kişilik özelliklerinin etkili olduğu en önemli mesleklerden biridir. Çünkü öğretmen her davranışıyla öğrencilere örnek olarak öğretim faaliyetlerinde istenilen nitelikleri gösterebilecek kişilik özelliklerine sahip değilse yani öğrencilerine iyi bir model değilse, öğrencilerde var olan mevcut niteliklerinde yok olmasına neden olabilecektir (Yazıcı, 2006). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini seçen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin kişiliklerine uygun olup olmadığını iyi değerlendirmeleri gerekmektedir. Böylece öğretmenlik mesleği, kişiliğine uygun olan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik nitelikleri de daha yüksek olacaktır.

Öğretmenlerin kişilik özelliklerini gösterebilecekleri en önemli ortam sınıftır. Hem eğitimin hem de öğretimin yapıldığı sınıf, öğretmenin her açıdan kişilik özellikleriyle öğrenciyi etkileyebileceği bir yerdir. Dolayısıyla farklı

kişilik yapısına sahip öğretmenlerin özellikleri öğretmenlik niteliklerini de etkilemektedir. Öğretmen niteliklerinin en önemlilerinden biri *sınıf yönetimi* nitelikleridir. Wang, Haertel ve Walberg (1994)'de yayınladıkları çalışmalarında, 50 yıl boyunca yapılan araştırmaları incelediklerinde eğitim-öğretimde etkili olan en önemli faktörün öğretmenin sınıf yönetimi becerileri olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca öğrencinin öğrenmesinde etkili olan faktörler 28 kategori altında toplandığında öğretmenin sınıf yönetimi niteliklerinin ilk sırada yer aldığı vurgulanmaktadır (Wang, Haertel ve Walberg, 1993). Kişilik özellikleriyle sınıf yönetimi ve öğretmen yeterlikleri arasındaki ilişkisinin incelendiği çalışmalarda tespit edilmiştir (Cotton, 2000; Erdle, Murray ve Rushton, 1985; Henson ve Chambers, 2002; Korthagen, 2004; Peng, 1999; Yılmaz ve Çavaş, 2008). Bu noktada öğretmenin sınıf yönetimi niteliklerini etkileyen en önemli boyutlardan birinin öğretmenin kişilik özellikleri olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen, kişilik özelliklerine uygun davranışlar göstererek sınıfında uygun şekilde eğitim-öğretim faaliyetleri yapmaya çalışacaktır.

Sınıfta kişilik özelliklerine uygun şekilde sınıf yönetimi profilleri kullanmayı tercih eden öğretmen, sınıfta gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenleyicisi durumunda önemli bir görevi üstlenmektedir. Bu noktada öğretmenlerin kullandıkları pek çok sınıf yönetimi profilleri olmakla birlikte, bu çalışmada öğretmenlerin uyguladıkları sınıf yönetimi profilleri; *otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırmaz sınıf yönetimi profilleri* olmak üzere dört temel başlık altında incelenmiştir. *Otoriter sınıf yönetimi profili; öğretmenin öğrenci üzerindeki kontrol ve sınırlamaları ile dikkat çekmektedir. Takdir edilen sınıf yönetimi profili; öğretmenin öğrenci üzerinde bazı mantıklı/ nedenlere dayalı kontrolleri ve sınırlılıkları yer alır. Fakat öğrenciyi bağımsız olarak kendiliğinden cesaretlendirir. Başıboş sınıf yönetimi profili; öğretmenin öğrencilerden* çok az talepleri vardır ve öğrencileri kontrol etmeye yönelik çok az davranışlar gösterirler. "Kendi düşündüklerini yap" bu sınıf yönetimi profilini tanımlayan tipik bir ifadedir. Bu öğretmen öğrencilerin tepkilerini ve hareketlerini kabullenir ve sadece izleyici olmayı tercih eder. *Aldırmaz sınıf yönetimi profili;* öğretmen sınıfa pek katılmaz ve öğrencilere karşı çok duyarsızdır (Kris, 1996).

Sınıfta öğrenci ve öğretmen etkileşim halindedirler. Dolayısıyla öğrencilerini kişilik özellikleriyle etkileyen öğretmenler, öğrencilerin niteliklerini de etkilemektedirler. Çünkü öğretmenlerin nitelikleri, sınıf içindeki eğitim-öğretim faaliyetleri, kişilik özellikleri ile öğrencilerin yüksek nitelikli davranışları arasında pozitif ilişkiler olduğu belirtilmektedir (Anthony ve Kritsonis, 2007; Chambers, Henson ve Sienty 2001; DeNovellis ve Lawrence, 1983; Henson ve Chambers, 2002; Ruebel, 1999; Safferry, 1998; Sewell ve St-George, 2000; Usher ve Pajares, 2006; Wollfolk ve Hoy, 1990). Literatürde öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlendiği araştırmalara rastlanmakla birlikte (Ball, 2000; Ball, 2001; Ditiberio, 1996; Kasap, 2006), sınıf yönetiminde öğretmenin kişilik özelliklerinin ilk sıralarda yer aldığı vurgulanmaktadır (Farooq, 2011) . Ancak ilgili literatürde Keirsey Karakter Tipleri Kısa-II ölçeğinin kullanılarak öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları sınıf yönetimi profillerinin değerlendirildiği bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Dolayısıyla bu araştırma sonuçlarının kişilik ve sınıf yönetimi profili ilişkisinin belirlenmesi, öğretmen adaylarının eğitiminde sınıf yönetimi becerilerinin önemi, eğitim fakültelerindeki eğitim-öğretim uygulamalarının kişilik gelişimine etkisi gibi konularda literatüre önemli veriler sunacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmen adayların kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin dağılımı nasıldır?
2.Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerinin dağılımı nasıldır?
3.Öğretmen adaylarının kişilik tiplerine göre sınıf yönetimi profilleri farklılık göstermekte midir?
4.Öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasında ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi-resmetmeyi-açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2006; Ekiz, 2003; Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2011–2012 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı öğretmenlik bölümlerine kayıtlı öğretmen adaylarından toplam 297'si araştırmaya katılırken, 2 veri toplama aracının sınıf yönetimi profilleri ölçeği bölümünün eksik doldurulmuş olmasından dolayı, 295'i değerlendirmeye alınmıştır. Bu öğretmen adaylarının 74'ü (%25,1) kız ve 221'i (%74,9) erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada Kişilik tiplerini belirlemek amacıyla The Keirsey Temperament Sorter-II ölçeği (Keirsey, 1998) ve sınıf yönetimi profillerini belirlemek için ise Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği (Kris, 1996) kullanılmıştır.

Keirsey Karakter Tipleri Kısa-II ölçeği; Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenirliği yapılmıştır. Ölçek koruyucular, idealistler, zanaatçılar ve mantıklılar olmak üzere dört kişilik tipinde ikişer seçenekli toplam 70 madde içermektedir. Ölçek toplam 328 öğretmen adayına uygulanarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda dört kişilik tipinde yer alan maddelerin korunduğu ve dört faktörün toplam varyansın %62.4'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.76 olarak bulunurken, koruyucular boyutu için 0.80, idealistler için 0.77, zanaatçılar için 0.81 ve mantıklılar için 0.79 olarak bulunmuştur (Keirsey, 1998; Ekici, 2003).

Sınıf Yönetimi Profili Ölçeği; Kris (1996) tarafından hazırlanan ölçek Ekici (2004) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Otoriter, takdir edilen, başıboş ve aldırmaz sınıf yönetimi profili türü için 5'li Likert tipinde toplam 12 madde olarak düzenlenen ölçek, her sınıf yönetimi profili için toplam 3 madde içermektedir. Ölçeği yanıtlayanlar her maddeye 1 ile 5 arasında değer verebilmektedir. Sınıf yönetimi profili ölçeğinin genelinin Cronbach Alpha güvenirlik değeri 0.85 olarak hesaplanırken, otoriter sınıf yönetimi profili için 0.80, takdir edilen sınıf yönetimi profili için 0.79, başıboş sınıf yönetimi profili için 0.82 ve aldırmaz sınıf yönetimi profili için ise 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde araştırmanın amaçları yönünde betimsel istatistiklerin yanında, Kay-Kare testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları yönünde uygun istatistiksel teknikler kullanılarak elde edilen bulgular tablolaştırılarak yer verilmiştir.

Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin dağılımına ait bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1:Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerine Ait Betimsel İstatistikler ve Kay-Kare Testi Sonuçları

Kişilik tipleri	N	%	X	SS
Koruyucular	98	33.2	8.2	2.125
İdealistler	86	29.2	5.2	1.258
Zanaatçılar	68	23.1	5.1	2.342
Mantıklılar	43	14.6	4.6	3.153
Toplam	295	100.0		

X^2= 11.254, sd=3, p=.000

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan toplam 295 öğretmen adayının, 98'inin (%33.2) koruyucu kişilik tipine sahip oldukları belirlenirken, 86'ının (%29.2) idealist kişilik tipine sahip, 68'inin (%23.1) zanaatçı kişilik tipine ve 43'ünün (%14.6) mantıklı kişilik tipine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kişilik tipleri arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan tek değişken için kay-kare testi sonucunda öğretmen adaylarının kişilik tipleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$X^2_{(3)}$= 11.254, p< .05]. Buna göre öğretmen adaylarının sırasıyla en fazla koruyucu kişilik tipine

(%33.2) sahip oldukları belirlenirken, bunu idealist kişilik tipi (%29.2), zanaatçı kişilik tipi (%23.1) ve mantıklı kişilik tipinin (% 14.6) izlediği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profillerine ait bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Profillerinin Dağılımı

Sınıf yönetimi profilleri	N	%	X	SS
Otoriter	71	24.06	13.01	1.08
Takdir edilen	127	43.05	14.20	.97
Başı boş	38	12.88	9.78	1.12
Aldırmaz	59	20.00	10.28	1.30
Toplam	295	100.0		

X^2= 6.348, sd=3, p=.000

Tablo 2 incelendiğinde; araştırmanın çalışma grubunda yer alan toplam 295 öğretmen adayının % 43.05'inin takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri belirlenirken ($\overline{X}$ =14.20), bunu % 24.06 ile otoriter sınıf yönetimi profili ($\overline{X}$ =13.01), %20.00 ile aldırmaz sınıf yönetimi profili ($\overline{X}$ =9.78) ve %12,88 ile başıboş sınıf yönetimi profilinin ($\overline{X}$ =9.78) izlediği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profilleri arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan tek değişken için kay-kare testi sonucunda öğretmen adaylarının sınıf yönetimi profilleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$X^2_{(3)}$= 6.348, p< .05]. Bu bulgulara göre öğretmen adaylarının en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profili kullanmayı tercih ettikleri belirlenirken, bunu otoriter, aldırmaz ve başıboş sınıf yönetimi profillerinin izlediği belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının kişilik tiplerine göre sınıf yönetimi profilleri farklılığına ait bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3:Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerine Göre Sınıf Yönetimi Profillerinin Dağılımına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

Sınıf yönetimi profilleri		Kişilik tipleri				Toplam
		Koruyucular	İdealistler	Zanaatçılar	Mantıklılar	
Otoriter	N	36	20	9	6	71
	%	12.20	6.77	3.05	2.03	24.06
Takdir edilen	N	**42**	**37**	**28**	**20**	**127**
	%	**14.23**	**12.54**	**9.49**	**6.77**	**43.05**
Başı boş	N	11	10	11	6	38
	%	3.72	3.38	3.72	2.03	12.88
Aldırmaz	N	9	19	20	11	59
	%	3.05	6.44	6.77	3.72	20.00
Toplam	N	**98**	86	68	43	295
	%	**33.22**	29.15	23.05	14.57	100

X^2=6.587, sd=7, p= .000

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kişilik tiplerine göre sınıf yönetimi profillerinin farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda kişilik tiplerine göre sınıf yönetimi profillerinin dağılımı incelendiğinde;

Koruyucular kişilik tipine sahip öğretmen adaylarının en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı (42-%14.23) tercih ettikleri belirlenirken, bunu otoriter (36-%12.20), başıboş (11-%3.72) ve aldırmaz (9-%3.05) sınıf yönetimi profilleri izlemektedir.

İdealistler kişilik tipine sahip öğretmen adaylarının en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı (37-%12.54) tercih ettikleri belirlenirken, bunu otoriter (20-%6.77), başıboş (10-%3.38) ve aldırmaz (19-%6.44) sınıf yönetimi profilleri izlemektedir.

Zanaatçılar kişilik tipine sahip öğretmen adaylarının en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı (28-%9.49) tercih ettikleri belirlenirken, bunu aldırmaz (20-%6.77), başıboş (11-%3.72) ve otoriter (9-%3.05) sınıf yönetimi profilleri izlemektedir.

Mantıklılar kişilik tipine sahip öğretmen adaylarının en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı (20-%6.77) tercih ettikleri belirlenirken, bunu aldırmaz (11-%3.72), başıboş (6-%2.03) ve otoriter (6-%2.03) sınıf yönetimi profilleri izlemektedir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının kişilik tiplerine göre kullandıkları sınıf yönetimi profillerinde belirlenen bu değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(7)}$= 6.587, p< .05]. Bulgulara göre tüm kişilik tiplerine sahip olan öğretmen adaylarının en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasındaki ilişkiye ait bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4:Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleriyle Sınıf Yönetimi Profilleri Arasındaki Korelasyonlar

		Otoriter	Takdir edilen	Başı boş	Aldırmaz
Koruyucular	r	.112*	.380*	.117**	.314*
İdealistler	r	.327**	.375*	.254**	.321*
Zanaatçılar	r	.304*	.311*	.325*	.258*
Mantıklılar	r	.189**	.342**	.320**	.313*

**p 0.01, *p<0.05, r: Pearson Korelasyon Katsayısı

Tablo 4'te görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle kullandıkları sınıf yönetimi profilleri arasında p 0.01 ve p<0.05 düzeylerinde pozitif yönde orta ve düşük düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda koruyucu kişilik tipine sahip öğretmen adaylarıyla sınıf yönetimi profilleri arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde ilişkiler belirlenirken (r=0.112 ile r=0.380 arasında, p<0.01, p<0.05), idealist kişilik tipine sahip öğretmen adaylarıyla sınıf yönetimi profilleri arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde ilişkiler (r=0.254 ile r=0.375 arasında, p<0.01, p<0.05), zanaatçı kişilik tipine sahip öğretmen adaylarıyla sınıf yönetimi profilleri arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde ilişkiler (r=0.258 ile r=0.325 arasında, p<0.01, p<0.05), ve mantıklı kişilik tipine sahip öğretmen adaylarıyla sınıf yönetimi profilleri arasında pozitif yönde düşük ve orta düzeyde ilişkiler (r=0.189 ile r=0.342 arasında, p<0.01, p<0.05) belirlenmiştir. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde (r=0.380, p<0.05) en yüksek ilişkinin koruyucular kişilik tipleriyle takdir edilen sınıf yönetimi profili arasında olduğu belirlenmiştir.

SONUÇ

Araştırma sonunda pek çok önemli sonuç elde edilmiştir. Bu kapsamda; öğretmen adaylarının en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri belirlenirken, bunu otoriter, aldırmaz ve başıboş sınıf yönetimi profillerinin izlediği belirlenmiştir. Yapılan araştırmalarda araştırmanın niteliklerine ve değişkenlerine bağlı olarak genellikle öğretmenlerin en fazla takdir edilen veya otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı ilk sıralarda tercih ettikleri belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin öğretmenlik mesleğindeki görevlerinin bilincinde olduklarının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Çünkü takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanan öğretmen nitelikleri her açıdan öğrencinin yararına olan boyutları önemsemeleri görüşüne dayanmaktadır ki, aynı şekilde otoriter öğretmenlerinde aynı düşünceden hareket ettikleri söylenebilir. Çünkü otoriter sınıf yönetimi profiliyle yönetilen bir sınıf ortamında yetişen öğretmenlerinde otoriter sınıf yönetimi profilini daha fazla kullandıkları düşünüldüğünde, bu öğretmenlerde öğrencilerine bilgileri belli bir disiplin içinde ve kendi kontrolleri altında öğretme çabasıyla birlikte görevlerini yapmaktadırlar. Yapılan bazı

araştırmalarda genellikle öğretmenlerin takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı ilk sırada tercih ettikleri belirlenirken (Ekici, 2004; Ekici, 2006; Ekici, Aluçdibi ve Öztürk, 2012), bazı araştırmalarda ise otoriter sınıf yönetimi profilini kullanmayı ilk sırada tercih ettikleri belirlenmiştir (Arslantaş, 1998; Bangır, 1997; Güven, 1994; İpek, 1999; Yılmaz, 2009).

Kişilik tipleri açısından yapılan değerlendirmede öğretmen adaylarının en fazla koruyucu kişilik tipine sahip oldukları belirlenirken, bunu idealistler, zanaatçılar ve mantıklılar izlemektedir. Keirsey Karakter Tipleri Kısa-II ölçeği kullanılarak yapılan araştırmalarda genellikle öğretmenlerin en fazla koruyucu kişilik tipine sahip oldukları ifade edilmektedir (Decker ve Rimm-Kaufman, 2008). Bu sonuçlar birbirini destekler niteliktedir. Koruyucu kişilik tipinde belli bir mantık çerçevesinde öğretmenlerin öğrenciye önem vermeleri, yaptıkları tüm uygulamaları öğrenciye faydası açısından değerlendirmeleri, mantıklı hareket etmeleri gibi noktalar önemli görülmektedir. Öğretmen adaylarının en fazla koruyucu kişilik tipine sahip olduklarının ve bu öğretmen adaylarının da en fazla takdir edilen sınıf yönetimi profilini kullanmayı tercih ettikleri sonucunun tespit edilmesi araştırma sonuçları arasında bir tutarlılığı ifade etmektedir. Çünkü koruyucu kişilik tipine sahip bireylerin gösterdiği davranışlar sınıf yönetimi profili olarak takdir edilen sınıf yönetimi profiline uygunluk göstermektedir. Bu sonuç çalışmada elde edilen önemli noktalardan biridir. Ayrıca yapılan korelasyon analizi sonucunda ($r=0.380$, $p<0.05$) en yüksek ilişkinin koruyucular kişilik tipiyle takdir edilen sınıf yönetimi profili arasında olduğunun belirlenmesi de bu sonuçları destekler niteliktedir.

Diğer taraftan; öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimi profilleri arasında pozitif yönde ve orta düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. İlgili literatürde de öğretmenlerin kişilik özelliklerinin sınıf yönetimi uygulamalarıyla ilgili olduğu, ilişkilerin olduğunu ve birbirini etkilediğini vurgulayan araştırmalara rastlanmaktadır (Cotton, 2000; Erdle, Murray ve Rushton, 1985; Henson ve Chambers, 2002; Korthagen, 2004; Peng, 1999; Yılmaz ve Çavaş, 2008). Dolayısıyla bu araştırmada elde edilen sonuçlarla literatürde elde edilmiş olan sonuçlar birbirini destekler nitelik taşımaktadır. Sonuçta öğretmenler sınıflarında kişiliklerine uygun davranışlar ortaya koyduklarında bu davranışlar öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları sınıf yönetimi profillerinin de göstergesi olan davranışlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle kullanmayı tercih ettikleri sınıf yönetimi profilleri arasında pozitif yönde bir ilişkinin olması önemli bir sonuçtur.

Sonuç olarak öğretmenlerin kişilik özelliklerinin öğretmenlik mesleğini yapmaya uygun olması oldukça önemlidir. Çünkü sınıf içinde yaşanılan olumsuz durumların öğrenciler üzerinde etkilerinin incelendiği araştırmalarda, bu olumsuz durumların öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olduğu tespit edilmiştir (Erol, Özaydın ve Koç, 2010). Bu noktadan hareketle öğretmenlerin mutlaka öğrencilerine karşı olumlu kişilik özelliklerine bağlı olarak olumlu sınıf yönetimi profiline uygun davranışlar göstermeleri öğrencilerin başarılarının artmasında ve kişilik özelliklerinin de olumlu yönde gelişmesi açısından oldukça önemlidir.

Çalışma sonunda aşağıdaki öneriler belirtilebilir;

1. Öğretmen adaylarının uygun sınıf yönetimi profilleri yönünde uygun kişilik özellikleri kazanmaları amacıyla derslerin içerikleri düzenlenebilir.

2. Öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin bu mesleği yapmalarına uyguluğu açısından değerlendirmeler yapılabilir.

3. Öğretmen adaylarının daha fazla sınıf yönetimi tecrübeleri yaşayacakları uygulamaya ağırlık veren dersler alabilmeleri sağlanabilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Anthony, T., & Kritsonis, W. (2007). A mixed methods assessment of the effectiveness of strategic e-montoring in improving the self-efficacy and persistence (or retention) of alternatively certified novice teachers within an inner city school. *District Doctoral Forum National Journal for Publishing and Monitoring Doctoral Student Research,* 4 (1), 1-8.

Arslantaş, Y. (1998). *Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Bangır, G. (1997). *Sınıf içi iletişime ilişkin öğretmen-öğrenci davranışları, görüşleri ve önerileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Ball, I. L. (2000). Primary teachers and secondary teachers: alike or different types? A look at data from the MBTI Australian data archive. *Australian Psychological Type Review*, 2 (3), 13-14.

Ball, I. L. (2001).Gender differences in the distribution of types in Australia: Men are from Marble Bar; Women are from Venus Bay. *Australian Psychological Type Review*, 3, 13-14.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, S. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Chambers, S. M., Henson, R. K., & Sienty, S. F. (2001). Personality types and teaching efficacy as predictors of classroom control orientation in beginning teachers. *Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association*, New Orleans, LA.

Cotton, K. (2000). *The schooling practices that matter most*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Decker, L. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly. 35*(2), 45-60.
DeNovellis, R., & Lawrence, G. (1983).Correlates of teacher personality variables (Myers-Briggs) and classroom observation data. *Research in Psychological Type,* 6, 37-46.

Ditiberio, J. K. (1996). Education, learning styles, and cognitive styles. In A. L. Hammer (Ed.). *MBTI Applications: A decade of research on the Myers-Briggs Type Indicato*r (pp. 123-166). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Ekici, G. (2003).*Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Ekici, G. (2004). İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 131, 50–60.

Ekici, G. (2006). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (*ss:383-394). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Ekici, G., Aluçdibi, F. ve Öztürk, N. (2012). Biyoloji öğretmenlerinin sınıf yönetimi profillerinin cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (8), 13-30.

Ekiz, D., (2003).*Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş.* Ankara:Anı Yayıncılık.

Erdle, S., Murray, H. G., & Rushton, P., (1985). Personality, classroom behavior and student rating of college teaching effectiveness: a path analysis. *Journal of Education Psychology,* 77, 394-406.

Erol,O., Özaydın, B. ve Koç, M. (2010). Sınıf yönetimindeki karşılaşılan olaylar, öğretmen tepkileri ve öğrenciler üzerindeki etkileri: Unutulmayan sınıf anılarının analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,* 16 (1), 25-47.

Faroogh, M. S. (2011). Perceptions of prospective teachers about factors influencing classroom management. *Journal of Quality and Technology Management*, 7 (1), 23-38.

Guild, P.B., & S. Garger. (1998). *Marching to different drummers.* ASCD, 2nd, Alexandria, USA.

Güven, K. (1994). Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesinde okuyan öğrencilerin "gözlemlerinde" ve " beklentilerinde" olan öğretmen özelliklerinin karşılaştırılması. *I. Eğitim Bilimleri Kongresi* (ss.1022-1033). Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Adana.

Henson, R. K., & Chambers, S. M. (2002). Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control beliefs in emergency certification teachers*. Paper presented at the annual meeting of the southwest educational research association,* Austin, TX.

İpek, C. (1999). Resmi liseler ile özel liselerde örgütsel kültür ve öğretmen-öğrenci ilişkisi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 5 (19), 411–442.

Lawrence , P. A. (1993). *Personality: Theory and research.* Singapore. John Wiley.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Sanem Matbaacılık San ve Tic. A.Ş.

Kasap, T. B. (2006). Keirsey/Golay öğrenme modelleri ve karakter tipleri teorilerinin piyano eğitimine uygulanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (12), 113–124.

Keirsey, D., & Bates, M. (1984). *Please understand me: Character and temperament types.* Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Co. Inc.

Keirsey, D. (1998). *Please Understand Me II: Temperament Character Intelligence by David Keirsey.* Prometheus Nemesis Book Company, USA.

Kris, B. (1996). *Teacher talks " what is your classroom management profile?"* Retrieved June 12, 2002, from Web: http://education.indiana.edu /cas/tt/v1i2/what. html.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *20*(1), 77-97.

Myers, I. B., & Myers, P.B. (1997). *Kişilik "Farklı tipler farklı yetenekler"* (Çev: Hüsnü Ovacık). İstanbul: Kuraldışı Yayınları, Çizge Matbaacılık Ltd. Şti.

Peng, S. M, (1999). Basic quality standards and teacher cultivation for junior high school and elementary school teachers. *Teacher Quality and Evaluation Seminar.* Department of Education of National Kaohsiung Normal University, Taiwan.

Ruebel, K. K. (1999). *Preservice teacher attributes as indicators of performance in a middle level education course.* Unpublished doctorate thesis, Indiana State University.

Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci " Yeni teori ve yaklaşımlar"*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Saffery, L. F. K. (1998). *Relationship of temperament type to elementary regular education teachers' implementation of inclusive practices.* Unpublished doctorate thesis, Seattle University.

Sewell, A., & St-George, A. (2000). Developing efficacy beliefs in the classroom. *Journal of Educational Enquiry*, 1 (2), 58-71.

Silver, H. R., & Hanson, R. (1996). *Learning styles & strategies*.(3rd Edition). Silver Strong & Associates, Inc. USA.

Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2000). *So each may learn.* ASCD, Alexandria, USA

Usher, E., & Pajares, F. (2006). Inviting confidence in school: invitations as critical source of the academic self-efficacy beliefs of entering middle school students. *Emory University Journal of Invitational Theory and Practice,* 12, 7–16.

Wang, M.C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1993). What influences learning? A content analysis of review literature. *Journal of Educational Research*, 84, 30–43.

Wang, M.C., Haertel, G. D., & Walberg, H. J. (1994). What helps students learn? *Educational Leadership,* 51, 74-79.

Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82* (1), 81–91.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük bilimi Araştırmaları,* 19, 499–522.

Yılmaz, H., & Çavaş, P. (2008). The effect of teaching practice on pre-service elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education, 4*(1), 45-54.

Yılmaz, K. (2009). Primary school teachers' views about pupil control ideologies and classroom management styles. *Cypriot Journal of Educational Sciences,* 4 (2009), 157-167.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:23 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ KİŞİLİK TİPLERİNİN SINIF YÖNETİMİNE YÖNELİK TUTUM VE İNANÇLARINA ETKİSİ

Yrd. Doç. Dr. Hakan Kurt
Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi,
kurthakan1@gmail.com

Doç. Dr. Gülay Ekici
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
gulayekici@yahoo.com

Dr. Murat Aktaş
Mehmet Tunç Fen Eğitim Kurumları
murat.aktas2008@hotmail.com

Özlem Aksu
Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Bölümü,
ozlem-aksu-@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adayların kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına etkisini değerlendirmektir. Araştırma tarama modeline göre hazırlanmıştır. Araştırmaya toplam 297 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada verileri toplamak için The Keirsey Temperament Sorter-II ölçeği ve Sınıf Kontrolü Hakkında Tutum ve İnanç Envanteri kullanılmıştır. Ölçeklerin geneli için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları 0.76 ve 0.90 olarak bulunmuştur. Verilerin analizinde betimsel istatistiklerin yanında, Kay-Kare testi, Pearson korelasyon katsayısı ve eta kare etki büyüklüğü katsayısı kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen en önemli sonuçlar şunlardır; kişilik tipleri açısından öğretmen adaylarının en fazla koruyucu kişilik tipine sahip oldukları belirlenirken, bunu idealistler, zanaatçılar ve mantıklılar izlemektedir. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları hem ölçeğin genelinde hem de öğretim yönetimi, birey yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyleri kişilik tiplerine göre farklılık gösterirken, öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasında pozitif yönde düşük, orta ve yüksek düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını orta düzeyde etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: David Keirsey, kişilik tipleri, sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç, öğretmen nitelikleri, öğretmen adayı.

THE EFFECT OF PERSONALITY TYPES OF TEACHER CANDIDATES ON THEIR ATTITUDES AND BELIEFS TOWARDS CLASSROOM MANAGEMENT

Abstract

The purpose of this study is to evaluate the effect of teacher candidates' personality types on their attitudes and beliefs towards classroom management. The research has been prepared according to the scanning model. Totally of 297 teacher candidates participated in the research. In the research, the Keirsey Temperament Sorter II Scale is used to collect data and the Attitude and Belief Inventory is used for classroom control. For the general of the scales the Cronbach Alpha Reliability Coefficients have been found as 0.76 and 0.90. In data analysis, beside descriptive statistics, Chi-square test, Pearson correlation coefficient and the eta square effect size coefficient are used. The most important results obtained at the end of the research are as follows: in terms of personality types it has been determined that the teacher candidates mostly have guardians

personality type; this is followed by idealists, artisans, and rationals. Teacher candidates' attitudes and beliefs towards classroom management have been found high both in the general of the scale and in dimensions of education management, person management and behavior management. While the levels of teacher candidates 'attitudes and beliefs towards classroom management change according to personality types, positive low, medium and high level relationships have been found between teacher candidates' personality types and their attitudes and beliefs towards classroom management. It has been found that personality types of teacher candidates affect their attitude and beliefs towards classroom management at medium level.

Key Words: David Keirsey, personality types, attitude and belief towards classroom management, teacher qualifications, teacher candidate

GİRİŞ

Kişilik; bireyin tutarlı ve sürekli olan davranış kalıplarında, bilişsel sürecin duygusal boyutunda yer alan özellikler ve nitelikler olarak tanımlanmaktadır (Hadas, 2011; Lawrence, 1993). Bireylerin farklı farklı kişilik özellikleri göstermeleri oldukça normaldir. Çünkü her bireyin yetişkin bir birey olana kadar geçirdiği tecrübeler başta olmak üzere pek çok faktör kişiliklerinin gelişmesinde etkili olabilmektedir. Bireyler kişilik özelliklerini bazı mesleklerde daha etkili bir şekilde ortaya koyabilme imkânı bulabilmektedirler. Bu mesleklerden biri öğretmenliktir. Öğretmenlik, kişilik özelliklerinin etkili olduğu en önemli mesleklerden biridir. Öğretmen gerek sınıf içinde gerekse sınıf dışında her davranışıyla öğrencilere örnek olarak eğitim-öğretim faaliyetlerinde istenilen nitelikleri gösterebilecek kişilik özelliklerine sahip değilse yani öğrencilerine iyi bir model değilse, öğrencilerde var olan mevcut iyi niteliklerinde yok olmasına neden olabilecektir (Yazıcı, 2006). Dolayısıyla öğretmenlik mesleğini seçen öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin kişiliklerine uygun olup olmadığını iyi değerlendirmeleri gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği kişiliğine uygun olmayan bir öğretmen adayının göreve başladığında belli bir süreden sonra mesleğinde istediği başarıyı gösteremeyeceği ve verimli olamayacağı söylenebilir. Çünkü öğretmenlik mesleğini seçen bireylerin mutlaka insanları sevmesi, sosyal olması, paylaşmayı bilmesi, öğrenmeyi-öğretmeyi sevmesi, yeniliklere açık olması ve yeni bilgiler öğrenmeye hevesli olması gibi pek çok kişilik özelliklerine sahip olması oldukça önemlidir. Literatürde öğretmenlerin/öğretmen adaylarının kişilik özelliklerinin belirlendiği araştırmalara rastlanmaktadır (Ball, 2000; Ball, 2001; Ditiberio, 1996; Kasap, 2006; McCord veUnruh, 2010; Roberts, Moven, Edgar ve Harlin, 2007; Smith, 1981). Bu araştırmalarda da vurgulandığı gibi; öğretmenlik mesleğindeki verimlilik ve nitelik kişilik özellikleriyle oldukça ilgilidir. Etkili öğretmen olmak için uygun kişilik özelliklerine ek olarak pek çok yeterliklere sahip olmakla birlikte temelde beş yeterlik alanından bahsedilmektedir. Bu yeterlikler; *konu bilgisi* (öğretmenin anlatacağı dersle ilgili konuyu ne kadar iyi bildiğiyle ilgilidir), *konu uygulaması* (öğretmenin konusunu iyi öğretmesi), *sınıf yönetimi* (öğretmenin konusunu etkili öğrenmeyi sağlayıcı yönde amaçlı bir şekilde öğretmesi ve sınıf içi düzeni sağlaması), *değerlendirme ve öğrenci öğrenmelerini kaydetme* (öğretmenin öğrencilerinin başarı düzeylerini kaydetmesi ve onların performansları konusunda sistemli kayıt tutması) ve *ileri mesleki gelişmedir* (öğretmenin devamlı olan mesleki kariyeri içinde öğretmen yetiştirme programının ilk ve önemli bir adım olarak kabul edilmesi) (Stephens ve Crawley, 1994). Dikkat edileceği gibi uygun kişilik özelliklerine sahip olan öğretmenlerin ek olarak ilgili yeterliklere sahip olması ve bu yeterliklerden en önemlilerinden birinin *sınıf yönetimi* yeterlikleri olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğretmenin kişilik özelliklerini ve sınıf yönetimi yeterliklerini en fazla ortaya koyabileceği yer sınıf ortamıdır. Öğretmenlerin sınıflarında gösterdikleri davranışları hem kişiliklerinin hem de sınıf yönetimi yeterliklerinin göstergesidir.

Sınıf yönetimi, sadece disiplini vurgulamayan, öğretmenlerin sınıftaki faaliyetlerini, öğrenme-öğretme aktivitelerini, sosyal iletişimi, öğretmen ve öğrenci davranışlarını, sınıf düzenini vb vurgulayan, bir şemsiye yapıyı ifade eden oldukça geniş kapsamlı bir kavramdır (Burden, 2000; Chambers, 2003; Good ve Bprohy, 2006; Henson, 2003; Martin ve Yin, 1997; Mok, 2005; Pasi, 2001). Bu araştırmada da dikkate alınacak olan sınıf yönetimi kavramını, Martin ve Baldwin (1996), birey, öğretim ve disiplini kapsayan üç boyutlu bir yapı olarak tanımlamıştır. Birey boyutunda; öğretmenlerin öğrencilere ilişkin beklentileri, tutumları ve davranışları ile öğrencilerin bu beklentileri karşılamaya yönelik davranışları gerçekleştirme düzeyleri yer almaktadır. Öğretim boyutu; etkinliklerin planlanması, çevrenin düzenlenmesi ve zaman yönetimini kapsamaktadır. Disiplin boyutu ise; sınıf kurallarını öğrencilerin benimseyip uygulaması için öğretmenin kullandığı yöntemler olarak

tanımlanmıştır. Dolayısıyla bu kadar önemli olmasına rağmen, etkili sınıf yönetiminin gerçekleştirilemediği sınıflarda ortaya çıkan olumsuz durumlardan öğretmenlerin yanında özellikle öğrencilerin de olumsuz etkilendiği düşünülecek olursa (Burden, 2000; Fisher ve Rickards, 1997; Garvin, 1999; Martin, Sass ve Schmitt 2012; Wubbels ve Levy, 1993), öğretmenlerin kişilik özelliklerine uygun etkili sınıf yönetimi becerileri gösterebildiklerinde eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliği göz ardı edilemeyecek kadar önemlidir. Çünkü etkili sınıf yönetimi öğrencinin akademik başarısını etkileyen en önemli anahtar faktörler arasında ilk sırada yer almaktadır (Bosch, 2006; Wu, 2006).

Kişilik tipleriyle ilgili literatürde pek çok çalışmaya rastlanmakla birlikte, bu çalışmaların Carl Jung (1927)'ın kişilik tipleri teorisinden yararlanılarak yeni teorilerin ve modellerin hazırlandığı görülmektedir. İsabel Myers ve Katherine Briggs (1962 ve 1975) ise yaptıkları çalışma ile Jung'un belirttiği kişilik tipleri teorisi arasındaki ilişkileri belirlemişler ve geliştirdikleri tip göstergesi ile kişilik tiplerinin belirlenmesini sağlayarak pek çok çalışmalara kaynaklık etmişlerdir (Guild ve Garger, 1998; Myers ve Myers; 1997; Saban, 2000; Silver ve Hanson, 1998; Silver, Strong ve Perini, 2000). Daha sonraki süreçte geliştirilen kişilik tip teorilerinden biri de David Keirsey tarafından hazırlanan ve *Lütfen Anla Beni-II* kitabının temelini oluşturan teoridir (Keirsey, 1998).
Keisey (1998) insanların birbirinden farklı olduğunu, ancak bu farklılıkları ortadan kaldırmak için bir neden olmadığını savunmaktadır. Ona göre farklı olmak olumsuz değil, aksine oldukça önemli bir şeydir ve insanları olduğu gibi kabullenmek gerekmektedir. Keirsey'in belirttiği dört temel insan karakteri aşağıdaki gibidir (Keirsey ve Bates, 1984);

1.Düşünmeden, kendiliğinden hareket eden, doğal hareket eden *zanaatçılar:* Çok aktif, heyecanlı, risk almayı seven, başkaları tarafından teşvik edilmeye ihtiyacı olan bireylerdir.

2.Sorumlu ve kuralcı *koruyucular:* Sorumlu, gerçekçi, kararlı, tutarlı, koruyucu, yardımsever ve güvenilir bireylerdir.

3.Çözüm getiren, kuramcı *mantıklılar:* Sessiz, sakin, soğukkanlı, bağımsız, meraklı ve bir bilim adamı karakterinde bireylerdir.

4.Romantik ve diplomatik *idealistler*: Eleştiriden hoşlanmayan, duyguları iyi anlayan, davranışlardan çabuk etkilenen, akademik yönden çok başarılı bireylerdir.

Farklı kişilik özellikleri gösteren öğretmenlerin bu özellikleri öğretmenlik niteliklerini de etkilemektedir. Bu yönde etkilenen en önemli davranışlar duyuşsal davranışlardır ki, bu kapsamda sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlar oldukça önemlidir. Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlar, öğretmenlerin sınıflarında gerçekleşen eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimli bir şekilde gerçekleşmesi yönünde sahip oldukları tutum ve inançları ifade etmektedir (Erdle, Murray ve Rushton, 1985). Henson ve Chambers (2002)'de ve Martin ve Baldwin (1995)'te belirttikleri gibi kişilik özellikleri ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançların ilişkisi oldukça önemlidir. Çünkü her yönden oldukça nitelikli olarak düzenlendiği ve eğitim-öğretimin nitelikli olarak yapılabildiği etkili bir sınıfta % 90 oranında etkili olan faktör sınıf yönetimidir ve geriye kalan % 10 oranında etkili olan faktör ise materyallerle öğretim ki yani araç-gereçtir (Sasson, 2007). Dolayısıyla böylesine önemli olan iki duyuşsal nitelik olan kişilik tipleri ve sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançların karşılaştırılmasına yönelik olarak hazırlanmış olan bu araştırma sonuçlarının literatüre oldukça önemli veriler kazandıracağı düşünülmektedir. Ayrıca Keirsey Karakter Tipleri Kısa-II ölçeğinin kullanılması, sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançların değerlendirilmesi ve çalışma grubu olarak öğretmen adaylarının tercih edilmesi araştırma sonuçlarını özellikle öğretmen eğitimi açısından da ayrıcalıklı kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı; öğretmen adayların kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına etkisini belirlemektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1.Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin dağılımı nasıldır?
2.Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının dağılımı nasıldır?

3.Öğretmen adaylarının kişilik tiplerine göre sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları farklılık göstermekte midir?
4.Öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasında ilişki var mıdır?
5.Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına etki düzeyi nedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ve halen var olan durumu, mevcut olayları, grupları, objeyi ve özellikleri olduğu gibi betimlemeyi-resmetmeyi-açıklamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Ekiz, 2003; Karasar, 2006).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011–2012 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin farklı öğretmenlik bölümlerine kayıtlı öğretmen adaylarından toplam 297'si araştırmaya katılırken, 2 veri toplama aracının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları envanteri bölümünün eksik doldurulmuş olmasından dolayı, 295'i değerlendirmeye alınmıştır. Bu öğretmen adaylarının 74'ü (%25,1) kız ve 221'i (%74,9) erkektir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri belirlemek amacıyla The Keirsey Temperament Sorter-II ölçeği (Keirsey, 1998) ve Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlar envanteri (Martin, Yin ve Baldwin, 1998a) kullanılmıştır.

Keirsey Karakter Tipleri Kısa-II ölçeği; Türkçeye çevrilerek geçerlik ve güvenirliği yapılmıştır. Ölçek koruyucular, idealistler, zanaatçılar ve mantıklılar olmak üzere dört kişilik tipinde ikişer seçenekli toplam 70 madde içermektedir. Toplam 328 öğretmen adayına uygulanarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda dört kişilik tipinde yer alan maddelerin korunduğu ve dört faktörün toplam varyansın %62.4'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Ölçeğin geneli için Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı 0.76 olarak bulunurken, koruyucular boyutu için 0.80, idealistler için 0.77, zanaatçılar için 0.81 ve mantıklılar için 0.79 olarak bulunmuştur (Keirsey, 1998; Ekici, 2003).

Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları envanteri; Martin, Yin ve Baldwin (1998a) tarafından hazırlanmış olan "Sınıf Kontrolü Hakkında Tutum ve İnanç Envanteri"nin geçerlik ve güvenirlik çalışması Gencer ve Çakıroğlu (2007) ve Ekici (2008) tarafından yapılmıştır. Ölçek üç boyutta 4'lü Likert tipinde toplam 26 madde içermektedir. Öğretim yönetimi boyutunda 14 madde, birey yönetimi boyutunda 8 madde ve davranış yönetimi boyutunda 4 madde yer almaktadır. Bu araştırma için hesaplanan güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, 0.90 olarak bulunurken, öğretim yönetimi boyutu için 0.86, öğrenci yönetimi boyutu için 0.80 ve davranış yönetimi boyutu için 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde alt amaçlar yönünde betimsel istatistiklerin yanında, Kay-Kare testi ve Pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Verilerin analizinde sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyi ölçeğinin puanlamasında düşük-orta-yüksek şeklinde gruplandırmaya gidilmiştir (≤34 düşük düzey, 35-69 orta düzey ve 70≥ yüksek düzey).

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları yönünde ölçme araçlarıyla elde edilen bulgular tablolaştırılarak değerlendirilmiştir.

Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin dağılımına ait bulgulara Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerine Ait Betimsel İstatistikler ve Kay-Kare Testi Sonuçları

Kişilik tipleri	N	%	X	SS
Koruyucular	98	33.2	8.2	2.125
İdealistler	86	29.2	5.2	1.258
Zanaatçılar	68	23.1	5.1	2.342
Mantıklılar	43	14.6	4.6	3.153
Toplam	295	100.0		

X^2= 11.254, sd=3, p=.000

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan toplam 295 öğretmen adayının, 98'inin (%33.2) koruyucu kişilik tipine sahip oldukları belirlenirken, 86'sının (%29.2) idealist kişilik tipine sahip, 68'inin (%23.1) zanaatçı kişilik tipine ve 43'ünün (%14.6) mantıklı kişilik tipine sahip oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kişilik tipleri arasındaki bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan tek değişken için kay-kare testi sonucunda öğretmen adaylarının kişilik tipleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$X^2_{(3)}$= 11.254, p< .05]. Buna göre öğretmen adaylarının sırasıyla en fazla koruyucu kişilik tipine (%33.2) sahip oldukları belirlenirken, bunu idealist kişilik tipi (%29.2), zanaatçı kişilik tipi (%23.1) ve mantıklı kişilik tipinin (% 14.6) izlediği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına ait bulgulara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançlarının Dağılımı

Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeğinin boyutları	N	X	SS
Ölçeğin geneli	295	78.43	6.87
Öğretim yönetimi	295	41.25	7.11
Birey yönetimi	295	21.49	4.17
Davranış yönetimi	295	13.67	3.47

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyine ait puanlarının ölçeğin genelinde aritmetik ortalaması 78.43 ve standart sapması 6.87 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan ise 104'tür. Belirlenen bu bulgu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyi puanlarının yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin boyutlarında ise; öğretim yönetimi boyutunda aritmetik ortalaması 41.25 ve standart sapması 7.11 olarak bulunurken, birey yönetimi boyutunda 21.49 ve standart sapması 4.17 ve davranış yönetimi boyutunda aritmetik ortalaması 13.67 ve standart sapması 3.47 olarak bulunmuştur. Sonuç olarak bu değerler öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının hem ölçeğin genelinde hem de öğretim yönetimi, birey yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında yüksek düzeyde olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen adaylarının kişilik tiplerine göre sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının farklılığına ait bulgulara Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3:Öğretmen Adaylarının Kişilik Tiplerine Göre Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançlarının Dağılımının Farklılığına İlişkin Kay-Kare Testi Sonuçları

Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyi*		Kişilik tipleri				Toplam
		Koruyucular	İdealistler	Zanaatçılar	Mantıklılar	
Orta düzey	N	**67**	24	17	15	123
	%	**22.72**	8.13	5.76	5.09	41.69
Yüksek düzey	N	31	**62**	**51**	**28**	**172**
	%	10.50	**21.02**	**17.29**	**9.49**	**58.31**
Toplam	N	98	86	68	43	295
	%	33.22	29.15	23.05	14.58	100.0

X^2=7.374, sd=5, p= .000

**Öğretmen adaylarından düşük düzeyde sınıf yönetimine yönelik tutum ve inancına sahip hiçbir öğretmen adayı olmadığından değerlendirmeye alınmamıştır.*

Tablo 3 incelendiğinde, düşük düzeyde sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyine sahip hiçbir öğretmen adayının grupta yer almadığı görülmektedir. Kişilik tiplerine göre sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeylerinin dağılımı incelendiğinde; koruyucular kişilik tipine sahip öğretmen adaylarının orta düzeyde sınıf yönetimine yönelik tutum ve inancına sahip öğretmen adaylarındaki oranı 67-%22.72 iken, idealistler kişilik tipinde 24-%8.13; zanaatçılar kişilik tipinde 17-%5.76 ve mantıklıklar kişilik tipinde ise 15-%5.09 olarak belirlenmiştir.

Diğer taraftan koruyucular kişilik tipine sahip öğretmen adaylarının yüksek düzeyde sınıf yönetimine yönelik tutum ve inancına sahip öğretmen adaylarındaki oranı 31-%10.50 iken, idealistler kişilik tipinde 62-%21.02; zanaatçılar kişilik tipinde 51-%17.29 ve mantıklıklar kişilik tipinde ise 28-%9.49 olarak belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının kişilik tiplerine göre sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeylerinde belirlenen bu değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(5)}$= 7.374, p< .05]. Bulgulara göre koruyucu kişilik tipine sahip öğretmen adaylarının en fazla orta düzey sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç grubunda yer aldıkları belirlenirken, idealistler, zanaatçılar ve mantıklıklar kişilik grubunda yer alanların ise en fazla yüksek düzey sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasındaki ilişkiye ait bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Kişilik Tipleriyle Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnançları Arasındaki Korelasyonlar

		Sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç envanterinin geneli	Öğretim yönetimi	Birey yönetimi	Davranış yönetimi
Koruyucular	r	.711**		.358**	
İdealistler	r	.823**	.324**		.361**
Zanaatçılar	r	.715**	.348**		
Mantıklılar	r	.837**		.217**	.119**

** p 0.01, * p<0.05, r: Pearson Korelasyon Katsayısı

Tablo 4'te görüldüğü gibi; öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasında pozitif yönde, düşük, orta ve yüksek düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeğinin geneliyle koruyucular, idealistler, zanaatçılar ve mantıklılar kişilik tipleri arasında pozitif yönde ve yüksek düzeyde ilişkiler belirlenmiştir (r=0.711, r=0.823, r=0.715 ve r=0.837, p<0.01). Diğer taraftan koruyucular, idealistler, zanaatçılar ve mantıklılar kişilik tipleriyle sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç ölçeğinin öğretim yönetimi, birey yönetimi ve davranış yönetimi boyutları arasında pozitif yönde orta ve düşük düzeylerde ilişkiler belirlenmiştir (r=0.119 ile r=0.361 arasında değişmektedir, p<0.05).

Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına etkisine ait bulgular

Elde edilen bulgular; koruyucular, idealistler, zanaatçılar ve mantıklılar kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını orta düzeyde etkilediği tespit edilmiştir (η^2 = 0.069, η^2 = 0.054, η^2 = 0.053 ve η^2 = 0.063). Etki büyüklüğü 0.01, 0.06 ve 0.14 olarak sırasıyla "küçük", "orta" ve "büyük" olarak tanımlanmaktadır (Green, Salkind ve Akey 2000; Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006). Dolayısıyla öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını en fazla koruyucular kişilik tipinin etkilediği belirlenirken bunu mantıklılar, idealistler ve zanaatçıların etkilediği belirlenmiştir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonunda elde edilen önemli sonuçlar bu bölümde literatürle desteklenerek tartışılmıştır. Bu kapsamda; kişilik tipleri açısından öğretmen adaylarının en fazla koruyucu kişilik tipine sahip oldukları belirlenirken, bunu idealistler, zanaatçılar ve mantıklılar izlemektedir. Koruyucu kişilik tipine sahip olan bireyler sorumlu, gerçekçi, kararlı, tutarlı, koruyucu, yardımsever ve güvenilir bireyler olarak tanımlanmaktadırlar. Bu özellikler irdelenecek olursa bir öğretmende bulunması gereken pek çok nitelik vurgulanmaktadır. Dolayısıyla araştırma grubuna giren öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği için uygun kişilik özelliklerini taşıdığını söylemek mümkündür. Diğer taraftan bu araştırmada elde edilen sonuçlar literatürde yer alan araştırma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Çünkü Keirsey Karakter Tipleri Kısa-II ölçeği kullanılarak yapılan araştırmalarda genellikle öğretmenlerin en fazla koruyucu kişilik tipine sahip oldukları ifade edilmektedir (Decker ve Rimm-Kaufman, 2008).

Araştırmada elde edilen önemli sonuçlardan biri ise; araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları hem ölçeğin genelinde hem de öğretim yönetimi, birey yönetimi ve davranış yönetimi boyutlarında yüksek düzeyde çıkmıştır. Elde dilen bu sonuç öğretmenlik mesleğine uygun kişilik özelliklerine sahip öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının da yüksek çıkacağı beklentisini doğrular niteliktedir. Araştırmaların niteliklerine bağlı olarak bazı araştırmalarda ise sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının orta düzeyde belirlendiği ifade edilmektedir (Ekici, Atik, Gökmen, Altunsoy ve Çimen; 2010). Diğer taraftan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin sınıf yönetimi adına geçirdikleri tecrübelerin, yaptıkları pratiklerin onların sınıf kontrolü hakkında tutum ve inanç düzeylerinde yükselmeye neden olduğu vurgulanmaktadır (Martin ve Shoho, 2000). Bu nedenle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının eğitiminde uygulama derslerine ağırlık verilerek daha fazla tecrübe kazanmaları sağlanmalıdır. Bu yönde öğretmen adaylarının özellikle öğrenci merkezli uygulamalarda yüksek düzeyde tecrübelere sahip olmaları sağlanmalıdır. Çünkü yapılan araştırmalarda öğretmenlerin/öğretmen adaylarının genellikle öğretmen merkezli sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Hoang, 2009). Öğretmen adaylarının mümkün olduğunca öğrenci merkezli sınıf yönetimi algılarının gelişmesi yönünde uygulamaya ağırlık veren eğitim almalarına dikkat edilmesi nitelikli öğretmenlerin yetişmesi açısından oldukça önemli olacaktır.

Elde edilen önemli bulgulardan biri ise; öğretmen adaylarının kişilik tiplerine göre sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeylerinde belirlenen değişikliğin yapılan kay-kare testi sonrasında istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır [$X^2_{(5)}$= 7.374, p< .05]. Bu sonuca göre koruyucu kişilik tipine sahip öğretmen adaylarının en fazla orta düzey sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç grubunda yer aldıkları belirlenirken, idealistler, zanaatçılar ve mantıklıklar kişilik grubunda yer alanların ise en fazla yüksek düzey sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyine sahip oldukları belirlenmiştir.

Yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının kişilik tipleriyle sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları arasında pozitif yönde düşük, orta ve yüksek düzeylerde ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bu kapsamda en düşük ilişkinin mantıklı kişilik özelliğine sahip öğretmen adaylarıyla davranış yönetimi boyutu arasında tespit edilirken (r=0.119, p<0.05), en yüksek ilişkinin ise mantıklı kişilik özelliğine sahip öğretmen adaylarıyla sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları ölçeğinin genelinde tespit edilmiştir (r=0.837, p<0.05). Diğer taraftan kişilik tiplerinin hepsiyle sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları ölçeğinin geneli arasında yüksek düzeyde ve pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının yüksek düzeyde belirlenmesiyle birbirini destekler niteliktedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının farklı kişilik tiplerine sahip olmalarına rağmen tüm öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç düzeyleri yüksek düzeyde tespit edilmiştir.

Belirlenen diğer bir sonuçta ise öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını orta düzeyde etkilediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını en fazla koruyucular kişilik tipinin etkilediği belirlenirken bunu mantıklılar, idealistler ve zanaatçıların etkilediği belirlenmiştir. Bu noktada kişilik, sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları orta düzeyde etkilerken, sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançların başka faktörler kontrolünde de olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar yönünde öğretmen adaylarının eğitimleri açısından aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin gelişebilmesi ve tecrübeler kazanabilmeleri yönünde uygulamalı derslere ağırlık verilebilir.

2. Sınıf içi eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmen adaylarının aktif olmalarına öğretim elemanları imkân sağlayabilir.

3. Öğretmen adaylarının seçiminde kişilik önemli bir değişken olarak dikkate alınmalı ve öğretmenlik eğitimi sürecinde de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik pozitif kişilik özellikleri geliştirebilecekleri yönde eğitim almalarına imkânlar sağlanabilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Ball, I. L. (2000). Primary teachers and secondary teachers: alike or different types? A look at data from the MBTI Australian data archive. *Australian Psychological Type Review*, 2 (3), 13-14.

Ball, I. L. (2001). Gender differences in the distribution of types in Australia: Men are from Marble Bar; Women are from Venus Bay. *Australian Psychological Type Review*, 3, 13-14.

Bosch, K. (2006). *Planning classroom management.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Burden, P. R. (2000). *Powerful classroom management strategies: Motivation students to learn*. Corwin Press: Thousand Oaks.

Chambers, S. M., Henson, R. K., & Sienty, S. F. (2001). Personality types and teaching efficacy as predictors of classroom control orientation in beginning teachers. *Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association,* New Orleans, LA.

Decker, L. E., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Personality characteristics and teacher beliefs among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly. 35*(2), 45-60.

Ditiberio, J. K. (1996). Education, learning styles, and cognitive styles, in A. L. Hammer (Ed.). *MBTI Applications: A decade of research on the Myers-Briggs Type Indicat*or, pp. 123-166. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Ekici, G. (2003). *Öğrenme stiline dayalı öğretim ve biyoloji dersi öğretimine yönelik ders planı örnekleri*. Ankara: Gazi Kitabevi.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17 (3), 167-182.

Ekici, G., Atik, A. D., Gökmen, A., Altunsoy, S. ve Çimen, O. (2010). An assessment of the relationship between teacher candidates' levels of teacher self-efficacy and levels of their attitudes and beliefs on classroom control. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II,* (ss.1196–1204). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bakü-Azerbaycan ve Azerbaycan Devlet Pedaqoji Üniversitesi.

Ekiz, D., (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdle, S., Murray, H. G., & Rushton, P. (1985). Personality, classroom behavior and student rating of college teaching effectiveness: A path analysis. *Journal of Education Psychology,* 77, 394-406.

Fisher, D., & Rickards, T. (1997). A Way of assessing teacher-student interpersonal relationships in science classes. *Paper presented at the National Science Teachers Association Annual National Convention,* New Orleans, and USA.

Garvin, J. N. (1999). *Interpersonal teacher behavior and student misbehavior and achievement.* Unpublished Doctorate Thesis. South Carolina State University, Caroline.

Gencer, A. S., & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664–675.

Good, T. L., & J. E. Brophy (1986). *Educational psychology.* London: Longman Inc.

Green, S., Salkind, N., & Akey, T. (2000). Using SPSS for Windows. Analyzing and understanding Data. New Jersey: PracticeHall.

Guild, P.B., & S. Garger. (1998). *Marching to different drummers.* ASCD, 2nd, Alexandria, USA.

Hadas, M. (2011). *Incorporating learning style and personality preferences into an oral communication course syllabus.* (ERIC document reproduction service No. ED519104).

Henson, R. K. (2003). Relationships between pre-service teachers' self-efficacy, task analysis and classroom control management beliefs. *Research in the Schools,* 10 (1), 53–62.

Henson, R. K., & Chambers, S. M. (2002). Personality type as a predictor of teaching efficacy and classroom control beliefs in emergency certification teachers*. Paper presented at the annual meeting of the southwest educational research association*, Austin, TX.

Hoang, T. (2009). The contributions of teachers' credentialing routes and experience levels on classroom management. *International Journal of Instruction,* 2 (1), 1–14.

Lawrence , P. A.(1993). *Personality: Theory and research.* Singapore. John Wiley.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Sanem Matbaacılık San ve Tic. A.Ş.

Kasap, T. B. (2006). Keirsey/Golay öğrenme modelleri ve karakter tipleri teorilerinin piyano eğitimine uygulanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 7 (12), 113–124.

Keirsey, D., & Bates, M. (1984).*Please understand me: Character and temperament types.* Del Mar, CA: Prometheus Nemesis Book Co. Inc.

Keirsey, D. (1998). *Please Understand Me II: Temperament character intelligence by David Keirsey.* Prometheus Nemesis Book Company, USA.

Köklü, N., Büyüköztürk, Ş., & Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1995). Beliefs regarding classroom management style: Relationships to particular teacher personality characteristics. *Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association,* San Francisco, CA.

Martin, N. K., & Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling,* 31 (2), 106-113.

Martin, N.K., & Yin, Z. (1997). Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male and female teachers. *Paper presented at the 20th annual meeting of the southwest educational research association*, Austin. (ERIC document reproduction service No. ED 404 708).

Martin, N.K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998a). Construct validation of the attitudes & Beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction,* 33 (2), 6–15.

Martin, N. K., & Shoho, A. R. (2000). Teacher experience, training & age: The influence of teacher characteristics on classroom management style. *Paper presented at the annual meeting of the southwest educational research association*, Dallas, TX.

Martin, N. K., Sass, D. A., & Schmitt, T.A. (2012). Teacher efficacy, instructional management, student stressors and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and Teacher Education,* 28 (2012), 546–559.

McCord, D. M., & Unruh, L. E. (2010). Personality traits and beliefs about diversity in pre-service teachers. *Individual Differences Research, 8*(1), 1-7.

Mok, Y. F. (2005). Teacher concern and teacher life stages. *Research in Education,* 73, 53–72.

Myers, I. B., & Myers, P.B. (1997). *Kişilik "Farklı tipler farklı yetenekler"*, (Çev: Hüsnü Ovacık). İstanbul: Kuraldışı Yayınları, Çizge Matbaacılık Ltd. Şti.

Pasi, R.J. (2001). *A climate for achievement. Principal leadership*, 2 (4). Retrieved May 18, 2010, from www.principals.org/news/pl_clmt_achvmnt120.cfm.

Roberts, T. G., Moven,D. L., Edgar, D. W., & Harlin, J. F. (2007). Relationships between personality type and teaching efficacy of student teachers. *Journal of Agricultural Education, 48 (2), 92-102.*

Roberts, T. G., Harlin, J. F., & Briers, G. E. (2007). The relationship between teaching efficacy and personality type of cooperating teachers. *Journal of Agricultural Education, 48 (4), 55-66.*

Saban, A. (2000). *Öğrenme öğretme süreci " Yeni teori ve yaklaşımlar"*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Sasson, D. (2007). *The teacher as a classroom manager: How to use classroom management activities and techniques*. Retrieved May 25, 2011, from http://www. classroom-organization.suite101.com/article.cfm/the teacherasaclassroommanager

Silver, H. R., & Hanson, R. (1996). *Learning Styles & Strategies*.(3rd Edition). Silver Strong & Associates, Inc. USA.
Silver, H., Strong, R., & Perini, M. (2000). *So each may learn.* ASCD, Alexandria, USA

Smith, D. K. (1981). Classroom management styles and personality variables of teachers and education majors: Similarities and differences. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association,* Los Angeles, CA.

Stephens, P., & Crawley, T. (1994). *Becoming an effective teacher.* Cheltenham. Stanley Thornes Publishers Ltd.

Wu, M. L.(2006). The *new trend of classroom management and instruction*. Taipei: Wu-Nan.

Wubbels, T., & Levy, J. (1993). A Comparison of interpersonal behavior of Dutch and American teacher. *International Journal of Intercultural Relations,* 15, 1-18.

Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük bilimi Araştırmaları,* 19, 499–522.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:24 ISSN: 2146-9199

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ BİLGİLERİNİ GÜNLÜK HAYATLA İLİŞKİLENDİRME DÜZEYLERİ

Tuğba Dede Er
Kırıkkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
tuuba-hcttp@hotmail.com

Arş. Gör. Ömer Faruk Şen
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
ofaruksen@gmail.com

Doç. Dr. Uğur Sarı
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
usari05@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr Harun Çelik
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
haruncelik@kku.edu.tr

Özet

Türkiye'de yürütülen fen ve teknoloji öğretimi programı ile sorgulayabilen, neden sonuç ilişkisi kurabilen, araştırmacı ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilen bireyler yetiştirmek hedeflenmektedir. Programda öğrenme yaşantıları ile günlük yaşam arasında ilişki kurulduğunda öğrenmenin daha kalıcı olacağı vurgusu ön plana çıkmaktadır. Bu ilişkinin kurabilmesi için bilimsel süreç becerilerinin kazanılmış olması gerekir. Bu araştırmanın amacı öğrencilerin fen ve teknoloji dersi 'Yaşamımızdaki Elektrik' ünitesinde yer alan konularla ilgili öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirme düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin sahip olduğu bilimsel süreç becerileri ile günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmektir. Araştırmanın örneklemi 8. sınıfta öğrenim görmekte olan 27 öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Ölçeği ile Aydoğdu ve Ergin (2009) tarafından geliştirilen Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin 'Yaşamımızdaki Elektrik' ünitesinde edindikleri bilgileri günlük yaşamla tam olarak ilişkilendirmede başarısız oldukları ve bilimsel süreç beceri düzeyleri arttıkça, bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin de arttığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: fen öğretimi, günlük yaşantılar, bilimsel süreç becerileri

THE LEVEL OF ASSOCIATION FOR PRIMARY SCHOOL STUDENTS BETWEEN SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE AND DAILY LIFE

Abstract

With the science and technology program in Turkey, it is aimed to grow inquisitive individuals who can build a cause-effect relationship, can question, and can put into practice what they have learned. It is highlighted with the fact that when a relationship is established between learned things and the daily life, the learning process will be more permanent. In order to build such a relationship, it is important to have gained the skills of scientific process. The aim of this research is to determine the level of association by students between what they learned in the chapter "Electricity in our Lives" of the science and technology course and daily life. The aim is also to determine the relationship between their skills of scientific process and their level of association between those and daily life. The sample of the research is comprised of 27 students of 8th grade. As our data collection tool "the Scale of Associating Information with Daily Life", developed by the researcher, and "the Scale of Scientific Process Skills" by Aydoğdu and Ergin (2009) were used. The result from the study indicated

that the students were unsuccessful at precisely associating what they learned in the chapter "Electricity in our Lives" with daily life and that their association level increases when their skills of scientific process go up.

Key words: science education, daily life, science process skills

GİRİŞ

Hızla küreselleşen dünya, beraberinde bilginin üretimi, dağıtımı, kullanımı, saklanması ve yeniden üretilmesine ilişkin bilinen bütün kavramların değişimine sebep olmuştur. Bu hızlı değişim sürecinde öğrencinin hazır olan bilgiyi aldığı ve öğretim sürecine pasif olarak katıldığı eğitim sistemi, yerini öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldığı, olaylarda sebep-sonuç ilişkisini irdelediği, öğrendiği bilgileri yeni durumlara uygulayarak problemlere çözüm yolları üretebildiği yeni bir eğitim sistemine bırakmıştır. Bu nedenle birçok ülkede fen ve teknoloji eğitimin kalitesini artırmak amacıyla eğitsel reformlar gerçekleştirilmiştir. Türkiye'de de 2004 yılında yapılandırmacı yaklaşım baz alınarak müfredat ve ders kitapları güncellenmiş ve bu yaklaşım ile sorgulayabilen, neden sonuç ilişkisi kurabilen, araştırmacı ve öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabilen bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Milli Eğitim Bakanalığı [MEB], 2004).

Gelişen teknoloji ile fen ve teknoloji okuryazarı olmak bir zorunluluk haline gelmiş ve bilim okuryazarı bireyler yetiştirmek bütün eğitimciler için ortak bir endişe haline olmuştur. UNESCO (1994) bilim ve teknoloji okuryazarlılığın modern hayatın bir gerekliliği olduğunu belirtmektedir. Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir (MEB, 2004). Bu nedenle fen derslerinde kazanılacak bilgi ve beceriler öğrencilerin yaşamlarında önemli bir yer teşkil etmektedir.

Fen derslerinin içerdiği konu ve kavramların soyut ve teorik olmasından dolayı birçok öğrencinin fen kavramlarını algılamakta güçlük çektikleri (Ayas ve Özmen, 1998; Pınarbaşı ve diğ., 1998; Özmen, 2003; Balkan-Kıyıcı, 2008; Anagün, Ağır ve Kaynaş, 2010; Taşdemir ve Demirbaş, 2010) ve bu nedenle fene karşı olumsuz tutum geliştirdikleri tespit edilmiştir (Hannover ve Kessel, 2004). Bu derste öğrencilerin zorluk çekmesinin nedenlerinden biri de fen kavramlarının günlük yaşamda yer alan örneklerinin öğrenme ortamlarında kullanılmamasıdır (Yiğit, Devecioğlu ve Ayvacı, 2002). Öğrencilere kendi günlük hayatlarındaki olay ve olguları fen dersiyle ilişkilendirebilme becerilerini kazandırmak, anlamlı öğrenmeyi (Smith ve Siegel, 2004; Ayas ve Özmen, 1998; Martin, 1997) ve fene karşı olum tutum geliştirmeyi sağlar (Andree, 2003).

Fen ve teknoloji dersi konuları günlük yaşam ile yakından ilgilidir (MEB, 2004). Günlük hayatta karşılaşılan birçok durum fizik, kimya ve biyoloji ile ilgilidir. Bireylerin kendi yaşantılarını inceleyen olayların okulda öğrendikleri bilgiler ile ilişkisini kavramaları, onların birer fen okur-yazarı olmalarına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır (Harlen, 2002; Andrée, 2003; Enginar, Saka ve Sesli, 2002, Pınarbaşı ve diğ., 1999; Özmen, 2003; Ayas ve Özmen, 1998). Bu ilişkinin kurulmasıyla eğitimin niteliğinin artırılması yönünde öğrencilere kazandıracakları katkılar şunlardır (Pınarbaşı vd., 1998):

- İyi bir motivasyon sağlama
- Bilgilerini değişik durumlara uygulayarak daha iyi kavramalarını sağlama
- Günlük yaşama uyum seviyelerini yükselterek daha mutlu bir yaşam sürdürmelerine yardımcı olma
- Çevreye karşı bilinç gelişimini sağlama

Fen okuryazar bireyler yetiştirme de etkin rol oynayan bir başka faktör ise öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kazanmış olmasıdır (Harlen, 1999). Fen eğitiminin amacı öğrencilere sadece eğitim hayatında kullanacakları bilgileri kazanmalarını sağlamak değil, aynı zamanda günlük yaşamlarında karşılaşabilecekleri problemlere de çözüm önerileri geliştirebilmeleri için bilimsel süreç becerileri kazandırmaktır (Yiğit ve diğ., 2002). Bilimsel süreç becerileri bilimsel bilginin öğrenmesini kolaylaştıran ve öğrenmenin kalıcılığını artıran, öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılan ve bu süreçte öğrenciye sorumluluk duygusu kazandıran temel becerilerdir (Çepni ve diğ., 1997). Bilimsel süreç becerileri, temel ve üst düzey beceriler olarak ikiye

ayrılmaktadır (akt. Aydoğdu ve Ergin, 2009). Temel beceriler; gözlem, sınıflama, ölçme, uzay/zaman ilişkisi kurma, sayıları kullanma, çıkarım yapma ve tahmin etmedir. Üst düzey beceriler ise problem belirleme, değişkenleri kontrol etme, verileri toplama, hipotez kurma, işlemsel tanımlama ve deney yapmadır.
Fen öğretiminin amacı; öğrencilerin doğada gerçekleşen ve günlük hayatta deneyim kazandıkları olayları bilimsel süreç becerilerini kullanarak anlamalarını sağlamaktır. Öğrencilerin anlamlı öğrenmeyle günlük hayatta karşılaştıkları sorunlara mantıklı ve yapıcı çözüm önerileri sunabilmeleri amaçlanmıştır (Cajas, 1999). Bu ilişkinin kurabilmesi için bilimsel süreç becerilerinin kazanılmış olması gerekmektedir.

Bu nedenle çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji dersi 'Yaşamımızdaki Elektrik' ünitesindeki fen kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır.
Bu genel amaç doğrultusunda aşağıda verilen alt problemlere cevap aranmıştır:

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fen dersi 'Yaşamımızdaki Elektrik' ünitesinde edindikleri bilimsel bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri nelerdir?

İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fen dersi 'Yaşamımızdaki Elektrik' ünitesinde edindikleri bilimsel bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri ile kazandıkları bilimsel süreç becerileri arasındaki ilişki nedir?

YÖNTEM

Bu çalışma ilköğretim öğrencilerin 7. sınıf fen ve teknoloji dersi 'Yaşamımızdaki Elektrik' ünitesinde yer alan konularla ilgili öğrendikleri bilgileri günlük yaşamlarıyla ilişkilendirme düzeylerini belirlemek ve öğrencilerin sahip olduğu bilimsel süreç becerileri ile günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla yapılmış betimleyici bir araştırmadır.

Örneklem ve Evren

Çalışmanın örneklemi, Kırıkkale il merkezinde 2012-2013 öğretim yılında 8. sınıfta öğrenim gören toplam 27 öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışmada örneklem grubu sadece bir okuldan oluştuğu için elde edilen sonuçlar sadece çalışılan örneklemle sınırlıdır. Bu yüzden genelleme yapılamadığı için evren grubu yoktur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Ölçeği (BGYİÖ) ve Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği (BSBÖ) kullanılmıştır. BGYİÖ fen ve teknoloji dersi 7. sınıf öğretim programında "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesinde yer alan 33 kazanıma uygun olmak ve Milli Eğitim Bakanlığının 7.sınıf fen ve teknoloji dersi kitapları esas alınmak üzere hazırlanmıştır. Test 24 açık uçlu sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin içerik geçerliliği için ölçek maddelerinin kapsam geçerliliği ve bilimsel doğruluğu konusunda, üç uzman görüşüne başvurulmuştur.
Araştırmada, İlköğretim 7. Sınıfta yaşamımızdaki elektrik ünitesine yönelik olarak hazırlanan bilimsel süreç becerileri belirlemek amacıyla, Aydoğdu ve Ergin (2009) tarafından geliştirilen, kapsam geçerliliği (uzman görüşü) ve güvenirliliği (KR-20: 0.81) test edilmiş, 28 çoktan seçmeli sorudan oluşan BSBÖ kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin teste verdikleri cevaplar, doğru, kısmen doğru, yanlış-cevapsız şeklinde üç kategoriye ayrılmıştır. Uygulama sonunda yanlış ve boş yanıta 0, kısmen doğru yanıta 1 ve doğru yanıta 2 puan verilerek öğrencilerin fen kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri belirlenmiştir (Tablo-1). Bu kategoriler, literatürde sıklıkla kullanılmaktadır (Ayas ve Özmen, 1998 ve 2002, Özmen, 2003, Abraham, Williamson ve Westbrook, 1994).

Tablo-1: Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Ölçeği Puanlama Sistemi

Puan	Kategoriler	Değerlendirme Kriteri
0	Cevapsız veya yanlış	Boş cevaplar ve bilimsel olarak kabul edilemeyen tamamen yanlış cevaplar
1	Kısmen doğru	Bilimsel olarak tam doğru açıklama yapılmamış ancak, açıklanmaya çalışılan ifadelerde doğru kabul edilebilecek yanlarında bulunduğu açıklamalar
2	Doğru	Bilimsel olarak doğru yapılan açıklamalar

Öğrencilerin BGYİÖ'ne verdikleri cevaplar iki uzman tarafından değerlendirilmiş ve puanlardaki uyumun güvenirliliği için kappa analizi yapılmıştır. Bağımsız gözlemciler arasındaki Kappa uyum katsayısı .725 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Öğrencilerin BGYİÖ'ne verdikleri cevaplar istatistik paket programında değerlendirilerek kategorilere ait yüzde oranlar Tablo-2'de verilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri doğru cevapların oranları %0 - %81 arasında, kısmen doğru cevap oranları %7 - %48 arasında, yanlış cevapların oranları ise %7 - %100 arasında değişmektedir. Tablo-2'de yer alan 18 soruya (2, 3, 4, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23) doğru cevap veren öğrencilerin oranının %50'nin altında kaldığı tespit edilmiştir.

Tablo-2: Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Ölçeği'ne Verilen Cevapların Kategorilere Göre Yüzde Oranları

SORULAR	Yanlış	Kısmen doğru	Doğru
	%	%	%
1. Doktorlar yoğun ve gergin günler geçiren hastalarına çıplak ayakla kumda veya çimende yürümelerini tavsiye ederler. Çünkü…	26	22	51
2. Petrol tankerlerinin arkasına bir ucu yere değen demir zincir bağlanır. Çünkü…	48	11	41
3. Duvarlarımızda bulunan elektrik düğmesi ışığı açıp kapatmamızı nasıl sağlar?	40,7	29,6	29,6
4. Kış günleri üzerimizdeki yün kazağı çıkartırken çıtırtı sesleri duyarız. Çünkü…	19	33	48
5. Elektrikle uğraşan teknisyenler kalın lastik tabanlı ayakkabı giyerler. Çünkü…	18,5	25,9	55,6
6. Salonumuzdaki avizelerde birçok ampul vardır. Ampullerden biri patlarsa diğerleri yanmaya devam eder. Çünkü…	37	11	52
7. Ameliyathane ve laboratuar gibi yerlerde zemin iletken maddelerle kaplanır. Çünkü…	82	11	8
8. Plastik bir tarakla temiz ve kuru saçımıza şekil vermek istediğimizde zorlanırız. Çünkü…	29,6	59,3	11,1
9. Elektrikli el aletlerini elle tutulan kısımları plastiktir. Çünkü…	11,1	7,4	81,5
10. Bahçeyi aydınlatmak için uzun bir kabloya çok sayıda ampul bağlarız. Fakat bu ampuller çok sönük yanar ve ampullerden biri patlarsa bütün ampuller söner. Çünkü…	18,5	37	44,4
11. Yerleşim yerlerinde yüksek binalara paratoner takılmasının sebebi nedir?	77,8	3,7	18,5
12. Kuşlar, elektrik tellerine konduklarında toprağa, başka bir tele ya da direğe değmedikleri sürece elektriğe çarpılmazlar. Çünkü…	78	11	11
13. Fabrika bacalarından çıkan dumandaki toz ve küller nasıl uzaklaştırılır?	100	0	0
14. Kaydırakta oynayan çocukların bir süre sonra saçları kabarır. Çünkü…	15	33	52
15. Radyodan çıkan sesi ayarlamak için düğmeyi çevirirız. Böylece radyonun sesini açar ya da kısarız. Radyodan çıkan sesi düğme nasıl ayarlamaktadır?	66,7	7,4	25,9
16. Parmak izi belirlenirken elektriklenmeden nasıl faydalanılır?	100	0	0
17. Otomobil ve beyaz eşyalar nasıl boyanır?	92,6	7,4	0
18. Çoklu prizlere gereğinden fazla fiş takılmamalıdır. Çünkü…	52	37	11
19. Evlerimizde kullandığımız çamaşır makinesi, buzdolabı, bilgisayar gibi eşyalarımızı toprak hatlı prizlere bağlarız. Çünkü…	67	22	11
20. Ampulün içindeki filaman tel ince ve kıvrımlıdır. Çünkü…	70,4	11,1	18,5
21. Günümüzde teknolojinin gelişmesiyle birlikte pil tüketimi de artmıştır. Fakat bitmiş piller rastgele çevreye atılmamalıdır. İnsanların girip çıktığı yerlere pil toplama kutuları koyulmalı ve özel görevliler bunları düzenli olarak boşaltmalıdır. Çünkü…	44,4	48,1	7,4

22. Mert radyo dinlerken birden bire sesi kesilmiştir. Uzun zamandır pillerin gücü radyoyu çalıştırmada yetersiz kalıyordu. Radyodaki pilleri duvar saatine taktığında piller saati çalıştırmıştır. Bunun sebebi nedir?	40,7	44,4	14,8
23. Fırtınalı ve yağmurlu günlerde yıldırımdan korunmak için ağaç altında durmamamız gerekir. Çünkü…	67	11	22
24. Islak ortamlarda elektrikli cihazlar çalıştırmamalıyız. Çünkü…	7,4	25,9	66,7
Ortalama(%)	50,4	21,2	28,4

Yaşamımızdaki elektrik ünitesinde öğrenilen bilgilerin teknolojiye yansımaları ile ilgili olan 13., 16. ve 17. sorulara ders kitaplarında yer verildiği halde hiçbir öğrencinin doğru cevap veremediği belirlenmiştir. Öğrenciler bu sorulara bilimsel geçerliliği olmayan cevaplar vermişlerdir. 13. soruda fabrika bacalarından çıkan dumandaki kül ve tozların nasıl uzaklaştırılacağı sorusu "Toz ve küller bacada bulunan negatif yüklü kabloların yanından geçerken negatif yükle yüklenir. Toz ve küller daha sonra bacanın etrafındaki pozitif yüklü tabaka tarafından çekilerek havaya karışması önlenir" cevabı beklenirken öğrenciler cevapları "*rüzgâr sayesinde (3 kişi), hava sayesinde (4 kişi), toz ve küller bulutlara ulaşır bir süre sonra yağmur şeklinde yeryüzüne iner, elektrik ile uzaklaştırılır, bacalara filtre takılır ve hava temizlenir*" şeklindedir. 16. Soruda ise parmak izi belirlenirken elektrikten nasıl faydalanılacağı sorumuştur. Öğrencilerin büyük bir kısmı soruyu boş bırakmıştır. Cevaplayan öğrencilerin ifadeleri ise şu şekildedir: *"Elimizi basarız, makinelerden faydalanılır, elektrik ışınlarından faydalanılır."* Öğrencilerin çok az bir kısmının doğru cevap verdiği maddelerden biri de 18. sorudur. Bu soruya çoklu prizlere gereğinden fazla fiş takılmamasının nedenine prizde aşırı ısınmaya sebep olur ve yangınlara neden olabilir açıklaması beklenirken öğrencilerin verdikleri cevaplar ise *"kısa devre olur, elektrik çarpabilir, voltajı paylaşırlar ve az elektrik gelir, bütün elektrik bir yere toplanır ve elektrik kesilmeleri olur"* şeklindedir.

Testi cevaplayan öğrenciler testteki 5., 9. ve 24. sorulara en yüksek oranda (%56, %81, %67) doğru cevap vermişlerdir. Bu sorularda yer alan olayların, evlerinde ve çevrelerinde karşılaştıkları ya da gözlemledikleri durumları içermesinin öğrencilerin ilişkilendirme düzeylerini etkilemiş olabileceği söylenebilir.

Testte yer alan topraklama ile ilgili sorularda ise öğrencilerin verdiği doğru cevap yüzdesi 1. soru %51 iken, 7. soru için % 8'dir. Aynı konu ile ilgili olarak çok farklı yüzdelerde ilişkilendirme düzeyi çıkmıştır. Burada öğrencilerin ilişkilendirme düzeylerindeki farklılığın sebebi olarak bu durumlarla günlük hayatta karşılaşma ve bire bir yaşayarak öğrenmelerinin etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin BGYİT aldığı puanların ortalaması 28 üzeriden 17, 100 puan üzerinden hesaplandığında ise 60,7 olarak belirlenmiştir. Tablo-3'te görüldüğü gibi öğrencilerin sınıflama, ölçme, değişkenleri belirleme, veri kaydetme, veri ve model oluşturma bilimsel süreç becerileri ile ilgili sorulara doğru cevap verme oranları %70'in üzerinde iken gözlem, çıkarım yapma, sonuç çıkarma ve yorumlama becerileriyle ilgili sorulara doğru cevap verme oranları %50'nın altındadır.

Tablo-3:Öğrencilerin BSBÖ'ndeki Sorulara Doğru Cevap Yüzdelerinin BSB Basamaklarına Göre Temsil Edilmesi

Bilimsel Süreç Becerisi Basamakları	Oranlar (%)
Gözlem	25,9
Sınıflama	70,4
Ölçme	70,4
Tahmin	63,0
Çıkarım yapma	46,3
Hipotez kurma	74,1
Değişkenleri belirleme	77,8
Değişkenleri kontrol etme ve değiştirme	32,1
Deney tasarlama	59,3
Verileri kaydetme	70,4
Veri işleme ve model oluşturma	70,4
Sonuç çıkarma ve yorumlama	27,8

Öğrencilerin Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme puanları ile Bilimsel Süreç Beceri Ölçeği puanları arasında Pearson korelasyon katsayılarına bakıldığında (r=0,586 p<0.001), istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin de aynı yönlü olduğu görülmektedir (Tablo-4). Bu sonuçlara göre, öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeyleri arttıkça, bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin de artmakta olduğu söylenebilir.

Tablo-4: Bilgileri Günlük Yaşamla İlişkilendirme Anket-Testi Puanları İle Bilimsel Süreç Beceri Testi Puanları Arasındaki Korelâsyon

	N	Bilimsel süreç beceri ölçeği
Bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme Testi	27	0,586*

*p<.001

TARTIŞMA ve SONUÇLAR

Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin "Yaşamımızdaki Elektrik" ünitesinde edindikleri bilgileri günlük yaşamla tam anlamıyla ilişkilendiremedikleri, sorular üzerinde yorum yapmakta başarısız oldukları sonucuna varılmıştır. Yiğit, Devecioğlu ve Ayvacı (2002) ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi derslerinde öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerini belirlemeyi amaçladıkları araştırmada öğrencilerin fen kavramlarını yeterli ve bilimsel düzeyde zihinlerinde değerlendirerek yorumlayamadıkları ve öğrendikleri bilgileri bu yolla aktaramadıklarını belirlemiştir. Benzer şekilde, fen bilimlerinin değişik konularıyla ilgili farklı öğrenim düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmalarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun bu ilişkilendirmeyi istenilen düzeyde gerçekleştiremediği tespit edilmiştir (Ayas ve Özmen, 1998; Pınarbaşı ve diğ., 1998; Ayas, Karamustafaoğlu ve Sevim, 2001; Enginar ve diğ,, 2002; Anagün ve diğ., 2010; Taşdemir ve Demirbaş, 2010).

Ayvacı, Devecioğlu (2008), Yiğit ve diğerleri (2002) yaptıkları çalışmalarda ise elektrik enerjisinin ve elektriklenmenin günlük yaşamla ilişkilendirmede öğrencilerin en başarılı oldukları konulardan bir tanesi olduğu tespit edilirken bu çalışmada farklı bir sonuç elde edilmesinin sebebi olarak, öğretmenin konuların günlük hayatla ilişkilendirmede kullandıkları öğretim stratejisi ve yöntemin uygun olmaması olabilir. Coştu, Ünal ve Ayas'ın (2007) yaptıkları çalışmanın sonuçları bu durumu destekler niteliktedir. Ayrıca, yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yeni müfredatı yoğun bulundukları ve ders kitaplarının içerdiği etkinliklerin zamana kıyasla çok fazla olmasından dolayı öğretmenlerin hangi etkinliği uygulayacaklarına karar veremedikleri ancak ulaşabildiği araç-gereci içeren etkinlikleri gerçekleştirdiklerini ve konuları yetiştirmekte zorlandıklarını saptamışlardır. (Yangın ve Dindar, 2007). Bu nedenle öğretmen bu ünitede yer alan bazı etkinlikleri yüzeysel geçmiş olabilir.

Genel olarak öğrencilerin doğru cevap oranlarının yüksek olduğu soruların, öğrenciler tarafından günlük yaşamda sık karşılaşılan bizzat yaşayarak öğrendikleri, şahit olabilecekleri durumlar olması elde edindikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirme başarılı olmalarına yardımcı olmuş olabilir. Saxe'ın (1991) kavramlarla günlük hayatta sık karşılaşma ve de bu kavramları mantıklı yorumlama becerileri ile ilgi yaptığı çalışma bu durumu desteklemektedir.

Öğrenciler bilimsel süreç becerileri basamaklarının çoğunda kısmen ortalama bir başarı gösterirken; gözlem, çıkarım yapma, sonuç çıkarma ve yorum yapma becerilerinde ise düşük oranda başarılı oldukları tespit edilmiştir. Düşük düzeyde başarı göstermelerinin nedeni öğrencilerin daha çok sınav odaklı çalıştıkları için anlamlı öğrenme gerçekleştirmek yerine bilgileri ezberlemeyi tercih etmeleri olabilir. Gündoğdu, Kızıltaş ve Çimen (2010) bilimsel süreç becerilerinin ancak sınav odaklı öğretimle değil zamana yayılarak kazanılacağını vurgulamaktadır.

Bilimsel süreç becerilerinden; gözlem, çıkarım yapma, sonuç çıkarma ve yorum yapma beceri günlük hayatla yakından ilişkidir. Gözlemleri anlamlandırma işlemi verileri yorumlama olarak adlandırılır(Bailer, Ramig, Ramsey, 2006). Sonuç çıkarma ise gözlemleri açıklama ve yorumlama çabası olarak tanımlanabilir (Rezba ve diğerleri, 2007; Bass ve diğerleri, 2009). Öğrencilerin kendi günlük yaşamlarında gelişen olayları bilimsel bir boyutta ele alabilmeleri ancak gözlem, sonuç çıkarma ve yorumlama becerilerinin gelişmesiyle mümkündür. Bu çalışmada öğrencilerin özellikle bu beceri puanlarının ve beraberinde günlük yaşamla ilişkilendirme düzeylerinin

düşük olması bilimsel süreç becerileri ile bilgileri günlük yaşam ilişkilendirme düzeyi arasındaki güçlü bağlı göstermektedir. Bu nedenle öğretmenler, sınıf içi etkinliklerinde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin gelişimine yardımcı olacak gerekli öğrenme ortamlarını oluşturmalıdır.

Çalışmada elde edilen veriler öğretmenle paylaşılarak sonuçların değerlendirilip bu süreçte öğretmenin etkililiği ortaya çıkarılabilir. Ayrıca oluşturulacak odak grubu öğrencileri ile görüşmeler yapılarak günlük yaşam ilişkisinin düşük seviyede kurulmasının sebepleri hakkında daha sağlıklı sonuçlara ulaşılabilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Abraham, M.R., Williamson, V.M., and Westbrook, S.L. (1994). A Cross-Age Study of the Understanding of Five Chemistry Concepts. *Journal of Research in Science Teaching*.31(2), 147-165.

Andrée, M. (2003). Everyday-Life in the Science Classroom: A Study on Ways of Using and Referring to Everyday-Life. Paper presented at the ESERA Conference. Noordwijkerhout, The Netherlands.

Anagün, Ş. S., Ağır, O., Kaynaş, E. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Öğrendiklerini Günlük Yaşamlarında Kullanım Düzeyleri. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ: Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Ayas, A. ve Özmen, H. (1998). Asit-Baz Kavramlarını Güncel Olaylarla Bütünleştirilme Seviyesi: Bir Örnek Olay Çalışması. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

Ayas A., Karamustafaoğlu Ö., Sevim S. ve Karamustafaoğlu S. (2001). Fen Bilgisi Öğrencilerinin Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Seviyeleri. Yeni Bin Yılın Başında Fen Bilimleri Eitimi Sempozyumu. Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Ayvacı, H.Ş. and Devecioğlu, Y. (2008). Primary school students' connection levels of physics concepts related to daily life. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 24, 69-79.

Aydoğdu, B. ve Ergin. Ö. (2009). Fen ve Teknoloji Dersi Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesine Yönelik Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *NEWWSA*, 4 (2), 296-316

Bailer J., Ramig J. E., Ramsey J. M. (2006). Teaching Science Process Skills. Michigan: Frank Shaffer Publications.

Balkan Kıyıcı, F.(2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Günlük Yaşamları İle Bilimsel Bilgileri İlişkilendirebilme Düzeyleri Ve Bunu Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Bass, J. E., Contant, T. L. ve Carin, A. A. (2009). Teaching Science As Inquiry. Boston:Pearson Education Inc.

Cajas, F. (1999). Public Understanding of Science: Using Technology to Enhance School Science in Everday Life. *International Journal of Science Education*. 21(7), 765-773.

Çepni, S.,Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). Fizik Öğretimi. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

Coştu, B., Ünal, S. ve Ayas, A. (2007). Günlük Yaşamdaki Olayların Fen Bilimleri Öğretiminde Kullanılması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8(1), 197-207.

Enginar, İ., Saka, A. ve Sesli, E. (2002). Lise 2 Öğrencilerinin Biyoloji Derslerinde Kazandıkları Bilgileri Güncel Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri. V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresine Sunulmuş Bildiri.

Gündoğdu, K., Kızıltaş, E. ve Çimen, N. (2010) "Öğrenci ve öğretmenlerin Seviye Belirleme Sınavına ilişkin görüşleri: Erzurum il örneği". *İlköğretim Online Dergisi, 9*(1), 316-330.

Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education*, 6 (1).

Harlen, W. (2002). Links to Everyday Life: The Roots of Scientific Literacy. Primary Science Review. 71, 8-10.
Hannover, B., & Kessel, U. (2004). Self-to-prototype matching as a strategy for making academic choices. Why high-school students do no like math and science*. Learning and Instruction*, 14(1), 51-68.

Martin, D. J. (1997). Science Education Today, Elementary Science Methods: A Constructivist Approach. Delmar Pres: USA.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2004). Fen ve Teknoloji 4-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Klavuzu,http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/ (28.05.2005).

Özmen, H. (2003). Kimya Öğretmen Adaylarının Asit ve Baz Kavramlarıyla İlgili Bilgilerini Günlük Olaylarla İlişkilendirebilme Düzeyleri. Kastomonu Eğitim Dergisi. 11(2), 317-324.

Pınarbaşı, T., Doymuş, K., Canpolat, N. ve Bayrakçeken, S. (1998). Üniversite Kimya Bölümleri Öğrencilerinin Bilgilerini Günlük Hayatla İlişkilendirebilme Düzeyleri. III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu. Trabzon: KATÜ.

Rezba, R. J. , Sprague, C. R. , McDonnough, J. T., Matkins, J. J. (2007). Learning and assessing science process skills. Iova:.Kendall / Hunt Publishing Company.

Saxe, G. B. (1991). Culture and cognitive development: Studies in mathematical understanding. Hillsdale NJ: Laurence Erlbaum Associates.

Smith, M. U., & Siegel, H. (2004). *Knowing, believing, and understanding: What goals for science education?* Science & Education, 13:553-582.

Taşdemir, A., Demirbaş, M. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Gördükleri Konulardaki Kavramları Günlük Yaşamla İlişkilendirebilme Düzeyleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7(1), 124-148.

UNESCO (1994). Project 2000+ Declaration. [Brochure] (Paris, France: UNESCO).

Yangın, S. ve Dindar, H. (2007). İlköğretim Fen ve Teknoloji Programındaki Değişimin Öğretmenlere Yansımaları, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33: ss. 240-252, Ankara.

Yiğit, N., Devecioğlu, Y. ve Ayvacı, H. Ş. (2002). İlköğretim Fen Bilgisi Öğrencilerinin Fen Kavramlarını Günlük yaşamdaki Olgu ve Olaylarla İlişkilendirme Düzeyleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresine Sunulmuş Bildiri.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:25 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GENEL ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ İNCELENMESİ

Arş. Gör., İbrahim Uysal
Abant İzzet Baysal Üniversitesi
ibrahimuysal@ibu.edu.tr

Öğretmen, Selin Kösemen
MEB
selin_kosemen@hotmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarını yaş, cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından incelemektir. Tarama modelinin kullanıldığı bu çalışmada, araştırma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Genel Öz Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ) kullanılmıştır ve nicel veriler 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklemler için t testi ve Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının genel öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayları, genel öz-yeterlik, öz-yeterlik inancı

ANALYSIS OF THE PRE-SERVICE TEACHERS' GENERAL SELF-ESTEEM BELIEFS

Abstract

Purpose of this study is to analyse pre-service teachers' general sef-esteem beliefs in terms of age, sex, class and department variables. In this survey model used study, research group consists of 117 pre-service teachers studying in AİBÜ Education Faculty. In this study General Self-Esteem Scale (GSES) which is developed by Sherer and his friends (1982) and adapted into Turkish culture by Yıldırım and İlhan (2010) is used as a data collecting appliance. And quantitative datas are collected 2012-2013 academic year fall semester. In the analysis of data t test and Kruskal wallis H- test is used for random samples. At the end of the research it is found that pre-service teachers' general self-esteem beliefs don't changes according to age, sex, class and department variables.

Key Words: pre-service teachers, general self-esteem, self-esteem belief

GİRİŞ

Geçen 20 yıl boyunca öz-yeterlik eğitim, psikoloji gibi alanlarda yoğun şekilde çalışılan bir konu haline gelmiştir (Scherbaum, Cohen-Charash & Kern, 2006). Öz-Yeterlik Bandura (1977)' nın Sosyal Öğrenme Kuramında yer verdiği bir kavram olarak ortaya çıkmıştır ve Bandura (1997)' ya göre öz-yeterlik "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" dır (Akt. Aşkar ve Umay, 2001).

Öz-yeterlik bireyin yeteneklerinden ziyade bu yeteneklere olan inancıyla ilgilidir (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Öz-yeterliğin önceki deneyimler, dolaylı yaşantılar, olumlu dönütler gibi durumlardan beslendiğini de söylemek mümkündür (Yıldırım ve İlhan, 2010). Ayrıca öz-yeterliğin etkinliklerin seçimi, güçlüklerle mücadele, çaba gösterme ve performans üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Aşkar ve Umay, 2001).

Korkmaz (2004)' a göre "Öz-yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir" (Akt. Aksu, 2008) Genel anlamda öz-yeterlik inancının bireyin motivasyonu, hisleri, düşünceleri ve davranışlarını etkilediğini söyleyebiliriz. Öz-yeterlik inancı da aynı şekilde bireyin başarılarından etkilenmektedir. Bireyin önceki başarıları onun öz-yeterlik inancını yükselten en önemli faktörlerden biridir (Akkoyunlu ve diğ., 2005). Son yıllarda öz-yeterliğin bir türü olan genel öz-yeterlik kavramı geliştirilmiştir (Scherbaum ve diğ., 2006). Genel öz-yeterlik bireyin geniş çaptaki stresli ve zorlu durumlarla başa çıkabilme yetisidir diyebiliriz (Luszczynska, Scholz & Schwarzer, 2005). Genel öz-yeterlik bireyin zorlu durumlarla başa çıkabilmesi için gerekli olan kaynağı bulabileceğine inancıdır şeklinde bir açıklama yapmak da mümkündür. Kısacası genel öz-yeterlik bireyin yeteneklerine olan inancıdır (Scherbaum ve diğ., 2006).

Genel öz-yeterlik kavramı bir çok araştırmacı (Brink, Alsen, Herlitz, Kjellgren & Cliffordson, 2012; Chen, Gully & Eden, 2004; Endler, Speer, Johnson & Flett, 2001; Luszczynska, Gutierrez-Dona & Schwarzer, 2005; Luszczynska ve diğ,. 2013; Matsuo, Murotake, Kim, Akiba, Shimojo, Kim & Tanaka, 2010; Scholz, Dona, Sud & Schwarzer, 2002; Skaret, Kvale & Raadal, 2003) tarafından incelenmiştir.

Genel öz-yeterliğin, öz-yeterliğin genel bir değerlendirmesi olduğunu söylemek doğru olacaktır. Bunun yanı sıra genel öz-yeterliğin bireyin farklı alanlardaki davranışını yordamaya yarayan, ölçülebilir bir özellik olduğunu söyleyebiliriz (Aypay, 2010). Genel öz-yeterliği ölçmek üzere Chen ve diğ. (2001), Schwarzer & Jerusalem (1995) ve Sherer, Maddux, Mercandante, Prentice-Dunn, Jacobs & Rogers (1982) tarafından ölçek geliştirilmiştir (Akt. Aypay, 2010).

Literatür incelendiğinde Endler ve diğ. (2001); Yıldırım ve İlhan, (2010); Tian, Hasking & Phillips (2007)' nin araştırmalarında Sherer ve diğ. (1982) tarafından oluşturulan ölçeği kullandıkları görülmektedir. Ayrıca Sherer ve diğ. (1982)' ne ait ölçeğin Scherbaum ve diğ. (2006) tarafından Chen vd. (2001), Schwarzer & Jarusalem (1995) ile Sherer ve diğ. (1982) ölçeklerinin karşılaştırılması amacıyla yapılan çalışmada kullanıldığını görmekteyiz.

Genel öz-yeterliğin incelenmesi amacıyla literatürde lisans ve lisansüstü öğrenciler (Aypay, 2010), okul müdürleri (Okutan ve Kahveci, 2012), 18 yaş üzerinde en az ilkokul mezunu bireyler (Yıldırım ve İlhan), lisans öğrencileri (Chen ve diğ., 2004; Endler ve diğ., 2001; Song & Chon, 2012; Scherbaum ve diğ., 2006), 18-60 yaş arası bireyler (Hasking & Phillips, 2007), farklı uluslardan bireyler (Luszczynska, Dona & Schwarzer, 2005; Luszczynska ve diğ., 2005; Scholz ve diğ., 2002), kalp krizi geçiren bireyler (Brink ve diğ., 2012) üzerinde çalışıldığı görülmektedir.

Aypay (2010); Scholz, vd. (2002); Brink, vd. (2012) genel öz-yeterlikle ilgili olarak yaptıkları çalışmada cinsiyetin genel öz-yeterliği anlamlı bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşırken; Yıldırım ve İlhan (2010); Endler, vd. (2001) cinsiyetin genel öz-yeterlik üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aypay (2010); Scholz, vd. (2002) yaşın genel öz-yeterliği anlamlı şekilde etkilediğini bulurken, Brink vd. (2012); Yıldırım ve İlhan (2010) yaşın genel öz-yeterliği anlamlı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Okutan ve Kahveci (2012) okul müdürleri üzerinde yaptığı çalışmada yüksek genel öz-yeterlik düzeyine rastlamıştır. Bu araştırma bulguları doğrultusunda araştırmanın amaçları belirlenmiştir.

Öz yeterlik inancı bireyin hoşuna gitmeyen durumlarla karşılaştığında ortaya koyduğu mücadele gücüne ve ne kadar süre bu sorunlarla yüz yüze kalabildiğine işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle açıklanacak olursa yeteneklerine güvenmeyen bir kişi sorunlarla mücadele etmekten vazgeçerken yeteneklerine tam olarak inanan kişi sorunlarla yüzleşebilecek ve sorunu çözmek için daha fazla mücadele edecektir. Bu açılardan ele alındığında öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının gerektiğini ve bunun da öğretimin etkililiğini sağlayacağını söylemek yanlış olmaz (Bıkmaz, 2004; Azar, 2010).

Öğretmenlerin genel öz-yeterliği öğrencilerin derse karşı tutumlarında ve öğrenme-öğretme durumlarında etkili olabilecek bir faktördür. Ayrıca öz-yeterliği yüksek olmayan bir öğretmenin otorite olabilmesi ve öğrencilere

güven vermesi zordur (Aksu, 2008). Bu nedenle araştırmada öğretmenlerin güçlükleri aşabilmesi için gerekli olan inancı incelenmiştir (Demirel, 2012).

Bu araştırmanın genel amacı öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik seviyelerini belirlemektir. Araştırmada öğretmen adaylarının genel öz-yeterliğinin cinsiyetlerine, yaşlarına, bölümlerine ve sınıflarına göre değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi için bir durumu var olan şekliyle olabildiğince iyi bir şekilde betimlemeyi amaçlayan tarama modeli kullanılmıştır. Çok sayıda bireyden oluşan bir evreni temsil etmesi düşünülen bir örneklem üzerinde çalışılması gerektiğinden genel tarama modellerine başvurulmuştur. Ayrıca araştırmada iki ya da daha çok değişkenin birlikte değişimi ve varlığı incelenildiği için ilişkisel tarama modelinin kullanımı uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi' nde 2012-2013 öğretim yılı güz döneminde öğrenim gören 117 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1: Örnekleme İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişkenler	Kategoriler	N	%
Cinsiyet	Kadın	74	63,2
	Erkek	43	36,8
Bölüm	Reh. ve Psk. Dan.	33	28,2
	Sınıf	24	20,5
	Böte	33	28,2
	Türkçe	27	23,1
Yaş	18-19	23	19,7
	20-21	57	48,7
	22 ve üstü	37	31,6
Sınıf	I. Sınıf	19	16,2
	II. Sınıf	33	28,2
	III. Sınıf	29	24,8
	IV. Sınıf	36	30,8
Toplam		117	100

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının cinsiyet, bölüm, yaş ve sınıflara göre dağılımları incelendiğinde: Kadın katılımcıların çalışma grubunun %63,2' sini (n=74), erkek katılımcıların ise grubun %36,8' ini (n=43) oluşturduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümleri incelendiğinde %28,2' sinin (n=33) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, %20,5' inin (n=24) Sınıf Öğretmenliği, %28,2' sinin (n=33) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ve % 23,1' inin (n=27) Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca katılımcıların yaşa göre dağılımları incelendiğinde 18-19 yaş aralığının grubun %19,7'sini (n=23), 20-21 yaş aralığının grubun %48,7'sini (n=57) ve 22 ve üzeri yaş aralığının grubun %31,6' sını (n=37) oluşturduğu görülmektedir. Sınıf düzeyine göre yapılan dağılım ise I. Sınıf öğrencilerinin

grubun %16,2' sini (n=19), II. Sınıf öğrencilerinin grubun %28,2' sini (n=33), III. Sınıf öğrencilerinin grubun %24,8' ini (n=29) ve IV. Sınıf öğrencilerinin grubun %30,8' ini (n=36) oluşturduğunu göstermektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın veri toplama aracı Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından geliştirilen Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından Türk kültürüne uyarlanan Genel Öz Yeterlik Ölçeğidir (GÖYÖ). Ayrıca katılımcıların cinsiyet, bölüm, yaş ve sınıf bilgilerini almak üzere kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Genel Öz-Yeterlik Ölçeği (GÖYÖ) Sherer ve arkadaşları (1982) tarafından 23 madde olarak oluşturulmuştur. Sosyal Öz-yeterlik ve özgül bir davranış alanına işaret etmeyen Genel Öz-Yeterlik olmak üzere iki faktörlü bir yapıdan oluşan ölçek özgün haliyle 14 derecelidir. Ölçek Sherer & Adams (1983) tarafından yapılan bir araştırma ile 5' li likert tipi ölçeğe çevrilmiş olup ölçekte puanların artması öz-yeterliğin artması anlamına gelmektedir. Yıldırım ve İlhan (2010) tarafından yapılan çalışmada Magaletta ve Oliver (1999) tarafından 17 madde haline getirilen Genel Öz-Yeterlik Ölçeği Türk Kültürüne uyarlanmıştır (Akt. Yıldırım ve İlhan, 2010). Bu süreçte araştırmacılar psikoloji, psikiyatri, dilbilim ve sosyoloji alanında uzman akademisyenlerden destek alarak ölçeği kültüre uygunluk, anlaşılabilirlik ve amaca uygunluk açısından değerlendirmişlerdir. Yıldırım ve İlhan (2010) Genel Öz-Yeterlik Ölçeğinin ölçüt dayanaklı geçerliğini belirlemiş ayrıca faktör yapısını belirlemek üzere açımlayıcı faktör analizi ve varimax rotasyonu kullanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları öz-değeri 1'den büyük 3 faktöre işaret etmektedir. Ayrıca test- tekrar test, iki yarım güvenirliği ve cronbach alpha katsayısı ile güvenirliğe ilişkin kanıtlar elde edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısı ilişkin pearson korelasyon katsayısı orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=.80$, $p<.001$)' dir. Çalışmaya ilişkin alfa katsayısı ise .80 ($\alpha>.60$) olarak bulunmuştur ve İki yarım güvenirliği ise .77 olarak belirlenmiştir. İki yarım güvenirliği ve cronbach alfa katsayıları ölçeğin güvenilir (Kalaycı, 2006) olduğuna işaret etmektedir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Araştırmada elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliğini belirlemek amacıyla cronbach alfa katsayısı hesaplanmış ve açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirliğe ilişkin hesaplanan cronbach alfa katsayısının .625 ($\alpha>.60$) olduğu bulunmuştur. Buna göre örneklem üzerinde hesaplanan cronbach alpha katsayısına göre ölçeğin güvenilir (Kalaycı, 2006) olduğunu söylemek mümkündür. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları ise öz-değeri 1' den büyük 4 faktöre işaret etmektedir. KMO sonuçları yapılan faktör analizinin çok iyi bir şekilde kullanılabileceğini göstermiştir (Field, 2009). Barlett testine göre ise bu testin anlamlı olduğunu söylemek mümkündür ($p=.000<.05$).

Tablo 2: Maddelerin Her Bir Faktöre İlişkin Faktör Yükleri

	1	2	3	4
M1	-,466	,492	,415	,084
M2	,254	,371	-,668	,130
M3	-,437	,460	-,174	,188
M4	,660	-,003	,032	,481
M5	,645	,262	-,313	-,040
M6	,761	,122	-,099	-,285
M7	,564	,431	,315	-,111
M8	-,290	,634	-,280	-,203
M9	-,538	,328	,319	,264
M10	,702	,105	,146	-,189
M11	,688	,190	,274	-,016
M12	,675	,195	,133	-,117
M13	-,355	,466	-,072	,260
M14	,630	,033	,121	,543

M15	-,653	,299	,242	-,338
M16	,667	,084	,183	,036
M17	,671	,211	,014	-,166

Tablo 2' de her bir maddenin her bir faktöre ilişkin faktör yükleri gösterilmiştir. Yapılan analiz sonuçları Faktör 1' in varyansın %34,488' ini, Faktör 2' nin varyansın %10,673' ünü, Faktör 3'ün varyansın %7,426' sını ve Faktör 4'ün varyansın %6,192' sini açıkladığını göstermektedir.

Tablo 3' de maddelerin faktör yüklerini gösteren tabloya yer verilmiştir.

Tablo 3: Maddelerin Faktör Yükleri

Maddeler	Faktör Yükleri
1. Planlar yaparken, onları hayata geçirebileceğimden eminimdir.	,639
2. Sorunlarımdan biri, bir işe zamanında başlayamamamdır.	,665
3. Eğer bir işi ilk denemede yapamazsam, başarana kadar uğraşırım.	,469
4. Belirlediğim önemli hedeflere ulaşmada, pek başarılı olamam.	,668
5. Her şeyi yarım bırakırım.	,584
6. Zorluklarla yüz yüze gelmekten kaçınırım.	,685
7. Eğer bir iş çok karmaşık görünüyorsa onu denemeye bile girişmem.	,616
8. Hoşuma gitmeyen bir şey yapmak zorunda kaldığımda onu bitirinceye kadar kendimi zorlarım.	,605
9. Bir şey yapmaya karar verdiğimde hemen işe girişirim.	,568
10. Yeni bir şey denerken başlangıçta başarılı olamazsam çabucak vazgeçerim.	,561
11. Beklenmedik sorunlarla karşılaştığımda kolayca onların üstesinden gelemem.	,585
12. Bana zor görünen yeni şeyleri öğrenmeye çalışmaktan kaçınırım.	,525
13. Başarısızlık benim azmimi arttırır.	,416
14. Yeteneklerime her zaman çok güvenmem.	,708
15. Kendine güvenen biriyim.	,688
16. Kolayca pes ederim.	,487
17. Hayatta karşıma çıkacak sorunların çoğuyla baş edebileceğimi sanmıyorum.	,523

Açımlayıcı faktör analizi sonucu faktör yükleri Tablo 3.' de gösterilmiştir. Analiz sonucu faktör yüklerinin .416 ile .708 arasında değiştiğini göstermektedir. Yapılan analizler sonucu faktörlerin toplam varyansın %58,779' unu açıkladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarından oluşan çalışma grubundan elde edilen veriler SPSS 20.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, bölüm ve sınıf değişkenleriyle ilişkisi bağımsız örneklemler için t testi ve Kruskal Wallis H-Testi ile incelenmiştir. Genel öz-yeterlik inancının cinsiyet ile ilişkisi erkek ve kadın katılımcı sayılarının 30'un üzerinde olması nedeniyle ilişkisiz örneklemler için t testi ile incelenmiştir. Yaş, bölüm ve sınıf değişkenlerinin genel öz-yeterlikle ilişkisi ise değişkenlere ait alt grupların 30' dan az sayıda katılımcıdan oluşması nedeniyle Kruskal Wallis H Testi ile incelenmiştir. Tüm analizlerde %5' lik hata payı göz ardı edilmiş olup bu durum dikkate alınarak anlamlılık düzeyi yorumlanmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:25 ISSN: 2146-9199

BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının genel öz-yeterliğine ilişkin elde edilen veriler üzerinden yapılan istatistiksel işlemler gösterilmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda, verilere ilişkisiz örneklemeler için t testi ve Kruskal Wallis H Testi uygulanmıştır.

Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarına ilişkin betimsel istatistiklere Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Genel Öz-Yeterliğine İlişkin Betimsel İstatistikler

N	$\bar{X}$	ss	Maksimum	Minumum
8	46,29	7,40	70	26

Tablo 4'de öğretmen adaylarına ait sonuçlar incelendiğinde 0-85 puan aralığında değerler alınabilen ölçekte ortalamanın $\bar{X}$=46,29 olduğu görülmektedir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının orta seviyede olduğu görülmektedir. Uygulama sonucunda öğretmen adaylarının aldığı en yüksek puanın 70 ve en düşük puanın 26 olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre genel öz-yeterlik inançları incelenmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 5'de yer verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Genel Öz-Yeterliğine İlişkin T Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	t	sd	p
Kadın	74	46,07	0,426	115	0,671
Erkek	43	46,67			

Tablo 5 'de öğretmen adaylarının cinsiyete göre genel öz-yeterlik inançlarına ilişkin analiz sonuçları; erkek öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları ile kadın öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını, t(115)=0,426 p=0.671>.05 göstermiştir. Yapılan analiz doğrultusunda erkek öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının ($\bar{X}$=46,67), kadın öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarından ($\bar{X}$=46,07) yüksek olduğunu belirtebiliriz.

Öğretmen adaylarının yaşa göre genel öz-yeterlik inançları incelenmiş ve analiz sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Yaşa Göre Genel Öz-Yeterliğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Unvan	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
18-19	23	52,02				
20-21	57	64,83	2	3,362	0,186	-
22 ve üstü	37	54,35				

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inancının yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2(sd=2, n=117)=3,362, p>.05. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek sıra ortalamasına 20-21 yaş aralığındaki bireylerin sahip olduğu, bu sırayı 22 yaş ve üstünün izlediği, en düşük sıra ortalamasına ise 18-19 yaş aralığındaki bireylere ait olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının bölüme göre genel öz-yeterlik inançları incelenmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 7'de yer verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Bölüme Göre Genel Öz-Yeterliğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Unvan	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Pdr	33	57,98				
Sınıf	24	65,25	3	1,866	0,601	-
Böte	33	53,47				
Türkçe	27	61,44				

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inancının bölüme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2(sd=3, n=117)=1,866, p>.05. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek sıra ortalamasına sınıf öğretmenliğinin en düşük sıra ortalamasına ise bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliğinin sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının sınıfa göre genel öz-yeterlik inançları incelenmiş ve analiz sonuçlarına Tablo 8'de yer verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Sınıfa Göre Genel Öz-Yeterliğine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Unvan	N	Sıra Ortalaması	sd	X^2	p	Anlamlı Fark
I.Sınıf	19	62,79				
II.Sınıf	33	57,98	3	0,468	0,926	-
III.Sınıf	29	60,40				
IV.Sınıf	36	56,81				

Tablo 8 incelendiğinde öğretmenadaylarının genel öz-yeterlik inancının sınıfa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir, X^2(sd=3, n=117)=0,468, p>.05. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, en yüksek sıra ortalamasına I. Sınıftaki öğretmen adaylarının, en düşük sıra ortalamasına ise IV. Sınıftaki öğretmen adaylarının sahip olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, yaş, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öz-yeterlik ve genel öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediği bulgusu birçok araştırma (Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Azar, 2010; Çetin, 2007; Ekici, 2008; Endler, vd. (2001): Milner ve Woolfolk-Hoy, 2002; Oğuz ve Topkaya, 2008; Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010; Şensoy ve Aydoğdu, 2008; Yenice, 2012; Yıldırım ve İlhan, 2010) bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Bu bulgu öğretmen adaylarının kadın ya da erkek olmalarının öz-yeterlikleri üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir, bunun anlamı erkek ve kadın öğretmen adaylarının kendilerini aynı yeterlikte görmeleridir. Anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen erkeklerin genel öz-yeterlik inancı kadınlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte genel öz-yeterlik ve öz-yeterlik inancının cinsiyet göre farklılaştığını bulgulayan araştırmalar (Aypay, 2010; Brink, vd. (2012); Britner ve Pajares, 2006; Durdukoca-Fırat, 2010; Ekici, 2005; Scholz, vd. 2002) da mevcuttur. Bong (1999) çalışmasında erkek öğrencilerin akademik alanda öz-yeterlik algılarının kadınlardan daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Shahid ve Thompson (2001), öğretmen yeterliğinin cinsiyete göre karşılaştırıldığı çalışmasında, öğretmen öz yeterliliği ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğunu bunu da kadınların erkeklere göre daha yüksek öz yeterliğine sahip oldukları şeklinde bulguladığını belirtilmektedir. Sonuç olarak öz-yeterliğin cinsiyete göre değiştiğini bulgulayan araştırmalarda da bu farkın kadın ya da erkek lehine farklılaştığını görüyoruz. Bu anlamda bir tutarlılık sağlanamadığını söylemek doğru olacaktır. Ayrıca farklı örneklem gruplarıyla çalışmış olması ya da farklı ölçekler kullanılmış olması bu farkın ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir.

Araştırma bulguları öğretmen adaylarının genel öz-yeterliklerinin yaşa bağlı olarak değişmediğini göstermiştir. Yıldırım ve İlhan (2010); Brink vd. (2012) da araştırmasında genel öz-yeterliğin yaştan bağımsız olduğunu bulgulamıştır. Ayrıca bu araştırmanın aksine Aypay (2010); Scholz vd. (2002) genel öz yeterliğin yaşa bağımlı bir yapı olduğunu belirtmiştir. Farklı kültürler ya da farklı ölçekler bu tür bir bulguyu ortaya çıkarmış olabilir.

Öğretmen adaylarının genel öz yeterliklerinin öğrenim gördükleri bölüme göre değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Yenice (2012)'nin araştırması bu bulguyu destekler niteliktedir. Bununla beraber öz-yeterliliğin öğrenim görülen bölüme göre değiştiğini bulgulayan araştırmalar (Altunçekiç ve diğ., 2005; Kozcu, Çakır ve Şenler; 2007) da mevcuttur. Fakat yapılan bu araştırmalarda bireylerin öz-yeterlikleri incelenmiştir. Bu çalışmada ise genel öz-yeterlik inancı betimlemek amaçlanmıştır. Öz-yeterlik düzeyinde öğrenim görülen bölümle ilgili olarak fark bulunmuş olsa bile, genel öz-yeterlik inançlarında fark çıkmamış olabilir. Bunun sebebi genel öz-yeterlik kavramının özel bir durumdan çok genel bir durumdaki öz-yeterlik çerçevesini yansıtması olabilir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının sınıf düzeyine göre değişmediği bulgulanmıştır. Berkant ve Ekici (2007), Cerit (2010), Yenice (2012) tarafından yapılan araştırmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Genel öz-yeterlik inançlarının öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre değişmemesi, öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinin genel öz-yeterliklerine bir katkı sağlamadığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla beraber Altunçekiç ve diğ. (2005), Kozcu ve diğ. (2007) tarafından yapılan araştırmalarda ise birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının diğer sınıflarda öğrenim gören öğretmen adaylarına göre öz-yeterlik düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Öz-yeterlik sınıf değişkenine bağlı olarak farklı çıkmış olabilir. Fakat genel öz-yeterlik belirli bir durumdaki öz-yeterlikten daha uzun bir süreçte değişime uğruyor olabilir. Bu sebeple de anlamlı bir değişiklik bulunmamış olabilir.

Bu sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının "orta" düzeyde olmasından yola çıkılarak öğretmen adaylarının genel öz-yeterliklerini geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmesi,
2. Öğretmen adaylarına genel öz-yeterliklerinin arttırılması amacıyla uygulama yaptırılması önerilmiştir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B., Orhan, F., Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29*: 1-8.

Aksu, H. H. (2008). Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2): 161-170

Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, O. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu EğitimDergisi*, 13 (1), 93-102.

Aşkar, P., Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 21: 1-8.

Aypay, A. (2010). Genel Öz Yeterlik Ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2): 113-131.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim Fen Bilimleri Ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6(12): 235-252.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84*(2), 191-215

Bıkmaz, F. H. (2002). Ortaöğretim Fen Bilimleri Ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik İnançları. Eğitim Bilimleri ve Uygulama, 1(2): 197-210.

Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki iliksinin değerlendirilmesi. *Çukurova ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 113-132.

Brink, E., Alsen, P., Herlitz, J., Kjellgren, K. & Cliffordson, C. (2012). General Self-Efficacy and Health-Related Quality of Life After Myocardial Infarction. *Psychology, Health & Medicine, 17*(3): 346-355.

Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching, 43*(5), 485-499.

Bong, M.(1999). Personal Factors Affecting the Generality of Academic Self-Efficacy Judgments: Gender,Ethnicity, and Relative Expertise. *The Journal of Experimantal Education*, 67(4), 315-331.

Cerit, Y. (2010). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz -yeterlik İnançları**.** *Eğitimde Kuram ve Uygulama (Journal of Theory andPractice in Education), 6 (1), 68-85*

Çetin, B. (2007). Sınıf öğretmenliği anabilim dalı 3. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilgisi öğretimi öz-yeterliklerinin incelenmesi. *VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu.* Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 27-29 Nisan 2007.

Chen, G., Gully, S. M., Eden, D. (2004). General Self-Efficacy and Self-Esteem: Toward Theoretical and Empirical Distinction Between Correlated Self-Evaluations. *Journal of Organizational Behavior, 25*: 375-395

Demirel, Ö. (2012). Eğitim Sözlüğü (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Ekici, G. (2005). *Eğitim Fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi,* 35, 98-110.

Endler, N. S., Speer, R. L., Johnson, R. M., Flett, G. L. (2001). General Self-Efficacy and Control in Relation to Anxiety and Cognitive Performance. *Social Spring, 20*(1): 36-52.

Field, A. (2009). Discovering Statistics Using SPSS (Third Edition). London: SAGE

Kozcu-Çakır, N. ve Senler, B. (2007). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının belirlenmesi (Muğla Üniversitesi Örneği). *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 5-7 Eylül 2007.

Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış Dergisi*, Sayı 14.

Kalaycı, Ş. (Ed). (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. Baskı). Ankara: Nobel.

Luszczynska, A., Gutierrez-Dona, B., Schwarzer, R. (2005). General Self-Efficacy in Various Domains of Human Functioning: Evidence From Five Countries. *International Journal Of Psychology, 40*(2): 80-89.

Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology,139* (5), 439-457.

Matsuo, T., Murotake, Y., Kim, M., Akiba, T., Shimojo, N., Kim, M. et al. (2010). High general self-efficacy is associated with less weight loss under a supervised dietary modification program. *Obesity Research & Clinical Practice, 4*: 135-144.

Milner H. R. & Woolfolk-Hoy A. (2003). Teacher self efficacy retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education, 19*, 203-276.

Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. ve Evin Gencel, Đ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi(Electronic Journal of Social Sciences),* 9 (33), 265-283.

Scherbaum, C.A., Cohen-Charash, Y. & Kern, M.J. (2006). Measuring General Self Efficacy: A Comparison Of Three Measures Using Item Response Theory. *Educational and Psychological Measurement, 66* (6), 1047-1063.

Shahid, Julia ve David Thompson (2001), "Teacher Efficacy: A Research Synthesis", *Annual Meeting of the American Educational Research Association,* Seattle.

Scholz, U., Gutierrez- Dona, B., Sud, S. & Schwarzer, R. (2002). Is general self efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment, 18* (3), 242-251.

Skaret, E., Kvale, G., Raadal, M. (2003). General Self-Efficacy, Dental Anxiety and Multiple Fears Among 20-Year-Olds in Norway. *Scandinavian Journal of Psychology, 44*: 331-337.

Song, Z., Chon, K. (2012). General Self-Efficacy's Effect on Career Choice Goals Via Vocational Interests and Person–Job Fit: A Mediation Model. *International Journal of Hospitality Management, 31: 798– 808*

Şensoy, O. ve Aydoğdu, M. (2008). Araştırma soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin gelişimine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 28(2), 69–93.,

Tian, P. S. O., Hasking, P. & Phillips, L. (2007). A Comparison of General Self-Efficacy and Drinking Refusal Self-Efficacy in Predicting Drinking Behavior. *The American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 33*: 833–841.

Yenice, N. (2012).Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Electronic Journal of Social Sciences, 11*(39),036-058.

Yıldırım, F. ve İlhan, İ. Ö. (2010). Genel Özyeterlilik Ölçeği Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi,21* (4), 301-308.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:26 ISSN: 2146-9199

ÖĞRETMEN ADAYLARININ DERS ÇALIŞMA YAKLAŞIMLARININ ÜNİVERSİTE TÜRÜNE, ÖĞRENİM GÖRÜLEN ALANA VE CİNSİYETE GÖRE İNCELENMESİ

Sertel Altun
Yıldız Teknik Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
sertelaltun@gmail.com

Özet

Bu çalışmada öğretmen adaylarındaki ders çalışma yaklaşımlarnını, mezun oldukları üniversite türüne, üniversitede öğrenim gördükleri alana ve cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, ders çalışma yaklaşımları, bağımsız değişkenleri ise mezun olunan üniversite, üniversitedeki alan ve cinsiyet olarak belirlenmiş, çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi Pedagojik Formasyon Öğretmenlik Sertifika Programına devam eden 293 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın veri toplama araçları "Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği" ve "Demografik Bilgiler Formu"dur. Verilerin analizinde, bağımsız gruplarda t-testi analizi tekniği kullanılmıştır. Sonuçlar, öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının, mezun oldukları üniversite, öğrenim gördükleri alan ve cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders çalışma yaklaşımları, , üniversite, öğrenim görünen alan, cinsiyet.

AN INVESTIGATION OF PROSPECTIVE TEACHERS' APPROACHES TO STUDYING ACCORDING TO TYPE OF UNIVERSITY, MAJOR, AND GENDER

Abstract

In this study, whether the approaches of prospective teachers to studying vary or not by the type of the universities they graduated, their majors, and gender was examined. The dependent variable of the study was the approaches to studying, and the independent variables were the university they graduated from, the majors at the university, and gender. The participants of the study were 293 prospective teachers attending the teaching certificate program (Pedagogical formation) at Yıldız Technical University. The data for this study were collected through "Approaches to Studying Scale" and "Demographic Information Form". The obtained data were analyzed using t-test. The results indicate that the approaches of prospective teachers to studying vary by the universities they graduated, their majors, and gender.

Key words: approaches to studying, university, major, gender.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze her zaman "etkili nasıl çalışılır?" sorusunun cevabı aranmıştır. Farklı kuramcılar farklı değişkenlerin çalışma üzerinde etkili olduğunu araştırmalarında ortaya koymuşlardır. Kimi zekanın, kimi motivasyonun, kimi ön bilginin, kimi kullanılan stratejinin kimi de ayrılan zamanın vb. bir çok değşkenin çalışmalar üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Tüm bu değişkenlerin etkili çalışmayla ilişkili olduğu kuşku götürmez bir gerçektir. Süreç içinde de sözü edilenlen değişkenlere yeni değişkenlerin de ekleneceğide ayrı bir gerçektir. Etkili çalışma, bireyin çalışma işini yaptıktan sonra gösterdiği performansla ölçülebilen bir değişkendir. Diğer bir ifade ile, birey çalıştıktan sonra gösterdiği performans ne kadar beklenene yakınsa çalışma o kadar etkildir diyebiliriz. Ancak, gösterilen performansın hevesle gösterilmesi ve uzun süre kalıcılık göstermesi çalışmanın etkisi açısından çok daha önemlidir. Alan yazında sözü edilen etkinin önceden nasıl belirleneceğine ilişkin yapılan çalışmalar "öğrenme yaklaşımları" kavramına işaret etmektedir. Öğrenme yaklaşımları, belirli bir öğrenme işini gerçekleştirmek için gözetilen amaç ve seçilebilecek etkinliklerdeki

faklılaşma olarak tanımlanmaktadır (Entwistle, McCune, 2004). Biggs'e (1999) bireylerin öğrenme işini gerçekleştirirken iki farklı şekilde davrandıklarını belirtmiştir: Öğrenenlerin bir kısmı üzerinde çalıştıkları konuyu tüm boyutları ile anlamaya ve zihinlerinde anlamlandırmaya çalışırken, diğer bir kısmı ise konunun farklı noktaları arasında ilişkilendirme yapmadan sadece ezberlemeye odaklanmaktadırlar. Başka bir ifade ile bazı öğrenciler bilgiyi ayrıntıları ile öğrenmeye, konular arası ilişki kurmayı amaç edinirken, bazıları iyi not almak ve görevi yerine getirmeği amaç edinirler. Öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonları ve uygun strateji kullanmaları ile ilişkilidir. Motivasyon, öğrencilerin öğrenmeyi neden istediklerini, strateji ise nasıl öğrendiklerini açıklar (Zhang & Stenberg, 2001). Öğrenme yaklaşımları ile ilgili ilk çalşma Morton ve Saljö (1976) tarafından yapılmıştır. Çalışmada üniversite öğrencilerine çalışmaları için bir materyal verilmiş ve onlardan daha sonra çalışma süreçleri ile ilgili görüşleri ele alınmıştır. Sonuçlar, bir kısım öğrencilerin, okudukları materyalde sorulması muhtemel olan noktaları belirleyip ezberledikleri, bir kısım öğrncilerin ise materyali bir bütün olarak görüp, yazarın görüşünü anlamaya ve materyalin ardında yatan anlamı kavramaya çalıştıklarını ortaya çıkarmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin göterdiği birinci durumu "yüzeysel yaklaşım" ikinci durumu da "derinsel yaklaşım" olarak adlandırmışlardır. Derinsel ve yüzeysel yaklaşı ile ilgili genel özellikler tablo 1'de özetlenmiştir.

Tablo 1: Derinsel ve yüzeysel öğrenme yaklaşımına ait temel özellikler

	Yönelim	Özellikler
Deerinsel yaklaşım	Bilgiyi yeni bir forma dönüştürme	Öğrenme malzemesini tek başına istekli olma. Dersin işleyişiyle yoğun ve eleştrel bir etkileşime girme. Önceki bilgi ve deneyimleri ile bağ kurma. Düşünceleri birleştirme ve eleştrel düşünme. Neden sonuç ilişkisi kurma. Düşüncelerin çıkış noktasını inceleme.
Yüzeysel Yakşaım	Bilgiyi kopyalama	Bilgi ve düşüncleri pasif bir şekilde kabul etme. Sadece sınavlarda gelebilecek bilgilere odaklanma. Amaçlar ya da stratejiler üzerinde derinlemesine düşünmeme. Olguları ve işlemleri sorgulamadan ezberleme. İlkeleri ya da modelleri birbirinden ayırt edememe.

Kaynak: (University of Oxford, Institute for the Advancement of University Learning, 2002: Aktaran, Ellez ve Sezgin,2002).

Tablo 1'de görüldüğü gibi, derinsel yaklaşım kullananların temel amacı yüksek not almaktansa, konuyu bütün olarak anlamak ve kendilerine mal etmektir. Anlatılan konuyu pasif bir şekilde almak yerini, zihinsel süreçlerini aktif bir şekilde işleme sokar, yeni bilgi ile eski bilgi arasında ilişki kurar ve bilgiyi yeniden yapılandırır (Biggs, 1999; Beattie, Collins& Mclnnes, 1997, Entwistle, 2000). Yüzeysel yaklaşımı tercih eden bireyler ise, yalnızca görevin gerektirdiğini yaparlar, değerlendirmeye dönük olarak bilgiyi ezberlemeyi tercih ederler, ilkeleri örneklerden ayırmada başarısızdırlar, öğrenmeyi dışsal bir zorlama olarak değerlendirirler (Ramsden, 2000).

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımının belirlenmesinde, öğretmenin uyguladığı yöntemin, değerlendirme şeklinin ve kullandığı materyallerin etkili olduğu yapılan çalışmalarda ortaya çıkmıştır (Pimparyon, Poonchai, Roff, McAleer&Pempa, 2000; Dart, Burnett&Purdie, 2000).

Biggs konuyla ilgili yaptığı çalışmada (1987) öğrenenlerin ders çalışırken hangi amaca yönelik hareket ettiklerini belirlemek amacıyla, Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeğini (Study Process Questionnaire-SPQ) geliştirmiştir. Eldeki çalışmada söz edilen ölçekten yararlanılarak, öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları çeşitli değişkenler ele alınarak incelenecektir. Çalışmada, öğretmen adaylarının cinsiyete göre öğrenme yaklaşımlarındaki farklılıklar olup olamadığı kültüre bağlı cinsiyete verilen rollerin çalışma yaklaşımları üzerindeki etkisi incelenmeye çalışılmaktadır. Diğer taraftan alan yazında öğrenme yaklaşımlarının, öğrenim görünen ortamla bireber ilişkili olduğu vurgulanmaktadır. Eldeki çalışma söz konusu bulguya dayanarak, üniversite ve alan farklılıkları değişkenlerinin ders çalışma yaklaşımları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımları belirlenmesi iki açıdan alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir; birincisi, öğretmen adaylarının mesleğe atıldıktan sonra öğrenme ortamında öğretme yaklaşımının nasıl olacağı konusunda ip ucu vermesi beklenmektedir. Nitekim Ekinci, (2009)'nin ifade

ettiği gibi, öğretme-öğrenme ortamının bir öğesi olarak, öğretmenin tercih ettiği öğretme yaklaşımı, öğrencilerin tercih ettiği öğrenme yaklaşımını etkilemekte ve böylece bu yaklaşımlar öğretimin niteliğini belirlemektedir. ikincisi ise cinsiyet, üniversite ve alan değişkenlerinin öğrenme yaklaşımları üzerindeki etkinin belirlenmesidir.

Tüm bu dayanaklar ışığında, bu çalışmada, öğretmenlik sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının, cinsiyet, üniversite ve alanlarına göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, var olan bir durumu tespit etmeye yönelik olduğundan tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.
Çalışma Grubu
Bu araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Yıldız Teknik Üniversitesi, Pedegojik Formasyon Eğitim programına katılan 293 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının belirlemesinde Biggs tarafından 1987'de geliştirilen Ders Çalışma Yaklaşımları Ölçeği (Study Process Questionnaire-SPQ) kullanılırken, demografik bilgiler ise "Demografik Bilgiler Formu" ile elde edilmiştir. Bigss'in ölçeği "motivasyon" ve "strateji" olmak üzere iki temel boyuttan oluşmaktadır. Öğrencinin hangi amaçla ders çalıştığını motivasyonunu, hangi yöntemleri kullanarak ders çalıştığını ise stratejisini oluşturmaktadır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Yılmaz ve Orhan (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, bağımsız gruplar için t testi analizi yapılarak, SPSS 16.0 (Social Sciences Statistical Package) istatistik programında analiz edilmiştir. Anlamlılık düzeyi olarak $p<.05$ değeri alınmıştır.

BULGU VE YORUM

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi; **"**Cinsiyete göre öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarında anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme cevap bulmak amacıyla bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 2'de veri analizi sonucunda elde edilen gruplara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 2: Kadın ve Erkek Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Sonuçları

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	SS	t	p
Derin motivasyon	Kadın	222	14,63	3,60	2,75	,05
	Erkek	70	16,52	3,73		
Derin strateji	Kadın	222	15,97	3,50	,37	,70
	Erkek	70	16,15	3,70		
Yüzeysel motivasyon	Kadın	223	11,00	3,53	2,50	,01
	Erkek	70	12,24	3,58		

Yüzeysel strateji	Kadın	222	14,48	3,58	1,09	,27
	Erkek	70	15,04	3,54		

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının cinsiyete göre çalışma yaklaşımlarında derin motivasyon ve yüzeysel motivasyon alt boyutunda, kadın ve erkek öğretmen adaylarının farklılık gösterdiği, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha derin motivasyona sahip olduğu görülmektedir [t = 2.25, p< .05]. Diğer taraftan; erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüzeysel motivasyona sahip olduğu görülmektedir [t = 2.50, p< .01].

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi; **"**Üniversite değişkenine göre öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarında anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. İkinci alt probleme cevap bulmak amacıyla bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 3'te veri analizi sonucunda elde edilen gruplara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 3: Özel ve Devlet Üniversitelerden Mezun Olan Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Sonuçları

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	**Üniversite**	**N**	$\overline{X}$	**SS**	**t**	**P**
Derin motivasyon	Özel	246	14,95	3,74	1,15	,24
	Devlet	46	14,28	3,10		
Derin strateji	Özel	245	16,17	3,58	1,74	,08
	Devlet	47	15,19	3,26		
Yüzeysel motivasyon	Özel	246	11,31	3,57	,138	,89
	Devlet	47	11,23	3,64		
Yüzeysel strateji	Özel	245	14,72	3,76	1,07	,28
	Devlet	47	14,08	3,46		

Tablo 3 incelendiğinde özel ve devlet üniversitesinden mezun olan öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının hiçbir alt boyutunda anlamlı farklılık olmadığı ortaya çıkmıştır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi; **"**Mezun oldukları alan değişkenine göre öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarında anlamlı bir fark göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. İkinci alt probleme cevap bulmak amacıyla bağımsız gruplarda t-testi analizi yapılmıştır. Tablo 4'te veri analizi sonucunda elde edilen gruplara ait aritmetik ortalama, standart sapma değerleri ile t-testi sonuçları verilmiştir.

Tablo 4: Sayısal ve Sözel Alanlardan Mezun Olan Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Yaklaşımlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri ile t-testi Sonuçları

Öğrenme Stilleri Alt Boyutları	Üniversite	N	$\overline{X}$	SS	t	P
Derin motivasyon	sayısal	137	15,33	3,14	2,125	,03
	sözel	147	14,41	4,06		
Derin strateji	sayısal	137	16,54	3,19	2,518	,01
	sözel	147	15,48	3,82		
Yüzeysel motivasyon	sayısal	137	11,05	3,32	-1,233	,21
	sözel	148	11,58	3,78		
Yüzeysel strateji	sayısal	137	14,13	3,87	-2,306	,02
	sözel	147	15,13	3,46		

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının alanları dikkate alındığında ders çalışma yaklaşımlarında, derin motivasyon, derin strateji ve yüzeysel strateji alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, sayısal alandan gelen öğretmen adayları sözel alandan gelen öğretmen adaylarına göre daha çok derin motivasyona sahip oldukları [t = 2.12, p< .05] ve daha çok derin strateji kullandıkları [t = 2. 51, p< .01] belirlenmiştir. Diğer taraftan sözel alandan gelen öğretmen adayları sayısal alandan gelen öğretmen adaylarına göre daha çok yüzeysel strateji kullandıkları [t = 2.12, p< .05] ortaya çıkmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır;

- Cinsiyete göre öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıklarında, derin motivasyon ve yüzeysel motivasyon alt boyutunda, farklılıklar ortaya çıkmıştır; kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha derin motivasyona sahip oldukları ve daha derin stratejiler kullandıkları, diğer taraftan erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüzeysel motivasyona sahip olduğu,
- Özel ve devlet üniversitelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı fark olmadığı,
- Öğretmen adaylarının üniversitede öğrenim gördükleri alana göre ders çalışma alışkanlıklarında anlamlı farklılık olduğu, buna göre sayısal bölümden gelen öğretmen adaylarının sözel alandan gelen öğretmen adaylarına göre daha çok derin motivasyon ve derin stratejiye sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Araştırma soncunda elde edilen bulgular, araştırma soruları çerçevesinde şöyle yorumlanabilir:
Çalışmada, kadın öğretmen adaylarının daha çok derin motivasyona sahip oldukları ve daha derin strateji kullanmayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan sonuç beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğretmenlik mesleği Türk toplumunda,kadın cinsiyeti ile özleşleşmiş ve bu nedenle kadınların öğretmenlik mesleğini ilk sıralarda tercih etmelerinde büyük bir etkiye sahiptir. Kadın öğretmen adaylarının mesleği yapmada daha istekli olmaları, onların çalışırken daha derin yaklaşımı tercih etmelerine neden olmuş olabilir.

Elde edilen başka bir sonuçta, öğretmen adaylarının ders çalışma yaklaşımlarının alanlara göre değişmesidir. Pimparyon ve diğ. (2000)'e gore, öğrencilerin derinsel öğrenmelerini sağlayan öğrenme ortamları vardır. Öğrencilerin merkezde olduğu, öğrenmelerinden sorumlu oldukları ve eleştrel düşünmelerine fırsat veren ortamlar derin düşünmeyi sağlamaktadır. Bu çalışmaya katılan sayısal öğrencilerin sözü edilen ortamlarda öğrenim görmüş olma olasılıklarının, onların sözel bölümden gelen öğretmen adaylarına gore daha çok derin motivasyona sahip olmalarına ve daha derin stratejiler kullanmalarına yol açmış olabilir. Dart, Burnett & Purdie

(2000) yaptıkları çalışmada söz konusu bulguyu destekler sonuça ulaşmıştır. Araştırmacılar, öğrenme ortamının, öğrencilerin derin ya da yüzeysel öğrenmeye yatkın olmalarında önemli bir değişken olduğunu yaptığı çalışmasında vurgulamıştır. Derin öğrenme yaklaşımı, öğrenciyi merkeze alan bilgiyi yapılandırmasına fırsat tanıyan yapılandırmacı öğrenme ortamıyla ilişkiliyken, yüzeysel öğrenme yaklaşımı ise, öğretmenin aktardığı, öğrencinin pasif olduğu geleneksel öğrenme ortamıyla ilişkilidir. Cuthbert (2005) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Ona göre, bireyin geçmiş yaşantıları özellikle konuya ilişkin anlayışları ve öğrenme yaşantıları, belirli bir öğrenme ortamında tercih edilen yaklaşım üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir.

Bu çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak yeni araştırmalar için geliştirilen öneriler şöyle özetlenebilir: Pedagojik Formasyonla Öğretmenlik Sertifikası alan öğretmen adayları ile Eğitim Fakültelerinden mezun öğretmen adaylarının ders çalışmayaklaşımları karşılaştırılabilir. Bunun yanı sıra, yeni araştırmalar, bu öğretmen adaylarının, mesleki yaşantılarında tercih ettiklerin öğretim yaklaşımı incelenebilir.Son olarak, öğretmenlerin tercih ettikleri öğrenme yaklaşımı ile, öğrencililerinin ders çalışma yaklaşımları arasındaki ilişki araştırılabilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Beattie, V., Collins, B., & McInnes, B., (1997). Deep and surface learning: a simple or simplistic dichotomy? *Accounting Education,* 6(1),1-12

Biggs, J. (1987). The study processquastionnaire SPQ: Manula. Hawthorn, Vic.: Australian Council for Educational Research.

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education.* 18(1), 57-75.
Cuthbert, P.F. (2005). The student learning process: learning styles or learning approaches. *Teaching in Higher Education.* 10 (2), 25-35.

Dart, B.C., Burnett, P.C.& Purdie, N.M., (2000). Students'conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning. *The Journal of Educational Research.* 93(4), 262-270.

Ekici, N., (2009). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Eğitim ve Bilim.* 151(34), 74-86.

Ellez, A.M. ve Sezgin, G., (2002). Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi.ODTÜ,* Ankara.12- 18 Eylül.

Entwistle, N., (2000). Promoting deep learning through teaching and assessment: conceptual frameworks and educational contexts. 1 Mart 2013 tarihinde. **http://www.tlrp.org/acadpud/Entwistle2000.pdf** adresinden alınmıştır.

Entwistle, N.,&McCune, V., (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review.* 16 (4).

Marton, F.& Saljo,R. (1976). On qualitative differences in learning: I- Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology,* 46, 4-11.

Pimparyon, P., Poon, B., Roff,S., McAleer, S., Pemba., (2000). Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing school, *Medical Teacher,* 22(4),359-365.

Ramsden, P., (2000). *Learning to teaching in higher education.* London: Newyork Routhladge Falmer.

Yılmaz, M.B. ve Orhan, F., (2011). Ders çalışma yaklaşımları ölçeği'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim.* 159(36), 69-83.

Zhank, L.& Stenberg, R.J. (2001). Are learning approaches and thinking styles related? A study in two Chinese populations. *Tehe Journal of Psychology,* 134 (5). 469-489.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:27 ISSN: 2146-9199

OKUL ÖNCESİNDE GERİ DÖNÜŞÜM KAVRAMI: AİLE KATILIMLI PROJE TABANLI BİR PROGRAM ORNEĞİ

Arş.Gör. Duygu Şallı
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
duygu.salli@marmara.edu.tr

Arş.Gör.Dr. Asude B. Dağal
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
asudebd@marmara.edu.tr

Öğr. Gör. Elif K. Küçükoğlu
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
ekurtulus@marmara.edu.tr

Öğr. Gör. Şennur S. Niran
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
sennursoh@marmara.edu.tr

Yrd.Doç.Dr. Gülçin Tezcan
Marmara Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi
Sinema Televizyon Bölümü
gtezcan@marmara.edu.tr

Özet

Erken dönemlerde çocukların çevrelerine karşı farkındalık yaratmak, duyarlılıklarını arttırmak için somut deneyimler sağlamak çevre eğitiminin önemli basamaklarından geri dönüşüm kavramıyla mümkün olabilmektedir. Geri dönüşüm kavramının kalıcılığını sağlamak amacıyla geliştirilen aile katılımlı proje tabanlı programın 60-72 aylık çocuklara etkilerini incelemek için ön-test ve son-test kontrol gruplu deneysel araştırma modelli çalışma yürütülmüştür. Çalışma 2010-2011 eğitim yılında M.Ü. Prof.Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ne devam eden 15'i kontrol, 15'i deney grubu olmak üzere 30 çocukla sürdürülmüştür. Çocuklar aileleriyle sunumlar hazırlamışlar, süreç içinde bir canlandırma filmi çekmişlerdir. Program uygulamalarının öncesinde ve sonrasında Geri Dönüşüm Kontrol Listesi ve Geri Dönüşüm Değerlendirme Formu ile veriler toplanmış; programın etkisini belirlemek amacıyla non-parametrik Mann Whitney-U Testi, Kruskal Wallis-H Testi ve Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan geri dönüşüm programına katılan deney grubundaki çocukların geri dönüşüm kavramı kazanımının, kontrol grubundakilere göre daha fazla geliştiği ve programın etkili olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Geri Dönüşüm, Proje Tabanlı Öğrenme, Aile Katılımı

THE CONCEPT OF RECYCLING IN PRE-SCHOOL: EXAMPLE OF A PROJECT BASED FAMILY INVOLVEMENT PROGRAMME

Abstract

In early childhood, raising the childrens' awareness about their environment, providing concrete experiences to increase their sensitivity is possible with recycling concept which is an important step of environmental

education. Pre-test and post-test control group experimental research model was used to examine the effects of the project based family involvement programme on 60-72 month children, which is developed to provide the permanence of the recycling concept. The study was conducted in 2010-2011 training period with 30 students, 15 of which were control group and the other 15 were experimental group from M.Ü. Prof.Dr. Ayla Oktay pre-School. The children prepared presentations with their families and shooted an animation film. Before and after the programme applications the data was collected via recycling control list and recycling evaluation form. To examine the effect of the programme non-parametric Mann Whitney-U Test, Kruskal Wallis-H Test and Wilcoxon signed ranks test were used. In conclusion, it was found that the gain of recycling concept in experimental group developed more than those in the control group, and the programme was effective.

Key words: Pre-school, recycling concept, project based learning, family involvement

GİRİŞ

Okul öncesi eğitim çocuğun doğumundan ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim sürecidir. Bu dönem çocuğun gelişmesinin en hızlı olduğu ve öğrenme kapasitesinin en yüksek olduğu dönemlerden biridir. Öyleyse bu dönemde, çocuğa verilenlerle çeşitli nedenlerle verilemeyenlerin onun ilerdeki gelişmesi açısından etkisinin büyük olduğu söylenebilir (Oktay,2005, s.11).
Çocukların eğitiminde aile ve okulun katkısı inkar edilemez bir gerçektir. Hem aile hem de okulun çocukların sosyalleşmesine katkıda bulunduğu bilinmektedir. Çocukların sosyalleşmesi ilk olarak ailede başlamakta ve öğrenilen beceriler ilk olarak aile ortamında uygulanmaktadır. Çocukların iletişim becerilerini ve diğer sosyal becerileri ilk olarak ailede öğrendiği düşünüldüğünde, anne-baba çocuk etkileşiminin önemi ortaya çıkmaktadır (Kocabaş).

Öyleyse, aile ve okulun en önemli görevlerinden biri, çocuklarımızı iyi bir geleceğe hazırlayacak gerekli davranışlar, değerler, bilgiler ve beceriler ile donatmaktır. İşte şimdi erken çocukluk eğitmenlerinin çevresel sorunlara yönelik toplumsal endişelere yetişip ayak uydurma ve bir farklılık yaratma kapasitemizin olduğu alanlarda liderlik rolü üstlenme zamanıdır (Davis,1998, s. 117-123). Bunu yaratmak için en uygun zaman ise; çocukların hareket ve düşünceleri bakımından sürekli bir gelişme içinde bulundukları, onların merak duyarak çevreyi tanımaya çalışmaları bilimsel sürecin özünü oluşturan araştırma, sorgulama ve keşfetme becerilerini kullandıkları ve geliştirdikleri zaman dilimi olan okul öncesi dönem olmalıdır (Köksal, Alpagut, 2004, s.214). Bu çerçevede bakıldığında; insan, doğa ve çevre arasındaki uygun bağlantıyı yaratmanın gerekliliği ve bu konuda kapsamlı bir eğitim verilmesi de okul öncesi yaşı kadar küçük çocukları içermelidir (Domka,1998, pp. 258).

Çocukların erken dönemde gelişim özellikleri dikkate alındığında verilecek çevre eğitimi, çocukların bilişsel gelişimlerine katkıda bulunurken, okul öncesi dönemdeki fen eğitimine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayacaktır. Okul öncesi dönemde çocuklara sağlanamayan canlı-merkezli çevre eğitimi ileri yaşlarda verilse dahi olumlu çevre tutumu geliştirmede beklenilen etkiyi yaratmayabilir. (Taşkın,Şahin,2008,s.1). Ancak erken yaşlarda kendisiyle, çevresiyle doğayla yaşadığı olumlu deneyimleri, dünyayı değerlendiriş biçiminin temellerini oluşturacaktır (Karmozyn, Scalise, Trostle,1993, pp. 225-230).

Günümüzde, popüler bir yaklaşım olarak kullanılan ve uzun bir geçmişe sahip olan, John Dewey'in eğitime ilişkin görüşleri doğrultusunda şekillenen proje yaklaşımı, çocuğun çeşitli kaynakları kullanarak grup içinde işbirliğine dayalı, derinlemesine araştırma ve inceleme yapma becerilerini geliştirmektedir (Anlak, 2004, s.17). Çocukların yaparak yaşayarak, probleme çözüm üreterek, deneyerek, sonuçları bizzat görerek katılacakları proje yaklaşımıyla hazırlanan bir program sürecine aileleriyle katılmalarının etkili olacağı düşünülmektedir; çünkü çocuk ailesiyle bir bütündür. Okul öncesi eğitimin hedefleri belirlenirken, çocuk tek başına düşünülmemeli başarılı bir okul öncesi eğitim için okul aile işbirliği de sağlanarak anne baba da eğitim kapsamına alınmalıdır. Bu bağlamda Cavkaytar'a göre okul aile işbirliği çocukların sağlıklı gelişimlerini sürdürebilmesi için okula hazırlanma amacıyla düzenlenen eğitim etkinliklerini gerçekleştirmek için okul personeli ve aile bireylerinin birlikte çaba göstermesidir (Kaya,2002). Bütün bunlara dayanarak aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımından

faydalanarak çocukların çevreyle ilgili sorunları idrak edip çevre kavramlarından biri olan geri dönüşüm kavramı hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmektedir.

Morgil ve arkadaşları (2004) ise; proje tabanlı öğrenmenin çevre eğitimi üzerine etkilerini inceledikleri çalışmalarında, çevre problemleri konusundaki proje tabanlı eğitimin öğrenci bilgi seviyesini ve çevre bilincini arttırdığını gözlemlemişlerdir.

Thomas (2000) proje tabanlı öğrenimin öğrencide katılımı attırdığını, özgüveni geliştirdiğini ve öğrenime karşı daha hoşnut yaklaşımlarda bulunulduğunu, iletişim kurma ve problem çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.

Ayrıca Comer, Haynes, Reynolds'un yaptıkları araştırmalara göre çocukların etkili öğrenmelerinin aile katılımının önemli katkısı olduğu, ev ve okul ortamındaki becerilerin tutarlı gelişim göstermesi konusunda katkı sağlamıştır. Konuyla ilgili yapılan araştırmalar doğrultusunda; okul öncesi kurumlara devam eden 60-72 aylık çocuklara proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan geri dönüşüm programı aile katılımı ile uygulanarak çocuklarda geri dönüşüm kavramının kazandırılması araştırmanın problemini oluşturmuştur.

Amaç

Araştırmanın temel amacı; 60-72 aylık çocuklara yönelik proje tabanlı geridönüşüm programının etkisinin belirlenmesidir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve uygulama sonrası geri dönüşüm bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Deney grubu öğrencilerinin öğretmenleri ile kontrol grubu öğrencilerinin öğretmenlerinin çocuklarının geri dönüşüm bilgileri hakkındaki görüşlerinin uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma deneysel modellidir. Deneysel model araştırmacının kontrolü altında değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek için gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma alanıdır (Büyüköztürk, 2000; Karasar, 2005; Sencer, 1978). Araştırmada gerçek deneme modellerinden öntest-son test kontrol gruplu model kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim ve öğretim yılı bahar döneminde İstanbul ilinin Kadıköy ilçesinde yer alan Marmara Üniversitesi Prof. Dr. Ayla Oktay Uygulama birimine devam eden 60-72 aylık 30 çocuk oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada geri dönüşüm kavramı kontrol listesi çocuk ve öğretmen olmak üzere iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlar aşağıda sırasıyla tanıtılmıştır.

Geri Dönüşüm Kavramı Kontrol Listesi (Çocuk): Araştırmacı tarafından 48-72 aylık çocukların geri dönüşüm kavramını ölçmeye yönelik hazırlanmış olan kontrol listesi 2 tanesi resimli olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Güvenirliliği için Kuder Richardson testi yapılmış; KR:20; 79 olarak belirlenmiştir.

Çocuk Geri Dönüşüm Kavramı Kontrol Listesi (Öğretmen): Araştırmacı tarafından 48-72 aylık çocukların geri dönüşüm kavramını ölçmeye yönelik öğretmenler için hazırlanmış olan kontrol listesi toplam 21 sorudan oluşmaktadır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşü alınmıştır. Güvenirliliği; Cronbach Alpha testi uygulanmış Alpha; 957 olarak belirlenmiştir.

Uygulama

Çalışma erken dönemde geri dönüşüm kavramının kazandırılması amacı ile düzenlemiştir. Atık gıdalar, kıyafetler, kağıtlar, camlar, kutular proje programında yer alan geri dönüşüm konularıdır.

Proje kapsamında öncelikli olarak aileler yapılacak çalışmaların içeriği hakkında bilgilendirilmiş, eve gönderilen bir formla her aileden kendisi için uygun tarihleri 3 alternatifle belirtmesi istenmiştir. Geri dönen formlar üzerinden ailelerin tercihleri dikkate alınarak uygulama takvimi oluşturulmuş ve ailelere yapılan bir toplantı ile yazılı olarak verilmiştir. Toplantı sırasında ailelere çalışma takviminin yanı sıra uygulama süreci ile ilgili de bilgi verilmiştir. Ailelerden kendileri için belirlenmiş olan geri dönüşüm konusu hakkında çocukları ile birlikte araştırma yapmaları istenmiştir. Günlük yaşamda malzemenin nasıl kullanıldığı, nasıl kullanılması gerektiği, ihtiyacımız kalmadığında, artık kullanılamaz hale geldiğinde neler yapılabileceği ve nasıl geri dönüştürülebileceği hakkında çocuklarıyla tartışmaları, örnekler oluşturmaları, fotoğraf, dergi, broşür vb edinmeleri önerilmiştir. Ailelere çocukları ile elde ettikleri görselleri sunuma dönüştürüp ve çocukları ile birlikte sınıfta paylaşmak üzere hazırlamaları söylenmiştir. Çalışmaları sürecinde ayrıca rehberlik alabilecekleri belirtilmiştir. İlk sunum öncesinde çocuklara ve öğretmene Geri Dönüşüm Kavramı Kontrol Listeleri uygulanmış ve ön test verileri elde edilmiştir. 15 hafta boyunca çocukların yaptıkları sunumlar eşliğinde ailelerin katılımıyla proje sunumları yapılmış, gelen broşür ve fotoğraflarla sınıfta yer alan Geri Dönüşüm köşesi oluşturulmuştur. Aileler ve çocukların sunumları tamamlandığında çocuklarla bir senaryo oluşturulmuş ve canlandırma filmi çekilmiştir. Proje uygulama sürecinin bitiminde örneklem grubundaki öğretmen çocuklara son test uygulaması yapılmış; ayrıca ailelere çocukların hazırladığı canlandırma filmi ile ilgili bir gösterim düzenlenmiştir.

BULGULAR

Tablo1: Deney ve Kontrol Grubundaki Çocukların Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

	kontrol		deney	
cinsiyet	N	%	N	%
kız	6	50	8	53,3
erkek	6	50	7	46,7

Tablo 1'de araştırmaya katılan çocukların demografik özellikleri incelendiğinde; kontrol grubu çocukların % 53,3'ü kız, % 46,7'si erkek, deney grubu çocukların % 50'si kız, % 50'si erkek olduğu görülmektedir.
Aşağıda deney ve kontrol grubunda yer alan çocukların homojen dağılımlarına ilişkin tablo yer almaktadır.

Tablo 2: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Öğretmen Formu Geri Dönüşüm Öntest Puanlarının Mann-Witney U Sonuçları

grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	p
KONTROLöntest	12	11,88	154,50	63,500	,117
DENEYöntest	15	16,77	251,50		
Toplam	28				

Tablo 2'den görülebileceği gibi ölçme aracının deney ve kontrol gruplarının ön puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklar olmadığı anlaşılmıştır (U=63,500; p>0.05).

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarındaki Çocukların Çocuk Formu Geri Dönüşüm Öntest Puanlarının Mann-Witney U Sonuçları

grup	N	Mean Rank	Sum of Ranks	Mann-Whitney U	p
KONTROLöntest	12	16,38	196,50	61,500	,152
DENEYöntest	15	12,10	181,50		
Toplam	27				

Tablo 3'den görülebileceği gibi ölçme aracının deney ve kontrol gruplarının ön puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda istatistiksel olarak anlamlı farklar olmadığı anlaşılmıştır (U=61,500; p>0.05).

Yukarıda yer alan sonuçlar çalışma grubunda yer alan öğrencilerin (kontrol grubunda ve deney grubunda) geri dönüşüm öğretmen ve geri dönüşüm çocuk formları açısından homojen dağıldığını göstermektedir.

Bu nedenle her iki grupta burada yapılmış olan çalışmanın çalışma grubunu oluşturabilme niteliğindedir.

Aşağıda yer alan tablolar, kontrol ve deney gruplarının öntest ve sontest sonuçlarına yer vererek hazırlanmış olan aile katılımlı proje yönteminin çocuklara "geri dönüşüm" kavramının kazandırılmasındaki etkililiğini göstermektedir.

Tablo 4: Kontrol Gruplarındaki Çocukların Öğretmen Formu Geri Dönüşüm öntest-sontest Puanlarının Sonuçları

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Negative Ranks	2[a]	4,00	8,00	-2,232	,026
Positive Ranks	9[b]	6,44	58,00		
Ties	1[c]				
Toplam	12				

Tablo 4'ten anlaşılacağı gibi, kontrol grubunda öğrencilerin geri dönüşüm kavramına ilişkin bilgilerinin öğretmenler açısından ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (z=-2,232; p<0.26).
Elde edilen bulgular, kontrol çalışma grubundaki öğrencilerin geri dönüşüm kavramına ilişkin bilgilerinin öğretmenlerin düşüncelerine göre geliştiği yönündedir.

Tablo 5: Kontrol Gruplarındaki Çocukların Çocuk Formu Geri Dönüşüm öntest-sontest Puanlarının Sonuçları

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Negative Ranks	8[a]	5,62	45,00	-1,813	,070
Positive Ranks	2[b]	5,00	10,00		
Ties	2[c]				
Total	12				

Tablo 5'te görüldüğü gibi, kontrol grubunda öğrencilerin geri dönüşüm kavramına ilişkin bilgilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmamıştır (z=-1,813; p<0.70).

Elde edilen bulgular, kontrol çalışma grubundaki öğrencilerin geri dönüşüm kavramına ilişkin bilgilerinin uygulanan geleneksel programla gelişmediği yönündedir.

Tablo 6: Deney Grubundaki Çocukların Öğretmen Formu Geri Dönüşüm öntest-sontest Puanlarının Sonuçları

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Negative Ranks	1[a]	1,00	1,00	-3,352	,001
Positive Ranks	14[b]	8,50	119,00		
Ties	0[c]				
Total	15				

Tablo 6'da görüldüğü gibi, deney grubunda öğrencilerin geri dönüşüm kavramına ilişkin bilgilerinin öğretmenlerin düşüncelerine göre ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (z=-3,352; p<0.001).

Elde edilen bulgular, deney çalışma grubundaki öğrencilerin geri dönüşüm kavramına ilişkin bilgilerinin öğretmenlerin düşüncelerine göre de uygulanan aile katılımlı proje yöntemiyle geliştiği yönündedir.

Tablo 7: Deney Grubundaki Çocukların Çocuk Formu Geri Dönüşüm öntest-sontest Puanlarının Sonuçları

	N	Mean Rank	Sum of Ranks	z	p
Negative Ranks	1[a]	5,00	5,00	-3,142	,002
Positive Ranks	14[b]	8,21	115,00		
Ties	0[c]				
Total	15				

Tablo 7'de görüldüğü gibi, deney grubunda öğrencilerin geri dönüşüm kavramına ilişkin bilgilerinin ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunmuştur (z=-3,142; p<0.002).

Elde edilen bulgular, deney çalışma grubundaki öğrencilerin geri dönüşüm kavramına ilişkin bilgilerinin uygulanan aile katılımlı proje yöntemiyle geliştiği yönündedir.

SONUÇ

Araştırmada aile katılımlı proje yönteminin 60-72 ay grubundaki çocukların geri dönüşüm kavramını farketmelerini sağlamalarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aile katılımlı proje yönteminin kullanıldığı deney ve geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin "geri dönüşüm" kavramına yönelik programına başlamadan önce ve başladıktan sonra geri dönüşüm kavramına yönelik bilgilerini belirleyen ölçme aracının öğretmen ve öğrenci formları uygulanmıştır. Öğrencilerin bu testlerden aldıkları puanlara göre sıra ortalamaları ve sıra toplamları belirlenmiş, aradaki fark Mann-Whitney U ile ve Wilcoxon testleri ile sınanmıştır.

Araştırmanın sonucunda, aile katılımlı proje tabanlı öğrenme yaklaşımıyla hazırlanan geri dönüşüm programına katılan deney grubundaki çocukların geri dönüşüm kavramı kazanımının, kontrol grubundakilere göre daha fazla geliştiği ve programın etkili olduğu bulunmuştur. Şallı (2011) 48-60 aylık çocuklarla yaptığı proje tabanlı geri dönüşüm programında da benzer bulgular elde etmiştir.

Ergazakı, Zogza Ve Grekou (2009) 5-6 yaş grubundaki 28 çocuk ile biyolojik ayrışma süreci ve günlük atık yönetimi ile ilgili çalışma yapmışlardır. Araştırmalarında organik ve insan yapımı malzemelerin (a) ayrışma, (b) evde çöpe atılması ve oradan çöp kamyonuna aktarılışı (c) geri dönüşüm süreçleri ile ilgili yaşantılarına ilişkin

yarı yapılandırılış görüşme formu ile veri toplamışlardır. Bulguları sonucunda çocuklar tarafından söz konusu konunun daha iyi anlaşılmasını teşvik etmek ve çevreye karşı sorumlu günlük uygulamalar yapabilmek için bir öğrenme ortamı ve hedeflerinin belirlenmesinin önemini vurgulamışlardır.

Maral (1984), Korkmaz (2002), Yaman (2000), Saban (2003)'ın proje tabanlı öğrenme yaklaşımının eğitim ortamlarında kullanımının anlamlı şekilde katkısı olduğunu ve başarıyı arttırdığını belirten çalışmaları araştırmada elde edilen sonuçlarla uyum göstermektedir. Ayrıca Oktay ve Polat Unutkan (2003) da aile ile işbirliği veya daha yaygın kullanılan deyişle aile katılımının, okulöncesi eğitim programının önemli bir parçasını oluşturması gerektiğini ve kurumda verilen eğitimin devamlılığının, ailenin çocuğunu daha iyi tanıması, program konusunda bilgi sahibi olabilmesi vb. nedenlerle mutlaka planlı olarak yapılmasının önemini vurgulamaktadır.

Toprak'ın 2007 yılında yapmış olduğu araştırması ve İmar'ın 2008 yılında yaptığı araştırmasının da araştırmayla benzer sonuçları bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre; proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı öğrencilerin dersteki akademik başarıları geleneksel öğrenme yöntemlerinin kullanıldığı öğrencilerinin dersteki akademik başarılarından daha yüksek olduğu ve bu derse karşı tutumları ve başarıları arasında anlamlı bir fark bulunduğu saptanmıştır(Akt: Şallı, 2011).

Brooks (2004) aile katılımının çocuğun sosyalleşmesi ve akademik başarısı üzerindeki etkisini incelediği araştırmasında, aile katılımına yer verilmesinin çocukların sosyalleşmesini ve akademik başarısını artırdığı sonucuna varmıştır.

ÖNERİLER

Geri Dönüşüm kavramını temel alan aile katılımlı proje tabanlı program, çocukların her aşamasında yer aldıkları, canlandırma filmi geri dönüşüm kavramının pekişmesini sağlayan somut örneklerden biridir. Araştırmanın konusu itibari ile yapılan çalışma farklı bir yönü ile de fayda sağlamıştır. Aileler; çocuklarıyla birlikte sunumları hazırlarken bildikleri ancak uygulamaya koyamadıkları 'geri dönüşüm' ile ilgili uygulamaları, bu çalışmadan sonra daha bilinçli olarak uyguladıklarını ifade etmişlerdir. Bu tespit ile araştırma farklı bir boyutu ile ele alınarak, çevre duyarlılığının kazandırılmasına yönelik aile katılımlı proje çalışmaları gerçekleştirilebilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Anlak, Ş., Yılmaz, H. (2004). Kuramsal bakış açısıyla proje yaklaşımı. *Eurasian Journal of Educational Research*, *17*,17

Brooks,J,E.(2004). Family İnvolvement In Early Childhood Education:A deccriptive Study Of Family İnvolvement Approaches And Strategies In Early Childhood Classrooms. Diisertation Abstracts İnternational. 2890 A. UMI no.3142799

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
Davis, J. (1998). Young children, environmental education, and the future. *Early Childhood Education Journal, 26(2),* 117-123

Domka, L. (1998). Environmental Education at Pre-school Faculty of Educational Studies, Department of Ecological Education. Adam Mickiewicz University in Poznañ, POLAND, pp.258

Ergazakı, M. Zogza, V. Grekou, A. (2009) *From preschoolers' ideas about decomposition, domestic garbage fate and recycling to the objectives of a constructivist learning environment in this context* Rewiew of Math, Science and ICT Education Vol:3 No:1

Karmozyn, P., Scalise, B., Trostle, S. (1993). A Better Earth: *Let it Begin With me!* Childhood Education, v69, pp.225-230.

Köksal, E.A., Alpagut, B. (2004). *Okul Öncesi Fen Eğitiminde Cep Müzesine Bir Örnek*. Oya Ramazan, Rengin Zembat, Gülçin Güven, Özgür Şimşek, Kadriye Efe, Esin Dibek (Ed.), *1. uluslararası okul öncesi eğitim kongresi* (s.214). İstanbul: Ya-pa,

Oktay, A. (2005). Okul Öncesi Eğitimin Önemi ve Yaygınlaştırılması. Ayla Oktay, Özgül Polat Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular.* İstanbul: Morpa (s.11).

Oktay, A.ve Polat Unutkan, Ö. (2003) "Aile Katılımı", Erken ÇocukluktaGelisim ve Eğitimde Yeni Yaklasımlar, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları

Şallı,D.(2011). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı ile 48-60 Aylık Çocuklara Geri Dönüşüm Kavramının Kazandırılması* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Taşkın, Ö. , Şahin, B. (2008). Çevre kavramı ve altı yaş okul öncesi çocuklar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (23),* 1

Thomas, J.W, Ph.D. (2000). A Review of research on Project-based learning *The Autodesk Foundation 111. Mclnnis Parkway San Rafael,* California, USA, pp.18,35

Yılmaz, Y., Yılmaz, Y. (2005). Parametrik olmayan testlerin pazarlama alanındaki araştırmalarda kullanımı: 1995-2002 arası yazın taraması. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*, 3, 177-199.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:28 ISSN: 2146-9199

MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİMİN DÜNYADAKİ VE TÜRKİYE'DEKİ KONUMU

Canan Uçar
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Teknolojisi Bilim Dalı
inan.canan@hotmail.com

Yrd. Doc. Dr. Mehmet Arif Özerbaş
Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü
ozerbas@gazi.edu.tr

Özet

Bu çalışmanın amacı Mesleki ve Teknik Eğitimin Dünya'da ve özellikle Türkiye'deki konumunu araştırarak mesleki ve teknik eğitimde görevli öğretim elemanlarının mesleki ve teknik eğitimin ülkemizdeki mevcut durumu hakkındaki düşünceleri ve mesleki ve teknik eğitimde karşılaştıkları sorunlar üzerine görüşlerini belirlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yönteminden yararlanılmış olup araştırmanın örneklemini Ankara il merkezinde bulunan Gazi Üniversitesi Gazi Meslek Yüksekokulu ile Atatürk Meslek Yüksekokulunda görevli toplam 6 öğretim elemanından oluşmaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak için "standartlandırılmış açık uçlu görüşme formu" kullanılmış olup veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda mesleki ve teknik eğitimde revizyona gidilmesi ve öğretim elemanlarının mesleki ve teknik eğitimle ilgili şikayetlerinin önemsenmesi gerekliliği mesleki ve teknik eğitimde verimin artması açısından ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Mesleki ve teknik eğitim, Modüler Öğretim Programı, Modüler Eğitim Uygulamaları, Sektör.

THE POSITION OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING IN THE WORLD AND IN TURKEY

Abstract

The aim of this study is to determine the thoughts of academic staff in technical and vocational education upon the current state of technical and vocational in Turkey through the investigation of the state of vocational and technical education in the world, especially in Turkey. In this study, qualitative research method is used and totally six lecturers who Works at Gazi University,Gazi vocational schools and Atatürk Vocational school in the centre of Ankara constitute the sample of this research. As a means of collecting data '' standardized open-ended interview form'' is used and data is analyzed through the analysis of the content. At the end of the study it is presented that the efficiency of should be revised, the complaints of lectures about vocational and technical education should be considered and vocational and technical education should be improved in terms of efficiency.

Key Words: Vocational and technical education, Modular Education Program, Modular Training Applications, Sector.

GİRİŞ

Geçmişten günümüze Dünya'da söz sahibi olan ülkelerin ekonomilerinin güçlü olduğunu görmekteyiz. Ekonomileri güçlü ülkelerin dünyada söz sahibi olmaları, nitelikli insan gücünü yetiştirmede eğitimin özellikle de mesleki teknik eğitimin üstlendiği rolü 21.yüzyılın teknolojisi ile bütünleştirmesinden kaynaklanmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim en genel anlamda, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir (Şahinkesen, 1992: 691). "Mesleki ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumları", mesleki ve teknik eğitim alanında, diplomaya götüren orta öğretim kurumları ile belge ve sertifika programlarının uygulandığı her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim öğretim kurumlarıdır"

(Korkmaz ve Tunç, 2010:264 akt. MEB, 1986). Günümüzdeki mesleki ve teknik eğitim sistemine bakıldığında iki mesleki eğitim modeline rastlanmaktadır. Bu mesleki ve teknik eğitim modelleri tam zamanlı mesleki eğitim ve çıraklık eğitimi modelleridir(Anapa, 2008: 13,14 akt. TİSK, Türkiye' de ve Dünyada Mesleki Eğitim, Ankara, 1997: 65,66):

> *Tam zamanlı mesleki ve teknik eğitim modelinde eğitim okul içinde 8-10 yıllık zorunlu temel eğitime dayalı olarak verilmektedir. Zorunlu temel eğitim alındıktan sonra bazı gençler iş yaşamına yönlendirilirken, belirli başarıyı sağlamış gençler ise yükseköğretime yönlendirilmektedir. Aynı zamanda pahalı olan bu model okul donanımının sürekli olarak yenilenmesini de gerektirir. Diğer bir model olan çıraklık sisteminde ise devlet ve özel işletmelerin mesleki eğitim hususunda işbirliği yaptığı görülmektedir. Bazı Avrupa Birliği (AB) ülkeleri, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ve Japonya'da 8-10 yıllık zorunlu temel eğitimi tamamladıktan sonra bu eğitime başlanmaktadır. İkili sistem olarak da tanımlanan bu modelde okullarda teorik eğitim verilirken uygulama işyerlerinde yapılmaktadır. Gençler bazı günler işyerine giderken bazı günlerde okullarda eğitim görmeye devam etmektedir. Tam zamanlı mesleki teknik eğitim modeline ağırlık veren ülkeler Belçika, İsveç, Fransa ve İtalya iken; çıraklık eğitimi modeline Almanya, İsviçre, Danimarka ve Avusturya gibi ülkeler ağırlık vermektedir. Bunun yanı sıra ABD, Hollanda ve İngiltere gibi her iki modele ağırlık veren ülkeler de bulunmaktadır.*

Dünyada mesleki ve teknik eğitim sistemleri incelendiğinde Avrupa Birliği, ABD, Japonya ve Avustralya gibi gelişmiş ülkeler arasında önemli ölçüde farklılıklar olduğu görülmektedir. Avrupa Birliğinin itici gücü olarak da anılan üç büyük ekonomisi Almanya, Fransa ve İngiltere'dir. Bu üç ülke arasında da mesleki ve teknik eğitim sistemleri açısından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Asya kıtası ele alındığında Türkiye, İsrail, Kore ve Ürdün göreli olarak mesleki ve teknik eğitimde kayıtlı öğrenci sayısını 1970'lerden itibaren önemli ölçüde artırmış olan ülkeler arasındadır (MEB Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2006: 5 akt.Keating, Medrich, Volkoff, ve Perry, 2002). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı'nın Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (METEM) Olarak Yapılandırılan Ortaöğretim Kurumlarının Değerlendirilmesi Araştırması'na göre (2006);

> *Avrupa Birliği'nin en önemli ekonomik gücü olan Almanya'yı mesleki ve teknik eğitim sistemleri açısından diğer ülkelerle kıyaslarsak Almanya'da tam zamanlı meslek okulları çıraklık okulları gibi yaygın değildir. Tam zamanlı meslek okulları en azından orta büyüklükteki kentlerde yer almaktadır. Küçük yerleşim birimlerindeki bireyler bu okullara toplu taşıma araçlarını kullanarak gidip gelmektedirler. Bazı meslek okullarında öğretmen/eğitimciler için yatılı kalma olanağı vardır. Ayrıca, özürlüler için kırsal kesimlerde yatılı meslek okulları bulunmaktadır (Foster, 2005). Almanya'da meslek okulları dikey olarak genelde temel ve uzmanlaşma olarak adlandırılan iki bölüme ayrılmaktadır. Birinci bölüm, okulun ilk yılını kapsamaktadır ve tam zamanlı olarak meslek öncesi eğitim olarak ya da "dual" sistemde yarım zamanlı olarak tamamlanabilmektedir (Arnold ve Münch, 1996). Almanya'da mesleki ve teknik eğitim "ikili" (dual) ya da çıraklık sistemiyle olan ilişkisine göre tanımlanır. Diğer ülkelerde ise, mesleki ve teknik eğitim kurumsal olarak ya sistemin üniversiteye yönelik olmayan okul sonrası programlarla ya da üniversiteye giden yolu göreli olarak ne derecede kapatmasına bağlı olarak tanımlanır. Fransa gibi bazı Avrupa ülkelerinde akademik, teknik ve mesleki eğitim arasında bir ayrım yapılmamaktadırlar (Keating ve ark., 2002).*
>
> *Japon mesleki teknik eğitim sistemi 2. Dünya Savaşı sonrasında Almanya mesleki teknik eğitim sistemi örnek alınarak oluşturulmuştur. Günümüzde bu iki mesleki ve teknik eğitim sistemi dünyada en başarılı uygulamalar arasında gösterilmektedir (Aypay, 2003). Japonya'da 9 yıllık zorunlu eğitim sonrası öğrenciler ortaöğretimde genel ve teknik eğitim olarak ikiye ayrılırlar. Teknik okullardan mezun olan öğrenciler 2 yıllık meslek yüksek okulları ya da ileri meslek kurslarına devam edebilirler. Liseler öğrencilerin devam etme durumuna göre 3 yıl süren tam, 4 yıl süren yarım ve uzaktan eğitim olmak üzere üç gruba ayrılmaktadır. Çoğu genel lise akademik konulara ek olarak bir meslek programı seçebilmektedirler. Öğrenci sayıları yalnızca akademik*

program uygulayan liselerde % 40 iken, yalnız mesleki eğitim veren liselerde % 24 dolayındadır. Ancak, liselerin % 60'ı öğrencileri yükseköğretime hazırlamaktadır (Şimşek, 1999).

ABD'de 1. sınıftan 12. sınıfa kadar eğitim finansmanını kamu sağlamaktadır. Bu eğitim parasız olarak sağlanmaktadır. Eğitim sistemine 6 yaşında giren bir öğrenci 18 yaşında mezun olmaktadır. Ancak, mesleki eğitim lise eğitimine kadar (9.-12. sınıflar) başlamamaktadır. Eyaletlere ve eyaletlerin eğitim sistemine bağlı olarak, öğrenciler ortaöğretim düzeyinde meslek eğitimi almak için birkaç seçeneğe sahiptir. Bu 9., 10., 11. hatta bazen yalnızca 12. sınıfta olabilmektedir. Bu programlar genellikle öğrencileri şu seçeneklerden birine hazırlamaktadır.

1) Meslek yüksekokullarına devam etmek,

2) Diğer yükseköğretim kurumları ve çıraklık eğitimine gitmek (McQuay, 2001).

Meslekî ve teknik eğitimin kendi içinde iki kısma ayrılarak yönetilmesinin bir örneği Almanya'da bulunan sistemdir. Almanya mesleki teknik eğitim sistemindeki öğrenciler 14 yaş dolayında istihdam öncesi ve sürekli mesleki teknik eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Mesleki konularda öğrenim gören öğrenciler genel olarak "genel mesleki" olarak tanımlanır ve genellikle göreli olarak erken sayılabilecek bir yaşta iş gücüne, çıraklık eğitimine ya da lise düzeyinde mesleki teknik eğitim kurumları ve sonra da yükseköğretime katılır (Keating ve ark., 2002). Almanya'da eyaletlere göre farklılıklar olmakla birlikte, dokuz yıllık eğitim sonunda mesleki eğitime başlanmaktadır. Süresi 1–4 yıl arasında olan tam zamanlı meslek okulları yaygın değildir. Meslek eğitimi alanların neredeyse tamamı (% 90) çıraklık eğitimi sistemiyle yetişmektedir. Bu okullar 2–3,5 yıl arasında değişen çıraklık eğitimine hazırlık niteliğindedir. Bu meslek okulları mezunları için çıraklık süresi yarı yarıya kısalmaktadır. Çıraklık süresince, 18 yaş altındaki öğrenciler haftada bir gün okulda teorik eğitimle desteklenmektedir (Şimşek, 1999). Reffe (1993) zorunlu eğitim sonrası mesleki eğitimi: 1) Hizmeti sunan (provider-based), 2) İş temelli (work-based), 3) Karışık (mixed) olmak üzere üçe ayırmaktadır (Akt: Keating ve ark., 2002). Bu sınıflama hangi düzeyde beceri kazandırılacağı ve beceri kazandırma işleminin nerede yapılacağı ile ilgilidir. Hizmeti sunan temelli sistemler işçilere giriş düzeyinde beceri kazandırmaktadır. İş temelli sistemler bu sorumluluğu endüstri ya da iş yerine bırakırlar. Karışık sistemler ise bu ikisinin bileşimini kullanmaktadır. Mesleki eğitim sistemlerinde öğrencilerin izleyebileceği üç ayrı seçenek bulunmaktadır.

Gelişmiş ülkeler, bireylere verilen mesleki ve teknik eğitimde bireylerin teknolojiyi anlayıp kullanabilecek temel becerilere, iletişim ve problem çözme becerilerine ve işbirliği içinde çalışabilecek disipline sahip olmasına önem vermektedirler. Türkiye'de bugün verilen mesleki ve teknik eğitimde Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'nın(2007-2013) önemi büyüktür. Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı'na (2006) göre meslek yüksek okulları ile mesleki ve teknik ortaöğretim kurumları arasında program bütünlüğünün bulunmaması, mesleki ve teknik eğitim programlarının işgücü piyasasının taleplerine uygun olarak güncellenememesi sonucu mesleki ve teknik eğitim mezunlarının istihdamı artırılamamakta ve mezunların mesleki eğitime olan talebi azalmaktadır. Bu nedenle planda mesleki ve teknik eğitimde modüler ve esnek bir sisteme geçileceği, yükseköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitimin program bütünlüğünü esas alan tek bir yapıya dönüştürüleceği, mesleki eğitimde, nitelikli işgücünün yetiştirilmesinde önemli yeri olan uygulamalı eğitime ağırlık verileceği belirtilmiştir. Mesleki eğitim sisteminin, öğrencilere ekip halinde çalışabilme, karar verebilme ve sorun çözebilme, sorumluluk alabilme gibi işgücü piyasasının gerektirdiği temel becerilere sahip öğrenci yetiştireceği vurgulanmıştır (Dokuzuncu Kalkınma Planı, 2006:40).

Yakın zamanda Türkiye ile Avrupa Birliği arasında 2000 yılında imzalanan "Türkiye'deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi" (MEGEP) anlaşması kapsamında eğitim programlarında yer alan modüller Türkiye'nin istihdam ihtiyaçlarına göre, genç işgücünü nitelikli eleman olarak sektörün talebine cevap verecek şekilde yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Proje kapsamında mesleki eğitim alanındaki yeni oluşum ile meslek okullarındaki programlarda modüler sistem uygulamasına geçilmiştir. Kocatürk'e (2006) göre bu sistem ile düzeylere ve ders kümelerine göre genel eğitim, mesleki eğitim, uygulamalı eğitim, zorunlu, seçmeli dersler gibi oluşturulan her modül sonunda, öngörülen gereklilikleri ve yeterlilikleri yerine getiren öğrencilere sertifika verilmesi, yeterli sayıda sertifika kazanan öğrencilere de diploma verilmesi öngörülmüştür. Yeniden oluşumun

diğer bir ayağını oluşturan modüler programların çıktılarının değerlendirildiği"yeterlilikler sistemi", bir öğrencinin, bir eğitim aşamasını tamamladığını, kapsamlı bir eğitim/öğretim programını tamamladığını, bir dizi temel ve aktarılması mümkün (transfer edilebilir) beceri edindiğini, bir meslekte ya da çalışma rolünde beceri gösterdiğini, bir mesleği yapma hakkının kendisine verildiğini göstermektedir (Altın, 2007: 147). MEGEP kapsamında programlar, uluslararası meslek sınıflandırması doğrultusunda, meslek standartları, eğitim standartları ve meslekî yeterliklere göre hazırlanmıştır. Türkiye'de MEGEP 2004-2005 eğitim ve öğretim yılından itibaren pilot okullarda uygulanmaya başlanmış ve 2006-2007 eğitim ve öğretim yılı itibariyle tüm meslekî ve teknik eğitim kurumlarında kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Mesleki ve teknik eğitimin programlarındaki değişikliklerin yanı sıra mesleki ve teknik eğitim alanında kurumsal ve yasal değişiklikler gerçekleşmiştir. AB'ye üyelik sürecinde mesleki eğitim ve öğretim alanında kurumsal yenilikler yapılmıştır. AB Topluluk Programlarına katılımında sorumluluk üstlenecek Ulusal Ajans ve bir mesleğin başarılı olarak yürütülmesi için gerekli standartları belirleyen Mesleki Yeterlilik Kurumu oluşturulmuştur. Ulusal ajans ile topluluk programlarının tanıtılması, koordinasyonu ve yürütülmesini sağlamak üzere hukuki alt yapısının oluşturulması istenmiştir. Mesleki Yeterlilik Kurumu ise, ulusal meslek standartlarının belirlenmesiyle programlar arasında denklik sağlanması, belgelendirme ve sertifikalar sisteminin yürütülebilmesi için kurulmuştur(Anapa, 2008:117). Ulusoy'a(2004) göre mesleki ve teknik eğitim sistemine göre yetişen öğrenci sayısını arttırmak ve öğrencilerin mezun olduktan sonra sektöre uyumunu kolaylaştırmak için okul-işletme arasında işbirliğine önem verildiğini gösteren 3308 sayılı kanun yürürlüğe girmiştir. 3308 sayılı kanun; çıraklık, örgün ve yaygın mesleki ve teknik öğretim kurumlarında işgücünün mesleki eğitimi için üç temel yaklaşımı benimsemiştir. Bu yaklaşımlar şunlardır:

· Çıraklık eğitimi (İkili eğitim sistemi)
· Tam ve yarı zamanlı okul sistemi
· Yaygın Meslek Eğitimi (Meslek Kursları)

Ülkemizde mesleki ve teknik eğitimin gelişmesi için eğitim–öğretim programlarında, kurumsal yapıda ve yasal anlamda değişiklik yapılmıştır. Milli Eğitim İstatistiklerine bakıldığında yıllar geçtikçe mesleki ve teknik eğitim okullarına talep artışı olduğu görülmektedir (Tablo 1).

Tablo 1. Okul Türü ve Öğretim Yılına Göre Okul/Birim, Öğretmen, Öğrenci ve Mezun Olan Öğrenci Sayısı (Number of schools / units, teachers, students and graduates by type of school and educational year)

OKUL TÜRÜ Type Of School	**ÖĞRETİM YILI Educational Year**	**OKUL / BİRİM School / Unit**	**ÖĞRETMEN Teacher**	**ÖĞRENCİ Student**	**MEZUN Graduate**
	2004/'05	3877	74 405	1 102 394	211 323
Mesleki ve teknik					
ortaöğretim	2005/'06	4029	82 736	1 882 637	235 219
	2006/'07	4244	84 276	1 244 499	263 726
(Vocational	2007/'08	4450	84 771	1 264 870	108 235
and technical	2008/'09	4622	88 924	1 565 264	182 450
secondary	2009/'10	4846	94 966	1 819 448	263 416
Education)	2010/'11	5179	104 327	2 072 487	314 448
	2011/'12	5501	113 098	2 090 220	-

(**Kaynak:** Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012)

Tablo 1'de görülen mesleki ve teknik eğitim okullarına olan talebin yıllar geçtikçe artmasını Koç Holding'in hazırlamış olduğu 'Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi (2012)'nde de görmekteyiz. Analize göre 2000'lerden bu yana mesleki ve teknik ortaöğretimin ağırlığının artırılması önemli bir politika hedefi olarak belirlenmiştir. Ayrıca, mesleki ve teknik ortaöğretimin niteliğinin artırılması için Avrupa Komisyonu tarafından da desteklenen önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu çalışmaların yanı sıra, özel sektör ve sivil toplum tarafından da mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına olan ilgiyi artırmaya yönelik projeler yürütülmektedir.

Geçmiş dönemde mesleki ve teknik eğitimin en önemli sorunlarından biri olarak tartışılan mesleki ve teknik ortaöğretimi bitiren öğrencilerin karşılaştığı katsayı farkı problemi idi. Katsayı probleminin kalkması ile mesleki ve teknik ortaöğretim öğrencilerinden beklenen başarının gelmediği 2012 yılı üniversite yerleşme sonuçlarından da belli olmaktadır. 2012 yılında geçen yıllarda olduğu gibi meslek lisesi öğrencileri, lisans programlarına yerleşme oranında alt sıralarda yer aldı. Öyle ki 192 bin 596 endüstri meslek lisesi mezunundan sadece 3 bin 570'i lisans programına yerleşebilirken yani yüzde 1.8 oranında bir başarı gösterebilirken, 65 bin 705 teknik lise mezunundan 8 bin 939'u dört yıllık lisans programlarına girebildi. Pek çok meslek lisesinin başarı oranı yüzde 4 ile 7 aralığında kaldı (http://gundem.milliyet.com.tr/katsayi-kalkti-ama-basarigelmedi/gundem/gundemdetay /19.08.2012/1583185/default.htm).

Mesleki ve teknik ortaöğretimde beklenen başarının gelmemesinin nedeni fiziksel altyapının artan talebi karşılayamamasıdır. Koç Holding'in hazırlamış olduğu 'Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi'ne göre (2012); 2010-2011 öğretim yılı itibarıyla, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında öğretmen başına 18, derslik başına ise 38 öğrenci düşmektedir. Derslik başına düşen öğrenci sayısındaki keskin artış, 2009 yılında ortaöğretim için sadece 1.720 sınıf yapılmasıyla açıklanabilir. Oysa ki, Eğitim İzleme Raporu 2008'de de belirtildiği gibi, ortaöğretimde okullaşma % 90'a çıktığında derslik başına düşen öğrenci sayısının her ilde en çok 30 olması için 75-80 bin dersliğe gereksinim duyulmaktadır. Ayrıca, önümüzdeki üç yıl içinde genel liselerin bir kısmının Anadolu lisesine, geri kalanının imam hatip liseleri dahil olmak üzere mesleki ve teknik liselere dönüştürülecek olması, üniversiteye girişte katsayı uygulamasındaki değişiklikler ve dolayısıyla mesleki ve teknik ortaöğretime artan talep, derslik başına düşen öğrenci sayısını daha da yukarıya çekecektir. Bu durum öğrenme ve öğretme süreçlerinin olumsuz biçimde etkilenmesine neden olabilir.

Ayrıca mesleki ve teknik ortaöğretimi bitirenlere verilen sınavsız Meslek Yüksek Okullara geçiş hakkının özellikle Meslek Yüksek Okullarındaki öğrenci artışına sebep olması ve öğrenci artışının bu kurumlardaki alt yapı, fiziki mekan, donanım ve öğretim elemanı ihtiyaçları sorunlarını da ortaya çıkarması Meslek Yüksek Okullarındaki eğitimin kalitesi üzerine mesleki ve eğitim alanında ilgili çevrelerin tartışma konusu olmuştur. Türkiye'de ilk mesleki-teknik yüksek öğretim kurumu 1937 yılında kurulmuştur ve 1941 yılında da mezun vermiştir. Günümüze bakıldığında 13.11.2009 tarih ve 27405 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan 2009/15546 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile bazı yükseköğretim kurumları bünyesinde bulunan teknik eğitim fakülteleri, mesleki eğitim fakülteleri, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri, ticaret ve turizm eğitim fakülteleri ile Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesinin kapatılmasına ve aynı yükseköğretim kurumlarına bağlı olarak yeni fakülteler kurulmasına karar verilmiştir. Bu kararname ile 21 teknik eğitim fakültesi kapatılarak yerine teknoloji fakültesi kurulmuştur. Türkiye'de 2011-2012 Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistiklerine göre 5456'sı resmi ve 45'i özel olmak üzere toplam 5501 mesleki ve teknik lise bulunmaktadır. 2011-2012 Milli Eğitim Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistiklerine göre; 593 Endüstri Meslek Lisesi, 518 Anadolu Teknik Lisesi, 481 Teknik Lise, 424 Anadolu Meslek Lisesi, 153 Meslek Lisesi, 360 Ticaret Meslek Lisesi bulunmaktadır. 2011-2012 eğitim öğretim yılı itibariyle Mesleki Eğitiminde 235, Teknik Bilimlerde 2509 öğretim elemanı görev yapmaktadır.

Yukarıda verilen bilgiler kapsamında bu araştırmanın amacı, mesleki ve teknik eğitimde görevli öğretim elemanlarının mesleki ve teknik eğitimin ülkemizdeki mevcut durumu hakkındaki düşüncelerini ve mesleki ve teknik eğitimde karşılaştıkları sorunlar üzerine görüşlerini ortaya çıkarmaktır.

YÖNTEM

Bu araştırma, mesleki ve teknik eğitimde görevli öğretim elemanlarının mesleki ve teknik eğitimin ülkemizdeki mevcut durumu hakkındaki düşünceleri ve mesleki ve teknik eğitimde karşılaştıkları sorunlar üzerine görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır. Nitel araştırmalar katılımcıların bakış açılarını ve anlam dünyalarını, duygu ve düşüncelerini derinlemesine ortaya çıkarmayı amaçlar (Kuş, 2003: 87).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni; Ankara ili merkezinde Gazi Üniversitesi ve Gazi Üniversitesine bağlı Atatürk ve Gazi Meslek Yüksekokulları'nda görevli öğretim elemanlarından oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden "kolay ulaşılabilir durum örneklemesi" kullanılmıştır. Patton'a göre amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir(Yıldırım ve Şimşek,

2000:96 akt. Patton, 1987:69). Araştırma evreni ulaşılabilir olduğundan, örneklem olarak tüm evren alınmıştır. Araştırmanın örneklemi 2012-2013 eğitim öğretim yılı güz döneminde Gazi Üniversitesi Teknoloji Fakültesinde görevli üç profesör, iki doçent ve Atatürk Meslek Yüksekokulunda görevli bir öğretim görevlisinden oluşmaktadır. Örnekleme alınacak öğretim üyeleri belirlenirken unvanı, cinsiyeti, bölümü ve mezun olduğu kurum türü dikkate alınmıştır. Örneklemle ilgili bilgiler Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubu ve Özellikleri

Öğretim Üyesi	Unvanı	Cinsiyeti	Bölümü	Mezun Olduğu Kurum
K 1	Prof. Dr.	Erkek	Tesviye Öğretmenliği	Yüksek Teknik Öğretmen Okulu
K 2	Prof. Dr.	Erkek	Ağaç İşleri Endüstri Eğitimi Böl.	Teknik Eğitim Fakültesi
K 3	Prof. Dr.	Erkek	Makine Eğitimi Bölümü	Teknik Eğitim Fakültesi
K 4	Doç. Dr.	Erkek	Talaşlı Üretim Bölümü	Teknik Eğitim Fakültesi
K 5	Doç. Dr.	Erkek	Metal Eğitimi Bölümü	Teknik Eğitim Fakültesi
K 6	Öğr. Gör.	Erkek	Otomotiv Eğitimi Bölümü	Teknik Eğitim Fakültesi

Veri Toplama Araçları

Araştırmada "Standartlaştırılmış Açık Uçlu Görüşme" yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşım, "dikkatlice yazılmış ve belirli bir sıraya konmuş bir dizi sorudan oluşur ve her görüşülen bireye bu sorular aynı tarzda ve sırada sorulur"(Yıldırım ve Şimşek, 2000:96 akt. Patton, 1987:112). Görüşme formunda bulunacak sorular mesleki ve teknik eğitimde görevli öğretim elemanlarının; mesleki ve teknik eğitimin ülkemizdeki mevcut durumu hakkındaki düşüncelerini ve mesleki ve teknik eğitimde karşılaştıkları sorunları irdelemeye yönelik kolay anlaşılabilen, açık uçlu , ayrıntılı ve açıklayıcı yanıtın verilebilmesi için farklı türde sorulardan hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi; verilerin yazılı hale getirilmesi ve çözümlenmesi olarak iki aşamadan oluşmaktadır. Verilerin yazılı hale getirilmesinde görüşme yapılan kişilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar; not alma ve ses kaydıyla yoluyla alınmış ve sonra bu yanıtlar tekrar yazılı hale getirilmiştir. Mesleki ve teknik eğitimde görevli öğretim elemanlarına yöneltilen standartlandırılmış açık uçlu sorular içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

BULGULAR

Soru 1: "Mesleki ve teknik eğitim öğretim programları hakkında ne düşünüyorsunuz?"

Katılımcıların Soru 1'e verdikleri cevapların üç ana başlık altında toplandığı görülebilir. Bunlar; *"Programın Güncelliği"*, *"Programın Olumlu Yönleri"* ve *"Programın Olumsuz Yönleri"*dir. Her katılımcı programın güncellenmesi gerekliliğini savunmuştur. Programın olumlu yönleri incelendiğinde, katılımcılardan iki tanesinin *"Programların yapılanması için günümüzde birçok çalışma var"* cümlesi ile modüler öğretim programının çalışmalarla desteklendiğini vurgulamıştır. Programın olumsuz yönleri incelendiğinde, iki katılımcı *"Modüler öğretim programı uygulamasında yanlışlıklar var"* cümlesi ile modüler öğretim programı uygulamasından şikâyetçi olmuştur.

Soru 2: "Mesleki ve teknik eğitim'in yapıldığı ortamlar ve kullanılan materyaller nasıl olmalıdır?"

Katılımcıların Soru 2'ye verdikleri cevapların üç ana başlık altında toplandığı görülebilir. Bunlar; *"Uygulamalı Eğitim"*, *"Maddi İmkân"* ve *"Teknoloji Kullanımı"* olarak üçe ayrılmıştır. Mesleki ve teknik eğitimin yapıldığı ortamlar ve kullanılan materyallerin nasıl olması gerektiğinden yola çıkarak *"Uygulamalı Eğitim"* kategorisinde

üç katılımcı *"Modüler öğretim programına göre uygulamalı eğitim için gerekli ortamlar yok"* cümlesi ile mesleki ve teknik eğitimin verildiği ortamlardan şikâyetçi olmuştur. *"Maddi İmkân"* kategorisinde katılımcıların farklı değerlendirmeleri olmakla katılımcılardan iki tanesi *"Maddiyat nedeniyle altyapıda sıkıntı var"* cümlesi ile birlikte genelde okullarda maddi imkânsızlıklar nedeniyle altyapı eksikliğinden şikâyetçi olmuşlardır. İki katılımcı da *"Öğrenciler işletmelere yönlendirildi"* cümlesi ile okul-sanayi işbirliği sayesinde öğrencilerin bazı araç gereçleri sanayide gördüğünü savunmuştur. Altyapı sıkıntısından bahseden K4 katılımcısının şu sözleri dikkat çekicidir:

"Altyapının şu anda uygulamalı eğitime müsait olmadığını tartışmaya bile gerek yok. Kesin, net , şu anda hedeflenen uygulamalı eğitimin %10'unu bile sağlayamıyor. Meslek lisesinin durumu birçok üniversitenin bile önünde; çünkü meslek liselerinde o alanda icra edebilecekleri atölye ve altyapıyı Milli Eğitim hazır alıyor, kuruyor ondan sonra bölüm açılıyor. Üniversitelerde böyle bir durum söz konusu değil; artı üniversitelerde YÖK'ün bütçesiyle sizin altyapı oluşturma şansınız yoktur. Cihaz alma şansınız yoktur. Çok az; ancak projelerle sağlanabilir."

"Teknoloji Kullanımı" kategorisinde K2, K5 ve K6 katılımcılarının sırasıyla şu sözleri dikkat çekicidir.

K2 katılımcısı: *"Bilişimin çok hızlı ilerlemesi makineleşmede çok ciddi ilerlemeler kaydetmiştir. Bu yüzden eğitim ortamları ve teknoloji net olarak kullanılmalı sektörün hızlı gelişimine ayak uydurabilmeli ve sektörle daha fazla birliktelik sağlanarak amacına uygun eğitim verilmelidir."*

K5 katılımcısı: "*Atölye ortamlarına bakarsak mesleki ve teknik eğitim pahalı bir eğitim. Çok pahalı olan cihazlar var. Örneğin; 1cihaz 1 milyon dolar. Bu rakamlara ulaşmış cihazların sürekli alınması doğru değil. Bunun için ARGE merkezleri kurulur ya da öğrenci ASELSAN'a vb.'ne staja gönderilir. Öğrencilerin yaz stajı ve artı bir sömestr sanayideki işletmelerde birebir çalışıp katkı sağlayarak teknolojinin en üst düzeyinde eğitim aldıklarını biliyorum."*

K6 katılımcısı: "*Görsel olarak sunum ve videolarla desteklenemezse öğrenciler için anlaşılması zor, hayal ve sadece kafalarında kurguladıkları şekillerle anlatılması oldukça güç olacaktır."*
Soru 3: "Mesleki ve teknik eğitim veren okulların sanayi ile işbirliğinin nasıl olması gerekir?"

Katılımcıların Soru 3'e verdikleri cevaplara göre her katılımcı tek kategori olan *"Okul-Sanayi İşbirliği"* kategorisinde farklı değerlendirmelerde bulunmuştur. Bu değerlendirmelerden en dikkat çekici K1, K3 ve K4 katılımcılarının söyledikleridir.

K1 katılımcısı: *"Çıraklık ve Mesleki Eğitim Yasası okul-işletme işbirliğini öngörüyor. Bu yasa pratik eğitimin işletmelerde yapılmasını sağlar. Öğretmenlerde kendilerinin daha az kullandığı makineleri burada görme ve tanıma imkanına sahiptirler. Teorik eksiklikler işletmelerde gideriliyor."*

K3 katılımcısı: *"Özel sektörün mesleki teknik eğitime destek vermesi ve kendi ihtiyaçlarına uygun okulları olması. Mesleki teknik eğitimin burslarla desteklenip özelleşmesi ve iş garantili olması gerekir. Yabancı dil öğretmelidir. ASO (Ankara Sanayi Odası) ve Sincan Organize Sanayinin bu konu ile ilgili cazip projeleri var. Örnek 2-3 ay girişimcilik dersi kursları veriliyor ve iş fikirleri yarışması açılıp en başarılı olanlara destek veriyor. Geri dönüşler daha yeni yeni yaşanıyor. Bu girişimcilik programları devam etmeli ve yaygınlaşmalı."*

K4 katılımcısı: *"Şimdi şöyle bir düşünelim: basit bir örnek vereyim bir dişli tasarımdan bahsedeceksiniz bu dişli tasarımı teorik ortamda ya da simülatör ortamında da bilgisayar ortamında anlatma yerine bizatihi onun tasarlandığı üretildiği kalibrasyondan geçtiği, ölçüldüğü hem kalite hem boyut toleranslarından geçtiği bir ortamda imal edildiği ortamda hem görecek hem de onun hesaplamalarını yapacak problemlerin ve onun çözümlerinin bire bir göreceği için çok daha anlamlı olacaktır. Bu bütün alanlar için örneğin bir otomotiv bölümü düşünün: şimdi motoru görmeden mezun ediyorsunuz ya da anlatıyorsunuz. Kağıt üzerinde anlatmayla elini yağın içine sokup cıvataları söküp parçaları söküp montaj yapıp tekrar sökmesi söküp tekrar montaj yapması çalıştırması test etmesi bu kaliteli daha anlamlı olmaz mı? Öğrenci orada ne yapacak hazır arızalı gelmiş bir makineyi ya da bir motoru ya da bir otomotivi her neyse sökecek tamir edecek takacak ve gidecek. Onun*

çalışmama olmama gibi bir şansı var mı? Sonuçta işi teslim edeceksiniz. Mecburen sektörün içinde işi hakkıyla öğrenecek ve detayları görecek."

Soru 4: "YÖK ve KOSGEB sanayi işbirliğinden haberiniz var mı? Bu konuda ne düşünüyorsunuz?"

Katılımcıların Soru 4'e verdikleri cevapların üç ana başlık altında toplandığı görülebilir. Bunlar; *"İşbirliğinden Haberdar Olma"*, *"İşbirliğinin Gerekliliği"* ve *"Girişimcilik Dersleri"* olarak üçe ayrılmıştır. Analiz sonucunda üç katılımcının YÖK ve KOSGEB işbirliğinden haberi olduğu fakat ayrıntısını bilmediği, diğer üç katılımcının ise yine YÖK ve KOSGEB işbirliğinden haberi olduğu ve ayrıntısını bildiğini görmekteyiz. Ayrıntısını bilen K3, K4 ve K5 katılımcıları şu sözleri ile dikkat çekmektedir.

K3 katılımcısı: "*KOSGEB'de girişimcilik projeleri var. 2-3 ay girişimcilik dersi kursları veriliyor ve iş fikirleri yarışmaları açılıp en başarılı olanlara destek veriyor. Geri dönüşleri daha yeni yeni yaşanıyor. Bu girişimcilik programları devam etmeli ve yaygınlaşmalı. Öğrenciler teşvik edilmeli. Sadece devlet kaynaklı istihdam akılcı bir çözüm değil. Öğrencilerin bakış açısını değiştirecek tutum ve davranışta olan programlar olmalı."*

K4 katılımcısı: *"Şu anda ülkemizin yeni politikası KOSGEB üzerinden sanayi bakanlığı üzerinden özellikle Tübitak üzerinden üniversite sanayi işbirliği geliştirmek adına birçok proje ortaya koydu. Bu projede hem üniversitelerin hem akademisyenlerin öğrencileriyle çalışması sırasındaki yaptığı uygulamaları sanal ya da teorik uygulamalar yerine endüstrinin problemleri üzerine sanayinin bizatihi problemleri üzerine yoğrulursa bir Arge çalışmasını yapacak evet yapacak Arge altyapısı olmayan projelere zaten destek vermiyor. Bunu yapacak ama uygulanabilir Arge. Yani sonuçta nihai bir çıktısı olan bir işle uğraşacak. İkincisi yetişen bir öğrenci bizatihi gerçekleşen bir ürün üzerine bir problem üzerine yoğunlaştığı için proje kültürüne sahip olacak. Endüstri tarafına baktığımızda ise halihazırda yapmış olduğu o güne kadar derme çatma yöntemlerle alışılagelmiş rutin imalatların dışında işin içine biraz daha bilimsel tekniği geliştirilmiş Argesi olan ya süreci geliştirecek ya ürünü geliştirecek yeni bir iş ortaya koyacak."*

K5 katılımcısı: *"Mantık olarak çok güzel. Bu işbirliği mesleki ve teknik eğitimin bu dönemki ayağı. Bu işbirliği Türkiye'deki ehil kişilerce yürütülmezse kaynaklar amacına ulaşmayabilir. %30'u dahi ulaşsa yine de faydalıdır. Hiç başlamamak doğru mantık değil. Bir yerden başlayıp adım atmak önemlidir*."

Bütün katılımcılar YÖK ve KOSGEB sanayi işbirliğine gerekli olduğunu savunmaktadır. Sadece iki katılımcı "Girişimcilik Dersleri" hakkında yorum yapmıştır. K1 ve K3 katılımcılarının şu sözleri dikkat çekicidir.

K1 katılımcısı: *"Ayrıntısını bilmiyorum; fakat " Girişimcilik" hocaların vereceği bir ders değil. Öğrenciler ya hazır bir işletmede çalışır ya da kendi işini kurar. Kendi işini kurmak girişimci olmak demektir. Girişimci olmak sadece üretimi bilmek değil krediyi bilmek demektir. Uygun kredi nasıl alınır bilmek gerekir. Uygun işyeri açmak ve hammadde satın almak, pazarlamada danışmana ihtiyaç var. Deneyimler birden kazanılmadığı için yeteri kadar iş kurup batırmış deneyimli kişilere ihtiyaç var. Üniversitelerde bu işi kolaylaştırmak için "Teknoparklar" var."*

K3 katılımcısı: *"Girişimcilik" dersleri bizim fakültede Teknik İletişim dersinin bir modülü. Girişimcilik öğrencilerin kendi çabasıyla geçinen kişiler olması için çabalıyor. Bazı bölümlerde seçmeli oldu. KOSGEB' de girişimcilik projeleri var. 2-3 ay girişimcilik dersi kursları veriliyor ve iş fikirleri yarışmaları açılıp en başarılı olanlara destek veriyor. Geri dönüşleri daha yeni yeni yaşanıyor. Bu girişimcilik programları devam etmeli ve yaygınlaşmalı. Öğrenciler teşvik edilmeli. Sadece devlet kaynaklı istihdam akılcı bir çözüm değil. Öğrencilerin bakış açısını değiştirecek tutum ve davranışta olan programlar olmalı."*

Soru 5: "Mesleki ve teknik eğitim veren kurumlarda görevli öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının karşılaştığı sorunlar nelerdir?

Katılımcıların Soru 5'e verdikleri cevapların üç ana başlık altında toplandığı görülebilir. Bunlar; *"Ders Ücreti"*, *"Teknolojinin Takibi"* ve *"Modüler Eğitim"* olarak üçe ayrılmıştır. *"Ders Ücreti"* kategorisinde K1, K3 ve K4 katılımcılarının sözleri dikkat çekicidir.

K1 katılımcısı: *"Öğretim süreci ile ilgili sorunlar ve işletmelerde koordinatörlerle ilgili ders ücreti sorunları var."*

K3 katılımcısı: *"Yıllardır öğretim üyelerinin maddi durumları ile ilgili iyileştirme yapılmadı. Diğer meslek kurumlarına iyileştirme yapılıyor bize de yapılmalı. Son 10 yıldır hiçbir iyileşme yok maddi sıkıntı yüzünden araştırma için seyahat özgürlüğü kısıtlandı."*

K4 katılımcısı: *"Mesleki teknik eğitimde ise bu genel eğitim ücret politikasının dışında ücretler düşük hocalar geçinebilmek ek derse girmek zorunda hissediyor kendini. Haftada 40 saat derse girip ancak geçinebiliyor. Haftada 40 saat derse giren hocadan da Arge beklemek herhalde saflık olur. Verim yok ki düşsün. Olmayan şey nerede düşecek. Verim mi var. Herkes geçinebilmenin derdinde. Bunun biraz daha ötesi her halde limon satmak."*

"Teknolojinin Takibi" kategorisinde K2 ve K3 katılımcıları teknolojiyi takip etmenin gerekliliğini vurgulamışlardır.
K2 katılımcısı: "*Üretimde teknolojiyi kullanmak kaçınılmazdır. Eğitim kurumlarının günümüzde bu durumdan uzak kalışı sanayi ve eğitim kurumları arasında fark oluşturmuştur. Bu açığın kapatılması dolayısı ile eğitimcilerin teknolojiyi takip edemeyişi eksiklik ve sıkıntılar oluşturmakta bu açığın kapatılması için atölye ortamlarının sanayi içine taşınması fayda sağlayacak."*

K3 katılımcısı: *"Teknoloji Fakültesi olarak misyonu farklı olmalı. ARGE laboratuarlarının kurulması lazım. Standart ölçümlerin yapılabileceği ARGE laboratuarlarının olması lazım."*
"Modüler Eğitim" kategorisinde ise K1 ve K6 katılımcıları eğitimde eksik kalan kısımları vurgulamışlardır.

K1 katılımcısı: *"Her bölüm kendi içinde bütün değil, nasıl sınav yapılacağı bilinmiyor. Uygulanan modüler eğitim gerçek şekilde yapılmıyor. Aslında şikayet etmeleri gereken modüllerin güncel olmayışı. Ör: Otelcilik mesleği beceri eğitimini otellerde yaptıkları için modülleri güncel takip ediyordur. Geleneksel mesleklerde program ve materyal kötü."*

K6 katılımcısı: *"Ders alet araç ve gereçlerinin yetersizliğinden dolayı teorik ve uygulamalı olmak üzere iki şekilde olana eğitimin teorik kısmını anlatmakta; fakat uygulamalı kısmı eksik kaldığı için öğrenci açısından öğrenim, öğretmen açısından öğretim eksik kalmaktadır."*

Soru 6: "Ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim hakkında düşünceleriniz ve varsa önerileriniz nelerdir? "

Katılımcıların Soru 6'ya verdikleri cevapların üç ana başlık altında toplandığı görülebilir. Bunlar; *"Öğrencilerin ve Öğretmen Adaylarının İstihdamı", "Mesleki ve Teknik Eğitim Projeleri"*, ve *"Öğretim Üyesi ve Öğretmenlerin Niteliği"* olarak üçe ayrılmıştır.*"Öğrencilerin ve Öğretmen Adaylarının İstihdamı "* kategorisinde K2 ve K6 katılımcılarının sözleri ülkemizdeki mesleki ve teknik eğitim öğrencilerinin istihdam durumunu açıklamaktadır.

K2 katılımcısı: *"Ülkemiz sanayi ve üretim haritası, iş gücü ihtiyaç analizleri olmadığından reel sonuçlara ulaşılamamaktadır. Bunun sonucunda mesleki ve teknik eğitim mezun olan (çok pahalı bir eğitim çeşidi olmasına rağmen) her 100 öğrenciden 92 istihdam olmamakta sadece %8'i gibi küçük bir grup eğitim aldığı mesleği devam ettirmektedir. Bu durum acilen çözülmelidir."*

K6 katılımcısı: *"Öğrencilerin mezun olduktan sonra istihdamı açısından bazı kuruluşlarla önceden anlaşmalar yapılmalı (Doğuş Otomobil Sınıfı). Sonrasında öğrencilerin daha kolay istihdamını sağlamak amaçlanmalıdır."*
"Mesleki ve Teknik Eğitim Projeleri" kategorisinde K3 ve K6 katılımcıları projelerin kendileri için ne anlam ifade ettiğini açıklamışlardır.

K3 katılımcısı: "*Sistem çok merkezi. Projeler yapılıyor ama hiçbir değeri yok. AB Projesi Yedinci Çerçeve Projesi gibi ama akademik anlamda değer taşımıyor. Ör: UMEM Projeleri Özel üniversitelerde yaptıklarınızla ödüllendirilirsiniz; fakat devlet üniversitelerinde akademik anlamda da değer anlamında da üniversiteye katkı sağlamanızın bir önemi yok. Ayrıca üniversitelerin akademisyen kriterlerini düzgün koyması lazım."*

K6 katılımcısı. *"Sanayide küçük ve orta işletmelerde maddi yetersizliklerden eleman çalıştıramayan oldukça yeterli işletmeler bulunarak öğrencilerin boş zamanlarında buralarda çalıştırılarak sanatında mesleki bütün donanımı sağlamaları, teknolojik açıdan da mesleki ve teknik eğitim kurumuyla senkronize çalışarak desteklenmelidir. Bu konuyu çeşitli öğrencilerde deneyerek derslerinde başarılarının arttığı gözlenmiştir. Bu konu hakkında Avrupa Birliği projesi yazılarak işgücü arttırılabilir."*
"Öğretim Üyesi ve Öğretmenlerin Niteliği" kategorisinde iki katılımcı *"nitelikli öğretim elemanları ile devam edilmelidir"* cümlesini savunmuştur ve bu gerekçeyi K4 ve K5 katılımcıları şu şekilde açıklamışlardır.

K4 katılımcısı: *"Türkiye'de Mesleki teknik eğitim mevcut yapı ile daha gidemez teknik altyapısı geliştirilmiş, nitelikleri geliştirilmiş, akademisyen kadrosu bu niteliklere uygun hale getirilmiş daha az sayıda meslek yüksek okulu ile devam edilmeli. Meslek yüksek sayıları ilçe sayısı kadar olmamalı. Siyasilerin baskıları ile bir bölgenin kalkınması için meslek yüksek okulu açılmamalı. Ya da herkesi üniversiteli yapalım diye öğrencileri alıp 2-3 yıl oyalayıp diplomalı ama vasıfsız bir şekilde göndermemeliyiz."*

K5 katılımcısı: *"Sadece mesleki ve teknik eğitim değil, okul öncesinden üniversiteye kadar kendi eğitim sistemimizi değerlendirmemiz gerekli. Eğitim sistemimizi iyileştirmek önceliğimiz olmalı. Mesleki ve teknik eğitimde nitelikli öğretim elemanları ile devam edilmelidir."*

K1 katılımcısı mesleki ve teknik eğitimde öğretmen yetiştirme programının gerekliliğini vurgulamıştır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma çerçevesinde ulaşılan sonuçları şu şekilde özetlemek mümkündür:

1. Katılımcıların tamamı modüler öğretim programını güncel bulmamaktadır.
2. Katılımcıların iki tanesi (%33'ü) "Programların yapılanması için günümüzde birçok çalışma var " cümlesi ile mesleki ve teknik eğitime verilen öneme dikkat çekmiştir. Katılımcılar özellikle AB destekli projelerin üzerinde durmuşlardır.
3. Katılımcıların iki tanesi (%33'ü) "Modüler öğretim programı uygulamasında yanlışlıklar var " cümlesi ile öğrencilere verilen öğretimin düzeyini tartışmaya açmaktadır.
4. Katılımcıların üç tanesi(%50'si) "Modüler öğretim programına göre uygulamalı eğitim için gerekli ortamlar yok" cümlesi ile mesleki ve teknik eğitimin verildiği ortamların tekrar gözden geçirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur.
5. Katılımcıların iki tanesi (%33'ü) "Maddiyat nedeniyle altyapıda sıkıntı var" cümlesi ile gerekli altyapı için devletin kaynak aktarması gerektiği üzerinde durmuştur. Okullardaki altyapı eksikliğinden dolayı katılımcılar öğrencilerin işletmelerde staj görerek koordinatör öğretmen eşliğinde öğretim aldığını vurgulamışlardır.
6. Katılımcılar 3308 sayılı yasa ile birlikte okul-işletme işbirliğinin gerçekleştiğini söylediler ve öğrencilerin bu işbirliğini mesleğin gerektirdiği araç gereçlerin okullarda olmadığı zaman işletmelerde kullanımının önemli olduğuna dikkat çektiler.
7. Katılımcıların hepsinin YÖK-KOSGEB işbirliğinden haberi olmakla birlikte, katılımcıların yarısı bu işbirliğinin ayrıntısını bilirken, yarısı bilmemektedir. Katılımcıların hepsi işbirliğinin devam etmesi gerektiğini söylediler. Katılımcılar "Girişimcilik" derslerinin gerekli olduğunu; fakat aslında girişimciliğin kişide olması gereken bir özellik olduğunu savundular.
8. Katılımcılar, öğretim elemanlarının ders ücretlerinde iyileşme olması gerektiğini savundular. Ayrıca bir katılımcı bu ders ücretlerinin öğretim elemanlarının verimlerini düşürecek etkiye sahip olduğunu söyledi.
9. Katılımcılardan biri öğretim elemanlarının yaptıkları projelerin devlet üniversitelerinde ödüllendirilmediğini ve akademik bir değerinin olmadığını vurguladı.
10. Katılımcıların iki tanesi (%33'ü) "nitelikli öğretim elemanları ile devam edilmelidir" cümlesi ile açılan meslek yüksekokullarında öğretim elemanlarının niteliklerine de dikkat edilmesi gerektiğini savundu.

Araştırma çerçevesinde ulaşılan sonuçlara göre modüler öğretim programı çok geniş bir alanı kapsamaktadır ve modüler öğretim programındaki modüller amacına uygun uygulanmamaktadır. Bu nedenle modüler öğretim programı programın çıktılarına dayanarak tekrar gözden geçirilmelidir. Mesleki ve teknik eğitime gelen öğrenci profilleri genelde düşük olmakla birlikte bu durum öğretmenlerde de motivasyonsuzluk yaratıyor. Başarılı

öğrenciler üniversiteye giderken üniversiteye gidemeyen öğrencilerde problemler ortaya çıkıyor. Bu nedenle öğrenci ve öğretmenler umutsuzluğa kapılıyor. Mesleki ve teknik eğitim veren kurumlar başarılı öğrencilerin tercih edeceği yerler haline getirilmelidir.

Ayrıca modüler öğretim programları mesleki ve teknik eğitime gelen öğrenci seviyesine göre revize edilmelidir.

Aileler mesleki ve teknik eğitime olumsuz bakmaktadır. Ailelerin olumsuz düşüncelerini değiştirmek için ailelerin mesleki ve teknik eğitim hakkında bilgilendirilmesi ve mesleki ve teknik eğitim kurumlarına yönlendirilmesi gereklidir.

Mesleki ve teknik eğitimde kullanılması gerekli test, cihaz, ölçüm aletleri bütçe yetersizliğinden dolayı kullanılamamaktadır. Mesleki ve teknik eğitim görsel olarak desteklenmezse öğrenciler için anlaşılması zor hale gelecektir. Bu nedenle öğrenci kendi kafasında doğruluğunu bilmediği bir şekil kurgusu yaratacak ve bu durumun öğrenciyi yanıltma payı olabilecektir. Mesleki ve teknik eğitimde kullanılması gerekli test, cihaz ve ölçüm aletleri için ayrılan bütçe arttırılmalıdır. Teknoloji eğitim öğretim ortamlarında kesinlikle kullanılmalı ve sektörün hızlı gelişimine ayak uydurabilmelidir; fakat çok pahalı olan araçların her okula alınamayacağı bilinmelidir; çünkü bu durum devletin mali durumunu da etkilemektedir. Öğrencilere staja gittikleri işletmelerde bu pahalı araç gereçlerin ne işe yaradığı ayrıntılı bir şekilde öğretilmelidir. Ayrıca elimizdeki kaynaklar ve materyaller doğru bir şekilde kullanılmalıdır.

Okul ve sanayi işbirliği okullarda staj eğitimi ile devam etmelidir ve koordinatör öğretmenlerin ders ücretlerinde iyileşme olmalıdır.

YÖK-KOSGEB işbirliği eksik yönleri tamamlanarak devam etmelidir. Proje sayısı arttırılmalı ve desteklenmelidir.

Öğretim üyelerinin veriminin artması için öncelikle onların yaptığı akademik çalışmalara değer verilmelidir. Ders ücretlerinde yıllardır yapılmayan iyileşme yapılmalıdır. Ülkemizde meslek yüksekokulu sayılarını arttırıyorsak ve bu meslek yüksekokullarında nitelikli eleman yetiştirmek istiyorsak nitelikli öğretim elemanları ile yola devam edilmelidir.

Son olarak eğitim sistemimizin çıktıları sürekli kontrol edilmeli ve ona göre eksikliklerimiz belirlenip düzeltilmelidir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aktaşlı, İ., Kafadar, S. ve Tüzün, I.(2012). Meslek Eğitiminde Kalite İçin İşbirliği Mesleki ve Teknik Eğitimde Güncellenmiş Durum Analizi http://www.mesleklisesimemleketmeselesi.com/NR/rdonlyres/94BED707-70E9-4504-AAD1 7345CCEDD8E0/15849/DurumAnaliziMektup150512_GONDERILENFINALVERSION.pdf[Erişim Tarihi: 05.12.2012].

Altın, R. (2007) Mesleki Eğitim Sisteminde Yeni Eğilimler ve Moduler Sistem, (http://www.megep.meb.gov.tr/megep/genel/kitap/meslekiegitimyeni.pdf) [Erişim Tarihi: 10.11.2012].

Anapa, S. (2008). *Avrupa Birliği'ne Uyum Sürecinde Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitim.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arnold, R. ve Münch, J. (1996). Questions and Answers on the Dual System of Vocational Training in Germany. Federal Ministry of Education, Science, Research and Technology. Bonn. Germany.

Aypay, A. (2003). Türkiye'de Meslek Yüksekokulları. Yayımlanmamış Araştırma Raporu. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi. Çanakkale.

Dokuzuncu Kalkınma Planı (2006). Mükerrer Resmî Gazete Sayı: 26215 sayfa 40,84. http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf [Erisim Tarihi: 11.11. 2012].

Foster, H. (2005). Personal Communication on the Effect of Size of the Location of Vocational Schools in Germany. December, 13, 2005.

Keating, J., Medrich, E., Volkoff, V. & Perry, J. (2002*).* Comparative Study of Vocational Education and Training Systems. NCVER. Kensington Park: Australia.

Kocatürk, F. (2006). *AB Ülkelerinde Mesleki Eğitim Sistemlerine ilişkin Yaklaşımlar ve Türkiye için Uyum Analizi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Korkmaz, Ö. ve Tunç, S. (2010). Mesleki-Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Bilgisayar Ve İnternet Temelli Öğretim Materyallerinden Yararlanmaya İlişkin Görüşleri. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt (11), Sayı (3), Sayfa(264).

Kuş, E. (2003). Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri-Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi? Ankara: Anı Yayıncılık.

McQuay, P. (2001). A Discussion Paper onVocational Technical Education in the United States of America. Paper Prepared for the European Union.

MEB. (1986). Mesleki ve Teknik Eğitim Kanunu.

MEB Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012 http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2011-2012/icerik/68 [Erisim Tarihi: 10.11.2012].

Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (METEM) Olarak Yapılandırılan Ortaöğretim Kurumlarının Değerlendirilmesi Araştırması. (2006). Aktarılan: Keating, J., Medrich, E., Volkoff, V. & Perry, J. (2002). Comparative Study of Vocational Education and Training Systems. NCVER. Kensington Park: Australia Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. http://www.egitek.meb.gov.tr/tamamlanan/Metem_Değerlendirilmesi.pdf (05.12.2012 tarihinde indirilmiştir).

Şahinkesen, A. (1992). Eğitimde İkili Sistem (Okul-İşyeri İşbirliğine Dayalı Sistem). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt(25), Sayfa(691).

Şimşek, A. (1999). Türkiye'de Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması.

TİSK. (1997). Türkiye'de ve Dünya'da Mesleki Eğitim. Ankara.

Ulusoy, A. (2004). Kalifiye İşgücünün Yetiştirilmesinde Eğitim Kurumu-İşletme İşbirliği:Türkiye Uygulaması, (http://www.tisk.org.tr/isveren_sayfa.asp?yazi_id=963&id=55),
[Erisim Tarihi: 10.11.2012].

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Aktarılan: Patton, M. Q. (1987). How To Use Qualitative Methods In Evaluation. Newbury Park, CA:Sage.

http://gundem.milliyet.com.tr/katsayi-kalkti-ama-basari gelmedi/gundem/gundemdetay/19.08.2012/1583185/default.htm [Erisim Tarihi: 15.11.2012].

http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/11/20091113.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/11/20091113.htm [Erisim Tarihi: 15.11.2012].

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:29 ISSN: 2146-9199

ANNE-BABA EĞİTİM DÜZEYİNİN İLKÖĞRETİM 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DUYGULARI İFADE ETME BECERİLERİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Uzman Okul Öncesi Öğrt. Ülkü Kale
Karaaslan, Selçuklu Süleyman Çelebi Orta Okulu, Konya
ulkukale42@gmail.com

Yard. Doç. Dr. Aysel Çağdaş
Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Konya
ayselcagdas@hotmail.com

Yard. Doç. Dr. Kezban Tepeli
Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi, Konya
ktepeli@selcuk.edu.tr

Özet

Bu araştırmanın amacı İlköğretim 1.sınıfa devam eden öğrencilerin, anne-baba eğitim düzeyinin duyguları ifade etme becerilerini etkileyip etkilemediğini belirlemektir. Araştırmanın çalışma evrenini; 2011-2012 öğretim yılında Konya İlinde bulunan ilköğretim okullarının 1. Sınıfına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. 254 ilköğretim okulundan tesadüfi küme örnekleme ile 40 okul seçilmiş, bu okullardan tesadüfi eleman örneklem yolu ile seçilen 800 (400 kız, 400 erkek) 1. sınıf öğrencisine "Duygular İfade Etme Testi" ve "Kişisel Bilgi Formu" uygulanmıştır. Tarama modelinde olan bu araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişkisel tarama yapılmıştır. Verilerin analizinde Varyans analizi kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda anneleri lise mezunu olan çocukların duyguları ifade etme becerileri, anneleri okuma-yazma bilmeyen, ilkokul, ilköğretim ve üniversite mezunu çocuklardan; babaları üniversite mezunu olan çocukların duyguları ifade etme becerileri ise babaları ilkokul ve ilköğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: duygu, duyguları ifade etme, duyguları ifade etme becerileri.

INVESTIGATING THE EFFECT OF PARENTS' EDUCATION LEVEL ON SKILLS OF EXPRESSING EMOTIONS OF PRIMART 1ST GRADE STUDENTS

Abstract

The aim of this study is determining if parents' education level affect the emotion expressing skills of the students, who attend primary 1st grade class, or not. Population of the study is 1st grade class students of primary schools in province Konya, in academic year 2011-2012. 40 primary schools have been selected among 254 primary schools by random cluster sapling method, "Test for Expressing Emotions" and Personal Information Form" have been applied to 800 students (400 girls and 400 boys) of primary 1st grade class, who were selected from those schools by random element sampling method. In this study, which is a survey model, a relational survey has been done between dependent and independent parameters. Variance analysis method is used in analysing the data. As a result of the study; skills of expressing emotions of the students, whose mothers were graduated from a high school, is significantly higher than those, whose mothers are either illiterate or are graduated from a primary school or an elementary school or a university; skills of expressing emotions of the students, whose fathers were graduated from a university, is significantly higher than those, whose fathers are either graduated from a primary school or an elementary school.

Key Words: emotion, expressing emotions, skills of expressing emotions.

GİRİŞ

Duygu, belli bir durumla buna cevap arasındaki ilişkidir. Dolayısıyla bir niteliktir. Organizmanın temel ve/veya o andaki ilgileriyle ilişkili olarak dışsal ve içsel bir uyaranın değerlendirilmesiyle açığa çıkan bir cevabıdır (Ergin, 2003).

Duygular, birbirini izleyen adımlar şeklinde meydana gelmektedir. Birey olaylarla yüzleşmekte ve onları; elindeki mevcut bilgiler doğrultusunda değerlendirmektedir. Değerlendirme sürecinde birey gerçekleşen olayı ilgisi kapsamında daha önceki benzer durumlarla karşılaştırmaktadır. Bundan sonra durumun hoş bir durum ya da zarar verici bir durum olup olmadığına ilişkin değerlendirmeye yönelik olarak duygu süreci başlamaktadır (Tuna, 2008).

Duyguların gelişmesi insanın ruhsal gelişmesiyle koşutluk gösterir. Yeni doğanda ve çocukluğun ilk yıllarında haz ilkesi egemendir. Yeni doğanda temel gereksinmeleri doyuran nesnelere doğru bir yönelme davranışı görülür. Gereksinme doyurulursa bir hoşnutluk duygusu yaşanır. Gereksinmelerin doyumu engellenirse bir hoşnutsuzluk duygusu yaşanır ve engele karşı yeni doğanın en ilkel duyguları olan korku, öfke duyguları duyulur. Yeni doğanda duygusal tepkiler ayrışmamıştır ve tepkiler tüm bedenle verilir. Uyaranlar hoşa giden ve hoşa gitmeyen niteliklerde yaşanırken bunlar davranışa emme-yutma ve tükürme biçiminde yansır. Ruhsal ve fiziksel gelişmeyle birlikte duygular giderek özgülleşmeye bedenin çeşitli bölgeleri davranışsal anlatıma katılmaya başlar. Örneğin hoşnutluk gülme ve el çırpmayla, hoşnutsuzluk öfkeli sesler çıkarmayla ve yüz buruşturmayla anlatılabilir. Hoşa giden nesneler ele alınırken, hoşa gitmeyenler elle itilir. İlerleyen yaşlarda duyguların anlatımına jest, mimik, gözler, el-baş hareketleri de katılır. Konuşma duyguların anlatımında gelişmiş ve önemli bir araçtır. Duyguların gelişmesinde ve anlatımında kişilik yapısı, yetiştirilme biçimi, kültür ve toplum önemlidir (Acun ve Erten, 1995; Akay, 1999).

Duygularının farkında olan çocuk kendini daha iyi tanır ve ifade edebilir. Çocuğun duygularını anlamak ve ona uygun tepkiler vermek çocuğun kişiliğinin oluşmasında etkili olmaktadır. Böylece, çocuk topluma daha kolay uyum sağlayabilir (Ceylan, 2009).

Saarni (1999) duygusal yeteneği, kendi duygusal durumunun farkına varma, başkalarının duygularının farkına varma yeteneği, duygularını içinde yaşadığı kültüre uygun bir şekilde ifade etme, sosyal kurallarla duygular arasında bağlantı kurma, başkalarının duygularına empatik ve sempatik katılım, kendinin ve başkalarının içsel ve dışsal duyguları arasında uyumsuzluk olabileceğini anlama, hoş olmayan duygularla kontrol stratejileri kullanarak baş etme yeteneği, duyguların, ilişkilerin kuruluşunu nasıl etkilediğini anlama, kendi duygusal deneyimlerini kabullenme ve duygularından hoşnut olma olarak sekiz boyuta ayırmış ve bu boyutların birçoğunun erken çocukluk yıllarında kazanıldığını belirtmiştir (Saltalı, 2010: 30).

Çocukların başkalarının duygusal durumlarını anlamaları gelişimsel dönemler tarafından etkilenmektedir. Yapılan bir araştırmada, deneklerden "kendilerini gördükleri kişinin durumunda düşünmeleri" istenildiğinde elde edilen bulgulara göre, 8 yaşındaki çocuklar okul öncesi çocuklarına göre daha fazla duygusal durum ifade etmişleridir. Bu bulguların en önemli yorumu, çocukların diğer kişiler hakkındaki düşüncelerini, duygularını, kişisel yorumlarını ve genel davranışsal tutumlarını içeren yeteneklerin orta çocuklukta çok daha hızlı geliştiği yönündedir. Duyguları ifade etme becerisi sosyal etkileşimler sırasında duygularını karşısındaki bireyin anlayabileceği ve sosyal ilişkinin devamı için en uygun şekilde ifade edebilme becerisidir. Duyguların ifade ediliş şekli ve sıklığı çocuğun sosyal becerilerinin gelişiminde çok önemli yere sahiptir. Örneğin bir çocuk arkadaşlarıyla ilişkilerinde sürekli olarak öfke duygusu ifade ediyorsa özellikle de yaşadığı öfkeyi karşıdaki bireyi rahatsız edecek şekilde uygun olmayan bir biçimde ifade ediyorsa (arkadaşını itme, hakaret etme, kavga etme gibi) bu arkadaşlarının bir süre sonra onunla iletişimlerini kesmelerine neden olacaktır (Saltalı, 2010).

Çocuklar anne-babalarını model olarak duygularını kontrol etmeye yönelik yöntemler geliştirirler. Bebeklikte duygularını kontrol etmeden, olduğu gibi ifade ederlerken, büyüdükçe yetişkinlerin bazı durumlarda kendilerini kontrol ettiklerini fark ederler. Duygusal patlamaların başkaları tarafından onaylanmadığını görürler. Böylece bazı duyguları belirli durumlarda kullanmayı öğrenirler. Ebeveynler çocuklarına olumsuz durumlarda ne tür beklentiler içinde olacakları, üzüntüleri ve kaygılarını nasıl azaltacakları konusunda hazırladıklarında ve iyi bir

model olduklarında çocuklar da bunları kendi kendilerine uygulamayı öğrenirler. Ayrıca, duygularını kontrol ettikleri durumlarda çevresindeki anne-baba veya öğretmen gibi yetişkinlerin olumlu geri bildirimleri de onların kontrol yeteneğini artırmaktadır (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007).

Aile duyguların oluşması ve biçimlendirilmesinde önemli işlevlere sahiptir. Aile yaşamı, duygusal derslerin verildiği ilk okuldur. Annenin bebeğin temel ihtiyaçlarını karşılaması çocuğun çevresindekilerle ilk duygusal bağını oluşturur. Özellikle ilk yıllardaki bebek ve anne arasındaki duygusal bağlanma çocukların duygusal gelişimi açısından önemli olmaktadır. Çocuklarıyla etkili iletişimleri olan, onların duygularına istek ve gereksinimlerine saygı gösteren, çocuklarının gün içerisinde yaptıkları etkinliklerle ilgilenen, onların görüşlerine değer veren, başarılarını takdir eden, stres anlarında onları cesaretlendiren ve destek veren aileler duygusal gelişimi olumlu yönde etkilerler. Bu duygusal destekler sadece anne-babanın çocuklarına doğrudan söyledikleri değil, kendi duygularını ifade edişleri ve aralarındaki etkileşim modeliyle de verilir. Bu destekler çocuğun duygusal becerilerini geliştirirken çocuğun okula hazır bulunuşluğunu artırır, evde ve okulda davranış problemlerini azaltırlar. Bu yüzden birçok okul öncesi eğitim programında çocuklara verilen eğitimlerin yanı sıra ailelere yönelik eğitim aktivitelerine de yer verilmektedir (Ömür ve Karaaslan, 2005; Saltalı, 2010; Tuğrul, 1999; Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007).

Duygular, sosyal bağların kurulmasında temel teşkil etmektedir. Çocuğun en yakın sosyal çevresi olan anne baba, kardeşler, arkadaşları ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurması sosyalleşmesi için önemlidir. Ailenin çocuğun sosyal-duygusal gelişimini desteklemesi onun ileride kendini ifade edebilen, sağlıklı iletişim kurabilen, paylaşabilen, kurallara uyan, başkalarına duyarlı olan, karşılaştığı problemlerle başa çıkabilen, duygularını kontrol edebilen, benlik ve özgüveni gelişmiş bir birey olmasını sağlayacaktır (Ceylan, 2009).

Aile çocuk etkileşimi, çocuğun duygusal gelişiminde oldukça anlamlı bir yere sahiptir. Aile içindeki duygusal etkileşimin azalmasında anne ya da babadan birinin kaybı veya ayrılıkları ya da çocukları reddetme, ihmal etme, tutarsız davranma, aşırı koruyucu, aşırı hoşgörülü davranma gibi tavırlar gelmektedir. Anne ve babaların çocuklarını utandıracak davranışlar içinde olmaları ya da çocuklarının gereksinmelerine yanıt vermemeleri, duygusal etkileşimi azaltan ya da tamamen ortadan kaldıran başka etkenlerdir(Alpan, 2006).

Ebeveynlerin çocukları ile etkili iletişim kurması onların duygularını anlamaları ve duygusal sorunlar karşısında kontrollü tepkiler gösterebilmeleri ile mümkün olabilmektedir. Duygusal yetileri güçlü olan ebeveynler çocuklarını dinleme, değer verme, gibi iletişimsel açıdan çok önemli olan tepkiler göstermektedirler (Ulutaş ve Ömeroğlu, 2007).

Aile içi iletişim örüntüsü içinde duyguların anlatımı ailenin yapısal ilişkileriyle temellenmektedir. Çocukların yetişkinlerle kurdukları iletişim biçimleri, onların kendi bireysel iletişim deneyimi geliştirmelerinde yönlendirici olmaktadır. Ailesinde iletişim ilişkileri, bireyler daha açık iken, koruyucu ailede ve birden çok ailenin bir arada yaşadığı çoğulcu ailelerde daha sınırlandırılmıştır. Çok katı bir disiplin ve otorite uygulayarak çocuklarını aşırı baskı içinde esnek ve sevgi dolu bir etkileşimden uzak yetiştiren ebeveynlerin çocukları pasif, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edemeyen, etki altında kalan bir kişilik yapısı yada saldırgan davranışlar gösterebilmektedir ((Ömür ve Karaaslan, 2005; Yavuzer, 2001; Çağdaş ve Seçer, 2005).

Aileler çocuklarına hissettikleri duyguları adlandırıp açıkladıkları zaman, çocuklarının duygularını ifade etmesi de kolaylaşmaktadır. Anne babalarının sıkça kendi duygusal tepkilerini açıkladığı ve farklı duygular hakkında açıklayıcı bilgiler verdiği çocuklar, daha ileri yaşlarda başkalarının duyguları hakkında daha doğru kararlar verebilmektedirler. Aile bireyleri tarafından açıklanan farklı görüş ve duygular, genellikle çocuk açısından yararlı olmaktadır (Ceylan, 2009).

İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyinin duyguları ifade etme becerilerine olan etkisini test etmek, anne-baba eğitim düzeyinin duyguları ifade etme becerilerine etkisinin ortaya konması açısından bu araştırma önemlidir. Ayrıca bu araştırma bulguları ile daha önce yapılmış benzer araştırma bulgularının test edilebilmesi, anne-baba eğitim düzeyinin duyguları ifade etme becerilerine etkisi araştırılması gereken bir konudur.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:29 ISSN: 2146-9199

Amaç

Bu araştırmanın temel amacı; "İlköğretim 1. sınıfa devam eden öğrencilerin, anne-babanın eğitim düzeyi duyguları ifade etme becerilerini etkilemekte midir?" sorusuna cevap aramaktır.

Alt Amaçlar

Genel amaca bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:
1.Annelerin eğitim düzeyi ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaştırmakta mıdır?
2.Babaların eğitim düzeyi ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaştırmakta mıdır?

YÖNTEM

Tarama modelinde olan bu araştırmada, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında ilişkisel tarama yapılmıştır. İlköğretim 1. sınıf öğrencilerinin, anne-baba eğitim düzeyi değişkeninin çocukların duyguları ifade etme becerilerinde farklılaşmaya neden olup olmadığı araştırılmıştır. Verilerin analizinde F testi, farkın hangi eğitim düzeyinden kaynaklandığını belirlemek için ise Tukey testi kullanılmıştır.
Verilerin analizinde manidarlık düzeyi 0. 05 olarak kabul edilmiştir.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini Konya İli Karatay, Meram, Selçuklu ilçeleri Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okullarında bulunan 1.sınıf öğrencileri oluşturmaktadır.

Çalışmanın örneklem grubu oluşturmak için tesadüfî küme örnekleme ile Karatay ilçesinden 11, Meram ilçesinden 16, Selçuklu ilçesinden 13 okul olmak üzere toplam 40 okul seçilmiştir. Okullardan tesadüfî küme örnekleme ile 2'şer sınıf alınmıştır. Bu sınıflardan da 6 yaş 5 aylık öğrenciler tespit edilmiştir. Bu öğrenciler arasından tesadüfî eleman örnekleme yoluyla her sınıftan 5 kız, 5 erkek olmak üzere toplamda bir okuldan 20 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir. Dolayısıyla çalışmaya 400 kız, 400 erkek toplamda 800 öğrenci katılmıştır.

BULGULAR

1/Annelerin eğitim düzeyinin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaştırmakta mıdır?
Annelerin eğitim düzeyinin, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olup olmadığı Varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.Anne Eğitim Düzeyinin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin "Duyguları İfade Etme Testi" Puan $\overline{X}$, Ss, n, ve F değerleri

Anne Eğitim Düzeyi	n	$\overline{X}$	Ss	Sd	f	Önemlilik Düzeyi
Okuma Yazma Bilmiyor	22	3.77	3.02			
İlkokul	395	5.73	2.96			
İlköğretim	204	6.00	2.53	Sd=4	F=8.54	P=0,00 Önemli P<0.05
Lise	117	**6.94**	2.62			
Üniversite	62	6.70	3.05			
Toplam	**800**	**6.00**	**2.87**			

Tablo 1'de görüldüğü gibi annesi okuma-yazma bilmeyen ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin Duyguları İfade Etme Testi puan ortalaması 3.77, annesi ilkokul mezunu olan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin puan ortalaması 5.73, annesi ilköğretim mezunu olan ilköğretim 1.sınıf öğrencilerin puan ortalaması 6.00, annesi lise mezunu olan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin puan ortalaması **6.94**, annesi üniversitesi mezunu olan ilköğretim 1. sınıf

öğrencilerinin puan ortalaması ise 6.70,'dir.Tablo 1 incelendiğinde anne eğitim düzeyi arttıkça ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin duyguları ifade etme puan ortalamalarının da arttığı görülmektedir.Yapılan Varyans analizi sonucu ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin duyguları ifade etme becerilerinin, annelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı düzeyde farklılaştığını göstermiştir ($F_{(4,795)}$= 8.54). Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirmek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.Anne Eğitim Düzeyinin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin "Duyguları Tanıma Testi" Puan, $\overline{X}$ ve Tukey Değerleri

Anne Eğitim Düzeyi (I)	n	Anne Eğitim Düzeyi (J)	Ortalama Fark (I-J)	P	$\overline{X}$
Okuma Yazma Bilmiyor	22	İlkokul	-1.96	**.01**	3.77
		İlköğretim	-2.23	**.00**	
		Lise	-3.17	**.00**	
		Üniversite	-2.93	**.00**	
İlkokul	395	Okuma Yazma Bilmiyor	1.96	**.01**	5.73
		İlköğretim	-.27	.79	
		Lise	-1.21	**.00**	
		Üniversite	-.96	.09	
İlköğretim	204	Okuma Yazma Bilmiyor	2.23	**.00**	6.00
		İlkokul	.273	.79	
		Lise	-.93	**.03**	
		Üniversite	-.69	.44	
Lise	117	Okuma Yazma Bilmiyor	3.17	**.00**	**6.94**
		İlkokul	1.21	**.03**	
		İlköğretim	.93	.98	
		Üniversite	.24	**.00**	
Üniversitesi	62	Okuma Yazma Bilmiyor	2.93	**.00**	6.70
		İlkokul	.96	.09	
		İlköğretim	.69	.44	
		Lise	-.24	.98	
		Diğer			
Toplam	**800**				

Tukey testi sonuçları Tablo 2'den incelendiğinde anneleri lise mezunu olan çocukların "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalaması, anneleri okuma yazma bilmeyen, ilkokul, ilköğretim ve üniversite mezunu olan çocukların duyguları ifade etme testi puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$). Ayrıca anneleri üniversite mezunu olan çocukların duyguları ifade etme testi puan ortalaması, anneleri okuma-yazma bilmeyen çocukların duyguları ifade etme testi puan ortalamasından anlamlı düzeyde yüksektir ($p<0.001$).

2/Babaların eğitim düzeyi ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaştırmakta mıdır?

Baba eğitim düzeyi değişkeninin, ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalamalarında anlamlı düzeyde farklılaşmaya neden olup olmadığı Varyans analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonucu elde edilen istatistiksel değerler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3.Babanın Eğitim Düzeyinin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin "Duyguları İfade Etme Testi" Puan $\overline{X}$, Ss, n, ve F Değerleri

Baba Eğitim Düzeyi	**n**	$\overline{X}$	**Ss**	**Sd**	**F**	**Önemlilik Düzeyi**
Okuma Yazma Bilmiyor	11	5.54	1.91	Sd=4	F=9.32	P=0.00 Önemli P<0.05
Ilkokul	325	5.40	3.10			
Ilköğretim	181	5.96	2.51			
Lise	162	6.55	2.62			
Üniversite	121	**7.03**	2.77			
Toplam	**800**	**6.01**	**2.87**			

Tablo 3'de görüldüğü gibi babası okuma-yazma bilmeyen ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin puan ortalaması 5.54, babası ilkokul mezunu olan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalaması 5.40, babası ilköğretim mezunu olan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin puan ortalaması 5.96, babası lise mezunu olan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin puan ortalaması 6.55,babası üniversitesi mezunu olan ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin puan ortalaması 7.03'dir. Ortalama değerler incelendiğinde en yüksek "Duyguları İfade Etme testi puan ortalamasına üniversite mezunu babaların çocuklarının sahip olduğu görülmektedir. Yapılan Varyans analizi sonucunda F değeri 9.32 bulunmuştur ($p<0.001$). Bu değerden baba eğitim düzeyinin çocukların duyguları ifade etmelerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olduğunu göstermektedir. Bu farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır. Tukey testi sonucu elde edilen bulgular Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4.Baba Eğitim Düzeyinin ilköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin "Duyguları Tanıma Testi" Puan, $\overline{X}$ ve Tukey Değerleri

Baba Eğitim Düzeyi (I)	**n**	**Baba Eğitim Düzeyi (J)**	**Ortalama Fark (I-J)**	**P**	$\overline{X}$
Okuma Yazma Bilmiyor	11	İlkokul	.14	1.0	5.54
		İlköğretim	-.41	.99	
		Lise	-1.00	.78	
		Üniversite	-1.48	.45	
İlkokul	325	Okuma Yazma Bilmiyor	-.14	1.0	5.40
		İlköğretim	-.55	.20	
		Lise	-1.14	**.00**	
		Üniversite	-1.62	**.00**	
İlköğretim	181	Okuma Yazma Bilmiyor	.41	.99	5.96
		İlkokul	.55	.20	
		Lise	-.59	.29	
		Üniversite	-1.07	.01	
Lise	162	Okuma Yazma Bilmiyor	1.00	.78	6.55
		İlkokul	1.14	**.00**	
		İlköğretim	.59	.29	
		Üniversite	-.48	.61	

Üniversitesi	121	Okuma Yazma Bilmiyor İlkokul İlköğretim Lise	 1.48 1.62 1.07 .48	 .45 **.00** **.01** .61	7.03
Toplam	**800**				

Tablo 4 incelendiğinde babaları üniversite ve lise mezunu olan çocukların "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalaması, babaları ilkokul mezunu olan çocuklardan; babaları üniversite mezunu olan çocukların duyguları ifade etme testi puan ortalaması ise babaları ilköğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

1.1/Annelerin eğitim düzeylerinin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaştırmakta mıdır?

Anne eğitim düzeyinin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalamalarını anlamlı düzeyde etkilediği Varyans analizi ile belirlenmiştir. Yapılan Tukey testi sonucuna göre annesi lise mezunu olan çocukların lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu bulunmuştur ($p<0.05$).

Durmuşoğlu-Saltalı ve Arslan (2011) yaptıkları çalışmada annenin eğitim düzeyi arttıkça çocukların daha az korkulu davranışlar gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların duyguları ifade etme becerilerinde annesi ilkokul mezunu olanlarla, annesi yüksekokul mezunu olanlar arasında yüksekokul mezunu olanlar lehine anlamlı düzeyde fark olduğu bulgusuna ulaşmışlardır.

Duygusal gelişim de ebeveynler, öğretmenler, çocuğun yaşamındaki diğer önemli kişiler, duygusal ifadeleri güçlü biçimde etkileyen modeller oluştururlar (Alpan, 2006).

Aileler çocuklarına hissettikleri duyguları adlandırıp açıkladıkları zaman, çocuklarının duygularını ifade etmesi de kolaylaşmaktadır. Anne babalarının sıkça kendi duygusal tepkilerini açıkladığı ve farklı duygular hakkında açıklayıcı bilgiler verdiği okul öncesi dönemdeki çocuklar, daha ileri yaşlarda başkalarının duyguları hakkında daha doğru kararlar verebilmektedirler. Aile bireyleri tarafından açıklanan farklı görüş ve duygular, genellikle çocuk açısından yararlı olmaktadır(Ceylan, 2009).

Elde edilen bulgularda annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuk eğitimi ile ilgili yayınlara daha çok ulaşabilirler. Bununla birlikte televizyon programlarında anne eğitimi ve çocuk eğitimine yönelik olanları takip edebilirler. Ancak anne eğitimi ve iletişim ile ilgili konferans ve kurslara katılabilirler. Bu da annelerin iletişim becerileri arttırarak çocukları ile sağlıklı bir iletişim kurmalarını sağlamaktadır. İletişimde ben dilini kullanan anneler çocuklarının duygularını tanımalarına ve ifade etmelerine model olacaklardır. Aynı zamanda ben dilini kullanırken çocuğun davranışı sonucunda yaşadığı duyguyu ifade etmesine fırsat verecektir. Eğitim düzeyi yüksek olan anne çocuğunu etkin dinlerken çocuğun duygularını anlamasına ve ifade etmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca lise mezunu annelerin üniversite mezunu annelere göre çalışmıyor olmalarından dolayı çocukları ile daha fazla vakit geçirmeleri, üniversite mezunu çalışan annelerin çocuklarının bakımı ile başkalarının ilgilenmesinden kaynaklanmış olabilir.

2/Babaların eğitim düzeyinin ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalamalarını anlamlı düzeyde farklılaştırmakta mıdır?

Baba eğitim düzeyine göre ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalamaları Varyans analizi ile karşılaştırılmıştır. Varyans analizi sonucunda ilköğretim 1. sınıf öğrencilerin "Duyguları İfade Etme Testi" puanlarının baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı bulunmuştur ($p<0.05$). Bu

farkın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey testi uygulanmıştır (Tablo.4). Tukey testi sonucuna göre babaları üniversite ve lise mezunu olan çocukların "Duyguları İfade Etme Testi" puan ortalaması, babaları ilkokul mezunu olan çocuklardan; babaları üniversite mezunu olan çocukların duyguları ifade etme testi puan ortalaması ise babaları ilköğretim mezunu olan çocuklardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$).

Durmuşoğlu-Saltalı ve Arslan (2011) yaptıkları çalışmalarında babaların eğitim düzeyi arttıkça çocukların duygusal beceri puan ortalamalarının da arttığı bulgusuna ulaşılmışlardır.

Çocukların duygularını ifade etmelerini ve sosyal becerilerini etkileyen en önemli faktör ebeveynlerinin model olmalarıdır (Senemoğlu, 2001).

Aile içinde sevgi mutluluk, neşe, kızgınlık, üzüntü, korku vb. gibi duyguların aktarılması; ancak üyeler arasında etkileşimle olur. Çocuğun duygusal gelişiminde babanın model olması ve olumlu etkileşiminin yanı sıra çocuklarına yönelik tutum ve yaklaşımları da önemlidir (Alpan, 2006).

Elde edilen bulgularda babanın eğitim düzeyi yükseldikçe duygularını ifade etmelerinde anlamlı düzeyde faklılaşma olduğunu ortaya koymaktadır. Eğitim düzeyi yüksek babaların çocuk eğitimi ile ilgili yayınlarına daha rahat ulaşabilmeleri, çocukları ile etkileşimlerinin daha fazla olması, çocuklarını dinlemeleri, duygularını ifade etmelerine imkân vermeleri, baskı uygulamamaları ve model olmalarından kaynaklanabilir.

Araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdakiler önerilir:
1.Duyguları ifade etme becerileri ile ilgili olarak, anne-babalara ve çocuklara yönelik televizyon programları yapılabilir.
2. Anne-babalara yönelik verilen kurs, konferans ve seminerlerin program içeriğine, çocukların duyguları ifade etme becerilerinin nasıl destekleyebileceği konusu dâhil edilebilir.
3. Çocukların duygusal gelişimlerini destekleyen hikâye kitaplarının sayısı arttırılabilir ve anne-babalar, bu kitapları çocukları ile birlikte okumaları için teşvik edilebilir.
4. Duyguları ifade etme ile ilgili farklı değişken ve örneklem grubu ile yeni araştırmalar yapılabilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Acun, S. ve Bulgur Erten, S. (1995). Çocuk Gelişimi, İstanbul: Esin Yayınevi.

Akay ,H.G. (1999). Çocuk Gelişimi, 1. Baskı, İstanbul: Esin Yayınevi.

Alpan, Y. (2006). "Ankara Örnekleminde 12-36 Aylık Bebek ve Çocuklar İçin Sosyal ve Duygusal Değerlendirme Aracının Türk Çocuklarına Uyarlanması", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ceylan, Ş. (2009). "Vıneland Sosyal- Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik- Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi", Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çağdaş, A. ve Seçer Z. (2004). Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi, Ankara: Kök Yayıncılık.

Durmuşoğlu-Saltali, N. & Arslan, E. (2011). "An Investigation of Emotional Skills of Six-Year-Old Children Attending Nursery School According to Some Variables". Educational Research and Reviews Vol. 6 (7), pp. 536-541, July 2011. Available online at http://www.academicjournals.org/ERR ISSN 1990-3839 ©2011 Academic Journals.

Ergin, H. (2000). İletişim Becerileri Eğitim Programının Okulöncesi Dönem Çocuklarının İletişim Becerileri Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Ömür, N. ve Aydoğdu Karaaslan, İ. (2005).“Aile Formatlı Durum Komedilerinde Bireylerarası İletişim Süreçlerinin İstatiksel Olarak Modellenmesi”, İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi 2. Uluslararası çocuk ve İletişim Kongresi, 4-6 Nisan.

Ömeroğlu, Esra ve Ulutaş, İ. (2007). “Anne-Baba-Çocuk iletişiminde Duygusal Zekanın Rolü”, 4. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi, İstanbul.

Saltalı Durmuşoğlu, N. (2010). Duyu Eğitiminin Okulöncesi Dönem Çocuklarının Duygusal Becerilerine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversite, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Senemoğlu, N.(2001). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya). Ankara: Ertem Matbaacılık.

Tuğrul, C. (1999). “Duygusal Zeka”, Klinik Psikiyatri, Sayı: 1: 12-20.

Tuna, Yavuz (2008). Etkili İletişim, 2. Baskı, İstanbul: Pegem Akademi.

Yavuzer, Haluk (2001). Yaygın Ana-Baba Tutumları, Ana-Baba Okulu, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:30 ISSN: 2146-9199

DİKKAT BURASI İSTANBUL!: OKUL ÖNCESİNDE AİLE KATILIMLI PROJE TABANLI BİR PROGRAM ÖRNEĞİ

Arş. Gör. Fatma Özge Ünsal
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
ozge.unsal@marmara.edu.tr

Arş. Gör. Tuba Ö. Yıldız
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
tuba.ozkabak@marmara.edu.tr

Öğr. Gör. Elif K. Küçükoğlu
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
ekurtulus@marmara.edu.tr

Arş. Gör. Dr. Asude B. Dağal
Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Öğretmenliği ABD
asudebd@marmara.edu.tr

Özet

Erken dönemlerde çocukların yaşadıkları kente ait farkındalık duygusu geliştirmek yaşadıkları kenti sahiplenebilmeleri için kentin başta sanatsal tarihi olmak üzere geçmişini, medeniyetlerin izlerini, yaşam kültürünü, bugüne yansımalarını keşfetme süreci ile desteklenebilir. İstanbul şehrinin önemli kültürel ve tarihi mekanlarının keşfedilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni ve analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmış olup; 2011-2012 eğitim yılında M.Ü. A.E.F. Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ne devam eden 60-72 aylık 13 çocuk ile yürütülmüştür. Seçilen örneklem grubu ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmış değerlendirme formu aracılığıyla ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Proje 13 hafta süreyle çocuklarla uygulanmıştır. Çocuklar aileleriyle seçtiği tarihi mekanı gezip görüntüleyerek sunumlar hazırlamışlar ve sınıfta arkadaşlarıyla paylaşmışlardır. Proje uygulama sürecinin bitiminde örneklem grubuna aynı değerlendirme formu yeniden uygulanmıştır. Çalışmada örneklem grubunu oluşturan okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları şehir olan İstanbul'u ve İstanbul'un farklı tarihi mekanları tanımalarında aile katılımlı proje tabanlı programın faydalı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi, Kentlilik Bilinci, Proje Tabanlı Öğrenme, Aile Katılımı

NOTICE! WE'RE IN ISTANBUL!: EXAMPLE OF A PROJECT BASED FAMILY INVOLVEMENT PROGRAMME IN PRE-SCHOOL

Abstract

In early childhood, to improve the childrens' sense of awareness and protection about their city, can be supported by the discovering process of the artistic history and cultural life of the city, traces of civilizations and their reflections to nowadays. In this project which is aimed to discover the important cultural and historical places in Istanbul, pattern of action research as qualitative research method and descriptive analysis technique were used. The project was conducted in 2011-2012 training period with 13 children at 60-72 months age in M.Ü. A.E.F. Prof. Dr. Ayla Oktay Pre-School. The sample group was pre-interviewed with a

structured evaluation form prepared by researchers. The porject was applied to the children for 13 weeks. Each child prepared a presentation about the historical place that they visited and viewed with their parents and they shared them with their class mates. At the end of the project the same evaluation form was applied again to the sample group. In this study it is concluded that, the project based family involvement programme was useful for the pre-school sample group to learn Istanbul and some different historical places in Istanbul.

Key words: Pre-school, urban awareness, project based learning, family involvement

GİRİŞ

Kültür'ü hangi tanımı ve boyutundan ele alırsak alalım, bu konuda İstanbul'un zenginliği ve tartışılmaz oluşu bir realitedir (Bilgili, 2010:328)

Kentleşme bilincinin oluşmasında en önemli bileşenlerden biri kültürdür. Kültür, bir toplumun üyesi olarak, insanoğlunun öğrendiği bilgi, sanat, gelenek-görenek, beceri ve alışkanlıkları kapsayan karmaşık bir bütündür. Bu bütünlüğün içinde çevre ve demokrasi kültürü, sanat kültürü, barış kültürü, kent kültürü vb. olgular yer almaktadır.

Her kuşağın bir önceki dönemden edindiği kültürel değer ve göstergeleri, diğer kültürlerle etkileşime girerek, onlara yenilerini ekleyerek yeni kuşaklara aktarmak görev ve sorumluluğu vardır. Bu kültürel sürekliliktir. Günümüzde çevre ve enerji kaynaklarının sürdürülebilirliğinde olduğu kadar - hatta belki de daha çok tehlikede olan - kültürel sürdürülebilirlik de önemlidir. Özellikle Anadolu topraklarının kültürel birikimi ve uygarlık tarihi bu tarihsel mirasın üzerinde oturan bizlerin omuzlarındaki bir görev olarak algılanmalıdır. Kültürel süreklilik ve kentsel planlama bir bilgi süreci ya da fiziki düzenlemeden çok bir ilke ve bakış açısıdır (Es, 2008:98)

Bir bölgede yaşayan insanların yaşadıkları kenti sahiplenmeleri gerekmektedir. İnsanların, yaşadıkları kenti sahiplenebilmeleri için kentin başta sanatsal tarihi olmak üzere geçmişini, medeniyetlerin izlerini, yaşam kültürünü, bugüne yansımalarını bilmeleri büyük önem taşımaktadır. Mutlu (2011) kent kültürünün dinamiğinin, bir kentin ilk kurulduğu günden beri üzerinde var olan kültürlere dayandığını belirtmektedir.

Kentlilik bilincini oluşturmak ve geliştirmek için önemli bir araç olan eğitim sayesinde, kentin tarihi ve kültürel kimliğinin benimsenmesi ve yaşanması, kentte yaşayanlarda aidiyet duygusu kazandırılması, tarih ve toplum kültürü bilinciyle kentsel dinamiklerin harekete geçirilmesi, kentsel hak ve görevlerin öne çıkarılması, kent donanımlarının hayatın bir parçası unutulmamalıdır. Bu bağlamda, kentte yaşayanların aidiyet duygusunu geliştirmek ve gelecek nesillere de bu duyguyu aktarmak amacıyla "Kentlilik Bilinci" kapsamında kentlerimiz için ön görülen üç temel yaklaşım ön plana çıkmaktadır:

1. Kentin tarihi ve kültürel değerlerinin farkına varmak.
2. Kentin fiziksel, kültürel ve sosyal dönüşümünü gerçekleştirmek.
3. Kente aidiyet duygusunu hissederek, kenti sahiplenip korumak (Kentlilik Bilinci Eğitim ve Kültür Komisyon Raporu, 2009)

Bireyin toplumsallaşmasında aile ön planda olsa da okul, akran çevresi, kitle iletişim araçlarının da büyük önemi vardır. Kentlerin özgün kimliklerinin devamlılığının sağlanmasında, kentlerde yaşanan sosyal, fiziksel ve kültürel erozyonun önlenmesinde, kendini yaşadığı kente ait hisseden bireylerin oluşmasında ve kültürel mirasın yeni nesillere aktarılmasında, örgün ve yaygın eğitim kurumları birlikte etkileyici olmalıdır.

Kentlileşme kentli insan davranışlarının bireyde, ailede ve diğer sosyal gruplarda gelişmesi sürecini anlatır (Kaya, Şentürk, Danış, Şimşek 2007:27) Kentlilik Bilincinin Gelişmesi için; temel yaklaşım eğitim ve seminerlerin düzenlenmesidir. Bu eğitim ve seminerler okul öncesi eğitim kurumlarından başlayarak ilköğretim, lise ve üniversite düzeyinde uygulanmalıdır (Kentlilik Bilinci Eğitim ve Kültür Komisyon Raporu, 2009: 26).

Erken dönemlerde çocukların yaşadıkları kente ait farkındalık duygusu geliştirmek yaşadıkları kenti sahiplenebilmeleri için kentin başta sanatsal tarihi olmak üzere geçmişini, medeniyetlerin izlerini, yaşam kültürünü, bugüne yansımalarını keşfetme süreci ile desteklenebilir. Bu noktadan hareketle İstanbul şehrinin

tarihi ve kültürel değerlerinin farkına varılmasını sağlamak amacıyla okul öncesi düzeyde çocuklar ve ailelerini içeren bir uygulama üzerinde çalışılmıştır.

Problem

İstanbul şehrinin önemli kültürel ve tarihi mekanlarının keşfederek kentlilik bilinci alt yapısı kazandırılmasının sağlanmasına yönelik aile katılımı projesi 60-72 aylık çocular üzerinde etkili midir?

Araştırma Modeli

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseni kullanılmıştır. Eylem araştırması, bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için bir şeyler yapması, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denenmesi; kısaca yaparak ve yaşayarak öğrenmesidir (Aksoy, 2003:477). Wats'a göre eylem araştırması katılımcıların araştırma tekniklerini kullanarak kendi eğitim uygulamalarını sistematik olarak dikkatle gözden geçirmesi sürecidir (Ferrance, 2000:7).
Eylem araştırmaları uzman araştırmacıların denetiminde, uygulayıcıların ve problemin içinde yer alanların katılımlarıyla var olan, uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak durumu düzeltmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1999:27).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında İstanbul Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Prof. Dr. Ayla Oktay Okul Öncesi Eğitim Uygulama Birimi'ne devam eden 60-72 aylık 12 okul öncesi dönem çocuğu ile yürütülmüştür.

Veri Toplama Aracı

Seçilen örneklem grubundaki çocuklar ile araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 sorudan oluşan yapılandırılmamış değerlendirme formu aracılığıyla projenin öncesinde ve sonrasında görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

Uygulama

Nitel araştırmanın aşamaları; çalışılacak olan olayın saptanması, katılımcıların belirlenmesi, hipotezlerin üretilmesi, verilerin toplanması, verilerin değerlendirilmesi yorum ve sonuçlar olarak planlanmaktadır. Bu aşamalar doğrultusunda çalışmada, ulusal ve uluslar arası literatür çalışması ve alan uzmanlarıyla yapılan görüşmeler doğrultunda okulöncesi dönem çocuklarının İstanbul şehrinin önemli kültürel ve tarihi mekanlarının keşfederek kentlilik bilinci alt yapısı kazandırmak amacı doğrultusunda aile katılım projesi düzenlenmiştir. Proje 13 hafta olarak planlanmıştır. Projenin içeriği şöyledir:

1. Hafta	Boğaz Köprüsü
2. Hafta	Yerebatan Sarnıcı
3. Hafta	Ayasofya Müzesi
4. Hafta	Ahırkapı Deniz Feneri
5. Hafta	Beylerbeyi Sarayı
6. Hafta	Topkapı Sarayı
7. Hafta	Anadolu Hisarı
8. Hafta	Kız Kulesi
9. Hafta	Galata Köprüsü
10. Hafta	Dolmabahçe Sarayı
11. Hafta	Galata Kulesi
12. Hafta	Sultan Ahmet Camii
13. Hafta	Alman Çeşmesi

Proje kapsamında öncelikli olarak aileler yapılacak çalışmaların içeriği hakkında bülten yoluyla bilgilendirilmiş, eve gönderilen bir formla her aileden kendisi için uygun tarih ve mekanları 3 alternatifle belirtmesi istenmiştir. Geri dönen formlar üzerinden ailelerin tercihleri dikkate alınarak uygulama takvimi oluşturulmuş ve ailelere yapılan bir toplantı ile yazılı olarak verilmiştir. Toplantı sırasında ailelere çalışma takviminin yanı sıra uygulama süreci ile ilgili de bilgi verilmiştir. Ailelerden kendileri için belirlenmiş olan mekan hakkında çocukları ile birlikte

araştırma yapmaları; o mekana gitmeleri istenmiştir. Mekana ait fotoğraf ve videolar çekmeleri, broşürler edinmeleri önerilmiştir. Ailelere çocukları ile elde ettikleri görselleri sunuma dönüştürüp ve çocukları ile birlikte sınıfta paylaşmak üzere hazırlamaları söylenmiştir. Çalışmaları sürecinde ayrıca rehberlik alabilecekleri belirtilmiştir. İlk sunum araştırmacılar tarafından hazırlanan Boğaz Köprüsü olarak gösterilmiştir. Seçilen örneklem grubundaki çocuklar ile araştırmacılar tarafından hazırlanan yapılandırılmamış değerlendirme formu aracılığıyla ön görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşme süreci ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Çocuklara proje hakkında bilgi verilmiş ve her birinin gidip görecekleri tarihi mekanlar ile sözel bilgilendirme yapılmıştır. Sınıfta bir İstanbul köşesi oluşturulmuş bu köşeye ilk olarak şehrin en belirgin simgelerinden biri olan Boğaz Köprüsü fotoğrafı yerleştirilerek araştırmacılar tarafından hazırlanan sunum paylaşılmıştır. İlk sunumu takip eden 12 hafta boyunca çocukların yaptıkları sunumlar eşliğinde ailelerin katılımıyla proje sunumları yapılmış, gelen broşür ve fotoğraflarla sınıfta yer alan İstanbul köşesi tamamlanmıştır. Proje uygulama sürecinin bitiminde örneklem grubundaki çocuklara aynı değerlendirme formu yeniden uygulanmıştır. Bu şekilde çalışmada İstanbul şehrinin önemli kültürel ve tarihi mekanlarının keşfederek kentlilik bilinci alt yapısı kazandırılmasının sağlanmasına yönelik aile katılımı projesinin çocukta kalıcı sonuçlar doğurup doğurmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerin sessiz bir ortamda birebir gerçekleştirilmesi ve kaydedilmesi sağlanmıştır. Çalışmanın planlanması ve uygulanması aşamasında; dört okul öncesi eğitimi uzmanı yer almıştır.

BULGULAR

Tablo 1: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İstanbul Şehrinin Önemli Kültürel Ve Tarihi Mekanlarının Keşfederek Çocuklarda Kentlilik Bilinci Alt Yapısı Kazandırılması Amacına Yönelik Ön Değerlendirme Formu Soru ve Cevapları

Örneklem Grubu	S.1 Şehir dediğimizde ne anlıyorsun?	S.2 Şehirde gezilebilecek yerler sence nerelerdir?	S.3 Sen bir şehirde neler olsun isterdin?	S.4 Bir şehrin olsa adını ne koyardın?	S.5 Sen hangi şehirde yaşıyorsun?	S.6 Senin şehrinde neler var?
Ç1	Dünya ülke	Kasabalar, denizler	Lunapark çiçekler ağaçlar	Kabaklı şehir	İstanbul	Denziler yosunlar kuşlar
Ç2	Kemer, kuş martı,Çiçek,taş	Heykeller resimler Köpek balığı resmi oyuncakçı	Oyuncak,silgi, frencehsko, şimşek	Arda	Bilmiyorum	Oyuncak,silgi, frencehsko, şimşek
Ç3	Cevap yok	Cevap yok	Park, arabalar	Cevap yok	Cevap yok	Evler, ağaçlar
Ç4	Gezmek	Park, deniz	Yüzmek, dondurma yemek gezmek	Yazlık	Yazlık	Havuz, evler, bakkal, arabalar
Ç5	Uçak, nehir,saat	Hayvanat bahçesi, okul, arabayla bir yere gitmek, işe gitmek büyüyünce	Otobüs şöförü, yüzme öğretmeni, yüzmek, şimşek Mcqueen	Buz pateni	bilmiyorum	Arkadaşlarım, kardeşlerim, komuşumuz Ceyla Abla
Ç6	Atatürk, dünyamız, annemi ve babamı	Market, Alışveriş merkezleri, Carrefour, İkea	Uçmak isterdim, ağaca tırmanmak isterdim	Cam	Türkiye	Türkçe konuşmaklar var, ağaçlar var, kuşlar, dallar var, kuşlar dallara ev yapıyor, evler, araba

Ç7	Göl, köprü, balık, aslan, bayrak	Ada, Ankara, okul, gezmeler	Birşeyler satılsın, şekerler satılsın	Cevap yok	Cevap yok	Şeker, çikolata, bebek,bayrak,
Ç8	Denizde yüzüyorum, babam kuruluyor, eve giriyorum, yemek yiyorum, uyuyorum uyanıyorum okula geliyorum.	Park, sahil omdam sonracığıma ay neydi onun adı☺	Oyuncak, top, araba, traktör(gerçek traktör)	Avusturya	Göztepe	Araba,yol,silindir,asfalt arabası,uçak,helikopter,otobüs,minibüs,kamyon,tır, Ferrari
Ç9	Evler olduğunu,insanların yaşadığını, insanların oyun oynamasını	Alışveriş merkezi, Pazar, Carrefour	İnsanların oynaması ve özgür kalması, insanların parka gidip neşeyle oynaması	Zeynep	VarYap Merdiven ☺	Ara sokaklar, lunapark, arkadaşlar, farklı farklı arabalar, otobüsler
Ç10	Deniz, kum	Cevap yok	Denizde yüzebilmek	Cevap yok	Cevap yok	Ev, ağaç
Ç11	Dünya demek	Çamlıca, park	Birşey olsun istemem	Okan	Atatürk Caddesi	Çok yakın zamanda 3 park var, bir de çok yakında fırın var.
Ç12	Bayrak almak, bayrağı evin duvarına asmak	Orman, nehir, dere,yol	Hayvanların yaşamasını isterdim. Nrhire gittiğim zaman hayvanlarla eğlenmek isterdim.	Zebra	Ormanda	Oyuncak, Ece'nin barbi oyuncakları, Ece'nin annesi

Tablo 2: Okul Öncesi Dönem Çocuklarının İstanbul Şehrinin Önemli Kültürel Ve Tarihi Mekanlarının Keşfederek Çocuklarda Kentlilik Bilinci Alt Yapısı Kazandırılması Amacına Yönelik Son Değerlendirme Formu Soru ve Cevapları

Örneklem Grubu	**S.1 Şehir dediğimizde ne anlıyorsun?**	**S.2 Şehirde gezilebilecek yerler sence nerelerdir?**	**S.3 Sen bir şehirde neler olsun isterdin?**	**S.4 Bir şehrin olsa adını ne koyardın?**	**S.5 Sen hangi şehirde yaşıyorsun?**	**S.6 Senin şehrinde neler var?**
Ç1	Şehirde insanlar yaşar	Dışarda bahçelerde, deniz	Çiçek, çimen, böcek, ağaç, kuş	Kabak şehri	Ümraniye	Evler, binalar, insanlar, çimenler, böcekler, pencere
Ç2	Lunapark	Cevap yok	Yemek, su	Saray	İstanbul	Yemekler, içecekler

Ç3	park,ev	Park	Park ve oyuncaklar	Efe	İstanbul/Türkiye	Oyuncaklar
Ç4	Parka gitmek	Parklar, saraylar, köprüler	Dönmedolap, salıncak, atlıkarınca	Özlem	Maltepe/istanbul	Lunapark, evler, cami, müze
Ç5	Bilmiyorum	Yol, ev, bakkal, oyun parkı, müzeler	Arkadaşımın olmasını isterdim Ailemle gezmek isterdim	İstanbul	İstanbul	Arkadaşlarım
Ç6	Arkadaşlarım , annem , babam ve bütün sevdiklerimin yaşadığı yer	Türkiye, İtalya	Teleskobib☺ (kendi yapmış) olmasını isterdim. Büyüteç gibi birşey.	Teleskobib	İstanbul	Ev, ağaç,kuş,kedi, yıldızar, yapraklar, hayvanlar
Ç7	Su, kar tanesi,yağmur, ıslanan çocuklar	Market, kuzenlerimizin evleri, deniz kenarı, park, eski yerler	Alışveriş merkezi ve içinde istediğim herşey	İstanbul	İstanbul	Okul, araba, ev, gezilecek yerler, park, eğlenceli yerler
Ç8	Evde oturduğumuzu	Park, müze	Müzeye gidiyim isterdim.	Mavtepe☺	İstanbul	Ev, kartal, kuş,martı,çam ağacı, müze ve saray
Ç9	Arkadaşlarımla oynadığım yer	Alışveriş merkezi, müze, saray, birilerinin evi	Çiçekler, çimenler	Herkesin şehri	İstanbul	Arabalar, farklı farklı otobüsler, yüksek tavanlı saraylar
Ç10	İnsan, insanın yaşadığı yer.	Bağdat Caddesi, Marmaris	Playstation 5	Erdem	İstanbul	Evler Caddeler yollar,köprüler
Ç11	Elma, çiçek, araba, çocuklar	Bodrum, park, ev, müze gezisi, asker	Babamın çok parasının olmasını ve çok gezebilmemizi	Okan	İstanbul	Lunapark, ev,akşehir,
Ç12	Orman, nehir, göl	Orman, nehir	Gölde yüzmek ,isterdim, kurbağalarla birlikte şarkı söylemek	Orman şehri	İstanbul	Oyuncaklarım, kardeşlerim, evimiz, ağaçlar, oyun oynayacak yerler

Tablo 1'de çalışmanın ön görüşme sonuçları, Tablo 2'de ise son görüşme sonuçları yer almaktadır. Tablolar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının Tablo 1'de çalışmanın ön görüşme sonuçları, Tablo 2'de ise son görüşme sonuçları yer almaktadır. Tablolar incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarının istanbul şehrinin önemli kültürel ve tarihi mekanlarının keşfederek çocuklarda kentlilik bilinci alt yapısı kazandırılması amacı doğrultusunda gerçekleştirilen aile katılımı projesinin; çocuklarda önemli bir fark yarattığı yapılan çalışma ile söylenebilmektedir. Örneklem grubu ön görüşme aşamasında bir şehirde neler olabileceğini, çevrelerinde neler

olduğunu, nerede yaşadıklarını, kendi yaşadıkları şehirde neler olabileceği arasındaki bağlantıları kuramazken, projenin uygulanması sonrasında yapılan son görüşmelerle çocukların bu bağlantıları kurabildikleri, tanımlara hakim oldukları gözlemlenmiştir. Özellikle kendilerinin hangi şehirde yaşadıklarını, yaşadıkları şehirde neler olduğuna oldukça hakim oldukları dikkat çekmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Kentlilik bilinci kavramı, sosyal iletişimden, yapılaşmaya; kentsel adaptasyondan çevre farkındalığına uzanan, kentsel yaşam kalitesini etkileyen çok boyutlu bir kavramdır (Kentlik Bilincinin Arttırılması Projesi,2012). Bu araştırma da çocuklarda kentlilik bilinci oluşturabilmek amacıyla yaşadıkları şehir ile ilgili farkındalık geliştirmek ve bu farkındalığın alt yapısını oluşturabilmek için başlanmıştır.

Okul öncesi dönem çocuklarının İstanbul şehrinin önemli kültürel ve tarihi mekanlarını keşfederek kentlilik bilinci alt yapısı kazandırılması amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için uygulanan aile katılımı projesinin çocuklarda yaşadıkları şehre ilişkin farkındalık oluşturduğu sonucuna varılabilir.
Ulusal ve uluslar arası literatürde yapılan araştırmalar doğrultusunda bu çalışma alanında ihtiyacın olduğu ve araştırmacıların bu alana yönelmesinin gerekli olduğu saptanmıştır. Kaylan'ın (2013) bu konuya ilişkin söylemi şu şekildedir:

> "Kente göçle gelenler, yaş, cinsiyet ve etnik, dinsel, kültürel köken olarak ciddi farklılıklar gösterirler. Kentte yaşam kalitesinin korunması ve daha da yükseltilmesi için, bu kişilerin kentle bağının kurulması ve bu sayede kentlilik bilincinin oluşturulması gerekir. Herşeyin temelinde eğitim yatmaktadır. Çocuklar için kentlilik bilinci eğitimine okul öncesinde başlanarak, ilköğretim ve ortaöğretimde sürdürülmelidir."

Eldeki literatür çalışması ve uygulama sonuçları doğrultusunda uygulanabilecek öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Okul öncesi eğitim kurumlarında öncelikle çocuklara yaşadıkları şehrin ismi öğretilerek (madde 5-madde 1) yaşadığı yer ile ilgili bilgilendirme ve ardından yaşadığı yerde ve çevresinde neler gözlemlediğine ilişkin benzer çalışmalar eğitim programlarının içerisine alınabilir.
- Çocuklarla yaşadıkları şehirde yer alan turistik mekanlara çeşitli geziler organize edilerek yaşadıkları kent hakkında zihinlerinde fikir oluşturabilmeleri sağlanabilir ve bu gezilerden ne şekilde etkilendikleri gözlemlenebilir.
- Ayrıca bu araştırma değişik yaş gruplarına da uygulanarak sonuçlar genellenebilir.
- Gelecek dönemlerde boylamsal bir çalışma yapılıp, çalışmanın çocukların ileride kentlik bilincinin diğer çocuklara göre ne kadar etkileniyor olduğu incelenebilir.
- Bu araştırma çocukların şehri tanımalarına, yaşadıkları şehre ilişkin farkındalık geliştirmelerine yönelik bir çalışmadır. Daha sonraki araştırmalarda çocukların şehir farkındalığının yanı sıra yaşanılan şehre ve insanlara değer vermeye ilişkin çalışmalar da yapılabilir.
- Kentlik bilinci üzerine aileleri ve çocukları bir arada değerlendiren ve ardından aralarındaki etkileşimi inceleyen araştırmalar düzenlenebilir.
- Ayrıca bu tarz ya da farklı kentsel bilinç projelerinin ailelerin bu alandaki farkındalıklarına etkileri incelenebilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aksoy, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 9 (26), Güz, 474-489.

Bilgili, A.E. (2010) *Şehir ve Kültür, Eşsizliğin Doruk Noktası:İstanbul* Şehir ve Kültür:İstanbul Ed: Prof.Dr. Ahmet Emre Bilgili İstanbul: TC Kültür Ve Turizm Bakanlığı İstanbul Kültür ve Turizm il Müdürlüğü

Es, M. (2008) Kentlilik Bilinci ve Yerel Siyaset İstanbul: Yerel Siyaset Tebliğ Kitabı. İstanbul: Okutan Yayıncılık

Ferrance, E. (2000). *Action Resarch. Themes in Education*. Northeast and Island Regional Educationl Laboratory at Brown University, USA

Karasar, N. (1999) Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.

Kaylan, A. (2013). Kentsel Yaşam Kalitesi Nasıl Yükselir?. Subcorn Turkey. http://www.subconturkey.com/2010/Mart/koseyazisi-Kentsel-yasam-kalitesi-nasil-yukselir.html adresinden alınmıştır.

Kentlik Bilincinin Arttırılması Projesi. (2012). Çankırı:Çankırı Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü.
Kentlilik Bilinci Eğitim ve Kültür Komisyon Raporu (2009) Kentleşme Şurası: Ankara

Mutlu, A. (2011) Samsun'da Kent Kültürü Ve Kentlilik Bilinci: Yerel Basın Üzerinden Bir Analiz. Samsun Sempozyumu

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:31 ISSN: 2146-9199

1935 ve 2009 FELSEFE ÖĞRETİM PROGRAMLARINA GÖRE YAZILMIŞ DERS KİTAPLARINDAKİ ÇEŞİTLİ FELSEFE KAVRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Aytekin Demircioğlu
Gazi Üniversitesi
Felsefe Grubu Eğitimi A.B.D.
demircioglu.aytekin@gmail.com

Öğr. Gör. Ekrem Ziya Duman
Gazi Üniversitesi
Felsefe Grubu Eğitimi A.B.D.
ezduman@gmail.com

Özet

Bu çalışmada Felsefe dersinde işlenen çeşitli kavramların, 1935 ve 2009'da hazırlanan iki ayrı öğretim programına göre hazırlanmış olan ders kitaplarında nasıl işlendiği ve kavramlarda meydana gelen değişimler tartışılmıştır. Çalışmamızdaki kavramsal karşılaştırma için 1935 programına göre Cemil Sena Ongun tarafından yazılmış 1943 tarihli Felsefe ve Sosyoloji kitabı ile 2009 programına göre Milli Eğitim Bakanlığı tarafından komisyona hazırlatılmış 2010 tarihli ders kitapları esas alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Felsefe, Öğretim Programı, Felsefi Kavramlar

COMPARISON THAT VARIOUS PHILOSOPHIC CONCEPTS IN THE TEXTBOOKS WHICH HAD WRITTEN ACCORDING TO 1935 AND 2009 PHILOSOPHIC CURRICULUM

Abstract

In this study, it is argued how it is dealt with the various concepts of philosophy and changes that occured in the concepts according to two seperate concepts prepared in 1935 and 2009. To conceptual comparison, philosophy and sociology book which was written according to 1935 curriculum by Cemil Sena Ongun in 1943 and 2010 dated textbooks prepared according to 2009 curriculum by the commison of Ministry of Education are based on this study.

Key Words: Philosophy, Teaching Programme, Philosophic Concepts

GİRİŞ

Her dersin üzerine konumladığı ve öğretmeyi hedeflediği temel kavramlar vardır. Kavram sözlükte: " 1. Bir nesnenin veya düşüncenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, mefhum, fehva, konsept, nosyon; 2. *fel.* Nesnelerin veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, konsept, mefhum, nosyon." (http://tdkterim.gov.tr/bts/, 12.02.2013) şeklinde tanımlanmaktadır. Tanımdan çıkarılabileceği üzere, felsefi anlamda kavramsallaştırma, "nesnelerin ortak özelliklerinden hareketle ulaşılan zihinsel tasarımlardır."

Kavramların kullanılışı dilden bağımsız olarak düşünülemez. Çünkü kavramlar her ne kadar zihindeki tasarımlar olsa da, onların kullanılışı ya da insanların kavramlarla ilgili düşündüklerini paylaşmaları dil aracılığıyla olmaktadır. Kavramların dil ile ifade edilmesine 'terim' denir. Dil dinamik bir varlık olduğu için sürekli değişmektedir. Zamana ve şartlara bağlı olarak her dile bazı sözcükler eklenir veya kullanılmayan bazı sözcükler de unutulmak suretiyle dilden çıkar. Dilde ve sözcüklerde meydana gelen bu değişiklikler, terimleri ve dolayısıyla kavramların ifade ediliş biçimlerini değiştirmektedir.

Felsefe dersi de, diğer tüm dersler gibi dersin programında belirtilen amaç ve hedeflere ulaşmak için bazı kavramların kazanılmasını veya anlaşılmasını ister. Ancak dersle ilintili bu kavramlar ve onları ifade eden terimler bahsedildiği üzere zamana bağlı olarak değişmektedirler. Felsefe dersinde kullanılan kavram ve terimler de bu anlamda çokça değişim geçirmiştir.

Sosyal hayatta meydana gelen bu değişimler yalnızca kavram, terimlerle ve sözcüklerle ilgili olmayıp, derslerin tamamını, eğitimle ilgili tüm konuları kapsamaktadır. Gerek toplum yapısında meydana gelen değişikliklere bağlı olarak, gerekse teknolojinin ve bilimlerin ulaştığı yeni sonuçlara bağlı olarak, derslerle öğrencilere kazandırılmak istenen bilgiler ve davranışlar, dersin kendi hedef ve amaçları ile öğretim yöntem ve teknikleri de değişmektedir.

Bu bağlamda ülkemizde felsefe dersi ile ilgili olarak, cumhuriyetin ilanından günümüze kadar yedi kez öğretim programı hazırlanmıştır. Bu programlar şunlardır:

- **1924 Programı:** Yeni kurulan cumhuriyetin ilk programıdır. Felsefe dersi bu programla birlikte 'İçtimaiyat' adıyla lise müfredatına eklenmiştir. On bir yıl yürürlükte kalan bu programın ağırlık noktası felsefeden çok sosyolojidir. 1927'de dersin adı 'Felsefe ve İçtimaiyat' olarak değiştirilmiştir.

- **1935 Programı:** Bir önceki programa göre daha kapsamlı hazırlanan bu programda müstakil bir amaçlar kısmı bulunmaktadır. Bu programda estetik, ahlak ve rölativizm gibi konular müfredata girmiştir. Uzunca bir süre (22 yıl) yürürlükte kalan bu programda felsefe dersleri, 'Filozofi ve Sosyoloji' adıyla verilmiştir. Bu programda felsefe dersi, mantık ve sosyolojiyi de kapsayacak şekilde liselerin edebiyat bölümlerinde haftada yedi saat, fen bölümlerinde ise üç saat olarak okutulmuştur.

- **1957 Programı:** Bu programda felsefe dersinin içeriğinde pek fazla değişiklik olmamakla birlikte, mantık ve sosyoloji için ayrı programlar hazırlanmıştır. Öğrencilere yüksek bir Türklük ideali kazandırmak için felsefe dersi bu programda edebiyat dersleri ile ilintilendirilmiştir.

- **1976 Programı:** Öğretmenler açısından didaktik olarak hazırlanan bu programda felsefe grubunu oluşturan derslerin tümü için ayrı programlar hazırlanmıştır. Bu programda felsefe dersinin içeriği oldukça genişletilmiş ve dersin amaçları ilk defa, genel ve özel amaçlar olarak ikiye ayrılmıştır. Ayrıca bir yenilik olarak hangi konuya ne kadar yer verileceği programda belirtilmiştir. Yine ilk defa bu programda, birden fazla felsefe öğretmeni olan okullarda uzmanlaşmaya gidilmesi ve belli öğretmenlerin felsefe grubu derslerinden sürekli aynı dersi anlatması tavsiye edilmiştir. Dersin içeriğinin ünitelendirildiği bu programda, bir önceki programda olduğu gibi dersin Türk kültürüyle ilintilendirilerek anlatılması istenmiştir. Ayrıca ders anlatırken ezbercilikten ve ideolojilerden kaçınılması gerektiği vurgulanmıştır.

- **1985 Programı:** Bir önceki programda başlatılan uygulamalar devam etmekle birlikte, bu programda bilimin ve felsefenin Türk ve Osmanlı toplumlarındaki yeriyle ilgili bir anlayış kazandırılmaya çalışılmıştır. Programda öğretmenden beklenenler ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Müstakil bir amaçlar kısmı bulunan programın ders içeriği diğer programlardan geniştir. Özellikle bilim tarihi konularına geniş yer verilmiştir. Bu programda dersin anlatılmasıyla ilgili olarak karşılıklı konuşma ve tartışma, kompozisyon yazma ve felsefi metinlerin değerlendirilmesi gibi yöntemler tavsiye edilmiştir.

- **1993 Programı:** Bu program felsefe dersinin kapsamına giren konuların büyük çoğunluğunu kapsamaktadır. Felsefe tarihiyle ilgili konular ayrı bir başlık halinde verilmemiş; ancak, içeriğe serpiştirilmiştir. Önceki programlardan farklı olarak konuların içerikleri ve alt başlıklar, hedeflenen amaç ve davranışlar ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Amaçlar belirtilirken dersle ilgili genel amaçlar yerine, her ünitenin niteliklerine uygun amaçlar belirtilmiştir. Bu program, içerik açısından da diğer programlardan farklıdır. Örneğin diğer programlarda yer verilmemiş olan siyaset felsefesi konularına bu programda değinilmiştir. Bununla birlikte, önceki programlarda yer alan, özellikle

bilim tarihiyle ilgili bazı konular ('Roma ve Ortaçağda Bilim ve Felsefe', 'Osmanlılarda Bilim ve Felsefe' ve 'İslam Bilim ve Felsefesinin Batıya Geçişi' vb.) müfredat dışında bırakılmıştır. Çok net ve belirgin bir ünite yapısı olan programda, her ünitenin sonunda konunun nasıl işleneceği ayrıntılı olarak anlatılmıştır. Programda tartışma, soru – cevap, sözlü anlatım ve örneklendirme gibi yöntemler önerilmiştir.

- **2009 Programı:** Günümüzde geçerli olan bu program yapılandırmacılık esasına göre hazırlanmıştır. Buna göre her öğrencinin kendine özgü yeterlilikleri ve farklarının olduğu kabul edilir. Öğrenciler dersin işlenişi sırasında daha aktif hale getirilmeye çalışılır. Bu programda öğrencilerin birlikte çalışmaya ve soru sormaya özendirilmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca bu programda, dersin saat sayısı değişmemiş ancak ders on ikinci sınıftan on birinci sınıfa alınmıştır. Ders kitabı renklendirilmiş, ebatları büyütülerek daha çok resim konulmuş ve ilgi çekici hale getirilmeye çalışılmıştır. Ders kitabındaki etkinliklerin ve okuma parçalarının sayıları arttırılmıştır. Öğretmenin dersin işlenişindeki rolü değişmiş ve öğretmen 'bilgiyi öğreten' olmaktan çıkmış, 'öğrencinin bilgiyi öğrenmesinde rehberlik eden' kişi olmuştur. 'Felsefeye Giriş' ünitesinin adı, 'Felsefeyle Tanışma' olarak değiştirilmiştir. Önceden üçüncü sırada yer alan 'Bilim Felsefesi' ünitesi, son sıraya alınmıştır.

Felsefe Ders Kitaplarındaki Kavramsal Farklılıklar

Yalnızca felsefe dersiyle ilgili hazırlanan programlar incelendiğinde bile, cumhuriyetin ilanından günümüze gelinceye kadar, felsefe dersinin geçirdiği değişim belirgin bir biçimde görülebilmektedir. Hazırlanan programlarda zaman içerisinde felsefe dersiyle hedeflenen amaçlarda, dersin kapsam ve muhtevasında, dersin işleniş yöntem ve biçimlerinde, ders kitaplarının yapısında, ders öğretmeninden beklenen görevlerde köklü değişiklikler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, felsefe dersinde kullanılan kavramlarda da, bu kavramların ders müfredatında yer alışları bakımından ve bu kavramların gerek ders kitaplarında gerekse müfredatlardaki kullanılışları bakımından farklılıklar olması doğaldır.

Çalışmamıza konu olan 1935 öğretim programına göre Cemil Sena Ongun tarafından 1943'te hazırlanmış 'Felsefe ve Sosyoloji' ders kitabı (birinci kitap) ile Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 öğretim programına göre komisyona 2010'da hazırlatılan 'Felsefe' ders kitabı (ikinci kitap), kavramsal açıdan karşılaştırıldığında şu tür bulgulara ulaşılmaktadır:

Birinci kitap, dönemin ideolojik algılarına bağlı olarak saf Türkçeleştirme çalışmalarına örnek teşkil edebilecek bir yapıdadır. Bu kitapta hemen her kavramın yerine Türkçe bir karşılık bulunmaya çalışılmış ve bazen zorlama bir yöntemle bazı yeni kavramlar uydurulmuştur. Bu kavramlardan bazıları günümüzde kullanılmamaktadır. Örneğin, 'kurgul ve kılgıl ahlak', 'tör' (örf), 'torav' (sosyal baskı), 'bulunç' (vicdan) gibi bazı kavramlar günümüzde kullanılmamaktadır. Buna karşılık ikinci kitapta, aradan geçen yarım asırlık zaman bağlı olarak kavramların kullanılışında bir durulma ve oturma söz konusudur. Zorlama olarak kavram üretmeye çalışmaktan vazgeçilmiştir. Kullanılan kavramlara ilişkin, gerek bilim adamlarında gerekse dersi alan öğrencilerde bir aşinalık oluşmuştur.

Birinci kitapta felsefe dersi konularına ilişkin üç ana başlık veya ünite bulunmaktadır. Bu durum, felsefe dersiyle ilgili kavramsal ve kuramsal çerçevenin henüz netleşmediğinin göstergesi olarak kabul edilebilir. Bu konular ve ele alınışları şöyledir:

Ahlak: Bu başlık altında ele alınan alt başlıklar şunlardır:

I. Ahlakın konusu ve ahlaksal olaylar
II. Bir ahlak ilmine niçin lüzum vardır?
III. Kurgul ve kılgıl ahlak: a. Kurgul ahlakın ödevi b. Kurgul ahlakın görüş tarzı
IV. Kurgul ahlak görüşleri: a. Tanrıcı ahlak b. Klasik ahlak
V. Bilimsel ahlaklar
VI. Toplumsal ahlak: a. Tör b. Hak ve hukuk c. Hakkın mahiyetine dair felsefi görüşler d.Sorav e. Soravın mahiyeti hakkında kuramlar
VII. Bulunç: a. Doğuşdancılık görüşü b. Genetik kuram c. Sosyoloji görüşü

VIII. Buluncun ögeleri: a. Anlıkksal öge b. Duygusal öge c. Edimsel öge
IX. Buluncun evrimi
X. Yüküm ve ödev

Estetik: Bu konuda işlenen alt başlıklar şunlardır:

I. Estetiğin konusu
II. Estetikte metod
III. San'at ve san'atkâr (san'atcı): a. Nesnel ve toplumsal kuram b. Öznel ve bireyci kuram
IV. San'at ve güzel
V. Zevk
VI. Estetik heyecan
VII. Güzel san'atların sınıflanması
VIII. San'atın bilimle bağlılaşması
IX. San'atın ahlakla bağlılaşması

Metafizik: Bu başlık altında işlenen konular şunlardır:

I. Metafizik nedir?
II. Felsefe tabirinin kaynağı
III. Felsefe düşüncesi nasıl doğmuştur?
IV. Felsefenin pozitif bilimlerden evvelki ve sonraki konusu
V. Bilimle felsefe arasındaki bağlılaşma ve farklar
VI. Feylesof kime derler
VII. Felsefenin önemi

Bilgi Kuramı

I. Bilginin Kaynakları: a. Akılcılık b. Görgücülük (Emprisisme)
II. Bilginin değer ve sınırı: a. Doğmatizm b. Şüphecilik c. Bağıntıcılık (Relativisme)
III. Metafiziğin imkânı veya Dialectique transcendentale

Aynı konular ve ana başlıklar ikinci kitap açısından değerlendirildiğinde ve kıyaslandığında şu tür bulgulara ulaşmaktayız:

Ahlak: İkinci kitapta da müstakil olarak bir 'Ahlak Felsefesi' ünitesi bulunmaktadır. Buna karşılık ele alınan konular ve bunların işleniş biçimleri bakımından önemli farklılıklar bulunmaktadır. Bu kitaptaki ahlakla ilgili konu başlıkları şunlardır:

I. Ahlak felsefesi nedir?
II. İyi – kötü, doğru – yanlış, güzel – çirkin
III. Erdem – yaşam ilişkisi
IV. Ne kadar özgürüz?
V. Ahlaki eylemin amacı
VI. Evrensel ahlaki ilkeler var mıdır?
VII. Anadolu bilgelerinde ahlak
VIII. Uygulamalı etik sorunları

Görüldüğü üzere ele alınan konu başlıklarında önemli bir değişim olmuştur. Her ne kadar bu başlıkların altlarında konular işlenirken bazı benzerlikler yakalanabilse de genel olarak farklılıklar daha fazladır.

Örneğin birinci kitapta önemli bir yer ayrılan 'kurgul ahlak' ve 'kılgıl ahlak' kavramları ikinci kitapta yoktur. Daha önce da bahsedildiği üzere bu kavramlar günümüzde kullanılmamaktadır. Ayrıca, birinci kitabın yazarı, kitabında bu kavramları tanımlamamıştır. Buna karşılık kavramları kullanma biçimimden bunların kısmen, ahlakın teorik ve pratik yanlarına karşılık kullanıldığı söylenebilir.

Aynı şekilde, birinci kitapta 'örf' yerine kullanılan 'tör' kavramı ve 'toplumsal baskı' yerine kullanılan 'sorav' kavramı da ikinci kitapta yoktur. Bu kavramlar günümüz ders kitaplarında yer almadığı gibi akademik çevreler tarafından da kullanılmamaktadır.

Birinci kitapta, insanın ahlaki eylemler karşısındaki durumu ve bu eylemlerle ilişkisi tartışılırken 'vicdan' kavramı yerine, 'bulunç' kavramı kullanılmıştır. Diğer kavramlar için geçerli olan durum, bu kavramda da söz konusudur. Günümüzde bu kavram yerine 'vicdan' kavramı kullanılmaktadır.

Bahsi geçen iki kitabın ahlaki konulara yönelimi ve bu konuları ele alış tarzları da farklıdır. Birinci kitap ahlaki konuları daha çok sosyoloji bilimine yaklaştırarak ele almıştır. Bu yönelim tarzını kitabın adından da çıkarmak mümkündür. İkinci kitabın ahlaki konuları ele alış tarzı ise daha çok felsefi temellidir.

Estetik: Birinci kitaptaki 'Estetik' ünitesine karşılık ikinci kitapta da müstakil bir 'Sanat Felsefesi' ünitesi yer almaktadır. Bu ünitenin işlenişinde yer alan temel başlıklar şunlardır:

I. Sanat felsefesi ve temel kavramları
II. Sanatı açıklayan felsefi görüşler
III. Güzelliğin kaynağı nedir?
IV. Sanat eserinin nitelikleri
V. Sanata etki eden unsurlar
VI. Ortak estetik yargılar

Sanat bahsi için, diğer iki konu olan ahlak ve metafizik ile kıyaslandığında, iki kitap arasındaki kavramsal farkların daha az olduğu görülmektedir. Konular, başlık sıralaması açısından pek örtüşmese de, içeriği işlenişi itibariyle bir benzerlik söz konusudur. Örneğin 'güzel' in 'iyi', 'doğru', 'yüce' ve 'faydalı' gibi bazı kavramlarla ilişkisi her iki kitapta da tartışılmıştır.

Buna karşılık kavramların kullanılışı bakımından dildeki değişimlere bağlı olarak çeşitli değişiklikler söz konusudur. Örneğin birinci kitapta 'san'at' ve 'san'atcı' şeklinde yazılan ve kullanılan sözcükler ikinci kitapta, dolayısıyla günümüzde 'sanat' ve 'sanatçı' şeklinde kullanılmaktadır.

Birinci kitapta yer alan 'estetik heyecan' kavramına karşılık, ikinci kitapta 'estetik haz' kavramı kullanılmıştır. Bununla birlikte ikinci kitapta kullanılan 'estetik yargı' ve 'estetik tavır' gibi kavramlar, birinci kitapta yoktur. Ancak, birinci kitapta bir alt başlık olarak işlenen 'zevk' kavramı ikinci kitapta işlenmemiştir.

İkinci kitapta sanat, 'Oyun', 'Taklit' ve 'Yaratma' gibi üç ayrı kuram ile açıklanmaya çalışılmıştır. Birinci kitapta, sanatı oluşturan amillere değinilmiş; ancak, kuramsal bazda bir açıklama yapılmaya çalışılmamıştır.

Birinci kitapta dönemin algılama ve eğitim tarzına uygun olarak sanatın ahlak ve bilim ile olan ilişkisi üzerinde yoğun bir biçimde durulmuştur. Özellikle sanat bilim ile bağdaştırılmaya ve sanata bilimsel bir açıklama getirilmeye çalışılmıştır.

Metafizik: İkinci kitapta, birinci kitapta olduğu gibi müstakil bir 'Metafizik' ünitesi bulunmamaktadır. Bunun yerine birinci kitabın 'Metafizik' ünitesinde işlenen konular ve alt başlıklar yeri geldikçe diğer konular ve üniteler altında işlenmiştir.

Örneğin metafiziğin ne olduğu, felsefe tabirinin kaynağı, felsefi düşüncenin nasıl doğduğu, felsefenin pozitif bilimlerden önceki ve sonraki konuları, kime filozof denildiği, felsefenin önemi gibi, birinci kitapta metafizik ünitesinde ele alınan alt başlıklar, diğer kitaptaki başlıklarla birebir örtüşmese de, ikinci kitapta felsefe ile tanışma ünitesi içerisinde işlenmiştir.

Birinci kitaptaki bilim ile felsefe arasındaki bağlılaşma ve farklar konusu da ikinci kitabın bilim felsefesi ünitesinde ele alınmıştır. Birinci kitaptaki bilgi kuramına dair diğer görüşler ise ikinci kitaptaki bilgi felsefesi ünitesinde işlenmiştir.

Daha önce de bahsedildiği üzere birinci kitabın konulara yönelimi ve kavramları ele alış tarzı daha pratik bir kaygı gütmektedir. Bu nedenle hemen hemen ele alınan her başlığın ve konunun bilimle ilişkisi sorgulanmıştır.

Birinci kitapta, felsefenin pozitif bilimlerden evvelki konusu işlenirken 'tanrıdoğum' (thegonie) diye bir kavram kullanılmıştır. Bu kavramla, filozofların ilk uğraşlarının tanrıların nasıl meydana geldiği ve nasıl var oldukları gibi konular olduğuna vurgu yapılmıştır. Bahsi geçen bu kavram ikinci kitapta yer almamaktadır.

Yine birinci kitapta empirizmin Türkçe karşılığı olarak 'görgücülük' sözcüğü kullanılmıştır. Günümüz ders kitaplarında, dolayısıyla ikinci kitapta empirizmin karşılığı olarak bu sözcük kullanılmamaktadır. Bunun yerine 'deneycilik' kavramı kullanılmaktadır. Aynı şekilde birinci kitapta, entelektüel zihin yerine geçecek şekilde kullanılan 'entellekya' kavramı ikinci kitapta kullanılmamıştır.

Birinci kitapta var olan ahlak, estetik ve metafizik üniteleri ile bu ünitelerde kullanılan kavramlar ikinci kitaptaki aynı üniteler ve kavramlarla bu şekilde kıyaslandıktan sonra, önemli bir ayrımın da kitapların kapsamları açısından yapılması gerekmektedir.

Birinci kitaptaki metafizik konular, kısmen ikinci kitabın felsefeyle tanışma, varlık, bilgi gibi ünitelerindeki bazı alt başlıklarla uyuşsa da bu konuların birbirleriyle tam manasıyla örtüştükleri söylenemez. Ayrıca, ikinci kitapta yer alan din felsefesi, siyaset felsefesi ve bilim felsefesi gibi ünitelerin, dolayısıyla bu ünitelerde ele alınan kavramların da birinci kitapta karşılıkları bulunmamaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

1935 öğretim programına göre Cemil Sena Ongun tarafından 1943'te hazırlanmış 'Felsefe ve Sosyoloji' birinci ders kitabı, adından da anlaşılacağı üzere felsefe grubu dersler arasında tam bir ayrım yapmamıştır. Bu kitapta felsefe ve sosyoloji konuları bir bütün olarak ele alınmıştır. Ayrıca başlıkta yer verilmemekle birlikte kitabın içeriğinde mantık ve psikolojiye ilişkin konular da işlenmiştir. Bu durum, henüz ikinci programı hazırlanmış olan felsefe grubu derslerinin içeriği ve mahiyetiyle ilgili olarak eğitim çevrelerindeki zihinlerin netleşmediği, dolayısıyla felsefe grubu derslerinin tamamını aynı başlık altında işleme eğilimde olduklarının işareti olarak yorumlanabilir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2009 öğretim programına göre komisyona 2010'da hazırlatılan ikinci 'Felsefe' ders kitabında ise, felsefe grubu dersleri arasında tam ve net bir ayrım söz konusudur. Bu kitap ilkinden farklı olmak üzere sadece felsefe dersiyle ilgili konuları içermektedir.

Birinci kitap ve ikinci kitap içerdikleri felsefe konuları açısından da farklıdır. Bu durum kavramların kullanılış biçimlerinden ziyade, kavramların nicelikleri ve ilişkili oldukları konu başlıkları açısından ciddi farklar oluşturmuştur. Örneğin ikinci kitapta yer alıp birinci kitapta bulunmayan din felsefesi ve siyaset felsefesine ilişkin kavramlara haliyle birinci kitapta hiç değinilmemiştir.

Birinci kitapta biçimsel açıdan ciddi sorunlar bulunmaktadır. Başlıklandırma genel olarak sorunludur. Ayrıca bu başlıklara verilen numaralandırma da kendi içinde bir sistematiğe sahip değildir. Örneğin 181. sayfada '1. Bilgi Kuramı' diye bir başlık kullanılmıştır. Ancak ilerleyen sayfalarda, bu başlıklandırmanın devamı olabilecek ikinci bir başlık bulunmamaktadır. Sayfa 199'daki bir başka örnek şöyledir: Bu sayfada 'B. Positivisme veya nesnel Relativisme' şeklinde bir başlık bulunmasına rağmen, bu başlığın öncesinde 'A.' ile numaralandırılmış herhangi bir başlık bulunmamaktadır. Birinci kitap açısından bu tür örneklerin sayısı arttırılabilir. Buna karşılık ikinci kitapta bu tür biçimsel sorunlar bulunmamaktadır.

Birinci kitapta ele alınan kavramlar işlenirken evrim teorisinin etkisi bariz bir şekilde görülmektedir. Öyle ki vicdan gibi en temel ve en öznel konular bile evrimsel olarak temellendirilmeye çalışılmış ve vicdani değişimler evrimsel değişimler olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Aradan geçen altmış – yetmiş yıllık zamanda bu durum aşılmış, her konuya evrimsel bir temel getirme çabası terk edilmiştir. Bu nedenle araştırmamıza konu olan ikinci kitapta bu tür çabalara rastlanılmamaktadır.

Birinci kitabın yazıldığı dönemler öz Türkçeye dönüşün hedeflendiği ve dilimizdeki batılı ya da doğulu kavramların yerine Türkçe karşılık getirilmeye çalışıldığı dönemlerdir. Bu ideolojik yönelim tarzına bağlı olarak

birinci kitapta, birçok bilindik kavram yerine yeni karşılıklar bulunmaya ve kullanılmaya çalışılmıştır. Ancak bu kavramların bazıları varlıklarını günümüze kadar taşıyamamıştır. Belli bilgi ve bilim dallarına has kavramların yerine Türkçe karşılık bulma çabası günümüzde de devam etmekle birlikte aynı katılıkta değildir. Günümüzde halk arasında ya da bilim çevrelerinde yaygın olarak kullanılan kavramların aynı şekilde kabul edilmesi eğilimi daha ağır basmaktadır.

Zamana bağlı olarak insanların, toplumların, dilin ve algılama biçimlerinin değiştiği yadsınamaz bir gerçektir. Dolayısıyla ele alınan iki kitabın basım tarihleri arasındaki altmış yedi yıllık fark, bu kitapların dili ve üslubu, ele aldığı konuların niteliği ve niceliği, bu konularla ilintili kavramların algılanışı ve işlenişi gibi birçok hususta var olan derin farkları makul ve mazur göstermektedir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Komisyon. (2010). Felsefe. Birinci baskı. Ankara: MEB Devlet Kitapları

Ongun, C. S. (1943). Felsefe ve Sosyoloji. İstanbul: İnkılap Kitabevi

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), (1995). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (1923–1983). İstanbul.

Tebliğler Dergisi, 1924 Programı. Maarif Vekâleti Arşivi, Ankara.

Tebliğler Dergisi, Kabul Tarihi: 31.08.1935, Sayı: 183, Lise Filozofi Programı Kılavuzu, Kültür Bakanlığı Devlet Basımevi, İstanbul.

Tebliğler Dergisi, Kabul Tarihi: 07.10.1957, Sayı: 976, Cilt: 20, Lise Felsefe ve Psikoloji Programı, Maarif Vekâleti, Ankara.

Tebliğler Dergisi, Kabul Tarihi: 27.09.1976, Sayı: 333, Lise Felsefe Grubu Dersleri Programı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Tebliğler Dergisi, Kabul Tarihi: 09.09.1985, Sayı: 359, Lise Felsefe Dersi Programı (1985–1986 Eğitim – Öğretim Yılı), Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, Ankara.

Tebliğler Dergisi, Kabul Tarihi: 07.06.1993, Sayı: 259, Ortaöğretim Kurumları Felsefe Dersi Programı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

Tebliğler Dergisi, Kabul Tarihi: 14.12.2009, Sayı: 235, Ortaöğretim Felsefe Dersi Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.

< http://www.tr.wikipedia.org.> 25.02.2013

< http://tdkterim.gov.tr/bts/> 01.03.2013

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:32 ISSN: 2146-9199

ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME İSTASYONLARINDAKİ PERFORMANSLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Yrd. Doç. Dr. Hülya Demircioğlu
KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü
hulyadem76@hotmail.com

Kimya Öğretmeni Selma Vural
Dr. M. Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezi, ORDU
selmavural55@hotmail.com

Özet

Öğretimi ne amaçla yapıyorsak ona uygun ölçme ve değerlendirme teknikleri kullanmalıyız. Özellikle laboratuar ağırlıklı çalışmalarda öğrencilerin çok yönlü değerlendirilmesine olanak sağlayan performans değerlendirmenin önemi artmaktadır. Bu çalışmanın amacı, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf seviyesindeki üstün yetenekli öğrencilerin madde konusundaki öğrenmelerini ortaya çıkarmak ve performanslarını değerlendirmektir. Çalışmada aksiyon araştırması yöntemi kullanılmıştır. Öğrencilerin ön bilgileri tespit edildikten sonra konu ile ilgili öğrenme istasyonları tasarlanarak uygulanmış ve öğrencilerin performansları araştırılmıştır. Örneklem, Ordu Bilim Sanat Merkezine devam eden, toplam 18 üstün yetenekli öğrenciden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak, her bir istasyon için hazırlanan soru ve gözlem kartları kullanılmıştır. Öğrenci performanslarını puana dönüştürmek için dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Öğrencilerin benzer alternatif kavramlara sahip olduğu bulunmuştur. Üstün yetenekli öğrenciler yazmayı sevmedikleri için öğretimi değerlendirmede performans değerlendirme kullanılabilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Yeteneklilerin Eğitimi, Öğrenme İstasyonları, Performans Değerlendirme

EVALUATING OF GIFTED STUDENTS' PERFORMANCES IN LEARNING STATIONS

Abstract

We should use measurement and evaluation techniques which are suitable for the purpose of teaching. So, the importance of performance evaluation allowing students' multifaceted evaluation increases in especially laboratory works. The purpose of this study is to determine sixth, seventh and eighth grade gifted students' learning levels about matter and evaluate their performances. In this study, action research method was used. After determining students' prior knowledge, learning stations were designed on the subject and implemented, and then performances of students were investigated. The sample consisted of a total of 18 gifted students enrolled at Ordu Science and Arts Center. A question and observation cards prepared for each station were used as data collection tools. A rubric was used to convert student performances into points. It was found that students had similar alternative conceptions. Because gifted students do not like writing, performance evaluation may be used to evaluate instruction.

Key Words: Gifted Education, Learning Stations, Performance Evaluation

GİRİŞ

Öğretim etkinlikleri sırasında ve sonrasında öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini anlamak için ölçme-değerlendirme yapmak gerekmektedir. Ölçme-değerlendirme, öğretim ve öğrenme etkinliklerine yön verebilecek yapıda olduğu için eğitim ve öğretimin en önemli öğelerinden biridir. Eğitim ve öğretimi ne amaçla yapıyorsak ona yönelik ölçme ve değerlendirme yapmamız gerekir. Temelde ölçme değerlendirme üç amaçla yapılmaktadır. Bunlar; öğretimin başında öğrencilerin hazır bulunuşluklarını tespit etmek, öğretim sürecinde öğrencilerin eksiklerini ve öğrenme güçlüklerini tespit ederek gidermek, öğretim sonunda öğrenme düzeyini

belirlemek amacı ile yapılan değerlendirmelerdir. Eğer amacımız başarıyı ölçmek ise çoğunlukla geleneksel yaklaşımda yer bulan sonuca odaklı değerlendirmeye ağırlık veririz. Eğer amacımız öğrenirken ölçme ve değerlendirme yapmak ise, son zamanlarda gittikçe popüler hale gelen ve uygulamaya konulan yeni programın hedefleri arasında yer alan süreç odaklı alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerini kullanırız. Böylece hem öğrencinin öğrenmesini şekillendiririz hem de başarıyı ölçmüş oluruz. Alternatif ölçme ve değerlendirme farklı araç ve yöntemlerle yapılabilir. Bu ölçme araçlarının ortak özelliği; öğrencilerin öğrenmelerini artırmak, öğrenme süreçlerini ölçmek ve değerlendirmek olarak ifade edilebilir. Örneğin; öğrencilerin kavram yanılgılarını belirlemek için kavram haritaları (Çıldır, 2005; Köse, 2007), öğrencilerin bir konuda yaptıkları çalışmaları değerlendirmek için bireysel gelişim dosyaları (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2006), duyuşsal özelliklerini belirlemek için tutum ölçekleri (Tay ve Akyürek-Tay, 2006; Coşkun ve Samancı, 2012), bireyin kendi yeteneklerini keşfetmesi için öz değerlendirme (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2010a; 2010b), devinişsel beceriler için performans değerlendirme (Ayala, Shavelson, Yin ve Schultz, 2002; Hunter, Mccosh ve Wilkins, 2003; Fan ve Zhu, 2008) kullanılabilir.

Uygulamaya konulan yeni öğretim programı, ölçme - değerlendirme anlayışının değişmesini de içermektedir. Bu sebeple son on yılda alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri ön plana çıkmıştır. Özellikle laboratuar ağırlıklı çalışmalarda öğrencilerin laboratuar ortamında çok yönlü değerlendirilmesine imkân tanıyan alternatif ölçme aracı olarak performans değerlendirme önem kazanmaktadır. Literatürde performans değerlendirme ile ilgili yapılmış pek çok çalışma göze çarpmaktadır. Örneğin; Shavelson, Baxter ve Pine (1991) yaptıkları çalışmada öğrencilere elektrik konusu ile ilgili deney ve açık uçlu sorulardan oluşan iki performans görevi ile öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirmiştir. Ayala vd. (2002), üç farklı performans görevi üzerinden öğrencileri değerlendirmeye tabi tutmuşlardır. Hunter vd. (2003) yaptıkları araştırmada laboratuar çalışmalarında ölçme değerlendirme ile öğrenmeyi birleştirmeyi amaçlamıştır. Bunun için 7 derecelendirme kategorisi içeren rubrik hazırlamış ve öğrencilerin performansını ölçmüştür. Bu çalışmayı geleneksel laboratuar değerlendirmelerine alternatif olarak öğrencilerin ürünleri ve elde edeceği kazanımları değerlendirmek için yeni bir yaklaşım olarak açıklamıştır. Robert ve Gott (2006), öğrenci davranışları ve pratik fen eğitiminde performans değerlendirme çalışmasında anlama sürecini belirlemek için küçük ölçekli araştırmalar içeren alternatif bir test, hikâye içeren bir test ve öğrencilerin kurstaki çalışmalarındaki performanslarını kullanılarak veri toplamış ve değerlendirmiştir. Fan ve Zhu (2008), lise düzeyinde öğrencilerle çalışmış, öğrencilere otantik ve açık uçlu sorular içeren görevler vermiş ve öğrencilerin akademik başarıları ile matematik dersine karşı tutumlarını karşılaştırmıştır.

Öğrenme istasyonları modeli, kimya eğitiminin gelişmesine katkıda bulunan bir yöntemdir (Graf, 2000; Akt. Morgil, Yılmaz ve Yavuz, 2002). Yapılan araştırmalar, öğrenme istasyonlarının öğrencilerin konuya ilgisini artırdığını ve sunuş şekliyle güdülemeyi sağladığını, bu sebeple de kimya dersinin sevilmesine katkıda bulunduğunu ortaya koymaktadır (Hall ve Zentall, 2000; Morgil vd., 2002; Demirörs, 2007; Bulunuz ve Jarrett, 2010; Mergen, 2011). Öğrencilerin nasıl düşündüğünü ve olayları nasıl algıladığını tespit edebilmek için kullanılan performans değerlendirme tekniğinin üstün yetenekli öğrencilerin laboratuar çalışmalarındaki performanslarının değerlendirmesi için de uygun olabileceği, bu nedenle öğrenme istasyonlarının laboratuar ortamında etkili olacağı düşünülmektedir. Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin algı düzeylerinin oldukça yüksek olmasına rağmen, diğer öğrencilerle aynı eğitimden geçtikleri için sahip oldukları üst düşünme becerilerini yeterince kullanamadıkları gözlenmiştir (Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Ön Raporu, 2004: 22; Akarsu, 2000; Ataman, 1998:173). Olaylarla ilgili sorulara genel ve yüzeysel cevap verdikleri, ancak düşüncelerini sorgulamaları istendiğinde aslında çok derin anlama becerisine sahip oldukları görülmektedir. Bu sebeple üstün yetenekli öğrencilerin sorgulamayı gerektiren aktiviteler içinde yer almaları ve gösterdikleri performansların izlenmesi gerekmektedir.

Amaç

İlköğretim 6 - 8. sınıf düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin fen ve teknoloji programında yer alan *"madde"* konusu ile ilgili öğrenmelerini ortaya çıkarmak ve öğrenme istasyonlarındaki performanslarını değerlendirmektir.

YÖNTEM

Çalışmada aksiyon araştırması yöntemi kullanılmıştır. Aksiyon araştırması, uygulamadaki öğretmenin bir sınıfta öğrencileri ile yaşadığı bir sorunu fark etmesi, sorunun çözümüne yönelik bilimsel bir yol izlemesi, bir sonuca varması ve elde ettiği sonuçları meslektaşlarıyla paylaşması şeklinde bir süreç olarak tanımlanabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2000; Yıldırım, 2005; Çepni, 2009).

Örneklem

Çalışmanın örneklemi, Dr. M. Hilmi Güler Bilim Sanat Merkezine devam eden, altıncı sınıf düzeyinde 6 (4 erkek, 2 kız), yedinci sınıf düzeyinde 6 (3 erkek, 3 kız) ve sekizinci sınıf düzeyinde 6 (3 erkek, 3 kız) olmak üzere toplam 18 üstün yetenekli öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Öğrenme istasyonları oluşturulmadan önce bir test yardımıyla öğrencilerin ön bilgileri tespit edilmiş ve sonuçlar dikkate alınarak istasyonlar oluşturulmuştur. Daha sonra her bir istasyon için soru veya gözlem kartları hazırlanarak veriler toplanmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışması için kimya eğitimi anabilim dalında görev yapan üç birer öğretim üyesinin ve 4 kimya öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan materyaller görüşler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak son şekli verildikten sonra uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Soru ve gözlem kartlarından elde edilen veriler, geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılarak puana dönüştürülmüş ve tablo halinde sunulmuştur. Dereceli puanlama anahtarı geliştirilirken literatürdeki çalışmalardan yararlanılmıştır (Şenel, Çepni, Yıldırım ve Er Nas, 2007; Şenel, 2008). Dereceli puanlama anahtarı 4 kategoriden oluşmakta ve analitik rubrik özelliği taşımaktadır. Her performans için hangi kategoride hangi aşamaların nasıl değerlendirileceği belirtilmiştir. Ayrıca her bölümün bir çarpanı vardır. Öğrencinin her bölümdeki kategorisi ile bölüm çarpanı çarpılarak o bölümün puanı hesaplanır. Örneğin; öğrencinin bir istasyondaki performansının kategorisi 3 ve bu bölümün çarpanı 2 ise öğrencinin bu bölümden alacağı puan 6 (3x2) olacaktır. Eğer öğrenci aynı bölümde 1 kategorisine uygun performans göstermişse alacağı puan sadece 2 (2x1)'dir. Öğrenci çalışmanın tamamında çok az performans gösterse bile değerlendirmenin tamamından alacağı en düşük puan 25 ve en yüksek puan 100 olacaktır. Dereceli puanlama anahtarı Ek 1'de verilmiştir. Hazırlanan kartlardaki öğrenci açıklamaları için kategoriler oluşturularak öğrenci görüşleri, hangi görüşlerin hangi öğrenciye ait olduğu ve öğrenci kodları birlikte belirtilmiştir.

Öğrenme İstasyonlarının Geliştirilmesi

Araştırma için farklı deneyler içeren 5 istasyon ve her bir istasyon için soru ve gözlem kartları oluşturulmuştur. İstasyonlar için deney ve yönergeler içeren slâytlar hazırlanmış ve akıllı tahtaya yansıtılarak öğrencilerin bireysel çalışmaları sağlanmıştır. İstasyonların içerikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Öğrenme İstasyonları ve İçerikleri

1.	İstasyon	Madde Tanecikleri Hareket Eder mi? (mürekkep deneyi)
2.	İstasyon	İki Sıvı Birbirine Karıştırılırsa… (Homojen, heterojen) (su-alkol ve su-sıvı yağ)
3.	İstasyon	Bir Sıvı ile Bir Katı Birbirine Karıştırılırsa… (Homojen, heterojen) (su-tuz ve su-kum)
4.	İstasyon	Katı – Sıvı – Gaz Tanecikleri Ne Tür Hareket Yapar? (diyapazon ve su)
5.	İstasyon	Fiziksel ve Kimyasal Değişimde Tanecikli Yapı (kurşun ve şeker)

Öğrencilerden, her bir istasyonda deney ve gözlem yapıp tanecikli yapıyı dikkate alarak çizim yapmaları ve gözlemler sonucunda açıklamalarda bulunmaları istenmiştir. Ayrıca beşinci istasyonda fiziksel ve kimyasal olayları içeren tablo sunulmuş ve tabloyu doldurmaları istenmiştir.

BULGULAR

Dereceli puanlama anahtarına göre oluşturulan puan tablosu Tablo 2'de sunulmuştur. Tablo 2'de altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme istasyonlarındaki dereceli puanlama anahtarı kullanılarak elde edilen performans puanları ve ortalamaları yer almaktadır. Bu tablodaki A, B, C, D, E ve F harfleri öğrencileri temsil etmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Performans Puanları

Öğrenci	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
A	74	87	75
B	81	71	78
C	78	71	76
D	87	86	75
E	69	77	80
F	81	68	67
Ortalama	**78,33**	**76,67**	**75,17**

A: her sınıf düzeyindeki birinci öğrenciyi ve B: her sınıf düzeyindeki ikinci öğrenciyi temsil etmektedir.

Sınıf düzeyi arttıkça performans puan ortalamalarının artması beklenirken, Tablo 2'ye göre beklenenin tersi bir durum ortaya çıkmıştır. Bireysel olarak incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça performanslarda düşüklük olmuştur. Altıncı sınıftan D öğrencisi ile yedinci sınıftan A öğrencisi en yüksek puan alırken, sekizinci sınıftan F öğrencisi en düşük puan almıştır. Genel olarak bakıldığında gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ve ortalamaların çok yakın olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin her bir istasyondaki soru ve gözlem kartlarındaki sorulara verdikleri cevaplar ve çizimler, Tablo 4, Tablo 6, Tablo 8 ve Tablo 10 olarak; yaptıkları açıklamalara göre oluşturulan kategoriler Tablo 3, Tablo 5, Tablo 7 ve Tablo 9 olarak sunulmuştur.

Tablo 3: Birinci İstasyonda Mürekkebin Suyun İçinde Dağılmasına İlişkin Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	Öğrenci düşünceleri
Anlama (A)	Suyun rengi değişti, mürekkep yayıldı. Sıvı tanecikleri hareket eder (A_6). Su öteleme hareketi yaparak boyayı dağıtıyor (B_6). Mürekkep tanecikleri su taneciklerinin arasına yayıldı (D_6).
Kısmen Anlama (KA)	Suya mürekkep damlatırsak mürekkep dağılır (C_6, A_7 ve D_8). Mürekkebi suya damlattığımızda önce tam olarak dağılmadı dalgalar halinde yavaş yavaş dibe doğru iner (D_7). İçinde yavaş yavaş dağıldı ve onu homojen hale getirene kadar dağıldı (B_8).
Alternatif Kavram (AK)	Mürekkep daha yoğun olduğu için, suyun yoğunluğu 1g/cm^3 mürekkebinki daha fazla (D_8). Mürekkep bir matkap misali suyu delip geçer (E_8).
Cevap yok (C)	E_6, F_6, B_7, C_7, E_7, F_7, C_8 ve F_8

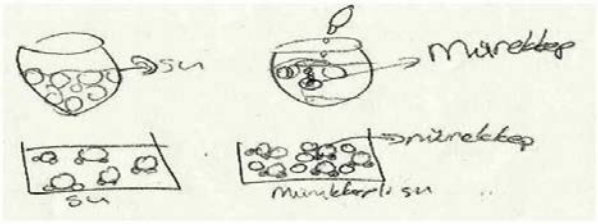
A_6: 6.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci, A_7: 7.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci, A_8: 8.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci

Tablo 3'e göre altıncı sınıftan 3 öğrenci anlama kategorisinde açıklamalar yaparken, her üç sınıftan toplam 5 öğrenci kısmen anlama kategorisinde açıklamalar yapmıştır. Sekizinci sınıftan iki öğrenci alternatif kavram kategorisinde yer alırken, toplamda sekiz öğrenci herhangi bir açıklama yapmamıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde, sınıf düzeyi arttıkça anlama düzeyinin artması beklenirken altıncı sınıftaki 3 öğrencinin açıklamaları anlama, bir öğrenci de kısmen anlama kategorisinde yer almış ve daha başarılı bulunmuştur.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:32 ISSN: 2146-9199

Tablo 4: Birinci İstasyonda Öğrenci Çizimlerinin Kategorileri ve Frekans Tablosu

Tablo 4'e göre öğrenciler doğru çizim yapmış ancak 8 öğrenci tanecikli çizimi tercih ederken 10 öğrenci sürekli

Model Türü	Öğrenci çizimlerine örnek	Frekans		
		6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Tanecikli çizim		2	4	2
Sürekli çizim		4	2	4

çizim yapmıştır. Tanecikli modeli tercih eden öğrencilerin suyun molekül yapısını tam çizdikleri görülmüştür. Sürekli modeli tercih edenlerin gözlemlerini doğrudan kâğıda aktarma yolunu seçtikleri göze çarpmaktadır. Tanecikli modeli tercih eden öğrenciler daha çok 7. sınıf düzeyindeki öğrenciler olmuştur.

Tablo 5: İkinci İstasyonda Su - Alkol ve Su – Sıvı yağ Karışımları İle İlgili Öğrenci Görüşleri

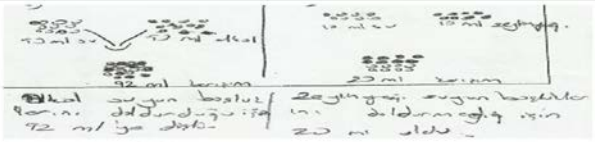
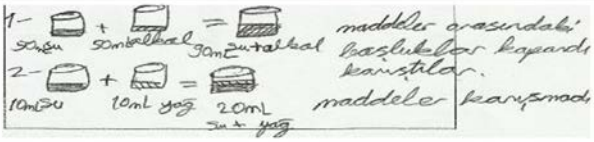
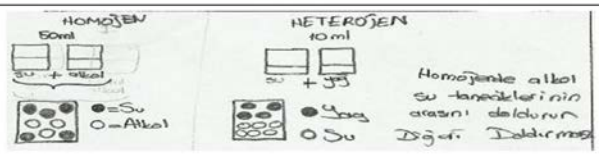
Kategoriler	**Su – Alkol Karışımı**	**Su – Sıvı yağ Karışımı**
Anlama (A)	Alkol su taneciklerinin arasını doldurur (A_6, C_6, D_6 ve E_8). Alkol suyun boşluklarını doldurduğu için 100 ml'den az çıktı (B_6 ve E_6).	Heterojende sıvı yağ su taneciklerinin arasını doldurmaz (D_6). Zeytinyağı suyun boşluklarını dolduramadığı için 20 ml oldu (E_6).
Kısmen Anlama (KA)	Çözündü, homojen (F_6). Alkolün bir kısmı su molekülleri arasına girdi, homojen karışım (D_7).	Maddeler karışmadı (C_6). Çözünmedi, zeytinyağı suyun üzerine çıktı, heterojen (F_6 ve D_7).
Alternatif Kavram (AK)	İkisi de homojen olunca karışıyor (A_8, B_8 ve C_8).	İkisi de heterojen olunca karışmıyor (A_8, B_8 ve C_8). Karışmadı, çünkü maddeler arasındaki boşluk az olduğu için (B_6). Su yağı dışlar, karışmazlar (E_8).
Cevap yok (C)	A_7, B_7, C_7, E_7, F_7, D_8 ve F_8	A_6, A_7, B_7, C_7, E_7, F_7, D_8 ve F_8

A_6: 6.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci, A_7: 7.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci, A_8: 8.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:32 ISSN: 2146-9199

Tablo 5'e göre, su – alkol karışımı ile ilgili bölümde altıncı sınıftan 5 öğrenci anlama kategorisinde yer alırken, bir öğrenci kısmen anlama kategorisinde açıklama yapmıştır. Sekizinci sınıftan üç öğrenci alternatif kavrama sahipken, sadece bir öğrenci anlama kategorisinde açıklama yapmış ve iki öğrenci açıklama yapmamıştır. Yedinci sınıflardan bir öğrenci kısmen anlama kategorisinde yer alırken 5 öğrenci cevap vermemiştir. Öğrenciler, su - alkol karışımının hacminin su ve alkolün hacimleri toplamına eşit olduğunu düşünerek tahminlerde yanılmışlardır. Su – sıvı yağ karışımı ile ilgili sadece altıncı sınıftan 2 öğrenci doğru açıklama yapmıştır. Altıncı sınıftan 2 öğrenci ve yedinci sınıftan bir öğrenci kısmen anlama kategorisinde yer alırken, sekizinci sınıftan 4 ve altıncı sınıftan bir öğrencinin alternatif kavrama sahip olduğu görülmüştür. Toplamda 8 öğrenci açıklama yapmamıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça anlama düzeyinin artması beklenirken altıncı sınıftaki öğrencilerin açıklamaları anlama kategorisinde yer almış ve daha başarılı bulunmuştur. Öğrencilerin bir kısmı su – alkol karışımındaki durumun su – sıvı yağ için de geçerli olduğunu düşünmüşlerdir.

Tablo 6: İkinci İstasyonda Öğrenci Çizimlerinin Kategorileri ve Frekans Tablosu

Model Türü	Öğrenci çizimlerine örnek	Frekans		
		6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Tanecikli çizim		3	6	5
Sürekli çizim		1		
Aşamalı çizim		2		1

Tablo 6'ya göre öğrenciler doğru çizim yapmış olmasına rağmen öğrencilerden 14'ü tanecikli çizimi tercih ederken, bir öğrenci sürekli çizim ve 3 öğrenci de aşamalı çizim yapmıştır. Tanecikli modeli tercih eden öğrencilerin suyun molekül yapısını tam çizdikleri görülmüştür. Sürekli modeli tercih edenlerin gözlemlerini doğrudan kâğıda aktarma yolunu seçtikleri göze çarpmaktadır.

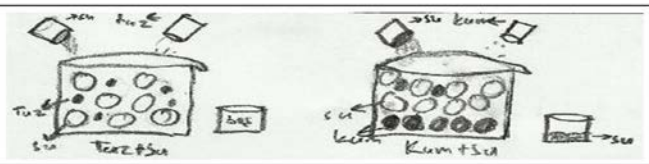
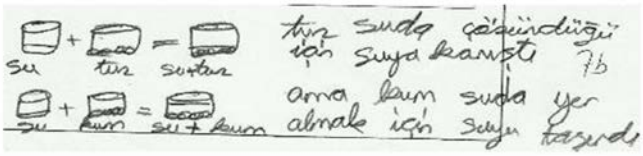
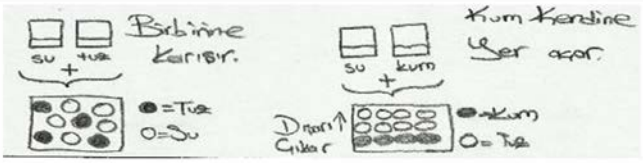
Tablo 7: Üçüncü İstasyonda Su - Tuz ve Su - Kum Karışımları İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	**Su – Tuz Karışımı**	**Su – Kum Karışımı**
Anlama (A)	Su taşmayacak çünkü tuz suyun arasındaki boşlukları dolduracak, homojen olayı gerçekleşti (B_6 ve D_7). Tuz, suyun boşluklarını doldurdu, çözündü (F_6). Tuz, suyun tanecikleri arasına girer (A_7).	Kum suyun tanecikleri arasına girmez (A_7 ve D_7).
Kısmen Anlama (KA)	Tuz suda çözündüğü için suya karıştı (C_6 ve E_7). Tuz suyun içinde çözünerek, birbirine karışır (D_6).	Kum suda yer almak için suyu taşırdı (C_6). Kum çözünmedi (D_6, F_6, E_7).
Alternatif Kavram (AK)	Tanecikler birleşti (A_6). Aralarında boşluk kalmaz (E_8).	Kum kendini aşağıya attı (A_6). Heterojen olayı gerçekleşti (B_6). Aralarındaki boşluk tam dolmaz (E_8).
Cevap yok (C)	E_6, B_7, C_7, F_7, A_8, B_8, C_8, D_8 ve F_8	E_6, B_7, C_7, F_7, A_8, B_8, C_8, D_8 ve F_8

A_6: 6.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci, A_7: 7.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci, A_8: 8.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci

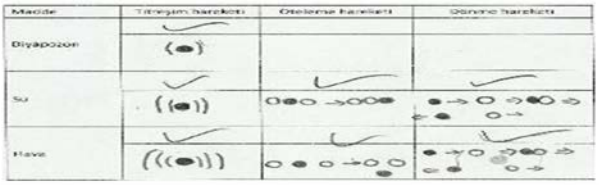
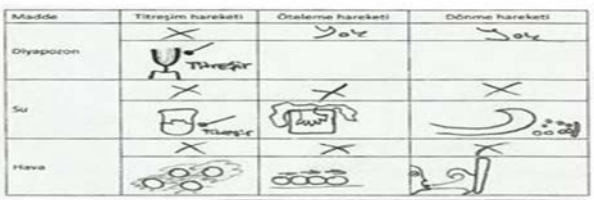
Tablo 7'ye göre su – tuz karışımı ile ilgili bölümde altıncı ve yedinci sınıftan ikişer öğrenci anlama kategorisinde yer alırken, altıncı sınıftan 2 ve yedinci sınıftan bir öğrenci kısmen anlama kategorisinde açıklama yapmıştır. Altıncı ve sekizinci sınıftan birer öğrenci alternatif kavrama sahipken 5'i sekizinci sınıf olmak üzere toplamda 9 öğrenci açıklama yapmamıştır. Ayrıca öğrenciler, karışımda suyun taşacağını düşünmüşlerdir. Su – kum karışımı ile ilgili sadece yedinci sınıftan 2 öğrenci doğru açıklama yapmıştır. Altıncı sınıftan 3 öğrenci ve yedinci sınıftan bir öğrenci kısmen anlama kategorisinde yer alırken, sekizinci sınıftan bir ve altıncı sınıftan iki öğrencinin alternatif kavrama sahip olduğu görülmüştür. Toplamda 9 öğrenci açıklama yapmamıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde sınıf düzeyi arttıkça anlama düzeyinin artması beklenirken altıncı sınıftaki öğrencilerin açıklamaları anlama kategorisinde yer almış ve daha başarılı bulunmuştur. Sekizinci sınıf öğrencilerinin açıklama yapmadığı görülmektedir. Su – tuz karışımında suyun taşmadığını gören öğrenciler, su – kum karışımında suyun taşacağını tahmin edebilmişlerdir.

Tablo 8: Üçüncü İstasyonda Öğrenci Çizimlerinin Kategorileri ve Frekans Tablosu

Model Türü	Öğrenci çizimlerine örnek	Frekans 6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Tanecikli çizim		3	6	4
Sürekli çizim		1		
Aşamalı çizim		2		2

Tablo 8'e göre öğrenciler doğru çizim yapmış olmasına rağmen öğrencilerden 13'ü tanecikli çizimi tercih ederken bir öğrenci sürekli çizim ve 4 öğrenci de aşamalı çizim yapmıştır. Sürekli modeli tercih edenlerin gözlemlerini doğrudan kâğıda aktarma yolunu seçtikleri göze çarpmaktadır.

Tablo 9: Dördüncü İstasyonda Öğrenci Çizimlerinin Kategorileri ve Frekans Tablosu

Model Türü	Öğrenci çizimlerine örnek	Frekans 6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Tanecikli çizim		2	6	5
Sürekli çizim		4		1

Tablo 9'a göre öğrenciler, maddenin üç halinde taneciklerin hareket türünü doğru ifade etmiş ve 13 öğrenci tanecikli çizimi tercih emiştir. Beş öğrenci ise hareket türünü doğru ifade ederek sürekli çizim yapmıştır. Bu öğrenciler gözlemlerini doğrudan çizimlerine yansıtmışlardır. Öğrenciler beklenen yönde cevaplar vermiş ve çizimler yapmıştır. Ancak öğretim programında yer almamasına rağmen dönme hareketi ile ilgili deneydeki performansları ve gözlemledikleri durumu havanın hareketlerine uyarlamaları oldukça başarılı bulunmuştur.

Tablo 10: Beşinci İstasyonda Fiziksel ve Kimyasal Değişme İle İlgili Öğrenci Görüşleri

Kategoriler	**Kurşunun Isıtılması**	**Şekerin Isıtılması**
Anlama (A)	Kurşun sadece eridi, kurşun özelliğini taşıyor (A_6, B_6, C_6, F_6, B_7, C_7, D_8 ve E_8). Katı halden sıvı hale geçti, hal değişimi oldu (D_6 ve A_7). Eriyip eski haline dönüşebildi (E_7, F_7, A_8, B_8, C_8 ve F_8)	Kömürleşip eski haline gelmedi (F_8). Yandı, yanması kimyasal (D_6, F_6, A_7, B_7, C_7, E_7, F_7, A_8, B_8, C_8 ve E_8).
Kısmen Anlama (KA)	Sadece kurşun özelliği taşıyor (E_6).	Sıvı oldu rengi ve kokusu değişti (D_8).
Alternatif Kavram (AK)		Şeker eridi (A_6, B_6 ve E_6). Şeker eridi karamel oldu (C_6).
Cevap yok (C)	D_7	D_7

A_6: 6.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci, A_7: 7.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci, A_8: 8.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci

Tablo 10'a göre kurşunun ısıtılması ile ilgili bölümde altıncı sınıftan bir öğrenci kısmen anlama kategorisinde iken yedinci sınıftan bir öğrenci açıklama yapmamıştır. Toplamda 16 öğrenci anlama kategorisinde yer almıştır, şekerin ısıtılması ile ilgili bölümde altıncı sınıftan 2, yedinci sınıftan 5 ve sekizinci sınıftan 4 öğrenci anlama kategorisinde yer almıştır. Sadece bir öğrenci kısmen anlama kategorisinde cevap verirken, 4 öğrenci alternatif kavram kategorisinde kalmış ve bir öğrenci açıklama yapmamıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde her iki bölümde de sınıf düzeyi arttıkça anlama düzeyinin artması beklentisi yönünde gerçekleşmiştir. Altıncı sınıftan 4 öğrenci şekerin yanmasını erime olarak ifade etmişlerdir.

Tablo 11: Fiziksel ve Kimyasal Olaylar ile İlgili Öğrenci Görüşleri

Olaylar	Fiziksel Değişme	Kimyasal Değişme
Tuzun Çözünmesi		A_6, B_6, C_6 ve D_6
Suyun Kaynaması		A_6
Yoğurttan Ayran Yapımı		A_6, B_6, D_6, E_6 ve A_7
Buzun Erimesi		A_6
Yumurtanın Pişmesi	B_6	
Mumun Yanması	C_6	
Hamur Yapımı	C_6 ve F_6	
Odunun Yanması	E_6	

A_6: 6.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci, A_7: 7.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci, A_8: 8.sınıf düzeyindeki birinci öğrenci

Tablo 11'e göre altıncı sınıftan 4 öğrenci, fiziksel olaylardan bazılarının kimyasal olduğunu düşünerek alternatif kavrama sahip olduğunu göstermiştir. Yedinci sınıftan bir öğrenci de ayran yapımının kimyasal olduğunu düşünmektedir. Bunun yanında altıncı sınıftan 4 öğrenci bazı kimyasal olayların fiziksel olduğunu belirtmişler ve alternatif kavrama sahip oldukları belirlenmiştir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçları, üstün yeteneklilerin öğrenmesini artırmak için öğrenme istasyonları ile performans değerlendirmenin birlikte kullanılabileceğini göstermiştir. Ayrıca öğrenme istasyonları, öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarını ve ilgilerini olumlu yönde artırmıştır (Graf, 2000; Hall & Zentall, 2000; Morgil vd., 2002; Demirörs, 2007; Bulunuz & Jarrett, 2010; Mergen, 2011). Öğrencilerin öğrenme istasyonlarında eğlenerek öğrendikleri gözlenmiştir. İstasyonlarda aktif oldukları için öğrenme daha anlamlı olmuştur. Ancak süreçte öğrencilere sorular sorularak bilinçli aktivite yapmaları sağlanırsa öğrenmenin daha anlamlı ve hatalardan arınık olacağı sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin, etkinlik sürecinde az kişi olmaları ve performanslarını ortaya koyma fırsatı bulmaları değerlendirmenin daha etkili yapılmasına fırsat vermiştir. Bu yüzden öğrencilerin süreçteki durumlarını ve gelişmelerini ayrıntılı bir şekilde takip edebilmek için çalışılacak öğrenci sayının az olması önerilmektedir.

Kullanılan dereceli puanlama anahtarı sonuçlarına göre, öğrencilerin performans ortalamaları arasında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark gözlenmemiştir, hatta beklenenin aksine sınıf düzeyi arttıkça ortalamalarda küçük bir düşüş olmuştur (Tablo 2). Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin açıklama yazmamaları gerçek düşüncelerinin ortaya çıkışını sınırlandırmıştır. Çünkü üstün yetenekli öğrenciler yazmayı sevmemektedir. Bu durum literatürde de ifade edilmektedir (Demircioğlu, Vural ve Demircioğlu, 2012).

Elde edilen bulgular, öğrencilerin bazı alternatif kavramlara sahip olduğunu göstermiştir. Öğrenciler bu kavramları günlük yaşantılarından veya okul yaşantılarından edinmiş olabilirler (Osborne and Cosgrove, 1983; Coştu, Ayas ve Niaz, 2009). Ayrıca okullarda bilgiyi sorgulamadan alma yolunu seçtikleri için alternatif kavramların farkında olmadıkları, ancak sorgulama ile karşılaştıklarında doğru sonuca ulaşabildikleri görülmüştür. Öğrencilerin etkinliklerle ilgili düşünceleri ve alternatif kavramları ortaya çıkarılmıştır. Birinci istasyonda; bir öğrenci *"mürekkebin yoğunluğu suyunkinden fazla olduğu için mürekkep suyun içinde dağılır…"* şeklinde açıklama yapmış ancak taneciklerin hareketine vurgu yapmamıştır (Tablo 3). Öğrencilerden 10'u sürekli ve 8'i tanecikli çizim yapmıştır (Tablo 4). Sürekli çizim örnekleri Nakhleh ve Samarapungavan (1999), Demircioğlu, Demircioğlu ve Ayas (2004) tarafından ifade edilenlerle benzerdir. Bunun sebebi, öğrencilerin olayların mikroskobik boyutunu anlamakta zorlanmaları ya da sürekli çizimin öğrencilere daha kolay gelmesi olabilir. Literatürde de belirtildiği gibi öğrenciler daha çok makroskobik yapı fikrine sahiptirler (Ben-Zvi, Eylon ve Silberstein, 1986; Demircioğlu, 2008). İkinci istasyonda; öğrenciler su – alkol karışımının toplam hacmi ile ilgili tahminlerde yanılmışlardır. Çünkü homojen karışımlarda sıvıların tanecikleri arasındaki boşlukları doldurduğunu tahmin edememişlerdir. Bu durum öğrencilerin heterojen karışımlarda da sıvı molekülleri arasındaki boşlukların dolabileceği düşüncesi ile tahminlerde yanılmalarına sebep olsa da bazı öğrenciler doğru sonuca ulaşabilmiştir. Ancak açıklamalarda 3 öğrenci *"sıvılar (su-alkol) homojen olduğu için karıştı ve sıvılar (su-sıvı yağ) heterojen olduğu için karışmadı…"* (Tablo 5), yine bir öğrenci de *"maddelerin molekülleri arasındaki boşluklar az olduğu için karışmadı…"* (Tablo 5) şeklinde açıklama yaparak alternatif kavram kategorisinde yer almıştır. Öğrencilerin yaklaşık yarısı olayları açıklamakta zorlandıkları için açıklama yapmamıştır. Öğrencilerin üçte ikisi tanecikli çizim yapmıştır (Tablo 6). Üçüncü istasyonda; öğrencilerin yarısı açıklama yapmamıştır. Anlama kategorisinde açıklama yapanlar suyun taşması (su-tuz) veya taşmamasını (su-kum) tanecikler arası boşluklarla açıklamışlardır. Alternatif kavram kategorisindeki öğrenciler, su – tuz karışımında *"tanecikler birleşti" ve " aralarında boşluk kalmaz"* şeklinde açıklama yaparken, su – kum karışımında suyun taşma sebebini *"aralarındaki boşluk tam dolmaz, bunun için su taştı"* şeklinde açıklamıştır (Tablo 7). Öğrencilerin üçte ikisi tanecikli çizim yapmıştır (Tablo 8). Dördüncü istasyonda; öğrencilerin tamamı doğru gözlem ve çizimler yapmıştır. Sadece 5 öğrenci sürekli çizimi tercih etmiştir (Tablo 9). Beşinci istasyonda; bir öğrenci hariç kurşunun erimesi olayı ile ilgili olarak doğru açıklamalar yaparken, şekerin ısıtılması ile ilgili 4 öğrenci olayı yanma yerine erime olarak tanımlamış ve alternatif kavram kategorisinde kalmıştır (Tablo 10). Öğrenciler yanma öncesi şekerin sıvılaşmasını ifade ederek açıklama yapmış olabilirler. Ayrıca öğrencilerden bazıları fiziksel olayların bir kısmını kimyasal olarak işaretlerken, kimyasal olayların bir kısmını da fiziksel olarak işaretlemişler ve yanılmışlardır (Tablo 11). Öğrenciler tuzun çözündüğünde ve suyun buharlaştığında kaybolduğunu düşünmüş olabilirler. Ayrıca buz eriyince ve yoğurttan ayran yapıldığında görüntüsü değiştiği için başka bir maddeye dönüştüğünü bu sebeple olayın kimyasal olduğunu düşüncesine sahip olabilirler. Yumurtanın pişmesi olayında yumurtanın değişmediği sadece piştiği, mumun yanmasında da eriyen mumun geri dönüştürülebildiği düşüncesinden yola çıkarak

olayları fiziksel olarak sınıflandırmış olabilirler. Ancak hamur yapımı ve odunun yanması olayını fiziksel olarak algılamalarının sebebi anlaşılamamıştır.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akarsu, F. (2000). *İstanbul Bilim ve Sanat Merkezi (Bilsem) İçin Bir Öğrenme Modeli*, Gifted and Talented International, 15(2), 124-129 (I.Türkiye Üstün Yetenekliler Kongresi Seçilmiş Makaleler Kitabından ulaşılmıştır, İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları).

Ataman, A. (1998). Üstün Zekâlılar ve Üstün Yetenekliler. Bulunduğu eser: Eripek, S. (Ed.) *Özel Eğitim* (ss. 172-194). Eskişehir: T.C. Anadolu Üniversitesi Yayınları (No: 1018).

Ayala, C. C., Shavelson, R. J., Yin, Y. & Schultz, S. E. (2002) 'Reasoning dimensions underlying science achievement: the case of performance assessment'. *Educational Assessment,* 8(2), 101— 121.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2006). *Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı,* Ankara:Pegem A Yayıncılık.

Ben-Zvi, R., Eylon, B. S. & Silberstein, J. (1986). Is an Atom of Copper Malleable? *Journal of Chemical Education*, 63(1), 64-66.

Bulunuz, N. & Jarrett, O. S. (2010). The Effects of Hands-on Learning Stations on Building American Elementary Teachers' Understanding about Earth and Space Science Concepts. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education,* 6(2), 85-99.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education.* London: Routledge Falmer.

Coşkun, N. ve Samancı, O. (2012). İlköğretim 4.ve 5. Sınıflarda Sosyal Beceri Düzeyi ile Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(1), 32-41.

Coştu, B., Ayas, A. & Niaz, M. (2009). Promoting Conceptual Change in First Year Students' Understanding of Evaporation. *Chemistry Education:Research and Practice,* 11, 5–16.

Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş.* Geliştirilmiş 4.Baskı, Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi.

Çıldır, I. (2005). *Lise Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusundaki Kavram Yanılgılarının Kavram Haritalarıyla Belirlenmesi*. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Demircioğlu, H., Demircioğlu, G. ve Ayas, A. (Yaz, 2004). Kavram yanılgılarının çalışma yapraklarıyla giderilmesine yönelik bir çalışma. *Milli Eğitim Dergisi,* 163, 121-131.

Demircioğlu, H. (2008*). Sınıf Öğretmeni Adaylarına Yönelik Maddenin Halleri Konusuyla İlgili Bağlam Temelli Materyal Geliştirilmesi ve Etkililiğinin Araştırılması*, K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Trabzon.

Demircioğlu, H., Vural, S. ve Demircioğlu, G. (Aralık, 2012). "REACT" stratejisine uygun hazırlanan materyalin üstün yetenekli öğrencilerin başarısı üzerinde etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 31(2), 101-144.

Demirörs, F. (2007). *Lise I. Sınıf Öğrencileri İçin Ohm Yasası Konusunda Öğrenme İstasyonları'nın Geliştirilmesi ve Uygulanması.* Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara

Fan, L. & Zhu, Y. (2008). Using Performance Assessment in Secondary School Mathematics: An Empirical Study in a Singapore Classroom. *Journal of Mathematics Education,* 1(1), 132-152.

Graf, E. (2000). Naturwissenschaften in unterricht-Chemie, 58-59, 11, 6-9.

Hall, M., A. & Zentall, S. S. (2000). The Effects of a Learning Station on the Completion and Accuracy of Math Homework for Middle School Students. *Journal of Behavioral Education,* 10(2/3), 123–137.

Hunter, C., Mccosh, R. & Wilkins, H. (2003). Integrating Learning and Assessment in Laboratory Work. *Chemistry Education: Research and Practice,* 4(1), 67-75.

Köse, S. (2007). The Effects of Concept Mapping Instruction on Overcoming 9th Grade Students' Misconceptions about Diffusion and Osmosis. *Journal of Baltic Science Education*, 6(2), 16-25.

İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğrenci Kitapları (6., 7. ve 8. sınıf), Devlet Kitapları, , Üçüncü Basım, İstanbul, MEB (2010a).

İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmen Kılavuz Kitapları (6., 7. ve 8. sınıf), Devlet Kitapları, Üçüncü Basım, İstanbul, MEB (2010b).

Mergen, H. H. (2011). *İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenme İstasyonları Uygulamasının Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.

Morgil, İ., Yılmaz, A. ve Yavuz, S. (2002). Kimya Eğitiminde İstasyonlarda Öğrenme Modeli. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 110-117.

Nakhleh, M. B. & Samarapungavan, A. (1999). Elementary School Children's Beliefs about Matter. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(7), 777-805.

Osborne, R. J. & Cosgrove, M. M. (1983). Children's Conceptions of The Changes of State of Water. *Journal of Research in Science Teaching*, 20(9), 825-838.

Roberts. R. & Gott, R. (2006). Assessment of Performance in Practical Science and Pupil Attributes. *Assessment in Education,* 13(1), 45-67.

Shavelson, R. J. , Baxter, G. P. & Pine, J. (1991). 'Performance Assessment in Science'. *Applied Measurement in Education,* 4(4), 347- 362.

Şenel, T. (2008). *Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiğinin Araştırılması.* Yüksek Lisans tezi, K.T.Ü, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Şenel, T., Çepni, S., Yıldırım, N., Er Nas, S. (2007). Süreç Odaklı Değerlendirmede Kullanılabilecek Bir Analitik Rubriğin Geliştirilmesi: Yaşamımızdaki Elektrik Ünitesi Örneği. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 2(2).

Tay, B. ve Akyürek-Tay, B. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Başarıya Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 4 (1), 73–82.

I. Türkiye Üstün Yetenekliler Kongresi, Üstün Yetenekli Çocuklar Durum Tespit Komisyonu Ön Raporu (2004). İstanbul, Çocuk Vakfı Yayınları, 67, s.16.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Genişletilmiş 5. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Ek1: İstasyonlarda Öğrencilerin Performanslarını Değerlendirmek İçin Geliştirilen Dereceli Puanlama Anahtarı

Kategori	4	3	2	1	Çarpan	Puan
	Doğru açıklama	Eksik açıklama	Alternatif kavram	Açıklama yok		
İstasyon 1					3	
İstasyon 3					3	
	Açıklamaların ikisi de doğru	Açıklamaların birisi doğru	Alternatif kavram	Açıklama yok		
İstasyon 2					3	
İstasyon 3					3	
	Tahminlerin ikisi de doğru	Tahminlerin biri doğru	Tahminlerin ikisi de yanlış	Tahmin yok		
İstasyon 2					2	
İstasyon 3					2	
	Doğru gözlem Doğru işaretleme	Kısmen doğru gözlem Doğru işaretleme	Yanlış gözlem Doğru işaretleme	Yanlış gözlem Yanlış işaretleme		
İstasyon 5					1	
	İşaretlemelerin tamamı doğru	4-6 arası doğru işaretleme	1-3 arası doğru işaretleme	İşaretlemelerin hepsi yanlış		
İstasyon 4					2	
	Çizimlerin tamamı doğru	4-6 arası doğru çizim	1-3 arası doğru çizim	Çizimlerin hepsi yanlış		
İstasyon 4					2	
	13-16 arası doğru işaretleme	9-12 arası doğru işaretleme	5-8 arası doğru işaretleme	1-4 arası doğru işaretleme		
İstasyon 5 (Tablo)					2	
	Yönergeyi tam ve doğru takip etme	Yönergenin yarıdan fazlasını takip etme	Yönergenin yarıdan azını takip etme	Yönergeyi takip edememe		
Tüm İstasyonlar					2	
			Toplam Puan:			**…/100**

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:33 ISSN: 2146-9199

STRES VE ÖĞRENME ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doç. Dr. Ali Osman Engin
Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
aosmanengin@gmail.com

Yrd. Doç Dr. Nevzat Demirci
Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü
nevzatdemirci44@hotmail.com

Ekrem Yeni
Milli Eğitim Bakanlığı
ekremyeni@hotmail.com

Özet

Stres, kendisini meydana getiren ana parçaların toplamından çok daha fazla bir değere sahip olan bedenimizin fiziksel ve ruhsal sınırlarının tehdit edilmesi ve zorlanması ile ortaya çıkan bir durumdur. Bu çalışmada; öğrenme başarısı ve stres arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Uygulanan stres anketi ile verilere ulaşılmış, elde edilen verilerin frekans, yüzde (%) dağılımı kullanılarak genel durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında; öğrencilerin stres düzeyleri ile okul öğrenme başarıları arasında önemli bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin stres düzeyleri yükseldikçe okul öğrenme başarılarının düştüğü ve stres düzeyleri azaldıkça okul öğrenme başarılarının yükseldiği gözlenmiştir. Sonuç olarak; stres etkenlerinden mümkün olabildiğince öğrencileri uzak tutmak için, sevgi ve destek algısının kesintisiz verilmesi, öğretmenlerle işbirliği yapılması öğrencilerin bu dönemlerde olabildiğince diğer sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerle desteklenmesi sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Stres, Stres ve Öğrenme Başarısı, Stres Yönetimi, Öğrenme

THE RELATION SHIP BETWEEN STRESS AND LEARNING

Abstract

Stress is a kind of position derived from being threatened and enforced the physical and psycological bounders of our body to have very more value than the collection of the main parts bringing out our body. In this study it was tried to be aimed and found out if there was any relation between stres and learning success. The data were collected by using applied questionnaire, the general situation/position was tried to find out by using percentage rate, frequence of han ded data. The relaibility and credibility studies of the data collecting instruman was done.. As a result of the study and the data handed it may be said that there is an important relation between learning success and stres. It is understood that if the students' stres lewels grow up their learning success will decrease and if their stres lewels decrease their learning success will grow up. As a result, it was understood that the students must be givetn the love and support perception continuously, making coordination with their teachers, they must mostly be supported by other social, sportive and cultura l activities.

Key Words: Stres, Stres and Learning Success, Stres Management, Learning

GİRİŞ

Stres son yıllarda çok kullanılan bir kavram olmaya başlamıştır, fakat bu sözcüğe verilen anlamlar kişiden kişiye değişmektedir. Stres, duygusal bir durumu ifade ettiği için anlamının açıklanması güçtür. Bununla birlikte, bazı insanlar stresi yarattığı migren, yüksek tansiyon, ülser, vb. hastalıklardan yola çıkarak tanımlamaktadırlar.

Bazıları ise insanlar arasındaki iletişimsizlik, fazla iş, görev değişiklikleri ve hızlı değişim gibi stresi artıran değişkenler üzerinde durmaktadırlar (Balaban, 2000). Stresin farklı alanlara göre çok çeşitli tanımları yapılmakla birlikte, genel olarak "organizmanın tehlike olarak algıladığı çeşitli içsel ve dışsal uyaranlara verdiği otomatik tepki" olarak ifade edilebilir (Akpınar, 2008). Konu iş stresi bağlamında ele alındığında stres, "kişide fizyolojik ve psikolojik dengesizlik yaratan zihinsel veya fiziksel yorgunluk durumu" (Kaldırımcı 1983'ten aktaran Işıkhan, 2004: 35) şeklinde tanımlanabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğretimin doğasında daima stres olduğu bundan bütünüyle kaçınmanın mümkün ve doğru olmadığıdır. Graham (1999), bu durumu "sağlıksız bir durum" olarak nitelemektedir. Nitekim, düşük düzeydeki stresin, öğretmenleri yeni çözüm yolları aramada motive edebileceği, dolayısıyla zararlı değil, yararlı olduğu ifade edilmektedir. Zararlı olan, yüksek düzeydeki olumsuz strestir (Ataklı, 1996; Nagel ve Brown, 2003).

Selye (1974), "Genel Adaptasyon Sendromu" şeklinde tanımladığı strese karşı reaksiyon verme sürecinin "Alarm" durumu ile başladığını belirtmektedir. Bu başlangıç aşamasında herhangi bir olayın meydana gelmesiyle homeostatik düzen bozulur. Birey bu düzensizliğe henüz hazır olunmadığından, organizma bir anlık alarm durumuna geçer ve tekrar denge durumuna gelebilmek için işlemler başlatır. İkinci aşama "Direnç" olarak adlandırılmıştır. Harekete geçen savunma mekanizmaları tehditkâr olaya karşı koyabilmek için enerji ve güç sağlarlar. Bu destek sayesinde en basit anlamda varlığın korunması için gerekli "savaş ya da kaç" tepkisi için uygun ortam hazırlanmış olur. Üretilen herhangi bir başa çıkma davranışı sonrası durum halâ dengeyi tehdit edici ise, gösterilen davranış tekrarlanır veya değiştirilir. Eğer tüm bu çabalar sonucu tehdit ortadan kalkmıyorsa bünye bir sonraki aşama olan "Tükenme" durumuna geçebilir, çünkü yeni bir davranış için gerekli enerji rezervleri sonsuz değildir.

Lazarus (1991) ise, reaksiyonun verilip verilmeyeceğini, verilecekse ne çeşit olacağının belirlendiği iki aşamalı bir psikolojik süreci vurgulamaktadır. Birinci aşamada olayla karşılaşan kişi bunun amaçları ile ne kadar ilgili olduğunu değerlendirir. Olayla amaçlar arasında bir ilgi bulunmuyorsa bir reaksiyon verme gereği ortadan kalkar. Ancak olay amaçlarla ilgili ise olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu değerlendirilir. Kobasa (1979) tanımladığı mücadeleci kişilik yapısındaki stresle başa çıkmada etkili olabilen üç olumlu özellikten bahsetmektedir. Bu özelliklerden ilki olayları bir tehdit olarak değil kendini geliştirebilme fırsatı olarak görebilmektir. İnsanın sahip olduğu değerleri hayat boyu geliştirebilme potansiyeli vardır. Bu potansiyelin varlığına inanan insanlar yeni ve tehditkar durumları kaçma veya hostil davranışlar göstererek atlatmak yerine bu olayları mücadele gücü nispetinde yaşamayı ve bir daha aynı olayla karşılaşıldığında daha tecrübeli olmayı yeğleyebilirler. İkinci özellik meşgul olunan işin bir anlam ifade etmesidir. İşin bir anlam ifade edebilmesi için daha önceden yapılmış olan planlar içinde yer alması gerekir. Dolayısıyla bu özelliğe sahip olan insan planları dahilinde ilerlemekte ve anlamlı bir iş üzerinde çaba sarf eden ve bu onlarda olumlu hisler uyandırır. Üçüncü özellik ise içinde bulunulan şartların kontrol edilebileceğine ait inançtır.

Stresin çocuklarda görülen belirtileri ise genel olarak şöyle sıralanabilir; okul başarısında düşme, arkadaş ilişkilerinde sorunlar, sosyal aktivitelere karşı ilgisizlik, kendi özgüveninde azalma, tahammülsüzlük, çabuk sinirlenme, çok fazla uyuma veya uykusuzluk, iştahta artma veya azalma, olayları olumsuz değerlendirme, yalnızlığa eğilim, alınganlıkta artış, karşı gelme, riskli davranışlar, madde kullanımına eğilim, her şeyden çabuk sıkılma, sevdiklerinin başına bir şey gelecek korkusu, içe çekilme ve sessiz sakin olmayı tercih etme, okula gitmek istememe, konuşmaya ve etkileşime isteksizlik, sese ve olaylara karşı aşırı uyarılma, öfke patlamaları, aşırı hareketlilik görülebilir. Çocuklar açısından psikiyatrik durumları da; depresyon, travma sonrası stres bozukluğu, altını ıslatma (tuvalet kontrolünü sağlayan çocukta tekrar kontrol kaybı olabilir veya yaşına uygun tuvalet kontrolünü sağlayamama) ve kirletme (büyük tuvaletini gece veya gündüz kaçırma), tik bozuklukları, kekeleme, konuşma bozuklukları, davranış değişiklikleri (parmak emmeye başlama, çocuksu davranışlar vb.), reaktif bağlanma bozukluğu, dissosiyatif bozukluklar, kaygı bozuklukları, uyku bozukluklarıdır (Motavallı, 1997). Bütün bunlar, etkili bir eğitim için öğrenci stresinin dikkate alınması gereken önemli bir faktör olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin kendisini eğitim ve öğretimine vermesine mani çeşitli kaygılar taşıdığı bir eğitim sisteminde kusursuz altyapı ve mükemmel programlar sağlansa bile, o sistemin başarılı olması beklenmemelidir. Bu araştırmada amaç; öğrenme başarısı ve stres düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak özellikle eğitim ve öğretim açısından program geliştirme ve değerlendirme çalışmalarında daha objektif ve daha öğrenen merkezli yaklaşımların denenmesi ve geliştirilmesine katkı sağlamaktır. Bu nedenle, Bu çalışma öğrenme başarısı ve stres arasında herhangi bir ilişkinin olup olmadığını araştırmak için yapılmıştır.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1- Araştırma 2009-2010 yılı,
2- ilköğretim okulunun 5. sınıfında 70 öğrenci,
3-Bulgular ve sonuçlar uygulanan başarı testi ile,
4-Verilen cevapların tarafsız ve objektif değerlendirmeler olduğu genel kabulleri ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın Varsayımları

1-Öğrenci zeka ve ortam psikolojilerinin normal olduğu,
2-Öğrencilerin cevaplarında samimi ve özgür olduklarını
3-Belirlenen örneklemin evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada, ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerin stres ve öğrenme arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacı ile öğrenci görüşlerine başvurulmuştur. Bu bölümde, araştırmanın evreni, veri toplama aracının geliştirilmesi, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması yer almaktadır

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, 2009-2010 eğitim ve öğretim döneminde Kars ilindeki ilköğretim okullarının 5. Sınıflarında eğitim gören öğrencilerdir. Örneklem veya uygulama grubu ise, seçilen bir ilköğretim okulunun, "70 öğrenciden oluşan" 5. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

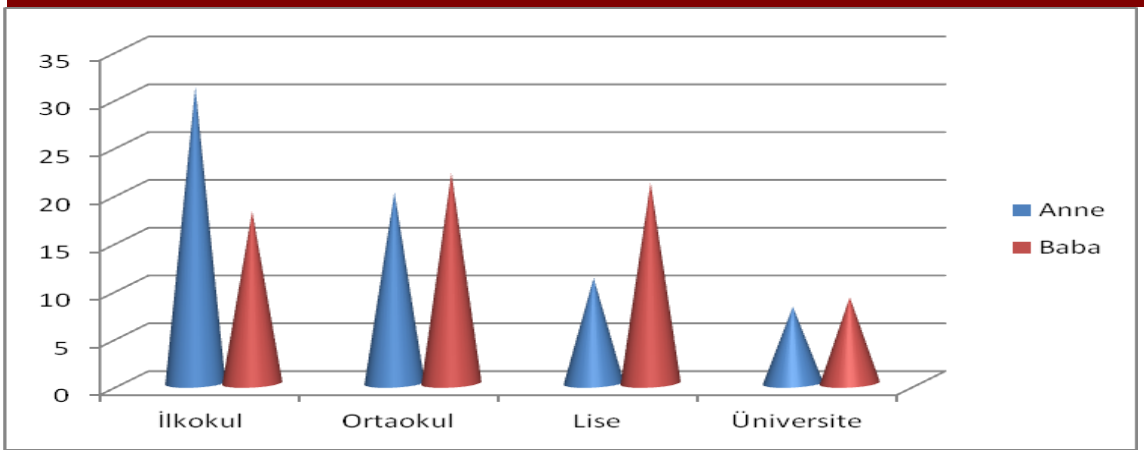
Bu araştırmada betimsel bir araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygulanan anketle verilere ulaşılmış ve değerlendirmeler yapılmıştır. Veri değerlendirmeleri yüzdelik oranlar şeklinde yapılmıştır. Araştırmada seçilen ilköğretim okulunun 5. sınıflarındaki öğrenciler katılımcı öğrenciler olarak belirlenmiş ve hazırlanan stres anketi uygulanmıştır. Uygulanan anket daha önce yapılan bazı çalışmalarda kullanılmış olmakla beraber, bu çalışma için kullanılmadan önce yeniden uzman görüşleri doğrultusunda veri toplama aracı olarak kullanılması kararlaştırılmıştır. Öğretmenlerinin görüşlerine başvurularak yapılan son düzenleme sonucunda öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan anket uygulaması sonunda elde edilen veriler üzerinde uygun istatistiksel çözümlemeler yapılarak değerlendirmeler yapılmış ve araştırmanın problem sorusuna cevaplar verilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Ankete verilen cevapların dökümü araştırmacı tarafından frekans dağılımları çıkarılmış ve yüzdelikleri hesaplanmıştır**.** Dereceleme maddeleri, " Sık sık" "Bazen" "Hiçbir zaman" ve "Evet", "Hayır" şeklinde seçeneklerinden oluşturulmuştur. Veri toplama aracının geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmış; iç tutarlılık katsayısı (Cronbach Alpha Katsayısı) α= 0,87 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel olarak frekans (f) ve yüzde (%) dağılım hesaplanmıştır

BULGULAR ve YORUM

Araştırmada, eğitim-öğretim gören öğrencilerin stres ve öğrenme arasındaki ilişkisi ile ilgili yüzde ve frekans hesaplamaları verilerek tablolar ve şekiller ile gösterilmiştir. Anne ve babanın eğitimi durumları şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1: Öğrencilerin Anne Ve Babasının Eğitim Durumları

Ebeveynlerin eğitim durumları konusunda öğrencilerin vermiş oldukları bilgilere göre;annenin %44.3'ü, babanın %25.7'si ilkokul, annenin %28.6'sı, babanın %31.4 ortaokul, annenin %15.7'si, babanın %30.0 lise ve sadece annenin %11.4'ü babanın %12.9 da üniversite mezunu durumundadırlar. Ebeveynlerin çoğunun eğitim durumlarının üniversite düzeyinin altında olması, çok arzu edilen bir durum olmaması gerekir. Çünkü anne ve babanın eğitim durumları ve seviyeleri yükseldikçe çocukların yetiştirilmeleri konusunda vurgulanan sorunların azaldığı bilinmektedir. Hatta yapılan araştırmalar anne ve babası öğretmen olan çocukların başarı düzeylerinin genelde oldukça yüksek olduğu anlaşılmıştır. Özellikle ileride anne adayı olacak kız öğrencilerin yüksek düzeyde eğitim almalarının önüne konulan engellerin sonuçta o toplumun geleceği olan çocuklara kadar ulaşan önemli sorunlara kaynaklık etmiş olduğu düşünülmelidir. Tablo 1'de öğrencilerin kişisel bilgileri verilmiştir.

Tablo 1: Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

Anket maddeleri	**Evet**		**Hayır**		**Toplam**	
	f	**%**	**F**	**%**	**f**	**%**
1. Anneniz herhangi bir işte çalışıyor mu?	11	15.7	57	81.3	70	100
2. Anne ve babanızla birliktemi yaşıyorsunuz?	63	90.0	7	10.0	70	100
3. Gözlerinde bozukluk var mı?	20	28.6	49	70.0	70	100

Katılımcı öğrencilerin, %81.4'nün annesi herhangi bir işte çalışmamakta, %15.7'nin ise çalıştıkları anlaşılmaktadır. Burada annelerin büyük bir çoğunluğunun çalışmakta olduğu gerçekliğinden hareketle, çocukların çok yüksek düzeylerde stres durumları ve kaynakları açısından çok savunmasız ve olumsuz durumda oldukları düşünülebilir. Öyle anlaşılıyor ki, çalışan anne ve baba çocuklarına vermeleri gereken sosyal ve psikolojik destek noktasında kendilerini yeniden gözden geçirerek oluşan açıkları kapatmak gibi bir zorunlulukla karşı karşıyadırlar. Anne ve babanızla birliktemi yaşıyorsunuz? sorusuna öğrencilerin %90'ı evet cevabını vermişlerdir. Bu oldukça olumlu bir göstergedir. %10'luk bir dilimin ayrı yaşadıkları' da bir vakadır. Gözlerinizde bozukluk var mı sorusuna araştırmaya örneklem olarak katılan öğrencilerin, %28.6'sı gözlerinin bozuk olduğunu belirtmişlerdir. %70'i ise gözlerinde bozukluk olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcı öğrencilerin %28.6'nın göz problemine sahip olmaları, üzerinde titizlikle durulması gereken bir sorun olabileceği söylenebilir. Öğrenme-öğretme sürecinin öğrencilerde stres ve öğrenme ilişkisinden kaynaklanan sorunların başında geldiğini göstermektedir. Buna yönelik öğrenci görüşleri tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2: Öğrencilerin Stres Ve Öğrenme Arasındaki İlişkilere Yönelik Öğrenci Görüşleri

Anket maddeleri	Sık sık		Bazen		Hiçbir Zaman		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1. Sınıftaki durumla ilgili olarak (örneğin derslerinde başarılı olmak, sınıfını geçmek gibi.) endişeli ve huzursuz musunuz?	15	21.4	33	47.2	22	31.4	70	100
2. Hasta olduğun için okula gitmediğin oldu mu?	4	5.7	50	71.4	16	22.9	70	100
3. Bugüne kadar çok ağır bir hastalık geçirdiniz mi?	29	27.2	25	35.7	26	37.1	70	100
4. Hiç başınız ağrır mı?	12	17.1	52	74.3	6	8.6	70	100
5. Sabahları kendini yorgun hisseder misin?	22	31.4	27	38.6	21	30.0	70	100
6. Sinirli bir kişi misiniz?	-	-	37	52.9	33	47.1	70	100
7. Görünüşün seni rahatsız ediyor mu? (Şişmanlığın veya zayıflığın, boyunun uzunluğu veya kısalığı)	7	10.0	16	22.9	47	67.1	70	100
8. Enerjik ve hareketli olmayı istiyor musunuz?	46	65.7	19	27.2	5	7.1	70	100
9. Diğer çocuklara kıyasla daha kolay üşütür ve hastalanır mısın?	10	14.3	29	41.4	31	44.3	70	100
10. Uyurken güçlük çeker misin?	9	12.9	22	31.4	39	55.7	70	100
11. Yatağını ıslatır mısın?			4	5.7	66	94.3	70	100
12. Midende rahatsızlık hisseder misin?	7	10.0	30	42.9	33	47.1	70	100
13. Yemek yemeyi istemediğin olur mu?	10	14.3	36	51.4	24	34.3	70	100
14. Kolayca ağlar mısın?	7	10.0	26	37.1	37	52.9	70	100
15. Hastalanırsam diye endişelenir misin?	22	31.4	24	34.3	24	34.3	70	100
16. Olmayı istediğin kadar kuvvetli ve sağlıklı mısın?	36	51.4	20	28.6	14	20.0	70	100
17. Kendini beceriksiz ve işe yaramaz hisseder misin?	3	4.3	25	35.7	42	60.0	70	100
18. Çevrendeki olaylar seni endişelendirir mi?	27	38.6	34	48.5	9	12.9	70	100
19. Kendi isteklerini yapabilecek kadar güçlü hisseder misin?	32	45.7	27	38.6	9	12.9	70	100
20. Arkadaşlarından daha mutlu olduğunu düşünüyor musun?	27	38.6	30	42.9	13	18.5	70	100

Sınıftaki durumla ilgili olarak (örneğin derslerinde başarılı olmak, sınıfını geçmek gibi.) endişeli ve huzursuz musunuz? sorusu ile ilgili olarak yukarıda verilen tablo değerlerine bakıldığında; katılımcı öğrencilerin %47.1 "bazen" ve %21.4'ü ise "sık sık" seçeneklerini tercih ettikleri gözlenmektedir. Bu iki seçeneğin de endişeli ve huzursuz oluşu ifade ettiği ve toplamda, %68.5 çoğunluğun bu alanda toplandığı anlaşılmaktadır. Bu oranda çoğunluğun olumsuz kaygı kaynaklı stres içerisinde olduğu söylenebilir. Hasta olduğun için okula gitmediğin oldu mu? sorusunda tablo değerlerinden araştırmaya katılan öğrencilerin, %71.4'ü "bazen" hastalandıklarında okula gitmediklerini ve %5.7'sinin de hasta olduklarında okula hiç gitmedikleri anlaşılmaktadır. Toplamda %77.1 oranında okula gitmeme durumundan bahsedilebilir. Esasında hasta öğrencinin okula gönderilmesi çok anlamlı bir tavır değildir. Ancak ders kayıplarının telâfisi ayrıca düşünülmelidir. Bugüne kadar çok ağır bir hastalık geçirdiniz mi? sorusuna öğrencilerin %27.1 gibi düşündürücü bir oranda "sık sık" ağır hastalık geçirdikleri gözlenmektedir. %35.7 düzeyinde ise "bazen" ağır hastalık geçirildiği anlaşılıyor. Bu oranlar oldukça anlamlı ve önemlidir.

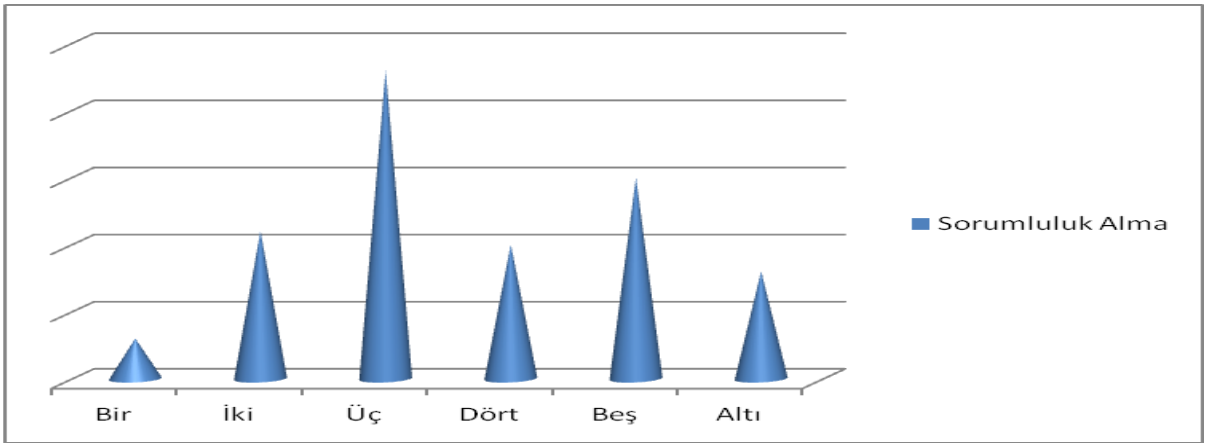
Hiç başınız ağrır mı? sorusuna öğrencilerin %74.3'nün başlarının "bazen" ağrıdığı ve %17.1'inin ise "sık sık" böyle bir sorun yaşadıkları söylenebilir. Burada da en azından ihmal edilemeyecek bir oranda muhtemelen strese dayalı bir baş ağrısı sorunu olduğu düşünülebilir. Öğrencilerin seçenekleri üzerinden değerlendirme yapıldığında, katılımcıların %38.62'sı kendilerini sabahları "bazen" yorgun hissettikleri, %31.4 oranında ise sürekli yorgunluk hissettikleri ifade edilebilir. Seçeneklerin her ikisinde %70'lik bir yığılma olması oldukça anlamlıdır. Sinirli bir kişi misiniz? sorusuna katılımcıların, %52.9'unun "bazen" sinirli oldukları ve %47.1'i ise "hiçbir zaman" sinirli olmadıklarını iddia etmişlerdir. Çoğunluğu sinirli olduklarının ifade edilmiş olması anlamlı ve düşündürücüdür. Görünüşün seni rahatsız ediyor mu? (şişmanlığın veya zayıflığın, boyunun uzunluğu veya kısalığı) sorusuna öğrencilerin, %67.1'nin görünüşlerinden hiç rahatsız olmadıkları, %22.9'u ise görünüşlerinden "bazen" rahatsız olduklarını ve %10'luk bir oranın da sürekli görünüşlerinden rahatsız oldukları anlaşılmaktadır. Ergenlik dönemi sorunlarından olan bu durum üzerinde durulması gereken bir durum olduğu düşünülmelidir. Enerjik ve hareketli olmayı istiyor musunuz? sorusuna araştırmaya katılımcı olan ilköğretim öğrencilerinin %65.7'si sürekli enerjik ve hareketli olmayı istediklerini belirtirken, %27.1' i "bazen" enerjik olmak istediklerini ve %7.1' i ise "hiçbir zaman" enerjik olmak istemediklerini belirtmişlerdir. Diğer çocuklara kıyasla daha kolay üşütür ve hastalanır mısın? sorusunda buradaki verilere dikkat edildiğinde, %44.3 düzeyinde bir katılımcının "hiçbir zaman" üşütüp hasta olmadıklarını, %41.4' ünün "bazen" üşütüp hasta olduklarını ve %14.3'nün ise "sık sık" üşütüp hasta olduklarını ortaya koymuşlardır. Durum normal gibi gözükse de, çocukların korunmaları konusunda yapılması gerekenler olabileceği düşünülebilir.

Uyurken güçlük çeker misin? elde edilen verilere göre araştırmaya katılan öğrencilerin %55.7' si uyurken herhangi bir güçlük çekmediklerini belirtmişlerdir. %31.4' ü "bazen" uyurken güçlük yaşadıklarını ve %12.9'nun ise uyurken çoğu zaman güçlük yaşadıklarını vurgulamışlardır. "Bazen" ve "sık sık" seçeneklerini tercih edenlerin toplamı, %44.3 göz önüne alındığında bu anket maddesi itibariyle önemli bir sorunla karşı karşıya olunduğu söylenebilir. Yatağını ıslatır mısın? sorusuna öğrencilerin verdikleri yanıtlar incelendiği zaman %94 oranında böyle bir sorun yaşanmadığı anlaşılıyor. Ancak bu durumun öğrencilerin başkaları tarafından bilinmesini istememiş olabilmeleri varsayılırsa daha farklı bir tablonun ortaya çıkabileceği düşünülebilir. Çok azda olsa %4 düzeyinde bir sorun olduğu söylenebilir. Midende rahatsızlık hisseder misin? sorusuna öğrencilerin %30'u "bazen" midelerinde rahatsızlık hissettiklerini, %7 oranında "sık sık" rahatsızlık yaşadıklarını ve %33 düzeyinde de "hiçbir zaman" bu tür rahatsızlık yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Yemek yemeyi istemediğin olur mu? sorusuna öğrencilerin anket maddelerinden elde edilen yanıtlara bakıldığı zaman, %36'lık bir kitlenin "bazen" yemek yemek istemedikleri anlaşılıyor. %10'un genellikle yemek yemek istemedikleri ve %24'ün ise yemek yeme ile ilgili herhangi bir sorunlarının olmadığı anlaşılıyor.

Kolayca ağlar mısın? sorusuna verilen cevaplara göre, öğrencilerin %26'sı "bazen", %7'si "sık sık" ve %52.9'u da "hiçbir zaman" seçeneklerini tercih ettikleri görülmektedir. Buna göre denilebilir ki, öğrencilerin hemen hemen yarıya yakınının duygusal düzeyde bir soru yaşamış olabilecekleri düşünülebilir. Şüphesiz zaman zaman strese kaynaklık edebilecek böyle bir sorunun daha derinlemesine incelenmesi gereği varsayılabilir. Hastalanırsam diye endişelenir misin? bu soruya araştırmada yer alan öğrencilerin %34.3'ü "bazen", %31.4'ü "sık sık" ve %34.3'ü de "hiçbir zaman" seçeneklerini tercih ederek yanıt vermişlerdir. Ortaya çıkan sonuca göre, öğrencilerin kayda değer bir oranda böyle bir kaygı içerisinde oldukları anlaşılıyor. Bu kaygının giderilmesi için acil önlemlerin

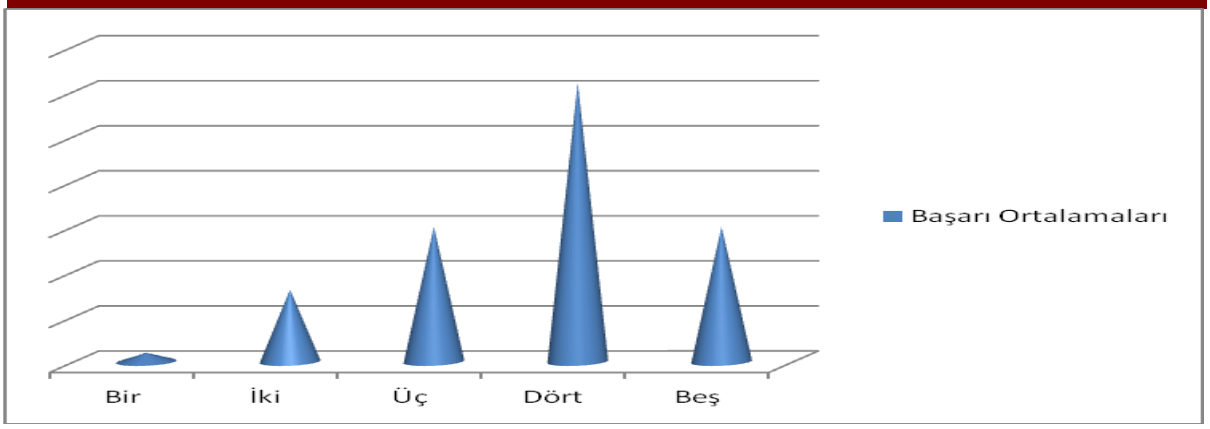
alınması ve en azından sağlıklı yaşam bilincinin geliştirilmesi ve hastalıklarla ilgili kaygıyı giderici eğitimlerin verilmesi gereği olduğu söylenebilir. Olmayı istediğin kadar kuvvetli ve sağlıklı mısın? yukarıda ki tablo verilerinde belirtildiği gibi soruya verilen cevapların dağılımı; %51.4 "sık sık", %28.6 "bazen" ve %20 ise "hiçbir zaman" şeklindedir. Beden performansı olarak yaklaşık %80'e yakın düzeyde olumlu bir görüşün hakim olduğu söylenebilir. Olmayı istediği kadar güçlü olmadıklarını düşünenlerin oranının %20 düzeyinde olması önemli bir durumdur.

Kendini beceriksiz ve işe yaramaz hisseder misin? sorusuna araştırmaya katılan öğrencilerin %60'ı hiçbir zaman böyle bir algıya sahip olmadıklarını, %35.7'si "bazen" böyle bir algı oluşturduklarını ve %4.3' ü de "sık sık" böyle tükenmişlik algısı oluştuğunu beyan etmişlerdir. Çevrendeki olaylar seni endişelendirir mi? sorusuna öğrencilerin çevreye olan duyarlılıkları ile ilgili soruya verdikleri cevaplara göre, %38.6'nın çevreye duyarlı olduklarını ve çevrede olan olayların kendilerini rahatsız ettiğini iddia etmişlerdir. %48.6'sı da zaman zaman bu duyarlılığa sahip olduklarını belirtmişlerdir. %12.9'u ise çevrede olup bitenler karşısında endişelenmediklerini belirtmişlerdir. Kendi isteklerini yapabilecek kadar güçlü hisseder misin? sorusuna ankete katılan öğrencilerden %45.7'si "sık sık" kendilerin kendi isteklerini yerine getirebilecek kadar güçlü hissettiklerini, %386'sı "bazen" kendi isteklerini yerine getirebilecek kadar güçlü hissettiklerini ve %12.9'u da "hiçbir zaman" kendilerini o güçte hissetmediklerini belirtmişlerdir. Arkadaşlarından daha mutlu olduğunu düşünüyor musun? sorusuna çalışma evreni olarak belirlenen öğrenci grubunun %42.9'u kendilerini bazen arkadaşlarından daha mutlu olduklarını, %38.6'sı kendilerini sürekli arkadaşlarından daha mutlu hissettiklerini ve %18.5'i ise kendilerini "hiçbir zaman" arkadaşlarından daha mutlu hissetmediklerini belirtmişlerdir. Burada öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmeleri noktasında abartılı bir sorunun olmadığı söylenebilir. Stres ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili olarak öğrencilerin sorumluluk alma ile ilgili bulgular şekil 2'de verilmiştir.



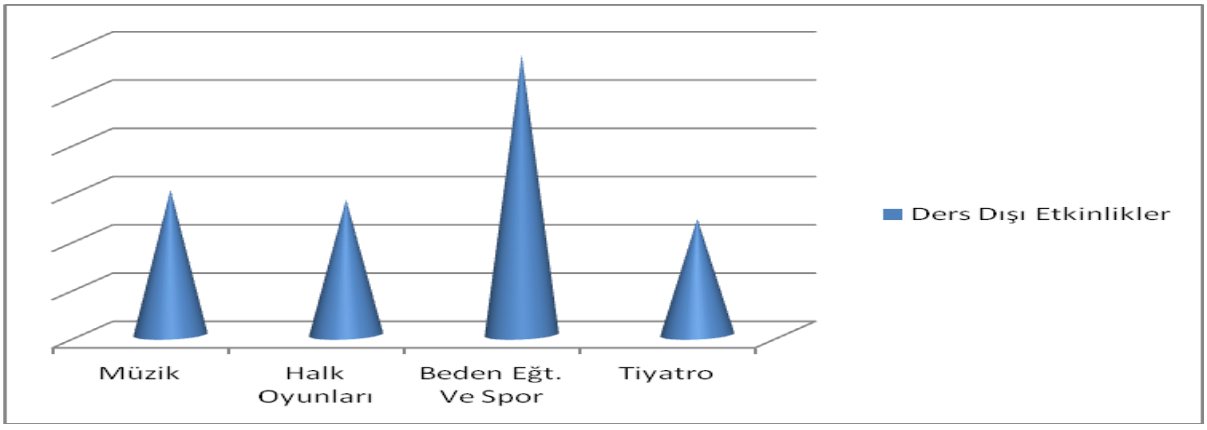
Şekil 2: Stres Ve Öğrenme İle İlişkili Olarak Öğrencilerin Sorumluluk Alma Durumu

Kendinize çok fazla sorumluluk yüklediğiniz oluyor mu? sorusuna öğrencilerden alınan cevaplara göre; %4.3 düzeyinde katılımcının üstlenebileceği bir sorumluluğu, %15.7 oranında katılımcı öğrencinin 2, %32.9 oranında 3, %14.3 düzeyinde 4, %21.4 oranında 5 ve %11.4' lük bir düzeyde de 6 ve daha fazla sorumluluk üstlendiklerinin olduğu söylenebilir. Ancak öğrenciler arasında sorumluluk bilinci açısından farklılıklar olduğu düşünülebilir. Yinede "sorumluluk üslenme" ifadesinin karşılığının olduğu söylenebilir. Stres ve öğrenme arasındaki ilişki ile ilgili olarak öğrencilerin başarı ortalamaları ile ilgili bulgular şekil 3'de verilmiştir.



Şekil 3: Stres Ve Öğrenme İle İlişkili Olarak Öğrencilerin Başarı Ortalamaları

Öğrencilerin kendi okul öğrenme başarıları ile ilgili sorulan soruya verdikleri cevaplara bakıldığında; %44.3'nün başarı puanının "4", %21.4'ünün "5", %21.4'nün "3", %11.4'nün "2" ve %1.4'nün de "1" olduğu anlaşılmaktadır. Anket formları tek tek incelendiğinde başarı puanları yüksek öğrencilerin diğerlerine göre daha az stres baskısı altında oldukları gözlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin hemen hemen yarıya yakınının stres düzeylerinin yüksek olduğu ve o orana yakın öğrenci kitlesinin de başarı puanlarının 3 ve daha aşağı seviyelerde olduğu ortaya konulmuştur. Görüldüğü gibi tam başarı puanını alabilen öğrencilerin oranı %21.4 düzeyindedir. Diğer uçta kalanların toplamı bu oranın üzerindedir. Stres ve öğrenme ile ilişkili olarak öğrencilerin katıldığınız ders dışı sportif ve kültürel etkinlikler şekil 3'te verilmiştir.



Şekil 4: Stres Ve Öğrenme İle İlişkili Olarak Öğrencilerin Katıldığı Ders Dışı Sportif Ve Kültürel Etkinlikler

Tablodaki seçeneklerden anlaşıldığına göre; Öğrencilerin %21.4'ü müzikle, %20'si Halk oyunları ile, %41.4'ü beden eğitimi ve spor ile ve %17.1'i tiyatroyla uğraştıkları anlaşılıyor. Buradaki dağılım oldukça olumlu ve başarı ve stres kaynaklarından daha az etkilenme adına çok anlamlıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin stres düzeyleri ile okul öğrenme başarıları arasında önemli bir ilişkinin olduğu söylenmelidir. Öğrencilerin stres düzeyleri yükseldikçe okul öğrenme başarılarının düştüğü ve stres düzeyleri azaldıkça okul öğrenme başarılarının yükseldiği gözlenmiştir. Öğrencilerin stres düzeylerinin aşırı artmasında: anne ve babadan alınması gereken sosyal ve psikolojik desteğin yeterli olmaması, anne ve babanın her ikisinin de gün boyu çalışıyor olmasına bağlı olarak kendilerini güvende hissetmemeleri sonucu oluşan kaygı ve güvensizlik algısı, azda olsa anne ve babanın ayrı yaşaması, öğrencilerin geçirmiş oldukları ağır hastalıklar, kendisinin gerektiği gibi zaman ayrılarak ve önemsendiği algısını verecek tüm sorunlarının giderilmeye çalışıldığı ve kafasındaki problem sorularına onun kavrayabileceği düzeyde cevaplar

verilerek cevabını bulamayacağı sorulardan kaynaklanan stres yaşamamasına dönük tutum ve davranışları görememesi, bütün bu olumsuzluklara dayalı olarak başkalarıyla sağlıklı iletişim kuramamadan kaynaklanan daha zor sorunlarla baş başa kalınacağı unutulmamalıdır. Eğer öğrencilerin strese kaynaklık eden sorunları çözülemez ise, daha ağır sorunların yaşanacağı kaçınılmaz olacaktır. Öğrencileri araştırma çerçevesinde ortaya çıkan stres durumlarından kurtarmak için: stres etkenlerinden mümkün olabildiğince çocukları uzak tutmak, anne ve babanın olası stres kaynaklarından olumsuz etkilendiklerinde, bu durumun çocuklara etki etmemesi için acilen psikolojik destek almaları, çocuğa dönük sevgi ve destek algısının kesintisiz verilmesi, okul ve derse giren öğretmenlerle işbirliği yapılması ve onlarında çocuğa yönelik ilgi ve desteklerinin artması, böylesi durumlarda ortaya çıkabilecek olan madde bağımlılığı ve diğer risk yaratacak davranışlar açısından çocuklar daha başka sorunlara meydan vermeyecek bir hassaslıkta kontrol altına alınması, anne ve babalar çocuklarına daha fazla zaman ayırarak onun kendisini daha rahat ifade etmesine daha uygun çevre hazırlamaları, özellikle vurgulanan stres kaynaklı sorunların tespit edilmesi ve üstesinden gelinemediği durumlarda derhal psikiyatrik yardım alınması, çocukların bu dönemlerde olabildiğince diğer sosyal, sportif ve kültürel faaliyetlerle desteklenmesi, ailelerin bir bütünlük içerisinde dinlenme ve stresli ortamlardan uzaklaşmak için ilave rahatlatıcı etkinliklerin çoğaltılması, çocuklara rol model oluşturabilecek kişilerle görüşmelere ağırlık verilerek onların kendilerine iyi ve olumlu örnek olmalarının sağlanması ve böylece motivasyonlarının artırılması, geleceğe dönük olarak olası yeni stres kaynaklarının farkında olmak ve bir ölçüde önlemsel yönetim anlayışına uygun tedbirlerin alınması, çocuğa gösterilen hoşgörünün artırılması, çocuğun olay ve olgular karşısındaki duygusal tepkilerine değer vermek ve olası genel kabuller çerçevesinde rahatlatmaya çalışılması sağlanmalıdır.

Sonuç olarak; Eğitim kurumlarında, stresin oluşmaması ya da var olan stresin azaltılması için gerekli önlemlerin zamanında alınması, eğitim öğretimin verimliliği açısından son derece önemlidir. Öğrenciler kendilerinden, sosyal çevrelerinden ya da ailelerinden kaynaklanan farklı birçok stres durumuyla karşılamakta ve bu durum eğitim-öğretim hayatlarını etkilemektedir. Bu etkilenme sonucunda, içinde bulundukları koşullara özgü davranışlar sergilemekte ve farklı stresle başa çıkma davranışları göstermektedirler. Öğrencilerin stresle başa çıkma davranışlarında aile önemli olduğundan, ailelerin öğrencilere karşı olumlu davranışlar sergilemeleri ve özellikleri öğrencilerin stres düzeylerini etkileyecek ve eğitim- öğretim hayatlarında başarı düzeylerini arttırabilecektir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Balaban, J. (2000). Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları Ve Başa Çıkma Teknikleri. Pamukkale Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:7, Özel Sayı.

Akpınar, B. (2008). Eğitim Sürecinde Öğretmenlerde Strese Yol Açan Nedenlere Yönelik Öğretmen Görüşleri. Cilt:16 No:2 Kastamonu Eğitim Dergisi 359-366.

Ataklı, A. (1996). "Öğretmenler' de Stres Ve İş Memnuniyeti." Çağdaş Eğitim Dergisi, (256): 7-13.

Nagel, L. And Brown, S. (2003). "The Abcs Of Managing Teacher Stres." Educational Research, Controversy And Practices. http://educatingnm.coe.unm.edu/2003fall Erişim Tarihi: 22.07.2012.

Graham, H. (1999). Stresi Kendi Yararınıza Kullanın (Çev: M. Sağlam Ve T. Tezcan). İstanbul: Alfa Basım Yayım.

Işıkhan, V. (2004). Çalışma Hayatında Stres Ve Başa Çıkma Yolları. Ankara: Sandal Yayınları.

Selye, H., " Stress Without Distress" New York: Lippencott, 1974.

Lazarus, R.S., (1991). Emotion And Adaptation. New York: Oxford University Press. In Pervin, L. A. (Ed.). Handbook Of Personality: Theory And Research, Pp609-637, New York: Guilford.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful Life Events, Personality, And Health: An İnquiry İnto Hardiness. Journal Of Personality And Social Psychology, 37, 1-11.

Motavallı, N. (1997). Çocukluk Çağında Görülen "Travma Sonrası Stres Bozukluğunun" Klinik Özellikleri ve Seyri. Yeni Sempozyum, 35(2-3):92-95.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:34 ISSN: 2146-9199

OKULÖNCESİ EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN TEMEL BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNİ KULLANIM DÜZEYLERİ

Sara Kefi
Foça Belediyesi
sarakefi@gmail.com

Doç. Dr. Nadir Çeliköz
Selçuk Üniversitesi
ncelikoz@gmail.com

Doç. Dr. Yavuz Erişen
Selçuk Üniversitesi
erisenyavuz@gmail.com

Özet

Bu çalışmanın amacı, okulöncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinlikleri sürecinde Temel Bilimsel Süreç Becerilerini yeterli düzeyde kullanıp kullanmadıklarını belirlemektir. Nitel olarak yapılan bu araştırmada çalışma grubu İzmir ili "Aliağa, Menemen, Foça" ilçelerinde MEB'e bağlı okullarda görev yapan 35 okulöncesi öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veriler "Öğretmen Bilgi Formu, Öğretmen Mesleki Gelişim Formu, Fen Etkinliği Örneği Formu ve Öz değerlendirme Formu", kullanılarak elde edilmiştir. Çalışma sonunda öğretmenlerin "temel bilimsel süreç becerilerini" düşük düzeyde kullandığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Okulöncesi, öğretmen, temel bilimsel süreç becerileri

PRESCHOOL TEACHERS' LEVELS OF USING THE BASIC SCIENCE PROCESS SKILLS

Abstract

The aim of this study is to find out preschool teachers' levels regarding the basic science process skills used in the science activities in the class. The research is a qualitative study and the study group consists of 35 preschool teachers working at the state schools in Aliağa, Menemen, Foça sections of Izmir. The data were obtained using the Teacher Information Form, Teacher Professional Development Form, Science Activity Sample Form and Self Evaluation Form. The data obtained indicate that the teachers use the basic science process skills at low rate in the class.

Key words: preschool, teacher, basic cognitive process

GİRİŞ

Okulöncesi dönem, çocuğun çevresini araştırıp tanımaya çalıştığı, çevresiyle iletişim kurmaya istekli, meraklı, hayal gücünün kuvvetli ve sorgulayıcı olduğu, yaşadığı toplumun değer yargılarını ve o toplumun kültürel yapısına uygun davranış ve alışkanlıkları kazanmaya başladığı, kişiliğin temellerinin atıldığı dönemdir (Oğuzkan ve Oral, 1997). Okulöncesi eğitim programında, öğrenme ürünü değil, süreç önemlidir. Bilgilerin nasıl öğretileceğine ait yöntemler önem kazanmaktadır (MEB,2006). Çocukların öğrenme kalitesini artırmak, öğrenmelerini kolaylaştırmak, onları öğrenmeye karşı istekli kılmak, araştırma yapmaya teşvik etmek ve öğrenmelerini anlamlı hale getirmek okulöncesi dönemde kullanılan pek çok yeni yaklaşımın hedefleri arasındadır (Çakar ve Üstün, 2006). Bu dönemde neden-sonuç ilişkilerini kurabilen, problemleri tanımlayıp çözümler üretebilen, yaratıcı bireyler yetiştirmek için çocukların yaşayarak, deneyerek, gözlem yaparak, kendisini keşfetmesine olanak sağlayan öğrenme ortamları hazırlamak son derece önemlidir (Şahin 2006). Okulöncesi eğitimde fen etkinlikleri çocukların bilimsel düşünceleri, tutumları ve becerileri edinmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Çocukları bilim ile tanıştırmada en iyi zaman onların çevrelerindeki dünyayı merak etmeye

başladıkları zamandır. Meraklı olmak çocukların doğası gereğidir ve bilimsel duyarlılığın geliştirilmesi için bir temeldir (Akman ve diğ., 2011).

Okulöncesi dönemde çocuklar, meraklı, hayal güçleri kuvvetli, araştırmacı ve sorgulayıcı olduklarından bu dönemde çocuğun yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecinin esas alınması gerekmektedir. Özellikle bu dönemdeki fen eğitimi, fen bilgilerinin aktarılması şeklinde değil, çocuğun merakını giderecek yönde olmalıdır. Fen eğitiminde çocuğun araştırma, inceleme ve gözlem yapma becerilerini geliştirmesine, sağlam bilimsel temeller oluşturarak bilimsel düşünmeyi öğrenebilmesine fırsat verilmesi gerekmektedir. Ezbere dayalı bir fen eğitimi, çocuğun zihinsel gelişimine katkı sağlamadığı gibi, sadece bilgilerin düzensiz artmasına ve belli bir dönem sonrasında ise unutulmasına neden olur. Öğretmenin görevi çocuklara bilgileri öğretmek değil, onları araştırmaya sevk etmek ve bunun için uygun çevre sağlamaktır (Aktaş Arnas, 2002). Okulöncesi dönemde çocukların, araştırma, sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerini geliştirebilmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, kısacası fen ve teknoloji okur-yazarı olarak yetiştirilebilmeleri için fen ve teknoloji ile ilgili bilgi, anlayış, tutum ve değer yanında bilimsel süreç becerileri bakımından da geliştirilmeleri gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler, derslerde öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini kullanabileceği veya geliştirebileceği aktivitelere daha fazla yer vermelidir (Böyük ve diğ., 2011). Bu bağlamda, Fen eğitiminin amacı tüm insanları bilim insanı olmak için eğitmek değil, fakat tüm insanları bilimsel okur-yazar olarak yetiştirmek ve bilim insanlarının teorileri ve kuramları nasıl keşfettiklerini anlamalarını sağlamaktır. Böylece insanlar günlük yaşamlarında karşılaştıkları durumlarda problemi bulma ve buna uygun hipotezler kurarak çözüme ulaşmada bilimsel süreci takip edebilirler (Aktamış ve Şahin Pekmez, 2011). Fen eğitimi standartları (NRC, 1996) incelendiğinde bilimsel süreç becerilerinin fen öğretiminde önemli bir rolü olduğu görülmektedir. Çocuklar bilimsel süreçleri kullanarak fen bilimlerinin özünü keşfederler. Bu keşif fen etkinlikleri, sınıf tartışmaları, okuma-yazma etkinlikleri ve diğer öğrenme stratejileri ile yapılabilir. Bu etkinlikler çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve fen'in öğrenilmesi için gerekli süreçlerdir (Lind, 2000).

Etkili bir fen eğitiminin gerçekleştirilmesinde bilimsel süreç becerileri en önemli kurumsal güçtür. Bilimsel süreç becerileri, öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeleri, bilimsel çalışmaları anlamaları için bir araç, fen eğitimi için ise öğrencilere kazandırılması hedeflenen önemli bir amaçtır(Böyük ve diğ, 2011). Bilimsel süreç becerilerini Lind(2000), bilgi oluşturmada, problemler üzerinde düşünmede ve sonuçları formüle etmede kullandığımız düşünme becerileri olarak tanımlar. Bilimsel Süreç Becerileri; Bir bilgiyi oluştururken problem çözme sürecinde kullanılan düşünme becerileridir. American Association for the Advancement of Science (AAAS), Science-A Process Aproach'da, bilimsel süreç becerilerini, temel ve bütünleyici olmak üzere iki tipe bölünmektedir (Akt.Can T. ve Ş. Pekmez, 2008). Temel beceriler "Gözlem yapma, tahmin, ölçüm yapma, sınıflandırma, sunum yapma, sonuca varma", Üst düzey beceriler "Değişkenlerin belirlenmesi, değişkenlerin kontrol edilmesi, hipotez kurma, deney yapma, verilere dayanarak sonuçların ifade edilmesi, grafik çizme, yorum yapma, modelleme" şeklinde özetlenebilir(Akt:Can ve Ş.Pekmez 2010).Temel süreç becerilerinin öğrenilmesi bütünleştirilmiş süreç becerilerinin geliştirilmesi için ön koşuldur. Çocuklar temel süreç becerilerini(okulöncesi dönemde) geliştirmeden, bütünleştirilmiş süreç becerilerini(ilköğretim ve ilerisi) kazanamayacaklardır. Fen eğitimi sırasında çocuklar, gözlem yapma, inceleme, tahmin etme, sınıflama, deneme yapma gibi birçok bilimsel süreçleri gerçekleştirmektedirler (Aktaş Arnas,2002;Akman,2003). Okul öncesinde fen eğitimi, tüm bu bilimsel süreçlerin çocuk tarafından kullanılabilmesine fırsat vermektedir (Aktaş Arnas 2002). Ünal ve Akman (2006), çocuklarda sağlam bilimsel temellerin oluşmasının öğretmenlerin kullandıkları öğretim teknikleri ile tutumlarına bağlı olduğunu ifade etmektedirler. Çünkü öğretmenlerin tutumları ve buna bağlı olarak hazırladıkları etkinlikler çocuklarda bilimsel süreçlerin kullanılmasını ve düşünce becerilerinin gelişimini etkilemektedir (Ayvacı,2010). Çocuklar fen öğrenme sürecinde dış faktörlerden etkilenmelerine rağmen, öğretmenlerin rolü en önemli faktörlerden biri olarak kabul edilebilir (Akt.Öztürk-Yılmaztekin ve Tantekin-Erden, 2011).

Öğretmenin rolü çocuğun fen/bilim öğrenmesi bakımından kritiktir ve onun çocuklar hakkındaki bilgisinden, öğretme ve öğrenme ile pedagojik fen/bilim birikiminden informe olan karmaşık bir yapıdır. Çocukların bilimsel sorgulamaları öğretmenin seçtiği odak noktasının altında yatan önemli bilimsel konseptleri tam olarak anlamasıyla yönlendirilir. Bu tür öğretmen yönlendirmesi ve kolaylaştırması her öğretmenin çocukların çalışmalarının ardında yatan konseptleri anlamasına bağlıdır ve onun çocuğu keşfettikleri olguların kilit unsurlarını fark etmelerine ve derinlemesine düşünmelerine teşvik etmesine imkan tanır. Ancak öğretmenlerin

bilim öğretmelerinin arka planında küçük çocukların yeteneklerine karşı bir güvensizlikleri olduğu görülmektedir. Birçok ortamda, çocukların bilişsel potansiyeli, fen/bilim müfredatını genişletmek ve derin deneyimler edinmeleri için kullanılmamaktadır. Bunun yerine, okuma ile ilgili artan endişeler, "okuma yazma, aritmetik, ve sosyalizasyon sürecinin temel becerilerini öğrenme" neredeyse tekil odak güçlendirilmiştir (Worth, 2010). Okulöncesi dönemde çocuğa verilecek uygun eğitim onun bilimsel süreç becerilerini kullanma yeterliliklerini geliştirecek ileriki yıllarda bu becerileri aktif kullanmasına yardımcı olacaktır. Dolayısıyla okul öncesi öğretmenlerinin çocukların bu becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler planlayarak uygulaması gerekmektedir (Ayvacı, 2010).

Son yıllarda araştırmacılar ve eğitimciler, çocukların erken yaşta fen eğitimine başlamasına daha fazla dikkat çekmişlerdir. Çocuk doğuştan gelen bir merak ile bilime karşı ilgi duymaktadır. Aynı zamanda okulöncesi dönemde fen öğretiminin çocuğun gelişimine katkısına dikkat çekilmektedir. Bununla birlikte okulöncesi eğitim merkezlerinde fen eğitiminin kalitesini nasıl yükseltilebileceği de araştırmacılar ve eğitimcilerin önemle üzerinde çalıştığı bir konu olmuştur. Öğretmen verilen eğitimin kalitesini ya artıran ya da azaltan faktörlerden biri olduğundan eğitimciler ve araştırmacılar fen eğitiminde okulöncesi öğretmenlerini desteklemek için yollar aramaktadır (Alisinanoğlu ve diğ, 2012).Gerek son yıllarda yapılan araştırmalarda gerekse 6 yaş döneminin kritik dönem olduğu göz önün de bulundurularak çocukların ileriki yıllarda bilimsel süreç becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için okul öncesi dönemde bu becerilerle tanışmaları gerektiği ortaya konmuştur. Bu becerilerin etkin bir şekilde kazandırılabilmesi için iyi bir öğrenme öğretme ortamı hazırlanmalı ve düzenlenen etkinliklerle bu ortamın desteklenmesi gerekmektedir (Ayvacı, 2010). Andersson and Gullberg(2012) tarafından "fen aktivitelerini gerçekleştirmek için okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyacı olan yeterlilikleri/becerileri ve okul öncesi fen öğretiminin amacının" araştırıldığı deneysel çalışmada, iki farklı yaklaşımın etkililiği araştırılmıştır. İlk perspektifte, fen öğretiminin merkez odağı çocukların kavramsal anlayışının gelişimi olarak ele alınmıştır. Bu perspektiften bakıldığında çocukların konseptler hakkındaki düşüncelerinin beklendiği kadar gelişmediği ve hatta bu durumun yoğun olarak " kavram yanılgısını" arttırdığı için, çocuklarla yapılan fen aktivitelerinin başarısız olduğu görülmüştür. Dahası, öğretmen çocukların kavramsal öğrenmesini desteklemede başarısız olmuştur. İkinci perspektifte çocukların deneylere aktif katılımının öğretmenler tarafından teşvik edildiğinde çocuklarda var olan bilimsel yeterliliğinin yoğun pozitif tecrübeye dönüştüğü görülmüştür. Çocukların deneysel yaklaşım kullanarak kendi öğrenmeleri üzerinde kontrolleri/güçleri olduğu keşfedilmiştir. Bu bulgular ışığında, öğretmenler çocukları bilimsel aktivitelere dahil ettiklerinde ana fikir bilgisinin de önemli olmasının yanı sıra, yeterliliklerinin de (var olduğu) olduğu kanaatine varılmıştır. Araştırma sonunda; bu tür pedagojik içerik bilgilerini destekleyerek ve güçlendirerek okulöncesi öğretmenlerinin fen öğretimindeki yetersizlikleri ve zayıf kendine güven duygusundan uzaklaştırmanın muhtemel yollarını bulmak hedeflenmiştir. Cho, Kim ve Choi (2003), okulöncesi öğretmenlerinin fen'e karsı tutumlarını ölçen bir ölçek geliştirmiş ve bunu okulöncesi öğretmenlerine uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okulöncesi öğretmenleri çocuklara fen öğretirken onların ilgi ve korkularından etkilendikleri, öğretmenlerin sınıf hazırlıklarında net olarak kavramları bilmedikleri, öğretmenlerin okulöncesindeki fen konularının fazla bilgi gerektirdiğini savundukları belirlenmiştir. Kallery (2004), 11 okulöncesi öğretmeniyle görüşme ve gözlem yaparak gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmenlerin fen eğitimindeki kaygıları, fen etkinliklerini yürütürken ve geliştirirken karşılaştıkları zorlukları ve ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır; sonuçta öğretmenlerin fen konu içerikleri hakkında bilgilerinin yetersiz olduğu ve böylece konu ve kavramları çocuklara açıklamada zorluk yaşadıkları, çocukların sorularını cevaplarken güçlük çektikleri ve bu nedenle etkinliklerine planlarında çok az yer verdiklerini saptamıştır. Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin fen'i öğretme ve çocuklarda kavram yanılgısı yaratma konusunda kaygıları olduğu belirlenmiştir. Brenneman (2011)' e göre, fen ile ilgili öğrenenlerin bireysel ilgilerine ve ihtiyaçlarına dayalı olarak sadece ne öğretileceğinin değil, aynı zamanda nasıl öğretileceğinin de bilinmesi gerekmektedir. Maalesef, bir çok okulöncesi eğitimcisi kendi fen bilgileri ve bu alanda çocukların öğrenmelerini destekleme becerileri hakkındaki kaygılarını dile getirmektedirler. Sonuç olarak, çocukların fen öğrenmesini desteklemek isteyen öğretmen, çoğunlukla kendi bilgi boşluklarını doldurarak bu konuyu öğretmek için fazladan zaman harcamalıdır.

Okulöncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerini uygulamalarına ilişkin Ülkemizde yapılan "Çalışandemir, (2002), Ayvacı, Yiğit ve Devecioğlu'nun(2002)", Parlakyıldız ve Aydın (2004), Karaer ve Köstereliođlu (2005) Akkaya (2006), Adak (2006), Özbey (2006), Karamustafaoğlu ve Kandaz (2006) Uysal(2007), Keleşi ve Halmatov(2010), araştırmalar değerlendirildiğinde; öğretmenlerin fen etkinliklerini planlama, uygulama, yöntem ve teknik kullanma, araç gereç temin etme veya fen etkinliklerindeki yeterliliklerinde, tutumlarında güçlükler olduğunu

ortaya koymaktadır. Alisinanoğlu ve diğ.(2012)"Fen öğretiminde Erken çocukluk öğretmen adaylarının niteliklerini" inceledikleri araştırma bulgulara göre; Öğretmen adaylarının yarısı fen aktiviteleri için materyal geliştirmede kendilerine güvenmemektedirler. Aynı şekilde, öğretmen adaylarının büyük bir kısmı üniversite yıllarında aldıkları fen derslerinin teorik bakımdan yeterli olduğunu, fakat yeni pratik örnekler sunma konusunda yetersiz olduklarını düşünmektedirler. Öğretmen adaylarının yarıdan fazlası fen aktivitelerini planlama ve uygulama konusunda kendilerini yeterince yeterli görmediklerini ifade etmeleri bakımından destek istemektedirler. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısı fen aktivitelerini düzenli olarak uygulayamayacaklarını söylemektedirler. İnan(2010) ise "okul öncesi eğitimde öğretmen adaylarının alan bilgisi ve pedagojik içerik bilgisinin incelenmesi" amacıyla yaptığı araştırmasında, erken çocukluk dönemi öğretmen adaylarının fen öğretme konusunda güçlükler yaşadığını ortaya koymuştur. İnan özellikle bilimsel süreç becerilerini öğretmede içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi konusunda öğretmen adaylarının güçlüklerine odaklanmıştır. Her ne kadar araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık % 95'i, öğrencilerini aşağıdaki bilimsel süreç becerileri: gözlem, tahmin, ölçme/hesaplama, kıyaslama, iletişim, veri toplama/ kaydetme ve kategorize etme/gruplama, ile donatmak için gerçekten aktiviteleri yaptıklarını iddia etseler de, bilimsel süreç becerileri aktivitelerini tanımlamada toplamda sadece %40 başarılı olmuşlardır.

Bilimsel süreç becerileri, toplumdaki her bireyin bilim okuryazarı olabilmesi için sahip olması gereken becerilerdir. Çocukları bilim ile tanıştırmada en iyi zaman onların çevrelerindeki dünyayı merak etmeye başladıkları okulöncesi dönemdir. Okulöncesi öğretmenlerinin çocukların bu doğal meraklarından faydalanarak, onların temel bilimsel süreç becerilerini yaparak ve yaşayarak geliştirebilecekleri bir eğitim ortamı yaratması gerekir. Böylece öğretmen, çocukların bilimsel düşünme yollarını öğrenerek ileride nitelikli bilim okur yazarı olmalarını destekleyebilecektir. Okulöncesi eğitim öğretmenleri, gün içerisinde farklı fen etkinlikleri planlayabilir. Ancak öğrencilerinin temel bilimsel süreç becerilerini geliştirmelerine fırsat verecek ortamlar hazırlaması önemlidir. Bunu başarabilmek için ise öğretmenlerin alan bilgisinin yanında, temel bilimsel süreç becerileri hakkında güçlü bir bilgiye sahip olması ve bu becerileri öğrencilerinin gün içinde sıklıkla kullanmalarını destekleyecek etkinlikleri planlayıp uygulayabilmesi gerekir.

Bu bağlamda, araştırmanın amacı; okulöncesi eğitim öğretmenlerinin fen etkinliklerinde, "temel bilimsel süreç becerileri (TBSB)" kullanım düzeylerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, okulöncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde, literatürde en sık tekrarlanan temel bilimsel süreçlerden "gözlem, tahmin, sınıflama, sayıların kullanımı, iletişim kurma, ölçme, verileri kaydetme, problem çözme, sonuç çıkarma" becerilerini kullanma düzeyleri tespit edilecektir.

Sınırlılıklar: Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin temel **bilimsel süreç becerilerini** kullanım düzeyleri günlük programda yer alan fen etkinlikleri ile sınırlıdır. Ayrıca, katılımcı öğretmenlerin "kendi yazdıkları fen etkinliğinde TBSB kullanım düzeylerine ait bulgular, Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları deney etkinliğinde kendilerini TBSB kullanmaları yönünden değerlendirmelerine ait bulgular ve 3 gönüllü öğretmenin fen etkinliği uygulamalarının sınıf içi gözlem sonuçlarına göre TBSB kullanım düzeylerine ait bulgular ile sınırlıdır. Katılımcılar ise sadece 2012/2013 eğitim yılı İzmir ili Menemen, Foça ve Aliağa ilçesi M.E.B'na bağlı bağımsız anaokulu, Uygulama sınıfı ve Belediye anaokulu öğretmenlerinden oluşmaktadır.

YÖNTEM

Okulöncesi eğitim öğretmenlerinin fen etkinliklerinde temel bilimsel süreç becerileri kullanım düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma nitel bir araştırma olup durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Nitel bir araştırma modeli olan durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşım olarak görülmektedir. Araştırmalarda durum çalışmaları; bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek ve bir olayı değerlendirmek, amacı ile kullanılır (Büyüköztürk ve diğ., 2011).

Çalışma grubu

Çalışma grubunu, araştırmacının amacına uygun olarak seçilen, İzmir ili Menemen, Aliağa ve Foça ilçelerindeki uygulama sınıfı, bağımsız anaokulları, anasınıfları ve Belediye Anaokulunda görev yapan 35 öğretmen oluşturmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri

Çalışılan okul türü	**Öğretmen sayısı**	Eğitim durumu	Öğretmen sayısı	**Mesleki kıdem**	**Öğretmen sayısı**	Sınıftaki öğrenci sayısı	Öğretmen sayısı	**Sınıftaki Yaş grubu**
MEB'e bağlı Anasınıfı	**14**	Meslek lisesi	0	**1-5 yıl**	**13**	5-10 öğrenci	7	**5-6 yaş**
MEB'e bağlı Bağımsız anaokulu	**6**	Yüksek okul	5	**6-10 yıl**	**13**	11-15 öğrenci	14	**4-5-6 yaş**
MEB'e bağlı uygulama sınıfı	**7**	Açık öğretim fakültesi	16	**11-15 yıl**	**6**	16-20 öğrenci	8	**4-5-6 yaş**
Belediye anaokulu	**8**	Fakülte	14	**16-20 yıl**	**3**	21-25 öğrenci	6	**4-5-6 yaş**
Toplam	**35**	toplam	35	**toplam**	**35**	toplam	35	

Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilmiş 5 adet form kullanılarak elde edilmiştir. Bu formların geçerlik ve güvenirliğini sağlamak amacıyla Selçuk Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Okulöncesi Eğitimi Bölümünde görev yapan 3 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra formlara son şekli verilmiş ve 7 okulöncesi öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan uygulama sonucunda uzman görüşü alınarak son şekli verilen formların veri toplama aracı olarak uygulanmasında bir problem olmadığı görülmüştür.

Öğretmen Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin belirlenmesine yönelik olarak hazırlanmış 6 sorudan oluşmaktadır.

Öğretmen Mesleki Gelişim Formu Bu formda öğretmenlerin, mesleki geçmişlerindeki fen etkinliklerine ait bilgilerinin tespit edilmeye çalışıldığı toplam 7 soruyu yanıtlamaları istenmiştir.

Fen Etkinliği Örneği Formu: Bu formda öğretmenlerin, daha önce sınıflarında uyguladıkları bir fen etkinliğini tüm ayrıntıları ile yazmaları istenmiştir.

Öz değerlendirme Formu: Öğretmenlerin TBSB'lerini kullanmaları yönünden kendilerini değerlendirmeleri amacıyla hazırlanan bu formda öğretmenlere "günlük planlarında fen etkinliklerinden deneyleri uygularken TBSB'den hangilerini kullandıklarını işaretlemeleri istenmiştir.

Fen Etkinlikleri Gözlem Kayıt Formu: Bu form araştırmaya katılan öğretmenlerin gözlenmesi amacıyla oluşturulmuştur. Form "öğretmenlerin etkinliği hazırlamak için yaptıkları ön hazırlık, kullandıkları yöntem, sınıfta fen köşesi bulunması, TBSB kullanmaları, gibi maddelerden oluşmaktadır. Gözlemler, mesleki gelişim formunda "kendini yeterli bulan, orta derecede yeterli bulan ve yetersiz bulan" 3 gönüllü öğretmenin sınıflarında fen etkinliğini uygulamaları ile gerçekleştirilmiştir.

İşlemler

Araştırma verileri 2012/2013 eğitim yılı güz döneminde toplanmıştır. Çalışma üç basamak halinde gerçekleştirilmiştir.

Birinci aşamada çalışma kapsamına alınan okulun yöneticileri ile görüşülerek kendilerine araştırmanın önemi ve araştırma sonrasında ortaya konulacak önerilerin alandaki öğretmenlere sağlayacağı katkı hakkında bilgilendirmede bulunulmuştur. Ardından her okulda öğretmenlerin uygun olduklarını söyledikleri bir saat belirlenmiş ve rahat bir görüşme ortamı sağlanmıştır. Görüşmede "çalışmanın önemi anlatılarak" ilk üç formu doldurmaları istenmiştir. Sınıflarında uyguladıkları bir fen etkinliğini ayrıntılı olarak yazmalarının istendiği üçüncü formu doldururken soruları olursa yanıtlanmıştır. Ortalama 30 dakika süre verilerek öğretmenlerin etkinliği yazmaları istenmiştir. İkinci aşamada öğretmenler ile tekrar bir görüşme saati ayarlanmış ve öğretmenlerin kendi sınıflarında uyguladıkları fen etkinliklerinden deneylerde TBSB'leri basamaklarını kullanımlarını değerlendirmeleri istenmiştir. Formu doldurmaları için 10 dakikalık süre verilmiştir. Üçüncü aşamada ise araştırmaya katılan 3 gönüllü öğretmenin kendi sınıfında yaptığı bir fen etkinliği gözlenmiştir. Katılımsız gözlemci konumunda olan araştırmacı, gözlemden 15 dakika önce okula giderek gerekli hazırlıklarını yapmıştır. Sınıftaki çocuklarla kısa bir tanışma süreci geçirerek, çocukların sınıflarında yabancı bir kişinin bulunması karşısında gösterecekleri tedirginliği yaşamalarını önlemiştir. Gözlemler için 20 dakika süre ayrılmıştır. Araştırmacı tarafından önceden hazırlanmış olan gözlem kayıt formuna gözlemlerin kodlanmasına ise 10 dakika ayrılmıştır.

Araştırmadaki tüm uygulamalar birbirinden bağımsız bir araştırmacı ve iki yardımcı araştırmacı tarafından üç kişilik bir ekip ile yapılmıştır. Denkliğin sağlanması açısından, araştırmacı gibi iki yardımcı araştırmacıda çocuk gelişimi ve eğitimi bilim uzmanı özelliklerine sahiptir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler, nitel araştırma türlerinden içerik analizi kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve okuyucunun anlayabileceği bir biçimde organize ederek yorumlamaktır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir; verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların organize edilmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Kodlamada kullanılan kavramlar; araştırmacının kendisinden, okuduğu literatürden ya da verinin içinden gelebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Strauss ve Corbin (1990) üç tür kodlama sisteminden söz etmektedirler; daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama, verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama, genel bir çerçeve içinde kodlama (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu çalışmada da, "daha önceden belirlenmiş kavramlara göre yapılan kodlama" kullanılmıştır. Bunun için literatür taranarak on tema altında sınırlandırılan TBSB'leri ve araştırma soruları dikkate alınarak veri setine uygun üç farklı kod listesi oluşturulmuştur.

Üçüncü form olan öğretmenlerin yazdığı örnek fen etkinliğindeki metinler satır satır okunarak TBSB kullanmaları tek tek kodlanmıştır. Daha sonra öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları fen etkinliğinden deneylerde kendilerini TBSB kullanmaları yönünden değerlendirmeleri kodlamıştır. Son olarak araştırmacı tarafından gözlenen üç öğretmenin gözlem kayıtları da daha önceden oluşturulmuş olan kodlama listesine kaydedilmiştir. Daha sonra, veriler, kodlamalar dikkate alınarak temalara göre organize edilmiş ve analiz edilmiştir. Son aşama olarak veri setindeki tüm bulgular yorumlanmıştır. Bulguların yorumlanmasında, öğretmenlerin yazdıkları fen etkinlikleri örneklerinde TBSB'ni kullanımları ile sınıflarında uyguladıkları fen etkinliklerinden deneylerde kendilerini TBSB kullanmaları yönünden değerlendirmelerinin tutarlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi de amaçlanmıştır. Aynı şekilde gözlemlenen üç öğretmenin gözlemlerinin yorumlanmasında, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları deneylerde kendilerini TBSB kullanmaları yönünden değerlendirmelerinin tutarlılık gösterip göstermediğinin belirlenmesine çalışılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde; Öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinliğinde TBSB kullanım düzeylerine ait bulgular, öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları deney etkinliğinde kendilerini TBSB kullanmaları yönünden değerlendirmelerine ait bulgular ve 3 gönüllü öğretmenin fen etkinliği uygulamalarının sınıf içi gözlem sonuçlarına göre TBSB kullanım düzeylerine ait bulgularına yer verilmiştir.

Tablo. 2: Öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinliğinde TBSB kullanım düzeyleri

TBSB	Gözlem	Tahmin	Karşılaştırma Sınıflama Sıralama	Ölçme	Sayıların kullanımı	Deneme	İletişim	Problem çözme	Verileri kaydetme	Sonuç çıkarma
Öğretmen sayısı	**5**	**5**	**2**	**1**	**1**	**6**	**4**	**1**	**2**	**2**
YÜZDE	**%14**	**%14**	**%6**	**%3**	**%3**	**%17**	**%11**	**%3**	**%6**	**%6**

Çalışmaya katılan 35 okulöncesi öğretmeninin kendi yazdıkları örnek fen etkinliğine TBSB kullanım düzeylerine ait bulgular tablo 2'de verilmiştir. 35 öğretmenin yazdığı fen etkinliği içerik analizi sonucunda sadece; 5 (%14)'inin **gözlem**, 5 (%14)'inin **tahmin,** 2 (%6)sinin **Karşılaştırma/sınıflama/sıralama,** 1 (%3)'inin **ölçme,** 1 (%3)nin **sayıları kullanma**, 6 (%17)'sının **deneme,** 4 (%11)'ünün **iletişim,** 1 (%3)'nin **problem çözme,** 2(%6)'sinin **verileri kaydetme,** 2 (%6)'sinin **sonuç çıkarma**, TBSB'ni kullandığı görülmüştür.

Tablo. 3: Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları fen etkinliklerinden deneylerde kendilerini TBSB kullanmaları yönünden değerlendirmeleri

TBSB	Gözlem	Tahmin	Karşılaştırma/sınıflama/ sıralama	Ölçme	Sayıların kullanımı	Deneme	İletişim	Problem çözme	Verileri kaydetme	Sonuç çıkarma
Öğretmen sayısı	**33**	**22**	**30**	**27**	**29**	**28**	**29**	**29**	**26**	**32**
YÜZDE	**%94**	**%62**	**%85**	**%77**	**%83**	**%80**	**%83**	**%83**	**%74**	**%91**

Çalışmaya katılan 35 okulöncesi öğretmeninin sınıflarında uyguladıkları fen etkinliklerinden **deneylerde** kendilerini TBSB kullanmaları yönünden değerlendirme bulguları tablo 3'de verilmiştir. 35 öğretmenin sınıflarında uyguladıkları **deneylerde** kendilerini TBSB kullanmaları yönünden değerlendirmeleri analiz edildiğinde; 33 (%94)'ünün **gözlem**, 22 (%62)'sinin **tahmin**, 30 (%85)'unun **Karşılaştırma/sınıflama/sıralama**, 27 (%77)'sinin **ölçme**, 29 (%83')unun **sayıları kullanma**, 28 (%80)'inin **deneme/deney,** 29 (%83)'unun **iletişim,** 29 (%83)'unun **problem çözme**, 26 (%74)'sının **verileri kaydetme**, 32 (%91)'sinin **sonuç çıkarma,** TBSB'lerini "kullanırım diyerek değerlendirmede" bulunduğu görülmüştür.

Tablo. 4: 3 gönüllü öğretmenin fen etkinliği uygulamalarının sınıf içi GÖZLEM sonuçlarına göre TBSB kullanım düzeyleri

TBSB	Gözlem	Tahmin	Karşılaştırma /sınıflama/ sıralama	Ölçme	Sayıların kullanımı	Deneme	İletişim	Problem çözme	Verileri kaydetme	Sonuç çıkarma
Kendini yeterli bulan öğretmen	X		X							

Kendini orta derecede yeterli bulan öğretmen	X		X	
Kendini yetersiz bulan öğretmen	X		X	

Çalışmaya katılan 3 okulöncesi öğretmeninin fen etkinliği uygulamalarının sınıf içi GÖZLEM sonuçlarına göre TBSB kullanım düzeyleri bulguları tablo 4'de verilmiştir. Üç öğretmenin fen etkinliği uygulamalarının sınıf içi GÖZLEM sonuçlarına göre TBSB kullanım düzeyleri bulguları analiz edildiğinde; kendini yeterli bulan öğretmenin sadece gözlem ve karşılaştırma/sınıflama/sıralama becerisini, kendini orta derecede yeterli bulan öğretmenin sadece gözlem ve iletişim becerisini, kendini yetersiz bulan öğretmenin ise sadece gözlem ve iletişim becerisini kullandığı görülmektedir.

TARTIŞMA

Okulöncesi eğitim kurumlarında ancak nitelikli yapılan fen çalışmaları sırasında çocuklar, gözlem yapma, iletişim kurma, soru sorma, fikir ileri sürme, sonucu tahmin etme aktif katılım ile denemeler yapma, neden-sonuç ilişkisini deneyerek ve yaşayarak kavrayabilme fırsatlarını yakalamış olacaklardır (Bal, 1993). Worth (2010) tarafından yapılan çalışmaya göre, araştırmaya dayalı bilimin özünde, fenomenler ve malzemelerin doğrudan keşfedilebilmesi vardır. Bunun için 4 kriter söz konusudur. İlk kriter; küçük çocuklar için seçilen olayların doğrudan keşif için kullanılabilir olması ve yaşadıkları çevreden seçilmiş olmasıdır. İkinci kriter; çocukların çalışmalarının temelini oluşturan kavramların bilim için önemli olan kavramlar olacak olmasıdır. Üçüncü bir kriter; çoklu bakış açılarından keşfedilebilecek derinlikte(gözlenebilecek, ölçülebilecek, sınıflanabilecek, sonuç çıkarılabilecek) ve gelişimsel olarak uygun, bilim kavramlarına odaklanılmasıdır. Dördüncü kriter; kavramların, konuların, "çocuklar ve öğretmenler" için ilgi çekici ve ilginç olmasıdır. Worth tarafından oluşturulan bu 4 kritere göre, çocukların derinlemesine gözlem yapabilmesi için, gözlem yapacağı kavramın, konunun, materyallerin, onlar için uygun olması gerekmektedir.

Bu çalışmada 35 öğretmenin kendi yazdıkları fen etkinlikleri analiz edildiğinde, öğretmenlerin çocuklar için anlaşılması zor kavramları ele aldıkları, hatta kendilerinin bu kavramları yanlış ya da eksik algıladıkları görülmüştür. Conezio ve French (2002) tarafından yapılan çalışmaya göre, bazı öğretmenler, eğitim programlarının içerisine fen'i daha fazla katmaya yönelik adımlar atma isteği içerisindedirler. Fakat bu öğretmenler, ne yapacakları hakkında emin değillerdir. Okulöncesi dönemde fen'in ne olduğu hakkında daha fazla bilgi sahibi olan öğretmenler, yaptıkları bütün faaliyetlerde olmasa bile, çoğu faaliyetin içerisine fen'i dâhil edebileceklerini göreceklerdir. Fen, kendi başına bir aktivite değildir. Fakat aktivite yapmaya yönelik bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, araştırma, teoriler kurma, kendi başına gözlemler yapma ve tartışma işlemlerini kapsamaktadır.

Temel bilimsel süreç becerisi olarak gözlem; yalnızca bakmak değil belirli bir amaçla dikkatle (konsantre olarak) ve sistemli bir şekilde gözlemektir. Çocuklar oldukça iyi birer gözlemcidir. Gözlem yapma bireyin duyu organlarından biri ya da bir kaçından yararlanarak bir durumun özelliklerini belirlemeye yönelik yaptığı etkinlik olarak tanımlanabilir (Çepni ve diğ., 2006). Temel bilimsel süreç becerisi olarak gözlem; nesneler ve olaylar hakkında bilgi toplamak için duyuları kullanmaktır. Yüksek nitelikli erken çocukluk sınıfları gözlemlemek için birçok fırsatı içinde barındırır (Morrison, 2012). Her sınıfta bulunacak bir bilim alanı veya keşif merkezi, çocukların öğeleri keşfetmek için "yaprak, taş, deniz kabuğu vb., ya da uygun diğer malzemeler " mıknatıslar ve büyüteçler" gibi gelişimsel olarak etkili bir bilim öğretimi için gereklidir (Copple ve Bredekamp, 2003). Nitelikli erken çocukluk öğretmenleri, çeşitli ucuz materyaller ile Küçük çocukların sınıf içinde duyularını kullanarak yakın gözlem yapmalarını sağlayabilir (Morrison, 2012).

Çocuklar fen etkinliklerinde yaptıkları gözlemler sırasında, bilginin işlenmesi yoluyla ve yaratıcı bir düşünce ile bilimsel düşünme biçimlerini ilerletmekte, dünya ile kendi anlayışlarını keşfetmektedirler (Harlan ve Rivkin, 2004). Bu süreçlerin nitelikli olarak işleyebilmesi ve çocukların ileriki yıllarda fen bilimlerine karşı olumlu tutum

geliştirebilmeleri için yaparak yaşayarak öğrenebilecekleri, ilgi ve yeteneklerine göre düzenlenmiş eğitim ortamları önem taşımaktadır (Aktaş Arnas, 2002).

Kum ve su oyunlarıyla nesnelerin değişimini gözlemleme, batan ve yüzen nesneler hakkında deneyim edinme, donma, erime, buharlaşma gibi olayları gözlemleme, bir örümcek ya da çiçeği gözlemleme, köpükleri üfleme, derinlik ve yükseklikle ilgili kavramları kazanma günlük yaşamda kullanılabilecek araç gereçleri kullanabilme becerilerini geliştirmek için düzenlenen etkinlikler, bilimsel düşünmenin gelişmesine temel oluşturmaktadır (Macaroğlu Akgül, 2004; Davies ve Howe, 2003).

Çalışmaya katılan 35 öğretmenin kendileri tarafından yazılan fen etkinlikleri analiz edildiğinde, sadece 5 (%14)'inin çocukların gözlem yapmalarını desteklediği (tablo 2), diğerlerinin yazdıkları fen etkinliklerinde çocukların gözlem yapmalarını değil sadece yapılanları görmelerini istediği anlaşılmaktadır. Buna karşın, çalışmaya katılan 35 okulöncesi öğretmeninin sınıflarında uyguladıkları deneylerde kendilerini TBSB kullanmaları yönünden değerlendirme bulguları (tablo 3) incelendiğinde ise, 33 (%94)'ünün gözlem becerisini kullandığını ifade ettiği görülmektedir. Öztürk Yılmaztekin ve Tantekin Erden (2011) 5 erken çocukluk öğretmenlerinin fen etkinlikleri uygulamaları hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmasında da benzer sonuç elde edildiği vurgulanmaktadır.

Kıldan ve Pektaş (2009) "Erken Çocukluk Döneminde Fen ve Doğa İle İlgili Konuların Öğretilmesinde Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi" amacıyla Kastamonu il merkezinde bulunan 52 okulöncesi öğretmeni ile yaptığı araştırması sonucunda öğretmenlerin büyük bir kısmı, okulöncesi programındaki fen ve doğa ile ilgili konuların, çocukların meraklılık, açık fikirlilik ve kuşkuculuk gibi bilimsel tutumlar kazanmasını desteklediğini, buna karşın sınıflarının fiziksel donanımının fen ve doğa ile ilgili konuların öğretiminde yeterli olmadığını ve "okulöncesi fen ve doğa öğretimine ilişkin hizmet içi eğitim seminerlerine ihtiyaç duyulduğunu" belirtmişlerdir. Fen eğitimi çocuğun karşılaştığı nesneleri, olayları ve bunların ilişkilerini gözleyip, inceleyip, araştırması ve sonuçlara varması olarak tanımlanabilir. Burada öğretmenin görevi çocuğun gözlem yapma, tanımlama, sıralama, sınıflandırma, problem çözme, mantıksal sonuçlar çıkarma ve bu sonuçları benzer olaylara genelleme becerilerini geliştirmektir (Ulcay, 1989). Çocukların fen ile ilgili belirli kavramlarının, beceri ve tutumlarının gelişmesinde onlara gerçek yaşantılar sunmak fen ile ilgili yapılabilecek diğer etkinliklerden daha etkilidir. Özellikle yapılan deneyler ve araştırmalar, çocukların gözlem yapmasının sağlanması ve bunların üzerine konuşulmasının, onların kavramsal gelişimlerini desteklemekle birlikte aynı zamanda fen ile ilgili olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını ortaya çıkarmıştır (Davie ve Howe,2003).

Morrison (2012) tarafından yapılan çalışmaya göre, temel bilimsel süreç becerisi olarak ölçme, hem bir matematik ve hem de bilim süreç becerisidir. Erken çocukluk sınıflarında "uzunluk, ağırlık" standart ve standart olmayan birimlerle Ölçme yapılabilir. Örneğin çocukların; uzunluk ölçmek için birden çok küp kullanmaları(üst üste koyarak) ve tablo oluşturmaları, çay kaşığı, çorba kaşığı ve bardak kullanarak malzemeleri ölçmeleri, bir denge ölçeği kullanarak (terazi) çeşitli ağırlıkları karşılaştırmaları desteklenebilir. Ölçmek için birimleri kullanmak çocuklar tarafından önceleri soyut görülmesine karşın, düzenli kullanım ile "ölçüm bantları, ölçekler, bardaklar, vb." küçük çocukların standart araçlarla ölçmeyi hızlı bir şekilde öğrenmeleri için önemlidir. Erken çocukluk sınıfları birçok ölçme fırsatı sunabilir, ataç, ayakkabı, el, parmak, arkadaşlarının vücutları" gibi standart olmayan ölçümler kullanarak birçok ölçüm süreci yaşayabilirler. Çocuklar uygun uzunlukta kağıt şeritler keserek kendi ölçüm araçlarını tasarlayabilirler ve her çocuğun tasarımı benzersiz olur. Bu arada çocuklar etkin bir şekilde sayıları da kullanmaya başlarlar. Öğretmenler çocukların kendi kağıt şeritlerinden yaptıkları ölçüm aletlerini panoya asarak "dan uzun, den kısa vb" ifadeleri ile Çocukların karşılaştırma yapmalarını ve bu ölçümleri kullanarak kendi grafiklerini yapmalarını destekleyebilirler.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinlileri analiz edildiğinde sadece 1(%3)'inin TBSB'lerinden ölçmeyi kullandığı görülmektedir (Tablo 2). Buna karşın katılımcı öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları deneylerde kendilerini değerlendirirken 27(%77)'sinin ölçme becerisini kullandığını ifade ettiği görülmektedir, (Tablo 3), yanı sıra 3 öğretmenin sınıf içi gözlem sonuçları analiz edildiğinde ise hiçbir öğretmenin ölçme becerisini fen etkinliğinde (deneylerde) kullanmadığı görülmektedir (Tablo 4). Sonuç olarak öğretmenlerin TBSB'lerinden ölçme becerisini yüksek oranda kullandıklarını ifade etmelerine rağmen (Tablo 3),

gözlem sonuçları (Tablo 4) ve öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinlikleri analiz sonuçları (Tablo 2) bunun tersini göstermektedir.

Okulöncesi eğitim kurumlarında geliştirilmeye çalışılan fen etkinliklerinden başarılı sonuçların alınmasında öğrencilerin fen'e yönelik ilgi, tutum vb. duyuşsal özelliklerin bilinmesi büyük önem taşımaktadır. Çünkü çocuklar, başkalarının istediklerini değil kendi merak ettikleri, ilgi duydukları ve hoşlandıkları şeyleri daha iyi öğrenmektedirler (Yaşar, 1993). Çocukların fen ile ilgili belirli kavramları, beceri ve tutumlarının gelişmesinde onlara gerçek yaşantılar sunmak fen ile ilgili yapılabilecek diğer etkinliklerden daha etkilidir. Özellikle yapılan deneyler ve araştırmalar, çocukların gözlem yapmasının sağlanması ve bunların üzerine konuşulmasının, onların kavramsal gelişimlerini desteklemekle birlikte aynı zamanda fen ile ilgili olumlu tutum geliştirmelerini sağladığını ortaya çıkarmıştır (Davies ve Howe, 2003).

Okulöncesi eğitim sınıflarında bilim/fen'e odaklanma ihtiyacı, şu anda erken çocukluk toplumunu etkileyen bir dizi faktöre bağlıdır. Öncelikle büyüyen anlayış, çocukların erken düşünme ve öğrenme gücünün tanınmasıdır. Araştırma ve uygulamalar, çocukların önceden düşünülenden daha fazla bilgi edinmek için, büyük bir potansiyele sahip olduğunu göstermektedir ve bu nedenle okulöncesi eğitim ortamlarının öğrenme için zengin deneyimler sunması gerekir. Bu ortamlarda, usta bir öğretmen rehberliğinde ilk yıllarda çocuklara yaşatılacak deneyimlerin, onların daha sonraki öğrenmeleri üzerinde önemli bir etkisi olacaktır (Worth, 2010).

Çalışmaya katılan 35 okulöncesi öğretmeninin kendi yazdığı fen etkinliği içerik analizi sonucunda sadece 6(%17)'sının deneme becerisini kullandığı (Tablo 2), bununla birlikte üç gönüllü öğretmenin fen etkinliği uygulamaları sınıf içi GÖZLEM sonuçlarına göre ise hiçbir öğretmenin deneme becerisini kullanmadığı (Tablo 4)görülmektedir. Buna karşın öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları deneylerde kendilerini TBSB kullanmaları yönünden değerlendirme bulgularına göre ise 28 (%80)'inin deneme becerisini kullandığını ifade ettiği görülmektedir(Tablo 3).

Alisinanoğlu ve diğ. (2012), dünyadaki trend ile uyumlu olarak, ülkemizdeki araştırmacılarında kaliteli bilim eğitimi ile kaliteli öğretmen arasında güçlü bir ilişki olduğunu vurgulamaktadır. Öğretmenler sınıflarında fen aktiviteleri düzenleyebilir ancak onlar bilim öğretimi ile ilgili farklı yaklaşımların farkında olmalı ve onlar çocukların keşifler yapmalarını, bildiklerini gördüklerini tartışmalarını ve ne buldukları hakkında fikir yürütmelerini desteklemelidir. Çocukların erken yaşlarda doğru bilgi ve deneyimlerle karşılaşması onun gelecekteki başarısını olumlu yönde etkileyecektir (Davies ve Howe, 2003). İlköğretim ve orta öğretimde yapılan çalışmaların sonucunda da öğrencilerin ilk öğrendikleri yanlış bilgilerin değiştirilmesinde direnç gösterdikleri vurgulanmıştır. Osborne ve Simon (1996) fen hakkında sınırlı bilgiye sahip bir öğretmenin; çocuklardaki kavram yanılgılarının farkına varamadığını ve onlara yardımcı olabilecek uygun değişik açıklamaları sunamadığını söylemişlerdir.

Etkin olarak çevresini keşfetmeye çalışan çocuklar gözlem yaparlar ve yaptıkları gözlemlerden çıkarımlar yapabilmek için duyularını kullanırlar. Böylece çocuklar merak hislerini giderirler, arkadaşlarıyla öğretmenleriyle ya da ebeveynleri ile konuşurlar, zihinlerinde oluşturdukları sorulara yanıt bulmaya çalışırlar. Bilimde karşılıklı etkileşim ve iletişim önemlidir. Çocuklar deneyler yaparken sorularına yanıtlar ararken birbirleriyle etkileşimde bulunurlar (Akman, 2003). Öztürk Yılmaztekin ve Tantekin Erden (2011) 5 erken çocukluk öğretmenlerinin fen etkinlikleri uygulamaları hakkındaki görüşlerini incelediği araştırmasında, bazı katılımcı öğretmenlerin görüşmeler sırasında bilimsel süreç becerisi olarak iletişim kullandığını söylediğini, ancak iletişime yönelik ayrıntı veremediklerini vurgulamıştır. Çalışmada da benzer bulgulara rastlanmıştır. 35 Öğretmen fen etkinliklerinden deneylerde kendilerini değerlendirirken 29(%83) tanesi iletişim becerisini kullandığını ifade etmiştir (tablo 3), ancak kendi yazdıkları fen etkinliği örnekleri analiz edildiğinde sadece 4 (%11)'ünün iletişim becerisini kullandığı görülmüştür(tablo 2). Sarquis (2009), temel bilimsel süreç becerisi olarak iletişim; sözlü veya yazılı olarak bir fikri açıklayarak diğerlerinin bizi anlamamıza yardımcı olacak bir yol olduğunu ifade etmektedir. Erken çocukluk döneminde gün boyu fen/bilim çalışmaları sırasında çocukların iletişim yoluyla kavramları temsil etmeye yönlendirilmelidir (Morrison, 2012). Temel bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi sadece çocuğun günlük yaşam becerileri ile başa çıkması değil, aynı zamanda geleceğin bilim ve matematik çalışmalarında onlara yardımcı olacaktır (Lind, 2000).

Morrison (2012), temel bilimsel süreç becerisi olarak sıralama/sınıflama; karşılaştırarak incelemeyi gerektirir. Bu tür öğeleri keşfetmek için çocuklara sınıflarda fen/bilim merkezi(köşesi) düzenlemek gerekir. Mıknatıslar, büyüteçler, yapraklar, taş deniz kabuğu, gibi malzemeler sağlanarak çocukların duyularını kullanarak çeşitli karşılaştırmalar yapmaları desteklenebilir. Nesneler veya olayların özellikleri, benzerlik ve farklılıkların, çocuklar tarafından keşfedilebilmesi için fırsatlar yaratılabilir. Küçük çocuklar kim kısa kim uzun boylu çoğunlukla fark ederler. Öğretmenler ölçümler yaparak karşılaştırmalarını, sınıflamalarını ve bunları kelimelerle ifade etmelerini sağlayabilirler. Morrison (2012), 4 yaşındaki çocuklarla bir karşılaştırma projesi (etkinliği) yapmıştır. Bu çalışmada çocuklardan Çakıl taşlarını, daha büyük ve daha büyük taşları bahçeden bardaklarına doldurmaları istenmiştir (ailelerden destek alınarak evden de getirmeleri istenmiş). Çocukların taşları etiketlendikten sonra, renkleri, şekilleri, ağırlıkları, dokuları, boyutlarını, ölçmeleri, tahmin etmeleri, saymaları ve hepsini karşılaştırılarak sınıflayıp sıralamaları sağlanmıştır. Öğretmen çocuklara "kaç tane büyük kaya var?, kaç küçük kaya var?, hangisi ağır olabilir, hangisi daha hafif? Tahmin etmelerini istemiş, çocukların verdikleri cevaplardan bir tablo oluşturularak veri kaydı yapılmıştır. Çocuklar kendi kayalarının büyük/küçük olduğunu söyledikleri halde arkadaşının kayasının daha büyük/küçük olduğunu karşılaştırma yaparak görebilmişlerdir. Tüm bunlar için çocukların iyi bir gözlem yapması desteklenmiştir. Yukarıdaki örnekte herhangi bir maliyeti olmayan ve her yerden elde edilebilecek malzemelerle çocukların "gözlem, tahmin, sınıflama, sıralama, ölçme, problem çözme, sonuç çıkarma, iletişim, deneme, veri kaydetme" gibi tüm TBSB 'lerini kullandıkları görülmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinlikleri analiz edildiğinde (Tablo 2), karşılaştırma/sınıflama/sıralama becerisini sadece 2(%6)sinin kullandığı, üç öğretmenin sınıf içi gözlem bulgularına bakıldığında ise sadece 1 öğretmenin karşılaştırma/sıralama/sınıflama becerisini kullandığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin TBSB kullanmaları yönünden kendilerini değerlendirme bulguları incelendiğinde ise (Tablo 3) 29 (%83)'ünün sırama/sınıflama becerisini "uyguladığım deneylerde kullanırım" şeklinde ifade ettiği açıkça görülmektedir. Çocukların etkili deneyimlere sahip olabilmeleri için, öğretmenlerin neden ve etki arasındaki bağlantıyı kurabilmeleri, makul açıklamalar yapmaları ve ortam hazırlamaları gerekir (Alisinanoğlu ve diğ., 2012).

Temel bilimsel süreç becerisi olarak sonuç çıkarma; Gözlem yapma ve deneyler sonucunda çocukların çevrelerindeki olaylar hakkında ilişki kurup sonuç çıkartarak uygulama yapmaları şeklinde tanımlanabilir. Sonuç çıkartma da deneylerin büyük bir rolü vardır. Deneyler sırasında aldıkları bilgiler ile çeşitli açıklamalarda bulunurlar (Şahin, 2000). Çocuk yaptığı gözlemler katıldığı deneyler sayesinde günlük hayatla ilgili sorunlara çözümler bulur, fen ve doğa olayları hakkında kesin ve doğru yargılara ulaşır (Akman ve diğ., 2003). Sonuç çıkarma becerisinin gelişebilmesi için çocukların kendi çıkarımlarını yapmaları desteklenmelidir. Ancak çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinlikleri (Tablo 2)analiz edildiğinde sadece 2 (%6) öğretmenin, sınıf içi gözlemleri analiz edildiğinde ise (Tablo 4), hiçbir öğretmenin çocukların sonuç çıkarmaya yönelik bir süreç yaşamalarını desteklenmediği görülmektedir. Yine daha önceki bulgularda olduğu gibi öğretmenlere fen etkinliğinden deneylerde "aşağıdaki TBSB den hangilerini kullanırsınız" diye sorulduğunda, 32 (%91)'si, sonuç çıkarma becerisini kullandığını ifade etmiştir. Bu sonucun, öğretmenlerin gerçek uygulamalarında "sonuç çıkarma" becerisine yönelik herhangi bir fırsatı çocuklara sunmadıkları halde ya istendik cevap vermek istemelerinden ya da bu konudaki bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, cevaplar bulma ve meraklarını giderme olanağı verir. Çünkü bilimsel süreç becerileri, problem çözme becerileriyle örtüşmektedir. Araştırma becerileri öğrencilerin sadece fen hakkında bir takım bilgileri öğrenmelerini sağlamaz aynı zamanda bu becerilerin öğrenilmesi onların mantıklı düşünmelerine ve makul sorular sorup cevaplar aramalarına ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olur (Tan ve Temiz, 2003). İçinde yaşadıkları dünya hakkında öğrenmeye hazırlıklı oldukları için, kendilerine keşfetme olanağı sunulduğunda küçük yaştaki çocuklar, bu duruma aşırı şekilde ilgi göstereceklerdir. Dünyayı araştırma sürecinde elde ettikleri deneyimlerinin güçlü ve uzun süreli zihinsel yansımalarını oluşturacaklardır. Bu zihinsel yansımalar, gelecekteki yaşantılarında ve daha ileri biliş seviyelerinde (problem çözme/hipotezleri test etme ve genelleme yapma) kullanılacak bir temeli oluşturacaktır (Conezio ve French, 2002).

Çalışmada sınıf içi gözlemlerden elde edilen bulgulara göre, üç öğretmeninde problem çözme becerisine yönelik bir çalışma yapmadığı (Tablo 4) görülmüştür. 3 öğretmende deney etkinliği yapmıştır, ancak çocukların sürece

aktif katılımını sağlamak, fikir üretmelerini desteklemek için etkinliğe soru ile başlamadıkları gözlenmiştir. Çocukların etkinlik sürecinde problem çözmelerine yönelik fırsat yaratılmamış, pasif gözlemci olmaları istenerek, problemin çözümünü de öğretmenlerin kendilerinin söylediği gözlenmiştir. Gözlemlerden elde edilen sonuçlar ile(tablo 4), öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinlikleri analizlerinden elde edilen bulgular (Tablo 2) paralellik göstermektedir. Tablo 2'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin sadece 1(%3)'i çocukların problem çözmelerine yönelik bir süreç yaşamalarına fırsat vermiştir. Daha önceki bulgularda olduğu gibi yine öğretmenler sınıf içi uygulamalarında deney etkinliklerinde kendilerini TBSB kullanmaları yönünden değerlendirirken 29(%83)'u problem çözme becerisini kullandığını ifade etmiştir.

Tahminde bulunduğumuzda, gelecekte ne olmasını beklediğimize dair bir cümle kurarız. Uygun bir tahmin yaparız veya gözlemlerimize dair fikirler üretiriz. Bu süreç basit bir tahminden daha fazladır. Çocuklar uygun bir tahmin yapmak için önceki gerekli bilgilere sahip olmalıdır. Çocuklar basit tahmin sorularından hoşlanırlar (Lind, 2000). Çalışmada sınıf içi uygulamalarında gözlenen üç öğretmenin hiç tahmin becerisine yönelik çocuklara soru sormadığı, tahminde bulunmalarına ortam yaratmadığı görülmüştür (Tablo 4). Benzer sonuç, öğretmenlerin kendi yazdıkları örnek fen etkinlikleri analiz edildiğinde de görülmektedir(Tablo 2). Çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece 5(%14)'i deney sürecinde çocukların tahminde bulunmalarını istemiştir (Tablo 2). Buna karşın Tablo 3, incelendiğinde öğretmenlerin deney etkinliğini uygularken aşağıdaki TBSB'lerin den hangilerini kullanırsınız sorusuna 22(%63)si tahmin becerisini kullandığını ifade etmiştir.

Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin sadece 1'i bitki yetiştirme örneği yazmıştır, inceleme gezisi, hayvan besleme, kavram, vb gibi diğer fen etkinliklerine yönelik hiçbir öğretmen etkinlik yazmamıştır. Şahin (2000) öğretmenlerin büyük bir kısmının fen öğretiminin, sadece deneyle olabileceğini zannettiklerini üstelik yapılan deneylerin çimlenme, yağmur deneyi gibi belli başlı basit deneyler olduğunu, kavram haritalarını fazla kullanan olmadığını belirtmiştir. Çalışma bulguları ile Şahin'in bulguları benzerlik göstermektedir. Çalışmaya katılan 34 öğretmen fen etkinliği olarak deney örneği yazmıştır. Ancak bu deneyleri de TBSB'lerine yönelik olarak planlamadıkları ve uygulamadıkları da çalışma bulgularında açıkça görülmektedir. Okulöncesi eğitimde fen etkinlikleri kapsamında birçok etkinlik olmasına rağmen, fen etkinliği denince okulöncesi öğretmenlerinin ilk aklına gelenin deneyler olması ve bu deneylerinde okulöncesi çocukların yaş ve gelişim özelliklerine uygun olarak TBSB'lerini kapsayacak şekilde planlanamaması düşündürücüdür.

Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinleri analiz edildiğinde; TBSB'nin kullanılması yönünde çok düşük düzeyde olduğunun görülmesinin yanı sıra, bu deneylerin çocukların ilgi ve meraklarını canlı tutacak yöntem ve tekniklerle çocuklara sunulmadığı, kullanılan materyallerin sınıftaki çocuk sayısı için yeterli olmadığı, fen etkinliğini sınıftaki bütün çocukların yapmadığı veya yapmasının istenmediği, öğretmenin çocuklara uyarıcı sorular sorup onların gözlemlerini derinleştirmelerini desteklemediği, öğretmenin gözlem olarak metinde ifade ettiği şeyin çocukların sadece bakma düzeyinde bir eylemi olduğu da görülmektedir.

Bununla birlikte, gözlenen 3 öğretmenin sınıfında çocukların ilgisini çekecek bir fen ve doğa köşesinin olmadığı, temin edilebilecek materyallerin çok ucuz olmasına rağmen köşede bulunmadığı görülmüştür. Özellikle okulöncesi dönemde çocukların, gözlem yapmaları ve çevreye karşı daha duyarlı olmaları, el becerilerini geliştirmeleri, yaptıkları etkinlikleri arkadaşlarıyla paylaşmaları, inceleme ve araştırmaya teşvik etmesi yönünden fen ve doğa köşesi son derece önemlidir. Fen köşesi, çocukların deney ve gözlem yapabilecekleri bir yer olmalı, çocukların seviyesine uygun, günlük hayatta karşılaştıkları basit ve zararsız materyaller bulundurulmalıdır Karaer ve Kösterioğlu, 2006).
Fen ve doğa köşesinin sınıflarda bulundurulması gereken 9 adet ilgi köşesinden (öğrenme merkezi) biri olduğu, yani fen ve doğa köşesinin de aynı zamanda bir oyun köşesi olduğu unutulmamalıdır. Bu nedenle aktif katılıma dayalı öğrenci merkezli bir fen eğitimi için okulöncesi öğretmeni, yetki verici, kolaylaştırıcı iyi bir danışman, iyi bir model olmalıdır. Öğretmenin görevi çocuklara bilgi vermek yerine bilgiye ulaşma becerisini kazandırmaktır. Çünkü okulöncesi çocukları fen olaylarından çok materyallerle ilgilenir. Bu nedenle öğretmen çevresinde çocukların ilgisini çekecek materyalleri geliştirerek fen ve doğa köşesi oluşturmalıdır. Bu köşenin oluşturulması ile sürekli olarak, öğretmen, çocuk ve aktiviteler arasında bir etkileşim olacaktır. Öğretmen bu etkileşimlere uygun şekilde zengin yöntemler geliştirmelidir. Kullanılacak yöntemler ise çocuğa sadece bilgi verme şeklinde olmayıp aynı zamanda öğrencinin işbirliği yapma, tartışma yetenekleri ve toplumsal ilişkilerini de geliştirebilecek şekilde olmalıdır. Çocuklar oyun oynarken birçok bilişsel yetenekleri de gelişir. "Karar verme,

bellek, gözlem, mekansal algı yürütme, problem çözme ve yaratıcı düşünme" bu önemli bilişsel becerilerden bazılarıdır. Hepimizin bildiği ve araştırmalarında ortaya çıkardığı basit bir gerçek vardır, Oyun çocukların doğal öğrenme ortamıdır. Bir çocuğun oyun oynayışı onun yaşadığı ortamdan bir takım şeyleri nasıl öğrendiğini gösterir. Bu da yetişkinlere çocukların nasıl öğrendikleri konusunda iyi bir ipucu olmaktadır (Çağlak ve Şahin, 2006).

Güler ve Bıkmaz (2002) anasınıflarında fen etkinliklerinin gerçekleştirilmesine ilişkin öğretmen görüşlerini araştırdıkları çalışma sonunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun fen etkinliklerinde oyun yöntemini kullanmadıklarını belirlemişlerdir. Çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinlikleri analiz edildiğinde 34 öretmenin etkinliği oyunsu bir süreçle kurgulamadığı görülmektedir. 35 öğretmenin örnek fen etkinliği yazımları analiz edildiğinde, öğretmenlerin etkinliğe çocukların merak duygularını harekete geçirecek şekilde başlamadıkları, sadece 1 öğretmenin deneye oyun ile başladığı görülmüştür.

Kefi (2011) tarafından yapılan çalışmaya göre, okulöncesi dönemde çocukların fen çalışmalarına katılmalarının amacı onları bir bilim adamı olarak yetiştirmek değil, fen'e karşı ilgi ve meraklarını canlı tutabilmek, fen'e karşı olumlu deneyimler yaşamalarını sağlamaktır. Bunun içinde etkinliğin oyun yöntemi ile çocukların heyecan ve meraklarını canlı tutacak şekilde planlanması önerilir. Etkinliğe soru ile başlanması, merak edecekleri bir resim, bir kutu vb. gösterilmesi, hadi bilim adamı olalım, önlüklerimizi giyelim, gözlüklerimizi takalım, bilim adamları yaka kartlarını taksın, araştırmacılar laboratuarda çalışmaya başlasın" vb., yönergeler çocukların süreci heyecan ile oyunsu bir süreç içinde yaşamalarını sağlayacaktır. Ayrıca çocukların etkinlik sürecine istekle ve dikkatlerini uzun süre yoğunlaştırarak katılmalarını destekleyecektir Çocuklar tarafından Temel bilimsel süreç becerilerinin kazanılmasına yönelik düzenlenecek etkinliklerin ya da yaratılacak fırsatların oyunsu bir süreçte gerçekleştirilmesi önemlidir. Kefi (2011) "okulöncesi eğitimde fen deneyleri uygulanırken, temel bilimsel süreç becerilerinin, oyun yöntemi ile kazandırılması" amacı ile yaptığı çalışma sonunda "oyun yöntemi" ile deneylerin uygulanmasının çocukların TBSB'ni kazanmalarında olumlu katkısının olduğunu vurgulamaktadır.

Forman (2010) tarafından yapılan çalışmaya göre, bilim ve oyun hem zihinsel bir çerçeve, hem de gözlemlendiği olayları doğru bir tutum ile göstermektir. Sıradan oyunlarında en basit şekliyle çocuklar, "ben bunu tekrar yapabilir miyim?. , bu neden oldu? sorularına cevap ararken, bunu bulmaya çalışırken, bir bilim adamı gibi düşünür. Çocuklar oyunları esnasında bir nesnenin diğeri ile ilişkisini, eşitliğini vb., bilmek isterler. Küçük bir çocuk sorun olarak gördüğü bir durumu çözmeye çalışırken, beklide bilimsel düşüncenin ilk aşamasını gerçekleştirir. Çocuk o an karşılaştığı sorunu çözmek için kullandığı stratejileri belirler.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi yazdıkları bir fen etkinliği aşağıda örnek olarak verilmiştir. Bu örnek; fen etkinliklerinde "Orta derecede yeterli" olduğunu ifade eden, 23 yıllık bir öğretmen tarafından yazılmıştır. Örnekte yazılan "deneyin" 4-5 yaş grubu ile uygulandığı belirtilmiştir.

Deneyin adı: Tükenen oksijen
"Çocuklar yaşamamız için oksijene ihtiyaç vardır. Bunu basit bir deney ile anlayabiliriz. Önce mumu yakıp çaydanlığa damlatarak sabitliyoruz. Bardağı elimize alıp ters çeviriyoruz ve yanan mumu kapatıyoruz. Biraz bekliyoruz ve mumun söndüğünü görüyoruz. Çünkü mum bardağın içindeki oksijeni bitirdikten sonra yanacak oksijen bulamadığı için söndü. Gördüğümüz gibi canlılarında yaşamak için oksijene ihtiyaçları vardır".

Yukarıdaki örnek incelendiğinde; öğretmenin çocukların fikir yürütmelerini, düşünsel bir süreç yaşamalarını sağlayacak bir problem cümlesi (soru) ile deneye başlamadığı, çocukların tahminde bulunmalarını, ölçmelerini, denemelerini, iletişim kurmalarını, verileri kaydetmelerini, sayıların kullanımını, karşılaştırma/sıralama/sınıflama, çıkarım yapmalarını, istemediği görülmektedir. Çocukların sadece öğretmenine bakarak anlattıklarını dinlediği yani aktif bir gözlem süreci yaşamadığı, sınıfta bulunan her bir çocuğun deneyerek neden sonuç ilişkisini keşfedemediği ve sonucu öğretmenin ifade ettiği açıkça görülmektedir.
Çocukların okulöncesi dönemde doğal meraklarını kullanarak bilim ve bilimsel yöntemleri öğretmek için bir çok yol vardır. Bunlardan bir tanesi, çocukların gözlem yapmalarına yakın ve tanıdık çevrelerinden başlamaları desteklenebilir. Her çocuğun gözlemlerini arkadaşları ile paylaşmasına şans verilebilir. Çocuklara bilgi toplama

öğretilebilir. Çocukların tablolar oluşturmaları desteklenebilir. Çocukların sayıları kullanarak basit grafikler yapmaları desteklenebilir. Gözlemleri için teknoloji araçlarını kullanmaları desteklenebilir. Gözlemledikleri hakkında teybe konuşmak için çocuklar cesaretlendirilebilir. Ya da kamera kullanmaları desteklenebilir, benzer şekilde fotoğraf çekmeleri de desteklenebilir. Çocukların aileleri ve arkadaşları ile gözlemlerini paylaşmaları için çeşitli yollar bulmaları hakkında çocuklarla konuşulabilir. Onların veri olarak topladıkları çizimlerini, notlarını, fotoğraflarını, modellerini, diğerlerinin görmeleri için grafik oluşturmalarına destek olunabilir (http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/csi.htm).

Bilimsel konuşmalar (iletişim), araştırma temelli etkinliklerin kritik bir parçasıdır. Çocukların malzemelerle keşiflerinden sonra, onlarla ne yaptıkları hakkında konuşmak önemlidir. Bu tartışmalar, çocukların gözlemleri ve keşiflerinin ne ifade ettiğini öğrenmek için gereklidir. Çocukların bilimsel bir dilin nasıl olduğunu duymaya ihtiyaçları vardır. Bu onların bilimsel konuşmalarına ve düşünmelerine yardım edecektir. Bilim notlarını yazarken ve çizerken (veri kaydederken) bu onlara destek olacaktır. Bu kritiktir, çünkü çocuklar duyup konuşamaz ise etkin bir şekilde yazamayabilir(çizemeyebilir). Bilim konuşmaları iki şekilde gerçekleşir; bir grup olarak öğretmen tarafından desteklenen ve ikincisi informal bir şekilde çocuktan çocuğa ve çocuk öğretmen arasında. Formal bir bilim konuşması sırasında öğretmen, bir fikri ya da çocukların odaklanmak istediği bir kavramı ele alır. Bu iletişimde (konuşma ve tartışma) problemi çözmek için birlikte fikirler keşfetmek ve yeni keşifler yapmanın yanı sıra, keşifleri açıklamak yönünde tüm grup için fırsatlar vardır. Ve tüm bu konuşmalar, tartışmalar, güçlü bir iletişim becerisinin kazanılmasında temel teşkil edecektir (Andersan ve Nelson, 2010). Yukarıdaki örnek deney yazımı incelendiğinde öğretmenin ne grup olarak, ne-çocuk öğretmen olarak, nede çocuk-çocuk arasında böyle bir iletişim yaşanmasına fırsat yaratmadığı söylenebilir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin kendi yazdıkları başka bir fen etkinliği aşağıda örnek olarak verilmiştir. Bu örnek; fen etkinliklerinde "çok yeterli" olduğunu ifade eden, 14 yıllık bir öğretmen tarafından yazılmıştır. Örnekte yazılan "deneyin" 4-5 yaş grubu ile uygulandığı belirtilmiştir.
Deneyin adı:Yumurta kabuğunda çim yetiştirme.
Etkinlik öncesi çocuklardan içi boşaltılmış yumurta kabukları istenir. Etkinlik günü çocuklarla birlikte kabukların içine çimler yerleştirilip sulanır. Sınıfın bir köşesinde gözlem yapmak için bırakılır. Bitkilerin yetişmesi gün gün çocuklarla gözlemlenir. Bitkilerin büyüyüp gelişmesi için hava, su ve güneşe ihtiyaçları olduğu belirtilir. Çocuklarla bu konuda sohbet edilir.

Yukarıdaki örnek incelendiğinde; Çocukların gözlemleri sürecinde ve sonucunda düşünsel bir süreç yaşamaları ve neden sonuç ilişkisi kurabilmeleri için deneye soru ile başlanmadığı, çocukların yumurtanın içine çim tohumu koyunca olabileceklere ilişkin tahminde bulunmalarının istenmediği, Tahmin tablosu oluşturulmadığı, Hava, su, güneş faktörlerinin çimlenme için gerekliliği konusunda sadece konuşulduğu, buna ilişkin bir ölçüm, sınıflama yapılmadığı görülmektedir. Yanı sıra karşılaştırma, ölçme becerisine yönelik olarak; çocuklar tarafından bazı yumurtaların sadece sulanıp, bazılarının sulanmadığı, bazılarına az çim tohumu konup bazılarına çok konmadığı, Bazılarının güneş gören yere bazılarının karanlık havasız bir yere konmadığı Dolayısı ile hava su güneş toprak unsurlarının çimlenme için (bitkilerin gelişmesi için) gerekliliği çıkarımının(sonuç çıkarma) çocuklar tarafından yapılamadığı görülmektedir. Yani çocukların farklı unsurları kullanarak denemelerde bulunmalarına fırsat verilmemiş ve problem çözme becerisine yönelik bir eylem yaşanması desteklenmemiştir. Çocukların ilk tahminlerine ilişkin çizimleri ile gözlemleri sürecindeki çizimleri ve deney sonundaki çizimlerinden(resimler) oluşan bir sonuç raporunun da hazırlanmadığı, çünkü çocukların verileri kaydetmelerinin de istenmediği anlaşılmaktadır. Çocukların gün gün gözlemde bulunduğu ifade edilmesine rağmen gözlemlerini çizim ile kaydetmedikleri de(veri kaydetme) görülmektedir. Oysa gözlem kayıtları çocukların, sonuca ilişkin karşılaştırma, sınıflama, ölçüm yapma, sonuç çıkarma gibi TBSB'nin kullanımını etkin bir şekilde sağlayabilir. Sonuç olarak, Öğretmenin sınıfında uyguladığı ve örnek olarak yazdığı bu fen etkinliğinin TBSB'nin kullanımı yönünden düşük düzeyde olduğu söylenebilir.

Okulöncesinde bilim çalışmalarına, "çocuklar beyin fırtınasına davet edilerek başlanabilir. Çocukların sorularına yanıt aramaları için, küçük gruplara bölünmesi sağlanabilir. Bu küçük grupların kendi verilerini toplaması için ayrıntılı sorular ile araştırma gruplarının planlarına destek olunabilir(araştırma için ne gerekli?, kim hangi işi yapacak?, her grubun araştırma planı ne?, verileri ne ile toplayacaksınız?, vb). Çalışma gruplarında çocukların karşılaştıkları problemleri çözmelerine destek olunabilir(grup toplantıları düzenleme, diğer sınıf arkadaşlarının

görüşünü alma, önerilerini sorma vb). Çocuklar bilimsel araçları kullanırken veya verilerini kaydederken konuşularak onlara destek olunabilir(bunu ölçmek için ne kadar rulo kullanabilirsin?, grafiğin üzerinde nasıl işaretleyebilirsin?vb). Sınıf içi toplantılar esnasında sorular ile (problem cümleleri) araştırma takımlarının(küçük grupların) bulgularını raporlaştırması desteklenebilir (düşünce ifade etme ve başkalarının fikirlerini dinleme işbirliğinin ve iletişimin önemli bir parçasıdır). Çocuklar, birbirlerinin sorularına yanıt vermeleri için cesaretlendirilebilir. Küçük gruplar (takımlar) çalışmalarını tamamladığında onların ne ortaya çıkardığını sunmalarına ve paylaşmalarına, sonuca karar vermelerine destek olunabilir (http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/coop-science.htm).

Andersson and Gullberg (2012), fen aktivitelerini gerçekleştirmek için okul öncesi öğretmenlerinin ihtiyacı olan yeterlilikleri/becerileri ve okul öncesi fen öğretiminin amacını araştırdıkları çalışma sonunda; Öğretmen grubu ile yapılan sürece ilişkin çalışmalar yoluyla, dört somut beceri tanımlanmıştır; çocukların önceki tecrübelerini dikkate almak ve bunları kullanmak; gerçekleştiği anda meydana gelen beklenmedik olayları yakalamak; çocukları uyaran ve daha ileri araştırmaya teşvik eden sorular sormak; yerleşik buradalık yaratmak, yani "durumda kalmak" ve çocukları ve onların açıklamalarını dinlemek.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Ortam ve şartlar ne olursa olsun öğretmen bir eğitim sürecinin temel taşını oluşturmaktadır. Öğretmenin vereceği eğitim hakkında bilgi sahibi olmaması, deneylere ve alternatif düşüncelere önem vermemesi ve fen eğitimi ile günlük olaylar arasında ilişki kuramaması, çocukların ileriki yıllarda fen'e karşı olumsuz tutum geliştirmelerine neden olacaktır (Şahin, 2000). Gillingham'ın (1993) da belirttiği gibi, fen eğitiminin en önemli bölümü bilgiyi bir araya getirebilmek, veriyi organize etmek, bilgiyi analiz etmek ve değerlendirmektir. Bu da ancak uygulamalı aktivitelerle mümkün olmaktadır. Çocuklar uygulamalı aktiviteler sırasında bilim adamı gibi gözlem yapar, açıklar, iletişim kurar, ölçer, sonuç çıkarır (akt: Şahin ve diğ, 2011).

Hashweh (1987) yapılan çalışmalarda öğretmenlerin fen konuları hakkındaki bilgilerinin planlarını da etkilediğini söylemiştir. Öğretmenin planladığı etkinliklerde kendisinde var olan eksik kavram ve kavram yanılgılarının öğrencilere geçtiğini vurgulamıştır. Literatürde yapılan çalışmalar okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik olumlu ya da olumsuz düşünceye sahip olmanın önemi üzerinde durmaktadır. Öğretmenlerin düşüncelerinin yalnızca kendilerini etkilemediği aynı zamanda sınıf içindeki fen etkinlikleri ve dolayısıyla çocukların fen eğitimine karşı düşüncelerinin olumlu ya da olumsuz olmasını da etkilediği görülmektedir.

Çalışmada öğretmenlerin kendi yazdıkları fen etkinlikleri analiz edildiğinde tüm TBSB kullanımlarının çok düşük düzeyde olduğu(tablo2), sınıf içi gözlem sonuçları analiz edildiğinde de (tablo4) tüm TBSB kullanımlarının çok düşük düzeyde olduğu açıkça görülmektedir. Ancak "öğretmenlerin fen etkinliklerinden deneylerde TBSB'den hangilerini kullanırsınız" sorusuna verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde çok yüksek oranda tüm TBSB'ni (Tablo 3) kullandıklarını ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin yukarıda ifade edilen fen kavramlarına yönelik içerik bilgisi ve planlama ve uygulama bilgisi eksikliğinden kaynaklandığı ve istendik cevaplar verme eğilimlerinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca okulöncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde çocukların TBSB'ni geliştirecek etkinlikler ve fırsatlar oluşturulmaların da yetersiz olduklarına işaret edebilir. Bilimsel süreç becerileri, bir düşünce biçimini oluşturacak becerilerin bir bütünü olarak değerlendirilmesi gerekir (Aydoğdu, 2006). Ancak, bu becerileri sınıfa getirmede ve bunu yapacak olan öğretmenlerin eğitiminde ciddi eğitim boşlukları bulunmaktadır. İnan (2010) özellikle bilimsel süreç becerilerini öğretmede içerik bilgisi ve pedagojik içerik bilgisi konusunda öğretmen adaylarının güçlüklerine odaklandığı araştırması sonunda, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yaklaşık % 95'inin, öğrencilerini bilimsel süreç becerilerinden "gözlem, öngörü, ölçme / hesaplama, kıyaslama, iletişim, veri toplama/ kaydetme ve kategorize etme/ gruplama, ile donatmak için gerçekten aktiviteleri yaptıklarını iddia etseler de, bilimsel süreç becerileri aktivitelerini tanımlamada toplamda sadece %40 başarılı olduklarını vurgulamıştır. İnan (2010), Aydoğdu (2006), Öztürk Yılmaztekin ve Tantekin Erden (2011)'in bulguları ile çalışma bulguları benzerlik göstermektedir.

Mırzaıe ve diğ (2009) tarafından yapılan çalışmaya göre, "fen eğitimi her çocuk için gereklidir, bilim günlük yaşamımızda her yerdedir. Ailelerin fen eğitimi ile ilgili çocuklarına yardım etmesi desteklenebilir. Çocukların bilimin çok eğlenceli olduğunu fark etmelerini sağlamak esas amaç olmalıdır. Çocukların günlük deneyimleri

bilimin temelini oluşturur. Bilim çocukların çevrelerindeki dünya hakkında bilgi edinme ihtiyacına cevap vermektedir. Bilim öğrenme için pahalı ekipmanlara ve karmaşık deneylere ihtiyaç yoktur. Bilim birçok yerde ve ortamda kullanılabilir.

Son yıllarda araştırmacılar, hem içerik hem de süreç hedeflerini ön plana çıkaran bir fen merkezli okul öncesi müfredatını oluşturma, uygulama ve iyileştirme faaliyeti ile meşgul olmaktadırlar. Bu müfredatın (ScienceStart) ana içerik hedefi, çocukların içinde yaşadıkları dünya hakkında zengin ve birbiriyle bağlantılı bilgi temelleri geliştirmelerini sağlamaktır. Müfredatın öncelikli süreç hedefi ise, okul öncesi yılları karakterize eden tipik zihinsel gelişim türlerini güçlendirmek ve destelemektir (Conezio ve French, 2002). Seattle'da okulöncesi çocukların bilim araştırma birimleri tarafından dikkatle tasarlanmış sorgulama araştırma tabanlı bilim programı aracılığı ile anlamlı bilimsel keşifler yapmaları için bir program geliştirilmiştir. Bu program okulöncesi için gelişimsel olarak uygun beklentileri tanımlamaktadır. Programda 3-5 yaşındaki çocuklar "gözlem yapma, tahmin de bulunma, kısa araştırmalar yürütme, kısaca bilim ile ilgili gözlemlerini kayıt etmeyi öğrenir. Böylece çocuklar bilim için güçlü bir temel edinir. Bu araştırma tabanlı fen programı sayesinde çocukların, bilimsel araştırmayı inşa ederek dünyayı anlamaları, bilime karşı pozitif bir tutum geliştirmeleri, ve bilim okur yazarı olmaları hedeflenmiştir. Program 2000 yılında başlamış, 2010-2011 öğretim yılında programa "doğanın keşfi" adı altında bir birim daha eklenerek Seattle üç bölgesinde 5 yaşındaki çocukların zengin içerikli araştırma tabanlı fen programı ile bilim okur yazarı olarak toplumun bir parçası olmaları için çalışmalar sürdürülmektedir. Okulöncesi sınıflarda araştırma tabanlı fen bilgisi öğretimini güçlendirmek için program 5 temel unsur üzerine odaklanmıştır. Bu unsurlar "öğretim materyalleri, malzeme desteği, değerlendirme, idari ve toplum desteği ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimidir (Anderson ve Nesholm, 2010). Amerika'da Rush University medical center tarafından 1998 de okulöncesi eğitim için S.A.M.E (fen/bilim ve matematik de mükemmellik) programı oluşturulmuştur. Bu programın hedefi, yoksul bölgelerde mahalli okullardaki çocukların daha iyi okullarda eğitim gören çocuklardan geri kalmalarını önlemektir. Bu okullardaki çocukları fen, matematik ve teknoloji eğitimine teşvik etmek, bu okullara fen ve matematik laboratuarları kurmak, materyal temin etmek, fen matematik ve teknoloji okuryazarlığını artırmak için öğretmenlere destek vermek, ebeveynlere workshop düzenleyerek evde çocuklarına destek olmalarını sağlamak ve tüm bu yollarla küçük çocukların fen matematik ve teknolojiyi sorgulamalar yaparak anlamaları amaçlanmıştır (Gilson ve Cherry, 2002).

Görüldüğü gibi yurtdışında okulöncesi programları; fen/bilim uygulamalarının çocukların gelecek yaşamlarına olumlu katkı sağlamasında, çocukların nitelikli bir fen/bilim okuryazarı olmalarına destek olmak amacıyla zenginleştirilmeye çalışılmaktadır. Ülkemizde de araştırmacılar ve uzmanlar tarafından benzer programların geliştirilerek yaygınlaştırılması sağlanabilir.

Temel bilimsel süreç becerileri okulöncesi eğitim de günlük programda yer alan tüm etkinliklerde kullanılabilecek bilimin öngördüğü süreç becerileridir. Çalışmada, TBSB'nin fen etkinliklerinde okulöncesi öğretmenleri tarafından kullanılma düzeyi araştırılmıştır. Çalışma sonun da katılımcı öğretmenlerin okulöncesi eğitimde fen etkinliklerinde TBSB kullanım düzeylerinin çok düşük olduğu görülmüştür. Özetle öğretmenlerin öğrencilerinin TBSB'ni geliştirecek şekilde fen etkinliklerini planlamadıkları ve uygulamadıkları söylenebilir. Bugüne kadar ülkemizde yapılan araştırma sonuçları okulöncesi öğretmen adayları ve görev yapan öğretmenlerin "fen etkinliklerini planlama, uygulama, yöntem ve teknik kullanma, araç gereç temin etme veya fen etkinliklerindeki bilgilerinde, yeterliliklerinde, tutumlarında" güçlükler olduğunu ortaya koymuştur. Çalışmada da benzer bulgular elde edilmiştir. Buna bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. Okulöncesi öğretmen adaylarının TBSB'ne yönelik kapsamlı bilgi edinmeleri ve bu bilgiyi uygulama düzeyine aktarabilmelerinin sağlanması
2. Alanda görev yapan öğretmenler için TBSB'nin sınıf içi etkinliklerde kullanımına yönelik hizmet içi eğitim, atölye çalışmaları düzenlenmesi ve öğretmenlerin katılımlarının sağlanması
3. Okulöncesi eğitimde TBSB'nin kullanımına yönelik olarak, Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının kolay ulaşabileceği, rahatlıkla anlayabilecekleri düzeyde, zengin içerikli uygulama örneklerinin yer aldığı, alanda uzman kişilerce hazırlanacak kitap, cd, dergi gibi kaynakların geliştirilmesi,
4. Uzmanlarca Okulöncesi eğitime yönelik ulusal fen standartlarının belirlenmesi,
5. Okulöncesi sınıflarda çocukların doğal meraklarını giderecek, yaş ve gelişim seviyelerine uygun, zengin materyalli bir fen/bilim merkezinin düzenlenmesi,

6. Çocukların bu merkezdeki malzemeleri özgürce somut deneyimler yaşayacak şekilde "gözlemleyerek, ölçerek, sınıflayıp karşılaştırarak, deneyerek, problem çözerek, iletişim kurup sunum yaparak, sonuç çıkararak" kullanmalarının desteklenmesi,
7. Yurtdışında uygulanan "S.A.M.E (fen/bilim ve matematikte mükemmellik)" gibi programların okulöncesi eğitimde mevcut program çatısı altında kullanılabilecek şekilde ülkemizde de oluşturulması önerilebilir.
8. Ayrıca, okulöncesi dönemde fen eğitimindeki amaç, bir bilim adamı yetiştirmek değil, çocukların gelecek yaşamlarında fen'e karşı olumlu tutum geliştirmeleri, bilimsel düşünmelerine güçlü bir temel atılması ve bilim okur yazarı olmalarına katkı sağlamaktır. Çocuklarda TBSB'nin gelişiminin sağlanması bu amaca katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu etkinliklerin ve uygulamaların çocukların doğal meraklarını ve heyecanlarını kamçılayacak olumlu deneyimler, keşifler yaşamalarını sağlayacak aktif katılımlı bir öğrenme ortamında oyunsu bir süreçte gerçekleştiğinde mümkün olabilecektir. Okulöncesi eğitimde tüm etkinliklerde olduğu gibi, fen ekinliklerinde de TBSB kullanımına yönelik olarak planlanacak etkinliklerin oyunsu bir süreçte uygulanması önerilebilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Akman, B., Uyanık- Balat G., Güler T., (ed), (2011) Okulöncesi Dönemde Fen Eğitimi, s.I. I.Basım,Pegem Akademi, Ankara

Aktaş Arnas, Y. (2002), "Okulöncesi dönemde fen eğitiminin amaçları", Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi: 6-7,s.1-6

Aktamış H., Şahin Pekmez E., (2011) Fen Ve Teknoloji Dersine Yönelik Bilimsel Süreç Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 30

Akman, B. (2003) Bilim ve çocuk, Çoluk Çocuk Dergisi, 22, s. 23.

Akman, B., Üstün, E. ve Güler, T. (2003). 6 Yaş çocuklarının bilim süreçlerini kullanma yetenekleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 24:,s.12

Ayvacı, H. Ş.(2010) Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Bilimsel Süreç Becerilerini Kullanma Yeterliliklerini Geliştirmeye Yönelik Pilot Bir Çalışma, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED) Cilt 4, Sayı 2, ss. 1-24.

Ayvacı, H.Ş; Devecioğlu, Y.; Yiğit, N. (2002). Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Ve Doğa Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi.(Bildiriler). Eylül. Ankara. 1–5. 28.02.2012 tarihinde Http://Www.Fedu.Metu.Edu.Tr/Ufbmek.5/B.Kitabı. adresinden alınmıştır

Alisinanoglu, F., Inan, H.Z., Ozbey, S., Usak, M., (2012) Early childhood teacher candidates` qualifications in science teaching Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies Volume (issue) 4(1): 373-390

Andersson K., , Gullberg A., (2012) What is science in preschool and what do teachers have to know to empower children? Cultural Studies of Science Education, 12:12:2012 tarihinde http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11422-012-9439-6# , adresinden alınmıştır

Anderson C., Nesholm K.,(2010)Inquiry-Based Science in Seattle Preschools ECRP:SEED:Papers:PublishedFall,12:12:2012tarihinde,http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/nesholm.html, adresinden alınmıştır

Aydoğdu, B., (2006) İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersinde Bilimsel Süreç Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir,

Adak, A. (2006). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Fen Öğretimine Yönelik Tutumları İle Düsünme Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı: Denizli.

Akkaya, S., (2006) Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen Ve Doğa Etkinliklerinin Çocukların Problem Çözme Becerilerine Etkisi Konusunda Öğretmen Görüşleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bal, S.(1993) Anaokullarında Fen Çalışmaları. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara, Seminer Kitabı, Ya-Pa Yayınları,İstanbul,146–151.

Brenneman K., (2011) Assessment for Preschool Science Learning and Learning Environments Volume 13 Number 1, 18:12:2012 tarihinde http://ecrp.uiuc.edu/v13n1/brenneman.html, adresinden alınmıştır

Böyük U., Tanık, N., Saraçoğlu, S.,(2011) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Tübav Bilim Dergisi, Cilt:4, Sayı:1, Sayfa:20-30

Büyüköztürk Ş. ve diğerleri(2012) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Geliştirilmiş 11.Baskı, s 249., Pegem Akademi, Ankara

Can B., Şahin P., E., (2010) Bilimin Doğası Etkinliklerinin İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerinin Geliştirilmesindeki Etkisi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 27, ss. 113-123

Can, Taşkın,B., Pekmez Şahin, E.,(2008) İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinine Yönelik Bilimin Doğası Ölçeğinin Geliştirilmesi, e-Journal of New World Sciences Academy s.,192, Volume: 3, Number: 2 Article Number: C0057

Cho, H. S., Kim, J. ve Choi, D. H. (2003) Early Childhood Teachers' Attitudes Toward Science Teaching: A Scale Validation Study", Educational Reseach Quarterly, 27(2):33-42.

Conezıo, K. & French, L. (2002). Science in the preschool classroom: capitalizing on children's fascination with the everyday world to foster language and literacy development. Young Children, 57(5), 12-18.

Copple, C., and Bredekamp, S. (Eds.).(2003). Developmentally appropriate practice. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.

Çakar, E. Ve Üstün, E. (2006). Proje Yaklaşımının Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Gelişimlerine Ve Öğrenme Stillerine Etkisinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. Bildiri Kitabı. 1.Cilt s.44. İstanbul. Ya-Pa

Çağlak, S. Ve Şahin, F. (2006). Enerji İle İlgili Kavramların Aktif Eğitim Yoluyla Öğretilmesi. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi. Bildiri Kitabı. 3.Cilt S.46. İstanbul . Ya-Pa A.Ş.

Çepni, S., Ayas, A.P., Özmen, H., Yiğit, N., Akdeniz, A.R., Ayvacı, H.Ş. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Çalışandemir, F.,(2002). Burdur İli Okulöncesi Öğretimi Öğretmenlerinin Uygulama Yeterlik Düzeyleri. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

CSI: Child Scientist Investigates, 01:01:2013 tarihinde http://illinoisearlylearning.org/tipsheets/csi.htm, adresinden alınmıştır

Davies, D., Howe, A. (2003), Teaching Science and Design and Technology in the Early Years, London, David Fulton Publishers.

Güler, D. ve Bıkmaz, F. (2002), "Anasınıflarında Fen Etkinliklerinin Gerçekleştirilmesine İlişkin Öğretmen Görüşleri", Eğitim Bilimleri ve Uygulamaları 1(2), 249-267.

Gilson K., and Cherry V., (2002) Science in the Preschool Classroom, 12:09:2012 tarihinde http://www.pbs.org/teachers/earlychildhood/articles/science.html, adresinden alınmıştır

Forman G. E., (2010) When 2-Year-Olds and 3-Year-Olds Think Like Scientists, Videatives, Inc.Amherst, Massachusetts, volume 12, number2, 01:10:2012,tarihinde http://ecrp.uiuc.edu/v12n2/forman.html, adresinden alınmıştır

Harlan, J.D. and Rivkin, M. S. (2004). Science Experiences Fo The Early Childhood Years Pearson Merrill Prentice Hall

Hashweh, M.Z. (1987), "Effects of Subjects Matter Knowledge in the Teaching of Biology and Physics", Teaching and Teacher Education,3(2):109-120.

İnan HZ. (2010) Examining pre-school education teacher candidates' content knowledge and pedagogical content knowledge. Educ Sci Theory Practice;10:2275-2323.

Karaer, H; ve Kösterelioğlu, M. (2005). Amasya Ve Sinop İllerinde Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Kavramlarının Öğretilmesinde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi(447-454).Cilt:13, No:12, Ekim,

Kıldan, O., Pektaş, M., (2009) Erken Çocukluk Döneminde Fen ve Doğa İle İlgili Konuların Öğretilmesinde Okulöncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin Belirlenmesi Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt 10, Sayı 1,s. 113

Kefi(2011) Okulöncesi Eğitimde Fen Deneyleri Uygulanırken, Temel Bilimsel Süreç Becerilerinin, Oyun Yöntemi İle Kazandırılmasını Amaçlayan Örnek Bir Model, International Conference on New Trends in Education iconte, Part 2 of Full Papers (id 163-199)

Kallery, M. (2004), "Early years teachers late concerns and perceived needs in science an exploratory study",European Journal of Teacher Education,27(2):147-165.

Karamustafaoğlu, S., Kandaz U., (2006) Okul Öncesi Eğitimde Fen Etkinliklerinde Kullanılan Öğretim Yöntemleri Ve Karşılaşılan Güçlükler Gü, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 26, Sayı 1 65-81

Keleş, U. P, Ve Halmatov, M. (2010) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Bazı Fen Kavramları Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi (Ağrı İli Örneği) İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fak. , İlköğretim Bölümü., s 189,

Lind, K.K. (2000) Exploring science in early childhood education (3 rd ed.), Delmar, Albany, NY.

Morrison, K.,(2012) Integrate Science and Arts Process Skills in the Early Childhood Curriculum Dimensions of Early Childhood Vol 40, No 1, 37

Macaroğlu Akgül, E. (2004),Fen ve Doğa Etkinlikleri, İstanbul: Morpa KültürYayınları.

Milli Eğitim Bakanlığı (2006), 36–72 Aylık Çocuklar İçin Okulöncesi Eğitim Programı,Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Mırzaıe1 R. A., Hamıdı F., Anarakı, A (2009) A Study On The Effect Of Science Activities On Fostering Creativity İn Preschool Children, Journal Of Turkısh Scıence Educatıon, p. 81.,Volume 6, Issue 3, December

Öztürk Yılmaztekin E., Tantekin Erden F.,(2011) Early Chıldhood Teachers' Vıews About Scıence Teachıng Practıces Special Issue: Selected papers presented at WCNTSE Western Anatolia Journal of Educational Sciences (WAJES), Dokuz Eylul University Institute,pp.161-166, ISSN 1308-8971 161

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1997), Okulöncesi Eğitimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Osborne, J., Simon, S.(1996),"Primary Science:Past and Future Directions" Studies in Science Education,27:99-147.,

Parlakyıldız, B. Ve Fatih A., (2004) "Okulöncesi Dönem Fen Eğitiminde Fen Ve Doğa Köşesinin Kullanımına Yönelik Bir İnceleme," 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildiri Özetleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi,s.330. Malatya

Özbey S.,(2006) Okul Öncesi Eğitimi Bilim Dalı Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerinin Belirlenmesi Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi

Sarquis, M. (2009). Marvelous moving things: Early childhood science in motion. Middletown, OH: Terrific Science Press

Şahin, F., Güven İ., Yurdatapan M.,(2011) Proje Tabanlı Eğitim Uygulamalarının Okul Öncesi Çocuklarında Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Etkisi M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Sayı: 33, Sayfa: 157-176

Şahin, F. (2000), Okulöncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri,İstanbul:Ya-Pa Yayınları. (2006). Evde Anne Baba İle Fen Eğitimi. Çoluk Çocuk Aylık Ana Baba Ve Eğitimci Dergisi. Sayı:63. s.3. Ankara. Kök Yayıncılık

Tan, M., Temiz, K.B., (2003) Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri Ve Önemi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (1) Sayı:13

Uysal D., (2007) Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Fen Ve Doğa Etkinliklerinin İşlevselliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Yüksek Lisans Tezi) Eskişehir

Ulcay, S.(1989), "Okulöncesi Eğitimde Fen Bilgisi Programları", 6. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri. (s. 36–40). İstanbul: Ya- Pa Yayınları .

Ünal M. ve Akman B., (2006) H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Jourmı Of Education).sayı.30 ss,251-257

Yıldırım, A., Şimşek, H.,(2003) Nitel araştırma veri analizi, sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri, ss.162-175 Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yaşar, Ş. (1993), Okulöncesi eğitim öğrencilerinde fene yönelik duyuşsal özellikler, 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğit. ve. Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara: s 140–142.

Worth, K., (2010) Science in Early Childhood Classrooms: Content and Process, Published Fall, 11:15:2012 Tarihinde http://ecrp.uiuc.edu/beyond/seed/worth.html , adresinden alınmıştır

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:35 ISSN: 2146-9199

ÇALGI EĞİTİMİNDE ÖĞRENCİ MOTİVASYONU VE PERFORMANS

Yrd. Doç. Dr. Sabahat Özmenteş
Akdeniz Üniversitesi
sabahatozmentes@gmail.com

Özet

Bu araştırmada çalgı öğretmenlerinin çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performansına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları Antalya'da çeşitli branşlarda çalgı dersleri veren 6 öğretmenden oluşmuştur. Katılımcıların seçilmesinde çaldıkları çalgı, cinsiyet, çalıştıkları kurum ve mezun oldukları okul türü açısından çeşitlilik göstermeleri koşulu aranmıştır. Araştırma nitel bir çalışmadır. Bu doğrultuda veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarında görüşmeye katılan öğretmenlerin her birinin çalgı eğitiminde motivasyon ve performans konusunda öğrenci-öğretmen iletişimi, öğrenci ile empati kurabilme ve her öğrenciye farklı yaklaşımlarda bulunabilme konularında birbirleri ile örtüşen söylemlerde bulundukları, öğrencilerin çalgılarında başarılarını ise yetenek ve çalışma, kararlı bir kişiliğe sahip olma gibi kişisel özellikler başta olmak üzere bir çok farklı nedene bağladıkları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Çalgı eğitimi, performans, öğretmen

STUDENT PERFORMANCE AND MOTIVATION IN INSTRUMENT EDUCATION

Abstract

The purpose of this research is to investigate the opinions of music instrument teachers about student motivation and performance in instrument education. The sample consists of 6 teachers giving lessons on several instrument branches. It was aimed to diversify the sample about demographic characteristics. The study is qualitative. The data was collected by using semi-structured interview technique. In data analysis descriptive analysis technique was used. It was seen that the teachers had a negotiation in the opinions that student teacher communication, empathy and treating every student differently is important about student performance and motivation. And it was seen that they attribute student success in instrument performance to students' ability, practice, decisive personality and so many other factors.

Key words: Instrument education, performance, teacher

GİRİŞ

Türkiye'de çalgı eğitimi, çeşitli amaçlar ve hedefler doğrultusunda, farklı kurumlarda, değişik düzey ve hazır bulunuştaki öğrencilere verilen yaygın bir müzik eğitimi dalıdır. Çalgıda performans ise farklı perspektiflerden ele alınabilmesi olası olan geniş bir kavramdır. Yalnızca çalgı eğitimine ait olmayan performans kavramı ile ilgili olarak alan yazında çok çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmüş ve önemli sayılabilecek bir bilgi birikimine ulaşılmıştır. Örneğin Mursell (1971) araştırmasında vokal ve çalgı performanslarını karşılaştırmış ve yorumlama ile teknik sorunlar üzerinde durmuştur. Sloboda (1982) çalışma taktikleri, nota okuma, sahne performansı ve ileri düzey performans gibi konuları bilişsel açıdan incelemiştir. Gabrielsson'un (1999) performans kavramını bütünsel bir açıdan ele aldığı makalesinde performansın boyutları; performansın planlanması, performansın alanları (nota okuma, doğaçlama, geri bildirim, devinişsel süreçler), performansa etki edebilen fiziksel, psikolojik ve sosyal faktörler ve performansın değerlendirilmesi olarak sınıflandırılmıştır. Performans kavramı ile ilgili bir başka yaklaşım da müziğin bir tür iletişim aracı olduğundan yola çıkılarak performans kavramını müzik ile duyguları ifade etme aracı perspektifinden yorumlamaktır (Juslin ve Sloboda, 2001). Performans ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bu araştırmaların genellikle etkileyici performans (Broomhead ve Skidmorevs, 2011), performansın ölçülmesi (Howard, 2012; Latimer, Bergee ve Cohen, 2010; Smith, 2009; Napoles, 2009;

Silvey, 2009; Henninger,2008; Taborsky, 2007), performans kaygısı (Topoğlu, 2013; Boucher ve Ryan 2011; Ryan ve Andrews, 2009; Henry, 2008) ve performansa etki eden faktörler (Hewitt, 2011; Stambaugh & Demorest, 2010; Silverman, 2009) başlıkları altında ele alındığı görülmektedir.

Performansı etkileyen çeşitli faktörler ve performansın birçok alanının bulunmasına karşılık performansın yükseltilebilmesi için en önemli faktörlerden biri öğretmendir. Ayrıca öğretmen faktörü çalgıya karşı motivasyon başka bir anlatımla isteklilik için de önemli bir etkendir. Sichivitsa (2007) çalgıda motivasyon için gerekli olan özellikleri dışsal ve içsel faktörler olmak üzere incelemiştir. Çalgı öğretmeni çalgıya yönelik motivasyonda, aile etkisi, arkadaşlar ve önceki müziksel deneyimler kadar önemli bir dışsal motivasyon kaynağıdır. Öncelikle öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin nasıl gerçekleştiği öğrenme sürecini etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenci arasındaki karşılıklı saygı ve fikir alışverişine dayalı olarak kurulan ilişki, öğrencilerin performanslarında olabilecek en yüksek seviyeye gelmelerini sağlayan etkenlerden biridir. Çalgı eğitiminde genellikle iki tür öğretmen-öğrenci ilişkisinden söz edilebilir. Bunlardan birincisi ***usta-çırak ilişkisi,*** diğeri ise ***rehber-arkadaş*** ilişkisidir. Usta-çırak ilişkisinde öğretmen daha çok çalgı ile ilgili becerilerini sergiler ve konu ile ilgili deneyimlerini öğrencisine aktarır. Bu model öğretim genellikle öğrencinin öğretmeninin çalgıdaki davranışlarını ve müzikalitesini taklit etmesi ile gerçekleşir. Rehber arkadaş ilişkisinde ise öğretmen, öğrencinin müziği deneyimlemesi, anlaması ve öğrenmesi konusunda ona rehberlik eder (Lehmann , Sloboda ve Woody, 2007). Öğrencinin kendi müziksel fikirlerini geliştirmesine yardımcı olur. Bu yaklaşım, öğrencinin bağımsız düşünmesi ve özgüven kazanması konusunda etkilidir.

Öğretmenlerin bir başka işlevi ise öğrencileri için en etkili eğitim programını oluşturmaktır. Eğitimde program, öğretimsel içeriğin, nasıl ve hangi sıra ile öğretileceği ile ilgilidir. Çalgı eğitimi boyutunda öğrencinin seviyesine uygun bir repertuarın ona sunulması ve öğrencinin eğitiminin onun hazır bulunuşluk ve seviyesine uygun biçimde gerçekleştirilmesi, öğrencinin performansını yükseltecek, daha etkili öğrenmesini sağlayacak bir başka önemli etken olarak görülebilir. Gelişim ardıllık gerektirmektedir ve yeni öğrenilenler, önceki bilgilerin üstüne inşa edilmektedir. Öğrencinin performans başarısının sağlanabilmesi için öğrenci öğretmen arasında sağlıklı iletişim kurulması ve öğrenci için en uygun programın seçilmesi gerekmekle birlikte bu etkenler performanstaki başarı için her zaman yeterli olmayabilmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını yükseltmek için onlara dersler esnasında uygun öğretimsel yöntem ve stratejiler uygulamaları gerekmektedir. Çalgı dersleri bir çeşit öğretimsel döngü çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu öğretimsel döngü, öncelikle öğretmenin öğrenciye performans görevini sunması ya da açıklaması, daha sonra öğrencinin verilen görevi uygulaması ile gerçekleşen cevabı ya da tepkisi son olarak ta öğretmenin öğrenciye belirli bir dönüt vermesidir. Bireysel gerçekleşen derslerde öğretmen dönütlerinin önemli bir yeri bulunmaktadır. Öğretmenlerin sağlıklı değerlendirmeleri ve dönütleri sonucunda öğrenciler öğretmenlerinin müziksel performanslarına ve kendilerinin performanslarını değerlendirmelerine güvenmektedirler. Dersler esnasında öğrenci, öğretmeni içselleştirmeye başlamakta, kendi hedeflerini belirlemeyi ve kendilerini değerlendirmeyi öğrenmektedirler. Kendini dinleme ve değerlendirme becerisinin gelişmesi, çalışmada hedef belirleme, kendini izleme gibi özdüzenleme becerilerinin gelişmesini dolaylı ve doğrudan etkilemekte, çalgı eğitiminde etkili çalışma ve performanstan verim alma konusunda önem taşımaktadır. Kendini değerlendirme farklı konser kayıtlarını izleyerek, arkadaşları dinleyerek, kendini izleyerek de gerçekleşebilmektedir.

Öğretmenlerin öğrenci performansına olan etkileri, öğrencinin performansının yükseltilmesi için uyguladıkları yöntemler ve kişisel özellikler ile birlikte çalgıda performans başarısı için öğrencilerin yetenek, hazırbulunuşluk, günlük çalışma miktarı, çalışmalarının etkililiği, motivasyon, hedefler, duyuşsal özellikler, bilişsel stratejiler, çalgıya başlama yaşı, fiziksel yatkınlıklar gibi özellikleri de performansın yükseltilmesi için gerekli görülebilecek niteliklerdir. Çalgı öğretmenlerinin perspektifinden çalgıda performans ve motivasyon için gerekli etkenlerin neler olduğunun ortaya çıkarılması onların çalgı eğitimlerinde öğrencilere olan yaklaşımlarındaki farklılıkların ortaya çıkarılması, çalgı eğitiminin çalgı öğretmenlerinin perspektiflerinden incelenmesi ve çalgı eğitimi ile ilgili çalışmaların derinleştirilmesi açılarından önem taşımaktadır. Bu açıdan ele alınan araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çalgı öğretmenlerine göre öğrencilerinin çalgılarına/çalgı derslerine yönelik isteklilikleri etkileyen faktörler nelerdir?
2. Çalgı öğretmenleri öğrencilerini çalgılarına/çalgı derslerine isteklendirmek için neler yapmaktadırlar?

3. Çalgı öğretmenlerine göre öğrencilerinin çalgılarındaki başarı durumlarını etkileyen etkenler nelerdir?
4. Çalgı öğretmenlerine göre öğrencilerinin çalgılarında başarılı olabilmeleri için öğretmenlerinin hangi özelliklere sahip olmaları gerekmektedir?

YÖNTEM

Bu araştırmada çalgı öğretmenlerinin çalgı eğitiminde öğrenci motivasyonu ve performansına yönelik görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu bağlamda Antalya ilinde bulunan çalgı öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları Antalya'da çalgı dersleri veren öğretmenlerden oluşmuştur. Katılımcıların isimleri araştırmada etik ilkeler göz önünde bulundurulduğundan dolayı verilmemiş, bunun yerine takma isimler kullanılmıştır. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgiler şöyledir: Araştırmanın birinci katılımcısı bir gitar öğretmenidir. Uğur kod isimli bu öğretmen 42 yaşındadır, Konservatuar mezunudur, çalgısını 28 yıldır çalmakta ve 25 yıldır çalgı dersleri vermektedir. Onur kod isimli diğer öğretmen 38 yaşındadır, piyanoyu 20 yıldır çalmaktadır, Eğitim Fakültesi mezunudur ve 13 yıldır piyano dersleri vermektedir. Ayça kod isimli diğer katılımcı 32 yaşındadır, Konservatuar mezunudur, 27 yıldır keman çalmakta ve 9 yıldır keman dersleri vermektedir. Okşan kod isimli 4. Katılımcı 18 yıldır viyola dersleri vermektedir, Konservatuar mezunudur, çalgısını 20 yıldır çalmaktadır ve 33 yaşındadır. Aslı kod isimli diğer katılımcı 25 yıldır flüt çalmaktadır, Eğitim Fakültesi mezunudur, 15 yıldır flüt dersleri vermektedir ve 44 yaşındadır. Haluk kod isimli diğer katılımcı 33 yıldır viyolonsel çalmaktadır ve 26 yıldır viyolonsel dersleri vermektedir. Haluk 50 yaşındadır ve Eğitim Fakültesi mezunudur.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Bu amaç doğrultusunda görüşme formu hazırlanmış ve her bir katılımcıya aynı sorular sorularak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni alındıktan sonra ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip ve yorumlandığı (Yıldırım ve Şimşek, 2010) bu analiz sırasında araştırma sorularından veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur. Daha sonra veriler düzenlemiş, tanımlanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerinin çalgılarına-çalgı derslerine yönelik motivasyonlarını etkileyen faktörler şunlardır;

Katılımcı 1	Öğretmen-öğrenci iletişimi
	Hedefler
Katılımcı 2	Müziksel ya da müziksel olmayan hedefler
	Öğrencinin çalgı repertuarına yönelik tutumu
Katılımcı 3	Aile desteği ve kontrolü
	Öğrencinin başarısızlık hissi yaşaması
Katılımcı 5	Çalgının güçlüğü
	Her gün çalışmak zorunda olmanın olumsuz etkisi
Katılımcı 6	Türkiye'de sanata ve sanatçıya verilen önemin giderek azalması

Öğrencilerin Çalgılarına Ve Derslere Yönelik Dışsal Motivasyonları

Öğretmenlerin görüşlerine göre bu faktörler öğretmen faktörü ile aile desteği ve kontrolüdür. Görüşmeye katılan öğretmenlerden Uğur, öğretmenin öğrencinin çalgıdaki başarı ve motivasyonunda çok önemli bir rolü olduğunu özellikle vurgulamaktadır. Uğur'a göre öğretmen ve öğrenci iletişimi çok önemlidir. Bununla birlikte öğretmenler her öğrenci ile farklı iletişim geliştirmekte, farklı öğrencilerin öğretmenlere yönelik tavırları farklılaşabilmektedir.

> *"Yaşam koçluğu diyorum orada çok etkilisin . O konuda herkese ne kadar eşit yaklaşmaya çalışsan da aynı şekilde sonuç alamıyorsun .Yani bir öğrencin seni model alıyor inanılmaz şekilde önemsiyor hatta kopyalıyor. Ama bir tanesi de seni bir şeklide sevemiyor o zaman problem oluyor. …. Motivasyonu etkileyen en önemli şey hocanın tavrı bence. En önemli şey ama tek şey değil."*

Ayça ise motivasyonun oluşmasında bir başka etken olan ailenin desteğini vurgulamaktadır. Özellikle küçük yaşlardaki öğrenciler için ailenin desteği ve evdeki kontrolleri Ayça'ya göre önem taşımaktadır.

Öğrencilerin Çalgılarına ve Derslere Yönelik İçsel Motivasyonları

Uğur öğrencilerin çalgıya yönelik motivasyonlarının oluşmasında öncelikle nasıl hedefler seçtiklerinin önemli olduğunu belirtmektedir. Uğur düşüncelerini şöyle ifade etmiştir.

> *"Kimi öğrenci sadece diplomayı alıp eline bir daha enstrüman almayacağını düşünüyor kimisi de kendini bütün dünyanın bildiği bir adam olarak hayal ediyor onun için çalışıyor….*

Benzer biçimde Onur'da öğrencilerin belirledikleri müziksel ya da müziksel olmayan hedeflerin onların motivasyonlarının oluşmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır. Onur'a göre bazı öğrenciler not ortalamalarını yüksek tutmak ya da okulu zamanında bitirmek için çalgısını çalışmaktadırlar. Onur'a göre çalıştığı okulun yapısı gereği anadal çalgısı piyano olmayan öğrenciler piyanoyu çalışmak istememektedirler. Ayrıca motivasyonu etkileyen bir diğer önemli etken öğrencinin çalgı repertuarına yönelik olan tutumudur.

> *"Daha popüler şeyler çalmak isteyen öğrenciler oluyor. Bu durumda repertuar sorunu teknik sorunu oluyor. Örneğin bir öğrenci piyanoda caz çalmak istiyor ama caz çalması için bazı teknik becerilere sahip olması gerektiğinin bilincinde olmuyor. Öğrencinin kafasındaki repertuar ile okulda verilen repertuar arasında uyumsuzluk olunca motivasyonsuzluk başlıyor."*

Ayça'ya göre ise çalgıya yönelik motivasyonun düşmesinin sebebi öğrencinin başarısızlık hissi yaşamasıdır. Öğrencinin aynı etüdü haftalarca tekrarlamasından kaynaklanabilen bu durumda Ayça'ya göre öğretmen öğrenciyi sıkmayacak ve başarısızlık duygusu hissettirmeyecek bir yöntem bulmalıdır çünkü çalgı öğrenmek oldukça sabır gerektiren ve özellikle de küçük yaşlarda kimi zaman sıkıcı olabilecek bir iştir.

> *"…Çünkü sıkılmamak gerekiyor zaten sıkıcı bir iş. Çok ciddi bir şekilde çok küçük yaşta çok ciddi sabır bekliyoruz. Yani ölçü ölçü çalış, düşün bir daha dinle. İşte o konsantrasyonu sağlamak çok zor zaten, sabretmeyi öğretmek çok zor."*

Aslı ise çalgıya motivasyonda çalgının güçlüğünün önemi üzerinde durmuştur. Öğrenciler başlarda flüt çalmaya çok istekli iken flütün teknik zorluklarından dolayı sonraları yılgınlık göstermektedirler. "*Sonra çalgıya yönelik motivasyonu kalmıyor çünkü dışarıdan çok kolay görünür flüt ama aldığın zaman çok zor özellikleri var diyafram, dudak, tutma gibi..*" Ayrıca her gün belirli bir saat boyunca çalışmak zorunda olmak ta öğrencilerin motivasyonlarını olumsuz etkilemektedir.

Öğretmenler arasındaki en deneyimli isim olan Haluk ise öğrencilerin çalgılarına karşı genelde bir isteksizlikleri olduğundan bahsederek bazılarının bilinçli olmakla birlikte bazı öğrencilerinin isteksiz olduğunu vurgulamaktadır. Çalgıda motivasyon kavramına daha farklı ve bütünsel bir bakış açısı gösteren Haluk'a göre Türkiye'de sanata ve sanatçıya giderek daha az önem gösterilmekte, bu durum müzik ile uğraşan her kesimde bir hoşnutsuzluk ve motivasyonsuzluk yaratmaktadır. Ayrıca müzik okullarından mezun olan öğrencilerin iş bulma şanslarının giderek azalması da çalgı öğrenme ve çalışmaya yönelik istekliği düşüren bir faktördür.

> *"Ülkenin genel gidişatında sanata ve sanatçıya verilen değer giderek azalıyor. O tamamen etkileyici örneğin beni etkiliyor, keyfimi kaçırıyor mesela. Genelde öğretmen yetiştiren kurumlarda bile "atanacak mıyım?" kaygısı var. Konservatuarlarda işsizlik oranı çok yüksek örneğin çok iyi kemancılar bile işsiz kalabiliyor.*

Öğretmenlerin Öğrencilerini Çalgılarına ve Çalgı Derslerine Motive Etmek İçin Kullandıkları Stratejiler

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrencilerini çalgılarına ve çalgı derslerine motive etmek için kullandıkları yöntemler şunlardır;

Katılımcı 1	Kişiye özgü uygulamalar yapma
	Öğrencilerle devamlı konuşma
	Öğrenciler ile demokratik bir iletişim kurma
Katılımcı 2	Hedef belirleme konusunda yardımcı olma
Katılımcı3	Derste resimlerden yararlanma ve kayıt dinleme
	Öğrencilerin sıkılmaması için derse aralar verme

Katılımcı 4	Öğrenci ile sağlıklı iletişim kurma
	Öğrencinin öğretmene inanması, güvenmesi
	Öğrencilere konser verdirme
Katılımcı 5	İletişim kurma, konuşma

Konu ile ilgili olarak Uğur, öğrencileri motive etmek için kişiye özel uygulamalarda bulunduğunu, onlarla devamlı olarak konuştuğunu, öğrencilerinin onunla konuşurken başka hiçbir hoca ile olmadığı kadar rahat olduğunu söylemekte, öğrencilerini tanıyana kadar bir takım şeyleri yanlış yaptığını da itiraf etmektedir. Öğrencileri ile demokratik bir iletişime sahip olduğunu, hatta kimi zaman öğrencilerinin O'nu eleştirip kızabildiklerini belirtmektedir. Uğur ayrıca öğrencilerinin birbirleri ile çok farklılık gösterdiğini, motivasyon açısından her öğrenciye farklı davranmak gerektiğini eklemektedir.

> *"Başka bir anlatımla öğrenciye iyi geleceğini düşündüğün ilk izlenimle bazı şeyler yapıyorsun, söylüyorsun sonra bakıyorsun ki öğrenci inanılmaz düzeyde yani ciddi hastalık düzeyinde problemleri var çok aşırı alıngan mesela ya da inanılmaz özgüven problemi var. Bir bakıyorsun söylediğin şey yüzünden kendini çok kötü hissetmiş ezilmiş, başka birine çok kamçılayıcı olan şey ona çok ağır gelebiliyor. Ben onu fark ettiğimde sistemi değiştiriyorum, bu adama böyle yaklaşılmaz diyorum ona göre yaklaşmaya çalışıyorum.*

Onur ise öğrencilerinin hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olması üzerinde durmaktadır. Öğrencilerinin mesleklerinin çalgı ile ilgili olduğundan emin olmalarını istediğini, bunun bilincine varmalarının önemli olduğunu belirtmektedir. Bazı öğrencilerinin bu işi meslekleri olarak görmediklerini eklemektedir. Çalgılarını ya da müzisyenliği meslekleri olarak gören öğrencilerini ise motive etmek adına onlarla konuştuğunu söylemektedir.

> *"Piyano her yerde eğer mesleği müzisyenlik ise işine yaracak. Piyano becerileri iyi olan bir öğretmenin iyi bir müzisyenin her zaman iyi şeyler yapabileceğini ve teknolojinin de özellikle piyanodan geçtiğini, klavyedeki becerilerin çok önemli olduğunu, caz çalmak isteyen öğrenci bile olsa önce gam arpej gibi teknik becerilerin iyi hale getirildikten sonra her şeyin çalınabileceği gibi bilgiler veriyorum."*

Öğrencilerini çalgılarına motive etmek için farklı yöntemleri bulunan Ayça ise öğrencileri derslere motive etmek için çok fazla şeyler yaptığını, dersi cazip hale getirmek için resimler koyduğunu, özellikle küçük çocuklar ile keman dersleri yaparken resmi bir araç olarak kullandığını, öğrencileri sıkmamak adına derslerde kayıt dinleyip, derse aralar verdiğini belirtmektedir. Ayça ayrıca konser kayıtlarını öğrencileri motive etmek için bir araç olarak kullandığını, çalan kişileri model olarak göstererek sistemli çalışırlarsa öğrencilerinin başarılı olabileceğini onlara hatırlattığını söylemektedir. Dersin eğlenceli hale gelmesi için çaba harcadığını belirten Ayça, soyut olan müziğin somutlaştırılması konusunda dinlediği müziğe uygun dans, resim ve öyküleme gibi etkinlikleri kullandığını belirtmektedir.

> *"Hikaye yazarız bak burada bir kuş var, burada bir kedi geliyor şimdi gibi. Onlar eğlenceli geliyor çocuklara…"*

Okşan ise çalgıya yönelik motivasyon konusunda Uğur'la paralel düşünmektedir. Okşan'a göre motivasyon konusunda iletişim önem taşımaktadır. Öğrencinin öğretmenine inanması ve güvenmesi gerektiğine inanan Okşan, öğrencilerinin her akademik ihtiyaçlarında kendisi ile iletişim kurabildiğini, onların sorularını yanıtlamak için her zaman hazır olduğunu söylemektedir. Ayrıca Okşan, konser vermenin öğrencilerin motivasyonlarında çok etkili bir araç olduğunu, öğrencilerin konserlerdeki başarı ve başarısızlıklarından dolayı çalgılarına yönelik motivasyonlarının arttığını belirtmektedir.

> *"…mümkün olduğunca insan önünde çalmalarına çalışıyorum çünkü başarılı olduklarını gördükçe motive oluyorlar bazen başarısızlıklarından da motivasyon çıkarabiliyorlar, özeleştiri yapmayı öğreniyorlar. Ben şunu doğru, şunu yanlış, şunu eksik, şunu tam yaptım diye kendilerini sağlıklı değerlendirme becerisine sahip oluyorlar o zaman."*

Aslı öğrencileri ile iletişim kurduğunu onlarla konuştuğunu, fakat çok fazla pozitif ve pohpohlayan bir hoca olmadığını söylemektedir. Aslı'ya göre ayrıca öğrencilerin çalgılarına yönelik motivasyonlarının oluşmasında bir aşamadan sonra öğretmenlerine çok fazla bağımlı kalmamaları gerekmektedir. Aslı öğrencilerin çalgıya başladıkları zamanlar haricinde ilerleyen aşamalarda onları devamlı olarak motive etmediğini, bunu bilerek

yapmadığını belirtmektedir. Bu görüşünü, *"Devamlı öğretmenden destek arayan, koltuk değneği gibi kullanan öğrenci olmaması gerekir. Birazda büyüyorlar artık yetişkin olacaklar kendilerini motive etmeyi öğrenmeleri gerekir."* sözleri ile açıklamaktadır.

Çalgı Performansını Etkileyen Faktörler

Öğretmenlerin görüşlerine göre çalgı performansını etkileyen faktörler aşağıda sunulmaktadır.

Katılımcı 1	Öğretmenin niteliği Öğrenci özellikleri (yetenekli, tutkulu, hırslı) Öğrencinin fiziksel yatkınlığa sahip olması ve konsantrasyon yeteneği Öğrencinin yoğun çalışması ve hayatının eksenine çalgıyı yerleştirmesi Öğretmenin sistemi, yöntemi ve yaklaşımı Öğretmen-öğrenci iletişiminde demokratik bir yaklaşım sergilenmesi
Katılımcı 2	Çalgıya karşı isteklilik-isteksizlik Öğretmen-öğrenci iletişimi Öğrencinin öğretmenine alışamaması Öğrencinin çalgı yapısına uygun olmaması Piyanonun polifonik yapısından dolayı öğrencilerin zorlanmaları Öğrencinin sürekli olarak aksatmadan çalışması Öğrencinin sabırlı, kararlı kişilik yapısı Öğretmenin çalgılarında doğru örneklemeler yapması Öğretmenin sabırlı, tutarlı ve müziği sevdirmeyi hedefleyen bir kişilik yapısına sahip olması
Katılımcı 3	Öğrencinin yetenekli olması Öğrencinin çalışması ve psikolojik yatkınlığı Öğretmenin motivasyonu Öğrencinin istikrarlı olması Öğrencinin rahat ve özgüvenli bir kişilik yapısına sahip olması Öğretmen ve öğrencinin birbirlerine karşı dürüst olmaları ve aralarında karşılıklı güvene dayanan bir iletişimin sağlanması Öğretmenin öğrenciye karşı yaklaşımı Öğretmenin sıcakkanlı ve samimi olması Öğretmenin her çocuğun yaş özelliklerine uygun davranması
Katılımcı 4	Çalışma niteliği (hazırlıklı olma, disiplinli çalışma, kaliteli çalışma, hedef belirleyerek çalışma) Öğretmenin motive edici olması Öğretmenin dürüst olması
Katılımcı 5	Öğrencinin yeteneği, zekası, çalgıya başladığı yaş Öğrencinin çalışkan biri olup olmaması Öğretmen öğrenci iletişimi Okulun genel atmosferi ve motivasyonu Okuldaki genel çalışkanlık düzeyi Türkiye'de konu ile ilgili gelecek olup olmadığı ile ilgili kaygılar Öğrencinin sabırlı, pozitif, konsantrasyon sağlayabilen kişilik yapısı Öğrencinin çalgıyı bir çıkış noktası olarak görmesi Öğretmenin konusuna hâkim olması ve bunu yansıtması Öğretmenin öğrenciyi çok iyi anlaması ve iletişim kurması
Katılımcı 6	Öğrencinin amacının ne olduğunu bilmesi Öğrencinin sabırlı olması ve müziği sevmesi

Öğretmenin motive edici olması
Öğretmenin öğrenciyi çok iyi tanıyarak özelliklerini bilmesi
Öğretmenin çalgısını iyi çalmasından çok iyi öğretmesi

Uğur çalgı öğrencisinin performansını daha çok öğretmenin niteliğine ve öğrencinin özelliklerine bağlamaktadır. Öğrenci başarılı olabilmek için yetenekli, tutkulu ve hırslı olmalıdır. Uğur müziksel yeteneği aynı zamanda fiziksel yatkınlık olarak ele almaktadır. O'na göre öğrenci çok yetenekli, olabilmekte ama fiziksel olarak yeterli yatkınlığı olmadığı için bunu gerçekleştirememektedir. Ayrıca Uğur konsantrasyonu da bir yetenek olarak görmektedir. Aslında yetenekli olan öğrencilerin bazı zamanlarda düşük performans göstermelerinin sebebi o dönemlerdeki konsantrasyon bozukluklarıdır. Ayrıca öğrenciler çalgılarını yoğun çalışmalılar ve hayatlarının eksenine mümkün olduğunca çalgılarını yerleştirmelidirler. Uğur'a göre ayrıca hocanın sistemi, yönlendirmesi ve yaklaşımı da öğrencinin başarısında çok önemli bir etkendir. Öğretmenlerin öğrencileri ile iletişimlerinde demokratik bir yaklaşım sergilemelerinin öneminden bahseden Uğur, kendisinin öğrencilerinin parça ile ilgili fikirlerini özgürce belirtmelerini, parçalar hakkında düşünmelerini istediğini söylemektedir. Hatta öğrencilerine kendi öğrettiği bilgilere bile her zaman katılmamaları gerektiğini, onları da sorgulamaları gerektiğini anlattığını belirtmektedir. Öğrencilerinin söylediği şeyler O'na hiç uymasa da öğrenci konuşup fikrini savunursa kabul edebildiğini de eklemektedir. Çünkü kendisi için önemli olan öğrencinin kendi stilini geliştirmesidir.

> *"Bazen bana çok kötü gelen tercihler yapılıyor. Sadece onu açıklamasını istiyorum yani bir anlamda onun altına bir metin kurmasını istiyorum."*

Onur, çalgıdaki başarıyı birden çok nedene bağlamaktadır. O'na göre çalgıya karşı isteksizlik, öğretmen-öğrenci ilişkisi, öğrencinin öğretmenine alışamaması, öğrencinin çalgıya yapısının uygun olmaması, özellikle piyanonunun polifonik yapısından dolayı öğrencilerin zorlanmaları öğrencilerin performans başarılarını düşüren etkenlerdir. Öğrencinin başarılı olabilmesi için sürekli olarak aksatmadan çalışması gerektiğini belirterek çalgı çalmayı yabancı dil veya spor gibi devamlı pratik yapılması gereken bir alan olarak görmektedir. Öğrencinin bilinçli çalışma alışkanlıkları geliştirmesi gerektiğinin altını çizen Onur, onların kararlı ve sabırlı bir kişilik yapısına sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir.

> *"Sabırlı bir kişilik yapısına sahip olması . Bu iş iğneyle kuyu kazmak gibi bir iş olduğu için onun bilincinde olan bir tip olması lazım."*

Onur'a göre öğrencinin çalgıdaki başarısı için öğretmenlerine düşen görev, çalgısında doğru örneklemeler yapabilmektir. O'na göre öğretmenler, sabırlı, tutarlı ve müziği sevdirmeyi hedefleyen kişiler olmalıdırlar.
Ayça da çalgıda başarıyı birden fazla faktöre bağlamaktadır. O'na göre öğrenci öncelikle yetenekli olmalıdır. Çalışma da başarı için çok önemli bir faktördür. Diğer faktörler ise psikolojik yatkınlık ve öğretmenin motivasyonudur. Öğrencilerin çalgıda başarıyı yakalayabilmek için mutlaka istikrarlı olmaları gerektiğinin altını çizen Ayça'ya göre çocukların istikrarını öğretmenleri sağlamaktadır. Biraz daha rahat ve özgüvenli kişiliklerin çalgılarında başarıyı daha kolay yakaladıklarını söyleyen Ayça,öğrencinin hem kendine hem de öğretmenine karşı dürüst olması, öğretmenin de öğrenciye karşı dürüst olmasının karşılıklı güveni arttırdığı ve bu sayede öğrencinin başarısına yön verdiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerine karşı sert davranmalarının çoğunlukla bir işe yaramadığını söyleyen Ayça'ya göre öğretmen tatlı sert olmalıdır çünkü öğrenciler özellikle ilk yaşlarda öğretmeni sevdikleri için derslere gelmektedirler. Öğretmenlerin sıcakkanlı ve samimi olmaları, her çocuğun yaş özelli**k**lerine göre davranmaları ve farklı karakterlerdeki öğrencilere karşı aynı davranmamaları gerektiğini belirtmektedir.

Okşan çalgıda performans başarısında özellikle çalışma kavramı üzerinde durmaktadır. O'na göre çalışma, hazırlıklı olma, disiplinli çalışma, kaliteli çalışma, hedef belirleyerek çalışma çalgı başarısındaki en önemli kavramlardır.

> *"Günde 3 saat 5 saat ben standart belirledim kendime ama elimde enstruman vakit geçiriyorum durumu yerine ben bugün ne elde ettim, neyi hedefledim? Bir kere çalışma odasına hedefle girmek gerekiyor. Her gün için belirli bir hedef koyup o hedefe yönelik çalışmak. Yani büyük hedefler olarak bir konser ya da sınavı belirlersek onun altına küçük hedefler koymak gerekiyor….."*

Okşan öğrencilerinin başarılı olabilmeleri için öğretmenlerinin mutlaka motive edici ve dürüst olması gerektiğini söylemektedir. Bireysel çalgı derslerinin sınıf derslerinden farklı olduğunu öğrenci ile iletişim kurarken mutlaka herkese göre farklı davranılması gerektiğini söylemektedir.

Aslı'ya göre ise çalgıda başarının gereklilikleri yetenek, zeka, çalgıya başlanılan yaş, öğrencinin çalışkan biri olup olmadığı, öğretmen-öğrenci iletişimi, okulun genel atmosferi ve motivasyonu, okuldaki genel çalışkanlık düzeyi ve Türkiye'deki bu konu ile ilgili gelecek olup olmadığı ile ilgili kaygılardır. Ayrıca öğrenci kişilik yapısı gereği çok sabırlı, pozitif, konsantrasyonunu sağlayabilen bir yapıya sahip olmalıdır. Öğrencilerin çalgı çalmak yada başarılı olmak için çalgıyı bir çıkış noktası olarak görmeleri gerektiğini belirten Aslı çalgı çalmak için öğrencilerin çok çeşitli sebeplerinin bulunduğunu söylemektedir.

> "*Hayatta bir takım şeyleri başarmak zorunda olması lazım. Ya aile problemi olacak ya maddi problemi olacak ya biraz kompleksi olacak yani hayatta hiçbir sorunu olmayan kişi çalgı çalamaz. Çalgı mutlaka bir sorun gerektiriyor ve bunu aşmak için çalgıyı kullanıyor öğrenciler. Bir çıkış noktası çünkü…."*

Aslı'ya göre öğrenci başarısının sağlanabilmesi için öğretmenin konusuna çok hâkim olması ve bunu öğrenciye yansıtması gerekir. Aslı'da öğrenci başarısı için öğretmen-öğrenci arasındaki iletişimin çok önemli olduğunu vurgulayarak diğer öğretmenlerin düşünceleri ile paralellik göstermektedir. Öğretmen öğrenciyi çok iyi algılayabilmeli ve iletişim kurmalıdır. Kişisel bir ilişki olmadan genel bir tavırla yaklaştığı zaman öğrencileri ile başarıyı yakalamadığını belirtmektedir.

> *"..Çalgıda mutlaka kişisel ilişki kurmak gerekiyor. Ben mesela iyi ilişki kurabildiğim öğrencilere daha iyi öğretebiliyorum yani kendiliğinden oluşan bir güven. Karşısındaki öğretmene güvendiği zaman öğrenci çok daha çabuk öğreniyor.*

Haluk ise çalgıdaki başarıda öğrencinin amacının ne olduğunun birinci faktör olduğunu belirtmektedir. Başarı için sabırlı olması ve müziği sevmesi gerektiğini belirtmektedir.

> *"Çalgıda iyi noktaya gelmenin birinci şartı yetenek değil. Çok yetenekli öğrencilerin sabırsız olduğundan dolayı başarısız olduğunu görüyoruz. En önemlisi sabırlı olması çalışkan olması gerekiyor. Yetenekli olacak ama bence yetenek ikinci planda müziği sevecek, müziğin aşığı olacak. Değilse süper yetenek ama hiç müzik sevgisi yok çak yetenekli ama kantinden çıkmıyor, geziyor."*

Haluk'a göre çalgıda başarının sağlanması için öğretmenin motive edici olması, öğrenciyi iyi tanıyıp onun özelliklerini bilmesi gerekmektedir. İyi çalgı çalmasından çok iyi öğretmesi gerekmektedir. Haluk ayrıca, her öğrencinin yapısına uygun repertuarın bulunması repertuar seçiminde kültürel özelliklere önem gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğrenci motivasyonunu etkileyen faktörlerin başında öğretmen-öğrenci iletişiminin sağlıklı bir şekilde sürdürülebilmesi gelmektedir. Her öğrenci, öğrenme şekli ve kişisel özellikler açısından farklılık gösterebildiği gibi farklı yaklaşımlardan motive olmaktadır. Burada öğretmenin öğrenciyi çok iyi tanıyarak ona uygun yaklaşımı sergilemesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlere göre öğrencilerin belirledikleri hedefleri de öğrenme konusunda motivasyonlarını etkilemektedir. Bazı öğrencilerin müziği kendilerine ileride bir meslek olarak görmemeleri motivasyonlarını olumsuz etkilemekte, bazı öğrencilerin de müzik dışı hedeflerinden dolayı çalgı derslerine devam etmeleri motivasyonlarını etkilemektedir. Motivasyon kuramlarından beklenti değer kuramına (Eccles, Wigfield & Schiefele, 1998) göre bireyler, dışsal faktörlerden dolayı da bir işi yapmayı sürdürebilmektedirler. Fakat yapılan araştırmalar yapılan işten alınan keyif olarak ta adlandırılabilecek içsel motivasyona sahip öğrencilerin çalgılarında daha yüksek bir performans başarısına sahip olduklarını göstermektedir (Özmenteş, 2012). Burada öğretmenlerin öğrencileri ile konuşarak onların içsel olarak motive olmalarını sağlayıcı önlemler almaları gerekmektedir. Konu ile ilgili olarak bir öğretmen öğrencileri ile konuşarak onlara hedef belirlemeleri konusunda yardımcı olduğundan ve çalgının onlar için önemini vurguladığından bahsetmektedir. Bu örnekte öğretmenin öğrencilerini içsel olarak motive etmek için bu yaklaşımda bulunduğu söylenebilir.

Ayrıca öğretmen görüşlerine göre öğrencinin performansındaki başarı ve başarısızlığı da onun motive olmasını sağlayan başka bir etkendir. Başka bir motivasyon kuramı olan yükleme kuramına (Weiner, 1986) göre kişilerin bir işteki başarı ve başarısızlığına yönelik inançları onun motivasyonunu etkilemektedir. Burada öğrencilerin performanslarındaki başarısızlıklarını kendi yeteneklerine ya da kendilerinin kontrol edemeyeceklerini düşündükleri nedenlere yüklemeleri onların çalgıya yönelik motivasyonlarını olumsuz etkileyen bir faktör olarak görülebilir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin, öğrencilerinin yanlış ve olumsuz düşüncelere kapılmasını önleyecek önlemler alması gerekmektedir. Ayrıca öğretmen görüşlerine göre öğrenciler, çalgılarını güç bulmalarından dolayı motivasyonlarını yitirebilmektedir. Akış kuramına (Csikszentmihalyi, 1990) göre, kişinin bir işteki yeterliği ile yaptığı işin güçlüğüne yönelik algısı arasında denge kurması gerekmektedir. Kuram açısından bakıldığında öğrencinin çalgısını kendi yetenek seviyesinin üzerinde görmesi kaygı yaşamasını sağlar ve çalgısına karşı motivasyonunun olumsuz etkilenmesine sebep olur.

Öğretmenlerin öğrencilerinin motive olmaları için kullandıkları stratejilere bakıldığında öğretmenlerin özellikle öğretmen-öğrenci arasındaki iletişime önem verdikleri bunun gerçekleştirmeye çalıştıkları anlaşılmaktadır. Burada öğretmenlerin çalgı eğitiminde usta-çırak ilişkisinden çok rehber-arkadaş (Lehmann ve diğ.,2007) ilişkisini benimsedikleri görülmektedir. Ayrıca bir katılımcı özellikle küçük yaştaki çocukları derslere motive etmek adına farklı öğretimsel yöntemler kullandığını belirtmiştir. Yaş gruplarına ve öğrenme stillerinde beliren değişikliklere göre farklı yöntemler kullanılmasının öğrencilerin derse yönelik motivasyon ve performanslarının artması açısından önemli bir faktör olduğu söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çalgıda performans başarısına sahip olunması için özellikle öğrencilerinin kişilik yapısına, öğretmen niteliğine ve öğrenci-öğretmen arasındaki iletişime vurgu yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler öğrencilerinin istikrarlı çalışmaları, yetenekli, konsantrasyon sağlayabilen, hırslı, tutkulu, rahat, özgüvenli, sabırlı, kararlı kişilik yapısına sahip olmaları gerektiğini belirtmektedirler. Burada öğretmenlerin öğrencilerinin çalgılarındaki başarılarında kişilik özelliklerinin oldukça önemli olduğunu düşündükleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerinin çalgı çalışma alışkanlıklarını da çalgıda performans başarısını sağlamak açısından önemli bulmaktadırlar. Düzenli çalışma alışkanlığı disiplinli ve kararlı bir kişilik yapısının göstergesi olmakla birlikte öğrenciler günlük çalışma süreleri boyunca her zaman etkili çalışma becerileri gösteremeyebilmektedir. Burada bilinçli çalışma ya da planlı çalışma taktiklerinin öğretmen tarafından öğrenciye kazandırılması gerekmektedir. Planlı çalışma, açık bir hedef belirleyerek performansın bazı açılardan yükseltilmesi için yapılan, yapılandırılmış etkinlik olarak tanımlanmıştır (Krampe &Ericsson, 1995). Bu tanımdan çalışan kişinin özellikle çalışmasında bir hedef belirlemesine vurgu yapıldığı görülmektedir. Burada özdüzenlemeli öğrenme stratejilerinin kullanılması da yararlı görülebilir. Çalgı çalışmada özdüzenlemeli öğrenme, öncelikle üst bilişsel stratejilerin kullanımını gerektirmektedir. Bunlar kısaca planlama, izleme ve değerlendirme stratejileridir (Özmenteş, 2007:22). Özdüzenlemeli öğrenmenin evreleri ise önceden düşünme, performans denetim ve kendine yansıtma evresidir. Çalgı öğretmenlerinin bu öğrenme yaklaşımı ve üstbilişsel taktiklerin kullanımı konusunda öğrencilerini bilgilendirmeleri onların performansların yükseltilmesi açısından önemli bir etken olarak görülebilir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre öğretmenlerin nitelikleri öğrenci performansının yükseltilebilmesi için önemli bir faktördür. Katılımcılar ayrıca, öğretmenlerin sistemine vurgu yaparak, onların öğrenciyi yönlendirmesi, çok sert bir yapıya sahip olmaması, sıcakkanlı ve samimi olması, çocukların yaş özelliklerine uygun davranması, konusuna hakim olması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişime de özellikle vurgu yapmışlardır. Buna göre öğretmenler öğrenci ile çok iyi iletişim kurmalı, onu çok iyi tanıyıp özelliklerini iyi bilmelidirler ve öğrenci ile iletişiminde demokratik bir yaklaşım sergilemelidirler. Ayrıca konu ile ilgili bir katılımcı öğretmenlerin öğretme becerilerine vurgu yaparak öğretmenin çok iyi çalmasından çok iyi öğretmesi gerektiğini vurgulamıştır. Etkili öğretmen özellikleri ile ilgili literatür incelendiğinde bu özelliklerin öğretme becerisi, kişisel özellikler ve müziksel özelikler alt başlıkları altında sınıflandırıldığı görülmektedir (Teachout, 1997) Öğretmenlerin görüşlerinin ilgili alanyazın ile paralellik gösterdiği söylenebilir.

ÖNERİLER

- Çalgı öğretmenlerinin araştırmaya verdikleri yanıtlar incelendiğinde onların performans ve motivasyon ile ilgili vurguladıkları noktaların eğitim aldıkları kurum, mesleki deneyimleri, cinsiyetleri ve çalıştıkları

kuruma göre önemli farklılıklar göstermediği söylenebilir. Öğretmenler deneyimleri sonucunda literatürdeki motivasyon kuramları perspektifinde görüş bildirmişlerdir. Fakat bu görüşler uygulama ve deneyim sonucu elde ettikleri fikirlerdir. Onların aldıkları eğitim çerçevesinde uygulamada karşılaşılan durumların kuramsal alt yapıyla birleştirilmesi gerekmektedir. Bunun sağlanması için Türkiye'deki Eğitim Fakültelerinde çalgı eğitimi alanında yüksek lisans düzeyinde verilecek dersler ile konservatuar mezunlarının pedagojik donanımları sağlanmalı, Eğitim Fakültesi mezunlarının da çalgı eğitimi alanında yeterli donanıma sahip olmaları ve bu alanda derinleşmeleri hedefinde önlemler alınmalıdır.

- Çalgıda performansın sağlanabilmesi için öğretmenlerin öğrencilerine etkili çalışma alışkanlıkları kazandırmaları gerekmektedir. Eğitimlerinde bunu verebilmek için de kendilerinin çalgı eğitiminde eğitim psikolojisi konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında çalgı öğretmeni yetiştirme ve öğretmen kimliğinin kazandırılmasında pedagojik eğitime önem verilmesi gerekmektedir.
- Çalgıdaki performans ve motivasyona etki eden faktörler, konu ile ilgili hazırlanacak ölçme araçları ile daha fazla öğretmene ulaşılarak farklı yöntem ve teknikler ile araştırılabilir.
- Çalgı öğrencilerinin çalgılarına yönelik motivasyonları ve performansları ile ilgili görüşleri alınarak öğretmen ve öğrenci arasındaki görüş farklılıkları ortaya çıkarılabilir.
- Çalgı öğretmenleri ile ilgili araştırmalar sürdürülerek onların eğitimde etkili öğretmen özelliklerine yönelik algıları, derslere yönelik motivasyonlarını etkileyen içsel ve dışsal faktörleri, iş doyumları, mesleki yeterliklerine yönelik inançları gibi özellikleri araştırılabilir.
- Çalgı öğretmenlerinin farklı yaklaşımlarına göre öğrencilerinin performans ve motivasyonlarında oluşan değişiklikler gözlemsel ve deneysel çalışmalar ile ortaya çıkarılabilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Boucher, H., & Ryan, C. A. (2011). Performance stress and the very young musician. *Journal of Research in Music Education*, *58*(4), 329-345.

Broomhead, P., Skidmore, J. B., Eggett, D. L., & Mills, M. M. (2012). The Effects of a Positive Mindset Trigger Word Pre-Performance Routine on the Expressive Performance of Junior High Age Singers. *Journal of Research in Music Education*, *60*(1), 62-80.

Csikszentmihalyi M. (1990). *Flow.* New York: Harper &Row.

Eccles J.S., Wigfield, A., ve Schiefele, U. (1998). Motivation to Succeed. N. Eisenberg(Edt.) *Handbook of Child Psychology: Social, Emotional And Personality Development,* 1017–1095, New York: Wiley.

Gabrielsson A. (1999). The performance of music. D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (501-602). California:Academic Press.

Henninger, J. C. (2008). The Effects of Performance Quality Ratings on Perceptions of Instrumental Music Lessons. *Update: Applications of Research in Music Education*, *27*(1), 9-16.

Henry, M. L. (2008). The use of specific practice and performance strategies in sight-singing instruction. *Update: Applications of Research in Music Education*, *26*(2), 11-16.

Hewitt, M. P. (2011). The impact of self-evaluation instruction on student self-evaluation, music performance, and self-evaluation accuracy. *Journal of Research in Music Education*, *59*(1), 6-20

Howard, S. A. (2012). The Effect of Selected Nonmusical Factors on Adjudicators' Ratings of High School Solo Vocal Performances. *Journal of Research in Music Education*, *60*(2), 166-185.

Juslin & Sloboda (2008). Music and emotion, theory and research. Great Britain: Oxford University Press.

Krampe R.T. ,Ericsson K. A. (2005). Deliberate practice and elite musical performance. John Rink (Ed.) *The practice of performance studies in musical interpretation.* UK: *C*ambridge University Press (84-102).

Latimer, M. E., Bergee, M. J., & Cohen, M. L. (2010). Reliability and perceived pedagogical utility of a weighted music performance assessment rubric. *Journal of Research in Music Education*, *58*(2), 168-183.

Lehmann, A. C., Sloboda, J. A., & Woody, R. H. (2007). *Psychology for musicians: Understanding and acquiring the skills*. USA: Oxford University Press,

Mursell,J.L. (1971). *The psychology of music.* Wesrport, CT:Greenwood Press.

Napoles, J. (2009). The Effects of Score Use on Musicians' Ratings of Choral Performances. *Journal of Research in Music Education*, *57*(3), 267-279.

Özmenteş, S. (2007). Çalgı çalışma sürecinde özdüzenlemeli öğrenme ile duyuşsal özellikler ve performans düzeyi ilişkileri. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Özmenteş, S. (2012). Çalgı eğitiminde güdü ve performans ilişkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi Akademik,* (2), 47-56.

Ryan, C., & Andrews, N. (2009). An investigation into the choral singer's experience of music performance anxiety. *Journal of Research in Music Education*, *57*(2), 108-126.

Smith, D. T. (2009). Development and validation of a rating scale for wind jazz improvisation performance. *Journal of Research in Music Education*, *57*(3), 217-235.

Sichivitsa, V. O. (2007). The influences of parents, teachers, peers and other factors on students' motivation in music. *Research Studies in Music Education*, *29*(1), 55-68.

Silvey, B. A. (2009). The effects of band labels on evaluators' judgments of musical performance. *Update: Applications of Research in Music Education*, *28*(1), 47-52.

Silvey, B. A. (2011). The Effect of Ensemble Performance Quality on the Evaluation of Conducting Expressivity. *Journal of Research in Music Education*, *59*(2), 162-173.

Silverman, M. J. (2009). The Effect of Positive Peer Reinforcement on Psychological Measures and Guitar Songleading Performance in University Students. *Update: Applications of Research in Music Education*, *28*(1), 3-8.

Sloboda J.A. (1982). Music performance. D. Deutsch (Ed.), *The psychology of music* (479-496). New York: Academic Press.

Stambaugh, L. A., & Demorest, S. M. (2010). Effects of practice schedule on wind instrument performance: A preliminary application of a motor learning principle. *Update: Applications of Research in Music Education*, *28*(2), 20-28.

Taborsky, C. (2007). Musical performance anxiety: A review of literature. *Update: Applications of Research in Music Education*, *26*(1), 15-25.

Teachout, D.J. (1997). Pre-service and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education,*45 (1), 41-50.

Topoğlu, O. (2013). Müzisyenlerde sahne korkusu, sahne korkusunun nedenleri ve sahne korkusu ile baş etmede kullanılabilecek stratejiler, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 8, (1), 43-55.

Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York:Springer.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:36 ISSN: 2146-9199

MÜZİK EĞİTİMİ ANABİLİM DALI MEZUNLARININ YETENEK SINAVI PUANLARI İLE MEZUNİYET NOTLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Yrd. Doç. Dr. Özgür Eroğlu
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
ozgureroglu76@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Özge Gençel Ataman
Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı
ogencel@balikesir.edu.tr

Özet

Müzik eğitimi anabilim dallarına öğrenci alımı, Müzik Özel Yetenek Sınavları ile gerçekleştirilir. Adayların yerleştirme puanları, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi tarafından açıklanan formül ile; Özel Yetenek Sınav Puanları, Ortaöğretim Başarı Puanları ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı Puanlarının katkılarıyla hesaplanır. Müzik öğretmenliği programlarından mezun olmanın koşulu ise, programdaki Müzik alan derslerini, Genel Kültür derslerini ve Formasyon derslerini başarı ile tamamlamaktır. Yerleştirme puanlarının hesaplanmasıyla ilgili, YGS puanına çok fazla ağırlık verildiği ve ÖYSP etkisinin ikinci plana atıldığı yönünde, araştırmacılar, öğretim elemanları, öğrenciler ve adaylar tarafından birçok platformda sıklıkla dile getirilen genel bir kanı vardır. Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi anabilim dalı mezunlarının yetenek sınavı puanları ile mezuniyet notlarının karşılaştırılmasına yöneliktir. Araştırmanın çalışma grubu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalından 2011 ve 2012 yıllarında mezun olmuş 43 kişiden oluşmaktadır. Mezunların yetenek sınavı puanları ile mezuniyet notlarının karşılaştırılmasında Pearson Korelasyon kullanılmış ve istatistiksel anlamlılık için 0,05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan, mezunların özel yetenek sınavı puanları ile mezuniyet notları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı, yerleştirme puanları ile mezuniyet notları arasında ise anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik Eğitimi Anabilim Dalı, Müzik Özel Yetenek Sınavı, Mezuniyet Notu

THE COMPARISON OF APTITUDE TEST SCORES AND UNDERGRADUATE DEGREE MARKS OF THE GRADUATES OF MUSIC EDUCATION PROGRAMME

Abstract

Music education departments select students with the entrance examinations including Musical Aptitude Tests. The total scores of the candidates are calculated by adding up scores of Musical Aptitude Test (ÖYSP), Weighted Scores of Secondary Education (AOBP), and the *Transition to Higher Education Examination (YGS) scores, using* the formula described by the Student Selection and Placement Centre. The requirement of obtaining an undergraduate degree at music teacher training programmes is to complete the main courses of music, general knowledge courses and pedagogy courses in the programme successfully. The general opinion frequently expressed in many platforms by the researchers, academicians, students and candidates about the calculation of the placement scores is that there is much emphasis on the Transition to Higher Education Exam (YGS) scores and the effect of ÖYSP takes a backseat. The purpose of this research is to compare the aptitude test scores and undergraduate degree marks of the graduates of music education department. The study group of the research was composed of 43 people who obtained an undergraduate degree at the Programme of Music Education, Department of Fine Arts Education, Necatibey Faculty of Education, Balıkesir University in 2011 and 2012. In the comparison of aptitude test scores and undergraduate degree marks, the Pearson Correlation Analysis was used, and 0.05 level of significance was chosen for the statistical significance. According to the findings of the research, it was indicated that while there was no significant relationship

between musical aptitude test scores and undergraduate degree marks of the graduates, while there was a significant relationship between their entrance examination total scores and undergraduate degree marks.

Keywords: Music Education Department, Music Special Aptitude Test, Undergraduate Degree Mark

GİRİŞ

Ülkemizde müzik öğretmeni yetiştirme görevi Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümlerinin Müzik Eğitimi Anabilim Dalları tarafından gerçekleştirilmektedir. Otacıoğlu (2006)'na göre, Türk Müziği dahil olmak üzere, diğer müzik kültürlerini içine sindirmiş, bilgili, dinamik, çağdaş, bireysel çalgısını ve sesini çok iyi kullanabilen ve geleceğin yaratıcı bireylerini yetiştirecek müzik eğitimcisi, uzman ve araştırmacılar yetiştirmek müzik eğitimi anabilim dallarının temel eğitim amaçlarındandır.

Müzik eğitimi anabilim dallarına öğrenci alımı, Müzik Özel Yetenek Sınavları ile gerçekleştirilir. Üniversiteden üniversiteye hem içerik hem de uygulama olarak değişiklik gösteren yetenek sınavları genelde iki aşama olarak yapılmaktadır. Bunların çoğunda, birinci aşamada yalnızca müziksel işitme alanına yönelik uygulamalar yapılmakta, ikinci aşamada ise yine müziksel işitme ile birlikte, adayların çalgı çalma ve şarkı söyleme becerileri de sınanmaktadır. Bu sınavların sonucunda her bir aday için Özel Yetenek Sınav Puanı hesaplanır. Öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dallarına yerleştirme puanları (YP) ise, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından açıklanan formül ile; Özel Yetenek Sınav Puanları (ÖYSP), Ortaöğretim Başarı Puanları (OBP) ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı (YGS) puanlarının katkılarıyla hesaplanır. ÖSYM tarafından 2013 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Kılavuzunda ilan edilen formül şu şekildedir:

a) Aday aynı alandan geliyorsa

YP = (1,17 x ÖYSP-SP) + (0,11 x OBP) + (0,22 YGS-P) + (0,03 x OBP)

b) Aday diğer alanlardan geliyorsa

YP = (1,17 x ÖYSP-SP) + (0,11 x OBP) + (0,22 YGS-P)

Müzik öğretmeni yetiştirme sürecinde uygulanan müzik öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, programda yalnızca müzik alanına ait derslerin yer almadığı görülmektedir. Berki ve Karakelle (2009)'ye göre programdaki dersler, Müzik, Pedagoji, ve Zorunlu Dersler olmak üzere gruplanabilmektedir. Öğretmenlik alanındaki genel becerilerin kazandırıldığı pedagoji derslerinin yanı sıra, *Türkçe, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, İngilizce, Bilgisayar vb.* gibi dersleri kapsayan zorunlu derslerin müzik öğretmeni adayları tarafından başarılı bir şekilde tamamlanabilmesi için ortaöğretim programındaki ortak derslerde kazanılan bilgi ve becerilere de belli ölçüde ihtiyaç duyulmaktadır. Müzik öğretmeni adaylarının yerleştirme puanlarında önemli bir etkisi olan YGS ise, ortaöğretim programındaki ortak derslerde kazanılan bilgi ve becerilerin ölçüldüğü, yorum ve muhakeme ağırlıklı soruların yöneltildiği bir sınav sistemidir. Bu durum göz önüne alındığında, OBP ve YGS puanlarının, müzik öğretmeni adaylarının yerleştirme puanlarına önemli ölçüde etki etmesinin gerekli olduğu düşünülebilir.
Özel Yetenek Sınavları'nın uygulanması ve hesaplanmasıyla ilgili olumlu ve olumsuz çok çeşitli fikirler vardır ve bu konuyla ilgili birçok çalışma yapılmaktadır. Yerleştirme puanlarının hesaplanmasıyla ilgili ise, YGS puanına çok fazla ağırlık verildiği ve ÖYSP etkisinin ikinci plana atıldığı yönünde ortak bir kanı vardır. Bu kanı; öğretim elemanları, öğrenciler ve adaylar tarafından birçok platformda sıklıkla dile getirildiği gibi, araştırmacılar tarafından da araştırmaların özellikle "Öneriler" kısmında ifade edilmektedir. Örneğin, Aşkın Kumova (2011), Yerleştirme Puanının hesaplamasında kullanılan formül içerisinde YGS puan katkısının oldukça etkili olduğunu, hesaplamada ÖYSP'nin daha fazla önem kazanması gerektiğini belirtmiştir. Benzer bir şekilde Atak Yayla (2003), özel yeteneği saptamak amacıyla yapılan bir sınavda, bu sınav türünden alınan puanın en yüksek orana sahip olması gerektiği, yeni düzenlemelerle YGS'nin yerleştirme puanı üzerindeki ağırlığının düşürülmesi gerektiği ve YP hesaplamada ağırlığı özel yetenek sınavı puanlarının oluşturması gerektiğini vurgulamıştır.

Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi anabilim dalı mezunlarının yetenek sınavı puanları ile mezuniyet notlarının karşılaştırılmasına yöneliktir. Araştırma, müzik eğitimi anabilim dalı mezunlarının yetenek sınavı puanları ile mezuniyet notlarının birbirleriyle olan ilişki ve etkileşimlerinin belirlenmesi açısından önemli sayılmaktadır.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırma, tarama modellerinden "ilişkisel tarama modeli" niteliğindedir. İlişkisel tarama modelleri, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Araştırmada ilişkisel tarama modeli, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin yetenek sınavı puanları ile mezuniyet notları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalından 2011 ve 2012 yıllarında mezun olmuş 30'u "Kız", 13'ü "Erkek" toplam 43 kişiden oluşmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Mezuniyet Yıllarına Göre Dağılımı

		Cinsiyet		
		Kız	Erkek	Toplam
Mezuniyet Yılı	2007	16	7	23
	2008	14	6	20
	Toplam	30	13	43

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, müzik eğitimi anabilim dalından 2011 ve 2012 yıllarında mezun olmuş öğrencilerin yerleştirme puanları ve mezuniyet notlarından elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmalarda veri analizi parametrik ve parametrik olmayan yöntemlerin kullanılmasıyla gerçekleştirilmektedir. "Sosyal bilimlerde pek çok araştırmalar, küçük gruplar üzerinde yapılmaktadır. Alt grupların her birinin büyüklüklerinin 15 ve daha yüksek olması durumunda parametrik bir istatistiğin kullanılmasının, analizde hesaplanacak "p" anlamlılık düzeyinde önemli bir sapmaya yol açmadığına ilişkin incelemelere rastlanmaktadır" ayrıca "parametrik istatistikler dağılımın normalliği varsayımını gerekli kılar" (Büyüköztürk, 2008). Bu nedenle araştırmadaki alt grupların büyüklükleri 15'in üzerinde olması ve verilerin normal dağılıma uygun olması nedeniyle araştırmada, parametrik testler kullanılmıştır. Verilerin normal dağılıma uyup uymadığı Tablo 2'deki Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi ile belirlenmiştir.

Tablo 2. Verilerin Normal Dağılıma Uygun Olup Olmama Durumu

	2011 Mezunları			2012 Mezunları		
	ÖYSP Sırası	Yerleştirme Sırası	Mezuniyet Sırası	ÖYSP Sırası	Yerleştirme Sırası	Mezuniyet Sırası
n	23	23	23	20	20	20
Ort.	64,5816	175,5316	79,7362	64,2939	178,1868	2,8740
ss	12,48957	9,81479	4,46376	9,13295	6,68639	,19138
Absolute	0,156	0,128	0,188	0,124	0,151	0,077
Pozitif	0,146	0,128	0,123	0,070	0,151	0,057
Negatif	-0,156	-0,117	-0,188	-0,124	-0,110	-0,077
Z	0,747	0,614	0,904	0,555	0,674	0,345
p	0,632	0,846	0,387	0,918	0,755	1,000

Tek Örneklem Kolmogorov Smirnov Testi

Tablo 2.'ye bakıldığında anlamlılık satırındaki (p) değerlerin istatistiksel anlamlılık hesaplamalarında sınır değeri kabul edilen 0,05'den büyük olması, incelenen faktörlerin dağılımlarının normal olduğunu göstermektedir. Bu nedenle araştırmadaki veriler parametrik yöntemlerle analiz edilmiştir.

Araştırmada, müzik eğitimi anabilim dalı öğrencilerinin yetenek sınavı puanları ile mezuniyet notlarının karşılaştırılmasında Pearson Korelasyon kullanılmıştır. Araştırmada istatistiksel anlamlılık için 0,05 anlamlılık düzeyi seçilmiş ve araştırma ile ilgili verilerin çözümlenmesinde SPSS 20.0 (The Statictical Packet fort he Social Sciences) Paket Programı'ndan yararlanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 3. 2011 Mezunlarının ÖYSP ile Mezuniyet Notlarının Karşılaştırılması

		Mezuniyet Puanları
ÖYSP	Kor.Kats.	0,321
	p	**0,135***
	n	23

*p>0,05 Pearson Korelasyon

Tablo 3'e bakıldığında, müzik eğitimi anabilim dalından 2011 yılında mezun olan öğrencilerin ÖYSP ile mezuniyet notları arasında anlamlı bir ilişkinin **olmadığı** görülmektedir.

Tablo 4. 2011 Mezunlarının Yerleştirme Puanları ile Mezuniyet Notlarının Karşılaştırılması

		Mezuniyet Puanları
Yerleştirme Puanları	Kor.Kats.	0,468
	p	**0,024***
	n	23

*p<0,05 Pearson Korelasyon

Tablo 4'e göre, , müzik eğitimi anabilim dalından 2011 yılında mezun olan öğrencilerin yerleştirme puanları ile mezuniyet notları arasında anlamlı bir ilişkinin **olduğu** görülmektedir.

Tablo 5. 2012 Mezunlarının ÖYSP ile Mezuniyet Notlarının Karşılaştırılması

		Mezuniyet Puanları
ÖYSP	Kor.Kats.	0,298
	p	**0,202***
	n	20

*p>0,05 Pearson Korelasyon

Tablo 5'e incelendiğinde, müzik eğitimi anabilim dalından 2012 yılında mezun olan öğrencilerin ÖYSP ile mezuniyet notları arasında anlamlı bir ilişkinin **olmadığı** görülmektedir.

Tablo 6. 2012 Mezunlarının Yerleştirme Puanları ile Mezuniyet Notlarının Karşılaştırılması

		Mezuniyet Puanları
Yerleştirme Puanları	Kor.Kats.	0,562
	p	**0,010***
	n	20

*p<0,05 Pearson Korelasyon

Tablo 6'ya göre, , müzik eğitimi anabilim dalına 2012 yılında mezun olan öğrencilerin yerleştirme puanları ile mezuniyet notları arasında anlamlı bir ilişkinin **olduğu** görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle şu sonuçlara ulaşılmıştır.
Müzik Eğitimi Anabilim Dalı mezunlarının,

- ÖYSP ile mezuniyet notları arasında ve anlamlı bir ilişkinin **olmadığı**,
- Yerleştirme puanları ile mezuniyet notları arasında anlamlı bir ilişkinin **olduğu** görülmektedir.

Mezuniyet notunun müzik öğretmenliği lisans programındaki müzik alan derslerinin yanında pedagoji ve genel kültür derslerini de kapsaması, ÖYSP'nin ise yalnızca müzik alanı ile ilgili bir yetenek değerlendirme puanı olması nedeniyle, ÖYSP ile mezuniyet notları arasında anlamlı bir ilişkinin **ortaya çıkmadığı** düşünülmektedir.

Öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dallarına yerleştirme puanlarının, Özel Yetenek Sınavı Puanları, Ortaöğretim Başarı Puanları ve Yükseköğretime Geçiş Sınavı Puanlarının katkılarıyla hesaplandığı ve mezuniyet notunun da müzik alanı, pedagojik ve genel kültür derslerini kapsadığı göz önüne alındığında, yerleştirme puanları ile mezuniyet notları arasında anlamlı bir ilişkinin **olduğu** olumlu bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durum Atak Yayla (2006)'nın "özel yetenek sınavları yerleştirmesinde esas olan YGS puan katkısı, öğrencilerin genel akademik zekasını göstermesi açısından önemlidir". görüşünü destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, müzik eğitimi anabilim dallarına öğrenci alımında OBP ve YGS'nin mezuniyet puanları üzerindeki etkisi önem taşımaktadır. Öğrencilerin müzik eğitimi anabilim dallarına yerleştirme puanlarının hesaplamasında kullanılan formüldeki OBP ve YGS puanlarının ağırlıklarının tutarlı olduğu, bu sayede müzik eğitimi anabilim dallarına müzik yeteneğinin yanında müzik öğretmenliği programındaki tüm dersleri de başarılı bir şekilde tamamlayabilecek müzik öğretmeni adaylarının seçilebildiği belirlenmiştir. Hesaplamada YGS puanına çok fazla ağırlık verildiği yönündeki genel kanının, müzik öğretmenliği programının temel amacının müzisyen yetiştirmek değil öğretmen yetiştirmek olduğu gerçeğinin, zaman zaman programın uygulayıcıları tarafından bile unutulabilmesinden kaynaklanıyor olması da mümkündür. Akademik düzeyde eğitim alan her bireyden beklendiği gibi, müzik öğretmeni adaylarının da sosyal, fen ve genel kültür alanlarında belli bir bilgi birikimine sahip olmaları gerekmektedir. Bu gereklilik ışığında, adayların müzik alan başarılarını ön plana çıkarabilmek amacıyla OBP ve YGS etkisinin azaltılması yerine, yetenek sınavlarının uygulanması ile ilgili yeni düzenlemelere gidilmesi önerilebilmektedir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Aşkın Kumova, P. (2011). *Müzik öğretmenliği programları özel yetenek sınavlarının değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Atak Yayla, A.(2003). *Müziksel yeteneğin ölçümü*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Atak Yayla, A. (2006). Müzik eğitimi anabilim dalları özel yetenek sınavlarında öss ve ağırlıklı ortaöğretim başarı puanlarının yerleştirme puanına etkisi. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (s. 478-485).

Berki, T. ve Karakelle, S. (2009). 2006–2007 akademik yılında uygulamaya konulan merkezi müzik öğretmenliği lisans programının incelenmesi. *8. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı,* (s. 1-7).

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

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

Otacıoğlu, S. (2006). Türkiye'de müzik öğretmeni yetiştiren kurumlarda yapılan giriş yetenek sınavlarında adayların ses kapasitelerini değerlendirme kıstasları üzerine bir çalışma. *Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (s. 634-640).

ÖSYM. (2013). Öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi [ÖSYS] kılavuzu, 12 Mart 2013 tarihinde http://www.osym.gov.tr/belge/1-14899/2013-osys-ogrenci-secme-ve-yerlestirme-sistemi-kilavuzu-.html adresinden alınmıştır.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:37 ISSN: 2146-9199

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ 5.SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS KİTABINDAKİ ETKİNLİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Mehmet AKPINAR
KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi
İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi, TRABZON
makpinar66@yahoo.com

Özet

Ülkemizdeki çoğu sınıflarda öğretmen planları ve okuma etkinlikleri ders kitaplarına dayalı olduğu için, bunların öğretim programına uygun hazırlanması önemlidir. Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, Milli Eğitim bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından hazırlanan 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinliklerin öğrenci merkezli eğitime uygunluğuna yönelik görüşlerini araştırmaktır. Çalışmaya, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 70 4.sınıf sosyal bilgiler öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Örneklem, 8 hafta boyunca ders kitaplarının analizinde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar hakkında eğitilmiştir. Öğretmen adaylarının ders kitabındaki etkinliklere yönelik görüşlerini araştırmak için nitel bir araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Verileri toplamak için araştırmacı tarafından 6 açık uçlu sorudan oluşan bir anket hazırlanmıştır. Anketten elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının ders kitabındaki etkinlikleri; bazı açılardan yeterli bulduğu, bazı açılardan ise yetersiz bulduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Ders Kitabı, Öğrenci Merkezli Eğitim, Sosyal Bilgiler

THE PERCEPTION OF SOCIAL STUDIES STUDENT TEACHERS ABOUT ACTIVITIES IN 5TH GRADE SOCIAL STUDIES TEXTBOOK

Abstract

In our country, teaching programs, textbooks, teachers' guides and students' workbooks for all courses in middle schools have been prepared by the Ministry of Education **Head Council of Education and Morality**. The preparation of textbooks according to curriculum is important because teachers' planning and reading activities in most classes was based on the content of the textbooks. The purpose of the present study is to investigate the perception of social studies student teachers about 5th grade social studies textbook developed by the Ministry of Education. 70 social studies student teachers in the final year at Karadeniz Technical University of Fatih Faculty of Education were voluntarily participated in the present study. The sample has been trained about the methods and approaches used in analyzing the textbooks for 8 weeks. A qualitative research approach was used in the study to investigate student teachers' perception about the textbook. A questionnaire consisting of 6 open-ended questions was developed by the author to collect data. The results from the questionnaire indicate that student teachers find that while activities in the textbook are sufficient in some ways, they are insufficient in some ways.

Key words: Textbook, Students-Centered Education, Social Sciences

GİRİŞ

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde yürütülmesi, kalıcı olması, öğrencinin güdülenmesi için öğretim materyallerine ihtiyaç duyulmaktadır (Kılıç ve Seven, 2002; Ünlüer ve Yaşar, 2012). Öğretim sürecinde kullanılan materyaller çok çeşitli olmakla birlikte öğrenci ve öğretmen tarafından en yaygın ve ortak kullanılan ders kitaplarıdır (Ulu Kalın ve Topkaya, 2009). Kuşkusuz, ders kitaplarının hazırlanmasında her bir boyutun (programa uygunluğu, dil ve anlatım özellikleri, görsel düzen ve ölçme değerlendirme) ayrı bir önemi vardır (Küçükahmet, 2003). Ders kitapları, MEB tarafından hazırlanan ders kitapları hazırlama yönetmeliğinde

belirtilen kriterlere göre hazırlamış olsa da öğretim materyallerinden istenilen düzeyde faydalanabilmek için onu kullananların belli niteliklere sahip olması germektedir (Akdeniz, vd., 2011). Bu itibarla 1996 yılında başlatılan eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecinde öğretim programları da yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile eğitim fakültelerinin tüm programlarına 'Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi' dersi konulmuştur. 2007 yılına kadar tüm programlarda yürütülen bu ders birçok programda kaldırılmasına rağmen Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında 'Sosyal Bilgiler Ders Kitabı İncelemeleri adıyla devam etmektedir. Dersin amacı, YÖK paket programında 'Öğretmen adaylarına konu alanında MEB tarafından onaylanmış ders kitaplarını tanıtmak, Sosyal Bilgiler öğretim programlarını eleştirel bir bakış açısı ile incelemek, sosyal bilgiler derslerinde kullanılan ders ve çalışma kitaplarının ilgili öğrencilerin öğrenme özelliklerine uygunluğunu incelemek" 2007'den itibaren ise " Sosyal Bilgiler alanında yazılmış öğretmen ve öğrenci çalışma kitaplarının incelenmesi" şeklinde belirtilmiştir (KTÜ Ders Bilgi Paketi, 2013). Böylece öğretmen adaylarının öğretmenlik sürecinde kullanacakları en temel materyal hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca ders kitapları öğretmenlerin derslerde birçok etkinliği planlama ve yürütme sürecine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerimizin önemli bir bölümü öğretim programlarını incelemeyip ders kitaplarını öğretim programları yerine koymaktadır (Önal ve Kaya, 2006) Bu durum ders kitaplarının önemini daha da artırmaktadır.

Son yıllarda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı birçok ülkede olduğu gibi bizim ülkemizde de 2005 yılından itibaren ilköğretim programlarına entegre edilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretim programı da bu yaklaşıma göre düzenlenmiş olup ders kitapları da bu anlayışa uygun olarak hazırlanmıştır (Ocak ve Yurtseven, 2009). Yeni program anlayışı öğrenci merkezli aktif öğrenmeyi getirmiştir. Aktif öğrenmede öğrenci etkin olduğundan işlerin çoğunu yapar, problemin çözümüne yönelik çözüm önerileri oluşturur, tartışır ve olası çözümler üretir. Böylece öğrencilerin kendi öğrenmeleri hakkında söz sahibi olmalarına olanak sağlanmış olur. Bu durum öğrencileri olumlu yönde motive etmektedir (De Charmes, 1985; Aladağ ve Şahinkaya, 2013). Bunların gerçekleşmesi için öğretmen, öğrenci, öğrenme ortamı ve öğretim materyallerinin öğrenci merkezli aktif öğrenmeye hizmet etmesi gerekir (Kalem ve Fer, 2003). Bu nedenle öğretim materyalleri arasında en önemli yere sahip olan ders ve çalışma kitapları bu yaklaşımı en iyi yansıtacak şekilde hazırlanmalıdır.

Ders kitaplarının incelenmesi ve değerlendirilmesine yönelik olan yazında birçok çalışma bulunmaktadır. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların daha çok öğretmen görüşleri (Kabapınar, 2005; Özdemir, vd., 2009; Kabapınar ve Ataman, 2010; Kabapınar, 2010; Nalçacı, 2011) ve öğrenci görüşleri (Ulu Kalın, ve Topkaya, 2009; Kibar Bak, 2010; Akdeniz, vd., 2011; Kaya ve Güven, 2012) ekseninde yoğunlaşmış olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının ders kitaplarına yönelik düşüncelerini esas alan çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Hiç şüphesiz ki öğretmen ve öğrenci görüşleri kadar öğretmen adaylarının da ders kitaplarına yönelik düşünceleri önem taşımaktadır. Buradan hareketle, bu çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitabındaki etkinlikler hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

YÖNTEM

Bu araştırma öğretmen adaylarının 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabına yönelik görüşlerini betimleme amacı taşımaktadır. Mevcut bir durumu var olduğu gibi açıklamada kullanılan yöntem "tarama veya betimsel yaklaşım" olarak belirtilmektedir (Karasar, 2006). Bu nedenle araştırma yöntemi olarak betimsel (survey) tarama tercih edilmiştir. Öncelikle araştırmaya temel oluşturacak bir kuramsal çerçeve oluşturulmuş, ardından esnek bir çalışma deseni ortaya konulmuş ve sonunda çalışma tutarlı ve anlamlı bir şekilde sunulmuştur.

Örneklem ve Veri Toplama Aracı

Araştırmanın katılımcılarını, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü 4.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında öğrenim gören 70 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

" Sosyal bilgiler ders kitabı araştırmaları" dersi kapsamında araştırmanın katılımcılarına 8 hafta süre ile haftada 4 ders saat sürecinde; ders kitabının öğretim programında uygunluğu, ders kitabının bilimsel içerik özellikleri, dil ve anlatım, görsel düzen, hazırlık ve değerlendirme çalışmaları açısından nasıl incelenecekleri yönünden teorik dersler verilmiştir. Bu inceleme sürecinde temek kriter, MEB'in ders kitapları yönetmeliği olmuştur. Bu sürecin sonucunda öğretmen adaylarından edindikleri bilgi ve beceriler ışığında MEB yayını olan 5. Sınıf Sosyal Bilgiler

ders kitabını incelemeleri istenmiştir. Bu kapsamda 6 açık uçlu sorudan oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketteki sorular, ders kitabının, yeni öğretim programının ön gördüğü öğrenci merkezli öğretime uygunluğunu sorgulamaya yönelik olarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Anketin geçerliliğini artırmak için üç alan uzmanın görüşü alınarak anket sorularına son şekli verilmiştir. Anketten elde edilen sonuçlar, ortak ifadeler dikkate alınarak tablolaştırılmıştır. Ayrıca tablolar, öğretmen adaylarının anket sorularına verdikleri cevaplardan yapılan doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmen adaylarının 5.sınıf sosyal bilgiler ders kitabının öğrenci merkezli aktif öğretim için ne ölçüde uygun olduğuna yönelik görüşleri ve veriler ışığında yorumlar bu bölümde verilmiştir. Aşağıda her bir açık uçlu anket sorusundan edinilen bulgular tablolar şeklinde verilmiş olup, tabloları tamamlamaya yönelik birebir öğretmen aday görüşleriyle desteklenmiş ve tartışılmıştır.

Ders Kitabının Öğrenci Merkezli Eğitime Uygun Olup Olmadığına Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerine Yönelik Bulgular;

Tablo 1; N; 70

Yargılar/Üniteler	1	2	3	4	5	6	7	8
Uygun hazırlanmış	21*	28	56	49	28	56	56	42
Kısmen uygun hazırlanmış	-	28	7	7	14	14	14	7
Uygun hazırlanmamış	49	14	7	14	28	-	-	21

- Görüş bildiren öğretmen adayı sayısını göstermektedir. Ö; Öğretmen Adayı

İncelenen ders kitabının her bir ünitesinin öğrenci merkezli eğitime uygun olup olmadığına yönelik öğretmen adaylarının görüşleri tablo 1 de gösterilmiştir. Her bir üniteye yönelik ' uygun, kısmen uygun ve uygun değil' temalarına yönelik öğretmen adaylarının ifadelerinde seçilen görüşler aşağıda verilmiştir. " Ünitelerinin öğrenci merkezli eğitime uygun olduğunu ifade eden öğretmenler gerekçelerinde; yönerge ve etkinlik soruları öğrenciyi merkeze alıyor, görsellerle desteklenmiş, öğrenciler bu soruları öğretmen desteği olmadan cevaplandırabilir, ayrıca ünitelerin çoğunda gündelik yaşantıyla bağlantı kurabilecek bir şekilde etkinliklere yer verildiği, öğrencileri düşünmeye sevk eden sorular var kavramlar konu başlarında verilmiştir; buluş ve araştırma inceleme stratejisi birçok ünitede kullanılmıştır". Bu konuda Ö 35. 1 üniteye vurgu yaparak. "…..çünkü hemen hemen bütün sayfalarda öğrencilerin düşüncelerini harekete geçirecek sorularla konular desteklenmiş, konuların başlarında o konuda önemli olan kavramlar verilmiş, öğrencilerin hazır bulunuşlukları dikkate alınmış, görsellerle desteklenmiş…." Şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Ünitelerin öğrenci merkezli eğitime kısmen uygun olduğunu belirten öğretmen adayları gerekçelerinde; Öğrencileri araştırmaya sev edecek projeler yeterince yer olmamış, kitaba bağlı kalınırsa aktif öğrenme olmaz, etkinlikler yetersiz, bilgiler öğrenciye hazır sunulmuş, bilgiler tablolarla verilmiş, soru ve konular yoğun bu durum öğretmeni aktif olmaya zorluyor. Değerlendirme soruları yeterli değil şeklinde" ortak yargılara yer verilmiştir. Ünitelerin aktif öğretime kısmen uygun hazırlanmış diyen öğretmen adaylarından Ö 41 " … Ders kitabının tam olarak öğrenci merkezli eğitime uygun olduğunu düşünmüyorum çünkü ders kitabının içinde öğrenciyi aktif hale getirecek etkinlikler yok. Daha çok yoğun bir anlatım var. Her konunun sonunda birkaç açık ucu soru sorularak öğrencileri aktifleştirmek istenmiş bence bu yeterli değildir. Konu sonunda kavram haritası, grafik etkinlikleri yer olsa ayrıca çağdaş değerlendirme etkinliklerine yer verilse iyi olur" şeklinde görüş belirtmiştir. Ünitelerin öğrenci merkezli eğitime uygun olmadığını belirten öğretmen adaylarının ortak yarıları ise; "Öğrencileri aktif kılacak yeterli etkinlik yok, performans ödevleri hayatın içinden değil, bilgiler birçok ünitede öğrenciye hazır sunulmuş, sunuş stratejisi kullanılmış (özellikle 1. ünite), düz anlatım var, ünitelerde yoğun bilgi var" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Ders kitabının öğrenci merkezli eğitime uygun olmadığını düşünen Ö 45 " Bence öğrenci merkezli eğitime uygun değildir. Kitapta gerekli bilgiler verilmiş. Etkinlikler hazır

olarak verilmiş. Öğrenciler sadece verilen etkinlikleri tamamlayacak. Bunun yerine yapılması istenilen etkinlikler sadece başlığı verilse, etkinlikleri öğrenciler hazırlasa daha etkili olur. Bilgilerin net verilmesi yerine performans ödevleriyle öğrenciler bilgilere ulaşsa daha iyi olur. …" şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Ders kitabının öğrenci merkezli eğitime uygun olan ünitelerde öğretmen adaları özellikle konuların düşünmeye yönelik sorularla desteklendiğini, konu başlarında önemli kavramların belirtildiğini ve anlatımların uygun görsellerle desteklendiğine dikkat çekmektedir. Bu bilgiler ışığında Tablo 1'e baktığımızda 1, 2, ve 5. ünitenin öğrenci merkezli aktif öğrenimi gerçekleştirecek düzeyde olmadığı, 3, 4, 6, 7. ve 8. ünitelerin ise öğrenci merkezli eğitim için yeterli görüldüğü anlaşılmaktadır. Özellikle öğrencileri düşünmeye sevk edecek, onların meraklarını artıracak soruların yer alması önemlidir. Çünkü uygun sorular öğrenciyi zihinsel olarak aktifleştirir ve aktif öğrenmeyi ve aktif düşünmeyi teşvik eder. Açıkgöz (2003) ve Kaya ve Güven (2012) yapıkları çalışmalarda etkinliklerin uygulanması sırasında yapılandırmacı yöntemlerin sınırlı kaldığı belirtilmektedir. Çalışmamızın verileriyle paralel bulgular bu çalışmada görülmektedir. Bu ünitelerin yeniden ele alınarak öğrenci merkezli eğitime uygun hale getirilmesi gerekir.

İncelediğiniz Etkinliklerin Uygulama Sürecinde İşin Çoğunluğun Öğrencilerin Yapmasına Uygun Olup Olmadığına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Bulgular;

Tablo 2; , N;70

Yargılar/Üniteler	1	2	3	4	5	6	7	8
Uygundur	28 *	28	35	63	7	56	56	49
Kısmen uygundur	28	14	28	7	14	14	-	7
Uygun değildir	14	28	7	-	49	-	14	14

*Görüş bildiren öğretmen adayı sayısını göstermektedir.

Etkinliklerin uygulama sürecinde daha çok öğrencilerin yapmasına uygun olduğunu ifade eden öğretmen adayları gerekçelerinde; öğrencilerin seviyesine uygun olduğunu hazırlanmış, etkinlikler öğrenci seviyesine uygun. Öğrenci yaşantısına göre etkinlikler hazırlanmış, düşünme becerilerine uygun hazırlanmış sorular öğrencileri yönlendirici özellikte şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

Ö 32 " Hazırlık çalışmaları, değerlendirme soruları, haydi düşünelim bölümündeki sorular göz önüne alındığında öğrenci uygulama sürecinde daha çok faaliyet gerçekleştirmektedir. Çünkü bu soru ve etkinlikler öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir….." diye görüşlerini ifade etmiştir. Öğrencilerin etkinlikleri yapma sürecinde daha çok aktif olacağını kesmen uygun olduğunu belirten öğretmen adayları gerekçelerini; öğrenci seviyeleri dikkate alınmamış, bazı soru ve etkinlikler çok uzun tutulmuş, etkinlikler velilerce yapılmaya daha uygun, öğretmenlerin rehberliğine ihtiyaç var, bazı ünitelerde bilgi hazır verildiğinden öğrenciyi pasifleştirmiş. Bu yönde görüş bildiren Ö 75 " Genellikle beşinci sınıf seviyesinin üzerinde etkinlikler hazırlanmış. Bazı sayfalarda sorular uzun tutulmuş. Bu da öğrencinin algılamasını zorlaştırmıştır. Durum böyle olunca etkinliklerden kaçan öğrenci etkinliği ailesine yaptırıyor. Staj yaptığım okulda ödevleri öğretmenin yeterince incelememesi öğrencilerin etkinlikleri başkalarına yaptırmasına etkili olduğunu gördüm'' şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Etkinliklerin uygulama sürecinde işin çoğunluğunu öğrencinin yapmasına uyun olmadığını belirten öğretmen adayları gerekçelerinin de ortak düşünceler olarak şunları belirtmişlerdir, Kitaptaki etkinlikler öğrenci seviyesine uygun değil, etkinlikler sıkıcı eğlenceden uzak, internete fazla yönlendirme var. Bu durum internet bağımlılığını artıracak, günlük yaşantıyla ilişkilendirilmesi zor etkinlikler var şeklindedir. Ö 41 ise '' özellikle 5. Ünite de yoğun bilgi verilmiş sonunda birkaç tane açık uçlu soru var. İşin çoğunluğuna öğrenci yapması için bir problem durumu verilip öğrencinin bu durumu çözüme kavuşturması tarzın da bir şeyler olmalı, kitapta yoğun bilgi var bu durum öğretmenin bilgileri kendisinin sunmasına zorluyor….'' Şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Tablo 2'e baktığımızda 5. Ünitenin öğrencilerin etkinlikleri kendi başlarına yapabilmelerine olanaklı olmadığını görüyoruz.

1. 2. ve 3. ünite'ye yönelik kısmen uygun ve uygun değildir görüşlerinin toplamı olumlu görüş bildirenlerin oranından çok daha fazladır. Bu nedenle 1, 2, 3. ve 5. ünitelerin öğrencilerin daha çok aktif olarak etkinlikleri yapmasına uygun olmadığı söylenebilir. Çünkü aktif öğrenimde öğrenci aktif olduğundan işlerin çoğunu öğrenci yapar. Kalem ve Fer (2003) yaptıkları çalışmada; Bilmek yeterli değildir, uygulamak gerekir, bilgi eylem ile hayat bulur ve gelişir. Öğrenciler aktif olduklarında zihinlerini ve birikimlerini kullanırlar. Öğrendiklerini uygulamaya yönelirler şeklindeki yorumlarıyla öğrencinin aktif olmasına vurgu yapmışlardır.

Üniteler yeniden ele alınarak eksikliklerin giderilmesi aktif öğrenimin daha verimli yürütülmesi için gerekli görünmektedir.

Ders Kitabı Etkinlikleri Öğrencilerin Problem Çözme Ve Uygulama Becerilerini Ne Düzeyde Etkilediğine Dair Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Yönelik Bulgular;

Tablo; 3, N;70

Yargılar/Üniteler	1	2	3	4	5	6	7	8
Problem çözme Ve uygulama becerileri Olumlu etkiler	28*	49	56	42	42	63	42	14
Kısmen olumlu Etkiler	7	14	7	14	7	7	-	7
Olumlu etkilemez	35	7	7	14	21	-	28	49

*Görüş bildiren öğretmen adayı sayısını göstermektedir.

Üçüncü soruya 70 öğretmen adayının vermiş olduğu cevaplardan oluşturulan yargılar ve dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir. Problem çözme ve uygulama becerilerini olumlu etkiler diyen öğretmen adayları her ünite için farklı frekansta olumlu görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte olumlu etki ettiğine yönelik gerekçelerde şu ortak görüşler ön plana çıkmıştır. Etkinlikler zihinsel becerilere gerektiriyor problem çözümünde kendi yaşantılarına vurgu yapıyor. Etkinlikler üst düzey problem çözme ve uygulama becerisi gerektiriyor. Gurup çalışmaları yardımlaşma ve dayanışma becerisini geliştirir. Etkinlikler güncel hayatla ilişkili etkinlikler yakından uzağa ilkesine uygun hazırlanmış. Analiz, sentez ve değerlendirme basamakları dikkate alınan üst düzey düşünme becerileri kazandırılmaya çalışılmış…..'' şeklinde görüşler belirtmişlerdir.

Ö 35 "Öğrencilere bazı sorular çözülmesi gereken problemler şeklin de verilmesi onları düşünmeye sevk etmektedir. Üst düzey düşünme becerileri geliştirilen öğrenciler farklı yöntemlerle problemleri çözme becerini geliştirici niteliktedir…." demektedir. Etkinlikler öğrencilerin problem çözme ve uygulama becerilerini kısmen etkilediğini belirten öğretmen adaylarının ortak görüşleri şu şekildedir; Bu etkinlikler; öğrencileri sıkar ve problemin içine çekemez, etkinlikler öğrenci seviyesinin üzerinde, ezbere dayalı bilgiler verilmiş, üst düzey düşünme becerisi olmadan problem çözülmez şeklindedir. Ö. 14 '' Problem çözme yönünden öğrencilerin mesafe alacağı bir gerçektir ama derslerin yoğun olması nedeniyle dersine tam olarak çalışmayan bir öğrenci zorluk yaşayacağını düşünüyorum. Bir de etkinliklerde eğlence yok oyun olmadan derse bu yaştaki çocukların dikkatini çekmek zor olacağından bazı problemlerin çözümlerinde olumlu gelişme olmaya bilir…'' Demektedir. Etkinlikler problem çözme ve uygulama becerisine olumlu etkilemez şeklinde görüş bildiren öğretmen adaylarına ortak vurguları ise şöyledir; etkinlikler üst düzey düşünme becerisi gerektiriyor. Kitapta salt bilgiler var, çocuklar bu etkinlikleri günlük yaşantıya uyarlayamaz, kitaptaki sorular genelde bilme ve kavrama basamağı düzeyinde, internet adresleri hazır bilgiye ulaşmayı özendiriyor…. '' Ö 41 ise bu konuda şunları belirtmektedir; '' Kitaplar öğrencilere bilgi ve kavrama düzeyinde bazen de uygulama düzeyinde bilgiler sunuyor. Problem çözme becerisi için analiz ve sentez düzeyinde bilgi birikimi ister. Bu nedenle öğrenci günlük hayatında karşılaştığı bir problemi bu bilgilerle çözemezler. Bu konuda en büyük görev öğretmene düşmektedir.''

Tablo 3'e baktığımızda 1 ve 8. Ünitelerin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmelerine yönelik hazırlanmadığı harılanmadığını, 6. Ünitenin ise bu konuda en iyi hazırlanmış ünite olduğu anlaşılmaktadır. Oysaki bilgi ve anlayışların aktif olarak kazanılması olan aktif öğrenimde öğrenciler problemi tartışır, hipotezler

oluşturur, farklı bakış açıları geliştirir (Kaya ve Güven 2012) ; (Perkins, 1997,akt Mentin Taş, 2005). Problem çözme ve uygulama becerisine uygun olmayan etkinlikler öğrencinin aktif olması önünde engel oluşturacaktır. Bu durum yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış olan öğretim programının amaçlarına uygun derslerin yürütülmesi ve öğrencilerde oluşmasını arzuladığımız bilgi ve becerilerin oluşmasını zorlaştıracağı açıktır. Ders kitabı yeniden ele alındığında bu veriler ışığında düzenlemeler yapılması faydalı olacaktır.

İncelediğini Ders Kitabı Etkinlikleri Düşünme, Araştırma Soru Sorma Ve Yorumlama Gibi Davranışları Nasıl Etkiler? Sorusuna Yönelik Bulgular;

Tablo; 4, N;70

Yargılar/Üniteler	1	2	3	4	5	6	7	8
Olumlu etkiler	63 *	63	63	63	42	42	42	56
Kısmen olumlu etkiler	7	7	7	7	21	14	28	14
Olumlu etkilemez	-	-	-	-	7	14	-	-

*Görüş bildiren öğretmen adayı sayısını göstermektedir.

Ders kitabı etkinliklerinin düşünme, araştırma, soru sorma gibi davranışların olumlu etkilediğini belirten öğretmen adaylarının görüşlerindeki gerekçeleri şu şekildedir; Etkinliklerde yer alan karikatür, fotoğraf, yorumlamalar olumlu etki oluşturur. Etkinlikler keşfetmeye öğrenciyi yönlendirici hazırlık çalışmaları ve değerlendirme soruları, görsel malzemeler öğrencilerin düşünme araştırma, soru sorma ve araştırma becerisini olumlu yönde etkiler. Ö 34 bu konuda '' Kitap öğrenciyi her açıdan aktif hale getirmektedir. İşbirlikçi öğrenme var. Kitaptaki fotoğraflar hazırlık çalışmaları grafikler, haritalar diğer görseller öğrenciyi hep aktif hale getirmektedir. Uyun etkinlikler hem dil ve iletişim becerisini geliştirir hem de düşünme soru sorma, araştırma , yorumlama yetenekleri geliştirir….''demektedir. Etkinliklerin öğrencilerin düşünme, araştırma, soru sorma ve yorumlama becerisini kısmen etkilediğini belirten öğretmen adayları; sorular yeterince düşünmeye sevk etmiyor soruların cevapları kitapta var. Sorular alt düzey düşünme becerinse yönelik yönergelerde tam olarak yol gösterilmiyor. Bazı sorular öğrenci seviyesinin üzerinde şeklinde ortak görüşler belirtmişlerdir. Bu konuda Ö 56 '' Kitap yapılandırmacı yaklaşıma uygun hazırlanmaya çalışılmış fakat amacına tam olarak hizmet etmiyor. Öğrencilere soru soruyor, düşündürmek istiyor ama en alt düzeyde, üst öğrenme basamaklarına tam olarak hitap etmiyor. Öğrencilere tam olarak verimli yol göstermiyor. Bu nedenle tam olarak olumlu etkiler olduğunu söyleyemeyiz…'' şeklinde görüş belirtmektedir. Bu konuda olumsuz görüş belirtenlerin sayısı üç kişi olduğundan gerekçelerine değinilmemiştir. Gazel ve Erol (2012) ve Keçe ve Merey (2011) tarafından yapılan her iki çalışmada da kazanımların bilgi düzeyinde gerçekleştirilebileceği yönünde çalışmamızın bulgularına paralel bulgulara ulaşıldığı görülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde ünitelerin öğrencinin kendi öğrenme sürecinin kendisinin belirlenmesine olanak sağladığı görülmektedir. Olumlu görüş belirten öğretmen adayları ünitelerin işbirlikçi öğrenmeye uygun hazırlandığı belirtilmiştir. İşbirlikli öğrenmenin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor öğrenme becerileri üzerinde olumlu etkileri vardır. Ayrıca işbirlikli öğrenmede birçok öğrenme yetkilerinin kullanılması öğrenci başarısını artırır (Açıkgöz, 2003).

Ders Kitabının Öğrencilerde İstenilen Kazanımları Gerçekleştirmeye Yönelik Öğretmen Adayı Görüşlerine Yönelik Bulgular;

Tablo; 5, N;70

Yargılar/Üniteler	1	2	3	4	5	6	7	8
Gerçekleştirebilir	56 *	56	56	70	32	49	56	63
Kısmen gerçekleştirilebilir	-	14	7	-	48	21	7	7

Olumlu etkilemez	14	-	7	-	-	-	7	-

*Görüş bildiren öğretmen adayı sayısını göstermektedir.

Ders kitabının öğrencilerde istenilen kazanımları gerçekleştireceğini belirten öğretmen adayları gerekçelerinde; Her kazanıma yönelik sorular var, kazanımlara uygun örnekler verilmiş, etkinlikler kazanımlara yönelik hazırlanmış, görsel materyaller kazanımlara uygun verilmiş, kazanımlara uygun kavramlara yer verilmiş…'' şeklinde ortak görüşler belirtmişlerdir. Ö 35 '' İncelediğimiz ders kitabındaki etkinlikler öğrencilere istenilen kazanımları gerçekleştirebilir, çünkü her kazanıma yönelik farklı konular verilmiş, konuların başında kazanıma uygun kavramlar verilmiş ve öğrenciler hedeflerden haberdar edilmiş, verilen örnekler ve görsellerle etkinlikler desteklenmiş. Değerlendirme soruları da kazanımlara uygun hazırlanmış….'' şeklinde görüşleriyle bu durumlara paralel görüşler belirtmiştir. Kazanımların kesmen gerçekleştirile bileceğini belirten öğretmen adaylarının ortak gerekçelerinden şunları ön plana çıkmaktadır; Bazı kazanımlar konuyla tam olarak örtüşmüyor, bazıları ise alakasız, konular öğrenci seviyesi üzerinde, değerlerin kazandırılmasında etkinlikler yeterli değil. Bazı fotoğraflar kazanımla ilgili değil. Bu yönde görüş belirten öğretmen adaylarından Ö 42 '' Ders kitapları istenilen kazanımları bilme ve kavrama olarak öğrenciye kazındırır. Ama analiz ve sentez düzeyinde öğrenciye kavratmaya yeterli değil, öğretmene çok iş düşüyor…'' şeklinde düşüncelerini belirtmiştir. Etkinliklerin kazanımlara yönelik olmadığına yönelik görüş bildirenler sadece dört kişi olduğundan değerlendirmeye alınmamıştır. Yapılan başka çalışmalarda da Gazel ve Erol (2012) ve Keçe ve Merey (2011) Kazanımlar genel olarak içerik ve etkinliklerle uyumlu olduğu belirtilmektedir. Bu verilerle çalışmamızın verileri örtüşmektedir.

Tablo 5'e baktığımızda 5. Ünitenin dışında ders kitabının diğer ünitelerde yer alan etkinlikler aracılığıyla kazanımları karşılayacağı şekilde hazırlandığı belirtilmektedir.

Ders Kitabındaki Etkinliklerin Öğrencilerde Farklı Çözüm Yolları Geliştirmesine Katkısına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşlerine **Yönelik Bulgular;**

Tablo; 6, N;70

Yargılar/Üniteler	1	2	3	4	5	6	7	8
Katkı sağlar	21 *	28	28	42	35	35	28	21
Kısmen katkı sağlar	28	-	-	-	7	7	7	-
Katkı sağlamaz	21	42	42	28	35	28	35	49

*Görüş bildiren öğretmen adayı sayısını göstermektedir.

Etkinliklerin öğrencilerde farklı çözüm yolları sağladığını belirten öğretmen adaylarının ortak vurguları şu şekildedir; Kitaptaki çözüm yolundan hareketle farklı problemler çözülebilir. Farklı kaynaklar ve internet siteleri farklı çözümlere öğrenciyi götürebilir. Etkinlikler analiz, sentez gibi üst düzey düşünme becerisi kazandırıyor. Sorular öğrencileri düşünmeye sev ediyor. Kesmen katkı sağladığını belirten öğretmen adaylarının sayısı az olduğundan ayrıca değerlendirilmemiştir. Etkinliklerin kazanımlara uygun olduğu yönünde görüş belirten Ö 67 " Ders kitaplarında yer alan ünitelerdeki hazırlık soruları, etkinlikler ve değerlendirme soruları kazanımları karşılayacak düzeyde hazırlanmış, öğrenciler etkinliklerde aktif rol alırsalar hedeflenen kazanımlara ulaşılacağı kanaatindeyim" şeklinde düşüncelerini belirtmektedir. Etkinliklerin öğrencilerde farklı çözüm yolları geliştirmemsine katkı sağlamadığını belirten öğretmen adayları gerekçelerini şu ortak yargılara vurgu yapmışlardır; Sorular üst düzey olmadığından farklı düşünceler geliştiremezler. Bilme ve kavrama düzeyinde anlatım olduğundan, örnekler yeterli değil, problemler yeterince yaşamın içinden verilmemiş….'' Ö 61 '' Problemi çözmek çok ileri bir bilişsel düzey, zihinsel aktivite ister. Etkinliklerdeki bu sorularla bu amaca ulaşılamaz. Bu nedenle farklı çözüm yolları geliştirmeye de katkı sağlamaz. Etkinliklerin düşünme yerine ileri bir ezberleme yeteneği geliştireceğini düşünüyorum. Öğretmene bu konuda oldukça fazla görev düştüğü kanaatindeyim'' şeklinde düşüncelerini belirtmiştir.

Tablo 6'ya baktığımızda 4. Ünitenin dışındaki 1.2.3.5.6.7 ve 8. ünitelerin öğrencilerin problemlerin çözümünde farklı zihinsel süreçler geliştiremediği belirtilmektedir. Oysaki okulda öğrenilecek bilgilerin hayatta ömür boyu

işe yarayacak niteliğe sahip olması gerekir (Kaya ve Güven, 2012). İnsanların hayatta karşılaşacağı problemlerin çözümü için benzer problemlere farklı çözümler geliştirmek önemlidir. Çünkü hiçbir problem diğerleriyle tam olarak aynı şartlarda oluşmaz ve çözümlenmez. Ünitelerin genel olarak ele aldığımıza en çok olumsuzlukların 1. Ünitede olduğu vurgulanmıştır. 6. Soruya yönelik elde edilen verileri dışındaki sorulardan elde edilen verilere baktığımızda en olumlu ünitenin 3. Ünite olduğunu söyleyebiliriz.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmalar kapsamında öğretmen adaylarının verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara varılabilir.

- ✓ 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının öğrenci merkezli eğitime uygunluk açısından yeterli olmadığı özellikle 1,2, ve 5. Ünitenin bu konuda en yetersiz görülen üniteler olduğu,
- ✓ 1,2,3 ve 5. Ünitelerdeki etkinliklerin öğrencilerin daha çok işi kendilerinin yaparak öğrenmesine uygun olmadığı 4,6,7,ve 8. Ünitelerin yeterli özelliklerde hazırlanmadığı,
- ✓ 1 ve 8. Ünitelerin öğrencilerin problem çözme becerilerine uygun olmadığı 5. Ünitenin ise en iyi hazırlanan ünite olduğu,
- ✓ Ders kitabının düşünme, araştırma ve yorumlama becerilerini artıracak özelliklere sahip olduğu,
- ✓ 5. Ünite hariç diğer ünitelerin kazanımları karşılayacak düzeyde hazırlandığı,
- ✓ Ders kitabının 4. Ünitesi hariç öğrencilerde problemlerin çözümüne yönelik farklı çözüm yolları geliştirici özelliğe sahip olmadığını bu çalışma göstermektedir.

Bu çalışma sonucunda aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

- ✓ 5. Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının öğrenci merkezli aktif öğrenime tam hizmet edebilmesi için 1,2 ve 5. Ünitelerin tekrar gözden geçirilerek yeni baskının bu şekilde hazırlanması,
- ✓ Ünitelerde yer alan etkinlikler öğrencilerin daha çok kendilerinin işi yapmasına olanak verecek şekilde düzenlemesi,
- ✓ Öğrencilerin problem çözme becerilerini tam olarak geliştiremeyen (1 ve 8.) ünitelerin yeniden ele alınarak düzenlenmesi,
- ✓ Kazanımları karşılayamayan 5. Ünitenin bu açıdan ele alınarak eksiklerin giderilmesi,
- ✓ Ders kitabının yeni baskılarında öğrencilere problemlerin çözümünde farklı çözüm yolları oluşturulmasını teşvik edecek etkinliklere yer verilmesi,
- ✓ Yapılacak yeni çalışmalarda öğretmen, öğretmen adayı ve öğrencilerin aynı klonu üzerindeki görüşleri karşılaştırılarak yeni sonuçlara ulaşılması önerilmiştir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKLAR

Açıkgöz, K.Ü. (2007). Aktif Öğrenme 7. Baskı, İzmir Biliş Yayınları.

Akdeniz, A.R., Karamustafaoğlu, M. ve Tekin, S. (2011). Konu Alanı Ders Müfredatı Dersinin Yürütülmesi, X. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Aladağ, E. ve Şahinkaya, N. (2013), Sosyal Bilgiler Ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyal Bilgiler Ve Matematik Derslerinin İlişkilendirilmesine Yönelik Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 21(1), 157-176.

Bak Kibar, Z. (2010). Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Dersinin Uygulamasında Kimya Öğretmen Adaylarının Karşılaştıkları Güçlüklerin Belirlenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi , 4(2)*, 47-68.

De Charmes, R. (1985). Motivation Enhancement in Educational Settings. Ames, R., ve R.Ames (Ed.). Research on Motivation in Education, Orlando, FL: Academic Press, 1, 275-310.

Gazel, A. ve Erol, H. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programındaki Kazanımların Taksonomik Açıdan Değerlendirilmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(2), 202-222.

http:/www.katalog.ktu.edu.tr/ Ders Bilgi Paketi, Erişim tarihi; 20.03.2013.

Kabapınar, Y. ve Ataman, M. (2010). İlköğretim Sosyal Bilgiler (4-5. Sınıf) Programları'ndaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 2(9), 746-756.
Kabapınar, Y. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin 1998 ve 2004 Yılı İlköğretim Programlarına Göre Hazırlanmış Hayat Bilgisi Ders Kitaplarına İlişkin Değerlendirmeleri, *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32. 95-122.
Kabapınar, Y. (2005). Öğrencilerin Gözünden Sosyal Bilgiler Derslerinde Gerçekleştirilen Empati Etkinliklerini Değerlendirmek: Bakalım Öğrenciler Neler Düşünüyor?, *Eğitim Araştırmaları*, 18, 97-114.

Kalem, S. ve Fer, S. (2003). Aktif Öğrenme Modeliyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının Öğrenme, Öğretme ve İletişim Sürecine Etkisi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 433-461.

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

Kaya, R. ve Güven, A. (2012). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarih Konularının İşlenişi ve Tarihin Değeri İle İlgili Görüşleri, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(2), 675-691.

Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Sosyal Bilimler Disiplinlerine ve Disiplinler arası Anlayışa Uygunluğunun Belirlenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(1), 110-139.*

Kılıç, A. ve Seven, S. (2003).Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi. Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Küçükahmet, L. (2003).Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Mentiş Taş, A. (2005) Öğretmen Eğitiminde Aktif Öğrenme, *GÜ Kırşehir Eğitim Fak Dergisi,* 6, 117-184.

Nalçacı, A. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Erzurum Örneği), ***Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(2), 321-335**.
Ocak, G. ve Yurtseven, R. (2009). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi, *Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *12(22)*, *94-109.*

Önal, H. ve Kaya, N. (2006). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarının (4 Ve 5. Sınıf) Değerlendirilmesi*, Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*; 21-37.

Özdemir, Ü., Gürbüztürk, O., Nalçacı, A. ve Ercoşkun, H.(2009). İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programındaki Coğrafya Ünitelerinin İçeriğine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, *Journal of Qafqaz University,* 28, 160-171.

Ulu Kalın, Ö. ve Topkaya, Y.(2009). 9. Sınıf Coğrafya Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu, *1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
Ünlüer, G. ve Yaşar, Ş. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 13(1), 43-57.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:38 ISSN: 2146-9199

TÜRKÇE DERSLERİNDE TİYATRO METİNLERİNİN İŞLEVSELLİĞİ

Yrd. Doç. Dr. Şükran Dilidüzgün
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü
sdilid@yahoo.com

Yrd. Doç. Dr. Nihal Kuyumcu
İstanbul Üniversitesi, Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi
Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Fransızca Anabilim Dalı
nihal.kuyumcu@yahoo.com

Özet

Her metin türü iletişim amacına bağlı olarak farklı dil kullanımlarını örneklendirirken öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için farklı olanaklar sunar. Türkçe ana dili ders kitaplarında da öyküleyici ve bilgilendirici ana başlıkları altında çeşitli metin türleri yer almaktadır. Tiyatro metinleri de bunlardan biridir. Tiyatro içerik olarak konuşma ve eyleme dayanan, düşüncelerin dümdüz sunulmadığı, davranış biçimleriyle seyircinin düşünce kaynaklarına inilen ve doğrudan doğruya insanın kendisiyle ve çevresiyle olan çatışmalarını, sosyal yaşayışını ve sorunlarını konu alan bir sanattır. Tiyatro metinleri karakterleri ve olayları betimleyen, oyuncuların davranışlarını yönlendiren bölümleriyle biçimsel olarak da özgündürler. Dil öğretiminde önemli olan tiyatro metinlerinin içeriksel ve biçimsel özelliklerini çözümleyerek öğrencilerin hem dil becerilerini hem de dünyaya eleştirel olarak bakarak kişilik özelliklerini geliştirici etkinlikler düzenlemektir. Bu nedenle bu çalışmada İlköğretim Türkçe ders kitaplarında bulunan tiyatro metinlerinin bu bağlamda işlevselliğini değerlendirmek için bu metinler üzerine hazırlanan etkinlikler incelenecek daha sonra da tiyatro metinlerine özel etkinlik biçimleri örneklendirilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Tiyatro metinleri, Türkçe öğretimi, metin etkinlikleri.

THE FUNCTINOL USE OF DRAMA SCRIPTS IN TURKISH LANGUAGE TEACHING PROCESS

Abstract

While genres exemplify different language usages, they also presents opportunities to develop language skills. There are different genres in Turkish coursebooks under the headings of narrative and informative, one of which is drama scripts. Drama is an art based on speech and action. İdeas are not stated directly instead they are shaped in the deep thinking of audience via actions/words. Drama subjects the social lives/problems and the conflicts of people between themselves/others in content. They also have a peculiar form with parts describing characters, stage and events and leading players'actions. What is important is to develop activities to improve students' language skills and personality making them looking at the world from different perspectives analysing drama scripts in content and form. This study aims to evaluate the functional use of drama scripts in Turkish coursebooks analysing the activities on them and to propose activities based on the structure of drama scripts.

Key Words: Drama scripts, Turkish language teaching, text activities.

GİRİŞ

Dil öğretiminin temel hedefi, öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2005: 2). İletişim amaçlarına göre seçilen dil öğeleri ve yapıları belli içerik ve yapıda metin türlerini oluştururlar. Dil kullanımı, yani dil öğelerinin anlamları kullanıldıkları metin içindeki işlevleriyle

gerçekleşir. Dil kullanımını öğrenme aslında her iletişim amacını temsil eden metin türlerinin yapılarını içselleştirmeyi gerektirir, bununla beraber öğrencilerin karşılaştıkları her metin türü onlara dil becerilerini geliştirici farklı olanaklar sağlar.

Bu düşünceler doğrultusunda Türkçe Ders kitaplarında öğrencilerin farklı metin türleriyle çalışması hedeflenmiş ve hangi düzeyde hangi metinlerin yer alması gerektiği Türkçe Programında belirtilmiştir. (MEB, 2005: 163). Genelikle öyküleyici ve bilgilendirici olarak iki ana türde ele alınan metinlerden şiir, hikâye, masal, deneme, efsane, sözlü kültür ürünleri (atasözü, bilmece, türkü vs.), mizahi metinler, anı, gezi yazısı, biyografi, tiyatro, haber, münazara türlerinin 6, 7 ve 8. sınıflarda yer alması gerektiği belirtilmiştir. Ancak bu metinlerin ders kitaplarında yer alması kadar öğrencilerin anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini geliştirmeye yönelik olarak bu metinlerin sundukları dilsel ve türsel olanakları işlevsel olarak çözümleyecekleri ve bu doğrultuda yaratıcı anlatma çalışmaları geliştirebilecekleri etkinliklere ihtiyaç vardır.
Türkçe ders kitaplarında tiyatro metinlerine de yer verilmektedir. Lazar (2002) J.L.. Styan'ın "Tiyatro sadece sözcüklerden oluşmaz, aynı zamanda görüntüler ve sesler, hareketsizlik ve eylem, gürültü ve sessizlik, ilişkiler ve tepkilerden oluşmuştur" sözleriyle tiyatroyu her yönden tanımlamaya çalışmıştır. Önemli olan Türkçe derslerinde tiyatro metinlerini oluşturan bütün bileşenlerden yararlanarak farklı dil kullanımlarını, iletişim biçimlerini ve kişisel ilişkileri örneklendiren durumları çözümleyici ve içselleştirici etkinlikler hazırlayabilmektir.

Tiyatro Metinlerinin Biçimsel ve İçeriksel Özellikleri

Tiyatro hayatın aynasıdır. İnsanı anlatır. Bir başka deyişle insanı insanla anlatma sanatıdır. Adına ister dramatik örüntü ve çatışma diyelim, ister olay ya da eylem, her tiyatro yapıtı ana öğe olarak belirli bir olay ya da olaylar zinciri üzerine kurulur. Bu olaylar da insanların eyleme dönüşmüş tutkuları, özlemleri, düşleri ve istemleridir (Özdemir 2002: 347). Tiyatro, konuşma ve eyleme dayanan bir gösteri sanatıdır. İyi bir tiyatro metninin kullandığı dil rafine bir dildir ve oyun dili eylemlere hizmet edecek biçimde en doğru ve en yalın haliyle biçimlendirilir (Çapan, 2000: 17). Oyunda yer alan her eylemin olduğu gibi her sözcüğün bir işlevi vardır ve dil ve eylem birbirine hizmet eder. Birbirlerini açıklar, vurgular, pekiştirir. Tiyatro bazı özellikleriyle öykü ve şiirden farklıdır (Barber 2009: 163). Tiyatro metni okuruna, anlaşılma konusunda bir roman okurundan da daha çok sorumluluk verir. Tiyatro okuru, karakter ya da tiplerin özelliklerini, eylemlerini, oyunun kurgusunu, olay örgüsünü, mekân özelliklerini diyaloglar ve reji notlarından çıkarır. Bu nedenle tiyatro metinleri okuma süreci daha fazla bilişsel eylem ve yaratıcılık gerektiren bir çözümleme sürecidir. Dolayısıyla diyaloglarda söylenenlerden söylenmeyeni anlamayı, seçilen sözcükleri incelemeyi bu nedenle de satır aralarının çok iyi okunmasını gerektirir. Her edebî eserde olduğu gibi tiyatro metninin biçimini dil oluşturur ve dil estetik bir nesnedir. Yazar, yeni bir dünya kurmak için eğretilemelerden yararlanarak, kelimeler arasında alışılmamış bağdaşıklıklar kurarak ve yeni imajlar kullanarak "biçim" öğelerinden yararlanır. Sonuç olarak diyebiliriz ki tiyatro metinlerinde de, dilin poetik fonksiyonu yani estetik fonksiyonu asıl fonksiyondur. Bu nedenle tiyatro metinlerinin çözümlemesinde dil sadece anlamsal bağlamda dilsel kod boyutunda ele alınmayıp içerik ve biçimin kaynaştığı estetik boyutuyla da ele alınmalıdır(Günay, 2003:209) .

Tiyatro metinleri iki açıdan incelenebilir: İçerik ve biçim. Yukarıda da değinildiği gibi eylemlerle bir bütünlük içinde işleyen, sanatsal ve farklı dil kullanımları tiyatro metinlerinin biçimini oluştururken yazarın vermek istediği ileti ise içeriğin temel noktasını oluşturmaktadır. İletinin ortaya çıkarılması oyunun bütünü içinde ne şekilde yer aldığı, nasıl ifade edildiği incelemenin ilk adımını oluşturur. Diyaloglar, dil, kurgu, karakter/tip oluşturma süreçlerinin ana iletiye katkıları ortaya çıkarılır. Oyunun ana izleklerini saptamak, serim, düğüm, çözüm bölümlerini ayırmak ve bu bölümler arasındaki geçişlerin hangi dramatik çatışma noktaları ve karakter ya da tiplerin hangi diyaloglarında ve hareketlerinde gizlenmiş olduğunu belirlemek gerekir. Anlamı oluşturan, değişim ve dönüşümü sağlayan diyaloglar ve bu diyalogların rol kişisinin hareketlerinde ne gibi yansımaları olduğu bulunur.

Oyundaki karakter ya da tiplerin ne şekilde oluşturulduğunu ortaya çıkarmak, tiyatro metni çözümlemesinin bir başka bölümünü oluşturur. Bu noktada bazı sorular sorarak konuyu netleştirebiliriz: Her karakterin ilk göze çarpan gücü ve zayıflığı nelerdir? Her bir karakteri oyunun başlarındaki psikolojik, fiziksel ve ahlaki durumu nedir ve bu durum oyunun sonuna kadar neden ve nasıl değişmiştir? Değişiklik karakterin kendisi yüzünden mi, yoksa tamamen dışsal faktör nedeniyle mi meydana gelmiştir? Oyundaki her bir karakterin fonksiyonu nedir? Karakterin iyi, kötü, kudret, zenginlik, yoksulluk ya da kararsızlık gibi sembolik bir özelliği var mı?" (Aras, 2006:

2). Tüm bu soruların yanıtları soyut olan oyun kişilerinin somut olarak birer canlıya dönüşmesine yardım edecektir. İnsanoğlunun temelde üç boyutu vardır: Bedensel, ruhsal, toplumsal. Karakter canlandırılırken kişinin bu yönlerinin çok iyi tanımlanması gerekir. Karakter ya da tip canlandırılırken kişilik özellikleri betimleme, açıklama ve diyaloglarla eyleme dönüştürülerek verilir. Kişilerin düşünce biçimi, davranış ve edimlerine bağlıdır. Tipleştirmede de karakter yaratmada da kişi çevresinden soyutlanmadan verilir, çünkü insan bir yerde çevresinin ürünüdür. Ancak çevresel etki de eylem içinde eritilerek gösterilir tiyatroda (Özdemir 2002: 353). Karakterin kişiliğinin oluşmasında çevresel faktörler de satır aralarından saptanmalıdır.

Tiyatro Metinlerinin Dil Öğretiminde Kullanılması

Tiyatronun bir eğitim aracı olarak kullanılma fikri Ortaçağa kadar uzanır. Ortaçağda kilise, halkı kendine çekebilmek için ve önemli bulduğu bazı kavramları yerleştirmede tiyatrodan yararlanmıştır. İncil'den alınan hikâyeler canlandırılmış, bu yolla tiyatronun büyüsünden yararlanarak inançların tazelenmesinde etkin bir araç olarak kullanılmıştır. Türkiye'de ise ilk kez Meşrutiyet Döneminde okullarda çocuklarla tiyatro çalışmaları biçiminde ortaya atılmış, 1915 yılında "Mektep Temsilleri Usul-i Tedrisi" başlıklı bir yönetmelik ile programda ders olarak yer alması benimsenmiştir. Ancak daha sonra 1.Dünya Savaşı ve Kurtuluş Savaşı yıllarında güncelliğini yitirmiş, Osmanlı İmparatorluğunun içine düştüğü nedenlerle bu çalışmalar bir türlü rayına oturtulamamıştır (Özerten, 1979: 36).

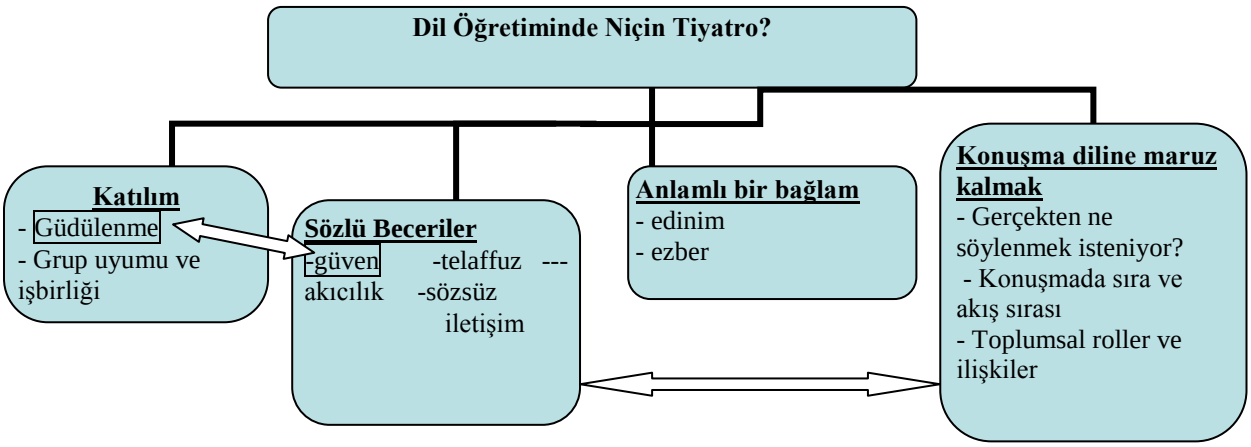
Dil öğretiminin "öğrencileri farklı dil kullanımlarıyla karşılaştırarak farkındalık kazandırma" temel amacı, ana dili olarak Türkçe derslerinde, dili çeşitli durumlarda ve farklı boyutlarda ele alan tiyatro metinlerinde dil-anlam ilişkisini çözümleyen çalışmalarla gerçekleştirilecektir. Bir kitap sayfasında bulunan diyaloglara can verme, sözcüklerle oynama, vurgularla farklı anlam arayışlarına girme öğrencinin kendi dilini keşfedeceği bir süreci de beraberinde getirecektir. Öğrenci bu sayede dilinin incelikleri hakkında da bir farkındalık kazanacaktır. Diğer yandan, İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu sözlerin bir hareket eşliğinde söylenmesinin, yani tiyatro diliyle " tavırların ifadeye uygulanmasının" (Baltacıoğlu, 2006: 102)öğrenmeyi kolaylaştırdığını dile getirir. Sözler entelektüel düzeye ulaşırken hareketler duyulara yönelir. Böylece iki taraflı gerçekleşen öğrenme, hem kalıcı hem de işlevsel olur.

Tamamlanmamış tümceler, tereddütler, aralar ve söz kesmelerle tiyatro diyalogları günlük konuşmaları örneklendirmekle beraber konuşma dilinin katılım sırası ya da olay akışı gibi belli özelliklerini vurgulamak için de kullanılmaktadır. Söylenen sözlerin arkasındaki derin anlamı araştırmak, aslında ne söylenmek istendiğinin diğer olaylarla ilişkilendirilerek çözümlenmesini gerektirir. Tiyatro metinleri sınıf içinde diyalogların farklı vurgularla söylenmesi ve anlam ilişkisi üzerinde çalışmalara olanak tanır. Diğer yandan insanların birbirlerine söyledikleri sözlerden statüleri ve aralarındaki ilişki çözümlenebilmektedir: Mimikler ve vücut dili, birbirleri ile konuşurken aralarındaki mesafe ve göz temasında bulunma kişiler arasındaki ilişkileri belirten diğer unsurlardır. Mekâna, zamana ve sosyal rollere göre kişilerin konuşmalarının nasıl değiştiğini gösteren söylemler sunarlar. Öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirir. Diyalogların okunmasıyla öğrenci konuşmada akıcılığını geliştirecektir. Kozub'un (2000) yaptığı çalışmada okuma tiyatrosunun öğrencilerin sözlü anlatım becerilerini geliştirmesi için olanak sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin hepsinin sınıf içinde eşit ve daha çok konuşmalarına olanak sağladığı için telaffuz çalışmaları için de ortam yaratmaktadır. Tiyatroda söz ve eylem beraber anlam oluşturdukları için tiyatro metinlerinin canlandırılması çalışmasında sözsüz iletişim biçimleri de dil öğretiminde yerini bulacaktır.

Tiyatro metinleri farklı dil kullanımlarını örneklendiren ve öğrencileri farklı bağlamlara maruz bırakan ortamlar yaratırlar. Kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, farklı söyleyişlerin ve anlam inceliklerinin belirlenmesi, anlam olaylarının (anlam daralması, anlam genişlemesi vs.) görülmesi ve tespit edilmesi tiyatro metinleri ile daha kolay bir şekilde gerçekleşir (Altunbay, 2012: 756). Dil öğeleri ve yapıları gerçek anlamlarını bağlam içinde kazandıkları için dil yapay ortamlarla öğrenilmeyecek, gerçek bağlamlar içinde edinilecektir. İnsanoğlu taklit ettiği şeyi öğrenir. Öğrenince ona egemen oluyor, onu kullanabiliyor. "Çocuğun konuşması dili öğrenmesi de taklitle olmaktadır. Tiyatro da öyle. İnsanın çevresi ile eşya ile, başka insanlarla olan karmaşık ilişkiler düzeni içinde nasıl davranacağını, kendi gücünü, karşısındaki insanı nasıl tartıp değerlendirebileceğini, bir güçlük ve çatışma sırasında aklını, bilgisini, yeteneğini nasıl kullanacağını öğrendiği bir yaşam provası oluyor tiyatro." (Kavcar, 2009: 317). Çünkü tiyatro doğrudan doğruya insanın serüvenlerini, kendisiyle ve çevresiyle olan çatışmalarını, sosyal yaşayışını ve sorunlarını, konu alan bir sanattır. Özdemir (2002: 354)'in Durrenmatt'ın sözleriyle belirttiği

gibi konuşan iki kişinin kahve fincanlarının birinde zehir olması gibi belli bir gerilim ve belli bir durum olmadan dramatik konuşma düzeni elde edilemez.

Yukarıdaki açıklamalar doğrultusunda tiyatro metinlerinin dil öğretiminde sağlayacağı katkılar Lazar (2002)'ın sınıflamasından yola çıkılarak Şekil 1. de özetlenmiştir.



Şekil 1. Dil Öğretiminde Tiyatro Metinlerinin Kullanımı (Lazar, 2002: 136)

Eğitimde tiyatro dil becerilerinin zenginleştirilmesi amacıyla kullanıldığı gibi, aynı zamanda öğrencilerin birey olarak hayata bakış açılarının değişmesi ve dünyayı farklı gözlerle görmelerini sağlamak amacıyla da kullanılmaktadır (Altunbay, 2012). Her insan tiyatroda kendini izliyormuş gibi hissettiği ve tiyatroda kendi hayatından izler bulduğu için bireyin kendine eleştirel bir gözle bakmasını ve kendini tarafsız olarak değerlendirip kendi hatalarını ve noksanlıklarını görmesini sağlar. Altunbay (2012)'ın Yalçın ve Aytaş'tan aktardığı gibi tiyatro, toplumsal ve bireysel dayanışmayı, toplumsal sorumlulukları, bireyin kendi kişiliğini korumayı, başkalarının kişiliğine zarar vermemeyi, düşünceleri özgürce uygulamaya sokmayı öğreterek, kişisel gelişime de katkı sağlar. Tiyatro bir grup işidir. Öğrenci bu grup içinde çalışırken bir yandan grubun parçası olurken diğer yandan grubu yönlendiren olur. Demokratik bir ortam sunar. Özgürce düşüncelerini dile getirirken başkalarını dinlemeyi, saygı göstermeyi öğrenir. Gözlem yapar ve gözlemlerini içine girdiği rollere uygular.

Tiyatro metinlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alması ve bu metinler üzerine yaratıcı çalışmalar yapılması öğrencileri güdüleyecektir, çünkü tiyatro çocuk gerçekliği ile uyum sağlamaktadır. Tiyatro çocukların dünyasında vardır. Çocuklar kendilerince karakterler, durum ve öyküler yaratırlar, karakterlere yeni sesler vererek diyaloglar icat ederler. Bunu bazen tek başlarına, kendi kendilerine konuşarak yaparlar bazen de arkadaşlarıyla çeşitli rolleri yaratıp paylaşarak oynarlar. Ortam geliştirilir, tiyatral çatışmalar yaratılır ve çözülür. Tiyatro metinleri çocuğa görelik ilkesini karşıladıklarından çocuklar için yalnızca eğlence ve doğal değildir, duygusal gelişimi, güdüyü ve katılımı arttırdığı görülmektedir (Prescott ve Lewis, 2003). Böylece öğrenciler estetik ve farklı dil kullanımlarını eğlenceli ya da ilgilerini çeken bir ortamda içselleştirerek dilin anlam oluşturmadaki zenginliğinin farkına varacaklar, bu farklı kullanımları anlamlı bir bağlam içinde uygulama fırsatı bulacaklar ve böylece anlama ve anlatma becerilerini de geliştireceklerdir.

Tiyatro metinleriyle en çok yapılan çalışmalardan biri her öğrencinin belli bir karakterin diyalogunu noktalama işaretleri ve iletişim amacını/söylenmek isteneni en iyi ifade edebilecek vurgu, tonlama ve ezgilere dikkat ederek okuduğu okuma tiyatrosudur. Öğrenciler seslerini karakterlerin kişilik özelliklerini yansıtır biçimde kullanmalıdırlar. Okuma tiyatrosu dinleme ve konuşma becerisini geliştirir, güveni arttırır ve isteksiz okuyucuları kitapseverlere dönüştürür (Kozub 2000). Öğrenciler okuma tiyatrosunda aynı zamanda sözcük öğrenimini de geliştirirler. Konuşma diliyle farklı amaçlarla farklı kimselerle konuşma olanağı buldukları gibi okunan tiyatro metinleri kendi tiyatro metinlerini yazmaları için model oluşturur. Okuma tiyatrosu yapmak sözlü okumada sözcük tanımayı da geliştirir. Okuma tiyatrosuna katılma iyi ve kötü okuyucuların birlikte çalışmasına ve akıcılığı geliştirmesine yardımcı olur. Okuma tiyatrosu yöntemi kendi başına aktif çalışmaya olanak sağlıyorsa da

öğrencilerin okuma, yazma ve düşünme becerilerini birleştirmelerine olanak tanıyan kendi tiyatro metinleriyle okuma tiyatrosu yapmaları bu yönteme daha da güç kazandıracaktır. Tiyatro metin çalışmaları bağlamında yapılabilecek diğer bir çalışma da öyküden tiyatro metni oluşturma çalışmasıdır. Bu tip bir çalışma da öğrencilerin karakter, konu, mekân ve yapı bağlamında edebiyat metinlerinin temel görünüşleri hakkında bilgilenmelerini ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlar. Özellikle diyalogları bol, kahramanları ilginç olan öyküler tiyatro metinlerine daha kolay dönüştürülebilir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı Türkçe ders kitaplarında kendilerine yer bulan tiyatro metinlerinin öğrencilerin dil bilgi ve becerilerini geliştirme, yaratıcılıklarını tetikleme, eleştirel bakış açısı kazandırarak dünyayı farklı şekillerde algılama ve esneklik ve hoşgörü kazandırma bağlamında sunduğu olanaklardan ne ölçüde yararlanıldığını saptamaktır. Nitel bir araştırma kapsamında doküman analizi ile gerçekleştirilecek olan araştırmada orta okul düzeyinde Türkçe ders kitaplarında tiyatro metinleri üzerine yapılan etkinlikler belirlenecek, belli kategoriler altında sınıflandırılacak ve yukarıda belirtilen işlevleri bağlamında değerlendirilecektir. Daha sonra konuyla ilgili literatür taranarak dil öğretiminde tiyatro metinlerinin işlevsel kullanımını gerçekleştiren öneri etkinlikler sunulacaktır.

Evren ve Örneklem

Çalışma evrenini orta okul (5., 6., 7., ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinleri üzerine yapılan etkinliklerin oluşturduğu araştırmanın örneklemi seçkisiz nitelik taşıyan basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle oluşturulmuştur. Erişilebilen okullardan elde edilen ders kitaplarında sadece 6. ve 7. sınıf kitaplarında tiyatro metinlerinin olduğu görülmüştür. Üc tane 6. sınıf ve iki tane 7. sınıf kitabından olmak üzere toplam beş ayrı kitaptan beş tiyatro metni üzerine yapılan etkinlikler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Yayınevlerine göre kitaplarda yer alan tiyatro metinleri şöyledir: Kuklacı (6. Sınıf, Evren Yayıncılık), Nasreddin Hoca (6. Sınıf, [Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012a]), İlaç (6.Sınıf, [Bıyıklı ve Öztaş, 2009]), Öyle Denmez (7. Sınıf, [MEB, 2012b]) ve Sonsuzluk Kitabevi (7. Sınıf, [Kapulu ve Karaca, 2008]).

BULGULAR

Türkçe Ders Kitaplarında Tiyatro Metinleri ile Gerçekleştirilen Etkinlikler

Örneklemi oluşturan Türkçe ders kitaplarında tiyatro metinleri üzerine yapılan etkinlikler metni anlama, kelime bilgisi geliştirme, konuşma ve yazma ana başlıkları altında sınıflandırılabilmiştir. Metni anlama çalışmaları tiyatro metinlerine göre Tablo 1 de belirtilmiştir.

Tablo 1: Tiyatro Metinlerini Anlama Çalışmaları

Metni Anlama Çalışmaları	**Kuklacı**	**Nasrettin Hoca**	**İlaç**	**Öyle Denmez**	**Sonsuzluk Kitabevi**
1. Okuma tiyatrosu yöntemiyle okuma	X	X	X	X	X
2. Metni drama ettirme/canlandırma	X	X	X	X	X
3. Olay, yer, zaman ve şahıs kadrosunu bulma	X	X	X	X	X
4. Metinle ilgili soruları yanıtlama	X	X	X	X	X
5. Konu, ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma	X	X			
6. Metni özetleme	X		X		
7. Başlık ile içeriği değerlendirme/başlık bulma	X		X	X	
8.Metni devam ettirme		X			X
9. Karakterleri karşılaştırma				X	
10. Söz sanatlarının anlama katkısını tartışma			X		X
11. Sebep-sonuç, amaç-sonuç cümlelerini bulma	X		X		
12. Metin tür ve içeriğini belirten kavram haritası				X	
13. Vurgu/tonlama çalışmaları, noktalama işaretleri			X		X

14. Konuşmaları biçim, içerik, tarz olarak değerlendirme					X
15. Giriş, Gelişme ve Sonuç bölümlerini bulma		X			
16. Kendilerini karakterlerden birinin yerine koyma		X			
17. Siz olsaydınız ne söylerdiniz?		X			
18. Kalıplaşmış sözlerin anlamlarını irdeleme		X			
19. Anlatıcının kaçıncı kişi olduğu		X			

Okuma tiyatrosu yöntemiyle okuma ve canlandırma temel alınan etkinlikler arasında gelmekle beraber olay, yer, zaman ve şahıs kadrosunu bulma ve metinle ilgili soruları cevaplama etkinlikleri kitaptaki hemen her metin türüyle yapılan etkinliklerdir. Konu, ana fikir ve yardımcı fikirleri bulma etkinliği düşünce metinleri için geçerlidir, metni özetleme ve başlık ile içeriği sorgulama da yine tek başına tiyatro metnine özgü etkinlikler sayılmayacaklardır. Yaratıcı olarak metni devam ettirme yalnızca iki metinde gerçekleştirilmiştir. Önermeler arasındaki ilişkiler belli tümcelerle yerel bağlamda bağlaçların işlevlerini irdelemekle ele alınmıştır. Tiyatro metinlerinde karakterler davranış ve sözlerle yaratılır, bu nedenle karakterlerin karşılaştırılmasının yalnızca bir metinde ele alınması yetersizdir. Aynı şekilde metindeki karakterlerin iletişime başlayışı, hitapları, nezaket kuralları, konuşulanların amaca uygunluğu, kahramanların birbirlerine karşı tutumları ve sona erdiriş biçimleri 14. maddede yalnızca bir metinde ele alınmıştır. "Tiyatro konuşma ve eyleme dayanır" gerçeğinin vurgu, tonlama ve noktalama işaretlerine uyarak okuma çalışmalarının yalnızca iki metinde ele alınmasıyla önemsenmediği gözlemlenmektedir. Tiyatro tür bilgisi yalnızca bir metinde tiyatro tür ve içeriğini gösteren kavram haritasıyla verilmeye çalışılmıştır. Tiyatro metinlerinden yola çıkarak tür, dil ve düşünce geliştirme çalışmaları "İlaç" başlıklı metinde metindeki duygu ve düşünceleri yorumlama becerisini geliştirmek için kendini kahramanın yerine koyma, metindeki olayların başlangıcının, gelişiminin ve sonucunun nasıl oluşturulduğunun anlaşılması için "siz olsaydınız burada ne söylerdiniz?" etkinliği ve biçimsel olarak anlatıcının sorgulandığı ve tiyatro metninin bölümlendiği etkinliklerle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Tiyatro Metinleriyle Sözcük Çalışmaları

Sözcük çalışmaları	**Kuklacı Hoca**	**Nasrettin**	**İlaç**	**Öyle Denmez**	**Sonsuzluk Kitabevi**
1.Kelime/kelime gruplarının anlamlarını tahmin	X	X	X	X	X
2. Cümleleri/konuşmaları sözcüklerle doldurma		X	X	X	X
3.Tiyatro kavramları ile ilgili bulmaca		X			
4. Deyimleri anlamlarıyla eşleştirme/sözlükten		X	X		
5. Günlük kullanımları durumlarla karşılaştırma			X		
6. Kelime bulmacası		X	X		
7. Verilen 5 kelimeden olay, dörtlük vs. yazma		X			

Tiyatro metninden yola çıkarak sözcük öğretimi çalışmalarında diğer metin türlerinden farklı bir yol izlenmemiştir. Tablo 2'de görüldüğü gibi kelimelerin anlamlarını tahmin etme, sözcüklerle metin dışından verilen cümleleri doldurma, sözlükten deyimlerin anlamlarını bulma, metin dışından durumları günlük kullanımlarla karşılaştırma, kelime bulmacası doldurma ve verilen sözcüklerden yeni metin oluşturma gibi etkinlikler sözcüklerin tiyatro metninin anlamını/duygusunu oluşturmadaki işlevlerinin ve özellikle seçilme nedenlerinin irdelenemeyeceği etkinliklerdir. Yukarıda da belirtildiği gibi tiyatro metinlerinde sözcükler sadece temel anlamlarıyla değil metindeki estetik boyutlarıyla ele alınmalıdır.

Tablo 3: Tiyatro Metinleriyle Konuşma Becerisi Geliştirme Etkinlikleri

Konuşma etkinlikleri	**Kuklacı Hoca**	**Nasrettin**	**İlaç**	**Öyle Denmez**	**Sonsuzluk Kitabevi**
1. Bir sözden yola çıkarak konuşma	X				

2. Münazara	X			
3. Kulaktan kulağa/algı farklılıklarının nedenleri			X	
4. Adres sorma/kutlama vb. hazırlıksız konuşma				X
5. Fıkraları karşılıklı konuşmalara döndürme		X		
6. Kuklalar yardımıyla fıkralar anlatma		X		
7. Fıkralardaki karakterler yerine geçme, canlandırma		X		

Tablo 3'te tiyatro metinleriyle yapılan konuşma etkinlikleri incelendiğinde tiyatro metnindeki tümcelerin, ifadelerin anlam oluşturmada nasıl sesletilmesi gerektiği üzerinde durulmadığı görülmektedir. Tiyatro metninin anlamı oluşturulurken hangi tümcelere nasıl yanıt verildiği, konuşmalardan karakterler arasındaki ilişkilerin nasıl çözümlenebileceği gibi okunan tiyatro metni üzerine yapılandırılmış etkinlik olmadığı görülmektedir. Bir sözden yola çıkarak konuşma, münazara, konuşmadaki algı farklılıklarının nedenlerini araştırma, fıkraları karşılıklı konuşmalara döndürme ve fıkralardaki karakterleri canlandırma gibi etkinlikler konuşma becerisinin geliştirilmesi için yararlıdır, ancak konuşmayı temel alan bir nitelik taşıyan tiyatro metinlerinin sunduğu olanaklardan yararlanılarak oluşturulmamışlardır, yani çıkış noktalarını ders kitabında yer alan tiyatro metninden almamışlardır.

Tablo 4: Tiyatro Metinleriyle Yazma Etkinlikleri

Yazma etkinlikleri	**Kuklacı**	**Nasrettin Hoca**	**İlaç**	**Öyle Denmez**	**Sonsuzluk Kitabevi**
1. Verilen sözcüklerle belli bir temada hikaye	X				
2. Görseldeki bir kişiyi betimleme		X			
3. Tiyatro metnini hikâye türünde yazma		X			
4. (Karagöz ve Hacivatı kullanarak) iletişimsizliği örneklendiren bir tiyatro/yazı yazma.			X	X	
5. Süreç odaklı yazma ile bir düşünce yazısı					X
6. Komik bir olayı tiyatro biçiminde yazma			X		
7. Günümüzden bir olayı Karagöz ve Hacivat'ın ağzından anlatma			X		

Tablo 4'te ders kitaplarında tiyatro metinleri üzerine yapılan yazma etkinliklerinde metinden yola çıkılan etkinlikler olmadığı görülmektedir. Metinde boş bırakılan satırları doldurma, sahneyi betimleme, karakterler arasındaki ilişkileri çözümleyici yazma etkinlikleri yapma gibi çalışılan tiyatro metninin nasıl oluşturulduğunu irdeleyen etkinliklerin olmadığı görülmektedir. Bunu yanı sıra tiyatro metnindeki konuyu kullanarak görseldeki bir kişiyi betimleme, tiyatro metnini hikâyeye dönüştürme, temasından yola çıkarak farklı tiyatro metinleri yazma gibi metne dayalı üretme çalışmaları olduğu gibi verilen sözcüklerle bir temada hikâye yazma ya da süreç odaklı yazma ile bir düşünce yazısı oluşturma gibi tiyatro metni ile bağlantılı olmayan yazma etkinlikleri de vardır.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Görüldüğü gibi Türkçe ders kitaplarında tiyatro metinleriyle yapılan çalışmalar bu metinlerden yola çıkarak tiyatro metinlerinin biçimsel ve içeriksel özelliklerini yansıtıcı ve dil-anlam ilişkisini çözümleyici yeterlilikte değildir. İletiye katkı sağlayan diyaloglar, karakter özellikleri sorgulanmamış, bölümler arası geçişleri sağlayan çatışma noktaları/diyaloglar/eylemler saptanarak kurgu çözümlenmemiştir. Metin boyunca karakterlerin değişimlerini ve nedenlerini gösteren söz ve eylemler belirlenmemiştir. Konuşma diline özgü kullanımlar, bağlama göre değişen konuşmalar, farklı vurgularla değişen anlamlar ve karakterler arasındaki mesafeyi gösteren belirleyiciler gibi tiyatro metinlerinde sözle anlam oluşturmada kullanılan teknikler ve anlam olayları irdelenmemiştir. Özelikle tiyatro metnine özgü olarak sözlü anlatım becerilerini geliştirmede tiyatro metninden yola çıkarak doğaçlamalar yapma, farklı işlevlere gelecek şekilde konuşmaları seslendirme gibi tiyatro metinlerinin sağlayacağı olanaklardan yararlanılmamıştır. Tiyatro metninin nasıl oluşturulduğunu açığa çıkaracak eksik diyalogları doldurma, verilen sahneyi devam ettirme, söylenenleri farklı şekilde ifade ettiğinde anlama olan etkisini gözlemleme gibi yazma etkinliklerine de yer verilmemiştir. Kısaca, tiyatro metinlerinde

anlam oluşturmak diğer metinlerden farklıdır, önemli olan bu metinlerde anlamın nasıl oluşturulduğu ve nasıl ifade edildiğini açığa çıkaran etkinlikler üretmektir. Dilidüzgün (2011)'ün belirttiği gibi "Bir metin üzerine hazırlanan çözümleme ve anlama etkinliklerinin biçimi ve içeriği, o metnin türünü yansıtıcı nitelikte olmalıdır."

Bu düşünceler bağlamında öğrencilerin dil bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için tiyatro metinlerinin sunduğu olanaklardan yararlanabilecekleri ve tiyatro metinlerinin türsel ve yapısal özelliklerini vurgulayan aşağıdaki gibi etkinliklerin Türkçe ders kitaplarında yer almasının saptanan yetersizlikleri gidermek için katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Önerilen etkinlikler tiyatro metinlerinin biçimsel ve içeriksel özelliklerini çözümleme çalışmaları, tiyatro metinlerinden yola çıkarak üretim çalışmaları (sözlü anlatım-yazılı anlatım), yaratıcı çalışmalar ve kişilik geliştirme çalışmaları başlıkları altında ele alınmıştır.

1.Tiyatro metinlerinin biçimsel ve içeriksel özelliklerini çözümleme etkinlikleri:

E1. Okuduğunuz tiyatro metninde hangi görüntü ve sesleri, hareketsizlik ve eylemleri, gürültü ve sessizliği hayal edebiliyorsunuz? Buna göre tiyatro metninize reji notları ekleyebilirsiniz.

E2. Tiyatro metninde altı çizili diyalogları/sözcükleri değiştirerek tekrar yazınız. Anlam nasıl değişti? Yazar bu sözcükleri niçin seçmiştir?

E3. Konuşmalarda bırakılan boşlukları verilen tümcelerle eşleştiriniz ya da kendi sözcüklerinizle doldurunuz. Boşlukları doldururken size yardımcı olan bağlantıları açıklayınız.

E4. Verilen dört diyalogu metindeki hangi karakter, metnin neresinde söylemiş olabilir?

E5. Diyaloglardaki bazı sözcüklerin ezgisini değiştirerek söyleyiniz. Anlam nasıl değişiyor?

E6. Tiyatro metnindeki her bir karakterin konuşmalarını ve eylemlerini farklı renkli kalemle çiziniz ve şu sorulara yanıt arayınız:

- Karakterler kimlerdir? Aşağıdaki tabloyu karakterlere göre doldurunuz.

Karakter	Yaşı	Bedensel özellikleri	Ruhsal özellikleri	Toplumsal özellikleri

- Aralarındaki ilişki nasıldır?
- Karakterler birbirleri hakkında nasıl düşünürler?
- Karakterler sahnede nasıl hareket ediyor olabilirler?
- Karakterlerin sesleri nasıldır?

E7. Konuşmalara göre reji notlarını tamamlayınız. Örn: (*Dışarıdan bir gürültü kopar*) *Elin kırılsın inşallah. Yine kim bilir neleri devirdin kız?*

E8. Metindeki farklı karakterler kontrolü ve konuşmadaki üstünlükleri nasıl/hangi sözlerle sağlıyor? Konuşmada bunlar başka nasıl ifade edilebilir?

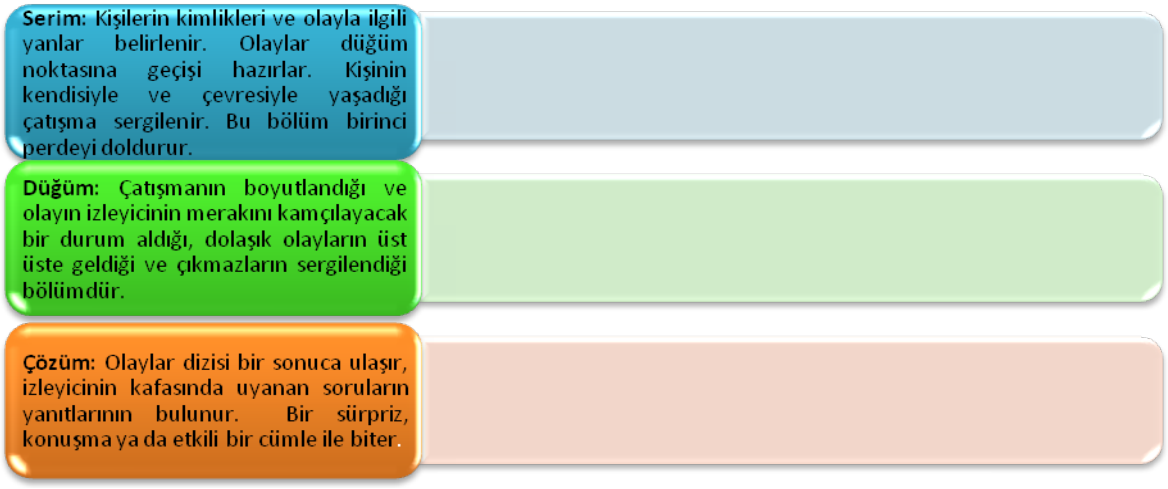
E9. Altı çizili diyaloglarda hangi dil işlevlerinin (özür, tehdit, vaat vs.) gerçekleştirildiğine karar veriniz.

E10. (Öğrenciler gruplara ayrılarak her birine tiyatro metninin bir parçası verilir)

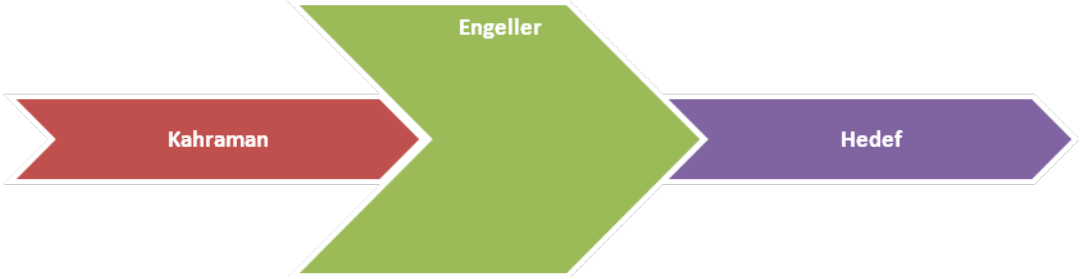
- Metnin size verilen bölümü için beş soru hazırlayınız. Bölümünüzü canlandırınız ya da kaydediniz.
- (Tüm gruplar bölümlerini canlandırır/dinletir.) Arkadaşlarınızın canlandırdığı/kaydettiği metnin bölümüyle ilgili hazırladıkları beş soruyu yanıtlayınız.
- Sizdeki tiyatro metninin bölümünü arkadaşlarınızla birleştirerek metnin bütününü oluşturunuz.
- Grupların canlandırdığı/kaydettiği metin bölümlerinde aynı karakterlerin farklı gruplarca davranış/ses/kişilik özellikleri bağlamında farklı canlandırılıp canlandırılmadığını tartışınız ve metindeki eylem ve sözcüklerden yola çıkarak nasıl canlandırılması gerektiğine ve hangi grubun bunu en iyi yansıttığına karar veriniz.

E11. (Tiyatro metninin ana düşüncesini ifade eden bazı alıntılar öğrencilere verilir.) Verilen diyalogların metnin bütünlüğü içindeki anlamlarını ve önemini tartışınız.

E12. Aşağıda tiyatro metnini oluşturan bölümler ve içerikleri verilmiştir. Bu bilgilere göre metninizi bölümlere ayırınız ve bu içeriklerin okuduğunuz tiyatro metninde nasıl gerçekleştirildiğini saptayınız.



E13. Aşağıdaki tabloyu okuduğunuz tiyatro metnine göre doldurunuz.



E.16. (Her kahramanın replikleri kesilir, gruplandırılır ve bir öğrenciye/gruba verilir.) Size verilen kahramanın konuşmalarını diğer arkadaşlarınıza verilen kahramanın/kahramanların konuşmalarıyla bir bütünlük yaratacak şekilde sıraya diziniz.

E. Oyunu sözcükleri kullanmadan jest ve mimikleri kullanarak oynayınız. (Böylece oyunun sözcük dışı öğeleri daha belirginleşir.)

2. Tiyatro Metinlerinden Yola Çıkarak Üretim Çalışmaları

2.1.Sözlü Anlatım

E1. Oyuna yeni bir karakter olarak girin ve sonunu değiştirmeye çalışın.

E2. Karakterlerin cinsiyetinin/huyunun değiştiğini varsayarak olayın nasıl gelişebileceğini tartışınız. (Pamuk Prenses Prens olursa ya da peri unutup Sindirella'ya 12 de dönmesi gerektiğini söylemezse ne olur.)

E3. (İki kişilik bir tiyatro metni öğrencilere ikili gruplar halinde dağıtılır ve çalışma aşama aşama gerçekleştirilir.) I. Kendi repliğinizi sesli okuyunuz. II. Kendi repliğinizi ezgi, yüz ifadesi ve beden hareketleri eşliğinde okuyunuz. III. Kendi rolünüzü okurken ayağa kalkarak karakterlerin davranacağı şekilde hareket ediniz. IV. Metinlere bakmadan kendi sözcüklerinizle oynamaya çalışınız.

E4. Size verilen oyunun ilk birkaç sahnesinin özetiyle tutarlı olacak şekilde metni tamamlayın.

E5. Oyunu karakterlerin duygularını vurgulayarak (abartılı ses tonuyla oynama –üzgün ise aşırı üzgün, neşeli ise aşırı coşkulu) metni okuyunuz.

2.2. Yazılı Anlatım

E1. Reji notlarına bakarak sahnenin tasvirini yapınız.

E2. Tiyatro metni yapılmış bir anlatı metni ile tiyatro metnini biçimsel ve içeriksel açıdan karşılaştırınız. (Örneğin; Nasreddin Hocanın fıkralarından oluşturulmuş oyun metinlerini fıkralarıyla karşılaştırmak)

E3. Bir fıkra/öykü/anı türünün tiyatro metnine çevirerek yazınız.

E4. Tiyatro metninde eksik bırakılan diyalogları doldurunuz ve metinle karşılaştırınız.

E5. Tiyatro metninden bir kahramanı seçerek arkadaşınız seçtiği diğer kahramana onun ağzından mektup yazınız. Arkadaşınız da bu mektubu yanıtlasın.

E6. Okuduğunuz tiyatro metnini sahneleseniz nasıl bir dekor ve her bir karakter için nasıl bir kostüm ve makyaj tasarlayacağınızı belirten bir betimleme yazınız. Metindeki kavram, olay ve ilişkilerden yola çıkarak aşağıdaki tabloyu doldurunuz.

Kostümler	Dekor Tasarım	Işıklandırma
Müzik	Sahne aksesuarları	Hareketler

E7. (İki karakterin yer aldığı bir tiyatro bölümünde bir gruba yalnızca bir karakterin konuşmaları diğerine ise diğer karakterin konuşmaları verilir.) Size verilen tiyatro metnini diğer grubun söylediği repliklerle tamamlayarak metnin bütününe ulaşınız.

E8. Tiyatro metnindeki dönüm noktası kaldırılsa metin nasıl devam eder? Dönüm noktasına konan daha vurucu ya da daha az vurucu olaylar hayal ediniz, oyunun seyri nasıl gelişir?

E9. Metni size söylenen farklı sonlarla (mutlu son, mutsuz son ya da sürpriz son) bitiriniz.

3. Yaratıcı Çalışmalar:

E1. Bir oyun metni yazınız.

-Karakterlerinizin/tiplerinizin bedensel, ruhsal ve toplumsal özelliklerini belirtiniz.
- Olayın geçtiği yeri tasarlayınız.
- Olay örgünü oluşturun ve çatışma noktalarını bir şema halinde belirtiniz.
- Bu bilgilerden yola çıkarak bir sinopsis yazınız.
- Tiplere ait diyalogları oluşturunuz.

E2. Size verilen rol kartlarını inceleyiniz ve diğer arkadaşlarınızla eşleşerek rolünüzün gerektirdiği diyalogları oluşturarak canlandırınız. Diğer öğrenciler sizin nerede olduğunuzu ve eşinizle olan ilişkinizi tahmin etsinler.

E3. Bir dekorun parçaları olduğu söylenen nesnelerden (bir zarf, sarılmış bir hediye paketi, bir gazete haberi, bir oyuncak, gözlük, fotoğraflar) yola çıkarak oyunda kimler olacağını ve ne gibi olaylar geçeceğini tahmin ediniz ve bir tiyatro sahnesi yazınız.

E4. Size verilen diyalogları konuşma dilinin özellikleri doğrultusunda (Özbek [1998] tarafından belirtilen [akt. Dilidüzgün 2010, 79]) söylem belirleyicileri (söylem bölümleri belirleyicileri [tamam vb], bağlaçlar [ama vb.], boşluk doldurucu sözcükler [şey vb.], duraksama belirleyicileri [Eee vb.], konuşmacının düşüncelerini toplamaya çalıştığını işaret eden belirleyiciler [neyse vb.], uzlaşım belirleyicileri [aslında, işte vb.], akıcılık belirleyicileri [ondan sonra vb.] konuşma dilinde kalıplaşmış deyişler [biliyor musun vb.]) ekleyerek okuyunuz.

E5. Size verilen tiyatro metninin bir bölümünü canlandırırken hangi vücut hareketlerini ve eylemleri (ellerinizi nasıl kullanacağınız, birbirleriyle temas edip etmeyeceğiniz, ayakta ya da oturuyor olmanız, nerede duracağınız) yapacağınıza karar veriniz.

E6. Size verilen tiyatro metnindeki karakterlerden birinin biyografisini yazınız.

E7. Okuduğunuz tiyatro metni ile ilgili bir poster ya da reklam hazırlayınız.

4. Kişilik Geliştirme Çalışmaları

E1. Çevrenizde metinde geçen olaya benzer bir olayla karşılaştınız mı? Olayların sonuçları metinde ve çevrenizdeki olayla aynı mıydı?

E2. Okuduğunuz tiyatro metnindeki karakterler arasındaki ilişkileri tartışın. Hangisi size daha yakın geliyor, neden?

E3. Tiyatro metninin temasını/konusunu deneyimlerinizle ilişkilendirerek tartışınız. Çatışmaların nereden kaynaklandığı ve nasıl çözülebileceği konusunda düşüncelerinizi söyleyiniz.

E4. Tiyatro metninde sözlerle ya da eylemlerle açıkça ya da örtülü olarak ifade edilen değerleri ve bakış açılarını tartışınız.

E5. Tiyatro metninde çeşitli toplumsal rollerde (örneğin; kadın-erkek) kullanılan sözcükleri belirleyerek metne yansıtılan toplumsal cinsiyet ya da statü ile ilgili kavramları irdeleyiniz.

Tiyatro insanı, insana özel söz ve eylemlerle anlatır. Gerçekler dilde saklıdır, dil estetik boyutta anlam oluşturmak için kullanılır. Bu nedenle tiyatro metinlerinde içeriğe ulaşmak için sözcüklerin/diyalogların anlamları çok iyi ilişkilendirilmeli ve irdelenmelidir. Ayrıca sözlü dilin farklı bağlamlarda kullanımlarını örneklendirerek sözlü anlatım becerilerini geliştirmek için de ortam hazırlar. Tiyatro metinlerinde farklı ancak kendinin de her an karşılaşabileceği yaşam durumları ve kişilerle karşılaştırılır okur, hayata karşı hazırlanır sanki. Tiyatro metinleri karşılaşılan durumlara alternatifler üretilebilecek yaratıcı çalışmalar yapmayı olanaklı kılar. Bu nedenle Türkçe derslerinde tiyatro metinlerini her yönüyle ele alan ve tiyatro metinlerinin sunduğu olanakları uygulamaya sokabilecek, tiyatro metinlerine özgü, yukarıda örnekleri verilen etkinliklerin gerçekleştirilmesi ve geliştirilmesi gerektiğine inanılmaktadır.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Altunbay, M. (2012). Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı. *Turkish Studies*, Volume 7(4), Fall 2012, 747-760

Aras, P. (2006) Oyunculukta Metin Çözümlemesi ve Rol Yorumu, *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, Sayı 9. 10.01.2013 tarihinde http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/gsfd/article/view/3173 adresinden alınmıştır.

Baltacıoğlu İ. H. (2006). *Tiyatro Nedir?* İstanbul: Mitos Boyut Yay.

Barber, N. & Croft, S. (2009). *Essentials KS3 English Coursebook*. London: Lonsdale.

Bıyıklı, H. ve Öztaş, Y. (2009). *6.Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Doku Yayıncılık.

Çapan, C. (2000). *Değişen Tiyatro*. İstanbul: Metis Yayınları.

Dilidüzgün, Ş. (2010). *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi- Uygulamalı Bir Yaklaşım*. İstanbul: Morpa.

Dilidüzgün, Ş.(2011), İlköğretim Türkçe Metin Çalışmalarında Metin Türü Farkındalığı. Bulunduğu eser: Uzun, G. L. ve Bozkurt, Ü. (Ed.) *Theoritical and Applied Researches on Turkish Language Teaching* (ss. 459-476). Essen: Die Blau Eule Yayınevi.

Günay, D. (2003). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

Kapulu, A. ve Karaca, A. (2008). *7.Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Koza Yayıncılık.

Karabıyık, F. (2011). *İlköğretim Türkçe 6. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık ve Basım San. Tic. AŞ.

Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2009). *Yazılı ve Sözlü Anlatım* (7.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Kozub, R. (2000, May 16). *Reader's Theater and Its Affect on Oral Language Fluency*, San Diego State University, TE634. 15.01.2013 tarihinde http://www.readingonline.org/ adresinden alınmıştır.

Lazar, G. (2002). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. (Seventh printing). Cambridge: Cambridge University Press.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar).* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012a). *İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Semih Ofset.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012b). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık ve Tan. Hiz. Ltd. Şti.

Özdemir, E. (2002).*Yazınsal Türler* (5. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.

Özertem, T. (1979). *Türkiye'de Çocuk Tiyatroları Çalışmaları*. Ankara: T.C.Kültür Bakanlığı Yayınları.

Prescott, J, O. & Lewis, M. (2003). The power of Reader's Theater. *Instructor*, 153202200, Jan2003, Cilt 112, Sayı 5, 1-7.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:39 ISSN: 2146-9199

MESLEK LİSELERİNDEKİ PROGRAMLAMA TEMELLERİ DERSİ PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Merve Yıldız
Zeynep Salih Alp Kız Teknik ve Meslek Lisesi
merve_ozden@hotmail.com

Prof. Dr. Zeki Kaya
Gazi Üniversitesi,
zkaya@gazi.edu.tr

Özet

Bu araştırmada; Meslek Liseleri Bilişim Teknolojileri Alanında okutulmakta olan Programlama Temelleri dersi öğretim programının, bu dersi okutan öğretmen ve öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi yapılmıştır. Meslek Liselerinde 2011-2012 eğitim öğretim yılındaki görev yapan ve Programlama Temelleri dersini okutan öğretmenlerin ve öğrencilerinin, Programlama Temelleri dersi öğretim programı hakkındaki görüşlerini ortaya koyabilmek amacıyla, programın hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme etkinliklerine yönelik sorulardan oluşan anket hazırlanmıştır. Araştırmanın evrenini Ankara ilinde bulunan Meslek Liseleri Bilişim Teknolojileri Alanında Programlama Temelleri dersini okutan öğretmenler ve öğrencileri oluşturmaktadır. Anket 51 öğretmen ve 338 öğrenciye uygulanmıştır. Cevaplanan anketlerin tamamı analize uygun bulunmuş ve araştırma kapsamında SPSS 20 bilgisayar sisteminde çözümlenmiş; verilerin frekans, yüzde, standart sapma ve ortalamaları hesaplanarak, tabloları oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin modüllerde yeterince örneğe yer verilmediği ve programdaki hedeflerin öğrenci zihinsel gelişimine uygun olmadığı görüşünde oldukları ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin tüm boyutlara daha çok katılıyorum şeklinde cevap verdikleri ortaya çıkmıştır. En kısa sürede laboratuvar imkanlarının ve kaynak modüllerin yenilenmesi çalışmaları hızlandırılmalıdır.

Anahtar Kelimeler: eğitim, meslek lisesi, programlama temelleri dersi, program değerlendirme

PROGRAMMING PRIMITIVES COURSES CURRICULUM EVALUATION IN VOCATIONAL HIGH SCHOOL

Abstract

In this research, the evaluation of Programming Primitives course cirriculum in terms of the teachers' and their students' opinions giving that course at Informatics Technologies Field of Vocational High Schools has been examined. The questionnaires which consisting of the questions about the cirriculum's aim, content, learning-teaching process and the evaluation activities has been carried to put forth the opinions of the teachers and students about the Programming Primitives course cirriculum. The teachers working and giving the course in 2011-2012 academic year in Informatics Technologies Field of Vocational High Schools and their students have participated in this study. The questionnaires has been applied to 53 teachers and 350 students in these schools. Because all of the questionnaries have been analysed as frequency and percentage via the statical analysis programme which were called as SPSS 20 (Statistical Package for the Social Sciences).Result of the study of teachers' modules have not been provided enough examples of the opinion that they have emerged and accordance with the mental development of the student teachers did not consider the program has been revealed that the targets and accordance with the mental development of the student teachers did not consider the program has been revealed that the targets. I agree with all of the students replied that they appeared more dimensions. As soon as the renovation of laboratory facilities, and resource modules work should be accelerated.

Keywords: education, vocational high school, Programming Primitives course, Curriculum evaluation

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:39 ISSN: 2146-9199

GİRİŞ

Eğitim birçok bilim adamı tarafından değişik şekillerde tanımlanmıştır. İlk defa Dewey, eğitim sürecinin içine eğilmiş orada ne olup bittiğini düşünmüş ve eğitimi "yaşantıların yeniden örgütlenmesi ya da yenilenmesi" olarak tanımlamıştır (Güneş, 2002).

Bireyin eğitimi, doğduğu andan başlayarak ölüm anına kadar devam eder. Çocuk dünyaya gelir gelmez eğitim sürecine girer; zamanla yürümeyi, konuşmayı ve değişik hareketleri öğrenir, aile ortamında toplum ve aile ile ilgili davranış şekillerini kazanır, ardından ilk ve orta öğretime; imkanları yeterli ise yüksek öğretime devam eder. Hayata atılan birey toplumun değişik katmanlarında görev alır. Bir taraftan yeni yaşantılar kazanıp değişik davranış şekilleri geliştirirken, diğer taraftan insanlara hayat boyunca kazandığı bilgi ve birikimini aktarır. Bu öğrenme-öğretme süreci bireyin ölümüne kadar devam eder (Ertürk, 1972).

İnsanın hayatı boyunca sürecek olan bu eğitimin daha kaliteli olması için eğitim hizmetinin de daha kaliteli olması gerekir. Bu amaçla çevre şartlarının kontrol altına alınıp, düzenlenmesi gerekmektedir. Eğitimde çevre şartlarının kontrol altına alınıp, düzenlenmesi gereksinimi, bizi etkili ve verimli bir eğitim için planlı olmaya zorlar. Planlı bir şekilde eğitim hizmetinin organizasyonu eğitim programlarının hazırlanmasını gerektirir.
Bilişim teknolojileri sektörü, küresel düzeyde hızla değişen pazar ve rekabet koşulları nedeni ile sürekli ve dinamik bir gelişim içindedir. Bu özellikleri nedeni ile bilişim teknolojileri sektörü, stratejik bir sanayi olarak ülkelerin yakın ilgisini çekmekte ve bu sektör için devletler tarafından özel planlamalar yapılmaktadır. Özellikle hızla küreselleşmekte olan bu sektörde rekabet büyük yoğunluk kazanmakta ve sanayileşmiş ülkeler bu sektörün korunması ve rekabet gücünün geliştirilmesi için özel politikalar uygulamaktadır.

Bilişim teknolojileri alanında yer alan dallarda, sektörün ihtiyaçları, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda gerekli olan mesleki yeterlikleri kazandıran nitelikli meslek elemanlarını yetiştirmek amaçlanmaktadır.

Bilişim Teknolojileri Bölümü ortak alan derslerinden Programlama Temelleri, alanın temelini oluşturan yazılım bilgisinin, programlama mantığının öğrencilere verilmeye başlandığı bir derstir.
Yaşamakta olduğumuz bilgi çağında artık bilgiyi ezberleyen bireylere değil, bilgiye ulaşabilen, bilgiyi kullanabilen ve yaratıcı düşünen bireylere ihtiyaç vardır.

Bu açıdan bakıldığında bilgi toplumunda yaşayan ve yetişen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, değerlendirme, sunma, aktarma ile gelişen teknolojileri kullanabilme becerisine sahip olmalarını, eleştirel düşünme, problem çözme, grupla çalışma gibi yeterliliklerle donatılmaları gerekli olmaktadır.

Programlama Temelleri dersi programlamanın temeli olan kodlama öncesi hazırlık, basit kodlar, kontrol deyimleri ve alt programlarla ile ilgili konularda gerekli bilgilerin verildiği derstir. Bu ders ile öğrenciye; programlama ile ilgili temel kavramları tanıyarak kodlama öncesi hazırlıkları yapabilme, basit kodlar yazabilme, kontrol deyimlerini kullanabilme ve alt programlarla çalışma yeterliklerinin kazandırılması amaçlanmaktadır. Algoritma mantığı, problem çözme mantığının kazandırılmaya çalışıldığı bu ders ile, bir bilişim teknolojileri bölümü öğrencisinin, bir bilişim teknolojileri bölümünden mezun kişinin en büyük ihtiyacı olan bilgiler verilmeye çalışılmaktadır.

Programlama Temelleri dersi Mesleki ve Teknik Liselerde 10. sınıfta okutulması zorunlu, tüm bölümlerin ortak derslerinden biridir. Bu dersi yürüten öğretmenlerden, okul yönetici ve bu dersi alan öğrencilerden bir takım sorunların olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu sebeple Meslek Liselerindeki Bilişim Teknolojileri Bölümü Programlama Temelleri dersi programının, hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerindeki sorunların neler olabileceği ve ne gibi çözüm önerileri getirebileceği hakkında araştırma yapma düşüncesi oluşmuştur.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Meslek Liselerindeki Programlama Temelleri dersi programının, hedefler, içerik, öğretme-öğrenme süreçleri ve değerlendirme öğelerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya koymak; bu görüşler doğrultusunda genel bir değerlendirme yapmak ve dersin programının geliştirilmesine katkıda bulunmaktır..

Bu amaca dayalı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranmaya ve öneriler getirilmeye çalışılacaktır.

1-Programın;
a) Hedefleri,
b)İçeriği,
c)Öğrenme öğretme süreçleri
d) Değerlendirme boyutları hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?

2- Programın;
a) Hedefleri,
b)İçeriği,
c)Öğrenme öğretme süreçleri
d)Değerlendirme boyutları hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?

3- Öğretmenlerin Programlama Temelleri dersi programı hakkındaki görüşleri kişisel özelliklerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma Meslek, Anadolu Meslek, Teknik ve Anadolu Teknik Liseleri Bilişim Teknolojileri Bölümü, Programlama Temelleri dersi programının değerlendirilmesi amacıyla yapılacak tarama modeli bir çalışma olarak tasarlanmıştır.

Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu sekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2009).

Evren ve Örneklem

Araştırmada çalışma evrenini temsil eden örneklemin 2011-2012 eğitim öğretim yılında Ankara'daki Meslek Liselerinin Bilişim Teknolojileri Bölümünde öğrenim gören 338 10. sınıf öğrencisi ve bu öğrencilerin dersine giren 51 öğretmenden oluşmaktadır.

Araştırmada kullanılan veriler, hazırlanan iki tür anketle oluşturulmuştur. Anketler geliştirilmeden önce gerekli literatür taraması yapılmış ve elde edilenler uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında iki tür anket kullanılmıştır. Hazırlanan anketler Milli Eğitim Bakanlığı ARGE tarafından incelenmiş, onaylanmış ve uygulama izni Ankara ilindeki tüm İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine gönderilmiştir.
Öğrenci için hazırlanan anket dört bölümden oluşmaktadır. Ayrı bölümler programın dört ana kısmını ölçmek için hazırlanmıştır. Birinci kısım hedef, ikinci kısım içerik, üçüncü kısım öğrenme-öğretme süreci, dördüncü kısım ise değerlendirme boyutunu ölçmek için hazırlanmıştır.

Öğretmen için hazırlanan anket ise beş bölümden oluşmaktadır. Öncelikle kişisel özellikler için hazırlanan bir bölüm ve diğer dört bölüm de yine programın dört ana boyutunu ölçen bölümlerdir.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, ilk olarak, öğrencilere ilişkin frekans ve yüzde dağılımları maddeler düzeyinde her bir boyut için ayrı ayrı verilmiş ve yorumlanmıştır. Daha sonra maddelere ait ortalama ve standart sapma istatistikleri her bir boyut için tablolar halinde verilerek maddelerin genel düzeyleri hakkında yorumlar yapılmıştır. Düzeylerin daha net bir şekilde görülebilmesi için ayrıca ortalama grafikleri de elde edilmiştir.

Verilerin analizinde daha sonra boyutlar için tanımlayıcı istatistikler ve boyutlar arası ilişki katsayıları verilerek yorumlanmıştır. Bu işlemlerin aynısı araştırmaya katılan öğretmenler için de elde edilmiştir.
Çalışmada ayrıca öğretmenlerin demografik özelliklerine ilişkin madde ve boyutların karşılaştırılabilmesi için istatistiksel analizlerde yer almaktadır. İstatistiksel analizlere geçmeden önce analizlere ilişkin normal dağılıma uygunluk ve homojen varyanslılık gibi varsayımların incelenmesi yapılmıştır.

Değişkenler normal dağılıma sahip bir populasyondan gelmediğinden iki grubun karşılaştırılmasında *Mann-Whitney U testi*, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise *Kruskal-Wallis H testi* kullanılmıştır. Eğer varyans analizi sonucunda gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuşsa hangi grupların birbirinden farklı olduğunun tespit edilmesi için *çoklu karşılaştırma (multiple comparisons) testi* uygulanmıştır. Boyutlar arasındaki ilişkilerde ise Pearson korelasyon katsayıları elde edilerek tüm boyutlar için sonuçlar bir tablo halinde sunulmuştur. Çalışmada analizler için elde edilen sonuçlar 0.01 ve 0.05 anlamlılık düzeylerinde yorumlanmıştır. Çalışmada yer alan analizler için IBM SPSS 20.0 paket programı kullanılmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Tablo1:Öğrencilere ait kazanım boyutuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Bilgisayarın çalışma mantığını yazılı ve sözlü olarak açıklarım.	F	2	10	93	131	102
	%	.6	3.0	27.5	38.8	30.2
Yazılımda olması gereken temel özelliklere göre yazılım çeşitlerini yazarım.	F	4	49	113	128	44
	%	1.2	14.5	33.4	37.9	13.0
Bir problemin çözümünü algoritma kullanarak yaparım.	F	9	30	110	123	66
	%	2.7	8.9	32.5	36.4	19.5
Akış diyagramı şekillerini bilir ve açıklarım.	F	2	12	67	131	126
	%	.6	3.6	19.8	38.8	37.3
Bir problemin çözümünü akış şemalarını kullanarak yaparım.	F	6	24	138	104	66
	%	1.8	7.1	40.8	30.8	19.5
Değişken kavramını açıklarım.	F	2	32	71	105	128
	%	.6	9.5	21.0	31.1	37.9
İsimlendirme kurallarına uygun değişken tanımlarım.	F	8	21	74	106	129
	%	2.4	6.2	21.9	31.4	38.2
Sabit kavramını açıklarım.	F	14	26	90	88	120
	%	4.1	7.7	26.6	26.0	35.5
Tanımlanan değişkene veri tipine uygun değer atarım.	F	4	16	74	114	130
	%	1.2	4.7	21.9	33.7	38.5
Operatörleri açıklayabilir ve uygun şekillerde kullanırım.	F	10	20	101	94	113
	%	3.0	5.9	29.9	27.8	33.4
Karar kontrol deyimlerini yazılı/sözlü ya da görsel olarak açıklarım.	F	8	42	124	108	56
	%	2.4	12.4	36.7	32.0	16.6

Herhangi bir işleme uygun karar kontrol yapısını doğru biçimde kullanırım.	F	14	53	125	122	24
	%	4.1	15.7	37.0	36.1	7.1
Döngü deyimlerini yazılı, sözlü ya da görsel olarak açıklarım.	F	16	32	116	105	69
	%	4.7	9.5	34.3	31.1	20.4
Bir dizi tanımlayarak doğru bir şekilde değer ataması yaparım.	F	6	23	73	135	101
	%	1.8	6.8	21.6	39.9	29.9
Dizi değerlerinin ihtiyaca uygun şekilde sıralamalarını yaparım.	F	8	40	133	98	59
	%	2.4	11.8	39.3	29.0	17.5
İstenilen ifadenin dizi değerleri içerisinde aramasını yaparım.	F	6	42	116	125	49
	%	1.8	12.4	34.3	37.0	14.5
Tekrar eden işlemler için ihtiyaç duyulan alt programları hazırlarım.	F	10	72	84	86	86
	%	3.0	21.3	24.9	25.4	25.4
Hata mesajlarına göre uygun düzenlemeleri yaparım.	F	4	18	58	131	127
	%	1.2	5.3	17.2	38.8	37.6
İhtiyaca uygun kullanıcı tanımlı fonksiyonları tanımlarım.	F	20	46	117	97	58
	%	5.9	13.6	34.6	28.7	17.2
İşleme uygun hazır fonksiyonu seçerim.	F	14	42	103	119	60
	%	4.1	12.4	30.5	35.2	17.8
Program içinde hazır fonksiyonları parametrelerle birlikte kullanırım.	F	25	72	110	89	42
	%	7.4	21.3	32.5	26.3	12.4
Algoritma yazım aşamalarını açıklarım.	F	10	26	72	111	119
	%	3.0	7.7	21.3	32.8	35.2

Öğrencilerin kazanım boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde "değişken kavramını açıklarım", "isimlendirme kurallarına uygun değişken tanımlarım", "sabit kavramını açıklarım"," tanımlanan değişkene veri tipine uygun değer atarım", "operatörleri açıklayabilir ve uygun şekillerde kullanırım" ve "algoritma yazım aşamalarını açıklarım" maddelerinde verilen cevapların *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde yoğunlaştığı görülürken, "bilgisayarın çalışma mantığını yazılı ve sözlü olarak açıklarım", "yazılımda olması gereken temel özelliklere göre yazılım çeşitlerini yazarım", "bir problemin çözümünü algoritma kullanarak yaparım", "akış diyagramı şekillerini bilir ve açıklarım", "bir dizi tanımlayarak doğru bir şekilde değer ataması yaparım", "istenilen ifadenin dizi değerleri içerisinde aramasını yaparım", "tekrar eden işlemler için ihtiyaç duyulan alt programları hazırlarım", "hata mesajlarına göre uygun düzenlemeleri yaparım" ve "işleme uygun hazır fonksiyonu seçerim" maddelerinde verilen cevapların *katılıyorum* düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Tablo2:Öğrencilere ait içerik boyutuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Madde		**Çok Zayıf**	**Zayıf**	**Orta**	**İyi**	**Çok İyi**
Modüllerde yer alan konuların sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.	F	16	12	69	118	123
	%	4.7	3.6	20.4	34.9	36.4
Konular günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.	F	22	30	76	93	117
	%	6.5	8.9	22.5	27.5	34.6
Modüllerde yeterince örneğe yer verilmiştir.	F	16	49	83	116	74
	%	4.7	14.5	24.6	34.3	21.9
Modül içerisinde yer alan açıklamalar kolay anlaşılmaktadır.	F	24	54	90	93	77
	%	7.1	16.0	26.6	27.5	22.8
İçerikte kullanılan kavramlar yabancı değildir.	F	38	44	85	117	54
	%	11.2	13.0	25.1	34.6	16.0

İçerik, problem çözme geliştirme açısından uygundur.	F	15	54	133	85	51
	%	4.4	16.0	39.3	25.1	15.1
İçerik, karar verme yeteneğimi geliştirme açısından uygundur.	F	26	55	91	104	62
	%	7.7	16.3	26.9	30.8	18.3
Konular diğer dersler ile ilişkilendirilebilmesi açısından uygundur.	F	34	55	106	95	48
	%	10.1	16.3	31.4	28.1	14.2
Programın içeriği ezberden çok anlamaya teşvik etmektedir.	F	43	45	72	75	103
	%	12.7	13.3	21.3	22.2	30.5

Öğrencilerin içerik boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde "modüllerde yer alan konuların sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur", "konular günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir" ve "programın içeriği ezberden çok anlamaya teşvik etmektedir" maddelerinde verilen cevapların *çok iyi* düzeyinde yoğunlaştığı görülürken, "modüllerde yeterince örneğe yer verilmiştir", "modül içerisinde yer alan açıklamalar kolay anlaşılmaktadır", "İçerikte kullanılan kavramlar yabancı değildir" ve "içerik, karar verme yeteneğimi geliştirme açısından uygundur" maddelerinde verilen cevapların *iyi* düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir. Geriye kalan maddelerde ise öğrencilerin *orta* düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Tablo3:Öğrencilere ait öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Madde		**Kesinlikle Katılmıyorum**	**Katılmıyorum**	**Biraz Katılıyorum**	**Katılıyorum**	**Kesinlikle Katılıyorum**
Kullanılan öğretim yöntemleri sınıf ortamında uygulanabilir niteliktedir.	F	18	28	54	149	89
	%	5.3	8.3	16.0	44.1	26.3
Kullanılan öğretim yöntemleri ancak bilgisayar laboratuar ortamında uygulanabilir niteliktedir.	F	15	32	47	109	135
	%	4.4	9.5	13.9	32.2	39.9
Uygulanılan öğretim yöntemleri seviyeme uygundur.	F	14	23	61	130	110
	%	4.1	6.8	18.0	38.5	32.5
Ders öğretmenin hem yazılım hem donanım alanında yetkin olması gerekir.	F	10	14	42	82	190
	%	3.0	4.1	12.4	24.3	56.2
Konular günlük yaşamdan örnekler verme açısından uygundur.	F	22	41	95	111	69
	%	6.5	12.1	28.1	32.8	20.4
Etkinlikler araştırma yapmaya teşvik etme açısından uygundur .	F	14	40	104	89	91
	%	4.1	11.8	30.8	26.3	26.9
Öğrenme-öğretme süreçleri bireysel etkinliklerde bulunmam açısından uygundur.	F	14	56	100	116	52
	%	4.1	16.6	29.6	34.3	15.4
Öğrenme-öğretme süreçleri grup içi etkinliklerde bulunmam açısından uygundur	F	18	58	97	93	72
	%	5.3	17.2	28.7	27.5	21.3
Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması açısından uygundur.	F	10	51	85	118	74
	%	3.0	15.1	25.1	34.9	21.9

Öğrencilerin öğrenme-öğretme süreci boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde "kullanılan öğretim yöntemleri ancak bilgisayar laboratuar ortamında uygulanabilir niteliktedir" ve "ders öğretmenin hem yazılım hem donanım alanında yetkin olması gerekir" maddelerinde verilen cevapların *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde yoğunlaştığı görülürken, "kullanılan öğretim yöntemleri sınıf ortamında uygulanabilir niteliktedir", "uygulanılan öğretim yöntemleri seviyeme uygundur", "konular günlük yaşamdan örnekler verme açısından uygundur", "öğrenme-öğretme süreçleri bireysel etkinliklerde bulunmam açısından uygundur" ve "farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması açısından uygundur" maddelerinde verilen cevapların *katılıyorum* düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Geriye kalan maddelerde ise öğrencilerin *biraz katılıyorum* düzeyinde yoğunlaştığı söylenebilir.

Tablo4:Öğrencilere ait değerlendirme boyutuna ilişkin frekans ve yüzde dağılımı

Madde		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Kullanılan ölçme araçları öğrenci farklılıklarını dikkate almaktadır.	f	15	31	68	109	115
	%	4.4	9.2	20.1	32.2	34.0
Öğretim sürecinin başında değerlendirme yapılması gerekmektedir.	f	4	28	77	117	112
	%	1.2	8.3	22.8	34.6	33.1
Öğretim süreci boyunca değerlendirme yapılması gerekmektedir.	f	10	18	61	127	122
	%	3.0	5.3	18.0	37.6	36.1
Öğretim süreci sonunda değerlendirme yapılması gerekmektedir.	f	9	14	72	114	129
	%	2.7	4.1	21.3	33.7	38.2
Değerlendirme sonuçları, öğrenci gelişimi hakkında velileri bilgilendirmek için kullanılmaktadır.	f	21	32	61	113	111
	%	6.2	9.5	18.0	33.4	32.8
Değerlendirme sonuçları, öğretim yöntemini geliştirmek için kullanılmaktadır.	f	10	20	58	136	114
	%	3.0	5.9	17.2	40.2	33.7
Değerlendirme sonuçları, tekrar edilmesi gereken konuları belirlemek için kullanılmaktadır.	f	12	24	58	104	140
	%	3.6	7.1	17.2	30.8	41.4
Değerlendirme sonuçları, öğrencilere gelişimleri hakkında geri bildirimde bulunmak için kullanılmaktadır.	f	14	18	66	133	107
	%	4.1	5.3	19.5	39.3	31.7
Ölçme yaparken, kullanılacak ölçütler hakkında öğrenciler bilgilendirilmektedir.	f	14	23	55	123	123
	%	4.1	6.8	16.3	36.4	36.4
Değerlendirmede uygulama sınavları etkili olmaktadır.	f	21	38	84	89	106
	%	6.2	11.2	24.9	26.3	31.4
Değerlendirmede yazılı sınavlar etkili olmaktadır.	f	26	22	74	115	101
	%	7.7	6.5	21.9	34.0	29.9
Değerlendirmede ödevler etkili olmaktadır.	f	12	36	111	81	98
	%	3.6	10.7	32.8	24.0	29.0

Öğrencilerin değerlendirme boyutuna ilişkin maddelere verdikleri cevapların frekans ve yüzde dağılımı incelendiğinde "kullanılan ölçme araçları öğrenci farklılıklarını dikkate almaktadır", "öğretim süreci sonunda değerlendirme yapılması gerekmektedir", "değerlendirme sonuçları, tekrar edilmesi gereken konuları belirlemek için kullanılmaktadır", "ölçme yaparken, kullanılacak ölçütler hakkında öğrenciler bilgilendirilmektedir" ve "değerlendirmede uygulama sınavları etkili olmaktadır" maddelerinde verilen cevapların *kesinlikle katılıyorum* düzeyinde yoğunlaştığı görülürken, "değerlendirmede ödevler etkili olmaktadır" maddesi dışında kalan maddelerde verilen cevapların *katılıyorum* düzeyinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %76.5'inin erkek, %23.5'inin ise kadın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet yılına göre dağılımları incelendiğinde, %58.8'inin 6-10 yıl arası hizmet süresine sahip olduğu görülebilir. Hizmet yılı 11 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin oranı %23.5 iken, hizmet yılı 5 yıl ve daha az olan öğretmen oranı %17.6'dır. Öğretmenlerin mezun olunan üniversiteye göre dağılımları incelendiğinde, %62.7'sinin Gazi Üniversitesi mezunu olduğu, %37.3'ünün ise diğer üniversite mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin

mezun olunan fakülteye göre dağılımları incelendiğinde, %51'inin Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi mezunu olduğu, %49'unun ise Teknik Eğitim Fakültesi mezunu olduğu görülmektedir.
Aşağıda programın dört boyutuna ilişkin maddelerin öğretmenlerin kişisel özelliklerine göre karşılaştırılması ile ilgili sonuçlar tablolanmıştır.

Tablo5: Boyutların cinsiyete göre karşılaştırılması

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama	SS	Ortalama Rank	U[a]	p
Kazanım	Kadın	12	2.98	.55	20.92	173	0.17
	Erkek	39	3.34	.45	27.56		
İçerik	Kadın	12	2.97	.69	29.00	198	0.42
	Erkek	39	2.86	.45	25.08		
Öğrenme-öğretme süreci	Kadın	12	2.95	.27	25.58	229	0.91
	Erkek	39	2.96	.41	26.13		
Değerlendirme	Kadın	12	3.19	.44	28.83	200	0.45
	Erkek	39	3.11	.35	25.13		

[a] *Mann-Whitney U testi, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$*

Boyutların cinsiyete göre karşılaştırılması incelendiğinde, tüm boyutlar için düzeylerin öğretmenin cinsiyetini göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir (p>0.05).

Tablo6:Boyutların hizmet yılına göre karşılaştırılması

Boyut	Hizmet yılı	n	Ortalama	SS	Ortalama Rank	χ^{2} [a]	p
Kazanım	5 yıl ve daha az	9	3.46	.38	32.39	12.39**	0.00
	6-10 yıl	30	3.10	.34	20.00		
	11 yıl ve daha fazla	12	3.50	.74	36.21		
İçerik	5 yıl ve daha az	9	2.86	.64	24.33	7.17*	0.03
	6-10 yıl	30	2.75	.49	22.53		
	11 yıl ve daha fazla	12	3.26	.24	35.92		
Öğrenme-Öğretme süreci	5 yıl ve daha az	9	2.79	.32	19.11	6.05	0.06
	6-10 yıl	30	2.94	.43	24.70		
	11 yıl ve daha fazla	12	3.14	.18	34.42		
Değerlendirme	5 yıl ve daha az	9	3.30	.34	32.44	3.00	0.22
	6-10 yıl	30	3.12	.39	26.00		
	11 yıl ve daha fazla	12	3.01	.29	21.17		

[a] *Kruskal-Wallis H testi, * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$*

Tablo incelendiğinde kazanım [$\chi^2(2)=12.39$; $p<0.01$] ve içerik [$\chi^2(2)=7.17$; $p<0.05$] boyutlarına ilişkin düzeylerin öğretmenin hizmet yılına göre aynı olmadığı görülmektedir. Çoklu karşılaştırma testlerinin sonucuna göre hizmet yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin kazanıma ilişkin düzeylerinin diğer öğretmenlere göre anlamlı derecede düşük olduğu söylenebilir. İçerik boyutuna ilişkin düzeylerin karşılaştırılmasında ise hizmet yılı 11 yıl ve üstünde olan öğretmenlerin düzeylerinin diğer öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Diğer yandan öğrenme-öğretme süreci [$\chi^2(2)=6.05$; $p>0.05$] ve değerlendirme [$\chi^2(2)=3.00$; $p>0.05$] boyutlarına ilişkin düzeylerin öğretmenin hizmet yılına göre aynı olduğu görülmektedir.

Tablo7:Boyutların mezun olunan üniversiteye göre karşılaştırılması

Boyut	Üniversite	N	Ortalama	SS	Ortalama Rank	U[a]	p
Kazanım	Gazi	32	3.24	.51	26.02	303.5	0.99
	Diğer	19	3.29	.48	25.97		

İçerik	Gazi	32	2.94	.53	27.27	263.5	0.43
	Diğer	19	2.80	.47	23.87		
Öğrenme-Öğretme süreci	Gazi	32	2.90	.37	23.66	229.0	0.14
	Diğer	19	3.05	.38	29.95		
Değerlendirme	Gazi	32	3.10	.37	24.86	267.5	0.47
	Diğer	19	3.17	.37	27.92		

[a] *Mann-Whitney U testi, * p* < 0.05, *** p* < 0.01

Boyutların mezun olunan üniversiteye göre karşılaştırılması incelendiğinde, tüm boyutlar için düzeylerin öğretmenin mezun olunan üniversiteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği söylenebilir (p>0.05).

Tablo8:Öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre boyutların karşılaştırılması

Boyut	Mezun Olunan Fakülte	N	Ortalama	SS	Ortalama Rank	U	p
Kazanım	Endüstriyel Sanatlar Eğitim	26	3.34	.53	29.10	244.5	0.13
	Teknik Eğitim	25	3.18	.45	22.78		
İçerik	Endüstriyel Sanatlar Eğitim	26	3.07	.50	30.83	199.5	0.02
	Teknik Eğitim	25	2.70	.46	20.98		
Öğrenme-Öğretme süreci	Endüstriyel Sanatlar Eğitim	26	2.98	.41	27.12	296.0	0.58
	Teknik Eğitim	25	2.93	.34	24.84		
Değerlendirme	Endüstriyel Sanatlar Eğitim	26	3.13	.35	25.88	322.0	0.96
	Teknik Eğitim	25	3.13	.39	26.12		

[a] *Mann-Whitney U testi, * p* < 0.05, *** p* < 0.01

Boyutların mezun olunan fakülteye göre karşılaştırılması incelendiğinde, içerik boyutu için düzeyin öğretmenin mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [U=199.5; p<0.05]. Bu boyut için ortalama değerler incelendiğinde Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin düzeylerinin Teknik Eğitim Fakültesi mezunlarına göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Kazanım [U=244.5; p>0.05], öğrenme-öğretme süreci [U=296; p>0.05] ve değerlendirme [U=322; p>0.05] boyutlarında ise düzeylerin öğretmenin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

1. Çalışma görüşme soruları eklenerek geliştirilebilir.
2. Öğrencilerin daha çok katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde vermiş olduğu cevaplara dayanarak, anket uygulamalarında üzerlerinde baskı yaratmayacak bir anketör kullanılabilir.
3. Öğrencilerin hedef boyutuna verdikleri cevaplara bakılarak çerçeve öğretim programındaki son konuların daha az anlaşıldığı ortaya çıkmıştır. Bu konuların planda son aylara koyulmayarak bir sonraki eğitim öğretime dahil edilmesi önerilebilir.
4. Öğrencilerin dersin içeriği ile diğer dersler arasında bağlantı kuramaması sonucuna dayanarak, öğretmenlerin diğer alan zümreleri ile işbirliği içinde konuların planlanması önerilebilir.
5. Öğrencilerin derste uygulanan öğretim yöntemlerinin sınıf için uygun olduğunu belirtmesine rağmen öğretmenlerin çoğunluğu önerilen yöntemlerin sınıf içinde uygulanamayacağını belirtmiştir. Bu sonuca bağlı olarak laboratuar ortamlarının iyileştirilmesi ve Milli Eğitim Bakanlığınca desteklenmesi önerilebilir.
6. Öğrenciler ders öğretmenlerinin hem yazılım hem de donanım olarak alanında yetkin olması görüşündeler, bu sonuca bağlı olarak hizmetiçi kurs ve seminerlerin sayısı çoğaltılabilir veya alan öğretmenleri için zorunlu hale getirilebilir.

7. Öğrenciler grup içi etkinliklere göre uygun ortamın yaratılmadığını düşüncesindedir. Buna bağlı olarak bilgisayar atelyelerindeki masa, sıra, sandalye ve ortamın etkinlikler için uygun donatılması ve yerleştirilmesi önerilebilir.
8. Öğretmenler hedeflerin öğrencinin zihinsel gelişimine uygun olmadığını düşünmekte ve bu düşünceye göre, dersin hedeflerinin 10. sınıf düzeyine indirgenmesi önerilebilir.
9. Aynı araştırma Bilişim Teknoloji Alanı diğer dalları için ortak tüm dersler için yapılabilir.
10. En kısa sürede kaynak modüller yenilenebilir.

Not: Bu çalışma 25-27 Nisan 2013 tarihlerinde Antalya'da 28 Ülkenin katılımıyla düzenlenen "International Conference on New Trends in Education - ICONTE-2013"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

KAYNAKÇA

Alkan, C.(1989). Modüler Programlama ve Türkiye'de Uygulama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı 2.

Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 3(2).133-151

Çağlayan, B. (2002). Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi Ve Uygulamadan Bir Örnek. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Güneş, Y. (2002). Biyoloji programının değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. Yayınlanmamış Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergin, Ö. (2008). Megep kapsamında meslek liselerinin bilişim teknolojileri alanı için geliştirilen eğitim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Ertürk, S.(1994) Eğitimde Program Gelistirme. 8.Baski, Ankara.

MEGEP.(2006)Öğretim Programları ve Modüler Öğretim Uygulama Kılavuzu. Ankara.

Karasar, N. (2009) .Araştırmalarda Rapor Hazırlama. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Sönmez, V.(2001) Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı, Anı Yayıncılık, Ankara.

Kaya, Z. (2006). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. (2. Basım), Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi
Journal of Research in Education and Teaching
Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:40 ISSN: 2146-9199

4+4+4 EĞİTİM SİSTEMİ KAPSAMINDA BİRLEŞTİRİLMİŞ SINIF UYGULAMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Arş. Gör. Ebru Külekçi
Kilis 7 Aralık Üniversitesi
ebrukulekci@kilis.edu.tr

Özet

Yapılan çalışmanın amacı 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara olumlu olumsuz yansımalarını birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir. Çalışma nitel bir araştırma ile tasarlanmıştır. Çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kilis ve Gaziantep illerinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Veriler yazıya dökülerek incelenmiştir. Bütün veriler üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Bulgular sonucuna göre 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflarda öğrenci sayısının azalmasına bağlı olarak az da olsa olumlu katkısı olduğu ama çoğunlukla okul yaşının düşürülmesi, fiziki altyapının yetersiz olması, öğretmenlerin iş yükünü arttırdığı şeklinde olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: birleştirilmiş sınıflar, 4+4+4 eğitim sistemi, öğretmenler

AN ASSESMENT OF TEACHERS' VIEWS ABOUT MULTIGRADE CLASSES APPLICATIONS WITHIN THE CONTEXT OF 4+4+4 EDUCATION SYSTEM

Abstract

The aim of this study is to evaluate positive and negative implications of 4 +4 +4 education system according to the views of teachers working in multigrade classes. Qualitative research technique was used. Subjects consist of 12 teachers working at multigrade classes in Kilis and Gaziantep provinence. In this research, purposive sampling pathway was carried out. Semi-structured interview technique for data collection was used. Interviews were recorded with voice recorder and then content analysis was conducted. According to the results of the study, 4 +4 +4 intermittent compulsory education system have at least some positive effect owing to the reduced number of students in multigrade classes. On the other hand, the results of the study reveal that new system has a negative effect on multigrade classes based on decrease of school age, lack of physical facilities and increase in the workload of teachers.

Key Words: multigrade classes, 4 +4 +4 education system, teachers

GİRİŞ

Yeni değerlerin ve bireye verilen önemin doruk noktalarına ulaştığı yirmi birinci yüzyılda, eğitim sisteminde ön plana çıkan problemlerden birisi de birleştirilmiş sınıflarda öğretim ve bu öğretim sonucu ortaya çıkan kurumsal ve akademik aksaklıklardır.

Birleştirilmiş sınıflar, birden çok sınıfın birleştirilmesiyle oluşturulmuş bir öğrenci grubuyla tek bir öğretmen tarafından öğretimin yapıldığı sınıflardır (Berry, 2000). Birleştirilmiş sınıf farklı yaş grubundaki öğrencilerin bir araya gelerek öğrenim gördüğü sınıflar olarak da tanımlanabilir (Erdem, 2008). Öğretim şekli, birleştirilmiş sınıfları bağımsız sınıflardan ayıran en önemli farklılıktır. Birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler, normal öğretimin yapıldığı bağımsız sınıflardan farklı olarak derslerin önemli bir kısmını kendi kendilerine çalışarak ve öğrenerek geçirirler. Bunun sonucu olarak birleştirilmiş sınıflardaki öğrencilere normal öğretimin yapıldığı sınıflardaki öğrencilere göre daha fazla iş ve sorumluluk düşmektedir. (Öztürk, 2003).

Türkiye'deki okulların çoğunda birleştirilmiş sınıflı uygulama devam etmektedir. Türkiye'de birleştirilmiş sınıf uygulaması gerek öğretmen gerek fiziki imkânların ekonomikliği açısından düşünülmüş bir önlem sonucu ortaya çıkmıştır (Köklü, 2000). Ülkemizde birleştirilmiş sınıflar daha çok köy olgusuna dayanmaktadır. Ülkemizin sosyal demografik yapısı ve kırsal yerleşim alanlarının varlığı, nüfusu az olan yerleşim yerlerinde öğrenci sayısının azlığı, az mevcutlu sınıflara birden fazla öğretmen verilmesinin imkânsızlığı nedeniyle, birden fazla sınıfın birleştirilerek bir grup halinde, bir öğretmen yönetiminde okutulması zorunluluğunu doğurmuştur (Köksal, 2002).

MEB'in 2011–2012 eğitim öğretim yılı verilerine göre; 10.413 ilköğretim okulunda 305.201 öğrenci birleştirilmiş sınıf uygulamasına göre eğitim görmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012a). Buna göre Türkiye'deki ilköğretim okullarının yaklaşık % 35'i birleştirilmiş sınıf içeren okullardan oluşmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamaları sadece Türkiye'ye özgü bir yapılanma değildir. Amerika, İngiltere, İsveç, Hollanda, Kanada gibi gelişmiş ülkelerde de birleştirilmiş sınıf uygulamaları eğitime bir alternatif olarak yapılmaktadır (Little, 2001). Adı geçen ülkelerde eğitim öğretimi daha etkili kılmak için bir alternatif olarak ortaya çıkan birleştirilmiş sınıflar ülkemizde zorunluluktan oluşmuş ve uygulamada birçok sorunla karşılaşılmaktadır.

Yapılan araştırmalar birleştirilmiş sınıf uygulamasının bazı avantajlarının olduğunu belirtmektedir (Öztürk, 2003, Yıldız ve Köksal, 2009, Köksal, 2002, Kazu ve Aslan, 2012, Şahin, 2003). Gerek öğretmen kaynağının etkili şekilde kullanımı, her yerleşim birimine beş derslikli bir okul yerine bir iki derslikli okul yapılarak daha çok yerleşim yerine okul yapabilme imkânının doğması, gerekse farklı yaş, deneyim ve bilgiye sahip öğrencilerin aynı derslikte bulunmasıyla birbirlerinden öğrenmelerine ve yardımlaşmalarına fırsat tanıması, öğrencilerin kendi kendilerine çalışma becerilerini kazanmaları şeklinde avantajlı yönlerinin olduğu söylenebilir (Köksal, 2002). Bu avantajlarının yanı sıra dezavantajlarının daha fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenin görev ve sorumluluklarının artması, derse hazırlık için daha fazla zamana ve enerjiye ihtiyacı olması, birleştirilmiş sınıfla ilgili yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaması ve yeterli düzeyde rehberlik edecek deneyimli öğretmenlerin olmaması şeklinde öğretmenler açısından olumsuz etkileri vardır. Bunun dışında bağımsız sınıflarda uygulanan müfredatının birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasından kaynaklı programının çoğundaki hedeflere ulaşılmaması sonucu öğrencilerin yetersiz bilgilerle mezun olması şeklinde öğrenciler açısından olumsuz etkilerinin olduğu da belirtilmektedir. (Köksal, 2002, Kaya ve Taşdemirci, 2005; Dursun, 2006; Sağ, Savaş ve Sezer, 2009; Yıldız ve Köksal, 2009; Summak, Summak ve Gelebek, 2011; Kazu ve Aslan, 2012). Birleştirilmiş sınıflar için ifade edilen bu olumsuzlukları artırmak mümkündür. Bu sorunları azaltmak ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarını daha verimli hale getirmek amacıyla programlardaki yapılan değişiklikler gibi bazı girişimlerde bulunulmuştur. Son olarak getirilen 4+4 +4 kesintili eğitim sistemi ile birlikte birleştirilmiş sınıflarda da bazı değişimlere gidilmiştir.

30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" gereği yapılan düzenlemeyle 1, 2, 3 ve 4. sınıflar ilkokul; 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ortaokul kapsamına dâhil olmuştur. İlgi Kanunla ilkokul 4 yıllık eğitim öğretim veren kurum olarak tanımlandığından, birleştirilmiş sınıf uygulamaları 1, 2, 3 ve 4. sınıfları kapsayacak şekilde uygulanmaya başlanmıştır. Ayrıca 2012-2013 eğitim ve öğretim yılı için, 30 Eylül 2012 tarihi itibariyle 66 ayını tamamlayan tüm çocukların okul kayıt işlemleri e-okul sistemi üzerinden merkezî olarak yapılacağı ve 60-66 ay arasındaki çocukların ise velisinin yazılı isteği ile gelişim yönünden hazır olduğu anlaşılanların ilkokula devamları sağlanacağı belirtilmektedir (MEB, 2012b). Yapılan bu değişikliklerin birleştirilmiş sınıflara yansımasının nasıl olduğu yapılan bu çalışmada kapsamında incelenmiştir.
Türkiye'de birleştirilmiş sınıflarla ilgili literatür incelendiğinde, çalışmaların özellikle arttığı gözlenmektedir. Günümüze kadar gelinen süreçte, bazı ders içeriklerinin ve uygulanan programın değiştirilmesi dışında, birleştirilmiş sınıflarla ilgili çok yeni denilecek bir çalışma yapılmamıştır. Türk eğitim sisteminde ciddi değişimlerin yaşandığı bu dönemde birleştirilmiş sınıf uygulamasının pedagojik ve kurumsal olarak bu kapsamda yeniden değerlendirilmesi çok önem taşımaktadır. Yapılan çalışmanın amacı 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara olumlu olumsuz yansımalarını birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre değerlendirmektir.

Problem Cümlesi

Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflarda uygulamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğretmen, öğrenci ve diğer durumlar açısından olumlu katkıları nelerdir?
2. 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara öğretmen, öğrenci ve diğer durumlar açısından olumsuz katkıları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimlerinden doğan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir tekniktir (Ekiz, 2009). Nitel araştırma tekniklerinin öne çıkan özellikleri 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 olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sistemi ile ilgili görüşlerini ortaya koymak amaçlandığı için nitel araştırma desenlerinden durum çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışması, bir duruma ilişkin etkenlerin bütüncül bir yaklaşımla araştırılması ile bunların ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Kilis ve Gaziantep illerinde birleştirilmiş sınıflarda görev yapan 12 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemleri tam anlamıyla nitel araştırma süreci içinde ortaya çıkmıştır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine araştırılmasına olanak vermektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bu çalışmada da çalışma grubuna dâhil olan öğretmenlere ulaşılabilir olmasından dolayı amaçlı örneklem kullanılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kadın	6
	Erkek	6
Mesleki Kıdem	1-2 Yıl	9
	3-4 Yıl	2
	5 +	1
Okuldaki Öğretmen Sayısı	Tek Öğretmen	7
	2 Öğretmen	4
	3 Öğretmen	1

Tablo 1 incelendiğinde çalışma grubunun 6 kadın, 6 erkek öğretmenden oluştuğu, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin çoğunlukla 5 yılın altında olduğu, 7 öğretmenin tek öğretmenli, 4 öğretmenin 2 öğretmenli, 1 öğretmenin de 1 öğretmenli bir okulda çalıştığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Yapılan bu çalışmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnektir; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2009). Hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir (Büyüköztürk vd., 2010). Araştırmaya bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme soruları araştırmacı tarafından ilgili alan yazının taraması yapılarak hazırlanmış ve uzman görüşü alınarak kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş sorulardan oluşturulmuştur. 2 öğretmen ile ön uygulama yapılmıştır. Daha sonra asıl uygulamalar 12 öğretmen ile yapılmıştır. Bazı öğretmenlere görüşme formu mail yoluyla ulaştırılıp cevaplamaları sağlanmıştır. Diğerleri için

de önceden randevu alınarak bire bir görüşme yapılmıştır. Görüşme yapılacak kişilerden gerekli izin alındıktan sonra ses kayıt cihazı kullanılıp veriler toplanılmıştır. Her bir katılımcıya ayrı bir kod verilmiştir.

Parantez içi kodlamada araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Örneğin, 1. Kişi, öğretmenin kodunu; K, kadın, E erkek öğretmeni; 2,3 vs., öğretmenlerin mesleki kıdemini tanımlamaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler yazıya dökülerek incelenmiştir. Bütün veriler üzerinden betimsel ve içerik analizi yapılmıştır. Bununla birlikte özgün görüş ve düşünceleri yansıtacak şekilde doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Bunlar araştırma verilerinin geçerlik ve güvenirliğini artıracak uygulamalar olarak kabul edilebilir. Bu araştırmada görüşme yoluyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiş ve yorumlanmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Bilgin, 2006). Bu araştırmada veriler toplanmadan önce hem temalar hem de temalar altında yer alabilecek kavramlar düzeyinde bir kod listesi oluşturulmuş, bu sayede toplanan verilerin kodlanma işlemi daha kolay gerçekleştirilmiştir. Veri analizinin son aşamasında ise elde edilen bulgular açıklanmış, yorumlar ve sonuçlar sunulmuştur. Araştırma verilerinin sunumunda katılımcılara verilen kodlardan yararlanılmış ve bazı görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak yorumlar desteklenmiştir.

Bu araştırmada kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmenlerin görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak 'geçerlilik' sağlanmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucu; bulgular kendi içinde tutarlı, anlamlı ve daha önceden oluşturulan kavramsal çerçeve ve kuramlarla uyumlu şekilde çıkmıştır. Bu durum araştırmanın iç geçerliliğini sağlamaktadır. Görüşme sonunda katılımcıya araştırmacı öğrendiklerini özet olarak aktararak kendi algısının aktarılan verilerin doğru yansıtıp yansıtmadığı sorularak dış güvenirlik sağlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara etkisi ile ilgili görüşleri 3 ana tema altında toplanmıştır. Bu temalar; 4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflara olumlu katkısı; olumsuz katkıları ve 4+4+4 eğitim sisteminde yaşanan sorunları kaynağı şeklindedir. Bu bölümde öğretmenlerin bu temalarla ilgili görüşlerine yer verilmiştir.

4+4+4 Eğitim Sisteminin Birleştirilmiş Sınıflara Olumlu Katkıları

a). Öğrenciler Açısından Olumlu Katkılar

Görüşme yapılan öğretmenler yeniden yapılanmanın birleştirilmiş sınıflarda öğrenciler açısından bazı olumlu katkıları olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşleri verilmiştir:

- *Öğrencilerin erken yaşta okulla tanışmasını sağladı. Özellikle de okul öncesi eğitimin yaygın olmadığı köyler de bu, çocuklar için olumlu bir katkıdır. Ders yükünün azaltılması ile birinci sınıfa gelen öğrencilerin gelir gelmez yüklü bir müfredatla karşılaşmasını engelledi ve onları okulla bütünleştirdi. Birinci sınıflarda oyun ağırlıklı müfredat 60-72 ay arası çocukların okula uyumunu kolaylaştırmıştır* ***(2. Kişi, E., 2Y.).***
- *Sınıf ve 4. sınıf yaş aralığı az olduğu için güven ortamı pekişmiş ve öğrenciler kendini daha rahat bir ortamda görmeye başlamıştır. Ayrıca birleştirilmiş sınıfta bir sınıfın eksilmesi ile verimlilik artmıştır.* ***(7. Kişi, K., 2Y.), (6. Kişi, K., 2Y.), (9. Kişi, K., 2Y.), (1. Kişi, E., 2Y.), (8. Kişi, E., 5Y).***
- *Bu sistemle artık 4.sınıflar sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerini kendi 4.sınıf kitaplarını işleyecekler. 5.sınıfa geçmeden 5.sınıf konularını görmeyecekler artık. Öğretmenler öğrencilerle daha çok ilgilenme imkânı bulacaktır* ***(10. Kişi, E., 2Y.).***

Yukarıdaki görüşler incelendiğinde öğrenciler açısından okul öncesi eğitimin yaygın olmağı köy yerlerinde çocuklarının yeni getirilen eğitim sistemi ile daha erken yaşlarda okulla tanışmaları ve okula uyumlarını erken yaşlarda sağlamaları ve 5. sınıfların ortaokula geçmesi ile öğrenciler arasında yaş farkına dayalı sorunlarda azalmalarının olduğunu, sınıf mevcudunda azalmalarının olmasının diğer sınıflara daha fazla zaman ayrılmasına ve 4. sınıflarda daha verimli derslerin işlendiğine olumlu katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

b). Öğretmenler Açısından Olumlu Katkılar

Görüşme yapılan bazı öğretmenler yeniden yapılanmanın birleştirilmiş sınıflarda öğretmenler açısından olumlu katkıları olduğunu dile getirmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşleri verilmiştir:

- *Tek öğretmenli sınıflarda öğrenci sayısının azalmasına bağlı olarak öğretmenin iş yükü hafifledi. 1. sınıflara daha fazla ağırlık verilerek birleştirilmiş sınıflardaki okuma yazma sorununu gidereceğini düşünüyorum* ***(1. Kişi, E., 2Y.), (6. Kişi, K., 2Y.), (5. Kişi, E., 2Y.).***
- *Büyük sınıfların gitmesiyle sınıf disiplini sağlamak daha da kolaylaştı. İşim keyifli bir hal aldı diyebilirim* ***(1. Kişi, E., 2Y.), (2. Kişi, E., 2Y.), (3. Kişi, E., 2Y.), (4. Kişi, K., 4Y.), (8. Kişi, E., 5Y), (9. Kişi, K., 2Y.), (12. Kişi, K., 1Y.).***
- *Öğretmenler daha homojen bir sınıf profilinde daha rahat eğitim vermeye başlamıştır. Zira süre 5 yerine 4'e bölünmüştür. Bu da birleştirilmiş sınıfın eğitim kalitesini yükseltecektir* ***(7. Kişi, K., 2Y.).***
- *B grubu öğretmenleri 5.sınıf çocuklar gittiği için 4. sınıflarla daha rahat ilgilenme imkânı bulacaktır. 5. Sınıf programının ağırlığından kurtulmuş olduk* ***(10. Kişi, E., 2Y.), (11. Kişi, K., 4Y.).***

4+4+4 eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlere olumlu katkılarına ilişkin görüşleri incelendiğinde 5. sınıfların ortaokula geçmesi ile öğretmenlerin iş yükünün azalması ve buna bağlı olarak disiplin sağlamanın daha da kolaylaşması şeklinde olumlu katkılarının olduğu söylenebilir.

c). Okulun Fiziki Durumu Açısından Olumlu Katkıları

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler yeniden yapılanmanın birleştirilmiş sınıflarda fiziki açıdan az da olsa olumlu katkıları olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşleri verilmiştir:

- *Okulun fiziki durumunu olumlu etkilediğini söyleyebilirim. Okula zarar veren öğrenci sayısı düştü ve okuldaki araç gereçler daha eşit paylaştırılmaya başlandı* ***(5. Kişi, E., 2Y.).***
- *Sınıf mevcudunun azalmasıyla öğrenciler sıralara ikili oturmaya başladı* ***(2. Kişi, E., 2Y.), (6. Kişi, K., 2Y.).***
- *…Öğrencilerin oyun alanları genişledi. Yaşa bağlı olarak istenen farklı oyun isteklerinde azalma oldu ve öğrencileri oyun bozucu ve kurallara uymayan davranışlarında belirgin azalmalar görüldü. Okulda öğretmen kontrolünde olacak öğrencilerin azalması ve yaşı diğerlerine nazaran büyük olan 5.sınıf öğrencilerin gitmesiyle okuldaki disiplinsiz davranışlarda azalma oldu* ***(12. Kişi, K., 1Y.).***

Görüşmeye katılan öğretmenler bu yeni sitemle birlikte özellikle 5. sınıfların ortaokula geçmesi ile okul eşyalarına zarar veren öğrencilerin sayısında azalma olduğu ve öğrencilerin oyun alanlarının artması şeklinde olumlu katkıları olduğunu belirtmişlerdir.

4+4+4 Eğitim Sisteminin Birleştirilmiş Sınıflara Olumsuz Katkıları

a). Öğrenciler Açısından Olumsuz Katkılar

Görüşme yapılan öğretmenler yeniden yapılanmanın birleştirilmiş sınıflarda öğrencileri olumlu açıdan daha çok olumsuz açıdan etkilediğini vurgulamışlardır. Bu konuda öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- *Birinci sınıflar arasında yaş farklarından dolayı iki grup oluştu. Birinci sınıf öğrencilerinden 60-66 aylık kesim temel ihtiyaçlarını karşılayamadığı için öğretmenin ekstradan bakıcı rolü üstlenmesi gerekmektedir. …Ders kitaplarındaki bazı etkinlikler 72 aylık çocuğunun ilgisini çekecek düzeyde hazırlanmış, dolayısıyla 60 aylık çocuk için çok sıkıcı ve zor bir etkinlik oluyor… 60 aylık çocukların okula kabulü diğer çocuklar arasında küçük görülme arkadaş olarak kabul edilmeme ve okula uyum sağlayamama sorunlarına neden oldu* ***(1. Kişi, E., 2Y.), (5. Kişi, E., 2Y.), (9. Kişi, K., 2Y.), (12. Kişi, K., 1Y.).***
- *Beşinci sınıf öğrencilerinin gitmesinden dolayı 1. Sınıf öğrencilerinin yapmakta zorlandığı konularda yardım edecek kimse kalmadı* ***(1. Kişi, E., 2Y.), (11. Kişi, K., 4Y.).***
- *1.sınıfların küçük yaşta okula gelmesi ve hazır bulunuşluluklarının olmaması ve olgunlaşmış olmamaları öğrenmelerini etkiledi. Bir veli çocuğunun 60 ayını doldurduğunu söyledi ve kimliği de o şekildeydi. Fakat öğrenci 60 aylıktan daha küçük duruyordu. Ben bunu araştırdığımda öğrencimin ölen abisinin kimliğini kullandığını ve ailenin kimliği değiştirmediğini, öğrencinin bir yaş daha küçük olduğunu öğrendim. Ama öğrenci sistemde okula kayıt yaptırdı* ***(6. Kişi, K., 2Y.),***
- *ve 4. sınıflar birleştirildi ama 3 ve 4'ün konuları paralel olmadığı için çocuklar da dikkat dağınıklığı yaşıyorlar* ***(3. Kişi, E., 2Y.), (6. Kişi, K., 2Y.).***

- *Evlerde sürekli Kürtçe konuşulduğundan çocuklar Türkçe bilmiyorlar. Okulumuzda da anasınıfı olmadığından ve buna 1. sınıfların yaşının aşağıya çekilmesi de eklenince bu öğrencilerin eğitilmesinde sorunlar yaşanmaktadır* ***(9. Kişi, K., 2Y.).***
- *Özellikle küçük öğrencilerin hiç de istemediği olumsuz bir sonuç doğurmuştur. Birçoğu abisi, ablası ile ayrı okullarda okumak zorunda kalmıştır. Birçok köyde çocukların uzak yerlerden yürüyerek geldiklerini göz önünde bulundursak küçük çocuklar bu yollarda yalnız bırakılmışlardır. Bunun dışında büyük öğrenciler öğrenme ortamında küçüklere rehber olma özelliği taşımaktadırlar. Bu durumda da ister istemez bir sınırlama oluşturuldu* ***(11. Kişi, K., 4Y.).***

Yukarıdaki öğretmen görüşleri incelendiğinde özellikle 1. sınıfların iki gruptan oluşması (60-66 ay ve 66-72 ay) yapılan etkinliklerin öğrencilere uymamasına neden olduğunu, 60-66 aylık öğrencilerin okula uyum sağlaması ile ilgili sorunlar yaşandığı ve öğretmenlerin bir derslik içinde diğer sınıflara zaman ayıramadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca ders içerikleri paralel olmamasına rağmen 3. ve 4. sınıfların birleştirilerek derslerin işlenmesi öğrencilerin konuları anlamalarını zorlaştırdığını dile getirmişlerdir. Bu sorunlar derslerin daha az verimli geçmesine sebep olduğu söylenebilir.

b). Öğretmenler Açısından Olumsuz Katkılar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü yeniden yapılanmanın birleştirilmiş sınıflarda öğretmenler açısından birçok olumsuzlukları beraberinde getirdiğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

- *Derslerde 5. sınıf öğrencileri bazı durumlarda alt sınıftaki öğrencilere yardımcı olması için görevlendiriyordu. Bu da öğretmene büyük bir kolaylık sağlıyordu. Okul kurallarını alt sınıftaki öğrencilere anlatacak öğrenciler gittiği için bu iş tamamıyla öğretmene kaldı* ***(1. Kişi, E., 2Y.), (6. Kişi, K., 2Y.), (11. Kişi, K., 4Y.), (12. Kişi, K., 1Y.).***
- *1-2 ve 3-4 diye birleştirilmiş sınıflarda sınıflar ikiye ayrıldı. 3-4'ü bir arada okuturken ortak derslerin olmaması ders işlemeyi güçleştirmektedir. Bu sebeple konular geri kalmaktadır. Zaman sıkıntısı yaşıyoruz* ***(2. Kişi, E., 2Y.).***
- *Sistemin alelacele getirilmesi sonucunda karmaşıklık yaşanmış öğretmenler iyi bilgilendirilmemesi sonucu öğretmenler ne yapacaklarını bilememiştir. Özellikle birinci sınıf öğretmenleri sistem hakkında yeterince bilgilendirilmedi …Oyun ve fiziki etkinliklerde öğretmenler yetersiz kalmaktadır* ***(3. Kişi, E., 1Y.), (4. Kişi, K., 4Y.).***
- *Öğretmenler açısından en büyük sorun yaş sınırı azalan öğrencilerin daha fazla ilgiye muhtaç olması ve okul kültürüne daha zor uyum sağlamalarıdır. Sınıflara ayrılan süre kısıtlıyken 1. sınıflara ayrılan süre daha da az gelmeye başlamıştır. Ayrıca sınıfların bölünme şekilleri de kafa karıştırmaktadır. …Zira eski sistemde 1-2-3. ve 4-5. Sınıfların ortak derleri sıkıntı olmazken şimdi 3-4. sınıfların değişen dersleri ve 1. sınıfların oyun ağırlıklı dersleri ile 2. sınıfların ortak eğitimi zorlaşmıştır* ***(7. Kişi, K., 2Y.), (5. Kişi, E., 2Y.), (9. Kişi, K., 2Y.).***
- *Birinci sınıfların oyun etkinlikleri, kalem tutma becerileri, tuvalete götürme işleri ile uğraşmaktan diğer sınıflara olması gerektiğinden daha az vakit ayırıyorum* ***(10. Kişi, E., 2Y).***

Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde özellikle 1. sınıflarla ilgilenmeleri için büyük sınıflardan yararlandıklarını ancak 5.sınıfların ortaokula geçmesi ile öğretmenlerin birleştirilmiş sınıflarda en büyük yardımcılarını kaybettiklerini dile getirmişlerdir. Buradan öğretmenin görevlerinin bir kat daha arttığı sonucuna varılabilir. 60-66 aylık öğrencilerin daha çok ilgiye ihtiyacının olması öğretmenlerin daha fazla zaman harcamalarına sebep olduğunu ve bu konuda zaman sıkıntısı yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Ayrıca 4+4+4 eğitim sistemi hakkında fazla bilgilendirilmedikleri için sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

c). Okulun Fiziki Durumu Açısından Olumsuz Katkıları

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler yeniden yapılanmanın birleştirilmiş sınıflarda fiziki açıdan olumsuzluklar getirdiğini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin görüşleri verilmiştir:

- *1.sınıf öğrencilerden özellikle 60-66 ay arası çocuklara göre sıralar büyük gelmekte* ***(2. Kişi, E., 2Y.), (5. Kişi, E., 2Y.), (6. Kişi, K., 2Y.), (7. Kişi, K., 2Y.).***

- *…Hazırlanan uyum süreci kitabında haftada 30 saatlik bir süre verilerek 30 saat boyunca öğretmen rehberliğinde oyun şeklinde eğitim istenmektedir. Yalnız unutulan o derslik içerisinde sadece 1. sınıfların olmadığı diğer sınıflarında aynı derslikte eğitim aldığı. Durum böyle olunca da 1. sınıf dışındaki diğer öğrencilerin de dikkatleri dağılıyor, onlar da etkinliklere katılmak istiyorlar* ***(11. Kişi, K., 4Y.).***

Görüşmeye katılan öğretmenler okulun fiziki koşulların 60-66 aylık öğrenciler için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bunun dışında oyun ve etkinlik ağırlıklı 1. sınıf Uyum ve Hazırlık Çalışmaları fiziki yetersizliklerden dolayı birleştirilmiş sınıflarda uygulanmasının zor olduğunu ve yapılan etkinliklerden dolayı diğer sınıfların dikkatinin dağıldığını dile getirmişlerdir.

4+4+4 Eğitim Sisteminin Birleştirilmiş Sınıflarda Yaşanan Sorunların Kaynağı

4+4+4 eğitim sisteminde birleştirilmiş sınıflarda yaşanan sorunların kaynağına ilişkin öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir:

- *Bu sistemin oluşturulmasında hem akademisyenlerin ve hem de biz öğretmenlerin görüşünün alınmamasıdır. Tepeden inme bir uygulama oldu.* ***(1. Kişi, E., 2Y.), (8. Kişi, E., 5Y.).***
- *Bu sistemin getirilmesinin inada bindirilmesinden dolayı aceleyle pilot uygulama yapılmadan uygulamaya geçilmesi büyük bir sorunun kaynağıdır.* ***(4. Kişi, K., 4Y.), (12. Kişi, K., 1Y.).***
- *Alelacele getirilmesi ve kimsenin yeterli bilgiye sahip olmaması sorunların asıl kaynağını oluşturmaktadır.* ***(3. Kişi, E., 1Y.).***

Görüşmeye katılan öğretmenler yeni sistemle birlikte birleştirilmiş sınıflarda yaşanan sorunların kaynağı olarak ön uygulama olmadan sisteme kısa sürede geçilmesi, öğretmenlere yeterli bilgilerin verilmemesi ve bu konuda onların görüşlerine başvurulmaması şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bu uygulama ile ilgili öğretmenlerin görüşleri alınmadan ve pilot uygulama olmadan direkt sisteme geçilmesi öğretmenlerin tepkisine neden olduğu sonucuna ulaşılabilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Mevcut araştırma sonucuna göre yeni getirilen 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminin birleştirilmiş sınıflarda az da olsa olumlu katkısı olduğu ama çoğunlukla birleştirilmiş sınıfları olumsuz yönde etkilediği sonucuna varılmıştır.

Görüşme yapılan öğretmenler 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminin gerek öğrenci gerek öğretmen gerekse fiziki imkânlar açısından az da olsa olumlu katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Asıl olumlu taraf daha önce birleştirilmiş sınıflar 5 sınıftan (1.,2.,3.,4. ve 5. sınıf) oluşurken yeni sistemle beraber 5. sınıfların orta okullara geçmesi ile birlikte sayının 4 sınıfa indirilmesine bağlı olarak öğrenci sayısında azalmanın olmasıdır. Böylece öğretmenin daha az sayıda öğrenci ile daha fazla ilgilenmesi söz konusu olmaktadır. Fiziki açıdan 5. sınıfların ortaokula geçmesiyle öğrenci başına düşen okul alanının daha artması şeklinde olumlu katkısı olmuştur. Ancak bu olumlu taraflar yanında birçok olumsuz getirilerinin de olduğu söylenebilir. Özellikle öğretmenlerin bir pilot uygulama olmadan kendilerini aniden sistemin içinde 60 aylık öğrencilerle bulduklarını ve bu öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olmadığı ve kendilerinin de bu öğrencilerin gelişim özellikleri ve eğitimleri ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları gözlenmiştir. Bu durumla beraber zaten birden fazla sınıfla ilgilenmek zorunda kalan birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin işini bir kat daha arttırmıştır. Görüşmeye katılan bir öğretmenin köy yerinde bazen çocukların kimliklerinin doğduğu ayda değil de daha sonraki aylarda hatta yıllarda çıkarıldığı bazen de ölen ağabey-ablalarının kimliklerini kullandıklarını ve bu konuda ailelerin hassasiyetlerinin yeterli olmadığını dile getirmiştir. Öğrencilerin 60 aylıkken değil de daha küçük yaşlarda okula başlamaları öğretmenlerinin onlarla daha fazla ilgilenmesini gerektirmektedir. Ayrıca o yaştaki öğrencinin bazı bilişsel ve psiko-motor becerilerini yerine getirememesi diğer birinci sınıf öğrencileri bu becerileri sağlayıp verilen etkinlikleri yaparken bu öğrencilerde yetersizlik hissinin oluşmasına sebep olabilir. Bu durum da birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin iş yükünü artıracağı gibi küçük yaştaki öğrencinin de kendine güveninin sebep olabileceği söylenebilir.

Öğretmen görüşlerine göre birleştirilmiş sınıflarda herhangi bir fiziksel düzenleme yapılmadan yeni sistemin getirilmesi bazı sorunlara neden olduğu sonucuna varılmıştır. Özellikle birinci sınıfların 3 aylık uyum sürecinde oyun temelli bir müfredatla etkinlikler yapılması birleştirilmiş sınıflarda diğer sınıfların da aynı derslikte öğrenim gördüğü gerçeğini göz ardı edilerek getirilen bir uygulama olduğu düşünülebilir. Bu konuda araştırmaya dâhil edilen öğretmenler birinci sınıflarla uyum ve hazırlık çalışmaları yapılırken ödevli olan diğer sınıfların dikkatinin dağıldığını ve onların da etkinliklere katılmak istediklerini dile getirmeleri bu konuda sorunlar yaşandığı ve diğer sınıfların çalışma verimini azalttığı sonucuna ulaşılabilir.

Görüşme yapılan öğretmenler özellikle sistemin bir anda getirilmesi sonucunda sistem hakkında yeterli bir şekilde bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir. Böyle bir durumda da kendileriyle aynı durumda olan öğretmenlerle fikir alışverişi yaparak uygulamalar yaptıkları ve bazı durumlarda da eksik bilgilendirildiklerinden uygulamalarda da sorunlar yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun da eğitim ve öğretimi aksattığı söylenebilir.

Sonuç olarak birleştirilmiş sınıflarda öğretim bağımsız sınıflardaki öğretimden daha karmaşık ve zordur. Birleştirilmiş sınıflarda öğretmen eğitim öğretime etkinliklerini uygularken diğer öğretmenlere göre daha çok çaba ve zaman sarf etmesi gerekir. Getirilen yeni sistemde de birleştirilmiş sınıflara özgü yeterli bir uygulamanın getirilmemesi ve bağımsız sınıflarda uygulanan program içeriklerinin aynısının birleştirilmiş sınıflarda uygulanması ve uygulamalar için gerekli fiziki düzenlemelerin yapılmaması öğretmenlerin işini daha da zorlaştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

ÖNERİLER

Elde edilen bulgular doğrultusunda birleştirilmiş sınıflarda daha verimli bir şekilde eğitim öğretim yapılması için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

- Bu sistemle beraber birleştirilmiş sınıflarda birinci sınıfları da kendi içerisinde 60-66, 66-72 şeklinde ayrılması ve öğrenci sayısı ne olursa olsun ek bir öğretmen görevlendirilmesi verilen öğretimi daha verimli hale getirebilir.
- Tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflarda 1. sınıflar için ayrı bir öğretmen ve derslik verilmelidir.
- 60-66 ay öğrencileri için sınıf öğretmenlerine eğitim verilmelidir. Eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenlerine verilen derslerin içeriği yeni sisteme göre gözden geçirilmesi faydalı olabilir.
- Birinci sınıf kitaplarının da 60-66 ve 66-72 aylık iki gruba uygun olarak ayrı ayrı basılması daha faydalı olabilir.
- Şehir merkezi ile köy okullarında okuyan öğrencilerin aynı müfredat ve kitaplardan eğitim görmeleri eşitsizliğe yol açacaktır. Köy okullarındaki çoğu öğrenci ders kitaplarındaki geçen kelimeleri anlamakta zorluk yaşamaktadır. Bunun için birleştirilmiş sınıf uygulamasına uygun bir müfredat uygulanabilir.
- 3. ve 4. sınıf müfredatı birleştirilmiş sınıflar göz önüne alınarak tekrar düzenlenmelidir.
- 60-66 aylık öğrencilerin okula kaydı yapılırken okulöncesi eğitim almış olma şartı koşulmalıdır.

KAYNAKÇA

Berry, C. (2000). Multigrade teaching: a discussion document. Erişim tarihi: 10.12.2012 tarihinde http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextberry.pdf adresinden alınmıştır.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar.* Ankara: Siyasal Kitapevi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (6. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.

Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi,* 2, 33-57.

Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Erdem, A. R. (2008) *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim.* Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (20. baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.

Kaya, K. ve Taşdemir, E. (2005). Birleştirilmiş sınıflar ile bağımsız sınıflarda ilk okuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunların karşılaştırmalı incelemesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 19 (2). 1-26.

Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (Nitel bir araştırma). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 7(2). 693-706.

Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş sınıfların yönetimi ve öğretim*. Ankara: Beta Yayın Dağıtım.

Köksal, K. (2002). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim.* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Little, W. A. (2001). Mutligrade teaching: towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development,* 21, 481-497.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2012a). Birleştirilmiş Sınıflar Haftalık Ders Programları. http://tegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/11110255_birlestirilmis_snflar_haf_ders_prg.pdf adresinden 14.12.2012 tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı, (2012b). 12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar. http://kesan.meb.gov.tr/documents/2012%20_20_sayılı_genelge_optimize.pdf adresinden 15.12.2012 tarihinde alınmıştır.

Öztürk, H. İ. (2003). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim.* Ankara: HD. Yayıncılık.

Sağ, R., Savaş, R. ve Sezer, R. (2009). Burdur'daki birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin özellikleri, sorunları ve ihtiyaçları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 37-56.

Summak, S., Summak, E. ve Gelebek, M. S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri(Kilis ili örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3), 1221-1238.

Şahin, A. E. (2003) Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166- 175.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş sınıf uygulamasına ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* 17, 1-14.