

*yıl*  
*year*

2014

*cilt*  
*volume*

1

*sayı*  
*number*

3

*e - ISSN*

2148 - 8940



*e - kaffkas*  
*eğitim araştırmaları dergisi*



*e - kaffkas journal of educational research*

Özel Eğitim Dersinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar ve Kazanımlar Bakımından Değerlendirilmesi  
The Evaluation of Special Education Lesson In Terms of Attitudes Towards Mainstreaming and Attainments  
*Esra ALTINTAŞ, Sare ŞENGÜL*

İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf sosyal bilgiler programlarında türk halk kültürü öğelerinin yeri ve önemi  
The Place And The Importance Of The Turkish Folk Culture Items At The 6th And 7th Elementary Social Studies Curricula  
*Namık ÇENÇEN, Neval AKÇA BERK*

Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar  
Paradigms in Education and Educational Administration  
*Sabri GÜNGÖR*

Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımına (YTÖY) Göre Elektrik, Madde Ve Isı Konularının İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi  
The effect of Context-Based Learning on Students Achievement at Electricity, Matter and Heat  
*Sibel SADİ YILMAZ, Oğuz OTHAN, Erdiñç CANTİMUR*

Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Öğretmenlerinin Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri  
Opinions of Fine Arts High School Piano Teachers' About Piano Course Books at Highschool of Fine Arts  
*Şefika İZGİ TOPALAK, Tarkan YAZICI*

**KAFKAS ÜNİVERSİTESİ**  
**e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi**  
**e-kafkas journal of educational research**

**e – ISSN : 2148 – 8940**

**Sahibi**

Prof. Dr. Sami ÖZCAN (Dekan)

**Yazı İşleri Müdürü/ Editör**

Yrd. Doç. Dr. Ataman KARAÇÖP

**Editör Yardımcıları**

Yrd. Doç. Dr. Volkan GÖKSU  
Yrd. Doç. Dr. Özgür AKTAŞ  
Öğr. Gör. Ümit Yaşar ELYILDIRIM

**Dizgi – Düzenleme**

Yrd. Doç. Dr. Mustafa AKILLI

İnternet adresi : <http://www2.kafkas.edu.tr/egitimdergi/>  
E – posta adresi : [editor.kafead@gmail.com](mailto:editor.kafead@gmail.com)  
Yazışma adresi : Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Merkez Kampüs 36100-KARS

## e-KAFKAS EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ DANIŞMA KURULU\*

Prof. Dr. Alim KAYA (Girne Amerikan Üni.)  
Prof. Dr. Abdullah KOPUZLU (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK (Erzincan Üni.)  
Prof. Dr. Ahmet DOĞAN (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Ahmet IŞIK (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ahmet SABAN (Necmettin Erbakan Üni.)  
Prof. Dr. Ahmet Zeki SAKA (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Alev ÇETİN DOĞAN (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali BALCI (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ali KAFKASYALI (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Alpaslan CEYLAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Betül ASLAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Bilal GÜNEŞ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemal YILDIZ (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cemil ÖZTÜRK (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Cevdet BOZKUŞ (Kafkas Üniversitesi)  
Prof. Dr. Çiğdem ÜNAL (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Dursun KAYA (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erdal AKPINAR (Erzincan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Erkan COŞKU (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Fahri TAŞ (Erzincan Üniversitesi)  
Prof. Dr. Fatih TÖREMEN (Gaziantep Zirve Üni.)  
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ (Pamukkale Üni.)  
Prof. Dr. Hale BAYRAM (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hasan Basri KARADENİZ (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Hayati AKYOL (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hayati DOĞANAY (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Hüseyin ALKAN (Dokuz Eylül Üni.)  
Prof. Dr. Hüseyin AYDIN (Erzurum Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Hüseyin KIRAN (Pamukkale Üni.)  
Prof. Dr. İbrahim Fevzi ŞAHİN (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Kamil AYDIN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Kemal Doymuş (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Kemalettin KUZUCU (Marmara Üni.)  
Prof. Dr. Leman TARHAN (Dokuz Eylül Üni.)  
Prof. Dr. Leyla Işıl ÜNAL (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet Fatih TAŞAR (Gazi Üni.)  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mehmet TAKKAÇ (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Memnune YAMAN (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Murat ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Musa ŞAHİN (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa AYDOĞDU (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa SAFRAN (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Nejdet HAYTA (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nurettin ŞİMŞEK (Ankara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nuri YAVUZ (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Nurtaç ÇANPOLAT (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Ramazan ÖZEY (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Raşit ZENGİN (Fırat Üniversitesi)  
Prof. Dr. Samih BAYRAKÇEKEN (Atatürk Üni.)  
Prof. Dr. Sefer ADA (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)  
Prof. Dr. Sezgin AKBULUT (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Sırrı AKBABA (Uludağ Üniversitesi)  
Prof. Dr. Şefika Şule ERÇETİN (Hacettepe Üni.)  
Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Gazi Üni.)  
Prof. Dr. Şule BAHÇECİ (Karadeniz Teknik Üni.)  
Prof. Dr. Tuba Yanpar YELKEN (Mersin Üni.)  
Prof. Dr. Ümit TURGUT (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Ünsal BEKDEMİR (Giresun Üniversitesi)  
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK (Konya Mevlana Üni.)  
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY (Gazi Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yavuz ASLAN (Atatürk Üniversitesi)  
Prof. Dr. Yavuz TAŞKESENİGİL (Atatürk Üni.)

\*Liste isim sırasına göre sunulmuştur.

# **e-kafkas eğitim araştırmaları dergisi**

**Cilt 1, Sayı 3, Aralık 2014**

## **Hakem Listesi\***

Dr. Ahmet SIMSEK

Dr. Ali Rıza ŐEKERCİ

Dr. Çetin ÇETİNKAYA

Dr. Dilek YARALI

Dr. Emre DAĞAŐAN

Dr. Nail İLHAN

Dr. Seyit ATEŐ

Dr. Şule Fırat DURDUKOCA

Dr. Tazegöl DEMİR

Dr. Yasin DOĞAN

\*Hakem listesi isim sırasına göre sunulmuştur.

## İÇİNDEKİLER

Özel Eğitim Dersinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar ve Kazanımlar Bakımından Değerlendirilmesi The Evaluation of Special Education Lesson In Terms of Attitudes Towards Mainstreaming and Attainments <i>Esra ALTINTAŞ, Sare ŞENGÜL</i> .....	1-12
İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf sosyal bilgiler programlarında türk halk kültürü öğelerinin yeri ve önemi The Place And The Importance Of The Turkish Folk Culture Items At The 6 <sup>th</sup> And 7 <sup>th</sup> Elementary Social Studies Curricula <i>Namık ÇENÇEN, Neval AKÇA BERK</i> .....	13-25
Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar Paradigms in Education and Educational Administration <i>Sabri GÜNGÖR</i> .....	26-40
Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımına (YTÖY) Göre Elektrik, Madde Ve Isı Konularının İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi The effect of Context-Based Learning on Students Achievement at Electricity, Matter and Heat <i>Sibel SADİ YILMAZ, Oğuz OTHAN, Erdiñç CANTİMUR</i> .....	41-49
Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Öğretmenlerinin Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri Opinions of Fine Arts High School Piano Teachers' About Piano Course Books at Highschool of Fine Arts <i>Şefika İZGİ TOPALAK, Tarkan YAZICI</i> .....	50-56

## Özel Eğitim Dersinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlar ve Kazanımlar Bakımından Değerlendirilmesi

### The Evaluation of Special Education Lesson In Terms of Attitudes Towards Mainstreaming and Attainments

**Esra Altıntaş**

*Department of Elementary Mathematics Education, Marmara University, İstanbul, hoca\_kafkas@hotmail.com*

**Sare Şengül**

*Department of Elementary Mathematics Education, Marmara University, İstanbul*

**Özet:** Araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen özel eğitim dersi kapsamında yapılan çalışmaların öncesi ve sonrasında, öğretmen adaylarının tutumlarını incelemek, tutumların cinsiyetlere göre değişip değişmediğini araştırmak ve yapılan eğitim sonrasında öğretmen adaylarının elde ettikleri kazanımları ifade etmektir. Mevcut araştırmada hem nicel hem de nitel olmak üzere karma desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Programı dördüncü sınıfta öğrenim gören 38 öğretmen adayını oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak “Yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutum ölçeği” ve bir görüş formu kullanılmıştır. Sonuçta da, başlangıçta öğretmen adaylarının engelli kişilerin engelsiz kişilerden farklı algılandığı, ancak sonrasında öğretmen adaylarının engelli kişilerin engelsiz kişilerden farklı algılanmadığı ve cinsiyetler arasında ön tutum ve son tutum puanları bakımından bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının Özel eğitim dersi kapsamında yapılan uygulamalar neticesinde öğretmen adaylarının elde ettikleri kazanımlar ifade edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Kaynaştırma, özel eğitim, tutum, kazanım, öğretmen adayları.

**Abstract:** Examining attitudes of preservice mathematics teachers before and after the applications made in scope of special education lessons, investigating the change of the attitudes according to the genders and expressing attainments of preservice teachers after the application were aims of this study. In the present study mixed method was used. The sample of the study consists of 38 preservice teachers. Attitude scale for individuals who are affected from inability and a view form were used as data gathering tools. It was concluded that initially, people with disabilities were perceived as different from others by pre-service teachers, but then people with disabilities were not perceived as different from others by pre-service teachers and the study increased awareness level of students and changed their point of views positively. Also the attitudes of the preservice teachers didn't change according to the genders and the attainments of the preservice teachers got after the applications were expressed.

**Keywords:** Mainstreaming, special education, attitude, attainment, preservice teachers.

## GİRİŞ

Son zamanlarda özel eğitime verilen önemle birlikte, normal gelişim gösteren çocuklarla “özel eğitime muhtaç çocuklar (ÖEMÇ)”in kaynaştırılması konusu ağırlık kazanmaya başlamıştır. Önceleri ÖEMÇ’in toplumdaki soyutlanarak yaşamaları, ayrı eğitim almaları düşüncesi savunulurken, sonraları bu düşünce terk edilmiş ve yerini ÖEMÇ’in da toplumdaki diğer çocuklarla yaşamayı öğrenmesi ve toplumsallaşması düşüncesi almaya başlamıştır. Garrison ve Hamill 1971 senesinde yaptıkları bir araştırmada zihinsel özürli çocukların, sadece bu çocuklar için hazırlanan özel eğitim sınıflarında eğitim görmelerinin, toplumdaki izole edilmelerinden bir farkı olmadığını ifade etmişlerdir (Metin, 1992).

2916 sayılı ÖEMÇ Kanunu’na göre ÖEMÇ, beden, zihin, ruh, duygu, sosyal ve sağlık özellikleri ve durumlarındaki olağan dışı ayrılıkları sebebiyle, normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan 4-18 yaş grubundaki çocuklar olarak belirtilmektedir. Bu çocuklara verilecek eğitim hizmeti ise özel eğitim olarak tanımlanmaktadır. Kanundaki tanıma göre, özel eğitim, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel ve geliştirilmiş eğitim programları ile çocukların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (<http://www.ogretmenimiz.com/kanunlar/2916.htm>).

Ülkemizde, engellilere sağlanan eğitim olanakları ayrı eğitim, özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları ve birlikte eğitim şeklindedir. Bunlardan birlikte eğitimin temel amacı, yetersizlikten etkilenmiş olan özel gereksinimli çocukları akranlarından ayırmadan birlikte eğitmektir. Burada üç farklı uygulama bulunmaktadır. Bunlar; tam günlük kaynaştırma, yarı zamanlı kaynaştırma ve bütünleştirilmiş eğitimden oluşmaktadır (Ataman, 2007). Kaynaştırma eğitimi, özellikle uygun olan ÖEMÇ’in bireysel eğitim programları çerçevesinde, normal ve özel eğitim personelinin sorumluluğu altında, eğitimsel, sosyal ve süre olarak normal yaşlıları ile bütünleştirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Balaban, Yılmaz ve Yıldızbaş, 2009).

Kaynaştırma eğitiminin ana hedefi ÖEMÇ’ın çocukluk döneminden başlayarak devam edecek şekilde sosyal kabulünü sağlamak ve onları topluma kazandırmaktır (Metin,1997). Sosyal yönden yetersiz olan çocuklara kaynaştırma ortamındaki arkadaşlarının olumlu model olduğu ve bu sayede çocukların uyumsal sosyal davranışları kazandıkları ve bunun da arkadaşları tarafından kabul edilme olasılıklarını arttırdığı (Merrel ve Gimpel, 1998) ve sosyal gelişimin yanında diğer alanlarda da birçok beceri kazanmasına yardımcı olacağı (Balaban vd., 2009) savunulmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006)’nde ise, kaynaştırma “ÖEMÇ’ın, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamasıdır” şeklinde tanımlanmıştır (Çelik ve Eratay, 2007). Kaynaştırma uygun koşullarda gerçekleştirilirse ÖEMÇ’ın yetersizliği olmayan akranlarıyla aynı sınıf ortamına rahatlıkla yerleştirilebileceği ve gereksinimlerinin karşılanabileceği bir uygulama biçimi olarak düşünülebilir (Öncül ve Batu, 2005).

Ülkemizde kaynaştırma eğitimi 1983 yılı 2916 sayılı ÖEMÇ Yasasının 4. maddesi gereğince ilköğretimin her basamağında uygulanmaya başlanmıştır (Balaban vd., 2009). Ülkemizde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler 573 sayılı Özel Eğitim yasası tarafından korunmaktadır. Bu yasa Özel Eğitim hizmetlerini düzenlemekte (Cavkaytar, 2006) olup, yasa kapsamında “ÖEMÇ’ın eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür (Madde 12)” denmektedir (<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/573.htm>).

Yönetmelikte kaynaştırma uygulamalarının temel ilkeleri açık olarak belirtilmiş olmakla birlikte, bu model ülkemizde halen olması gerektiği gibi uygulanamamakta; kaynaştırma genel olarak bu öğrencilerin sadece “akranlarının buldukları sınıflara yerleştirilmeleri” olarak kabul edilmekte ve uygulamanın tüm sorumluluğu da sınıf öğretmenlerine verilmektedir. Oysaki kaynaştırmadan kastedilen şey, öğrencilerin sadece “normal sınıflara yerleştirilmeleri” değil, temelinde bir felsefesi olan, karmaşık ve sürekliliği olan bir eğitim ve öğretim sürecidir (Sucuoğlu, 2006).

Başarılı bir entegrasyon, önemli ölçüde öğretmenin mesleğe pozitif bakışına ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarına bağlıdır (<http://erinlindsay.com/STOME1.rtf>, Sünbül ve Sargın (2002), Parasuram, (2006)). Öğretmen tutumları sadece kaynaştırma öğrenciyle öğretmen arasındaki ilişkiyi belirlemez, aynı zamanda, diğer öğrencilerin tutumlarıyla kaynaştırma öğrencisine yönelik başarı beklentilerinin oluşmasında da büyük bir öneme sahiptir (Horne (1985); Ayral, Özcan,Can, Ünlü,Bedel, Şengün, Demirhan, Çağlar (2013)). Engelli öğrencilerin gelişimi daha iyi oldukça; engelli öğrencisindeki gelişmeleri daha iyi gören öğretmen için de eğitim-öğretim daha zevkli bir hale gelecektir (Çelik ve Eratay, 2007).

Bir kaynaştırma ortamı için okulun ve sınıfın fiziksel yapısı, sınıf mevcudu, ders programları, görev alacak kişilerin yetenek ve kapasiteleri, araç-gereç donanımı kadar (Mac Millan ve Morrison, 1984), bu ortamda yer alacak kişilerin tutumları ve bu tür programların uygulanmasına ne kadar hazır oldukları da değerlendirilmelidir. Yetersizliği olan bireylerin, normal yaşlılarıyla olabildiğince aynı ortamda eğitim almaları görüşünün benimsenmesinde ve bu tür programların başarılı olabilmesinde, ÖEMÇ’a yönelik olumlu tutumlar son derece önemlidir (Şenel, 1996, alıntı, Johnson ve Johnson, 1984).

Kaynaştırma dersi alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerini ve özel gereksinimli çocukların akademik becerilerini geliştirmeyi daha iyi algıladıkları, genel eğitimde kaynaştırmaya yönelik kaygı ve karşıtlık seviyelerinde düşme olduğu (Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon (2005)) ve kaynaştırma dersi almanın, kaynaştırmaya yönelik hizmetiçi eğitim almanın, çalıştaylar ve seminerlere katılmanın veya sınıfında kaynaştırma öğrenci buldurmanın öğretmen ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu yönde değişikliğe yol açtığı, çok daha olumlu bakış açısı sağladığı ve öğretmenlerin bilgisini ve kaynaştırma eğitiminin kalitesini arttırdığı belirlenmiştir (Stone ve Brown (1986); Diken ve Sucuoğlu (1999); McLeskey, Waldron So, Swanson ve Loveland (2001); Akman ve Okyay (2004); Orel, Zerey ve Töret (2004); Gözün ve Yıkılmış (2004); Elhoweris ve Alsheikh (2006); Alat ve Alat (2007); Avramidis & Kalyva (2007); Bilen (2007); Sze (2009); Ünal (2010); Rakap ve Kaczmarek (2010); Seçer (2010); Güven ve Çevik (2011); Gökdere (2012); Şahin ve Güldenoğlu (2013); Hamedoğlu ve Güngör (2013)). Hizmetiçi eğitim alan öğretmenlerin, almayanlara göre kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin olarak kendilerini daha yeterli algıladıkları belirlenmiştir (Camadan (2012)).

Özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır (Stone ve Brown (1986), Diken ve Sucuoğlu (1999); McLeskey, Waldron So, Swanson ve Loveland (2001); Akman ve Okyay (2004), Alat ve Alat (2007); Bek, Gülveren ve Başer (2009); Şahbaz ve Kalay (2010); Rakap ve Kaczmarek (2010)). Güven ve Çevik (2011)’in çalışmasında ise bu durum tam tersidir.

Öğretmen adaylarının müfredatlarına özel eğitim uygulamalarının yerleştirilmesinin kaynaştırmayla ilgili bilgi seviyelerini ve özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşılması durumunda ne yapacağı konusunda güven seviyesini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır (Brown, Welsh, Hill&Cipko, (2008)). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim çalışmalarının öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik bakış açılarının olumlu yönde değiştirdiği, bu değişikliğin davranışlarına olumlu yönde yansıtı ve özel eğitimin önemini fark ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları bu çalışmaların öğretici bir deneyim sağladığı, kuram-uygulama farkını görmelerini sağladığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmen adayları Özel Eğitim dersinde sunulan bilgilerin ilgilerini çektiğini, birçok yeni bilgi öğrendiklerini ifade etmişlerdir (Melekoğlu (2013)). Sınıf öğretmenlerinin çoğunun kaynaştırma eğitimi konusunda kendilerini yetersiz gördüğü sonucuna ulaşılmıştır (Babaoğlu ve Yılmaz (2010)).

ÖEMÇ'a yönelik öğretmen tutumları, eğitim ve rehabilitasyon çalışmalarının temel konusudur ve eğitimin görülmeyen engelleri olarak tanımlanır (Balaban vd., 2009, alıntı, Altman, 1981). İşte bu engelleri ortadan kaldırmak için öğretmenlerden önce, öğretmen adaylarının eğitilmesi ve kaynaştırma konusunda mesleğe hazır hale getirilmesi, daha işin başında tutumlarının ve kaynaştırmaya yönelik bakış açılarının belirlenerek, farkındalıklarını arttırmak gerektiği görüşünden hareketle araştırmanın problem cümlesi "İlköğretim matematik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen özel eğitim dersi kapsamında yapılan çalışmaların öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi nedir ve öğretmen adaylarının bu ders kapsamındaki kazanımları nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın amacı, ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen özel eğitim dersi kapsamında yapılan çalışmaların öncesi ve sonrasında, öğretmen adaylarının tutumlarını incelemek, tutumların cinsiyetlere göre değişip değişmediğini araştırmak ve yapılan eğitim sonrasında öğretmen adaylarının elde ettikleri kazanımları ifade etmektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik Tutum Ölçeği ön test- son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları arasında cinsiyetlere göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının özel eğitim dersi kapsamında elde ettiği kazanımlar nelerdir?

İlköğretim matematik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen özel eğitim dersi kapsamında kaynaştırmayla ilgili olarak öğretmen adaylarının bilgilendirilmesi ve öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin tutumlarının ve ders kapsamında yapılan çalışmalar neticesinde elde edilen kazanımların belirlenmesi bakımından çalışma önem taşımaktadır. Araştırmanın ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla yapıyor olması ve öğretmen adaylarına gelecekte bir ışık tutmasının beklenmesi ve öğretmen adaylarına bir hizmet öncesi eğitim olarak değerlendirilebilecek bu çalışmanın, onların geleceğe hazırlanmasında yol gösterici olacağı, kaynaştırma öğrencilerle karşılaştıklarında onlara kaynak olacağı, farkındalık yaratıp bakış açılarını birazda olsa değiştireceğini, her olumsuzluktan bir olumlu durumun çıkabileceği konusunda onlara yol göstereceği, duyarsız kalmamalarını sağlayacağı düşünülmekte olup, çalışmanın bu yönüyle de önem taşıdığı düşünülmektedir.

Çalışmada rol alan araştırmacılardan birinin kaynaştırma bir çocuğa sahip olması ve aynı zamanda araştırmacıların İlköğretim Anabilim Dalı İlköğretim matematik öğretmenliği Bilim Dalı'nda görev yapıyor olmalarının da çalışma açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu sayede kaynaştırma konusunda bunu en yakından tecrübe etmiş bir kişinin yaşadığı sıkıntılar, zorluklar ve edilen mücadelelerin görülmesi ve özellikle de matematik alanında kaynaştırma öğrenciler için neler yapılabileceğinin belirlenmesi bakımından ve yapılan çalışmaların yansımalarının öğrencilerin ağızından elde edilen kazanımlar olarak ifade edilmesi bakımından araştırma önemlidir ve alanyazına büyük katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli açıklanmış, çalışmaya katılan örneklem grubu ile çalışmada kullanılan veri toplama araçları, elde edilen verilerin çözümlenme teknikleri ve uygulama süreci hakkında bilgi verilmiştir.

### Araştırmanın modeli

Bu çalışmada, ilköğretim matematik öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilen özel eğitim dersi kapsamında kaynaştırmayla ilgili bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında, öğretmen adaylarının kaynaştırmayla ilgili



tutumlarının incelenmesi ve özel eğitim dersi kapsamında yapılan çalışmalar sonrasında öğrencilerin elde ettikleri kazanımların incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla nicel ve nitel veri analizlerinden faydalanılmıştır. Nicel veri toplama tekniklerinden “Tek grup öntest-sontest” deseni kullanılmıştır. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2011).

Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Nitel araştırmada amaç sonuçları sayısal bir zemine oturtarak genellemelere varmak değil, araştırmanın amacı olan konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinmektir (Kurtuluş, 2010). Nitel araştırmada asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Veri toplama yöntemlerinin artıları ve eksileri göz önünde bulundurularak birden fazla yöntem araştırma desenine dahil edilebilir. Bu durumda veri çeşitlenmesi elde edilmiş olup, elde edilen bulguların geçerlik ve güvenilirliğini artırma konusunda katkıda bulunmuş olur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Mevcut araştırma kapsamında nitel araştırma yöntemlerine uygun olarak doküman incelemesinden yararlanılmıştır.

Araştırmada nitel veri analizi yaklaşımlarından içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi verilerdeki uygun ve önemli örnekleri, temaları ve örüntüleri tanımlamayı içermektedir (Patton, 1987). Mevcut araştırma kapsamında uygulama sonrasında öğretmen adaylarına 2 açık uçlu sorudan oluşan bir görüş formu dağıtılmış ve “Özel eğitim dersi kapsamındaki kazanımlarınızı maddeler halinde yazınız” ve “Özel eğitim dersini siz veriyor olsaydınız bu dersi nasıl işlerdiniz. Ayrıntılı bir şekilde açıklayınız” denmiştir. Ancak mevcut araştırma kapsamında öğretmen adaylarının ders kapsamında elde ettikleri kazanımları ifade etmelerini isteyen soru göz önünde bulundurulmuştur. Elde edilen veriler nitel olarak analiz edilerek verilen cevaplar kodlara ayrılıp % ve frekans değerleri verilerek sonuçlar tablolaştırılmıştır. Mevcut araştırmada hem nicel hem de nitel olmak üzere karma desen kullanılmıştır. Karma desen çeşitlerinden açıklayıcı desen kullanılmış olup, özel eğitim dersi kapsamında yapılan çalışmanın öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumları üzerindeki tespit etmeye yönelik olarak “Yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutum ölçeği” ile toplanan nicel veriler öğretmen adaylarının ders kapsamında elde ettikleri kazanımları ifade etmeleriyle elde edilen verilerle desteklenerek daha derinlemesine bilgi elde edilecektir.

### **Evren ve Örneklem**

Bu çalışmanın evreni Marmara Üniversitesi Eğitim fakültesindeki bölümlerde dördüncü sınıfta okumakta olan tüm öğrenciler, örneklemini ise 2010–2011 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Öğretmenliği Programı dördüncü sınıfta öğrenim gören 18 (%47)’i kız, 20 (%53)’si erkek olmak üzere 38 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada ele alınan problemlerin çözümüne yönelik 2 farklı veri toplama araçından yararlanılmıştır. Bunlar “Yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutum ölçeği” ve “görüş formu”dur.

Yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutum ölçeği, Yuker, Block ve Young tarafından geliştirilmiştir (1970). Ölçeğin 20 maddeden oluşan formu Özyürek tarafından Türkçeye çevrilmiştir (1988). Bu formun test-tekrar test güvenilirliği 0.76 bulunmuş ve kapsam geçerliliğinin de oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan engelli kişilerin engelsiz kişilerden farklı algılanmadığı, düşük puan ise farklı algılandığı anlamına gelmektedir (Girli, Yurdakul, Sarısoy ve Özekes, 1998, alıntı, Yuker ve ark., 1970). Ölçeğin hem yetersizliği olan hem de yetersizliği olmayanların tutumlarını araştırmada kullanılabileceği belirtilmektedir (Şenel, 1996). Ölçeğin amacı, engel gruplarını özel olarak ayırmaksızın, genel anlamda yetersizlikten etkilenmiş kişilere yönelik tutumları ölçmektir. Ölçek +3 Tamamen Katılıyorum, +2 Katılıyorum, +1 Biraz Katılıyorum, -1 Biraz Katılmıyorum, -2 Katılmıyorum, -3 Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde 6’lı likert tipte hazırlanmıştır. Ölçeğin 2,5,6,11 ve 12. maddeleri ters şekilde puanlanmaktadır. Tüm maddeler işaretleri dikkate alınarak toplandıktan sonra, negatif değerleri ortadan kaldırmak amacıyla +60 eklenerek toplam puan elde edilmektedir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 120’dir (Sarı, Bektaş ve Altıparmak, 2010). Bu ölçek ile de öğrencilerin engelli bireylere yönelik tutumları öğrenilmeye çalışılmıştır. Ölçek ve formlar ön test ve son test olarak uygulanmış olup, bu sayede özel eğitim dersinin öğrencilerin kaynaştırmayla ilgili bilgi ve engellilere yönelik tutumları üzerindeki etkisine bakılmıştır.

### Görüş Formu

Görüş formunda ilköğretim matematik öğretmen adaylarına 2 soru yöneltilmiş olup mevcut araştırma kapsamında sadece öğretmen adaylarının özel eğitim dersi kapsamında yaptıkları çalışmalar sonrasında elde ettikleri kazanımları ifade etmelerinin istendiği soru göz önünde bulundurulmuştur. Uygulamaya katılan öğretmen adayları tarafından cevaplanarak elde edilen veriler analiz edilmiştir. Verilerin analizinde araştırmacı tarafından bir uzman görüşü doğrultusunda kodlama işlemi gerçekleştirilmiş ve bir öğretim üyesi tarafından da kontrol edilerek kodlara son şekli verilmiştir. Bu işlem gerçekleştirilirken testin güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994) tarafından çift kodlama (double-coding) olarak adlandırılan bir yöntem kullanılmıştır. 38 öğrencinin cevapları öncelikle araştırmacı tarafından değerlendirilerek kodlanmıştır. Tüm cevapların analizinden elde edilen kodları içinde barındırdığı düşünülen 10 form belirlenerek bir uzman matematik eğitimcisi tarafından değerlendirilerek kodlanmıştır. Birbirlerinden bağımsız olarak yürütülen işlem sonrasında araştırmacılar arası güvenilirlik (intercoder reliability) Miles ve Huberman (1994) tarafından verilen formül ile hesaplanmıştır ve araştırmacılar arası güvenilirlik 0.88 çıkmıştır. Hesaplanan güvenilirlik değerinin yüzde 70'in üzerinde olması sebebiyle puanlayıcılar arasında uyuma olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretim üyesi tarafından da gerekli kontroller yapılarak kodlara son şekli verilmiştir.

### Uygulama Süreci

Araştırmada gerçekleştirilen uygulamalar 2010-2011 akademik yılı güz döneminde, Özel Eğitim dersi kapsamında 14 hafta süresince yürütülmüştür. Özel Eğitim dersi haftada teorik olarak 2 saat okutulmaktadır. Öğrencilere özel eğitim dersi öncesinde yetersizlikten etkilenmiş bireylere yönelik tutum ölçeği uygulanmış olup aynı ölçek dönem sonunda da uygulanmıştır. Ayrıca dönme sonunda yapılan final sınavında da öğrencilerin elde ettikleri kazanımları ifade etmeleri istenmiştir. Özel eğitim dersi kapsamında ilk 3 hafta (6 saat) boyunca araştırmacılar tarafından ders kapsamındaki genel bilgiler verilmiş olup sonraki haftalarda öğrenciler gruplar oluşturarak aldıkları konularla ilgili sunumlar yapmış ve raporlarını hazırlayıp teslim etmişlerdir. Öğrencilerin istedikleri arkadaşlarıyla gruplar oluşturmaları ve gruplarına bir isim vermeleri istenmiştir. Bu bağlamda 9 grup oluşturulmuş ve konu dağılımları yapılmıştır. Konu dağılımı yapılırken öğrencilerin istekleri yerine kura usulü uygulanmış ve haftalara göre sunum günleri belirlenmiştir.

Öğrenciler raporlarını hazırlarken, konularıyla ilgili doküman analizi, gittikleri kurumlarda görüşmeler, video çekimleri, ses kayıtları ve gözlemler yapmışlardır. Tüm grupların hazırladıkları sunumların içeriklerinin bu anlamda zengin olmasına dikkat edilmiştir. Her bir grubun konularına uygun okulları ve özel eğitim merkezlerini ziyaret etmeleri oralandaki gözlemlerini ifade etmeleri istenmiştir. Ayrıca konularına uygun yetersizliği olan bireyleri gözlemlemeleri, bu konudaki uzmanlardan bilgi almaları, kamera çekimleri yapmaları, konularıyla ilgili detaylı bilgi toplayarak sunumlarını hazırlamaları ve dönem sonunda rapor hazırlayıp teslim etmeleri istenmiştir. Öğrencilerin hazırladıkları sunumlar izlenerek araştırmacılar tarafından belirlenen kriterlere bağlı olarak değerlendirilmeleri yapılmıştır.

Öğrencilerin konularıyla ilgili araştırma yapıp sunum hazırlamalarının istenmesindeki gerekçe, öğrencilerin özel gereksinimi olan çocuklarla ilgili bilgileri ilk ağızdan yetkili kişilerden almasını, bu tür çocukların eğitimlerini yerinde gözlemlemelerini, bu tür çocuklarla bir araya gelerek aynı havayı solumalarını, kendilerinin de bu çocukların durumuna ve eğitimlerine kafa yormalarını, farkındalıklarını arttırmalarını sağlamaları, kendilerini onların ve ailelerinin yerine koyabilmelerini sağlamaktır. Ayrıca her grubun sunumlarıyla özel eğitim konusundaki bilgilerini artırma, hayatın gerçeklerini görebilme, empati kurabilme, bir öğretmen adayı olarak geleceğe hazırlanma, bu tür çocuklarla karşılaştığında neler yapabileceğini tasarlama, bu çocuklara ve ailelerine nasıl umut olunabileceğini düşünme, yapılan hataları görüp bunları tekrarlamama, hayata umutla bakabilme ve aslında umudun olmadığı yerde ışığı görebilme fırsatlarını yakalamaları hedeflenmiştir. Ayrıca ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kaynaştırma öğrencilere yönelik olarak sosyal sorumluluk projeleri geliştirmeleri istenmiştir. Bu sayede kaynaştırılmış bireylerin yaşadıkları bir takım sıkıntıları ortadan kaldırmaya yönelik olarak öğretmen adayları düşünmeye sevk edilmiştir. Bu süreç boyunca araştırmacılarından bir tanesi kaynaştırma öğrencisi konumunda bir çocuğu olması nedeniyle bu konuda kendi kişisel deneyimlerini sınıfla paylaşmıştır.

## Veri Analizi

Araştırmada öncelikle İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarına “Yetersizlikten Etkilenen Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmış. Elde edilen verilerin analizinde istatistiksel analiz yöntemi kullanılmıştır. Tutum ölçeği verilerinin çözümlenmesinde bağımlı grup t-testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının Özel eğitim dersi kapsamındaki kazanımlarını maddeler halinde ifade etmelerinin istendiği görüş formunda ilgili soru içerik analizine tabi tutulmuş ve elde edilen veriler kodlara ayrılarak, tablolaştırılmış ve %, frekans değerleri verilmiştir.

## BULGULAR

### Nicel Analiz Bulguları

Uygulanan yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce istatistiksel analiz uygulayabilmede, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Kolmogrov-Smirnov (KS) testi (veri sayısı 29’den fazla olduğundan) uygulanmıştır. Bu test sonuçları neticesinde, ön-testte ( $p=.200$ ) ve sonekte ( $p=.200$ ) şeklinde elde edilmiştir. Ön-test ve son-test p anlamlılık değerleri 0.05’ten büyük olduğundan her iki testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve istatistiksel analize uygun olduğu anlaşılmıştır.

İlköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre, yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi yapılmadan önce istatistiksel analiz uygulayabilmede, verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için Shapiro-Wilk testi ( veri sayısı 29’dan az olduğundan) uygulanmıştır. Bu test sonuçları neticesinde, ön-testte kız ve erkekler için ( $p=.486$ ,  $p=.982$ ) ve son testte kız ve erkekler için ( $p=.612$ ,  $p=.477$ ) şeklinde veriler elde edilmiştir. Ön-test ve son-test p anlamlılık değerleri 0.05’ten büyük olduğundan her iki testten elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği ve istatistiksel analize uygun olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca ANOVA’nın temel varsayımı olan varyansların homojenliği şartı da ön test ( $\text{Sig.}=0.666>0.05$ ) ve son test ( $\text{Sig.}=0.383>0.05$ ) için sağlanmaktadır. Yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin analizi Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 1’de ilköğretim matematik öğretmen adaylarının yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik tutum ölçeği ön-son test puanlarına ilişkin bağımlı grup t-testi karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 1.

*İlköğretim matematik öğretmen adaylarının yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik tutum ölçeği ön-son test puanlarına ilişkin bağımlı grup t-testi karşılaştırması*

Tutumlar	N	Ortalama	ss	sd	t	p
Ön tutum	38	63.148	9.498	39	2.203	0.033
Son tutum	38	65.893	7.783			

Tablo 1’e göre ( $t_{(39)}= 2.203$ ,  $p=0.033<0.050$ ) İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik Tutum Ölçeği Ön-Son Test puanları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Bu farkın yönünü belirlemek için grubun yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik tutum ölçeği ön-son test puanları ortalamalarına bakmamız gerekir. İlköğretim Matematik Öğretmen adaylarının yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik tutum ölçeği ön test puan ortalamaları 63.148 iken, son test puan ortalamaları 65.893’e yükselmiştir. Bu değerler İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik Tutum Ölçeği puanlarında anlamlı bir artış olduğunu gösterir yöndedir. Bu sonuca göre başlangıçta öğretmen adaylarıncı engelli kişilerin engelsiz kişilerden farklı algılandığı, ancak sonrasında öğretmen adaylarıncı engelli kişilerin engelsiz kişilerden farklı algılanmadığı görülmektedir. Bu konuda özel eğitim dersi kapsamında yapılan bilgilendirme çalışmalarının, öğretmen adaylarının yetersizliği olan öğrencilerle bir araya gelerek onları yakından gözleme fırsatı bulmalarının önemli etkisi olduğu düşünülmektedir.

Tablo 2’de ilköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre, yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik tutum ölçeği ön test puanları için tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2.

*İlköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik tutum ölçeği ön test puanları için tek yönlü varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	189.120	1	189.120		
Gruplar İçi	3960.837	37	88.019	2.149	0.150
Toplam	4149.957	38			

Tablo 2’ye göre p anlamlılık değeri 0.150 çıkmış olup, bu değer  $\alpha = 0.05$ ’den büyük olduğu için, cinsiyetler arasında ön tutum puanları bakımından farklılık yoktur. Bu sonuca göre uygulama öncesi ilköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre, yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik olarak aynı bakış açısına sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 3’te ilköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre, yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik tutum ölçeği son test puanları için tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.

*İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlere Göre Yetersizlikten Etkilenen Bireylere Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanları İçin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	42.554	1	42.554		
Gruplar İçi	2743.914	37	60.976	0.698	0.408
Toplam	2786.468	38			

Tablo 3’e göre p anlamlılık değeri 0.408 çıkmış olup, bu değer  $\alpha = 0.05$ ’den büyük olduğu için, cinsiyetler arasında son tutum puanları bakımından farklılık yoktur. Bu sonuca göre uygulama sonrası ilköğretim matematik öğretmen adaylarının cinsiyetlere göre, yetersizlikten etkilenen bireylere yönelik olarak aynı bakış açısına sahip oldukları görülmektedir.

### Nitel Analiz Bulguları

Araştırmada ilköğretim matematik öğretmen adaylarına Özel eğitim dersi kapsamında yapılan çalışmalar sonrasında bir soru yöneltilmiştir. Buradaki amaç gerçekleştirilen Özel eğitim dersi kapsamında yapılan çalışmaların öğretmen adaylarının kazanımları bakımından değerlendirilmesidir. İlköğretim matematik öğretmen adaylarına “Özel eğitim dersi kapsamındaki kazanımlarınızı maddeler halinde yazınız.” denmiştir. İlköğretim matematik öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar içerik analizine tabi tutulduğunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 4.

*İlköğretim matematik öğretmen adaylarının özel eğitim dersi kapsamındaki kazanımlarına ilişkin verdikleri cevapların kodlara göre dağılımı*

<b>Kazanımlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kaynaştırmanın temel kavramlarını öğrenme	35	92
Çeşitli engel grupları hakkında bilgi edinme	34	89
Kaynaştırma öğrencilere okullarda gereken önemin verilmediğini görme	34	89
Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ailelerinin yaşadığı sıkıntıları gözlemleme	30	78
Erken tanı ve tedavinin önemini anlama	33	86
Eğitim ile her engelin aşılabileceğini öğrenme	37	97
Farklı yaşantılara tanıklık etme fırsatı bulma	29	76
Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri eğitmek kadar toplumu da özel eğitim konusunda bilinçlendirmenin önemini anlama	30	78
Kaynaştırma öğrencilerle nasıl iletişim kurabileceğini öğrenme	32	84
Herkesin bir engelli adayı olduğu gerçeğini öğrenme	33	86
Özel eğitimin amacını öğrenme	32	84
Özel eğitim alanında yetişmiş uzman kişi sayısının azlığı hakkında bilgi edinme	30	78
Kaynaştırma kavramını ve her çocuğun özel olduğunu öğrenme	35	92
Özel eğitim kapsamında kullanılan eğitim-öğretim araçları hakkında bilgi edinme	29	76
Özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal sorumluluk projeleri geliştirebilme	34	89
Özel eğitime gereksinim duyan bireylere eğitim veren kurumlar ve bu bireylerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibi olma	38	99
Toplumun özel gereksinimli bireylere yönelik bakışı hakkında bilgi sahibi olma	33	86
Öğretmenlerin özel eğitim hakkında ne kadar bilinçsiz olduklarını gözlemleme	29	76
Kaynaştırma öğrencilerine yönelik devletin sunduğu hizmetler hakkında bilgi sahibi olma	31	81
Engelin tanılanmasından raporlaştırılmasına kadar geçen süreyi öğrenme	27	71
Kaynaştırma öğrencilere yönelik verilen eğitimleri öğrenme	34	89
Üstün zekalı çocukların özel eğitim kapsamının girdiğinin öğrenilmesi	25	65
Sınıf ortamında kaynaştırma bir öğrenciyle karşılaşılması durumunda ortaya çıkabilecek sıkıntılar ve çözüm önerilerini öğrenme	31	81
Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili teorik bilgi ve uygulama farkını gözlemleme	33	86

İlköğretim matematik öğretmen adayları “Kaynaştırmanın temel kavramlarını öğrenme”, “Çeşitli engel grupları hakkında bilgi edinme”, “Kaynaştırma öğrencilere okullarda gereken önemin verilmediğini görme”, “Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ailelerinin yaşadığı sıkıntıları gözlemleme”, “Erken tanı ve tedavinin önemini anlama”, “Eğitim ile her engelin aşılabileceğini öğrenme”, “Farklı yaşantılara tanıklık etme fırsatı bulma”, “Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri eğitmek kadar toplumu da özel eğitim konusunda bilinçlendirmenin önemini anlama”, “Kaynaştırma öğrencilerle nasıl iletişim kurabileceğini öğrenme”, “Herkesin bir engelli adayı olduğu gerçeğini öğrenme”, “Özel eğitimin amacını öğrenme”, “Özel eğitim alanında yetişmiş uzman kişi sayısının azlığı hakkında bilgi edinme”, “Kaynaştırma kavramını ve her çocuğun özel olduğunu öğrenme”, “Özel eğitim kapsamında kullanılan eğitim-öğretim araçları hakkında bilgi edinme”, “Özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal sorumluluk projeleri geliştirebilme”, “Özel eğitime gereksinim duyan bireylere eğitim veren kurumlar ve bu bireylerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibi olma”, “Toplumun özel gereksinimli bireylere yönelik bakışı hakkında bilgi sahibi olma”, “Öğretmenlerin özel eğitim hakkında ne kadar bilinçsiz olduklarını gözlemleme”, “Kaynaştırma öğrencilerine yönelik devletin sunduğu hizmetler hakkında bilgi sahibi olma”, “Engelin tanılanmasından raporlaştırılmasına kadar geçen süreyi öğrenme”, “Kaynaştırma öğrencilere yönelik verilen eğitimleri öğrenme”, “Üstün zekalı çocukların özel eğitim kapsamının girdiğinin öğrenilmesi”, “Sınıf ortamında kaynaştırma bir öğrenciyle karşılaşılması durumunda ortaya çıkabilecek sıkıntılar ve çözüm önerilerini öğrenme” ve “Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili teorik bilgi ve uygulamam farkını gözlemleme” kazanımlarını elde etmişlerdir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Özel eğitim dersi kapsamında ilköğretim matematik öğretmenliği 4. sınıfında okumakta olan öğretmen adaylarıyla çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ders kapsamındaki konularla ilgili gidip yerinde araştırmalar yapmaları ve dolayısıyla özel eğitim kategorisine giren bireyleri gözlemleyip, özellikleri ve eğitimleri konusunda bilgi sahibi olmaları planlanmıştır. Bu sayede ileride karşılaşılabilecekleri durumlarla ilgili hizmet öncesi bilgi edinmeleri ve bu durumlara göre kendilerini geliştirmeleri, bilgi ve deneyimlerini arttırmaları hedeflenmiştir.

Araştırma kapsamında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Başlangıçta öğretmen adaylarınca engelli kişilerin engelsiz kişilerden farklı algılandığı, ancak sonrasında öğretmen adaylarınca engelli kişilerin engelsiz kişilerden farklı algılanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçta özel eğitim dersi kapsamında yapılan çalışmanın büyük rolü olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmanın öğrencilerin farkındalık düzeylerini arttırdığı ve bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiği sonucuna ulaşılmaktadır.

Bu yönü ile çalışma Stone ve Brown (1986), Diken ve Sucuoğlu (1999), McLeskey, Waldron So, Swanson ve Loveland (2001), Akman ve Okyay (2004), Orel, Zerey ve Töret (2004), Gözün ve Yıkılmış (2004), Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon (2005), Elhoweris ve Alsheikh (2006), Alat ve Alat (2007), Avramidis & Kalyva (2007), Bilen (2007), Sze (2009), Seçer (2010), Rakap ve Kaczmarek (2010), Ünal (2010), Güven ve Çevik (2011), Gökdere (2012), Şahin ve Güldenoğlu (2013), Hamedoğlu ve Güngör (2013), Melekoğlu (2013) ile paralellik göstermektedir.

Cinsiyetler arasında ön tutum ve son tutum puanları bakımından bir farklılık yoktur. Bu yönü ile çalışma Stone ve Brown (1986), Diken ve Sucuoğlu (1999), McLeskey, Waldron So, Swanson ve Loveland (2001), Akman ve Okyay (2004), Alat ve Alat (2007), Bek, Gülveren ve Başer (2009), Şahbaz ve Kalay (2010), Rakap ve Kaczmarek (2010) ile paralellik göstermektedir. Güven ve Çevik (2011) ile paralellik göstermemektedir.

İlköğretim matematik öğretmen adayları Özel eğitim kapsamında yapılan uygulamalar neticesinde şu kazanımlara ulaştıklarını ifade etmişlerdir: İlköğretim matematik öğretmen adayları “Kaynaştırmanın temel kavramlarını öğrenme”, “Çeşitli engel grupları hakkında bilgi edinme”, “Kaynaştırma öğrencilere okullarda gereken önemin verilmediğini görme”, “Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ailelerinin yaşadığı sıkıntıları gözlemleme”, “Erken tanı ve tedavinin önemini anlama”, “Eğitim ile her engelin aşılabileceğini öğrenme”, “Farklı yaşantılara tanıklık etme fırsatı bulma”, “Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri eğitmek kadar toplumu da özel eğitim konusunda bilinçlendirmenin önemini anlama”, “Kaynaştırma öğrencilerle nasıl iletişim kurabileceğini öğrenme”, “Herkesin bir engelli adayı olduğu gerçeğini öğrenme”, “Özel eğitimin amacını öğrenme”, “Özel eğitim alanında yetişmiş uzman kişi sayısının azlığı hakkında bilgi edinme”, “Kaynaştırma kavramını ve her çocuğun özel olduğunu öğrenme”, “Özel eğitim kapsamında kullanılan eğitim-öğretim araçları hakkında bilgi edinme”, “Özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal sorumluluk projeleri geliştirebilme”, “Özel eğitime gereksinim duyan bireylere eğitim veren kurumlar ve bu bireylerin yasal dayanakları hakkında bilgi sahibi olma”, “Toplumun özel gereksinimli bireylere yönelik bakışı hakkında bilgi sahibi olma”, “Öğretmenlerin özel eğitim hakkında ne kadar bilinçsiz olduklarını gözlemleme”, “Kaynaştırma öğrencilerine yönelik devletin sunduğu hizmetler hakkında bilgi sahibi olma”, “Engelin tanılanmasından raporlaştırılmasına kadar geçen süreci öğrenme”, “Kaynaştırma öğrencilere yönelik verilen eğitimleri öğrenme”, “Üstün zekalı çocukların özel eğitim kapsamına girdiğinin öğrenilmesi”, “Sınıf ortamında kaynaştırma bir öğrenciyle karşılaşılması durumunda ortaya çıkabilecek sıkıntılar ve çözüm önerilerini öğrenme” ve “Özel gereksinimli öğrencilerle ilgili teorik bilgi ve uygulamam farkını gözlemleme”. Bu yönü ile çalışma Stone ve Brown (1986), Diken ve Sucuoğlu (1999), McLeskey, Waldron So, Swanson ve Loveland (2001), Akman ve Okyay (2004), Orel, Zerey ve Töret (2004), Gözün ve Yıkılmış (2004), Shippen, Crites, Houchins, Ramsey ve Simon (2005), Elhoweris ve Alsheikh (2006), Alat ve Alat (2007), Avramidis & Kalyva (2007), Bilen (2007), Brown, Welsh, Hill & Cipko, (2008), Sze (2009), Seçer (2010), Rakap ve Kaczmarek (2010), Ünal (2010), Babaoğlu ve Yılmaz (2010), Güven ve Çevik (2011), Camadan (2012), Gökdere (2012), Şahin ve Güldenoğlu (2013), Hamedoğlu ve Güngör (2013), Melekoğlu (2013) ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın sonucunda şu önerilerde bulunulabilir:

Böyle bir çalışmanın diğer branşlarda da gerçekleştirilmesinin kaynaştırma eğitimi konusunda tüm branş mezunlarının da meslek hayatlarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Üniversitelerdeki Özel Eğitim derslerinin bir dönemle sınırlı kalmayıp iki dönemde de yapılmasının öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda daha etkin olmalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Üniversitelerdeki Özel Eğitim derslerinde bu konuda uzman olan kişilerin yanı sıra, branş öğretmenlerinin de yer almasının branşlara yönelik olarak kaynaştırma eğitiminde neler yapılabileceğinin öğrenilmesi bakımından da önem taşıdığı düşünülmektedir.

Kaynaştırmayla ilgili hizmet öncesi eğitimlerin hizmet içi eğitimlerle de zenginleştirilmesinin öğretmenlerin yararına olacağı düşünülmektedir.

Öğretmen adaylarının engel gruplarını yerinde gözlemlenmeleri ve Öğretmenlik Uygulaması ve Okul Deneyimi derslerinde de kaynaştırma öğrencilere yönelik çalışmaların yapılması ve hatta özellikle engelli öğrencilerin eğitim gördükleri kurumlar da bu dersler kapsamında uygulamaların yapılması önerilir.

#### KAYNAKÇA

- Akman, B. ve Okyay, Ö. (2004). Sınıfında engelli çocuk bulunan ve bulunmayan okul öncesi öğretmenlerinin engelli çocukların kaynaştırılmasına ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. 1-3 Ekim. İzmir.
- Alat, Z. ve Alat, K. (2007). Özel eğitim dersi almanın öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarına etkisi. Poster bildiri. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Tokat, Türkiye.
- Altun, T., Gülben, A. (2009). Okulöncesinde özel gereksinim duyan çocukların eğitimindeki uygulamalar ve karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.
- Ataman, A. (2007). Yüksek öğrenimdeki engelli öğrencilerin karşılaştığı sorunlar engellilere sağlanan eğitim önlemleri. Özürlüler'07 Kongre Sergi ve Sosyal Etkinlikleri: "Özel Eğitime Disiplinler Arası Bakış", "Özürlülere İlişkin Hukuki Düzenlemeler". [http://www.ozurlulerkongresi.org/2013/assets/Uploads/gecmis-kongreler/2007\\_kongre-bildiri\\_kitabi.pdf#page=18](http://www.ozurlulerkongresi.org/2013/assets/Uploads/gecmis-kongreler/2007_kongre-bildiri_kitabi.pdf#page=18) Web adresinden 13 Nisan 2014 tarihinde saat 12:00 de indirilmiştir.
- Avramidis, E., & Kalyva, E. (2007). The influence of teaching experience and professional development on Greek teachers' attitudes towards inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 22(4), 367-389.
- Ayral, M., Özcan, Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş. ve Çağlar, K. (2013). Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine bakışını etkileyen etkenler. 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. [http://meb12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/06/01/334395/dosyalar/2014\\_01/21110031\\_normalgeliimgsterenrencilerin kaynatmaren cilerinebaknetkileyenetkenler\\_ek2013\\_bolutammetn.pdf](http://meb12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/01/334395/dosyalar/2014_01/21110031_normalgeliimgsterenrencilerin kaynatmaren cilerinebaknetkileyenetkenler_ek2013_bolutammetn.pdf) Web adresinden 21 Nisan 2014 tarihinde saat 15:00 de indirilmiştir.
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 345-354.
- Balaban, M., Yılmaz, Ö., Yıldızbaş, F. (2009). Okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *I. International Congress Of Turkey Education Researches*, Oral Representation, 1-3 May, Çanakkale.
- Batu, S., Kurcaali-İftar, G., Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 33-50.
- Bek, H., Gülveren, H., Başer, A. (2009). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 160-168.
- Bekiroğulları, Z., Soytürk, K. ve Gülşen, C. (2011). The attitudes of special education teachers and mainstreaming education teachers working in cyprus and special education teachers working in the usa towards mainstreaming education. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 619-637.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Brown, K. S., Welsh, L. A., Hill, K. H., & Cipko, J. P. (2008). The efficacy of embedding special education instruction in teacher preparation programs in the United States. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 2087-2094.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi. Ankara. 8. Baskı.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Cavkaytar, A. (2006). Teacher training on special education in Turkey. *The Turkish Online Journal Of Education Technology (TOJET)*. ISSN:1303-6521 volume 5 Issue 3 Article 7.
- Çelik, İ., Eratay, E. (2007). Kaynaştırma sınıfı ve özel eğitim sınıfı öğretmenlerinin sınıflardaki zihinsel engelli öğrencilere yönelik pekiştirici ve ceza uygulamalarının belirlenmesi. *AİBÜ, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 47-63.
- Diken, İ.H., Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihinsel engelli bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 26-34.
- Elhoweris, H., Alsheikh, N. (2006). Teachers' attitudes toward inclusion. *International Journal Of Special Education*, 21(1).
- Gökdere, M. (2012). A comparative study of the attitude, concern, and interaction levels of elementary school teachers and teacher candidates towards inclusive education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.
- Gözün, Ö., Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Güven, E., Çevik, D. B. (2011). Müzik öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma (Balıkesir üniversitesi örneği). 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, Antalya.
- Hamedoğlu, M. A., & GÜNGÖR, H. (2013). Opinions of the parents and the principals on the attitudes of principals towards mainstream education (sample of a county in west black sea region in Turkey). *The Online Journal of Counseling and Education*, 2(3), 33-45.
- Hoover, J.J. & Cessna, K. (1984). Preservice teachers attitudes toward mainstreaming prior to student teaching. *Journal of Teacher Education*, 35(4), 49-51.
- Horne, M. D. (1985). Attitudes toward handicapped students: Professional, peer and parent reactions. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Özel Eğitim Dergisi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*, 5(2), 1-13.
- McLeskey, J., Waldron, N. L., So, T., Swanson, K., Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education (TESE)*.
- Melekoğlu, M. A. (2013). Özel gereksinimli öğrencilerle yürütülen etkileşim projesinin genel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik olumlu tutum ve farkındalık geliştirmeleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1053-1077.
- Merrel, K. W. & Gimpel, G. A. (1998). Social skills of children and adolescents. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Metin, N. (1992). Okul öncesi dönemde özürli çocuklar için kaynaştırma programları. *Özel Eğitim Dergisi*, 1 (2), 34-36.

- Metin, N. (1997). Okulöncesi eğitimde yeni yaklaşımlar. A.Ü. Ziraat Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi Sempozyumu, Ankara.
- Öncül, N., Batu, E. S. (2005). Normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırma uygulamasına ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (2), 37-54.
- Parasuram, K. (2006). Variables that affect teachers' attitudes towards disability and inclusive education in Mumbai, India. *Disability Society*, 21(3), 231-242.
- Rakap, S., Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Sanioğlu, A., Büyükkaragöz, S., Duman, S., Sarı, H. (2008). İlköğretim okullarındaki özel eğitim sınıflarında görevli öğretmenlerin beden eğitimi ders programı ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi (Konya ili örneği). *S.Ü. BES Dergisi*, 10(2), 40-50.
- Sargın, N., Sünbül, A. M. (2002). Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen tutumları: Konya ili örneği. XI. Eğitim Bilimleri Kongresi, 23-26 Ekim, Yakın Doğu Üniversitesi, Lefkoşa, KKTC.
- Sarı, H. Y., Bektaş, M. ve Altıparmak, S. (2010). Hemşirelik öğrencilerinin engellilere yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Yeni Tıp Dergisi*, 27, 80-83.
- Seçer, Z. (2010). An analysis of the effects of in-service teacher training on Turkish preschool teachers' attitudes towards inclusion. *International Journal of Early Years Education*, 18(1), 43-53, DOI: 10.1080/09669761003693959.
- Shippen, M. E., Crites, S. A., Houchins, D. E., Ramsey, M. L., Simon, M. (2005). Preservice teachers' perceptions of including students with disabilities. *Teacher Education and Special Education (TESE)*.
- Stone, B. & Brown, R. (1986). Preparing teachers for mainstreaming: Some critical variables for effective preservice programs. *Educational Research Quarterly*, 11(2), 7-10.
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1), 41-57.
- Sucuoğlu, B. (2006). Eğitimde kaynaştırma modeli. İlköğretmen Eğitimci Dergisi. Sayı:4, s: 6 - 10, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Sze, S. (2009). A literature review: pre-service teachers' attitudes toward students with disabilities. Interactive Business Network. [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3673/is\\_1\\_130/ai\\_n35650920/?tag=content;coll](http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3673/is_1_130/ai_n35650920/?tag=content;coll) web adresinden 05.07.2011 tarihinde saat 17.00'de indirilmiştir.
- Şahbaz, Ü., ve Kalay, G. (2010). Okulöncesi eğitimi öğretmen adaylarının kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(19), 116-135.
- Şahin, F. ve Güldenöğlü, B. (2013). Engelliler konusunda verilen eğitim programının engellilere yönelik tutumlar üzerindeki etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 214-239.
- Şenel, H. G. (1996). Yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 68-75.
- Türkoğlu, Y. K. (2007). İlköğretim okulu öğretmenleriyle gerçekleştirilen bilgilendirme çalışmalarının öncesi ve sonrasında öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- <http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/573.htm> Web adresinden 27 Haziran 2011 tarihinde saat 18:00 de indirilmiştir.
- <http://www.ogretmenimiz.com/kanunlar/2916.htm> Web adresinden 10 Haziran 2011 tarihinde saat 18:00 de indirilmiştir.
- <http://erinlindsay.com/STOME1.rtf> Web adresinden 10 Temmuz 2011 tarihinde saat 20:00 de indirilmiştir.

## EXPANDED SUMMARY

The problem sentence of the study is determined as “What is the effect of elucidating studies concerning mainstreaming within the lesson of special education performed with preservice teachers of primary mathematics education on attitudes of preservice teachers concerning mainstreaming? and What are the attainments of pre service teachers in the scope of this lesson?”. Examining attitudes of preservice mathematics teachers before and after the applications made in scope of special education lessons, investigating the change of the attitudes according to the genders and expressing attainments of preservice teachers after the application are aims of this study.

In this direction the answers of the following questions are searched:

1. Is there any significant difference between the pre-post test scores of the attitudes relating to individuals effected from inability of preservice teachers?
2. Is there any significant difference between the pre-post test scores of the attitudes relating to individuals effected from inability according to gender?
3. What are the attainments of the preservice teachers in scope of special education lesson?

It was seen that there is limited number of studies offering solution concerning what can be done for mainstreaming applications to be more efficient and successful. The present study is of importance for informing the preservice teachers relating to mainstreaming, determining the attitudes of the preservice teachers relating to mainstreaming and determining the attainments got after the applications. Because the study was applied to the primary mathematics preservice teachers, it was expected to offer an insight to preservice teachers in the future and it can be evaluated as preservice training for them, the present study is thought to be of importance. Also, because one of the researchers has a mainstreaming child and two researchers are in the primary mathematics education department, it is thought that the present study is important.

In the present study from the varieties of mixed method “explanatory design” was used. This study was carried out with 38 pre-service teachers, 18 (47%) female and 20 (53%) male who are senior students in Marmara University, Educational Faculty, Teaching Primary School Mathematics Department. Attitude scale for individuals who are affected from inability and a view form were used as data gathering tools. It was concluded that initially, people with disabilities



were perceived as different from others by pre-service teachers, but then people with disabilities were not perceived as different from others by pre-service teachers and the study increased awareness level of students and changed their point of views positively. Also the attitudes of the preservice teachers didn't change according to the genders and the attainments of the preservice teachers got after the applications were expressed as "learning the basic concepts of mainstreaming", "getting information about various retardation groups", "understanding that mainstreaming students were not given importance in the schools", "observing the problems of the families of the mainstreaming students", "understanding the importance of early determination and treatment", "learnig that every reterdation can be exceeded with education", "taking opportunity for observing different lives", "understanding importance of raising awareness of the public about the mainstreaming", learning how to communicate with mainstreaming students", "learning that everybody is candidate for retardation", "learning the aim of special education", "getting information about the shortage of special education specialist", "learning that every child is special", "getting information about the equipments used in the scope of special education", "developing projects relating to mainstreaming people", "getting information about the legal rights of mainstreaming children", "observing that teachers are senseless about special education", "learning what kind of services the state provide for mainstreaming children", "learning the process from determination of retardation to preparation a report", "learning that giftedness is included in special education", "learning what kind of problems we can encounter and what the solutions are", "observing that the theory and the practise about the mainstreaming children is different from each other".

## İLKÖĞRETİM 6. VE 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER PROGRAMLARINDA TÜRK HALK KÜLTÜRÜ ÖĞELERİNİN YERİ VE ÖNEMİ

### THE PLACE AND THE IMPORTANCE OF THE TURKISH FOLK CULTURE ITEMS AT THE 6<sup>TH</sup> AND 7<sup>TH</sup> ELEMENTARY SOCIAL STUDIES CURRICULA

**Namık ÇENÇEN**

(Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye)

**Neval AKÇA BERK**

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği A.B.D., Adana, Türkiye)

#### Özet

Türk halk kültürü, yüzyılların deneyimlerinden süzülerek biçimlenmiş, kuşaktan kuşağa aktarılan bir değerler bütünüdür. Halk kültürü ürünleriyle yaşadıkları yöre arasında bir bağ vardır. Bu ürünlerin şekillenmesinde tarihi ve kültürel mirasın önemli bir rolü vardır. Türk kültür mirasının korunmasında ve yaşatılmasında ders programları ve kitaplarının önemli işlevleri bulunmaktadır.

Bu makalede İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programlarında Türk halk kültürünün yeri ve önemi üzerinde durulmaktadır. Bu çalışma nitel bir araştırma olup veriler doküman incelemesi kullanılarak toplanmıştır. Bu bağlamda çalışmada Sosyal Bilgiler öğretim programlarında Türk halk kültürüyle ilgili genel amaç, kazanımlar, etkinlik örnekleri ve kazandırılması gereken beceriler vurgulanarak, programdaki işleniş ve oranı üzerinde durulacaktır. Araştırmanın bulgularına göre; 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili adı geçen kazanımlarla ilgili önerilen etkinliklerin dağılımları ve kazanımlarda yer alan Türk halk kültürünün oranları homojenlik göstermemekte, 7.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında, Türk halk kültürü öğeleri sadece iki ünite içerisinde ele alınmakta, diğer üniteler içerisinde kültürel öğelere yer verilmemektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk Halk kültürü, Sosyal Bilgiler, Öğretim programı

#### Abstract

Turkish Public Culture was shaped by the experience centuries and it is the whole of the values which are given from generation to new generations. There is a relationship between the products of public culture and the region they lived. Historical and cultural heritage have an important role in shaping these products. Curriculums and textbooks have also very important role to save Turkish Culture Heritage.

The aim of this article is to present the place and importance of Turkish Folk Culture at the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade Social Studies curricula. This is a qualitative research based on document analysis. In Social Studies curriculums, common objectives, implication, samples about Turkish Public Culture and the skills that must be acquired will be pointed out and the reflections to curriculum, of these components will be examined. The finding of this research are to show that there is no homogeneity at the percentage of Turkish Folk Culture at the 6<sup>th</sup> grade Social Studies curriculum and also there are two unites including Turkish Folk Cultures elements and there are not cultural items at the other unites at the 7<sup>th</sup> grade Social Studies curricula.

**Keywords:** Turkish Folk culture, Social Studies, Curricula

#### Giriş

Kültür kavramı birçok bilim alanında farklı tanımlamaların olduğu bir sözcüktür. Farklı bilim alanlarında farklı tanımlamalar yapılsa da dikkati çeken nokta tüm tanımlamalarda kültürün organik olduğu ve dirik bir anlam taşıdığına yapılan vurgudur (Alakuş, 2004). Kültür sözcüğü bilim alanında “uygarlık”, beşeri alanda “eğitim sürecinin ürünü”, estetik alanda “güzel sanatlar”, madde ve biyolojik alanda ise “üretim, tarım, ekin, çoğalma ve yetiştirme” olarak sınıflandırılmaktadır (Güvenç, 1994: 95-97).

Kültür sözcüğü tanımlamalarında yer alan ortak noktalar;

- Bireyin içinde bulunduğu topluma ait maddi ve manevi değer ve ürünlerin tamamını kapsaması (Dikici, 2005: 36, Kafesoğlu, 2005: 15)
- Bir ulusu diğer uluslardan farklı kılması (Kolaç, 2009:20)
- Tarihsel ve toplumsal bir gelişim süreci içinde oluşması (TDK,2013)
- Geçmişten günümüze gelmesi
- Bir kuşaktan diğerine aktarılması (Tezcan, 2008: 4)

- Kendini bütünleyen farklı unsurlardan oluşurken diğer taraftan farklılıkları potasında eriten ve şekillendiren bir yapısının olmasıdır (Akay, 2006: 41).

Tüm bu ortak noktalardan yola çıkılarak bir kültür tanımı yapılacak olursa bireyin içinde yaşadığı topluma ait, tarihsel ve toplumsal bir gelişim süreci içinde oluşan, bir toplumu diğer toplumlardan farklı kılan, nesilden nesile aktararak günümüze kadar gelen maddi-manevi soyut ve somut öğelerin tamamı olarak ifade edilebilir.

Somut olmayan kültürel miras, toplulukların, grupların ve kimi durumlarda bireylerin, kültürel miraslarının bir parçası olarak tanımladıkları uygulamalar, temsiller, anlatımlar, bilgiler, beceriler ve bunlara ilişkin araçlar, gereçler ve kültürel mekânlar anlamına gelir. Kuşaktan kuşağa aktarılan bu somut olmayan kültürel miras, toplulukların ve grupların çevreleriyle, doğayla ve tarihleriyle etkileşimlerine bağlı olarak, sürekli bir biçimde yeniden yaratılır ve bu onlara kimlik ve devamlılık duygusu verir, böylece kültürel çeşitliliğe ve insan yaratıcılığına duyulan saygıya katkıda bulunur (Oğuz ve diğerleri, 2005:164).

Maddî ve manevî değerlerden oluşan kültürün toplumda mevcut her tür bilgi, ilgi, alışkanlık, değer yargıları, genel tutumlar, görüş, düşünce ve tüm davranış şekilleriyle bir bütün olduğu dikkate alındığında (Turhan, 1994, 45); bireyin içinde bulunduğu toplumda üretilen, yaşatılan, sözlü veya yazılı olarak gelecek kuşaklara aktarılan, örgün olmayan ve geleneksel alanlarda yoğunlaşan ortak değer, davranışlarla yaşayış kalıplarının tamamı halk kültürü olarak kabul edilmektedir (MEB, 2006: 5).

Halk kültürü, kültür varlığının önemli bir bölümünü oluşturmaktadır. Belli bir kültür içinde oluşur ve canlılığını sürdürür. Geçmişten günümüze gelmiş bir kalıp olmadığı gibi yaşayan bir kültür topluluğunun bugünkü gereksinimini karşılayan sosyal bir kurumdur. Ortak ve kültürel özellikleri bulunan toplulukların ürünü olan halk kültürü, toplumsal ve kültürel birlik oluşturulmasında önemli görülmekte; kültürel yapının, yaşama biçiminin tanıdığı ve taşıyıcısı olarak nitelendirilmektedir (Artun, 2000: 17). Her topluluk, kendini oluşturan farklı unsurları bünyesinde barındırdığı için maddî, manevî bütün kültür ürünleri ait olduğu topluluğun kimliğini temsil eder. Halk kültürü, maddî ve manevî öğeleri birlikte içermekte; söz konusu bu durum somut ve somut olmayan kültür öğeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kültürlerin somut olmayan alanına; diller, dinler, gelenekler, görenekler, töreler, anonim halk edebiyatının sözlü ürünleri, seyirlik oyunlar, ritüeller, mitler vd. girmektedir. 1972 yılında kabul edilen *Doğal ve Kültürel Dünya Mirasının Korunması Sözleşmesi*’nden başlayarak somut olmayan kültürel mirasın korunması için önemli kararlar alan UNESCO, 1989 yılında folklorun korunması yönünde aldığı ilk önemli karar olan “Geleneksel ve Popüler Kültürün Korunması Tavsiye Kararı”’nı almıştır. 1995-1999 yılları arasında yapılan bölgesel ve alt bölgesel sekiz seminer bu konuda önemli bir duyarlılık oluşturmuştur. *1989 Tavsiye Kararı, 1994 Yaşayan İnsan Hazinesi ve 1997/1998 İnsanlığın Sözlü ve Somut Olmayan Başyapıtları İlan Programları* 2003 Sözleşmesine giden yolda önemli adımlar olmuştur (Oğuz, 2008).

Halk kültürünün içerisinde yer alan konular sosyal bilimlerin birçok disipliniyle yakından ilişkili olduğundan sınırlarını kesin olarak çizmek güçtür. Amerikalı halk bilimci Alan Dundes(2003) halk kültürünün ilgi alanına giren konuları şu şekilde belirtmektedir:

*“Mitler, efsaneler, masallar, halk hikâyeleri, tekerlemeler, atasözleri, bilmeceler, deyimler, argo sözler, alkışlar, kargışlar, şakalar, incitmeler, atışmalar, alaylar, selamlar, vedalaşma sözleri, kişi, hayvan ve yer adları ile mâni, ninni, ağıt gibi halk şiiri ürünlerinden oluşan sözlü anlatımlarını; doğum, evlenme, ölüm, bayram, kutlama, şenlik ve anma günleri, yıl dönümleri gibi toplumsal uygulamalarını; halk müziği ve çalgıları, çocuk oyunları ve sportif etkinliklerle, seyirlik oyunlar, meddah, karagöz, orta oyunu, kukla gibi gösteri sanatlarını; halk hekimliği, halk mimarisi, halk hukuku, halk mutfağı, halk takvimi, halk botaniği, halk matematiği, halk veterinerliği gibi halk bilgisini; giyim kuşam, süslenme ile eğercilik, semercilik, keçecilik, çitçilik, urgancılık, bakırcılık, kalaycılık, yemenicilik, yazmacılık, dokumacılık, oyacılık gibi geleneksel el sanatlarını, bunların günümüze gelen değişim ve dönüşümler”.*

Yukarıda belirtilen halk kültürü konularının tamamı aynı zamanda kültür mirası olarak kabul edilebilir. Kültür mirası, insanlığın ortak mirasıdır. Her millet hatta her uygarlık dil, kültür, tarih mirasıyla dünyada yerini alır. Bireylerin kökleşmesi ve toplumsallaşması, bu mirasın içinde gerçekleşir. Kültür mirasları geçmişin tanıklarındır, bu yönleriyle geleceğin şekillenmesinde etkendir. Halk kültürü ürünleri halk arasında mayalandığı

için, halkın kültür yapısını ve dokusunu ortaya koyar (Günay, 1999: 24). Buradan hareketle Türk halk kültürünün de halkın dil, kültür, duygu, düşünce ve beğenisiyle oluşturup yaşatıldığı; geçmişten günümüze gelerek toplum, insan ve doğa gerçeğiyle şekillendiğini ifade etmek mümkündür.

Binlerce yılın deneyimi ve birikim ile oluşan somut olmayan kültürel mirasın gerek örgün gerekse yaygın eğitim ve kitle iletişim kurumları tarafından öğretilmemesi, aktarılmaması ve dolayısıyla değerlendirilmemesi ve yeniden üretilmemesi nedeniyle bilim, sanat, yönetim, ekonomi iletişim gibi birçok alanda yeni esin kaynakları bulunmamakta, sürekli aynı imgeler, motifler, tipler ve bilgiler tekrarlanmaktadır (Oğuz,2008: 15).

Bu çalışmada kültürün nesilden nesile aktarılmasında bir araç olarak gösterilebilecek olan ortaokullarda okutulan Sosyal bilgiler dersi ve halk kültürü arasındaki ilişki program bazında değerlendirilmektedir. Sosyal bilgiler; tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, arkeoloji, hukuk ve ekonomi gibi birçok sosyal bilimi oluşturan temel disiplin dallarını kapsayan bir alandır (Michaelis ve Garcia, 1996: 2). Deveci (2009)'ye göre sosyal bilgiler ile kültür arasında çok yakın bir ilişki bulunmakta ve öğretmen adayları kendi kültürlerini anlatırken halk kültürünün öğelerini kullanmaktadır. Safran (2008) da bireylerin kültürünü sosyal bilgiler aracılığıyla geçmişle öğrendiğini, bugün yaşadığını yarına aktardığını belirterek sosyal bilgilerde kültür öğretimi yapıldığını vurgulamaktadır. Sosyal bilgiler günlük yaşamın her yerinde okulda, ailede, düğünde, cenazede, yemekte yaşamın tamamında yer almaktadır. Dolayısıyla toplumun genç üyelerine kendi kültürlerini tanıtarak var olan kültürü geliştirmeye çalışmak sosyal bilgiler dersi aracılığıyla gerçekleştirilmektedir (Safran, 2008: 13).

İlgili alan yazın incelendiğinde kültür ve halk kültürü öğelerine yer veren birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat halk kültürü öğelerinin eğitim ortamında bir program dâhilinde değerlendirildiği çalışmalara sık rastlanmamaktadır. Bu anlamda yapılan çalışmalardan biri ortaokullarda bir saatlik seçmeli ders olarak uygulanmaya konulan halk kültürü dersinin temel gerekçeleri, halk kültürü dersi programının hazırlık süreci, dersin yapısı ve gelecekte yapılmasına ilişkin değerlendirmenin yapıldığı çalışmadır (Kutlu, 2009). Bir diğer çalışma ise ilköğretim 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde miras eğitiminin öğrencilerin kültürel mirasa karşı tutumlarına ve akademik başarılarına etkisini inceleyen (Yeşilbursa, 2011; Dönmez ve Yeşilbursa; 2014) çalışmadır. Alan yazında bulunan çalışmalardan bir diğeri ise halk kültürü dersi konularının neler olduğu, bunların ilköğretim sosyal bilgiler programı ile nasıl ilişkilendirilebileceği ve ilköğretim öğrencilerinin halk kültürü dersi yaklaşımına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını (Gürgil, 2011) inceleyen çalışmadır. Ünal(2013) ise yaptığı çalışmada ilköğretim sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan halk kültürü öğelerini değerlendirmiştir. Söz konusu bu çalışma ise alan yazındaki bu çalışmalardan farklı olarak sosyal bilgiler 6 ve 7. Sınıf öğretim programında yer alan Türk halk kültürü öğelerini ortaya koymaktadır.

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinin bireylerin sosyal yaşama uyum sağlamalarına ve onların toplumsallaşmasına yardımcı olması; kültürü aktarmada önemli bir işleve sahip olması nedeniyle 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili kazanımlar, etkinlikler ve programdaki oranları ile ünitelere önerilen süreler üzerinde durulmaktadır. Buradan hareketle yapılan çalışma sosyal bilgiler programı içerisinde Türk halk kültürü öğelerinin tespit edilmesi, sosyal bilgiler ile seçmeli olarak okutulan halk kültürü dersi arasında bağlantı kurulması açısından önemli görülmektedir.

### **Araştırmanın problemi**

Bu çalışmanın amacı 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili kazanım ve etkinliklerin belirlenmesi, ilgili kazanımların sayı ve oranları ile ünitelere önerilen sürelerin tespit edilmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

- 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili kazanım ve etkinlikler nelerdir? İlgili kazanım sayı ve oranları ile ünitelere önerilen süreler ne kadardır?
- 7. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programında Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili kazanım ve etkinlikler nelerdir? İlgili kazanım sayı ve oranları ile ünitelere önerilen süreler ne kadardır?

## Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmış veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırma tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleriyle de beraber kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren materyallerin analizini kapsar. Doküman incelemesinden, tarihçiler, antropologlar ve dil bilimciler sık sık yararlanırlar Hangi dokümanın önemli veri kaynağı olacağı araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Eğitim ile ilgili araştırmada ders kitapları, program, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, ders ve ünite planları gibi materyaller doküman olarak kullanılabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187-188). Söz konusu bu araştırmada veri toplama amacıyla 2005 yılında yenilenen sosyal bilgiler 6 ve 7. sınıf programı incelenmiştir (MEB, 2005).

## Bulgular ve Yorumlar

Sosyal Bilgiler 6 ve 7. Sınıf programında Türk halk kültürü öğelerinin yer alması 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nda Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları'na dayanmaktadır. Söz konusu bu genel amaç;

*“Türk milletinin bütün fertlerini; Atatürk inkılâp ve ilkelerine ve Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk milletinin millî, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, lâik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış hâline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek.”*

şeklinde ifade edilmektedir. Ayrıca 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler programlarında Türk tarihi ve halk kültürü öğeleri genel amaç düzeyinde şu şekilde yer almaktadır:

*“Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.”*

Yukarıda ifade edilen programda yer alan genel amaç doğrultusunda Sosyal Bilgiler (6-7. Sınıflar) öğretim programında yer alan Türk tarihi ve halk kültürü öğeleri kültürel mirası tanıtmaya, sevdirmeye, benimsetmeye ve koruma bilincinin geliştirilmesine yöneliktir. Sosyal Bilgiler öğretim programında halk kültürü öğelerine, programın üç sacayağından biri olarak kabul edilen değer öğretimi kapsamında da yer verilmektedir. Örneğin 6. Sınıf İpek Yolunda Türkler ünitesinde *Kültürel mirasa duyarlılık*; 7. sınıf Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinde ise *Estetik* doğrudan verilecek değer olarak alınmıştır.

### 1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ilk alt problemi olan 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili kazanım ve etkinliklerin neler olduğu aşağıda yer alan Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1. 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk Halk Kültürü Öğeleri ile İlgili Olarak Yer Alan Kazanım Etkinlik Önerileri**

Öğrenme Alanı	Ünite	İlgili Kazanımlar	Etkinlik Önerileri
a. İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yeryüzünde Yaşam	3. “Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.”	“Ne Yiyor, Nasıl Giyiyorlar?” (Dünyanın çeşitli bölgelerinde yaşayan insanların günlük hayatlarını yansıtan fotoğraflar incelenir.)
b.Kültür ve Miras	İpek Yolunda Türkler	1. “Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.”	“Oğuz Kağan Destanı ve Hunlar” (Oğuz Kağan Destanından seçilen metindeki bilgiler Hunlar ile ilişkilendirilir.) Bilge Kağan’dan Mesaj” (Yazıtlardan oluşturulan bir metinden yararlanılarak Kök Türklerin siyasi ve sosyal yaşamlarına ilişkin çıkarımlarda bulunulur.)
			“Destan ve Yazıtlara Göre Uygurlar” (Uygur dönemi yazıt ve destanları incelenerek dönemin Türk kültürünün özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunulur.)
	İpek Yolunda Türkler	2. Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.	“İpek Yolu ve Türkler” (İpek Yolu’nun geçtiği bölgelerde üretilen ürünleri ve bölgelerin yüzey şekillerini gösteren haritalar hazırlanarak toplumlar arasındaki kültürel ve ekonomik ilişkiler incelenir.)
	İpek Yolunda Türkler	4. İpek Yolu’nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.	

	İpek Yolunda Türkler	6. Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasî, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	“İslamiyet ve Türkler” (Eş zamanlı tarih şeritleri ve haritalar kullanılarak İslamiyet’in yayılış süreci ve Türklerin İslamiyet’i benimsemeleri incelenir.)
	İpek Yolunda Türkler	7. Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur. (* Kaşgarlı Mahmut, Yusuf Has Hacip, Nizamülmülk, Gazneli Mahmut, Tuğrul Bey, Alparslan ve Melikşah’ın hayatından yararlanılarak Karahanlı, Gazneli ve Büyük Selçuklular işlenecektir.)	“Kaşgarlı Mahmut ile Karahanlı’ya Yolculuk” (Kaşgarlı Mahmut’un hayatından ve eserinden yararlanılarak Karahanlı dönemi incelenir.) “Gazneli Sultan” (Sultan Mahmut’un hayatı ile ilgili metinler incelenerek dönemin özelliklerine ilişkin çıkarımlar yapılır.) “Büyük Selçuklu Veziri Nizamülmülk” (Nizamülmülk’ün hayatından ve eserinden yararlanılarak Büyük Selçukluların siyasî ve sosyal yapısı incelenir.)
	İpek Yolunda Türkler	8. Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir. (* Bayramlar, Nevruz kutlamaları ve düğünler incelenecek... dil, din, müzik, edebiyat ile ilişkisi işlenecektir.)	“Geçmişin İzleri” (Düğün ve bayram kutlamalarındaki kültürel öğeler değişim ve süreklilik açısından incelenir.)
	İpek Yolunda Türkler	9. Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir.	“Kilim” (Görsel ve yazılı materyaller kullanılarak geleneksel Türk sanatları değişim ve süreklilik açısından incelenir.)
b. Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	3. “Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk’ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.”	“Türk Cumhuriyetleri” (Türk Cumhuriyetleri ile tarihî ve kültürel yakınlığımızın, kültürel ve ekonomik ilişkilerimize etkisi tartışılır.)

Tablo 1’de görüldüğü gibi 6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan yedi ünite içerisinde Türk halk kültürü öğeleri yalnızca üç ünite içerisinde ele alınmaktadır. Türk halk kültürü öğeleri Yeryüzünde Yaşam ünitesi üçüncü kazanımda bir etkinlik örneği ile Ülkemiz ve Dünyamız ünitesinde ise yine üçüncü kazanımda bir etkinlik örneği ile Türk halk kültürü öğeleri ele alınmaktadır. İpek Yolunda Türkler ünitesinde ise Türk halk kültürü öğeleri yedi kazanım içinde on etkinlik örneği ile yer almaktadır. İpek Yolunda Türkler ünitesinde diğer ünitelerden daha yoğun bir şekilde Türk halk kültürü öğelerine yer verilmesinin nedeni olarak ünite içerisinde ele alınan konular gösterilebilir. Örneğin söz konusu ünite içerisinde yer alan konulardan bazıları “*Türklerde Bayram Geleneği ve Nevruz, Geleneksel Türk Sanatları, Asker uğurlama geleneği*” gibi Türk halk kültürü öğelerini yoğun olarak içeren konulardır.

Yeryüzünde Yaşam ünitesinde “*Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak, iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.*” olarak belirtilen 3. Kazanım Türk halk kültürü unsurlarından halk botaniği, halk zoolojisi, halk meteorolojisi-halk takvimi arasında yer almakta ve 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programında bir etkinlik örneği ile ilişkilendirilmektedir.

İpek Yolunda Türkler ünitesinin “*Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.*” olarak belirtilen 1. kazanımda ise; mitler, efsaneler, halk şiiri, halk türküleri, fıkralar, atasözleri –deyimler, tekerlemeler, bilmeceler, alkışlar, kargışlar, ağıtlar, ilahiler, maniler, masallar, halk hikâyeleri, bilmeceler, deyimler, argo sözler, alkışlar, kargışlar, şakalar, incitmeler, atışmalar, alaylar gibi halk kültürünün önemli öğeleri ön plana çıkmaktadır.

İpek Yolunda Türkler ünitesinde “*Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.*” olarak belirtilen 2. kazanımda ise yerleşim-yerleşim türleri, geçici yerleşim (yaylak, kışlak) çadırlarda yaşam, keçecilik, çitçilik, dokumacılık, atlı ve göcece yaşam biçimi, hayvancılık bakımı, beslenmesi, korunması, çobanlık, hayvansal ürünlerinin elde edilmesi, hayvancılıkla ilgili araç-gereçler, avcılık, av araçları ve teknikleri, örme, dokuma, basma işleri, ağaç, taş, toprak ve deri işleri halk kültürü unsurları arasında yer almakta ve bir etkinlik örneği ile 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programında bir etkinlik örneği ile ilişkilendirilmektedir.

İpek Yolunda Türkler ünitesinin 4. kazanımında “*İpek Yolu’nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder.*” olarak belirtilen kazanım halk ekonomisinin; üretim, tüketim, pazarlama, ölçme, tartma, hesaplama birimleri; (zaman ve mesafe kavramları) gibi halk kültürünün öğeleri yer almakta, 6. Sınıf sosyal bilgiler öğretim programında bir etkinlik örneği ile ilişkilendirilmektedir.

İpek Yolunda Türkler ünitesinin 6. kazanımında “*Türklerin İslamiyet’i kabulleri ile birlikte siyasî, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.*” kazanımının; dinsel-büyüsel içerikli inançlar, işlemler (ziyaretler, yatırlar, türbeler, mezarlar, fal, rüya yorumu, gelecekte haber verme, büyücülük; türleri ve teknikleri, halk inançları; töreler, adetler, gelenekler, görenekler, bayramlar-karşılamalar-uğurlamalar dinsel nitelikli bayramlar, yerel nitelikli bayramlar, beslenme-mutfak-kiler gibi halk kültürü öğesi içerdiği ve sosyal bilgiler öğretim programında bu öğelerle ilişki kurularak ilişkilendirilebildiği ifade edilebilir.

İpek Yolunda Türkler ünitesinin “*Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur. (\* Kaşgarlı Mahmut, Yusuf Has Hacıp, Nizamülmülk, Gazneli Mahmut, Tuğrul Bey, Alparslan ve Melikşah’ın hayatından yararlanılarak Karahanlı, Gazneli ve Büyük Selçuklular işlenecektir.)*” olarak belirtilen 7. kazanımda ise dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin yazdıkları eserleri, giyim-kuşam-süs eşyalarını, toplumsal uygulamaları, halk hukukunu ( kanun / nizamnamelerine), töreleri, adetleri, gelenekleri, görenekleri içermektedir. Söz konusu bu Türk halk kültürü öğeleri sosyal bilgiler öğretim programında belirlenen ve önerilen etkinliklerle ilişkilendirilebilir.

İpek Yolunda Türkler ünitesinde “*Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir. (\* Bayramlar, Nevruz kutlamaları ve düğünler incelenecek... dil, din, müzik, edebiyat ile ilişkisi*



*işlenecektir.*)” olarak belirlenen 8. kazanımında ise doğum, evlenme, ölüm, bayram, kutlama, şenlik ve anma günleri, yıl dönümleri, halk müziği ve çalgıları, mâni, ninni, ağıt gibi halk kültürü unsurları Sosyal bilgiler öğretim programı ile ilişkilendirilebileceği ifade edilebilir.

İpek Yolunda Türkler ünitesinin 9. kazanımında “*Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarını kanıtlar gösterir*” ifadesinde ise örme, dokuma, giyim kuşam (meslekleri ve yaş gruplarını belirleyen giyimler), süslenme, oyacılık gibi geleneksel el sanatları gibi halk kültürünün öğeleri sosyal bilgiler programı ile ilişkilendirilebilir.

Ülkemiz ve Dünya ünitesinin 3. kazanımında ise “*Türk Cumhuriyetleri, komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk’ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir.*” İfadesi ile gerek uzak geçmişin, gerekse yakın geçmişin hadiselerini daha iyi anlayıp yorumlamak için tarihi olayların bağlamıyla birlikte ele alınıp bilimsel usullerle incelenerek tarihsel kompozisyonun kurulmasında; mitler, efsaneler, masallar, halk hikâyeleri, tekerlemeler, atasözleri, bilmeceler, bayramlar ve kutlamalar vb halk kültürü unsurları aracılığı ile barışçı bir politika takip etmek suretiyle komşu ve Türk Cumhuriyetleri ile dostluk ilişkileri aracılığıyla sosyal bilgiler öğretim programında yer alan kazanım ifadesi ilişkilendirilebilir.

6. sınıf Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili yer alan kazanım sayı ve oranları ile ünitelere önerilen süreler aşağıda yer alan Tablo.2’de belirtilmektedir.

**Tablo 2. 6. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk Halk Kültürü Öğeleri ile İlgili Yer Alan Kazanım Sayı ve Oranları ile Ünitelere Önerilen Süreler**

Öğrenme alanı	Üniteler	Toplam Kazanım Sayısı / Kazanım Sayısı	Üniteye İlgili Önerilen Süre
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Yeryüzünde Yaşam	7/1	45’
Kültür ve Miras	İpek Yolunda Türkler	9/7	21’
Küresel Bağlantılar	Ülkemiz ve Dünya	5/1	12’
Toplam ilgili kazanım		21/9	78’

Tablo 2’de görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan yedi ünite içerisinde Türk halk kültürü öğeleri toplam 21 kazanım içersinden 9 kazanım ile ele alınmaktadır. Buradan hareketle 6.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili adı geçen bu kazanımlarla ilgili önerilen etkinliklerin dağılımları ve kazanımlarda yer alan Türk Halk Kültürünün oranları homojenlik göstermemektedir. Ayrıca, tüm üniteler içerisinde Türk halk kültürü öğelerinin yalnızca üç ünite içerisinde ele alınmış, diğer üniteler içersinde yer verilmemiştir. Buradan hareketle, Türk halk kültürü öğelerinin kültür aktarımına yardımcı olduğu düşünülen Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında homojen bir dağılımla ve daha uygulanabilir süre ayrılarak yer alması gerektiği ifade edilebilir.

## 1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi olan 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programında Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili kazanım ve etkinliklerin neler olduğu aşağıda yer alan Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3. 7. sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk Halk Kültürü Öğeleri ile İlgili Olarak Yer Alan Kazanım ve Etkinlik Önerileri**

Öğrenme Alanı	Ünite	İlgili Kazanımlar	Etkinlik Önerileri
a. Kültür ve Miras	Türk Tarihinde Yolculuk	1.“Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu’nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir.”	Selçuklu Kervansarayları” (Bir tur operatörü olarak Selçuklu kervansaraylarının gezilebileceği bir gezi planı hazırlanır.) “Haçlı Seferleri” (Haçlı seferlerine katılan bir şövalyenin dönüş yolculuğu ile ilgili bir hikâye yazılır.)
	Türk Tarihinde Yolculuk	4.“Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.”	Osmanlı’da Yaşamak” (Osmanlı devletinde çeşitli dönemlere ait belgeler ve örnek olaylar incelenir.)
	Türk Tarihinde Yolculuk	5.“Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.”	“Kuruluş” (Kuruluş filmi izlenerek Osmanlı Devleti’nin kuruluş süreci incelenir.) “Şehirlerin Dili” (Konya, Bursa, Edirne, İstanbul vb. şehirlerin mimari yapıları ve şehrin gelişim süreçleri incelenir.)
	Türk Tarihinde Yolculuk	6.“Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.”	“Medresenin Sırrı” (Cacabey Medresesi ve Gevher Nesibe Hatun Şifahanesi örnekleri ile tarihi yapılara düzenlenen gezilerde, bu yapıların nasıl inceleneceği üzerinde durulur.) “Türk Marşı” (Türk müziğinin Avrupa klasik batı müziğine etkileri örnekler üzerinden incelenir.)
	Türk Tarihinde Yolculuk	7.“Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.”	“Lâlenin Serüveni” (“Doğunun Işığı Lâle” belgeseli izlenerek Osmanlı-Avrupa etkileşimi değerlendirilir.) “Seyyahların Gözüyle” (Çeşitli dönemlere ait seyahatnamelerden alınmış metinler üzerinde inceleme yapılır.) (7. kazanım)
	Türk Tarihinde Yolculuk	8.Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur. (*Eğitim kurumları, posta teşkilatı, itfaiye teşkilatı, bankalar, matbaa, gazete vb. ele alınabilir.)	Her Şey Bir Sandıkla Başladı” (Ziraat Bankası’nın kuruluşu dönemin olayları ile eş zamanlı olarak araştırılır.)
	b. Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	4.“Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.”
		5.Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanır.	Pabucunu Dama Atma!” (Rol kartları ile oynanan oyundan yola çıkarak Osmanlı’daki eğitim ve öğretim kurumları üzerinde durulur.)

Tablo 3’te görüldüğü gibi 7. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan yedi ünite içerisinde Türk halk kültürü öğeleri yalnızca iki ünite içerisinde ele alınmaktadır. Türk halk kültürü öğeleri *Türk Tarihinde Yolculuk* ünitesinin 1, 4, 5. ve 6. kazanımlarında 2’şer etkinlik örneği ile ele alınmakta; 7. ve 8. kazanımlarda ise 1’er etkinlik örneği yer almaktadır.

Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin 1. kazanımı “*Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu’nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir*” kazanımında Anadolu’nun Türkleşmesinde rol oynayan geleneksel alanlarda yoğunlaşan ortak değer, davranışlarla yaşayış kalıplarının tamamı (Kervansaraylar, menzilhaneler buralardaki sosyal hayat, halk hekimliği, halk mimarisi, halk hukuku, halk mutfağı sosyo-ekonomik yaşam biçimi hakkında bilgiler veren halk kültürü unsurudur. vb) halk kültürü unsurları arasında yer almakta olup söz konusu bu unsurlar sosyal bilgiler öğretiminde ilişkilendirilerek verilebilir.

Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin 4. kazanımında “*Osmanlı toplumunda hoşgörü ve birlikte yaşama fikrinin önemine dayalı kanıtlar gösterir.*” doğum, evlenme, ölüm, bayram, kutlama, şenlik ve anma günleri, esnaf teşkilatları, halk hukuku gibi halk kültürünün önemli öğeleri ön plana çıkmaktadır. Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin 5. kazanımında “*Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir.*” mimari, halk sanatları ve zanaatları (ağaç, taş, maden, toprak, cam, deri işleri) gibi halk kültürünün öğeleri yer almaktadır.

Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin 6. Kazanımı olan “*Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki etkileşimi fark eder.*” ifadesinde ise halk kültürünün; halk müziği ve çalgıları, çocuk oyunları ve sportif etkinliklerle, seyirlik oyunlar, meddah, karagöz, orta oyunu, kukla gibi gösteri sanatları, işletme, örme, dokuma, basma işleri gibi halk sanatları ve zanaatları gibi unsurlarına vurgu yapılmaktadır.

Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin 7. kazanımı olan “*Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir.*” İfadesinde ise; köy, kasaba ve kent yaşamı, yerleşim-yerleşim türleri, barınak-konut (halk mimarisi), aydınlanma- ısınma araç ve gereçleri, taşıtlar taşıma teknikleri, ekonomi türleri, halk ekonomisi, beslenme-mutfak-kiler, ölçme, tartma, hesaplama birimleri, giyim-kuşam-süs, halk inançları; töreler, adetler, gelenekler, görenekler, doğum, evlenme, ölüm, bayramlar-karşılamalar-uğurlamalar, kalıp hareketler (tavırlar, jestler, mimikler)-kalıp sözler ve sesler, dinsel-büyüsel içerikli inançlar, işlemler, halk edebiyatı, halk tiyatrosu (geleneksel tiyatro), halk oyunları (dansları), halk müziği ve müzik araçları, çocuk oyunları ve oyuncaklar, halk eğlenceleri ve sporlar gibi halk kültürü unsurları ön plana çıkabilmektedir.

Türk Tarihinde Yolculuk ünitesinin 8. kazanımı “*Osmanlı Devleti’nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.*” (\*Eğitim kurumları, posta teşkilatı, itfaiye teşkilatı, bankalar, matbaa, gazete vb. ele alınabilir.) ifadesi ise; halk hekimliği-halk baytarlığı, halk botanigi-halk zoolojisi, halk meteorolojisi-halk takvimi, halk hukuku gibi halk kültürü unsurları arasında yer almaktadır.

6. sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında belirlenen duruma paralel olarak 7. Sınıf Sosyal Bilgiler programının Türk Tarihine Yolculuk ünitesinde diğer ünitelerden daha yoğun bir şekilde Türk halk kültürü öğelerine yer verilmesinin nedeni olarak ünite içerisinde ele alınan konular gösterilebilir. Söz konusu ünite içerisinde yer alan konulardan bazıları “*Türk kültürü, sanat ve mimarisi, Nasıl Etkiledik, Etkilendik? Seyyahların Dilinden Osmanlı Kültürü*” gibi Türk halk kültürü öğelerini yoğun olarak içeren konulardır.

*Ekonomi ve Sosyal Hayat* ünitesinin ise 4. ve 5. kazanımlarında 1’er etkinlik örneği ile Türk halk kültürü öğeleri ele alınmaktadır. *Ekonomi ve Sosyal Hayat* ünitesinin 4. kazanımı olan “*Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir.*” ise; dernekler, kuruluşlar; dayanışma ve yardımlaşma (esnaf dernekleri, dinsel kuruluşlar, cinse ve yaşa dayalı örgütler ve komşuluk) gibi halk kültürünün gibi unsurlarına işaret edilmektedir.

*Ekonomi ve Sosyal Hayat* ünitesinin 5. kazanımı olan “*Tarih boyunca Türklerde meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıır*” ifadesinde ise; halk sanatları ve zanaatları; eğercilik, semercilik, keçecilik, çitçilik, urgancılık, bakırcılık, kalaycılık, yemenicilik, yazmacılık, dokumacılık, oyacılık gibi geleneksel el sanatları gibi türk halk kültürü öğelerini içermektedir.

7. sınıf Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili yer alan kazanım sayı ve oranları ile ünitelere önerilen süreler aşağıda yer alan Tablo.4’de belirtilmektedir.

**Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Türk Halk Kültürü Öğeleri ile İlgili Yer Alan Kazanım Sayı ve Oranları ile Ünitelere Önerilen Süreler**

Öğrenme alanı	Üniteler	Toplam Kazanım Sayıları / İlgili Kazanım Sayısı	Üniteye Önerilen Süre
Kültür ve Miras	Türk Tarihinde Yolculuk	8/6	27'
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ekonomi ve Sosyal Hayat	6/2	18'
Toplam		14/8	45'

Tablo 4.'te görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler öğretim programında yer alan yedi ünite içerisinde sadece iki ünite, söz konusu ünitelerde ise toplam 14 kazanım içerisinde ise sekiz kazanım ile Türk halk kültürü öğelerine vurgu yapılmaktadır. Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere 7.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında, Türk halk kültürü öğeleri sadece iki ünite içerisinde ele alınmakta, diğer üniteler içerisinde kültürel öğelere yer verilmemektedir. Söz konusu bu durum doğrultusunda kültür aktarımına yardımcı olduğu düşünülen; öğrencileri kültürel değerler bakımından besleyici ve duyarlılığı yüksek bireyler olarak yetiştirmeye yönelik bir ders olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programında Türk halk kültürü öğelerine daha fazla yer verilerek konularla ilişkilendirilmesi gerektiği söylenebilir.

### Tartışma

Halk kültürü, bir düşünce ve bir yaşam biçimi olarak kültür alanlarını kapsamakta, ulusal kültür politikasının oluşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Kültür politikaları günümüz ve geleceğin kültür yapısının belirlenmesinde, kültürel mirasın korunması ve tanıtılmasında mihenk taşı niteliği taşımaktadır. Bu nedenle öğretim programlarının, Türk halk kültürü öğeleri üzerinde önemle durması gerekir. Bu öğeler sayesinde öğrenciler geçmiş ile bugün arasında karşılaştırma yaparak değişim temasını daha iyi anlayabilecek ve toplumsal yaşamdaki değişiklikleri analiz edebileceklerdir.

Yapılan bu araştırmada; 6.sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan Türk halk kültürü öğeleri ile ilgili adı geçen bu kazanımlarla ilgili önerilen etkinliklerin dağılımları; kazanımlarda yer alan Türk halk kültürünün oranları homojenlik göstermemektedir. Ayrıca tüm üniteler içerisinde Türk halk kültürü öğeleri sadece üç ünite içerisinde ele alındığı, diğer üniteler içerisinde söz konusu öğelere yer verilmediği tespit edilmiştir.

7.sınıf Sosyal Bilgiler öğretim programında, Türk halk kültürü öğeleri yalnızca iki ünite içerisinde ele alınmakta, diğer üniteler içerisinde kültürel öğelere yer verilmemektedir. Kültür aktarımına yardımcı olduğu düşünülen; öğrencileri kültürel değerler bakımından besleyici ve duyarlılığı yüksek bireyler olarak yetiştirmeye yönelik bir ders olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programında Türk halk kültürü öğelerinin daha fazla yer alması gerektiği düşünülmektedir.

Gürgil (2011) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin "Halk Kültürü" yaklaşımına ilişkin görüşlerini tespit ederek, halk kültürü yaklaşımına ilişkin öğrenci görüşleri arasında cinsiyet değişkenine, tatillerini geçirdikleri yer değişkenine ve Türkçe dersi akademik başarı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Halk Kültürü dersi ünite ve konularının sosyal bilgiler dersleri için zengin bir materyal arşivi olduğuna dikkat çeken Gürgil, dersin öğretimi için kullanılan her bir öğretim materyalinin daha çok duyu organını işe katacağını, bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterli bilgiler donatılması gerektiğini ifade etmektedir (Gürgil, 2011: 58). Dolayısıyla Türk halk kültürü ile ilgili daha fazla öğe ile farklı etkinlik örnekleri hazırlanarak öğretmenlerin kullanımına sunulmalıdır.

Buna paralel olarak Sosyal Bilgiler öğretim programlarının uygulayıcısı olan Sosyal Bilgiler öğretmenleri halk kültürü ürünlerinin sergilendiği müze, fuar, kermes gibi yerlere inceleme gezilerini artırmalıdır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri ulusal ve dini bayramlar, mahalli kurtuluş ve kutlama günleri, belirli gün ve haftalar ve yerel kahramanlardan yararlanarak öğrencilerin sosyal ve kültürel becerilerini geliştirici etkinlikler düzenlemelidir.

Sosyal Bilgiler öğretim programlarında; mutfak kültürü, halk oyunları, şenlikler ve eğlenceler, el sanatları, giyim kuşam, müzik, maddi kültür, mevsimlik törenler: Hidrellez ve Nevruz, yaylacılık,

seyirlik oyunlar, cirit, yağlı güreş, inanç merkezleri, Karagöz ve Hacivat, âşıklık geleneği ve âşık atışmaları, deve güreşi, konar-göçer kültür, halk mimarisi, ritüel ve dinsel içerikli törenler gibi Türk halk kültürü öğeleri üzerinde durulmakla birlikte bu öğelerin aktarımında önerilen etkinliklerin yetersiz olduğu görülmektedir. Dolayısıyla söz konusu kültürel öğelerin aktarılmasında önerilecek olan etkinliklerde öğrenciler doğrudan bu öğelerle ilişki içinde olmalıdır.

Oğuz (2009) yaptığı çalışmada genç kuşakların, kendi mitolojilerinden, tarihlerinden, hikâyelerinden, masallarından veya efsanelerinden kaynaklanan kahramanları referans kaynağı olarak kullanamadıklarını; *Nardaniye Hanım gibi güzel olmak, Kerem gibi sevmek, Ferhat gibi dağları delmek, Köroğlu gibi zenginden alıp fakire vermek veya Hızır gibi yetişmek* artık yaygın ve ortak bir kültür alanı oluşturmadığını ifade etmektedir. Dolayısıyla Öcal (2009)'a göre somut olmayan kültürel miras öğelerinden birçok referans kaynağı unutulmuş, onların yerini kitle kültürünün ürettiği Nardaniye Hanım'ın yerini Pamuk Prenses, Köroğlu'nun yerini Robin Hood, Kerem ile Aslı'nın yerini Romeo ve Juliet, Boz Atlı Hızır'ın yerini Noel Baba almıştır.

Küreselleşen dünya düzeninde yerel öğelerinde bir o kadar vurgulandığı göz önüne alındığında Türk halk kültürü öğelerinin yeni kuşakların algılayabileceği bir kavramsal çerçeve içinde yeniden tasarlanıp sunulabilmesine Sosyal Bilgiler dersi olanak sunmaktadır. Gerek uzak geçmişe, gerekse yakın geçmişe ait olayları anlayıp yorumlayabilmek için olayları bağlamıyla birlikte ele alıp bilimsel yöntemlerle inceleyerek tarihsel kompozisyonun kurulmasının daha mümkün olabileceği ifade edilebilir. Söz konusu böyle bir yaklaşım insan ve zaman kavramının ortak paydasında şekillenen tarih ve o tarih içinde insanın ürettiği kültürü daha anlamlı ve anlaşılır kılacak ve bu durum geleceğin kurgulanmasında veri tabanı oluşturma hüviyetine sahip olacaktır.

## Kaynakça

- Alakuş, A. O. (2004). Kültür Kavramı Tanımlamalarına İlişkin Bir Analiz. *Milli Eğitim Dergisi*, (164).
- Akay, A. S., (2006). "Somut Olmayan Kültürel Mirasın Tarih Araştırmalarında Kaynak Olma Özelliği" *Milli Folklor Dergisi*, Yıl.17, Sayı:70, s:38-58
- Artun, E. (2000). Halk Kültürü ve Folklorun Türk Kültüründeki Yerine Kültürel Değişim ve Gelişim Açısından Bakış, *Adana Halk Kültür Araştırmaları*, Adana.
- \_\_\_\_\_ (2000). Küreselleşme Olgusu Karşısında Halk Kültürü, *Çukurova Üniversitesi Halk Kültürü Türkoloji Araştırma Merkezi*, Adana.
- Collingwood, R.G.(1996). *Tarih Tasarımı* (Çev. Kurtuluş Dinçer), Ankara, 1996.
- Deveci, H. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Kültürden Yararlanma: Öğretmen Adaylarının Kültür Portfolyolarının İncelenmesi, *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*, Bahar 2009, C.8, S.28 (001-019).
- Dikici, M. (2005). *İdeal İdeoloji Ve Milli Ülkü*, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Dundes, A. (2003). *Halk Biliminde Kuramlar ve Yaklaşımlar*, Geleneksel Yayıncılık, Ankara.
- Dönmez, C; Yeşilbursa, C. C. (2011). Kültürel Miras Eğitiminin Öğrencilerin Somut Kültürel Mirasa Yönelik Tutumlarına Etkisi, *İlköğretim Online*, 13 (2), 425-442.
- Günay, U. (1999). Osmanlı İmparatorluğu ve Türk Halk Kültürü, *Osmanlı Kültür ve Sanat*, C:9, Ankara.
- Gürgil, F. (2011). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Programında Halk Kültürünün Yeri: İlköğretim Öğrencilerinin Halk Kültürü Dersi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Güvenç, B. (1994). *İnsan ve kültür*. Remzi Kitapevi.
- \_\_\_\_\_ (1994). *Türk Kimliği: Kültür tarihinin Kaynakları*. Kültür Bakanlığı.
- Kafesoğlu, İ. (2005). *Türk Millî Kültürü*, Ötügen Yayınları, İstanbul.
- Kolaç, Emine. (2009). "Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi." *Millî Folklor Dergisi (International and Quarterly Journal of Cultural Studies)* Yıl:21, Sayı: 82.
- Kutlu, M. (2009). Somut Olmayan Kültürel Mirasın Korunmasında Eğitime Yönelik İlk Adım: Halk Kültürü Dersi. *Millî Folklor Dergisi (International and Quarterly Journal of Cultural Studies)* Yıl:21, Sayı: 82.
- Michaelis, J.U; Garcia, J. (1996). *Social Studies For Children a Guide to Basic Instruction* (Eleventh edition), Boston.
- MEB, İlköğretim Halk Kültürü Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı, Ankara, 2006.
- MEB, İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıf Öğretim Programı, Ankara, 2005.
- MEB, Milli Eğitim Temel Kanunu. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden 15.10. 2009 tarihinde alınmıştır.
- Oğuz, M. Ö ve diğerleri (2005). Türkiye'de 2004 Yılında Yaşayan Geleneksel Meslekler, Gazi Üniversitesi Türk Halk Bilimi Araştırma Uygulama Merkezi Yayını, Ankara.
- Oğuz, M. Ö. (2008). *Türkiye'nin Somut Olmayan Kültürel Mirası*, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara
- Oğuz, M.Ö.(2009). Somut Olmayan Kültürel Miras ve Kültürel İfade Çeşitliliği. *Millî Folklor Dergisi (International and Quarterly Journal of Cultural Studies)* Yıl:21, Sayı: 82.
- Öng, W. (1995). *Sözlü ve Yazılı Kültür / Sözlün Teknolojileşmesi* (Çev. Sema Postacıoğlu Banon), İstanbul.
- Safran, M. (2008). *Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış (Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi)*, Pegem Akademi, Ankara.
- Smith, A. D. (2002). *Ulusların Etnik Kökeni* (Çev. S. Bayramoğlu, H. Kendir), İstanbul.
- Tezcan, M. (2008). *Kültürel Antropoloji*, Maya Akademi Yayınları, Ankara.

- Thompson, P. (1999). *Geçmişin Sesi* (Çev. Şehnaz Layıkel), İstanbul.
- Turhan, M. (1994). *Kültür Değişmeleri (Sosyal Psikoloji Bakımından Bir Teknik)*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu (2014). Kültür teriminin tanımı 11.03.2014 tarihinde [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=K%C3%BCl%C3%B Cr&hngget=md](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=K%C3%BCl%C3%B Cr&hngget=md) internet sitesinden alınmıştır.
- Ünal, F. (2013). İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Halk Kültürü Öğelerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl:6, Sayı:14.
- Yeşilbursa, C. C. (2011). *Sosyal Bilgilerde Miras Eğitiminin Öğrencilerin Somut Kültürel Mirasa Karşı Tutumlarına ve Akademik Başarılarına Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Ankara.
- Yıldırım, A.; Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara.
- Yıldırım, D. (1998). *Sözlü Kültür Ve Folklor Kavramları Üzerine Düşünceler*, Türk Bitiği, Ankara, 1998.

## EXTENDED SUMMARY

Culture can be described as whole of moral, material, abstract and concrete elements which belong to the society people live in, occur in progress of historical and social development, discriminate one society from the others, come until today by passing down from generation to generation. Popular culture comprises an important part of culture. It occurs in a certain culture and survives. It is not a pattern coming from past to present, but a social institution which meets requirements of a living culture community. All moral and material culture elements represent the identity of the society they belong since every society contain different factors in itself. All issues about popular culture can also be accepted as cultural heritage. Cultural heritage is common heritage of humanity. Every nation even every civilization takes its place in the world with its own language, history and culture heritage. People become established and socialized within this heritage. Cultural heritages are witness to past, they are factors to shape the future. When the related writings are analyzed, there are a lot of works giving place to culture and popular culture elements. However; there are not many works which popular culture elements are evaluated within a program in education. One of these works is basic reasons of popular culture lesson which applied in secondary school as horary elective course, preparing progress of program of popular culture lesson, pattern of lesson and evaluations about maintaining it in the future (Kutlu, 2009); another one is what the popular culture lessons' subjects are, how they can be associated with social sciences program and if there is a meaningful difference between the primary school students' ideas about popular culture lesson approach (Gürgil, 2011).

In this work, it is emphasized that social science courses help people to accommodate to life, to socialize; gains and activities about Turkish popular culture elements which take place in 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade social sciences program since they have important function to transmit the culture and lastly the time suggested to units with their rates in program. Social sciences take place in everywhere in daily life; at school, in family, in wedding, in funeral.. Thus, trying to improve culture by introducing the culture to the young in society is carried by means of social sciences course. That's why determining Turkish popular culture elements in social sciences program is seem important in terms of setting connection between social sciences and elective popular culture course. Therefore, the aim of this work is to determining gains and activities about Turkish popular culture elements in 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade social sciences program and finding out numbers and rates of related gains and the time suggested to units. This work is designed qualitatively; reviewing document is used as method of data gathering. Document review contains analysis of written materials consist of information about targeted events. In this work, in order to gather data, the 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grade social sciences program which is renewed in 2005 is examined. In this research, the distributions of related gains and activities about Turkish popular culture elements taking place in program of 6<sup>th</sup> grade social sciences; rates of Turkish popular culture in gains do not show homogeneity. Also in all units, it is determined that Turkish popular culture elements are discussed in only three units, in the other units there are not such elements. But in the program of 7<sup>th</sup> grade social sciences, Turkish popular culture is discussed in only 2 units, in the other units there is not any cultural elements. It is thought that in Social Sciences course which is thought to help culture transmission and intended to bring up the students susceptible in terms of cultural values, elements of Turkish popular culture should take place more. Concordantly, the teachers who are operator of these social sciences programs should increase the tours to places like museum, fair, kermes in which cultural elements are exhibited. Social sciences teachers should arrange activities which are going to improve students' cultural and social skills by using national and religious holidays, salvation and celebration days, certain days and weeks and regional heroes. In social sciences programs, it is seem that Turkish popular culture elements such as cuisine culture, folk dances, festivals and celebrations, handicrafts, clothes, music, material culture, seasonal ceremonies, Hidrellez and Nevruz, transhumance, theatrical plays, javelin throw, oil wrestling, faith centers, Karagöz and Hacivat, call and response duets, camel wrestling, migrant-settler culture, folk architecture, ritual and religious ceremonies are not emphasized and their transmission is insufficient. Thus, in the activities suggested while transmitting related cultural elements, students should be contact with these elements directly.

## Eğitim ve Eğitim Yönetiminde Paradigmalar

### Paradigms in Education and Educational Administration

Sabri Güngör

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Kars

e- mail: sabri.gungor@kafkas.edu.tr

#### Özet

Paradigma kavramı, bilimdeki değişim, dönüşüm ve yeni oluşumları daha iyi anlayabilmek için kullanılmaktadır. Paradigma, *belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bilgi dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir model* olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada da eğitim yönetimindeki değişim, dönüşüm ve yeni oluşumlar paradigma kavramı temel alınarak tartışılmaya çalışılmıştır. Bu makalede eğitim yönetimi paradigmaları, bilimsel devrimler doğrultusunda, pozitivist ve yorumcu olmak üzere birbirine karşı iki oluşumda incelenmektedir. Bu çalışmanın genel amacı, dünyada eğitim ve eğitim yönetimindeki paradigmaların kuramsal perspektiften incelenmesidir. Eğitim sistemi, hem yönetsel anlamda hem de eğitimin içeriği ve bilginin sunumu olarak değişim göstermiştir. Eğitim yöneticisi kontrol ve gücün tek hakimi olmaktan çıkmıştır. Artık kontrol ve güç eğitimle ilgili tüm bireylerin ortak kullanımına sunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Eğitim yönetimi, paradigma, pozitivist paradigm, yorumcu paradigma

#### Abstract

The paradigm concept is used for better understanding the alterations, transformations and new formations in science. In this study the paradigm is based on definition where the paradigm was *a model, a perspective, a whole of schedule, a basis of knowledge and world-view that assign a behavior and thought manner of the community or a group in a particular time slice*. Also in this study on the basis of the paradigm concept it was tried to discuss these alterations, transformations and new formations. In the report paradigm will be researched in supervision of scientific revolutions as two opposite formations, interpretative and positivist. The general aim of this study is to investigate from the theoretical perspective of the paradigms in the education and educational administration of the world. Educational system has demonstrated change as both administrative meaning and the content of education and the presentation of knowledge. The educational administrator has no more been the only dominant of control and power. From now on, control and power have been ready for all the individuals concerning education to use together.

**Keywords:** Educational administration, paradigm, positivist paradigms, interpretivist paradigms.

#### Giriş

Covey (1998, s.18), paradigma sözcüğünün Yunanca kökenli olup; model, kuram, algı, varsayım, referans anlamında olduğunu belirtmektedir. Paradigma kavramına bilimsel popülerite kazandıran, Amerikalı bilim felsefecisi Thomas Kuhn olmuştur. Kuhn'a (1982, 239) göre paradigma iki ayrı anlamdadır. Birincisi; paradigma, belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların, değerlerin, tekniklerin bütünüdür. Bu anlamıyla paradigma, bilim adamlarının bir kuramı ya da bir kuramlar dizisini paylaşmasıdır. İkinci anlamı ise, bu bütünün içinde bir tek unsur söz konusudur; model veya örnek olarak kullanılan ve gerektiği zaman olağan biçimdeki bütün diğer bulmacalarının çözümleme temeli olarak kesin kuralların yerine kullanabilen somut bulmaca çözümleridir. Kuhn'un tanımlarından da anlaşılacağı gibi birinci anlamıyla paradigma, bilim adamlarının bir kuramı paylaşması, kuramın geçerliğini kabul etmesi, ikinci anlamıyla, kuramın içerisindeki sorunlara çözüm bulmayı gerektiren model veya örneklerdir.

Paradigmaların doğmasına keşifler ve yeni kuramların icat edilmesi neden olur. Yeni kuram, yalnızca olağan problem çözümleme faaliyetinde belirgin bir başarısızlıktan sonra ortaya çıkabilir. Yenilikler bunalımdan doğar. Bunalımların en büyük önemi, yenilenmeyi gerektirecek koşulların habercileri olmalarıdır (Kuhn, 1982, 127-139). Yeni paradigmanın oluşması için önce aykırılığın algılanması, sonra bu aykırılığın yavaş yavaş ve aynı zamanda hem kavram hem de gözlem düzeyinde elle tutulur hale gelmesi gerekir. Bunun sonucunda da, paradigma kategorileri uygulamalarında çoğu kez direnişle karşılaşan değişiklikler meydana gelir (Kuhn, 1982, 123). Paradigma değişikliklerine karşı büyük direnişler oluşabilir. Yeni ve farklı değişikliklerin kabul edilmesi büyük sabır ve zaman gerektirir. Yeni değişikliklerin başarısı için örgütteki her bireyin hem yürekte hem de düşünce olarak değişikliğe inanması gerekir. Bu değişikliği yöneticiler başlatmalı ve doğru kararlar alarak yapmalıdır. Özellikle örgüt düzeyinde, kökten bir paradigma değişikliğini uygulamak çok zordur ama imkansız değildir. Eski

paradigma sorunları çözemediği ve derin anlaşmazlıklara neden olduğunda, paradigma değişikliğinin gerekliliği anlaşılır ve yeni uygulamalara olan inanç artar (Covey, 1997, 39). Görüldüğü gibi paradigma değişimi birtakım aşamalarla oluşur.

Bu çalışmada paradigmanın, belli bir zaman dilimi içinde bir grubun ya da topluluğun düşünme biçimi ve davranışlarını belirleyen bir dünya görüşü, bilgi dayanağı, bir izlenceler bütünü, bir perspektif, bir model (Kuhn, 1982, s.123) olan tanımı esas alınmıştır. Bu çalışmada eğitim yönetimi paradigmaları, bilimsel devrimler doğrultusunda, pozitivist ve yorumcu olmak üzere birbirine karşı iki oluşumda incelenmektedir. Pozitivist paradigma, dünyayı metafizik bakış açısıyla gören, hiyerarşiyi, nesnellığı, geleceğin belirliliğini ve önceden kestirilebilirliğini, mükemmel bilginin olabileceğini, nedensel ilişkiyi, indirgemeciliği, formelliği, genellenebilirliği, nicelliği, ampirizmi ve her şeyin gözlemlerle açıklanabileceğini savunan dünya görüşüdür. Yorumcu paradigma, gerçekliğin karmaşıklığını ve çokluğunu, heterarşiyi, geleceğin belirsizliğini, karmaşık ilişkileri, düzensizliği, bütünselliği, durumsallığı, bilgiyi yorumlamayı, gözlemcinin katılımcı özelliğini, göreliliği, öznelliği, insan duygularını, informelliği, nitelliği savunan dünya görüşüdür.

### Paradigma Dönüşümleri

Ortaçağ tanrı merkezçiliğinin yerine insanı bakişın, metafizik ve aynı zamanda dinsel sorunun yerine ahlaksal sorunun, ahiret mutluluğunun yerine eylemin konması ortaçağ anlayışının tükenişinin göstergeleri olmuştur (Koyre, 1994, 12). Bu devrimsel nitelikteki düşüncelerin oluşmasının temellerinin atılmasıyla, toplumların yapısında değişimler meydana gelmiş, ilkçağ ve ortaçağın skolastik düşüncesinin etkisi yerini bilimsel düşünce anlayışına bırakmıştır.

17. yüzyılın bilimsel devriminin egemen görüşü, doğaya geometrici bir anlayış ile bakan, evrenin matematiksel düzen ilkelerine göre yapılandığını kabul eden Platoncu ve Pythagorasçı gelenek ile doğayı mükemmel bir makina olarak kabul eden ve görüngülerin arkasındaki gizli mekanizmaları açıklamaya çalışan mekanikçi felsefedir (Westfal, 2000, 1). Newton 17. yüzyılın mekanik bilimini, başarılı bir şekilde matematikselleştirmiş bir bilim örneği olarak, en yüksek mükemmellik düzeyine ulaştırmıştır (Westfal, 2000, 179). Pozitivist paradigma, doğa bilimlerinden sonra toplumbilimlerine de uygulanmaya başlanmıştır. Sosyal bilimlerdeki uygulamaların öncülüğünü Comte yapmıştır. Comte, doğa bilimlerine uygulanan ve doğayı açıklamak için kullanılan bilimsel yöntemlerin toplum bilimlerine de uygulanabileceğini ve bu yöntemle toplumsal gerçeklerin açıklanabileceğini belirtmiştir (Şişman, 1998, 398).

Pozitivist paradigma, yirminci yüzyılın başlarında etkisini kaybetmeye başlamış ve geçerliliği tartışılır hale gelmiştir. Her bilimsel devrimde olduğu gibi pozitivist paradigma anlayışı ile çalışan bilim insanlarının bazılarının tümüyle farklı bir dünya görüşü geliştirmesiyle, pozitivist paradigma içinde tartışmalar artmıştır.

Rasnoy (1998, 21) doğayı anlamının yeni biçiminin çözümleme yoluyla değil, birleştirme (sentez) yoluyla olduğunu belirtmektedir. Oysaki Descartes'in çözümlemeci yaklaşımında dünyanın karmaşıklığını anlamının yolu, bütünü basit öğelere parçalamaktır. Bu çözümlemenin olumsuzluğu, bütünü parçalayarak konuları ayırması, birbirinden yalıtması ve dağıtmasıyla, bilgiyi bölümlere ayırmakta böylece bilginin gerçek bir sentezi yerine bir disiplinler dizisi oluşmaktaydı. Parçacıklara ayrılmış, kompartımanlara bölünmüş, mekanistik, ayırıcı, indirgemeci akıl, karmaşık dünya bütününi ayrı ayrı parçalara bölüyor, sorunları parçalıyor, bağlı olanı çözüyor, çok boyutlu gerçeği tek boyut haline getiriyor (Rasnoy, 1998, 37). Böylece etkisi ve geçerliliği tartışılan pozitivist paradigma artık terk edilmeliydi. Çünkü, bu paradigma, doğayı ve toplumsal olayları açıklamada yetersiz kalmıştı. Geline bu aşamada pozitivist ötesi bir paradigmaya ihtiyaç doğmuştur. Bu paradigma yorumcu paradigma olarak adlandırılmaktadır.

Yorumcu yaklaşım manevi amaçları açısından Herder'e ve Alman Romantizmi'ne kadar uzanır. Ama bu yaklaşım her yere yayılmış ve başka ülkelerin bilimsel ilerlemesini de etkilemiştir (Gadamer, 1990, 84). Herder tarihte ve toplumda insanların kendi istençli ve amaçlı eylemleriyle oluşan gerçeklik dışında bir gerçeklik olmadığını savunmuştur. Herder'e göre geçmişte nedensel açıklamalara uygun yasalar yoktur; her olayı tek, bireysel gerçekliği içinde anlamak ve değerlendirmek gerekmektedir (Tan, 1993, 72).

Yorum sanatının amacı, evrensel olanın ve kanunların keşfedilmesi değil, belli bir bağlamın ve dünyanın açıklanmasıdır. Yorumcu sosyal bilim, insan bilimlerine egemen olagelmış mantıksal ampirizme bir alternatif olarak gelişmiştir. Yorumcu yaklaşım, insan bilimlerindeki krize bir cevap olarak, incelenen ile inceleme araçları arasında ilişki kurma anlamında derin bir yeniden kurma işlevi görmelidir (Rabinow ve Sullivan, 1990, 9). Yorumcu paradigma bilim geleneğini irdeler ve değiştirmeye yönelir. Çünkü gelenek, değişimin ve gelişmenin önünde engeldir. Bilimsel dönüşümler de çoğunlukla geleneğin sorgulanmasıyla ortaya çıkmıştır.



Yorumcu paradigma, pozitivist paradigmanın tek doğrusu yerine gerçekliği karmaşık olarak nitelemektedir. Yorumcu yaklaşım, pozitivistin hiyerarşik düzeninin yerine, heterarşik yapılanma üzerinde odaklanmış, düzen ilkesinin hiyerarşi olmadığı karmaşıklık olduğunu vurgulanmıştır. Decartes'in bütünü parçalayarak, birimlere ayrılmayla evrenin daha iyi anlaşılacağı düşüncesi yerine, yorumcular parçaların bütünü görmeye engel olduğunu belirterek, parçaların birleştirilmesiyle doğanın anlaşılabilmesi düşüncesindedirler. Bunun anlamı disiplinlerarası bir yöntemin hakim olması demektir. Pozitivist paradigmadaki gelecekteki kesin sonuçların kestirilebileceği tezi, yorumcu paradigma ile ortadan kalkmakta ve belirsizlik içindeki gelecek hakkında kesin yargılarla açıklamalar yapmanın yanlışlığı vurgulanmaktadır. Ancak geleceğe ilişkin olasılıklar belirtilebilir. Yorumcu paradigma ile sistemlerin nicel değişimlerinin yerini, nitel değişimleri almıştır.

Bu çalışmada yukarıda belirtilen sınıflandırmaların bir sentezi yapılarak, eğitim yönetimi iki genel paradigma olan pozitivist ve yorumcu paradigma sınıflandırması içinde incelenmiştir. Dalin'in (1998, 31) de belirttiği gibi eğitim yönetiminde tek bir teorinin, örgütlerin doğasına dair her şeyi açıklayamadığı ve örgüt çeşitlerinin hepsine aynı teorinin uymadığı görülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, bütün metafor, kuram ve yaklaşımlar incelenmiş, eğitim yönetimindeki bu gelişmeler iki paradigma başlığı altında açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Eğitim Yönetimindeki Paradigma Dönüşümü**

Geleneksel paradigmlar artık toplumun sorunlarına çözüm bulamayınca değişmektedir. Yeni paradigmlarla birlikte toplumun karmaşıklığı örgütlere de yansımaktadır. Endüstri devrimiyle asıl uğraş alanı olan makineleşme, örgütün yönetilmesini etkilemiştir. Yönetimin yeniden yapılanması eğitime de yansımış ve okullar üretim yerleri olarak görülmüştür. Böylece eğitim, sanayinin gerektirdiği insan tipini yetiştiren kurumlar olarak algılanmış, eğitimle makineleşmiş insan yetiştirilmeye başlanmıştır.

Klasik örgüt teorileri okulların yönetimine uygulanmış ve birçok ülkede eğitim sistemleri bu teorilerden etkilenmiştir. Örgüt yapılanmasında yukarıdan aşağı doğru güç ve yetkinin azalması en aşağıda bulunan öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerin oluşmasına neden olmuştur. Hougén (1977) Norveç'te okul bürokrasisini araştırmış ve bürokrasinin okuldaki öğretmen ve öğrencileri sisteme koşulsuz riayet eden bireyler haline getirdiğini tespit etmiştir. Bilginin nasıl, ne zaman, ne kadar alınacağı önceden belirlenmesi ve sınırlandırılması her şeyden önce öğrenmeye engel olmaktadır. Güçlü hiyerarşik yapıların oluşması eğitim sisteminin merkezileşmesine ve dolayısıyla araştırmaların ve bilginin merkezileşmesine neden olmaktadır. Böylece merkezi otorite neyin, ne zaman, nasıl öğrenileceğinde hükmedici bir rol oynamaktadır (Akt: Dalin, 1998, 30). Marshall (1999) eğitim yönetiminin pozitivist görüşlerle bürokratik bir erkek imajını içerdiğini belirtir. Yine yönetimin problem çözümünde daha çok teknik bilgileri kullandığını ve itaat etmeye önem verdiğini vurgular. Pozitivist yaklaşımın egemen olduğu dönemlerde yönetim modellerinin eril olduğu söylenebilir (Akt: McCrea ve Ehrich, 1999).

Barber'a (1995) göre yönetici, profesyonel liderlik yapabilmeli, amaç ve vizyonları diğer personelle paylaşmalı, çevreyi iyi tanımalı, öğrenme ve öğretmeye odaklanmalı, beklentilerini açıkça ifade etmeli, personele olumlu destek vermeli ve pekiştirmeli, ilerlemeyi izleyecek bir sistem oluşturmalı, öğrenci hak ve sorumluluklarını bilmeli ve uygulamalı, anlamlı öğretim ortamı hazırlamalı, öğrenen örgütü oluşturabilmeli, ev-okul ortaklığını sağlayabilmelidir (Akt: Ouston, 1999, 171). Yönetici hem öğretmenle hem öğrencilerle hem de okul dışında veliler ve diğer çevre örgütleriyle işbirliği içinde olmalıdır.

Covey de (1997, 45) bir yöneticinin, gelecekteki başarı için örgütün şu anki gerçek durumunu bilmesi ve çalışma yaşamının prensiplerini koyabilmesi daha sonra çalışanlarla beraber bir misyon ifadesi, felsefe ifadesi oluşturabilmesi ve çalışanların eylemlerinden emin olarak, onlara güvenerek bunu başlatması gerektiğini öne sürmektedir. Böylece çalışanlar bu ifadeyi çalışma yaşamlarına aynen uygulayabilecektir. Morison da (1998, 175) benzer bir biçimde yöneticinin, amaçları belirleme ile ilgili uzun, orta ve kısa dönemli planlar yapmasını, en az iki ya da üç yıl için amaçları bilmesi gerektiğini belirtmektedir. Özetle Ouston'un da (1999) belirttiği gibi yönetimde belirsizlik ve karmaşıklık, etki için yönlendirme, özerklik ve girişimcilik, insanlar aracılığıyla verimliliği sağlama, yetkileri başka personele de verme, personele güven olmalıdır.

Dalin (1998, 34) açık sistem teorisinin eğitimde uygulanmaya başlamasıyla, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin beklenti ve davranışlarının, hatta ders kitaplarının ve okul binalarının bile okul çevresinden ve geniş anlamda tüm toplumdan etkilendiğini belirtmektedir. Kuşkusuz okulun, çevreden gelen bu beklentilere cevap vermesi, kendi içindeki düzenlemeleri yapmasıyla gerçekleşebilecektir.

Park (1999, 367) Bates'in geleneksel eğitim yönetimi teorilerine, eleştirel teorisiyle, karşı meydan okuduğunu belirtir. Onun, eleştirel teorisinin temellerini Habermas'tan aldığını vurgular. Bates (2001, 575) sosyal ve politik alandaki gelişmelerin okulları değişime zorladığını belirtir. Okullar üzerindeki eşitlik, etkinlik ve

etkililik konularındaki baskı ve ortaya çıkan performans sorunları, okuldaki otorite ilişkilerini sorgulayarak okul yönetiminde köklü değişiklikler meydana getirmektedir. Bates (2001, 576) yeni eğitim sosyolojisinin, öğretmenlerin değerini, insanlığın iyileştirilmesindeki başarılarının önemini belirtmekte ve mekanikleşmiş pedagojinin ve bürokratik denetimin müdahalesini reddetmek için temeller sunduğunu belirtmektedir.

Meyer (2002, 515) eğitim yönetiminin yeni teorilerden etkilendiğini belirtir. Bürokratik eğitim örgütleri, karmaşık çevreye uyum sağlamada ağır kalmakta ve değişimi gerçekleştirememektedirler. Böylece okul yapılanmalarının merkezi yapının aşırı baskıcı etkisinden kurtularak daha yerel olmaları, karmaşıklığa uyum ve değişim için önemli olmuştur. Dimmock (1999, 37) Murpy'nin (1991) okulların yeniden yapılanmasında, okuldaki karara velilerin katılımına, öğretmenlere daha çok yetki aktarılma ve kavramaya odaklı öğrenmenin olduğu okula dayalı yönetimin benimsendiğini belirtmektedir. Bu tartışmalar okulları merkezden uzaklaştırarak daha yerel yapma eğilimlerini de beraberinde getirmiş, okul yöneticisinin rolü değişmiş kahraman ve keskin liderlik yerine, kahraman olmayan daha demokratik, katılımcı ve işbirliğine uygun yönetim gelişmiştir. Görüldüğü gibi, pozitivist yaklaşımlarda yöneticinin teknik kapasitesi önemliyken, yorumcu paradigmayla sosyal yetenekleri, duygusal kavrayış düzeyi, ilişki kurabilme, iletişim kurma ve anlaşmazlıkları giderebilme gibi yetenekleri önemli olmuştur.

Botello ve Gasman (1999), 1990'lı yılların sonunda okul yöneticisinin özelliklerini şöyle sıralamıştır; okulun şimdiki durumu ile gelecekteki durumunu birleştirme, eğitim programlarını sağlama ve geliştirme, bilgiyi yaratmada, öğretmenlerin öğrencilere nasıl öğreteceği konusunda öğretmenlere yardımcı olma, öğretmenlerin deneyim kazanmaları ve gelişmeleri için onları motive etme, eğitimsel liderlik anlayışının, öğretmenler tarafından algılanması için öğretmen kültürü yaratma, okulun gelişmesi için okul içi eğitimler verilmesini düzenleme. Fenwick ve Murlis (1994) okuldaki yöneticinin yapması gerekenleri, okulun amaçlarını ve standartlarını belirleme, uzun ve kısa dönemli planlar geliştirme, okul çalışanlarına karşı açık olma, geribildirimde bulunma, ödüllendirme, öğretmen ve diğer yöneticileri geliştirme, çalışanlar ve diğer yöneticiler ile iyi ilişkiler geliştirme olarak açıklamıştır (Akt: Khetarpal ve Srivastava, 2000).

Açık sistem yaklaşımıyla başlayan yönetimdeki dönüşüm tüm toplumsal alanları etkilemiştir. Eğitim sistemi, hem yönetsel anlamda hem de eğitimin içeriği ve bilginin sunumu olarak değişim göstermiştir. Eğitim yöneticisi kontrol ve gücün tek hakimi olmaktan çıkmıştır. Artık kontrol ve güç eğitimle ilgili tüm bireylerin ortak kullanımına sunulmuştur. Okul yöneticisi, çalışanların kendilerini geliştirecek ortamları oluşturmalı, eğitimle ilgili yenilikleri başlatmalı, çalışanlarla ve çevreyle beraber okulu geliştirmeli, okulda katılımı desteklemelidir. Okul yöneticisi öğretmenlerin öğretim yapmasındaki sorunları gidermek ve yenilikleri uygulamak amacıyla öncelikle öğretim lideri olmak zorundadır. Hiyerarşik bir yapılanmanın etkisinin olmadığı bir eğitim sisteminde tüm kararlar, eğitimle ilgili birey ve grupların ortaklaşalığı içinde alındığında, etkili bir eğitim olacaktır. Okul yöneticisi, eğitim sisteminin demokratik yapılanmasıyla, katılımcılığı ve işbirliğini öne alacaktır.

Eğitim sisteminin yapısal değişimiyle, sınıf içinde de dönüşümler kaçınılmaz olmuştur. Sınıfta öğretmenlerin öğrenciler üzerinde mutlak hakimiyeti yerini, işbirliği içinde birlikte öğrenilen ortamlara bırakmıştır. Bu anlamda öğretmenin aktarıcılık rolü değişmiş, öğrencilerle birlikte diyalog içerisinde birlikte öğrenmeyle çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin önündeki engeller kalkmıştır. Artık bireyler özgürce düşüncelerini uygulamaya koyabilecektir. Bu düşüncelerin gelişmesi uygun olarak oluşturulan öğrenme ortamlarıyla sağlanabilecektir. Bu öğrenme ortamlarında, araştırma ve teorilerle geliştirilen bilgilerin mutlak otoritesi yerini özgün düşüncelere bırakmıştır. Uygun öğrenme ortamlarını oluşturmak, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve eğitimle ilgili olan çevredeki birey ve grupların ortak çabalarının sonucunda olacaktır.

### **Pozitivist Paradigmanın Eğitime ve Eğitim Yönetimine Yansımaları**

Pozitivist paradigma sadece üretimin dönüşümünü sağlamakla kalmamış aynı zamanda mekanik bir sistem olan toplumun dönüşümünü de beraberinde getirmiştir (Bates, 2001, 581). Bu anlamda toplumda yer alan okullar, diğer örgütler gibi değerlendirilmiştir. Böylece bu paradigma çerçevesinde, okullardaki insan davranışlarının araştırılarak açıklanabileceği düşünülmektedir. Bu nesnel görüşle okullarda, örgütsel işlevlerle ilgili olarak geliştirilen çeşitli model ve davranışların uygulanabilir olduğu düşünülmektedir (Şişman, 1998, 403).

Bursahoğlu (1997, 18) bilimsel işletmecilik akımının okullarda uygulanmaya başlamasıyla, okul yöneticisinin verim uzmanı olarak görülmesine neden olduğunu belirterek, okulların fabrika gibi algılandığını, öğrencilerin ise ham madde gibi kabul edildiklerini vurgular. Böylelikle okul yönetiminin sosyal ve psikolojik yönü ihmal edilmiş olmaktadır. Araştırmaların eğitim örgütlerinde, örgüt havasının, yapısından daha önemli rol oynadığını ortaya koymasıyla birlikte bilimsel işletmeciliğin okullarda uygulanmasının yanlışlığı da ortaya çıkmış olacaktır. English (Akt: Şimşek, 1997, 70) de mekanik örgüt anlayışının yayılmasıyla, eğitimin sadece okulla sınırlandırıldığını ve okulun fabrika türü eğitim yapan bir kurum olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Endüstri devrimiyle asıl uğraş alanı olan makineleşme, örgütün yönetilmesini etkilemiştir. Yönetimin yeniden yapılanması eğitime de yansımış ve okullar üretim yerleri olarak görülmüştür. Böylece eğitim, sanayinin gerektirdiği insan tipini yetiştiren kurumlar olarak algılanmış, eğitimle makineleşmiş insan yetiştirilmiştir.

Bursalıoğlu (1997, 20) Fayol'un yönetim süreçlerinin okul örgütlerinde uygulanmasının, yönetilenden çok yöneticiye güvenilmesi ve örgütün formal yönüne ağırlık vermesi bakımından zor olduğunu belirtmektedir. Okullarda daha çok informal yapıların olması, yönetim süreçlerinin kusursuz uygulanmasını engellemektedir. Yine Fayol'un yönetim süreçlerini kararla başlatmayı, planlama ile başlaması, kararın önemini göz ardı edilmesine neden olmuş, emretme ve kontrolle tanımlanan görevler okullarda, uygulama problemlerine neden olmuştur. Böylece okullarda, her şey önceden planlanan işlere uygun olarak yapılmaya başlanmış, gelecekteki ihtiyaçlar tespit edilmiş, bu ihtiyaçları gidermeyi amaçlayan kararlar değişmez olarak uygulamaya konulmuştur.

Klasik örgüt teorileri okulların yönetimine uygulanmış ve birçok ülkede eğitim sistemleri bu teorilerden etkilenmiştir. Örgüt yapılanmasında yukarıdan aşağı doğru güç ve yetkinin azalması en aşağıda bulunan öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerin oluşmasına neden olmuştur. Hougén (1977) Norveç'te okul bürokrasisini araştırmış ve bürokrasinin okuldaki öğretmen ve öğrencileri sisteme koşulsuz riayet eden bireyler haline getirdiğini tespit etmiştir. Bilginin nasıl, ne zaman, ne kadar alınacağına önceden belirlenmesi ve sınırlandırılması her şeyden önce öğrenmeye engel olmaktadır. Güçlü hiyerarşik yapıların oluşması eğitim sisteminin merkezileşmesine ve dolayısıyla araştırmaların ve bilginin merkezileşmesine neden olmaktadır. Böylece merkezi otorite neyin, ne zaman, nasıl öğrenileceğinde hükmedici bir rol oynamaktadır (Akt: Dalin, 1998, 30). Murshall (1999) eğitim yönetiminin pozitivist görüşlerle bürokratik bir erkek imajını içerdiğini belirtir. Yine yönetimin problem çözümünde daha çok teknik bilgileri kullandığını ve itaat etmeye önem verdiği vurgular. Pozitivist yaklaşımın egemen olduğu dönemlerde yönetim modellerinin eril olduğu söylenebilir (Akt: McCrea ve Ehrich, 1999).

Weber'in bürokrasi ilkelerinin okullara uygulanması otokratik ve katı olmuştur. Yöneticilerin örgüt şemalarına fazla güvenmeleri, işleri buna göre yapmaları okulun işleyişi konusunda çeşitli yanlışlara neden olmuştur (Bursalıoğlu, 1997, 23). Theobald (1970) örgütlerin bürokratik yapılanmada hiyerarşik bir örgütlenmenin zayıflıklarına vurgu yapmıştır. Bunlar (Akt: Pehlivan, 2002, 11); a) okullar almak üzere düzenledikleri bilgileri alırlar. Okulların ders kitaplarını seçme özgürlükleri yoktur. b) eğitimde kararlar hiyerarşik alınır. c) hiyerarşi aşırı iş yüküne neden olur. d) hiyerarşik düzende insanların yükselme eğilimleri fazladır. e) hiyerarşik örgütler yeniden üretilme kapasitesine sahiptir. f) hiyerarşik örgütler yalnızca kontrol edilmek isteyenleri kontrol eder.

Görüldüğü gibi okullar pozitivist paradigma çerçevesinde yapılandırılmıştır. Bu yapılanma, merkezi yönetimin kesin değişmez kurallarına uymaya dayanmıştır. Okullar bu yaklaşımla en basit kararları bile merkez örgütüne danışmışlardır. Okullara, örgütlerin hiyerarşik yapısını toplumun bütününe yaymakta önemli roller verilmiştir. Böylece yetişen öğrencilerden beklenen, kurallara kesin uyma olmuştur.

Pozitivist paradigma içinde değerlendirilen Gulick ile Urwick'in yönetim anlayışında emir birliği çerçevesinde tek adam yönetimi eğitim örgütlerinin işleyişini yavaşlatmış, özellikle merkez örgütlerinde iletişim ve koordinasyon problemlerini arttırmıştır (Bursalıoğlu, 1997, 25). Peca'ya (1991, 6) göre pozitivist paradigma açısından okullar, ulaşılabilecek amaçları gerçekleştirecek örgüt tipleri olarak görülmüş, uygulanacak yönetim biçimi tüm okullara genelebilir olmuştur. Okulda tüm bireyler, davranış ve eylemleriyle okul amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırlar. Bu anlamda okul yöneticisi, okulun tüm kaynak ve girdilerini birleştirerek okulun amaçlarını gerçekleştirmek için vardır. Okul yönetimine ilişkin kuramların amacı yönetsel eylemleri kestirmek ve kontrol edilmeye yönelik yasalar üretmektir. Pozitivist paradigma açısından okul yönetimiyle ilgili geliştirilen kuramlar, bütün okullara uygulanabilir genel kuramlar olarak görülmektedir (Şişman, 1998, 403).

Pozitivist paradigma anlayışını benimseyen bir okul yöneticisi, çalışanlarda düzenlilik arayacaktır. Bu düzenliliği sağlamak için rasyonel insan davranışlarını temel alacaktır. Düzenin sağlanmasını engelleyen, rasyonel olmayan davranış gösterenler cezalandırılacaktır. Ancak okul örgütü durağan bir yapıda değil, değişken yapıdadır (Şişman, 1998, 404). Ayrıca okul yöneticisi öğretmen ve öğrencileri mekanik bir şekilde değerlendirecektir. Değişken bir çevrede olan okulda düzenli yapının rasyonel davranışla sağlanması oldukça zordur. Özellikle insan davranışlarını kontrol etmeye yönelik çalışmalar resmi kuralların ötesinde de resmi olmayan kural, norm ve değerlerin olduğunu gözardı etmiştir. Eğitim yönetimindeki bu çözümlemenin ardından, pozitivist yönetimin eğitimdeki yansımalarının açıklanması yerinde olacaktır.

Spring'e (1997, 22) göre yirminci yüzyılda okulların amacı, öğrencileri, bürokratik bir toplum tarafından işlemeye hazır hale getirerek otoriteye uymalarını sağlamaktır. Bu uyum, okullarda kullanılan dışsal motivasyonlarla desteklenmektedir (örneğin ceza). Spring'in belirttiği olduğu otoriteye uyma, öğrencilerin özgür

öğrenme ve düşünce üretmesinin önünde engel olarak durmaktadır. Şimşek (1997, 71) pozitivist paradigma çerçevesinde eğitimin, insanların katı kural ve düzenlemelere uymasını sağlayacak bir şekilde, bireyleri toplumun egemen yapısındaki norm, kural ve düzenlemelere uymalarının temel amaçlarından biri olarak görüldüğünü belirtmektedir.

Bu anlamda Freire'in geleneksel eğitime yönelttiği eleştiriler oldukça anlamlıdır. Freire (2003, 50) geleneksel eğitimi bankacı model olarak niteler ve bu modelin şu özelliklerde olduğunu belirtir:

- a) Öğretmen öğretir ve öğrenciler ders alır.
- b) Öğretmen her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- c) Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- d) Öğretmen konuşur, öğrenciler uslu uslu dinler.
- e) Öğretmen disipline eder, öğrenciler disipline sokulurlar.
- f) Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler buna uyarlar.
- g) Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamasındadırlar.
- h) Öğretmen müfredatı seçer ve (kendilerine danışılmayan) öğrenciler buna uyarlar.
- i) Öğretmen bilginin otoritesini, kendi meslek otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşısı olarak öne sürer.
- j) Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.

Freire (2003, 50) verilen bu tür bir eğitimin, bireyleri dünyanın dönüştürücülüğünden uzaklaştıracağı düşüncesindedir. Öğrencilerin kendilerine dayatılan edilgen rolü ne kadar çok kabul ederlerse, dünyayı olduğu gibi benimsemeye, kendilerindeki yığılma bilginin gerçek olduğunu kabulleri de o kadar kolay olacaktır. Spring'de (1997, 59) benzer bir şekilde yığılmacı eğitim yönteminde öğrenenin bir nesne, öğretimin amacına ulaşması için bir araç olarak görüldüğünü belirterek, öğretilmenin amacının kendini anlamak değil, bireyi kendine yabancı olan hedeflere doğru değiştirmek olarak ifade eder. Freire (2003, 53) bankacı eğitim modelinde insan ve dünya arasında bir kutupsallık olduğunu belirterek, insanın sadece dünya üzerinde olduğu, dünya ile veya ötekiler ile birlikte olmadığı düşüncesinin verildiğini belirtir. Böylece insanın yeniden yaratıcı değil seyirci olduğu, bilinçli bir varlık yerine bir bilincin sahibi olduğu düşüncesi ile edilgen bir şekilde bilgilerin doldurulduğu bir "zihin" olduğu kabul edilmektedir. Pehlivan (2002, 13) geleneksel eğitimde öğretmenin öğretici, öğrencinin ise pasif konumda öğretilen olduğunu belirtir. Bu bilgi yükleme işinin öğretmenin uzmanlığından değil konumundan kaynaklı yetkisindedir. Öğrenciden beklenen aktarılan bilgileri doğru olarak kabul etmesidir.

Kuçuradi (2003, x), Morin'in eğitimde gördüğü önemli bir eksikliği, eğitilenlerin, bilmenin ne olduğu üzerinde düşündürülmemesi ve onlara bilgilerin aktarılması olduğunu belirterek, hazır bilgilerle yüklenen bireylerin düşünce üretmemesi sonucunda yanıldıklarını vurgular. Yine eğitimdeki bir diğer eksiklik uzmanlaşma sorunudur. Bu uzmanlaşma pozitivist paradigmayla ilişkilendirilebilir. Bireylerin bütünü görebilecek şekilde eğitilmemesi, parça parça verilen bilgileri bütünlü birleştirememelerine ve böylelikle bireyin bütünsel bir sistem içinde yaşadığı örgüt ve toplumun sorunlarını çözmekte yetersiz kalmasına neden olmaktadır. Pehlivan (2002, 7) da bu anlamda pozitivist eğitimi öldürücü olarak niteler. O, öldürücü özelliğinin sebebini, okul yaşamına katılan bireyler arasındaki etkileşimi tahrip etmesi, okulu fabrika olarak gören bir öğretmenin, öğrencilere gelişen, büyüyen ve olgunlaşan bir insan gibi değil; üzerinde çalışılan nesne, ruhsuz objeler ve üretim bandında bitirilen bir iş olarak davranması olarak belirtir.

Şimşek (1997, 72) eğitimde, standardize edilmiş ölçme testleri ve sınavların, daha çok mezun ve daha çok diplomanın, merkezi ve hiyerarşik okul yönetiminin, bürokratik okul sürecinin, sabit okul süresi, ders saatleri, dinlenme aralarının, başkaları tarafından düzenlenmiş değişik eğitim türlerinin, eğitim programlarının katı çizgilerle belirlenmiş olmasının pozitivist paradigma anlayışının en belirgin örnekleri olduğunu belirtir. Eğitimde "İnsan Sermayesi Kuramı" nitelik yerine niceliği ön planda tutmasıyla ve 1950'lerden itibaren birçok ülkenin eğitim sistemlerinde uygulanmasıyla pozitivist paradigma anlayışına örnek olarak gösterilebilir. Özden (2000, 22) bunlara ek olarak okulların, öğrenme ve düşünmeyi öğrenen bireyler değil, verilen bilgiyi sorgulamadan öğrenen bireyler yetiştirdiğini belirtmektedir. Bunun en büyük nedenini ise eğitimdeki müfredatta görmekte, müfredattaki yetersizlikleri, bilgileri karşılaştırma, değerlendirme, senteze varma veya fikir üretme, yaratıcı düşünme ve orijinal çözümler üretme olarak saptamaktadır. Spring (1997, 74) öğretmenlerin de eleştirel düşüncüyü benimseyerek konulara yaklaşmamasının, öğrenciler üzerinde olumsuz etkileri olacağını belirtmektedir. Yine Özden (2000, 24) öğrencilerin, okulun hatta sınıfın duvarlarına hapsedilmesinin pozitivist paradigma anlayışının ürünü olduğunu vurgulamaktadır.

Bu bağlamda Freire (2003, 48) de sınıf içi eğitime değinerek, anlatımı eğitimin bir hastalığı olarak görmekte ve geleneksel eğitimde anlatılan şeylerin ister değerler, ister gerçekliğin ampirik boyutları olsun, anlatılma sürecinde cansızlaştırma ve taşlaştırma eğiliminin olduğunu belirtmektedir. O, öğretmenin anlatımıyla,

öğrencilerin, anlatılan şeyi mekanik olarak ezberlediğini belirterek, öğrencilerin zihinlerinin doldurulduğunu belirtir. Bu durumun öğrencilerin araştırma yapmalarını engellediğini belirtir. Oysaki Freire (2003, 49) “bilginin buluş ve yeniden buluş yoluyla, dünya ile ve birbiriyle olan insanların sabırsız, durmak bilmeyen, sürekli, umut dolu araştırmalarıyla” meydana geldiğini belirtir. Öğretmenin öğrencilerini mutlak bilgisiz olarak görmesi eğitim ile bilginin, araştırma süreçleri olduğunun inkarıdır.

Hyman (1986) öğretmen, yönetici, müfettiş ve öğrencilerin zihinlerine üretim sınırı koyan pozitivist eğitim anlayışının, özerklik ve yaratıcılık geliştirmeyi engellediğini belirtir (Akt: Pehlivan, 2002, 7). Pozitivist paradigmanın doğurduğu yukarıda belirtilen eğilimler, günümüz Türkiye eğitim sisteminde yaygın olarak uygulanmaktadır.

### **Yorumcu Paradigmanın Eğitime ve Eğitim Yönetimine Yansımaları**

Örgütlerin yönetimlerini etkileyen ve örgütlerin yönetiminin yeniden değerlendirilmesini gerektiren sistem yaklaşımı eğitim sistemlerini ve dolayısıyla okulları da etkilemiştir. Böylelikle okullar canlı sistemler gibi değerlendirilmeye ve çevrelerinden etkilenen yapılar olarak görülmeye başlanmıştır. Sullivan (1999) okul örgütlerinin de bir sistem gibi çevrelerinden girdi (öğrenci, öğretmen, aile) aldığı ve eğitimle bilgi verdiği, onların kişisel ve toplumsal gelişmeleri ile ilgili olarak belli bir süreçte işlediği ve bunu çıktı olarak çevreye verdiğini belirtir. Okul sistemi aynı zamanda toplumun genel gelişmesinde de bu çıktıları ile önemli görevler alır.

Dalin (1998, 34) açık sistem teorisinin eğitimde uygulanmaya başlamasıyla, yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin beklenti ve davranışlarının, hatta ders kitaplarının ve okul binalarının bile okul çevresinden ve geniş anlamda tüm toplumdan etkilendiğini belirtmektedir. Kuşkusuz okulun, çevreden gelen bu beklentilere cevap vermesi, kendi içindeki düzenlemeleri yapmasıyla gerçekleşebilecektir.

Bursalıoğlu (1997, 78), okulun her tip çevreye uyması ve bunların temsilcilerine yer verme esnekliğini taşıması gerektiğini belirterek, eğitim sisteminin çevreyle olan bu etkileşiminin yanında, çevreden farklılaşması gerektiğini de vurgulamıştır. Apple (2004, 45) çevre temsilcilerinin, eğitimi şirketler gibi bir iş olarak değerlendirmemesi gerektiğini belirtir. Eğitimin iş olarak görülmesinin, eğitim kurumlarının kar amaçlı olarak görülmesine neden olacağını belirtmektedir. Görüldüğü gibi eğitim öncelikle her birey için hak olarak görülmeli ve öyle yapılandırılmalıdır. Aksi takdirde, toplumun genelinin eğitimden yararlanmasının önü kapatılmış olacaktır.

Sistem yaklaşımında yönetimin görevi, okulun gerçek ve gelecekteki güçlerini çevrenin ihtiyaçlarıyla dengelemektir. Bu anlamda okul çevreyle olan ilişkilerinde güç ve ihtiyaç dengelenmesini sağlamalıdır. Böylece okulun yönetim yapısı, çevre ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilebilecektir. Okulla çevre arasındaki ilişki, geleneklerde kopmaya yol açabilir (Bursalıoğlu, 1997, 83). Belirtildiği gibi okulla çevre arasındaki etkileşim, hem okulun hem de çevrenin karşılıklı ilişki içinde bulunmasıyla anlam kazanır ve bazı geleneksel değerlerin değişmesine yol açabilir. Bu değişimin çevreyle karşılıklı gerçekleşmesi, eğitimin tek yönlü değişimini engelleyerek çift yönlü bir değişimin gerçekleşmesini sağlayacaktır.

Balci (2001, 202), etkili okulun yönetsel örgütlenmesinin durumsal bir yapılanmaya uygun olacağını belirterek, okul yöneticisinin geleneksel işlevlerinin değiştiğini vurgulamaktadır. Okul yöneticilerinin asıl işlevleri, öğrenme ortamlarının hazırlanmasında öğretim lideri olma, öğretmenleri sınıflarında ziyaret etme, okul koridorlarında ve dersliklerde doğru zamanda doğru yerde bulunma şeklinde sıralanabilir. Okul yöneticisinin odasının dışına çıkması, okulun her yerinde görülmesi ve okuldaki çalışanlarla, öğrencilerle ve okul çevresiyle etkileşimde bulunması organik bir örgüt yapılanmasını gerekli kılmaktadır. Gerçekte okul yönetimindeki bu dönüşüm, sınırları kesin belirlenmiş ast-üst ilişkilerinin etkisini yitireceği, okulda eşitlik anlayışının yer bulacağı, otoriter okul ve sınıf yönetiminin yerini demokratik ortamlara bırakacağı şeklinde değerlendirilebilir. Bu bağlamda Russell (2003, 213) eğitim ortamlarında iktidarın, yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin otoritesinin azaltılmasıyla yetenekleri ortaya çıkarılmamış sıradan öğrenci olarak görülenlerin ihmal edilmelerinin giderilebileceğini vurgulamaktadır.

Özdemir (2000, 36) sistem yaklaşımında örgütteki isteklerin sınırsız, karmaşık ve dinamik olduğunu vurgulayarak, bu durumun örgütün amaçlarının tanımlanmasını zorlaştırdığını belirtmektedir. Örgütlerin asıl amaçlarının yaşamak ve büyümek olduğu düşünüldüğünde çevre ile uyumlu yaşamının önemini artırdığı belirtilebilir. Bunun için çevreyle uyumlu ve rekabet edebilen bir örgüte ihtiyaç vardır. Morgan'ın (1998) rekabetin yanında işbirliğinin de örgütlerde olması gerektiğini vurguladığı düşünüldüğünde okulun öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler ve çevre ile bir bütün oluşturabilme gerçekliğinin önemi ortaya çıkmaktadır. Pehlivan'a (2002, 15) göre de okul etkinliklerinin daha çok işbirliğine dönük, eyleme dayalı ve bütün öğrencilerin duygusal katılımını sağlayacak hale getirilmesi gereklidir. Okul işbirliği yerine yarışmacılığı kullanarak, öğrencileri yönlendirmekte ve kontrol etmektedir.

Yukarıda belirtildiği gibi okulun çevreyle olan etkileşimi, eğitimde merkezi yönetimin etkisinin azalmasını beraberinde getirmektedir. Özden (2000, 28) tam da bu noktada okul yönetiminde kural, rol, birimler arasındaki ilişkiler ve sorumlulukların daha az hiyerarşik ve daha az esnek olması gerektiğini vurgular. Merkezde bulunan bazı yetkilerin okullara verilmesi ve yeniden düzenleme gereği yatay örgütlenmeyi gerektirmektedir. Bu tür bir yeniden yapılanma, okul yöneticisinin kuralların uygulayıcısı değil, işlerin kolaylaştırıcısı olmasını, öğretmenin de sınıfta anlatıcı konumunda değil, öğretim lideri olmasını gerektirmektedir.

Okuldaki otorite ve karar verme mekanizmasına ilişkin düzenlemeler yapılması yatay örgütlenmeye geçişi kolaylaştıracaktır. Bu düzenlemeler (Özden, 2000, 28);

1. Kararlar, sonucundan etkilenen insanların katılımıyla alınmalı,
2. Yönetim, alınan kararların uygulanması için karar alıcıların desteğini almalı,
3. Kararları alanlar sonuçlarından sorumlu olmalı,
4. Yönetici ve öğretmenlerin rol ve sorumluluklarına esneklik getirilmeli,
5. Yöneticiler, kuralların yerine getirilmesinin sıkı takipçisi olmak yerine eğitim öğretimin verimli olarak gerçekleşmesinden sorumlu olmalıdırlar.

Collins (1996) 1980'lerde ve 1990'ların başlarında yönetimi yeniden değerlendirme girişimlerinin öz güvensizlikten öz güvene doğru bir değişimi vurguladığını belirtmektedir. Bu öz güvenin yönetimde gerçekleşmesi ile merkezi yönetimin yetkilerinin bir kısmını okullara aktarılması konusunda paralellik olması gerekmektedir. Bu yetki aktarımı politik bir karardır. Son yıllarda bu tür bir politik değişimin yönetsel literatürde ifade edilmeye başlanması, yönetiminin yetki aktarımında anahtar rol konumunda olan "güven" ilkesine bağlıdır. Bu anlamda Conger (1999, 224) örgütlerde güvenirliliğin kaynağını uzmanlık ve ilişkiler olarak belirtmektedir. Uzmanlık birikimlerinin algılanmasının örgütteki iletişimle ortaya çıkacağını vurgular. İlişki açısından ise, güvenirliliğe sahip kişilerin, başkalarının yararlarına kulak verme ve o yararlar için çalışmasının zamanla ortaya çıkacağını belirtir.

Stack (1998, 97) güvenin aşamalarını kendinizi ve işi paylaşmak, bütün kapıları açmak, dikkatli dinleme becerileri geliştirmek, kestirilebilir olmak şeklinde sıralamaktadır. Görüldüğü gibi yönetici kendini çalışanlara ve çevreye açmalı, işi ve işyerini paylaşmalıdır. Bu anlamda okul yöneticisi kendini çalışanlarına ve çevreye kapatmak yerine, açık olmalıdır. Okulda yapılacak işleri sadece kendisi yapmak yerine tüm ilgililerle beraber yapmalıdır. Okul yöneticilerinin karşındakileri dinleme becerileri olmalıdır. Dinlemek karşındakilerin kendilerini önemli hissetmelerini sağlar. Okul yöneticisi, açık saydam, kestirilebilir olmalıdır. Bunlar güveni sağlamada önemli öğelerdir. Eğitimde merkez yönetimi de yetkileri paylaşmada güven ilkelerine uygun olarak davranmalı ve eğitim çalışanlarına güvenmelidir.

Balcı (2001, 114) 1990'lerden sonra yaygınlaşmaya başlayan yerinden yönetim anlayışıyla okul yöneticilerinin yeni rollerinin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yönetici; a) Yüksek derecede stratejik planlama yapabilmeli, büyük resmi görebilmeli, b) Okulların, öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek program ve hizmet sunabilmesini sağlamalı, c) Okulların yaşam boyu eğitimin bir parçası olmasını sağlamalı, d) Toplumun okulun karar alma süreçlerine aktif katılımını sağlamalıdır. Bu anlamda veliler, çeşitli birey ve gruplar okullarda karar sürecine katılmalı ve bu katılım hiyerarşik olmamalıdır.

Park (1999, 367) Bates'in geleneksel eğitim yönetimi teorilerine, eleştirel teorisiyle, karşı meydan okuduğunu belirtir. Onun, eleştirel teorisinin temellerini Habermas'tan aldığını vurgular. Bates (2001, 575) sosyal ve politik alandaki gelişmelerin okulları değişime zorladığını belirtir. Okullar üzerindeki eşitlik, etkinlik ve etkililik konularındaki baskı ve ortaya çıkan performans sorunları, okuldaki otorite ilişkilerini sorgulayarak okul yönetiminde köklü değişiklikler meydana getirmektedir. Bates (2001, 576) yeni eğitim sosyolojisinin, öğretmenlerin değerini, insanlığın iyileştirilmesindeki başarılarının önemini belirtmekte ve mekanikleşmiş pedagojinin ve bürokratik denetimin müdahalesini reddetmek için temeller sunduğunu belirtmektedir.

Balcı (2003, 34-35), kritik yönelimli kuramları yorumcu paradigma içinde değerlendirir ve kritik kurum savunucularının, eğitimcilerin personeli, öğrenci ve toplumu güçlendirmesini ve gücü paylaşmasını önerdiğini belirtir. Bu görüş açısından eğitimin hedefi, sosyal adalet ve eşitliktir. Yine bu yaklaşımda, eğitim programlarının ve öğretimin öğrenci merkezli ve eşitlik ve adaleti sağlamaya dönük olması gerekliliği savunulur. Kritik kurum, eğitim yönetimi kuram ve araştırmalarının, bireysel farklılıklara, eşitlik ve adaletle odaklanmasını, hiyerarşideki güç farklarıyla daha az ilgilenmesini temel alır. Bu anlamda Şimşek (1997, 98) eğitimde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınmasını belirterek, öğrencilerin farklı alanlarda başarılı olabileceğini vurgular. Böyle bir yapılanmada okul, öğrencilerin değişik ilgi, yetenek ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir kurum olacaktır. Farklı ilgi, yetenek ve ihtiyaçlara cevap verebilen okul, eşitlik ve adaletle odaklanmayı da bir ölçüde gerçekleştirebilecektir.

Bates (2001, 579) eğitim yönetiminin kültürel açıdan çözümlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu çözümlenme kültürün korunması, dönüştürülmesi ve yeniden oluşturulması sürecinde önemli rol oynayan eğitim örgütlerinin temel işlevinin de bir gereğidir. Okuldaki kültür, eğitimin işleyişini ve insan ilişkilerini belirleyen önemli bir öğedir. Bu nedenle bir anlamda okul yöneticisi, kültürel değerlerin de yöneticisi olmaktadır. Turan (2004, 7) eleştirel teorinin okulların kültürel değerleri ile ilgilendiğini belirtir. Eleştirel teorisyenler, okulların toplumsal adaletsizliği kaldırmakla ilgilenmesi gerektiğini vurgulayarak, okulları bir dönüşüm mekanları olarak görmektedirler. Okul formal bir örgüt ve orada evrensel doğruların öğretildiği yerler olarak değil, toplumun üyelerinin özgür iradelerine ve karşılıklı diyaloga dayalı temaların öğretildiği birer yaşam alanı olarak görülmelidir. Bu anlamda okulun temel amacı, var olan yapıyı devam ettirmek yerine sosyal adaletsizliği ve yoksulluğu ortadan kaldırmak olmalıdır. Eğitim ve okul da bu amaca göre yeniden tasarlanmalıdır.

Arslan (2002, 264) yeniden inşacılık kuramının, eğitimi kültürle ilişkilendirdiğini belirtmektedir. Bu kuramcılar, yeni toplumsal düzenin yaratılmasını eğitimin üstlenmesi gerektiğini savunurlar. Bu görüşe göre eğitim “toplumsal kendini gerçekleştirme” dir. İlericilik düşüncesini savunanlara göre ise eğitim, hayata hazırlık değil hayatın kendisi olmalı, öğrenme çocuğun ilgileriyle doğrudan ilişkili olmalı (öğrenci merkezli eğitim), bilgiler deneyle birleştirilerek öğrenciye sunulmalı (aktif eğitim), öğretmenin görevi yönlendirmek değil tavsiyede bulunmak olmalı, okul rekabetten çok işbirliğini teşvik edici olmalı, gerçek gelişmenin zorunlu koşulu olan fikirler ve kişiliklerin serbestçe etkileşimine olanak veren ve onu teşvik eden ortam demokratik olmalıdır.

Sergiovanni (1992) örgütsel kültürel kuramlardan yola çıkarak bir toplum olarak okul metaforunu geliştirmiştir. Ona göre okul bir toplum olarak görüldüğünde, okul üyeleri paylaşılan değer ve ideallere birlikte bağlılık gösterir, okula ait olma duygusu artar ve liderlik ve yetki anlayışı değişir. Böyle bir okulda yetki kaynağı olarak profesyonel ve moral kaynaklar bulunur. Profesyonel kaynak, tecrübe, sanat bilgisi ve kişisel uzmanlıktır. Moral kaynak ise, ortak değer, fikir ve ideallerden gelen bireyin sorumluluk ve görevleridir. Okulda lider, takım çalışması ve işbirliğini esas almalıdır. Bu tür okullarda belirlenmiş ortak vizyon ve hedeflere yönelim vardır (Akt: Balcı, 2003, 45).

Meyer (2002, 515) eğitim yönetiminin yeni teorilerden etkilendiğini belirtir. O, bu teorilerin örgütsel öğrenme, karmaşıklık teorisi ve bilgi yönetimi olduğunu vurgular. İşlerin niteliğinin değişmesi eğitimi etkilemektedir. Artık yapılan işler kol gücüne değil, bilgi gücüne dayanmaktadır. Bu nedenle eğitimin önemi oldukça artmıştır. Bürokratik eğitim örgütleri, karmaşık çevreye uyum sağlamada ağır kalmakta ve değişimi gerçekleştirememektedirler. Böylece okul yapılanmalarının merkezi yapının aşırı baskıcı etkisinden kurtularak daha yerel olmaları, karmaşıklığa uyum ve değişim için önemli olmuştur.

Dimmock (1999, 37) Murpy'nin (1991) okulların yeniden yapılanmasında, okuldaki karara velilerin katılımına, öğretmenlere daha çok yetki aktarılma ve kavramaya odaklı öğrenmenin olduğu okula dayalı yönetimin benimsendiğini belirtmektedir. Bu tartışmalar okulları merkezden uzaklaştırarak daha yerel yapma eğilimlerini de beraberinde getirmiş, İngiltere ve Galler'de yerelleşme uygulanmaya başlanmıştır. Bu gelişmelerle birlikte bazı okullar karar yapma yetkilerini okul danışma kurulları, siyasal komitelere ve toplumun çeşitli gruplarıyla paylaşmışlardır. Bütün bunlar okulun kültür ve iklimini değiştirerek, yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve yerel toplum üyeleri arasında yeni ilişkiler doğurmuştur. Okul yöneticisinin rolü değişmiş kahraman ve keskin liderlik yerine, kahraman olmayan daha demokratik, katılımcı ve işbirliğine uygun yönetim gelişmiştir. Görüldüğü gibi, pozitivist yaklaşımlarda yöneticinin teknik kapasitesi önemliken, yorumcu paradigmayla sosyal yetenekleri, duygusal kavrayış düzeyi, ilişki kurabilme, iletişim kurma ve anlaşmazlıkları giderebilme gibi yetenekleri önemli olmuştur.

Özden (2000, 45) başarılı okul yöneticisinin, okuldaki öğretmenleri ortak bir eğitim vizyonunun etrafında birleştirmesi gerektiğini belirterek, yöneticinin öğretmen etkinliklerini bütünleştirmesinin önemini vurgular. Öğretmenlerin farklı alanlarda derslerini verdikleri düşünüldüğünde bu farklılıkların birleşmesinin ortak bir okul vizyonu etrafında olması, bütünün gücünü ortaya çıkartacaktır. Vizyonun oluşturulması hiyerarşik bir yapılanmayla değil, eşitlik içinde katılanların ortaklaşalığıyla alınması gerekmektedir. Böyle bir vizyon geliştirme, tüm okul çalışanlarının vizyona bağlılıklarını arttıracak gibi gerçekleşmesini de sağlayacaktır. Collins (1996) bu anlamda ortaklaşa alınan kararlara dikkat çekerek, alınan kararlarda oybirliği varmış gibi gösterilen görüşlerin hiyerarşiye göre alınabileceğinin sakıncalarına değinir. Böyle bir durumda çalışanların, yukarıdan aşağıya doğru alınan bu kararları üstlenmeyeceği ve kararları başarıyla uygulamayacağı düşünülebilir.

Erdoğan (2000, 97-98) okul yöneticilerinin yeni rolleriyle birlikte yapması gerekenleri şöyle sıralamaktadır:

1. Okul yöneticisi, eğitim ve öğretimin gerçekleşmesi için mevcut imkan ve programlarla yetinmemeli, okuldaki eğitim öğretimi sürekli geliştirmeli,
2. Okul yöneticisi, okul vizyonunun oluşturulması ve geliştirilmesinde tüm personelin ve çevrenin güçlerini birleştirmeli,
3. Okul yöneticisi, sadece rutinleşmiş işlerle uğraşmak yerine, yeni planların ve uygulamaların yaratıcısı ve başlatıcısı olmalı,
4. Okul yöneticisi, elde edilen başarıların maddi ve manevi ödülünü çalışanlarla paylaşmalı,
5. Okul yöneticisi, astlarının kendisine itaatine değil, katılmasına önem vermeli,
6. Okul yöneticisi, gerektiğinde yetki ve sorumluluklarını paylaşmalı, astlarına güvenmeli,
7. Okul yöneticisi, gücünü okul çalışanları ve çevrenin güveninden almalı,
8. Okul yöneticisi, okul çalışanlarının gücünü birleştirerek sinerji yaratmalı,
9. Okul yöneticisi, okulun amaçları ile okulda çalışanların ihtiyaçlarını bir bütün olarak görmeli ve denge kurmalı,
10. Okul yöneticisi kendi gelişimi ve çalışanların gelişimini sağlayacak ortamları oluşturabilmelidir.

Botello ve Gasman (1999), 1990'lı yılların sonunda okul yöneticisinin özelliklerini şöyle sıralamıştır: Okulun şimdiki durumu ile gelecekteki durumunu birleştirme, eğitim programlarını sağlama ve geliştirme, bilgiyi yaratmada, öğretmenlerin öğrencilere nasıl öğreteceği konusunda öğretmenlere yardımcı olma, öğretmenlerin deneyim kazanmaları ve gelişmeleri için onları motive etme, eğitimsel liderlik anlayışının, öğretmenler tarafından algılanması için öğretmen kültürü yaratma, okulun gelişmesi için okul içi eğitimler verilmesini düzenleme.

Reilly'ye (1999) göre Avrupa'da değişen eğitim yönetiminin, yöneticilerde liderlik özelliklerine odaklandığını belirtir. O, gelişen bu liderliğin, çevrenin düzensizliğine göre yapılandırılması gerektiği üzerinde durur. Eğitim yöneticisinde bulunması gereken liderlik özelliklerini Hart (1999) şöyle sıralamaktadır:

1. **Stratejik liderlik**, diğerlerinin önerilerinden hareket ederek vizyon geliştirme, liderlik süreçlerini yerine getirerek bilgiyi kullanma ve problemleri çözmeye, ortak amaçları başarma ve eğitimsel toplumda etik davranışlar gösterme,
2. **Öğretimsel liderlik**, okul üyeleriyle birlikte müfredat ve eğitimsel programları tasarlama, öğrenen merkezli okul kültürü geliştirme, çıktıları değerlendirme ve öğrenci personel servislerini sağlama,
3. **Örgütsel liderlik**, örgütü anlama ve ilerletme, operasyonel planları uygulama, finansal kaynakları yönetme, yerel yönetim yöntemlerine ve prosedürlerine başvurma,
4. **Siyasal ve toplumsal liderlik**, yasal gerekliliklere ve yasal koşullara göre davranma, standart düzenlemelere başvurma, güvenliği sağlama ve geliştirme, politik eylemlerde güvenlik girişimlerini etik yollarla birleştirme, okuldaki politik sistemleri anlama, okul ve halkı birleştirme, etkili program geliştirerek okul çalışanları ile halk ilişkilerini geliştirme,
5. **Uzmanlaşmış liderlik**, örgütsel, eğitimsel ve stratejik liderliğin ana hatlarını örgütün çevresiyle de başarmadır. Uzmanlaşmış liderlik aynı zamanda deneyimleri içerir. Bu deneyimler, karmaşıklığın artmasında sorumluluk almayı iyi, düşünmeyi gerektirmez.

Fenwick ve Murlis (1994) okuldaki yöneticinin yapması gerekenleri, okulun amaçlarını ve standartlarını belirleme, uzun ve kısa dönemli planlar geliştirme, okul çalışanlarına karşı açık olma, geribildirimde bulunma, ödüllendirme, öğretmen ve diğer yöneticileri geliştirme, çalışanlar ve diğer yöneticiler ile iyi ilişkiler geliştirme olarak açıklamıştır (Akt: Khetarpal ve Srivastava, 2000). Yorumcu paradigmanın eğitim yönetimine getirdiği yeniliklerin ardından, bu paradigmanın eğitime yansımalarını incelemek gerekmektedir. Böylece yönetim alanında yaşanan değişim, eğitimde nasıl olmalıdır konusuna da açıklık getirilmiş olur.

Habermas (2004, 108) pozitivist anlayışın, bilgiyi eleştirmeden kabul etme geleneğini yerleştirdiğini belirterek böyle bir yaklaşımın körleştirici etkilerinin olacağını vurgular. Eğitim sistemimizde bu tür pozitivist anlayışa uygun pek çok örnek vermek mümkündür. Şimşek (1997, 98) son yıllarda eğitim sisteminin sınavlara endekslendiğini belirterek, belli zaman diliminde belli sayıdaki soruları yanıtlamaya dayanan performans testlerinin eğitimin her alanına yayıldığını vurgulamaktadır. Okul ve öğretmen başarıları da bu ölçüte göre değerlendirilmektedir. Gerçek yaşamda problemlerin çoktan seçmeli olmadığı düşünüldüğünde, sistemin nasıl bir durumda olduğu ve gerçek yaşamdaki analitik, çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmeye uygun olmadığı görülebilir.

Freire (2000, 57) çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin, problem tanımlayıcı eğitim olarak betimlediği, öğretmen-öğrenci diyalogu ve birlikte öğretimin olduğu eğitimle kazandırılabilceğini belirtir. Hard (1999) problem temelli müfredatın uygulanabilmesi için okul örgütünün yeniden yapılanması gerektiğini belirtir. Problem temelli öğrenmede, öğrenenin öğrenim materyallerini kullanma sıklığı, eğitim süreçlerinde öğrenme aktivitelerinin çokluğu ve öğrenci ve öğretmenlerin farklı rolleri vardır.



Geleneksel öğrenmede, öğrenme materyalleri bütün öğrenciler için aynıdır. Bu materyaller teorilerin uygulanması ve araştırma sonucunda yazılmış kitaplar, makaleler ve diğer basılmış yayınlardır. Bu tür bir eğitimde onlara bu uzman kişilerin yazdıkları bilgiler aktarılır. Bunun aksine problem temelli eğitimde proje temelli öğrenme vardır. Bu modelde rol oynama teknikleri, benzetim modelleri kullanılarak, öğrencinin tanımadığı bir problemi tartışması beklenir. Geleneksel yaklaşımda öğrencilere şimdiki problemler üzerinde farklı cevaplar vermesi beklenir. Problem temelli öğrenmede ise öğrencilerin var olan problemde yeni problemler üretip çözmeleri beklenir. Geleneksel eğitimde öğretmen, öğreticidir, problemi ortaya atan ve sorandır. Problem temelli öğrenmede öğretmen, öğrenci takımlarının araştırmalarını gözler, öğrenciler, araştırma ve teorilerin otoritesinden soyutlanarak materyalleri kullanırlar (Hart, 1999).

Morin (2003, 2), bilimsel bilginin gelişmesini, hataları arayıp bulmada ve yanılsamalarla savaşımında güçlü bir araç olarak görür. Bilimi denetleyen paradigmlar yanılsamaları geliştirebilir ve hatayı kesin olarak gideren ve bir daha hata oluşmasını önleyen bilimsel bir kuram yoktur. O halde eğitim, hata, yanılsama ve körleşmelerin kaynaklarını arayıp bulma yeteneğini kazandıran özellikte olmalıdır. Belirtilen bu özelliklerin öğrencilere kazandırılması şüphesiz ki bilgi aktarımı yapan, ezberlemeye yönelten, sorgulamadan uzak bir eğitim sistemi için geçerli özellik değildir. Pehlivan (2002, 16) bu anlamda okulların bilgilerin ezberletilmesi üzerinde odaklaşmadan vazgeçip bilginin nasıl bulunacağı ve nasıl kullanılacağı üzerinde daha çok vurgu yapması gerektiğini belirtir.

Tekeli (2003, 18) eğitim modelinde yaşanan dönüşümün öğretmen merkezli öğretmeden, öğrenci merkezli öğretmeye doğru yöneldiğini belirtmektedir. Öğretmen merkezli eğitimde, tek düze, önceden belirlenen müfredata göre öğretim yapılır ve öğrenci pasiftir, öğretim sadece sınıfta yapılır, toplumsal iş bölümlerine uygun öğretim yapılır, toplumsal kontrol sürdürülür. Öğrenci merkezli eğitimde ise, bilişsel uyumsuzluğa duyarlı, işle, keşifle, oyun kurarak öğrenme vardır ve öğrenci, öğrenme sürecinde aktif katılımcıdır, çevre temelli sınıf dışına taşan, öğrencinin tam ve uyumlu gelişmesini sağlayacak ve bireysel farklılıklara duyarlı bir eğitim vardır.

### Sonuç

Açık sistem yaklaşımıyla başlayan yönetimdeki dönüşüm tüm toplumsal alanları etkilemiştir. Eğitim sistemi, hem yönetsel anlamda hem de eğitimin içeriği ve bilginin sunumu olarak değişim göstermiştir. Eğitim yöneticisi kontrol ve gücün tek hakimi olmaktan çıkmıştır. Artık kontrol ve güç eğitimle ilgili tüm bireylerin ortak kullanımına sunulmuştur. Okul yöneticisi, çalışanların kendilerini geliştirecek ortamları oluşturmalı, eğitimle ilgili yenilikleri başlatmalı, çalışanlarla ve çevreyle beraber okulu geliştirmeli, okulda katılımı desteklemelidir. Okul yöneticisi öğretmenlerin öğretim yapmasındaki sorunları gidermek ve yenilikleri uygulamak amacıyla öncelikle öğretim lideri olmak zorundadır. Hiyerarşik bir yapılanmanın etkisinin olmadığı bir eğitim sisteminde tüm kararlar, eğitimle ilgili birey ve grupların ortaklaşalığı içinde alındığında, etkili bir eğitim olacaktır. Okul yöneticisi, eğitim sisteminin demokratik yapılanmasıyla, katılımcılığı ve işbirliğini öne alacaktır.

Eğitim sisteminin yapısal değişimiyle, sınıf içinde de dönüşümler kaçınılmaz olmuştur. Sınıfta öğretmenlerin öğrenciler üzerinde mutlak hakimiyeti yerini, işbirliği içinde birlikte öğrenilen ortamlara bırakmıştır. Bu anlamda öğretmenin aktarıcılık rolü değişmiş, öğrencilerle birlikte diyalog içerisinde birlikte öğrenmeyle çok yönlü, eleştirel ve yaratıcı düşünmenin önündeki engeller kalkmıştır. Artık bireyler özgürce düşüncelerini uygulamaya koyabilecektir. Bu düşüncelerin gelişmesi uygun olarak oluşturulan öğrenme ortamlarıyla sağlanabilecektir. Bu öğrenme ortamlarında, araştırma ve teorilerle geliştirilen bilgilerin mutlak otoritesi yerini özgün düşüncelere bırakmıştır. Uygun öğrenme ortamlarını oluşturmak, eğitim yöneticileri, öğretmenler ve eğitimle ilgili olan çevredeki birey ve grupların ortak çabalarının sonucunda olacaktır.

### Kaynakça

- Apple, M. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikası üzerine eleştirel yazılar* (Çev. F. Gök ve diğerleri). Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Arslan, A. (2002). *Felsefeye giriş* (6.baskı). Ankara: Vadi Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Etik okul ve okul geliştirme* (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2003). Eğitim örgütlerine yeni bakış açıları: kuram-araştırma ilişkisi II. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 26-61.
- Bates, R. J. (2001). Eleştirel teori açısından eğitim yönetimi. (Çev: S.Turan, M. Şişman). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 28, 573-592. (Orijinal eserin yayım tarihi 1982).
- Botello, M., Glasman, N. S. (1999). Dimensions of teacher in-service training for school improvement. *The International Journal of Educational Management*. 13 (1), 14

- Bursalıoğlu, Z. (1997). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama* (6. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Collins, D. (1996). New paradigms for change? Theories of organization and the organization of theories. *Journal of Organizational Change Management*, 9 (4), 9-23.
- Conger, J. A. (1999). İnsanları yönetmek. İkna sanatı. (Çev. G. Bulut). *Harvard Business Review*. İstanbul: Türkiye Metal Sanayicileri Sendikası.
- Covey, S. (1998). *Etkili İnsanların 7 alışkanlığı*. (Çev. G. Suveren, O. Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları (Orijinal eserin yayın tarihi 1989).
- Covey, S. (1997). Putting principles first. *Rethinking the future*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Dalin, P. (1998). *School development, theories and strategies*, London: Cassell, Imtec.
- Dimmock, C. (1999), Principals and school restructuring: conceptualising challenges as dilemmas. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 441-449.
- Erdoğan, İ. (2000). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği* (2. basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Freire, P. (2003). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev. D. Hattatoğlu-E. Özbek). (4. baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gadamer, H. G. (1990). Tarih Bilinci Sorunu. *Toplum Bilimlerinde Yorumcu Yaklaşım*. Ed. P. Rabinow, W. Sullivan. (Çev. T. Parla). İstanbul: Hürriyet Ofset A.Ş.
- Habermas, J. (2004). *İdeoloji olarak teknik ve bilim*. (Çev. M. Tüzel). (5. baskı). İstanbul: YKY.
- Hard, A. W. (1999). Educational leadership a field of inquiry and practice. *Educational Management & Administration*. London: SAGE publications, vol:27(3) 223- 334.
- Khetarpal, I., Srivastava R. C. (2000). Management styles grounded in interpersonal roles: focus on heads of school in India. *The International Journal of Educational Management*, 14 (2), 74.
- Koyre, A. (1994). *Yeniçağ biliminin doğuşu (bilimsel düşüncenin tarihi üzerine incelemeler)* (2. baskı). (Çev. K. Dinçer). Ankara: Gündoğan Yayınları.
- Kuçuradi, İ. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. Edgar Morin. (Çev. H. Dilli). İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayını.
- Kuhn, T. S. (1982). *Bilimsel devrimlerin yapısı*. (Çev. N. Kuyaş). (1. basım). İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Meyer, H. D. (2002). From “loose coupling” to “tight management”? making sense of the changing landscape in management and organization theory. *Journal of Educational Administration*, 40 (6), 515-521.
- McCrea, N., Ehrich, L. (1999). Changing Leaders’ *Educational Hearts*. *Educational management & Administration*. London: SAGE Publications. 27 (4), 431-440.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (Çev. G. Bulut). İstanbul: Metal Sanayicileri Sendikası.
- Morin, E. (2003). *Geleceğin eğitimi için gerekli yedi bilgi*. (Çev. H. Dilli). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Ouston, J. (1999). School effectiveness and school improvement: critique of a movement. *Educational Management*. London: Paul Chapman Publications Company.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme* (5. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özden, Y. (2000). *Eğitimde dönüşüm eğitimde yeni değerler* (3. basım). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Park, S. H. (1999). The development of Richard Bates's critical theory in educational administratio. *Journal of Educational Administration*. 37(4), 367.
- Pehlivan, İ. (2002). *Alternatif okullar*. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Rabinow, P., Sullivan, W. (1990). Yorumcu eğilim : Bir yaklaşımın doğuşu. *Toplum bilimlerinde yorumcu yaklaşım*. Ed. P. Rabinow, W. Sullivan. (Çev. T. Parla). İstanbul: Hürriyet Ofset A.Ş.
- Reilly, D. H. (1999) Non-linear systems and educational development in Europe. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 424.
- Russell, B. (2003). *Sorgulayan denemeler*. (Çev. N.Arık). (17. basım). Ankara: Tübitak Yayınları.
- Spring, J. (1997). *Özgür eğitim*. (Çev. A.Ekmekçi). (2. baskı). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Stack, J. P. (1998). Kendinizi ve işi paylaşmak. *İnsan yönetimi*. Ed. Robert H. Rosen. (Çev. G. Bulut). İstanbul: MESS Yayınları.
- Sullivan, T. J. (1999). Leading people in a chaotic world. *Journal of Educational Administration*, 37 (5), 408.
- Şişman, M. (1998). Eğitim yönetiminde kuram ve araştırmada alternatif paradigma ve yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16, 395-422.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın eşiğinde paradigmalar savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Tan, M. (1993). Eğitim sosyolojisinde değişik yaklaşımlar: yorumcu paradigma. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 67-89.
- Tekeli, İ. (2003). *Eğitim üzerine düşünmek. Türkiye’de eğitim reformu tartışması için bir düşünce çerçevesi*. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi Yayını.
- Turan, S. (2004). Modernite ve postmodernite arasında bir insan bilimi olarak eğitim yönetimi. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1-8.
- Westfal, R. (2000). *Modern bilimin oluşumu*. (Çev. İ. H. Duru). (13. baskı). TÜBİTAK Yayınları.

## EXTENDED SUMMARY

### Abstract

The paradigm concept is used for better understanding the alterations, transformations and new formations in science. In this study the paradigm is based on definition where the paradigm was *a model, a perspective, a whole of schedule, a basis of knowledge and world-view that assign a behavior and thought manner of the community or a group in a particular time slice*. Also in this study on the basis of the paradigm concept it was tried to discuss these alterations, transformations and new formations. In the report paradigm will be researched in supervision of scientific revolutions as two opposite formations, interpretative and positivist. The general aim of this study is to investigate from the theoretical perspective of the paradigms in the education and educational administration of the world. Educational system has demonstrated change as both administrative meaning and the content of education and the presentation of knowledge. The educational administrator has no more been the only dominant of control and power. From now on, control and power have been ready for all the individuals concerning education to use together.

**Keywords:** Educational administration, paradigm, positivist paradigms, interpretivist paradigms.

### Introduction

The paradigm concept is used for better understanding the alterations, transformations and new formations in science. Also in this study on the basis of the paradigm concept it was tried to discuss these alterations, transformations and new formations. Covey (1998, p.18), indicate that the word “paradigm” comes from Greek origin and means model, theory, perception, supposition or reference.

The scientific popularity to paradigm concept was gained by the American philosopher Thomas Kuhn. According to the Kuhn (1982, 239) the paradigm concept has two meanings. In the first, paradigm is the whole of beliefs, ethical values and technics shared by all members in one community. With this meaning paradigm is sharing a theory or theories by scientists. But in the second meaning only one element of the whole is mentioned. These are concrete crossword solutions used as a model or an example and can be used instead of definite rules as a base for analyzing crosswords in usual forms when required. The paradigm with its first meaning as to be understood from Kuhn’s definitions is sharing a theory by scientists, accepting the validities of theories by them. Paradigm as in its second meaning is models or examples necessitating solving the problems in theories.

In this study the paradigm is based on definition where the paradigm was a model (Kuhn, 1982, p.123), a perspective, a whole of schedule, a basis of knowledge and world-view that assign a behavior and thought manner of the community or a group in a particular time slice. In the report paradigm will be researched in supervision of scientific revolutions as two opposite formations, interpretative and positivist. The positivist paradigm is a world-view that defends hierarchy, objectivity, possibility of generalization, causal relationship, probability of perfect knowledge, reductionism, belief in certainty of future and possibility of previously estimated future, formalism and considering the world with metaphysical point of view. The interpretative paradigm is a world-view that advocates (or defends) complexity and abundance of reality, heterarchy, indefiniteness of the future, complex relations, disorder, integrality, contingency, interpreting the knowledge, participating feature of the observer, relativity, subjectivity, human emotions, informalism and qualitativism.

### Transformations of Paradigms

Instead of the Middle Ages god-centricity putting humanistic look, instead of metaphysical and in the same time religious problem placing the moral problem and instead of afterlife happiness putting the action are indicators of the Middle Ages opinion comes to an end (Koyre, 1994, 12). With laying a foundation to arise these considerations with revolutionary features, changing in community structures occurred and antiquity or Middle Ages scholastic thought leave its influence to the scientific thought opinion.

The dominant opinion of the 17<sup>th</sup> Century is mechanical philosophy that looks to the nature with geometrical understanding, that with Platonist and Pythagorist tradition accepting the universe is structured upon mathematical arrangement principles accept nature as a perfect machine and that try to explain secret mechanisms behind the phenomenon’s (Westfal, 2000, 1). Newton has developed mechanical science of 17th Century to the highest level of perfection as successful and mathematical science example (Westfal, 2000, 179). After its application to the natural sciences positivist paradigm is started to apply to the social sciences. The leadership of applications in social sciences was made by Comte (Şişman, 1998, 398).

Positivist paradigm, in the beginning of 20<sup>th</sup> century begins to lose its effect and its validity becomes disputable. Like in every scientific revolution discussions were increased with improving completely different opinion by some of the scientists with positivist paradigm understandings.

Rasnoy (1998, 21) stated that new shape of to understanding nature is with synthesis not with analysis. However in Descartes analytical approach the way to understand the complexity of the world is break the whole

into simple pieces. Thus this argued the positivist paradigm with argumentative validity and disputed effect should already been left over. Indeed this paradigm was inadequate to explain nature and social events. In this reached stage beyond positivist paradigm requirement was raised. This paradigm is called interpretative paradigm. The origins of interpretive approach in consideration of its immaterial purposes reached to the Herder and German Romanticism. But this approach was spread out everywhere and affected to the scientific progression of other countries (Gadamer, 1990, 84). According to Herder there aren't any appropriate rules for causal explanation in the past. Every event should be understand and evaluated in its unique, individual reality (Tan, 1993, 72).

The aim of interpretation art is not discovering the universal and laws but is explanation the definite context and universe. Interpreter social science was developed as an alternative to logical empiricism dominant have gone on human sciences for a long time. Interpreter approach in reply to a crisis in human sciences and should have profound reconstruction function to establish relations between examiner and examination tools (Rabinov and Sullivan, 1990, 9).

Instead of unique truth of positivist paradigm, interpretative paradigm describe reality complex. Instead of hierarchical arrangement of positivism in the interpreter approach was focused on heterarchical organization and emphasized that, its arrangement principle isn't hierarchism, but is complexity. As an alternative of Descartes consideration "break the whole into pieces" or "with separation to the units universe will be understood better" the interpreters opinion is that fragments prevent understanding the whole and by their incorporation the nature will be better understand. This means that interdisciplinary method will be dominant. The thesis of positivist paradigm that definite outcomes in the future can predicted was removed by interpretative paradigm and is emphasized the mistake which is making declarations about the indefinite future in with definite opinions. On the other hand probabilities about the future can indicate. With interpretative paradigm the quantitative alterations of the system were replaced with qualitative alterations.

In this study with synthesis of aforementioned classifications education management was evaluated in a classification with two common paradigms, the positivist paradigm and the interpretative paradigm. As previously stated by Dalin (1998, 31) education management cannot be explained everything about nature of organization with one theory and the same theory not suits to all organization kinds. Therefore in this study all theories, metaphors and approaches were investigated and developments in education management tried to explain with two paradigm headlines.

### **The Paradigm Transformation in Educational Administration**

With industrial revolution the main occupational area mechanization was influenced the management of organization. Reestablishment of management was reflected to education and schools were handled as production areas. In this manner education was perceived as institutions training industry requiring human type, begins to train with this education and converts to mechanized people.

In Norway Hougen (1977) investigated the school bureaucracy and established that bureaucracy convert teachers and students to unconditionally system complied individuals. In this manner, the central authority has a ruling role in what is learnt, when and how it is learnt (Dalin, 1998, 30). Murshall (1999) points out that educational administration includes a bureaucratic male image together with positivist opinions. Moreover, he emphasizes that administration uses the technical information more while solving problems, and that it is considered important to obey (McCrea and Ehrich, 1999).

An administrator must be able to perform professional leadership, his objective and visions must be formed by means of other personnel and he must cooperate with them (Covey 1997, 45; Morison 1998, 175), he should know the vicinity well, ought to be focused on learning and teaching, express his expectations clearly, support the personnel positively, and he must firm it up, form a system to follow the development, know the students' rights and responsibilities, and apply them well, prepare meaningful atmosphere of education, and he must be able to constitute the organization of learners, perform home – school cooperation (Ouston, 1999, 171). An administrator must be able to cooperate with both the teachers and students, and also with the guardians outside the school and the other organizations of environment.

Park (1999, 367) states that he challenges Bates's theories of method of traditional education by his critical theory. He emphasizes that he has got the basis of his critical theory from Habermas. Bates (2001, 575) points out that the developments in the social and political field force the schools to change. The constraint on the topics of equivalence, effectiveness and activity over the schools, and the occurring problems of performance make intensive changes at the administration of school by interrogating the relations of authority in the school. Meyer (2002, 515) points out that the administration of education is effected by the new theories. The bureaucratic educational organizations are heavy to adopt to the complex vicinity, and they can't perform the alteration. Thus, the center of school formations leaves the excessive influence of formation, and their being more local become important for compliance and alteration to complexity. Dimmock (1999, 37) points out that the method is appropriated, as Murpy (1991) thinks, while restoring the schools in which the guardians must participate in the decision in the school, the teachers must be transferred more authority, and also the method in which the learning depending on comprehending. These sorts of discussions have made the schools leave the center, and also made

more local, instead of the school administrator's being the hero and effective leader whose role has changed, the administration that is not hero, more democratic, cooperative and participative has developed.

At the end of the years with Botello and Glasman (1999), 1990's, the characteristics of the school administrator are listed as follow: cooperating the current situation of the school and its future position, obtaining and developing the school curriculum, helping the teachers on how they can teach the students to create the knowledge, motivating the teachers to have experience to develop themselves, creating the culture of teacher for the idea of educational leadership to be perceived by the teachers, and performing internal trainings to develop the school. Fenwick and Murlis (1994) explained the things that the administrator in the school as : determining the school's objectives and standards, developing short and long termed plans, being clear against the employees in the school, performing feedback, rewarding, improving the teachers and the other administrators, developing good relations with the employees and the other administrators (Khetarpal ve Srivastava, 2000).

### **Conclusion**

The transformation that has started with the open system approach at the administration has influenced all the social fields. Educational system has demonstrated change as both administrative meaning and the content of education and the presentation of knowledge. The educational administrator has no more been the only dominant of control and power. From now on, control and power have been ready for all the individuals concerning education to use together. The school administrator should constitute the surroundings for the employees to develop themselves, start the innovations concerning education, develop the school together with employees and vicinity, and support the participation in the school. First of all, the school administrator has to be an educational leader in order to eliminate the problems for the teachers to teach and to apply the innovations. At an educational system in which there is no effect of a hierarchic organization, when all the decisions are considered within the cooperation of individuals and groups, it will be an effective education. The school administrator will give preference to the participative position and cooperation with democratic organization of the educational system.

In the surroundings of learning, the absolute authority of the knowledge which is developed by researches and theories has replaced by original thoughts. Constituting the suitable surroundings of learning will be performed at the end of the common efforts of the educational administrators, the teachers and the individuals and groups in the vicinity concerning education.

## Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımına (YTÖY) Göre Elektrik, Madde Ve Isı Konularının İşlenmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi

Sibel SADİ YILMAZ<sup>1</sup> Oğuz OTHAN<sup>2</sup>

Erdinç CANTİMUR<sup>2</sup>

**Özet:** Bu çalışmanın amacı beşinci sınıf konusu olan elektrik ve altıncı sınıf konusu olan madde, ısı konularının YTÖY'na göre işlenmesinin öğrenci başarısına etkisini incelemektir. Araştırmada son test denkleştirilmemiş gruplu zayıf deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Çalışma 2013-2014 bahar yarıyılı beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Elektrik konusu beşinci sınıftan 34 deney grubu, 36 kontrol grubu öğrencisi ile, madde ve ısı konuları ise altıncı sınıftan 13 deney grubu, 13 kontrol grubu öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmada verilerin analizinde verilerin dağılımının normal olmayışından dolayı nonparametrik testlerden Mann- whitney U testi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda deney grubunun ve kontrol grubunun Yaşam Temelli Öğrenme Sınav Soruları (YTÖSS) ve Akademik Başarı Testleri arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yaşam Temelli Öğrenme, elektrik, madde ve ısı

**Summary:** The purpose of this study is to analyze the effect of matter and heat which are the subject of fifth grade and the impact of electricity subject of sixth grade subject that are carried out according to Context-Based Learning method on student achievement. In this study, pretest-posttest control design is used in nonequivalent groups. This study is performed in 2013-2014 spring semester with fifth and sixth grade students. Electricity subject is performed with fifth grade experimental group 34 students and control group 36 students and the subject matter-heat is performed with sixth grade experimental group 13 students and control group 13 students. Mann-Whitney U test from nonparametric tests is used for data analysis of this study due to the fact that there is not normal distribution of data. . Analysis has revealed no significant difference in terms of academic achievement test, context-based test between the experimental and control groups according to the results.

**Key words:** Context-Based Learning, electricity, matter an heat

<sup>1</sup>Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği ABD, KARS

<sup>2</sup>Milli Eğitim, KARS

Bu çalışma XI Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitim Kongresinde sunulmuştur.

## Giriş

Fen derslerinin öğretim seviyesini inceleyen pek çok araştırma vardır. TIMSS, PISA ve ROSE (The Relevance of Science Education) gibi uluslararası araştırmalar bunlardan bazılarıdır. Bu araştırmalar birçok ülkenin fen öğretiminde ortak sorunlarının olduğunu ortaya koymuştur. Bu sorunların öne çıkanlarından bazıları şunlardır: *i-* Öğrencilerin fen bilimleri alanındaki bilgi seviyeleri yeteri kadar iyi değildir. *ii-* Öğrenciler fen bilimleri alanındaki bilgilerini kullanmakta sorun yaşamaktadırlar. *iii-* Öğrencilerin fen derslerine ilgileri az ve sınıf seviyesi ilerledikçe öğrencilerin fen derslerine olan ilgileri de azalmaktadır. Özellikle *iii.* durum, araştırmalarda bilişsel faktörlere ek olarak duyuşsal faktörlerin önemine dikkat çekmeye başlamıştır. Bunun sonucunda bilimsel okuryazarlık kavramının tanımı duyuşsal faktörleri de içine alacak şekilde genişletilmiştir. Örneğin; fen ile ilgili fenomenleri açıklayabilmek kadar, fen konularına karşı ilgili olmak gibi duyuşsal faktörler de tanımda yerini almaya başlamıştır. Fen öğretiminin temel amaçları arasında fen okuryazarı olan bireylerin yetiştirilmesi de bulunmaktadır. Fen okuryazarı olan bireyler; fen bilimlerinin temel kavram, kuram ve yöntemlerini bilen fen ile ilgili toplumsal, ekonomik, politik problemlerin farkında olabilen, bunlar hakkında değerlendirmeler yapabilecek özelliklere sahip bireylerdir (DeBoer, 2000). Fen derslerine öğrencilerin ilgilerinin az olma nedenleri arasında ders içeriklerinin yoğunluğu, konuların soyut olması ve öğrencilerin kendi yaşamları ile konular arasında bağ kuramamaları, derslerde disiplinler arası ilişki kurulmaması gibi çeşitli sebepler bulunmaktadır (Gilbert, 2006; Yaman, 2009). Sosyokültürel ve yapılandırmacı öğrenme teorisyenleri de öğrenmeyi geliştirmede gerçek dünya bağlamlarının (context) önemini vurgulamışlardır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında bağlam büyük anlam taşımaktadır. Yapılandırmacılar, bağlamdan uzak öğrenmenin yaşantıdan uzak bir yalan olduğunu belirtmişlerdir (Jonassen, 1991, akt. Parlak-Yılmaz 2003). Sosyokültürel öğrenme teorisindeki yaygın görüş, öğrenmenin soyut olaylar içinde veya beynin içinde olmadığı; aksine bağlam, kültür ve öğrenme araçları tarafından şekillendirildiğidir. Bu sosyokültürel öğrenme görüşü, Vygotsky'nin sembol sistemleri, yapılandırılmış ilişkiler, beceriler, bilgi, değerler, paylaşılan inançlar gibi çoğu etkileşimlerin seviyesinde kültürel bağlamlarda yer alan insan aktivitelerine dayandırılır.

Yaşam-temelli öğrenme (YTÖ) 'nin yabancı alanyazındaki karşılığı "context-based learning"dir. Buradaki "context" kelimesi Latince "contexere"den türetilmiş ve "birlikte dokumak" anlamını taşımaktadır (Gilbert, 2006; King,2012). Context-based learning de sembol olarak örümcek ağı şekli kullanılmıştır (Schwartz 2006). Burada context kelimesi ve sembol olarak örümcek ağının kullanılmasındaki amaç fen öğretimindeki kavramları birbirleri ve güncel yaşam ile sıkı bir şekilde ilişkilendirip öğrencilere sunmaktır. Böylece öğrencilere fen derslerini sadece formüllerle, sembollerle değil de çevremizde gerçekleşen olaylarda fen konularının prensiplerini görerek, fen ile güncel yaşantımız arasında bağ kurarak öğrenmelerine imkân tanır. Bu uygulama ile fen eğitimi hem daha zevkli hem de daha verimli hâle gelir. YTÖ yaklaşımındaki ana amaç, öğrencilere günlük olaylarda bilimsel kavramları sunmak ve öğrencilerin motivasyon ve öğrenmeye isteklerini artırmaktır (Barker, 1999). Fen eğitimi derslerinin amaçları arasında gerçek dünyada olan olaylara karşı tahminleri test etmek de bulunmaktadır. Eğer ders etkinliklerinde konu bilgisinin yaşam içindeki yerine vurgu yapılırsa, öğrenciler gerçek dünya olayını anlamlandırmaya ihtiyaç (need to know) duyarlar. Bu arada öğrencilerin geçmiş bilgileri göz önünde bulundurulur. YTÖ uygulamaları fen eğitimindeki problemleri en aza indirmek için 1970'lerin başından beri geleneksel eğitimin içinde kullanılmıştır. İngiltere'de kimya, fizik ve biyoloji eğitiminde Salters'ların uygulamaları, Amerika'da ChemCom ve Chemistry in Context (CiC) ve Hollanda da fizik eğitiminde başlayıp Almanya'da sürdürülen PLON, Almanya'da ChiK, İsrail'de Industrial Chemistry (IC), Hollanda da Chemistry in Practice(ChiP) fen eğitimi alanında görülen uygulamalardan bazılarıdır (Pilot ve Bulte 2006a). YTÖ' de bağlamlar sosyal-fen konuları, teknoloji ve fen bilimleriyle ilişkilidirler (Abd-El-Khalick, vd., 2004; Pilot ve Bulte 2006). Gerçek dünya olayları öğretmenler ve öğrencilerin sınıfta bu olayları kullanmaları ile yaygınlaştırılabilir ve geliştirilebilir. Bir alanla örneğin fizikle ilgilenen çoğu öğrenci önceden kendilerine fiziğin uygulama alanlarından bahsedilmemişse fiziğe olan ilgilerini kaybedip fiziği karmaşık bulmaya başlarlar (Whitelegg ve Parry 1999). Murphy (1994) ve Hennessy(1993) (akt. Whitelegg, 1999), YTÖ'nün, öğrencilerin okul dışından aktivitelerle ilişkili olan uygun bağlamların kullanılmasının öğrencinin ilgisini artırabileceğini belirtmiştir. YTÖY'da bağlamların kullanımı ders programı yükünü azaltarak fen bilimlerinde sıklıkla kullanılan kavramların somut bir şekilde öğrenilmesini sağlar. Bu şekilde öğrenme hem öğrencilerin derse olan ilgisini artırabilir hemde ders başarısına olumlu yönde etki edebilir. Murphy (1994) ve Hennessy(1993) (akt. Whitelegg, 1999).Bağlamların kullanımı program yükünü azaltarak sıklıkla kullanılan kavramların somut bir şekilde öğrenilmesini sağlar. Sınıfların büyük olması, uygulama seviyeleri farklı olan sınıfların mevcut olması uygulamanın etkinliğini etkileyebilir. Uygulamada kullanılan bağlamdaki kavramlar öğrencilerin farklı bağlamlardaki kavramlar arasında ilişki kurmasına yardımcı olabilir. YTÖY'da kullanılan bağlamlarınkonuyu öğrenciler için daha ilgi çekici yapmayı ve öğrencilerde öğrenme gereksinimi hissini uyandırması sağlanmalıdır (Gilbert 2006). YTÖ örneklerinden biri Swan ve Spiro (1995) tarafından branşı fen olmayan öğrenciler için fen konularına ilgiyi daha fazla çekmek amacıyla fen konularının çevre olayları içinde sunulması olmuştur. Çevre konularına daha fazla aşına olma, çevre konularının daha somut olması, daha ilgi çekici ve günlük yaşamın içinden olması gibi faktörler çevre konularının öğrencilerin ilgisini çekme sebepleri arasında sıralanabilir. Swan ve Spiro (1995) nun çalışması sonunda öğrencilerden gelen yorumlar arasında uygulamanın sakat bir insana destek olması için verilen koltuk değneği gibi destek sağladığı yönünde olduğu ifade edilmiştir.Son yıllarda YTÖ uygulamaları öğrencilerin fen derslerine ilgisini çekecek deneyimler sağlamıştır (Ramsden 1997; Bennet, 2003; Bennet ve Luben, 2006a).

Ülkemizde YTÖ uygulamalarından bazı örnekler ise şöyledir;

Ülkemizde bu anlamda yapılan ilk göze çarpan çalışma Parlak-Yılmaz (2003) tarafından ortaöğretim düzeyinde, Kız Meslek Lisesi Kuaförlük Bölüm öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışma sonunda öğrenim hayatı boyunca teorileri soyut olarak öğrendiğini ifade eden araştırmacı kazandığı deneyimin kendisinde bütünleştirilmiş program ve içerik oluşturmanın gerekliliğine duyduğu inanç duygusunu artırdığını ifade etmiştir.

Biyoloji eğitimi alanında Çam (2008) çalışmasında, YTÖ uygulama grubunda öğrencilerin ilgisini çeken güncel bağlamları kullanmıştır. Bu çalışmada, başarı bağlamında YTÖ uygulama grubu ile geleneksel öğrenime devam eden grup arasında, YTÖ uygulama grubu lehine anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmelerde, öğrenciler YTÖ uygulamalarını daha faydalı bulduklarını ifade etmişlerdir.

Fen bilgisi eğitimi alanında ise Ünal (2008) tarafından yapılan çalışmada deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan çoktan seçmeli sınav sonucunda anlamlı fark çıkmamıştır. Bununla birlikte kavram soruları sonuçlarında YTÖ grubu lehine anlamlı farklılık çıkmıştır. Buna karşın deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan “Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği” sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Çalışmada deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde ise öğrenciler YTÖ yaklaşımının derse karşı meraklarını artırdığını ve uygulamadan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Ayvacı, Şenel-Çoruhlu (2009) çalışmasında YTÖ yaklaşımının (açıklayıcı hikâyeler kullanarak) Fen ve Teknoloji dersi kapsamında fiziksel ve kimyasal değişimler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesine etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda 15 öğrencinin 11’inde açıklayıcı hikâyelerle fiziksel ve kimyasal değişimler konusundaki kavram yanlışlarının büyük ölçüde giderildiği tespit edilmiştir. Benzer şekilde Demircioğlu (2008) çalışmasında açıklayıcı hikâyeler ile öğretmen adaylarındaki kavram yanlışlarının büyük ölçüde giderildiğini belirtmiştir.

Kimya eğitimi alanında İlhan (2010) tarafından yapılan çalışmada, deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine uygulanan “Kimyasal Denge Başarı Testi”, “Kimya Motivasyon Anketi” ve “Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Anketi” sonuçları YTÖ yaklaşımının uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir.

Kimya eğitimi alanında Kutu (2011) tarafından yapılan çalışma sonunda YTÖ uygulamalarının yapılandırıcı öğrenme ortamına etkisini incelemek amacıyla “Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Anketi”ni ve öğrenci motivasyonuna etkisini belirlemek için “Öğretim Materyalleri Motivasyon Anketi” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda YTÖ yaklaşımının yapılandırıcı öğrenme ortamına ve öğrenci motivasyonuna olumlu yönde katkı sağladığı belirlenmiştir.

Kimya eğitimi alanında Sadi-Yılmaz (2013) çalışmasında dokuzuncu sınıf kimya dersi fiziksel ve kimyasal değişimler ünitesinin işlenmesinde YTÖ uygulamalarının etkisini araştırmıştır.

Fizik eğitimi alanında Çekiç-Toroslu (2011) çalışmasında, YTÖ yaklaşımının öğrencilerin bilgisine etkisini incelemek için uyguladığı “Bilgi Testi” ve YTÖ yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisini incelemek için uyguladığı “Bilimsel Süreç Becerileri Testi” YTÖ ile öğrenim gören öğrencilerin lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir.

Biyoloji eğitimi alanında Yaman (2009) çalışmasında öğrencilerin ilgilerini çeken bağlam ve yöntemlerin neler olduğunu araştırmıştır. Araştırma sonunda Yaman (2009) biyokimya, insan biyolojisi ve sağlıkla ilgili bağlamlarla görsel işitsel materyaller ve bilgisayar destekli öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin ilgisini daha çok çektiğini belirtmiştir. Ayrıca Acar, Yaman’ın (2011) de YTÖ uygulamaları ile ilgili çalışmaları mevcuttur.

Yapılan alanyazın araştırmasında YTÖ yaklaşımının yapılandırıcı öğrenme ortamına etkisini inceleyen çok fazla çalışma görülmemekle beraber, pek çok çalışmada YTÖ’ nün temelinde yapılandırıcı yaklaşımın olduğu vurgulanmaktadır (Gilbert, 2006; Acar, Yaman, 2011). YTÖ’nün önemi, öğrenmenin gerçek yaşam bağlamlarının kullanılarak sosyokültürel öğrenme ve yapılandırıcı öğrenme teorileri ile gerçekleştirilmesidir. YTÖ yaklaşımı, öğrencilerin bilgilerini günlük yaşamda karşılaştıkları olaylara transfer edebilmesine ve çeşitli aktivitelerle bilginin öğrenciler tarafından yapılandırılmasına yardımcı olmayı amaçlar.

**Yöntem:** Araştırmada son test denkleştirilmemiş gruplu zayıf deneysel desen yöntemi kullanılmıştır. Son test denkleştirilmemiş gruplu desende hazır olan gruplar kullanılır. Deneklerin gruplara seçkisiz atanması ya da eşleştirilmesi söz konusu değildir. Gruplardan biri deney diğeri kontrol grubu olarak belirlenir. Bu desen seçkisiz atanmanın olmadığı tek faktörlü desen olarak da tanımlanabilir ( Büyüköztürk vd, 2010). Mevcut uygulamada da öğretmenler derse girdikleri sınıfları deney ve kontrol grubu olarak kullanmışlardır. Fakat uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin fen dersi başarı seviyeleri hakkında fikir sahibi olmak için öğrencilerin birinci yazılı notları (beşinci sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersi, altıncı sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersi birinci yazılı notları) incelenmiştir.

Elektrik konusu deney ve kontrol grubunda E. öğretmen tarafından, Madde ve Isı konuları ise deney ve kontrol grubunda O öğretmen tarafından işlenmiştir. Deney grubundaki dersler YTÖ’na göre kontrol grubundaki dersler ise mevcut öğretim ile yürütülmüştür. Uygulama sonunda öğrenciler konu ile ilgili Akademik Başarı Testi (ABT) ve konunun günlük



yaşamdaki olaylara ilişkisini ölçebilme seviyesini tespit etmek için Yaşam Temelli Öğrenme Sınav Soruları (YTÖSS) ile değerlendirilmiştir. Uygulama sonunda beşinci sınıf deney ve kontrol grubu öğrencilerinin elektrik konulu Akademik Başarı Testi (ABTe) sonuçları arasındaki ilişki ve elektrik konusunda deney ve kontrol grubunun Yaşam Temelli Öğrenme Sınav Sonuçları (YTÖSS<sub>e</sub>) arasındaki ilişki incelenmiştir. Benzer şekilde altıncı sınıf deney ve kontrol grubunun madde ve ısı konulu Akademik Başarı Testi (ABT<sub>Mİ</sub>) ile Yaşam Temelli Öğrenme Sınav Sonuçları (YTÖSS<sub>Mİ</sub>) incelenmiştir.

**Tablo 1. Araştırma Uygulama Süreci**

Aşağıda 5. Sınıf elektrik konusunun uygulaması ile ilgili örnek bir bağlam verilmiştir.

Sınıf/ Konu/Öğretmen	Grup	Ders İşleme	Son test
5. Sınıf/ Elektrik/ E. Öğretmen	Deney I	YTÖY uygulamalı	ABT <sub>e</sub> ,YTÖSS <sub>e</sub>
5. Sınıf/ Elektrik/ E. Öğretmen	Kontrol I	Mevcut uygulama	ABT <sub>e</sub> ,YTÖSS <sub>e</sub>
6. Sınıf/ Madde ve Isı/ O öğretmen	Deney II	YTÖY uygulamalı	ABT <sub>Mİ</sub> ,YTÖSS <sub>Mİ</sub>
6. Sınıf/ Madde ve Isı/ O öğretmen	Kontrol II	Mevcut uygulama	ABT <sub>Mİ</sub> ,YTÖSS <sub>Mİ</sub>

**Bağlam (Örnek Olay):** Ali 5. sınıfa giden bir öğrencidir. Ertesi güne yetişmesi gereken bir çok ödevi vardır. Ancak şehir hatlarında oluşan bir problem nedeni ile o gece elektrikler gelmeyecektir. Ali ne yapabilir?

**Olay 1-** Ali basit elektrik devresini kurmuş ancak lambanın parlaklığı yeterli gelmemiştir. Acaba Ali ne yapabilir? Devreye birkaç tane ampul daha eklese durumu değiştirebilir mi? Devreye pil eklerse durumu değişir mi? ( **K1** )

Tablo 2 de 5. sınıf elektrik ünitesinin MEB' ce belirtilmiş 6.,7. ve 8. sınıflardaki kazanımlar belirtilmiş ve uygulamada bu kazanımların hangi bağlamların içerisinde yer aldığı belirtilmiştir. Bağlamlar çalışma kağıdında konuyla ilgili tasarlanan olay içinde verilmiştir.

**Tablo 2 5. Sınıf 6. Ünitesinin (Elektrik) Sınıflara Göre Yaşam Temelli Yaklaşımına Göre Bağlam (Olaylar) ve Kazanım (K) Tablosu**

K. SAYISI	BAĞLAMLAR (Olaylar)	5.Sınıf K.	6.SınıfK.	7. SınıfK.	8.Sınıf K.
<b>K 1</b>	Olay 1	Bir elektrik devresindeki lamba parlaklığını etkileyen değişkenlerin neler olduğunu tahmin eder ve tahminlerini test eder.	Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının nelere bağlı olduğunu tahmin eder. Bir elektrik devresindeki ampulün parlaklığının, devredeki iletkenin uzunluğu kesiti ve cinsinin değiştirilmesiyle değişebileceğini deneyerek fark eder	YOK	YOK
<b>K 2</b>	Olay 3	Bir elektrik devresindeki elemanları sembolleri ile gösterir.	YOK		
<b>K 3</b>	Olay 3	Bir elektrik şeması çizer, çizdiği şemayı kurar ve çalıştırır.	Maddelerin elektrik enerjisini iletip iletmediklerini test etmek için basit bir elektrik devresi tasarlar ve kurar		
<b>K 4</b>	Olay 2	Sabit Değişkeni Tespit Eder.	YOK	YOK	YOK
<b>K 5</b>	Olay 2	Bir Devrede Bağımlı Değişkeni Tespit Eder	YOK	YOK	YOK
<b>K 6</b>	Olay 2	Bir Devrede Bağımsız Değişkeni Tespit Eder	YOK	YOK	YOK

Tablo 3 de ise 6. sınıf elektrik ünitesinin MEB’ ca belirtilmiş kazanımlar ve uygulamada bu kazanımların hangi konuda hangi bağlamların içerisinde yer aldığı ile ilgili bazı örnekler belirtilmiştir.

**Tablo 3 6.Sınıf Madde ve Isı Ünitesinin Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımına Göre Sınıf-Olay-Konu-Kazanım Tablosu**

SINIF	BAĞLAMLAR (Olaylar)	KONU	KAZANIM(K)
6	Olay1	Maddenin tanecikli yapısı ve ısının yayılma yolları	Gözlem yaparak maddeler ısındıkça taneciklerin hızlandığı sonucuna varır (K1).
6	Olay2	Maddenin tanecikli yapısı ve ısının yayılma yolları	Isıyı iyi ileten katıları ısı iletkeni şeklinde adlandırır (K2).
6	Olay2	Maddenin tanecikli yapısı ve ısının yayılma yolları	Isıyı iyi iletmeyen katıları ısı yalıtkanı şeklinde adlandırır(K3).
6	Olay3	Isı yalıtımı	Gözlem yaparak maddeler ısındıkça taneciklerin hızlandığı sonucuna varır(K8) .
6	Olay4	Maddenin tanecikli yapısı ve ısının yayılma yolları	Gündelik gözlem ve deneyimlerinden, doğrudan temas olmadan ısı aktarımı olabileceği çıkarımını yapar(K13).

Tablo 4 de ise Madde ve ısı ünitesinin 8. ve 5. sınıflardaki Yaşam Temelli Öğrenme Yaklaşımına göre sınıf-olay-konu-kazanımlarından bazıları belirtilmiştir.

**Tablo 4 Madde ve Isı Ünitesinin Sınıflara Göre Yaşam Temelli Yaklaşımına Göre Olay-Konu-Kazanımlarından Örnekler**

SINIF	BAĞLAMLAR (Olaylar)	KONU	KAZANIM
8	Olay 1	Isı ve sıcaklık	Tek tek moleküllerin hareket enerjilerinin farklı olabileceğini ve çarpışmalarla değişeceğini fark eder.
5	Olay2	Maddenin değişimi ve tanınması	Güneş enerjisinin yeryüzüne ışınlarla ulaştığını bilir.
5	Olay1	Isı ve sıcaklık	Yakıtlardan elde edilen ısının harekete dönüşebildiğini deneyle gösterir

**Örnek bağlam (Olay 3):** “ Soğuk bir sonbahar günü evine gelen Hasan amca dışarıda çok üşüdüğü için sobayı kurmanın zamanı geldiğini anladı. Bodrumdan sobayı, boruları ve yüzeyi alüminyum folyo ile kaplanmış kartonları sobayı kuracağı odaya getirdi. Yaklaşık 1 saatte sobayı kuran Hasan amca boruların çok yakın geçtiği duvarlarda alüminyum folyolu kartonları montoladı. Artık sobayı yakabilirdi. Sobayı yakan ve acıktığı içinde sobaya patates koyan Hasan amca çok üşüdüğü için ilk önce sobanın önüne geçerek ısındı. Daha sonra ise odanın da sıcaklığının artmasıyla patatesleri alıp kanepesine uzandı ve TV izledi. TV izlerken dün akşamdan torununun unutmuş olduğu şişik balonun da hafifçe hareket ettiğini gördü.

**Çalışma Grubu:** Çalışma 2013-2014 bahar yarıyılı beşinci ve altıncı sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Elektrik konusu beşinci sınıftan 34 deney grubu öğrencisi ve 36 kontrol grubu öğrencisi ile, madde ve ısı konuları ise altıncı sınıftan 13 deney grubu öğrencisi, 13 kontrol grubu öğrencisi ile yürütülmüştür.

### Veri Toplama Araçları ve Analiz Teknikleri

Çalışmada öğrencilerin akademik başarı seviyelerini ölçmek için elektrik ünitesi için ABTe, madde ve ısı ünitesi için ABT<sub>M</sub> ve yaşam temelli öğrenme yaklaşımına uygun soruları çözebilme düzeylerini tespit etmek için elektrik ünitesi için YTÖSSe, madde ve ısı ünitesi için YTÖSS<sub>M</sub> soruları öğretmenler tarafından hazırlanmıştır. Sorular hazırlanırken öğretmenler karşılıklı fikir alışverişinde bulunmuş ve bütün kazanımları kapsayacak şekilde soruları hazırlamaya özen göstermişlerdir. ABT soruları ders işlenişinde öğrencilerin bilgi seviyelerini ölçecek şekilde, YTÖS soruları ise bağlaştırılmış sorulardan oluşmaktadır ve öğrencinin bilgisini günlük yaşamdan bir olaya transfer edebilme seviyesini ölçecek şekilde hazırlanmıştır. Aşağıda YTÖ ye göre hazırlanan iki örnek soru verilmiştir.

Madde ve Isı Örnek Soru:

Nami Usta'nın çorbayı demir kaşık ile karıştırdığında eli kısa süre sonra ısınmaya ve yanmaya başlamıştır.

Bunun nedeni aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Isının katı maddelerde ışıma ile yayılması
- B) Kaşığın ucundan tutmaması
- C) Isının katı maddelerde iletim yoluyla yayılması
- D) Kaşığı uzun süre tutması



Elektrik konusu örnek soru:

Eymen C vitamini almak için bir tane portakal yiyor ancak annesi yediği portakalın az olduğunu biraz daha yemesi gerektiğini söylüyor ve “Eğer iki tane portakal yersen iki katı C vitamini alırsın” diyor. Bunun üzerine Eymen mutfaktan bir portakal daha alıp yiyor.

**Bu olayda bağımsız, bağımlı ve sabit tutulan(kontrol edilen) değişkenler nelerdir?**

Uygulama başlangıcında öğrencilerin seviyeleri hakkında fikir sahibi olmak için birinci yazılı sonuçları incelenmiştir. Uygulamanın sonunda her iki ünitenin de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin değerlendirilmesinde ABT ve YTÖSS kullanılmıştır. Çalışmada her iki grupta da bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerin dağılımının normal olmamasından dolayı nonparametrik analiz yöntemlerinden Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır.

### Bulgular:

Beşinci sınıf elektrik konusunun işlendiği deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen birinci yazılı, akademik başarı testi ve yaşam temelli öğrenme sınav sorularının Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 5’ de verilmiştir. Altıncı sınıf madde ve ısı konusunun işlendiği deney ve kontrol grubu öğrencilerinden elde edilen birinci yazılı, akademik başarı testi ve yaşam temelli öğrenme sınav sorularının Mann-Whitney U testi sonuçları Tablo 6’ de verilmiştir. Analiz sonuçlarına göre elektrik, madde ve ısı konularında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olmadığı tespit (Tablo 5, Tablo 6) edilmiştir.

**Tablo 5 Elektrik konusunun gruplara göre Mann-Whitney U testi sonuçları**

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top	U	p	
Birinci yazılı	Deney grb	34	36,07	1226,50	592	,819
	Kontrol grb	36	34,96	1258,50		
Akademik başarı	Deney grb	34	37,94	1290,00	529	,309
	Kontrol grb	36	33,19	1195,00		
Yaşam temelli	Deney grb	34	37,78	1284,50	534	,355
	Kontrol grb	36	33,35	1200,50		

**Tablo 6 Madde ve Isı konusunun gruplara göre Mann-Whitney U testi sonuçları**

Grup	n	Sıra Ort.	Sıra Top	U	p	
Birinciyazılı	deneygrb	13	13,77	179,00	81	,857
	kontrolgrb	13	13,23	172,00		

Akademik başarı	deneysel	13	11,73	152,50	61	,238
	kontrol	13	15,27	198,50		
Yaşam temelli	deneysel	13	15,38	200,00	60	,208
	kontrol	13	11,62	151,00		

### Sonuç Tartışma ve Öneriler:

Elektrik ünitesinde, deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı fark görülmemiş bununla birlikte deney grubunun ortalamalarında (Deney grubu ABTe $\bar{X}$ : 78 Kontrol grubu ABTe $\bar{X}$ : 71,94 Deney grubu YTÖSSe $\bar{X}$ : 81,21 Kontrol grubu YTÖSSe $\bar{X}$ : 77,44) artış olduğu gözlenmiştir. Madde ve Isı konusunda ise kontrol grubunda akademik başarı ortalamasının deney grubuna göre yüksek olduğu fakat Yaşam Temelli Öğrenme Sınav Sorularında (YTÖSS) ise deney grubunun ortalamasının kontrol grubuna göre yüksek olduğu görülmektedir (Deney grubu ABTm $\bar{X}$ : 51,08 Kontrol grubu ABTm $\bar{X}$ : 53,92 Deney grubu YTÖSSm $\bar{X}$ : 63,69 Kontrol grubu YTÖSSm $\bar{X}$ : 61,08). Elektrik konulu uygulamayı yürüten öğretmen Yaşam Temelli Fen Öğretiminin temel bilgi seviyelerinde (daha basit) daha başarılı olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin onbir yaşında olmasının (somut işlemler dönemi) öğrencilerin yaşam temelli sınav soruları ve akademik başarı testindeki bazı soruları çözmeye zorlandıklarını belirtmiştir. Aynı öğretmen yaşam temelli öğrenme ile öğrencilerin öğrendikleri konuları ileriki öğrenim hayatlarında hatırlayarak yaşam temelli öğrenmenin sonraki öğrenilecek konuların öğrenilmesini kolaylaştıracağı kanaatinde olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte aynı öğretmen 6-7-8. sınıflardaki aynı ünitenin kazanımlarının, 5. Sınıf Yaşamımızdaki Elektrik ünitesi kazanımlarını yeteri kadar desteklememesinin birtakım sıkıntılara (önceki öğrenmelerin bağlamların yeni öğrenilecek konularda kullanılmayışından kaynaklı) neden olacağını belirtmiştir. Uygulama öğretmeni eğitim sisteminde programların ders içeriklerinin ve sınav sistemlerinin sürekli olarak değiştirilmesinden dolayı bu tür problemlerin yaşandığını belirtmiştir. Madde ve ısı dersini yürüten öğretmen, YTÖ yaklaşımı uygulamaları için hazırlanan materyallerine (çalışma kağıdı) öğrencilerin yoğun ilgi gösterdiğini ve dersin işlenişine çok katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca hazırlanan bağlamların ilerleyen dönemlerde ilişkili konularda kullanılmasının, öğrencilerde hatırlamayı kolaylaştırarak sarmallığın sağlanmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Her iki uygulama öğretmeni, eğitim sistemimizde ve değerlendirme sınav sistemlerinde yapılan sürekli değişikliklerin, konuların sınıf düzeylerine göre kazanımlarının sarmal bir şekilde oluşturulmasına engel teşkil ettiğinden dolayı öğretim sürecinin verimini olumsuz etkilediği görüşünü belirtmişlerdir.

Barber (2001, akt Bennet ve Luben, 2006) çalışmasında YTÖ yaklaşımına göre öğrenim gören öğrencilerin geleneksel yaklaşıma göre öğrenim gören öğrencilere nazaran daha az başarılı olduklarını, fakat ileri seviyede hazırlanan sınavlarda YTÖ'ye uygun olarak öğrenim gören öğrencilerin daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin başarılarını, devam ettikleri kurs ve değerlendirildikleri sınavın etkilediğini belirtmişlerdir. Ülkemizde YTÖY'na göre çalışmalarını sürdüren araştırmacılar Ünal (2008) çalışmasında "Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeği"nden elde ettiği verilerin analizi sonunda YTÖ ile öğretimin yürütüldüğü deney grubu ve geleneksel yaklaşımla öğretimin yürütüldüğü kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Kutu (2011) çalışmasında YTÖ'nün öğrencilerin kimya derslerine karşı tutumunu istatistiksel olarak anlamlı fark oluşturacak şekilde etkilemediğini fakat YTÖ'nün öğrencilerin motivasyon ve akademik başarısını artırdığını belirtmiştir. Taasoobshirazi ve Carr (2008, akt. Tekbıyık ve Akdeniz, 2010) yaptıkları alanyazın taraması sonunda bağlam temelli problemlerin, öğrencilerin başarılarını artırmadaki etkisini araştıran çalışmaların sınırlı olduğunu, bundan dolayı bu konuda belli bir yargıya varmak için daha çok araştırmanın yapılması gerektiğini bildirmiştir. İlhan (2010) çalışmasında ise öğretmenlerin, YTÖ uygulamalarının öğrencilerin ilgisini çektiğini fakat bu uygulamaların zaman alıcı olduğunu belirtmiştir. Stolk, Jong, Bulte, Pilot (b.t) da öğretmenlerin çoğunun YTÖ yaklaşımı uygulamaları için zamanın yetersizliğinden şikâyetçi olduklarını ve YTÖ yaklaşımı uygulamaları için öğretme ünitelerini tasarlamada mevcut kaynakların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Stolk, Jong, Bulte, Pilot (2011), çalışmalarında YTÖ yaklaşımı uygulamalarının öğrencileri öğrenmeye motive ettiğini belirtmiştir. Uygulama sonunda öğretmenlerin YTÖY'nin başarıya daha fazla etki etmesi hususunda birtakım önerileri başlıca şunlardır.

YTÖY'na uygun tüm sınıflar için fen derslerinden örnek bağlamların hazırlanması ve bu bağlamlara öğrenci ve öğretmenlerin erişiminin (ders kitapları, internet sayfası vs).

YTÖY'na göre bağlamlar farklı sınıf düzeylerinde ele alınabilecek nitelikte olmalı örneğin beşinci sınıfta elektrik konusuyla ilgili hazırlanan bağlam 6.,7.,8. sınıflardaki ilgili konularda kullanılabilir hatta ilgili diğer derslerde de kullanılabilir olması hem konuların akılda kalıcılığına katkı sağlar hem de etkili öğrenmeyi sağlar.

YTÖY ile ilgili öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi bu yaklaşımın etkili kullanılmasında faydalı olabilir.

Öğrencilerin değerlendirildikleri sınavların YTÖY' na uygun hazırlanması öğrencilerin bu yaklaşıma göre ders çalışmaları ve bilgilerini farklı durumlara transfer edebilme becerisine katkı sağlayabilir.

Sonuç olarak bir uygulamanın etkili olup olmaması hakkında fikir sahibi olmak için kısa süreli uygulama sonuçları yeterli olmayabilir. Bundan dolayı uzun süreli uygulamalardan elde edilen sonuçlar daha doğru fikir verebilir. Mevcut uygulama öğrencilerin ilgisini çekmiş dersen dikkatini çekmiş başarısına da olumlu etkisi olmuş fakat istatistiksel olarak anlamlı fark bulunamıştır.

### Extended Summary:

The purpose of this study is to analyze the effect of matter and heat which are the subject of fifth grade and the impact of electricity subject of sixth grade subject that are carried out according to Context-Based Learning method on student achievement. In this study, pretest-posttest control design is used in nonequivalent groups. This study is performed in 2013-2014 spring semester with fifth and sixth grade students. Electricity subject is performed with fifth grade experimental group 34 students and control group 36 students and the subject matter-heat is performed with sixth grade experimental group 13 students and control group 13 students. Before the process of practice, the teachers of process have been informed about example classes according to context-based learning method by being clarified on the base of context-based learning method. The teachers have chosen the subjects of practice on their own. Before the practice, they have prepared worksheets and exam questions to assess and evaluate for students. They have acted mutually while preparing the questions and worksheets. They have paid attention to the acquisitions while carrying out the questions and worksheets. Besides, they have taken care of the thoughts of science teacher, two colleagues and an instructor. They have prepared Academic Achievement Test, based on ten questions to assess the academic success of students on subject of matter and heat, as well as they have carried out ten questions for Context-Based Learning Method to detect the levels of students according to context-based learning method. Similarly, they have carried out context-based learning method, formed in five questions and Academic Achievement Test, formed in five questions to assess the success of the students on subject of electricity. Mann-Whitney U test from nonparametric tests is used for data analysis of this study due to the fact that there is not normal distribution of data. Besides, the opinions of the teachers and students have been analyzed about the practice both written and orally in a descriptive way. Analysis has revealed no significant difference in terms of academic achievement test, context-based test between the experimental and control groups according to the results.

At the end of the practice, teachers of the course have stated that the students found the way of teaching according to context-based learning method interesting. The reason why the practices of the context-based learning method don't reveal positive results is that such practices should be done in a long term to get positive results. They have stated that it's not certain to say whether the practice will be successful or not at the end of a limited practice, one term- course. They have also emphasized that the practice will receive better consequences at the end of a long term teaching (volute) by interrelating with science subjects to other related lessons and to themselves. The teachers of practice have indicated that the contents of the lessons in our education system and the continual changes in assessment and evaluation tests are among the negative factors. Of the main aims for context-based learning, there is a need to bring up literate individuals of science, the ones who have high interest in science courses and like the lessons. To keep up with this aim, provision of the connections and materials for learning in a relation to science courses should be maintained as useful by sustaining a relationship within the specialists and teachers.

### KAYNAKLAR

- Abd-El-Khalick, F., Boujaoude, S., Duschl, R., Lederman, N, G., Mamlok-Naaman, R., Hofstein, A., Niaz, M., Treagust D., and Tuan, H. (2004). Inquiry in science education: international perspectives, *Science Education*, 88(3), 397–419.
- Acar, B., Yaman, M. (2011). Bağlam temelli öğrenmenin öğrencilerin ilgi ve bilgi düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 40, 1-10.
- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 77-94.
- Ayvacı, H.Ş., Şenel-Çoruhlu, T. (2009). Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanlışlarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikâye yönteminin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28, 93-104.
- Barker, V. (1999). Students' reasoning about chemical reactions: what changes occur during a context- based post-16 chemistry course. *International Journal of Science Education*, 21(6), 645-665.
- Bennett, J. (2003) Context-based approaches to the teaching of science, *Teaching and learning science*, pp. 99–122. London, UK: Continuum.
- Bennet, J., and Lubben F. (2006). Context – based chemistry: the salters approach. *International Journal of Science Education*, 28(9), 999-1015.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.A., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (7. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi
- Çam, F. (2008). *Biyoloji derslerinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Çekiç-Toroslu, S. (2011). *Yaşam temelli öğrenme yaklaşımı ile desteklenen 7e öğrenme modelinin öğrencilerin konusundaki başarı, kavram yanlışlığı ve bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- DeBoer, G. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(6), 582–601.
- Demircioğlu, H. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik maddenin halleri konusuyula ilgili bağlam temelli materyal geliştirilmesi ve etkililiğinin araştırılması*, Doktora Tezi, KTÜ, Fen bilimleriEnstitüsü.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of “context” in chemical education. *International Journal of Science Education*, 28(9), 957-976.
- İlhan, N., (2010). Kimyasal denge konusunun öğrenilmesinde yaşam temelli (context based) öğretim yaklaşımının etkisi. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- King, D. (2012).New perspectives on context-based chemistry education: using a dialectical sociocultural approach to view teaching and learning. *Studies in Science Education*48 (1), 51-87.
- Kutu,H. (2011).*Yaşam temelli arcs öğretim modeliyle 9. sınıf kimya dersi “hayatımızda kimya” ünitesinin öğretimi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Parlak-Yılmaz, N. (2003). Mesleki eğitimde teorik bilginin kazandırılmasına yönelik bağlamsal bir içerik oluşturma denemesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 36 (1-2), 121-128
- Pilot, A. and Bulte, A.M.W. (2006). The use of “contexts” as a challenge fort he chemistry curriculum: Its successes and the need for further development and understanding. *International Journal of Science Education*, 28 (9), 1087–1112.
- Ramsden,J, M.(1997). How does a context-based approach influence understanding of key chemical ideas at 16? *International Journal of Science Education*19(6) 697-710.
- Sadi-Yılmaz, S.(2013). *Kimyasal değişimler ünitesinin işlenmesinde yaşam temelli öğrenme yaklaşımının etkileri*.Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schwartz, A. T.(2006). Context-based chemistry education contextualised chemistry education: The American experience. *International Journal of Science Education*, 28 (9), 977–998.
- Stolk,M., Jong, O.D., Bulte,A., Pilot, A. (b.t). Exploring a framework to empower Dutch teachers for designing context-based chemistry teaching. <http://igitur-archive.library.uu.nl/chem/2008-0227-200640/UUindex.html> adresinden 21 Mayıs 2013’de alınmıştır.
- Stolk,M., Jong, O.D., Bulte,A., Pilot, A.(2011). Exploring a framework for professional development in curriculum innovation: empowering teachers for designing context-based chemistry education, *Res Sci Educ*, 41, 369–388.
- Swan, J. A. and Spiro, T.G. (1995). Context in chemistry: integrating environmental chemistry with the chemistry curriculum. *Journal of Chemical Education* 72(11) 967-970
- Tekbıyık, A., Akdeniz, A.R. (2010). Bağlam temelli ve geleneksel fizik problemlerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme.*Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 4(1), 123-140.
- Ünal, H. (2008). *İlköğretim fen ve teknoloji dersinin yaşam temelli yaklaşıma uygun olarak yürütülmesinin “madde-ısı” konusunun öğretilmesine etkilerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Whitelegg, E., Parry, M. (1999). Real-life contexts for learning physics: meanings, issues and practice. *Phys. Educ*, 34 (2), 68–72
- Yaman, M. (2009). Solunum ve enerji kazanımı konusunda öğrencilerin ilgisini çeken bağlam ve yöntemler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*, 37,215-228.

## Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Öğretmenlerinin Güzel Sanatlar Lisesi Piyano Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri

### Opinions of Fine Arts High School Piano Teachers' About Piano Course Books at Highschool of Fine Arts

Şefika İZGİ TOPALAK

Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, GSEB, Müzik Eğitimi A.B.D., Trabzon  
e-posta:sefikat@gmail.com

Tarkan YAZICI

Dicle Üniversitesi, Devlet Konservatuvarı, Diyarbakır  
yazicitarkan@gmail.com

#### Özet

2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde düzenlenen “Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Müzik Bölümlerinin Piyano Öğretim Programlarının Kazanımlar Açısından Değerlendirildiği Uygulamalı Semineri”ne katılan 50 piyano öğretmeni ile gerçekleştirilen bu çalışma betimsel bir araştırmadır. Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) piyano öğretmenlerinin GSL ortaöğretim piyano ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin saptanabilmesi ve incelenebilmesi amacıyla araştırma türü olarak tarama yöntemi seçilmiş, veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan “GSL Piyano Ders Kitabı Memnuniyetlik Anketi” kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre piyano ders kitaplarının yetersiz olduğu ve başka kitaplara ihtiyaç duyulduğu saptanmıştır. Ayrıca katılımcılar, piyano ders kitaplarını öğretim programı ilkeleri, öğrenme-öğretme süreci, çalma teknikleri, farklı dönem bestecileri açısından yetersiz görmekte ve GSL ortaöğretim piyano ders kitaplarına yönelik “olumsuz” eğilim sergilemektedirler.

**Anahtar Kelimeler:** Piyano, Piyano Ders Kitabı, GSL.

#### Abstract

Having been carried out by 50 piano teachers who participated in applied seminar-organised at Bursa Zeki Müren Fine Arts and Sports Highschool in 2012-2013 academic year-in which piano training programmes of music departments in Fine Arts and Sports Highschools were evaluated in terms of acquisition, this study is a descriptive one. Scanning method has been chosen with the intention of determination and analysis of Fine Arts Highschool (FAH) piano teachers' opinions about FAH secondary education piano course books, FAH Piano Course Books Satisfaction Survey, prepared by researchers as a means of collecting data, has been used. According to the results of the research, it has been stated that piano course books are insufficient and other books are needed. Also participants find piano course books insufficient in terms of teaching programme principles, learning-teaching process, playing techniques, composers from different periods and they display negative tendency toward FAH secondary education piano course books.

**Key Words:** Piano, Piano Course Book, FAH.

## GİRİŞ

Toplumsal, ekonomik, siyasal gelişmeler için bir ön koşul olan eğitim; bilim, sanat ve teknik kapsamında düzenlenmekte ve gerçekleştirilmektedir (Türkoğlu, 1983; Uçan, 1997). Bu kapsam çerçevesinde müzik eğitimi sanat eğitiminin, çalgı eğitimi de hem genel hem özengen (amatör) hem de mesleki müzik eğitiminin en önemli dallarından birini oluşturmaktadır. Albuz (2000) çağdaş toplumlarda sanat eğitiminin “eğitimin”; müzik eğitiminin “sanat eğitiminin”; çalgı eğitiminin ise “müzik eğitiminin” temel boyutlarından biri olduğunu; Sun da (1969) müziğin, bütün türleriyle hem toplumsal hem de kültürel açıdan önemi olduğunu, müziğin toplumsal-kültürel önemi ile etkileme işlevinin de ancak eğitsel müzik öğretimiyle gerçekleştirileceğini, çalgı eğitimi ile kazandırılacak müziklerin, müzik anlayışı/beğenisinin, gitgide ailede ve toplumda da yerleşeceğini, bütün toplumun insanlarınca yaşanılır olacağını belirtmektedir. Bu bakımdan eğitsel müzik öğretimi, bir toplumun müzik yaşamının ve müzik geleceğinin temelidir. Bireyin istenilen biçimde müziksel davranış kazanmasını, var olan müziksel davranışını geliştirmesini, müziği anlamasını-açıklamasını-yorumlamasını sağlayan çalgı eğitimi ayrıca bireyin kişilik gelişimini ve benlik tasarımı da olumlu yönde etkilemektedir (Tanrıverdi, 1996).

Türkiye’deki sanat eğitimi yapılanmasında özel yetenek sınavıyla öğrenci alan ve ortaöğretim düzeyinde eğitsel-mesleki müzik eğitimi veren Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) müzik bölümleri, Türkiye’nin kendi olanakları içinde kendi gerçekleri, gereksinimleri, beklentileri ve müzik alanının özellikleri ile çağın gereklerini esas almaktadır (Uçan, 1995). Bu kurumlar, Türkiye’deki müzik yaşantısının geleneksel ve çağdaş boyutlarıyla bir bütün halinde ele alınıp yönlendirilmesinde ve geliştirilmesinde görev alacak nitelikli insan gücünün yetişmesinde etkin rol oynamakta; dört yıl

boyunca öğrencilere genel müzik kültürü edindirerek, temel müzik kuramlarını öğreterek, çalgı çalma temel bilgi ve becerisi kazandırarak müzik öğretmenliği lisans eğitiminin de temelini oluşturmaktadır (Öz, 1999; Bulut, 2006).

Alan dersleri; müzik kuramları, ses eğitimi ve çalgı eğitimi olan GSL müzik bölümlerinde; çalgı eğitimi kapsamında verilen piyano eğitim-öğretimi, öğrencilerin dört yıllık öğrenim sürecini kapsamakta olan zorunlu bir derstir ve içeriği aşamalı olarak teknik alıştırma ve etütler, Türk ve dünya bestecilerinin eserlerinden örnekler, piyano literatüründeki eğitim müziği örnekleri ile okul müzik eğitiminde öğrenme-öğretme teknikleridir (Sungurtekin, 2002; MEB, 2006). Bu dersin en önemli hedefi, öğrencinin mesleksi ve toplumsal yaşamında çalgısını etkin ve verimli bir biçimde kullanabilmesini sağlamak; öğrenciye sol-fa anahtarlarını birlikte okuma becerisi, sağ-sol el koordinasyon becerisi, deşifre becerisi, yorumlama (icra) becerisi, sahne-performans becerisi kazandırmaktır (Yazıcı, 2013; MEB, 2006). Uygulanan öğretim etkinliklerinin niteliğine bağlı olarak öğrencilerin dört yıl süren piyano eğitimi sonunda bu davranış ve becerileri kazanması öngörülmüştür. Nitelikli bir öğretim uygulamasının temel koşulu da şüphesiz ders kitaplarıdır (Kılıç ve Seven, 2007). Bu amaçlar doğrultusunda GSL’de görev yapan piyano öğretmenleri, öğrencilere gerekli olan piyano çalma bilgi, beceri ve davranışlarını kazandırabilmek için ders kitaplarından faydalanabilmelidir. Çünkü piyano öğretiminde, her bireyin farklılık göstermesinden dolayı her öğrenciye uygun tek bir yöntem bulunmadığı için bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu, farklı yöntemlerin kullanıldığı ve bunların pedagojik olarak basamaklandırıldığı bir ders kitabı, öğretim programının gereği gibi uygulanmasına olanak verecektir (Gökbudak, 2013). Bu nedenle piyano ders kitaplarının içeriği ve niteliği GSL piyano öğretim programının amacı bakımından önem kazanmaktadır.

İzgi Topalak ve Yazıcı (2013)’nın yaptıkları bir çalışmanın sonuçlarına göre çalışma grubundaki GSL piyano öğretmenlerinin % 75’i piyano ders kitaplarını öğretim açısından yeterli bulmamakta, kullanmamakta, müzikaliteden yoksun bulmakta, kitap yazarlarına güvenmemektedirler. Oysa ders kitabının en önemli öğretim aracı olduğunu vurgulayan Sun (1969)’a göre piyano ders kitapları yeterli sayı ve nitelikte olmalı, gereğinden çok müzik kuramları ve yöntem yanlışlığı da içermemelidir. Bu bağlamda; araştırmada GSL müzik bölümü piyano ders kitaplarının piyano öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ve mevcut kitapların ne ölçüde kullanıldığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları GSL piyano eğitimi ile ilgili yapılacak çalışmalara temel oluşturması, GSL piyano eğitim-öğretimi ile ilgili yapılacak düzenlemelere yardımcı olabilmesi ve piyano öğretmenlerinin öğretim uygulamalarında ders kitapları ile ilgili karşılaştıkları sorunların tespit edilerek çözüme ulaştırılması açısından önem taşımaktadır.

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma gurubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı ve araştırma verilerinin analizleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

### *Araştırmanın modeli*

Araştırma, betimsel bir araştırmadır. GSL piyano öğretmenlerinin ortaöğretim piyano ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin tespit edilebilmesi için araştırma türü olarak survey (tarama) modeli seçilmiştir. Araştırmacılar, elde edilen nicel verilerin istatistiksel çözümlenmeleri doğrultusunda araştırma konusunun genel bir görünümünü elde edebilmek için anket kullanımı ile örnekleme ulaşmıştır.

### *Araştırmanın çalışma grubu*

Çalışma, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, Bursa Zeki Müren Güzel Sanatlar ve Spor Lisesinde düzenlenen Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde Müzik Bölümlerinin Piyano Öğretim Programlarının Kazanımlar Açısından Değerlendirildiği Uygulamalı Semineri’ne katılan 50 piyano öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini de seminere katılan 50 GSL piyano öğretmeni oluşturmuş ve bu öğretmenlere “GSL Piyano Ders Kitabı Memnuniyetlik Anketi” uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 56,6’sı kadın (n=30), % 43,4’ü erkektir (n=23). Katılımcıların % 20,8’inin göre süresi 0-5 yıl (n=11), % 39,6’sının 6-10 yıl (n=21), % 28,3’ünün 11-19 yıl (n=15), % 11,3’ünün ise 20 yıl ve üzerindedir (n=6).

### *Araştırmanın veri toplama aracı*

Araştırmada GSL piyano öğretmenlerinin ortaöğretim piyano ders kitaplarına ilişkin görüşlerinin tespit edilebilmesi amacıyla hazırlanan “GSL Piyano Ders Kitabı Memnuniyetlik Anketi”, 19 maddeden oluşan 1-5 arasında puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Çalışmanın güvenilirliği Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı ile irdelenmiş ve ,942 olarak bulunmuştur. Kline (2000)’e göre; güvenilirlik katsayısının ,70 üzerinde olması, iç tutarlık açısından mükemmel bir değere sahip olduğunu göstergesidir (Akt: Işık ve Sakallı Uğurlu, 2009).



### Araştırma verilerinin analizi

Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Niceliksel verilerin gruplar arası parametrik karşılaştırmalarında normallik dağılım testi yapılmış ve dağılımın normal dağılıma uygun olmadığı görülmüş, bu nedenle parametrik olmayan (nonparametrik) testler uygulanmıştır. Elde edilen bulgular % 95 güven aralığında ve % 5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

### BULGULAR

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılanlardan ölçekler yoluyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Elde edilen bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

**Tablo 1.**  
**Piyano Ders Kitaplarının Öğretim Programı İlkeleri Açısından Uygun Bulunmasına Yönelik Bulgular**

Sıra	Maddeler	Hiç katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Tamamen katılıyorum (%)	$\bar{X}$
Piyano ders kitabının öğretim programı ilkeleri açısından uygun bulunma durumu	1.Piyano öğretim ilkeleri açısından uygundur.	18,9	32,1	18,9	18,9	11,3	2,71
	2.Genelden evrensel doğrudur.	15,1	34,0	32,1	11,3	7,5	2,62
	3.Diğer müzik dersleriyle (koro, işitme vb.) ilişkilidir.	13,2	24,5	18,9	34,0	9,4	3,01
	4.Öğrenciyi yaratıcı düşünmeye yöneltmektedir.	28,3	26,4	30,2	7,5	7,5	2,39
	5.Öğrenciye problem çözme becerisi kazandırmaktadır.	26,4	30,2	26,4	9,4	7,5	2,41
	16.Konu sıralanışı bakımından kolaydan zora doğrudur.	35,8	18,9	18,9	20,8	5,7	2,41
	17.Öğrenci seviyesi farklılıklarını göz önünde bulundurmaktadır.	41,5	24,5	17,0	13,2	3,8	2,13

Tablo 1’de GSL piyano öğretmenlerinin ders kitaplarının “öğretim programı ilkeleri açısından uygun bulunma durumu”na yönelik düşünceleri görülmektedir. Tabloya göre 1., 2. ve 3. maddeleri ortalama değerleri dikkate alındığında “kararsız” yönde gerçekleştiği; 4., 5., 16. ve 17. maddelerde “olumsuz” seyirde gerçekleştiği görülmektedir. Buna bulgulara göre öğretmenler, ders kitaplarını öğrenciyi yaratıcı düşünmeye yöneltme, öğrenciye problem çözme becerisi kazandırma, konu sıralanışı bakımından kolaydan zora doğru olma ve öğrenci seviyesi farklılıklarını göz önünde bulundurma bakımından uygun bulmamaktadır.

**Tablo 2.**  
**Piyano Ders Kitaplarının Öğrenme-Öğretme Süreci Açısından Uygun Bulunmasına Yönelik Bulgular**

Sıra	Maddeler	Hiç katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Tamamen katılıyorum (%)	$\bar{X}$
Piyano ders kitabının öğrenme-öğretme süreci açısından uygun bulunma durumu	6.Ünite başlarında verilen hazırlık ödevleri bakımından yeterlidir.	22,6	26,4	39,6	11,3	---	2,39
	7.Ünite sonlarında yer alan ölçme değerlendirme soruları bakımından, konuların kolaylık zorluk derecesi ile uyumludur.	18,9	30,2	35,8	15,1	---	2,47
	8.Eğitim-öğretim döneminde yetiştirilebilmektedir.	32,1	17,0	17,0	34,0	---	2,52
	9.Öğrencinin kazanım elde edebilmesi bakımından yeterlidir.	24,5	24,5	20,8	26,4	3,8	2,60

Tablo 2’de çalışmaya katılan öğretmenlerin “piyano ders kitabının öğrenme-öğretme süreci açısından uygun bulunma durumu” na ilişkin verileri görülmektedir. Ortalama değerler dikkate alındığında öğretmenlerin, 9. madde ile ilgili “kararsız”; 6., 7. ve 8. maddeler ile ilgili de “olumsuz” yönde bir eğilim sergiledikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenler piyano ders kitaplarını ünite başarında verilen hazırlık ödevleri, ünite sonlarında yer alan ölçme değerlendirme sorularının konuların kolaylık zorluk derecesi ile uyumlu olması ve eğitim öğretim dönemi içerisinde yetiştirilmesi bakımından uygun bulmamaktadır.

**Tablo 3.**  
**Piyano Ders Kitaplarının Çalma Teknikleri Açısından Uygun Bulunmasına Yönelik Bulgular**

Sıra	Maddeler	Hiç katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Tamamen katılıyorum (%)	$\bar{X}$
Piyano ders kitabının çalma teknikleri açısından uygun bulunma durumu	10.Parmak numaraları bakımından yeterlidir.	17,0	30,2	22,6	30,2	---	2,66
	11.Anlatım terimleri (nüans) bakımından yeterlidir	17,0	28,3	24,5	26,4	3,8	2,71
	12.Hız terimleri bakımından yeterlidir	13,2	32,1	24,5	26,4	3,8	2,75
	13.Gürlük terimleri bakımından yeterlidir.	13,2	28,3	28,3	26,4	3,8	2,79

Tablo 3’te “piyano ders kitaplarının çalma teknikleri açısından uygun bulunma durumu”na ilişkin veriler görülmektedir. Tablodaki verilerin ortalama değerleri dikkate alındığında, öğretmenlerin tüm maddeler ile ilgili “kararsız” yönde bir eğilim gösterdikleri saptanmaktadır.

**Tablo 4.**  
**Piyano Ders Kitaplarının Farklı Dönem Bestecileri Açısından Uygun Bulunmasına Yönelik Bulgular**

Sıra	Maddeler	Hiç katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Tamamen katılıyorum (%)	$\bar{X}$
Piyano ders kitabının farklı dönem bestecileri açısından uygun bulunma durumu	14.Farklı dönemlere ait eserleri kapsamaktadır.	18,9	18,9	26,4	30,2	5,7	2,84
	15.Farklı bestecilerin eserlerini kapsamaktadır.	18,9	13,2	28,3	37,7	1,9	2,90

“Piyano ders kitabının farklı dönem bestecileri açısından uygun bulunma durumu”na ait veriler Tablo 4’te görülmektedir. Ortalama değerler dikkate alındığında eğilimin “kararsız” seçeneği yönünde gerçekleştiği görülmektedir.

**Tablo 5. Piyano Ders Kitaplarının Yeterli Görülmesi Açısından Uygun Bulunmasına Yönelik Bulgular**

Sıra	Maddeler	Hiç katılmıyorum (%)	Katılmıyorum (%)	Kararsızım (%)	Katılıyorum (%)	Tamamen katılıyorum (%)	$\bar{X}$
Piyano ders kitabının yeterli görülme durumu	18.Genel olarak yeterlidir.	34,0	22,6	18,9	20,8	3,8	2,37
	19.Yetersizdir, başka kitaplara ihtiyaç duyulmaktadır	3,8	11,3	9,4	13,2	62,3	4,18

Tablo 5’de “piyano ders kitabının yeterli görülme durumu”na ilişkin verilerin ortalama değerleri incelendiğinde GSL piyano öğretmenlerinin ders kitaplarını yetersiz buldukları ve bu nedenle başka kitaplara ihtiyaç duydukları ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 6. Görev Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular**

Faktörler	Sınıf	N	Sıra ort.	Ss	p
Piyano ders kitabının öğretim programı açısından uygun bulunma durumu	0-5 yıl	11	25,73	7,16	,041
	6-10 yıl	21	27,86		
	11-19 yıl	15	31,27		
	20 yıl ve üzeri	6	15,67		
Piyano ders kitabının öğrenme-öğretme süreci açısından uygun bulunma durumu	0-5 yıl	11	38,18	3,66	,380
	6-10 yıl	21	26,31		
	11-19 yıl	15	22,30		
	20 yıl ve üzeri	6	20,67		
Piyano ders kitabının çalma teknikleri açısından uygun bulunma durumu	0-5 yıl	11	33,50	4,21	,695
	6-10 yıl	21	25,29		
	11-19 yıl	15	26,90		
	20 yıl ve üzeri	6	21,33		
Farklı dönem bestecileri açısından uygun bulunma durumu	0-5 yıl	11	28,86	2,30	,801
	6-10 yıl	21	27,79		
	11-19 yıl	15	27,30		
	20 yıl ve üzeri	6	20,08		
Ders kitabının yeterli görülme durumu	0-5 yıl	11	27,41	1,16	,153
	6-10 yıl	21	27,10		
	11-19 yıl	15	28,77		
	20 yıl ve üzeri	6	21,50		

Mesleki kıdeme yönelik karşılaştırmalı analizlerde “Öğretim Programı Açısından Uygunluk” faktörüne yönelik  $p < ,05$  düzeyine göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Sıra ortalamaları dikkate alındığında bu anlamlı fark mesleki kıdemi “0-5 yıl” olanlar yönünde gerçekleşmiştir. Bu farklılık, mean değerlerine göre 1. ,2. ve 3. maddelerde “olumsuz”; “4., 5., 16. ve 17. maddelerde “orta” seçeneği yönündedir.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre piyano ders kitapları; piyano öğretim ilkeleri, genelden evrensele doğru değerlere sahip olma, diğer müzik dersleriyle (koro, işitme vb.) ilişkili olma, parmak numaraları, anlatım terimleri (nüans), hız-gürlük terimleri ve farklı dönemlere-bestecilere ait eserleri kapsama bakımından yetersiz bulunmakta ve başka piyano öğretim kitaplarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Zaten piyano derslerinde öğrenciler hız terimleri ve nüans işaretleri gibi çalgı öğrenmede önem taşıyan öğeleri gözden kaçırabilmekte ve müzikal duyarlılığa karşın, sınırlı teknik beceriye sahip olma; teknik sorunları aşmış olmasına karşın müzikaliteden yoksun olma; ayrıntılarla uğraşma nedeniyle yavaş ilerleme; önsezi ve müzikaliteye sahip olmakla birlikte, ayrıntıları gözden kaçırma gibi “sorunlu öğrenme” modelinden birini sergileyebilmektedir (Ercan, 2008). Bu

sorunlu öğrenme ortamları karşısında ders kitabının içeriği ve niteliği öğrencilerin öğrenme, öğretmenlerin de öğretme sürecinde önem kazanmaktadır.

Ayrıca çalışma grubu, piyano ders kitaplarının öğrenciyi yaratıcı düşünmeye yöneltmesi, öğrenciyeye problem çözme becerisi kazandırması, ünite başlarında verilen hazırlık ödevleri ile ünite sonlarında yer alan ölçme değerlendirme sorularının yeterli olması, konuların kolaylık-zorluk derecesi, eğitim-öğretim döneminde yetiştirilebilmesi, konu sıralanışının kolaydan zora doğru olması, öğrenci seviye farklılıklarını göz önünde bulundurması ve genel olarak yeterli olması bakımından “olumsuz”; öğrencinin kazanım elde edebilmesi yönünde de “kararsız” bir tutum sergilemektedirler.

Piyano eğitiminde, her bireyin farklılık göstermesinden dolayı her öğrenciyeye uygun tek bir yöntem ya da teknik bulunmamaktadır. Bu nedenle piyano öğretmenin; bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulduğu, farklı yöntem/tekniklerin kullanıldığı ve bunların pedagojik olarak basamaklandırıldığı bir öğretim programı uygulayabilmesi gerekmektedir (Gökbudak, 2013). Bu da öğretim programı ilkeleri ve öğrenme-öğretme süreçlerini kapsayan ders kitabı aracılığıyla gerçekleştirilebilir. Sun (1969)’a göre en önemli eğitim aracı olan ders kitapları nitelikli olmalı, veriş yöntemlerinin yanlışlığından dolayı öğrenciyi müzikten/çalğıdan soğutacak kadar kötü/verimsiz olmamalıdır.

Özellikle mesleki kıdemi “0-5 yıl” olan katılımcılar, piyano ders kitabının öğretim programı ilkeleri açısından uygun bulunmamaktadır. Oysa öğretmen, öğrenmenin en iyi nasıl gerçekleşeceğini sağlıklı bir öğretim aracı olan ders kitabı ile saptayabilecektir. Sun (1969)’a göre de ders kitabının içeriği öğretimde temel görüşü, amaçları, ilkeleri, uygulama yöntemlerini, araçları ve bunlara uygun olarak dağıtıcı belirleyen, eğitim-öğretimi yönlendiren en önemli etkidir.

Eğitim kurumlarının temel amacının; akademik kabiliyete sahip, nitelikli, umudu ve değerleri olan, öz-yeterlik ve kontrol algısı yüksek, açık görüşlü, amaç/hedef koyabilen, öz-değerlendirme/gözlem yapabilen, zamanı planlayan/yönetebilen, stratejik/yaratıcı olabilen bireyler yetiştirmek olduğu düşünüldüğünde; ders kitaplarının içeriği, işlevi ve niteliği önem kazanmaktadır. Unutulmamalıdır ki; çağdaş piyano eğitiminin amacı sadece teknik ve müzikal açıdan gelişmiş öğrenciler yetiştirmek değil, gerek müzik öğrenimleri, gerekse meslek yaşamları süresince piyanoyu işlevsel olarak kullanabilecek öğrenciler yetiştirmektir (Zimmerman, 1995; Çimen, 2013).

#### KAYNAKÇA

- Albuz, A. (2000). Kültürel oluşumda müzik sanatı ve eğitiminin rolü. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 267, 46-47.
- Bulut, D. (2006). *Anadolu güzel sanatlar liseleri piyano dersi öğretim programında yer alan hedef davranışların kazanılma durumları*. Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı, 26-28 Nisan 2006, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Çimen, G. (2013). Piyano Öğretiminde Pedagojik Yaklaşımlar. (Editör S. Karakelle) *Piyano Eğitiminde Deşifre*, (ss: 105-123), Ankara: Pegem Akademi.
- Ercan, N. (2008). *Piyano Eğitiminde İlke ve Yöntemler*. (1. Baskı). Ankara: Ahmet Say.
- Gökbudak, Z. S. (2013). Piyano Öğretiminde Pedagojik Yaklaşımlar. (Editör S. Karakelle) *Piyano Eğitiminde Öğretim Eserleri ve Basamakları*, (ss: 1-42), Ankara: Pegem Akademi.
- Işık, R. ve Sakallı Uğurlu, N. (2009). Namusa ve namus adına kadına uygulanan şiddete ilişkin tutumlar ölçeklerinin öğrenci örneklemiyle geliştirilmesi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 12 (24), 16-24.
- İzgi Topalak, Ş. ve Yazıcı, T. (2014). GSL müzik öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *JOUCER*, 3 (2), 114-135.
- Kılıç, A. ve Seven, S. (2007). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- MEB Program Geliştirme Özel İhtisas Komisyonu. (2006). *AGSL Piyano Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- Öz, Ç. (1999). *AGSL'den GÜGEF müzik eğitimi bölümüne gelen öğrencilerin piyano dersindeki başarılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sun, M. (1969). *Türkiye'nin Kültür-Müzik-Tiyatro Sorunları*. (No: 2). Ankara: Kültür Yayınları.
- Sungurtekin, K. M. (2002). Müzik eğitimi bölümlerindeki piyano eğitiminde çağdaş Türk piyano müziği eserlerinin yeri. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (3).
- Tanrıverdi, A. (1996). Mesleki müzik eğitiminde çalgı öğretim programının önemi ve yeri. *Filarmoni Sanat Dergisi*, 139, 14.
- Türkoğlu, A. (1983). *Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri: Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (No: 121). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Uçan, A. (1997). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar*. (2. Baskı). Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.

Uçan, A. (1995). *AGSL müzik bölümleri modelinin yapısı, niteliği, kapsamı ve dayandığı temeller*. AGSL Müzik Bölümleri Semineri, 106-146, Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.

Yazıcı, T. (2013). Piyano öğretiminde karşılaşılan sorunların piyano öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi. *Sanat Eğitimi Dergisi*, 1 (2), 130-150.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy in changing societies In A. Bandura. (Ed.), *Self-Efficacy and Educational Development* (pp. 202-232). UK: Cambridge University Press.

### Extended Summary

#### Opinions of Fine Arts High School Piano Teachers about Piano Course Books at High School of Fine Arts

Music departments of "High School of Fine Arts" where the students are admitted with special talent exams in art education structuring of Turkey and where secondary-level educational and vocational music education is provided ground on realities, demands, expectations in Turkey's own opportunities and characteristics of musical sphere and also the necessities of the time (Uçan, 1995). In aforementioned departments whose major courses are music theories, voice training and instrument training; piano education system in the scope of instrument training is a compulsory course that includes 4-year education period of students, and the content of this course consists of gradual technical researches and studies, samples of works from Turkish and world composers, musical samples from piano literature as well as learning-teaching techniques within music education (Sungurtekin, 2002; MEB, 2006). The most important goal of this course is to allow a student to actively and productively use instrument in his/her professional and social life; to get reading skill of treble-f clefs together; get skills to coordinate right and left hands; get decoding skill, performance skill, scene-performance (Yazıcı, 2013; MEB, 2006). Depending on teaching techniques applied; it's been predicted that the student gets those behaviors and skills at the end of 4-year piano training. Beyond any doubt, basic principle of a qualitative education application is course books (Kılıç and Seven, 2007). For this reason, in order to help necessary arrangements in Fine Arts High School piano education system and determine the problems of piano teachers when they use course books in education applications and to solve their problems, it is necessary to determine Fine Arts High School Piano Teachers' opinions about piano course books; to determine how much these books can be used.

Research is descriptive. Survey model has been selected to determine the opinions of Fine Arts High School piano teachers about piano course books. In order to get a general view of research subject in the direction of statistical analysis of quantitative data obtained, researchers have used survey method to reach sample. Study has included 50 piano teachers who attended Applied Seminar where Piano Education Programs of Music Departments at Zeki Müren Fine Arts and Sport High School in Bursa were evaluated from the point of educational attainments for 2012-2013 education period. Sample group of the study consists of 50 Fine Arts High School piano teachers, and those teachers have been subjected to "Satisfaction Survey on Piano Course Book at Fine Arts High School". From the teachers who have attended to study; 56,6% female (n=30), 43,4% male (n=23). Attendees consist of teachers 20,8% with 0-5 years of experience (n=11), 39,6% with 6-10 years (n=21), 28,3% with 11-19 years (n=15), 11,3% 20 years and over (n=6). "Satisfaction Survey on Piano Course Book at Fine Arts High School", which has been prepared to determine the opinions of Fine Arts High School piano teachers about piano course books, consists of 19 matters and is Likert Scale with point scoring system between 1 and 5. Study's confidence has been examined with Cronbach Alpha coefficient of internal consistence and has been found as 942. According to Kline (2000), confidence consistence with .70 shows that it has a perfect value from the point of internal confidence (Akt: Işık and Sakallı Uğurlu, 2009). Definer statistical methods (number, percentage, average, standard deviation) have been used when data have been evaluated. In parametric comparison of quantitative data among groups, normality distribution test has been applied and it's been determined that distribution is not suitable to normal distribution; for this reason, non-parametric tests have been applied. Obtained findings have been evaluated by 95% confidence interval and 5% significance level.

Piano teachers in the study think that piano course books are not sufficient from the point of piano education principles, having performance from general to universal, connection to other music courses (chorus, hearing etc.), finger numbers, description terms (nuance), speed, density terms and contents of different periods-composers, so different piano course books are required. Furthermore, study group exhibits "hesitant" attitude in recognition of assistance of piano course books for students to think creatively; giving students the problem solving skills; sufficiency of preparation homework in the beginning of education process and assessment and evaluation questions at the end of education process; facility values of educational topics; sufficient time to reflect all contents of course books up to end of education period; students' ability to get educational attainment; putting the order of topics from easy to hard; considering differences between students and sufficiency of general content of course books. Especially attendees with "0-5 year" experience do not find piano course book acceptable from the point of education program. Shortly; the study shows that piano course books are insufficient and Fine Arts High School piano teachers show a "negative" tendency to piano course books at Fine Arts High Schools.