

millî Eğitim

National Education

Bahar / spring 2015 • yıl/year 44 • sayı/number 206

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

Üç Ayda Bir Yayınlanır/Published Quarterly

Hakemli Bir Dergidir/A Refereed Journal

ISSN-1302-5600

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

Prof. Dr. Nabi AVCI

Yayın Yönetmeni/General Director

Bahattin GÖK

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Ali Fuat BİLKAN

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Arif BÜK

Çağrı GÜREL

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Çağrı GÜREL

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü

Adres/Address

Millî Eğitim Bakanlığı Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok Kat.4

Bakanlıklar / ANKARA

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

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

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Ministry of National Education Publications : 6044

Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 321

Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (Mülga Yayınlar Dairesi Başkanlığı'nın) 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

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

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

- Prof. Dr. Adnan TEPECİK
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Prof. Dr. Cemal KURNAZ
Prof. Dr. Demet EROL
Prof. Dr. Gabil ADİLOV
Prof. Dr. Ülkü GÜRSOY
Doç. Dr. Caner KERİMOĞLU
Doç. Dr. Mehmet CANBULAT
Doç. Dr. Gülümser GÜLTEKİN AKDUMAN
Doç. Dr. Halit KARATAY
Doç. Dr. Havise GÜLEÇ
Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN
Doç. Dr. Şafak Öztürk AYNAL
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Yrd. Doç. Dr. Bayram ÇETİNKAYA
Yrd. Doç. Dr. Çiğdem KILIÇ
Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ
Yrd. Doç. Nevin AKKAYA
Yrd. Doç. Dr. Ömer İNCE
Yrd. Doç. Dr. Raif KALYONCU
Yrd. Doç. Dr. Sevda BARUT
Yrd. Doç. Dr. Tahir KAHRAMAN

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Koşulları

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

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

İçindekiler / Table of Contents

Türkçe Dersinde Bilişsel Farkındalık
Okuma Stratejileri Öğretiminin Etkliliği
Merve DUMAN - Zeki ARSAL • 5

*The Effectiveness Of Teaching
Metacognitive Reading Strategies*

İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders
Kitaplarındaki Okuma Metinlerinin Değer
İletimi Açısından İncelenmesi
**Salim PİLAV - Hasan Ali DEMİR
Hatice DEMİR • 16**

*An Analysis Of Reading Texts In Course
Books Of Turkish Language For Grade 7
In Terms Of Transmission Of Values*

İnformel Öğrenme Yaklaşımının
Yabancı Dil Olarak Türkçe Sözcük
Öğretimine Etkisi
Sedat MADEN - Ömür DİNCEL • 30

*The Effects Of The Informal Learning
Approach On Turkish Words Teaching
As A Foreign Language*

Necip Fazıl Kısakürek'in Yazılarında
Eğitim Sorunu
Abdullah ŞENGÜL • 54

*The Education Problem In The Necip
Fazıl Kısakürek's Texts*

Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Türkçe
Alanında Sorulan Soruların Kapsam
Geçerliliği Açısından İncelenmesi
**İbrahim GÜLTEKİN
Serdar ARHAN • 69**

*The Examination Of Content Validinty Of
Turkish Questions Asking In Level
Determination Exam (Lde)*

Çocukların Hak Ettiği Eğitimi
Almalarında Onların Gelişim Haklarını
Bilen ve Dikkate Alan Okul Öncesi
Öğretmenleri Olabilmek
Şenay BULUT PEDÜK • 97

*Being Pre-School Teachers Who Know
And Consider Developmental Rights Of
Children For Their Deserved Education*

Okul Öncesi Çocukların Sosyal Beceri
Düzeyleri ile Anne Tutumları Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi
Arzu ÖZYÜREK • 106

*An Exemination Of The Relation Between
Social Skills Of Preschool Childrens And
Mother's Child Rearing Attitudes*

Okul Öncesi Aile Katılımının Ebeveyn
Tutumlarını Yordayıcı Etkisi
**Sibel YOLERİ
Arzu TAŞDELEN KARÇKAY • 121**

*The Predictive Effect Of Preschool
Parental Involvement On Parent Attitudes*

Sanat Eğitiminin Düşünme Becerileri
Üzerine Etkisi
Kani ÜLGER • 135

*The Effect Of Art Education On Thinking
Skills*

Elazığ İlindeki İlköğretim Kurumlarında
Çalışan Öğretmenlerin Öfke Nedenleri
ve Öfke Kontrol Yönetimleri
Efraim ÖZTÜRK
Mukadder BOYDAK ÖZAN • 148

*Control Management And Causes Of
Anger In Teachers Who Work In Primary
School In Elazığ*

Matematik Öğretmeni Adaylarının
Derslerinde Kullandıkları Limit Kavramına
Özgü Öğretim Stratejileri
Semiha KULA
Esra BUKOVA GÜZEL • 160

*The Topic-Specific Strategies On The Limit
Concept In Mathematics Student
Teachers' Lessons*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 187

TÜRKÇE DERSİNDE BİLİŞSEL FARKINDALIK OKUMA STRATEJİLERİ ÖĞRETİMİNİN ETKİLİLİĞİ*

Merve DUMAN**

Zeki ARSAL***

Özet

Bu araştırmada, ilköğretim Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuma stratejisi bilişsel farkındalık okuma stratejileri kullanma düzeylerine, okuduğunu anlama başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen modeli kullanılmış, deney grubunda 7 hafta boyunca bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmıştır. Kontrol grubunda ise program materyallerinde tasarlanan öğretim uygulanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ortaokulda öğrenim gören 43 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama araçları olarak Okuduğunu Anlama Testi, Sosyal Bilgiler Testi ve Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonuçları deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında bilişsel farkındalık okuma stratejileri ve okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Okuduğunu anlama başarısı, okuma stratejileri, bilişsel farkındalık

Giriş

Okullardaki öğrenme araçlarının büyük bir kısmının dile dayalı kaynaklar olması, okuduğunu anlamayı öne çıkarmaktadır (Belet, 2006). Pek çok ders etkinliğinde, kazanımların gerçekleştirilmesinde okuma becerisi önem taşımaktadır. Bu sebeptendir ki, iyi okuyucuların akademik başarılarının da geliştiği görülmektedir. Gelen (2003) birçok dersteki başarısızlığın temelinde, okuduğunu anlayamamanın olduğunu belirtmiştir. Öğretimin ilk yıllarından başlayarak öğrencilerin okuduğunu anlamaları, giderek üst düzey bilişsel süreçleri işe koşabilmeleri, eğitimin verimini arttıracaktır (Şahin, 2011). İlk ve orta öğretim düzeyindeki okullarda yer alan Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı derslerinin önemli hedeflerinden biri, öğrencilerin okuduklarını kavrama becerisini geliştirmektir (Karatay, 2011). Programda bu amacı gerçekleştirmek için kazanımlar yer almaktadır. İlkokul Türkçe Öğretim Programı incelendiğinde öğrencilerin okuma ile ilgili bilişsel farkındalık stratejilerinin geliştirilme-

* Bu çalışma yüksek lisans tezinden üretilmiştir

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı

*** Doç. Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi

si vurgulanmakta ve bu konu ile ilgili etkinlikler yer almaktadır (MEB, 2006). Fakat programda ders kitaplarında yeterli bilgi öneri ve etkinlik yer almamaktadır (Karatay, 2011). Ayrıca programda belli bir stratejinin 7-8 hafta kullanımı değil, her metinde farklı strateji kullanımı söz konusudur. Bu durumda öğrencilerin okuma konusunda bilişsel stratejilerinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Programdaki kazanımlara, yapılan etkinliklere rağmen Akın ve Abacı (2011)'ya göre verilen okuma görevini yerine getiren, ancak okuduğu metni hatırlamakta güçlük çeken pek çok öğrenci vardır. Okumada problem yaşamayan ancak okuduklarını zihinsel olarak çözümleyemeyen bireylerin bu durumu, bilişsel farkındalık yoksunluğundan kaynaklanmaktadır. Bu çalışmada okumada bilişsel farkındalık öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı ve okumada bilişsel farkındalık stratejilerini kullanma durumuna etkisi araştırılmıştır.

Bilişsel farkındalık kavramını Flavell (1979) bireyin kendi bilişsel sürecinin farkında olması ve bu süreci düzenlemesi olarak ifade etmektedir. Schraw ve Dennison (1994) bilişsel farkındalık, bireyin öğrenmelerini ve bilişini anlama, izleme ve yansıtma becerisi olarak tanımlamıştır. Flavell bilişsel farkındalığın bilişsel farkındalık bilgisi, bilişsel farkındalık yaşantısı, görevler, hedefler ve stratejiler olmak üzere dört temel bileşenin etkileşimi ile oluştuğunu belirtmiştir (Flavell, 1979).

Bilişsel farkındalık, okuma sürecinde okuyucunun aktif katılımını vurgular (Akın ve Abacı, 2011). Caron (1997)'a göre okumada bilişsel farkındalık, bireyin metni yorumlamak için bilişsel etkinliklerini izlemesi, düzenlemesi ve ayarlamasına yönelik kontrol ve farkındalıktır (Akt. Çakıroğlu, 2007).

Okumada bilişsel farkındalık ile ilgili geliştirilmiş stratejiler bulunmaktadır. En yaygın bilinen ve kullanılan stratejilerden biri Robinson (1970) tarafından geliştirilmiş ve İngilizce kelimelerin baş harflerinin kısaltılmasından oluşan SQ3R dir. Bu aşamalar şunlardır: İncele (Survey), Soru sor (Question), Oku (Read), Anlat (Recite) ve Gözden geçir (Review) aşamalarını içeren (Akt. Senemoğlu, 2010). İnceleme aşamasında, öğrenci metne ilişkin bakış açısı kazanmak için metni inceler. Öğrenci metin boyunca yer alan resimleri, metnin başlığını, girişi, özeti gözden geçirir. Soru sorma aşamasında öğrenci okuma amacını da dikkate alarak metin hakkında kendine sorular sorar. Bu sorular öğrencinin metni daha dikkatli ve ilgi duyarak okumasını sağlar. Okuma aşamasında öğrenci hazırladığı soruları dikkate alarak metni dikkatli bir biçimde okur. Anlatma aşamasında öğrenciler okuduklarını özetleyerek, sözlü veya yazılı olarak anlatırlar. Gözden geçirme aşamasında ise öğrenciler kendilerine sordukları sorular doğrultusunda metni tekrar gözden geçirirler. Anlayamadıkları ve eksik anladıkları bölümleri tekrar okurlar ve eksikleri tamamlarlar.

Muhtar (2006)'a göre öğrencilerin kavramalarını izlemelerini sağlamada, sorular sorma, özetleme, tahmin etme önemlidir. Bunları yapan öğrenci metni bir amaçla okumaya başlar ve okuduklarından ne anladığını hangi noktalarda eksiklerinin olduğunu fark eder. Saraç (2010)'a göre okurun bilişsel farkındalık düzeyi, okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkilidir. Bir başka değişle bilişsel farkındalık düzeyi yüksek bir birey okuduğunu anlamada başarılıdır. Yapılan çalışmalar bilişsel farkındalık stratejileri ile öğrencilerin okuma başarıları arasında ilişki olduğunu ortaya koy-

muştur (Çakıroğlu, 2007; Coşkun, 2011; Doğan, 2002; Gelen, 2003; Karatay, Coşkun ve Kartallıoğlu, 2011; Muhtar, 2006; Temizkan, 2008). Örneğin Coşkun (2011) yaptığı araştırmada, 6. sınıf öğrencilerine, 7 hafta boyunca verilen bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin, öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir. Bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin öğrencilerin okuma başarısına ve bilişsel stratejilerin kullanma düzeylerine etkisinin deneysel olarak test edilmesi bu konudaki literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ortaokul 6. sınıf Türkçe derslerinde SQ3R bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuma stratejisi bilişsel farkındalık düzeylerine, okuduğunu anlama başarılarına etkisini belirlemektir.

Araştırma Soruları

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ortaokul 6. Sınıf Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Ortaokul 6. Sınıf Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin; okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırma ön test–son test kontrol gruplu deneysel desen modeline göre gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılırken, kontrol grubunda var olan süreç devam ettirilmiştir. Çalışmanın başında gruplara Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar sonunda aynı araçlar son test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarında öğretim Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu resmi bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 43 6. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın deney grubunda 22; kontrol grubunda 21 öğrenci yer almıştır. Gruplar okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri, okuduğunu anlama başarıları ve sosyal bilgiler akademik başarıları açısından denkleştirilmiştir. Gruplara uygulanan Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeğinin, Okuma Öncesi Planlama alt boyutunda ($U = 160,50$; $p=0,86$), Okuma Sırası Düzenleme alt boyutunda ($U = 190,50$; $p=0,324$) ve Okuma Sonrası Değerlendirme alt boyutunda ($U = 199,50$; $p=0,443$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Grupların okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlar arasında ($U = 170,50$; $p=0,141$) istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur.

Veri Toplama Araçları

Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği

Araştırmada, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini ölçmek için Karatay (2011) tarafından geliştirilen “Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, kişilerin okuduğunu anlama stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyini ölçmeye yönelik 32 maddeden oluşan, üç boyutlu bir ölçektir. Ölçekte okumayı planlama stratejilerine yönelik 9 madde, düzenleme stratejilerine yönelik 14 madde ve değerlendirme stratejilerine yönelik 9 madde bulunmaktadır.

Ölçeğin, yapılan uygulamalardan elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları, planlama stratejileri için .68; düzenleme stratejileri için .84; değerlendirme stratejileri için .80 ve ölçeğin toplamı için .92 olarak bulunmuştur. Daha önce bu ölçeği kullanmış olan Coşkun (2011) araştırmasında güvenilirlik katsayılarını, planlama stratejileri için .79; düzenleme stratejileri için .84; değerlendirme stratejileri için .86 ve ölçeğin toplamı için .94 olarak bulmuştur.

Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Ölçeği, 1 (hiçbir zaman yapmam) ile 5 (Her zaman yaparım) arasında puanlanan, Likert tipinde eşit aralıklı bir ölçektir (Karatay 2011). Ölçeğin puanlanması, ölçekte yer alan her boyut için öğrencilerin ölçekte işaretlediği kutuya karşılık gelen puanları toplayıp, o boyuttaki toplam madde sayısına bölünerek yapılmaktadır. Öğrenme stratejilerinin kullanımında öğrencilerin bilişsel farkındalık düzeylerini değerlendirirken 3,5 puan ve yukarısı iyi; 2,5-3,4 puan arası orta; 2,4 puan ve aşağısı zayıf kabul edilebilir (Karatay, 2011).

Okuduğunu anlama testi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Testin geliştirilme sürecinde yapılan ön uygulama sonucuna göre madde ayırt edicilik gücü 0,30’ un altında olan 5 madde atılarak nihai test oluşturulmuştur. Nihai formda dört seçenekli çoktan seçmeli 30 madde yer almıştır. Nihai testin aritmetik ortalaması 17,51; standart sapması 6,43 ve testteki sorulara ait güçlük düzeyi ortalaması 0,58 olarak hesaplanmıştır. Testin Kuder Richardson (KR-20) güvenilirlik değeri .86 bulunmuştur.

Araştırma Süreci

Deney grubunda yapılan işlemler

Deney grubundaki bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi araştırmacı tarafından planlanmış, dersten sorumlu Türkçe öğretmeni tarafından uygulanmıştır. Uygulamanın başlangıcında araştırmacı tarafından dersin öğretmenine bilişsel farkındalık stratejileri ve etkinliklerin uygulanışı konusunda teorik eğitim verilmiştir. Araştırmada deney grubunda bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi etkinlikleri, Türkçe Dersi 6. Sınıf Öğretim Programında yer alan okuma ile ilişkili kazanımları

gerçekleştirme sürecinde 7 hafta boyunca uygulanmıştır. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki 7 adet okuma metni etkinliği uygulamada araç olarak kullanılmıştır. Etkinlikler sadece Türkçe dersi okuma öğrenme alanı içinde uygulanmış, Türkçe dersinin dinleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi gibi diğer öğrenme alanlarındaki etkinliklere müdahale edilmemiştir.

Etkinliklerin uygulanmasında şu aşamalar yer almıştır: Okuma stratejileri öğretiminin ilk aşamasında metni inceleme çalışması yapılmıştır. Bu aşamada öğrencilerden birkaç dakika metne göz gezdirmeleri istenmiştir. Öğrencilerin farkındalıklarını arttırmak için metnin adı, metinde resimlerin yer alıp almadığı, varsa resimlerin neyle ilgili olduğu, metnin şiir mi düz yazı mı olduğu ile ilgili sorular sorulmuştur. Uygulamanın ikinci aşaması sorgulama aşamasıdır. Bu aşamada öğrencilerden okunacak metindeki başlık ve alt başlıklardan, metin çevresinde yer alan resimlerden yola çıkarak metnin ne hakkında olabileceğine dair tahminlerde bulunmaları ve metin hakkında akıllarına gelen soruları çalışma kâğıdına yazmaları istenmiştir. Okuma aşamasında ise öğrencilerden metinleri dikkatli okumaları, okurken az önce oluşturdukları sorulara cevap bulmaları ve cevapları çalışma kâğıtlarına yazmaları istenmiştir. Tekrar aşamasında ise öğrencilerden okudukları metinden anladıklarını kendi cümleleriyle özetlemeleri istenmiştir. Uygulamanın son aşamasında ise öğrencilerin sorulara verdikleri cevapları doğrulamak için metni incelemeleri istenmiştir. Öğrencilerden metinle ilgili anlayışlamayan ya da yanlış anlaşılabilir bölümleri gözden geçirmeleri istenmiştir. Öğrencilere okuma stratejilerinin kullanımı ile ilgili yaptıkları yanlışları fark edip düzeltmeleri için zaman tanınmış, öğretmen tarafından rehberlik yapılmıştır.

Kontrol Grubunda Yapılan İşlemler

Kontrol grubunda Türkçe dersi etkinlikleri, ders programına, öğretmen kılavuz kitabına, ders kitabına ve öğrenci çalışma kitabına bağlı kalarak yapılmıştır. Araştırma sürecinde, araştırmacı tarafından kontrol grubunda herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Süreç içinde öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler dışına çıkmamıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin öğretiminin etkililiğini belirlemek için Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Mann Whitney U testi, birbirinden bağımsız az denekli örneklemeleri bağımlı bir değişken açısından karşılaştırmada kullanılır. Bu test, parametrik olmayan durumlarda t testi yerine kullanılır (Büyüköztürk, 2010). Araştırmada bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi bağımsız değişken, bilişsel farkındalık okuma stratejileri ve okuduğunu anlama başarısı bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Deney ve kontrol gruplarının okuma stratejileri bilişsel farkındalık puanlarının karşılaştırılması

Faktörler	Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Okuma Öncesi Planlama	Deney	22	3,76	28,36	624,00	91,00	,001
	Kontrol	21	3,08	15,33	322,00		
Okuma Sırası Düzenleme	Deney	22	3,75	27,98	615,50	99,50	,001
	Kontrol	21	3,01	15,74	330,50		
Okuma Sonrası Değerlendirme	Deney	22	3,50	27,82	612,00	103,00	,002
	Kontrol	21	2,72	15,90	334,00		

p<0,05

Tablo 1 incelendiğinde Mann Whitney U-testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin Okuma Öncesi Planlama (U = 91,00), Okuma Sırası Düzenleme (U = 99,50) ve Okuma Sonrası Değerlendirme (U = 103,00) alt boyutlarından aldıkları puanlarda, deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur. Buna göre, okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin; okuma öncesi planlama, okuma sırası düzenleme ve okuma sonrası değerlendirme düzeylerini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci sorusu “Ortaokul 6. Sınıf Türkçe dersinde bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin; okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ile ilgili bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama son testi puanlarının karşılaştırılması

Gruplar	N	\bar{X}	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Deney	22	19,45	25,82	568,00	147,00	,041
Kontrol	21	16,19	18,00	378,00		

p<0,05

Tablo 2 incelendiğinde, Mann Whitney U-testi sonucuna göre deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama testinden aldıkları puanlarda, deney grubunun lehine anlamlı bir farkın olduğu (U = 147,00) bulunmuştur. Bu bulgulara dayanarak, okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmada bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuma stratejilerini kullanma ve okuduğunu anlama akademik başarılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin, okuma öncesi planlama, okuma sırası düzenleme ve okuma sonrası son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulgular, okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini kullanma düzeylerini geliştirmede rolü olabileceğini göstermektedir. Araştırma bulguları, ilgili literatür ile (Coşkun, 2011; Çakıroğlu, 2007; Gelen, 2003) paralellik göstermektedir. Örneğin, Çakıroğlu (2007) yaptığı çalışmada bilişsel farkındalık strateji öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre, okuduğunu anlama bilişsel farkındalığının arttığını belirlemiştir. Coşkun (2011) yaptığı araştırmada, 6. sınıf öğrencilerine, 7 hafta boyunca verilen bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitiminin, öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeylerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmiştir.

Deney grubundaki öğrencilerinin bilişsel farkındalık okuma stratejilerinin daha fazla artmasında strateji öğretim etkinliklerinin rolü olduğu düşünülmektedir. Örneğin öğrenciler okumaya başlamadan önce metni, resimleri incelemişler ve metin hakkında tahminlerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin metni incelemesi ve tahminlerde bulunması bilişsel farkındalıkların artmasında etkili olmuş olabilir. Metinle ilgili resimleri incelemek metni anlamaya hazırlayıcıdır ve metni anlamaya yardımcı olur (Nas, 2003). Ünalın (2006)'a göre tahmin öğrencilerin okuma sürecine etkin katılmalarını sağlar ve metinde geçen olay ve duygular hakkında merak uyandırır. Akyol ve Kırkılıç (2007)'a göre tahminler, kişide amaç oluşturur ve anlamaya katkı sağlar.

Araştırmada bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubu ile bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimi yapılmayan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları son test puanları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu bulguyla okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirmede etkili olduğunu söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan araştırma (Ayçin 2009; Coşkun 2011; Çakıroğlu, 2007; Demirel ve Epçaçan 2012; Gelen, 2003; Topuzkanamış, 2009) sonuçları da bu bulguyla paralellik göstermektedir. Ayçin (2009) yaptığı çalışmada okuma stratejileri öğretiminin yapıldığı deney grubu ile kontrol grubunun, okuduğunu anlama başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulmuştur. Gelen (2003)'in yaptığı araştırmada bilişsel farkındalık stratejisinin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı belirlenmiştir. Demirel ve Epçaçan (2012) çalışmalarında, okuduğunu anlama stratejilerinin, 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin artmasında etkili olduğunu saptanmıştır. Araştırma bulguları ile paralellik göstermeyen araştır-

ma sonuçları da bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarının farklı olması araştırma sürelerinin ve kullanılan stratejilerin farklı olmasından kaynaklanabilir. Alcı ve Özyılmaz (2011) yaptıkları araştırmada, okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin, yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısında, anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Araştırmacılar, son test uygulamasının, Seviye Belirleme Sınavından (SBS) bir hafta önce yapılmasının ve öğrencilerin okuduğunu anlama testine yeterli önemi vermemesinin, araştırma sonucunun değişmesine yol açmış olabileceğini belirtmişlerdir. Muhtar (2006), benzer bir araştırmayı, öğrencilerin İngilizce metin okumaları üzerine yapmıştır. Araştırmada, bilişsel farkındalık stratejisi eğitiminin, deney ve kontrol grupları üzerinde İngilizce okuma becerilerine ilişkin, anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Farkın gerçekleşmemiş olması eğitim sürecinin kısa olması (dört saatlik) ile açıklanmıştır. Strateji eğitiminin etkililiği, öğretilen strateji çeşidine göre farklılıklar gösterebilmektedir (Alcı ve Özyılmaz, 2011). Bilişsel farkındalık ve okumanın konu edildiği araştırmaların farklı çıkan sonuçları, farklı stratejilerin kullanılmasına bağlı olabilir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının gelişmesinde, bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretimindeki öğrencilerin sorduğu soruların etkisi olabilir. Öztürk (2008)'e göre okunan metinle ilgili sorular sormak ve sorulara cevaplar bulmak öğrencilerin derse karşı ilgisini arttırabilir. Akyol ve Kırkkılıç (2007)'a göre okuma öncesindeki sorular metni belli bir amaçla okumayı sağlar, dikkati okunan metin üzerine toplar ve metinden anlam kurulmasına yardımcı olur.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının gelişmesinde özetleme sürecinin etkisi olabilir. Özetleme, metnin, öğrenci tarafından anlaşılmasını ve anımsanmasını kolaylaştırır. Özetleme; anlamlı okuma, önemli düşünceleri belirleme ve kendi cümleleri ile içeriği tekrar oluşturma yönlerinden öğrenciyi destekler (Sönmez, 2008). Özetelemenin, öğrencinin ne öğrenildiğini bilmesine ve hatırlamasına katkıları, araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının gelişmesinde etkili olmuş olabilir.

Sonuç olarak araştırma bulguları bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin bilişsel farkındalık stratejileri kullanma düzeyini ve okuduğunu anlama başarısını arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin okuma stratejilerini geliştirmek ve okuduğunu anlama başarılarını arttırmak için bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretim etkinliklerini kullanmalıdırlar. Öğretmenler okumaya başlamadan önce metni gözden geçirme, metin hakkında sorular sorma ve okurken bu soruların cevaplarını araştırma, tekrar okuma, özet yapma, sorulara verilen cevaplar doğrultusunda metni inceleme gibi uygulamalar ile öğrencilerin bilişsel farkındalık okuma stratejilerini geliştirmelidir. Literatürde farklı okuma stratejileri tanımlanmıştır. Araştırmacılar literatürde tanımlanan farklı okuma stratejilerinin okuduğunu anlama ve strateji gelişimine etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapmalıdır. Ayrıca bilişsel farkındalık okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin diğer derslerdeki akademik başarılarına etkisini belirlemeye yönelik çalışmalar yapmalıdır.

Kaynakça

- AKIN, A. ve ABACI, R. (2011). **Biliş ötesi**, Nobel Yayınları. İstanbul.
- AKYOL, H. VE KIRKKILIÇ, A. (2007). **İlköğretimde Türkçe Öğretimi**, Pegem Akademi. Ankara.
- ALCI, B. VE ÖZYILMAZ, G. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi*. **Eğitim Bilim**, 4 (1), 71-94.
- AYÇİN A. A. (2009). **İsoteg tekniğinin beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısı ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisi: YİBO örneği**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- BELET, D. Ş. (2006). **Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2010). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı** (11.Baskı), Pegem Akademi, Ankara:
- COŞKUN, S. (2011). **Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- ÇAKIROĞLU, A. (2007). **Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişim artırımına etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- DEMİREL, Ö. ve EPÇAÇAN, C. (2012). *Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme türlerine etkisi*, **Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi**, 2 (1), 71-106.
- DOĞAN, B. (2002). *Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması*, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(15), 97-107.
- FLAVELL, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry*. **American Psychologist**, 34(10), 906-911.
- GELEN, İ. (2003). **Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi**. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Lisans Tezi, Adana.
- KARATAY, H., COŞKUN, S. ve KARTALLOĞLU, N. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisi*. 4. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, (16-18 Aralık, Muğla, ss.749-760).
- KARATAY, H. (2011). **Okuma eğitimi kuram ve uygulama**, Berikan Yayınevi, Ankara.
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı**, Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MUHTAR, S. (2006). **Üst bilişsel strateji eğitiminin okuma becerisinde öğrenci başarısına olan etkisi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- NAS, R. (2003). **Türkçe Öğretimi**, Ezgi Kitabevi, Bursa.

- SARAÇ, S. (2010). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- SCHRAW, G. ve DENNISON, R. S. (1994). *Assessing metacognitive awareness, Contemporary Educational Psychology*, 19,460-475.
- SENEMOĞLU, N. (2010). **Gelişim, öğrenme ve öğretim**, Pegem Akademi, Ankara.
- SÖNMEZ, V. (2008). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı** (14. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- ŞAHİN, A. (2011). İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin Türkçe başarı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 311-326.
- TEMİZKAN, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- TOPUZKANAMIŞ, E. (2009). **Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri**. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- ÜNALAN, Ş. (2006). **Türkçe öğretimi** (3. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

THE EFFECTIVENESS OF TEACHING METACOGNITIVE READING STRATEGIES*

Merve DUMAN**

Zeki ARSAL***

Abstract

In this study, the effect of teaching metacognitive reading strategies on the students' metacognitive reading strategies and academic achievement on reading was investigated. Pre-test and post-test experimental design was used in the study. Teaching activities on metacognitive reading strategies were used in the experimental group for 7 weeks. In the control group, teaching designed in the program materials was used. The participants of study were 43 elementary school students. Reading Strategies Cognitive Awareness Scale and Reading Achievement Test were used for data collection instruments. The results indicated that there were significant differences between experimental and control group students in terms of metacognitive reading strategies and academic achievement on reading.

Keywords: Reading achievement, reading strategies, metacognition

* This study has been done from master thesis
** Teacher, Ministry of National Education
*** Associate Professor, University of Abant İzzet Baysal

İLKÖĞRETİM 7. SINIF TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ OKUMA METİNLERİNİN DEĞER İLETİMİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Salim PİLAV*

Hasan Ali DEMİR**

Hatice DEMİR***

Özet

Türkçe öğretiminin temel aracı olan metinler, ulusal ve evrensel kültürün dayandığı değerlerin öğrencilere aktarılması için birer araç olma özelliğine sahiptir. Bu doğrultuda Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları tarafından basılan 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin hangi değerleri ilettiğini tespit etmek ve bu değerlerin dağılımını belirlemek bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki okuma metinlerinde değerlere yer verilme durumunu belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın evrenini, incelenen Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Araştırmada, evrende bulunan okuma metinleri değerlendirilmiştir. Değerler konusunda bir liste oluşturulmuş ve Türkçe ders kitabı incelendikçe bu liste şekillendirilip geliştirilmiştir. Çalışmanın sürecinde Türkçe ders kitapları oluşturulurken metinlerde değerlere yönelik öğelerin yeterince yer alması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan çalışmanın, ders kitabı yazarlarına, bu konuda daha sonra çalışma yapacak araştırmacılara ve Türkçe eğitimi alanına katkı sağlayacağı ve yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Değerler, Değer İletimi, Değerler Eğitimi, Kültür, MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Giriş

İnsan, sosyal bir varlıktır ve bu sosyalliğin bir gereği olarak da tek başına yaşayamaz. Diğer insanlarla bir arda olmanın ihtiyacını hisseder. Bu ihtiyaç ise beraberrinde toplumsal kuralları, gelenekleri ve görenekleri getirmiştir. İnsanlar, bu toplumsal kurallarla, gelenek ve göreneklerle iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan, güzeli çirkinden ayırmayı öğrenmişlerdir. Böylece kendilerine has ahlaki ilkeler oluşturup ölçülü bir yaşam edinmişlerdir. Edinilen bu ölçüler, değer adı verilen kanaatler ve inançlar bütünüdür.

* Yrd. Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kırıkkale

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kırıkkale Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği, Kırıkkale

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, Ankara

Değerler; genelde inanılan, arzu edilen ve davranışlar için bir ölçek olarak kullanılan olgulardır. “Değer” kavramının kökenine bakıldığında ilk defa sosyal bilimlerde, Znaniecki tarafından kullanılan bir kavram olduğu görülür. Çoğu bilimsel kavramda olduğu gibi değer kavramı da Latince’den türetilmiştir ve “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden gelir. (Yılmaz, 2008). Sarı(2005) tarafından, bir kişinin veya toplumun benimsediği standartlar, inançlar veya ahlaki ilkeler olarak nitelendirilen değerler, bir davranış biçimini diğerine tercih etmede önemli bir rol oynar. Böylece davranışların kaynaklarını oluşturduğu gibi ölçütlerini de belirler ve o davranışın nasıl olduğuna karar verir (Sarı, 2005,74).

TDK Türkçe Sözlük’te değer, bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü şeklinde tanımlanmaktadır (TDK, 2011,607). Çelikkaya değeri; bir toplum, bir inanç, bir ideoloji içinde veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan toplumsal, insani, ideolojik veya ilahi kaynaklı her türlü duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak tanımlamıştır (Çelikkaya, 1996, 168).

Tezcan(1974)’a göre değerler, bütün kültür ve topluma anlam ve önem veren ölçütlerdir. Dönmezer(1994)’e göre ise, değerler sosyal ilişkilerin gelişmesine ve ihtilafların çözülmesine yardım etmektedir. Kişiler değerleri kabul etmekte ve yaptıkları muhakeme ve seçimlerde değerleri kullanmaktadırlar. Şüphesiz ki değerler, toplum içerisinde çeşitli sosyal rollere sahip olan bireylerin karşılaştıkları farklı durumlarda neyin iyi veya kötü, neyin faydalı veya zararlı olduğuna karar vermelerinde etkili olan ideal davranış sistemleridir (Yazıcı, 2006: 501).

Tanımı kişiden kişiye farklılık gösterse de değerler temelde, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini belirtir. Bu bağlamda değerlerin sahip olduğu özellikler şunlardır: (Yazıcı, 2006, 504-505)

- Değerler normu içermektedir.
- Bilinç, duygu ve heyecanları içeren yargılardır.
- Bireyin bilincinde olan ve davranışı yönlendirendir.
- Toplum ve bireyler tarafından benimsenir ve bütünleştiricidir.
- Toplumun ve bireylerin menfaatine yönelik inanılan ölçütlerdir.
- Değerler inançlardır. Ancak tümüyle nesnel, duygulardan arındırılmış fikir niteliği taşımazlar. Etkinlik kazandıklarında duygularla iç içe geçerler.
- Değerler, bireyin amaçlarıyla (eşitlik gibi) ve bu amaçlara ulaşmada etkili olan davranış biçimleriyle (yardımseverlik gibi) ilişkilidirler.
- Değerler, özgül eylem ve durumların üzerindedirler. Örneğin, itaatkârlık değeri, evde, işte, okulda ve tanımadığımız kişilerle olan ilişkilerimizin tümünde geçerlidir.

- Değerler, davranışların, insanların ve olayların seçilmesini ya da değişimini yönlendiren standartlar olarak işlev görürler.
- Değerler taşıdıkları öneme göre kendi aralarında sıralanırlar. Bu sıralama değer önceliklerini belirleyen bir sistem oluşturur. Kültürler ve bireyler sergiledikleri değer öncelikleri sistemleriyle betimlenebilirler.
- Değerler zamanla değişebilir. Zaman içinde etkileşim ve ortaya çıkan yeni ihtiyaçları karşılamak için değerlerin önem derecelerinde farklılaşmalar yaşanabilir.
- Değerler, bağlı oldukları kültürlere göre değişir. Hatta ait oldukları kültürlerin içinde dahi ayrılık gösterebilirler. Farklı iki toplum aynı değere sahip olabilir ama o değere verdikleri önem derecesi farklı olabilir. Mesela bir Eskimo toplumunda da, karı-kocaya sadakat ve misafirperverlik gibi kültürel değerler mevcuttur. Fakat onlar için misafirperverlik sadakatten daha önemli bir değerdir ve sadakatten önce gelir. Böyle bir olay diğer toplumlar için kabul edilemez bir durum olarak ortaya çıkabilmektedir. Sahip olunan değerler kişinin toplum içerisindeki konumunun belirlenmesinde etkili olmaktadır. Bu değerler sayesinde birey, diğer insanlar ile etkili iletişime geçebilir ve sosyal konumunun belirlenmesi için uygun bir zemin hazırlayabilir (Reboul, 1995, 365-366'dan aktaran; Yazıcı, 2006, 505).

Yazıcı(2006)'ya göre değerler sisteminin işlevleri şöyle sıralanabilir:

1. Bireye amaç ve yön tayin eder.
2. Bireysel ve toplumsal faaliyetlerin esaslarını ve genel yönünü verir.
3. Bireylerin davranışlarını yargılamaya yardımcı olur.
4. Bireyin başkalarından ne beklemesi gerektiğini ve kendisinden ne beklediğini bilmesini sağlar.
5. Bireyin doğru ve yanlış, haklı ve haksız, hoşgiden ve gitmeyen, ahlâkî ve ahlâkî olmayanı ayırt etmesini sağlar(Yazıcı, 2006, 505).

Kültür, bir insan topluluğunun kendi tarihi ve ilerlemesi konusunda sahip olduğu bireysel ve toplumsal değerler demektir. Bir toplumun tarihsel süreç içinde ürettiği ve kuşaktan kuşağa aktardığı her türlü maddi ve manevi değerlerin bütününe kültür denir. Kültür, bir toplumun kimliğini oluşturur, onu diğer toplumlardan farklı kılar. Kültür, toplumun yaşayış ve düşünüş tarzıdır. Ülkemizde günümüzde karşılaşılan problemlerin temelinde sosyal ve kültürel değerler itibarıyla yaratılan çok ciddi ve tutarsız değerler yapısının gençlerin zihnine benimsetilme çabası yatmaktadır. Bunun sonucunda ise bireyler arasında iletişimsizlikten kaynaklanan bir takım sorunların ortaya çıktığı görülmektedir (Sucu, 2013, 2).

Korkmaz(2007) kültürü; toplumda sosyal akrabalık bağına kuran değerler olması, toplumun fertlerini kaynaştırıp onları uyumlu kılması ve toplumu millete dönüştürmesi gibi çeşitli açılardan tanımlamıştır. Bunlar dikkate alındığında kültürün:

- Bir toplumu millet hâline getiren ve milletten millete değışen değerler bütünü,
- Bir toplumun sosyal yapısına yön veren ve o topluma kişilik kazandıran değerler bütünü,
- Bir insan topluluğunun yüzyıllarca devam eden ortak yaşayışından doğan maddî ve manevî değerlerinin, birikimlerinin ve davranış biçimlerinin bütünü,
- Bir milleti öteki milletlerden ayıran yaşayış tarzı, o millete özgü, duygu ve düşünce birliğinin oluşturduğu ortak ruh olduğu söylenebilir (Korkmaz 2007).

Korkmaz(2007), farklı açılardan tanımlanmaya çalışılan kültürün genel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Kültür, canlı ve tabii bir varlık niteliğindedir.
- Kültür, toplumun ortak malıdır.
- Kültür, orijinal ve millidir.
- Kültür değışmelerinde, başka bir kültürün veya kültürlerin etkisinde kalınabilir. Ancak, bir kültürün özü asla değıştirilemez ve bütünü ile başka bir kültüre dönüştürülemez. Böyle bir durumda, artık o toplumdan eser kalmaz ve bambaşka nitelikte bir toplum yapısı ortaya çıkar.
- Kültür, tarihidir ve süreklilik vasfı taşır.
- Kültür, uyumlu ve dengeli bir bütünün ifadesidir.
- Kültür, kuşaktan kuşağa aktarılan bir sosyal mirastır. Varlığını ve canlılığını ancak bu yolla sürdürebilir (Korkmaz, 2007,18).

Dil kültürün, en büyük, en başta gelen unsurudur. Dil, kültürün ilk ve temel unsuru olduğu gibi, diğer kültür unsurlarının da başlıca taşıyıcısı ve hazinesi durumundadır. Kültür varlığımızın büyük bir kısmını dil taşır (Sucu, 2013: 2).

Toplumsal kültürün oluşması; fertlerin değer yargılarının bir üst kimlik olarak toplumsal hayata yön vermesi veya mevcut toplumsal değerlerin bireylere aktarılması ile gerçekleştirilebilir. Ailede başlayan değerler eğitimi, okullarda formal bir yapı içerisinde temel değerlerin öğrencilere kazandırılması ile devam eder (Yazıcı, 2006, 499).

Kültür varlıklarının dil ile anlatılması, onların nesilden nesle geçmesini ve milletin ortak bir kültür etrafında şekillenmesini sağlar. Kültür aktarımında en önemli araçlar eğitim ve bireyin ana dilidir. Ana dili öğretimi Türkçe dersi ile gerçekleştirilmektedir. Kültürel kimliğin temelinde dil ve dolayısıyla ana dili öğretimi vardır. Ana dili öğretimi işlevine sahip Türkçe derslerinde kullanılan temel materyal olan ders kitapları kültür aktarımı için gerekli özelliklere sahip olmalıdır. Kitaptaki metinler millî kültüre uygun olmalı ve kültür öğelerini yeterince içermelidir (Güfta ve Kan, 2011, 240).

Aynı toprak parçası üzerinde yaşayan ortak bir dil ve kültüre sahip olan milletler, üyelerini bir arada tutabilmek ve bu birlikteliğin devamını sağlayabilmek için değerlerini yeni kuşaklara kazandırmak ister. Bilgisayar çağının yaşandığı günümüzde insanlar birbirinden bu kadar uzaklaşmışken bu amacı gerçekleştirmek daha zor olmaktadır. Okul, iyi vatandaşlar yetiştirmek ve bu yolla toplumun devamlılığını sağlamak için bireylere toplumun ve insanlığın ortak malı durumuna gelen değerleri kazandırmada en etkili bir aracı kurumdur. Bu yüzden okullarda öğrencilere en azından temel değerlerin kazandırılması gerekir. Bunun için de en etkili yol ders kitaplarındaki metinlerdir (Doğan ve Gülüşen, 2011, 76).

Eğitimleri süresince; öğrencilere, sadece bilişsel ve psiko-motor kazanımların verildiği bir anlayış, toplumu oluşturan fertlerin, değer, tutum vb. duyuşsal kazanımları elde edememelerine sebep olacaktır. Dolayısıyla, toplumsal bütünlüğün sağlanması ve ortak amaçların belirlenmesi zor, hatta imkânsız hâle gelecektir. Ulusal ve evrensel değerlerle donatılmış, kendisiyle ve toplumla barışık bireylerin yetiştirilmesinde dilin önemi göz ardı edilemez. Dilin bir sistem olarak öğrencilere sezdirilmesinde ve beceriye dönüştürülmesinde Türkçe dersinin önemli bir rolü vardır. Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler hem dil bilgi ve becerisinin hem de değer ve bilgi bütünlüğünün öğrencilere tam anlamıyla kazandırılmasında kullanılacak en önemli araçlardır. Türkçe dersinde metinler üzerinde yapılan her türlü etkinlik(hikâye çözümüleme, anı, masal anlatma, metin oluşturma vb.) öğrencilere değerleri iletmek için doğal ortamlar oluşturur (Çelikpazu ve Aktaş, 2011, 421).

Eğitimde, özellikle Türkçe derslerinde metinlerin yeri çok önemlidir. Çünkü Türkçe derslerindeki dil eğitimi çoğunlukla metin merkezli gerçekleştirilmekte ve Türkçe derslerinde temel kaynak olarak ders kitabı kullanılmaktadır. Bu sebeple hedeflenen kazanımların gerçekleştirilmesi ve bu amaca ulaşmada Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin içeriksel zenginliği ve dil eğitiminde nasıl kullanıldığı önemlidir. Çünkü derslerde aktarılmak istenen değerler burada kullanılacak metinlerden hareketle sağlanmaktadır. Bu sebeple okutulacak ders kitapları, özenle, öğrencilere Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını ve Türkçe dil becerilerini kazandıracak nitelikte hazırlanmalıdır. Bu özenin gösterilmesiyle çocuğun ana dilini zevkle öğrenmesi sağlanabilir (Coşkun ve Taş, 2008, 60).

Türkçe dersi, kültür aktarım aracı olan dili, incelikleri ve zenginlikleriyle kazandırır. Bireyin, ana dilini bilinçli bir şekilde kullanmasını sağlayan Türkçe dersinde en çok kullanılan materyal ders kitabıdır. Teknolojinin gelişmesiyle yeni materyallerden faydalanılsa da ders kitabı hâlâ önemini korumakta ve temel ders materyali olarak yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Güfta ve Kan, 2011, 241).

Ana dilin öğretiminde ulaşılmaması istenen kazanımların öğrencilere aktarılmasında ders kitaplarının önemli bir rol oynadığı yadsınamaz bir gerçektir. Çocuğun dil ve anlam evrenine uygun olmayan kitaplar ana dili sevgisinin ve bilincinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir (Sever, 2003, 10). Bu sebeple okutulacak ders kitapları, özenle, öğrencilere Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını ve Türkçe dil becerilerini kazandıracak nitelikte hazırlanmalıdır. Bu özenin gösterilmesiyle çocuğun ana dilini zevkle öğrenmesi sağlanabilir (Özbay ve Çeçen, 2012, 68).

Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin, sıradan birer okuma materyali olmanın ötesinde işlevlere sahip olması gerektiği görülmektedir. Türkçe dersi amaçlarının gerçekleşebilmesi için gerek şekil gerekse içerik açısından Coşkun ve Taş tarafından Türkçe öğretim programlarından derlenen niteliklere sahip metinler seçilmelidir. Belirtilen niteliklerden bazıları şunlardır: Ahlakî değerlere uygun olmak, edebî değeri yüksek olmak, ilgi çekici olmak, eleştirel bakış açısı kazandırmak, dersin amaç ve kazanımlarına uygun olmak, okuma eğilimlerine uygun olmak, diğer derslerle ilişkili olmak, tutarlılık ve bütünlük, türünün güzel örneklerinden olmak, vb. (Özbay ve Çeçen, 2012: 68).

Özbay(2000) tarafından yapılan bir araştırma, Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük oranda (% 94.4) ders kitabına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur. Bu araştırmaya göre ders kitabı dışında yardımcı malzeme olarak dergi, gazete ve görsel-işitsel araçları kullanan öğretmenlerin oranı % 5.5'tir. Yalçın(1996)'a göre bu durumun en önemli nedeni ders araç ve gereçlerinin sınırlı olması ve sağlıklı bir öğretmen eğitiminin olmamasıdır. Bu yüzden öğretmenler derslerini büyük oranda ders kitaplarına bağlı kalarak anlatmaktadır (Yalçın, 1996: 24-27).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin hangi ulusal ve evrensel değerleri ilettiğini tespit etmeye yöneliktir.

Araştırmanın Modeli

İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde, değerlere yer verilme durumunu belirlemeye yönelik olarak gerçekleştirilen bu araştırmada kullanılacak olan model, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tarama modelidir (Doğan ve Gülüşen, 2011, 75). Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır(Karasar, 2014, 77). Ayrıca İlköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler incelenirken içerik analizinden de yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır.

Veri Toplama Teknikleri

Bu araştırmada, araştırma verileri nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bulgular ve Yorum

Değerler Eğitimi, 1995 yılında Birleşmiş Milletlerin 50. yıldönümü kutlamaları için Yaşayan Değerler Eğitim Programı (YDEP) adı altında Brahma Kumaris`in hazırladığı uluslararası bir proje olarak ilk kez uygulanmaya başlanmıştır. Bu uygulama,

UNESCO tarafından desteklenmekle birlikte tüm dünya eğitimcilerinin ortak olduğu “Yaşayan Değerler Eğitimi” adlı bir eğitimidir. Demokrasi, adalet, özgürlük gibi evrensel değerlerin öğrencilere kazandırılmasında telkin yolu değil, “etkinlik temelli” yaklaşımlar yaygın olarak kullanılmıştır. “Daha iyi bir dünya için değerlerimizi paylaşalım” isimli bu proje; iş birliği, özgürlük, mutluluk, dürüstlük, sevgi, alçakgönüllülük, barış, saygı, sorumluluk, sadelik, hoşgörü, birlik olarak 12 evrensel değere odaklanmıştır. Yapılan bu çalışmaya da bu değerlerden bazıları alınmıştır.

Türkiye’de değerler eğitimi ilk kez 2010’da dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Baş tarafından yayımlanan bir genelge ile uygulanmaya başlanmıştır. Değerler eğitimine örnek etkinlikler “rol model olma”, “karşılıklı güven, hoşgörü ve dürüstlük ilkeleri”, “sınıf içinde uyulması beklenen davranışlar listesi”, “yardım organizasyonları, doğum günü ve özel günlerde etkinlikler düzenlenmesi” gibi konu ve faaliyetlere yer verilmiştir. Bu tür değerler örnek alınarak yapılan araştırmada, incelenen ders kitabında tespit edilen değerlerle ilgili metinlere göre dağılım şu şekildedir:

Tablo 1: MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinlerdeki Değerler

Kitaptaki Metin	Frekans	Dayanışma	Doğa Sevgisi	Dürüstlük	Hoşgörü	Merhamet	Nezaket	Sorumluluk	Bilimsellik	Çalışkanlık	Ulusal Değerler	Saygı	Arkadaşlık	Barış	Hayvan Sevgisi	Misafirperverlik	Yardımsenverlik	
1.	F				*	*	*											3
2.	F						*					*						2
3.	F		*															1
4.	F							*	*	*		*	*					5
5.	F									*								1
6.	F																	0
7.	F																	0
8.	F									*	*							1
9.	F						*			*	*	*				*		4
10.	F									*	*							1
11.	F																	0
12.	F																	0
13.	F		*															1
14.	F		*											*				2
15.	F		*					*										2
16.	F		*	*	*			*		*	*						*	6
17.	F		*							*	*							2
18.	F									*	*				*			2
TOPLAM	F	0	6	1	2	1	3	1	2	1	8	2	1	1	1	2	1	

Değerlerin metinlere göre dağılımı incelendiğinde, ilköğretim 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerin; 6'sında doğa sevgisi, 1'inde dürüstlük, 2'sinde hoşgörü, 1'inde merhamet, 3'ünde nezaket, 1'inde sorumluluk, 2'sinde bilimsellik, 1'inde çalışkanlık, 8'inde ulusal değerler, 2'sinde saygı, 1'inde arkadaşlık, 1'inde barış, 1'inde hayvan sevgisi, 2'sinde misafirperverlik, 1'inde yardımseverlik ile ilgili değerlere yer verilmiştir.

Türkçe Öğretim Programı'nda hangi değerlerin hangi sınıf düzeyinde iletileceği ile ilgili açık bir bilgi bulunmamaktadır. Buna göre Tablo 1'de ulusal değerlerin ders kitaplarındaki dağılımlarının yüzde ve frekans oranları incelendiğinde doğa sevgisi, ulusal değerler ve nezaket değerlerinin ilk sırayı aldığı görülmektedir. Dilin eğitim öğretim süreci boyunca yapılması gereken değer iletimindeki rolü göz önüne alındığında "ulusal değerler" içinde yer verdiğim "dil bilinci" değerine de yeterli ölçüde önem verilmediği görülmektedir.

Dayanışma ile ilgili herhangi bir iletiye rastlanılmamıştır. İncelenen 18 metinden 4'ünde hiçbir değere yer verilmezken bir metinde belirlenen değerlerden en fazla 6'sına yer verilmiştir. Hiçbir değer yer almadığı metinlerin yerine içerik açısından daha iyi ve değerlere daha fazla yer veren metinlerin alınması gerekmektedir.

Bu araştırmada en fazla değer yer verildiği metin (*Osmanlı Dürüstlüğü*), sırasıyla "doğa sevgisi", "dürüstlük", "hoşgörü", "sorumluluk", "ulusal değerler" ve "yardımseverlik" değerlerini içermektedir.

Tartışma ve Öneriler

İnsan topluluğuna millet özelliği kazandıran ve milleti bir arada tutan kültür ve kültür öğeleri hem millet hem de milleti oluşturan fertler açısından büyük önem arz eder. Kültür öğeleri milleti oluşturan fertler arasında sosyal akrabalık bağı oluşturur ve milleti ayakta tutar. Milleti oluşturan fertlerin kültürlerini çok iyi bilmeleri, onları bir arada tutan kültür öğelerinin farkında olmaları ve bu öğeleri korumaları gerekir. Kültürün taşıyıcısı ve aynası olan dil, kültür aktarımında en önemli araçtır. Bu bağlamda ana dili öğretimi olan Türkçe dersinin büyük bir önemi vardır. Türkçe dersi, kültür aktarım aracı olan dili, incelikleri ve zenginlikleriyle kazandırır (Güfta ve Kan, 2011, 254).

Hayata hazırlanma aşamasında olan öğrencilere okutulacak ders kitaplarında, her değer aktarımının yapılabileceği metinlere yer verilmesi gerekmektedir. Örneğin, yukarıdaki verilerde de görüldüğü üzere dayanışma değeri ders kitabında bulunmamaktadır. Oysaki eğitim öğretimin amacı öğrenciyi hayata hazırlamaktır (Doğan ve Gülüşen, 2011, 96). Bu hazırlama sürecinde öğrencilere kazandırılması gereken değerlerden biri olan "dayanışma"ya yer verilmemesi, toplumda bireyci kişiliklerin yetişmesine sebep olacaktır. Hâlbuki toplum, bireylerin birbirlerini anladığı, birlik ve beraberlik duygusuyla ortak hareket ettiği vakit ilerleme kaydeden bir yapıdır. Bu nedenden ötürü "dayanışma"nın olmadığı bir toplumun ilerlemesi güçtür. Bu değer verileceği ideal ortamlardan biri olan okulda bu değer kazandırılması için Türkçe ders kitaplarında da kendine yer bulabilmesi ve bu kitapları hazırlayan komisyonların buna dikkat etmesi gerekir.

Metin seçiminin son derece emek isteyen zor bir konu olduğu bilinmektedir. Ancak şu da bir gerçektir ki Türkçe derslerinin temelini de metinler oluşturmaktadır. Gerek Türkçe dersinin genel amaçları gerek temel beceriler ve dil becerileri gerekse bunlarla ilgili amaç ve kazanımlar metinler yoluyla gerçekleştirildiğinden metin seçiminde daha özenli davranılması, kullanılacak metinlerin değerler açısından da daha zengin ve nitelikli olmasına dikkat edilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir (Doğan ve Gülüşen, 2011, 97).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından basılan 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin hangi değerleri ilettiğini tespit etmek ve bu değerlerin sınıflara göre dağılımını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmanın sonunda, MEB 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin, değerlerin iletimini istenen düzeyde gerçekleştirmediği tespit edilmiştir. Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığı görülmüştür (Şen, 2008; Somuncu, 2008; Parlakyıldız, 2009; Çelikpazu ve Aktaş, 2011).

Sayısal verilerde de görüldüğü gibi en fazla işlenen değer ulusal değerlerdir. Bir ülkenin kendi geleceğini koruması için ulusal kimliğini koruması gerekir. Ülkenin kalkınmasına yararlı olacak ulusal değerler hiç şüphesiz ki önemlidir, fakat insanı insan yapan farklı değerlere de kitaplarda yer verilmesi önem arz etmektedir (Doğan ve Gülüşen, 2011, 96).

Sonuç olarak edebiyatın ve edebî metinlerin kültür aktarımı ve değerler açısından çok önemli bir yeri olduğu görülmektedir. Gelecek nesillerimizin sağlam bireyler vatanını milletini seven birer birey olarak yetişmesi için edebî metin seçimlerinde son derece titiz ve dikkatli davranmak gerekmektedir. Öğrencilerin örnek alabileceği rol modeller içeren eserlere daha fazla ağırlık verilmelidir. Ahlak eğitiminde edebî metinlerin rolü dikkate alındığında, diğer eğitim ve öğretim programlarında da değer eğitimi ve kültür aktarımı için edebî metinlerden yararlanılabileceği görülecektir (Sucu, 2013, 10).

Elde edilen bulgulara ve okuma metinlerindeki değerlere yönelik çalışmanın sonuçlarına göre şu öneriler sunulmuştur:

1. Ders kitabında yer alan okuma metinlerinin ulusal değerlere yönelik olması ülkenin yararına olacağı yadsınamaz bir gerçek olmakla birlikte farklı değerlere de yer verilmesi önem arz etmektedir.
2. Ders kitabındaki değerlerin yetersiz işlendiği gibi var olan değerlerin düzensiz dağıldığı tespit edilmiştir. Bu değerlerin metinlere daha düzenli dağıtılması ve bu duruma uygun metinlerin seçilmesi gerekmektedir. Ders kitabı için metin seçilirken bu seçim, bir metinde hiçbir değere yer verilmezken başka bir metinde 6 değere yer verilecek biçimde olmamalıdır. Bu değerlerin en az 3 tanesinin bir metinde yer almasına dikkat edilmeli ve değerler metin içlerine sindirilerek verilmelidir.

3. Türkçe öğretim programında, öğrencilere aktarılacak değerler, uzmanlarca tespit edilmeli, bunlar sınıf düzeylerine göre belirlenmeli ve bunların nasıl aktarılacağına dair yöntemlere yer verilmelidir. Ne tür etkinliklerle yapılacağına dair açıklamalar yer verilmeli ve örnek uygulamalarla öğretmene yol gösterilmelidir.
4. Toplumdaki değişmelere paralel olarak “Öğrencilere hangi değerler iletilmeli?” sorusu da değişmektedir. MEB her yıl velilere, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik değerler tespiti yaparak ders kitaplarının değişimi esnasında bu değerlere yönelik metin seçimini zorunlu kılmalıdır. Bu tespiti e-okul’dan bir anket çalışması yaparak belirleyebilir.
5. Bu çalışmanın benzerlerinin diğer sınıflarda(1-12. Sınıf) kullanılan Türkçe ders kitaplarında yer verilen metinlerdeki değerlere yönelik de yapılması gerekmektedir. Böylelikle değerlere ne kadar yer verilip verilmediği tespit edilerek metinler, içerik yönünden daha kapsamlı bir hâle getirilebilir. Bu durum değerler yönünden zengin metinlerin ders kitaplarına alınmasıyla sağlanmalıdır.
6. Türkiye’de değerler eğitimi ilk kez 2010’da dönemin Milli Eğitim Bakanı Nimet Baş tarafından yayımlanan bir genelge ile uygulanmaya başlanan değerler eğitiminde eğitimin içeriğini illerde oluşturulan, “değerler eğitimi komisyonlarının” yetkisine bırakılmıştır. Bu kapsamda, illerdeki komisyonlar, yıl boyunca işlenecek değerleri belirleyip örnek yıllık plan hazırlayarak okullara göndermiştir. Okullar da örnek plan çerçevesinde kendi planlarını hazırlamışlardır. Bu nedenle değerler eğitimi çok farklı komisyonlarca çok farklı değerler baz alınarak ve metinler ele alınarak oluşturulmaktadır. Bu farklılık ortadan kaldırılarak MEB altındaki “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü”, bu konuya bilimsel açılarından yaklaşılarak genel değerleri belirlemeli ve “Değerler Eğitimi Çalışma Komisyonu” bunlara yönelik metin çalışmalarını hazırlayarak okullardaki Türkçe öğretmenin kullanımına hazırlamalıdır. Bu komisyona en az bir sınıf öğretmeni, Türkçe ve/veya edebiyat öğretmeni, rehber öğretmeni, müzik öğretmeni, bir sosyal bilgiler ve/veya tarih öğretmeni ile din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni katılmalıdır.
7. Değerler, okullardaki “Değerler Eğitimi Kulübü” aracılığıyla öğrencilere aktarılmaya çalışılmalıdır. Buna yönelik sınıflarda her ay “Değer Elçisi” öğrenciler seçilebilir. Bu öğrencilerin seçimine yönelik sınıflarda bir anket çalışması yapılabilir.
8. “Her Aya Bir Değer Uygulaması” veya “Her Sınıfa Bir Değer Uygulaması” yapılarak öğrencilere bu değerler kazandırılmaya çalışılabilir ve velilerin bu konuda duyarlık kazanması sağlanabilir. Bu uygulamalarla örnek kişiler tanıtılabilir ve bu kişilere yönelik hikâyeler anlatılabilir. Bunlara yönelik panolar hazırlanarak öğrencilerin bu kişilere yönelik dikkatleri çekilebilir.

9. Değerlere yönelik sınıf öğretmeni, matematik öğretmeni ve Türkçe öğretmeni gibi öğretmenler ortak çalışmalar yaparak bu değerleri kazandırmaya çalışmalıdır.
10. Türkçe Öğretim Programı'nda hangi değerlerin hangi sınıf düzeyinde iletileceği ile ilgili açık bir bilgi bulunmaması, bu konuda MEB'in çalışmalar yapmasını gerektirmektedir.
11. 18. Millî Eğitim Şurası'nda alınan SPOR, SANAT, BECERİ ve DEĞERLER EĞİTİMİ başlığı altındaki;
"20. "Sanat İnsanı Yetiştirme Projesi" ve "Değerler ve Eğitimi Projesi" hazırlanarak uygulamaya konulmalıdır.
30. Öğretim programlarında, değerler eğitiminde değer aktarımı yerine ulusal ve evrensel değerler birlikte düşünülerek farkındalık kazandıracak yaklaşımlara öncelik verilmelidir.
31. Değerin bir tercih olduğu ve toplumların benzer tercihlere sahip kişilerden oluştuğu vurgulanarak öğretmenlere değer eğitimi bilinci kazandırılmalıdır.
32. Öğretmen yetiştiren tüm programlara değerler eğitimine yönelik bir ders konulmalı ve sistemdeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında değerler eğitimine yer verilmelidir.
33. Ortak değerlerin vurgulanması ve değer farklılıklarının zenginlik olduğu bilincinin kazandırılması için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır." şeklindeki kararlara MEB'in çalışmalarında da yer verilmelidir. (http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf)
12. Değerler Eğitimi faaliyetleri çerçevesinde, geziler düzenlenmelidir (Şehitlikler, Anıtkabir, Çanakkale, Müzeler, Tarihi-Kültürel-Geleneksel değerlerimizi çağrıştıran mekânlara geziler düzenlenebilir.) Geçtiğimiz günlerde yapılan "Asım'ın Nesli Asrın Yürüyüşünde" programı buna verilecek en güzel örneklerden biridir.

Kaynakça

- Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, **Türkçe Sözlük**, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2011.
- COŞKUN, E. ve TAŞ, S. (2008). “*Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 5, Sayı 10, 59-74.
- ÇELİKKAYA, H. (1996). **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi**, Alfa Yayınları, İstanbul.
- ÇELİKPAZU, E. E. ve AKTAŞ, E. (2011). “*MEB 6. 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Değer İletimi Açısından İncelenmesi*”, **International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Cilt 6, Sayı 2, 413-424.
- DOĞAN, B. ve GÜLÜŞEN, A. (2011). “*Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Değerler Bakımından İncelenmesi*”, **Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt 1, Sayı 2, 75-102.
- GÜFTA H. ve KAN, M. O. (2011). “*İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Dil İle İlgili Kültür Öğeleri Açısından İncelenmesi*”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Cilt 8, Sayı 15, 239-256.
- http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf
- KARASAR, N.(2014). “*Bilimsel Araştırma Yöntemi*”, Nobel Yayın Akademik Yayıncılık, Ankara.
- KORKMAZ, Z. (2007). “*Dil Nedir?*”, (Z. Korkmaz, A. B. Ercilasun, T. Gülensoy, İ. Parlatur, H. Zülfikar, N. Birinci) *Türk Dili ve Kompozisyon* içinde (s. 1-46). Ankara: Ekin Basın Yayın Dağıtım.
- MEB (2012). **7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı**, MEB Yayınları, Ankara.
- ÖZBAY, M. ve ÇEÇEN M. A. (2012). “*Türkçe Ders Kitaplarına Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi*”, **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, Cilt 1, Sayı 1, 67-76.
- ÖZBAY, M. ve ÇEÇEN M. A. (2012). **Türkçe Ders Kitaplarında(6-8. Sınıflar) Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi**, Cilt 1, Sayı 1, s. 67-76.
- PARLAKYILDIZ, H. (2009). “*İlkokul İkinci Devrede Türkçe Ders Kitaplarındaki Moral Değerlere Kısa Bir Bakış (1948-1968 Yılları Arası)*”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, XXII (1), 245-262.
- SARI, Enver (2005). “*Öğretmen Adaylarının Değer Tercihleri: Giresun Eğitim Fakültesi Örneği*”, **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt:3/ Sayı: 10, Temmuz, s. 73-88.
- SEVER, S. (2003). **Çocuk ve Edebiyat**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- SOMUNCU, S. (2008). **İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Edebî Metinlerin Temel Evrensel Değerleri İçermesi Bakımından İncelenmesi**, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.

- SUCU, A. Ö. (2013). “Kültür Aktarımında Edebiyat Eğitiminin Önemi”, **Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi**.
- ŞEN, Ü. (2008). “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İlettiği Değerler Açısından İncelenmesi”, **KKTC: Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu**.
- YALÇIN, S. (1994). **Metinden Öğrenme Niteliklerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişimine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- YAZICI, K. (2006). “Değerler Eğitimi Genel Bir Bakış”, **Türklük Bilimi Araştırmaları**, Sayı 19, 499-522.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemi**, Seçki Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, K. (2008). **Eğitim Yönetiminde Değerler**, Ankara: Pegem Akademi.

Ek 1: MEB 7. Sınıf Kitabında Yer Alan Metinler

1. *Tatlı Dil*-Şevket Rado
2. *Öyle Denmez*-Cevdet Kudret
3. *Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür*-Hakkı Uslu
4. *Unutulmayan Hafta*-İbrahim Gültekin
5. *Atatürk ve Türk Dili*-Hasan Sancak
6. *Atatürk ve Türk Tiyatrosu*-Lütfi Ay
7. *Bakardım Güneş Avuçlarımda*-Beşir Ayvazoğlu
8. *Hayata Açılan Kapı*-Oya Berk
9. *Pembe İncili Kaftan*-Ömer Seyfettin
10. *Miras Keçe*-Kenan Hulusi Koray
11. *Oğuz Destanı*-Türk Destanı
12. *Mehmet Akif Ersoy*-Abuzer Kalyon
13. *Sular-Âşık Veysel Şatıroğlu*
14. *Son Kuşlar*-Sait Faik Abasıyanık
15. *Kutup Yıldızı*-Alp Akoğlu
16. *Osmanlı Dürüstlüğü*-Zehra Aydüz
17. *Odcu Haftası Şenlikleri*-Servet Somuncuoğlu
18. *Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir*-Mehmet Önder

AN ANALYSIS OF READING TEXTS IN COURSE BOOKS OF TURKISH LANGUAGE FOR GRADE 7 IN TERMS OF TRANSMISSION OF VALUES

Salim PİLAV*

Hasan Ali DEMİR**

Hatice DEMİR***

Abstract

Reading texts, which are primary means of teaching Turkish, are tools for transmitting the values, which global and national culture are based on, to students. Accordingly, the aim this study is to find out which values reading texts in the course book for grade 7 that is printed by the Ministry of National Education transmits and how these values are distributed within the book. The corpus of this study – conducted to detect whether values are given place in the book – is the course book for grade 7. In the study, texts in the course book are examined. Taking the values into account, a list was created, and it was shaped as the course book was being analysed. The study is thought to help authors realize that elements related to the values should be cited sufficiently in the reading texts while forming the course books, provide guidance to researchers who will carry a study on this subject and contribute to the field of Turkish Language Teaching.

Keywords: Values, Transmission of Values, Teaching of Values, Culture, Course Book of Turkish Language for Grade 7

* Assistant Professor Dr., Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching, Kırıkkale

** Postgraduate, Kırıkkale University, Department of Turkish Language Teaching, Kırıkkale

*** Postgraduate, Hacettepe University, Department of Primary School Teaching, Ankara

İNFORMAL ÖĞRENME YAKLAŞIMININ YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE SÖZCÜK ÖĞRETİMİNE ETKİSİ

Sedat MADEN*

Ömür DİNCEL**

Özet

Araştırmada, Türkiye'ye farklı ülkelerden gelmiş olan yabancı öğrencilerin, günlük yaşamlarında karşılaştıkları *hastane, yurt-pansiyon, lokanta-restoran, pazar-market* gibi sosyal ortamlara özgü Türkçe eşya, mekân, işlem ve kavramların isimlerini informal ortamlarda öğrenmelerini sağlayarak, informal ortamlarda Türkçe öğretiminin yabancı uyruklu öğrencilerin sözcük bilgilerine etkisini ve informal ortamlarda Türkçe öğrenmeye yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Giresun Üniversitesi TÖMER'in Hazırlık A ve B şubelerinde okuyan 20 kişilik A (temel) seviyesindeki öğrencilerden rastgele oluşturulmuştur. Araştırma deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Veri toplama aracı olarak *Türkçe Sözcük Testi*, deneysel işlem öncesi ve sonrasında, *Görüşme Formu* ise uygulama sonrasına uygulanmıştır. Verilerin analizinde nicel ve nitel tekniklerden yararlanılmıştır.

Araştırma sonucunda, informal öğrenmenin öğrencilerin sözcük öğretimi başarısını sınıf içi ve geleneksel öğretime nazaran daha fazla artırdığı; ayrıca Türk dünyasından ve diğer yabancı uyruklu öğrencilerin informal ortamlarda Türkçe öğrenmeye yönelik dili kullanma, kültürü tanıma ve uygulamaya aktarma gibi açılardan olumlu yönde görüşe sahip olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: İnfomal öğrenme, sözcük öğretimi, ders dışı etkinlikler

Giriş

Dünyanın hemen her bölgesinde öğretimi yapılan, bilimsel araştırmalara konu olan, dünya dillerine katkıda bulunan Türk dili, en yaygın ve en köklü dünya dillerinden biridir (Akalın, 2010, 204). Yapılan istatistiklere göre, dünya'da en fazla konuşulan ilk beş dil içerisinde yer almaktadır. Türkçenin zaman ve mekâna sığdırılmayacak esrarengiz bir yapısı vardır. İlk başta zor gibi görünen bu esrarengiz yapı, içine girildiği zaman tamamen ortadan kalkmakta ve insanları kendine çekmektedir. Bu büyü-

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

** Giresun Üniversitesi TÖMER Türk Dili Öğretmeni

lü atmosferin içinde kendini bulan insanlar; Türkçe söylemenin, Türkçe konuşmanın, Türkçe yazmanın tadına varmakta ve Türkçeyle yeni ufuklar yaratma fırsatı bulmaktadır.

Türkçe dünya dilleri arasında en erken ulus dili olan birkaç dilden birisidir. Ulus dili olmasının bazı nedenleri vardır: Türkçe; “1. Dünyanın en eski dillerinden birisi, 2. Dünyanın en geniş mekânlarından birine yayılmış dillerinden birisi, 3. Dünyanın en çok konuşulan dillerinden birisi, 4. Dünyanın en zengin dillerinden birisi (a. Ses ve musiki zenginliği bakımından, b. söz varlığı bakımından, c. anlatım gücü bakımından) 5. Dünyanın en mantıklı ve kurallı dillerinden birisi konumundadır (Karaörs, 2005, 11). Öğrenilebilirlik ve kullanılabilirlik açısından bu kadar niteliğe sahip bir dilin dünyada çok geniş coğrafyalarda ve kalabalık kitlelerce hem ana dili hem de yabancı dil olarak konuşulması ve layık olduğu değeri görmesi doğal bir sonuçtur.

Türkiye ve Türkçe gelişen sosyoekonomik ve politik ilişkiler ile birlikte, bugün dünya devletleri ve dünya dilleri ile yarışır hâle gelmiştir. Türkiye'nin ekonomik, siyasal, askeri, eğitsel ve kültürel alanlarda yaptığı hamleler dünyada yabancı dil olarak Türkçeyi önemli yerlere getirmiştir (Arslan, 2012, 180). Bu durumdan dolayı da dilimizin yabancılara öğretimi konusunda, birçok alanda, özel kuruluşlarca, eğitim-araştırma, kültür merkezlerince ve üniversitelerin bünyesinde çeşitli faaliyetler yürütülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe, yabancıların günlük iletişim, meslek, turizm vb. ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri amacıyla iletişim temelli olarak sözlü anlama ve anlatım ile yazılı anlama ve anlatım boyutları ile Avrupa Dil Portfolyosuna uygun olarak öğretilmektedir. Farklı metotların kullanıldığı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, yazma ve bu becerilerin düzenli kullanılabilmesi için dil bilgisi kuralları kavratılarak yapılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme alanları ile ilgili teori ve pratikte başarı sağlanabilmesi için şüphesiz hedef kitleye Türkçe sözcük hazinesi kazandırılmalı ve sözcük bilme düzeyleri geliştirilmelidir. Dolayısıyla “yabancı dil öğretiminde özellikle sözcük öğretimi önemle üzerinde durulması ve çalışılması gereken bir konudur. Çünkü insanlar sözcük dağarcıkları oranında konuşurlar. sözcük dağarcığı, bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda bellekte depolanan birikimi ifade etmektedir” (Karatay, 2007, 144). Söz konusu yabancı dil öğretimi olduğunda bu daha da önem kazanmaktadır. Çünkü, dil becerileri ancak yeterli sözcük hazinesi ile işlevini yerine getirebilir. Yabancı dil öğretiminde -ana dili edinim ve gelişim sürecindeki yaşanmışlık, model alma vb. öğrenmeler olmaksızın-kısa sürede iletişim kurabilme hedeflendiğinden sözcük hazinesinin değeri artmaktadır.

Yabancılara Türkçe öğretiminde, sözcük öğretimine yönelik amaca, öğrenciye, öğrenme süresine, içeriğe ve mekâna göre değişiklik arz edecek farklı öğretim teknolojilerine ve yöntemlerine başvurulmalıdır. Mesela, temel seviyedeki bir yabancı öğrenciye günlük iletişimde gerekli sözcük ve kavramların öğretiminde, başlangıçta ders kitabı yerine videolara ve röportajlara başvurulabilir, akabinde -ders kitabı-

la birlikte- örneklendirilen sözcüklerle ilgili etkinlik temelli öğrenme çalışmaları yapılabilir, değerlendirme kısmında bulmacalar ve oyunlar işe koşulabilir. Dil kullanımıyla ilgili temel bilgi ve beceriler için doğal yöntemden, konuşma becerileri için işitsel-dilsel yöntemden, dilin özel ve sosyal yaşam alanındaki kullanım durumları için iletişimsel yaklaşımdan yararlanılabilir. Tüm öğretim sürecinde sınıf içi ve dışı öğrenme ortamlarının özelliklerine de dikkat edilmelidir. Bunun nedeni ise, yeni bir dil öğrenen bireylerin dilin temel yapı taşları olan sözcükleri kolay, zevkli ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerini sağlamaktır. Kalıcı öğrenmeyi sağlamanın yollarından biri de öğretimi, öğrencinin de işin içerisinde olduğu ve daha fazla duyusuyla öğrenmenin içinde yer alacağı bir ortamda gerçekleştirmektir. Bu nedenle eğitim, okulun duvarları ve öğretim programlarının beklentileri ile sınırlandırılmamalıdır (Maden, 2012, 36). Dil, bireyin iletişim ihtiyacını hissettiği ve çeşitli yollarla iletişim kurduğu doğal ortamın koşulları dikkate alınarak öğretilmelidir. Bunun için öğrencileri bizzat sosyal hayatın içine sokarak ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde, informal yolla öğrenmelerini sağlamak gerekmektedir. Ülkesinden uzaklarda, farklı bir ülkeye gelen “öğrenciyi motive etmek ve bu dili öğrenebileceğine olan güveni sağlamak için ilk dersler, ilk haftalar ve ilk aylar çok önemlidir” (Arslan, 2011, 1). Okullarda formal yoldan verilen eğitim öğrencilerin uyum süreçlerini yeterince destekleyemeyebilir. Bunun için, formal eğitime göre daha etkili, yabancı öğrencilerin tanıma ve uyumlarını artırıcı; farklı coğrafya, farklı kültür ve farklı hayat standartlarına göre yaşayabilmelerini kolaylaştırıcı, çağdaş eğitim anlayışı ışığında birden fazla duyuya hitap eden, yaparak yaşayarak ve doğal ortamda öğrenmelerine fırsat sunabilecek nitelikte olan informal eğitim devreye sokulmalıdır.

İnformal Dil Öğretimi

Eğitim, okullarda planlanarak (formal) ve okul dışında doğal ortamda, programın dışında (informal) olmak üzere iki şekilde gerçekleşir. Günümüzde okullar eğitim sürecinin en önemli kısmını oluşturur. Eğitim yalnız okullarda yapılmaz. Günlük hayattaki eğitim-okul bitişikliği, eğitim denince okulu anımsatır. Oysa okul dışında da gençleri ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlamak ve onların hayata uyumlarını kolaylaştırmak için açılmış kısa süreli eğitim veren kurumlar vardır. Ayrıca eğitim ailede, iş yerinde, asker ocağında, camide ve insanların oluşturdukları çeşitli gruplar içinde de yer alır (Fidan, 2012, 4).

İnsan sadece okulda öğretmenin anlattıklarını dinleyerek öğrenmez, doğumundan itibaren evde ana babadan, aile büyüklerinden, akrabalarından, arkadaşlarından, komşularından, televizyondan, sinemadan, tiyatrodan, müze gezilerinden, kitap, gazete ve dergilerden hayatı boyunca öğrenmeye devam eder (Türkmen, 2010, 47). İnformal öğrenme, içgüdü ve ihtiyaçlar doğrultusunda, gerçek yaşam durumlarında diyalog kurma, deneyim ve keşfetme becerisi kazandırma, özel ve sosyal ortamları tanıma ve yararlanma, gelişigüzel öğrenme, günlük yaşamın gerektirdiği istenen ve istenmeyen davranışların kazanılmasını içeren bir süreçtir. İnformal öğrenme, okul dışında ihtiyaca göre belirlenen yaşam alanlarındaki çeşitli eğitici etkinlikler ve örnek olaylarla yer yer de gerçek olaylardan yararlanarak hedefine ulaşır. İnformal

öğrenme ortamlarında eğitimciler rehber, yönlendirici, etkileşimi sağlayan ve sosyal durumun bir parçası olarak bulunurlar. Buna ek olarak;

- ⇒ İnfomal ortamda eğitimcilerin uyguladıkları etkinliklerin merkezinde diyalog bulunmalıdır.
- ⇒ Uygulanan etkinlikler farklı ortamlarda ve hatta aynı günde olmalıdır. (Okullar, üniversiteler, caddeler, alış-veriş merkezleri, evler, işyerleri, kültürel ve sportif merkezler vb.)
- ⇒ İnfomal öğrenme etkinliklerinde daha derin bir tecrübe ve keşfetmeye odaklanılmalıdır.
- ⇒ Gruplar ve/veya toplumlararası iletişime özel özen gösterilmelidir.
- ⇒ Etkinlikler için çok çeşitli metotlar kullanılmalıdır. Bunları yaparken formal yaklaşımlardan da yardım alarak öğrenme gerçekleştirebilir. (Drama, örnek olay, beyin fırtınası gibi)
- ⇒ Etkinlikler her yaştan çocuk, yetişkin ve yaşlı demeden, doğal yaşantıya, olay ve duruma uygun şekilde yapılmalıdır. İnfomal eğitimin yaşamın içinde ve yaşam boyu öğrenme olduğu unutulmamalıdır.
- ⇒ Hedef kitlenin özel ilgi alanları geliştirilmelidir. (Çocuk oyunları ve gelişimi, toplum gelişimi, edebiyat ve temel eğitim, macera etkinlikleri, sanatsal ve kültürel faaliyetler, gençlik etkinlikleri vb.) (Anderson, Lucas, & Ginns, 2003; Griffin, 1994; Hofstein, Bybee & Legro, 1997; Hofstein & Rosenfeld, 1996; Jeffs & Smith, 2005)

Dil, gerçek yaşama uygun olarak ve doğal ortamda kullanımı dikkate alınarak öğretilmelidir. Bunun için de hem ana dili hem de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde, bireyin gerçek yaşamda dili kullanımına uygun uygulama ve alıştırmalar yapması önem kazanmaktadır. Türkçenin uygulamada geçerli olan kuralları, anlam ve metin özelliklerini sezdirmeye dayalı, aktif katılımı ve yaparak yaşayarak öğrenmeyi içeren yöntem ve stratejilerle öğrenenlere kazandırılmalıdır. Bu bağlamda, çağdaş eğitim araştırmaları dil öğretiminde aktif öğrenmeyi, bireysel farklılıkları ve uygulama yapmayı öne çıkartan öğretim biçimlerinden yararlanılmasını ayrıca hayat boyu öğrenme kapsamında okul ve okul dışındaki tüm yaşam alanlarının öğrenmenin başarısı için hedeflere uygun olarak kullanılması gerektiğini vurgulamaktadır. Sınıf içi uygulamalara ek olarak, dil becerilerinin hayat boyu geliştirilmesini hedefleyen/sağlayan okul dışında uygulanan infomal öğrenme ortamlarındaki dil öğrenme ve öğretim çalışmaları bireyin zihinsel, sosyal ve dil gelişimine yüksek oranda hizmet edebilmektedir. İnfomal ortamlarda dil öğrenme ve temel dil becerilerini geliştirme, bireyden bireye değişerek okul öncesi, okul dönemi ve daha sonraki mesleki yaşamda dil becerilerini etkileyen, ancak dil edinimi-öğretimi ve bireyin sosyal gelişimi üzerine yapılan bilimsel tespitlerin sonuçlarından hareketle önem kazanmış bir uygulama alanıdır. İnfomal dil öğrenimi/öğretimi, programlanmış okul içi dil öğretimine yer yer alternatif olabilen; fakat genel olarak dil becerilerinin günlük yaşamın ihtiyaçlarına göre sürekli desteklenebileceği bir öğrenme biçimidir.

Gerçek yaşam alanlarında dili kullandırarak geliştirmeyi ve doğru kullanım düzeyini artırmayı hedefleyen informal dil öğretiminin öğrenme psikolojisi ve sosyalleşme açısından da katkısı büyüktür. Birden fazla duyu organının harekete geçmesiyle öğrenme arasında ilişki kuran araştırmalar, insanların görüp, duyup, söyleyip ve yaptıklarının % 90'ını hatırladıklarını göstermektedir. Bu bilgilerden hareketle, okul içinde ve informal ortamlarda, gerek yerli gerekse yabancı öğrencilerin öğrenme sürecine daha fazla katılarak öğrenmelerini sağlamak amaca hizmet açısından daha etkili olacaktır. Bu da informal öğrenmenin önemini bize açıkça göstermektedir. Çünkü informal ortamlar öğrencileri sınıfın dar ortamından kurtarıp, onlara etkileşimli bir eğitim ortamında öğrenme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca bu mekânlarda sözlü iletişim uygulamaları yaparak sosyal becerilerini de geliştirebilirler (Bozdoğan, 2008, 285). Belirtilen bu nitelik aynı zamanda, çağdaş eğitim sisteminin gerektirdiği ve yapılandırmacı eğitim anlayışının bizlerden istediği bir durumdur. Günümüzde bireylerden, bilgi tüketmekten çok bilgi üretmeleri beklenmektedir. Çağdaş dünyanın kabul ettiği öğrenci tipi, kendisine aktarılan bilgileri aynen kabul eden, yönlendirilmeyi ve biçimlendirilmeyi bekleyen değil, bilgiyi yorumlayarak anlamın yaratılması sürecine etkin olarak katılanlardır (Şaşan, 2002, 75). Ülkemizde informal öğrenmeye yönelik çalışmalar, bu öğrenme türlerine daha elverişli olmasından dolayı daha çok fen ve sosyal bilimlerde yoğunlaşmış ve yapılan araştırmalar da yine bu alanlarla ilgili olmuştur.

İnformal eğitimin etkileşimli, katılımcı, eğlenceli bir eğitim olması yabancılara Türkçe öğretimi için de uygun bir öğrenme biçimi olduğunu göstermektedir. Çünkü okulda sadece gramer ağırlıklı verilen yabancı dil öğretimindeki başarısızlıklar ya da istenilen düzeyde olmayan öğretim başarısı farklı öğrenme ve öğretim biçimi ihtiyacının doğduğunu kanıtlamaktadır. Buna rağmen Türkçenin ana dili ve yabancı dil olarak öğretiminde informal öğrenme yaklaşımını temele alan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Hayat boyu öğrenme, günümüz eğitim politikalarını belirleyen bir anlayıştır. İnformal öğrenme tam manasıyla bir hayat boyu öğrenme yaklaşımıdır. Bahsedilen gerekçelerden hareketle, yabancılara Türkçe öğretirken informal öğrenmeden yararlanılmasının son derece yararlı olacağı öngörülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrencilerin farklı bir coğrafyada ve farklı bir sosyal ortamda hayatlarına devam etmek zorunda olmaları, onların Türk kültürünü ve Türkçeyi en üst düzeyde öğrenmelerini gerektirmektedir. Ülkemizde ana dili ve yabancı dil öğretimi konularında anlama, anlatım, gramer ve kullanım açısından öğrenme ve öğretim başarısında birtakım sorunların ve arayışların olduğu bilinmektedir. Bu çalışmada dil öğretimi sorunları ve arayışlarından hareketle informal ortamın önemi vurgulanmak istenmiştir.

Araştırmada, Türkiye'ye farklı ülkelerden gelmiş olan öğrencilerin ülkemize geldiklerinde, günlük yaşamlarında karşılaştıkları *hastane, yurt-pansiyon, lokanta-restoran, pazar-market gibi* sosyal ortamlara özgü Türkçe eşya, mekân, işlem ve kavramların isimlerini informal öğrenme ortamlarında ne düzeyde öğrendiklerini ve yaban-

cı uyruklu öğrencilerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde informal öğrenme yaklaşımına yönelik görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Bu bağlamda “*İnformal öğrenme etkinlikleri yabancı uyruklu öğrencilerin sözcük hazinelerini geliştirmede ne kadar etkilidir?*” ana problemine bağlı olarak şu alt problemlere de yanıt aranmıştır:

- 1) Yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde informal öğrenme yaklaşımının deney grubundaki öğrencilerin başarısı üzerine etkisi ne düzeydedir?
- 2) Yabancılara Türkçe sözcük öğretiminde geleneksel öğretim yönteminin kontrol grubundaki öğrencilerin başarısı üzerine etkisi ne düzeydedir?
- 3) İnformal öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu arasında yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe sözcük öğretimi başarısı açısından anlamlı bir farklılık var mıdır?
- 4) Yabancı uyruklu öğrencilerin informal ortamlarda Türkçe öğretimine yönelik görüşleri ne durumdadır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilere yönelik informal öğrenme ortamlarının sözcük öğretimi başarısına etkisi ve informal öğrenmeye yönelik öğrenci görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada çoklu/karma metod kullanılmıştır. Yabancı öğrencilere informal ortamlarda sözcük öğretimi, deneysel araştırma modellerinden ön test-son test kontrol gruplu modele göre tasarlanmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler, ön test sonuçlarına göre tesadüfi olarak deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubunun informal ortam uygulamalarına yönelik algı ve görüşlerinin tespiti için, nitel araştırma modellerinden fenomenolojik görüşme yapılmıştır.

Greene, Krayder ve Mayer (2005) sosyal bilimlerde, amaçlı olarak iki ya da daha fazla analiz veya veri toplama yolunun aynı araştırmada kullanılmasını karma yöntem yaklaşımı olarak tanımlamaktadırlar. Verma ve Mallick’in (2005) de vurguladığı gibi aynı araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemin kullanılması oldukça yaygındır. Nicel yöntem aracılığıyla toplanan veriler birçok katılımcıya ulaşmayı sağlarken, gözlem, görüşme vb. gibi nitel yöntemler kullanılarak elde edilen veriler, araştırma konusunun daha derinlemesine incelenmesine imkân sağlar. Dey’in (1993) yaklaşımıyla bakıldığında, nicel yöntemlerde sayılarla elde edilen verilerin anlamlarını derinlemesine algılayabilmek için nitel veriler kullanımı yoluna gidilir. Bu gerekçelerle araştırmada, veri toplama tekniği olarak hem nicel hem nitel boyutları içeren karma yöntem kullanılmıştır. Dolayısıyla çalışmada, nicel ve nitel veriler birlikte kullanılmış, veri toplama süreci desteklenmiştir.

Çalışma Grubu

İnformel öğrenmenin yabancı uyruklu öğrencilere sözcük öğretimi üzerindeki etkisini ölçmeye yönelik çalışmada, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi TÖMER’de “Temel Türkçe” seviyesinde öğrenim gören 41 kişilik yabancı uyruklu öğrenci tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir. Deney grubu 20 öğrenciden, kontrol grubu 21 “Temel Türkçe” seviyesindeki öğrenciden oluşmuştur.

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Deney Grubu	Uyruğu	Kontrol Grubu	Uyruğu
D1	Çin Halk Cumhuriyeti	K1	Azerbaycan
D2	Kırgızistan	K2	Azerbaycan
D3	Ukrayna	K3	Azerbaycan
D4	Azerbaycan	K4	Türkmenistan
D5	Azerbaycan	K5	Türkmenistan
D6	Azerbaycan	K6	Gürcistan
D7	Azerbaycan	K7	Azerbaycan
D8	Azerbaycan	K8	Azerbaycan
D9	Azerbaycan	K9	Azerbaycan
D10	Azerbaycan	K10	Azerbaycan
D11	Azerbaycan	K11	Azerbaycan
D12	Azerbaycan	K12	Azerbaycan
D13	Kazakistan	K13	Azerbaycan
D14	Kazakistan	K14	Azerbaycan
D15	Türkmenistan	K15	Azerbaycan
D16	Filistin	K16	Azerbaycan
D17	Azerbaycan	K17	Azerbaycan
D18	Azerbaycan	K18	Özbekistan
D19	Çin Halk Cumhuriyeti	K19	Özbekistan
D20	Azerbaycan	K20	Çin Halk Cumhuriyeti
		K21	Türkmenistan

Çalışma grubundaki yabancı uyruklu öğrenciler sekiz (8) farklı ülkeden Türkiye’ye eğitim görmek için gelmişlerdir.

* Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)

Tablo 2. Uygulama Sürecine Yönelik İşlemler

Grup	Ön Test	Yöntem (Bağımsız Değişken)	Son Test
Deney	KBF	İnformel öğrenme	TST İOYGF
Kontrol		Geleneksel öğretim (Düz Anlatım)	

Deney grubuna yönelik işlemler

Uygulama sürecinde, ilk olarak Türkiye'ye yurtdışından gelmiş yabancı uyruklu öğrencilerle yapılandırılmış ve açık uçlu maddeler içeren *Görüşme Formu* aracılığıyla yapılan mülakat neticesinde, sosyal yaşam durumlarına yönelik ihtiyaç analizi yapılmıştır.

İhtiyaç analizine uygun olarak Türkiye'ye uyum süreçlerinde öğrencilerin en sık muhatap oldukları ortamlara / durumlara ait mekân, eşya, işlem, kavram vb. isimlerini içeren sözcük havuzu oluşturulmuştur.

İnformel ortamlara yönelik hazırlanmış sözcük havuzundan örnekler:

Alışveriş	Sağlık	Konaklama
<i>Kasap</i>	<i>Eczane</i>	<i>Askılık</i>
<i>Kasiyer</i>	<i>Hasta</i>	<i>Çamaşır makinesi</i>
<i>Manav</i>	<i>Hastane</i>	<i>Havlu</i>
<i>Etiket</i>	<i>Tekerlekli sandalye</i>	<i>Saç kurutma makinesi</i>
<i>Pazarlık</i>	<i>Sedye</i>	<i>Yorgan</i>

İhtiyaç analizi doğrultusunda belirlenen konaklama, alışveriş, sağlık, emniyet ve ulaşım ortamlarında uygulama beş hafta boyunca sürdürülmüştür.

Sözcük havuzuna alınan sözcüklerin seçiminde, seçilen sözcüklerin öğrencilerin bu ortamlardaki işlerini kolaylaştırıcı olmasına dikkat edilmiştir. (*Hastane, doktor, eczane, hasta, kayıt, bavul, yatak, yorgan, yastık, havlu, banyo, ranza, ütü, havlu, çamaşır makinesi, kahvaltı, alışveriş, alışveriş sepeti, kasiyer, etiket, kasap, manav, market, madeni para, kâğıt para, pazar vb.*) Yine bu sözcükler seçilirken Türkçe eğitimi uzmanlarının ve TÖMER okutmanlarının da görüşlerine başvurulmuştur.

Belirlenen informal öğrenme ortamlarında, öğrencilere çeşitli örnek olay, drama ve çeşitli etkinliklerle öğretilecek sözcüklere yönelik alıştırmaları içeren kılavuzlar hazırlanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilere, sözcüklerin anlamını araştırmak ve öğrenmek için sözlük kullanmalarının zorunlu olduğu hatırlatılmış, Türk Dil Kurumunun ilköğretim düzeyi sözlüğü ve Büyük Türkçe Sözlük (2011)'ü tanıtılmış, nasıl kullanılacağı ve erişileceği izah edilmiştir.

İnformal ortamlarda yapılan sözcük çalışmalarında yabancı öğrenciler, kılavuzları okuyup anladıktan sonra, uygun Türkçe sözcükleri kullanarak sözlü iletişim kurmuşlardır. Bu süreçte okuma ve konuşma becerileri günlük yaşamdaki ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri oranda sergilenmiştir. Temel Düzey öğrencilerinin öğrendikleri sözcükleri basit cümlelerle kullanmasına özen gösterilmiştir. İnformal ortamlarda yapılan sözcük çalışmaları sırasında çeşitli ses kayıtları alınarak dinleme becerisi, yazılı anlatım çalışma yapıtları kullanılarak yazma becerisi desteklenmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın uygulama aşamaları aşağıda gösterilmiştir:

Uygulama Süreci

1. Öğrencilerin bilgilendirilmesi
2. İnformal ortamların belirlenmesi
3. Seçilen informal ortamlara ait sözcük havuzunun oluşturulması
4. Sözcük alıştırmalarını içeren kılavuzun hazırlanması, tanıtımı ve dağıtımı
5. Sözcük testinin öğrencilere ön test olarak uygulanması
6. İnformal ortamlarda sözcük öğretimi etkinliklerinin yapılması
7. Sözcük testinin öğrencilere son test olarak uygulanması

Uygulama aşamalarındaki işlemler, araştırmacılar tarafından TÖMER okutmanlarından destek alınarak gerçekleştirilmiştir.

Kontrol grubuna yönelik işlemler

Avrupa Dil Portfolyosuna uygun olarak A seviyesindeki öğrencilere, okuma çalışmaları her hafta sınıf içi öğretim çalışmaları şeklinde geleneksel öğretim/düz anlatım yöntemiyle TÖMER'de sürdürülmüştür. Kontrol grubundaki öğrencilere, okuma anlama faaliyetleri içinde sözcük öğretimi, haftanın bir günü ilgili sınıfın Türkçe okutmanı tarafından, beş hafta boyunca, yapılmıştır. Kontrol grubunda, yabancılara Türkçe öğretimi için kullanılan ders kitabı temele alınarak, sözcük öğretimi çalışmaları yapılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilere uygulamanın başında ön test ve sonunda son test uygulaması dersi yürüten TÖMER okutmanı tarafından yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Araştırmada, çalışma grubuna ait bilgileri elde etmek için “**Kişisel Bilgi Formu (KBF)**” hazırlanmıştır. İnfomal ortamlarda yapılan sözcük öğretimi çalışmalarının başarıya etkisini tespit etmek amacıyla, Türkçe yeterlilik sınavlarında (TYS) ve yabancı uyruklu öğrenci seçme sınavlarındaki (YÖS) sorular örnek alınarak, uygulama sırasında mülakat vasıtasıyla tespit edilmiş sözcük havuzundaki sözcüklerin öğrenilme durumlarını ölçecek “**Türkçe Sözcük Testi (TST)**” ve yabancı uyruklu öğrencilerin infomal ortamlarda yapılan Türkçe sözcük öğretimi uygulamalarına yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla da yapılandırılmış ve açık uçlu maddeler içeren “**İnfomal Ortamlara Yönelik Öğrenci Görüşme Formu**” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

“Türkçe Sözcük Testi” 60 sözcüğün öğrenilme durumunu tespit etmek amacıyla çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı ve görsel içerikli soruları içermektedir. Türkçe Sözcük Testinin hazırlanmasında, infomal ortamlara yönelik hazırlanan sözcük havuzu ve ilköğretim okul sözlüklerindeki anlamları temel alınmıştır. Hazırlanan 30 soruluk taslak test, pilot olarak Giresun Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 30 yabancı uyruklu öğrenciye uygulanmış, Türkçe eğitimi uzmanları (5) ve TÖMER (3) okutmanlarınca incelenmiştir. Testin kapsam geçerliliğine yönelik yapılan ön uygulamalar neticesinde bazı sorular değiştirilmiş ve bazı soruların kullanımından vazgeçilmiştir. Türkçe sözcük testinin pilot uygulamasından elde edilen veriler üzerinde yapılan güvenilirlik analizi neticesinde, 5 soru testten çıkartılarak iç tutarlılık düzeyi hesaplanmış ve testin *Cronbach Alfa* katsayısı 0,867 olarak tespit edilmiştir. Türkçe Sözcük Testi, 0-100 arasında puanlandırılmıştır. Her soru dört (4) puan üzerinden hesaplanmıştır. Yapılan ölçek geliştirme çalışmaları neticesinde kapsam geçerliliği sağlanmış ve iç tutarlılığı yeterli düzeyde olan *Türkçe Sözcük Testi*, araştırmada ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe sözcük öğretimi başarıları ölçüldükten sonra, infomal ortamlarda yürütülen öğretim faaliyetlerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılandırılmış ve yapılandırılmamış/açık uçlu maddeler içeren “*İnfomal Ortamlara Yönelik Görüşme Formu*” uygulanmıştır. Görüşme formuna ek olarak, çalışma grubundaki öğrencilerin infomal öğrenmeye yönelik görüşlerini daha ayrıntılı ve bakış açılarını daha net belirleyebilmek için ses kayıt cihazı aracılığı ile gönüllü öğrencilerle “*İnfomal öğrenme etkinlikleri Türkçeyi kullanmanıza ne tür katkılar sağladı? ve İnfomal öğrenme etkinliklerinin Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik düşüncelerinizdeki etkisi hakkında bilgi veriniz.*” soruları çerçevesinde görüşme yapılmıştır.

Araştırmada ulaşılan verilerin analizinde farklı analiz tekniklerinden yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki yabancı uyruklu öğrenciler arasında sözcük öğretimi başarısı açısından fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla hangi istatistik tekniklerinin kullanılacağını belirlemek için, SPSS 16 programı aracılığıyla değişkenlerin dağılımının normalliği incelenmiştir. “Grup büyüklüğünün 50’den küçük

olması Shapiro-Wilks, büyük olması durumunda Kolmogorov-Smirnov testleri veri dağılımının normalliği için kullanılır. Analizde p değerinin ,05'ten küçük olması verilerin normal dağılım sergilemediğini göstermektedir" (Büyüköztürk, 2006, s. 42). İlkesinden hareketle, araştırma gruplarında öğrenci sayısı (*Kontrol: 21 - Deney: 20*) bu sınırın altında olduğu için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır.

Tablo 3. Değişkenlerin Dağılımının Normalliğine İlişkin Test Sonuçları

Grup	Ölçüm	n	X	ss	Shapiro-Wilks	p
Deney	Ön Test	20	35,2000	14,13320	,927	,134
	Son Test		88,7000	11,03630	,920	,097
Kontrol	Ön Test	21	43,4095	15,09841	,922	,107
	Son Test		73,6190	10,38497	,917	,088

Tablo 3'te, Shapiro-Wilk testi sonuçlarından değişkenlerin normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir ($p>,05$). Değişkenlerin normal dağılım göstermesi nedeniyle araştırmada elde edilen nicel verilerin analizinde parametrik istatistik teknikleri kullanılmıştır.

Türkçe Sözcük Testi aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde; ön ve son test ölçümleri arasındaki ilişkiyi göstermek için parametrik istatistik testlerinden bağımsız örneklem ve ilişkili örneklem t testi kullanılmıştır.

İnformal ortamlarda öğrenmeye yönelik görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Görüşme formuyla elde edilen veriler, frekans – yüzde analizi ve kategorik içerik analizine tabi tutulmuştur.

BULGULAR

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Sözcük Öğretimi Başarılarına İlişkin Bulgular

İnformal ortamlarda öğrenme ile geleneksel öğretimin sözcük öğretimi başarısı üzerinde ne düzeyde etkisinin olduğunu görebilmek için kontrol ve deney grubu öğrencilerinin Türkçe Sözcük Testi (TST) ön test - son test verileri Bağımsız Örneklem ve İlişkili Örneklemeler *t testi* ile karşılaştırılmıştır.

Deney Grubunun Türkçe Sözcük Öğretimi Başarısına İlişkin Bulgular

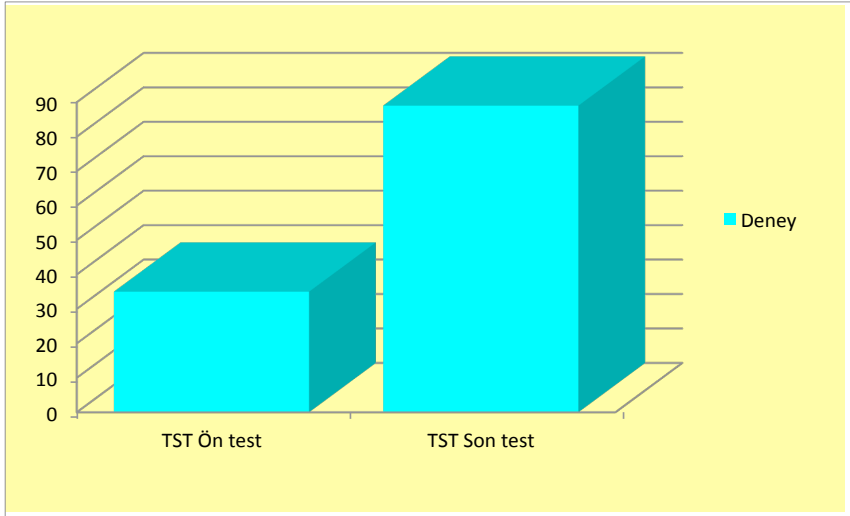
İnformal ortamlarda öğrenme ile öğretimin uygulandığı deney grubunun TST ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Deney Grubunun TST Ön Test-Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Deney	N	\bar{X}	Ss	t	p
Ön test	20	35,2000	14,13320	13,343	,000 *
Son test		88,7000	11,03630		

Tablo 5'te deney grubundaki yabancı uyruklu öğrencilerinin sözcük testi verileri üzerine yapılan *bağımsız örneklem t testi* sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık vardır ($t= 12,445$; $p< 0,05$). Deney grubundaki yabancı uyruklu öğrencilerin sözcük öğretimi başarı ortalamaları, ön testte 35,20 iken son testte bu oran 87,01'e yükselmiştir. İnfomal öğrenme ortamlarında yapılan Türkçe sözcük öğretimi çalışmalarının yabancı öğrencilerin başarısını anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir.

Deney grubu *Türkçe Sözcük Testi* ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 3'te daha açık görülmektedir:



Şekil 3. Deney grubunun TST ön test ve son test karşılaştırması

Deney grubunda yer alan yabancı öğrencilerin Türkçe Sözcük Testi aritmetik ortalamaları incelendiğinde; ön test ortalamaları 35,20 iken son testte bu oran 88,70'e yükselmiştir. Bu artış informal ortamlarda öğrenme etkinliklerinin –öğretim yöntemi/biçimi dışındaki bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda- yabancılara Türkçe sözcük öğretimi başarısı üzerinde fark edilebilir bir etkisinin olduğunu göstermektedir.

* $p< 0,05$

Kontrol Grubunun Türkçe Sözcük Öğretimi Başarısına İlişkin Bulgular

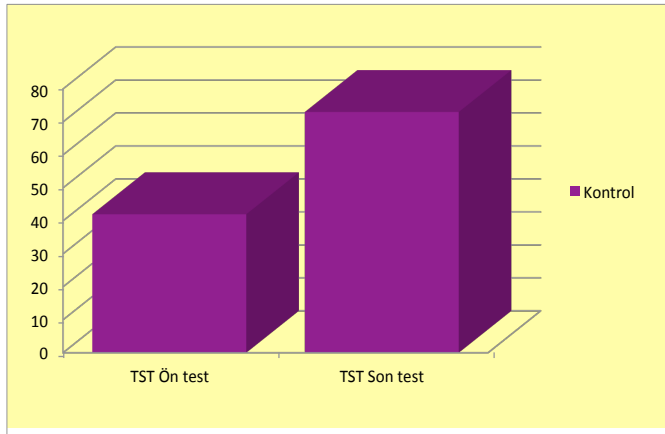
Geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun Türkçe Sözcük Testi ön test ve son test karşılaştırma sonuçları Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6. Kontrol Grubunun TST Ön Test - Son Test Karşılaştırma Sonuçları

Kontrol	N	\bar{X}	Ss	t	P
Ön test	21	43,4095	15,09841	-7,454	,000
Son test		73,6190	10,38497		

Tablo 6’da kontrol grubu öğrencilerinin sözcük testi verileri üzerine yapılan bağımsız örneklem testi sonuçları gösterilmiştir. Tabloya göre sözcük öğretimi ön test ve son test sonuçları arasında son test lehine anlamlı bir farklılık vardır ($t = -9,139$; $p < 0,05$). Kontrol grubundaki yabancı uyruklu öğrencilerin sözcük testi ortalamaları, ön testte 42,40 iken son testte bu oran 79,33’e yükselmiştir. Geleneksel öğretim yöntemi ile sınıf içinde yürütülen sözcük öğretiminin yabancı öğrencilerin başarısını anlamlı düzeyde artırdığı görülmektedir.

Kontrol grubu *Türkçe Sözcük Testi* ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 2’de daha açık görülmektedir:



Şekil 2. Kontrol grubunun YNBT ön test ve son test karşılaştırması

Kontrol grubunda yer alan yabancı öğrencilerin Türkçe Sözcük Testi aritmetik ortalamaları incelendiğinde; ön testte ortalamaları 42,40 iken son testte bu oran 73,61’e yükselmiştir. Bu artış geleneksel öğretimin –öğretim yöntemi / biçimi dışındaki bağımsız değişkenler sabit tutulduğunda- Türkçe sözcük öğretimi başarısı üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir.

Deney ve Kontrol Grubunun Türkçe Sözcük Öğretimi Başarısına İlişkin Bulgular

Tablo 5 ve 6'da hem geleneksel öğretimin sınıf içinde hem de informal öğrenme ortamlarında sınıf dışında yapılan çalışmaların sözcük öğretimi başarısını artırdığı görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının sözcük öğretimi başarıları ise Tablo 7'de karşılaştırılmıştır:

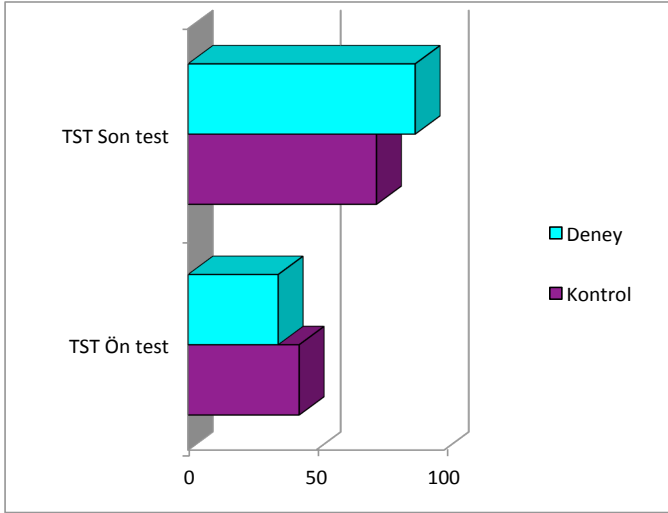
Tablo 7. Deney ve Kontrol Gruplarının TST Ön Test ve Son Test Karşılaştırma Sonuçları

	Grup	N	\bar{X}	Ss	t	p
TST ön test	Kontrol	21	42,4000	15,37051	-1,468	0,158
	Deney	20	35,2000	14,13320		
TST son test	Kontrol	21	73,6190	10,38497	3,814	0,001
	Deney	20	88,7000	11,03630		

Tablo 7'de kontrol ve deney grubundaki yabancı öğrencilerin sözcük testi ön test ve son test verileri üzerine yapılan ilişkili örneklem t testi sonuçları gösterilmiştir. Ön testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 42,40; deney grubu öğrencilerinin ortalaması 35,20'dir. Uygulama öncesindeki ön ölçümde kontrol ve deney grupları arasında sözcük öğretimi başarıları açısından anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir ($t= 1,468$; $p> 0,05$).

Son testte kontrol grubu öğrencilerinin ortalaması 73,61; deney grubu öğrencilerinin ortalaması ise 88,70'tir. Son testte kontrol ve deney grupları arasında deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu görülmektedir ($t= 3,814$; $p< 0,05$). Bu sonuç, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe sözcük öğretiminde sınıf dışında informal ortamlardaki öğrenmenin sınıf içindeki geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney gruplarının *Türkçe Sözcük Testi* ön test ve son test puan ortalamaları arasındaki ilişki Şekil 1'de daha açık görülmektedir:



Şekil 1. Kontrol ve deney gruplarının TST ön test ve son test karşılaştırması

Ön testte kontrol grubundaki yabancı öğrencilerin sözcük öğretimi başarılarının ortalaması 43,40; deney grubu öğrencilerinin ise 35,20 iken son testte kontrol grubu öğrencilerinin aritmetik ortalaması 73,61; deney grubu öğrencilerinin ise 88,70' e yükselmiştir. Bu artış, informal ortamlarda yabancılara Türkçe sözcük öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığını ortaya koymaktadır.

Kontrol ve deney grubundaki yabancı uyruklu öğrencilerin sözcük öğretimi sürecindeki başarı düzeyleri ayrı ayrı değerlendirildiğinde iki farklı öğretim biçiminin de başarı üzerinde belirli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İnformal Türkçe Öğretimine

Yönelik Görüşleri

Farklı ülkeden Türkiye'ye yükseköğrenim için gelmiş yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken, sözcük hazinelerini ve sözcük bilgilerini geliştirmek amacıyla informal ortamlarda bir dizi yarı planlanmış örnek olay, drama, bireysel/grup tartışmasına ve gerçek yaşam durumlarına katılmaları sağlanmıştır. Araştırma kapsamında, ihtiyaç analizi doğrultusunda Türkçe sözcük öğretimine yönelik informal öğrenme ortamları oluşturulmuştur. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe sözcük bilgilerini geliştirmek için yapılan sınıf/ders dışı eğitici çalışmalarla ilgili görüşlerini tespit ederek uygulamanın etkisini ve daha sonraki araştırma ve eğitim faaliyetlerine katkısını artırmak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda yapılandırılmış ve yapılandırılmamış/ açık uçlu maddeler içeren *İnformel Ortamlara Yönelik Görüş Anketi* yardımıyla yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri alınmış frekans – yüzde ve kategorik içerik analizi biçiminde yorumlanmıştır.

Görüş Maddeler	Evet		Kısmen		Hayır	
	f	%	f	%	f	%
1. Dersliğin dışındaki çalışmalar Türkçeye olan ilgimi artırdı.	19	95	1	5	-	
2. Dersliğin dışındaki çalışmalar Türk kültürüne olan ilgimi artırdı.	11	55	9	45	-	
3. Dersliğin dışındaki çalışmalar beni Türkçe konuşmaya sevk etti.	18	90	2	10	-	
4. Dersliğin dışında yapılan sözlü anlatım çalışmalarını kitap okuma isteğimi artırdı.	8	40	10	50	2	10
5. Derslik dışında yaptığımız alıştırmalar Türkçeyi öğrenmeme yardımcı oldu.	16	80	4	20	-	
6. Ders dışındaki çalışmalar sırasında kendimi daha rahat hissediyorum.	12	60	5	25	3	15
7. Ders dışı alıştırmalar sayesinde Türkçeyi severek kullanmaya başladım.	12	60	7	35	1	5
8. Ders dışındaki çalışmalar sayesinde günlük ihtiyaçlarımda Türkçeyi daha rahat kullanabiliyorum.	14	70	5	25	1	5
9. Derslik dışındaki etkinlikleri, derslikteki çalışmalardan daha zevkli ve etkili buluyorum.	14	70	5	25	1	5
10. Derslik dışında öğrenilen sözcük, kural ve ifadelerin daha kalıcı olduğunu düşünüyorum.	15	75	3	15	2	10
11. Çalışmaların yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olduğunu düşünüyorum.	12	60	8	40	-	

Yabancı uyruklu öğrencilerin informal öğrenme ortamlarında yapılan Türkçe öğretim etkinliklerine yönelik görüşleri değerlendirildiğinde;

Yabancı uyruklu öğrencilerin;

Ders dışı informal öğrenme etkinliklerinin Türkçeye olan ilgiyi artırmasına yönelik 19'u Evet, 1'i Hayır; Türk kültürüne olan ilgiyi artırmasına yönelik 11'i Evet 9'u Kısmen; Türkçe konuşmaya sevk etmesine yönelik 18'i Evet, 2'si Kısmen; kitap okuma isteğini artırmasına yönelik 8'i Evet, 10'u Kısmen, 2'si Hayır; Türkçe öğrenmeye yardımcı olmasına yönelik 16'sı Evet, 4'ü Kısmen; kendilerini daha rahat hissettirmesine yönelik 12'si Evet, 5'i Kısmen, 3'ü Hayır; Türkçeyi kullanmayı sevdirmesine yönelik 12'si Evet, 7'si Kısmen, 1'i Hayır; günlük hayattaki Türkçe kullanımını rahatlatmasına yönelik 14'ü Evet, 5'i Kısmen, 1'i Hayır; ders içi etkinliklerden daha zevkli ve etkili olmasına yönelik 14'ü Evet, 5'i Kısmen, 1'i Hayır; ders-

lik dışında öğrenilen sözcük, kural ve ifadelerin daha kalıcı olmasına yönelik 15'i Evet, 3'ü Kısmen, 2'si Hayır; yaparak yaşayarak öğrenmeye uygun olmasına yönelik 12's, Evet, 8'i Kısmen düzeyinde görüşe sahip oldukları tespit edilmiştir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle;

Yabancı uyruklu öğrencilere göre; informal Türkçe etkinlikleri yabancı öğrencilerin Türkçeyi ve Türk kültürünü sevmelerine, ilgi duymalarına, günlük yaşamlarında dili rahat ve kolay kullanmalarına, kalıcı ve yaparak yaşayarak öğrenmelerine, Türkçe konuşma isteklerini artırmasına ve Türkçe kitap okumaya sevk etmesine katkıda bulunmaktadır.

12.Ders dışındaki informal öğrenme etkinlikleri Türkçeyi kullanmanıza ne tür katkılar sağladı? sorusu doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri:

Yabancı uyruklu öğrencilerin bu soruyla ilgili görüşleri iki başlıkta değerlendirilmiştir:

1.Türk dünyasından öğrencilerin görüşleri

Türk kökenli öğrenciler Türkiye'ye geldikleri ilk zamanlar anlaşma konusunda çok fazla sıkıntı yaşamadıklarını ancak kavramların isimleri konusundaki farklılıktan kaynaklanan sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Yapılan ders dışı / informal öğrenme etkinlikler sayesinde günlük hayatta daha rahat iletişim kurabilir hâle geldiklerini ve bunun sayesinde de kendilerinde Türkiye Türkçesi konuşmaya karşı daha fazla ilgi uyandığını belirtmişlerdir.

2.Yabancı kökenli öğrencilerin görüşleri

Yabancı kökenli öğrenciler, informal öğrenme etkinliklerinin temel ihtiyaçlarını giderme konusunda ihtiyaç duydukları kavramların öğretiminde oldukça yararlı olduğunu ve yapılan etkinlik ve alıştırmalar sayesinde sözcüklerin öğrenimi ve telaffuzu konusunda çok büyük katkı sağladığını belirtmişlerdir.

13.Ders dışındaki informal öğrenme etkinliklerinin Türkçeye ve Türk kültürüne yönelik düşünceleriniz üzerindeki etkisi hakkında bilgi veriniz? sorusu doğrultusunda yabancı uyruklu öğrencilerin görüşleri:

1.Türk dünyasından öğrencilerin görüşleri

Öğrenciler informal öğrenme etkinliklerinin Türk kültürüne uyumlarını hızlandırdığını ve sosyal hayatta ihtiyaçlarını giderecek kadar Türkçe öğrenmelerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı Türk dünyasına ait öğrenciler kendi kültürlerini burada görme imkânına sahip olduklarını, coğrafyalar farklı olsa da kültürlerin benzediğini belirtmişlerdir.

2.Yabancı kökenli öğrencilerin görüşleri

Türk dünyası dışından gelen yabancı öğrenciler, informal öğrenme etkinliklerinin Türk kültürünü ve Türkçeyi tanımalarına katkı sağladığını ve bu sayede yerli halkla kaynaşma imkânı bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yapılan alıştırmalar sayesinde Türkçeyi daha hızlı konuşmaya başladıklarını ve temel ihtiyaçlarını giderme konusunda büyük yol kat ettiklerini ifade etmişlerdir.

Tartışma ve Öneriler

Ana dili ve yabancı dil öğrenme sürecinde, anlama ve anlatma becerilerinin yaşam koşullarına uygun, bireyin istek, duygu ve düşüncelerini doğru ve etkili biçimde ifade edebilmesini sağlayacak düzeyde kazandırılması zorunludur. Bireyin gerek ana dilinde gerekse yabancı dilde çevresinden gelen uyarıcıları (bilgi, uyarı, açıklama, soru vb.) algılayıp anlamlandırması ve meramını tam ve etkili biçimde anlatabilmesi şüphesiz sözcük hazinesine bağlıdır. Bu bakımdan sözcük öğretimi faaliyetleri dil öğretimi sürecinde başta okuma anlama alanı olmak üzere diğer tüm dil becerileri/öğrenme alanları içinde yer verilmesi gereken bir konudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilhassa metinden / bağlamdan hareket edilerek dil, dilin kullanım ilkeleri ve kültürel yaşamın aktarılması sözcük hazinesinin gelişmesine ve doğru yapı özelliğinde kullanılmasına bağlıdır. Bu doğrultuda, araştırmada informal öğrenme ortamlarında yabancılara Türkçe sözcük öğretiminin başarı üzerindeki etkisi tespit edilmiştir. Ayrıca, deney grubundaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenirken informal ortamlarda öğretici etkinliklerin yapılmasına yönelik görüşleri de belirlenmiştir. Bulgulardan hareketle deney ve kontrol grubundaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe sözcük öğretimi başarıları karşılaştırıldığında;

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe sözcük testi ön test ve son test başarı ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir ($p < 0,05$). Bu bulgu, yabancı uyruklu öğrencilerin sözcük öğretimi sürecindeki başarı düzeyleri ayrı ayrı değerlendirildiğinde iki farklı öğretim biçiminin de başarı üzerinde belirli ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Buna ek olarak, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test başarı ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($t=1,468$; $p>0,05$). Ancak, son test ortalamaları açısından deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın olduğu görülmüştür ($t=3,814$; $p < 0,05$). Bu bulgu, yabancı uyruklu öğrencilere sınıf dışı informal ortamlarda Türkçe sözcük öğretiminin, sınıf içi geleneksel öğretime göre daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma sonuçlarından hareketle, yabancı uyruklu öğrencilerin informal öğrenme ortamlarında Türkçe öğrenmenin sınıf içindeki öğretime göre daha faydalı olduğuna dair görüşe sahip oldukları; ayrıca yabancı öğrencilerin informal ortamlardaki etkinliklerin Türkçe öğrenmeyi zevkli hâle getirmesi, kolaylaştırması, öğrenmeye yardımcı olması, Türkçeye ve Türkçe kültürüne ilgiyi artırması, günlük yaşamdaki ihtiyaçları karşılamada Türkçe kullanımını etkili ve kolay hâle getirmesi, kalıcı ve yaparak-yaşayarak öğretmesi bakımından katkı sağladığına dair görüş beyan etmişlerdir. Ayrıca hem Türk soylu öğrenciler hem de yabancı uyruklu öğrenciler informal ortamların Türkçeyi kullanmaya katkısı ile Türkçeye ve Türk kültürüne olan düşüncelerine yönelik yardımcı, tanıtıcı ve kolaylaştırıcı etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Türkiye'nin giderek artan uluslararası konumu ve gücünden dolayı, Türkiye'yi, Türkleri dolayısıyla da Türk kültürünü tanımak ve Türklerle daha etkili

iletişim kurabilmek için gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı hızla artmaktadır (İşcan, 2011, 35). Bu da Türkçe öğreticilerini, daha kalıcı, verimli ve kolay yollarla Türkçe öğretme arayışı içine sokmaktadır. Yabancılar Türkçe öğretimi konusunda son yıllarda birçok çalışma yapılmış ve farklı yollar denenerek öğretimin kalıcılığı sağlanmaya çalışılmıştır. Arslan (2012)'ın yaptığı "Yabancılar Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi" ve Duman (2013)'ün "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı" adlı çalışmaları, öğrencilerin daha fazla duyusuna hitap ederek Türkçe öğretmeyi amaçlaması yönüyle çalışmamızla benzerlik gösterse de çalışmalar daha çok sınıf/ders içinde gerçekleştirildiği için çalışmamızdan bu yönüyle farklılık göstermektedir. Buna ek olarak, Tüm (2010)'ün "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Drama Tekniğinin Rolü" adlı çalışması da öğrencileri doğrudan öğretim sürecinin merkezine alması, katılımı artırıcı özellikler içermesi gibi yönleriyle çalışmamızla benzerlikler içermektedir. Fakat, yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik çoğu araştırma gibi bahsedilen çalışmalar da, ülkemize yeni gelen öğrencilerin uyum süreçlerini kolaylaştırıcı bir etkiden ve çözüm yolundan uzak oluşu nedeniyle eksik kalmaktadır. Günümüzde yabancılar Türkçe öğretirken temel amaç, onları sadece sınıf ortamında bilgilerle ve kurallarla donatmak değil sosyal ortamlarda kültürümüzle de tanıştırmakla Türkçeyi doğru ve etkili biçimde uygulama düzeyinde öğretmek olmalıdır. Bu da ancak, öğrencilerin sosyal ortamlara götürülerek buraları tanımalarının ve kültürel özellikleri görmelerinin aynı zamanda dili gerçek bağlamında kullanmalarının sağlanmasıyla mümkün olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde informal öğrenme ortamlarından yararlanılması, öğrencilere doğal ortamda doğrudan öğrenme imkânı sunmakta ve kavramların zihinde kalmasını kolaylaştırıcı bir etki yaratmaktadır. İnformal öğrenme sayesinde birden fazla duyusunu harekete geçirerek öğrenme fırsatı yakalayan öğrenciler için daha kalıcı bir öğrenme gerçekleşmektedir. Yabancılar Türkçe sözcük öğretimi üzerine yapılan bu araştırma, informal öğrenmenin özelde yabancılar sözcük öğretiminde genelde ise ana dili ve yabancı dil öğretiminde başarıyı artırmada etkili olacağını göstermektedir. Araştırma sonuçlarından hareketle yeni çalışmalar için bazı önerilerde bulunulabilir:

⇒ Sınıf / ders dışı dil öğrenme etkinlikleri ana dili ve yabancı dil olarak

Türkçe eğitimi ve öğretimi sürecinde daha fazla kullanılmalı

⇒ Türkçe öğretiminde informal öğrenme etkinliklerine yönelik program içerikleri hazırlanmalı,

⇒ Türkçe öğretmenleri, hizmet öncesi eğitimi kapsayan lisans programlarında, hayat boyu öğrenme bilinci ve ders dışı-informal öğrenme alt yapısıyla teorik ve pratik düzeyde yetiştirilmeli,

⇒ İnformal öğrenme etkinlikleri, dilin kültürden ayrı aktarılmayacağı gerçeğinden hareketle kültür aktarımı amacıyla da kullanılmalı,

◆ Sedat Maden / Ömür Dincel

⇒ İnfomal öğrenme etkinliklerinin ana dili olarak Türkçenin öğretiminde başarı, tutum ve kalıcılık üzerine etkisini belirleyecek yeni araştırmalar yapılmalıdır.

Bu önerilere ek olarak, infomal ortamlardaki dil öğrenme uygulamalarına yönelik; öğrencilere uygulama sırasında ve sonrasında sözlük kullanma alışkanlığı kazandırılması, infomal ortamlardaki tanıtıcı bilgilerin, ortamlara ait kişilerce verilmesi, infomal ortamlardaki uygulamaların çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle zenginleştirilmesi, dil öğretimine başlanmadan önce öğrencilerin uyuklarına ve dil öğrenme amaçları vb. özelliklerine göre sınıflandırılması gibi kalıcılığı ve başarıyı artıracı önerilerde bulunulabilir.

Kaynakça

- AKALIN, Ş. Haluk (2010). "Türk dili: Dünya dili", **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**, Mart, ss.195-204.
- ANDERSON, D., Lucas, K. B., & Ginns. I. S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an infomal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, S.40 (2), ss.177–199.
- ARSLAN, Mustafa (2011). **Yabancılar Türkçe Öğretim Kılavuzu Temel Seviye**, Nobel Yayınları, Ankara.
- ARSLAN, Mustafa (2012). "Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları", **KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi / KSU Journal of Social Sciences**, S. 9(2), s.167-188.
- ARSLAN, Mustafa ve GÜRDAL, Ahmet (2012). *Yabancılar Görsel ve İşitsel Araçlarla Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi*. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, S.20(1), ss.255-270.
- BOZDOĞAN, A. Emre (2008). "İnfomal Eğitim Çevrelerine Yapılan Gezilerin Planlanması ve Değerlendirme Çalışmaları", **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**, S.4(2), s.285-307.
- DEY, Ian (1993). **Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide For Social Scientists**. London: Routledge.
- DİKBAŞ, Yeliz ve KAF HASIRCI, Özlem (2008). "Öğrenme Stratejileri Öğretiminde ve Ders İşlenişinde Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.9(2), s.69-76.
- DUMAN, G. Banu (2013), "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Materyal Geliştirme ve Materyallerin Etkin Kullanımı". **Ana Dili Eğitimi Dergisi**, S.1(2),ss.1-8.
- FİDAN, Nurettin (2012). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- GREENE, Jennifer C., Kraider, Holly & Mayer, Ellen (2005). Combining qualitative and quantitative methods in social inquiry. In B. Somekh & C. Lewin (Eds.). **Research Methods in The Social Sciences** (pp. 275-282). London: Sage Pub.
- GRIFFIN, Janette (1994). "Learning to learn in İnfomal science setting", **Research in Science Education**, S.24, ss.121-128.
- HOFSTEIN, A., BYBEE, R., & LEGRO, P. (1997). "Linking formal and iformal science education through science education standards", **Science Education International**, S.8 (3), ss.31–37.
- HOFSTEIN, A., RROSENFELD, S. (1996). "Bridging the gap between formal and infomal science learning", **Studies in Science Education** 28, 87–112.

- İŞCAN, A. (2011). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi", *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, S.2(4), s.29-36.
- JEFFS, T. & SMITH, M. K. (2005) "Informal Education. Conversation, democracy and Learning", Ticknall: Education Now.
- KARAÖRS, Metin (2005). **Türk Lehçelerinde Karşılaştırmalı Ses ve Şekil Bilgisi**, Akçağ Yayıncılık, Ankara.
- KARATAY, Halit (2007). "Kelime Öğretimi" **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.27(1), s.141-153.
- MADEN, Sedat (2012). "Temel Dil Becerilerinin Eğitimi Açısından Ders Dışı (İnformal) Etkinliklere Yönelik Öğretmen ve Öğrenci Tercihleri", **Millî Eğitim Dergisi**, S.196, ss.36-55.
- TÜM, Gülden (2010). "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Drama Tekniğinin Rolü", **Turkish Studies**, S.5(3), ss.1898-1920.
- TÜRKMEN, Hakan (2010). "İnformal (Sınıf-Dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.3(39), ss.46-59.
- VERMA, Gajendra K. & MALLICK, Kanka (2005). **Researching education: Perspectives and techniques**. London: Falmer Press.(Erişim Tarihi: 15.12.2013)

THE EFFECTS OF THE INFORMAL LEARNING APPROACH ON TURKISH WORDS TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE

Sedat MADEN*

Ömür DİNCEL**

Abstract

The purpose of this study was to explore informal learning environments' effects on foreign students' Turkish words learning and their opinions about Turkish learning in informal environments by providing them learning opportunities in social settings such as hospital, dormitory, and shopping centers. For the sample of the study, 20 students were randomly selected from two basic level Turkish courses (A and B) in TÖMER at Giresun University.

An experimental study design was used in one group with pre-test and post-test procedure. Data was collected using two primary instruments: (a) Turkish Word Test (before and after the experiment) and (b) interview form (after the experiment). Qualitative and quantitative methods were followed during the data analysis. In conclusion, it was found that informal learning environments increased students' success in word learning when compared to face-to-face and traditional learning settings. In addition, it was determined that foreign students had positive perceptions about Turkish instruction in informal environments.

Keywords: Informal learning, word teaching, extracurricular activities

* Assoc. Prof. Dr.; Giresun University Faculty of Education Turkish Education Department, Giresun / Turkey

** Giresun University Turkish and Foreign Language Education Center- Turkish Language Lecturer, Giresun / Turkey

EKLER

Sözcük Alıştırımlarından Örnekler

Aşağıdaki resimleri isimlerle eşleştirip cevap anahtarını doldurunuz.	
1. 	a) Aşı
2. 	b) Eczane
3. 	c) Ameliyathane
4. 	d) Reçete
5. 	e) Doktor
6. 	f) Sedye
7. 	g) Hemşire
8. 	h) Serum
9. 	i) İlaç
Cevap Anahtarı: 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9.	

PAZAR ALIŞVERİŞİ

Güzel bir yaz sabahı Ayşe ve annesiiçin pazara gittiler. Annesi Zeynep'efiyatlara dikkat etmesi gerektiğini söyledi. Pazardaki her yeri geziyorlardı. Bir ara hava çok sıcak olduğu için annesi Ayşe'yisu almaya yolladı. Dolaptan suyu alan Ayşe,cebinden çıkarttığıverdi ve teşekkür edip marketten çıktı. Sonra annesiyle beraber sebze ve meyve almak için.....girdiler. İhtiyaçlarını alıp çıktılar. Ayşe, annesine canının baklava çektiğini söyledi. Annesi de onu kırmayarakgirip bir kilogram baklava aldı. Ayşe çok sevinmişti. Artık yavaş yavaş Mehmet Bey'in işten gelme saati yaklaşıyordu. Annesi Ayşe'ye haydi eve gidelim dedi. Tam gidiyorlardı ki annesinin telefonu çaldı. Arayan Mehmet Bey'di. Akşam çiğ köfte yapacağını ve bunun için de..... bir kilo kıyma almalarını söyledi. Kıymayı da alan Ayşe ve annesi ticari bir taksi durdurdular. Gidecekleri yere ne kadar paraya götüreceğini sordular. Ücret biraz fazla gelince annesiyaptı ve arabaya binip eve gittiler.

Yukarıdaki metinde boş bırakılan yerlere, aşağıda karışık olarak verilen sözcükleri yazınız:

[pazarlık-altışveriş-kasiyere-manava-kasaptan-markete-etiketlerdeki-tatlıcıya-madeni parayı]

Resimlerin karşısındaki boşluklara resimdeki nesnenin, canlının veya görevlinin adlarını yazınız.		
	
	
	
	
	

NECİP FAZIL KISAKÜREK'İN YAZILARINDA

EĞİTİM SORUNU

Abdullah ŞENGÜL*

Özet

Necip Fazıl Kısakürek bir fikir, sanat ve dava adamı sıfatlarıyla zihinlere kazınmış, hatta hayatının uzun bir döneminde bu sıfatları karakteri haline dönüştürmenin çilesini yaşamıştır. Yazar bu özelliklerinden dolayı özellikle eğitim ve irfan konularında topluma yol gösterici vasıflara sahiptir. Toplum hayatında çok mühim bir yere sahip olan eğitim Necip Fazıl'ın eserlerinde önemli bir yer tutar. Deneme türündeki yazıları içinde eğitim konusu üzerinde yoğunlaşan Çerçeve Yazıları, Necip Fazıl'ın bu konudaki belli başlı görüşlerini yansıtmaktadır. Kendi ifadesiyle, "maarif cihazımız" her yönüyle ele alınmalı, düzenlenmeli ve çağa uygun şekilde geliştirilmelidir. Bu yazılarda pek çok açıdan irdelediği eğitim Necip Fazıl'ın düşünce ve pratik alanındaki eğitim panoramasını verir. Bu panorama, henüz millî bir sistem benimseyememiş kurumlarını, eğitimcilerini ve öğrencisini istenen seviyeye ulaştıramamış eğitim hayatımızda bugün dahi üzerinde dikkatle durulması gereken ayrıntılar taşır. Bu çalışmada Necip Fazıl'ın Tanrı Kulundan Dinlediklerim ve Çerçeve'lerindeki eğitim ile ilgili yazılarını, onun eğitim anlayışı açısından değerlendireceğiz.

Anahtar Sözcükler: Necip Fazıl Kısakürek, Çerçeve Yazıları, deneme, eğitim

Giriş

Kısa bir süre devam eden öğretmenlik macerası bir yana, bir neslin yetişmesine kendini adayan Necip Fazıl Kısakürek, her düşünce adamı gibi önce eğitimcidir. Diğer eğitimcilerden farkı, öğretmenliği sınıf kürsüsünden inip millet kürsüsüne çıkarak yapmak istemesidir. Bu kürsüden sosyal, siyasî ve kültürel hayatımıza ait birçok problemini anlatmayı kendine şiar edinen Necip Fazıl'ın günlük yazıları arasında eğitim konusu önemli bir yer tutar. Eğitim konusunu farklı cepheleriyle ele aldığı bu kısa yazıları bir çok açıdan dikkate değerdir. Söz konusu yazıları genel olarak incelendiğinde, eğitimin önemi, toplum hayatındaki yeri ve mevcut problemleriyle birlikte özellikle eğitim sistemi üzerine tespit, teşhis ve önerilerini kapsadığı görülür.

* Doç. Dr.; Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

◆ Abdullah Şengül

Genç Cumhuriyetin her alanda değişimi gerçekleştirmeye çalıştığı bir dönemde, Necip Fazıl'ın eğitim sisteminin millî ve manevî değerlere uygunluğu noktasında dönemine göre son derece farklı düşüncelere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Ülkeyi ilgilendiren pek çok konuya değindiği “Çerçeve”, “Tanrı Kulundan Dinlediklerim” ve *İdeolocya Örgüsü*'nün eğitim konusunu ele alan bölümü, kendi tabiriyle “maarif cihazı” bütün yazıları içinde hatırı sayılır yer tutar.

Necip Fazıl Kısakürek'in bazılarını seri halinde yazdığı eğitim yazıları 1939 ile 1978 yılları arasında yayımlanır. *Sabah* gazetesinde yayımlanan yazıların büyük bir kısmı 1939-1941 yılları arasında kaleme alınmıştır. Bu yıllar Necip Fazıl'ın *Büyük Doğu*'ya fikri yönden hazırlık yaptığı, *Ağaç*'la da ilk matbuat tecrübesini edindiği döneme denk gelir. “Çerçeve” başlığı altında yayınladığı bu yazılar, eğitim sisteminin mevcut problemlerinin tespitine yöneliktir. Eğitimle ilgili yazıların bir kısmı ise *Büyük Doğu*'nun ikinci yayın döneminde kaleme aldığı yazılardan oluşur. İlk dönem yazılarına göre daha sistematik bir şekilde ele aldığı eğitim sorunu “Tanrı Kulundan Dinlediklerim” başlığı altında verilir. Eğitim konusunda düşüncelerini açıkladığı bir başka kaynak ise *İdeolocya Örgüsü*'dür. Buradaki önerileri daha ütopyik ve pedagoji açısından tartışmaya açık düşüncelerdir.

II. Necip Fazıl'ın Eğitim Sorununu Ele Aldığı Yazıları ve Görüşleri

Necip Fazıl, yukarıda kısaca değindiğimiz kaynaklarda yer alan bu yazılarda, doğrudan doğruya eğitimle ilgili konulara yer verir. Aşağıda yayın tarihine göre isimlerini verdiğimiz bu otuz yazının dışında satır aralarında da olsa diğer birkaç yazısında bu düşüncelerini serpiştirdiği görülür. Doğrudan eğitim konusunu işlediği söz konusu yazıları; Maarif Meselemiz-1 Şahuslar ve Davalar (1939), Maarif Meselemiz-2 Meselenin İlk Esası (1939), Maarif Meselemiz-3 Meselenin İkinci Esası (1939), Gramer Dersi (1939), Yeni Türk Maarifi-1 Tercüme Davası (1940), Yeni Türk Maarifi-2 Millî Kütüphane (1940), Yeni Türk Maarifi-3 İmla-Gramer-Mektep Kitabı (1940), Talebenin Disiplini (1940), Muallim ve Talebe (1940), Gene Maarif (1940), Maarif Vekaleti (1940), Maarif Meselemiz (1941), İşte Maarif Meselemiz (1941), Ve İşte Maarifimiz (1941), Günün Maarif Davası (1941), Yüksek Teknika Mektebi (1941), Müsbet Bilgiler -Aleti- (1941), Müsbet Bilgiler -Mânâsı- (1941), Maarif (1965), Maarif Politikası (1967), Mektep Açılırken (1968), Okuma Kitabı (1968), O Terane (1968), Millî Eğitim-1 (1973), Millî Eğitim-2 (1973), Millî Eğitim-3 (1973), Öğretmenin Hali (1973), Yine Öğretmen (1973), Millî Eğitim Davamız-1 Kök Fikir (1978), Millî Eğitim Davamız-2 Maddeler (1978), Millî Eğitim Davamız-3 Maddeler (1978) ismiyle kaleme alınmıştır. Ayrıca Üniversite eğitimi ile ilgili düşüncelerini daha geniş ve sistematik bir şekilde *İdeolocya Örgüsü* (1968) isimli eserinde de açıklar. 1939'dan 1978'e uzanan bir süreçte kaleme alınan bu yazılarda, bugün modern eğitim anlayışının kabul edemeyeceği tekliflerin de olduğu görülür. Bunları devrin sosyal, siyasi ve kültürel hayatıyla birlikte düşündüğümüzde kendi içinde bir mantık barındırdığı rahatlıkla görülür. Düşüncelerini açıkladığı yazılarını yaklaşık kırk yıla yakın bir süreye yayması zaman zaman tekrara düşmesine neden olur.

1965'de Yeni İstanbul gazetesinde yayınladığı "Maarif" isimli yazısında "eğitim" ve "maarif" terimlerini karşılaştırır. Eğitimi pek buruk bir kelime olarak gören Necip Fazıl; "*Maarif tabiri gibi, güneşi, toprağı, bağı ve bahçesi, arkları ve kanallarıyla bütün bir mâna iklimi arz eden bir mefhum*" yerine eğitim kelimesinin kullanılmasını pek doğru bulmaz. Bu terimin kendisine "er eğitimi" gibi, basit bir iş hissini verdiğini söyler.¹ Onda maarif gibi, zengin kafaları donatabilecek bir kültür ifadesi bulamadığını belirtir (2010d:274).

Necip Fazıl'ın eğitim anlayışı üzerine görüşlerini açıklayan Necmettin Tozlu, eğitime dair başlı başına bir eser vermemesine rağmen Necip Fazıl'ı bir inşacı, yetiştirici ve tefekkür sahibi kabul ederek onun bir eğitim felsefecisi olduğunu söyler. Necmettin Tozlu, bu yaklaşımını belirlerken şairin hayatını, aksiyonu ve düşünce faaliyetlerini hesaba katar. Tozlu'ya göre bütün bu düşüncelerin baş köşesini "gençlik" meselesi oluşturmaktadır. "*Zaman bendedir ve mekân bana emanettir*" şuurunda bir gençliğin, aşk, idrak (akıl), kendisiyle hesaplaşabilme (kendini bilme), eşya ve olaylara hâkimiyet, cesaret ve fedakârlık gibi kazanımlarla elde edileceğini belirtir (1994:129-131). Gerçekten de, bütün idealist öncülerin baş meselesini gençlik oluşturur.²

Necip Fazıl, 17 Kasım 1939'da yazdığı "Maarif Meselemiz-2" isimli yazısında, kökü Şarka ve İslâm ideolojisine bağlı Türk cemiyetinin, "*Avrupalılaşmak diye bir hadise karşısında kaldığı gündün beri*" eğitim sorunlarının büyük bir mesele olarak karşısına çıktığını söyler (2010:140). Aynı yazısında eğitim problemlerinin keyfiyetini, Milli Eğitim Bakanlığı'nın mahiyeti ile ilgili olduğunu düşünür. Çünkü, "*Kök davası tamamıyla müşahhas olan öbür vekaletler arasında, kök davası tamamıyla mücerret olan Maarif Vekaleti ya rejimin yüzünü güldürücü bir kahramana, yahut da işi oluruna bırakıcı bir vurdumduymaza muhtaçtı... Nitekim seri halinde ikinci soydan mümessillere sahip olmuş ve becerikli vekaletler manzumesi içinde ikincisini temsil ede gelmiştir*" (2010:140-141). Ona göre maarif meselesinin kökünü ve çapını idrak etmiş insanlar birer büyük kahramandır. Türk eğitiminin her şeyden önce bu kahramanlara ihtiyacı vardır. Görüldüğü gibi eğitimle ilgili ilk temel meselenin sistem ve başka sebeplerden aranmasından ziyade, insanda aranması gerektiğini düşünür. Ancak bu sorunu ortaya çıkaran, eğitimin diğer sorunlarıdır. Yani eğitim sorunları açısından iç içe bir durum söz konusudur.

¹ Necip Fazıl, bu iki kelimenin kendinde çağrıştırdığı anlamları bu şekilde açıklasa da bugün bu iki kavramdan "eğitim" kelimesinin genel kabul gördüğü hepimizin malumudur.

² Bu yüzden yazarın ısrarla kullandığı "maarif" terimi yerine yazımızın başlığında "eğitim" terimini kullanmayı uygun gördük. Bu konu mevcut başlık altında incelenebileceği gibi müstakil olarak da ele alınabilir. Biz çalışmamızın sınırlarını "eğitim" olarak belirlediğimiz için, bu konuyu fazla derinleştirmeyeceğiz. Bu başlık altında Necip Fazıl'ın eğitimin sorunları konusundaki tespitlerini ve çözüm önerilerini anlatmaya çalışacağız.

◆ Abdullah Şengül

Necip Fazıl, eğitim konusunu geniş bir şekilde ele aldığı “İşte Maarif Meselemiz” isimli yazısında Türk eğitiminin sorunlarını on dört başlıkta toplar. Bunları; “ana fikir ve plan, okutmayı geliştirme, eğitimcilerin yetiştirilmesi, okul kitapları, ahlâk ve disiplin, dil ve ıslah, üniversiteler, politeknik, yabancı eğitimciler, Avrupa’ya gönderilecek talebeler, sanat ve ilim hareketlerini koruma, halk terbiyesi, dünya irfanını nakil işi, Millî Kütüphane ve müzeler” şeklinde isimlendirir (1989:129-147). Kısa süre sonra yazdığı “Ve İşte Maarifimiz” isimli yazısında da söz konusu sorunları biraz daha özdeşleştirerek, maddeleştirir (1989:148-151). Bu yazıların yayınlanmasından yaklaşık otuz yedi yıl sonra 17 Nisan 1978’de yazdığı “Millî Eğitim Dâvamız: (1) Kök Fikir” isimli yazısında ise, maarif meselelerini; “*İlk mektep, son mektep, talebe, ahlâk, inzibat, terbiye, bilgi, kitap, tercüme, lügat, dil, usul, program, yabancı profesör, yerli muallim, öğrenci sayısı, öğretmen kadrosu, öğretim yolları, öğretim yerleri, öğretimde zaman, öğretimde mekân, zaman vesaire, vesaire..*” şeklinde sıralar (2010a:64). Bu yazısında sıraladığı problemler sayı olarak biraz artsa da netice itibariyle bunları insan, sistem ve eğitim malzemelerinden kaynaklanan problemler olmak üzere üç ana başlık altında toplayabiliriz. Konuyu fazla dağıtmadan yukarıdaki isimlerini verdiğimiz yazılarından hareketle Necip Fazıl’ın eğitime bakışının panoramasını çizmeye çalışalım.

Necip Fazıl’a göre eğitimin bir numaralı sorunu bugünkü eğitimimizin de bir numaralı sorunu olan ana fikir ve plan konusundaki karışıklıktır. Uygulama noktasında eğitimin en önemli unsuru olan plan, Necip Fazıl’a göre Batının “*Hiçbir tefahhus* ve mürakabe** çilesi çekmeksizin Batı maarif şekillerini alçıya daldırıp kabuk üstü dondurma ve bunları sığ kemiyet planında mümkün olduğu kadar çok gösterme gayreti*”nin ötesine geçememiştir (1989:148). Yazar, “İşte Maarif Meselemiz” isimli yazısında, planı, “*işe tekaddüm*** eden fikir*” (1989:130) olarak tanımlar. Ona göre eğitim sorunlarının başladığı tarih olan “Tanzimat” aynı zamanda eğitimdeki dağınıklığın ve plansızlığın da başladığı tarihtir. Sistemsiz hareket, -niyet iyi bile olsa- başlanan işin başarıya ulaşmamasına neden olur (1989:131). Planı hayata geçirmede en önemli unsur, bilinçtir. Eğitimde bilinçsizlik, millî bir pedagojik yaklaşımı engellemektedir. Bilindiği üzere Tanzimat’la birlikte önemli bir ivme kazanan değişim sürecinde örnek alınan Batının doğru bir seçim olup olmadığı tartışıla geldi. Batıyı sanatın, ilmin, teknolojinin merkezi olarak görenler olduğu gibi buradan alınanların millî his, örf ve ahlâkımıza uygunluğu noktasında tereddüt yaşayanlar da oldu. Bu konuda tereddütler, eğitim sisteminin oluşturulması aşamasında daha dikkatli olunması yönündeydi. Nitekim, “Maarif Vekâleti”nin başına “millî” kelimesinin getirilmesi bu tereddütlerin bir neticesidir. Millî bir eğitim sisteminin her şeyden önce bu konuda iyi yetişmiş insanlara ihtiyaç gösterdiğini düşünen Necip Fazıl, “*Buluğa ermemiş insan baba olabilir mi?*” (2010:140) diye sorar. Yazar, henüz felsefi boyutta bir netleşme olma-

* Bir şeyin, bir meselenin iç yüzünü dikkatle araştırma.

** Kontrol etmek, inceleyip vaziyeti anlamak, teftiş etmek, kendini kontrol etmek, iç âlemine bakmak, gözetmek, hıfz etmek. beklemek, intizar, dalarak kendinden geçmek.

*** İleri geçme, ileride bulunma.

dan bu cemiyetin unsurlarını yetiştirecek bir sisteme asla ulaşamayacağımız fikrindedir. Çünkü bir milletin ihtiyacına göre oluşturulmuş bir sistem “*dış çizgileriyle başka bir aleme tatbik edilemez*” (2010:140) diyerek bu taklitçi anlayıştan vazgeçilmesini ister. Taklitçi, tekrarcı, zorlama ve ezberci eğitim sisteminin hiç zaman kaybetmeden terk edilerek sevgi ve aşkın telkin gücüne sahip bir eğitim anlayışının benimsenmesini ister. “*Bu usülle hem öğrencilerin kalpleri fethedilir, hem de onlar istenileni alabilecek gönüllü erler durumuna getirilebilirler*” (Tozlu:1994:132).

1965’de kaleme aldığı “Maarif” isimli yazısında eğitimde plansızlık ve ana fikir noktasındaki belirsizliği peş peşe sıraladığı sorularla ortaya koymaya çalışır. Bu sorulara cevap veremeyen bir anlayışın henüz sistem olmayı başaramadığı düşüncesindedir. Sorduğu sorulara bakılırsa o gün için düşünülmüş, tartışılmış, esasları belirlenmiş bir eğitim anlayışımız maalesef yoktur. Necip Fazıl, söz konusu yazısında sıraladığı sorularda dünya ilim ve fikir cereyanları karşısında bir tavrımızın olmadığını, bu olmadan maarifin olamayacağını söyler. Ona göre Tanzimat’tan beri “iktibasçı” bir eğitim anlayışından “telifçi” bir anlayışa geçilememiştir. Necip Fazıl, Batının geliştirdiği ahlâk telakkisinden haberi olmayan birine hiçbir seviyede rol verilmediğini, buna karşın bizim eğitimin bir ahlâkî yanının olduğundan bir asrı aşkın bir sürede haberdar dahi olmadığımızı hatırlatarak hangi ruh vasıflarına sahip bir gençlik istediğimizden dahi habersiz olduğumuzu söyler. Necip Fazıl, ilmin evrensel bir olgu olmasına rağmen, milletlerin bu olguda roller üstlendiğini, benzer rolleri üstlenmeden millî bir tefekür oluşturulamayacağını düşünür. Yazar, geçmişle bütün bağlarını koparmış bir geleceğin asla kurulamayacağını ve nihayet eğiten ile eğitilenin hangi esas ve usullere tabi olacağını bilmeden eğitime ait bir sistemin kurulamayacağını belirterek, bütün sorunları ana fikri tespit edilmiş planlı bir eğitim sistemiyle aşabileceğini söyler (2010d:274-276).

Eğitimin temel problemlerinden bir diğeri, okur-yazarlık oranının çok düşük oluşudur. Öncelikle bir köşede boynu bükük bekleyen bu meselenin üzerine gidilmelidir. Bu açıdan Köy Enstitüleri’nin kuruluşunu “*fevkalade aziz ve kıymetli*” bulur (1989:149). *İdeolocya Örgüsü*’nde okur-yazar konusunda sorumlu tuttuğu harf inkılabı konusundaki tereddütlerini peş peşe sıraladığı sorularla dile getirmeye çalışır. Eski harfleri öğretmedeki zorluğun alfabeden mi yoksa eğitim sisteminden mi kaynaklandığını tartışmaya açan Necip Fazıl, Japonların her şeye rağmen alfabelerine bağlılığını çok manidar bulur (1968a:294-295).

Eğitim çalışanlarının yetiştirilmesi noktasında bir sistem geliştirememiş olmamızı büyük bir eksiklik olarak görür. Bu noktada özellikle “Yüksek Muallim Mektebi”nin geliştirilmesini düşünür. Üzerinde zaman zaman büyük kıyametler koparılan “mektepl kitapları” meselesini de eğitimin temel sorunları arasında görür.

Necip Fazıl’a göre eğitimimizin önemli bir diğer sorunu da dildir. Aslında sadece eğitim alanında değil; tüm alanlarda önem arz eden dil unsuru temeli ve öğretimi açısından da mühimdir. Tanzimat’tan beri süregelen dil meselemiz eğitimimizin de bel kemiğini oluşturur. Necip Fazıl, bu önemli konuyu basamaklar halinde ele alıp önce sorunsallaştırır, sonra çözüm önerileri sunar. Öncelikle Eski Türkçe (çok eski

◆ Abdullah Şengül

Osmanlıca) kullanma eğilimini eleştirir. Başka bir dilin kuralları ile bir dili kullanmaya çalışmayı dilin doğal yapısına aykırı bulur ve bunu “*O lisanı müstemlekeleştirme*” olarak görür (1989:136). Dil üzerine tartışıldığı zamanlarda bir çözüm önerisi olarak görülen “*uydurma dil*” meselesi ise yazarın tanımıyla “*bizi saran ve bize takaddüm eden kainatı yenisiyle değiştirmeye kalkmak...*” demektir ki insanın da toplumun da yapısına aykırıdır (1989:136).

Eğitim sistemimizin önemli basamaklarından biri de temel eğitimin yanında, üniversite eğitiminin geliştirilmesidir. Tanzimat yıllarında olduğu gibi bugün bile eksikliği çekilen pozitif bilimlerin bu okullarda verilebileceğini düşünür. Necip Fazıl’a göre hâlâ “Yüksek Fenler Mektebi”ni kurmamış olmamız büyük bir gaflettir (1989:139). Müspet ilimlerdeki ilerlemenin, ülke kalkınmasıyla doğru orantılı olduğunu düşünen Necip Fazıl, dünyayı avucunda tutan Avrupa hakimiyetini “*Müspet bilgiler temeline dayalı; Garp medeniyeti bütün üstünlüğünü müspet bilgiler manzumesine borçlu*” olarak görür (1989:140). Necip Fazıl’ın “politeknik” olarak nitelediği “Teknik Üniversite” yüksek eğitimin bir başka tarafını oluşturmaktadır. 1941’de kaleme aldığı “Yüksek Teknika Mektebi” isimli yazısında müspet bilgiler iklimini inşa etmekten başka çare olmadığını söyleyen Necip Fazıl, buna teneffüs ettiğimiz havadan daha çok ihtiyacımız olduğunu düşünür. Ancak “Nafiaya” bağlı olarak açılan “Yüksek Mühendis Mektebi’nin “Maarife” bağlanması doğru olacağı kanaatinde (2010b:19). Bu yazıdan sonra birer gün arayla keleme aldığı “Müsbet Bilgiler -Aleti-” ve “Yüksek Bilgiler -Mânâsı-” isimli yazılarda bu okulun Maarif Vekâleti emrine verilmesini memnurlukla karşılar (2010b:19-22). Cumhuriyetin ilk Maarif Bakanı Hasan Ali Yücel’i bu konuda başarılı bulan Necip Fazıl, buralarda yabancı profesörlerin istihdam edilmesini ise büyük bir eksiklik olarak görür. Onun hayali, bu okullardaki kürsülere dünya irfanına sahip Türk profesörlerin çıkmasıdır. Bunu sağlamanın birçok yolu vardır. Bunlardan biri de Avrupa’ya talebe gönderme işidir. Necip Fazıl, üniversiteleri millî ve şahsî ilim benliğine sahip hocalarla doldurduğumuz gün her türlü kıymetin çorap söküğü gibi birbirini takip edeceği bir kültür iklimini kurmuş olacağız der (1989:139).

Necip Fazıl Kısakürek, *İdeolocya Örgüsü* isimli eserinde, Büyük Doğu idealinde cemiyet iradesini temsil etmesi yönünde kurumsallaştırdığı “Yüceler Kurultayı” adına oluşturduğu ve “*Herhangi bir devlet reisi değil, derin ve girift bir remz*” (1968: 258) olarak isimlendirdiği “Başyücelik Emirleri” çerçevesinde üniversite eğitiminin nasıl yapılması konusunda düşüncelerini sıralar. Bir çoğu bugünkü modern eğitime anlayışında yer bulamayacak olan bu fantastik düşünceler, Necip Fazıl’ı devrindeki pek çok aydından ayırır. Eğitime çok sıkı ve dar bir çerçeve çizen yazar, her şeyden önce millî şahsiyet ve şuurun ilmî ocağını teşkil edecek olan bir müesseseyi yabancı bir isimle karşılamaya itiraz ederek, Büyük Doğu düşüncesinde buraların adının “Külliyeye” olacağını söyler. Buralardaki muhtariyetin (özerklik) kaldırılması gerektiğini düşünen Necip Fazıl, hürriyeti “*Başıbozukluk olarak algılamamakta, Hakk’a teslimiyet olarak yorumlamaktadır*” (Tozlu: 1994:132). Buralarda okutulacak kitaplardan müfredat programına varıncaya kadar bir dizi tedbir düşünür. Öğrencilerin tıpkı askerî okullardaki gibi sıkı bir disiplinle yetiştirilmesi gerektiğini, sigara dahi içilme-

sine müsaade edilemeyeceğini söyler. “Talebe okulu bitirinceye kadar melek hayatı sürmekle mükellef tutulacak” (1968a:286) diye tanımladığı gençlerin, idealist bir gencin bütün vasıflarına sahip olmasını ister. Necmettin Tozlu, Necip Fazıl'ın bu yaklaşımını; “Sahabeyi ve Hazreti Peygamberi örnek alarak tüm toplum katmanlarının bu ideale göre tavır alması” şeklinde değerlendirir ve Necip Fazıl'ın sadece ideal bir insanın peşinde olmadığını; yaşayan, var olan, etki eden bir insanın mayalanmasını yani aksiyoner bir varlık olmasını istediğini belirtir. Bunu aile, sokak, okul, millet ve devlet basamağının aynı idealle yaklaşımı sağlayacaktır (Tozlu: 1994:131). Romantik bir tavır olarak da isimlendirilebilecek bu yaklaşımı Türk milletinin tarihinden ve inancından mayalanmış bir eğitim anlayışını oraya çıkarma ideali olarak da görebiliriz. Nitekim “İşte Maarif Davamız” isimli yazısında Türk inkılâbının ahlâk telakkisini ölçüleştiremediğini, böyle bir yaklaşımın bu ölçüyü tutturmanın ilk adımı olacağını söyleyerek nihai sonucun “Maarif cihazımızın, Şark ve Garp mahsubu içinde bir ahlâk telakkisine” varmasıyla mümkün olacağını belirtir (1989:136).

Necip Fazıl, üniversitelerin teşkilat, ders, hoca, kitap, fikrî ve manevî malzeme konusunda da tamamlanmış ve planlanmış olmasını ister (1968a:286). Eğitimin parasız olacağını ve sınıfların yüz kişiyi geçemeyeceğini belirterek, kız ve erkek öğrencilerin ayrı ayrı külliyelerde okuyacağını söyler. Kızların daha çok ev kadını vasfında yetiştirileceğini belirterek, “sadece ilim ve muallimliği” tercih edecekler için bir üniversitenin yeterli olacağını düşünür (1968a:285-288). Necip Fazıl'ın eğitim anlayışına göre devlet “Tamamlayıcıların koruyucusu ve geliştiricisidir” (Tozlu: 1994:134). Kadını sadece belli meslekler -daha çok anne ve ev kadını olmasıyla ilişkili olanlar- konusunda yetiştirmeyi düşünen bu anlayış, pedagojik olmaktan çok onun kadın ile ilgili düşüncelerinin bir yansımasıdır.

İdeolocya Örgüsü'nde kendisinin de bir zamanlar gittiği ve başarılı olamadığı yabancı ülkelerde yapılan eğitim konusunu ele alır. Batıya tahsil yapmak için giden gençlerin millî bilinçten yoksun olduğu sürece, oralardan getirilecek şeyin gıda (bilgi, ilim demek istiyor) yerine daima zehir olacağını belirten Necip Fazıl, onların içine giderken de onları içimize alırken de iflasını kabul etmiş bir mahkûmun tavrından kurtulamadığımızı belirtir. Bu konuda Japonların yaklaşımını örnek olarak veren Yazar, memleketlerine bir tek ecnebi mütehassıs almadıkları gibi buralara gönderilecek öğrenciler konusunda da çok titiz davrandıklarını ve çok sert tedbirler aldıklarını söyler (1968a:288-290). Japonların bu tavrını doğru bulan Necip Fazıl, Batıya gönderilecek öğrencilerde belli bir bilincin mutlaka oluşturulması gerektiğini düşünür. Yani “kendi” olarak gitmek, “kendi” olarak dönmenin temel şartıdır.

Necip Fazıl, eğitimin temel meseleleri arasında sanat ve ilim hareketlerini “doğurma” ve “koruma”yı da sayar. Mevcut sistem sanat ve ilmi hareketlerin önündeki engelleri kaldıramamakta aksine var olan problemi daha da derinleştirmektedir.

Necip Fazıl'a göre eğitimimizin kaynak boyutu olan kütüphaneler ve tarihimizin canlı kanıtları olan müzeler de eğitimin temel sorunları arasındadır. Şüphesiz her eğitim sistemi ihtiyacı olan kaynaklara mümkün olduğu kadar uygun şartlarda ulaşabilmeyi ister. Bunlar millî kütüphane ve müzelerdir. Yazara göre her ilinde ayrı

◆ Abdullah Şengül

bir tarih destanı yatan Türkiye'nin, gelecek nesillerine canlı kaynaklarla tarihini öğretme ve millî bir bilinç kazandırma yolunda hayati öneme sahip olan bu yerlerden daha fazla istifade edilmelidir. 27 Mart 1940'da kaleme aldığı, "Yeni Türk Maarifi-2 Millî Kütüphane" isimli yazısında dönemin Maarif Vekilinin Ankara'da, büyük bir apartmanın, (bar) olarak inşa edilmiş alt katında, "Yeni Ankara Umumî Kütüphanesi"nin açmasını takdirle karşılayan Necip Fazıl, (2010:213) sonraki yıllarda kaleme aldığı yazılarında yeni kütüphane ve müzelerin açılması konusunda bir şey yapılmamasını hayal kırıklığı ile karşılar.

Necip Fazıl, eğitimin bu temel problemlerinin giderilebilmesi için üç temel unsurun düzeltilmesi gerektiğini düşünür. Bunlar öğretmen (eğitim çalışanı), eğitim yöneticisi, eğitim malzemelerinin kalitesi gibi temel unsurlardır.

Eğitim camiasının temel taşlarını başta öğretmenler olmak üzere eğitim çalışanları oluşturur. Zira karşımıza çıkan her engel az veya çok öğretmenle ilgilidir. Öğretmenin eğitimi, öğrencisine, meslektaşlarına bakışı, mesleğine ve vatanına karşı sorumluluk anlayışı hayati öneme sahiptir. Necip Fazıl'a göre eğitim sisteminin içinde yer alan öğreticilerin çok değişik şekillerde eğitilmiş olması her şeyden önce eğitici yetiştirilmesi konusunda bir sistemin olmadığını gösterir. Bu eksiklik domino etkisi yapmakta, öğretmenin bu eksikliğini öğrenciyi etkilediğini düşünmektedir. 1 Mayıs 1940'da kaleme aldığı "Muallim ve Talebe" isimli yazısında "Bir çocuk, cinsiyet sahibi iki şahısla, cinsiyeti olmayan bir başka kimseden doğar: Anne, baba ve muallim..." (2010:225) diyen Necip Fazıl, Türk eğitim sisteminin öğrencilerin disiplinsizlik ve ahlâksızlıkların giderilebilmeyi başaramadığını belirtir. 29 Mayıs 1942'de kaleme aldığı "Hocaya El Kaldırmak" isimli yazısında öğretmene el kaldıran öğrencileri yetiştiren sistemden rahatsızlık duyar (2010b:92-93). Şaire göre bu durum hâlâ millî bir eğitim sisteminin kurulamaması ile ilgilidir.

Eğitimin önündeki temel engeller konusunda düşüncelerini derinleştiren Necip Fazıl'ın değindiği önemli noktalardan bir diğeri, bugün "eğitim yöneticiliği" adı altında disiplinize edilen "eğitimi yöneten kişi"dir. 18 Kasım 1939'da kaleme aldığı "Maarif Meselemiz-3" isimli yazısında eğitimin başındaki insanlarda önemli bazı özelliklerin bulunması gerektiğini düşünür. Necip Fazıl'a göre, "Kaskatı bir hiçliği şahsıyla telafi kılacak" (2010:141) bir bakan ancak bu işin üstesinden gelebilir. Yazar, üzerinde konuşmakla çok vakit geçecek bu konunun eğitim yönetiminin önündeki en büyük engel olduğunu düşünür: "Maarif Vekaleti, ya rejimin yüzünü güldürücü bir kahramana, yahut da işi oluruna bağlayıcı bir vurdumduymaza muhtaçtı... Nitekim seri halinde ikinci soydan mümessillere sahip olmuş" (2010:141).

Eğitimimizin yüksek basamağındaki engeller, ele alınması gereken diğer önemli faktörlerdendir. Çünkü üniversitelerden bilim ve eğitim meyveleri devşirmesi gerekirken bunun gerçekleşmemesini üniversitelerimizin sayı olarak azlığına bağlar. Bugün nitelik olarak tam anlamıyla çözülememiş olsa da en azından nicelik olarak iyi bir durumda olan üniversitelerin o zamanki en önemli problemi üniversitelerdeki Türk profesör eksikliğidir. Necip Fazıl, "Kafaları milliyet ve şahsiyet temeline dayalı Türk (profesör)lerinin ilim yoğurduğu" (2010:138) üniversiteler hayal etmektedir.

3 Mart 1967'de kaleme aldığı, "Maarif Politikası" isimli yazısında, bu engeli ortaya çıkaran başka bir engele daha işaret eder. Bu da "Gerçek ölçüde orta münevver" kesimin olmayışıdır (2010c:66). Toplumun alt kesimi ile üst kesimi birbirine bağlayıp bir bütünlük sağlayacak aydınları halkla buluşturacak bir orta sınıf aydının varlığına ihtiyaç duyulmaktadır: "*Millî Maarif politikası*" işte bu çeşit orta münevveri yetiştirmenin usulünü ve yolunu bulmak mecburiyetindedir (2010c:66). Necip Fazıl, *İdeolocya Örgüsü* isimli eserinde ise üniversitelerde profesör olacak kişilerin Müslüman, Türk, eser ve şahsiyet sahibi, en küçük ahlâkî zaafı olmayan, kendini mücerret ve arayıcı ilim ve tefekküre hasretmiş, başka hiçbir işle uğraşmayan, cemiyet içinde üstün insanlara mahsus bir hayat, seviye ve eda sahibi insanlardan seçilmesi gerektiğini düşünür (1968a:287-288).

Yazara göre, eğitim konusundaki önemli engellerden bir diğeri okullarımızda okutulan kitapların yoksunluğu veya yetersizliği meselesidir. Ders kitabının yanında eğitilenlerin kendilerini yetiştirebilecekleri istenen seviyede bir okuma kitabımız da yoktur. Söz konusu dönemde bu sorunun giderilmesine yönelik atılan adımları eksik ve yetersiz bulan Necip Fazıl, "*Arada bir herkesin mal bulmuş mağribi gibi saldırdığı*" okul kitapları konusunu eleştirenlerin bunu genelde yanlış eleştirdiklerini söyler. Herkesin kitaplarda yanlışlıklar olduğunu söylemesi, hareket adına bir anlam ifade etmez. Bu kitaplarda anlatılacak bilgiler, kuru kuruya yapılmış çeviri veya adapte olmamalıdır. Zira asıl mesele "*Dünyanın her tarafında aynıyet ifade eden hakikatleri benimseyip kendi usullerimize göre telif etmek*"ten geçer der (1989:134).

Okullarda okutulacak bilimsel içerikli kitapların yanı sıra, okuma kitabı meselesi de önemlidir. Bu konudaki eksiklik ülke çapında entelektüel eksikliğine yol açmaktadır. 1952'de kaleme aldığı "Kıraat Kitabı" isimli yazısında çocuklar için hazırlanacak okuma kitaplarının önemine dikkat çeken Yazar, bu sorunu diğer bütün sorunların temeli olarak görür ve dönemin önemli siması "büyük dostum" dediği Tefik İleri'den bu problemi çözmesini ister (1990:105-106). Yazar, 1968'de kaleme aldığı "Mektep Açılırken" isimli yazısında da aynı konuyu yeniden gündeme getirir. Dünya çapında şairimiz, romancımız, bestekârimiz, idarecimiz ve politikacımızın olmamasını "*Yedi yaşındaki çocuğa sunmak için kendi çapımızda bir okuma kitabımız*"ın olmamasına bağlar (1968:48). Necip Fazıl'a göre okuma kitabı deyip geçmemek gerekir. Zira okuma kitabı, bir ülkenin bireylerini dünya çapında özelliklere taşıyan önemli bir etkidir. Ancak bu konuda okunan kitabın mahiyeti ve özellikleri de önemlidir. Necip Fazıl'a göre bizde Tanzimat'tan bu yana, gerçek anlamıyla doyuruca, millî ruh ve şuuru aşılacağı bir okuma kitabı yazılmamıştır (1968:48).

Eğitimimizin önündeki önemli bir diğer engel ise tercüme eserler konusudur. Batının ilim ve irfanını almanın en kısa yollardan biri bu eserlerin dilimize yetkin biçimde tercüme edilmesidir. Necip Fazıl'ın 25 Mart 1940 tarihinde kaleme aldığı "Yeni Türk Maarifi-1 (Tercüme Dâvası)" isimli yazısında "*Bir azametli hareket*" (2010:211) olarak nitelendirdiği bu konu eğitimin planlanmasında ilk hamle olmuştur. Ancak bu hamle zamanla başka önemli hamlelerin önüne geçmiş; daha önemli ve öncelikli olması gereken okuma kitabı konusunu gölgede bırakmıştır. 1968'de kaleme

◆ Abdullah Şengül

aldığı “Okuma Kitabı” isimli yazısında bu tür kitapların “Frenklerden üstünlük kopya edilen birtakım cicali bicili, (ofset) baskısı kemiyet cümbüşlerinden ibaret” olmamasını ister (1968:49). “İhtiyaçların ihtiyacı” dediği tercüme sorununu ise dünyanın irfanını kendi kültürümüze katmak açısından önemli bulur. Zira başka milletlerin nasıl eserler verdiğini, kendi ana dilinin aynasında görmemiş olan bir milletin kalıcı eserler verme konusunda zorlanacağını düşünür (1989:147).

Eğitim ile ilgili değinmemiz gereken son engel, aynı zamanda bir eğitim sorunu olan okuma-yazma meselesinin bir türlü çözülmemiş olmasıyla ilgilidir. Ona göre okumayan bir toplumun eline tutuşturulan kitapla körün eline verilen pırlanta arasında pek bir fark yoktur. Bu önemli engelin ortadan kaldırılması, elbette sadece eğitimcilerin işi değildir. Gelişen ve büyüyen dünyada okumayan bir toplum, gerilemeye kendini mahkum etmiş demektir. Necip Fazıl’a göre “Aslında bir kemiyet işi olan bu mesele, bir keyfiyete bitişik yürümedikçe yerinde saymaktan daha zararlı” hale gelir (1989:132).

Necip Fazıl’ın yazılarında eğitimin temel sorunları ve bu sorunların aşılmasına engel olan hususların dışında son derece dikkatli ve sonuç odaklı çözüm önerilerinin olduğunu da görüyoruz. Bu konudaki ilk önerisi, eğitimin en önemli sorunu olan plan ve ana fikir eksikliğinin ortadan kaldırılmasına yöneliktir. “Kahve telvesinden istikbali keşfe yeltenen bunamış kocakarımın bile, birer gizli plancığı” (1989:131) olduğuna göre eğitim gibi önemli bir iş plansız nasıl yürüyecektir? Necip Fazıl, planı sadece yapılacak işler sıralaması değil; ihtiyaçlarımıza göre millî bir hareket pusulası gibi telakki eder. “Basit bir iş programı değil de, kafamızın temeli manasına aldığım plana, bütün dünya maarif (formül)lerini, kendimize ait bir mide içinde hazmettirecek ve kana çevirecek ölçüler girecektir” (1989:131) diyen Necip Fazıl için biraz da kolektif bir çalışma ile başarılabileceğini düşünür: “Memleketin (sentez) kafası taşıyan fikircilerinden, teker teker böyle bir plan (tez) istenebilir. Bunların umumî tenkidinden de, plana esas ilk hükümler doğar” (1989:131).

Eğitimin önemli sorunları arasında Türkçenin doğru kullanılmasının yaygınlaştırılmamasını gören Necip Fazıl, Türk dilinin o dönem itibariyle içinde bulunduğu problemlere ait çözüm önerisinde bulunur. Necip Fazıl, meseleyi en temelden alır ve önceliği lügat konusuna verir: “İlk işimiz, dil davasını bütün bir san’at ve ilim inceliğinde kavramış bir komisyonun, bence yukarıdaki üç esas etrafında yapacağı büyük Türk lügatini vücuda getirmektir. Öyle bir lügat ki, vatan haritası gibi, dışındaki tek kelime Türkçe değil, içindeki her kelime Türkçe... Lügatin hayat ve vâkıya uyması için ne kadar bilgiç ve titiz ölçüler gerektiğini tahmin edelim” (1989:137).

Lügat konusundaki bu önerisinden sonra dil konusunda teklif ettiği bir diğer çözüm Türk dilinin gramerinin oluşturulmasına yönelik çalışmaların yapılmasıdır. Ancak tüm bunlardan daha önemli bir şey daha vardır ki o da ıstılah konusudur. Müspet ilimlerin batıdan alınmaya çalışıldığı bir dönemde dilimizin çok fazla yabancı kelime ile dolması ve daha önceden de dilimizde bulunan bazı terimlerin çokluğu karşısında Necip Fazıl’ın hem o dönemde hem de sonraki dönemde büyük kabul gören çözüm önerileri vardır. Bir kere dilimize girmiş ama okunuşu, yazılışı dilbilgi-

si kurallarına göre benimsenmiş kelimeler artık bizim dilimizin kelime servetine aittir. Günlük hayatımızda kullandığımız, değiştirilmesi mümkün olmayan kelimeleri kabul edebilmek için yazarın teklifi şudur: *"Bizim iştikak ve sarf ve nahiv mayamız içinde tahammür etmek şartıyla içimizdeki yabancı kelimeler bizdendir"* şeklindedir (1989:137). *"Bir dil: Bir kâinat!"* düşüncesine sahip olan Necip Fazıl, okullarda Türk gramerinin okutulmamasını, dilimizi kaybetmek için çıkarılmış bir davetiye gibi görür. Türkçenin doğru kullanımının yaygınlaştırılmasının öncelikle yazı dilinin geliştirilmesiyle ilgili olduğunu savunan Necip Fazıl, doğru bir dille yazılmış ders kitaplarının önemine dikkat çeker. Necip Fazıl, bu önemli problemin çözüm yollarını; *"Asla işi kitapçı eline bırakmadan devletleştirmek... Her mevzuda büyük bir açıp üç beş eser kabul etmek... Müsabakada pedagogya usullerini esas tutmak... Lisan ve istilah meselesine hâkim olmak"* gibi başlıklar altında toplar (1989:134). Ayrıca birçok yerde edebiyat kitapları hazırlanırken yazar seçiminde keyfiyetten kaçınmak, felsefî kitaplarda Avrupalı düşünce adamlarına yer vermek, özgün olmayan eserleri ayıklamak gibi düşüncelerini ileri sürer. Necip Fazıl, her ders için birkaç kitabın hazırlanarak seçimin öğretime bırakılması gerektiğini düşünür.

Dilimizin kaynaklarını barındıran kütüphane ve tarihin canlı şahidi olan müzelerimizin yaygınlaştırılmasını, eğitimin güçlendirilmesi için çok gerekli gören Necip Fazıl, bu konuda yapılanları çok eksik bulur. Yazarın asıl istediği halkın her türlü ulaşımına açık millî kütüphanedir. Vatanımızın tarihî zenginlik açısından çok şanslı olmasının bir anlam ifade etmediğini; önemli olanın bunları gelecek nesillere aktarmayı sağlayacak başta müzeler olmak üzere, diğer kültür kurumlarının yaygınlaştırılmasıdır. Ona göre henüz bunları gerçekleştirememiş bir eğitim sistemi her anlamda eksiktir: *"Yüz yıldır millî kütüphanesini ve (müze)lerini kuramamış bir maarif cihazını, pantolonu olmayan bir adamın giyimden bahsetmesi kadar zavallı bulmaz mısınız?"* (1989:147).

Toplumumuzdaki ahlâkî bozulma ve ilme karşı kayıtsız kalma durumunun o dönemde eğitimle ilgili olduğunu düşünen Necip Fazıl, gerek okul çağındaki öğrencilerin gerekse okul çağını geçmiş yetişkinlerin olumsuz davranışlarını Türk inkılâbının eksik kalmasıyla ilişkilendirir ve bunun eğitimle aşılabileceğini düşünür. Necip Fazıl'a göre eğitimin en büyük problemi insan unsuru ile ilgilidir ve bu konuda yapılacak inkılâplar sorunun çözümüne yardımcı olacaktır. Avrupa'ya gönderilecek öğrencilerin buranın ilim ve irfanını kazanarak geri dönmeleri, öğrendiklerini mektep kürsülerinde memleket insanına anlatmaları, bu problemin çözümünü kolaylaştıracaktır. Avrupa'da geliştirilen teknik eğitimin kazanılması da bu yolla mümkün olacaktır.

Eğitim sorunlarının aşılmasının bir diğer yolu, halkın eğitimidir. Zaman içerisinde eğitimini tamamlamış ancak gelişen hayatın gerisinde kalmış veya çeşitli sebeplerle eğitimini tamamlayamamış bireylerin mutlaka çağın bilgi değerleriyle donatılması gerekmektedir. O dönemin önemli sivil yapılanmaları olan Türk Ocakları ve Halkevlerinin bu konudaki problemin aşılmasını kolaylaştıracağını düşünür.

◆ Abdullah Şengül

Necip Fazıl, eğitimin temel meselesi arasında saydığı sanat ve ilim hareketlerini doğurma ve korumayı birtakım kaidelerin oluşturulmasına bağlar. Necip Fazıl, sanat ve ilim adamlarının kendi öz tekevvünleri**** içinde serbest bırakılmasını, ruhuna müdahale etmemek şartıyla iktisadî faktör ve içtimaî rol bakımından devletleşirmeyi ister. Böylece sanat ve ilim adamları kendisini koruyan ve destekleyen cemiyet ve devlete karşı daha derin mesuliyet sahibi olacaktır, sanatını ve ilmini yüceltmeye çalışacaktır. Eğitimdeki bu problemle ilişkilendirdiği halk terbiyesi, devlete ve cemiyete karşı sorumluluklarını yerine getirecek olan ilim ve sanat adamlarının sahip olması gereken bir diğer meziyettir. Bu şartlarda yapılan üretimler halka fildişi kulelerden bakmayacak onu ve problemlerini küçümsemeyerek ciddiye alacak eserleri ortaya çıkarır. Bunun için kurumlar bazında tiyatro, sinema, sergi, orkestra, kulüp ve sanat sarayları açılmasını teklif eder. Ancak her noktada olduğu gibi bunlar da millî ve manevî hüviyete sahip olmalıdır. Özellikle sanat sarayları “Şimdiki şahsiyetsiz ve maskara (küçük) inşalara karşı yeni Türk üslûbunun örneği olmalıdır” der (1989:145).

III. Sonuç

Sonuç olarak şunları söyleyebiliriz: Türk eğitim sistemini 1938-1978 yılları arasında -fasıllarla da olsa- ince ince irdelediği bu denemeler bazı yönleriyle hem o dönemde hem de bugün pedagojik açıdan tartışmaya açıktır. Buna rağmen yukarıda değerlendirmeye çalışığımız bu düşünceler birçok yönden hem eğitim sistemi hem de eğiten ve eğitilen açısından önemlidir. Önemi, tartışmaya açık fikirlerin yanında, bu fikirlerin yol gösterici olmasından dolayıdır.

Necip Fazıl, sahip olduğu geniş kültür ve irfanı sayesinde eğitimin içinde bulunduğu meselelere farklı bakış açıları kazandırmaya çalışır. Eğitim hedeflerinin önündeki engelleri gösterir ve bunların nasıl aşılacağı noktasında görüşlerini açıklar. Sağlıklı cemiyetlerin iyi eğitilmiş bireyler vasıtası ile kurulacağını farkında olan Necip Fazıl'a göre insan, eğitim meselesinin temel unsurudur. Ancak insan tek başına hiçbir şeyin tamamlayıcısı değildir. Onu eğitim yönünden tamamlayan asıl unsur, iyi planlanmış ve sağlıklı işletilebilen sistemdir. İyi insanın iyi cemiyet içinde yetişeceğinin farkında olan Necip Fazıl bütün bu yazılarında insanı gerçek anlamda yetiştiren prensiplerin peşine düşer. Onun eğitim anlayışında insan, tarihin ve inancın inşa ettiği bir ruhla yetiştirilmelidir. O, eğitimin başındaki “millî” kavramının lafta kalmasını istemez. Bizim şartlarımızın ve hamurumuzun belirlediği “milliyetçi” bir eğitim anlayışını savunur. Ona göre eğitim, güçlü bir gelecek için mutlaka güçlendirilmelidir. Arzulanan yarın, ancak bu sayede mümkün olacaktır. Bu yüzden şartlarını kendimize göre belirlememiz gereken eğitimin kaynakları ve metotları da bize göre olmalıdır.

Yukarıda da vurguladığımız gibi, Türk eğitimi ile ilgili sorunlar, netice itibarıyla insan, sistem ve malzeme kaynaklıdır. Çağın gerektirdiği her türlü malzemeyi sistemine dahil etmiş bir eğitim anlayışı şüphesiz o çağa uygun bireyler yetiştirecek-

**** Vücuda gelmek, meydana geliş, şekillenmek, var olmak.

tir. Okuyan, düşünen ve üreten bir toplum olmanın tek yolu budur. Söz konusu problemlerin ortadan kaldırılması, bu üç unsurun, millî his, heyecan ve düşünce ile geliştirilmesine bağlıdır. Bunların önceliği ise önce insan sonra sistem sonra da malzemedir. Şüphesiz birbiriyle çok iç içe olan bu problemler, kolektif bir düşünceyle ele alınmalıdır.

Necip Fazıl'ın eğitim anlayışının toplamı kabul edebileceğimiz bu düşünceler, elbette zaman içinde nihai şeklini alır. Yukarıda ifade ettiğimiz gibi bu düşüncelerin birçoğu tartışmaya açıktır. Biz bu çalışmayı Necip Fazıl'ın eğitim anlayışı üzerinden yürüttüğümüz için özellikle tartışılan düşüncelere devrin diğer pedagoglarının ne şekilde baktığını dikkate almadık. Bu şüphesiz eğitim düşünceleri üzerine yapılacak bir çalışmayı gerekli kılar. Necip Fazıl'ın diğer konularda başkalarını önemsemeyen mağrur tavrını hesaba katarsak, eğitim konusundaki bu görüşlerinin özgün düşünceler olduğunu söyleyebiliriz.

Çalışmamızı dikkatle inceleyenlerin fark edeceği gibi Necip Fazıl'ın eğitim hakkındaki düşüncelerinin büyük bir kısmı eleştiri mahiyetindedir. Eğitim konusunda yapılan, Yazar'ın taktir ettiği ve bu çalışmada dikkat çektiğimiz sadece bir iki husus vardır. Bu da şunu gösteriyor: Necip Fazıl'ın düşüncelerinin büyük bir kısmı eğitim sisteminde gördüğü eksiklikler üzerine geliştirdiği düşüncelerdir ve esas itibariyle eleştiri maksatlıdır.

1970'lı yılların başından itibaren sistemleştirmeye çalıştığı bu düşüncelerin iktidarlar tarafından yeterince dikkate alındığı kanaatinde değiliz. Hiç bir iktidarla uzun süreli bir diyalog kuramamasına rağmen, dil ve eğitim anlayışına dair düşüncelerini açıklaması, o dönemde yapılan mevcut tartışmalarda tavrını belli etmesi açısından önemlidir. Düşüncelerinde -özellikle fantezi kabul edilenler bir tarafa bırakılırsa- bütün özgünlüğüne rağmen milliyetçi, mukaddesatçı bir çizgide olduğu çok belirgindir. Dolayısıyla bu çizgide olanlarla bir fikrî yakınlıkta olduğu göz ardı edilmemelidir. Necip Fazıl'ın "Büyük Doğu" etrafında sistemleştirmeye çalıştığı bu düşünceleri, topluma mal etmek için sağ iktidarlara mümkün olduğunca dirsek teması kurmaya çalıştığı da bir gerçektir.

Necip Fazıl'ın eğitim konusundaki bu düşüncelerini sosyal, siyasî ve kültürel hayatımıza ait birçok problemin yaşandığı bir dönemde ortaya koyar. O, bu yazılarında önceliğin eğitim sorunlarına verilmesini ister. Zira diğerlerinin çözümünün önce bu en acil problemin çözümüyle mümkün olacağı kanaatinindedir. Tek parti döneminde Ankara'daki öğretmenlik görevine son verilince, zamanının büyük bir kısmını cemiyet meselelerine ayırır. Sonraki yıllarda bu tavrını "sınıf kürsüsünden inip millet kürsüsüne çıkmak" şeklinde isimlendirmesi, yukarıdaki düşüncelerinin bir sonucu olmalıdır.

◆ Abdullah Şengül

Kaynakça

- Kısakürek, Necip Fazıl. (1968), *Tanrı Kulundan Dinlediklerim 2*, Toker Yayınları, İstanbul.
- Kısakürek, Necip Fazıl. (1968a), *İdeolocya Örgüsü –Büyük Doğuya Doğru-*, Kayseri Yüksek İslâm Enstitüsü Talebe Derneği Yayınları, İstanbul.
- Kısakürek, Necip Fazıl. (1989), *Tanrı Kulundan Dinlediklerim*, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul.
- Kısakürek, Necip Fazıl. (1990), *Başmakalelerim I*, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul.
- Kısakürek, Necip Fazıl. (2010), *Çerçeve 1*, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul.
- Kısakürek, Necip Fazıl. (2010a), *Çerçeve 6*, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul.
- Kısakürek, Necip Fazıl. (2010b), *Çerçeve 2*, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul.
- Kısakürek, Necip Fazıl. (2010c), *Çerçeve 5*, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul.
- Kısakürek, Necip Fazıl. (2010d), *Çerçeve 4*, Büyük Doğu Yayınları, İstanbul.
- Tozlu, Necmettin. (1994), "Necip Fazıl Kısakürek'te Eğitim Düşüncesi Üzerine", *Bütün Yönleriyle Necip Fazıl*, Türkiye Yazarlar Birliği Yayınları, Ankara, s.129-143.

(THE EDUCATION PROBLEM IN THE NECİP FAZIL KISAKÜREK'S TEXTS)

Abdullah ŞENGÜL*

Abstract

Necip Fazıl Kısakürek stucked in our mind as a headworker and even in a very long time in his life he suffered from changing these titles into his own character. Due to these attributes the author had a role of guidance to society in education topics. Education which has an important place in life of society, has an important place in the Necip Fazıl's works. Çerçeve Texts which was focus on education in type of trial texts, has reflected his principle ideas of this topic. "Education appliance", this is his own expression, should be considered in every aspect and developed in accordance with age. He examined all topics of education, student to teacher, books to situation of sociological and systematic in the Çerçeve Texts. These texts give us his panorama of education in notion and practice. Even today, this panorama has the points to be considered in our educational life which stil can't adopt a national system and can't reach the desired level. In this work, we will discuss from the point of his view, texts which was interest in education in Tanrı Kulundan Dinlediklerim and Çerçeves.

Keywords: Necip Fazıl Kısakürek, Çerçeve Texts, trial, education

* Associate Professor Dr.; Afyon Kocatepe University, Faculty of Arts and Science, Department of Turkish Language Teaching

SEVİYE BELİRLEME SINAVINDA (SBS) TÜRKÇE ALANINDA SORULAN SORULARIN KAPSAM GEÇERLİLİĞİ AÇISINDAN İNCELENMESİ*

İbrahim GÜLTEKİN**

Serdar ARHAN***

Özet

Cumhuriyet'in kuruluşundan günümüze değin eğitim kademeleri arasında farklı geçiş yolları uygulanmıştır. İlköğretimden ortaöğretime geçiş sınavlarının birçok değışkene göre farklılık gösterdiği ve MEB'in ilköğretimden ortaöğretime geçişte yeni model arayışlarına gittiği bilinen bir gerçektir.

Bu araştırma, ilköğretim öğrencilerinin ortaöğretime geçişte belirleyici rol oynayan Seviye Belirleme Sınavlarında (SBS) ve birincisi 2013 Kasım ayında gerçekleştirilen Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavında Türkçe dersine yönelik hazırlanan soruları, kapsam geçerliliğine göre incelenmek amacıyla yapılmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizinin kullanıldığı araştırmada, 2008-2013 yıllarındaki SBS'de sorulan Türkçe soruları ile 2013 yılındaki TEOG sınavındaki Türkçe soruları veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Veri toplama aracı ise araştırmacılar tarafından geliştirilen kontrol listeleridir. Veriler, dört alan uzmanı tarafından Türkçe Dersi (6-8.Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki öğrenme alanları ile öğrenme alanlarında yer alan kazanımların sayısı ve bu kazanımların sınavlarda temsil oranları dikkate alınarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe alanı sorularının yıllara göre öğretim programıyla kapsam geçerliliğini kısmen sağladığı; soruların ağırlıklı olarak okuma öğrenme alanından sorulduğu, bazı öğrenme alanlarından (dinleme, konuşma,) hiç soru sorulmadığı, yazma öğrenme alanının yazım ve noktalama bölümünden soru sorulduğu, dil bilgisi kazanımlarının çoktan seçmeli test tekniğine uygun olmasına rağmen her sınavda bu alandan bir veya iki soruyla yetinildiği belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Seviye Belirleme Sınavı, TEOG, Türkçe, kapsam, öğretim programı, kazanım

Giriş

Eğitim sistemi, ülkenin ekonomisi, siyaset vizyonu, sosyokültürel yapısı ve nüfus yoğunluğu kaynaklı zenginlik/imkân ve sınırlılıklarından ayrı düşünülemez.

* T.C. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi Başkanlığı ile Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi iş birliğiyle düzenlenen Cumhuriyet'in Kuruluşundan Günümüze Eğitimde Kademeler Arası Geçiş ve Yeni Modeller Uluslararası Kongresi (16-18 Ocak 2014, Antalya)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Yrd. Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, Kırıkkale

*** Eğitim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara

Bu sınırlılık ve imkânlar eğitim sistemini doğrudan ya da dolaylı olarak olumlu - olumsuz etkileme gücüne sahiptir. Eğitimin kalitesinin yükseltilmesi ve ülke vatandaşlarının her birinin yüksek düzeyde akademik eğitim sürecini tamamlamaları, devletin temel ve hayati önemi haiz görevleri arasında yer alır. Esas itibarıyla geleceğin inşasının eğitimli bireylerin elinde şekilleneceği gerçeği, devletin eğitim politikalarına proaktif ve vizyoner bakmasını gerekli kılar. Bu gereklilik, geçmişten günümüze eğitim sisteminde yeni arayışları ve modelleri de beraberinde getirmiştir.

Türk Millî Eğitim Sistemi, okul öncesinden yükseköğretime kadar birbirini takip eden, birbirinden etkilenen ve birbirini etkileyen kademelerden oluşmaktadır. 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 18. maddesine göre örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşan Türk Eğitim Sistemi içinde örgün eğitim kapsamında okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademeleri yer almaktadır." (MEB, 2012). Şüphesiz bu kademeler arasında doğrudan bir bağlantı vardır ve her kademe kendisinden sonra gelen eğitim kademesine hazırlık niteliğindedir (Kasapçopur, Çakır, Norşenli ve Halay, 2010:1; Yiğittir ve Çalışkan, 2013: 145). Mevcut eğitim sistemi içinde kademeler arası geçiş merkezî sınav sistemi ile gerçekleştirilmektedir.

"Cumhuriyetin ilk yıllarından beri var olan ilkokul ve ortaokullar, 1997 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nda yapılan değişiklikle birleştirilerek 8 yıllık zorunlu "İlköğretim Okulları"na dönüştürülmüştür. 30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun ile de zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılmıştır. Bu Kanun'a göre zorunlu eğitim, 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır. 1997 yılına kadar ilkokuldan sonra sınavla geçilen ortaokullara geçiş, ilkokul sonunda uygulanan merkezî seçme ve yerleştirme sınavı sonuçlarına göre yapılmakta idi. 1997 yılındaki düzenlemelerle seçme ve yerleştirme sınavı ortaöğretim okullarına geçiş için yapılmaya başlanmıştır. Bu yıldan sonra ilköğretim okullarından ortaöğretime geçiş, Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS) adı altında her yıl Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan ve 8. sınıf öğrencilerinin katıldığı liselere giriş sınavı sonuçlarına göre yapılmıştır. 2008 yılında OKS kaldırılmış ve Ortaöğretim Kurumlarına Geçiş Sistemi (OGES) kapsamında Seviye Belirleme Sınavları (SBS) uygulanmaya başlamıştır. OGES kapsamında ortaöğretime yerleşme puanı; SBS puanları ve okul başarı puanlarının ağırlıklı bileşkesinden oluşmaktadır. SBS 6, 7 ve 8. sınıf sonunda, o yılın öğretim programlarında yer alan kazanımlarla sınırlı olmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezî olarak uygulanmıştır. Kasım 2007 tarihli ve 2602 sayılı Tebliğler Dergisi'nde Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi yayınlanmış ve bu Yönerge'de zaman zaman bazı değişiklikler yapılmıştır. Yönerge'de "Sınav soruları, sınıflara göre farklı sayıda olabilir. Sorular, haftalık ders çizelgesinde yer alan ve yönetmelikte belirtilen derslerden, o yılın öğretim programı esas alınarak hazırlanır." ibaresi yer almıştır. SBS, 2010 yılından itibaren kademeli olarak kaldırılmış olup 2012 yılı ve sonrasında sadece 8. sınıf öğrencilerine uygulanmaya başlanmıştır." (MEB 2012: 1-2). 8. sınıflara uygulanmaya devam edilen SBS ise son olarak 2013 Haziran'ında yapılmış, bu tarihten itibaren yerini kısa adı TEOG olan Temel

Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'na bırakmıştır. Bu sınavın birincisi 28-29 Kasım 2013 tarihlerinde yapılmıştır. Yılda bir kez ve bir oturumda yapılan SBS'den birçok yönden farklılık gösteren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG), aynı zamanda sınav sisteminde birçok yenilikleri de beraberinde getirmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı, Ortaöğretime Geçiş Sistemi'ndeki bu yeni uygulamayı, "Öğrenci, öğretmen ve okul ilişkisini güçlendirmek, başarı değerlendirmesini sürece yaymak, eğitim sürecinde öğretmenlerin ve okulun rolünü daha etkin kılmak, ülke çapında müfredatların eş zamanlı uygulanmasını sağlamak, öğretmenin meslekî performansını artırmak, öğrencilerin okula devamsızlığını en aza indirmek, okul dışı eğitim kurumlarına yönelik ihtiyacı azaltmak, telafi imkânı sağlayarak tek sınavdan kaynaklanan olumsuzlukları azaltmak, sınav kaygısını sürece yayarak azaltmak, öğrenci kazanımlarını objektif bir şekilde izlemek ve değerlendirmek, orta ve uzun vadede ders dışı sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif etkinlikleri değerlendirmek amaçlı olduğunu ifade eder.(MEB, 2013).

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı kapsamında Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, din kültürü ve ahlak bilgisi, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ve yabancı dil dersleri belirlenmiştir. Ortaöğretime Geçiş Sistemi'nde yapılan yenilikler ise şu şekilde belirtilir: "Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş'teki yeni uygulamalar, öğrencilerin okullarında girmekte oldukları yazılılardan bir tanesinin daha denetimli bir şekilde ortak yapılmasından ibarettir. Öğrenci başarısının anlık performansa dayalı olarak değil geniş bir zaman dilimine yayılarak belirlenmesini sağlayan bu uygulama, telafi imkânının sağlanması, ortak sınavların iki okul gününde yapılması, ortak sınavların, sınav gününe kadar işlenen konuları kapsayacak olması, ortak sınavların süresinin bir yazılı süresi kadar olması, yanlış cevapların doğru cevapları etkilememesi, ortak sınavların ilerleyen zamanlarda açık uçlu soruları da içerecek olması, her öğrencinin sınavlara kendi okullarında girebilmesi gibi yenilikleri içermektedir."(MEB, 2013).Yeni sınav sisteminin amaçları ve getirdiği yeniliklerin gerçekleştirme seviyesini şüphesiz süreç ve uygulamalar belirleyecektir. Yeni sınav sistemindeki "ortak sınavların ilerleyen zamanlarda açık uçlu soruları da içerecek olması" özellikle bizim bu çalışmamızı doğrudan ilgilendiren bir öneme sahiptir.

Adı SBS ya da TEOG olsun bütün sınavlar, eğitimde kullanılan diğer ölçme araçları gibi öğrencinin öğretim programlarındaki kazanımları, kazanıp kazanmadığını ya da ne ölçüde kazandığını ölçer. Yapılan ölçümün isabetliliği, ölçme araç veya yönteminin niteliklerine bağlıdır. Bu özellikler ölçme aracının güvenilirliği, geçerliliği ve kullanılabilirliği (Özçelik, 1997:112; Tekin, 2004: 41; Yılmaz, 2004: 44; Doğan ve Sevindik, 2011: 311; Yiğittir ve Çalışkan, 2013: 145).

"Bilindiği gibi hazırlanan ölçme araçlarında olması gereken en önemli özellik aracın geçerliliğidir. Geçerliliği sağlamanın en temel koşullarından biri de aracın kapsam geçerliliğini sağlamış olmasıdır." (Yiğittir ve Çalışkan 2013: 145). Kapsam geçerliliği diğer geçerlik türlerine göre (yordama geçerliliği, yapı geçerliliği, görünüş geçerliliği gibi) daha önemli bir geçerlik türüdür (Demircioğlu, 2007:54).

"Kapsam (içerik) geçerliliği, ölçme aracını oluşturan maddelerin (soruların) ölçülmek istenen kazanımlar evrenini ölçmede ne derece örneklediğini ifade etmek-

tedir (Fraenkel ve Wallen, 2006:153; Büyüköztürk vd., 2008:106; akt. Yiğittir ve Çalışkan, 2013: 145). Kapsam geçerliği ölçme aracıyla sorulan soruların öğretilen konulardan, önemine ve ağırlığına göre yeter sayıda soru sorulması ile sağlanabilir. Diğer bir ifade ile öğretim kazanımlarının tümünün ölçme aracıyla oranlı bir biçimde temsil edilmesidir (Yılmaz, 2004:50-51). Bir ölçme aracı, ölçülmesi hedeflenen kazanımlardan bazılarını ölçmüyorsa veya ölçülmek istenen kazanımların yanında başka kazanımları da ölçüyorsa ya da bir kazanıma ağırlığından daha fazla önem veriliyorsa bu aracın kapsam geçerliği düşüktür, denilebilir. Kapsam geçerliği çalışmasında öncelikle ölçme aracının kapsamı beklenen kazanımlarının saptanmış olması, yani belirtke tablosunun hazırlanmış olması gerekir. Kapsam geçerliği yönünden önemli olan, ölçme aracıyla bulunan soruların, ölçtüğü kazanımlar yönünden belirtke tablosuna uygun olup olmadığıdır (Baykul, 2000:203). Herhangi bir dersteki başarı ölçülmek istendiğinde, o dersin konularının ve öğrenciye kazandırmak istediği kazanımların tümü dikkate alınmalıdır. Bu kazanımların tümü, ölçülecek olan evreni temsil etmektedir. Bir dersteki başarıyı ölçmek için düzenlenen ölçme aracının, o dersin kazanımlarını ve içeriğini yeterince kapsayıp kapsamadığı önemli bir sorundur. Bir testin kapsam geçerliğini sağlamak çok zor ve zahmetli bir süreç olmakla birlikte (Demircioğlu, 2007:54) kapsam geçerliğini sağlamak, ölçülmek istenileni ölçecek nitelikte sorular sorularak ve ders konularının ve kazanımlarının ağırlığına göre ölçme aracıyla sorulara yer vererek mümkün olabilir (Tekin, 2004:47-48).” (Tekin, 2004:44). (akt. Yiğittir ve Çalışkan, 2013: 145).

SBS ya da TEOG’un, ortaöğretime geçişteki belirleyiciliği yanında öğrencilerin öğretim programlarındaki kazanımları ne ölçüde kazandıklarını da ölçtüğü ya da ölçmeyi amaçladığı bilinmektedir. Burada “ölçtüğü ya da ölçmeyi” kelimeleri özellikle kullanıldı çünkü yukarıda da ifade edildiği üzere SBS sınavı artık yürürlükten kaldırılmış ve yerine TEOG getirilmiştir. SBS’nin ya da TEOG’un öğretim programlarına göre kapsam geçerliliğinin sağlanabilmesi için Türkçe sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8.Sınıflar)’ndaki kazanımların sayısına uygun şekilde dağılması gerekmektedir. Yapılan bu çalışma da SBS ve TEOG’daki Türkçe alanı ile ilgili sorulan soruların, Öğretim Programı’ndaki kazanımların sayısal oranına göre kapsam geçerliliğini incelemeyi amaçlamaktadır. Öğretimi Programı’nda belirtilen öğrenme alanlarının (dil becerilerinin) yapılan sınavlara ne ölçüde yansıtıldığı/yansıtıldığı tespit edilip konu hakkında değerlendirmeler yapılmıştır.

Çalışmanın ana gövdesini yıllara ve sınıflara göre SBS soruları oluştursa da mevcut sisteme yeni dâhil edilen TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı) sorularının kapsam geçerliliği de dikkatlere sunulmuştur.

Yöntem

Yapılan araştırma nitel bir çalışma olup genel tarama modelindedir. Veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, önceden var olan materyallerin kullanılmasıdır. Doküman incelemesinde araştırmacı, önceden var olan materyalleri kullanarak içerik ya da resmin en geniş açıdan analiz ve değerlendirmesini yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187). Çalışma,

ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Seviye Belirleme Sınavlarında ve 2013'te ilki yapılan Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'nda sorulan soruların Öğretim Programı'nda yer alan kazanımları yansıtma oranlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla SBS ve TEOG'da sorulan sorular çalışmada veri kaynağı olarak kullanılmıştır. 2008 ve 2013 yılları arasında SBS'de Türkçe alanında sorulan; 6. sınıflarda 57 soru, 7. sınıflarda 84 soru ve 8. sınıflarda 115 soru ile Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'nda yer alan 20 soru tarafımızdan incelenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Çözümlemesi

Çalışmada, sınavlarda sorulan Türkçe sorularının kapsam geçerliliğini belirlemek için veri toplama aracı olarak "kontrol listesi" (belirtke tablosu) hazırlanmıştır. Kontrol listesinin hazırlanmasında Öğretim Programı'nda yer alan kazanım tabloları kullanılmıştır. 6, 7 ve 8. sınıflar için kazanımlar ayrı ayrı yazılmış ve sınavda soru sorulan kazanımların ilgili sütundaki bölümü işaretlenmiş, sorusu olmayan kazanımların sütunu boş bırakılmıştır.

Belirtke tablosu hazırlanırken okuma, dil bilgisi ve yazma becerisinden yazım ve noktalama bölümlerinin kazanım tabloları kullanılmıştır. SBS sınavlarında ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'nda yazma (yazım ve noktalama hariç), dinleme ve konuşma becerileri ile ilgili sorular olmadığından bu becerilere yönelik belirtke tabloları hazırlanmamıştır. Ayrıca tutum ve değer becerisi kazandırmaya yönelik kazanımlara belirtke tablosunda yer verilmemiştir. Üzerinde çalışılan alanlara yönelik kazanımlar ve belirtke tablosunda gösterilen çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımlarla ilgili bilgiler aşağıda gösterilmiştir.

6. Sınıflar:

I. Genel Kazanım Sayısı

Okuma Alanı (Okuma alanı ve yazma alanına ait yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlar 6, 7 ve 8. sınıflar için ortaktır. Dil bilgisi kazanımları sınıflara göre değişiklik göstermektedir.)

1. Okuma kurallarını uygulama: 5 kazanım
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme: 31 kazanım
3. Okuduğu metni değerlendirme: 2 kazanım
4. Söz varlığını zenginleştirme: 4 kazanım
5. Okuma alışkanlığı kazanma: 9 kazanım

Dil Bileşeni

1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 7 kazanım

2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 9 kazanım

Yazma-Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım

Genel kazanım sayısı toplamı: 69

II. Çoktan Seçmeli Sorularla Ölçülebilecek Kazanım Sayısı

Okuma Alanı

1. Okuduğu metni anlama ve çözümleme: 25 kazanım
2. Okuduğu metni değerlendirme: 1 kazanım
3. Söz varlığını zenginleştirme: 2 kazanım

Okuma alanı toplam kazanım: 28 kazanım

Dil Bilgisi

1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 6 kazanım
2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 8 kazanım

Yazma-Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım

Çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek toplam kazanım sayısı: 44

7. Sınıflar

I. Genel Kazanım Sayısı

Okuma Alanı (Bu bölüm bütün sınıflarda aynıdır.)

Dil Bilgisi

1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 8
2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 2
3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 3
4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 4
5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 3

Yazma-Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım

Genel kazanım sayısı toplamı: 73

II. Çoktan Seçmeli Sorularla Ölçülebilecek Kazanım Sayısı

Okuma Alanı (Bu bölüm bütün sınıflarda aynıdır.)

Dil Bilgisi

1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 7
2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 1
3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 2
4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 3
5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 2

Yazma-Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım

Çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek toplam kazanım sayısı: 45

8. Sınıflar:

I. Genel Kazanım Sayısı

Okuma Alanı (Bu bölüm bütün sınıflarda aynıdır.)

1.Okuma kurallarını uygulama: 5 kazanım

2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme: 31 kazanım

3. Okuduğu metni değerlendirme: 2 kazanım

4. Söz varlığını zenginleştirme: 4 kazanım

5. Okuma alışkanlığı kazanma: 9 kazanım

Dil Bilgisi

1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 4 kazanım

2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 11 kazanım

3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme: 2 kazanım

Yazma- Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım

Genel kazanım sayısı toplamı: 69

II. Çoktan Seçmeli Sorularla Ölçülebilecek Kazanım Sayısı

Okuma Alanı (Bu bölüm bütün sınıflarda aynıdır.)

Dil Bilgisi:

1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 3 kazanım

2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama: 10 kazanım

3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme: 2 kazanım

Yazma- Yazım ve Noktalama

6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama: 2 kazanım

Çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanım sayısı toplamı: 45

Bu çalışma iki alan uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Ayrıca çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımların tespitinde iki ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşlerinden yararlanılmıştır. Araştırmacı çeşitlemesi araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artıran temel faktörlerdendir. Belirtke tablosu hazırlandıktan sonra çalışmanın ikinci aşamasında araştırmacılar, sınavlarda çıkan soruların, kazanımları temsil etme durumlarını ayrı ayrı olmak üzere tespit etmişlerdir. Daha sonra bu tespitler karşılaştırılmış, ortak ve ortak olmayan tespitler belirlenmiştir. Fikir birliği sağlanmamış sorular, kazanımlara göre yeniden incelenmiş ve tartışılarak ortak sonuçlara ulaşılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 ve 2013 yıllarında ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar için uygulanan Seviye Belirleme Sınavları ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'nda Türkçe dersine yönelik sorulan soruların kazanımları temsil etme oranları analiz edilerek bulgulara yer verilmiştir.

Her sınıf düzeyi için dört ayrı tablo oluşturulmuş ve bu tablolardaki veriler ayrı ayrı incelenmiştir. Tablo başlıkları şunlardır:

1. Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama kazanımlarının Yıllara Göre Sayısal Dağılımı ve Yüzdeler Oranları
2. Okuma Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeler Oranları
3. Dil Bilgisi Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeler Oranları
4. Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Alanlarında Yıllara Göre Kazanımların Temsil Sayısı

1.Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Kazanımlarının Yıllara Göre Sayısal Dağılımı ve Yüzdeler Oranları (6. Sınıf)

Öğrenme Alanı	2008 SBS		2009 SBS		2010 SBS	
	f	%	f	%	f	%
Okuma	16	%84.3	15	%79	15	%79
Dil Bilgisi	2	%10.5	3	%15.8	2	%10.5
Yazım ve Noktalama	1	%5.2	1	%5.2	2	%10.5
Toplam soru	19	%100	19	%100	19	%100

1. Tablo'daki 6. sınıf SBS Türkçe dersi sorularının öğrenme alanlarına (dil becerilerine) yansıtılma durumları incelendiğinde, "okuma" öğrenme alanının (dil becerisinin) tüm yıllarda en fazla soru sorulan (2008 SBS'de %84.3; 2009 SBS' de %79 ve 2010 SBS' de %79) öğrenme alanı (dil becerisi) olduğu belirlenmiştir. Bu öğrenme alanı, Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki %30'luk oranı ile tüm öğrenme alanları (dil becerileri) arasında birinci sırada yer almaktadır. Programdaki %15'lik oranı ile üçüncü sırada yer alan "dil bilgisi" ile ilgili 2008 SBS'de %10.5, 2009 SBS'de %15.8 ve 2010 SBS'de ise %10.5 oranında sorulara yer verilmiştir. Program'daki %20'lik oranı ile ikinci sırada yer alan "yazma" öğrenme alanı (yazım ve noktalama) ile ilgili 2008 SBS'de %5.2, 2009 SBS'de %5.2, 2009 SBS'de ise %10.5 oranında sorulara yer verilmiştir. 2008, 2009 ve 2010 SBS'lerde okuma öğrenme alanından, dil bilgisinden ve yazma öğrenme alanından sorulan soruların yıllara göre dengeli olarak dağılımına dikkat edilmiştir.

2. Tablo: Okuma Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeler Oranları (6. Sınıf)

Kazanımlar	2008	2009	2010
Soru sorulan kazanım sayısı	16	15	15
%	%57.1	%53.5	%53.5
Soru sorulmayan kazanım sayısı	12	13	13
%	%42.9	%46.5	%46.5
Toplam kazanım*:	28	28	28

2. Tablo'da; 2008, 2009 ve 2010 6. sınıf SBS'lerde okuma öğrenme alanından soru sorulan kazanım sayısı ve oranları ile soru sorulmayan kazanım sayısı ve oranları gösterilmiştir. Buna göre 2008 SBS'de soru sorulan kazanım sayısı oranının %51.7, soru sorulmayan kazanım sayısı oranının %42.9; 2009 SBS'de okuma öğrenme alanından soru sorulan kazanım sayısı oranının %53.5, soru sorulmayan kazanım sayısı oranının %46.5 olduğu tespit edilmiştir. 2010 SBS'de ise soru sorulan kazanım sayısı oranı %53.5, soru sorulmayan kazanım sayısı oranı %46.5 şeklindedir.

3. Tablo: Dil Bilgisi Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeler Oranları (6. Sınıf)

Kazanımlar	2008	2009	2010
Soru sorulan kazanım sayısı	2	3	2
%	%14.3	%21.4	%14.3
Soru sorulmayan kazanım sayısı	12	11	12
%	%85.7	%78.6	%85.7
Toplam kazanım*:	14	14	14

3. Tablo'da; 2008, 2009 ve 2010 6. sınıf SBS'lerde dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayısı ve oranları ile soru sorulmayan kazanım sayısı ve oranları gösterilmiştir. Buna göre 2008 SBS'de dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayısının yüzdeler oranının %14.3, soru sorulmayan kazanım sayısının yüzdeler oranının %85.7; 2009 SBS'de dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayısının yüzdeler oranının %21.4, soru sorulmayan kazanım sayısı yüzdeler oranının %78.6 tespit edilmiştir. 2010 SBS'de ise soru sorulan kazanım sayısı yüzdeler oranı %14.3, soru sorulmayan kazanım sayısı yüzdeler oranı %85.7 şeklindedir. Bütün yıllar incelendiğinde dil bilgisinden soru sorulan kazanım sayıları ile soru sorulmayan kazanım sayılarının yüzdelerleri karşılaştırıldığında çok büyük oranda bir farkın olduğu dikkat çekmektedir.

4.Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Alanlarında Yıllara Göre Kazanımların Temsil Sayısı (6. Sınıf)

KAZANIMLAR	2008	2009	2010	Toplam Sayı
	f	f	f	f
OKUMA				
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme				
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.		1	2	3
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.		1		1
3. Metnin konusunu belirler.				0
4. Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.	1	2	3	6
5. Metindeki yardımcı fikirleri/ duyguları belirler.	2			2
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.			1	1
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	1	1	1	3
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.		1	1	2
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.				0
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	2			2
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	1	1	1	3
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.				0
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.				0
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.			1	1
16. Metnin planını kavrar.		3	1	4
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	1		1	2
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.		1	1	2
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.				0
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	1	1	1	3
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	1			1
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.				0
24. Metnin öncesi ve/ veya sonrasına ait kurgular yapar.		1		1
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.				0
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	3	1		4
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.				0
3. Okuduğu metni değerlendirme				
1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.				0
4.Söz varlığını zenginleştirme				
1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbirleriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	2	1	1	4
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.	1			1
DİL BİLGİSİ				
1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama				
1. Kök ve eki kavrar.				0
2. İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder.	1			1
3. Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.				0
4. Gövdeyi kavrar.				0
5. Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar.		1		1
6. Birleşik kelimeyi kavrar.			1	1
7. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.				0
2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama				
1. İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır.	1			1
2. Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır.			1	1
3. Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.		1		1
4. İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.				0
5. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.				0
6. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır.		1		1
7. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.				0
8. Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.				0
YAZMA- YAZIM VE NOKTALAMA				
6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama				
1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.	1		1	2
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.		1	1	2

4.Tablo'da; 2008, 2009 ve 2010 6.sınıf SBS Türkçe öğrenme alanlarına (dil becerileri) ait çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımlardan (okuma: 28 kazanım, dil bilgisi: 14, yazma (yazım ve noktalama): 2 olmak üzere toplam 44 kazanım) yıllara göre sorulan soru adetleri ve bu soruların toplam sayıları görülmektedir. Soru sorulmayan kazanımların karşısındaki sütunlar boş bırakılmıştır. 2008, 2009 ve 2010 SBS sınavlarında on dokuz adet soru sorulmuştur.

Yıllara göre en fazla soru (6 soru), "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımına yönelik sorulmuştur. Bunu, 4 soruyla "Metnin planını kavrar.", "Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar." ve "Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir." kazanımları takip etmektedir."Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.", "Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.", "Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder." ve "Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar." kazanımları için 3 soru sorulmuştur.

Bu kazanımlardan "Metnin konusunu belirler.", "Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.", "Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.", "Metne ilişkin sorular oluşturur.", "Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.", "Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.", "Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.", "Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.", "Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir." kazanımları hariç diğer kazanımlar SBS'lerin bütün yıllarında soru ile temsil edilmiştir. Özellikle "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımı ile ilgili 2008 SBS sınavı hariç diğer yıllarda birden fazla soru sorulmuştur. "Metnin planını kavrar.", "Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar." kazanımları ile "Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir." kazanımı 4 soru ile en fazla temsil edilen kazanımlar arasında yer alır. Bu kazanımlardan birincisi (2009, 2010) ve ikincisi (2008, 2009) sadece iki yıl, üçüncüsü ise her yıl soru ile temsil edilmiştir. Bu sorularda yıllara göre dengeli bir dağılım gözlemlenmiştir.

"Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır."kazanımı hariç (Bu kazanıma yönelik iki SBS sınavında soru sorulmuştur.) "Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.", "Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder." ve "Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar." kazanımları, 3 kez olmak üzere yıllara göre SBS sınavlarının tamamında temsil edilmiştir.

Bazı kazanımların bütün yıllarda sadece iki soru ile temsil edildiği görülmektedir. Okuma alanı ile ilgili bu kazanımlar şu şekildedir: "Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler (Bu kazanıma yönelik 2008 SBS'de iki soru sorulmuştur).", "Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder (2009, 2010).", "Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur (2008).", "Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder (2008,2009).", "Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder (2009, 2010)."

Bazı kazanımların bütün yıllarda sadece bir soru ile temsil edildiği görülmektedir. Okuma alanı ile ilgili bu kazanımlar şunlardır: “Metindeki anahtar kelimeleri belirler (2009).”, “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler (2010).”, “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar (2010).”, “Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir (2008).”, “Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar (2009).”, “Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır (2008).” kazanımlarının ise bütün yıllarda sadece bir soru ile temsil edilmiştir.

“Metnin konusunu belirler.”, “Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.”, “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.”, “Metne ilişkin sorular oluşturur.”, “Metinde yararlanılan düşüncüyü geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.”, “Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.”, “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.”, “Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.”, “Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.” kazanımları ile ilgili ise SBS sınavlarının hiçbirinde soru sorulmamıştır.

Dil bilgisi kazanımları ile ilgili bulgular şu şekildedir. Dil bilgisi alanından “İsim kökü ile fiil kökünü ayırt eder (2008).”, “Yapım eklerinin işlevlerini ve kelimeye kazandırdığı anlam özelliklerini kavrar (2009)”, “Birleşik kelimeyi kavrar (2010).”, “İsimlerin cümledeki işlevlerini kavrar, isimleri işlevlerine uygun olarak kullanır (2008).”, “Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır (2010).”, “Hâl eklerinin işlevlerini kavrar (2009).”, “Sıfatların cümledeki işlevlerini fark eder, sıfatları işlevlerine uygun olarak kullanır (2009).” kazanımları sadece bir yıl soru sorularak temsil edilmiştir.

“Kök ve eki kavrar.”, “Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.”, “Gövdeyi kavrar.”, “Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.”, “İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.”, “İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.”, “Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.”, “Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar; bu kelimeleri işlevlerine uygun olarak kullanır.” Kazanımları ile ilgili ise bütün yıllarda herhangi bir soru sorulmamıştır.

Yazım ve noktalama kurallarını uygulama alanında ise “Yazım kurallarını kavrayarak uygular.” Kazanımı 2009, “Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.” Kazanımı 2008 yılı SBS sınavı haricinde diğer yıllarda birer soru ile temsil edilmiştir.

5.Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Kazanımlarının Yıllara Göre Sayısal Dağılımı ve Yüzdelik Oranları (7. Sınıf)

Alan	2008 SBS		2009 SBS		2010 SBS		2011 SBS	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuma	18	%85.8	17	%80.9	17	%80.9	17	%80.9
Dil Bilgisi	3	%14.2	3	%14.3	3	%14.3	3	%14.3
Yazım ve Noktalama	0	%0	1	%4.8	1	%4.8	1	%4.8
Toplam Soru*	21	%100	21	%100	21	%100	21	%100

◆ İbrahim Gültekin / Serdar Arhan

5.Tablo'daki 7. sınıf SBS Türkçe dersi sorularının öğrenme alanlarına yansıtılma durumları incelendiğinde, "okuma" öğrenme alanının tüm yıllarda en fazla soru sorulan (2008 SBS'de %85.8; 2009 SBS'de %80.9; 2010 SBS'de %80.9; 2011 SBS'de ise %80.9) öğrenme alanı olduğu belirlenmiştir. Programdaki %15'lik oranı ile üçüncü sırada yer alan "dil bilgisi" ile ilgili 2008 SBS'de %14.2, 2009 SBS'de %14.3; 2010 SBS'de %14.3 ve 2011 SBS'de ise %14.3 oranında sorulara yer verilmiştir. Program'daki %20'lik oranı ile ikinci sırada yer alan "yazma" öğrenme alanı (yazım ve noktalama) ile ilgili 2008 SBS'de %0; 2009 SBS'de %4.8; 2009 SBS'de %4.8; 2011 SBS'de ise %4.8 oranında sorulara yer verilmiştir. 2008, 2009, 2010 ve 2011 SBS'lerde okuma öğrenme alanından, dil bilgisinden ve yazma öğrenme alanından sorulan soruların yıllara göre dengeli olarak dağılımına dikkat edilmiştir. Özellikle dil bilgisi alanından her SBS'de üç soru sorularak yıllara göre bir tutarlılık gösterilmiştir. Ayrıca yazma öğrenme alanından (yazım ve noktalama) 2008 SBS'de hiç soru sorulmaması da dikkat çekici bir durumdur.

6.Tablo: Okuma Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeleri (7. Sınıf)

Kazanımlar	2008	2009	2010	2011
Soru sorulan kazanım sayısı	18	17	17	17
%	%64.2	%60.7	%60.7	%60.7
Soru sorulmayan kazanım sayısı	10	11	11	11
%	%35.8	%39.3	%39.3	%39.3
Toplam kazanım*:	28	28	28	28

6.Tablo'da; 2008, 2009, 2010 ve 2011 7. sınıf SBS'lerde okuma öğrenme alanından soru sorulan kazanım sayısı ve soru sorulmayan kazanım sayısı oranları gösterilmiştir. Okuma öğrenme alanından toplam 28 kazanımın çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek nitelikte olduğu göz önüne alındığında; 2008 SBS'de okuma alanından %64.2 oranında kazanım için soru sorulduğu, ölçülebilecek nitelikte olduğu hâlde %35.8 oranında kazanıma soru sorulmadığı tespit edilmiştir. 2009 SBS'de okuma öğrenme alanından soru sorulan kazanım oranının %60.7, soru sorulmayan kazanım oranının ise %39.3 olduğu görülmektedir. 2010 SBS'de bu oranlar, soru sorulan kazanım sayısı için %60.7, soru sorulmayan kazanım sayısı için %39.3 şeklindedir.

7. Tablo: Dil Bilgisi Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeleri (7. Sınıf)

Kazanımlar	2008	2009	2010	2011
Soru sorulan kazanım sayısı	3	3	3	3
%	%20	%20	%20	%20
Soru sorulmayan kazanım sayısı	12	12	12	12
%	%80	%80	%80	%80
Toplam kazanım*:	15	15	15	15

7. Tablo'da; 2008, 2009, 2010 ve 2011 7. sınıf SBS'lerde dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayısı ve oranları ile soru sorulmayan kazanım sayısı ve oranları gösterilmiştir. Buna göre 2008 SBS'de dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayısı oranının %20, soru sorulmayan kazanım sayısı oranının %80; 2009 SBS'de dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayısı oranının %20, soru sorulmayan kazanım sayısı oranının %80 tespit edilmiştir. 2010 SBS'de soru sorulan kazanım sayısı oranı %20, soru sorulmayan kazanım sayısı oranı %80; 2011 SBS'de ise soru sorulan kazanım sayısı oranı %20, soru sorulmayan kazanım sayısı oranı %80 şeklindedir. Bütün yıllar incelendiğinde dil bilgisinden soru sorulan kazanım sayıları ile soru sorulmayan kazanım sayılarının yüzdelerini karşılaştırdığımızda çok büyük oranda bir farkın olduğu dikkat çekmektedir. 7.sınıf SBS'lerde dil bilgisinden soru sorulan kazanımların ve soru sorulmayan kazanımların sayılarının oranları bütün yıllara eşit şekilde dağıtılarak bir tutarlılık sağlanmıştır.

8.Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Alanlarında Yıllara Göre Kazanımların Temsil Sayısı (7. Sınıf)

KAZANIMLAR	2008	2009	2010	2011	Toplam Sayı
	f	f	f	f	f
OKUMA					
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme					
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	1		1		2
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.		1			1
3. Metnin konusunu belirler.	1	1	1		3
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	2	1	1		4
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	1	2			3
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.				1	1
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	1	1		1	3
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.	2	1	1	1	5
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.		1	1		2
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.		1	1		2
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırır.	1	1	1	1	4
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.					0
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.	1		1	1	3
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.				2	2
16. Metnin planını kavrar.	1	1	2	1	5
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.			1		1
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	2	1	1	1	5
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	1		1	1	3
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	1	1		1	3
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.				2	2
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.					0
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	1	1	1		3
25. Şiir dilinin farklılığını ayırır.					0
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	1		1	2	4
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.		1			1

3. Okuduğu metni değerlendirme				
1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.		2	1	3
4.Söz varlığını zenginleştirme				
1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.	1		1	3
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.			1	1
DİL BİLGİSİ				
1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama				
1. Fiillerin anlam özelliklerini kavrar.	1		1	2
2. Kip ve çekimli fiili kavrar.				0
3. Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.				0
4. Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.			1	1
5. Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar.		1		1
7. Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.			1	1
8. Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.			1	1
2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama				
1. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.				0
3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama				
1. Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder.	1			1
2. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar.		1	1	2
4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama				
1. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.				0
2. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar.	1			1
3. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.				0
5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama				
1. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.				0
2. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.		1	1	2
YAZMA- YAZIM VE NOKTALAMA				
6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama				
1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.		1	1	2
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.			1	1

8.Tablo'da; 2008, 2009, 2010 ve 2011 7. sınıf SBS Türkçe öğrenme alanlarına ait çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımlardan (okuma: 28 kazanım, dil bilgisi: 15, yazma (yazım ve noktalama): 2 olmak üzere toplam 45 kazanım) yıllara göre sorulan soru adetleri ve bu soruların toplam sayıları görülmektedir. Soru sorulamayan kazanımların karşısındaki sütunlar boş bırakılmıştır. 2008, 2009, 2010 ve 2011 SBS sınavlarında yirmi birer adet soru sorulmuştur.

Yıllara göre en fazla soru (5 soru), "Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.", "Metnin planını kavrar." ve "Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder." kazanımlarına yönelik sorulmuştur. Bunu, 4 soruyla ".Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.", "Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.", "Metnin ilgili görsel öğeleri yorumlar." kazanımları takip etmektedir.

“Metnin konusunu belirler.”, “Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.”, “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.”, “Metne ilişkin sorular oluşturur.”, “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.”, “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.”, “Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.”, “Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.” ve “Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.” kazanımları için 3 soru sorulmuştur.

Bu kazanımlardan “Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.”, “Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.”, “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” kazanımları hariç diğer kazanımlar SBS’lerin bütün yıllarında en az bir soru ile temsil edilmiştir. Özellikle “Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.”, “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.”, “Metnin planını kavrar.” kazanımları ile “Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.” kazanımı 4 veya 5 soru ile en fazla temsil edilen kazanımlardır ve bu kazanımlar belirtilen yıllara ait bütün SBS sınavlarında en az bir kez sorularak temsil edilmiştir.

“Metnin konusunu belirler (2001 hariç).”, “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler (2011 hariç)”, “Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler (2010 hariç)”, “Metne ilişkin sorular oluşturur (2009 hariç)”, “Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar (2009 hariç)”, “Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar (2010 hariç)”, “Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar (2011 hariç)”, “Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.(2009 hariç)”, “Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir (2009 hariç)” kazanımları diğer yıllarda 3 ya da 4 soru ile temsil edilmiştir. Bu sorularda “Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.” kazanımı bütün yıllarda bir soru ile temsil edildiği hâlde diğer kazanımlarda yıllara göre dengeli bir dağılım ve temsil gözetilmemiştir.

“Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır (2008, 2010)”, “Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder (2009,2010)”, “Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur (2009,2010)”, “Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar ((Bu kazanıma yönelik 2011 SBS’de iki soru sorulmuştur))”, “Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir (Bu kazanıma yönelik 2011 SBS’de iki soru sorulmuştur)” kazanımlarının bütün yıllarda sadece iki soru ile temsil edildiği görülmektedir. “Metindeki anahtar kelimeleri belirler (2009)”, “Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler (2011)”, “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder (2010)”, “Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar (2009)”, “Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır (2011)” kazanımları ise bütün yıllarda sadece bir soru ile temsil edilmiştir.

“Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.”, “Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.”, “Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.” kazanımları ile ilgili ise SBS sınavlarının hiçbirinde soru sorulmamıştır.

Dil bilgisi alanından, “Fiillerin anlam özelliklerini kavrar (2008, 2011)”, “Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiğini kavrar (2009, 2010)” kazanımları SBS sınavlarında iki yıl temsil edilmiştir.

“Bildirme kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar (2010).”, “Dilek kiplerinin kullanım özelliklerini kavrar (2009)”, “Zarfların cümledeki işlevlerini fark eder, zarfları işlevlerine uygun olarak kullanır.”, “Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır (2011), (Bu kazanım çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek bir kazanım olmadığı hâlde bu kazanıma yönelik soru sorulmuştur.)”, “Cümlede zaman kavramını belirleyen/destekleyen zarfları fark eder (2008).”, “İsimlerin kip eki almasında ek fiilin rolünü kavrar (2008).” kazanımları SBS sınavlarında sadece bir yıl temsil edilmiştir. “Kip ve çekimli fiili kavrar.”, “Bildirme kipleriyle dilek kiplerini ayırt eder.”, “Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.”, “İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından biçimlenerek çekimlenebildiğini kavrar.”, “İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğini kavrar.” ve “Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevini kavrar.” kazanımları ile ilgili bütün yıllarda herhangi bir soru sorulmamıştır.

Yazım ve noktalama kurallarını uygulama alanında ise “Yazım kurallarını kavrayarak uygular.” kazanımı 2009 ve 2011 SBS sınavlarında birer soru ile “Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımı ise sadece 2010 yılı SBS sınavında bir soru ile temsil edilmiştir. Yazım ve noktalama dağılımında dengeli bir dağılım gözetilmemiştir.

9. Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Kazanımlarının Yıllara Göre Sayısal Dağılımı ve Yüzdelik Oranları (8. Sınıf)

	2009 SBS		2010 SBS		2011 SBS		2012 SBS		2013 SBS		2013 TEOG	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Okuma	19	%82.6	17	%73.9	18	%69.2	20	%80	18	%72	13	65
Dil Bilgisi	3	%13	5	%21.7	7	%26.9	4	%16	6	%24	5	25
Yazım ve Noktalama	1	%4.3	1	%4.3	1	%4.3	1	%4.3	1	%4.3	2	%10
Toplam soru	23	%100	23	%100	23	%100	23*	%100	23*	%100	20	%100

Yukarıdaki 9. Tablo’da yıllara göre SBS sınavlarında ve TEOG sınavında okuma, dil bilgisi, yazım ve noktalama alanlarında sorulan soruların yüzdelik oranları verilmiştir. Tablodaki veriler -biraz değişiklik göstermekle birlikte- soruların ağırlıklı olarak okuma alanı ile ilgili olduğunu göstermektedir. SBS’de okuma alanı soruları yıllara göre %69 ile %82 arasında değişmektedir. Dil bilgisi soruları %13 ile %24 arasında yer alır. Yazım ve noktalama ile ilgili kazanımlara yönelik soru yüzdeliği ise %4.3 ile bütün yıllarda aynı orandadır.

¹ 2011 SBS’de üç soru, birden fazla kazanımı temsil etmektedir. 2012 ve 2013 Seviye Belirleme Sınavlarında iki soru birden fazla kazanımı temsil etmektedir.

2013 yılı Kasım ayında ilki yapılan TEOG sınavında ise bu yüzdelerin SBS'ye göre az da olsa farklılık gösterdiği görülmektedir. SBS sınavlarında bütün yıllarda yazım ve noktalama bölümünden bir soruya yer verilirken TEOG'da bu bölüme ait soru sayısının ikiye çıktığı tespit edilmiştir. SBS'ye göre TEOG'da soru sayısının üç adet daha az olması (TEOG'da soru sayısı 20 iken SBS'de 23'tür.) yüzdelerdeki ağırlıklarda görülen değişimleri dikkat çekici kılmaktadır.

10. Tablo: Okuma Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeler Oranları (8. Sınıf)

Kazanımlar	2009	2010	2011	2012	2013	2013 TEOG
Soru sorulan kazanım sayısı	16	14	14	16	16	10
%	%57.1	%50	%50	%57.1	%57.1	%35.8
Soru sorulmayan kazanım sayısı	12	14	14	12	12	18
%	%42.9	%50	%50	%42.9	%42.9	%64.2
Toplam kazanım*:	28	28	28	28	28	28*

10. Tablo'da 2009, 2010, 2011, 2012 ve 2013'te yapılan SBS sınavları ile 2013 TEOG Sınavı'nda okuma öğrenme alanından soru sorulan kazanım sayısı ve soru sorulmayan kazanım sayısı yüzdeler oranları gösterilmiştir. 8. sınıflar okuma alanında kendisine soru sorulan ve soru sorulmayan kazanımlara baktığımızda soru sorulan kazanım sayısı ile soru sorulmayan kazanım sayılarında ve yüzdeler oranlarında bir yakınlığın olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımların takribi %50'sinden SBS sınavlarında soru sorulmamıştır. TEOG'da ise okuma alanında soru sorulan kazanım sayısının soru sorulmayan kazanım sayısından SBS'ye göre daha düşük bir yüzdeliğe sahip olduğu tespit edilmiştir.

11. Tablo: Dil Bilgisi Alanında Soru Sorulan ve Soru Sorulmayan Kazanımların Yüzdeler Oranları (8. Sınıf)

Kazanımlar	2009	2010	2011	2012	2013	2013 TEOG
Soru sorulan kazanım sayısı	3	5	7	4	6	5
%	%20	%33.4	%46.7	%26.7	%40	%33.4
Soru sorulmayan kazanım sayısı	12	10	8	11	9	10
%	%80	%66.6	%53.3	%73.3	%60	%66.6
Toplam kazanım	15	15	15	15	15	15

11. Tablo'da; 2009, 2010, 2011, 2012 ve 2013 8. sınıf SBS'lerde dil bilgisi alanından soru sorulan kazanım sayıları ve oranları ile soru sorulmayan kazanım sayıları ve oranları gösterilmiştir. Buna göre soru sorulan kazanım sayılarının yıllara göre oranında biraz farklılık olduğu görülmektedir. Soru sorulan kazanımlara ait yüzdeler ağırlığın en az olduğu yıl %20 ile 2009, en fazla olduğu yıl %46.7 ile 2012 SBS'sidir. Bütün yıllarda soru sorulmayan kazanım sayısının, soru sorulan kazanım sayısından fazla olduğu tespit edilmektedir. Bu durumu SBS'de dil bilgisi alanına yönelik ağırlık

◆ İbrahim Gültekin / Serdar Arhan

oranı ile açıklamak mümkündür. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'nda ise yüzdeler oranları SBS'ye göre daha farklı okumak gerekir. Çünkü 8. sınıflarda SBS'de Türkçe alanı soru sayısı 23 iken TEOG'da bu sayı 20 olarak belirlenmiştir.

12. Tablo: Okuma, Dil Bilgisi, Yazım ve Noktalama Alanlarında Yıllara göre Kazanımların Temsil Sayısı (8. Sınıf)

KAZANIMLAR	2009	2010	2011	2012	2013	TEOG	TOPLAM SAYI
	f	f	f	f	f	f	f
OKUMA							
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme							
1. Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	2		1	1	1	2	7
2. Metindeki anahtar kelimeleri belirler.					1		1
3. Metnin konusunu belirler.		1	1	1	1		4
4. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	1	3	1	2	2	2	11
5. Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	2			2	1	1	6
6. Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.	1						1
7. Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.				1			1
8. Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.		1	2	2			5
9. Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.						1	1
10. Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	1	1	1	1	1	2	7
11. Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	1				1	1	3
12. Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.			1				1
14. Metne ilişkin sorular oluşturur.		1	1	1		1	4
15. Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.	1	1	1	1			4
16. Metnin planını kavrar.	2	2	1	2	2		9
17. Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	1	1	1	1			4
18. Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	1	1	1	1	1	1	6
19. Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.	1	1	1		1		4
20. Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	1	1	1	1	1		5
22. Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	1			1	1		3
23. Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	1	1					2
24. Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.	1	1	1	1	1		5
25. Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.							0
28. Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	1		1		1		3
29. Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.							0

Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Türkçe Alanında Sorulan Soruların Kapsam Geçerliliği ◆

3. Okuduğu metni değerlendirme							
1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.		1	1	1	1		4
4.Söz varlığını zenginleştirme							
1. Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.		1	1		1	1	4
2. Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.							
DİL BİLGİSİ							
1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama							
1. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farkları kavrar.		1		1			2
2. Fiilimsilerin işlevlerini ve kullanım özelliklerini kavrar.					2		2
4. Cümlede, fiilimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulur.		1			1	1	3
2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama							
1. Cümlelerin temel öğelerini ve özelliklerini kavrar.		1	1	1	1	1	4
2. Cümlelerin yardımcı öğelerini ve özelliklerini kavrar.	1		1	1		1	3
3. Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.							0
4. Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar.		1					1
6. Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır.		1					1
7. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.							0
8. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.							0
9. Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar.	1	1	1		1		4
10. Cümleler arasındaki anlam ilişkilerini kavrar.			1	1			2
11. Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder.							0
3. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme							
1. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler.	1	1	1	1	1		5
2. Anlatım bozukluklarını düzeltir.						1	1
YAZMA- YAZIM VE NOKTALAMA							
6. Yazım ve noktalama kurallarını uygulama							
1. Yazım kurallarını kavrayarak uygular.				1		1	2
2. Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	1	1	1		1	1	5

12.Tablo'da; 8.sınıf 2009, 2010, 2011, 20112, 2013 SBS sınavları ile 2013'te yapılan TEOG Sınavı Türkçe dersi öğrenme alanlarına ait çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanımlara (okuma: 28 kazanım, dil bilgisi: 15, yazma (yazım ve noktalama): 2 olmak üzere toplam 45 kazanım) yıllara göre sorulan soru adetleri ve bu soruların toplam sayıları görülmektedir. Soru sorulamayan kazanımların karşısındaki sütunlar boş bırakılmıştır. 2009, 2010, 2011, 20112, 2013 SBS sınavlarında yirmi üçer adet, 2013 TEOG sınavında ise Türkçe alanında 20 soru sorulmuştur.

Kendisi ile ilgili en fazla soru sorulan kazanımın (sıklık derecesi 11) "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımı olduğu görülmektedir. Bunu, soru sorulma sıklık derecesi 9 olan "Metnin planını kavrar." kazanımı takip etmektedir. "Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır." kazanımı ile "Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur." kazanımı için 7 soru sorulmuştur. Bu kazanımlardan "Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır." kazanımı hariç (2010 SBS'de sorulmadı.) diğer kazanımlar, SBS ve TEOG olmak üzere bütün sınavlarda soru ile temsil edilmiştir. Özellikle "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımı ile ilgili 2009 ve 2011 SBS sınavları hariç diğer bütün yıllarda birden fazla soru sorulmuştur.

"Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler." kazanımı ile "Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder." kazanımı da 6 soru ile en fazla temsil edilen kazanımlar arasında yer alır. Bu kazanımlardan ikincisi her yıl bir soru ile temsil edilmiştir. "Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar." ile "Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar." kazanımları ise 5 kez olmak üzere yıllara göre

SBS sınavlarının tamamında temsil edilmiştir. TEOG'da ise bu kazanımlara yönelik soru sorulmamıştır. Bu durumu TEOG'un sistemi ile açıklamak mümkündür. 2013'ün birinci yarıyılın ortasında yapılan bu sınava kadar ilgili kazanımların henüz işlenmemiş olması olasıdır.

Bazı kazanımların bütün yıllarda sadece bir soru ile temsil edildiği görülmektedir. Bunlardan okuma alanı ile ilgili kazanımlar aşağıda gösterilmiştir.

"Metindeki anahtar kelimeleri belirler (2013.)", "Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler (2009).", "Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler (2012).", "Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler (2011)."

"Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder." kazanımı ise SBS soruları arasında hiç yer almazken bu kazanım TEOG'da bir soru ile temsil edilmektedir.

"Şiir dilinin farklılığını ayırt eder." kazanımı ile "Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar." kazanımı için SBS sınavlarının hiçbirinde soru sorulmamıştır. Ayrıca TEOG sınavında da bu kazanımları temsil eden soru bulunmamaktadır.

Dil bilgisi kazanımları ile ilgili durum şu şekildedir. "Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımları belirler." kazanımı bütün SBS sınavlarında kendisi hakkında soru sorulan bir kazanım olarak belirmektedir. TEOG'da bu kazanım ile ilgili soru sorulmamıştır. Bunun sebebi yukarıda konu hakkında söylediklerimizle ilgili olabilir. Cümlelerin temel öğeleri (4) ve yardımcı öğeleri (3) ile ilgili soru sayıları da belirgin bir görünürlüğe sahiptir. "Cümlelerin ifade ettiği anlam özelliklerini kavrar." kazanımı yıllara göre 4 soru ile temsil edilmektedir. Fiilimsilerle ilgili üç kazanım olmasına rağmen bu kazanımlara SBS sınavlarında pek rağbet edilmediği bunun yanı sıra TEOG'da üç soru ile bu kazanımların ön plana çıktığı tespit edilmektedir.

"Cümledeki fiillerin çatı özelliklerini kavrar." "Kurallı ve devrik cümleleri, anlam ve kullanım özelliklerine uygun biçimde kullanır." kazanımlarının 2010 Seviye Belirleme Sınavı hariç diğer SBS'lerde ve TEOG Sınavı'nda temsil edilmediği görülmektedir.

"Cümlede vurgulanmak istenen ifadeyi belirler.", "Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.", "Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.", "Cümleye hâkim olan duyguyu fark eder." kazanımları ile ilgili ise bütün yıllarda herhangi bir soru sorulmamıştır.

Yazım ve noktalama kurallarını uygulama alanında ise "Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır." Kazanımı 2012 yılı SBS sınavı haricinde bütün yıllarda birer soru ile temsil edilmiştir. 2012 yılında ise yazım kuralları ile ilgili kazanımı temsil eden bir soruya yer verilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

6, 7 ve 8. sınıflar olmak üzere SBS sınavlarında ve Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı'nda (2013 Kasım), okuma, dil bilgisi ve yazma (yazım ve noktalama) olmak üzere üç öğrenme alanından soru sorulmuştur. Bu öğrenme alan-

larından sorulan soruların yüzdelerinin sınıflara ve yıllara göre dağılımının birbirine yakınlık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre soru sorulma ağırlıkları okuma öğrenme alanında en az %69.2 (8. Sınıf 2011 SBS), en fazla %85.8 (7.Sınıf 2008 SBS), dil bilgisi öğrenme alanında en az %10.5 (6.Sınıf 2008 ve 2010 SBS), en fazla %26.9 (8.Sınıf 2011 SBS), yazma alanında (yazım ve noktalama) en az %0 (7.Sınıf 2008 SBS), en fazla %10.5 (6.Sınıf 2010 SBS) şeklinde gerçekleşmiştir. Diğer sınıfların yüzdeleri bu iki oran arasında yıllara göre değişmektedir. 2013 yılında birincisi yapılan TEOG sınavında ise özellikle okuma öğrenme alanı soru sayısı, SBS'lerdeki soru sayısına göre azaltılmıştır (okuma öğrenme alanı %65)

SBS'lerde ve TEOG Sınavı'nda 6,7 ve 8. sınıflar olmak üzere bütün sınıflarda soruların, ağırlıklı olarak okuma alanı ile ilgili olduğu görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)'nda, "Öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir." (MEB, 2006:3) ifadesine yer verilir. Mevcut Program'da Türkçe dersinde öğrenciye, türünün seçkin metinlerinden hareketle temel dil becerileri kazandırmanın yanında onların, "dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler (olarak) yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Bu açıklama da Türkçe dersinin amacının, farklı disiplinlere dayalı bilgilerin aktarıcısı değil, öğrencilere ana dili ile ilgili beceriler ve hayat boyu kullanacakları eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma gibi temel becerileri kazandırmak olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda SBS sınavlarında okuma alanına yönelik soru oranı yüzdelerinin dil bilgisi ile yazım ve noktalama alanlarından yüksek olması tabii bir sonuçtur. Ancak yine de okuma alanına ait kazanımların yukarıdaki amaçları kısmen karşıladığını, bu amaçların okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarının tümü ile ilgili olduğunu belirtmek gerekir. 2013 Kasım ayında yapılan ve SBS yerine getirilen TEOG Sınavı'nda dil bilgisine %25, yazım ve noktalamaya da %10 yer verilmesinin ise dikkat çekici olduğunu söyleyebiliriz.

6 ve 8. sınıflarda okuma alanında kendisine soru sorulan ve soru sorulmayan kazanımların yüzdelerinin birbirine yakın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum kazanımların yaklaşık %50'sinden soru sorulmadığını gösterir. Bu sonucun sınavın kapsam geçerliliğini zayıflatıcı bir unsur olduğunu söyleyebiliriz. 7. sınıflarda ise okuma alanında soru sorulan kazanım sayısının yüzdeler oranı %60 ile %64 arasında değişmektedir. Bu oran diğer sınıf düzeylerine göre 7. sınıfların SBS'lerinde okuma alanında daha fazla kazanımın temsil edildiğini göstermektedir. Okuma alanında çoktan seçmeli sorularla ölçülebilecek kazanım sayısı 28'dir. Bununla birlikte SBS'lerde sınıflara göre Türkçe soru sayısı 6.sınıf SBS'de 19, 7. sınıf SBS'de 21, 8. sınıf SBS'de 23 şeklindedir. Soru sayısındaki sınırlılık ile kazanım sayısındaki fazlalığın orantısızlığı kapsam geçerliliğine yönelik sorunun temel sebeplerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı TEOG'da ise okuma alanı ile ilgili kazanımlardan kendisine soru sorulan kazanım sayısının sayısal ve yüzdeler olarak (TEOG'da kendisine soru sorulan kazanım sayısının yüzdeler oranı %35.8'dir.) SBS'ye göre çok daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bunun sebebini üç madde ile açıklamak mümkündür. Birincisi, soru sayısının SBS'ye göre TEOG'da daha az olması. (8. Sınıflarda SBS'de 23 soru sorulurken aynı sınıfta TEOG'da 20 soru sorulmuştur.) İkincisi, dil bilgisi ile yazım ve noktalamaya TEOG sınavında SBS'ye göre daha fazla yer verilmesi. Üçüncüsü ve en önemlisi, TEOG sınavının yılda iki kez yapılacak olması ve her bir yarıyılın ortasında yapıldığı/yapılacağı için sınavın gerçekleştirildiği tarihe kadar olan temalarda yer verilen kazanımları içermesidir.

SBS yerine getirilen ve kademeler arasındaki geçişte önemli bir yeri olan TEOG'un kapsam geçerliliğini sağlamak sınavda sorulacak soru sayısını artırmak mümkün olabilir. Nitekim her öğrencinin kendi okullarında gerçekleştirilen ve iki güne yayılan TEOG sınavı böyle bir çözüme zemin oluşturabilir.

Dil bilgisi alanında, 6, 7 ve 8. sınıflarda soru sorulan kazanım sayısı soru sorulmayan kazanım sayısına göre oldukça düşük bir orana sahiptir. Bunun temel sebebi bu sınavlarda ağırlığın okuma alanına verilmiş olmasıdır.

6, 7 ve 8. sınıfların SBS'lerinde soru yoluyla temsil edilen kazanımların sıklık sayısında farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre bazı kazanımlar bütün SBS'lerde temsil edilirken bir kısım kazanımların yıllara göre sınavların tamamında temsil edilmediği ve bazı kazanımlarla ilgili hiç soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Bu durum ise yapılan sınavların kapsam geçerliliği noktasında güvenilirliğini zayıflatmaktadır. Bu sonuç ayrıca "Soru yönünden acaba hangi kazanım daha değerli ya da hangi kazanım önemsiz?" gibi öğrencinin ve alan öğretmenin zihnini karıştıracak soru işaretlerine sebep olabilir.

6. sınıflarda "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımı toplam 6 soru ile kendisi ile ilgili en fazla soru sorulan kazanım olmuştur. Bu kazanımı 4 soruyla "Metnin planını kavrar." ve "Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar." ve "Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir." kazanımları takip etmektedir. Özellikle "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımı ile ilgili 2008 SBS sınavı hariç diğer yıllarda birden fazla soru sorulmuştur.

6. sınıf SBS'lerinde, okuma alanında çoktan seçmeli soru yoluyla ölçülebilecek kazanımlardan dokuzuna yönelik hiçbir soru sorulmadığı görülmektedir.

Yine bu sınıfta dil bilgisi alanında "Kök ve eki kavrar.", "Yapım eki ile çekim ekini ayırt eder.", "Gövdeyi kavrar.", "Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.", "İyelik eklerinin işlevlerini kavrar." gibi kazanımlar olmak üzere toplam sekiz kazanım ile ilgili bütün yıllarda herhangi bir soru sorulmamıştır.

7. sınıflarda "Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.", "Metnin planını kavrar." ve "Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder." kazanımları beşer soru ile sıklık derecesi en yüksek kazanımlar arasında yer alır.

Bu sınıf SBS'lerinde okuma alanını temsil eden üç kazanıma yönelik herhangi bir soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Dil bilgisinden ise 6 kazanımla ilgili soru sorulmadığı belirlenmiştir.

8. sınıflarda da 6. sınıflarda olduğu gibi en fazla soru yıllara göre 11 soru ile "Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler." kazanımından sorulmuştur. Bu kazanımı 9, 7, 6, 5... şeklinde diğer kazanımlar takip eder.

8. sınıflarda hem SBS sınavlarında hem de TEOG Sınavı'nda "Şiir dilinin farklılığını ayırt eder." kazanımı ile "Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar." kazanımı için soru sorulmadığı belirlenmiştir.

8. sınıf SBS'lerinde dil bilgisinden 4 kazanıma yönelik herhangi bir soru sorulmamıştır. Bütün sınıflarda dil bilgisi alanında kazanımların belirli bir kısmından herhangi bir soru sorulmamasını sınavda bu bölüme ayrılan ağırlıkla açıklamak mümkündür.

Kazanımların sınıflara ve yıllara göre temsilindeki bu farklı durum yani bazı kazanımlara yönelik soruların sıklık derecesi, bazı kazanımlar için her yıl soru sorulması, bazı kazanımlar için ise hiç soru sorulmaması zihinlerde başka bir sorunun doğmasına sebep olmaktadır. Soru sayısı sınırlılığından hareketle kazanımların tamamının bir sınavla ölçülmesi ihtimalinin olmadığı fiili bir durumdur. O hâlde sınavda temsil edilmek üzere kazanımlar arasında bir seçme yapılarak kritik kazanımlar mı belirlenmektedir? Eğer böyle bir uygulama söz konusu ise bu kritik kazanımlar neye göre ve nasıl tespit edilmektedir? Kritik kazanımlar belirleniyorsa bu kazanımların evreni temsil edip etmediği gözetilmekte midir? Tablolardaki veriler, yıllara göre bazı kazanımlarda soru sorulma istikrarını gösterirken bazı kazanımların farklı yıllara serpiştirildiğini göstermektedir. Bu serpiştirmenin amacı bilimsel bir temele mi dayanmaktadır yoksa "Hiçbir kazanımın hakkı kalsın!" gibi duygusal bir yaklaşım mı sergilenmektedir? Elbette yukarıdaki soruların tamamen dışında olmak üzere üç ve üçten fazla soru sorulan kazanımlar için soru hazırlayan uzmanlarca çoktan seçmeli soru sormanın daha kolay olduğu üç ve üçten daha az ya da hiç soru sorulmayan kazanımlar için çoktan seçmeli soru sormanın daha zor olduğu da düşünülebilir.

Sonuç olarak 6, 7 ve 8. sınıf SBS Türkçe sorularının çoktan seçmeli soru sorulabilecek kazanım sayısına göre kapsam geçerliliğinin tam olarak sağlanmadığı (ya da kısmen sağlandığı) belirlenmiştir. Bu durum Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı olan TEOG için de geçerlidir.² Bu sonuç öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin sınava ve Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8.Sınıflar)'na olan güvenini azaltabilir. Kademeler arası geçişte adı değişse de yürürlükte olan bu sınavların önemi ve belirleyiciliği öğrenciyi, öğretmeni ve veliyi yardımcı kitaplar ve öğretim materyalleri ya da dershaneler gibi farklı seçenekleri düşünmeye sevk edecektir ve etmektedir.

² Bununla birlikte her iki yarıyıldan birer defa olmak üzere senede iki kez yapılacak olan TEOG'da -özellikle birinci yarıyıldakinde- kazanım sınırlılığı göz önünde tutulmalıdır. Hatta bu kazanım sınırlılığı sınavın kapsam geçerliliğini sağlaması bakımından bir avantaj olarak da görülebilir.

Bu da eğitim sisteminin özellikle ölçme ayağından kaynaklanan en önemli sorunlarından birini teşkil etmektedir. Sınavların kapsam geçerliliğinin sağlanması, yukarıda ifade edilen sorunların azaltılması için önem arz etmektedir.

2005 ve 2006 yıllarında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın getirmiş olduğu yeniliklerden biri de "görsel okuma" alanıdır. Bir yenilik olarak SBS Türkçe sorularında görsellere yer verilmesi, görsellik adına Türk eğitim sisteminde yaşanan önemli gelişmelerden birisidir. Görselleştirme adına SBS Türkçe soruları; resim, grafik, tablo, sembol ve şekillerle desteklenmiştir (Tabak, 2012:178). 6,7 ve 8. sınıf SBS'lere bakıldığında "Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar." kazanımına yönelik soruların yer aldığı görülür. Türkçe dersine yönelik "görsel okuma" sorularının merkezî sınavlarda sorulması, SBS ile gelen bir yenilik olarak düşünülebilir ancak TEOG'da görsel okumayla ilgili bir sorunun sorulmaması dikkat çekici bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8.Sınıflar), okuma, dinleme, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisi üzerine kuruludur. 2006 Programı bu becerileri "öğrenme alanı" olarak kabul eder ve bunların yanında dil bilgisi alanını da gösterir. Ancak kademeler arası geçişte adı birtakım değişikliklere uğrasa da çoktan seçmeli sınav sistemi uygulaması temel dil becerilerine dayanan ve bu becerileri kazandırmaya yönelik programı öngören Türkçe dersinin genel amaçları ve temel yaklaşımı ile örtüşmemektedir. Meseleye dört temel dil becerisinin tamamı dikkate alarak bakıldığında Seviye Belirleme Sınavlarında ya da TEOG'da sorulan soruların kapsam geçerliliği ve bunun güvenilirliği iyice ortadan kalkmaktadır. Bu durum en azından Türkçe dersi için bu şekilde tezahür etmektedir. Ayrıca, "2006-2007 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 6. sınıflarda uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8.Sınıflar), farklı bir anlayışla hazırlanmasının yanı sıra Program'ın tüm öğelerine yönelik yenilikler getirmiştir. Program'da geleneksel ölçme araç ve yöntemlerinden farklı olarak temel dil becerilerini değerlendirme ve gözlem formları, öz değerlendirme, grup değerlendirme, akran değerlendirme formları, okuma gelişim dosyası, öğrenci ürün dosyası, performans ödevleri (görevleri), dereceli puanlama anahtarları, projeler, gözlem, görüşme, tutum ölçekleri ve çalışma kâğıtlarının kullanılması önerilmiştir (Yıldırım ve Karakoç Öztürk, 2009; akt., Çeçen, 2011: 203). Bununla birlikte "ifade ve becerileri geliştirmeyi ön planda tutması gereken Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirmelerde çoktan seçmeli test tekniği kullanmanın ortaya çıkardığı çeşitli olumsuz durumlar vardır. Çoktan seçmeli testler, daha çok olgusal bilgiyi ölçmeye yönelik olup iyi bir şekilde hazırlansa bile ifade yeteneğinin dışında kalan yargılama, yorumlama, değerlendirme ve çözümlenme gibi üst düzeydeki zihinsel becerileri tam anlamıyla ölçemez. Bu testler, öğrenciye, bilgisini ve düşündüklerini düzenleme ve dilediği şekilde ifade etme olanağı sağlamaz (Üstüner ve Şengül, 2004). Sonuç olarak kademeler arası geçişte yapılan sınavlar programın felsefesine ve ölçme değerlendirme araçlarının çeşitliliğine uygun hâle getirilmelidir. Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı olan TEOG'un getirdiği yeniliklerden birisi de "ortak sınavların ilerleyen zamanlarda açık uçlu soruları da içerecek olması" şeklinde açıklanmaktadır. Bu yeniliğin gerçekleşme umudu Türkçe Dersi Öğretim Programı (6,7,8.Sınıflar)'nın da kapsam geçerliliği için önem ifade etmektedir.

TEOG sınavının uygulanış biçimi SBS sınavlarından farklılık göstermektedir, TEOG'da öğrenciler birinci yarıyıl ve ikinci yarıyıl olmak üzere yılda iki sınava tabi olmaktadır. 1.yarıyıldan uygulanan TEOG'ta sorular sınava kadar işlenen kazanımlardan sorulmaktadır. Ancak 8.sınıflarda, Türkçe derslerinde okutulmak üzere hazırlanan ve TTKB'nin onayını almış farklı yayınevlerine ait ders kitapları okutulmaktadır ya da okutulabilir. Böyle olunca Öğretim Programı'nın kendine özgü yapısı gereği kazanımlar, farklı yayınevlerine ait ders kitaplarında yer alan temalarda Öğretim Programı'ndaki kronolojik sıraya göre işlenmemektedir. Kazanımlar; her ders kitabında farklı temalarda, farklı zamanlarda ve farklı metinler aracılığıyla işlenebilmektedir. Bu sorunun çözülmesi için ya MEB'in ilgili birimlerince (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü ve Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) farklı yayınevlerine ait ders kitaplarındaki ortak kazanımlar belirlenmeli ve TEOG'ta sorular bu kazanımlardan sorulmalı ya da MEB'in alacağı bir kararla 8.sınıflarda tek bir yayınevine ait Türkçe ders kitabı okutulmalıdır.

İlköğretim 1.sınıftan 8.sınıfa kadar gerek Türkçe derslerinde gerek diğer derslerde, belirli gün ve haftalarda şiirle karşılaşan, şiir okuyan, dinleyen, işleyen öğrencilere SBS sınavlarında "Şiir dilinin farklılığını ayırt eder." kazanımı ile ilgili soru sorulmaması ayrıca incelenmesi ve üzerinde düşünülmesi gereken bir konudur.

◆ İbrahim Gültekin / Serdar Arhan

Kaynakça

- Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Çeçen, M.A. (2011). Türkçe Öğretmenlerinin Seviye Belirleme Sınavı ve Türkçe Sorularına İlişkin Görüşleri, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.15,ss.201-211.
- Demircioğlu, G. (2007). Geçerlik ve Güvenirlilik, (Ed: Emin Karip), Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, N. ve Sevindik, H. (2011). İlköğretim 6. Sınıflar İçin Uygulanan Seviye Belirleme Sınavı'nın Uygunluk Geçerliği, Eğitim ve Bilim, S.160, ss.309-319.
- Kasapçopur, A., Çakır, M., Norşenli, F. ve Halay, D. (2010). Ortaöğretime Geçiş Sisteminde SBS ve Yeni Bir Model, Araştırma Raporu, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2012). İlköğretimden Ortaöğretime Ortaöğretimden Yükseköğretime Geçiş Analizi, Ankara.
- MEB. (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi, Tebliğler Dergisi, S.2602.
- Özçelik, D. A. (1997). Test Hazırlama Kılavuzu. Ankara. ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Tabak, G. (2012). SBS Türkçe Testlerindeki Görselleri İçeren Soruların İncelenmesi. International Online Journal of Educational Sciences, S.4(1), ss.174-183
- Tekin, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Yargı Yayınları.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). "Çoktan Seçmeli Test Tekniğinin Türkçe Öğretimine Olumsuz Etkileri". *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.(14) 2, ss.197-208.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Konya: Çizgi Kitabevi Yayınları.
- Yığıttir, S. ve Çalışkan H. (2013).Seviye Belirleme Sınavında (SBS) Sosyal Bilgiler Alanında Sorulan Soruların Kapsam Geçerliliği Açısından İncelenmesi. Millî Eğitim Dergisi, S.197, ss.145-156.

İnternet Kaynakçası

- http://oges.meb.gov.tr/sbs_groru.html, İnternet sitesinden 15.11.2013 tarihinde indirilmiştir.
- <http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/istatistik.html>, İnternet sitesinden 23.11.2013 tarihinde indirilmiştir.
- <http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/klavuz.html>, İnternet sitesinden 30.11.2013 tarihinde indirilmiştir.
- <http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/OlcmeHakkinda.html>, İnternet sitesinden 03.12.2013 tarihinde indirilmiştir.
- <http://egitek.meb.gov.tr/Sinavlar/Yonerge/MerkeziSisSinYonergesi.pdf>, İnternet sitesinden 07.11.2013 tarihinde indirilmiştir.
- www.meb.gov.tr/duyurular/2013/bigb/tegitimdenortaogretimegecis/2013/bigb/te/sunum.pdf, İnternet sitesinden 08.11.2013 tarihinde indirilmiştir.

THE EXAMINATION OF CONTENT VALIDITY OF TURKISH QUESTIONS ASKING IN LEVEL DETERMINATION EXAM (LDE)

İbrahim GÜLTEKİN*

Serdar ARHAN**

Abstract

From proclamation of the Republic to now, various passing ways among educational levels were executed. Passing via exams from primary schools to secondary schools shows differentiation according to many variations and Ministry of National Education (MoNE) searches new models for passing from primary schools to secondary schools.

In this research, content validity of Turkish questions is examined in the exams: LDE -the main actor for passing from primary schools to secondary schools- and Passing From Primary Schools to Secondary Schools Exam (PFPS), which was firstly done in November 2013. In this research, documentation analyzes method -one of the methods of qualitative research was used. The data source of this paper is the Turkish questions of LDE from 2008 to 2013 and those of PFPS in 2013. Data collection tool is check list developed by the researchers. Data was analysed by the four field experts. While doing this, learning fields in 6-8th Grade Turkish curriculum, the number of acquisitions in these fields and asking and representing of these acquisitions in the exams are checked. As a result of the research, It is seen that according to the years, 6-7-8th grade Turkish questions partially covered the curriculum context validity. Mainly the questions were from the field of reading-learning (comprehension). From some fields (listening and speaking) there was no question. In writing field mostly the questions were related with punctuation and spelling. Although grammar questions are suitable for multiple choice exams, it was seen that there was one or two questions.

Keywords: Level Determination Exam, Turkish, content, curriculum, acquisition

* Assist. Prof.Dr.; Kırıkkale University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

** Education Expert, Ministry of National Education, General Directorate of Basic Education

ÇOCUKLARIN HAK ETTİĞİ EĞİTİMİ ALMALARINDA ONLARIN GELİŞİM HAKLARINI BİLEN VE DİKKATE ALAN OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ OLABİLMEK

Şenay BULUT PEDÜK*

Özet

Toplumun geleceğinin temel taşları olan çocukların fiziksel ve ruhsal açıdan sağlıklı olması, kendi değerlerinin farkında olarak yetişmesi, onların eğitimini üstlenen öğretmenlerin niteliğiyle yakından ilgilidir. Birey olarak her çocuğun temel hak ve özgürlüklerinden yararlandırılması eğitim uygulamalarını yürüten öğretmenlere önemli bir sorumluluk yüklemektedir. Çocukların en temel hakları olan gelişim haklarını öğrenmeleri gereken dönem eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim dönemidir. Çocuğun gelişimine destek olmak okul öncesi öğretmenlerin en önemli görevidir. Çocuk hakları çocuğun gelişimini desteklemede okul öncesi öğretmenlere rehber niteliğindedir. Gelişim hakları çocuğun eğitim, bilgi edinme, oyun, dinlenme, boş zaman ve kültürel etkinliklere katılma, düşünce, din ve vicdan özgürlüklerini kapsayan bir grup haklarıdır. Okul öncesi eğitimde çocukların gelişim haklarının korunması için okul öncesi öğretmenler çocuk hakları eğitimini veren ve değer olarak çocuğa haklarını kazandıran okul öncesi öğretmenler olmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Çocuk Hakları, Gelişim Hakkı, Okul Öncesi, Öğretmen¹

Giriş

Çocuğun hayatında okul öncesi öğretmenlerin özel bir yeri vardır. Bu özel sorumlulukta çocuğun gelişimine destek olmak okul öncesi öğretmenlerin en önemli görevidir. Çocuk hakları çocuğun gelişimini desteklemede okul öncesi öğretmenlere rehber niteliğindedir. Çocukların hak ettikleri eğitimi almalarında çocuğun gelişim haklarını bilen ve dikkate alan öğretmenlere ihtiyaçları vardır.

On sekiz yaşına kadar herkesi çocuk olarak tanımlayan Çocuk Haklarına Dair Sözleşme, çocuğun bakım, gelişim ve eğitiminden öncelikle çocuğun ana baba ve yasal vasilerini sorumlu tutmakla beraber, çocuğun söz konusu haklarının korunması ve sağlanması konusunda nihai sorumluluğu devlete vermiştir (Senemoğlu, 2001, 25). Devlet, eğitim kurumları aracılığı ile bu sorumluluğu öğretmenlerle paylaşmaktadır. Eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim kurumları, çocukların gelişimle-

* Yrd. Doç. Dr.; Fatih Üniversitesi, İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, 34500 Büyükkçekmece, İstanbul

rinin desteklenmesinde ve bir üst eğitim kurumu olan ilköğretime hazırlamada önemli bir eğitim basamağıdır. Okul öncesi eğitim programında çocuk hakları eğitimi, uzun vadede ise insan hakları eğitimini destekleyecek amaçlar ve kazanımlar mevcut olup uygulamada okul öncesi öğretmenlerine büyük sorumluluk düşmektedir. Çocuk hakları eğitim programı, okul öncesi eğitimden yüksek öğretime kadar tüm düzeyleri kapsayacak şekilde bütüncül bir yaklaşımla hazırlanmalı ve uygulanmalıdır (Selvi, 2008, 54). Gerçekte Çocuk Hakları Sözleşmesinin 42. maddesinde çocuk haklarının yetişkinlere ve çocuklara öğretilmesi öngörülmüştür. Böylece çocukların kendilerine tanınan hakları bilmeleri onların temel hakkı olarak kabul edilmektedir (Akyüz, 2001, 9-13).

Çocuk haklarının 29. maddesinde öngörülen çocuk merkezli öğretme ve öğrenme modeli, çocukların eğitim sürecine aktif biçimde katılacakları, kendi sorunlarını çözebilecekleri, yaşam boyu öğrenerek doğru kararlar verebilecek özgüveni kazanacakları yapı okul öncesi eğitimin de gündemindedir (Çılga, 2001, 1). Okullarda çocuk hakları eğitimi tam anlamıyla içeren yaklaşım “sözü eylemle birleştiren” yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, öğrenciler ve öğretmenle-öğrenciler arasında saygının olduğu, demokratik bir sınıf ortamında, öğrencilerin etkin demokratik bir yurttaş olmak için gerekli bilgi ve becerileri birlikte kazandığı, çocuk haklarının sadece öğretilmekle kalmayıp içselleştirildiği, yaşandığı ve saygı duyulduğu bir eğitim söz konusudur (Özdemir Uluç, 2008, 72). Bu bağlamda okul öncesi eğitim kurumlarının çocukların eğitim haklarını gerçekleştirmesinin ötesinde, çocukların haklarını öğrendiği ve çocuk haklarının uygulandığı kurumlar olması gerekmektedir (Kaymak Özmen ve Yalçın, 2011:285). Çocuğun gelişimini dikkate almayan her türlü eğitim yaklaşımı kabul görmemektedir (Akman ve Ertürk, 2011, 270). Okul öncesi eğitim programında okul öncesi (eğitimin temel ilkeleri arasında “okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların gereksinimlerini karşılamak amacıyla demokratik eğitim anlayışına uygun eğitim ortamları hazırlanmalıdır” maddesi yer almaktadır. Okul öncesi eğitimin amaçları arasında yer alan çocuğun gelişimini desteklemek, çocuğun duyu ve zihin gelişimini sağlamak demokratik öğrenme ortamları ile gerçekleştirilebilir (Ersoy, 2008, 76). Fiziki olarak sınıf ortamının düzenlenmesinden sınıf atmosferine kadar eğitim ortamını planlama sorumluluğu olan öğretmenin öncelikle çocuk hakları eğitimine inanması ve içselleştirmesi gereklidir. Bunun için çocuğun gelişim haklarını bilmesi ve uygulamalarında dikkate alması gerekmektedir.

Okul Öncesinde Çocuk Hakları Eğitimi

Okul öncesi dönemde çocuklara demokrasi ve hakları bilgisi doğrudan verilemez, onun yerine demokratik değerlerin ve çocuk haklarıyla ilgili kavramların eğitimi gerçekleştirilir ve çocukların değerleri davranış ve tutumlara dönüştürmesi desteklenir (Ersoy, 2008, 76). Eşitlik, yaşama saygı, adalet, iş birliği, yardımlaşma, özgüven, barış, gelişim, güvenlik, mükemmellik ve etkililik, sorumluluk alma başlıca değerlerdir. Bu değerler, duyuşsal alanla ilgilidir (Oğuz, 2004, 32). Ancak öğrencilere demokrasiyle ilgili temel bilgiler (bilişsel alan amaçları) verilmeden, duyuşsal alandaki özelliklerin istenilen düzeyde gelişmesi beklenilmemelidir. Bu yüzden bilişsel

◆ Şenay Bulut Pedük

alanla ilgili bazı özellikler kazandırılırken duyuşsal alandaki amaçlarla bağlantıya dikkat edilmesi gerekir. Öğrenilen değerlerin yaşama bağlantısı kurulursa duyuşsal amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı gözlemlenebilir. Bu nedenle bilişsel amaçlar gibi duyuşsal amaçların gerçekleşmesi de okul öncesi eğitim ortamında yapılacak etkinliklerle gerçekleştirilebilir (Metin, 2006, 23). Eğitimde uygun olmayan öğretimler öğrenilenlerin yaşama aktarılmasını ya da unutulmasına neden olmaktadır. Çocukların en temel hakları olan gelişim haklarını öğrenmeleri gereken dönem eğitimin ilk basamağı olan okul öncesi eğitim dönemidir (Washington, 2010,1).

Gelişim Hakkı

Gelişim hakları çocuğun kendini gerçekleştirebilmesi için gereksinim duyduğu haklardır (Ersoy, 2008, 31). Bu haklar çocuğun eğitim, bilgi edinme, oyun, dinlenme, boş zaman ve kültürel etkinliklere katılma, düşünce, din ve vicdan özgürlüklerini kapsayan bir grup haklardır. (Hodgkin ve Newell, 1998,369; Ersoy, 2008, 31). Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 6/2. maddesinde gelişim hakkı, yaşama hakkıyla birlikte anılmaktadır. Gelişim hakları, çocuğun maddi ve manevi gelişimini sağlar ve korunma haklarıyla ilişkilidir, birbirini tamamlar. Gelişim alanlarıyla birlikte ele alınır (Erdoğan, 2011, 293).

Çocukların gelişimlerini destekleyen ne tür çevrelere ihtiyaç vardır. Çocukların haklarını yetkin bir şekilde kullanmalarının desteklendiğı, sorumluluk aldıkları, kapasitelerine uygun katılımın desteklendiğı, gelişen ve gelişmekte olan kapasitelerinin korunduğı, kendilerine zarar veren ortamlardan korundukları, kendi karar verme haklarını kullandıkları ve tüm bunlar arasında bağ kurdukları bir çevreye ihtiyaçları vardır (Landsdown, 2005, 15-45). Sıralanan özelliklere sahip olan çevre okuldur. Okullar çocukların gelişim alanlarını geliştirmek için eğitimde karar almalarını sağlayarak, onların katılımına saygı göstererek ve kendi öğrenmelerine katılmalarını sağlayarak destek verebilirler (Landsdown, 2005, 57-61)

Çocukların gelişim haklarını kapsamına dahil olan haklarına aşağıda yer verilmiştir.

Eğitim hakkı: sözleşmede çocukların sağlıklı bir biçimde yaşama hakkı çerçevesinde gelişim hakkı, 24. maddede güvence altına alınmıştır. Her çocuğun, bedensel, zihinsel, ruhsal, toplumsal ve ahlaki gelişmesini sağlayacak yeterli yaşam standardına ulaşma hakkına sahip olduğu belirtilmektedir. Sözleşme'nin çocukların eğitim hakkı ile ilgili maddelerinde, eğitim hakkının "fırsat eşitliğı" temelinde gerçekleşmesi gerektiğini vurgulanırken, çocuk eğitiminin amaçları şu şekilde ele alınmaktadır.

- Çocuğun kişiliğinin, yeteneklerinin, zihinsel ve bedensel yeteneklerinin mümkün olduğunca geliştirilmesi,
- İnsan haklarına ve temel özgürlüklere saygısının geliştirilmesi,
- Çocuğun ana-babasına, kültürel kimliğine, diline ve değerlerine, ayrıca başkalarının kültür ve değerlerine saygısının geliştirilmesi,
- Doğal çevreye saygısının geliştirilmesidir (Hodgkin ve Newell, 1998, 369).

Eğitimin niteliği anlamında da devletin özellikle çağdaş eğitim yöntemlerine ve bilimsel, teknik bilgilere sahip olunmasını kolaylaştırmak amacıyla uluslararası işbirliğini güçlendirme yükümlülüğü vardır. Ayrıca eğitim hakkının birbirleriyle ilişkili bazı unsurları içermesi gerekir. Program ve okul sayısının yeterli olması, eğitim kurum ve programlarında ayrımcılık olmaması ve ekonomik erişilebilirlik, program ve öğretim yöntemlerinin çocuğun ilgi, kültürel özelliklerine saygı gösterir olması, değişen toplumsal yapı ve toplulukların ihtiyaçlarına uyarlanabilir olma niteliklerini taşımalıdır. Çünkü eğitim hakkı bireyin kendisini geliştirmesi sürecinin bir parçası olmasının yanı sıra toplumsal dinamiklerin çocuk hakları ve insan haklarını gerçekleştirmesinde bir araçtır (Koman, 2013). Eğitim hakkı çerçevesinde çocuk, eğitim kurumları ve çocuğun ana-baba ve çevresiyle birlikte ele alınır. Çocuğun eğitim hakkında, tek başına hakka erişimde eşitlik yeterli değildir; çocuğa sağlanan imkânlar itibarıyla eğitimin erişilebilir olması önemlidir (Erdoğan, 2011, 295).

Ülkemizde Millî Eğitiminin amaç ve ilkeleri ile devlet görev ve yetkilerini Millî Eğitim Temel Kanunu ile düzenlenmiştir. Çocuğun eğitimden yararlanmasında “çocuk özgürlükçü” bir yaklaşım değil, “korumacı” bir yaklaşım benimsenmiştir. Çocuğu okula göndermek, okul kıyafeti, kırtasiye gibi giderler de anne baba için yükümlülüktür (Erdoğan, 2011, 298). Bu açıdan çocukların okul öncesi eğitim almaları da çocuğun gelişim haklarındandır. Ayrıca okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların dinlenme ihtiyacı için eğitimde olduğu gibi planlı zaman ayrılmalıdır. Dinlenme, insanın bedeni ve zihninin gevşemesidir; yiyecek ve içecek gibi ihtiyaçtır. Uyku dinlenme zamanının bir kesitidir. Dinlenme zamanı uyku dâhil, belirli sürenin altına düşürülmemelidir. Eğitim kurumunda boş zaman vakitlerin, çocuğun istediği işi yapabileceği makul bir süre olarak verilmelidir. Öğrenme, örgün eğitimle sınırlı olmadığından, çocuk boş zamanını daha verimli ve amacına uygun değerlendirebileceği etkinliklere yönlendirilmelidir (Erdoğan, 2011, 305). Boş zamanın kullanımı, çocuğun serbestçe seçimler yapabileceği etkinlikler sırasında zaman, araç, gereç ve fiziksel mekanın bir araya getirilmesine bağlıdır. Çocuklara bu sırada mümkün olduğunca müdahale edilmemelidir (Erdoğan, 2011, 305). Bugünün kültürel etkinlikleri spor ve kurslardan oluşmaktadır. Çocuklar okulların, belediyelerin ve özel kuruluşların düzenlediği düzeye uygun etkinliklere yönlendirilmelidir. Ayrıca çocukları serbestçe geçirecekleri boş zamanlarında evde veya okul öncesi kurumunda sanal çevreden gelebilecek tehlikelere karşı koruma ana-babanın ve öğretmenin sorumluluğudur.

Bilgi edinme hakkı: sözleşmede, kitle iletişim araçlarının önemini kabul ederek çocuğun; özellikle toplumsal, ruhsal ve ahlaki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesini kapsamaktadır (Ersoy, 2008, 32). Bu bağlamda çocuklara medyada uygun programlar seçilmeli, televizyonun ve internetin zararlı etkilerinden korunmalı, planlı televizyon izleme alışkanlığı kazandırılmalı ve gelişimi destekleyen programlar sunulmalıdır. Çocuklar kendileri ile ilgili konularda en bilgili kişilerdir. Sorunların çözümünde onların bu bilgilerinden yararlanabilmek için düzey-

lerine uygun bilgilendirilmeye ihtiyaçları vardır. Çocukların önerdiği bize basit gelen bir çözüm gerçekten en iyi çözüm olabilir.

Kararlar bilgi temeline dayandığında özgürce verilmiş karar olur. Çocuğun görüşünün alınması istenen veya karar vermesi beklenen durumlarda ilgili var olan seçenekler ve bunların olası sonuçları hakkında gerekli bilgi verilmelidir. Sözleşme’de ifade özgürlüğünü düzenleyen maddede yer alan bilgi edinme hakkı, mevzuatta çocuklara özgü değildir. Yaş ayrımı yapmadan herkesin bilgi edinme hakkının olduğunu belirten Bilgi Edinme Kanunu’ dur (Koman, 2013).

Oyun hakkı: Oyun hakkı, çocuğun okul öncesi eğitiminde programın temeli ni oluşturmaktadır. Öğretmen tüm etkinliklerin yapılmasında oyun hakkını dikkate almalıdır. Oyun hakkı doğrudan katılım hakkıyla bağlantılı olduğundan katılım hakkı kısıtlandığında çocuğun oyun hakkı da zarar görmektedir. Bu nedenle çocukların etkin katılımını sağlayacak etkinlikler planlamalıdır. Çocuk istemedikçe oyuna dahil olmamalı, serbest ve yapılandırılmış oyun dengesi kurulmalıdır. Sözleşmede de belirtildiği gibi çocukların kendi gelişen kapasitelerini geliştirmede etkin rol oynama hakları vardır. Bu da ancak oyunla gerçekleşebilir (Landsdown, 2005, 15).

Giderek azalan dış mekan oyunları ve artan yetişkin kontrolü çocukların oyun hakkının elinden alınmasına neden olmaktadır. Çocuk hakları sözleşmesinin 31. maddesi yetişkinlere üç farklı rol önermektedir. Çocuğa oyun hakkının tanınması, oyun hakkına saygı duyulması ve oyun hakkının tanıtılması ve yüceltilmesi. Bunlar çocukların yaşamlarında oyunların öneminin anlaşılması, oyunun çocuğa ait olduğu, ortam ve çevre düzenlemesinde oyun hakkına saygı gösterilmesi, toplumda herkesin oyunun uygulama çeşitleri ile tanıştırılarak, hakkın güvence altına alınması olarak ifade edilmektedir. Öğretmen olarak hakkın öğretiminde çocuğun nerede kiminle, nasıl oynayacağına karar vermesine izin vermeli, çocuklara oyun oynayabilecekleri fırsatlar ve yer sağlamalı, çocuğun oynayabileceği güvenli dış mekanlar oluşturmalı, çocukların düzeyine uygun oyun çeşitliliğine sahip olmalıdır (Dereli ve Uludağ, 2013, 26-27).

Düşünce, Din ve Vicdan Özgürlüğü Hakkı: kişilerin iç dünyasında gerçekleşen düşüncelerin oluşabilmesi için bilgi ve haberin kaynaklarına hür bir şekilde ulaşabilmesi, tercih ve seçme şansının bulunması ve onlardan istenilen kanaatlere varabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle düşünce ve vicdan özgürlüğünün bir yaşam biçimi, tutum, bakış açısı ve toplumsallaşma sürecinin parçası olarak okul öncesi dönemden itibaren çocukluk sürecinde ilgili eğilimlerin oluşturulmasına başlanmalıdır (Yılmaz ve Kaşıkçı, 2013).

Sözleşme’nin, çocuğun ifade özgürlüğü, bilgilere ulaşım ve yayma özgürlüğü, özel hayatın dokunulmazlığı, düşüncelerini açıklamaya zorlanamaması, eğitimden yararlanma hakkı din, vicdan özgürlüğü ile ilişkilidir (Erdoğan, 2011, 309). Düşünmek ve vicdan zihnin faaliyetleridir. Söz, yazı, resim, hareketle bir cisme bürünerek dışa vurulması yapılabilir. İnsanın iç dünyasında bir konuda yargıya vardıktan sonra varılan yargının söz, yazı, resim, hareketle uygun bir biçimde dışa vurumu

önemlidir. Okullarda çocukların özel yaşamını etkileyecek durumlarda demokratik esaslara göre yapılmış objektif kurallar geçerlidir (Erdoğan, 2011, 312). Türkiye’de çocukların ifade özgürlüğünü güvence altına alan düzenleme Anayasamızın 25. maddesi olup, çocuklara özel bir düzenleme değildir. Ancak Türk Ceza Kanununun 301 ve Terörle Mücadele Kanunu’nun 8. maddesi yaş ayrımı gözetmeksizin çocukların ifade özgürlüklerine kısıtlamalar getirmektedir. Milli Eğitim Kanunu’nda da eğitim kurumlarında çocuklara siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve günlük siyasi olay ve tartışmalara karışmalarına meydan verilmez (Koman, 2013). Bir okul öncesi öğretmeni çocuğun özel hayatına gösterdiği hassasiyeti düşünce, din ve vicdan özgürlüğüne de göstermelidir. Özellikle okul öncesi eğitimde yaratıcı düşünme düşünce özgürlüğü kapsamında desteklenmeli ve geliştirilmelidir. Okul öncesi dönem çocuklarının soyut düşünmeye sahip olmadıkları bilinerek, baskıcı değil, bilgi verici ve rehber konumunda olunmalıdır.

Okul öncesi eğitim, çocuk merkezli bir eğitimidir ve özünde düşünce özgürlüğünü destekleyici bir yaklaşım vardır. Öncelikle çocuklar eleştirel düşünce ortamını yaşayarak, etkinlikler sırasında kazanımlar gerçekleştirilirken, öğretim yöntem ve teknikleri uygulanırken, çocuklara yorumlama, kendi fikrini sorma, arkadaşlarının fikirlerini yorumlama gibi etkinlikler yaptırılarak düşünce özgürlüğünün önemli bir basamağı olan eleştirel düşünme yeteneği kazandırılabilir. Çocuk düşünce biçimini planlayıp, iyi bir gözlem sonucu değerlendirme yaparak eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisini geliştirir. Ayrıca okul öncesi öğretmenin çocuklara yaklaşımı, çocuklar arası iletişim, aile yapısı ve bireysel farklılıklardan kaynaklanan değerler çocuğun düşüncede ve vicdani açıdan özgür olmasını olumlu ve olumsuz yönde etkileyebilir (Yılmaz ve Kaşıkçı, 2013). Bu nedenle eğitimin temel hedefi olan olumlu duygu, düşünce ve davranış örneklerini okul öncesi eğitim kurumlarında sunmak öğretmenin görevidir.

Sonuç

Çocuğun gelişimini desteklemede okul öncesi öğretmenlerin rehberi “Çocuk Hakları”dır. Çocukların gelişim haklarının korunması için okul öncesi öğretmenler neler yapabilir?

Öncelikle gelişim haklarının çocukta gelişimini desteklemek için çocukların kendilerini ilgilendiren kararlara katılımı konusunda kongre ve seminerlerle öğretmenler eğitilmelidir (Landsdown, 2005, 59-60).

Okul öncesi öğretmeni çocuk hakları eğitim programını, toplumsal yapıda meydana gelen değişiklikleri bünyesinde barındıracak şekilde planlanmalı ve program dinamik olmalıdır. Bir eğitim programının dinamik olmasını sağlayacak araçlardan birisi, bilgisayardır. Bilgisayarlar eğitim programının hazırlanmasında ve hedef kitleye ulaştırılmasında kullanılabilirlerinden okul öncesi öğretmenin çocuk hakları eğitiminde bilgisayardan ve internetten yararlanılabilir (Peker Ünal, 2013). Ancak çocuk hakları eğitimine inanan, bilgili ve bilgilerini içselleştiren öğretmenler iyi bir model olabilir, etkili bir program düzenleyebilir.

◆ Şenay Bulut Pedük

Çocukların aktif öğretmen rehberliğinde kendini tanınması sağlanmalı, daha demokratik uygulamalar için öğretmen yardımcı öğretmen desteği almalıdır.

Çocuğun kendine güveninin oluşturulmasında arkadaş ve öğretmenle öğrenme fırsatı verilmeli, çocukların değerlendirilmesi kapsamlı bir yaklaşımla oluşturulmalıdır.

Çocuğa kendi toplumsal yapısıyla ilgili öğrenme ortamları sunmalı, çocuğu karar vermeye teşvik için okulun yönetim birimleri daha açık ve işbirlikçi olmalı, okulun çevresindeki okullarla paylaşım örnekleri sergilenmelidir.

Okula personel seçiminde özen gösterilmelidir. Çünkü çocukla iletişime girebilecek herkes onun için bir modeldir.

Çocukların fikirlerini paylaşma, kapasitelerini güçlendirme ve saygıyı arttırmaları için bağ kurmalarına fırsat vermelidir (Landsdown, 2005, 59-60).

Okul öncesi öğretmenleri çocuğa gelişim haklarını öğretecek eğitim programı düzenlemelidir (Landsdown, 2005, 57-62).

Öğretmen etkili öğrenme yöntemleri kullanmalı, okul kuralları oluşturulurken çocukların özellikleri dikkate alınmalıdır.

Sınıf düzeni ve dekor, oyun zamanını düzenleme ve yönetmede arkadaş eğitiminden yararlanmalı, gelişim ve eğitim ilkeleri dikkate alınarak eğitim hakkının toplumsal duyarlılığı sağlanmalıdır. Böylelikle çocukların gelişimsel hakları korunabilir, öğretilir (Landsdown, 2005, 57-62).

Hakkın tek taraflı «yetki» yi mi yoksa «yükümlülükleri» de içine alan bir durumu mu ifade ettiği tartışılırken (Erdoğan, 2011, 131-133). Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’de toplum ve ailenin, çocuktan beklediği sorumluluklar bulunduğu ifade edilmiştir. Her durumda bu yükümlülüklerin temelindeki kanunlar, örf ve adet, din ve ahlak kuralları ile Sözleşmeler farklı olduğundan yükümlülükler de toplumdan topluma, yer ve zamanla değişir. Ayrıca çocuğun yükümlülükleri yaşına, cinsiyetine ve yeteneklerine göre de değişmektedir (Erdoğan, 2011, 337). Bu nedenle çocuk hakları eğitiminde demokratik tutumlarla demokratik ortamda eğitilmesi, çocuğun her istediğinin kabul edilmesi ya da yapılması anlamı taşımalıdır. Okul öncesi öğretmenlerin ve ailelerin çocuk hakları eğitimini hak kavramından hareketle tek taraflı bir şekilde değil, çocukların da sorumlulukları- yükümlülükleri olduğu bilinciyle verilmesi gerekmektedir. Ancak bu şekilde çocuk hakları eğitimini veren ve değer olarak çocuğa haklarını kazandıran okul öncesi öğretmenler olmak mümkündür.

Kaynakça:

- Akyüz, E. (2001). "Çocuk Hakları Sözleşmesinin Temel İlkeleri Işığında Çocuğun Eğitim Hakkı", **Milli Eğitim Dergisi**, 151, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/akyuz.htm>. Ulaşım Tarihi: 14.06.2011.
- Akman, B. ve Ertürk, H.G.(2011). "Okul Öncesi Öğretmenlerin Çocuk Haklarına İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Okul Öncesi Dönemde Çocuk Haklarının Öğretilmesine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", **I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı**, Çocuk Vakfı Yayın No: 90, S.1,ss.269-284, İstanbul.
- Çılga, A. (2001). "Çocuk Hakları ve Eğitimi", **Milli Eğitim Dergisi**,151, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/akyuz.htm>. Ulaşım Tarihi: 14.06.2011
- Dereli, M. ve Uludağ, G. (2013). "Bir Hak Olarak "Oyun": Çocukların Oyun Hakkı", **Çoluk Çocuk Dergisi**, S.100,ss.26-27.
- Erdoğan, O. (2011). **Çocuk Hakları**, Acar Basım, İstanbul.
- Ersoy, A.F.(2008). "Çocuk Haklarına İlişkin Temel Kavramlar Ve Çocuk Hakları Sözleşmesi. Ed: Handan Deveci", **Okul Öncesi Eğitimde Demokrasi Eğitimi ve Çocuk Hakları**, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayın No 944, ss.21-46, Eskişehir.
- Hodgkin, R. and Newell, P.(1998). **Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Uygulama El Kitabı**, Ankara.
- Kaymak Özmen, S. ve Yalçın, T. (2011). "İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Çocuk Hakları Eğitimi", **I. Türkiye Çocuk Hakları Kongresi Yetişkin Bildirileri Kitabı**, Çocuk Vakfı Yayın No: 90, 1;269-284, İstanbul.
- Koman, E. (2013). "Soru Cevap Çocuk Hakları". <http://sorular.rightsagenda.org/soru-cevap/?g=3> Ulaşım Tarihi: 06.05.2013
- Landsdown, G. (2005). **Innocenti Insight The Evolving Capacities of The Child**. UNICEF Innocenti Preseed Centre, Florence,Italy.ss.15-45, 59-60, 57-62.
- Metin, T. (2006). **Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine Öğretmen ve Yöneticilerin Katılım Düzeyi**, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırıkkale.
- Oğuz, A. (2004). "Demokratik Değerlerin Kazandırılması", **Çoluk Çocuk Dergisi**, Kök Yayıncılık, S.44,ss. 32-34, Ankara.
- Özdemir Uluç, F. (2008). **İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları**, AÜSBE, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Peker Ünal, D. (2013). "Web Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Milli Eğitim Dergisi**, C.42 S.(198):ss.136-155.
- Selvi, K. (2008). "Dünyada ve Türkiye' de demokrasi eğitiminin gelişimi", Ed: Handan Deveci, **Okul Öncesinde Demokrasi Eğitimi Ve Çocuk Hakları**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayın No: 1821, ss.47-67, Eskişehir.
- Senemoğlu, N. (2001). "Çocuk Hakları, Çalışan Çocuklar Ve Eğitim Sorunları", **Milli Eğitim Dergisi**, S.151,ss.25-35.
- Washington, F. (2010). **5 – 6 Yaş Grubu Çocuklarına Uygulanan Aile Katımlı Çocuk Hakları Eğitimi Programının Etkililiğinin İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Yılmaz, B. ve Kaşıkçı Çam, A. (2013). "İlköğretim Öğrencilerinin Düşünce Özgürlüğüne İlişkin Tutumları".<http://www.bby.hacettepe.edu.tr/akademik/bulentilyilmaz/dognevsehir.pdf> Ulaşım Tarihi: 14.06.2011

BEING PRE-SCHOOL TEACHERS WHO KNOW AND CONSIDER DEVELOPMENTAL RIGHTS OF CHILDREN FOR THEIR DESERVED EDUCATION

Şenay BULUT PEDÜK*

Abstract

Children are cornerstones of the future of a society and whether they are physically and mentally healthy is closely related with their development being aware of their own values and the quality of teachers who educate them. The fact that every child should benefit from fundamental rights and liberties as individuals loads an important responsibility on the shoulders of the teachers who carries out education applications. Preschool education period, the first step of education, is the period when children need to learn their developmental rights which are their basic rights. Supporting children's development is the most important task of pre-school teachers. Children's rights function as a guide for teachers while supporting children's development. Developmental rights are a group of rights, including freedom of education, acquisition of knowledge, playing, resting, participating in spare time and cultural activities, thinking, religion and conscience. In order to protect developmental rights of children in pre-school education, pre-school teachers should give education of children rights and lead children gain rights as values.

Keywords: children rights, developmental rights, pre-school, teacher²

* Assistant Professor. Dr.; Fatih University, Department of Primary School, Pre-School Teaching, 34500 Büyükçekmece, İstanbul

OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİ DÜZEYLERİ İLE ANNE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Arzu ÖZYÜREK**

Özet

Bu araştırmada; okul öncesi çocuğa sahip annelerin çocuk yetiştirme tutumları ile çocuklarının sosyal beceri düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 135 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında, çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi amacıyla Ömeroğlu ve arkadaşları (2013) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) öğretmen ve anne-baba formları, annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının değerlendirilmesi amacıyla Öner ve Torun (1990) tarafından geliştirilen Aile Tutum Envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; çocukların sosyal beceri düzeyi konusunda öğretmen ve anne görüşlerinin farklılık gösterdiği, anne tutumlarının öğrenim düzeyi ve çalışma durumundan etkilendiği bulunmuştur. Annenin demokratik tutumunun çocukların sosyal beceri düzeyi üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi dönem, sosyal beceriler, çocuk yetiştirme tutumu

Giriş

Sosyal gelişim, toplumsal beklentilere uygunluk gösteren kazanılmış davranış yeteneği olarak tanımlanmaktadır ve insanın içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevreye uyum sağlayabilmesi sağlıklı, mutlu ve başarılı bir hayat sürmesi için oldukça önemlidir. Böylece, sosyal yönden gelişmiş bireyler, kendi gereksinimleri ve istekleri ile içinde yaşadıkları toplumun istekleri arasındaki dengeyi sağlayabilirler. Bu nedenle, erken yıllardan itibaren hem aile ortamında hem de okul öncesi eğitim kurumlarında, çocukların bedensel, duygusal ve zihinsel gelişim alanlarına olduğu kadar sosyal gelişimlerine de önem verilmesi gerekmektedir (Durualp ve Aral, 2011).

Çocuğun içinde bulunduğu toplumun inançlarını, tutumlarını ve kendisinden beklenen davranışları öğrenmesi "sosyalleşme" ; toplumun kurallarına uymada yaşına göre gösterdiği olgunluk, anlayış, duygu ve beceri gibi özellikler bakımından

* Bu çalışma Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından desteklenmiştir

** Doç. Dr.; Karabük Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu, Çocuk Gelişimi Bölümü, Karabük

◆ Arzu Özyürek

yetişkin düzeye gelmesi “sosyal olgunluk” olarak tanımlanır. “Sosyal yeterlik” ise jest ve mimikleri kullanma, vücut dilini yorumlama, o an gelişen durumlar üzerinde konuşma ve tartışmaya katılma gibi hem sözel hem de sözel olmayan davranışları içerir (Durualp ve Aral, 2011). Sosyal beceriler; sosyal ilişkileri başlatan, devamını sağlayan, sosyal ilişkilerde yaşanan sorunların çözümünde kolaylık sağlayan sözel olan ya da sözel olmayan davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Sosyal beceriler; iletişim, problem çözme, karar verme, kendini yönetme ve akran ilişkileri gibi diğerleriyle olumlu sosyal ilişkileri başlatmaya ve sürdürmeye izin veren becerileri kapsamaktadır (Taylı, 2012).

Bireyin başkaları ile iyi ilişkiler kurmasında, toplumsal kurallara uymasında, sorumluluk yüklenebilmesinde, başkalarına yardım etmesinde haklarını kullanabilmesinde sosyal becerilerin önemi büyüktür (Bacanlı, 2012; Ömeroğlu, vd. 2014). Gresham ve Elliott (1990) okul öncesi dönem çocuklarda sosyal becerilerin; işbirliği, sorumluluk, kendini kontrol ve atılganlık becerileri olduğunu belirtmiştir. Sosyal becerilerden yoksun olan çocuklar, karşılaştıkları problemleri çözmede sosyal becerilere sahip çocuklardan daha az seçeneğe sahiptirler ve bu nedenle çoğunlukla uygun olmayan davranış biçimlerini kullanırlar. Sosyal uyum düzeyi azaldıkça çocuklarda davranış sorunları artar, akademik başarılarının düşük ve özgüvenlerinin yetersiz olduğu görülür. Sosyal beceri düzeyi yüksek ve empatik çocuklar sosyal olarak daha duyarlıdırlar, günlük kişiler arası problemleri çözmede daha fazla tekniğe sahip olduklarından sosyal ilişkilerinde daha başarılıdır, saldırgan değildirler ve akranlarıyla etkileşimi kapsayan daha fazla fırsata sahiptirler (Findlay, vd., 2006; Ünsal, 2010; Attili, Vermigli & Roazzi, 2011; Samancı ve Diş, 2014).

Freud’a göre, sosyalleşme çocuğun anne babasıyla arasındaki duygusal bağın diğer kişilere uzantısıdır. Bir kimsenin toplum içerisinde etkili bir biçimde yaşayabilmesi için o toplumun değerler sistemini ve kurallarını kazanabilmesi gerekir. Bunlar sosyalizasyon süreci ile kazanılır ve psikanalitik kuramdaki yapısal kişilik modeline göre süperego olarak adlandırılır. Adler de kuramında Freud’a benzer şekilde yaşamın ilk yıllarının, ilk yaşantıların ve toplumsal uyumun önemli olduğunu vurgulamaktadır (Gökçe, 2013). Bandura’ya göre insanların bir davranışı öğrenebilmeleri için, o davranışın başkaları tarafından nasıl yapıldığını gözlemlemeleri gerekmektedir. İnsanların toplumsal yaşantılarında modelleri seyrederek öğrenmeleri oldukça yaygındır. Yetişkinler tarafından doğru ya da yanlış yapılan birçok davranış, çocuklar tarafından model alınmakta ve taklit edilmektedir (Akt.:Yıldız, 2004; Korkmaz, 2010).

Sosyal becerileri etkileyen pek çok etmen ortaya konulmasına karşın, sosyal desteğin en temel kaynağı aile olarak görülmektedir. Sosyal becerilerin gelişiminde aile yapısı ve genişliği, sosyo ekonomik ve kültürel düzey, anne baba tutumları ve değerleri, akranlar, oyun, cinsiyet, yaş ve çocuğun engelli olup olmaması gibi faktörlerin etkili olduğu söylenebilir (Akman ve Gülay, 2006; Karabulut Demir ve Şendil, 2008; Durualp ve Aral, 2009; Yıldızbaş, 2009; Durualp ve Aral, 2011). Çocuğun aile üyeleriyle olan ilişkileri onun diğer bireylere, nesnelere ve tüm yaşama karşı aldığı

tavırların, benimsediği tutum ve davranışların temelini oluşturur. Aile, içinde bulunduğu toplumun özelliklerini taşıyır ve çocuğa aile ve toplumun bir üyesi olduğu bilincini aşılır, güven ortamı sağlar, davranışlarına yön vererek uyması gereken kuralları öğretir, gerektiğinde denetleyerek ve ceza vererek kurallara uymasını sağlar (Alisınanoğlu ve Özbey, 2011; Deveci, 2011; Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011).

Anne babalar çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlarıyla ve kendi sosyal çevrelerindeki ilişkileriyle çocuğa model olarak çocukta olumlu ya da saldırgan davranışlar gibi olumsuz belli davranışların yerleşmesine katkı sağlarlar (Özyürek, 2004; Yıldız, 2004; Hilooğlu, 2009; Attili, Vermigli & Roazzi, 2011; Durualp ve Aral, 2011). Demokratik anne baba tutumunda; çocuğa kurallar açıklanır ve gerektiğinde tartışılır, ailede çocuğa karşı yeterli ilgi ve sevgi ortamı vardır, çocuğun istekleri dikkate alınır, davranışın sorumluluğu çocuğa verilir. Aşırı koruyucu tutumda; anne babalar aşırı müdahalecidir, çocukları için kararlar alır ve her türlü fedakârlığı yaparlar, çocuğun özgüveni zayıftır ve sorumluluktan çekinir. Aşırı otoriter ve baskıcı tutumda; anne baba otoritesi vardır ve iletişim tek yönlüdür, fiziksel cezaya sık sık başvurulur, çocuğun duygu ve düşünceleri bastırılır, çocuk otorite kalktığında saldırgan davranışlar sergileyebilir. Serbest/ilgisiz tutumda, çocuğun sosyal ve duygusal ihtiyaçları görmezden gelinir, çocuk önemsenmez, çocuğa sınırsız haklar tanındığı için çocuk kuralları gereksiz görür, aile içi ilişkiler çocuk merkezlidir. Aşırı hoşgörülü tutumda; çocuğun davranışlarına sınır çekilmeyip her türlü isteği kabul edilir, çocuk kendisine hizmet edilmesini ister, anne babalar hoşgörü ile boş vermeyi karıştırmışlardır. Tutarsız tutumda ise; bir gün görmezden gelinen bir davranışa ertesi gün ağır bir ceza verilir, annenin yaptığını baba bozar, disiplinin ne zaman nasıl uygulanacağı belli değildir, çocuk neyin iyi neyin kötü olduğunu, ne zaman nasıl davranması gerektiğini bilemez (Yavuzer, 2001; Nelsen, Lott ve Glenn., 2002; Yıldızbaş, 2009; Sezer ve Oğuz, 2010; Çağdaş ve Seçer, 2011; Yıldız, 2011; Özyürek ve Tezel Şahin, 2012).

Aile yanında okul ortamı da çocuğun ileriki yıllarda toplum içindeki yerini edinmesinde, sosyal ilişkiler ve çocuktaki sosyal becerilerin gelişiminde önemli bir etkiye sahiptir. Çocuklar ve gençler yetişkinlerden çok akranlarını model almakta, kendi aralarında sosyal gruplar oluşturarak bütünleşme ve ait olma gereksinimlerini karşılamaktadırlar (Totan ve Yöndem, 2007). Yapılan araştırmalar, çocukların altı yaşına kadar belirli bir düzeyde sosyal becerileri edinemedikleri takdirde, hayatları boyunca risk altında olma olasılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Yıldızbaş, 2009). Okul öncesi eğitimin temel amaçlarından biri, bu dönemdeki çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerini desteklemektir. Bireylerin yetişkinlikte sergileyeceği tutum ve davranışların temellerinin okul öncesi dönemde atıldığı birçok teori tarafından iddia edildiği gibi araştırmalarla kanıtlanmıştır. Bireylerin mutlu, kendisiyle barışık, hedeflerini doğru tayin edebilen ve karşılaştığı engellerle başa çıkabilen bireyler olabilmesi için gerekli duygusal ve sosyal becerilerin temellerinin okul öncesi dönemde atılmasına katkı sağlayacak tutum ve davranışların sergileneneği eğitim ortamlarına ihtiyaç vardır (Gülay ve Yenibayrak, 2010; Akman ve Gülay, 2006; Palut, 2005).

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Ailedeki iletişimin niteliği, bireyin psikolojik açıdan tüm yaşantısını etkileyebilecek öneme sahiptir (Samancı ve Diş, 2014; Whiteside-Mansel ve diğ.2009). Anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının çocuk ve ergenlerin farklı gelişim alanları üzerine etkisini ortaya koyan birçok araştırma yapılmış olmasına rağmen (Akyıl, 2000; Dagget vd., 2000; Yılmaz, 2000; Çakır, 2001; Gökçedağ, 2001; Kehale, 2002; Rodriguez, 2003; Özyürek, 2004; Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011), özel olarak çocukların sosyal becerilerini hangi düzeyde etkilediğine yönelik araştırmaların kısıtlı sayıda olduğu görülmektedir. Sosyal becerileri etkileyen etmenlerin belirlenerek sosyal becerilerin erken yıllardan itibaren geliştirilmesine yönelik çalışmalar, çocukların gelecekte sosyal becerileri yeterli bireyler olmalarında etkili olacaktır. Ailenin çocuk üzerindeki etkileri ve sosyal becerilerin toplumsal yaşama uyum için gerekliliği dikkate alındığında, okul öncesi yıllardan itibaren çocukların sosyal becerilerinin gelişiminde annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının etkisini belirlemek önemli görünmektedir. Bu nedenle, çalışmada, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların sosyal beceri düzeyleri, annelerin çocuk yetiştirme tutumları ve çocukların sosyal beceri düzeyi ile anne tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, ölçme araçlarının sayısal verilerinden yararlanılan nicel analiz yönteminin kullanıldığı ve durum saptamasına yönelik betimsel bir araştırma niteliğindedir. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir (Kaptan, 1998).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Karabük İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumları arasından rastlantısal olarak seçilen ve çalışmaya destek olabileceğini belirten öğretmenlerin çalıştığı altı anasınıfları ve bir anaokulunda, okul öncesi eğitime devam eden 135 çocuk ve anneleri oluşturmaktadır.

Çalışma grubunun demografik özellikleri incelendiğinde; çocukların 59'u kız ve 76'sı erkek olup %31,11'i tek çocuk, %51,85'i iki kardeş ve %17,04'ü üç veya daha fazla kardeştir. Annelerin yaş dağılımlarına bakıldığında; %8,15'i 25 yaş ve daha az, %27,41'i 26-29 yaş, %35,55'i 30-34 yaş, %28,89'u 35 yaş ve üzeridir. Annelerin %70,37'si ev hanımı, %11,11'i işçi, %13,33'ü memur ve %5,19'u doktor, avukat, öğretmen gibi profesyonel bir mesleğe sahiptir. Annelerin %34,07'si ilkökul, %14,81'i ortaokul, %25,93'ü lise, %25,19'u üniversite mezunudur ve genel olarak bakıldığında ailelerin %82,22'si çekirdek aile, %8,15'i geniş aile ve %9,63'ü parçalanmış ailedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada çocukların sosyal beceri düzeylerini değerlendirmek amacıyla Ömeroğlu ve arkadaşları (2012) tarafından geliştirilen ve Türkiye norm çalışması yapılan "Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED)" kullanılmıştır.

Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının değerlendirilmesinde Öner ve Torun (1990) tarafından geliştirilen "Aile Tutum Envanteri" kullanılmıştır.

1. Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED): OSBED; başlangıç becerileri (12 madde), akademik destek becerileri (11 madde), arkadaşlık becerileri (13 madde) ve duygularını yönetme becerileri (12 madde) olmak üzere dört alt boyuttan oluşmakta ve öğretmen ya da anne babaların çocuklarıyla ilgili gözlemlerini verilen ifadelere uygun olarak kaydetmeleri istenmektedir. Başlangıç Becerileri; çocukların kolayca öğrenebildikleri ve diğer sosyal becerilerin kazanılması için temel teşkil eden becerilerdir. Akademik Destek Becerileri; çocukların akademik becerilerini desteklemeye yönelik ve ilköğretim yaşamına geçişte uyumlarını kolaylaştıracak becerilerdir. Arkadaşlık Becerileri; çocukların olumlu akran etkileşimini geliştiren becerilerdir. Duygularını Yönetme Becerileri; çocukların duygularını (Mutlu, üzgün, kızgın, vb) tanıma ve kontrol etme becerileridir. Bu beceriler çocukların, günlük yaşantılarında sıklıkla karşılaştıkları engellenme, anlaşmazlık/çatışma yaratan durumlar karşısında yaşadıkları stres, öfke vb. duygularını fark etme, kontrol etme, kendilerine ve başkasına zarar verecek saldırganlık davranışlarına dönüşmeden uygun olumlu sosyal tepkiler kazanmalarını sağlayan becerilerdir (Ömeroğlu vd., 2012).

OSBED norm çalışmasında 5 yaş grubu çocukların anne baba formundan elde edilen alfa katsayıları .82 ile .95; öğretmen formundan elde edilen alfa katsayıları .88 ile .96 olarak belirlenmiştir. Çocukların sosyal gelişim becerileri, ölçek tam puan ve alt boyuttan alınan toplam puanların yer aldığı yüzdeler norm dilimlerine göre yorumlanmaktadır. Buna göre, çocuğun puanı %25'ten düşük (0-45 puan) ise yaşlarına göre sosyal becerilerinin oldukça geri olduğu, %25'ten yüksek ve %50'den düşük (46-50 puan) ise yaşlarına göre gelişiminin daha yavaş olduğu ve izlenmesi gerektiği, %50'den yüksek ve %75'ten düşük (51-54 puan) ise yaşlarına göre gelişimi bir miktar yavaş olup eğitim fırsatları sağlanması gerektiği, %75 ve üzeri (55 ve üzeri puan) ise çocuğun sosyal becerilerinin beklenen seviyede ve yeterli olduğu düşünülmektedir (Ömeroğlu vd., 2012).

2. Aile Tutum Envanteri: Öner ve Torun (1990) tarafından, ebeveynlerin çocuk bakımı tutumlarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarına karşı otoriter veya demokratik tutumlarını yansıtan Demokratik/Otoriter Çocuk Yetiştirme Yöntemleri (DEMO-8 madde), ebeveynlerin bir yetişkin olarak çocuklarına karşı tahammül etme motivasyonlarının temelini yansıtan Çocukla Özdeşleşme (ÖZDEŞ-15 madde), aile düzeni ve yapısının geleneksel ahlak ve temel terbiyeye uygun sosyal normlarını yansıtan Uyma Davranışı (UYMA-7 madde) ve ebeveynlerin toplumdaki hızlı sosyal değişiklik ve modernleşme sürecine uyumunu yansıtan Sosyal Hareketlilik (SOSHAR-15 madde) alt boyutlarından oluşan bir ölçektir (Torun, 1989). Dört alanda 45 maddeden oluşan ölçeğin bölümleri kuvvetle reddetmeden kabul etmeye doğru düzenlenmiş "katılmıyorum (1 puan)", "biraz katılıyorum (2 puan)", "oldukça katılıyorum (3 puan)", "tamamen katılıyorum (4 puan)" şeklindeki dördümlük likert tipinde değerlendirilmektedir. Katılımcılardan veri-

len ifadelerle seçenekten birini işaretlemeleri istenmektedir. Aile Tutum Envanteri puanlarının yüksek olması, alt gruplara göre; daha demokratik, çocuğuyla daha iyi özdeşim kuran, sosyal normlara daha fazla uyan ve uyumlu bir sosyal hareketlilik özelliğine sahip ebeveyn tutumu olarak yorumlanmaktadır (Torun, 1989; Özdemir,1991).

Aile Tutum Envanteri, güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarında 75 anneye uygulanmıştır. Yapılan analizlerde, alfa katsayısı .81 ve ortanca madde bırakma korelasyon katsayısı .34 olan 30 maddelik kısa anne formu elde edilmiştir (Torun, 1989). Daha sonra Öner (1992), geçerlik ve güvenilirliği düşük olan bazı maddeleri yeniden elden geçirerek 90 maddelik bir form elde etmiştir. Bir anne grubuna uygulanan bu maddelerden en güvenilir ve geçerli olan 45 tanesi son envanter formunu oluşturmuştur (Öner,1996). Tezel Şahin ve Özyürek (2008a), okul öncesi çocuğa sahip 381 anne ve 381 baba ile yaptıkları çalışmada Aile Tutum Envanteri alfa katsayısını toplam varyansı anne .86, baba .88; DEMO için anne .61, baba .65; ÖZDEŞ için anne .71, .74; UYMA için anne .59, baba .61; SOSHAR için anne .76, baba .78 olarak saptamışlardır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma ile ilgili olarak Karabük Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğünden resmi izinlerin alınmasının ardından, veri toplama araçları rastlantısal olarak seçilen okul öncesi öğretmenlerine ulaştırılmıştır. Öğretmenlerden, gözlemlerine dayanarak sınıfındaki her çocuk için Okul Öncesi Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (OSBED) öğretmen formunu doldurması ve aynı zaman diliminde OSBED anne baba formunu ailelere ulaştırması ve annelerden formu doldurarak toplaması istenmiştir. Bu verilerin toplanmasından iki hafta sonra, annelere Aile Tutum Envanterinin ulaştırılması istenmiştir. Verilerin toplanması iki aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir.

Verilerin analizinde verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov Smirnov testi ile analiz edilmiş ve ölçek toplam puanlarının normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir ($p>0,05$). Annelerin bazı demografik özellikleri ile çocukların OSBED puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesinde parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Değişkenler arası anlamlı fark olması durumunda anlamlılığın kaynağının belirlenmesinde Bonferroni testinden yararlanılmıştır. Çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerin Aile Tutum Envanteri alt boyut ve toplam puanlarının karşılaştırılmasında Pearson Korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde öğretmen ve anne görüşlerine göre çocukların OSBED puanlarına ilişkin karşılaştırmalar, anne Aile Tutum Envanteri puanları, çocukların sosyal beceri düzeyleri ile annelerin Aile Tutum Envanteri arasındaki ilişkiyi gösterir bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Tablo 1. Çocukların OSBED Öğretmen ve Anne Formu Ortalama Puanları

Sosyal Beceriler	Öğretmen		Anne	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Başlangıç Becerileri	45,74	11,08	46,90	6,54
Akademik Destek B.	46,81	9,62	43,56	7,24
Arkadaşlık Becerileri	51,44	10,39	51,30	7,92
Duyguların Yönetme B.	43,87	9,98	38,00	8,55
Toplam	187,86	37,92	179,77	25,10

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen ve anne görüşlerine göre çocukların OSBED ortalama alt boyut puanları ve toplam puanları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Çocukların anne formundan elde ettikleri OSBED başlangıç becerileri ortalama puanı ($\bar{x}=46,90$), öğretmen formundan elde ettikleri göre akademik destek ($\bar{x}=46,81$) ve arkadaşlık becerileri ortalama puanı ($\bar{x}=43,56$) daha yüksek bulunmuştur. Öğretmen formu toplam sosyal beceri puanları ($\bar{x}=187,86$) anne formunun aynı puanından ($\bar{x}=179,77$) daha yüksek bulunmuştur. Buna göre; annelerin çocuklarının başlangıç becerilerinde daha iyi olduğunu, öğretmenlerin ise çocukların akademik destek ve duygularını yönetme becerilerinde daha iyi olduğunu düşündükleri; annelerle kıyaslandığında okul öncesi öğretmenlerinin çocukların sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görüşünde olduğu söylenebilir.

Çocuk ailenin, aile ise toplumun bir parçasıdır. Çocuk, küçük yaşlardan itibaren çevredeki bireylerle olumlu sosyal ilişkiler içine girebilmek için, yaşına uygun düzeyde sosyal becerileri öğrenebilir. Aileden sonra sosyalleşme ortamı olarak hizmet gören okul öncesi eğitim kurumları ise çocukların sosyal becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir. Okul öncesi eğitim kurumunda çocuk, aileden daha geniş bir çevre edinir, akranları ve farklı özellikte yetişkinlerle iletişim içine girer. Bu yeni ve farklı ortamlar sayesinde, sosyal becerileri daha da gelişir. Aile içinde sosyal beceriler açısından sorunları olmayan çocuklar, okul ortamındaki davranışlarında istedik düzeyde performans sergileyemeyebilirler. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerinin izlenimleri, çocuğun gelişimini değerlendirmede başvurulacak bir kaynak durumundadır. Dinç (2002), anaokuluna devam eden 4-5 yaşındaki çocukların sosyal gelişim düzeylerini incelediği çalışmasında, yaş ve okula devam süresi arttıkça sosyal gelişim düzeyinin yükseldiğini, öğretmenlerin okul öncesi eğitimin çocuğun özellikle sosyal gelişimine katkı sağladığı görüşünde olduklarını belirlemiştir. Okul öncesi eğitim kurumunda, çocukların akranları ve sınıfta otorite olan öğretmen kontrolündeki davranışlarının farklılık göstermesi kaçınılmazdır. Çocukların sosyal beceri düzeyinin anne ve öğretmeni tarafından farklı algılanması; aile ve okul ortamının ve bu ortamlardaki farklı etkileşim durumlarının çocuk davranışları üzerinde etkili olduğu, gözlemci olarak anne ve öğretmen değerlendirmeleri arasındaki farklılığı açıklayabilir.

Tablo 2. Anne Aile Tutum Envanteri Puanlarının Annelerin Yaş ve Öğrenim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve ANOVA Sonuçları

Annelerin Yaşı	Aile Tutum Envanteri								
	DEMO	ÖZDEŞ		UYMA		SOSHAR			
N	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	
25 yaş ve altı	11	27,45	4,34	43,45	7,32	22,09	3,98	42,63	8,77
26-29 yaş	37	27,16	3,24	44,45	6,05	22,37	2,79	42,16	5,90
30-34 yaş	48	28,10	4,09	44,43	6,80	22,52	3,59	40,77	8,87
35-39 yaş	39	26,89	3,59	43,38	7,59	21,61	3,56	41,66	8,27
Varyans Analizi Sonuçları		F:;840 p: 0,474		F:;242 p: 0,867		F:;558 p: 0,644		F:;296 p: 0,828	
Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S	\bar{X}	S	P	S	\bar{X}	S
İlkokul	46	27,26	4,26	47,26	6,56	22,93	3,87	44,60	9,01
Ortaokul	20	27,50	3,34	46,28	7,10	23,10	3,53	43,00	8,97
Lise	35	27,65	3,74	42,28	5,67	21,85	2,84	39,65	5,70
Üniversite	34	27,44	3,35	40,05	5,55	20,97	2,84	38,55	6,00
Varyans Analizi Sonuçları		F:;074 p: 0,974		F:;10,94 p: 0,000***		F:;2,89 p: 0,038*		F:;5,262 p: 0,002**	

*p<0,05, **p<0,01, ***p<0,001

Tablo 2'ye göre, annelerin yaşı ile çocuklarına karşı tutumları arasında anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$), öğrenim durumu ile Aile Tutum Envanteri ÖZDEŞ ($p<0,001$), UYMA ($p<0,05$) ve SOSHAR ($p<0,01$) alt boyut puanları anlamlı bir fark vardır. Bonferroni Testi sonucuna göre, ilkokul mezunu annelerin lise ve üniversite mezunu anneler, ortaokul mezunu annelerin üniversite mezunu annelere göre ÖZDEŞ alt boyut puanları anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur ($\bar{x}_{ilk}=47,26$; $\bar{x}_{orta}=46,28$ $\bar{x}_{lise}=42,28$; $\bar{x}_{üni}=40,05$). İlkokul mezunu annelerin lise ve üniversite mezunu annelere göre UYMA ($\bar{x}_{ilk}=22,93$; $\bar{x}_{lise}=21,85$; $\bar{x}_{üni}=20,97$) ve SOSHAR alt boyut puanından ($\bar{x}_{ilk}=44,60$; $\bar{x}_{lise}=39,65$; $\bar{x}_{üni}=38,55$) anlamlı ölçüde yüksek bulunmuştur. Öğrenim durumu ile annelerin çocuklarına karşı demokratik tutumları arasında ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>0,05$). Buna göre özellikle ilkokul olmak üzere ilk ve ortaokul mezunu annelerin, lise ve üniversite mezunu annelere göre çocuklarıyla daha fazla özdeşim kurdukları, geleneksel yapıya daha uygun sosyal normlara sahip oldukları ve toplumdaki değişikliklere daha kolay uyum sağladıkları söylenebilir.

Tablo 3. Anne Çalışma Durumuna Göre Aile Tutum Envanteri t-Testi Sonuçları

Anne Çalışma Durumu	Aile Tutum Envanteri								
	DEMO		ÖZDEŞ		UYMA		SOS HAR		
	N	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S
Çalışmıyor	95	27,23	4,16	44,44	7,12	22,29	3,59	42,46	8,17
Çalışıyor	40	27,95	2,44	43,15	6,08	21,92	2,92	39,42	6,87
t Testi Sonuçları		t: -1,017 p: 0,311		t: 1,003 p: 0,318		t: 5,575 p: 0,566		t: 2,062 p: 0,041*	

*p<0,05

Tablo 3'e göre, annelerin çalışma durumu ile yalnızca Aile Tutum Envanteri SOS HAR alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur (p>0,05). Ev hanımı olup çalışmayan annelerin SOS HAR alt boyut puanı (\bar{x} =42,46), çalışan annelerin puanından yüksektir. Buna göre, çalışmayan annelerin çocuklarına karşı tutumlarından geleneksel sosyal normlara uygun davranışlar sergiledikleri söylenebilir. Çalışmayan annelerin arkadaşlık ve komşuluk ilişkileri gibi sosyal ilişkilerinin, çocuklarına karşı tutumlarında olumlu bir etkiye sahip olduğu düşünülebilir.

Ayyıldız (2005), yaptığı çalışmada annenin eğitim düzeyi arttıkça demokratik tutumun arttığı, çalışan annelerin aşırı koruyucu, otoriter ve ilgisiz tutumlarının daha az olduğu, anne yaşı küçüldükçe ve çocuk sayısı arttıkça otoriter tutumun arttığı sonuçlarına ulaşmıştır. Güven ve arkadaşlarının (2006), okul öncesi eğitim alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerin sosyal ve duygusal uyum düzeylerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, annesi ilk ve ortaokul mezun olanların lise ve üniversite mezunlarına göre sosyal uyum düzeylerinin anlamlı ölçüde daha düşük olduğu bulunmuştur. Tezel Şahin ve Özyürek (2008b), 5-6 yaş çocuğa sahip annelerin çocuklarına karşı tutumlarının, yaşanılan bölge ve öğrenim durumu değişkenlerinden etkilendiği bulmuşlardır. Bu bulgular çalışma bulgularına göre farklılık göstermektedir.

Baran (2005), dört-beş yaş çocuklarının sosyal davranışlarını ve aile ortamlarını incelediği çalışmada, annenin çalışma durumunun, işbirliği ve sosyal ilişkiler puanlarında ve aile ortamının birlik beraberlik boyutuna ait puanlarda anlamlı bir fark yarattığı sonucunu elde etmiştir (Akt.:Gökçe, 2013). Tezel Şahin ve Özyürek (2005) çalışmalarında anne tutumlarının anne yaşı ve mesleği ile çocuğun cinsiyeti ve doğum sırasından anlamlı ölçüde etkilenmediğini belirlemişlerdir. Koçak ve Tepeli (2006), okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 4-5 yaş çocukların sosyal ilişkiler ve işbirliği davranışlarını inceledikleri çalışmalarında yaş, cinsiyet, anne eğitim düzeyi ve sosyal ekonomik düzeyin çocukların işbirliği ve sosyal ilişkilerine ilişkin davranışlarını etkilediğini bulmuşlardır. Durualp ve Aral (2009), anasınına devam eden altı yaşındaki çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların cinsiyet, anne baba yaşı ve öğrenim durumu, aile tipi ve sosyo ekonomik durumun çocukların sosyal uyum ve becerilerini anlamlı ölçüde etkilediği bulunmuştur. Gökçe (2013), 5-6 yaş çocuklarının

◆ Arzu Özyürek

sosyal duygusal uyumları ile annelerinin çocuk yetiştirme tutumlarını incelediği çalışmada, çocukların sosyal-duygusal uyumlarının cinsiyet, ailenin gelir düzeyi ve anne öğrenim düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılaştığını, aile gelir düzeyi ve annenin öğrenim düzeyi arttıkça çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerinin arttığını bulmuştur. Bu bulgular, araştırma sonuçlarını desteklemektedir.

Tablo 4. Çocukların OSBED Anne Formu Puanları ile Annelerin Aile Tutum Envanteri Puanları Arasındaki İlişki (Pearson Korelasyon)

OSBED	Aile Tutum Envanteri									
	DEMO		ÖZDEŞ		UYMA		SOSHAR		Toplam	
	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.	r	Sig.
Başlangıç B.	0,160	0,065	0,038	0,659	0,033	0,925	0,085	0,325	0,089	0,307
Akademik Destek B.	0,157	0,069	0,107	0,216	0,094	0,279	0,128	0,138	0,143	0,099
Arkadaşlık B.	0,147	0,090	0,066	0,444	0,037	0,668	0,109	0,209	0,107	0,217
Duyguların Yönetme B.	0,124	0,153	0,069	0,429	0,086	0,319	0,141	0,103	0,126	0,146
Toplam	0,175	0,042*	0,085	0,325	0,077	0,375	0,142	0,101	0,141	0,103

*p<0,05

Tablo 4'e göre, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların OSBED anne formu toplam puanları ile annelerin yalnızca Aile Tutum Envanteri DEMO alt boyut toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (p = 0,05). Buna göre, çalışma grubuna alınan çocukların genel sosyal beceri düzeylerinin annelerin çocuklarına karşı demokratik tutumlarından anlamlı ölçüde etkilendiği, çocuklarına karşı demokratik tutum sergileyen annelerin sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde, sosyal becerilerin gelişimini etkileyen belli başlı faktörler arasında anne baba tutumlarının yer aldığı dikkat çekmektedir. Çocuğun içinde bulunduğu aile ortamı, çocuğun gelişiminde ve davranışlarının şekillendirilmesinde önemlidir. Boldwin (1995), çalışmada demokratik tutumun egemen olduğu aile ortamında yetişen çocukların olumlu kişilik özelliklerine sahip olduğu, otoriter tutumun egemen olduğu ailelerde yetişen çocukların çok kararsız bir ruh hali içinde oldukları, yeni fikirler üretmedikleri, daha fazla korku ve endişe içinde olduklarını saptamıştır. Anne ve babaların demokratik tutumunun çocuğun kişilik gelişimi üzerinde oldukça olumlu bir etki yarattığı ve gelişim sürecini hızlandırıcı bir etkiye sahip olduğu sonucuna varılmıştır (Akt.:Erdoğan ve Uçukoğlu, 2011). Perry Craig ve arkadaşları (2001) ailelerin çocuk yetiştirme tutumları ve okul öncesi çocuklarının sosyometrik statüsü arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında, akranları tarafından izole ya da dışlanmış olarak tanımlanan çocukların ataerkil aile yapısına sahip oldukları, kendine güvenlerinin az olduğu, bağımsızlığın teşvik edilmediği, disiplinin az olduğu ve çocuk yetiştirmenin görevinin anneye ait olduğu düşüncesini taşıyan ailelere sahip oldukları görülmüştür. Bu bağlamda, ailelerin çocuk yetiştirme rolleri ile ilgili anlayışları ve çocuğun akranlarıyla erken çocukluk dönemindeki ilişkisi arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna varmışlardır.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada, annelerin çocuklarının başlangıç becerilerinde, öğretmenlerin ise çocukların akademik destek ve duygularını yönetme becerilerinde daha iyi olduğunu düşündükleri; öğretmenlerin annelere göre çocukların sosyal beceri düzeylerinin daha yüksek olduğu görüşünde olduğu görülmüştür. Annelerin yaşı ile çocuklarına karşı tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmazken, anne öğrenim durumu ile Aile Tutum Envanteri ÖZDEŞ, UYMA ve SOSHAR alt boyut puanları anlamlı bir fark bulunmuştur. Özellikle ilkokul olmak üzere ilk ve ortaokul mezun annelerin, lise ve üniversite mezunu annelere göre çocuklarıyla daha fazla özdeşim kurdukları, geleneksel yapıya daha uygun sosyal normlara sahip oldukları ve toplumdaki değişikliklere daha kolay uyum sağladıkları sonucuna varılmıştır. Annelerin çalışma durumu ile Aile Tutum Envanteri SOSHAR alt boyut puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuş; çalışmayan annelerin çocuklarına karşı tutumlarında geleneksel sosyal normlara uygun davranışlar sergiledikleri bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, çalışma grubundaki çocukların sosyal beceri düzeylerinin annelerin demokratik tutumlarından anlamlı ölçüde etkilendiği, demokratik tutum sergileyen annelerin çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma bulguları ve alan yazın ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

- Okullarda aile eğitimi uygulamaları, çocukların sosyal gelişiminin nasıl değerlendirileceği, sosyalleşmeleri açısından destekleyici eğitim ortamlarının nasıl oluşturulabileceğine ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin bilgilendirilmesi sağlanabilir.

- Eğitim kurumlarında aile eğitimi çalışmalarında, anne baba tutumları ve çocukların gelişimleri üzerine etkileri, çocuklarda sosyal gelişim ve sosyal becerilerin desteklenmesi konuları ele alınabilir, ailelerin sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklere katılımları artırılmasına yönelik girişimlerde bulunulabilir.

- Çocukların yaşlarına uygun sosyal gruplar içinde yer almaları ve yine yaşlarına uygun sosyal aktivitelerde bulunmaları teşvik edilebilir. Hem ailede hem de okul ortamında, çocuklara sosyal gelişimi destekleyici oyuncaklar sunulabilir. Resim, müzik, sanat gibi küçük ve büyük etkinlikleri ile işbirliği ve iletişim ortamları sunularak çocukların sosyal gelişimi desteklenebilir.

- Anne babalar çocuklarıyla nitelikli vakit geçirmeye daha fazla özen gösterebilirler. Çocuklar için herhangi bir konuda karar verilirken onların görüşleri alınabilir, seçme hakkı tanınabilir.

- Bu araştırmada, yalnızca öğretmen ve anne görüşleri ile anne tutumları değerlendirilmiştir. Çocuğun sosyal beceri düzeyinin değerlendirilmesinde baba görüşleri ve babaların çocuklarına karşı tutumları ele alınabilir. Anne baba tutumları yanında, okul öncesi öğretmen tutumlarının çocuğun sosyal beceri düzeyi üzerine etkileri araştırılabilir.

Kaynakça

- Akman, B. ve Gülay, H. (2006). *“Korunmaya Muhtaç Çocukların Sosyal Becerilerinin İncelenmesi”*, Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi II.cilt: 78-93. İstanbul.
- Akyl, Y. (2000). *Perceived Parental Child-Rearing Practices And Social Anxiety in Turkish Adolescents*, Boğaziçi University, (Master Of Arts İn Clinical Psychology), İstanbul.
- Alisınanoğlu, F. ve Özbey, S. (2011). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Beceri ve Problem Davranış Eğitimi Program Örnekleri*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Attili, G., Vermigli, P. & Roazzi, A. (2011). *“Rearing Styles, Parents’ Attachment Mental State, and Children’s Social Abilities The Link to Peer Acceptance”*, Child Development Research, 2011(2011): Article ID 267186, 12 pages, <http://dx.doi.org/10.1155/2011/267186> [Retrieved: <http://www.hindawi.com/journals/cdr/2011/267186/>, June 10, 2014].
- Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak İl Merkezinde 0-6 Yaş Çocuğu Olan Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumları*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak.
- Bacanlı, H. (2012). *Sosyal Beceri Eğitimi* (4.baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Çağdaş, A. ve Şahin Seçer, Z. (2011). *Anne Baba Eğitimi*, Eğiten Kitap, Ankara.
- Çakır, S. G. (2001). *The Relationships of Identity Status with Parental Attitudes, Family Type and Parental Education Level in Adolescents*, The Graduate School Of Social Sciences Of Middle Technical University, (Master Of Science in The Department Of Educational Sciences), Ankara.
- Deveci, F. (2011). *Ergenlerde Karar Verme Stilli ile Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Diñç, B. (2002). *Okul Öncesi Eğitimin 4-5 Yaş Çocuğunun Sosyal Gelişimine Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Duruoalp, E. ve Aral, N. (2011). *Oyum Temelli Sosyal Beceri Eğitimi*, Vize Yayıncılık, Ankara.
- Duruoalp, E. ve Aral, N. (2009). *“Anasınıfına Devam Eden Altı Yaşındaki Çocukların Sosyal Uyum ve Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”*, Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk) Bildiri Kitabı. 7-9 Ekim 2009. 186-192. Ankara.
- Erdoğan, Ö. ve Uçukoğlu, H. (2011). *“İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Anne Baba Tutumu Algıları İle Atılgnalık ve Olumsuz Değerlendirilmekten Korkma Düzeyleri Arasındaki İlişkiler”*, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19 (1): 51-72.
- Findlay, L. C., Girardi, A. & Coplan, R. J. (2006). *“Links Between Emphaty, Social Behavior and Social Understanding in Early Childhood”*, *Early Childhood Research Quarterly*, 21: 347-359.
- Gökçe, F. (2013). *“5-6 Yaş Çocukların Sosyal-Duygusal Uyumları ile Annelerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi”*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Gökçedağ, S. (2001). *Lise Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Kaygı Düzeyi Üzerinde Anne-Baba Tutumlarının Etkilerinin Belirlenip Karşılaştırılması*, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Gülay, H. ve Yenibayrak, F. (2010). *5-6 Yaş Çocukları İçin Sosyal Beceri Etkinlikleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Hilooğlu, S. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zorbaca Davranışlarını Yordamada Sosyal Beceri ve Yaşam Doyumunun Rolü*, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

- Kaptan, S. (1998). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri (Geliştirilmiş 11.baskı), Tekışık Web Ofset, Ankara.
- Karabulut Demir, E. ve Şendil, G. (2008). "Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ)", **Türk Psikoloji Yazıları**, 11(21):15-25.
- Koçak, N. ve Tepeli, K. (2006). "4-5 Yaş Çocuklarında Sosyal İlişkiler ve İşbirliği Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", Marmara Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1.Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi II.cilt: 9-22, İstanbul.
- Korkmaz, İ. (2010). **Sosyal Öğrenme Kuramı. Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim** (Ed.:Binnur Yeşilyaprak), 6.baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Kehale, D.(2002). **Okulöncesi Öğretmenliği Programı Öğrencilerinin Algıladıkları Anne Baba Davranışları, Kendilik Algısı ve Empatik Beceri Düzeyleri ve Bunlar Arasındaki İlişki**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Nelsen, J., Lott, L.& Glenn S. (2002). **Çocuk Eğitiminde A'dan Z'ye Pozitif Disiplin** (Çev.:M.Ersin) Hayat Yayıncılık, İstanbul.
- Öner, N. (1996). **Türkiye'de Kullanılan Psikolojik Testler, Bir Başvuru Kaynağı**, Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Özyürek, A., Gültekin, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Ceylan, Ş., Özaydın, L., Sert, N., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S., Ceyhan, A.T., Atabey, D., Oğuz, T. (2012). **Okul Öncesi Sosyal Beceri Destek Projesi Eğitim Kitapları Seti: Öğretmen Kılavuz Kitabı**. Fikriale Görsel İletişim Hizmetleri. ISBN:978-605-63300-0-1, Ankara.
- Ömeroğlu, E., Büyüköztürk, Ş., Aydoğan, Y., Çakan, M., Kılıç Çakmak, E., Özyürek, A., Gültekin Akduman, G., Günindi, Y., Kutlu, Ö., Çoban, A., Yurt, Ö., Koğar, H., Karayol, S. (2014). "Sosyal Beceri Eğitici Eğitim Programının Etkililiği", **Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(1), Mayıs 2014. [Erişim: file:///C:/Users/pc30/Downloads/15-145-1-PB.pdf].
- Özdemir, A. (1991). **A Study on The Effectiveness of Mother Training on Mothers**, Boğaziçi University, (Master of Arts in Educational Sciences), İstanbul.
- Özyürek, A. (2004). **Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2005). "5-6 Yaş Grubunda Çocuğu Olan Ebeveynlerin Tutumlarının İncelenmesi", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(2), 19-34. [Erişim: <http://gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2005/2/2005-2-19-34-2-arzuczycrek-fatmatezelcahin.pdf>].
- Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2012). Anne-Baba Olmak ve Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları, **Anne Baba Eğitimi** (Ed.:Tülin Güler), 2.baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Palut, B. (2005). **Sosyal Gelişim ve Arkadaşlık İlişkileri. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2** (Ed.:Müzeyyen Sevinç), Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Perry Craig J, Jensen L, Adams Gerald, R. (2001). "The relationship between parents attitudes toward child rearing and the sociometric status of their preschool children", *The Journal of Psychology*, 7/9(6), 567-574. [Erişim: http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00223980.1985.9915464#.U5bx2HJ_vOM,10.06.2014].
- Rodriguez, M. C. (2003). "Parental Discipline And Abuse Potential Affects On Child Depression, Anxiety And Attiributions", **Journal of Marriage and Family**, 65, (Nov.):809-817.

◆ Arzu Özyürek

- Samancı, O. ve Diş, O. (2014). "Sosyal Becerileri Zayıf Olan İlkokul Öğrencilerinin tutum ve Davranışlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 22(2): 573-590.
- Sezer, Ö. ve Oğuz, V. (2010). "Üniversite Öğrencilerinde Kendilerini Değerlendirmelerinin Ana Baba Tutumları ve Sosyo Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18(3): 743-758.
- Taylı, A. (2012). Kişilerarası İlişkiler ve İletişimde Duygusal Zeka. **Kişilerarası İlişkiler ve Etkili İletişim** (Ed.:Alim Kaya), Pegem Akademi, Ankara.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2008a). "5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Demografik Özelliklerinin Çocuk Yetiştirme Tutumlarına Etkisinin İncelenmesi", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(3), 395-414. [Erişim:] http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2008_cilt6/sayi_3/395-414.pdf.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2008b). "Farklı Yerleşim Biriminde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Annelerin Tutumlarının İncelenmesi", Uluslararası Çocuk, Aile ve Okul Bağlamında Okulöncesi Eğitim Kongresi, Trabzon Valiliği Kültür Yayınları, ss:178-195, 30 Nisan-03 Mayıs, Trabzon.
- Torun, A. (1989). **A Preliminary Form of A Scale On Mother Attitudes Toward Highly Competitive School Entrance Exams For Fifth Grade Studens**, İstanbul University, (Master of Arts in Educational Sciences), İstanbul.
- Totan, T. ve Yöndem, Z. D: (2007). "Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi", **Ege Eğitim Dergisi**, 8(2):53-68.
- Ünsal, F. Ö. (2010). **Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları İle Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Whiteside-Mansell, L., Bradley, R. H., McKelvey, L. & Fussel, J. J. (2009). "Parenting: Linking Impact of Interpartner Conflict to Preschool Children's Social Behavior", **Journal of Pediatric Nursing**, 24(5): 389-400. doi:10.1016/j.pedn.2007.08.017.
- Yavuzer, H. (2001). Yaygın Ana Baba Tutumları. **Ana Baba Okulu** (9.basım). Remzi Kitabevi, Ankara.
- Yıldız, A. (2004). "Ebeveyn Tutumları ve Saldırganlık", **Polis Bilimleri Dergisi** 6(3-4): 131-150.
- Yıldızbaş, F. (2009). "Okul Öncesi Dönemde Prososyal Davranışların Gelişiminin Bebeklik Yaşantısındaki Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", Uluslararası Katılımlı II. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi (Sağlık, Gelişim ve Eğitimde Çocuk) Bildiri Kitabı. 7-9 Ekim 2009. 463-468, Ankara.
- Yılmaz, A. (2000). **Eşler Arasındaki Uyum Ve Çocuğun Algıladığı Anne-Baba Tutumu İle Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Alguları Arasındaki İlişkiler**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Yiğit, R. ve Yılmaz, H. (2011). "İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeyleri ile Benlik saygısı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 31:335-347.
- Yukay-Yüksel, M. (2009). "Okul Sosyal Davranış Ölçeklerinin (OSDÖ) Türkçeye Uyarlanması", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 9(3):1605-1650.
- Yüksel, G. (2004). **Sosyal Beceri Envanteri El Kitabı**, Asil Yayın Dağıtım, Ankara.

AN EXAMINATION OF THE RELATION BETWEEN SOCIAL SKILLS OF PRESCHOOL CHILDRENS AND MOTHER'S CHILD REARING ATTITUDES*

Arzu ÖZYÜREK**

Abstract

In this research, it is aimed to examine childrearing attitudes of the mothers who have preschoolers, and the relationship between social skills levels of children and parental attitudes. The working group of the research is composed of 135 children who attending pre-school institutions and the mothers of these children. Data collection as means Ömeroğlu et al (2013) developed by the Pre-School Social Skills Rating Scale (OSBED) teachers and parents forms was used in order to evaluate of children's social skills, Öner and Torun (1990) developed by the Family Attitude Scale was used in order to evaluate mothers parenting styles. As a result of the reseach, a difference has been found between teachers and mothers' views on social skills levels of the children, and it has been found that mothers' attitudes have been influenced by education level and job status. It was concluded that there is positive impact of mothers' democratic attitudes on children's social skills.

Keywords: Preschool period, social skills, child rearing attitudes

* This study was supported by the Provincial National Education Directorate of Karabük

** Assoc.Prof. Dr.; Karabük University Health School, Department of Child Development, Karabük

OKUL ÖNCESİ AİLE KATILIMININ EBEVEYN TUTUMLARINI YORDAYICI ETKİSİ

Sibel YOLERİ*

Arzu TAŞDELEN KARÇKAY**

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul öncesi aile katılımının ebeveyn tutumları üzerindeki yordayıcı etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmanın örneklem gurubu Uşak il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 250 çocuğun ebeveynlerinden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama araçları olarak Fantuzzo, Tighe ve Childs tarafından geliştirilen ve Gürşimşek (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan Aile Katılım Ölçeği ve Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, ev temelli aile katılımı değişkeninin demokratik ana-baba tutumu üzerinde pozitif; otoriter anne-baba tutumu üzerinde ise negatif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Aile katılımı alt boyutlarının aşırı koruyucu ve izin verici anne-baba tutumunun anlamlı yordayıcıları olmadığı bulgulanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aile katılımı, ebeveyn tutumları, okul öncesi

Giriş

Anne-baba ve çocuk arasındaki ilişki doğumdan itibaren başlamakta ve özellikle yaşamın ilk yıllarında çocuğun gelişimini de doğrudan etkileyebilmektedir (Gülay ve Önder, 2011; Parke, 2004). Anne-babaların, çocuklarının bakım ve eğitiminden sorumlu olmaları ve temel kişilik özelliklerinin oluşmasındaki etkileri nedeniyle, özellikle de okul öncesi dönemde çocuk yetiştirme tutumlarının değerlendirilmesi önemlidir.

Anne-baba tutumlarının sınıflandırılmasıyla ilgili çeşitli araştırmacılar tarafından birtakım çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Yavuzer (2008) yaygın olarak görülen anne baba tutumlarını; aşırı koruma, hoşgörü sahibi olma, aşırı hoşgörü ve düşkünlük, reddetme, kabul etme, baskı altında bulundurma, çocuklara boyun eğme ve çocuk ayırma olarak ele almıştır. Anne-baba tutumları üzerinde uzun yıllar araştırmalar yapan Baumrind (1966, 1967, 1971) ise üç temel ebeveyn tutumu ortaya koymuştur: Otoriter, yetkeci ve izin verici tutum (Jewell, 2008). Otoriter (baskıcı) ebe-

* Yrd. Doç. Dr.; Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Uşak

** Yrd. Doç. Dr.; Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Rehberlik Psikolojik Danışmanlık Ana Bilim Dalı, Uşak

veynler, otoritenin sağlanmasına oldukça önem verirler ve çocukların bunu değiştirmeye çabalarını hemen bastırırlar. Bu tür ebeveynler, koydukları kurallara çocuklarının kayıtsız şartsız uymasını isterler, kısıtlayıcı ve cezalandırıcıdırlar. Otoriteye saygı, kurallara ve düzene uyma daha değerli görülür. Kurallarla ilgili çocuklarıyla iletişime girmezler (Johnson, 2006; Ogelman ve diğ., 2013; Şendil, 2003). Bu tutum çocukta özgüven kaybına, kaygıya, karamsarlığa, çekingenliğe neden olabilir. Otoriter bir aile ortamında yetiştirilen çocuklarda, anne-babaya sevgisizlik, diğer insanlarla sağlıklı ilişkiler kurmama, kavgacı ve geçimsiz olma, duygusal düzen sorunları, alınganlık, öfke nöbeti, güvensizlik, yersiz korku ve kaygılar gibi özelliklere rastlanabilmektedir. Bu tutumla yetişen çocukların akran ilişkilerinde dışlandıkları, yakın, sağlıklı sosyal etkileşimler gerçekleştirmedikleri, sorunlar yaşadıkları, arkadaş canlısı olmadıkları belirlenmiştir (Keown ve Woodward, 2006; Papalia ve diğ., 2003). Yetkeci (demokratik) tutuma sahip anne babalar, çocuklarına karşı sıcak, sorumluluk sahibi, onlara destek olan, ilgi, istek ve ihtiyaçlarıyla ilgilenen ebeveynlerdir. Çocuklarının kararlarına, ilgilerine, karakterlerine, fikirlerine saygı duyarlar. Yetkeci anne-babalar, sert ve fiziksel cezaların çocuğun bireyselliğine, kişiliğine zarar verebileceğine inanırlar. Yetkeci ailelerde yetişen çocukların, arkadaş canlısı, yaratıcı, yüksek öz güvene sahip, okulda başarılı çocuklar oldukları görülmektedir (Coplan, Hastings, Lagace-Seguin ve Moulton 2002; Feldman, 2005; Johnson, 2006; Papalia ve diğ., 2003). Baumrind'e göre en ideal tutum yetkeci tutumdur (Baumrind, 1966). İzin verici (aşırı hoşgörülü) tutumda ise çocuk için sınırlar, kurallar net değildir. Bu durumda ev dışında sınırlarla, kurallarla karşılaşan çocuk, uyum sağlamada zorlanabilecek ve duygusal açıdan da zarar görebilecektir (Evans, 2002; Feldman, 2005). Bu nedenle izin verici tutumla yetişen çocuk, ne istediğine tam olarak karar verememiş, doyumsuz, kurallar karşısında uyum sağlayamayan, paylaşma, işbirliği gibi becerilerden yoksun bir kişi görünümündedir (Johnson, 2006; Özeri, 1994). Demir Karabulut ve Şengül ise (2008) bu üç boyuta Türk kültüründe yaygın olduğu düşünülen aşırı koruyucu tutumu da eklemiştir. Aşırı koruyucu tutum, anne-babanın çocuğa gerektiğinden fazla kontrol ve özen görmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tutumun sonucunda, çocuk diğer kişilere de aşırı bağımlı, kendine güveni olmayan, duygusal kırıklıklara sahip bir kişi olabilir. Çocuğun yaşamı boyunca sürebilen bu bağımlılık, psiko-sosyal olgunluğu olumsuz açıdan etkileyerek çocuğun kendi kendine yetmesine olanak vermez (Yavuzer, 2010).

Anne-babaların çocuğun eğitiminde izledikleri farklı tutumların, çocuklar üzerinde doğrudan ve dolaylı etkileri bulunmaktadır (Collins ve diğ., 2000; Kerr, Lopez, Olson ve Sameroff, 2004; Sanson ve diğ., 1991). Örneğin demokratik ailelerde yetişen çocukların izin verici ya da otoriter ailelerde yetişen çocuklardan akademik başarı, sosyal gelişim açısından daha yüksek puan aldıkları görülmüştür (Yılmaz, 2001). Ayrıca, çocuklarına sıcak ve ilgili davranan ebeveynlerin çocuklarının, katı ve sıkı kontrol uygulayan ebeveynlerin çocuklarına göre sosyal yeterlikleri ve olumlu sosyal davranışları daha fazla sergilediklerini ortaya koyan araştırmalar dikkat çekmektedir (Aunola ve Nurmi, 2005; Cheah ve diğ., 2009).

Aileden sonra okul öncesi eğitim kurumları çocuğu toplumsal yaşama hazırlamada aileyi destekleyen kurumlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden çocukların, okuma becerileri, kelime bilgisi, matematik, okul olgunluğu ve sosyal-duygusal gelişim gibi birçok konuda okul öncesi eğitimden yararlanamayan çocuklara karşı avantaj sağladığını ortaya koymaktadır (Abbott-Shim, Lambert, ve McCarty, 2003).

Okul öncesi eğitim kurumları yalnızca çocuğa hizmet veren kurumlar değildir. Okul öncesi eğitimi gerçekleştirmek için çeşitli parçaların bir arada olması gerekmektedir. Bu parçalardan biri de okul-aile işbirliğidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000). Okul öncesi dönemde okul-aile işbirliği özel bir öneme sahiptir (Kaya, 2002). Okul öncesi eğitim programları ne kadar iyi hazırlanmış olursa olsun, aileler tarafından desteklenmediği sürece etkili olamamaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarında çocuklarda kalıcı davranış değişikliklerinin gerçekleşebilmesi, programda planlanan öğrenme yaşantılarının ailede sürdürülebilmesi ile mümkündür (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2000). Okul öncesi eğitimde aile katılımının amacı, eğitimde devamlılığı ve bütünlüğü sağlamaktır (Tezel-Şahin ve Ünver, 2005). Aile katılımı; ailelerin desteklenmesi, eğitilmesi ve eğitime katılımlarının sağlanmasına, çocukların deneyimlerinin, evleri ile eğitim kurumları arasındaki iletişimin artışı ve sürekliliği ve programların velilerin katılım ve katkıları ile zenginleştirilmesine yönelik sistematik bir yaklaşımdır (Ensari ve Zenbat, 1999). Yapılan araştırmalar aile katılım çalışmalarının çocukların gelişimleri üzerinde olumlu katkısı olduğunu göstermektedir (Barnard, 2004; Fantuzzo ve diğ., 2004; Fan ve Chen, 2001; Gürşimsek, 2003; Kurtulmuş ve Temel, 2004; Kудay, 2007; Lopez, Weiss ve Caspe, 2006; Rimm-Kaufman, Pianta, Cox ve Bradley, 2003; Taylor-Allen, 2004; Temel, 2001).

Okul öncesi eğitim kurumlarında sistemli bir şekilde planlanan aile katılımı çalışmalarının, ailelerin çocuk yetiştirme tutumlarına olumlu etkisi nedeniyle, aile katılımı çalışmalarına önem verilmesi gerekmektedir. Sistemli aile katılımı çalışmaları, uygun aile tutumları konusunda ailelerin daha da bilinçlendirilmesi ve dolayısıyla çocuklarla ilişkiler ve etkileşim konusunda, çocuğun hayata daha sağlıklı bir şekilde uyum sağlamasında rol oynayacaktır. Türkiye’de ebeveyn tutumlarının okul öncesi dönem çocuklarının gelişimleri, davranışları üzerindeki etkileriyle ilgili araştırmalar son yıllarda artış göstermiştir (Altay, 2007; Özyürek, 2004; Tezel-Şahin ve Özyürek, 2008). Bu çalışmaların bir bölümünde ebeveyn tutumlarının demografik özelliklerle ilişkileri, diğer bölümünde ise ebeveyn tutumlarının çocukların gelişimleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Fakat bu çalışmalar içerisinde, okul öncesi dönemde aile katılımının anne-babaların, anne-baba tutumlarının üzerindeki etkilerini ele alan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu araştırmanın amacı çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden anne-babaların ebeveyn tutumları ve aile katılımı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Ebeveyn tutumları (demokratik, otoriter, aşırı koruyucu, izin verici) ile aile katılım düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Aile katılımı alt boyutlarının Demokratik ebeveyn tutumu üzerinde yordayıcı etkisi var mıdır?

3. Aile katılımı alt boyutlarının Otoriter ebeveyn tutumu üzerinde yordayıcı etkisi var mıdır?

4. Aile katılımı alt boyutlarının Aşırı Koruyucu ebeveyn tutumu üzerinde yordayıcı etkisi var mıdır?

5. Aile katılımı alt boyutlarının İzin Verici ebeveyn tutumu üzerinde yordayıcı etkisi var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada var olan durum betimlenmiş, buna bağlı olarak değişkenlerin birbirleriyle ne düzeyde ilişkili olduğu ve birbirini yordamadaki etkisi incelenmiştir.

Örnekleme

Araştırma örneklemini, 2012–2013 öğretim yılının ikinci döneminde Uşak il merkezinde çocuğu beş farklı bağımsız anaokuluna devam eden 250 çocuğun ebeveynleri oluşturmuştur. Çocukların 123'ü kız (%49,2), 127'ü (%50,8) erkektir. Ebeveyn grubunun özellikleri incelendiğinde; %78,8' i (n:197) anne, %21,2' si (n: 53) baba ve yaş ortalaması 31,80 olduğu görülmektedir. Katılımcıların; %17,6'sı (n: 44) ilkököl, %18,8'i (n:47) ortaokul, %36,4'ü (n:91) lise, %8,8'i (n:46) yüksekokul ve %18,4'ü (n:46) üniversite mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Ebeveyn Tutum Ölçeği: Katılımcıların, anne-baba tutumlarını ölçmek amacı ile Karabulut Demir ve Şendil (2008) tarafından geliştirilen Ebeveyn Tutum Ölçeği kullanılmıştır. 2-6 yaş aralığında çocuğu olan anne-babalara uygulanabilen bu ölçek, dört alt boyuttan ve 46 maddeden oluşmaktadır. Her bir ifade likert tipi beşli dereceleme üzerinden değerlendirilmektedir

Alt boyutlar; "Demokratik", "Otoriter", "Aşırı Koruyucu" ve "İzin Verici" olarak sıralanmaktadır. Ölçek maddeleri davranış biçimleri şeklindedir. Yanıtlayıcılardan; "Her zaman böyledir" (5 puan), "Çoğunlukla böyledir" (4 puan), "Bazen böyledir" (3 puan), "Nadiren böyledir" (2 puan) ve "Hiçbir zaman böyle değildir" (1 puan) seçeneklerinden birini seçmeleri istenmektedir. Her bir boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Bir boyuttan alınan yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği davranış biçimini benimsemek anlamına gelmektedir. Boyutların Cronbach alfa güvenilirlik katsayıları demokratik boyut için 83, otoriter boyut için .76, aşırı koruyucu boyut için .75 ve izin verici boyut için .74'tür (Karabulut Demir ve Şendil; 2008).

Okul Öncesi Aile Katılımı Ölçeği: Fantuzzo, Tighe ve Childs tarafından (2000) geliştirilen Aile Katılım Ölçeği (Family Involvement Questionnaire) toplam 25 madde-

◆ Sibel Yoleri / Arzu Taşdelen Karçkay

den ve 3 alt ölçekten (Ev Temelli Katılım-ETK, Okul Temelli Katılım-OTK, Okul- Aile işbirliği Temelli Katılım-OAT) oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin orijinal uygulamasında güvenilirlik kat sayısı .85 olarak saptanmıştır. Gürşimşek (2003)' in 200 ebeveynle yürüttüğü uyarılama çalışmasında ölçme gücü açısından düşük maddeler çıkarılmış ve 21 maddelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla. 79, .69, .84 ve tüm ölçek için. 87 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin alt ölçekleri arasında Pearson Korelasyon Katsayılarına göre yapılan güvenilirlik analizinde Okul Temelli Katılım ile Ev Temelli Katılım alt boyutları arasında $r = .49$ ($p < .05$), Okul Aile işbirliği Temelli Katılım ile Okul Temelli Katılım alt boyutları arasında $r = .73$ ($p < .05$) ve Ev Temelli Katılım ile Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım boyutları arasında $r = .60$ ($p < .05$) düzeyinde anlamlı ilişki bulunmuştur. Faktörlere ilişkin faktöriyel genişlik açıklığı Okul Temelli Katılım alt boyutu için. 45 - .68 arası, Ev Temelli Katılım alt boyutu için. 52 - .73 arası ve Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım alt boyutu için. 77 olarak bulunmuştur. Üç faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları varyansın % 63.199'dur. Bu bulgular, ölçeği oluşturan üç faktörün birlikte maddelerdeki toplam varyansı ve ölçeğe ilişkin varyansı yeterli düzeyde açıkladıkları görülmüştür.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form araştırmacılar tarafından katılımcıların yaş, cinsiyet, eğitim durumları gibi örneklem grubunun özelliklerinin toplanması amacıyla hazırlanmıştır.

İşlem

Bu araştırmada, ölçme araçları il merkezlerinde çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden gönüllü anne-babalara sınıf öğretmenleri aracılığıyla uygulanmıştır. Veri toplam işleminden önce anne-babalar, araştırmanın amacı ve ölçme araçlarıyla ilgili bilgilendirilmişlerdir.

Verilerin Analizi

Çalışmada, katılımcıların ana-baba tutumları ve aile katılımı arasındaki ilişki, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ile incelenmiştir. Araştırmada, incelenen aile katılımı alt boyutlarının, katılımcıların ebeveyn tutumlarını yordayıp yordamadığı, yorduyorsa yordayıcılık gücünü hesaplamak amacıyla çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Bulgular

Ebeveyn tutumları ile yordayıcı değişkenler arasındaki ilişkiyi görmek amacıyla regresyon analizi öncesinde korelasyon analizi yapılmıştır. Değişkenler arasındaki korelasyon katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Ebeveyn Tutumları ve Aile Katılımı Arasındaki Korelasyon Değerleri

Değişkenler	Değerler	Değerler			
		Demokratik Tutum	Otoriter Tutum	Aşırı Koruyucu Tutum	İzin Verici Tutum
Okul Temelli Aile Katılımı	R	,212(**)	-,168(**)	,082	-,101
	P	,001	,008	,198	,111
Ev Temelli Aile Katılımı	R	,529(**)	-,335(**)	-,015	-,105(*)
	P	,000	,000	,819	,048
Okul-Aile İşbirliği Temelli Katılımı	R	,330(**)	-,156(*)	,087	-,094
	P	,000	,014	,171	,140
Aile Katılımı Toplam	R	,407(**)	-,249(**)	,079	-,130(*)
	P	,000	,000	,211	,041

N=250; ** p< 0.01, * p< 0.05

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların ebeveyn tutumlarının faktörleri (alt ölçekleri) ile aile katılımı faktörleri arasında orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Aile katılımı ve demokratik ebeveyn tutumu arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki ($r= 407, p<, 01.$), otoriter tutumla ($r= -249, p<.01$) ve izin verici tutumla ($r=-130, p<.05$) düşük düzeylerde negatif ve anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Demokratik tutum ve ev temelli aile katılımı ($r= 529, p<, 01.$); okul aile işbirliği temelli katılımı orta düzeylerde ($r= 330, p<, 01.$); okul aile temelli katılımı düşük düzeyde ($r= 212, p<, 01.$) pozitif ve anlamlı ilişkilere sahip olduğu görülmektedir. Otoriter tutum ve ev temelli aile katılımı ile orta düzeyde ($r= -335, p<, 01.$); okul aile işbirliği temelli katılım ($r= -156, p<, 05.$) ve okul aile temelli katılımı düşük düzeyde ($r= -168, p<, 05.$) negatif ve anlamlı ilişkiler bulgulanmıştır. İzin verici tutumla ev temelli aile katılımı arasında düşük düzeyde ($r=-125, p<.05$) negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Son olarak, aşırı koruyucu tutum ve aile katılımı boyutları arasında anlamlı ilişkiler olmadığı görülmektedir.

Yordanan değişken demokratik ebeveyn tutumu ile yordayıcı değişkenler (okul temelli aile katılımı, ev temelli aile katılımı ve okul aile işbirliği temelli aile katılımı) arasındaki ilişkiler Tablo 2' de sunulmuştur. Çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 2. Demokratik Ebeveyn Tutumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	44,999	2,928		15,369	,000		
Okul Temelli Aile Katılımı	,009	,085	,007	,108	,914	,212	,007
Ev Temelli Aile Katılımı	1,205	,150	,473	8,014	,000	,529	,455
Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım	,186	,093	,132	1,992	,047	,330	,126
R=0.543,	R ² = 0.295						
F= 34.301,	p=.0000						

Okul temelli aile katılımı, ev temelli aile katılımı ve okul aile işbirliği temelli aile katılımı değişkenleri birlikte, demokratik ebeveyn tutum puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0.543, R² = 0.295, p<.01). Adı geçen üç değişken birlikte, demokratik ebeveyn tutumundaki toplam varyansın yaklaşık %30'unu açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin demokratik ebeveyn tutumu üzerindeki göreceli önem sırası; ev temelli aile katılımı, okul aile işbirliği temelli katılım ve okul temelli aile katılımıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece ev temelli aile katılımı değişkeninin demokratik ebeveyn tutumu üzerinde pozitif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Okul temelli aile katılımı ve okul aile işbirliği temelli aile katılımı değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Yordanan değişken otoriter ebeveyn tutumu ile yordayıcı değişkenler (okul temelli aile katılımı, ev temelli aile katılımı ve okul aile işbirliği temelli aile katılımı) arasındaki ilişkiler Tablo 3' de sunulmuştur. Çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular söz konusu ilişkiye ait regresyon modelinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 3. Otoriter Ebeveyn Tutumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	35,011	2,328		15,041	,000		
Okul Temelli Aile Katılımı	-,084	,067	-,088	-1,242	,216	-,168	-,079
Ev Temelli Aile Katılımı	-,578	,120	-,319	-4,835	,000	-,335	-,295
Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım	,021	,074	,021	,286	,775	-,156	,018
R=0.344,	R ² =0,118						
F= 10,99	p=.000						

Tablo 3 incelendiğinde; okul temelli aile katılımı, ev temelli aile katılımı ve okul aile işbirliği temelli aile katılımı değişkenleri birlikte, otoriter ebeveyn tutum puanları ile anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0.344$, $R^2 = 0.118$, $p<.01$). Aile katılımı alt boyutları birlikte, otoriter ebeveyn tutumundaki toplam varyansın yaklaşık %12'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin otoriter ebeveyn tutumu üzerindeki görece önem sırası; ev temelli aile katılımı, okul temelli aile katılımı ve aile işbirliği temelli katılımıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece ev temelli aile katılımı değişkeninin otoriter ebeveyn tutumu üzerinde negatif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Okul temelli aile katılımı ve okul aile işbirliği temelli aile katılımı değişkenleri önemli bir etkiye sahip değildir.

Yordanan değişkenler aşırı koruyucu ebeveyn tutumu ve izin verici ebeveyn tutumu ile yordayıcı değişkenler (okul temelli aile katılımı, ev temelli aile katılımı ve okul aile işbirliği temelli aile katılımı) arasındaki ilişkiler Tablo 4 ve Tablo 5'te sunulmuştur. Çoklu regresyon analizine ilişkin bulgular açıklanan varyansın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymuştur.

Tablo 4. Aşırı Koruyucu Ebeveyn Tutumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	34,610	2,341		14,786	,000		
Okul Temelli Aile Katılımı	,051	,068	,056	,748	,455	,082	,048
Ev Temelli Aile Katılımı	-,112	,120	-,065	-,934	,351	-,015	-,059
Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım	,080	,075	,084	1,073	,285	,087	,068
R= 0.113	R ² = 0.013						
F=1.067	p=.364						

Okul temelli aile katılımı, ev temelli aile katılımı ve okul aile işbirliği temelli aile katılımı değişkenleri birlikte, aşırı koruyucu ebeveyn tutum puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir ($R=0.113$, $R^2 = 0.013$, $p>.05$).

Tablo 5. İzin Verici Ebeveyn Tutumunun Yordanmasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata	β	T	P	İkili r	Kısmi r
Sabit	25,406	2,180		11,656	,000		
Okul Temelli Aile Katılımı	-,052	,063	-,062	-,830	,407	-,101	-,053
Ev Temelli Aile Katılımı	-,160	,112	-,099	-,1430	,154	-,125	-,091
Okul Aile İşbirliği Temelli Katılım	-,018	,069	-,020	-,259	,796	-,094	-,016
R= 0.114	R ² =0,021						
F=1, 724	p=.163						

Okul temelli aile katılımı, ev temelli aile katılımı ve okul aile işbirliği temelli aile katılımı değişkenleri birlikte, izin verici ebeveyn tutum puanları ile anlamlı bir ilişki vermemektedir ($R=0.114$, $R^2 = 0.021$, $p>.05$).

TARTIŞMA

Bu araştırmada çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden anne-babaların ebeveyn tutumları ve aile katılımı arasındaki ilişki ile okul temelli aile katılımı, ev temelli aile katılımı ve okul-aile işbirliği temelli katılım değişkenlerinin ebeveyn tutumlarını ne düzeyde yordadığı incelenmiştir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre; katılımcıların ebeveyn tutumlarının faktörleri (alt ölçekleri) ile aile katılımı faktörleri arasında orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ev temelli aile katılımı değişkeninin demokratik ebeveyn tutumu üzerinde pozitif; otoriter ebeveyn tutumu üzerinde ise negatif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Aile katılımı alt boyutlarının aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumunun anlamlı yordayıcıları olmadığı bulgulanmıştır.

Araştırma sonucunda ev temelli aile katılımı değişkeninin demokratik ebeveyn tutumu üzerinde pozitif bir yordayıcı olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırma sonuçları bu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Beaty (2000) okul öncesi programlarına katılan ailelerin çocuklarına evde eğitimsel anlamda daha zengin bir öğrenme ortamı sağlayarak gelişim ve eğitimlerini daha fazla desteklemelerinin yanında, çocuklarının özgüven geliştirmelerine katkı sağlayacakları, ayrıca ev ve okul ortamındaki disiplin problemlerinin azalmasına da yardımcı olacaklarını belirtmektedir (Akt. Çakmak, 2010). Kuzu (2006) yaptığı araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının anne davranışları ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşleri üzerindeki etkisini incelemeye çalışmıştır. Araştırmaya sadece veli toplantılarıyla sınırlı olarak aile katılım çalışmaları yapan iki okul öncesi eğitim kurumundan deney ve kontrol grubu olmak üzere toplam 90 çocuk ve anneleri katılmıştır. Aile katılım çalışmaları uygulandıktan sonra deney grubunda yer alan annelerin son-test sonuçlarına göre; annelerin anaokulundaki program hakkında bilgilerinin arttığı, çocuklarını daha iyi tanıdıkları ve çocuklarına ilişkin daha iyi bilgi verdikleri belirlenmiştir. Izzo ve diğerleri (1999), aile katılımının çocuğun eğitimini nasıl değiştirdiği ve akademik ve sosyal faktörleri nasıl etkilediğini incelemiştir. Anılan çalışmada, 1205 çocuğun okul başarıları ve aile katılımı anaokulundan ilköğretim 3. sınıfa kadar öğretmenler tarafından rapor edilmiştir. Araştırmacılar, aile katılımını ebeveyn-öğretmen iletişimi, evde eğitsel aktivitelere katılım, aile-öğretmen iletişiminin niteliği ve okuldaki etkinliklere katılım olmak üzere dört boyutta incelemişlerdir. Evde eğitsel etkinliklere katılım çocuğun performansını en çok etkileyen etken olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada elde edilen diğer bir sonuç ise ev temelli aile katılımı değişkeninin otoriter ebeveyn tutumu üzerinde negatif ve anlamlı bir yordayıcı olduğudur. Ebeveynlerin otoriter ebeveyn tutum puanları arttıkça ev temelli aile katılım puanları azalmaktadır. Ev temelli katılım, ev içinde çocuğun öğrenebileceği ortamlar yaratmayı içerir. Ev içinde öğrenme malzemelerinin bulunması, ailenin evde çocuğun

öğrenme aktivitelerinde onunla birlikte olması ve yeni öğrenme deneyimleri oluşturma gibi davranışları kapsar (Fantuzzo, Tighe ve Childs, 2000). Oysa otoriter anne-babalar çocuklarına ne yapmaları gerektiği ile ilgili sürekli emirler verirler. İtaat etmeye ve kontrollü davranmaya önem verirler. Sıcak değillerdir, çocukları ile aralarında mesafe oluşturmuşlardır (Küçükturen, 2005). Günalp (2007), "Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi" başlıklı çalışmasında demokratik tutumun çocuğun özgüven duygusuna pozitif etkisi olduğu, buna karşılık otoriter tutumun negatif yönde etkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada, ev temelli aile katılımının otoriter tutum üzerinde negatif bir yordayıcı olması bu olguları destekler niteliktedir.

Araştırmanın sonucuna göre aile katılımı alt boyutlarının aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumunun anlamlı yordayıcıları olmadığı bulunmuştur. İzin verici ebeveynler, çocuklarına çok fazla özgürlük verirler, çocuklarını hiçbir şekilde kontrol edemezler ve bazen de ihmale varan bir hoşgörü ile davranırlar. Bu tür ebeveynlerin çocukları istedikleri zaman yemek yerler, yatarlar, televizyon seyredirler ve sokağa çıkabilirler (Baumrind, 1971). Bu tutum içinde yetişen çocuklar kendilerini güvensiz hissetmekte, benmerkezci olmakta ve saldırgan davranışlar sergilemektedirler. Yaşamlarında sınırları öğrenemedikleri için başkalarıyla işbirliği yapamamakta, bu nedenle sosyal ilişkilerde başarısız olmaktadır (Yavuzer, 2010). Bunun tersine aşırı koruyucu ebeveynler çocuklarına gerektiğinden fazla kontrol, özen ve ilgi göstererek çocuğun her türlü ihtiyacını karşılamakta, her türlü hareketine ve ilişkisine sınırlamalar getirmekte, çocuk adına her türlü kararı vermekte, çocuğun yapması gereken birçok şeyi, çocuk üzülmesin, yorulmasın, zorlanmasın düşüncesiyle kendileri yapmaktadır (Tuzcuoğlu, 2003). Bu tür aileler çoğu zaman da okulda aile katılım çalışmalarına ilgi göstermemekte ya da aile katılım etkinlikleri yoluyla çocuk yetiştirme konusunda bilgi ve becerilerinin geliştireceğine inanmamaktadır. Oysa aile katılım çalışmalarına katılmak yoluyla anne-babalar çocuk yetiştirme konusunda bilgi ve becerilerini arttırmakta, çocuklarını daha iyi tanımaları yoluyla onların gelişimlerine daha olumlu katkıda bulunmaktadırlar (Temel, 2001).

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre; katılımcı anne babaların demokratik, otoriter, aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumları ile aile katılımı faktörleri arasında orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ev temelli aile katılımı değişkeninin demokratik ebeveyn tutumu üzerinde pozitif; otoriter ebeveyn tutumu üzerinde ise negatif ve anlamlı bir yordayıcı olduğu saptanmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda demokratik ve otoriter ebeveyn tutumunun farklı değişkenlerle çalışılması önerilmektedir. Aile katılımı alt boyutlarının aşırı koruyucu ve izin verici ebeveyn tutumunun anlamlı yordayıcıları olmadığı bulgulanmıştır. Bu bağlamda izin verici ve aşırı koruyucu ebeveyn tutumlarının olası yordayıcı değişkenlerle çalışılması önerilebilir.

Bu araştırmanın bir diğer önemli bulgusu; aile katılımı alt ölçeklerinden ev temelli katılımı değişkeninin demokratik ebeveyn tutumunun pozitif, otoriter ebe-

veyin tutumunun ise negatif bir yordayıcısı olmasıdır. Aile eğitimi programları ve okul temelli aile çalışmalarında ailelerin çocuklarıyla geçirecekleri nitelikli zaman konusunda farkındalık yaratılması ve ev temelli katılıma ilişkin anne babaların becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilmektedir.

Bu çalışmanın örneklemini çocuğu bağımsız anaokullarına devam eden anne-babalar oluşturmuştur. Ancak okul öncesi eğitim kurumlarının çeşitliliği düşüldüğünde okul öncesi eğitim kurumlarının türlerine yönelik örneklem gruplarının karşılaştırıldığı çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abbott-Shim, M., Lambert, R., & McCarty, F. (2003). A comparison of school readiness outcomes for children randomly assigned to a Head Start Program and the programs wait list. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 8*(2), 191-214.
- Altay, F.B. (2007). *Okulöncesi Kuruma (Devlet Özel) Devam Eden Çocukların Sosyal Yeterlikleri ve Olumlu Sosyal Davranışları ile Ebeveyn Stilleri Arasındaki İlişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aral, N., Kandır, A., & Can Yaşar, M. (2000). *Okul öncesi Eğitim ve Anasınıfı Programları*. YA-PA Yayınları, İstanbul.
- Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2005). The role of parenting styles in children's problem behavior. *Child Development, 76*(6), 1144-1159.
- Barnard, W.M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and Youth Services Review, 26*(1), 39-62.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development, 37*(4), 887-908.
- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs, 75*(1), 43-88.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology, 4*(1), 1-103
- Cheah, C.S.L., Leung, C.Y.Y., Tahseen, M., & Schultz, D. (2009). Authoritative parenting among immigrant Chinese mothers of preschoolers. *Journal of Family Psychology, 23*(3), 311-320.
- Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M. & Bornstein, M.H. (2000). Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture. *American Psychologist, 55*(2), 218-232.
- Coplan, R.J., Hastings, P.D., Lagacé-Séguin, D.G. & Moulton, C.E. (2002). Authoritative and authoritarian mothers' parenting goals, attributions and emotions across different childrearing contexts. *Parenting: Science and Practice, 2*(1), 1-26.
- Çakmak Çamlıbel, Ö. (2010). Okul öncesi eğitim kurumlarında aile katılımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20*, 1-17.
- Demir Karabulut, E. & Şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği. *Türk Psikoloji Yazıları, 11*(21), 15-25.
- Ensari, H., & Zembat, R. (1999). Yönetim Stillerinin Ailenin Okul Öncesi Eğitim Programlarına Katılımı Üzerindeki Etkileri. *Marmara Üniversitesi Anaokulu/ Anasınıfı Öğretmen El Kitabı: Rehber Kitaplar Dizisi*, İstanbul: YaPa Yayınları, 180-205.
- Evans, I.D. (2002). The relationship between sociometric status of preschool children and parenting styles. Unpublished master thesis. University of North Texas, USA.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family Involvement Questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 367-376.

- Fantuzzo, J., McWayne, C., Perry, M.A., & Childs, S. (2004). Multiple dimensions of family involvement and their relations to behavioral and learning competencies for urban, low-income children. *School Psychology Review*, 33(4), 467-480.
- Feldman, P.S. (2005). *Development Across the Life Span*. (3rd. edition). USA: Pearson Education Ltd. Prentice Hall.
- Gülay, H., & Önder, A. (2011). Annelerin tutumlarına göre 5-6 yaş çocuklarının sosyal-duygusal uyum düzeyleri. *Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 89-105.
- Günel, A. (2007). "Farklı Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Özgüven Duygusunun Gelişimine Etkisi". Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi: Konya.
- Gürşimşek, I. (2003). Okul öncesi eğitime aile katılımı ve psikososyal gelişim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 125-144.
- Izzo, C.V., Weissberg, R.P., Kasprow, W.J., & Fendrich, M. (1999). A Longitudinal assessment of teacher perceptions of parental involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27(6), 817-838.
- Jewell, J.D., Krohn, E.J., Scott, V.G., Carlton, M., & Meinz, E. (2008). The differential impact of mothers' and fathers' discipline on preschool children's home and classroom behavior. *North American Journal of Psychology*, 10(1), 173-188.
- Johnson, A.K. (2006). *Physical and Psychological Aggression and the Use of Parenting Styles: A Comparison of African-American and Caucasian Families*. Unpublished master thesis, University of Maryland, USA.
- Karabulut Demir, E., & Şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ). *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), 15-25.
- Kaya, Ö.M. (2002). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Programlara Ailelerin İlişi ve Katılmaları İle Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Aile Eğitimine Katkısı Konusunda Anne Baba Görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.
- Keown, L.J., & Woodward, L.J. (2006). Preschool boys with pervasive hyperactivity: Early peer functioning and mother-child relationship influences. *Social Development*, 15(1), 23-45.
- Kerr, D.C., Lopez, N.L., Olson S.L., & Sameroff, A.J. (2004). Parental discipline and externalizing behavior problems in early childhood: The roles of moral regulation and child gender. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 369-83.
- Kuday, F.S. (2007). Aile Destekli Kurum Merkezli Eğitim Alan ve Hiç Okul Öncesi Eğitim Almayan 3-6 Yaş Çocukların Bilişsel Gelişimlerinin Karşılaştırılması. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Kurtuluş, Z., & Temel, Z.F. (2004). Anne Eğitim Programının 4-6 Yaş Çocuğu Olan Alt Sosyo-Ekonomik Düzeydeki Annelerin ve Babaların Aile İlişkilerini Algılamasına Etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 12. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, 3, 1857-1878.
- Kuzu, N. (2006). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Uygulanan Aile Katılım Çalışmalarının Anne Davranışları Üzerindeki Ve Annelerin Okul Öncesi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Etkisinin İncelenmesi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Küçüküran, G. (2005). Ana Baba Tutum Ölçeği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 19,238-250.
- Lopez, M.E., Weiss, H., & Caspe, M. (2006). Family involvement in early childhood education. *Harvard Family Research Project*. Number 1, Spring.
- Weiss, H., Caspe, M., & Lopez, M.E. (2006). Family Involvement in Early Childhood Education. Family Involvement Makes a Difference. Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.
- Ogelman, H., Önder, A., Seçer, Z., & Erten, H. (2013). Anne tutumlarının 5-6 yaş çocuklarının sosyal becerilerini ve okula uyumlarını yordayıcı etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 143-152.

◆ Sibel Yoleri / Arzu Taşdelen Karçkay

- Özeri, Z.N. (1994). *Okul Öncesi Dönemde Ahlak Gelişimi ve Eğitimi (Annelerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Beş Yaş Çocuğunun Adalet Gelişimine Etkisinin Araştırılması)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özyürek, A. (2004). *Kırsal Bölge ve Şehir Merkezinde Yaşayan 5-6 Yaş Grubu Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., Feldman, R.D., & Gross, D. (2003). *Human Development*. USA: McGraw Hill.
- Parke, D.R. (2004). Development in the family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399.
- Rimm-Kaufman, S.E., Pianta, R.C., Cox, Martha J., & Bradley, R.H. (2003). Teacher-rated family involvement and children's social and academic outcomes in kindergarten. *Early Education and Development*, 14(2), 179-198.
- Sanson, A., Oberklaid, F., Pedlow, R., & Prior, M. (1991). Risk indicators: Assessment of infancy predictors of pre-school behavioural maladjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 32(4), 609-626.
- Şendil, G. (Ed.) (2003). *Çocuk, ergen ve anne-baba*. Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Taylor-Allen, H. (2004). *Experience in Early Childhood Education Programs and Later School Adjustment: The Role of Parental Involvement*. Department of Human Development and Applied Psychology Ontario Institute for Studies In Education of University of Toronto, Unpublished Master Thesis, Canada.
- Temel, Z.F. (2001). Okul öncesi eğitime aile katılımı. *Gazi Üniversitesi Anaokulu- Anasınıfı Öğretmen El Kitabı*. İstanbul:Ya-pa.
- Tezel-Şahin, F., & Ünver, N. (2005). Okul öncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13, 23-30
- Tezel-Şahin, F. & Özyürek, A. (2008). 5-6 yaş grubu çocuğa sahip ebeveynlerin demografik özelliklerinin çocuk yetiştirme tutumlarına etkisinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 395-414.
- Tuzcuoğlu, N. (2003). *Anne baba olmanın altın kuralları, Bir aile olmak*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Yavuzer, H.(2008). *Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2010). Yaygın Ana-Baba Tutumları. *Ana Baba Okulu*. Yazarlar: Acar Baltaş, Zuhâl Baltaş, Ümit Davaslıgil, Haluk Yavuzer ve diğerleri. On dördüncü Basım, Remzi Kitabevi: İstanbul.
- Yılmaz, A. (2001). Eşler arasındaki uyum, anne-baba tutumu ve benlik algısı arasındaki ilişkilerin gelişimsel olarak incelenmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 16(47), 1-24.
- Zembat, R., & Unutkan O.P. (1999). Okul öncesinde çocuğun sosyal gelişiminde aile katılımının önemi. *Marmara Üniversitesi Anaokulu Öğretmeni El Kitabı*. YA-PA Yayınları. İstanbul.

THE PREDICTIVE EFFECT OF PRESCHOOL PARENTAL INVOLVEMENT ON PARENT ATTITUDES

Sibel YOLERİ*

Arzu TAŞDELEN KARÇKAY**

Abstract

The aim of this study was to determine the predictive effect of preschool parental involvement on parent attitudes. This study was based on a relational screening model. The study sample comprised 250 parents of children attending pre-school education institutions in the provincial center of Uşak. Data collection tools used during the study included the Parental Involvement Scale developed by Fantuzzo, Tighe and Childs, and adapted to Turkish by Gürşimşek (2003); and the Parent Attitude Scale developed by Karabulut Demir and Şendil (2008). Based on the study results, the home-based parental involvement variable was identified as a positive predictor of democratic attitudes among parents, and a negative and significant predictor of authoritarian attitudes among parents. The other sub-dimensions of parent involvement were not identified as significant predictors of overprotective and permissive parent attitudes.

Keywords: Parent involvement, parent attitudes, preschool

* Assistant Professor Dr.; Uşak University, Faculty of Education, Department of Pre-school Teaching, Uşak

** Assistant Professor Dr.; Uşak University, Faculty of Education, Department of Guidance and Counselling, Uşak

SANAT EĞİTİMİNİN DÜŞÜNME BECERİLERİ ÜZERİNE ETKİSİ

Kani ÜLGER*

Özet

Bu çalışmanın amacı, sanat eğitiminin öğrencinin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerine etkisini belirlemektir. Bu amaçla, yüksek öğretim kademesinde 2014 yılı bahar döneminde sanat eğitimi gören toplam 52 öğrenciye Torrance Yaratıcı Düşünme Testi, California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri uygulanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yönteminin betimsel modellerinden kesitsel araştırma deseninde kurgulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, parametrik istatistik tekeniklerinden t-testi ile incelenmiştir. Buna göre, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerinde olumlu yönde anlamlı bir etkisi olduğu bulunurken, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren önemli bir öğrenme alanı olarak önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca, araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı olarak, sanat eğitiminde öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sanat eğitimi, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme

Giriş

Sanat, her toplumda var olan bir olgu olarak, bireyin kendini ifade edebildiği özgün bir alandır. Sanatın farklı toplumları yakınlılaştırarak, toplumlar arası diyalogu geliştiren bir yönü vardır. Bu diyalogu sağlayan özellik, sanatın kullandığı ortak evrensel dildir. Sanatı çekici kılan bu evrensel iletişimin ardındaki gücü *yaratıcılık* olarak açıklayabiliriz. Böylelikle, sanat ürünü oluşturulurken, yaratıcı düşünme gücünden beslendiği söylenebilir. Bu durumun sonucu olarak, tarihsel süreç içinde yaratıcılık ile sanat arasında doğal bir bağ kurulmuştur. San (2004, 13)'ün belirttiğine göre, 15 ile 19 yüzyıllar arasında yaratıcılık yalnız sanat alanına ilişkin bir kavram olarak benimsenmiştir. Bireyin kendini ifade etme isteğinden doğan sanatı, insan düşüncesinin sınırsız ve yaratıcı bir denemesi olarak görmek mümkündür. Kırışoğlu (2002, 51)'nin da değindiği gibi sanat, bireyi özgür düşünmeye ve yaratmaya götüren bir süreçtir. Sanatın yaratıcı düşünmeye açık olan bu yönü onun en önemli özelliği oldu-

* Yrd. Doç. Dr.; Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim İş Eğitimi Anabilim Dalı

ğundan dolayı, sanat denince akla ilk gelen kavramların başında yaratıcılık gelmektedir. Bu olgu, sanatın kelime anlamında da kendini göstermektedir. Sanat Grekçe “*techne*” ve Romalılarda “*ars*” kelimesinden gelmektedir. Bu kavramlar insanlardaki imal ve icra etme yeteneğini açıklar (Shiner, 2004, 49). Bu yetenek hiç kuşkusuz, insanın yaratıcı düşünme sonucunda ortaya koyduğu üründen başkası değildir. Yaratıcılık sözcüğünün Latince doğurmak, yaratmak, meydana getirmek anlamındaki “*creare*” sözcüğünden geldiği (San, 2004, 13) dikkate alınırsa, sanat ile yaratıcılık arasında kurulan bağın terminolojik temeli daha iyi anlaşılabilir.

Sanatçının yeni bir eser üretme yeteneği hiç kuşkusuz toplumun sanatçıdan beklentisini “yaratıcılık” olarak belirlemektedir. Sanatın bireye kazandırdığı en önemli beceri olarak kabul edilen yaratıcı düşünmenin, sanat eğitimin de genel hedefleri arasında yer alması, bu beklentinin sonucudur. Yaratıcılık teriminin ilgili alanyazın’daki tanımlarına baktığımızda bazıları yenilik üzerinde dururken, bir kısmı da bir sorun karşısında ulaşılan çözüm açısından konuya yaklaşmaktadır. Kimi araştırmacılara göre yaratıcılık problemlere yeni çözüm yolları bulma olarak (Cropley, 2001, 47; San, 2004, 15; Demirel, 2014, 120) görülürken, kimi araştırmacılara göre ise, yeni ve kullanışlı olan bir şeyin üretimi olarak tanımlanmaktadır, Mead, Carrasco ve Flores, 2013, 1). Bununla birlikte, yaratıcılığın problem çözmeye yardımcı olmasının yanında başka özellikleri de olduğuna inanılmaktadır (Runco, 2007, x). Bu görüşü destekler biçimde, son yıllardaki bilimsel yayınlarda yaratıcılığın tanımında birden fazla özelliğin katkı yaptığı belirtilmektedir (Lemon, 2011, 742; Leong & Qiu, 2013, 596). Bununla birlikte uzun yıllar sanat eğitimi yaratıcılığın geliştirilmesinde tek alan olarak görülmüştür. Eğitim alanında bireyin yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesinde sanatın öne çıkması geçmiş yıllarda çeşitli tartışmalara yol açmıştır: 1950’li yıllarda yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik araştırmaların sonucu, sanatın yaratıcı davranışı geliştirmede tek alan olmadığı yönünde bulgular sunmuştur. 1960’lı yıllarda yapılan araştırmalarda ise sanat eğitiminin salt sanatsal yaratıcılığı geliştirmesi gereken bir alan olması yönündeki görüş yaygınlık kazanmıştır (Kırıçoğlu, 2002, 169). Her ne kadar sanatın yaratıcılığı ne oranda geliştirdiği halen günümüzde de tartışma konusu olsa da bu konuda ortaya çıkan eğilimlerin sanatın yaratıcılıkla ilişkisini kabul etmesi açısından kayda değerdir.

Sanat eğitiminin geliştirdiği düşünülen diğer bir kazanım ise eleştirel düşünmedir. Eleştirel düşünme, kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2004, 723-739), mantıklı olarak karar vermeye odaklı (Ennis, 1981, Aktaran; Norris, 1985, 40; Schafersman, 1991, 3), bir sorunu çok yönlü değerlendirme süreci olarak tanımlanmaktadır. Demirel (2014, 119), eleştirel düşünmeyi ölçüt ve standartlar temel alınarak yapılan, olumlu olumsuz yönlere dikkat çekilen bir yargılama süreci olarak değerlendirir. Amerika Psikoloji Derneği (APA) ise eleştirel düşünmeyi bir muhakeme süreci (Facione & Facione, Sanchez, 1994, 345) olarak görürken, Özden (2011, 160) benzer biçimde zihinsel bir süreç olarak ifade eder. Chance (1986, Aktaran; Gürkaynak, Üstel & Gülgöz, 2008, 1) bu duruma vurgu yaparak, eleştirel düşünmeyi gerçekleri değerlendirerek, problem çözmeyi de içeren becerilerin bir bütünü olarak betimler. Halpern (1989, Aktaran; Kurt & Kürüm, 2010,

◆ Kani Ülger

24) de eleştirel düşünmeyi akla dayalı karar verme ve sorun çözme süreci olarak ifade eder. Buna göre, eleştirel düşünme Braman (1999, Aktaran; Kökdemir, 2003, 48)'ın da belirttiği gibi sorun çözmeye yönelik önemli bir düşünme biçimidir. Bu görüşe paralel olarak Kennedy, Fisher ve Enis (1991, Aktaran; Sübaşı, 2009, 89)'e göre, eleştirel düşünme bir problemin karşısında varlığını göstermektedir.

Sanat eğitiminin bireyin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde olumlu yönde etkileri olabileceğine dair düşünceler, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Öyleki, Freire ve Macedo (1998, 80)'ya göre, bir sanat ürününü okumak bireyi eleştirel alana yöneltilir. Knight (2010, 236)'ın da belirttiği gibi sanat eğitimi, öğrencilerin eleştirel düşünceyi kullanarak fikir oluşturmalarını sağlayan bir temeldir. Kırıçoğlu (2002, 49) ise sanat eğitimi alan bireylerin eleştirel bir görüş kazandıklarının üzerinde önemle durur.

Sanat eğitiminden beklenen diğer bir kazanım ise, *problem çözme* olduğu söylenebilir. Bir düşünme becerisi olarak problem çözme; bir zorluğun, engelin üstesinden gelme olarak tanımlanmaktadır (Lubart, 2001, 300). Bingham (2004, 23), problem çözmeyi kısaca bir hedefe varmada karşılaşılan zorlukları aşma olarak tanımlarken, Dewey problem çözme sürecini beş adımda açıklar: (1) *Problemi algılama*; (2) *Problemi tanımlama*; (3) *Olası çözümleri önerme ve (5) çözüm önerilerini test ederek çözüm önerisini kabul ya da red etmek*. Kırıçoğlu (2002, 63), öğrencinin sanatçı gibi öğrenebildiği en soyut kavramı görsel anlamda somutlaştırdığından söz ederek, bu düşünme biçiminin gereç üzerinde, gerecin sınırlılıkları, olanakları içinde düşünmeyi gerektirdiğini ve sonuç olarak problem çözmeyi sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle Kırıçoğlu (a.g.e., 175) problem çözme sürecini sanatsal üretim alanına dâhil eder. Buna göre, alanyazındaki veri ve görüşlere dayanarak, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde etkisinin olup olmadığı, araştırılması gereken önemli bir soru olarak karşımıza çıkmaktadır. Konuyla ilgili yapılan araştırma bulguları ise bir kesinlik ortaya koyamamakta, farklılık içermektedir: Yapılan kimi araştırma sonuçları sanat eğitiminin yaratıcı düşünmeyi geliştirdiği yönünde bulgular sunarken (Aral, 1999, 16; Dikici, 2006, 3; Oğuz, 2010, 89; Furnham vd., 2011, 114), kimi araştırmacılar da sanat eğitiminin yaratıcı düşünmeye anlamlı bir etkisinin olmadığı yönünde bulgular raporlamıştır (Howell, 1990, 85; Charyton, Basham, Elliot, 2008, 218). Öte yandan, yaratıcı düşünme açısından durum bu iken, ilgili alanyazına bakıldığında, sanat eğitiminin eleştirel düşünme ve problem çözmeye etkisi bağlamında yeterince çalışma bulgusuna da rastlanılmamakta, ilgili alanyazında önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Yukarıda açıklanmaya çalışılan bu durumun sonucu olarak, bu çalışmanın amacı şu şekilde oluşturulmuştur:

1.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, sanat eğitiminin öğrencilerin temel düşünme becerilerinden olan yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olup olmadığını belirlemeye yöneliktir.

1.2. Araştırmanın Alt Amaçları

- 1) Sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 2) Sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?
- 3) Sanat eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim fakültesi Resim İş Anabilim Dalı I. ve II. Sınıf öğrencileri, araştırmada veri toplama amacıyla kullanılan Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT), California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI) ve Problem Çözme Envanteri (PÇE)'nden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışma, nicel araştırma yönteminin betimsel modellerinden *kesitsel araştırma* deseninde tasarlanmıştır. Kesitsel araştırma yaklaşımında çeşitli gelişmişlik evrelerini temsil ettiği kabul edilen, birbirinden ayrı gruplardan alınan sonuçlar, sanki aynı gruptan alınmış gibi yorumlanır ve gelişmenin sürekliliğini yansıttığı varsayılır (Karasar, 2002, 81).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Resim İş Anabilim Dalı, I. ve II. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. I. sınıfta 28, II. sınıfta 24 öğrenci olmak üzere toplam 52 öğrenciden veri toplanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada verilerin toplanması için Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT), California Critical Thinking Disposition Inventory (CCTDI); California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Problem Çözme Envanteri (PÇE) kullanılmıştır.

2.3.1. Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (TYDT): Torrance (1966, 2) TYDT formlarını 5 yıllık bir araştırma sonucu, ana sınıftan üniversite öğrencisine kadar geniş bir kullanım alanı için oluşturmuştur. Aslan (2001, 19), TYDT formlarının Türkçe versiyonunu elde etmek için dilsel eşdeğerlik, güvenilirlik ve geçerlik ile ilgili çalışmalarını yapmıştır. TYDT Türkçeye iki uzman tarafından çevrildikten sonra bu form İngilizce dil uzmanı tarafından Türkçeye çevrilmiş, her iki dili iyi bilen 30 kişilik bir çalışma grubuna 15 gün ara ile uygulanmıştır. İki testten elde edilen puanlar pearson-moment çarpım korelasyon; $p < .01$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Güvenirlik çalışmaları için Guttman ve Cronbach Alfa teknikleri ile korelasyon katsayıları elde edilmiştir. Geçerlilik çalışmaları kapsamında ise, Wechsler Yetişkinler

◆ Kani Ülger

formu Wonderlic Personel Testi (Genel yetenek testi) ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu analiz sonuçlarına göre, TYDT testlerinin beklenen yaratıcı düşünme boyutlarını ölçtüğü kararına varılmıştır (a.g.e., 2001).

2.3.2. California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (CCTDI): California Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, (California Critical Thinking Disposition Inventory; CCTDI) ise, bireyin eleştirel düşünme eğilimini ölçen bir testtir (Facione, Facione & Sanchez, 1994, 345). İngilizce'den Türkçe'ye uyarlanması, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları Kökdemir (2003, 68-89) tarafından yapılmıştır: 913 üniversite öğrencisine uygulanan ölçeğin Türkçe versiyonunun faktör analiz sonucunda toplam 51 madde olmak üzere altı alt boyutta (*Doğruyu Arama, Analitiklik, Sistematiklik, Kendine Güven, Meraklılık ve Açık fikirlilik*) iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak bulunmuştur.

2.3.3. Problem Çözme Envanteri (PÇE): Problem çözme envanteri, bireyin problem çözme becerisini değerlendirmeyi amaçlayan, ergen ve yetişkinlere uygulanan bir ölçektir (Savaşır-Şahin, 1997, 79). Kendini değerlendirme türü bir ölçek olarak, gruplara uygulanabilen, zaman sınırlaması olmayan, 35 maddeden oluşan ve 1-6 arası puanlanan Likert tipi bir ölçektir (Savaşır-Şahin, 1997,79). Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ölçek, problem çözme aşamaları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur. Ölçek 150 öğrenciye uygulanmış, yapılan çalışmalar sonucunda ölçeğin tümü için elde edilen Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .90 bulunmuştur (Savaşır-Şahin, 1997, 80). Nail Şahin, Nesrin H. Şahin ve Paul Heppner tarafından (1993, 379-396) Türkçeye uyarlanan ölçeğin yapılan güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları sonucunda Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .88, yarıya bölme tekniği ile elde edilen güvenilirlik katsayısı ise r: 0.81 olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik .45 olarak bulunmuştur. Tüm bu çalışmalar sonucu Türkçeye uyarlanan ölçeğin nitelenen problem çözme becerilerini ölçtüğü sonucuna ulaşılmıştır.

2.4 Verilerin Analizi

Parametrik istatistikler, dağılımın normalliği varsayımını gerekli kılar (Büyüköztürk, 2007, 30). Bu nedenle, bağımlı değişkenden elde edilen tüm verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı ($p>.05$) incelenmiş, normallik varsayımını karşıladığı görülmüştür. Bu sonuca göre, verilerinin analizinde parametrik istatistik tekniklerinden bağımsız gruplar için t-testi (Ural-Kılıç, 2006, 206-213) kullanılmıştır.

3. Bulgular

Sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi olup olmadığına ilişkin araştırmanın birinci alt amacına yanıt aramak için ilgili veriler t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme açısından TYDT ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, öğrenimlerine devam ettikleri sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin yaratıcı düşünme TYDT testi puan ortalamalarının devam ettikleri sınıflara göre t testi sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Sınıf (I.)	28	8.86	3.39	50	-2.54	.01*
Sınıf (II.)	24	11.25	3.36			

*P < .05

Tablo 1'deki veriler incelendiğinde, sanat eğitimi alan I. sınıf öğrencilerin yaratıcı düşünme puan ortalaması 8.86 iken, II. sınıf öğrencilerin aynı türden puan ortalamasının 11.25 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin yaratıcı düşünme puan ortalamalarında II. sınıf öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu ($t = -2.54$, $p < .05$) görülmektedir. Bu sonuca paralel olarak, yaratıcı düşünme alt boyut puanları da incelenmiş, sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin yaratıcı düşünme TYDT alt boyut puan ortalamalarının devam ettikleri sınıflara göre t testi sonuçları

Sınıflar	TYDT Yaratıcı Düşünme Alt Boyutlar					
	Akıcılık	Orjinallik	Başlıkların Soyutluluğu	Zenginleştirme	Erken Kapamaya Direnç	Yaratıcı Kuvvetler
Sınıf (I)	t: -2.58 p: .01*	t: -3.14 p: .00*	t: -.94 p: .34	t: -2.41 p: .01*	t: -.77 p: .44	t: -.66 p: .51
Sınıf (II)						

*P < .05

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre, "Başlıkların soyutluluğu", "Erken kapamaya direnç" ve "Yaratıcı kuvvetler" yaratıcı düşünme alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmezken, "Akıcılık", "Orjinallik" ve "Zenginleştirme" alt boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Tablo 3'deki verilere bakıldığında I. ve II. sınıf öğrencilerin sırasıyla, yaratıcı düşünme alt boyut puan ortalamaları *Akıcılık*ta 11.60 – 15.62, *Orjinallik*te 5.92 – 9.91, ve *Zenginleştirmede* 9.07 – 10.83 olduğu görülmektedir. Buna göre, yaratıcı düşünme *Akıcılık*, *Orjinallik* ve *Zenginleştirme* alt boyutlarında olumlu yönde anlamlı fark, II. sınıf öğrenciler lehinedir.

Yaratıcı düşünme *akıcılık* alt boyutu, TYDT'deki sorulara verilen cevapların yani tekrarlanmayan farklı çizimlerin sayısıyla belirlenir (Torrance, 1965, 36). Yaratıcı düşünme *orjinallik* alt boyutu ise, TYDT'deki sorulara verilen cevapların biricikliği kategorisinde puanlanır (Torrance, 1972, 13). Yaratıcı düşünme *zenginleştirme* alt boyutu da TYDT'de uyaran şekle eklenen her bir uygun detaydır (Torrance, 1972, 15).

Tablo 3. Öğrencilerin yaratıcı düşünme TYDT alt boyut puan ortalamaları ile ilgili tanımlayıcı istatistikler

Sınıflar	Yaratıcı düşünme Alt boyutlar	N	\bar{X}	S	sd
Sınıf (I)	Akıcılık	28	11.60	6.16	50
Sınıf (II)		24	15.62	4.85	
Sınıf (I)	Orjinallik		5.92	4.06	50
Sınıf (II)			9.91	5.08	
Sınıf (I)	Zenginleştirme		9.07	2.47	50
Sınıf (II)			10.83	2.77	

Araştırmanın ikinci alt amacı, sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi olup olmadığına ilişkindir. Bu alt amaca yanıt aramak için ilgili veriler t-testi ile incelenmiştir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri açısından CCTDI ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları öğrenimlerine devam ettikleri sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin eleştirel düşünme CCTDI ölçeği puan ortalamalarının devam ettikleri sınıflara göre t testi sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Sınıf (I)	28	224.53	15.22	50	1.09	.27
Sınıf (II)	24	218.54	23.78			

$P > .05$

Tablo 4’deki veriler incelendiğinde, sanat eğitimine devam eden I. sınıf öğrencilerin eleştirel düşünme puan ortalaması 224,53 iken, II. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme puan ortalamasının 218,54 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin eleştirel düşünme puanları öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($t = 1.09, p > .05$) söylenebilir.

Sanat eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi olup olmadığı, bu çalışmanın yanıtını aradığı bir diğer araştırma alt amacıydı. Bu alt amaca yanıt aramak için ilgili veriler t-testi ile incelenmiştir. Sanat eğitimine devam eden öğrencilerin problem çözme becerileri açısından PÇE ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları, öğrenimlerine devam ettikleri sınıflara göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin problem çözme PÇE ölçeği puan ortalamalarının devam ettikleri sınıflara göre t testi sonuçları

Sınıflar	N	\bar{X}	S	Sd	t	P
Sınıf (I)	28	82.39	18.90			
Sınıf (II)	24	86.75	19.83	50	-.81	.42

$P > .05$

Tablo 5'deki veriler incelendiğinde, I. sınıf öğrencilerin problem çözme puan ortalaması 82,39 iken, II. sınıf öğrencilerin aynı türden puan ortalaması 86,75 olduğu görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin problem çözme puanları, öğrenim gördükleri sınıflara göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ($t = -.81, p > .05$) söylenebilir.

4. Tartışma

Bu araştırmanın yanıtını aradığı birinci alt amaç; “sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?” şeklinde düzenlenmişti. Araştırmanın bulgularına göre, sanat eğitimi I. ve II. sınıfa devam eden öğrencilerin yaratıcı düşünme puanları II. sınıf öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu sonuca göre sanat eğitimi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirmesinde olumlu yönde anlamlı etkisi olduğu söylenebilir. Bu sonuç, Rostan (2010, 261)'in araştırma bulgularına paralel olarak, destekler biçimindedir.

Howell (1990, iii), sanat eğitimine önemli katkıları olan Elliot W. Eisner'a atf yaparak, sanatın öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırdığı konusunda yaygın bir görüşün kabul gördüğünü belirtmektedir. Benzer biçimde Kırışoğlu (2002, 47) da sanat eğitiminin en önemli işlevi olarak öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmesini ön plana çıkarmaktadır. Bu araştırma sonucunun da ortaya koyduğu gibi, sanat eğitimi öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren önemli bir etkiye sahip olduğu ileri sürülebilir.

Yaratıcı düşünme, katı kurullarla sınırlanmayan fiziki ortamlarda gelişir. Bu tür bir çevre, en ideal şeklini sanatın yapısından dolayı, sanat eğitiminde alır. Bu bağlamda sanat eğitimi, öğrencinin farklı ve yeni olanı deneyimleyebilmesi için önemli fırsatlar sunan bir öğrenme iklimine sahip olduğu söylenebilir. Guilford (1976, Aktaran; Cropley, 2001, 31)'un da vurguladığı gibi, yaratıcılığa neden olan bilişsel yapıların yenilik içermesi gerekir. Bu araştırmanın bulgularına göre, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme “Orjinallik” (Originality) alt boyutunda anlamlı etkisinin bulunması, Guilford'un görüşlerini destekler biçimindedir. Buna göre, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi, yeniyi keşfetmesini sağlayacak öğrenme ortamlarının hazırlanmasıyla mümkün olabileceği ileri sürülebilir. Böyle bir öğrenme ortamında öğrenci, imgelem düşüncesini geliştirebilir. Bu durum, araştırmada elde edilen diğer bulgu olan, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme “Zenginleştirme” (Elaboration) alt boyutunda olumlu etkisini ortaya koyması bakımından anlamlıdır. Yaratıcı düşünme, zenginleştirme alt boyutu bireyin bir düşünceye detay eklenerek çeşitlendirebilme yeteneğini göstermektedir (Aslan & Puccio, 2006, 165). Bu nedenle, TYDT ölçeği yaratıcı düşünme zenginleştirme alt boyu-

◆ Kani Ülger

tunda bireyin fikirlerini ayrıntılı bir şekilde görsel anlamda aktarma başarısı puanlanmaktadır (Torrance, 1966, 75). Sanat eğitiminin yaratıcı düşünme *Orjinallik* ve *Zenginleştirme* alt boyutunda anlamlı etkisi göz önünde bulundurulursa, sanat eğitiminin öğrencilerin imgelem düşüncesine yeni fikirler katarak, zenginleştirme fırsatı sunabileceği ileri sürülebilir.

Bu araştırmada elde edilen diğer bir bulgu, sanat eğitiminin öğrencilerin yaratıcı düşünme "*Akıcılık*" (Fluency) alt boyutunda anlamlı etkisi olduğu şeklindedir. *Akıcılık*, değerlendirilebilir cevaplar vermeye ilgilidir (Guilford & Hoepfner, 1971, 126). Yaratıcı düşünmede "*Akıcılık*" alt boyutu bu tanıma paralel olarak, sorulara verilen cevapların yani tekrarlanmayan değişik çizimlerin sayısıyla belirlenir (Torrance, 1965, 36; Cropley, 2001, 31). "*Akıcılık*" bu bağlamda, birçok yararlanılabilir düşünme üretme yetisi (Gartenhaus, 2000, 18) olarak tanımlanabilir. Şekilsel akıcılık, nesnelere biçimlerini, birbiriyle ilişkilerini görüp, bunları çizerek yansıtabilme yetisi olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, sanat eğitiminin öğrenciye görsel düşünmede akıcılık yetisi kazandırdığı ileri sürülebilir.

Bu araştırmanın yanıtını aradığı ikinci alt amaç; "*sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?*" şeklinde kurgulanmıştı. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, sanat eğitimine devam eden I. ve II. sınıf öğrencileri arasında eleştirel düşünme becerileri açısından anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenmiştir. Bu sonuca göre, sanat eğitiminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi açısından anlamlı bir etkisi olmadığı söylenebilir. Araştırmada ulaşılan bu sonucun nedeni olarak, sanat eğitiminde eleştirel alana yeterince yer verilmemesi gösterilebilir. Sanatsal eleştiri olmaksızın sanat ürününün oluşturulamayacağı göz önünde bulundurulursa, sanat eğitiminde eleştirel düşünmenin önemi daha iyi anlaşılabilir. Sanat eğitiminin de ötesinde, uygulamada genel eğitim açısından hemen hemen ele alınan her konunun, yalnızca öğretmen tarafından açıklanabilir bir sonucu olduğu söylenebilir. Bu durum, yeni bakış açılarına fırsat tanımadığından dolayı, ele alınan konuda eleştirel düşünmeye gereksinim duyulmaz. Özsoy (2003, 101) bu durumu, okul ders programlarının genellikle sözlü anlatımın baskınlığı altında olduğu için birçok eleştirel soruna değinmemesine bağlar.

Bu araştırmanın yanıtını aradığı üçüncü alt amaç; "*Sanat eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde anlamlı bir etkisi var mıdır?*" şeklinde düzenlenmişti. Araştırmada elde edilen bulgular, sanat eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirmesinde anlamlı bir etkisi olmadığı yönündedir. Sanat eğitimi, sanatın doğasından kaynaklanan farklı, açık uçlu ve tek bir yanıt olmayan rutin dışı problemlerle karşılaşma olasılığı oldukça yüksek olan bir öğrenme alanıdır. Sanat eğitiminde öğrenciye karşılaştığı rutin dışı problemlerin çözümü için yeterince fırsat verilmemesi, araştırmada elde edilen bu sonucun nedeni olarak gösterilebilir. Belli işlem basamaklarından oluşturulan bir öğretim, öğrencinin farklı çözümler üretmesine fırsat tanımadığından dolayı, yeni ve farklı çözüm arayışları da ödüllendirilmez. Sanat eğitiminde esnek bir öğretim yöntemi uygulanmaması, karşılaşılan rutin dışı problemlere farklı çözüm arayışlarını engeller.

Araştırmada elde edilen bu sonucun diğer bir nedeni olarak sanat eğitiminde değerlendirme yöntemi gösterilebilir. Öğretmenin sadece öznel değerlendirme yön-

temleri kullanması, öğrenciyi belli bir izleğe yönlendirmekte, öğrencinin yeni ve farklı olanı denemesine, yeni çözüm yolları keşfetmesi önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu durum, “farklı olan çözümü denememek” anlamına gelmektedir. Oysa sanat eğitimi alanında karşılaşılan rutin dışı problemleri çözmeye becerisini geliştiren asıl etkinlik, öğrencinin çözüme ulaşmak için izlek dışında yolları da deneyebilmesi için fırsat tanınmasıdır. Buna göre, sanat eğitiminde öğrencilerin karşılaştıkları rutin dışı problemlere farklı çözüm arayışları için fırsat tanınması, problem çözmeye becerilerinin geliştirilmesinde önemli bir etkisinin olabileceği ileri sürülebilir.

Eisner (1985, Aktaran; Howel, 1990, 2)'ın belirttiği gibi sanat eğitimi, öğrencilerin yaratıcılıklarını destekleyen önemli bir öğrenme alanıdır. Sonuç olarak, bu araştırma bulgularının da ortaya koyduğu gibi, sanat eğitimi öğrencinin yaratıcı düşünme becerisini olumlu yönde etkileyerek, geliştirebilmektedir. Bu araştırma sonucuna bağlı olarak, “Orjinallik” (Originality), “Akıcılık” (Fluency) ve “Zenginleştirme” (Elaboration) yaratıcı düşünme alt boyutlarında II. sınıf öğrenciler lehine anlamlı fark olması, sanat eğitiminin yeniye olana açıklığını göstermekle beraber, öğrencinin imgelem düşüncesini de zenginleştirip, geliştirdiğini göstermesi bakımından önemli olduğu söylenebilir.

5. Sonuç ve Öneriler

Günümüzde hızla gelişen teknoloji ve beraberinde değiştirdiği yaşam şartları, bireyin önceki on yıllara oranla daha üst düzey düşünme becerisi sergilemesini zorunlu kılmaktadır. Bu duruma bağlı olarak birey, yaşadığı çağa uyum sağlayabilmek için üst düzey düşünme becerilerine gereksinim duymaktadır. Bu tür düşünme becerilerinin başında yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerileri gelmektedir. Bireyin bu tür düşünme becerilerin geliştirilebilmesi için, özellikle eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Sanat eğitimi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren önemli bir öğrenme alanıdır. Sanat eğitimi ayrıca, sanatın doğasından kaynaklanan yapısından dolayı mutlak kesinlikler üzerine kurulamaz, öğrencilerin problem çözmeye ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi için önemli fırsatlar sunmaktadır. Bu duruma bağlı olarak, bu araştırmanın sonuçlarının ışığında sanat eğitimi uygulama alanı için bazı önerilerde bulunulmuştur. Buna göre, sanat eğitimine devam eden öğrencilerin yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözmeye becerilerinin geliştirilmesi için aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Sanat eğitiminde belli işlem basamakları içermeyen, keşfedici bir yöntem benimsenerek, sanatın doğasından kaynaklanan rutin dışı problemlerin çözümü için öğrenciyeye fırsat tanınması önerilir.
- Sanat eğitimi atölye çalışmalarında aynı bir laboratuvar gibi, öğrencinin yeni teknik ve uygulamaları denemelerine olanak verilmesi önerilir.
- Sanat eğitiminde öğrencilere sanat ürünü hakkında kendi bakış açısına uygun olarak yeni ve farklı fikirler üretmesi için fırsat verilmesi önerilir.
- Sanat eğitiminde uygulanan öğretim yöntemlerinde sanatsal eleştiriye yer verilerek, öğrencinin eleştirel düşüncesi, öğrenci başarısını derecelendirmede dikkate alınması önerilir.

◆ Kani Ülger

Kaynakça

- Aral, N. (1999) Sanat eğitimi yaratıcılık etkileşimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 11-17.
- Aslan, A. E. (2001) Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimler Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, A. E. & Puccio, G. J. (2006). Developing and testing a Turkish version of Torrance's tests of creative thinking: A study of adults. *Journal of Creative Behavior*. Vol. 40 (3), 163-177. doi: 10.1002/j.2162-6057.2006.tb01271.x
- Bingham, A. (2004). Çocuklarda Problem Çözme Yeteneklerinin Geliştirilmesi. (Çev: A.Ferhan Oğuzkan). (6.Baskı.). MEB. Yayınları:3130.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Deneyisel Desenler*. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Charyton, C., Basham, K. M. Ve Elliot, J.O. (2008). Examining gender with general creativity and preferences for creative persons in college students within the sciences and the arts. *Journal of Creative Behavior*. Vol.42, Number, 3 Third Quarter 200, 216-222.
- Cropley, A. (2001). *Creativity in education-learning*. London: Kogan Page.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde Program Geliştirme*. (21. Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Dikici, A. (2006). Sanat eğitimi ve öğrencilerin yaratıcılık düzeyleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*. Cilt 31, Sayı 139, 3-9.
- Facione, N.C., Facione,P.A., Sanchez,M.A. (1994). Critical Thinking Disposition as a Measure of Competent Clinical Judgment: The Development of the California Critical Thinking Disposition Inventory. *Journal of Nursing Education*. October 1994, Vol. 33, No. 8, 345-350.
- Freire, P., & Macedo, D. (1998). *Okuyazarlık*. (Çev: Serap Ayhan). Ankara: İmge Kitapevi.
- Furnham, A., Batey, M., Booth, T. W., Patel, V., Lozinskaya, D. (2011). Individual difference predictors of creativity in Art and science students. *Thinking Skills and Creativity*. V6, n2, 114-121 Aug.
- Gartenhaus, A. R. (2000). *Yaratıcı düşünme ve müzeler*. (Çev: R.Mergenci-B.Onur). Ankara, Ankara University Press.
- Guilford, J. P. and Hoepfner, R. (1971). *The analysis of intelligence*. New York : Mc Graw - Hill Book Company.
- Gürkaynak, İ., Üstel, F., ve Gülgöz, Ş. (2008). Eleştirel düşünme. <http://www.sgb.gov.tr> adresinden 27 Ağustos 2012 tarihinde alınmıştır.
- Heppner, P.P., Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Howell, C.D.G. (1990). The relationship between arts education and creativity among high school students. University of Northern Colorado, Doctoral Dissertation Thesis. <http://media.proquest.com/> adresinden 26 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Jung, R. E., Mead, B. S., Carrasco, J., and Flores, R. A. (2013). The structure of creative cognition in the human brain. *Frontiers in Human Neuroscience*, 08 July 2013, doi:10.3389/fnhum.2013.00330 <http://journal.frontiersin.org/Journal/10.3389/fnhum.2013.00330/full> adresinden 24 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır. doi:10.3389/fnhum.2013.00330 adresinden 24 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.
- Karasar, N. (2002). Bilimsel araştırma yöntemleri. (11. Baskı). Ankara: Nobel.
- Lubart, T.I. (2001). Models of the creative process: Past, present and future. *Creativity Research Journal*, 13(3-4). 295-308. Doi:10.1207/S15326934CRJ1334 07
- Sübaşı, G. (2009). Üst düzey düşünme becerileri: Yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve problem çözme. *Ankara Eğitim, Kültür ve Sanat Dergisi*. Yıl 10, Sayı:64, Kasım-Aralık, 86-91.
- Kırıçoğlu, O. (2002). Sanatta eğitim. (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Knight, L. (2010) Why a child needs a critical eye, and why the art-classroom is central in developing it. adresinden 16 Eylül 2013 tarihinde alınmıştır.
- Kökdemir, D. (2003). Belirsizlik durumlarında karar verme ve problem çözme. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış doktora tezi.
- Kurt, A.A. ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Yıl: 2, Sayı: 2, 20-34.
- Lemon, G (2011). Diverse perspectives of creativity testing: Controversial issues when used for inclusion into gifted programs. *Journal for the Education of the Gifted*. 34 (5), 742-772.
- Leong, S. and Qiu, X-L. (2013). Designing a 'creativity and assessment scale' for arts education. *Educational Psychology*, Vol. 33, No. 5, 596-615.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2004). Öğretim Programlarının Temel Yaklaşımı. *Tebliğler Dergisi*, 2563, 723-739.
- Norris, S. P. (1985). Synthesis of Research on Critical Thinking. *Educational Leadership* May 1985. 40-45.
- Oğuz, D. (2010). Alan derslerinin görsel sanatlar öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt 13 sayı 23, 79-92.
- Özden, Y. (2011) *Öğrenme ve Öğretme*. (11.Baskı). Pegem Akademi: Ankara
- Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Rostan, S. M. (2010). Studio Learning: Motivation, Competence, and the Development of Young Art Students' Talent and Creativity. *Creativity Research Journal*, 22(3), 261-271. Doi: 10.1080/10400419.2010.503533
- Runco, M.A.(2007). Creativity theories and themes: Research, development and practice. Elsevier Amsterdam; Boston, Academic Press. Online resource: <http://sciencedirect.com/science/book/9780126024005> adresinden 17 Ocak 2014 tarihinde alınmıştır.
- San, İ. (2004). Sanat ve eğitim. (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Savaşır, I. ve Şahin, Nesrin H. (1997). Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 9.
- Schafersman, S. D. (1991) *An introduction to Critical Thinking*. <http://www.freinqury.com/critical-thinking.html> adresinden 14 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Shinner, L. (2004). Sanatın İcadı. Sanat ve Kuram Dizisi (Çev: İsmail Türkmen). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şahin, N., Şahin N. H., & Heppner, P. P. (1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in a group of Turkish university students. *Cognitive Therapy and Research*, 17(4), 379-396.
- Ural, A., Kılıç, İ. (2006). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Torrance, E. P. (1966). *Torrance Test of Creative Thinking norms technical manual researchy Editio*. Personel Pres Inc., New Jersey.
- Torrance, E. P. (1965). *Revarding creative behavior: experiments in classroom creativity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E. P. (1972). *Torrance Test of Creative Thinking directions manual and scoring guide*. Personel Pres., Massachusetts.

THE EFFECT OF ART EDUCATION ON THINKING SKILLS

Kani ÜLGER*

Abstract

The aim of this research is to determine the effect of art education on creative thinking, critical thinking and problem solving skills of students. For this purpose, it was implemented Torrance Test of Creative Thinking, California Critical Thinking Disposition Inventory and Problem Solving Inventory on 52 university students who were studying in art education in the spring semester of 2014. This research is designed as cross-sectional study which is one of the quantitative methods. The data which is obtained from the tool Torrance Test of Creative Thinking, The California Critical Thinking Disposition Inventory and Problem Solving Inventory. The data was analyzed with t-test which is one of the parametric statistic techniques. According to findings of the study, there was found the significant effect of art education on creative thinking skill of students whereas there was not found the significant effect of art education on critical thinking and problem solving skills of the students. This result shows that art education have a significant positive effect on creative thinking skill of the students. However, based on these results of the study, it was came forward some suggestions for the development of the students' thinking skills.

Keywords: Art education, creative thinking, critical thinking, problem solving

* Assistant Professor Dr.; Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Fine Arts

ELAZIĞ İLİNDEKİ İLKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN ÖFKE NEDENLERİ VE ÖFKE KONTROL YÖNETİMLERİ*

Efraim ÖZTÜRK**

Mukadder BOYDAK ÖZAN***

Özet

Her insanın yaşadığı gibi öğretmenlerin de eğitim-öğretim ortamında karşılaştıkları sorunlardan dolayı öfke duygusunu yaşamaları normaldir. Öfkelerini yapıcı bir şekilde ifade etmeleri ve etkili bir şekilde yönetebilmeleri, eğitim-öğretimde kaliteyi artırabilmek açısından önemlidir. Bu çalışmada öğretmenlerin öfkeye ilişkin görüşlerini araştırmak ve öfke ifade tarzları ile öfke yönetim biçimlerini belirlemek, ayrıca bu kriterler arasında cinsiyet değişkenine göre farklılığın olup olmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırma, karma model çerçevesinde yürütülmüş ve veri toplama aracı olarak 50 maddelik likert tipi tutum ölçeği uygulanmıştır. Alınan sonuçlara göre, öfkenin kaynaklanma sebebi ve ifade edilişi boyutuna ilişkin görüşler arasında kadın öğretmenlerin görüşleri anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır. Öfkenin yönetilmesi boyutunda ise görüşler arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öfke ve ifade edilmesine ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin genelde okul yönetimi ve öğrenci boyutlarında öfke yaşadıkları ve öfkelerini yapıcı bir şekilde ortaya koydukları görülmektedir. Öfkenin yönetiminde ise birçok stratejiye başvuran öğretmenlerin, öfkelerini yönetme konusunda kararlı davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öfke, Öfke Yönetimi, Öğretmen

Giriş

Yaşam hiç kimse için mükemmel değildir, herkes bazen kötü günler geçirebilir (Clark ve Dyer, 2006, 5). Bu kötü günlerde yaşadığımız duyguların başında öfke gelir. Öfke, günlük hayatımızda sıkça yaşadığımız, karşılaştığımız temel bir duygudur. (Balkaya ve Şahin, 2003, 193; Alberti ve Emmons, 1998, 107; Üstün ve Yavuzarslan, 1995). Birçok tanımda yer bulan öfke duygusu, Şahin (1997, 81), Kısaç (1997) ve Kennedy (1992)' ye göre, bireyin kendi benliğine ve varlığına yönelik tehli-

* Bu çalışma Efraim ÖZTÜRK'ün 2012 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde kabul edilmiş olan yayımlanmış yüksek lisans tezinden alınmıştır

** Sınıf Öğretmeni, Nahit Ergene İlkokulu Doğukent Mahallesi / ELAZIĞ

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

ke veya tehdit durumlarında gösterdiği doğal bir tepki, karşısındakini uyarmasıyla ortaya çıkan etkili bir yaşantı olarak tanımlanmıştır. Bir başka tanımda ise öfke duygusu, insanın doğuştan getirdiği ve günlük hayat içerisinde çok sık oluşan engellenen, karşılanmayan, giderilmeyen isteklere ve ihtiyaçlara, istenmeyen sonuçlara karşı verilen son derece doğal, evrensel ve insani bir duygusal tepki olarak yer almıştır (Kalogerakis, 2004; Soykan, 2003, 19; Cüceloğlu, 2000, 279; Babaoğlu, 2008, 30; Albayrak ve Kutlu, 2009, 58; Soysal vd., 2009, 62). Berkowitz (1994) öfkeyi, bireyin engellenmesi sonucunda sözel ya da davranışsal olarak saldırgan olma eğilimi olarak açıklarken, Köknel (1986, 108)' e göre ise öfke, hoş olmayan durumlar karşısında insanda ortaya çıkan ilk ve en önemli duygulardan ve coşku durumlarından birisidir.

Günlük hayatımızda sıkça yaşadığımız öfke duygusu anında, vücudumuzda bazı fizyolojik değişimler oluşmaktadır. Öfkeye eşlik eden fizyolojik belirtiler, kas geriliminin artması, kaşların çatılması, dişlerin gıcırdatılması, ters ters bakma, yumrukları sıkma, yüzün kızarması, titreme hissi (özellikle el ve ayakta), uyuşma hissi, tıkanma hissi (nefes almakta zorluk), vücudun çeşitli bölgelerinde seğirmeler olması, terleme, kontrol kaybı, sıcaklık hissi, burundan soluma, dudakları ısırma, beynin zonklaması, baş ağrısı ve hareketlerin hızlanması gibi tepkilerdir (Tavris, 1989'dan aktaran; Balkaya ve Şahin, 2003, 193). Yıldırım Sancak (2012, 52) ve Duran ve Eldeleklioğlu (2005, 268) ise bu belirtilere, nabız ve kan basıncının artmasını, nefes alıp vermede sıklaşmayı, ağız kurumasını ve kalp atışının hızlanmasını eklemiştir. Özdemir (2009, 8)'e göre hafif düzeyde öfke, fizyolojik işlevleri uyarmakta ve ortaya çıkan bu belirtiler de bireyi davranışa hazır duruma getirmektedir. Özmen (2006, 138)'in aktarmalarına göre Wilde, öfkelenirken ortaya çıkan fizyolojik belirtiler öğretilirse, davranışların kontrol edilebileceğini belirtmiştir. Fizyolojik belirtilerle birlikte hissedilen bu duygunun ifade edilmesi gerekir. Wilde' e göre öfkenin ifade edilmesi, bireyde biriken enerjinin yarattığı gerilimin azalmasına yol açacaktır. Dolayısıyla öfke, biriken bu enerjinin boşaltılmasının bir yolu olarak görülür. Reilly vd. (2002)'ne göre "öfke ile doğdum, bunu değiştiremem ve başa çıkmak zorundayım" anlayışı yanlıştır. Öfkemizi sağlıklı bir şekilde ifade etmeyi öğrenebiliriz. Açıkça ve direk ifade edilen öfkenin, ilişkilerin daha sağlıklı olmasını sağladığı belirtilmiştir (Sala, 1997).

Öfke bireylerde değişik biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Bunlar; **öfke içe vurumu, öfke dışa vurumu ve öfke kontrolüdür** (Üstün ve Yavuzarslan, 1995; Starner ve Peters 2004; Tambağ ve Öz 2005; Bostancı vd., 2006; Lerner 2007). Öfke dışa vurumu, oluşan öfke duygusunun sözel olarak veya davranışa dökülerek dışarıya aktarılmasıdır ve öfkenin yol açtığı stresle başa çıkmada uyumsal bir tepkidir. Öfke içe vurumu; kişinin gizleyerek ya da öfkeyi içinde tutarak var olan öfke etkenlerine karşı kullandığı alternatif bir uyum mekanizmasıdır. Öfke kontrolü ise kişinin başkalarıyla ilişkilerinde öfkesini ne ölçüde kontrol ettiğini veya ne ölçüde sakinleşme eğiliminde olduğunu belirten durum, bireysel tepkilerle öfkeyi ifade eden kontrol deneyimleridir (Starner ve Peters 2004, Wolf ve Foshee 2003). Öfke uygun bir şekilde ifade edilmediğinde, insanların öfkelenen kişiden uzaklaşmasına neden olabilir. Bu durum öfkelenen kişide olumsuz benlik kavramına, düşük benlik saygısına, kişilerarası ve

aile içi iletişim çatışmalarına ve suçluluk duygusuna neden olabilir (Erkek vd., 2006, 10; Özer 1997). Bazı bireyler öfkelerini o anda, bazıları ise o durum sona erdikten sonra fark etmektedir. Bazen bu duygu öylesine bastırılır ki, yaşam boyu kişinin bilincine ulaşlamayabilir. Kızgınlık yaşanan kişi, yitirmekten korktuğumuz veya bizi sevmesini istediğimiz biriye, öfkenin bastırılma olasılığı daha yüksektir. Ancak bu durumda öfke başka kişilere yöneltilir. Öfkesini sürekli bastıran insanların yanı sıra, öfkesini dışa vuran, sürekli diğerlerini iğneleyerek boşaltan veya saldırganca davranarak diğer insanlara zarar veren bireyler de vardır (Geçtan, 1998). Altınok (2009)'a göre de öfke, yıkıcı, zarar verici bir biçimde değil, geliştirici, girişimde bulunmaya yönlendirici, yaratıcılığı kullanmaya zorlayıcı olarak ortaya konulmalıdır. Öfkemizi olduğu gibi aktarmada bir sakınca olmayabilir. Bunun faydalı ya da gerekli olduğu durumlar da vardır. Ama aşırı tepki vermek ya da kavga etmek geçici bir rahatlama sağlasa bile, fırtına dindiğinde genellikle hiçbir şeyin değişmediği görülür (Özer 1997; Lerner 2007). Provenzano (2004)'ya göre genel olarak öfke, bizi korkmaya, kavga etmeye ya da kaçmaya hazırlayan genel alarm tepkisi adı da verilen bir duygu olarak bilinir. Günümüz şartlarında öfke ile karşılaştığımızda bu üç yolla problemi çözmek imkânsızdır. İşte tam bu noktada öfke yönetimi devreye girmektedir.

Kaplan (2007, 14)' a göre öfke etkili bir şekilde yönetildiğinde, doğal ve sağlıklı bir insan duygusudur. Öfke, yönetilmediği zaman bir takım zorluklarla karşılaşılabilir (Clark ve Dyer, 2006, 7). Kontrolde çıkıp yıkıcı hale dönüştüğünde, iş hayatında ve kişisel ilişkilerde sorunlara yol açar. Kızgınlığa neden olan insanları ve olayları yok edemezsiniz, onlardan kaçamazsınız, onları değiştiremezsiniz. Yapılabilecek tek şey bu insanlar ya da olaylar karşısında gösterilen içsel ve dışsal tepkileri kontrol edebilmek, onları yapıcı bir şekilde yönetebilmektir (Pusula G. ve E. D. Merk, 2013; Davranış B. E, 2013).

Öfke yönetiminin amacı, öfkenin sebep olduğu hem duygusal hem de fizyolojik canlanmayı azaltmaktır. Bu kavram, öfkenin fiziksel, davranışsal ve sözel açıdan yanlış ve kontrolsüz ifadelerinden kaynaklanan sonuçlardan kurtulmak için öfkenin oluşmadan önce engellenmesini, oluşan öfkenin ise sağlıklı ve kontrollü bir şekilde ifade edilmesini amaçlar. Öfke yönetimi kavramının öğrenilebilir bir kavram olduğu, Kaplan'ın sözlerinden de anlaşılmaktadır. Kaplan (2007, 15)'a göre öfke yönetimini öğrenme, gelişimsel bir beceridir. Yetişkinler, ergenler ve çocuklar üzerinde öfke yönetimini kazandırmaya yönelik pek çok çalışma yapılmıştır ve bunun sonucunda öfke yönetiminin öğrenilebilir olduğu anlaşılmıştır.

Öfke duygusunun ne zaman ve hangi ortamda yaşanacağı bilinmez. Yolda, evde, hastanede, bankada, okulda, sinemada, vb. herhangi bir yerde, herhangi bir olaya ya da kişiye öfkelenebiliriz. Öfke, temel ve sıradan bir duygu olduğu için yaşanmaması ya da sürekli engel olunması güçtür. O halde yapılacak en olumlu iş, onu etkili ve yapıcı bir şekilde yönetebilmektir. Aksi durumda iş hayatında ve sosyal yaşamda olumsuz sonuçlarla karşılaşılabilir. Kişiliğin oturduğu, topluma hazırlığın başladığı, kısacası sağlıklı bir toplumun temelini atıldığı eğitim-öğretim ortamında karşılaşılabilecek olan olumsuz bir durum ise tüm emeklerin boşa gitmesine ve temel

çürümesine neden olabilir. Bu kadar hassas bir ortamın öfkeden ve öfkenin doğurabileceği olumsuzluklardan arındırılmış olması gerekmektedir. Eğitim- öğretimin en önemli yapıtaşlarından biri olan öğretmenlerin vazifeleri zordur. Öğretmenlik sadece ders kitabındaki bilgileri aktarmak değil; aynı zamanda hayatı, zorlukları, sorumlulukları, dünyayı, kültürü ve aklımıza gelebilecek birçok faydalı terimi öğretmektir. Demirkasımoğlu (2007, 5)'na göre öğretmenler bu görev ve rollerini yerine getirmeye çalışırken zaman zaman kendilerini baskı altında hissedebilmekte ve zorlanma hatta engellemeler yaşayabilmektedirler. Bunun sonucunda okulda öfke yaşantısı ile karşılaşabilmektedirler. Bemak ve Keys (1999)'e göre bireylere öfkelerini denetim altına alma becerilerinin öğretilmesi gerekmektedir. Bu becerilerin öğretilebileceği yerlerin en başında okullar gelmektedir. Diğer yandan, okul atmosferi içerisinde yer alan bireylerin, öfke duygusunun eşlik ettiği olumsuz davranışlardan doğan çatışmalar yaşadığı ve verimlerinin düştüğü de bilinmektedir. Cemaloğlu ve Kayabaşı (2007, 151)'na göre kişisel başarısızlık, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşayan öğretmenlerin, öğrencilere eğitim formasyonu merkezli değil de daha çok şiddet ve öfke merkezli disiplin modellerini kullanarak ders yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlere eğitim formasyonu yolu ile çağdaş öğretmen davranışları kazandırılması oldukça önemlidir. Ancak, öğretmenlerin kendi psikolojik sorunlarını çözmeden, onlardan beklenen istedik öğretmen davranışlarını gerçekleştirmeleri çok zordur. Bu araştırma ile ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin öfke nedenleri, öfkelerini ifade etme biçimleri ve öfke kontrol yöntemleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu bağlamda ortaya çıkan araştırma soruları şunlardır:

- 1) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öfke nedenlerine, öfkelerini ifade şekillerine ve öfke yönetim becerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetine göre öfkenin kaynaklanma sebebi ve ifade edilmesine ve öfkenin yönetilmesine ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu araştırma aşama içi karma (mix) model çerçevesinde yürütülmüştür. Aşama içi karma model, nicel ve nitel yöntemlerin araştırmanın bir veya daha fazla aşamasında karmalandığı yöntemdir (Balci, 2009, 49).

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Elazığ Merkez'inde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim kurumlarında çalışan 3128 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise, çok aşamalı kümeleme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Elazığ il merkezi, farklı sosyo-kültürel ve ekonomik özellikler taşıyan 5 eğitim bölgesine ayrılmıştır. Buralarda görev yapan, eşit oranda ve tesadüfî olarak seçilen 611 öğretmen, evrenin %19,5 'ini kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, likert tipi tutum ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturmak için, ölçeğin geliştirilmesi sırasında,

internetten ve ilgili kaynaklardan faydalanılarak genel bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda 80 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanarak, oluşturulan maddelerin, açıklık, anlaşılabilirlik ve kapsam açılarından değerlendirilmesi için Fırat Üniversitesi'nde görev yapan 4 öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra aynı kapsamda düzey ölçeği, çelişkili ve amaca tam olarak uygun hazırlanmamış 25 madde taslak veri toplama aracından çıkartılarak ölçek, 55 maddeyle ön uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ölçekteki tutum maddelerini benimseme durumu, *"hiç katılmıyorum"*, *"az katılıyorum"*, *"biraz katılıyorum"*, *"çok katılıyorum"*, *"tamamen katılıyorum"* şeklinde derecelendirilmiştir.

Hazırlanan ölçek, geçerlik ve güvenilirlik analizleri için, ön uygulama maksadıyla Elazığ ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 150 öğretmene uygulanmış ve ölçekler aynı yolla toplanmıştır. Ölçeğe ilişkin ilk faktör analizi işlemlerine göre KMO (Kaiser Meyer Olkin Measure of Sampling Adequacy) = 0,905, Bartlett (Bartlett' s Test of Sphericity) = 13178,088 olarak bulunmuştur. İlk analiz işleminden sonra faktör yükü 0,30 ve üstünde olan maddeler seçilmiş ve buna göre 5 madde ölçekten çıkarılarak 50 madde işler durumda bulunmuştur. İşler durumda olan 50 madde için bir kez daha faktör analizi yapılmış ve yapılan ikinci analiz sonucunda KMO = 0,910, Bartlett = 12094,951 olarak bulunmuştur.

Ölçeğe ilişkin yapılan faktör analizi işlemlerinin sonucunda 2 faktör belirlenmiştir. Buna göre, 28 madde 1. faktörde, 22 madde ise 2. faktörde toplanmıştır. Ölçeğin uygulanması ile elde edilen puanların güvenilirliği Cronbach Alpha güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. 50 maddeden oluşan bu ölçeğin tümü olarak Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,883 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sonuçta göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçeğin bütün olarak güvenilirlik analizinin yanı sıra, ölçekte bulunan iki alt boyutun her birinin de güvenilirliği ayrı ayrı hesaplanmıştır. Buna göre Öfkenin Kaynaklanma Sebebi ve İfade Edilişi alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısı 0,922, Öfkenin Yönetilmesi alt boyutuna ait güvenilirlik katsayısı ise 0,895 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmacı tarafından uygulanan ölçekten elde edilen veriler sayısallaştırılarak ölçek formlarından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde istatistiksel çözümleme programı kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öfkenin kaynaklanma sebebi ve öfkenin yönetilmesi alt boyutlarına ilişkin tutum maddeleri 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır. Öğretmenlerin tutum cümlelerine verdikleri yanıtlar 0.05 anlamlılık düzeylerine göre değerlendirilmiştir. Deneklerin kişisel özelliklerinden cinsiyet ile ilgili tanımlayıcı istatistiksel analizler için frekans (f) ve yüzde (%) tekniği kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeni açısından görüşleri değerlendirmek için bağımsız gruplar t testi (Independent Groups T Test) uygulanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Öğretmenlerin öfkeye ilişkin görüşleri, öfkenin kaynaklanma sebebi ve ifade edilişi ve öfkenin yönetilmesi adı altında iki alt boyutta incelenmiştir. Öğretmen

◆ Efraim Öztürk / Mukadder Boydak Özan

görüşlerinin yer aldığı bu alt boyutlara ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları Tablo 1 ve Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 1: Öfkenin Kaynaklanma Sebebi ve İfade Edilişine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öfkenin Kaynaklanma Sebebi Ve İfade Edilişi	\bar{X}	ss
1. Öğrencilere verdiğim ödevlerin yapılmaması beni öfkelenendir.	3.00	1.20
2. Ders anlatırken konuşmamın kesilmesi beni öfkelenendir.	3.31	1.22
3. İşimin diğer öğretmenler tarafından öğretilmek istenmesi beni öfkelenendir.	2.67	1.36
4. Çok emek harcadığım bir işi yaparken karşıma çıkan engeller beni öfkelenendir.	3.04	1.27
5. İşimi iyi yapmama rağmen; okul idaresinden ve velilerden gerekli takdir yerine tam ters bir tepkiyle karşılaşmam beni öfkelenendir.	3.36	1.35
6. Hedeflediğim kazanımları öğrencilere kazandırmak isterken, bunun için gerekli kaynakların temin edilmemesi beni öfkelenendir.	3.03	1.15
7. Eğitim-Öğretim için gerekli belgeler dışında istenen gereksiz ve uğraştırıcı evrakların istenmesi beni öfkelenendir.	3.71	1.28
8. Aile içinde yaşadığım sorunlar ve stres beni öfkelenendir.	3.38	1.16
9. Öğretmenlik yaptığım bölgede halkla yaşadığım tartışmalar beni öfkelenendir.	2.21	1.15
10. Öğrencilerin aile içinde yaşadıkları sorunların okul ve sınıf ortamına yansması beni öfkelenendir.	2.06	1.14
11. Aynı kıdemdeki ya da daha düşük kıdemdeki yönetici ve öğretmenlerin bilgiçlik taslamaları beni öfkelenendir.	2.63	1.33
12. Eğitim-Öğretimde hedeflediğim bir başarıya ulaşamamam beni öfkelenendir.	3.04	1.27
13. Yönetimin beni dinlemeden öğrencilerin ve velilerin görüşleriyle beni yargulamaları beni öfkelenendir.	3.87	1.22
14. Sınıftaki rahatsız edici gürültü beni öfkelenendir.	3.48	1.23
15. İş arkadaşlarımla yaşadığım sürtüşmeler beni öfkelenendir.	2.73	1.21
16. Okulda eşit bir görev paylaşımının olmaması beni öfkelenendir.	3.39	1.28
17. Öğrencinin hata yaptığı halde küstah ve saygısızca davranması beni öfkelenendir.	3.72	1.21
18. Okul yönetiminin beni uyarrken çalışma arkadaşlarımla ya da öğrencilerimin yanında sert bir üslup kullanması beni öfkelenendir.	4.18	1.09
19. Öğrencilerin okulun herhangi bir bölümüne veya aracına yönelik zarar verici ve saldırgan tavırları beni öfkelenendir.	3.84	1.10
20. Haklılığımı iş arkadaşlarıma ve okul yönetimine kabul ettiremediğim zaman öfkelenirim.	3.06	1.31
21. Etkili bir eğitim-öğretim ortamı hazırlamama rağmen geri dönüt alamadığımda öfkelenirim.	3.22	1.17
22. Okulda işimin yanı sıra birçok görev almam beni öfkelenendir.	2.38	1.25
23. Kaşlarımı çatarım.	3.44	1.31
24. Korkutmak için bağırırım.	2.71	1.27
26. Öfkelendiğim öğrenciye ceza veririm.	3.99	1.13
27. Öğrenciyi topluluk içinde küçük düşürürüm.	2.32	1.12
28. Öfkeme engel olamadığımda sınırdan kızarırım.	1.40	0.83
30. Bir daha aynı olayın tekrarlanmaması için tehdit ederim.	2.11	1.19

Öğretmenlerin öfkelenmelerine neden olan etmenlerin başında okul yönetiminin kendilerini uyarırken başka bireylerin yanında sert bir üslup kullanmaları ($\bar{X}=4.18$), veli ve öğrenci görüşleriyle öğretmenleri dinlemeden onlara karşı önyargılı davranmaları gelmektedir ($\bar{X}=3.87$). Ayrıca öğrencilerin okulun herhangi bir elemanına yönelik saldırgan davranışları ($\bar{X}=3.84$), öğrencinin hata yaptığı halde küstah ve saygısızca davranması ($\bar{X}=3.72$), eğitim öğretim için gereksiz ve fuzuli istenen belgeler ($\bar{X}=3.71$) ve sınıftaki gürültü ($\bar{X}=3.48$) de öfke nedenlerinden bazılarıdır. Buradan, öğretmenler için en büyük öfke kaynağının yönetim bazında, okulda yanlış ve haksız bir yönetimin uygulanması ve yararlı şeyler haricinde zaman kaybettirici etkinliklerin istenmesi; öğrenci bazında ise, saygısız ve küstah davranışlar olduğu anlaşılmaktadır.

Öfkelerini yapıcı bir şekilde ifade eden öğretmenlerin, daha çok öfkelendikleri kişiyi güzel bir dille uyardıkları ($\bar{X}=3.99$) ve her ne şartla olursa olsun öfkelerini ifade ederken öğrenciyi topluluk içinde küçük düşürmedikleri ($\bar{X}=1.40$) görülmektedir. Bunların yanı sıra öfkelenilen kişiye kaşların çatılması da ($\bar{X}=3.44$) sıklıkla kullanılan öfke ifade biçimleri arasındadır. Buradan hareketle öğretmenlerin kızgınlık anında daha çok yapıcı bir şekilde öfkelerini ifade ettikleri, öğrencinin gururuna, onuruna yönelik kırıncı hareketlerden kaçındıkları ve çoğu zaman beden dilini kullanarak öfkelerini ifade ettikleri anlaşılmaktadır.

Tablo 2: Öfkenin Yönetilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Öfkenin Yönetilmesi	\bar{X}	ss
25. Öfkelendiğim kişiyi güzel bir dille uyarırım.	3.02	1.28
29. Sadece öfkelendiğim konusunda bilgi veririm.	1.93	1.15
31. Kendimi sakinleştirmeye yönelik egzersiz yaparım.	2.69	1.33
32. Derin derin nefes alır, nabız atışımı ve nefesimi kontrol altına alırım.	2.94	1.33
33. Kendimi kontrol etme konusunda kararlı davranırım.	3.75	1.16
34. Öfkemi yenmek için kendime zaman tanırım.	3.65	1.15
35. Şiddete asla yönelmem çünkü bilirim ki şiddet asla kabul edilebilir bir çözüm değildir.	4.07	1.21
36. Öfkeme neden olan ortamdan hemen uzaklaşıyorum ve kontrolümü kazanmadan problemle uğraşmam.	3.53	1.24
37. Öfkeme neden olan problemi açıklığa kavuşturmaya çalışırım ve çözümü aramaya odaklanırım.	4.01	0.96
38. Öfkelendiğim zaman mizahi bir bakış açısıyla probleme odaklanırım. Çünkü bilirim ki gülmek ve espri yapmak kişiyi mutlu eder.	3.15	1.28
39. Öfkemi kabul eder ve sakin kafayla öfkemin gerçek sebebini bulmaya çalışırım.	3.74	1.04
40. Öfkelendiğim bir ortamda durumun farkına varır ve her ne kadar kışkırtıcı sebep varsa bile ortamda sükûnetimi kaybetmemeye çalışırım.	3.75	1.07
41. "Sakin Ol, Gevşe" diyerek kendime telkinlerde bulunurum.	3.35	1.23
42. "Eyvah, Her şey mahvoldu" diye tepki vermek yerine problemin çözüleceğini ve dünyanın sonu olmadığını düşünürüm.	3.92	1.06
43. Aklıma gelen ilk tepkiyi vermemeye çalışırım.	3.67	1.21
44. Tüm iletişim yöntemlerini (Dinleme, Tartışma, Eleştirme, Yansıtma, Övme v.b.) etkili bir şekilde kullanmaya çalışırım.	3.91	0.98
45. Gün içinde stresli olabileceğim zamanları belirler ve bu zamanlarda hoşlandığım şeylerle vakit geçirmeye ve kendime zaman ayırmaya çalışırım.	3.30	1.19
46. Öfkelenmeme neden olan şeylere bakmamaya ve bunlardan kaçınmaya çalışırım.	3.46	1.19
47. Öfke kaynağım cansız bir varlık ise nedenlerini saptamaya, canlı bir varlık ise etkili bir şekilde iletişim kurmaya çalışırım.	3.77	1.05
48. Öfkemi bastırır ve içimde tutmaya çalışırım.	3.20	1.16
49. Stresli durumlarımda sakinleşmeye çalışırım çünkü bilirim ki stres öfkenin bir kaynağıdır.	3.91	1.01
50. İçimden 10'a kadar sayıp rahatlayıp öylece öfke kaynağımın üzerine daha sağlıklı bir şekilde giderim.	3.06	1.36

Öğretmenlerin, öfkelerini yönetme stratejilerine ilişkin maddelere bakılacak olursa daha çok öfkelerini yönetmek için şiddete yönelmeden bir çözüm yolu bulmaya çalıştıkları ($\bar{X}=4.07$), öfkeye neden olan problemi açıklığa kavuşturmaya çalıştıkları (4.01), problemin dünyanın sonu olmadığına ve düzeleceğine inandıkları ($\bar{X}=3.92$), ayrıca kendilerini kontrol etmek konusunda kararlı davrandıkları ($\bar{X}=3.75$) görülmektedir. Görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin, öfkenin kontrol edilmediğinde ne kadar zararlı bir duygu olduğunun farkında oldukları ve öfkelerini yönetmek için istekli davrandıkları söylenebilir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre “öfkenin kaynaklanma sebebi ve ifade edilmesine” ve “öfkenin yönetilmesine” ilişkin görüşlerini değerlendirmek üzere bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Sonuçlar, Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Cinsiyet Değişkenine Göre Öfkenin Kaynaklanma Sebebi ve İfade Edilişine ve Öfkenin yönetilmesine İlişkin Görüşlerine Ait Bağımsız Gruplar t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	Levene		sd	T	P
					F	P			
Öfkenin Kaynaklanma Sebebi ve İfade Edilişi	Erkek	349	2,80	0,67	0,80	0,36	609	5,86	0,000
	Kadın	262	3,12	0,67					
Öfkenin Yönetilmesi	Erkek	349	3,57	0,68	1,75	0,18	609	1,45	0,145
	Kadın	262	3,49	0,62					

Öfkenin kaynaklanma sebebi ve ifade edilmesine ilişkin görüşler arasında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($t=5,860$, $P<0,05$). Öğretmen görüşlerinin, kadın öğretmenlerin lehine değişmesine rağmen grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında hem erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=2,80$) hem de kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,12$) maddelere “*biraz katılıyorum*” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buna göre her iki gruptaki öğretmenlerin de öfkenin kaynaklanma sebepleri ve ifade edilme türlerinde hem fikir oldukları söylenebilir.

Öfkenin yönetilmesine ilişkin öğretmen görüşleri arasında ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($t=1,458$, $P>0,05$). Grupların genel olarak aritmetik ortalamalarına bakıldığında hem erkek öğretmenlerin ($\bar{X}=3,57$) hem de kadın öğretmenlerin ($\bar{X}=3,49$) ilgili maddelere “*çok katılıyorum*” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Buradan hareketle, öğretmenlerin öfkelerini yönetmek için gayret gösterdikleri söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha çok, okul idaresinin haksız ve yanlış yönetiminden, öğrencilerin saygısız davranışlarından ve rutin, gereksiz evraklardan kaynaklanan bir öfke yaşadıkları görülmüştür. Yaşadıkları öfkeyi genelde yapıcı bir şekilde ifade eden öğretmenlerin, öfkeyi yönetme konusunda kararlı davrandıkları

ve karşısındakileri kırmadan, yapıcı bir şekilde öfkelerini ifade ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bu sonuç, Demirkasımoğlu(2007, 67)'nin yapmış olduğu çalışmadaki "okuldaki huzursuzluktan, saygısız ve zarar verici öğrenci profilinden kaynaklı öfke yaşayan öğretmenlerin, öfkelerini yönetmek için birçok stratejiye başvurdukları görülmektedir" sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Demirkasımoğlu, öğretmenlerin öfkelerini kontrol etmek için en çok empati kurma stratejisine başvurduklarını tespit etmiştir.

Öfkenin kaynaklanma sebebi ve ifade edilişi boyutunda cinsiyet değişkenine göre görüşler arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kadın öğretmenler öfkelerini daha fazla dışa vurduklarını belirtmişlerdir. Araştırma bulgumuza paralel olarak, İmamoğlu(2003, 117)'nin öğretmen adaylarının öfke ve öfke ifade tarzları ile bağlanma stilleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmenlerin öfke kaynaklarına ve ifade edilişine yönelik görüşlerinde kadınların lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar, cinsiyet bazında kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre öfke nedenlerinin daha çok farkında olduklarını ve öfkelerini daha açık bir şekilde ifade edebildiklerini göstermektedir. Öfkenin yönetilmesinde ise hem erkek hem de kadın öğretmenlerin öfkelerini yönetme konusunda istekli davrandıkları, fark anlamlı olmasada erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre ilgili maddelere daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri görülmektedir. Elde edilen bu sonuç, Türker (2010, 8)'in yapmış olduğu çalışmadaki "erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek öfke kontrol puanlarına sahip oldukları söylenebilir" sonucu ile tutarlılık göstermektedir.

Öfkenin yanlış ifadesinin ve etkili yönetilemediğinde ortaya çıkan sonuçların eğitim-öğretime kuvvetli bir sekte vuracağı bilinmektedir. Bu olumsuz durumu okullarımızdan soyutlamak için yöneticilere, öğretmenlere ve öğrencilere yönelik öfke ve öfke kontrolü konulu seminerler hazırlanabilir. Özellikle öğretmenliğin ilk yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında, sınıf yönetiminde öfke ve kontrolüne ilişkin seminerler düzenlenebilir. Eğitim-öğretim etkinliklerini kolaylaştıracak ve bu etkinliklere hız verecek olan teknolojik imkânların artırılması, engellenmeleri, aksaklıkları ve eksiklikleri önemli ölçüde sınırlandıracağı için öfkeye zemin hazırlayan ortamları da azaltacaktır. Yöneticilerin idari anlamda öğretmenlere karşı sergiledikleri tutum öğretmeni rahatlatarak şekilde olmalıdır. Eksiklikler veya yanlışlıklar irdelenirken, özellikle topluluk içinde rencide edici eleştirilerden kaçınılmalıdır. Öğretmenlerle olumlu iletişim kurulmalı ve onları suçlayıcı ifadelerden sakınılmalıdır. Yöneticilere iletişim boyutunda seminerler düzenlenebilir. Okul yönetiminin, öğretmenlerle olan ilişkilerinde daha ılımlı ve anlayışlı olabilmeleri, özellikle öfkenin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan şartları asgari seviyeye indirgeyebilmek açısından önemlidir. Ayrıca öfke anında kişinin kendine yönelik telkinlerinin, diğer stratejilere göre az tercih edilmesi de dikkate alınarak, ilgili kavramın rahatlamadaki önemi ve farklı öfke yönetim stratejileri öğretmenlere seminerlerde aktarılırsa, öfkenin daha anlamlı bir şekilde yönetilebileceği söylenebilir.

Kaynakça

- ALBAYRAK, Banu, KUTLU, Yasemin (2009). "Ergenlerde Öfke İfade Tarzı Ve İlişkili Faktörler", **Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi**, 2, S. 3, ss. 58.
- ALBERTI, R., EMMONS, M. (1998). **Atılgnalık Hakkınızı Kullanın**, (Çeviren: Katlan, S.), HYB Yayıncılık, Ankara.
- BABAÖĞLAN, Emine (2007). "Aday öğretmenlerde öfke", **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8, S. 14, ss. 30.
- BALCI, A. (2009). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**, Pegem A Yayınevi, Ankara.
- BALKAYA, Feza, Şahin H. Nesrin (2003). "Çok Boyutlu Öfke Ölçeği", **Türk Psikiyatri Dergisi**, 14, S. 3, ss. 193.
- BEMAK, Fred., KEYS, Susan (1999). **Violent and Aggressive Youth**, Corvin Pres Inc., California
- BERKOWITZ, Leonard. (1994). **Some Observations Prompted By The Cognitive-Neosociationist View of Anger and Emotional Aggression**, Plenum Press, New York.
- BOSTANCI, Nihal, ÇOBAN, Şenay, TEKİN, Zekiye ve ÖZEN, Ayşegül (2006). "Üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre öfke ifade etme biçimleri", **Kriz Dergisi**, 14, S. 3, ss. 9-18.
- CEMALOĞLU, Necati ve KAYABAŞI, Yücel (2007). "Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyi ile Sınıf Yönetiminde Kullandıkları Disiplin Modelleri Arasındaki İlişki", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, (2),ss. 151.
- CÜCELOĞLU, Doğan. (2000). **İnsan ve Davranışı**, Remzi Kitap Evi, İstanbul.
- DEMİRKASIMOĞLU, Nihan (2007). **Ankara İlköğretim Okulları Öğretmen ve Yöneticilerinin Öfke Kaynakları, Öfkelerini İfade Etme Biçimleri ve Öfke Yönetim Stratejilerine İlişkin Görüşleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- DURAN, Ömer, ELDELEKLİOĞLU, Jale (2005). "Öfke Kontrol Programının 15-18 Yaş Arası Ergenler Üzerindeki Etkililiğinin Araştırılması", **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, S. 3, ss. 268.
- ERKEK, Nermin, ÖZGÜR, Gönül ve GÜMÜŞ BABACAN, Aysun (2006). "Hipertansiyon Tanısı Alan Hastaların Sürekli Öfke ve Öfke İfade Tarzları", **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**,10, S. 2, ss. 10.
- GEÇTAN, Engin (1998), **Psikanaliz ve Sonrası**, Remzi Kitap Evi, İstanbul.
- İMAMOĞLU, Seval (2003). **Öğretmen Adaylarının Öfke Ve Öfke İfade Tarzları İle Bağlanma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- KALOGERAKIS, Michael, G. (2004). "Hostility In Adolescence I-Genesis, Evolution And Therapeutic Challenge" **Adolescent Psychiatry**, S. 28, ss. 117-137.
- KAPLAN, A. (2007). **Öfke Yönetimi Becerileri Programının İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Saldırganlık Düzeyi ve Benlik Saygısına Etkisi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- KENNEDY, Herry, G. (1992), "Anger and Irritability.", **British Journal of Psychiatry**, S. 161, ss. 145- 153.
- KISAÇ, İbrahim (1997). **Üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sürekli öfke ve öfke ifade düzeyleri**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KÖKNEL, Özcan (1986), **Kaygıdan Mutluluğa Kişilik**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.

- LERNER, Harriet (2007). *Öfke dansı*, Varlık Yayınları, İstanbul.
- ÖZDEMİR, Esen (2009). *Muş E Tipi Kapalı Ceza İnfaz Kurumu'nda Kasten Adam Öldürmek Suçundan Gelen Hükümlü Erkeklerde Öfke Ve Öfke İfade Tarzları İle Saldırganlık İlişkisinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- ÖZER, Zuhul (1997). "Duygu Dünyasının Bam Teli Öfke", *Bilim ve Teknik Dergisi*, S. 354, ss. 80-84
- ÖZMEN, Ahmet, (2006). "Öfke sorunu yaşayan çocuklara yönelik uygulamalar", *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39, S. 1, ss. 138-139.
- PROVENZANO, Fredric (2004). "Anger Management For Teens", *National Association Of School Psychologists*, S. 10, ss. 1-3.
- REILLY, PM., SHOPSHINE, MS., DURAZZO, TC., and CABELL TA. (2002). *Anger Management for Substance Abuse and Mental Health Clients Participant Workbook*, Samhsa Edition, Rockville.
- ŞAHİN, HİSLİ, Nesrin (1997). "Öfke, O Sizi Kontrol Edeceğine Siz Onu Kontrol Edin", *Türk Psikoloji Bülteni*, 3, S. 7, ss. 81.
- SALA, G. (1997). *Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Öğrencilerinin Öfke İfade Etme Biçimlerinin İncelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi), Ankara.
- SOYKAN, Çiğdem (2003). "Öfke Ve Öfke Yönetimi", *Kriz Dergisi*, 11, S. 2, ss. 19.
- SOYSAL, A. Şebnem, CAN, Handan. ve KILIÇ, Kızbes, Meral (2009), "Üniversite Öğrencilerinde A Tipi Davranış Örüntüsü ile Öfke İfadesi Arasındaki İlişkinin Analizi ve Cinsiyetler Açısından Karşılaştırılması", *Klinik Psikiyatri*, S. 12, ss. 62.
- STARNER, Tamie, M., PETERS, Rosalind, M. (2004). "Anger expression and blood pressure in adolescents", *The Journal of School Nursing*, 20, S. 6, ss. 335-342.
- TAMBAĞ, Hatice, ÖZ, Fatma (2005). "Aileleri İle Birlikte Ve Yetiştirme Yurtlarında Yaşayan Ergenlerin Öfke İfade Etme Biçimleri", *Kriz Dergisi*, 13, S. 1, ss. 11-21.
- TÜRKER, Sinan (2010). *Öğretmenlerin Çatışma Yönetim Stratejileri İle Sürekli Öfke ve Öfke İfade Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- ÜSTÜN, Besti, YAVUZARSLAN, Fadime, (1995). "Öfkenin Gücü", *Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 2, S. 2, ss. 42-46.
- WOLF, Kimberly, FOSHEE, Vangie, A. (2003). "Family Violence, Anger Expression Styles, And Adolescent Dating Violence", *Journal Family Violence*, S. 18, ss. 309-316.
- <http://teachersites.schoolworld.com/webpages/jhaygood/files/activities%20for%20social%20skills.pdf>, "Counseling Activities for Teaching Anger Management and Social Skills", CLARK, Felicia and DYER, Nancy, 20 Şubat 2013.
- <http://okulweb.meb.gov.tr/80/04/393300/ofke.ppt#347,40,Slayt40>, "Öfke Yönetimi ve Davranış Değiştirme", Altınok, E., 15 Kasım 2012
- http://www.egitimilanlari.com/default.asp?pg=egitim_detay&e_id=5047, "Öfke Yönetimi", Pusula G. ve E.D. Merk, 10 Şubat 2013.
- <http://www.dbe.com.tr/Default.aspx?SectionID=57>, "Öfke ve Baş etme Yolları", Davranış B. E., 1 Şubat 2013.
- www.hedefpsikoloji.com/pdf/basin_mart_2012_2.pdf, "Öfke ve Öfke Kontrolü Nedir?", Nurten YILDIRIM SANCAK, 5 Ocak 2013.

CONTROL MANAGEMENT AND CAUSES OF ANGER IN TEACHERS WHO WORK IN PRIMARY SCHOOL IN ELAZIĞ*

Efraim ÖZTÜRK**

Mukadder BOYDAK ÖZAN***

Abstract

It is normal that teachers feel anger in education atmosphere due to problems they faced like other people. That they show their anger positively and manage their anger effectively is important to increase quality of education. To research teachers opinions about anger and determine anger expression types and anger management styles, furthermore, to identify whether there is a diversity or not among these criterias according to gender have been intended. Research was carried out within mix model and as data collection tool, 50 item likert scale was applied. According to results reached, women teachers' opinions, which are regarding to reason and wording of anger, have turned out to be significantly higher. As far in the stage of management of anger, among the opinions according to gender significant difference have not been founded. When anger and expressing of anger are regarded, it is seen that teachers generally live anger in dimension of school management and student ,and they show their anger positively. It is emerged that teachers ,which apply many strategies in anger management, act decisively about manage their anger.

Key Words: Anger, Anger Management, Teacher

* This study has taken from Efraim ÖZTÜRK's Master thesis approved by Firat University Institute of Educational Sciences in 2012

** Primary School Teacher, Nahit Ergene Primary School Dogukent District / ELAZIG

*** Doç. Dr.; Firat University, Faculty of Education, Department of Education

MATEMATİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DERSLERİNDE KULLANDIKLARI LİMİT KAVRAMINA ÖZGÜ ÖĞRETİM STRATEJİLERİ*

Semiha KULA**

Esra BUKOVA GÜZEL***

Özet

Bu çalışmanın amacı, matematik öğretmeni adaylarının derslerinde kullandıkları limit kavramına özgü öğretim stratejilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum çalışması deseninden yararlanılmıştır. Çalışma son sınıf dört ortaöğretim matematik öğretmeni adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, katılımcıların limit kavramına yönelik hazırladıkları ders planlarından, derslerinin video kayıtlarından ve yarı-yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtlarından derlenmiştir. Katılımcıların öğretimlerinde kullandıkları limit kavramına özgü öğretim stratejileri konuya özgü gösterimler ve konuya özgü etkinlikler bağlamında incelenmiştir. Limit kavramına özgü kullanılan gösterimler (a) şekilsel, (b) sayı doğrusu, (c) tablo, (d) grafiksel, (e) cebirsel ve (f) sözel gösterimler şeklindedir. Konuya özgü etkinlikler ise (a) oyun, (b) günlük yaşam örneği, (c) animasyon, (d) görsellerle desteklenmiş senaryo, (e) analogi, (f) Escher'in resimleri, (g) farklı bilim dalları, (h) polinom fonksiyonlarda limit değerini tartışma ve (i) limite ilişkin özellikleri pekiştirme olarak gruplandırılmıştır. Katılımcıların sıklıkla kullandıkları gösterim şekilleri sözel ve cebirsel gösterimler olmuştur. Katılımcılar limit kavramını ağırlıklı olarak ilk derslerinde günlük yaşamla ilişkilendirmişler ve kendileri ile yapılan görüşmelerde bu stratejiyi tercih etme sebeplerini, öğrencilerin limit kavramını daha iyi anlayabilmelerini sağlamak olarak belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Limit kavramı, konuya özgü öğretim stratejileri, alan öğretimi bilgisi, matematik öğretmeni adayı

Giriş

Öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi türlerinin neler olduğu ilk kez Shulman'ın (1987) çalışması ile ortaya koyulmuştur. Bu bilgi türlerinden biri olan

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında gerçekleştirdiği ve Dokuz Eylül Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri birimi tarafından desteklenen (No. 2009.KB.EGT.001) "Matematik Öğretmen Adaylarının Dörtlü Bilgi Modeli ile Alan ve Alan Öğretimi Bilgilerinin İncelenmesi Limit Örneği" isimli yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir. Çalışma 8-10 Eylül 2011 tarihinde Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştiren 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir

** Yrd. Doç. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü

*** Doç. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü

Alan Öğretimi Bilgisi (AÖB) konuyu öğrencilere anlaşılır kılmak için en uygun analogileri, şekilleri, örnekleri, açıklamaları ve gösterimleri bilme, konunun öğrenimini kolaylaştıracak-zorlaştıracak yaklaşımları bilme, farklı yaş ve farklı seviyedeki öğrencilerin öğrenme ortamına getirdikleri kavramları bilme olarak tanımlanmaktadır (Shulman, 1987). Literatüre bakıldığında AÖB'ün bileşenlerinin farklı araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edildiği görülmektedir. Tamir (1988) alan öğretimi bilgisinin bileşenlerini a) öğretime uyum sağlama, b) öğrenci anlayışlarına ilişkin bilgi, c) ders programı bilgisi, d) ölçme bilgisi ve e) öğretim stratejileri bilgisi olarak belirtmektedir. Grossman (1990) daha ayrıntılı bir sınıflandırma ile AÖB'ün bileşenlerini (a) öğretmenlerin konuları öğretme amaçları hakkındaki bilgi ve inançları, (b) öğrencilerin ön öğrenmeleri ve kavram yanılgıları hakkındaki bilgileri, (c) farklı konular arasındaki ve konu içerisindeki ilişkileri içerecek seviyede ders programı bilgisi ve (d) farklı öğretim stratejileri ve gösterimler bilgisi olarak ifade etmektedir. Fernandez-Balboa ve Stiehl (1995) AÖB'ün bileşenlerini (a) konu alanı bilgisi, (b) öğrenci bilgisi, (c) öğretim stratejileri hakkında bilgi ve (d) öğretim içeriği ve öğretim hedefleri bilgisi olmak üzere dört kategori altında ele almaktadırlar. Schoenfeld (1998) ise AÖB'ü (a) öğretmenin bir konunun öğretimi için gerekli amaçlar bilgisi (konunun doğası, öğrencilerin öğrenmeleri için önemli şeyler vb.), (b) öğrencilerin anlayışları ve o konunun alanına yönelik olası yanlış anlayışları bilgisi (ön kavramlar, kavram yanılgıları, konular hakkında alternatif kavramlar), (c) program ve programa ilişkin araç bilgisi ve (d) belli bir konunun öğretimi için gösterimler ve stratejiler bilgisi olmak üzere dört ana bileşene ayırmaktadır. Söz konusu AÖB bileşenleri dikkate alındığında farklı araştırmacılar tarafından ortak olarak değerlendirilen bir bileşenin öğretim stratejileri bilgisi olduğu görülmektedir. Öğretim stratejileri bilgisini ilk kez Magnusson, Krajcik ve Borko (1999) alana özgü ve konuya özgü öğretim stratejileri olarak iki kategoriye ayırmışlardır. Bu kategorideki stratejiler odak noktalarına göre farklılaşmaktadır. Alana özgü stratejiler diğer alanlardan ziyade örneğin matematik öğretimine özgü stratejiler iken, konuya özgü stratejilerin odağı daha dar olmakla birlikte örneğin matematikte özel bir konunun öğretimine uygulanmaktadır. Bir başka deyimle konuya özgü öğretim stratejileri bilgisi, öğrencilerin belirli bir konuyu anlamalarına yardımcı olacak özel stratejilere ilişkin öğretmenin bilgisidir (Magnusson, et al. 1999).

Carlsen (1999) konuya özgü öğretim stratejileri bilgisini AÖB'ün bileşenlerinden biri olarak ifade etmektedir. Benzer şekilde, matematik öğretmeni adaylarının alan ve alan öğretimi bilgilerinin derslerine yansımalarını incelemede kullanılan Dörtlü Bilgi Modeli (Knowledge Quartet)'nin (Rowland, Turner, Thwaites, & Huckstep, 2005) Temel Bilgi (Foundation) birimine ait göstergelerden bir tanesi de öğrencilerde gerekli düzeyde matematiksel anlayışı ortaya çıkaracak uygun öğretim stratejilerini kullanmak şeklinde belirtilmektedir. Benzer şekilde bir konunun etkili bir şekilde öğrenilebilmesi amacıyla konuya en uygun öğretim stratejilerinin belirlenmesinin gerekliliğine de dikkat çekilmektedir (Ball, 1990; Chang, 2005; Grossman, 1990; Marks; 1990; Shulman; 1987). Konuya özgü öğretim stratejileri, öğrencilerin konuya ilişkin zorluk yaşayabilecekleri şeylere yardımcı olma yollarını kapsamak-

tadır (Monet, 2006). Bunun yanında, kavram yanlışlarını engellemede ve kavramsal anlayışı sağlamada da konuya özgü öğretim stratejilerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Elia, Gagatsis, Panaoura, Zachariades, & Zoulinaki, 2009). Farklı konulara ilişkin öğretim stratejileri, materyaller, gerçek yaşam etkinlikleri, modeller, animasyonlar, gösterimler, konudaki kritik noktalara ilişkin soru sorma, bilgisayar destekli etkinlikler, bilgisayar yazılımları, analogiler, senaryolar, hikayeler vb.leri olabilmektedir (Hlaela Mohloua, 2011; Monet, 2006). Söz konusu öğretim stratejilerinden örneğin analogiler kullanılacak ise konuda analogiler ile neyin ön plana çıkarılacağı belirlenmesi gerekmektedir (Hlaela Mohloua, 2011). Öğretmenlerin derslerinde analogi kullanmalarının temel nedeninin, öğrencilerin bilimsel düşünceleri anlamaları için onları sadeleştirmek olduğu ifade edilmektedir (Childs, & McNicholl, 2007'den aktaran Mudau, 2014). Bu doğrultuda her konu için o konuya özgü öğretim stratejilerinin neler olabileceğinin belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Konuya özgü öğretim stratejileri; konuya özgü gösterimler ve konuya özgü etkinlikler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Magnusson, et al. 1999). Konuya özgü gösterimler, kavramı somutlaştırmak için söz konusu kavrama özgü kullanılacak tüm gösterimleri içermektedir (Cox, 2008). Gösterimler bir görüntüyü, somut nesnelere belirten, sembolize edebilen ya da farklı bakış açısıyla bir şeyi başka şekilde gösterebilen yapı olarak ifade edilmektedir (Palmer, 1978; Kaput, 1985; Goldin, 1987, 1998'den aktaran DeWindt-King, & Goldin, 2003). Dreyfus (1990) ise öğrenme sürecinin dört basamakta ilerlediğini ifade etmekte ve bu basamakları (a) tek bir gösterim şeklini kullanma, (b) birden fazla gösterim şeklini kullanma, (c) paralel gösterim şekilleri arasında ilişki kurma, (d) gösterim şekilleri arasında dönüşümler yapma olarak belirtmektedir. Shield ve Galbraith'ın (1998) sembolik, sözel ve şekilsel olarak ele aldığı gösterimleri, Corter ve Zahrer (2007) resimler, özgün şema gösterimleri, ağaç ve Venn diyagramı, çıktı listesi ve olasılık tabloları olarak ifade etmektedirler (Özaltun, Hıdıroğlu, Kula ve Bukova Güzel, 2013). Mesela öğrencilerin eğitim kavramını canlandırmalarına yardımcı olmak için grafiklerden yararlanılmasını öneren Cox (2008) grafikleri dinamik ve dinamik olmayan olarak ayırmaktadır.

Konuya özgü etkinlikler, öğrencilerin kavramı ve ilişkilerini anlamalarına yardımcı olmak için kullanılabilen yöntemler olarak ifade edilmektedir (Cox, 2008; Mudau, 2014). Dani (2004), öğrencilerin belirli bir konudaki güçlüklerine, kavram yanlışlarına ve problem yaşayabilecekleri hususlara değinen etkinliklerin kullanılmasını önermektedir. Konuya özgü stratejiler o konu için önemli olabilecek yaklaşımları etkinlikler içine yedirmeyi gerektirmektedir (Gottheiner, & Siegel, 2012). Örneğin, Gottheiner ve Siegel'in (2012) de değindiği gibi konuya özgü olarak karşılaştırma yapma ve konu için önemli kararları görsel yaklaşımlardan yararlanarak sunma konuya özgü öğretim stratejilerinin içinde gerçekleştirilebilecek etkinliklerdir. Bununla birlikte konuya özgü etkinlikler problemler, animasyonlar, deneyler, incelemeler, simülasyonlar vb.leri de olabilmektedir (Cox, 2008).

Bu çalışmada "süreklilik", "türev" ve "integral" kavramlarının, doğrudan doğruya bağlı olduğu "limit" kavramının (Sanchez, 1996) öğretiminde kullanılan konuya özgü öğretim stratejilerine odaklanılmaktadır. Anlaşılması zor bir kavram

olan limitin öğrenme ve öğretme sürecinin iyi planlanması ve planın büyük bir özenle uygulanması gerektiği (Elia et al. 2009) ve hangi öğretim stratejisinin öğrencilerin limit kavramını anlamalarında daha etkili olduğuna ilişkin araştırmaların yapılması gerektiği belirtilmektedir (Jordaan, 2005). Juter (2006) limit kavramının öğretiminde farklı öğretim stratejileri kullanıldığını, limit kavramının bazen önce sezgisel olarak verildiğini bazen de Weierstrass'ın formal tanımı ile öğretildiğini ifade etmektedir. Ülkemizde ise liselerde limit kavramı sadece sezgisel olarak öğretilmekte ve öğretim programında limitin formal tanımının verilmemesi tavsiye edilmektedir (MEB, 2006). Öğretim Enstitüsü Yönergeleri'ne (Pedagogical Institute Instructions) (2005; akt. Elia et al. 2009) göre, limit kavramının öğretimi ile (a) fonksiyonun grafiği verildiğinde, y ye x , $x_0 \in \mathbb{R}$ yaklaşırken fonksiyonun limitini bulma, (b) fonksiyonların limitine ilişkin özellikleri bilme ve bu özellikler yardımıyla bir fonksiyonun limitini bulma, (c) grafiği yardımıyla bir fonksiyonun limitinin sonsuz olduğunu ifade etme, (d) polinom ya da rasyonel fonksiyonların x , $+\infty$ ya da $-\infty$ a yaklaşırken ki limitlerini hesaplama ve (e) üstel ve logaritmik fonksiyonların grafiklerini ve bu fonksiyonların limitlerini bilmenin geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Ülkemiz Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı (OMDÖP)'nda ise limit alt öğrenme alanına ilişkin kazanımlar; (a) bir bağımsız değişkenin verilen bir sayıya yaklaşmasını örneklerle açıklar, (b) bir fonksiyonun bir noktadaki soldan ve sağdan limitini örneklerle açıklayarak fonksiyonun bir noktadaki limiti ile soldan ve sağdan limiti arasındaki ilişkiyi belirtir, (c) limit ile ilgili özellikleri belirtir ve uygulamalar yapar, (d) parçalı tanımlı fonksiyonların ve mutlak değer fonksiyonunun limitleri ile ilgili uygulamalar yapar, (e) genişletilmiş gerçek sayılar kümesini belirtir, gerçek değişkenli ve gerçek değerli fonksiyonlarda sonsuz için limit ve sonsuz limit kavramlarını grafik üzerinde açıklar, (f) trigonometrik fonksiyonların limiti ile ilgili özellikleri belirtir, (g) belirsizlik durumlarını belirtir ve verilen noktalarda $\frac{0}{0}$, $\frac{\infty}{\infty}$, $\infty - \infty$, $0 \cdot \infty$ belirsizlik hâlleri olan fonksiyonların limitini hesaplar olarak belirtilmektedir (MEB, 2006). Limit öğretimi ile öğrencilerin söz konusu kazanımlara sahip olmaları beklenirken; Elia ve ark. (2009) limit kavramının öğretiminde yetersiz ya da uygun olmayan öğretim stratejilerinin kullanıldığını belirtmektedirler. Ülkemizde de OMDÖP'te limit kavramına ilişkin kazanımlar belirtilmekte ancak bu kazanımların hangi öğretim stratejileri yardımıyla öğrencilere kazandırılabilceğine dair açıklamalar verilmemektedir. Bu nedenle, limit kavramına ilişkin kazanımların öğrencilere kazandırılması için kullanılacak konuya özgü öğretim stratejilerinin neler olduğunun belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda, çalışmanın amacı ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının derslerinde kullandıkları limit kavramına özgü öğretim stratejileri ayrıntılı olarak ve gerçek sınıf ortamlarında incelenmek istendiğinden, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum çalışması deseninden yararlanılmıştır.

2. YÖNTEM

Araştırmada ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının derslerinde kullandıkları limit kavramına özgü öğretim stratejileri ayrıntılı olarak ve gerçek sınıf ortamlarında incelenmek istendiğinden, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan özel durum çalışması deseninden yararlanılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Araştırma ortaöğretim matematik öğretmenliğinde öğrenim gören son sınıf dört matematik öğretmeni adayı (3 kız, 1 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların gerçek isimleri gizli tutulmuş, bulgular sunulurken kendilerinin belirlemiş oldukları takma isimler (Deniz, Umay, Can, Alev) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından Can özel bir dershanede iki yıl, Alev ise yardım amaçlı bir kurumda bir yıl boyunca ders anlatmış ve bütün katılımcılar özel ders vermeleri nedeniyle öğretmenlik deneyimi yaşamışlardır. Katılımcılar İzmir ilindeki bir Anadolu Lisesi'nin 12. sınıf düzeyinde dört farklı şubede öğretimlerini gerçekleştirmişlerdir. Her bir katılımcıların öğretimlerini yürüttükleri sınıflardaki öğrenci sayısı yaklaşık 13-15 arasındadır.

Limit öğretimleri için ders planlarını hazırlama aşamasında katılımcılar öncelikle OMDÖP'ü ve limit kavramına ilişkin kazanımları incelediklerini belirtmişlerdir. OMDÖP'te yer alan etkinlikleri de inceleyen katılımcılar konunun anlatılış sırasına ilişkin taslak bir fikir oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Ardından ders kitapları, test kitapları ve internet gibi farklı kaynakları taramışlardır. Grafik, tablo gibi gösterim şekilleri için PowerPoint programından veya yazılımlardan yararlanmışlardır. Bununla birlikte farklı animasyon, video, görseller vb. yardımıyla da ders planlarını şekillendirmişlerdir. Dörder saati kapsayan öğretimleri boyunca bir gerçek sayıya yaklaşım, bir noktadaki soldan ve sağdan limit, limit özellikleri ve uygulamaları, parçalı tanımlı fonksiyonların limitleri, genişletilmiş gerçek sayılar kümesinde limit, trigonometrik fonksiyonların limiti ve limitte belirsizlik durumlarına değinmişlerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Veriler, katılımcılar tarafından limit kavramına ilişkin hazırlanan dörder saatlik ders planlarından, söz konusu derslerin video kayıtlarından ve yarı yapılandırılmış görüşmelerin ses kayıtlarından derlenmiştir. Katılımcılar OMDÖP'ü temel alarak ders planlarını hazırlamışlardır. Katılımcıların ders işleyişleri araştırmacılar tarafından gözlemlenmiş ve daha sonra ayrıntılı inceleyebilmek amacıyla tüm dersler video kamera ile kaydedilmiştir. 16 ders saatini içeren video çekimlerinden sonra katılımcıların tüm dersleri için tanımlayıcı özetler oluşturulmuştur. Katılımcılar ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşmeler bu tanımlayıcı özetler temel alınarak gerçekleştirilmiş ve tüm görüşmeler esnasında ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılar ile ders öncesi, her bir ders sonu ve genel görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

2.3. Veri Analizi

Katılımcıların limit kavramına ilişkin derslerinin video kayıtları izlenmiş ve bire-bir yazıya aktarım için uygun olduğu düşünülen format belirlenmiştir. Bu format katılımcıların ve öğrencilerin ifadelerini, projeksiyon ile yansıtılan sunumlar ile tahtaya yazılanların ekran alıntısı aracı ile alınmış görüntülerini içerecek şekilde oluşturulmuştur. Tüm derslerin video kayıtlarının bire-bir yazıya aktarımı sonucunda 547 sayfalık doküman elde edilmiştir. Çalışmada derslerin transkriptinden elde edilen veriler analiz edilirken katılımcıların limit kavramına özgü öğretim stratejilerini kullanma durumları tematik kodlama ile belirlenmiştir. Tematik kodlama sonucunda

katılımcıların öğretimlerinde kullandıkları limit kavramına özgü öğretim stratejileri; limit kavramına özgü gösterimler ve limit kavramına özgü etkinlikler olmak üzere iki ana kategoride toplanmıştır.

3. BULGULAR

Katılımcıların derslerinde kullandıkları limit kavramına özgü öğretim stratejileri; limit kavramına özgü gösterimler ve limit kavramına özgü etkinlikler başlıkları altında incelenmiştir.

3.1. Limit kavramına özgü gösterimler

Katılımcıların dersleri limit kavramına özgü gösterimler bağlamında incelendiğinde; (a) şekilsel, (b) sayı doğrusu, (c) tablo, (d) grafiksel, (e) cebirsel ve (f) sözel gösterimlerin kullanıldığı görülmüştür. Tablo 1’de öğretmen adayları tarafından kullanılan limit kavramına özgü gösterimlere ve derslerde kullanıma şekillerine ilişkin bilgilere kısaca yer verilmektedir.

Tablo 1. Öğretmen adaylarının derslerinde kullandıkları limit kavramına özgü gösterimler

Gösterimler	Kullanılma şekilleri
Şekilsel	Limit düşüncesini oluşturmak için kullanılan resimler, şekiller ve video gösterimlerini içermektedir.
Sayı doğrusu	Bir sayıya sağdan ve soldan yaklaşımı sezdirmek için sayı doğrusu kullanımını içermektedir. Bununla birlikte genişletilmiş reel sayılara girişte de sayı doğrusundan yararlanılmaktadır.
Tablo	Belirli noktalara sağdan ve soldan yaklaşımı mümkün kılan noktaların seçimi ve bu noktalardaki değişime göre fonksiyonun aldığı değerleri incelemek ve o noktada fonksiyonun limitinin varlığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır.
Grafiksel	Grafik üzerindeki belirli bir noktaya sağdan ve soldan yaklaşımı göstermek, bu noktaya yaklaşırken fonksiyonun aldığı değerlerin değişimini incelemek ve o noktada fonksiyonun limitinin varlığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır.
Cebirsel	Limit kavramına ilişkin cebirsel gösterimleri içermektedir.
Sözel	Limit ve limit ile ilgili kavramların sözel açıklamalarını içermektedir.

Katılımcılar şekiller yardımıyla öğrencilerinde limit düşüncesinin oluşmasını sağlamaya çalışmışlardır. Şekilsel gösterimlerden genellikle kavramı kazandırma aşamasında tahtaya çizdikleri şekiller, gösterdikleri resimler veya izlettikleri videolar ile yararlanmışlardır. Katılımcılar limit kavramına ve genişletilmiş reel sayılara girişte sayı doğrusundan yararlanmışlardır. Bununla birlikte katılımcılardan Alev sayıya yaklaşımı içeren bir soru sorduktan sonra çözümünü açıklamada sayı doğrusunu kullanmıştır. Tablo ile gösterim de benzer şekilde genellikle limit kavramına ve genişletilmiş reel sayılar kümesine giriş aşamasında kullanılmış ve fonksiyonun aldığı değerleri incelemeyi ve limit değerini bulmayı sağlayacak şekilde organize edilmiştir. Katılımcılar bir fonksiyonun belli bir noktadaki limit değerini bulurlarken grafiklerden yararlanmışlardır. Böylelikle öğrencilerinin hem limit değerinin nasıl bulunacağını hem de limit değerinin ne olacağını daha somut bir şekilde görmelerini sağlamışlardır. Katılımcılar fonksiyonların grafiklerini tahtaya kendileri çizmenin yanı sıra, hazır grafiklerin ekran alıntılarını alarak Powerpoint sunularında öğrencilerine

göstermiş ve matematik yazılımlarından yararlanarak grafikleri bilgisayar yardımıyla da çizmişlerdir. Kavram oluşuktan sonra örnek çözerken grafiklerini çizdikleri fonksiyonlar üzerinden verilen bir noktanın limitini bulmuşlar veya öğrencilerinden de bulmalarını istemişlerdir. Katılımcılar limit kavramını sezdirdikten sonra cebirsel ifadesini vermişler ve sık sık cebirsel gösterimi kullanmışlardır. Özellikle örnek ve alıştırmaları çözerken ve limitin özelliklerini verirken cebirsel gösterimlerden ağırlıklı olarak yararlanmışlardır. Çalışmada limit kavramına odaklanıldığı için limit ifadesinin yer almadığı cebirsel gösterimler dikkate alınmamıştır. Katılımcılar derslerinin hemen her aşamasında sözel gösterimlerden yararlanmışlardır. Bununla birlikte çalışmada sadece limit kavramına ait sözel gösterimler dikkate alınmıştır. Katılımcılar limit kavramına özgü kullandıkları gösterimleri bazen tek olarak bazen de aralarında geçişler yaparak kullanmışlardır. Söz konusu geçişleri kavramı kazandırmaya çalışırken daha yoğun bir şekilde tercih ettikleri, limite ilişkin özellikleri verirken veya örnek soru çözerken ise ağırlıklı olarak cebirsel ve sözel gösterimler arasında geçişler yaptıkları görülmüştür.

Can ve Alev birinci derslerinde öğrencilerine yaklaşım kavramını sezdirmek amacı ile kenarları çember üzerinde olmak üzere çember içine çizilen düzgün çokgenlerin kenar sayısı arttıkça, çembere yaklaşıldığını aşağıdaki şekilsel gösterimi kullanarak vurgulamışlardır. Ders planında yer almamasına rağmen Can, öğretimi esnasında bu örnekten yararlanmıştı.



Can kendisi ile yapılan görüşmede öğretim sürecine söz konusu şekilsel gösterimi ekleme nedenini aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

Müfredatta limitin tarihsel gelişimi ile ilgili bir şey yoktu ben de ders planıma da eklemedim. Ancak öğrencilerin ilgisini çekebileceği düşüncesi ile Aşıl Paradoksundan ve geçmişte insanların limit kavramına neden ihtiyaç duyduğundan bahsettim. Dairenin alanını nasıl hesaplanacağı bilinmese de çokgenlerin alanlarını hesaplamayı bilince onun da bulunabileceğini yani bir ihtiyacı karşılamak için limit kavramının ortaya çıktığını anlatmaya çalıştım. (Can-Birinci Ders Sonu Görüşme)

Umay limit öğretimine ilişkin ilk dersinde öğrencilerine yaklaşım kavramına ilişkin öncelikle günlük yaşam örnekleri vermiş ardından sayı doğrusuna geçiş yaparak 1 sayısına sağdan ve soldan nasıl yaklaşılacağını gösterip sağdan-soldan limiti matematiksel olarak ifade etmiştir.

◆ Semiha Kula / Esra Bukova Güzel

Umay: Şimdi bunu sayı doğrusu üzerinde gösterelim. Biraz daha matematiğe dökelim işi. 1, biz bu 1'e biz bu 1'e sağdan ve soldan yaklaşalım.



Umay: Küçük çizgilerle yaklaşıyorum, bilmiyorum farkediyö musunuz ama



Öğrenciler: Evet.

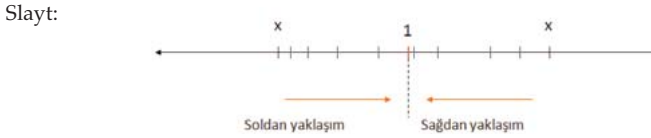
Umay: 1'e bir şekilde yaklaştığımızı düşünelim. Sağdan ve soldan. Yavaş yavaş yaklaşıyorum. Ama dikkat edin hiçbir zaman 1 olmuyorum. Sadece yaklaşıyorum. Aynı şeyi ben sağdan da yapabilir miydim?

Öğrenciler: Evet.

Umay: Soldan yaklaştım, değil mi? Soldan yaklaştım.



Umay: Sağdan yaklaştım.



Umay: Sağdan yaklaşım.

Slayt: ○ Bir x değişkeninin bir a sayısına, a 'dan küçük değerler olarak yaklaşması, x 'in a 'ya **soldan yaklaşması**dır ve $x \rightarrow a^-$ şeklinde gösterilir.

Umay: Şimdi buradan bi kavrama geçelim. Bir x değişkeninin bir a sayısına, a bir değişken, herhangi bir sayı olabilir. a 'dan küçük değerler olarak yaklaşmasına x 'in a 'ya soldan yaklaşması, kafamızda canlandı mı? Küçük değerler olarak a 'ya yaklaşıyo. Ve biz bunu şu şekilde gösteriyoruz.

Slayt: ○ Bir x değişkeninin bir a sayısına, a 'dan büyük değerler olarak yaklaşması, x 'in a 'ya **sağdan yaklaşması**dır ve $x \rightarrow a^+$ şeklinde gösterilir.

Umay: Yine bir x değişkeninin bir a sayısına, a 'dan büyük değerler olarak yaklaşması, x 'in a 'ya sağdan yaklaşmasıdır. Biz yine x a 'ya sağdan yaklaşırken şeklinde gösteriyoruz.

Alev de ilk dersinde matematiksel bir yazılım olan MATLAB programını kullanarak çizdiği f fonksiyonunun verilen noktadaki limitini bulmada sağdan ve soldan yaklaşımı vurgulamıştır. Alev, seçtiği fonksiyonun $x = 10$ 'daki limitini araştırırken, önce tablo ile gösterim yapmış ardından ise yazılım yardımıyla fonksiyonun grafiğini çizip

$x = 10'$ a sağdan ve soldan yaklaşma durumunda fonksiyonun yaklaştığı değerlerin ne olacağını tartışmıştır.

Slayt:

$$f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = x^2$$

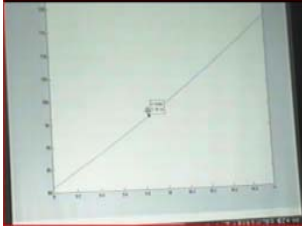
fonksiyonun x değerleri 10 sayısına
yaklaşırken fonksiyonun alacağı değerleri
inceleyelim. [grafik](#)

9	9.1	9.2	9.3	9.4	9.5	9.6	9.7	9.8	9.9
81	82.81	84.64	86.49	88.36	90.25	92.16	94.09	96.04	98.01
11	10.9	10.8	10.7	10.6	10.5	10.4	10.3	10.2	10.1
121	118.81	116.64	114.49	112.36	110.25	108.16	106.09	104.04	102.01

Alev:

Şuna bir bakalım.

Slayt:



Deniz ikinci dersinde bir fonksiyonun verilen noktada limitinin olması için sağdan ve soldan limitlerinin birbirine eşit olması gerektiğini vurgulamış, ardından sözel ifadesinin cebirsel olarak nasıl gösterilebileceğini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Slayt:

Sonuçlar

1. Bir noktada fonksiyonun limitinin olması için, o noktadaki sağdan ve soldan limitler birbirine eşit olmalıdır.

Deniz:

Şimdi, bir noktada bir fonksiyonun limitinin olması için o noktadaki sağdan ve soldan limitler birbirine eşit olmalıdır, diyoruz. Neden? Limit yaklaşmaktı. Sadece yaklaşmayı düşünürsek sağdan ve soldan limitler birbirine eşittir.

Slayt

Sonuçlar

1. Bir noktada fonksiyonun limitinin olması için, o noktadaki sağdan ve soldan limitler birbirine eşit olmalıdır.

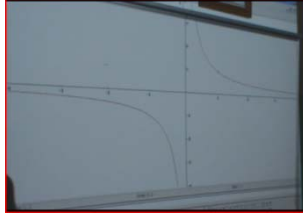
Deniz:

Bunu da matematiksel olarak bu şekilde gösterebiliriz. x değerleri a' ya soldan yaklaşırken ve sağdan yaklaşırken limitler, fonksiyonun limiti birbiri ne eşitse, genel anlamda x değişkeni bu sayıya (a' yı gösteriyor) yaklaşırken fonksiyonun limiti vardır diyoruz.

Umay genişletilmiş reel sayılar kümesinde fonksiyonun bir noktadaki limitini bulmada sağdan ve soldan yaklaşımın önemini vurgulamak için matematiksel bir yazılım olan DERIVE'daki grafik çizimlerinden yararlanmış. Böylelikle katılımcı grafik üzerinde komşulukları da gösterme şansı elde etmiştir. Umay DERIVE programının dinamikliğinden faydalanarak fonksiyonun farklı değerleri x için limitinin ne olduğunu öğrencilerine dördüncü dersinde aşağıdaki kesitte verildiği gibi göstermiştir.

◆ Semiha Kula / Esra Bukova Güzel

Slayt:

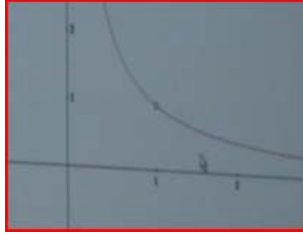


Umay: $f(x)$ eşittir $1/x$ grafiğine bakalım.

Ooo

Umay: Bu, benim şu anda noktamın bulunduğu yer.

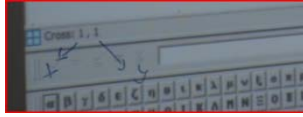
Slayt:



Umay: Noktam 1, 1 de. Şu. O zaman bu ne? x değerlerim. Bu ne?

Öğrenci: y .

Tahta:



Umay: y değerlerim. Şimdi ben bu noktayı ne tarafa götüreyim? Yavaş yavaş 'a sağdan yaklaşım. Değerleri görebiliyor musunuz?

Ooo

Öğrenci: Sonsuza doğru gidiyor.

Umay: Evet. Noktam yavaş yavaş 'a gelirken...

Slayt:



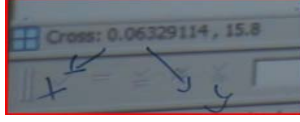
Öğrenci: Bunlar gerçek değerler mi?

Umay: Evet, gerçek değerler.

Ooo

Umay: Ve dediğim gibi bir süre sonra çok çok hızlı bir şekilde artmaya devam edecek.

Slayt:



Umay: Sonsuza kadar gidecek değil mi?

Slayt:



Umay'a derslerinde DERIVE'ı kullanarak grafikleri çizmeyi tercih etme nedeni sorulduğunda yanıtı aşağıdaki gibi olmuştur:

Öncelikle kendim çizebilirdim grafikleri ama tam net bir şekilde çizebileceğimi düşünmüyorum, ufak kaymalar falan olurdu. Zaten öğretmenleri sürekli kendisi grafik çiziyor. Öncelikle dikkatini çekmek istedim öğrencilerin. Böyle bir program var ve bu programda bu tarz şeyler yapabiliyoruz. İkincisi somutlaştırmayı daha düzgün bir şekilde yapmak istedim. Neyin nerede, işte noktaları tam olarak görsünler, ne nerede neyi kesiyor görsünler istedim. O yüzden kullandım. (Umay-Dördüncü Ders Sonu Görüşme)

Umay DERIVE programını kullanarak çizdiği f fonksiyonunun aldığı değerleri slaytına eklediği tablo üzerinden de öğrencilerine göstermiş ve bu tablo ile de $x = 0$ noktasına sağdan ve soldan yaklaşırken fonksiyonun alacağı değerleri aşağıdaki gibi vurgulamıştır.

Slayt:

x	f(x)	x	f(x)
0,1	10	-0,1	-10
0,01	100	-0,01	-100
0,001	1000	-0,001	-1000
0,0001	10000	-0,0001	-10000
0,00001	100000	-0,00001	-100000
...
$x \rightarrow 0^+$	$f(x) \rightarrow +\infty$	$x \rightarrow 0^-$	$f(x) \rightarrow -\infty$

Umay: Şimdi bunu bi tablolaştıralım o zaman. İfadeyi hatırlıyorsunuz, değil mi? $f(x)$ 'im.

Öğrenci: $1-x$.

Ooo

Umay: Şimdi diğer taraftan 0 'a yaklaşalım ki bunu grafik üzerinde görmüştük. Şimdi tablo üzerinde bir daha görüyoruz. 0 'a giderek yaklaşıyorum. O zaman x 'lerim 0 'a soldan yaklaşırken $f(x)$ 'im de eksi sonsuza yaklaşır.

Slayt:

x	f(x)	x	f(x)
10	0,1	-10	-0,1
100	0,01	-100	-0,01
1000	0,001	-1000	-0,001
10000	0,0001	-10000	-0,0001
100000	0,00001	-100000	-0,00001
...
$x \rightarrow +\infty$	$f(x) \rightarrow 0^+$	$x \rightarrow -\infty$	$f(x) \rightarrow 0^-$

Umay kendisi ile yapılan görüşmede limit öğretiminde tablo ile gösterimden yararlanma nedenini aşağıdaki gibi açıklamıştır:

Tabloları yaklaşım; sonsuza yaklaşım ve sıfıra yaklaşım gibi kavramlar için kullandım. Çünkü belirli bir noktaya yaklaşırken x ve y nin farklı değerlerini aynı tabloda gösterme şansı var. Böylelikle limit değeri kolaylıkla görülebiliyor. (Umay, Göstergelere İlişkin Görüşme)

Umay grafik ve tablo gösterimlerini kullanarak vurguladığı limit aranan noktaya sağdan ve soldan yaklaşımı; cebirsel olarak da aşağıdaki kesitte verildiği gibi göstermiştir. Katılımcı böylelikle üç farklı gösterim arasında geçişler yaparak, öğrencilerin dikkatini limit aranan noktaya sağdan ve soldan yaklaşımın önemine çekmiştir.

Slayt:

$$\lim_{x \rightarrow 0^+} f(x) = \lim_{x \rightarrow 0^+} \left(\frac{1}{x}\right) = \frac{1}{0^+} = +\infty$$

$$\lim_{x \rightarrow \infty} f(x) = \lim_{x \rightarrow \infty} \left(\frac{1}{x}\right) = \frac{1}{\infty} = 0$$

$$\lim_{x \rightarrow 0^-} f(x) = \lim_{x \rightarrow 0^-} \left(\frac{1}{x}\right) = \frac{1}{0^-} = -\infty$$

$$\lim_{x \rightarrow -\infty} f(x) = \lim_{x \rightarrow -\infty} \left(\frac{1}{x}\right) = \frac{1}{-\infty} = 0$$

Umay: O zaman bunu bu şekilde matematiksel olarak ifade edebilir miyim?

3.2. Limit kavramına özgü etkinlikler

Katılımcıların dersleri limit kavramına özgü etkinlikler bağlamında incelendiğinde; (a) oyun, (b) günlük yaşam örneği, (c) animasyon, (d) görsellerle desteklenmiş senaryo, (e) analogi, (f) Escher'in resimleri, (g) farklı bilim dalları, (h) polinom fonksiyonlarda limit değerini tartışma ve (i) limite ilişkin özellikleri pekiştirme etkinliklerinin kullanıldığı görülmüştür. Tablo 2'de öğretmen adayları tarafından kullanılan limit kavramına özgü etkinliklere ve derslerde kullanılma şekillerine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının derslerinde kullandıkları limit kavramına özgü etkinlikler

Etkinlikler	Kullanılma şekilleri
Oyun	Bir sayıya sağdan ve soldan yaklaşımı sezdirmek için sayı doğrusunda seçilen bir noktaya ne kadar yaklaşılabilceğini, bir aralıkta sonsuz sayı olduğunu ve limit kavramını sezdirmeyi içermektedir.
Günlük yaşam örneği	Limit kavramını sezdirmek için günlük yaşam örneği sunmayı içermektedir.
Animasyon	Limit kavramını sezdirmek ve öğrencilerin dikkatini çekmek için yaklaşım temalı animasyon izlemeyi içermektedir.
Görsellerle desteklenmiş senaryo	Limit kavramını oluşturmada görsel materyallerden yararlanarak oluşturulan senaryolardan yararlanmayı içermektedir.
Analoji	Limit düşüncesini oluşturmada yararlanılan benzetimleri içermektedir.
Escher'in resimleri	Limit ve genişletilmiş reel sayılar kavramlarını Escher'in resimlerinden yararlanarak oluşturmayı içermektedir.
Farklı bilim dalları	Sonsuzluk kavramını oluşturmada farklı bilim dalları ile ilişki kurmayı içermektedir.
Polinom fonksiyonlarda limit değerini tartışma	Polinom fonksiyonlarda bir noktadaki limitin o noktada fonksiyonun değerine eşit olduğunu vurgulamayı içermektedir.
Limite ilişkin özellikleri pekiştirme	Limit kavramına ilişkin özellikleri tekrar ederek ve hatırlatarak pekiştirilmesini sağlamayı

Oynatılan oyun yardımıyla bir sayıya sağdan ve soldan yaklaşımı kavratmanın yanında limit düşüncesinin oluşmasında katkıda bulunmuş ve sonsuzluk düşüncesi sezdirilmeye çalışılmıştır. Katılımcılar günlük yaşam örneklerini limit düşüncesini oluşturmaya, öğrencilerine yaşamlarında limit kelimesini nerelerde kullandıklarını göstermeye ve yaklaşım, yaklaşık değer vb. yeni bir kavramı sezdirmeye çalıştıklarında kullanmışlardır. Animasyonlar, görsellerle desteklenmiş senaryolar ve analogiler yardımıyla limit düşüncesini oluşturmaya çalışmışlardır. Bununla birlikte katılımcılar limit kavramı ve genişletilmiş reel sayılar kavramını Escher'in resimlerinden yararlanarak anlatmışlar ve farklı bilim dalları ile ilişki kurarak sonsuzluk kavramını vermişlerdir. Katılımcılar polinom fonksiyonların bir noktadaki limitinin o noktada fonksiyonun değerine eşit olduğuna ilişkin bilgiyi öğrencilerine verdikten sonra, uygulamalar yaparken sık sık bu özeliğe dikkat çekmişler ve her zaman polinom fonksiyonlarda yerine koyma işleminin yapılabileceğine vurgu yapmışlardır. Benzer şekilde limite ilişkin özellikleri ve özel fonksiyonlarda limit konusunu işledikten sonra alıştırmalar yaparken özelliklerin neler olduğunu öğrencilerine vermişler ve sık sık hatırlatmışlardır. Limite özgü öğretim etkinlikler gösterimlerde olduğu gibi birbirleri ile ilişkilendirilerek bir bütün olarak kullanılmıştır.

Deniz ilk dersinde sınıfı iki gruba ayırarak, bir sayıya sağdan ve soldan yaklaşımı öğrencilerine kavratmak amacıyla kurguladığı bir oyunu öğrencilerine oynatmıştır. Söz konusu oyunun kuralına göre; bir grup 5 sayısına dörtten diğer grup ise altıdan başlayarak yaklaştırmaya çalışacak ve 5'e en fazla yaklaşabilen grup ise oyunun

◆ Semiha Kula / Esra Bukova Güzel

galibi olacaktır. Deniz oynattığı oyundaki gibi grup çalışmasından yararlanarak, öğrencilerinin hem gruplar içinde hem de sınıf arkadaşları ile iletişim kurmalarını sağlamıştır.

Deniz: Şimdi 5'e yaklaşıyoruz arkadaşlar, 5 olmuyoruz. Tamam, nerden başlayalım, ilk?

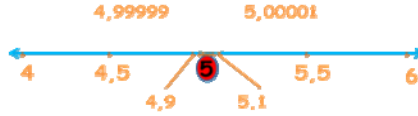
Öğrenci: Biz.

Öğrenci: 5.95 olsun.

Deniz: 5.95, misal. Hatta bunu da gösterelim. Nasıl gösterelim? (*Tahtaya sayı doğruyu çiziyor.*)

Ooo

Slayt:



Katılımcılar derslerinde limit kavramını günlük yaşam örnekleri ile ilişkilendirmişlerdir. Katılımcılar günlük yaşamla ilişkilendirmeyi ağırlıklı olarak limit kavramının oluşturulmaya başlandığı ilk derslerinde kullanmayı tercih etmişlerdir. Umay kendisi ile ders öncesi yapılan görüşmede limiti günlük yaşamla ilişkilendirme konusunda aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

Daha sonra öğrencilerin daha kolay, bu konuyu daha kolay nasıl anlayabileceğini düşündüm ve günlük hayatla konuyu ilişkilendirmeye çalıştım. Günlük hayat örnekleri düşündüm. Buradan başladım... Bu günlük hayatla ilişkilerimi matematikle ilişkilendirerek konuya bir giriş yapmayı düşünüyorum. Böylece daha kalıcı bir anlatım olacağını düşünüyorum. (Umay-Ders Öncesi Görüşme)

Umay birinci dersinde limit kelimesinin Türkçe'de ne anlama geldiğini öğrencileri ile aşağıdaki gibi paylaşmış ve böylelikle günlük yaşamda limit kelimesinin kullanımını ile matematikteki limit kavramı arasında ilişki kurmayı amaçlamıştır.

Umay: Peki, Türkçe anlamına bakalım. Limitin Türkçesine. Limit bir şeyin nicelik bakımından inebileceği ya da erişebileceği en alt ve en üst sınır, yer. Değişken bir büyüklüğün istenildiği kadar yaklaşabildiği durağan büyüklük. Ya da hudut tayin etmek, kısıtlamak, sınırlandırmak gibi anlamları var.

Umay günlük yaşamla limit kavramını ilişkilendirmede hız limiti, kredi kartı limiti gibi günlük yaşamda kullandığımız limit kelimesine ilişkin örnekleri birinci dersinde vermiştir.

Slayt:



Umay: Evet, arkadaşlar kredi kartı limiti.

Slayt:



Öğrenci: Hız limiti.

Umay: Ve limitini aşma, limitsiz içecek, limitsiz eğlence, limit sizensiz diye bir kitap çıktı biliyorsunuz. Günlük hayatımızda...

Alev'in de Umay gibi dersine giriş yapma ve limit kavramını sezdirme amacıyla hız limiti, kredi kartı limiti vb. örnekleri öğrencilerine sunduğu görülmüştür.

Alev: İı arkadaşlar bu limitlerin, imm şimdi kredi kartı limiti, hız limiti, alkol limiti...

Slayt:

- Kredi kartı limiti
- Hız limiti
- Alkol limiti
- Limitsiz fıstık



Ooo

Alev: İı, peki niye diyelim ki hız limiti görülen levhada 50? Neden 50, 60 değil?

Öğrenci: Kaza olurdu.

Umay limit kelimesinin Türkçe anlamını vererek öğrencilerine limitin "en alt ve en üst sınır" olduğu fikrini vermiştir. Bununla birlikte Umay ve Alev; hız limiti, kredi kartı limiti gibi limit kavramının öğrenciler tarafından en üst değer ya da aşılması gereken bir sınır olarak algılanmasına neden olabilecek örnekler vermişler-

dir. Bu tarz örneklendirmelerin *limitle ilgili ön kavrayışlara dayalı yanlışlar* bağlamında; öğrencilerde kavram yanlışlığı oluşumuna neden olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu örnekler ile limit kavramı günlük dilde genellikle ulaşılabilecek en üst değer ve aşılmaması gereken bir sınır olarak algılanmakta (Cornu, 1991; Davis & Vinner, 1986; Szydlik, 2000; Tall & Schwarzenberger, 1978; Williams, 1989) ve bu yönüyle matematiksel limit ile ters düştüğü (Özmantar ve Yeşildere, 2008) ifade edilmektedir. Alev ve Umay'ın derslerinde çıkan bu yanlışlığın giderilmesinde; limitin günlük dildeki kullanımı ile matematikteki anlamı arasındaki farka değinme veya limitin aşılmaması gereken bir sınır olarak görülmesini engelleyecek örnekler verme uygun olacaktır. Umay ve Alev'in verdiği örneklerde limit, genellikle hız sınırının saatte olması gibi aşılmaması gereken bir sınır olarak verilmiştir. Ancak hız sınırının saatte olduğu bir yolda aracın hızının saatte olabildiği gibi de olabileceği; hız sınırını aştığında aracın hızını düşürerek saatte 'ye de indirebileceğini içeren bir örneğin verilebileceği ve böylelikle saatte olan hız sınırına sağdan ve soldan yaklaşımın mümkün olduğu anlamının yüklenebileceği düşünülmektedir.

Umay'ın limitin aşılmaması gereken bir sınır olarak algılanmasına neden olabilecek öğretimi sonucunda ikinci dersinde öğrencilerinde bunun yansıması görülmüştür. Umay'ın öğrencilerine sorduğu "acaba limit günlük yaşamda nerelerde kullanılıyor?" sorusuna öğrencilerinin, verdikleri örneklerin tümünde limiti; aşılmaması gereken bir sınır ya da en üst değer olarak belirttikleri görülmüştür.

Öğrenci: Bilgisayar teknolojisinde. Bilgisayarların hafızaları.

Ooo

Öğrenci: Mesela fabrikalar günlük...

Umay: Dinliyor musunuz?

Öğrenci: ...günlük üretilenlerin limitini belirliyor. Mesela bir günde sınırlı mal üretilir.

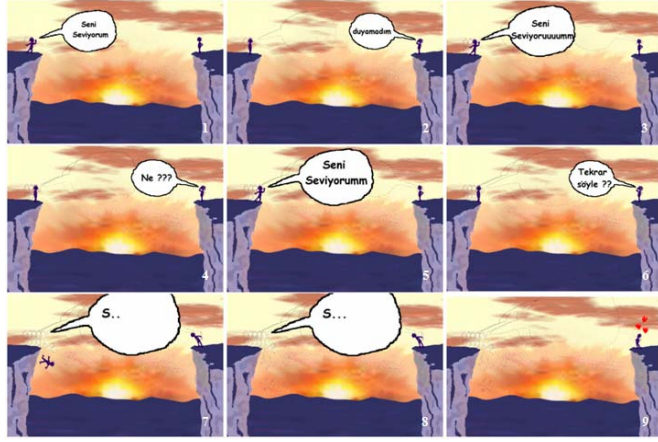
Ooo

Öğrenci: Sınav.Umay:Sınav. Yani en yüksek alan...

Öğrenci: 160'ı aşarsan barajı geçiyorsun.

Katılımcılardan Umay uçurum ile ilgili izlemiş olduğu bir animasyonu limit kavramına girişte kullanmanın ilgi çekici olacağını düşünmüş ve bunu birinci dersinde kullanmıştır. Söz konusu örnekte uçurum kenarına ne kadar yaklaşılacağına ve sınırın aşıldığında ne olacağına ilişkin bir örneklendirme yapılmıştır. Söz konusu animasyondan kesitler aşağıda verilmiştir.

Animasyon:



Umay resim konusundaki becerisini de kullanarak limit kavramını Ünlüye Yaklaşım Örneği ile ilişkilendirmiştir. Umay'ın birinci dersinde kullandığı konu- su örneğe ilişkin kesitler aşağıda verilmiştir. Umay ders öncesi yapılan görüşmede Paint ve PowerPoint programını kullanarak günlük yaşamla ilişkilendirmeyi sağla- yan bir görsel destekli bir senaryo hazırladığını aşağıdaki gibi belirtmiştir.

Ben çizimlerimi genelde paintde çiziyorum. Yani el alışkanlığı küçüklüğümden beri. Daha çabuk çizdiğim için orada çiziyorum. (Umay-Ders Öncesi Görüşme)

Umay: Peki, arkadaşlar biraz daha günlük hayata geçelim. Hepimiz az çok magazinle ilgileniyoruz, değil mi? Peki, dışarıda bir tane ünlü var. Hemen ne olur?

Öğrenci: Haberci.

Umay: Evet, haberciler değil mi? Sağdan, soldan, her taraftan hemen üşüşürler.

Slayt:



Umay: Peki, nerden ünlüye doğru yaklaşabilirler? Öğrenci: Sağdan ve soldan.

Öğrenci: Her yerden.

Umay: Sağdan.

Slayt:



◆ Semiha Kula / Esra Bukova Güzel

Umay: Soldan.

Slayt:



Umay: Bu kadar mı?

Öğrenci: Yukarıdan.

Öğrenci: Her taraftan.

Ooo

Umay: Biri kazma kürek alsın eline. Aşağıdan yaklaşsın.

Slayt:



Öğrenci: (Anlaşılmıyor)

Umay: Bir şekilde yaklaşırlar, değil mi? Peki bu yaklaşım işlerinin sonunda ünlüye ulaşabilirler mi? Yani mikrofonu ağızına deşdirebilirler mi? Eliyle işte kolunu tutabilirler mi?

Öğrenci: Cık.

Umay: Tutamazlar. Neden?

Öğrenci: Korumaları var.

Öğrenci: Ünlüler.

Umay: Çünkü korumaları var. Yani bir şekilde yaklaşıyorlar. Her taraftan yaklaşıyorlar. Ama ona hiç bir zaman ulaşamıyorlar.

Umay günlük yaşamdan Ünlüye Yaklaşım Örneği ile de limit kavramını öğrencilerine sezdirmeye çalışmıştır. Söz konusu örnekte ünlüye hiçbir zaman ulaşamayacağına dair vurgular yapılmıştır. Bu şekilde bir vurgunun limit değerine asla ulaşamayacağına dair bir kavram yanlışlığına sebep olabileceği düşünülmektedir (Szydlik, 2000; Williams, 1989, 2001).

Umay birinci dersinde ayrıca karakteri oturmuş ve oturmamış olan iki kişiden bahsederek analogi yardımıyla limit kavramını sezdirmeye çalışmıştır. Söz konusu analoginin limit kavramı için uygunluğu tartışılabilir olsa da katılımının böyle bir analogiyi oluşturma çabasında önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca Umay'ın bir kişinin aynı sorun karşısında farklı iki kişiye aynı davranışı sergilemesinin, onun karakterinin oturmuş biri olarak kabul edileceği şeklindeki analogisi amacına ulaşmış ve öğrencilerinin bunu sağdan-soldan limitlerin eşitliği ve limitin varlığı ile ilişkilendirmelerini sağlamıştır. Söz konusu analogiye ilişkin kesit aşağıda verilmiştir.

Slayt:



Umay: Şimdi biraz daha günlük hayata geçelim. Bir arkadaşımız var. Hepimizin bir sürü arkadaşı vardır. Bir sürü problemle karşılaşıyoruz değil mi, bir sürü sorunla karşılaşıyoruzdur hayatımızda. Ve bazen öyle sorunlar oluyor ki aynı sorunlar bize farklı kişiler tarafından aksettirilebiliyor, değil mi? Aynı sorun farklı kişi. Bu borç isteme olabilir. Ne bileyim, mesela ders notu var mı olabilir. Bir şekilde bunlarla karşılaşıyoruz.

Slayt:



Umay: Peki, ben eğer arkadaşlarımı...

Slayt:



Umay: ...aynı sorunlar karşısında aynı tepkileri veriyorsa benim için ne denebilir? Dürüst insan denebilir belki. Belki karakterli insan denebilir, değil mi? Ama öyle yapmıyorsam. Keyfime göre insan seçerek, adam seçerek ona farklı cevaplar veriyorsam o zaman da belki karakterim oturmamış diyebiliriz belki. Değil mi belki diyebiliriz.

Slayt:

Aynı durum karşısında gösterdiği muamele aynıysa karakteri oturmuş.



Umay: O zaman ne dedik? Aynı durum karşısında gösterdiğim muamele aynıysa karakteri oturmuş...

Slayt:

Aynı durum karşısında gösterdiği muamele aynı değilse karakteri oturmamış.



Umay: ...aynı durum karşısında gösterdiğim muamele aynı değilse karakteri oturmamış diyorum. Peki, ben bunu neden anlattım?

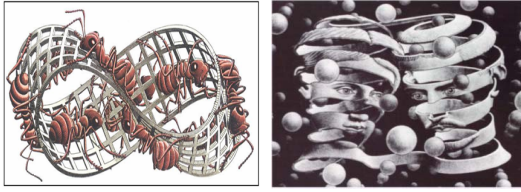
Öğrenci: Sağdan soldan limitin farklı olması.

Umay: Aynen öyle.

Umay ve Alev matematik-sanat arasında ilişki kurmak için Escher'in aşağıdaki iki resminden yararlanmışlardır. Bu resimler ile şekillerin bir daireye benziyor gibi gözükmesine rağmen daire olmadıklarını, motiflerin gittikçe küçüldüğünü ancak aynı motifin sürekli devam ettiğini ifade etmişlerdir.



Umay üçüncü dersinde ise Escher'in aşağıdaki iki resminden yararlanarak öğrencilerine sonsuzluk kavramını sezdirmeye çalışmıştır.



Katılımcılar limit kavramını genellikle geometri ile ilişkilendirirken ek olarak Umay fizik dersi ile de ilişkilendirme yapmayı tercih etmiştir. Umay sonsuzluk kavramını fizik bilim alanıyla ilişkilendirmek için paralel aynalarda görüntü oluşumunu ele almıştır. Yeterince büyük ve paralel olarak yerleştirilmiş iki aynada oluşan görüntüler hakkında ne düşündüklerini öğrencilerine sormuştur. Umay'ın öğrencileri fizik dersindeki bilgileri ile ilişkilendirerek sonsuz sayıda görüntü olacağını ifade etmişlerdir.

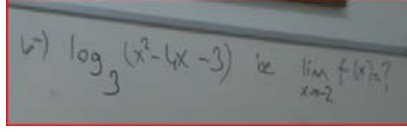
Katılımcılar polinom fonksiyonlarda verilen bir nokta için fonksiyonun limit değerini bulmada, verilen noktayı fonksiyonda yerine yazmanın limit değerine ulaşmada yeterli olacağını öğrencilerine açıklamışlar ve ardından gerekli gördükçe öğrencilerine bu özeliği hatırlatmışlardır. Böylelikle hangi fonksiyonlar için limit değerini bulurken verilen noktanın fonksiyonda yerine koyulabileceğine dair öğrencilerinin bilgilerini pekiştirmeye çalışmışlardır. Örneğin; Can'ın ikinci dersinde polinom fonksiyonlarda limitin bulunmasına ilişkin hatırlatması aşağıda verilmiştir.

Can: Ne yapıyordum? Bu bir polinom fonksiyon mu? Polinom fonksiyon hepsinde tanımlı. O halde doğrudan x gördüğüm her yere -2 mi yazıyorum? Aç bir tane parantez.

Katılımcılar derslerinde üstel, logaritmik ve köklü fonksiyonlarda limitin nasıl bulunacağına özel olarak değinmişler ve özel tanımlı fonksiyonlardan biri olan mutlak değer fonksiyonlarında limit bulmaya yönelik çıkarımları vermişlerdir. Katılımcılar limitle ilgili özellikleri verirken değindikleri üstel, logaritmik, mutlak değer ve karekök fonksiyonları için limit bulmayla ilgili özellikleri, gerek gördükçe

öğrencilerine hatırlatmışlardır. Böylelikle öğrencilerinin söz konusu özellikleri pekiştirmelerini sağlamaya çalışmışlardır. Örneğin Can, logaritma fonksiyonunun limitini bulmaya ilişkin verdiği bir örnek soruda, öğrencisi çözüm yaparken takılınca ona logaritmik fonksiyonla ilgili özeliği aşağıdaki kesitte görüldüğü gibi hatırlatmıştır.

Tahta:

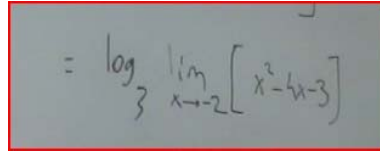


↳ $\log_3 (x^2 - 4x - 3)$ için $\lim_{x \rightarrow -2}$?

Ooo

Can: Şimdi bak, tamam, beraber yapalım. Biz ne demiştik, limitin özelliklerini yazarken; logaritma fonksiyonunun içerisinde ben bu limiti ne yapabiliyordum? Alabiliyordum. O halde şu limiti buradan silsek. Limiti 'ün üzerine yazsak. Limit; x kaçta gidiyormuş? $x; -2$ 'ye giderken, şu fonksiyonu yazsak, parantez açıp.

Tahta:



$= \log_3 \lim_{x \rightarrow -2} [x^2 - 4x - 3]$

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Dört ortaöğretim matematik öğretmeni adayının derslerinde kullandıkları limit kavramına özgü öğretim stratejilerinin incelendiği araştırmada söz konusu stratejiler; limit kavramına özgü gösterimler ve limit kavramına özgü etkinlikler olmak üzere iki ana başlık altında gruplandırılmıştır. Limit kavramına özgü kullanılan gösterimler (a) şekilsel, (b) sayı doğrusu, (c) tablo, (d) grafiksel, (e) cebirsel ve (f) sözel gösterimler olmak üzere altı kategori altında şekillenmiştir. Konuya özgü etkinlikler ise (a) oyun, (b) günlük yaşam örneği, (c) animasyon, (d) görsellerle desteklenmiş senaryo, (e) analogi, (f) Escher'in resimleri, (g) farklı bilim dalları, (h) polinom fonksiyonlarda limit değerini tartışma ve (i) limite ilişkin özellikleri pekiştirme olmak üzere dokuz kategoride gruplandırılmıştır.

Katılımcılar şekiller, sayı doğrusu, tablo ve grafikleri ağırlıklı olarak kavrama giriş yapmada kullanmışlardır. Bir fonksiyonun verilen bir noktadaki limitini bulabilmek için o noktaya sağdan ve soldan yaklaşılması gerektiğini öğrencilerine farklı gösterim şekillerini kullanarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar genellikle sağdan ve soldan yaklaşımın önemini vurgulamak için önce grafiksel ve tablo ile gösterimlerden yararlanmışlar ve ardından bu yaklaşımın cebirsel gösterimine geçiş yapmışlardır. Bunun yanında sözel gösterimlerden de her aşamada yararlanmışlardır. Katılımcıların bu yaklaşımının önemli olduğu düşünülmektedir. Bu düşüncüyü destekler biçimde, Domingos (2009) ve Hofe (1997) limit kavramının öğretiminde önce grafiksel gösterimin verilmesinin cebirsel gösterime geçişi desteklediğini ifade etmektedirler. Elia ve ark. (2009) da cebirsel ve grafiksel gösterim şekillerinden yararlanılmasının limit kavramının kazandırılmasında etkili olduğunu vurgulamaktadır.

lar. Bununla birlikte kimi katılımcıların grafik üzerinde komşulukları göstermesinin de ileriye dönük olarak formal tanıma geçişte kolaylık sağladığı belirtilmektedir (Domingos, 2009). İki katılımcı bazı grafikleri matematiksel yazılımlar kullanarak çizmişler, böylelikle yazılımın dinamikliğinden de yararlanarak daha görsel bir ortam yaratmışlardır. Jordaen (2005) limit kavramını öğretirken bilgisayar yazılımları kullanmanın bir öğretim stratejisi olduğunu; Akkoç (2006) da Graphical Calculus gibi bir matematiksel yazılım kullanılarak cebirsel ifadenin yanında grafik ve tablo incelemesinin de yapılabileceğini belirtmektedirler. Benzer şekilde Bergthold (1999) limit konusunun anlaşılmasında fonksiyonların grafik ve tablo değerlerinin incelenmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir (akt. Özmantar ve Yeşildere, 2008). Bu bağlamda katılımcıların matematiğe özgü yazılımları kullanarak grafikleri incelemeleri onların limit öğretimlerini desteklemiştir.

Katılımcılar limit kavramına özgü kullandıkları gösterimleri bazen tek olarak bazen de aralarında geçişler yaparak kullanmışlardır. Söz konusu geçişleri kavramı kazandırmaya çalışırken daha yoğun bir şekilde tercih ettikleri, limite ilişkin özellikleri verirken veya örnek soru çözerken ise ağırlıklı olarak cebirsel ve sözel gösterimler arasında geçişler yaptıkları görülmüştür. Kimi araştırmacılar (Dunham & Osborne, 1991; Knuth, 2000; McCoy, 1994; Schoenfeld, Smith, & Arcavi, 1993) öğrencilerin, tablo ve grafiksel gösterimler ile cebirsel gösterim arasında geçiş yapmalarının desteklenmesi gerektiğini ifade etmektedirler (akt. You, 2006). Stein ve ark. (1990) ve Wilson (1994) öğretmenlerin öğretecekleri konuya özgü çoklu gösterimleri bilmeleri ve bu gösterimler arasında geçişler yapabilmeleri gerektiğini belirtmektedirler (akt. You, 2006). Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretecekleri konunun yanında bu konuya özgü gösterimleri ve gösterimler arasında geçiş yapmayı bilmeleri önerilmekte ve onlardan bu bilgilerini öğretimlerine yansıtılmaları beklenmektedir.

Bir katılımcının derslerinde günlük yaşam örneklerinden yararlanmayı neredeyse hiç tercih etmediği görülmüştür. Üç katılımcı ise limit düşüncesini oluşturmaya, öğrencilerine yaşamlarında limit kelimesini nerelerde kullandıklarını göstermeye ve yaklaşım, yaklaşık değer vb. yeni bir kavramı sezdirmeye çalıştıklarında günlük yaşam örneklerini kullanmışlardır. Günlük yaşamla ilişkilendirme yapma, ağırlıklı olarak limit düşüncesinin oluşturulmaya başlandığı ilk derslerde tercih edilmiştir. Bir katılımcı limit kelimesinin Türkçede ne anlama geldiğini öğrencilerine açıklarken, iki katılımcı limit kavramı için hız limiti, kredi kartı limiti gibi günlük yaşamda kullandığımız limit kelimesine ilişkin örnekleri vermişlerdir. Katılımcıların bu örnekleri öğrencilerinde limitin en alt ve en üst sınır olduğu düşüncesinin oluşmasına neden olmuş ve yansımaları öğrencilerin verdikleri günlük yaşam örneklerinde görülmüştür. Bu tarz örneklendirmelerin limitle ilgili ön kavrayışlara dayalı yanılgılar bağlamında; öğrencilerde kavram yanılgısı oluşumuna neden olabileceği düşünülmektedir. Söz konusu örnekler ile limit kavramı genellikle ulaşılabilecek en üst değer ve aşılmaması gereken bir sınır olarak algılanmakta (Cornu, 1991; Davis ve Vinner, 1986; Szydlik, 2000; Tall ve Schwarzenberger, 1978; Williams, 1989) ve bu yönüyle matematiksel limit ile ters düşmektedir (Özmantar ve Yeşildere, 2008). Ek olarak, bir katılımcının verdiği bir günlük yaşam örneği ile limit değerine asla ulaş-

lamayacağına dair kavram yanlışlığına (Szydlik, 2000; Williams, 1989, 2001) sebep olabilecek vurgular yapılmıştır. Elia ve ark. (2009) bu konuya dikkat çekerek, öğrencilerin sahip olabilecekleri olası kavram yanlışlarından haberdar olunması ve öğretimin de bu doğrultuda şekillendirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Katılımcıların söz konusu günlük yaşam örneklerini derslerine taşımalarının önemli olduğu düşünülmekle beraber, bu tarz örneklerin kavram yanlışlarına neden olabileceği göz önüne alınarak hazırlanması önerilmektedir. Söz konusu örneklerin öğrenciler için dikkat çekici olduğu göz önüne alındığında bu örnekler kullanılırken gerekli açıklamaların yapılması ve olası kavram yanlışlarının önüne geçilmesi gerekmektedir. Ayrıca, limit kavramına özgü kullanılan öğretim stratejilerinin konu ile ilgili kavram yanlışlarının oluşumunu engelleme ya da sağlama gibi rollerinden ötürü seçimi büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda konuya özgü öğretim stratejilerini seçerken öğrencilerin zorluk ve yanlış yaşayacağı hususların göz önüne alınması önerilmektedir.

Katılımcılar animasyonlar, görsellerle desteklenmiş senaryolar ve analogiler yardımıyla da limit düşüncesini oluşturmaya çalışmışlardır. Shulman (1986) analogilerin öğretmenlerin alan öğretimi bilgilerinin önemli bir bileşeni olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlerin alan bilgilerini öğrencilerin anlayabileceği şekle dönüştürerek sunabilmeleri, onların analogi konusunda yeterli düzeyde bilgi ve deneyim sahibi olmalarına bağlıdır (Wilson, Shulman, & Richert, 1987). Çünkü kavrama ilişkin yanlış analogilerin oluşturulması ise öğrencilerin kavramı yanlış anlamalarına neden olabilecektir (Gusril, 2008'den akt. Nusantari, 2014). Bu nedenle analogilerin yanlış anlaşılmalara neden olmayacak şekilde oluşturulmasının önemli olduğu düşünülmektedir.

İki katılımcı Escher'in resimlerinden yararlanarak limit kavramı ve genişletilmiş reel sayılar kavramına giriş yapmış, bir katılımcı ise limit kavramını fizik dersindeki paralel aynalar ile ilişkilendirmiştir. Katılımcılar derslerinde limite ilişkin özelliklere ve üstel, logaritmik, mutlak değer ve köklü fonksiyonlar için limit bulmayla ilgili özelliklere değinmişler ve gerek gördükçe öğrencilerine bu özellikleri hatırlatmışlardır. Katılımcılar polinom fonksiyonlarda verilen bir nokta için limit değerini bulmada, verilen noktayı fonksiyonda yerine yazmanın limit değerine ulaşmada yeterli olacağını öğrencilerine açıklamışlar ve ardından gerekli gördükçe öğrencilerine bu özeliği hatırlatmışlardır. Böylelikle hangi fonksiyonlar için limit değerini bulurken verilen noktanın fonksiyonda yerine koyulabileceğine dair öğrencilerinin bilgilerini pekiştirmeye çalışmışlardır. Böylelikle cebirsel olarak limiti hesaplamada, limit aranan değer verili fonksiyonda yerine yazılmasından kaynaklanacak olan (Bezuidenhout, 2001), limit değeri fonksiyonun değeri ile aynıdır şeklinde oluşabilecek bir yanlışlığın da oluşmamasına katkı sağlamışlardır. Katılımcıların limit aranan noktaya sağdan ve soldan yaklaşımı vurgulamalarının da söz konusu yanlışlığın engellenmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Limit kavramının öğretiminde kullanılacak öğretim stratejilerinin neler olduğunu doğrudan ortaya koyan çalışmaların olmaması ve OMDÖP ile ders kitaplarının

da da bu anlamda ayrıntılı açıklamaların olmaması nedeniyle, katılımcılar limit kavramına özgü öğretim stratejilerini kendileri oluşturmuşlardır. Bu açıdan bakıldığında zaman zaman kavram yanlışlarına neden olabilecek bir öğrenme ortamı tasarlanmış olsalar da katılımcıların kendi öğretim stratejilerini oluşturarak limit kavramını sunmalarının önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak daha iyi bir öğrenme ortamının tasarlanabilmesi için OMDÖP'te, ders ve öğretmen kitaplarında limit kavramına özgü öğretim stratejilerine yönelik örneklerin verilmesi önerilmektedir.

Bir konuyu öğrencilere uygun ve çeşitli yollardan sunabilmek için Ball (1990), o konuyu yeterli derinlikte anlamak gerektiğini belirtmektedir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının daha etkili bir öğretim ortamı tasarımlarında ve öğretimlerini sürdürmelerinde limit kavramına ilişkin daha derin bir bilgiye sahip olmalarının gerekli olduğu düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının yetiştirilme sürecinde limit kavramına özgü öğretim stratejilerine ilişkin farkındalıklarının artırılması da önerilmektedir.

Kaynakça

- AKKOÇ, H. (2006). **Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi: Grafik Analiz Yaklaşımı: İlköğretim İkinci Kademe ve Liseler İçin**. Toroslu Kitaplığı: İstanbul.
- BALL, D. L. (1990). "The Mathematical Understanding that Prospective Teachers Bring to Teacher Education", **Elementary School Journal**, 90, 449-466.
- BEZUIDENHOUT J (2001). "Limits and Continuity: Some Conceptions of First Year Students", **International Journal of Mathematical Education in Science and Technology**, 32(4): 487-500.
- CARLSEN, W.S. (1991). "Effects of New Biology Teachers' Subject-Matter Knowledge on Curricular Planning", **Science Education**. 75, 631-647.
- CHANG, Y. (2005). **The Pedagogical Content Knowledge of Teacher Educator: A Case Study in A Democratic Teacher Preparation Program**. Doctoral Dissertation. College of Education of Ohio University.
- COX, S. (2008). **A Conceptual Analysis of Technological Pedagogical Content Knowledge**. Doctoral Dissertation, Brigham Young University.
- CORNU, B. (1991). *Limits*. In Tall, D. (Ed.) **Advanced Mathematical Thinking**. Boston: Kluwer, 153-166.
- DANI, D. E. (2004). **The Impact of Content and Pedagogy Courses on Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge**. Doctoral dissertation, University of Cincinnati.
- DAVIS, R. ve VINNER, S. (1986). "The Notion of Limit: Some Seemingly Unavoidable Misconception Stages", **Journal of Mathematical Behavior**, 5, 281-303.
- DeWINDT-KING, A.M., GOLDIN, G. A. (2003). "Children's visual imagery: Aspects of cognitive representation in solving problems with fractions", **Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education**, 2 (1), 1-42.
- DOMINGOS, A. (2009). "Learning Advanced Mathematical Concepts: The Concept of Limit", **Proceedings of CERME 6**, January 28th-February 1st 2009, Lyon France.

- ELIA, I., GAGATSIS, A., PANAOURA, A., ZACHARIADES, T. ve ZOULINAKI, F. (2009). "Geometric and Algebraic Approaches in the Concept of "Limit" and the Impact of the "Didactic Contract"". **International Journal of Science and Mathematics Education**, 7, 765-790.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J.-M. ve STIEHL, J. (1995). "The Generic Nature of Pedagogical Content Knowledge among College Professors", **Teaching and Teacher Education**, 11, 293-306.
- GOTTHEINER, D. M., SIEGEL, M. A. (2012). "Experienced Middle School Science Teachers' Assessment Literacy: Investigating Knowledge of Students' Conceptions in Genetics and Ways to Shape Instruction", **Journal of Science Teacher Education**, 23(5), 531-557.
- GROSSMAN, P. L. (1990). **The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education**. New York: Teachers College Press.
- HLAELA MOHLOUOA, N. M. (2011). **Exploring PCK in the Process of Teaching Radioactivity: Strategies Employed by Lesotho Physics Teachers**. Master thesis, University of the Witwatersrand, Johannesburg.
- HOFER, R. V. (1997). Problems with the limit concept on a case study of a calculus lesson within computer-based learning environment. <<http://www.fmd.uniosnabrueck.de/ebooks/gdm/PapersPdf1997/vomHofe.pdf>> (15.06.2003).
- JORDAAN, T. (2005). **Misconceptions of the Limit Concept in a Mathematics Course for Engineering Students**. Unpublished Master of Science Dissertation, University of South Africa.
- JUTER, K. (2006). **Limits of Functions, University Students' Concept Development**. Doctoral thesis, Lulea University of Technology, Department of Mathematics.
- MAGNUSSON, S., KRAJCIK, J. ve BORKO, H. (1999). *Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching*. In J. Gess-Newsome & N. Lederman (Eds.), **Examining Pedagogical Content Knowledge** (95-132). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- MARKS, R. (1990). "Pedagogical Content Knowledge: From A Mathematical Case to A Modified Conception", **Journal of Teacher Education**, 41(3), 3-11.
- MEB, (2006). **Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı**. Ankara: MEB Basımevi.
- MONET, J. A. (2006). **Examining Topic-Specific PCK as a Conceptual Framework for In-Service Teacher Professional Development in Earth Science**. Doctoral Dissertation, Rutgers The State University of New Jersey, New Brunswick.
- MUDAU, A. V. (2014). "Lucid Perspectives on the Art of Physical Science Teaching from the South African Context", **Mediterranean Journal of Social Sciences**. 5(10), 358-362.
- NUSANTARI, E. (2014). "Genetics Misconception on High School Textbook, the Impact and Importance on Presenting the Order of Concept through Reorganization of Genetics", **Journal of Education and Practice**, 5(36), (20-28).
- ÖZALTUN, A., HİDİROĞLU, Ç. N., KULA, S. ve GÜZEL, E. B. (2014). "Matematik Öğretmeni Adaylarının Modelleme Sürecinde Kullandıkları Gösterim Şekilleri", **Turkish Journal of Computer and Mathematics Education**, 4(2), 66-88.
- ÖZMANTAR, M.F. ve YEŞİLDERE, S. (2008). **Matematiksel Kavram Yanılgıları ve Çözüm Önerileri**, (8. Bölüm). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- SANCHEZ, R. A. (1996). **Teacher's and Students' Mathematical Thinking In A Calculus Classroom: The Concept Of Limit**, UMI Microform 9700247, Doctoral Dissertation, Florida State University, College of Education, USA.

- SCHOENFELD, A. H. (1998). "Toward A Theory of Teaching-In-Context", *Issues in Education*. 4(1), 1-94.
- SHULMAN, L. (1986). "Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching", **Educational Researcher**. 15, 4-14.
- SHULMAN, L.S. (1987). "Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform", **Harvard Educational Review**. 57(1), 1-22.
- SZYDLIK, J.E. (2000). "Mathematical Beliefs and Conceptual Understanding of the Limit of A Function", **Journal for Research in Mathematics Education**, 31(3), 258-276.
- TALL, D. O., SCHWARZENBERGER, R. L. (1978). "Conflicts in the Learning of Real Numbers and Limits", *Mathematics Teaching*. 83, 44-49.
- TAMIR, P. (1988). "Subject Matter and Related Pedagogical Knowledge in Teacher Education", **Teaching and Teacher Education**, 4(2), 99-110.
- WILLIAMS, S. (1989). **Understanding Of The Limit Concept In College Calculus Students**. Doctoral Dissertation, The University of Wisconsin, Madison.
- WILLIAMS, S. R. (2001). "Predications of The Limit Concept: An Application of Repertory Grids", **Journal for Research in Mathematics Education**, 32(4), 343-367.
- WILSON, S. M., SHULMAN, L. S., and RICHERT, A. E. (1987). "150 Different Ways" of Knowing: Representations of Knowledge in Teaching. In J. Calderhead (Eds.), **Exploring Teachers' Thinking** (104-124). London: Cassel Education Ltd.
- YOU, Z. (2006). **Preservice Teachers' Knowledge of Linear Functions within Multiple Representations Modes**, Doctoral Dissertation, Texas A&M University.

THE TOPIC-SPECIFIC STRATEGIES ON THE LIMIT CONCEPT IN MATHEMATICS STUDENT TEACHERS' LESSONS*

Semiha KULA**

Esra BUKOVA GÜZEL***

Abstract

The purpose of this study is to investigate the topic-specific strategies used by the mathematics student teachers' in their lessons on the limit concept. The participants were four secondary mathematics student teachers in the final year of mathematics teacher education program. The data were obtained from the participants' lesson plans, video recordings of their lessons in which they taught the concept of limit, and from semi-structured interviews. Limit-specific strategies used by participants on their teaching examined under limit-specific representations and limit-specific activities. Limit-specific representations were categorized as (a) figural, (b) number line, (c) tabular, (d) graphical, (e) algebraic, and (f) verbal. Limit-specific activities were categorized as (a) game, (b) real life examples, (c) animation, (d) scenario supported by visuals, (e) analogy, (f) Escher's paintings, (g) other disciplines, (h) discussing the limit of the polynomial functions, and (i) reinforcing the properties of limit. The most used limit-specific representations by participants were verbal and algebraic representations. The participants related to the limit concept with the real life generally on their first lesson and they stated in the interview the reason why they preferred this strategy was to provide better understanding of students on limit concept.

Keywords: limit concept, topic-specific instructional strategies, pedagogical content knowledge, mathematics student teacher

** Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Secondary School Science and Mathematics Education

*** Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Secondary School Science and Mathematics Education

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nce, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtilmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılabacaktır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydıngeçer veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örnek-
lere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte
olduğu gibi, önce araştıracının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı
yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;)
konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı
belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde
bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla bir-
likte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli,
ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca
belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki
kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayımlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve
koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", **Millî
Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı,
editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma”, **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, “Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”, Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların , yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr>

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in sub-sections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). *"Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma"*, III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.