

millî Eğitim

National Education

Kış / winter 2015 • yıl/year 44 • sayı/number 205

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 : 6021

Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 320

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

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. M. Cihangir DOĞAN	Doç. Dr. Selçuk UYGUN
Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN	Doç. Dr. Şerife TERZİ
Prof. Dr. Muammer NURLU	Doç. Dr. Şükrü ASLAN
Doç. Dr. Abdullah IŞIKLAR	Doç. Dr. İlyas YAVUZ
Doç. Dr. Bülent ÇAVAŞ	Doç. Dr. Yavuz AKBAŞ
Doç. Dr. Dursun YAĞIZ	Doç. Dr. Yusuf CERİT
Doç. Dr. Fatma GÖK	Yrd. Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN
Doç. Dr. Gülay EKİCİ	Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜLTEKİN
Doç. Dr. Hakan KOÇ	Yrd. Doç. Dr. Mehmet ERKOL
Doç. Dr. Hülya GÜR	Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV

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

- Alternatif Eğitim ve Toplumsal Değişim
Üzerindeki Etkisi: "Waldorf Okulları
Örneği"
Defne KAYA - Mustafa GÜNDÜZ • 5
- Alternative Education And The Effect Of
On The Social Change: "The Case Of
Waldorf Schools"*
- Öğretmenlerin Okul Zümre Öğretmenler
Kurullarına İlişkin Görüşleri
**Süleyman GÖKSOY
Şenyurt YENİPİNAR • 26**
- The Opinions Of Teachers Concerning
The Boards Of Branch Teachers At
Schools*
- İlköğretim Öğrencilerinin Çevre İçin
Zararlı Ambalaj Atıkları Hakkında
Farkındalığı (İstanbul Örneği)
**M. Talha GÖNÜLLÜ
Süleyman DOĞAN - Zühal ÇELİK • 44**
- Awareness Of Children In Primary School
About The Hazardous Packaging
Material To Environment (A Sample Of
Istanbul)*
- Türk Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme
Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevleri ve
Kullanılma Sıklığı Hakkındaki Görüşleri
Fadime YİĞİT - Bilal KIRIMLI • 64
- Teacher Opinions On Functions And
Frequency Of Using Of Alternative
Assessment And Evaluation Methods*
- Mehmet Atâ Bey'in İktitâf'ında Türk Dili
ve Edebiyatı Eğitimi
Sezaver ÇAPCI SİPAHİ • 87
- Türkish Language And Literatüre
Education In Iktitaf Of Mehmet Ata Bey*
- 6, 7 ve 8. Sınıf Öğrencilerinin
Fen Derslerini Yapılandırmacı Öğrenme
Anlayışı Açısından Algılamaları
**M. Ertaç ATILA - M. Diyaddin YAŞAR
Murat YILDIRIM - Mustafa SÖZBİLİR • 112**
- 6th, 7th and 8th Grade Students' Perceptions
In Regard To Application Of
Constructivist Approach In Science
Lessons*
- Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Öz-
Yeterlik İnançları ile Tutumlarının
Öğrenme Stillere Göre Analizi
**Pınar FETTAHLOĞLU -
Fatih MATYAR - Gülay EKİCİ • 125**
- The Analyze Of Prospective Teachers'
Self Efficacy And Attitude Towards
Science Teaching According To Learning
Styles*
- Coğrafya Eğitiminde Aktif Öğrenme ve
Öğrenci Merkezli Yaklaşım Tarihten İki
Örnek
Niyazi KAYA • 150
- Two Sample Lessons For Active Learning
And Student - Centered Approach In
Geogr Phy Teaching From History*

Anadolu Lisesi Matematik
Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin
Öğrenme Stillерinin Belirlenmesi
Süha YILMAZ - Hasan ALTUN • 170

*Determination Of Learning Styles Of
Antolian Highschool Mathematics
Teachers And Students*

Medya Okuryazarlığının Öğrencilerin
Televizyon Dizilerindeki Mesajları
Algılarına Etkisi
Fatih GÜNER - Salih Zeki GENÇ • 179

*The Effect Of Media Literacy To The
Perceptions Of Students On Television
Series Messages*

Milli Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 192

ALTERNATİF EĞİTİM VE TOPLUMSAL DEĞİŞİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: “WALDORF OKULLARI ÖRNEĞİ”

Defne KAYA *

Mustafa GÜNDÜZ**

Özet

17. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa'nın iç dinamikleri ve çevre şartlarıyla ortaya çıkan 'modernizm' ile toplumsal hayatın hemen her kesimi standardize ve senkronize edilmiş, merkezileştirilmiş, çalışma hayatı uzmanlaşma ve yoğunlaşma biçiminde düzenlemiştir. Bu ilkeler doğrultusunda, modern toplumun gereği ve sonucu olarak ortaya çıkan "modern eğitim" ve 'okul', toplumun kontrolü, dönüştürülmesi ve devletin ideoloji aktarım aracı olarak tasarlanmıştır. 'Ana-akım eğitim' olarak adlandırılabilir sistemde, çoğunlukla tek-tip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır. Özellikle II. Dünya savaşı sonrasında bu okulların karşısında birey, demokrasi, farklılık, değer dünyası, çok kültürlülük, vb. kavramlarla, gündeme gelmeye başlayan 'alternatif eğitim' ve 'okul', çoğunlukla modern eğitimin herkes için belirlenmiş ilkelerine karşı, bireysel ve toplumsal farklılıkları ön plana alan, ihtiyaçlara göre eğitim vermeyi hedefleyen bir yaklaşımdır. Böylece eğitimle toplumsal değişim arasındaki korelasyonda farklılık ortaya çıkmıştır. Bu kapsamda çalışmanın amacı alternatif eğitimin gelişimiyle ilgili temel ilkeleri ortaya koymak ve alanın en özgün ve yaygın kabul gören örneklerinden biri olan *Waldorf Okulları*'nı incelemektir. Çalışmada literatür tarama ve katılımcı gözlem tekniği kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Modern eğitim, toplumsal değişim, alternatif eğitim, Waldorf School

Giriş

İnsan hayatının en önemli ve uzun bir dönemini kapsayan ve adına "kamu eğitimi" adı verilen bilgi ve davranış edinme sürecinin bir zorunluluk olarak ortaya çıkması yeni bir gelişmedir. Temelinde Avrupa'da ortaya çıkan modern hayat ve modern devlet vardır. İnsanların hayatın devamına ve yaşamaya ilişkin bilgi edinmeleri insanlık tarihinin en eski zamanlarından beri süre gelmektedir. Ancak bu süreçte genel olarak herhangi bir plandan, baskıdan, dâhili düzenlemeden ya da mer-

* Arş. Gör., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

** Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul

keziyetçilikten bahsetmek söz konusu değildir. Oysa 17. yüzyıl sonrasında ortaya çıkan modern devletin hem bir sebebi, hem de bir sonucu olan modern eğitim ve onun temel kurumu okul, daha önceki uygulama ve zihniyetten hemen her bakımdan farklılaşmıştır. Bu farklılaşmanın özünde, bir yapaylık ve aynı zamanda da insan ve toplum hayatını keskin bir şekilde belirleme, ona istikamet verme niteliği gelmektedir. Bu yönüyle modern eğitim, bireylerin ve toplumların mevcut durumlarını ve geleceklarini şekillendiren, biçimlendiren planlı bir süreçtir. Bu sürecin önemini ve etkinliğini, devlet ve topluma hâkim sınıflar, modern dönemde derin bir şekilde fark ederek, asla tesadüfe bırakılmayacak bir sistem oluşturmanın yol ve yöntemlerini belirlemişlerdir. Bu sebeple modern devletlerde eğitim, kaliteli de, kalitesiz de olsa, her iki neticenin bilerek ya da istenerek önceden hedeflendiğine ilişkin bir ön görüde bulunmak çok yanlış olmaz. Zira geniş toplum kesimlerini belli zihniyet, duyuş, düşünüş, inanış ve umut peşinde bir arada tutabilmek ve onlara bir gelecek tahayyülü verebilmek için eğitimden daha iyi bir sistem henüz ortaya konmuş değildir. Dolayısıyla da eğitim, program, yapı, işleyiş ve çıktılar bakımından aktif bir şekilde daima gözetilen bir sistemdir.

Eğitimin toplumdaki bu öncelikli yeri günümüzde de eğitimle ilgili geliştirilen politikalar, kararlar, yenilenen/geliştirilen program ve uygulamalarla etkisini göstermektedir. Modern ulus-devletin ortaya çıkmasıyla, bir mitos ve ideal etrafında toplumu şekillendirmeyi amaçlayan aracın merkezi bir otorite ve planla işletilmesi adeta bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır. Böylesi merkezi sistemlerde okullar merkezi otoritenin belirledikleri hedefler doğrultusunda davranmaya ve eğitim yapmaya mecburdurlar. Merkezi kararların uygulandığı devletin ya da devlete hakim sınıfların sıkı kontrolü altında eğitim yapan okullara “ana akım” okullar da denilebilir. Bu okullarda farklı sosyo-ekonomik ve kültürel bölgelerden gelen, farklı yaş, cinsiyet ve öğrenme özelliklerine sahip olan bireylere, aynı içerik ve aynı yöntemlerle eğitim verilir. Böylece bireysel farklılıklar nerede ise hiç dikkate alınmayarak, belli bir yöntemle, belirlenmiş bir bilgi ya da davranışın öğretilmesinin hemen herkeste aynı sürede gerçekleşebileceğine ve aynı neticeleri vereceğine inanılır. Bu tam da davranışçı ekol olarak bilinen ve bugün çokça eleştirilen eğitim felsefesinin adıdır.

Ana akım okullar aracılığıyla toplumlara tek tipleştirme yaklaşımı özellikle 17. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa’daki modernizm hareketi ile yaygınlaşmaya başlamıştır. Modernizm ya da modernite modern devletin icadıyla Avrupa devlet ve toplumlarının hayatında başta ekonomi, ticaret, mülkiyet, üretim biçimi ve sermaye birikimi ve sermaye sahipleri, çalışma hayatı ve gündelik hayat ile yönetim biçimi ve temsil mekanizmalarının yeni bir form alma sürecidir. Bu süreç bugün de farklı biçimlerde varlığını devam ettirmektedir. Modern devlet, geleneksel devletlerden farklı olarak hükmettiği toprak parçası üzerindeki toplumun ve bireylerin tamamına ve onların hayatlarının bütün evrelerine karışmayı, onlara ideal bir düzen vermeyi kendine görev olarak kabul etmiştir. Böylece devlet otoritesi birçok alanda güçlenirken toplumu belli bir yönde değiştirmek ve düzenlemek devletin temel amacı olmuştur. Bu meyanda, her devlet mevcudiyetini farklı felsefî teoriler üzerine bina etmiş ve buna da kısaca ideolojiler denilmiştir. Her devlet varlığını sürdürebilmek için bir

ideoloji benimsemiş ve bunu bütün toplum kesimlerine yayabilmek için görünür ve görünmez aygıtlar icat etmiştir.

Devlet ideolojisinin devamlılığının sağlanması ve toplumsal değişimin bu ideolojiyi sürdürecektir şekilde yönetilmesi için, en etkili araç olarak eğitim ve onun somut mekânları olan “okul”, ile onun canlı bekçileri / misyonerleri öğretmenler merkezi ve son derece stratejik bir fonksiyon üstlenmişlerdir. Öyle ki, okul tıpkı ekonomik alanın seri üretim yapan fabrikaları gibi, toplumsal hayatın vatandaş üreten sosyal fabrikaları olarak tasarlanmıştır. Avrupa’nın sosyal, siyasal ve coğrafi dinamikleriyle ortaya çıkan modernite ya da modernizmin temel niteliklerini Toffler, standardizasyon, merkezileştirme, senkronizasyon, uzmanlık ve yoğunlaşma olarak belirlemiştir (Toffler, 1980). Burada modernitenin temel nitelikleri olarak sayılan hususlar, eğitim ve okul ortamları için de geçerli kılınmıştır. Modernizmin doğuşu ve bu güne kadarki gelişimi sürecinde eğitim ve okullar devletin toplumu “düzene” sokmak için kullandığı bir aygıt olarak görülürken, neticede tek tip birey ve toplum icat etmenin mekanları olmuştur.

Her ne kadar modernite ya da modernlik 17. yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa’da ortaya çıkmış olsa da, kısa zaman sonra Avrupa’ya yakın ya da uzak devletler de bu süreci takip etmeye, ona benzemeye başlamışlardır. Bu benzeme ya da takip işi bazen zorunlu, bazen de gönüllü bir bağımlılık (dependency) halinde gerçekleşmiştir. Bu günkü devlet ve toplumun yaklaşık bir asır öncesinde mirasçısı olduğu Osmanlı Devleti de Avrupa modernizmini III. Selim’den itibaren bazen zorunlu, bazen gönüllü ve bazen de utangaç biçimde benimsemiş görünmektedir. II. Mahmut ve sonra gelen idareciler döneminde modernleşme bütün kurum, kavram ve uygulamaları ile Osmanlı devlet ve toplumunun hayati meselelerinden biri haline gelmiştir. Bu süreçte eğitim sistemi geleneksel kalıplarından büyük oranda sıyrılmaya çalışmıştır. Geleneksel kurumlar toptan atılmadığı için önce ikili bir yapı olmuştur. Bu ikilik Cumhuriyet’in başına kadar devam etmiştir. Eğitimin modernleşmesi farklı uygulamalarla, bu güne kadar devam etmektedir. Eğitim sisteminde merkezileşme, devlet tarafından getirilen devam zorunluluğu, merkezi bütçe ve planlama, teftiş ve denetim, ders kitapları ve aynı zamanda eğitim yapma gibi modernizmin temel niteliklerine ilişkin uygulamalar 1850’lerden itibaren tedricen başlamıştır. Eğitim yoluyla duyuş, düşünüş, davranış olarak aynı özellikleri gösteren ve aynı istek ve idealler dünyasıyla geleceğe bakan bir toplum meydana getirmek için atılan en önemli adım kuşkusuz 1924’te kabul edilen *Tevhid-i Tedrisat Kanunu*’dur:

Öğretim birliği adıyla şöhret bulan ve kısa beş maddeden oluşan kanun, gerekçesinde yazılanlardan anladığımıza göre, eğitim yoluyla belirgin bir zaman diliminde duygu ve düşünce bakımından merkezi idarenin (seçkinler) değerleriyle biçimlenmiş, standart ve iş bölümüne (uzmanlaşmaya) muvafık bir toplum hayatının teşekkülünü öngörmüştür (Gündüz, 2013, 60).

Tevhid-i tedrisat kanunundan günümüze kadar gelen süreçte ülkemizde okullar çoğunlukla bireylere aynı yaşta, aynı hızda, aynı içerikte, aynı amaçta, aynı

yöntemler ile tüm detaylarıyla merkezi bir sistem tarafından oluşturulmuş bir eğitim sunmaktadırlar.

Okulların büyük bir kısmının topluma aynı türde eğitim olanakları sunması, doğal bir sonuç olarak, bu eğitimden sadece belli özellikte bireylerin faydalanmasına farklı öğrenme ihtiyaçları olan bireylerin başarısızlık ve/veya hayal kırıklığı yaşayarak hem okullardan hem de toplumlardan soyutlanmasına yol açmaktadır (Quinn & Rutherford, 1998’den aktaran; Murray, 2013, 4). Genel eğitim sisteminden faydalananmayan bu bireyler Bauman (2004’ten aktaran; Mills, Renshaw ve Zipin, 13) tarafından “atık yaşamlar” olarak tanımlanmıştır.

Çalışmanın amacı ana akım okullardan farklı olarak kendini gösteren alternatif okulların çıkış noktalarını, temel özellik ve ilkelerini ele almak ve bu okullar arasında önemli bir örnek teşkil eden Waldorf Okullarının eğitim anlayışı ve işleyişi ile ilgili bilgiler sunmaktır. Bütün bu konular incelenirken alternatif okulların toplumsal değişim üzerindeki etkisi de analiz edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda çalışma, ana akım okullar, alternatif eğitim, alternatif okullar ve toplumsal değişim üzerindeki etkileri ve bir alternatif okul örneği olarak Waldorf okulları başlıklarından oluşmaktadır. Çalışmada literatür tarama ve katılımcı gözlem tekniği ile elde edilen bilgiler sunulmuştur. Ana akım okullar, alternatif okullar ve toplumsal değişim üzerindeki etkileri incelenirken ilgili literatürden faydalanılmış, Waldorf okullarının anlatımında ise literatür taramanın yanı sıra katılımcı gözlem tekniği ile veri elde edilmiştir.

1. Ana Akım Okullar

Ana akım okullar, modernizmin ilkeleri çerçevesinde sunulan standart, senkronize ve tek tip eğitimi temsil eden kurumlardır. Ana akım okullar, eğitime yönelik tek yönlü bakış açılarıyla tüm bireylerin aynı eğitim süreçlerinden faydalanacağını öne sürmekte, bu özellikleriyle de aynı niteliklere sahip öğrencilerin eğitim sisteminden faydalanabilmesine neden olmaktadır. Bu tür okullarda ‘yüksek kaliteli ürünlere’ yönelik bir gurur bulunmaktadır: Bu ürünler okulun en önemli mekânlarında sergilenirken düşük başarıya sahip olan öğrenciler gözlerden saklanmaya çalışılmakta ya da kendilerine daha ‘uygun’ bir okul bulmaları için yönlendirilmektedir” (Mills, Renshaw & Zipin, 2013, 13). Bu durum modern eğitimin pozitivist doğasının önemli unsurlarından biri olan sistem yaklaşımı için de geçerlidir. Okulu bir fabrika gibi gören sistem yaklaşımında “istenmeyen atıkların” oluşması sürpriz değildir. Ana akım okullarda başarısız olan bu çocuklar “yaramaz”, “kötü”, “başarısız” olarak etiketlenmekte, bu ise çocukların kendilerini sosyal olarak geliştirmelerini ve etkin bir şekilde okula devam etmelerini engellemektedir (Riddle & Cleaver, 2013, 371). Başka bir deyişle, ana akım eğitim dezavantajlı grupların ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Ana akım okulların amaçlarına, zamanlamasına ve öğretim programlarına uyum sağlayamayan bireyler çoğunlukla toplumun dışına itilmektedir. Bunun sonucu olarak ise söz konusu bireylerin toplumsal hayatta etkin rol almaları olanaksızlaşmaktadır. Bridgeland, Dilulio ve Morrison (2006, 3-9), ana akım okullarda bazı öğrencilerin başarısız olmalarının ve okuldan mezun olamamalarının okullardan kaynaklanan nedenlerini öğrencilerinin farklı öğrenme özelliklerine önem verilme-

mesi, öğrencilerin hayatlarına hitap etmeyen öğretim programları ve yetersiz rehberlik hizmetleri olarak sıralamışlardır.

Dore'ye (1976'dan aktaran; Rogers, 2004, 56) göre ana akım okullarda akademik anlamda başarılı olma gerekliliğinin oluşturduğu stres, programı yetiştirme baskısı gibi etmenler öğrenme isteğinin yok olmasına neden olmaktadır. Bu isteksizlik zamanla okul sistemini de aşmakta ve toplumda etkin bireyler olabilmek için gerekli olan yaratıcılık, hayal gücü, dürüstlük, merak, başkalarının görüşlerine değer verme, bir şeyin nedenlerini öğrenmek için çalışma, vb. gibi tutumların kazanılmasına da engel olmaktadır.

Tek tipleştirici yapıya sahip ana akım okullar, eğitsel kaynakların tüm bireylere eşit bir şekilde dağıtılmasını engellemektedir (Stockard & Mayberry, 1992'den aktaran; Tobin & Sprague, 2000, 178). Başka bir deyişle bu okullarda program, içerik, yöntem, vb. özellikler bakımından çeşitliliğe izin verilmemektedir. Ana akım okullar her ne kadar eğitim alanı ile ilgili üretilen bilgiler doğrultusunda değişikliklere uğrasa da çoğunlukla öğretmen merkezli bir eğitim sunan, sınıf içerisindeki tüm öğrencilerin aynı konuyu, aynı öğrenme süreçleriyle, aynı hızda öğrenmesi beklenen ortamlar olarak nitelendirilebilir. "Öğrenciler dinleyerek, gözlemleyerek ve çoğunlukla bireysel ve bağımsız ödevler yoluyla öğrenirler. İçeriğin büyük bir kısmı ders kitabına bağlıdır ve konular arasında fazlaca ilişki kurulmaz" (Murray, 2013, 3). Ana akım eğitimin bu özelliklerinin modernizmin standartlaşma ve senkronizasyon ilkeleri ile örtüştüğü de görülebilmektedir. Standartlaşma ve senkronizasyon, eğitimin mekanik bir süreç olarak görülmesine sebep olmakta ve tek tip bireyler yetiştirilmesine zemin hazırlamaktadır. Bu uygulamaların gerçekleştiği okullarda sosyal gelişim, kişiler arası olumlu ilişkiler ve manevi gelişim çoğunlukla göz ardı edilmektedir. Bununla birlikte, öğretmen öğrenci ilişkileri daha resmidir ve okul ile aile arasındaki ilişki sınırlı tutulmaktadır (Ackoff & Greenberg, 2008).

Ana akım okulların önemli bir özelliği merkezi otorite tarafından yönetilmesidir. Bu merkezi otorite ise çoğunlukla devlet olarak karşımıza çıkmaktadır. Devlet merkezli sistemlerde eğitim ile ilgili kararların alınması ve uygulanmasında teknik uzmanlar görev alır. Vatandaşların bu kararlara katılımı ve etkisi ise yok denecek kadar azdır. Bu özellikleri nedeniyle de bürokratik ve merkezi sistemlere sahip ana akım okulların tüm bireyler için kaliteli eğitim sağlayıp sağlamadığı tartışmalı bir konudur (Grivitz & Minvielle, 2009, 31).

Yukarıda belirtilen özellikleri özetleyebilmek ve yeniden altını çizmek için Freire'nin (2005, 73) *Ezilenlerin Pedagojisi'*nde "bankacı eğitim modeli" olarak tanımladığı ana akım okulların temel ilkelerine değinmek yerinde olacaktır:

- Öğretmen öğretir, öğrenciler ders alır.
- Öğretmenler her şeyi bilir, öğrenciler hiçbir şey bilmez.
- Öğretmen düşünür, öğrenciler hakkında düşünülür.
- Öğretmen konuşur, öğrenciler dinler.

- Öğretmen disipline eder öğrenciler disipline olur.
- Öğretmen seçer ve seçimini uygular, öğrenciler razı olur.
- Öğretmen yapar, öğrenciler öğretmenin eylemi yoluyla yapma yanılısamasındadırlar.
- Öğretmen programın içeriğini seçer ve öğrenci buna uyum sağlar.
- Öğretmen bilginin otoritesini, kendi mesleki otoritesiyle karıştırır ve bu otoriteyi öğrencilerin özgürlüğünün karşıtı olarak öne sürer.
- Öğretmen öğrenme sürecinin öznesidir, öğrenciler ise sadece nesnedirler.

Bu ilkeler, her ne kadar farklı yaklaşımları benimsediklerini ileri sürseler de Türkiye’dekiler de dâhil olmak üzere bugünün ana akım okullarında kendini etkili bir şekilde hissettirmektedir.

Ana akım okulların bu bölümde ele alınan özelliklerinin toplumsal değişim açısından etkisi incelendiğinde ise standart, merkezi, senkronize, uzmanların eğitim-sel kararları aldığı ve yoğun yapısı bağlamında farklı düşünce, inanış ve öğrenme özelliklerine yer vermeyen bir anlayışa sahip olduğu söylenebilir. Bu şekilde,

bireyin yaşadığı toplumun hem de bağlı bulunduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirilmesi, aynı zamanda demokrasinin temel ilkelerine saygılı, haklarını yasal yollarla almasını bilen, öte yandan maddi imkânlarının bilincinde olarak birer iyi üretici ve tüketicisi olmaları sağlanır (Doğan, 2012, 205).

Her geçen gün yoğunlaşan bir şekilde ana akım okulların amaç ve özellikleri eleştirilmektedir. Bu eleştirilerin en güçlülerinden biri sistemin ‘başarısız’ ve toplumun dışına itilmiş bireyler üretmesidir. “Güçlü olmak ve bunu sürdürebilmek isteyen toplumlar gençlerinin önemli bir kısmının iyi bir eğitim alamamasını kabul etmemelidir” (Barr & Paret 2001’den aktaran; Murray, 2013, 1). Ancak, günümüz merkezi sistemlerine ve ana akım okullara bakıldığında azımsanmayacak sayıda öğrencinin okulu terk ettiği veya devamsızlık yaptığı bilinmektedir

Houle’a (1963’ten aktaran; Rogers, 2004, 55) göre, eğitim mevcut sisteme uyum sağlayacak bireyler yetiştirmek için bir araç olarak görülebileceği gibi özgürlük kavramının uygulamaya geçirildiği, bireylerin dünyanın dönüşümüne katkıda bulunmaları için onlara gerçek yaşam durumları sağlayan kurumlar olarak da ele alınabilir. Carl Rogers da resmi eğitime karşı hümanist temellere dayalı bir anlayış önermiş, burada öğrenmenin gönüllü olması, öğrencilere farklılıkları bakımından saygı gösterilmesi ile toplumun bilgi, inanış, değer ve davranışlarına eleştirel bakış gibi ilkeleri ön plana çıkarmıştır (Rogers, 2004, 55).

Bir kısım öğrencinin ana akım okullarda başarılı olamaması ve ihtiyaçlarına yönelik, onları geliştiren bir eğitim alamamaları alternatif eğitim modelleri yönünden

bir arayışa girilmesine neden olmuştur. Eğitim ve öğrenmeye ilişkin anlayışların değişmesinin yanı sıra insan hakları ve demokrasiye yapılan vurgu eğitimde alternatif modellerin geliştirilmesi için temel oluşturmuştur. Oluşturulan bu alternatif modellerin genel özelliklerine bakıldığında ise bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulması, değerler ve özgürlük temasına yapılan vurgu ilk planda dikkati çekmektedir.

Bir anlamda modernitenin sosyal bir icadı sayılan okul ve onun hususi sistemi “ana akım eğitim” kendi içinde muhalifini de üretmiştir. Avrupa’da ana akım okul ya da modern okulun tek-tipleştirici davranışçı felsefesi aynı süreçte ciddi eleştirilere maruz kalmış ve başta Rousseau olmak üzere, daha sonra B. Russel, A. Shopenhauer, N. Summerhill, İ. İllich, C. Baker ve P. Freire gibi önde gelen eğitimci ve filozoflar ana akım eğitimin zararlarına, olumsuz yönlerine dikkat çekmişlerdir. Dolayısıyla bir baskı ve alternatif merkezinin oluşmasıyla da bireysel uygulamalar zamanla yoğun kabul gören eğitim imkânlarına dönüşmüştür.

Çalışmanın bir sonraki bölümünde alternatif eğitim tanımı, özellikleri ve ilkeleri ile ele alınacaktır.

2. Alternatif Eğitim

Alternatif eğitim en temel şekliyle, ana akım eğitim dışında bireylere farklı öğrenme yaşantıları sunmayı hedefleyen eğitim modelleri olarak tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle alternatif okulları öğrencilerine ana akım okulların felsefe ve ilkelerinden farklı yaşantılar sunan her türlü okul olarak kabul etmek mümkündür. Eğitimle ilişkin geliştirilen alternatif modeller çoğunlukla öğrencilerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkarak oluşturulan yenilikçi ve esnek programlara sahip okullar çerçevesinde uygulamaya geçirilmektedir.

Alternatif eğitim yaklaşım ve modellerinin temelinde, modern devletin tüm bireyler için aynı imkanları sunan, tek-tipleştirici genel eğitim anlayışına karşın bu sistemlere dahil olmak istemeyen eğitimci, araştırmacı ve ailelerin tepkileri bulunmaktadır. “Modern eğitime ilk alternatif paradoksal bir şekilde Rousseau’dan geldi” (Gündüz, 2013, 75). 1762’de yazdığı *Emilé Yahut Terbiyeye Dair* adlı kitabında Rousseau, eğitimin toplumun ihtiyaçlarını karşılamaya odaklanmak yerine çocuğun doğal gelişimini takip etmesi gerektiği görüşünü savunmuştur. 1800’lü yılların başlarında ise Pestalozzi, Rousseau’nun ilkelerini uyarladığı okullar açarak alana katkıda bulunmuştur. Bu okullardan birinde görev yapan Frobel ise, sonrasında “çocuk bahçesi” (kindergarden) kavramının kurucusu olmuştur. Frobel, bu “bahçeleri”, çocukların doğal gelişimlerinin desteklediği ve beslendiği öğrenme ortamları olarak tanımlamıştır (Miller, 2007, 2).

Avrupa’da bu gelişmeler olurken ABD’de 19.yüzyılın sonlarına doğru, John Dewey ve Francis Parker ilerlemeci eğitim hareketini başlatmışlardır. İlerlemeci anlayışa göre okullar, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama yönünde hizmet vermeli ve öğrencilerin farklı düşünme ve öğrenme biçimlerine duyarlı olmalıdır (Sliwka, 2008, 95).

1900’lu yılların başlarında, Montessori ve Steiner açtıkları alternatif okullar ile gündeme gelmişlerdir. Maria Montessori ilk çocuk evini 1907 yılında İtalya’da, Rudolf Steiner ise ilk Waldorf okulunu 1911 yılında Almanya’da kurmuştur. Her iki okul da çocukların bütüncül gelişimini destekleyen ve onların bireysel ilgi ve ihtiyaçlarına önem veren okullar olarak göze çarpmaktadır. Aynı dönemlerde eğitim alanında reform arayışları içerisinde olan eğitimcilerden olan Hermann Lietz, Paul Geheeb ve Kurt Hahn, öğrencileri sanayi çağının şehir yaşamından ayrı tutarak, onlara bütüncül bir eğitim vermeyi planladıkları kırsal yatılı okullar açmışlardır (Miller, 2007, 3; Sliwka, 2008, 95-96).

1960’lı ve 1970’li yıllara gelindiğinde ise alternatif eğitim toplumsal bir hareket olarak kendini göstermeye başlamıştır. 1960’lı yıllarda ABD’de gerçekleşen insan hakları hareketi kapsamında alternatif eğitim, azınlık gruplarına mensup ve ekonomik olarak dezavantajlı durumda olan öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanmıştır (Rogers, 2004, 55). B. Russel, C. Baker, Ivan Illich, A.S.Neill, John Holt ve Paulo Freire gibi filozof ve eğitimci yazarlar ise yine bu dönemlerde ana akım okulların amaç, değer ve yöntemlerini sorgulamaya başlamışlardır.

Bu güne gelindiğinde ise modern devletin sunduğu ana akım eğitime karşı reformlar önermek yerine okul ve eğitim kavramına ilişkin daha radikal kuramlar geliştirilmeye başlanmıştır. Eleştirel pedagoji başlığı altında ele alınabilecek bu kuramlar çerçevesinde okullaşma kavramı tarihsel, sosyal ve politik bağlamında mercek altına alınmaktadır. McLaren’e göre (1995, 29), eleştirel pedagoji, okullaşma kavramına bugüne kadar getirilen pozitivist, tarihsel ve politik bağlamdan yoksun eleştirilerin aksine, bu alanda önemli bir karşıt görüş ortaya çıkarmayı başarmıştır. Eleştirel pedagoji kapsamında öne sürülen görüşler mevcut eğitimin doğal olmadığı ve tarihsel bağlamdan yoksun olduğu görüşünde birleşmekte, buna karşı eğitimin tarihsel, sosyal ve politik bağlam çerçevesinde anlaşılması gerektiğini dile getirmektedirler. Bununla birlikte toplumsal düzenin dönüşmesi, adalet, eşitlik demokrasi ve özgürlük kavramlarına odaklanmaktadır (Biesta, 1998).

Eleştirel pedagoji bağlamında yapılan sorgulamalar kapsamında okulların reform yapılarak düzeltilmeyecek bir durumda olduğu, bu nedenle eğitime ilişkin kavramların reform yerine köklü bir değişim sürecine girmesi gerektiği öne sürülmüştür. Bu görüşe göre mevcut ana akım okullar doğal öğrenme sürecine ket vurmaktadır. Hern’e (2008, 19) göre, “çoğunlukla günümüz eğitimbilim düşüncesi tamamen sınıfın gerekliliklerine saplanmış görünmektedir ve öğretmenlerin, öğrencilerin mutluluklarına ilişkin esaslı bir sorgulamaya giriştiklerine pek az rastlanır”. Doğal öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için çocukların onlara ve yaşamlarına özen gösteren, ilgili yetişkinlerle bir araya gelebilecekleri alanlara ihtiyaçları vardır ve bu yerler şimdiki okullardan çok farklı şekillerde tasarlanabilirler.

Ana akım okulların bireyler üzerindeki olumsuz etkisine dikkat çeken Tolstoy ise okulun bireylere anlamlı yaşantılar sunmadığını ve yapay bir ortam oluşturduğunu dile getirmektedir. Doğal ortamından uzaklaştırılmış bir çocuk “tüm bağımsızlığını ve özgünlüğünü kaybeder ve dolayısıyla ikiye bölünmüş, amaçsız yalan, donukluk gibi pek çok normal olmayan, hastalıklı davranış sergiler” (Tolstoy, 2008, 28).

Özetle, ana akım okullarda reform yapmak yerine okulların toplumsal hayat-taki yerinin sorgulanarak topyekûn bir dönüşüme gidilmesi ve öğrenme için farklı ortamlar oluşturulmasının gerekliliği birçok eğitimci, yazar ve filozof tarafından dile getirilmiş ve alternatif öğrenme ortamları üzerine görüşler ve modeller geliştirilmeye devam edilmiştir.

Bu bölümde ele alınan alternatif eğitim anlayışının toplumu nasıl etkilediği ve toplumsal değişimde nasıl bir rol aldığı bir sonraki başlıkta incelenecektir.

3. Alternatif Okullar ve Toplumsal Değişim

Alternatif okulları, ana akım okullardan yapı, felsefe, ideoloji ve öğrenme ortamı yönünden farklılaşan okullar olarak ele almak mümkündür. Alternatif okul-lar eğitimin kapsayıcılık, gereklilik ve demokrasi gibi amaçlarına ulaşılmasında önemli rol oynamaktadırlar. Alternatif eğitim çoğunlukla ötekileştirilmiş ve ana akım okullarda başarısız olmuş gençlere toplumun sosyal, ekonomik ve politik yapısına katkıda bulunabilmeleri amacıyla eğitim yaşantıları sağlamaktadır (Hemmer, Madsen & Torres, 2013, 656). Alternatif okul modellerinin çoğu alternatif bir toplumu modellemeye, başka bir deyişle “farklı şekillerde var olmanın, inanmanın ve yaşa-manın mümkün olduğunu göstermeye çalışmaktadır”(Johnson, 2009, 80). Bu ana akım okula getirilen bir karşıtlık ya da onunla girilen bir rekabet değildir. Tamamıyla farklı bir yol, yöntem ve zihniyet denemesidir. İnsan ve toplum olarak farklılık arayışının bir ürünüdür.

Eğitime ilişkin alternatif arayışları çoğunlukla kaynak ve olanakların eşit olmadığı sistemlerde ortaya çıkmıştır. Bu nedenle alternatif eğitim modelleri genel eğitimin sağlamakta yetersiz kalabildiği sosyal adalet açığını kapatmak için bir seçe-nek olarak da görülebilmektedir (O’Hair, Williams, Wilson & Applegate, 2009, 16). Ana akım okullarının en çok eleştirilen noktalarından birinin farklılıklara özen göste-rilmemesi olduğu daha önceki bölümlerde belirtilmişti. Buradan hareketle, bireylerin ihtiyacı olan eğitimi alamaması ve bu nedenle ‘başarısız’ ya da benzeri sıfatlarla eti-ketlenmesinin bir sosyal adaletsizlik sürecini başlattığı söylenebilir. İşte bu noktada alternatif okullar ana akım okullarda var olamayan öğrenciler için daha ilgili, onların ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik, hümanist ortamlar sunan bir eğitim seçeneği olmuştur. Alternatif okulların vizyonlarında sosyal adalet kavramından çokça söz edildiği görülebilmektedir. Örneğin, ana akım bir okuldan alternatif eğitim sunan bir okula geçiş yapan bir müdürün bu konudaki yaşantılarını ele alan bir çalışmada müdürün öncelikle sosyal adalet ve demokratik okul gibi kavramlara yaptığı vurgu dikkat çekmiştir. Çalışmada incelenen alternatif okul katılımcı demokrasi ilkelerine göre yönetilmektedir. Buna göre öğrenci ve öğretmenler kurumla ilgili kararlara katılmakta ve sosyal adaletin sağlanması için sürekli çalışmaktadırlar (Riddle & Cleaver, 2013, 6-10).

Öğrencilerin okulun yönetsel faaliyetlerine aktif katılımı öğrencilerin davra-nışlarının ve bağımsız karar alma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır (Yuginovich & O’Brien, 2009, 17). Yönetim süreçlerine katılma olanağı elde eden

öğrenciler kendi öğrenme süreçleri için amaç ve etkinlikleri de belirleyebilmektedirler. Bu durum öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek ve standartlaşmadan uzaklaşmak için önemli bir adım olarak görülebilir.

Alternatif okullarda önemli olduğu altı çizilen bir diğer özellik ise öğrencilerin kendileri olarak, bütüncül halde geliştirilmesidir. Yapılarında akademik başarıya ve öğretmen merkezli eğitime çoğunlukla yer vermekle eleştirilen ana akım okullardan farklı olarak, öğrencilerin duyuşsal ve devinsel alanda gelişimlerine önem verilmektedir. Başka bir deyişle, öğrencilerin kişisel, sosyal, manevi ve akademik yönden bütünsel olarak gelişmelerine odaklanılmaktadır. Örneğin, tarihsel süreçte meşhur olmuş alternatif okul modellerinden, Montessori modelinde öğrenme etkinlik, hareket ve duyguları içeren bütüncül bir süreç olarak ele alınmaktadır (Rathunde, 2009, 190).

Eğitim ortamı yönünden incelendiğinde alternatif okullar kuşkusuz odaklandıkları amaçlara ve değerlere uygun ortamlar oluşturmaya çalışmaktadırlar. Alternatif okullardaki eğitim ortamı tipik olarak sıcak ve ilgili bir ortam olarak tanımlanmaktadır. Programlarında olduğu gibi eğitim ortamlarının da öğrencilerde rahatlık ve güven duygusunu oluşturması amaçlanmaktadır. Bu ortamın oluşturulabilmesi için alternatif okullarda öğretmenlerin rolü ana akım okullara göre daha da genişletilmiş öğrencilere rehberlik ve danışmanlık etmek gibi roller de eklenmiştir (Murray, 2013, 12).

Bireylerin farklı eğitim ihtiyaçlarını mümkün olduğunca karşılayabilmek ve eğitim alanındaki eşitsizlikleri azaltabilmek için tasarım, planlama ve uygulamanın devlet düzeyine alternatif olarak mikro düzeyde yapılması gerekmektedir (Gvirtz & Minvielle, 2009, 47). Alternatif okullar da çoğunlukla merkezi bir yönlendirmeye karşı durmakta ve kendi bağımsız amaç ile felsefelerini oluşturabilmektedirler.

Alternatif okul modellerinin özellikleri incelendiğinde bu okulların insanlığın potansiyeline ilişkin ve toplumun nasıl değiştirilebileceğine yönelik farklı bakış açılarına sahip oldukları görülebilmektedir. Bu okulların çoğunlukla değer temelli olduğu söylenebilir. Burada başkaları tarafından belirlenmiş değerlerin aksine bilinçli ve katılımlı olarak oluşturulmuş değerler söz konusudur. Bu şekilde toplumların bu değerler çerçevesinde şekillenmiş ideallere ulaşması hedeflenmektedir. Ana akım okullarda ise bu değerler yerine önceden belirlenmiş amaçlara ulaşıp ulaşılamadığı ön plandadır. Amaçlara ulaşma, performans, vb. kavramlar bürokratik ve tüketime odaklı toplumlara ait kavramlar olarak görülmektedir (Woods & Woods, 2009, 228).

Alternatif okulların kişilerin kendilerini dönüştürme ve en yüksek potansiyellerini ortaya çıkarma konusunda onlara ortam sağladığı ve bu şekilde toplumsal dönüşüme katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Ricci, Gauthier, Baxter & Neault'un (2009, 64) ifadeleriyle de “bireyler kendilerini ve davranışlarını dönüştürdüğünde dünyanın dönüşümüne de katkıda bulunmuş olmaktadır”. Quaker, Summerhill, vb. bazı alternatif okul modellerinde ise kimlik algısı, özgüven ve duyarlılık olarak gelişmiş aynı zamanda bağımsız ve özgür düşünebilen bir bilişsel yapıya sahip birey-

ler yetiştirerek toplumun demokrasi kapasitesini arttırmayı hedeflemektedir (Woods & Woods, 2009, 230).

Alternatif okulların odak noktasındaki kavramlar incelendiğinde bunlardan demokrasi, katılım ve özgürlük temalarının toplumsal değişimde etkili olabilecek faktörler olduğu söylenebilir. Öğrenci, öğretmen ve ailelerin karar alma süreçlerine daha etkin bir şekilde katıldığı bu okullarda günümüz toplumlarından daha farklı bir toplum anlayışının modellendiğini söylemek mümkündür. Bu anlayışla yetişen bireylerin toplumun dönüşümüne katkıda bulunması beklenmektedir.

Alternatif okullarda ön plana çıkan bir diğer özellik ise değerler ve çocukların manevi yönden gelişmesine verilen önemdir. Okul başarısının çok büyük bir oranının akademik başarıyla, diğer bir deyişle test ve sınavlarla, ölçüldüğü ana akım okullarda göz ardı edilebilen bu değerler alternatif okulların özellikle üzerinde durduğu kavramlar arasında yer almaktadır. Alternatif okullarda değerler ve manevi yönden donanımlı olarak yetişen bireylerin materyalizm yönü ağır basan toplumların değişmesine katkıda bulunabilecekleri umut edilmektedir. Son olarak alternatif eğitimin bireysel farklılıklara ve farklı öğrenme ihtiyaçlarının karşılanmasına yer vermesi ana akım okulların aksine farklı düşünce, inanış ve yaşam tarzına sahip bireylerin toplumda yer bulmasını sağlamaktadır. Farklılıkları desteklenerek yetişen bu bireylerin toplumun dönüşümüne katkıda bulunabileceği söylenebilir.

Alternatif okulların katılım, demokrasi, özgürlük, değerler, bütünsel gelişim gibi özellikleriyle toplumsal değişim üzerinde etkisi olduğu ileri sürülebilirken, bu konuda aksi yönde düşünen veya eleştirilerde bulunan yazarlar da bulunmaktadır. Alternatif okullara yönlendirilen eleştirilerin en kuvvetlilerinden biri oluşma amaçlarının aksine seçincilik ve sosyal ayrımcılığa neden olabildikleri yönündedir. Örneğin İngiltere'deki Quaker okullarının öğrenim ücretlerini arttırarak orta sınıfa mensup 'iyi' çocukları okullarına aldıkları belirtilmektedir (Johnson, 2009, 79). Bazı alternatif okullar ise çevrelerine ve topluma karşı duysarsız olmakla eleştirilmekte, bu nedenle de bireyselliğin ön plana çıktığı günümüz toplumlarının sorunlarının çözümünde etkisiz kaldıkları ileri sürülmektedir (Ashley, 2009, 221).

Alternatif okulların sosyal çevreleriyle ilişkileri inceleyen Woods ve Woods (2009, 228-229), okulların çevreleriyle ilişkilerinde (1) ayıran, (2) dâhil olan ve (3) aktivist olmak üzere üç model benimsediklerini ileri sürmüşlerdir. Ayıran modelde, okul çevresiyle arasına bir mesafe koymakta ve kendi içine kapalı koruyucu bir çevre oluşturmaktadır. Dâhil olan modeli benimseyen alternatif okullarda ise çevreyle ilişkiler sınırlı boyutta yürütülmekte ve toplumla topyekûn bir uyumsuzluk yaşanmasından bu şekilde kaçınılmaktadır. Aktivist modelde ise okullar ana akım okulları sınırlayan politika ve uygulamaları değiştirmeye yönelik bir çaba sarf etmektedir. Burada uzak hedef olarak eğitim yoluyla toplumsal değişimin gerçekleşmesinin hedeflendiği söylenebilir. Özet olarak, alternatif okulların toplumsal açıdan etkisini bütünsel olarak incelemektense, misyon, vizyon, öğretim programı, vb. konularda çeşitlilik gösteren bu kurumların toplumsal değişim üzerindeki etkilerinin birbirinden farklı olabileceği dikkate alınmalıdır.

Çalışmanın bir sonraki bölümünde özgün ve yaygın kabul gören bir alternatif okul örneği olarak Waldorf Okulları ele alınacaktır.

3.1 Bir Alternatif Okul Modeli Örneği: Waldorf Okulları

Waldorf diğer bir adıyla Steiner okullarının temelleri Birinci Dünya Savaşından yenik ayrılan 1919 yılı Almanya’sının sosyal ortamında ortaya çıkmıştır. Bu ortam radikal düşüncelerin oluşmasına imkân sunan bir dönem olarak da görülmektedir. Steiner ilk okulunu 1919 yılında Almanya’da bir sigara fabrikasının çalışanlarına hizmet vermek için açmıştır. İşçilerin ve yöneticilerin çocuklarının aynı sınıflarda eğitim aldığı bu okulda uygulanan yeni ve radikal eğitim anlayışı aileler tarafından da o dönemde takdir edilmiştir. Günümüzde Waldorf okulları 6-18 yaş aralığına hizmet eden, dünya çapında ün kazanmış ve resmi eğitimin doğal bir parçası olarak kabul edilmiş, alternatif eğitimin özgün örneklerinden biridir. Waldorf okullarının, başta Amerika Birleşik Devletleri olmak üzere, Avrupa Birliği ülkeleri, Avustralya, Kanada, Mısır, Hindistan, Japonya, Kenya, gibi ülkelerin bulunduğu 60 ülkede 1000’den fazla şubesi bulunmaktadır. (Association of Waldorf Schools of North America, tarihi belirsiz; Barnes, 1991, 52).

Her okulda öğrenci ve öğretmen sayısı değişmektedir. Ancak ortalama öğrenci sayısı okul başına 200-300 dolaylarındadır. Yine okul başına öğretmen de değişmektedir. Her sınıfta 15-25 arasında öğrenci bulunmaktadır. Bu okullarda ana okulunda orta öğretimin son kademesine kadar sınıflar vardır. Dileyen öğrenci ana okulundan orta öğretimin sonuna kadar eğitimini burada tamamlayabilir. Waldorf okullarında doğa ile iç içe olma, sun’i ortamlardan kaçınma esastır. Bu sebeple geniş araziler ve okul bahçelerine sahiptirler. Bu arazilerde öğrencilerin doğa ile iç içe olma, doğayı tanıma ve tarım, toprak, ağaç işlerine aşina olmaları için ortamlar ve programlar hazırlanır.



Resim 1: Princeton Waldorf School’da bahçe. Çocuklar hem eğlenip hem de tabiat işleriyle ilgilenebiliyor, boş zamanlarını burada değerlendiriyorlar.

(**Kaynak:** M. Gündüz Arşivi. Fotoğraf, 01.05.2012’te okula yapılan ziyarette okul idarecilerinin izniyle çekilmiştir. Bu makalede kullanılan bütün fotoğrafların kaynağı ve tarihi ayndır).

Waldorf okullarının kurucusu olan Rudolf Steiner özgürlük, eşitlik ve toplumsal birlik temalarını yeniden yorumladığı, içinde bazı radikal görüşleri de barındıran felsefesini androfozofi (anthrophosphy) olarak adlandırmıştır. Bu felsefenin önemli unsuru, toplumun bütün bireylerine kültür (özgürlük), haklar (eşitlik) ve demokrasi değerleri etrafında ortak bir hayat sürme ve gelecek inşa etme idealine sahip olmayı öğretmektir (Ashley, 2009, 209; Barnes, 1991, 52). Waldorf okullarının önemli amaçlarından biri gerçek anlamda özgür bireyler yetiştirmektir. Bu özgürlük daha çok bireylerin kendilerini ifade etme, başkalarının tesiri altında kalmadan yeteneklerini ortaya koyma şeklinde anlaşılmaktadır. Ancak bu noktada özgürlük sadece bir öğrenme yöntemi olarak ele alınmamakta aynı zamanda eğitim sürecinin bir sonucu ya da ürünü olarak da görülmektedir.

Waldorf okullarının felsefesinin ana görüşlerinden birini insani koşulların iyileştirilmesi için bireylerin bilim, sanat ve din ile özgürleştirilmesi oluşturmaktadır. Burada bireysel bağımsızlığın kazanılması için bireylerin pozitivist ilkelerle sınırlanmış bilgi edinme yollarının dışına çıkması gerektiği savunulmaktadır (Nordwall, 1980'den akt. Ashley, 2009, 210). Waldorf Okuluna yaptığımız ziyaret sırasında din eğitiminin nasıl yapıldığı şeklinde mihmandarımız okul idarecisine bir soru yöneltmiştir. İdareci, okulda hiçbir düzeyde din eğitimi verilmediğini, ama isteyenlerin istedikleri dini eğitimi dışarıda alabildiklerini belirtmişlerdir. Okulda kişilerin dini inanç ve kabullerine yönelik en ufak bir telkinde bulunulmamaktadır. Din eğitimi tamamıyla aileye bırakılmıştır.

Okulun eğitim felsefesi olarak en temel kaygılarından biri, herkese belli düzeyde bir estetik kabiliyet kazandırmaktır. Onun için düşünceler, hayaller, imajlar elden geldiğince serbest bırakılmaktadır.



Resim 2: Princeton Waldorf School'da öğrencilerin elişi dersi ürünleri. Bebeklerde yüz yok. Herkes hayalindeki bebeği kendi zihninde tasarlıyor. Oluşturmacı felsefenin etkin ve anlamlı bir etkinliğini görmek mümkün.

Steiner eğitimin herkese açık olması gerektiğini savunmuştur. Bu ilke mevcut durumda da geçerlidir. Aileler, okullar için ödeme yapmaktadır ancak bu ücretler diğer özel okulların ücretlerinden daha azdır ve ailenin ekonomik durumuna göre farklılaşabilmektedir (Ashley, 2009, 210). Bazı aileler oldukça az para vermektedir.

Ekonomik durumu iyi olmayan ailelerin çocuklarına yiyecek, giyecek ve eğitim materyali yardımı yapılmaktadır. Bu özellikleriyle, Waldorf okullarının, alternatif okullarda ücretler yoluyla ayrımcılık yapıldığı eleştirisini bir ölçüde azalttığı söylenebilir.



Resim 3: Princeton Waldorf School’da bir sınıfta öğretmen masası. Arka fondaki kalas testeresi, büyük baş hayvan çanı ve diğer tahta malzemeler tabiatla iç içe olma ve özgünlük adına dikkat çekiyor.

Oldukça geniş bir yaş aralığında hizmet veren Waldorf okullarında sınıflar aileye benzer bir sosyal grup oluşturmaktadırlar. Bu grupta herkes birbirini tanımakta ve diğerleri tarafından iyi tanınmaktadır. Okuldaki öğretmenlerin bağımsız ve profesyonel bir rolü bulunmaktadır. Bu yönüyle Waldorf okulları öğrenme amaçları, yöntem ve içeriklerinin merkezi olarak belirlenmesine direnç göstermektedir (Ashley, 2009, 211). Waldorf okullarının kurucusu Steiner’e göre modern öğretmen eğitimi pedagojii materyalist bir yaklaşımla ele almaktadır. Steiner, bu görüşünü kendi ifadeleriyle şu şekilde açıklamıştır:

Öğretmenler içsel ve mekanik olmayan bir düşünme biçimine sahip olmalıdır. Ancak bu biçimde bir düşünce ile gerçekliğe ruhsal olarak yaklaşılabilir. Bilimsel bakış açısına sahip kişilerin modernitenin sadece detayları inceleme alışkanlığının üstesinden gelmesi ve yaşamdaki daha büyük sorunların detaylarıyla bağlantı kurmayı öğrenmesi gerekmektedir (Steiner, 1997: 60).

Bu düşüncelerden hareketle, Waldorf öğretmenlerinin öğrencilerine konuşma, şarkı söyleme, vb sözel yollarla ulaşması oldukça önemsenen ilkelerdendir. Öğretmenlerin teknoloji, hatta kitapların ‘arkasına saklanmaması’ gerektiği ifade edilmektedir (Ashley, 2009, 212). Bu nedenle Waldorf okullarında teknolojiye neredeyse hiçbir rol verilmez. Kayıt tutmak ve bazı güvenlik unsurlarının dışında bilgisayar ve bilişim teknolojileri sınıflara sokulmaz. Öğrencilerin televizyon, telefon vb. araçlarla vakit geçirmelerine izin verilmez. Sadece öğrencilerin değil, ailelerin de teknolojik araçlardan uzak durmaları telkininde bulunulur. Zira öğrencide gerçekleştirilebilecek bir davranış ancak ailenin yardımı ve gözetimiyle ortaya çıkarılabilir.



Resim 4, 5: Princeton Waldorf School’da bir sınıf (solda) ve dinlenme odası(sağda). Sınıfta biliçli bir tercih olarak hiçbir teknolojik materyal bulundurulmuyor. Dinlenme odasında kullanılan araç ve gereçler de tamamıyla doğal.



Resim 6: Princeton Waldorf School’da müzik dersinin yapıldığı bir sınıf. Müzik dersinde doğal ses alıştırımlarına ve her hangi bir müzik aleti kullanmadan şarkı söylemeye ve ses eğitime önem veriliyor.

Woods, Ashley ve Woods (2005, 56-59) tarafından İngiltere’deki Waldorf okulları üzerinde yapılan araştırmanın sonucunda bu okulların sekiz temel özelliğine değinilmiştir: (1) Bütünden parçaya doğru bir program anlayışı, (2) çocuk gelişimine verilen önem, (3) özgürlük hedefi, (4) öğretmen ve öğrenciler arasındaki yakın ilişki, (5) sözel gelenek, (6) rutin ve ritüeller, (7) sanat ve yaratıcılık, (8) Goethe temelli bir bilim anlayışı. Bu özelliklere bakıldığında Waldorf okullarının çocukların ihtiyaçlarına yönelik bütüncül bir eğitim veren, standart bilimsel ve eğitimsel paradigmalara karşı, okul yoluyla bir sosyal grup oluşturmayı amaçlayan bir yapısı olduğundan söz etmek mümkündür.

Waldorf okullarının bilgiyi yayma yerine iletişim becerileri güçlü, insanî özellikleri ön planda tutan kişiler yetiştirme anlayışı birey ve toplum arasında nasıl bir ilişki olması gerektiği ile ilgili görüşleriyle de paraleldir. Bu anlayışa göre demokratik bir toplum, bireylerin kendi içlerinde bulunan yetenekler doğrultusunda eğitim aldıkları ve geliştirilen bu yeteneklere göre farklı yönlerde şekil alan bir yapıya sahiptir. Buna göre, toplumların ne yönde dönüşeceği önceden kestirilemez (Dahlin, 2007, 81). Toplumsal değişmeye böylesi bir açıdan bakan Waldorf okullarının bu anlamda toplumu belli bir yönde geliştirmeye yönelik bir çabası olmadığı söylenebilir. Bu şekilde benzer özellikte bireyler yetiştirilerek topluma belli bir yön vermek için araç olarak kullanılan ana akım okullardan da farklılık göstermektedir.



Resim 7: Princeton Waldorf School’da bir 7. sınıf öğrencisinin 8 sayfadan oluşan ders ödevinden iki yaprak. Kenar süslemeleri, Luther’in portre çalışması ve el yazısı kompozisyonu estetik açıdan hayli başarılı görünüyor ve kendi sınıfında alternatif bir tarz olduğunu açıkça gösteriyor. Ödev olarak Protestan liderin seçilmesi ise ayrıca manidar!

Waldorf okullarının bu bölümde ele alınan özellikleri incelendiğinde çoğu alternatif okul gibi özgürlük kavramına ve bireylerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına vurgu yaptığı söylenebilir. Bununla birlikte, öğretmenlere verilen bağımsızlık ve karar alma süreçlerine katılım uygulamaları alternatif okulların benimsediği demokratik değerler ile örtüşmektedir. Waldorf okullarında bireylerin manevi yönden gelişimine verilen önemin, diğer alternatif okullara göre daha fazla öne çıktığı söylenebilir. Bunun yanı sıra okul içerisinde aile benzeri bir sosyal grup oluşturulmaya çalışılması Waldorf okullarının önemli özelliklerinden biridir. Waldorf okulları toplumla ilişkisini bireylerin özgürleştirilmesi yönünden tanımlamıştır. Diğer bir deyişle, kendi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda yetişmiş bireyler aracılığıyla toplumun değişimine katkıda bulunmayı amaçlamaktadır. Ancak bu noktada, toplumun ne yönde değişmesi gerektiğine ilişkin bir görüşleri bulunmamaktadır. Waldorf anlayışına göre özgürce yetişen bireyler kendi yetenekleri ve becerileri doğrultusunda toplumun değişimine yön vereceklerdir. Waldorf okullarının toplum ve birey ilişkisine ilişkin bu görüşlerine rağmen, çokça eleştiriye konu olduğunu da bu noktada belirtmek gerekmektedir. Bu eleştirilerin temel savı bireysel gelişim ve özgürlüğe fazlaca vurgu yapılarak öğrencilerin dış çevrelerine duyarsız olarak yetiştirildikleri yönündedir.

Oldukça yaygın bir alanda faaliyet gösteren ve temellerinde radikal görüşler de içeren Waldorf okullarına yönelik başka eleştiriler de bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi Waldorf okullarının kendine ait inanç sisteminin ‘doğüstü’ yönlerinin olması ve bu inanç sistemi dışında faaliyet gösteren öğretmen ve öğrencilerine yönelik ayrımcılık uygulamasıdır (Ashley, 2009, 220). Smith (1998) tarafından yürütülen bir çalışmanın sonucunda ise; Waldorf okullarının dış topluma karşı sorumlu bireyler yetiştirmekte yetersiz kaldıkları yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bağımsız olması ve sorumlu öğretmen, müdür gibi pozisyonların

bulunmamasının sorumluluk ve aidiyet duygularını arttırıcı yöndeki etkisine karşın, verimsizlik, karar almada gecikme ve öğretmenlerde stres artışı gibi olumsuz sonuçlar da doğurabildiği belirtilmektedir (Ashley, 2009, 221).

Sonuç ve Tartışma

Eğitim değişen, dönüşen ve gelişen toplumların en önemli gündemlerinden biri olmaya devam etmektedir. Her ne kadar sanayii toplumuna hitap eden ve onun ihtiyaçlarını gidermeye yönelik modern eğitim sistem ve yaklaşımları büyük oranda eleştirilmeye ve terkedilmeye başlanmış olsa da özellikle ülkemizde hâlâ etkin bir şekilde sanayi toplumu eğitim tortularının hâkim olduğunu söylemek mümkündür. Aslında bugün eğitim sisteminde yapılmaya çalışılan atılımlar bu tortulardan kurtulma azminin bir sonucudur. Ancak geçmişin olumsuz tecrübelerinden sıyrılmak sanıldığı kadar kolay olacak bir işlem de değildir. Bunun için öncelikle, tarihsel ve sosyolojik mirasın toplumsal tabana uyumlu taraflarının ayıklanması ve bunların yeni gelişmeler ışığında geliştirilmesi gerekmektedir.

Modern devletin bir gereği ve sonucu olarak ortaya çıkan modern eğitim ve ana eğitim akımları bu gün büyük ölçüde miadını doldurmuş görünmektedir. Özellikle dünyanın gelişmiş ülkelerinde, kamu eğitiminin farklı yöntemlerle yapılması bunun açık bir göstergesidir. Özel okullara ve alternatif okullara tanınan imkân, ana akım eğitim zihniyetinin gerilemekte, terkedilmekte olduğunu ortaya koymaktadır. Zira dünyanın yeni değerler arenası çeşitlilik, çok kültürlülük, farklılıkları tanımak, demokrasi, rekabet ve küreselleşme gibi kavramlar etrafında gelişmektedir.

Bu çalışmada da anlatıldığı üzere, modern eğitim paradigması alternatif eğitim paradigmalarını çok erken dönemlerde kendi içinde ortaya koyabilmiştir. Avrupa'da başta Rousseau olmak üzere, en meşhur alternatif eğitim uygulayıcılarından Montessori ve Pestalozzi okulları bunun önde gelen örnekleridir. Ana akım eğitimin en keskin uygulama döneminde üstelik bu sistemin doğduğu mekân olan Avrupa'da alternatif eğitimin önde gelen örneklerinden biri Waldorf Okulları ortaya çıkmıştır. Bu okul, ana akım eğitime bir alternatif ya da rakip olma iddiasında değildir. Şartlarını, imkânlarını, amaçlarını, hedeflerini kendi felsefesine göre yapmaktadır. Başarısını kendi içerisinde belirlemektedir. Bu da modern eğitimin davranışçı yaklaşımla bütün bireyleri aynı şart ve imkânda kabul edip, kuralları aynı olan yarışmalara sokma uygulamasının yanlışlığını göstermektedir. Zira bugün, davranışçı yaklaşım büyük oranda terk edilmiş ve yapılandırmacı paradigma uygulanmaya çalışılmaktadır. Waldorf okulları daha kurulduğu ilk zamanlardan beri yapılandırmacı bir felsefeyle eğitime başlamıştır.

Özgün bir alternatif okul örneği olan Waldorf Okullarının uygulama örnekleri Türkiye'de yoktur. Bugüne kadar bu yöntem ve felsefe ile eğitim yapan bir kurumun Türkiye'de olmaması genel eğitim politikası içinde elbette bir tutarlılıktır. Zira Türk eğitim sistemi son derece katı, tek-tipçi, farklılıklara izin vermeyen, devletin sıkı bir ideolojik aracı olarak varlığını bugüne kadar sürdürmüştür ve bu niteliğini değiştirmemekte de ısrar etmektedir.

Çalışma kapsamında ele alınan ilgili alanyazında alternatif okulların farklı düşünce, inanış ve yaşam biçimlerine sahip bir toplumu modelledikleri ifade edilmektedir. Bu özellikleriyle de alternatif okullar baskın olan toplumsal modellerin sorgulanması için zemin hazırlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında merkezi bir eğitim sistemine sahip Türkiye’de alternatif okulların kendine yer bulmaya başlamasının faydalı olacağı düşünülmektedir. Alternatif okul modelleri olumlu özellikleri ile birlikte birçok eleştiriye de konu olmuştur. Bu eleştiriler doğrultusunda alternatif okulların seçkinciliği, ayrımcılığı ve eşitsizliği yeniden üreten kurumlar haline gelmemesine büyük özen gösterilmelidir. Oysa Waldorf okulları, eğitim sistemi içine renk getirecek, farklılıkları görme imkânı sağlayacak bir örnek olarak varlığını geliştirmiş ülkelerde ispat etmiştir. Türk eğitim sisteminin bu örnekten alacağı ders, içeriğinin ve temel felsefesinin tamamıyla yerli değerlerle örüldüğü, işletim sisteminin Waldorf’tan örnek alınacağı farklı bir deneyim ya da girişim olabilir. Alternatif eğitim ihtiyacını ortaya koyma amaçlı olarak yapılacak yeni araştırmaların da sürece katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Ackoff, R. L., & Greenberg, D. (2008). **Turning Learning Right Side Up: Putting Education Back On Track**, Pearson Prentice Hall, Boston.
- Ashley, M. (2009). Education for freedom: The goal of Steiner/Waldorf schools. P.A.Woods & G.J.Woods (Ed.), **Alternative education for the 21st century** (ss.209-226), Palgrave Macmillan, New York.
- Association of Waldorf Schools of North America. (tarihi belirsiz). Waldorf Education: An Introduction: What Is Waldorf Education?. 01.02.2014 tarihinde .
- Barnes, H. (1991). "Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf education", **Educational Leadership**, 49(2), 52-54.
- Biesta, G. J. (1998). "Say you want a revolution... Suggestions for the impossible future of critical pedagogy", **Educational Theory**, 48(4), 499-510.
- Bridgeland, J. M., DiIulio Jr, J. J., & Morison, K. B. (2006). The silent epidemic. *Civic Enterprises*. [https://docs.gatesfoundation.org/Documents/TheSilentEpidemic3-06FINAL.pdf\(27.12.2013\)](https://docs.gatesfoundation.org/Documents/TheSilentEpidemic3-06FINAL.pdf(27.12.2013)).
- Dahlin, B. (2007). The Waldorf School-Cultivating Humanity?: A report from an evaluation of Waldorf schools in Sweden. .(01.02.2014)
- Doğan, İ. (2012). **Sosyoloji: Kavramlar ve Sorunlar (12.Baskı)**, Pegem Akademi, Ankara.
- Dore, R. (1976). **The Diploma Disease: Education, Qualification and Development**, University of California Press, Berkeley.
- Freire, P. (2005). **Pedagogy of the oppressed (30th anniversary edition)**, Continuum New York.
- Gündüz, M. (2013). **Osmanlı Eğitim Mirası: Klasik ve Modern Dönem Üzerine Makaleler**, Doğubatu Yayınları, Ankara.
- Gündüz, M. (2013). "Modern eğitimin doğuşu ve alternatif eğitim paradigmaları", **Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Eğitim Felsefesi Özel Sayı-1, 66-80.
- Gündüz, M. (2013). "Pozitivizmden radikal sekülerizme uzanan felsefi süreçte Cumhuriyet'in yeni nesli ve eğitim", **Eğitime Bakış**, 26, 57-65.
- Gviritz, S. , & Minvielle, L. (2009). Democratic schools in Latin America? Lessons learned from the experiences in Nicaragua and Brazil. P.A.Woods & G.J.Woods (Eds.), **Alternative education for the 21st century** (ss.31-48). Palgrave Macmillan, New York
- Hemmer, L., Madsen, J., & Torres Jr, M. S. (2013). "Critical Analysis of Accountability Policy in Alternative Schools: Implications for School Leaders", **Journal of Educational Administration**, 51(5), 655-679.
- Hern, M. (2008). **Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılmak** (Çev.Eylem Çağdaş Baboğlu), Kalkedon, İstanbul
- Johnson, H. (2009). Quaker schools in England: Offering a vision of an alternative society. P.A.Woods & G.J.Woods (Ed.), **Alternative education for the 21st century** (ss.65-82). Palgrave Macmillan, New York.
- McGregor, G. (2009). "Educating for (whose) success? Schooling in an age of neo liberalism", **British Journal of Sociology of Education**, 30(3), 345-358.

- Mills, M., Renshaw, P., & Zipin, L. (2013). "Alternative education provision: a dumping ground for 'wasted lives' or a challenge to the mainstream?" **Social Alternatives**, 32 (2), 13-18.
- Miller, R. (2007). *A Brief History of Alternative Education*, www.educationrevolution.org/history
- Murray, B.L. (2013). *Alternative education completers: A phenomenological study*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Arkansas Üniversitesi, ABD.
- McLaren, P. (1995). **Critical Pedagogy and Predatory Culture**. Routledge, London
- O'Hair, M.J., Williams, L.A., & Applegate, P.J. (2009). The K20 model for systematic educational change and sustainability: Addressing social justice in rural schools and implications for educators in all contexts. P.A.Woods & G.J.Woods (Ed.), **Alternative education for the 21st century** (ss.15-30). Palgrave Macmillan, New York
- Rathunde, K. (2009). Montessori and embodied education. P.A.Woods & G.J.Woods (Ed.), **Alternative education for the 21st century** (ss.189-208). Palgrave Macmillan, New York
- Ricci, C., Gauthier, K., Baxter, J., & Neault, L. (2009). "Voices: The need for alternative schooling", **Journal of Unschooling and Alternative Learning**, 3(6), 54-66
- Riddle, S., & Cleaver, D. (2012). "One school principal's journey from the mainstream to the alternative", **International Journal of Leadership in Education**, 16 (3), 367-378.
- Rogers, A. (2004). **Non-formal education: flexible schooling or participatory education?** (Vol. 15). Comparative Education Research Centre, Hong Kong.
- Sliwka, A. (2008). *The Contribution of Alternative Education. Innovating to Learn, Learning to Innovate*. OECD Publishing. .
- Smith, P. (1998). Update: Essentials of Waldorf Education Study. **Research Bulletin**, 3(1). 26.12.2013 tarihinde
- Tobin, T., & Sprague, J. (2000). "Alternative Education Strategies Reducing Violence in School and the Community", **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**, 8 (3), 177-186.
- Toffler, A. (1980). **The Third Wave**. Bantam Books, ABD.
- Tolstoy, L. (2008). Eğitim üzerine. M.Hern (Ed.), **Alternatif Eğitim: Hayatımızın Okulsuzlaştırılmak** (ss 27-34). Kalkedon, İstanbul.
- Trickett, E.J, McConahay, J.B., Phillips, D. & Ginter, M.A. (1985). "Natural experiments and educational context: the environment and effects of an alternative inner city public school on adolescents", **American Journal of Community Psychology**, 13, 617-643.
- Woods, P., Ashley, M., & Woods, G. (2005). **Steiner Schools in England**. Department for Education and Skills, London.
- Woods, P.A., & Woods, G.J. (2009). Pathways to learning: Deepening reflective practice to explore democracy, connectedness and spirituality. P.A.Woods & G.J.Woods (Eds.), **Alternative education for the 21st century** (s.227-248). Palgrave Macmillan, New York.
- Yuginovich, T., & O'Brien, P. (2009). "Staff perceptions of an alternative educational model for at risk adolescents in Queensland", **International Journal of Interdisciplinary Social Sciences**, 3 (12), 15-26.

ALTERNATIVE EDUCATION AND THE EFFECT OF ON THE SOCIAL CHANGE: “THE CASE OF WALDORF SCHOOLS”

Defne KAYA *

Mustafa GÜNDÜZ **

Abstract

‘Modernism’ emerged in the late 17th century from the internal dynamics and social factors of Europe. With this new movement almost all aspects of social life is standardized, synchronized and centralized. Work, on the other hand, organized around the principles of concentration and specialization. Modern education was also shaped by those principles. In this process, education is instrumentalised as the most effective factor for social change. Both a necessity and a result of modern society, ‘modern education’ and its prominent institutions ‘schools’ are formulated as instruments for social change and social control. Education and school are also utilized as vehicles for the transfer of state’s ideology. This new system of modern education can be named as ‘mainstream education’. Along with the concepts of individual, democracy, difference, moral values and multiculturalism, alternative education, came to the forefront as an opponent view to mainstream education. In contrast to modern education’s unified principles, alternative education values individual and societal differences and intends to provide education based on different needs. With this alternative approach of education the relation between education and social change moved to a different level. In this vein, purpose of the study is both to discuss alternative education’s development and main principles and to analyze one of the most unique and widely accepted examples of alternative education, “Waldorf Schools”. This paper is based on literature review and participant observation technique.

Keywords: Modern education, social change, alternative education, Waldorf School

* Research Assistant, Mimar Sinan Fine Arts University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Educational Sciences, İstanbul

** Assoc.Prof.Dr., Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, İstanbul

ÖĞRETMENLERİN OKUL ZÜMRE ÖĞRETMENLER KURULLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Süleyman GÖKSOY*

Şenyurt YENİPİNAR**

Özet

Bu araştırmada okul zümre öğretmenler kurulu uygulamasında öngörülmesi istenilen durum ile mevcut durumun, eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda karşılaştırarak değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel bir durum çalışması olup, "iç içe geçmiş tek durum" deseni kullanılmıştır. Çalışma, Konya il milli eğitim müdürlüğüne bağlı 32 okulda görev yapan 64 kadrolu ve bulunduğu okulda en az iki yıl görev yapan öğretmen üzerinde yapılmıştır. Veriler yarı-yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Elde edilen veriler tümevarımcı içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmenler, genellikle zümrelerin etkili çalışmasının, eğitim ve öğretim çalışmalarının başarısında önemli bir işlevi olduğunu, okul yöneticilerinin, zümrelerin oluşturulması ve işletilmesinde etkin eğitimsel liderlik göstermediklerini, zümre başkanlarının, seçilmesi, çalışmaların yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi konularında eksikliklerinin bulunduğu, zümre çalışmalarının, olması gerektiği gibi planlanmadığını ve yapılmadığını, okullarda zümre üyelerinin birlikte çalışmalarına imkân sağlayacak ortamların bulunmadığını, zümre çalışmalarının nasıl yapılması gerektiği konusunda iyi örneklerin bulunmadığını ya da var olanların paylaşılmadığını, zümrede bulunan öğretmenlerin başarı ya da başarısızlıklarının yeterince değerlendirilmediğini algılamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Zümre öğretmenler kurulu, öğretmen

Giriş

Her örgüt, belli bir amacı gerçekleştirmek için kurulur. Bu amaç, bir ürün üretilmesi ya da hizmetin yapılması şeklinde olabilir. Ürünün üretilmesi, hizmetin yapılması, örgüt sisteminin her parçasının fonksiyonu olmayabilir. Bazı birimler ürünün üretilmesi ya da hizmetin yapılması için destek hizmeti yaparken, bazı birimler doğrudan ürün ya da hizmeti üretebilir. Bu bağlamda örgüt sistemlerine stratejik açıdan bakıldığında en önemli birimlerin üretim birimleri olduğu görülür.

Türk Eğitim Sisteminde eğitim hizmetlerinin üretildiği en küçük örgüt birimi zümrelerdir. Sistemdeki diğer birimler ve öğeler, bu birimin görevini etkili ve verimli bir şekilde yerine getirmesi için destek sağlar. Bu birim görevini yerine getiremediğinde eğitim örgütünün amaçlarını yerine getirmesi zorlaşır. Hatta topluma verdiği

* Yrd. Doç. Dr.; Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

** Dr.; Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Maarif Müfettişi

çıktı, aldığı kaynaktan daha az hale geldiğinde ya da hiç olmadığında entropi durumu ortaya çıkabilir. Bu nedenle eğitim sistemi görevini yerine getirmediğinde ya da sistemden şikâyetler olduğunda ilk incelenmesi gereken yerlerden birisi zümrelerdir. Çünkü zümreler, emek, zaman ve araç gerecin, eğitimin amaçlarını gerçekleştirmek için işe koşuldukları, hizmetin bizzat üretildiği birimlerdir.

Yönetimin diğer alanlarında olduğu gibi zümrelerin yönetilmesinde de etkili liderliğin olumlu yönde anlamlı farklar yaratacağı kabul edilmektedir (Bush, 2013). Zümre çalışmalarının önemini anlayıp öğretmenlerine bu alanda kabul edilebilir bir vizyon verebilen ve yönetim fonksiyonlarını doğru ve etkili kullanan yöneticiler okullarının hedeflerini gerçekleştirmede diğerlerine göre daha verimli çalışmalar yapabilirler.

Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin (08/10/2013-28789 RG) zümre Öğretmenler Kurulu ile ilgili 95. Maddesinde (Değişik: 21/07/2012 - 28360 RG) “Zümre öğretmenler kurulu, ilkokullarda aynı sınıfı okutan sınıf öğretmenleri ve varsa alan öğretmenlerinden, ortaokul ve imam-hatip ortaokullarında ise alan öğretmenlerinden oluşur” denilmektedir.

Zümre öğretmenler kurulu, okul müdürlüğünce yapılacak plânlamaya uygun olarak öğretim yılı başında, ortasında, sonunda ve ihtiyaç duyuldukça toplanır. Toplantılar, okul müdürünün görevlendireceği bir müdür yardımcısının veya branş öğretmenleri arasından seçimle belirlenen öğretmenin başkanlığında yapılır. (Değişik üçüncü fıkra: 24.12.2008/27090 RG) Bu toplantılarda, öğretim programları ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araçları, laboratuvar, kütüphane, spor salonu, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri, görsel sanatlar ve müzik dersliklerinden planlı bir şekilde yararlanılması ile proje ve performans görevi konuları belirlenir. Dersin özelliğine göre etkinlik örnekleri ve materyaller hazırlanarak ortak bir anlayış oluşturulur.

Zümre öğretmenler kurulu toplantılarında, programların ve derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, ders araçları, laboratuvar, spor salonu, kütüphane ve işliklerden plânlı bir şekilde yararlanılması, öğrenci ödevleri ve derslerin değerlendirilmesi, derslerde izlenecek yöntem ve teknikler ile benzeri konularda kararlar alınır. Genel olarak zümre öğretmenler kurulunun şu görevleri vardır:

- a) Eğitim-öğretim programları incelenir ve ortak bir anlayış oluşturulur.
- b) Uygulamalarda karşılaşılan güçlükler üzerinde durulur ve bunların çözüm yolları aranır.
- c) Öğrencilerin çalışma ve eğitim durumları ile çevrenin özellikleri incelenir ve alınacak önlemler kararlaştırılır.
- d) Eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili olarak hazırlanacak planların uygulamasında birlik sağlanır.
- e) Meslekî eserler ve eğitim alanındaki yeni gelişmeler incelenir.

f) Uygulamak ve değerlendirmek üzere ortak ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanır.

g) Ders yılı sonunda zümre öğretmenler kurulu, ders programları, ilgili mevzuatı, ders araç-gereci, öğretim yöntem ve teknikleri, okul ve dersliklerdeki fizikî durum ve öğrenci başarı düzeyini değerlendiren bir rapor hazırlar ve okul müdürlüğüne sunar.

ğ) Her dönem ortak yapılacak sınavların yapılış usul ve esasları, soru şekilleri, konu ağırlıkları ve sınav tarihleri dönem başlarında belirlenir. Ortak sınav sonuçları, zümre öğretmenler kurulunda değerlendirilir ve rapor hâlinde okul yönetimine sunulur.

Okullarda faaliyet gösteren zümre öğretmenler kurulunun etkililiği ile ilgili Gülsüm (1998), tarafından yapılan araştırmada şu bulgulara ulaşılmıştır: Zümre başkanlarının, öğretmenlerin bireysel gelişiminin sağlanmasından toplantıların etkili yönetimine kadar her türlü zümre çalışmasında etkileri büyüktür. Zümrelerin çalışmaları için bir yön belirlemelerine rağmen, açık ve çoğunluk tarafından benimsenen bir vizyon geliştirememişlerdir. 'Meslektaşlık' öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmeleri, birbirlerini geliştirmeleri yeni öğretmenleri yönlendirmeleri açılarından önemlidir. Öğretmenler açısından bir değerlendirme sisteminin açık, tarafsız olması ve sonucunda geri besleme yapılması gereklidir. İki zümrede de okul tarafından benimsenmiş benzer kayıt tutma ve öğrenci değerlendirme yöntemleri vardır. Bunun yanında, zümrelerin konularına göre değişen uygulamalara da rastlanmaktadır. Zümreler ihtiyaç duydukları araç- gereç ve teknolojilerin alımında istedikleri kadar etkin olamamaktadırlar.

Acarbaş (2011) tarafından öğretmenlerin zümre öğretmenler kurulu hakkında görüşlerini almak, bunları değerlendirerek analiz etmek, bu kurul ile ilgili uygulamaları ve kurulun işlevselliğini tespit ederek programa katkı sağlamak amacıyla yapılan araştırma sonucunda; araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri, zümre öğretmenler kurulu hakkında yeterli bilgiye sahip olduklarına, zümre öğretmenler kurulunun Coğrafya eğitiminde çok önemli bir yeri olduğuna ve coğrafya dersi öğretim programı ile bu önemin daha da arttığı hatta bir zorunluluk haline geldiğine inanmakta; kurul toplantılarının yılda iki defadan fazla olmasını istemektedirler. Araştırmaya katılan öğretmenlerin zümre öğretmenler kuruluna yönelik görüşleri değişkenlere göre farklılık göstermemektedir.

Akdemir (2006) tarafından yapılan araştırmada, tarih öğretmenleri tarih dersinin işleniş sırasında yaşadıkları problemleri zümre öğretmenler kurulu toplantılarında ortaya koyarak bu sorunlara çözüm önerileri getirmektedirler. Tarih öğretmenlerinin yaşadıkları problemlerin onların önerileri doğrultusunda çözümlenmesi, tarih dersini daha verimli hale getirmektedir.

Bu araştırmada zümre öğretmenler kurulu uygulamasında mevcut durum ile istenilen durum arasındaki farkı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlemek amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Zümre öğretmenler kurulu okul başarısında ne tür bir etkiye/fonksiyona sahiptir?
2. Zümre öğretmenler kurulunun etkili çalışabilmesinde eğitimcilere düşen görev ve sorumluluklar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli: Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, araştırmacının “neden?” ve “nasıl?” sorularına odaklanarak “hedeflenen durumu” derinlemesine ve ayrıntılı olarak irdelemek istediğinde kullanılmaktadır (Yin, 2003). Araştırmada desen olarak, durum çalışması desenlerinden birisi olan “iç içe geçmiş tek durum” deseni kullanılmıştır. İç içe geçmiş tek durum deseni, tek bir durum içinde çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Yapılan araştırmada, ele alınan tek durum, zümre öğretmenler kurulu uygulamasında öngörülmesi istenilen durum ve mevcut durum ile ilgili öğretmenlerin görüşleridir. Araştırmada bu durum içinde yer alan alt analiz birimlerini; okul yönetiminin yapması gerekenler, zümre başkanlarının yetki ve sorumlulukları, zümre öğretmenlerinin yapması gerekenler ve başarıyı artırmak için yapılması gerekenler oluşturmaktadır. Belirlenen alt analiz birimlerinin iç içe geçmiş yapısının, derinlemesine incelenmesinin araştırma durumunu ayrıntılı olarak açıklayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla alt analiz birimlerinden ayrı ayrı elde edilen verilerden yola çıkılarak, araştırma durumunun bütününe ilişkin sonuçlar üretilmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu: Araştırma, 2013-2014 öğretim yılında Konya il milli eğitim müdürlüğüne bağlı 32 okulda görev yapan 64 kadrolu ve çalıştığı okulda en az iki yıl görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Öğretmenler ve okulları, maksimum çeşitlilik örnekleme ile belirlenmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme, görelilik olarak küçük bir örnekleme oluşturarak bu örnekleme çalışılan, probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmaya katılımda kadrolu ve en az iki yıl görev yapma şartı aranarak, bağlı olduğu kurumda zümre öğretmenler kurullarında çalışmış yada çalışıyor olması durumuna dikkat ederek, sağlıklı veri toplanmasına çalışılmıştır. Böylece Konya iline bağlı her bir ilçeden birer ilkököl ve ortaokul ile merkezden bir ilkököl ve bir ortaokul alınmasına, her ilçeden bir okul (31 ilçeden 31 okul) bir okul da merkez ilçeden olmak üzere toplam 32 ilçeden 32 okul ve her bir okuldan ise ikişer kadrolu öğretmen (toplam 64) ile görüşülmüştür.

Veri toplama aracı: Araştırmada veriler, yarı-yapılandırılmış bir görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formu hazırlanırken dört öğretmen ve bir okul müdürü ile ön görüşmeler yapılmış ve konu ile ilgili mevzuat incelenmiştir. Elde edilen veriler ışığında görüşme formu hazırlanmış ve eğitim yönetimi alanından iki öğretim üyesine inceletirilerek, onların görüş ve önerileri doğrultusunda son haline getirilmiştir. Görüşmeler, okullarda öğretmen odasında yaklaşık 25 dakika sürmüştür. Görüşme formu beş açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

- Zümre öğretmenler kurulu, okul başarısında ne tür bir işleve sahiptir?
- Zümre öğretmenler kurulunun etkili çalışabilmesinde okul yönetimi neler yapmalıdır?
- Zümre öğretmenler kurulunun etkili çalışabilmesi için zümre başkanlarının yetki ve sorumlulukları neler olmalıdır?
- Zümre öğretmenler kurulunun etkili çalışabilmesi için zümre öğretmenleri neler yapmalıdır?
- Zümre öğretmenler kurulunun çalışmalarında başarıyı artırmak için yapılması gerekenler nelerdir?

Verilerin analizi: Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi türlerinden tümevarımcı analiz kullanılmıştır. Tümevarımcı analiz, kodlama yoluyla verilerin altında yatan kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri ortaya çıkarmak amacıyla yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2005). Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: Verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Buna göre veriler düzenlenerek kodlanmış, kodlanan verilerden temalar oluşturulması yoluna gidilmiş ve bu doğrultuda bulguların tekrarlanma sıklığı frekans ve yüzdelerle ifade edilerek tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Analiz edilen formlara sıra numaraları verilerek doğrudan alıntılarının sonunda parantez içerisinde hangi formadan alındıkları gösterilmiş, katılımcılara ait özel sayılabilecek bilgilerin gizlenmesine özen gösterilmiştir. Kavramsal çerçeve ile uyumlu veriler bulgular halinde tanımlanmıştır. İki araştırmacı tarafından bağımsız olarak yürütülen analizler sonunda ulaşılan ortak kavramlar ve temalar araştırma bulguları olarak sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik: Nitel araştırma geleneği içerisinde geçerlik ve güvenilirlik gibi kavramlar, pozitivist paradigmanın hipotez test etmeye dayalı tümdengelimci anlayışının ürünü olarak dogmatik bulunmakta ve eleştirilmektedir. Bunun yerine inandırıcılık ve aktarılabilirlik gibi kavramların daha fazla tercih edildiği görülmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu doğrultuda araştırmanın dış geçerliğini (aktarılabilirliğini) artırmak için araştırma süreci ve bu süreçte yapılanlar ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için bulguların tamamı yorum yapılmadan doğrudan verilmiştir. Ayrıca görüşmede elde edilen veriler üzerinde araştırmacılar ayrı ayrı kodlamalar yapmış ve kodlamalar karşılaştırılarak tutarlık oranı hesaplanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde belirlenen ana temalar / tanımlar ve kodlar (alt temalar) çerçevesinde öğretmenlerin görüşleri sunulmaktadır. Verilerin analizi sonrasında belirlenen ana ve alt temalar verilmiştir.

1. Okul başarısında zümre öğretmenler kurulunun etkisi: Okullardaki kurul ve komisyonlardan biri olan zümre öğretmenler kurulunun çalışmalarının okul başarısına etkisinin ölçüldüğü bu soru ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini içeren temalar ve bu temaların kodları Tablo 1' de sunulmaktadır.

Tablo 1. Zümre Öğretmenler Kurulunun Okul Başarısına Etkisine İlişkin Görüşler

Tema	Tanım	Kodlar (Alt Temalar)	n
Danışmanlık Yardımlaşma	Tereddüde düşülen konuların aydınlığa kavuşturulması	Bilgi paylaşma	15
		Bilgi sorma	13
Demokratik Katılım	Eğitim-öğretim ile ilgili uygulamalarda eğitimcilerin söz haklarının olması	Ekip Çalışması	18
		Ortak Başarı	9
Etkileşim ve Paylaşım	Mesleki konularda bilgi sahibi olma	Tecrübe paylaşımı	14
		Yanlışların Önlenmesi	13
		Kaynakların Paylaşımı	6
İletişim	Eğitimciler arasında sağlıklı iletişimin oluşturulmasına aracılık etme	Uyumlu Çalışma	8
Birliktelik	Ortak anlayış oluşturma	Uygulama Birlikteliği	23
		Başarının Paylaşımı	9
		Ortak Hedeflere Ulaşma	9
Destek	Eğitim- öğretime olumlu katkı	Öğretimi geliştirme	11
		Yeni Fikirler	4

Öğretmenler okullarındaki zümre öğretmenler kurullarının, okulların başarısında danışmanlık,, yardımlaşma, demokratik katılım, etkileşim, paylaşım, iletişim, birliktelik ve destek rollerini oynadığını belirtmektedirler. Zümre öğretmenler kurullarının okullarda özellikle, bilgilerin paylaşılmasında (n=15), ekip çalışması(n=18) ve ortak başarıda (n=9), tecrübelerin paylaşılması (n=14), yanlışların önlenmesi (n=13), uyumlu çalışma (n=8), uygulama birlikteliği (n=23), öğretimi geliştirme (n=11) gibi birçok alanlarda okulların eğitim-öğretim boyutuna katkılar sağladığı vurgulanmaktadır.

Elde edilen mevcut verilerle okullardaki zümre öğretmenler kurullarının okul ve öğrenci başarılarında etkililiğinin oldukça yüksek olduğu, eğitimsel başarıda en fazla öne çıkan etkisinin ise uygulamalarda birlikteliği sağlama (n=23), eğitimciler arasında ekip çalışmasını teşvik etme (n=18), ve yine eğitimciler arasında bilgilerin paylaşılması olduğu (n=15) söylenebilir.

Okul başarısında zümre öğretmenler kurulunun etkisine ilişkin öğretmenlerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Yıllarca etkin ve ciddiye içerisinde yapılmamıştır daha ciddi etkin ve bilinçli yapılırsa okul başarısına katkı sağlayacağı kanaatindeyim (Ö 2)”, “Okul başarısında zümrelerin etkisi kaynak kullanımı, katılım, etkileşim, paylaşım, araştırma, geliştirme, eğitimde kalitenin arttırılması konularında zümreler okulun temel işlevinin gerçekleşmesine katkıda bulunur (Ö 7)”, “İnsan gücünün ortak kullanımı, eğitimle ilgili alınacak karar ve yönetim süreçlerine

katılımın sağlanması, problemlerin mahallinde çözülmesi konularında eğitim ve öğretime katkısı vardır (Ö 9)", "Zümre toplantısının gerekliliği ve önemi öğretmenler tarafından kavranabilirse. Okul başarısında çok etkili olacağını düşünüyorum (Ö 12)", "Planlı bir çalışma olur. Ortak hareket etme ve görüş alışverişinde bulunulur. Ortak değerlendirmelerle eksiklikler tespit edilir. Öğrenci başarısının artmasında etkili olur (Ö 11)", "zümreler arası uyum ve işbirliğinin okul başarısını artıracığını düşünüyorum (Ö 25)", "zümreler amaca uygun yapılması halinde başarıyı artırır (Ö 32)", "Zümre bir okuldaki öğrencilerin aynı müfredatı programı ve etkinlikleri görebilmesi için öğretmenlerin birbirlerinde bilgi ve tecrübelerini paylaştıkları bir kuruldur ve olması katiyen şarttır (Ö 31)", "Zümre öğretmenleri işbirliği içinde, profesyonel bir anlayışla çalıştıkları zaman başarıyı olumlu yönde etkilemektedir ((Ö 20)", "Olumlu olduğunu düşünüyorum özellikler uyumlu zümreler iyi sonuçlar ortaya çıkarıyor (Ö 28)", Zümreler okul başarısında bazen etkili rol oynuyor. Ortak yapılan sınavlarda eksiklerimizi görebiliyoruz. Bir nevi kendimizi denetim altında tutuyoruz (Ö 42)", Okul içerisinde öğrenimde birlikteliği sağlar. Farklı uygulamalar ve metotlar sayesinde çeşitlilik artar öğretmenler meslektaşlarına bakarak kendilerini değerlendirme imkânı bulurlar (Ö 12)", "Eğitim ve öğretim programlarının uygulanmasında eğitim bölgesinde bir bütünlük sağlar. Bu çerçevede; eğitim kurumlarının bina ve tesisleri, araç gereç ve donatım malzemeleri ortak kullanılır. Öğrencilerin başarıları için gerekli önlemler zümre toplantılarında alınır. Ders programları ve dersler birbirine paralel olarak yürütülür. Ölçme ve değerlendirmede birlik ve beraberlik sağlanır. Eğitim ve öğretimi olumlu yönde geliştirir. Ders programları arasında ortak hedeflere ulaşılmasını sağlar (Ö 13)", "Zümrelerin başarısı okul başarısını direk olarak etkiler. Okul başarısının düşmesi ve yükselmesinde tetikleyicidirler (Ö 6)", Alınan kararlar işlevsel olursa yararlı olacaktır (Ö 1)", Zümreler problemi anlama, ortaya çıkarma işlevi görüyor. Ayrıca başarı artırmak için yol yöntem belirlemeye yardımcı oluyor (Ö 14)", "Okulda sadece bir sınıfın veya belirli bir sınıftaki öğrencilerin değil okulda aynı sınıfta okuyan tüm öğrencilerin başarılı olmasında etkilidir. Aynı şeylerden tüm öğrencilerin faydalanması kadar doğal bir şey yoktur. Buda zümre ile olur (Ö 16)",

Öğretmenler, genel olarak okullarda zümre öğretmenler kurulunun okul ve öğrenci başarılarına olumlu katkılar sağladığını düşünmekte ve buna inanmaktadır. Ancak bunun, zümrelerin planlı, düzenli çalışması, alınan kararların uygulanması ve takibi, gerekli alt yapının sağlanması gibi şartların yerine getirilmesi durumunda mümkün olabileceğini belirtmektedirler.

2-Zümrelerinin etkili çalışması için okul yönetiminin yapması gerekenler:

Okullardaki kurul ve komisyonlardan biri olan zümre öğretmenler kurulunun etkili çalışması için okul yönetiminin yapması gerekenlerin neler olduğu ile ilgili öğretmenlerin görüşlerini içeren temalar ve bu temaların kodları Tablo 2' de sunulmaktadır.

Tablo 2. Zümrelerinin Etkili Çalışması İçin Okul Yönetiminin Yapması Gerekenler

Tema	Tanım	Kodlar (Alt Temalar)	n
Rehberlik	Tereddüde düşülen konuların aydınlığa kavuşturulması	<i>Destekleme</i>	12
		<i>Görüş Bildirme</i>	7
Kolaylaştırma ve Destek	Gerekli alt yapının sağlanması	<i>Ortamı Hazırlama</i>	18
		<i>Araç-Gereç Sağlama</i> <i>Düzenleme</i>	9
Liderlik	Yol gösterme	<i>Motive Etme</i>	14
		<i>Olumlu İletişim</i>	13
		<i>Değer Verme</i>	6
		<i>Çözüm Üretme</i>	4
Katılım	Toplantılarda yer alma	<i>Birlikte Görev Alma</i>	21
Denetim	Çalışmaların kontrol ve takibi	<i>Kontrol</i>	16
		<i>Değerlendirme</i>	9
		<i>İzleme</i>	9

Araştırmaya katılan öğretmenler, zümre öğretmenler kurullarının daha da etkili ve verimli çalışabilmesi için okul müdürünün, rehberlik, kolaylaştırma ve destek sağlama, liderlik, katılım ve denetim rollerini oynaş gerektiğini belirtmektedirler.

Öğretmenler, okul müdürünün de zümrelerin çalışmalarına katılmasını, onun da zümre öğretmenler kurulu üyeleri ile birlikte rol ve görev almasını istemekte ve beklemektedir. Okul müdürünün okullardaki diğer rol ve görevleri dikkate alındığında, eğitimcilerin bu isteklerinin uygulanabilirliği zor olmakla beraber okul müdür yardımcılarının bu alanlara yönlendirilmesi ve çalışmaları bu alanda yoğunlaştırılabilir.

Öğretmenler, okul müdüründen ayrıca, zümrelerin daha etkili ve verimli çalışması için fiziki ortam ve şartların hazırlanmasını (n=18,9), onları motive edici (n=14), olumlu iletişim (n=13,6) sağlayıcı liderlik tavır ve davranışlar beklemektedirler. Okul yöneticisinin en önemli rolü olan liderlik rolünü oynamasının gerek ve önemi vurgulanmaktadır.

Yine eğitimcilerin üzerinde durdukları bir diğer önemli konu ise okul müdürünün kontrol (n=16) ve izleme (n=9) rolleridir. Araştırmaya katılan eğitimciler, zümre öğretmenler kurullarında alınan kararların, kağıt üzerinde kalmasını istemekte ve bu kararların uygulamalara yansıtılma düzeyinin değerlendirme ve takip boyutunda okul yönetimlerinin daha aktif olmaları gerektiğini düşünmektedirler.

Bu alt kategorilere ilişkin eğitimcilerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Okul yönetimi olarak sosyal etkinlikler arttırılıp görev dağılımlarında bütün zümre öğretmenlerine görev verilmeli (Ö 16)”, “Zümre öğretmenlerinin çalışmaları için ortamlar hazırlanabilir (Ö 2)”, “Gerekli evrakı sağlam tutmak ve takibini yapmak (Ö 7)”, “Okul yönetimi toplantılara mutlaka aktif olarak katılmalı, gündem maddelerine katkıda bulunmalıdır. Mesleki eserler ile eğitim ve öğretim alanındaki yeni gelişmelerden öğretmenler bilgilendirilmelidir. Zümreler arası bilgi akışı sağlanmalıdır (Ö 22)”, “Zümre toplantıları aynı gün ve aynı saatte olmamalı. Her ders için zümre toplantısının yapılacağı yer, saat ve toplantı süresini önceden belirlenmeli (Ö 1)”, “Zümrelerin etkin çalışabilmesi için zümre toplantıları okul müdürünün başkanlığında yapılmalıdır (Ö 19)”, “Toplantıyı izleyen dönemlerde alınan kararların beklendiği gibi uygulamaya geçirilip geçirilmediğini izlemeli (Ö 20)”, Zümrelerden gelen isteklere karşı yardımcı olmalı, onları dinlemeli ve isteklerini karşılamaları. Onlara imkanlar tanınmalı (Ö 31)”, “Okul yönetimi zümreler arasındaki ayrımcılıktan kaçınılmalı, zümreler arası işbirliğini denetlemeli ve zaman zaman zümreleri bir araya getirerek yapılanların paylaşımını sağlamalıdır (Ö 33)”, “Öğretmenlerin kaygıdan uzak kendini ifade edebileceği ortamı hazırlamalıdır (Ö 46)”, “Okul yönetimi amaca uygun yapılmasını sağlasın yeterlidir (Ö 36)”, “Okul yönetimi aynı sınıfta okutan öğretmenler arasında hiçbir ayırım yapmadan yapıcı onarıcı ve teşvik edici bir şekilde tecrübeli ve daha bilgili olan öğretmen arkadaşlardan diğer arkadaşlarının yararlanması için teşvik edici çalışmalarda bulunmalıdır (Ö 51)”, “Zümrelerin etkili çalışması için öğretmenlerin rahat çalışabileceği özel odalar tahsis edilmeli (Ö 50)”, “Zümre öğretmenler için gerekli teknoloji, bilgisayar, kitap, araç gereçler sağlanmalı (Ö 10)”, “Okul yönetimi zümre öğretmenlerinin görüşlerini ve eleştirilerini dikkate almalı (Ö 3)”,

3-Zümrelerin etkili çalışabilmesi için zümre başkanlarının yapması gerekenler: Eğitimcilerin, okullardaki zümre öğretmenler kurulunun etkili çalışması için zümre başkanlarının yapması gerekenlerin neler olduğu ile ilgili görüşlerini içeren temalar ve bu temaların kodları Tablo 2’ de sunulmaktadır.

Tablo 3. Zümrelerinin Etkili Çalışması İçin Zümre Başkanlarının Yapması Gerekenler

Tema	Tanım	Kodlar (Alt Temalar)	n
Rehberlik	Tereddüde düşülen konuların aydınlığa kavuşturulması	<i>Destekleme</i>	8
		<i>Görüş Bildirme</i>	7
Kolaylaştırma ve Destek	Gerekli alt yapının sağlanması	<i>Ortamı Hazırlama</i>	29
		<i>Araç-Gereç Sağlama</i>	18
		<i>Düzenleme</i>	9
Koordinasyon	Organize etme	<i>Motive Etme</i>	13
		<i>Olumlu İletişim</i>	10
		<i>Değer Verme</i>	9
		<i>Çözüm Üretme</i>	7
		<i>Arabuluculuk</i>	4
		<i>Yönlendiricilik</i>	4
Takip	Çalışmaların kontrol ve takibi	<i>İzleme</i>	16
Saygı	Düşünce ve fikirlere saygı	<i>Hoşgörü</i>	9
		<i>Samimiyet</i>	8
		<i>İyi İlişkiler</i>	7
		<i>Açık Fikirlilik</i>	7
		<i>Dinleyici olma</i>	7

Tablo 3'e bakıldığında araştırmaya katılan eğitimciler, okul zümre başkanlarından ortam hazırlama (n=29), araç gereç sağlama (n=18), koordinasyon (n=13,10,9,7,4,4,), takip (n=16) gibi rol ve davranışlar beklemektedir. Aslında kolaylaştırma ve destek, takip gibi roller genel olarak okul zümre başkanlarının değil de okullarda okul yönetimlerinin görevleridir. Nitekim bu eksiklikler eğitimciler tarafından ikinci sorunda yer alan okul müdüründen beklentiler boyutunda da dile getirilmiştir. Dolayısıyla zümre öğretmenler kurulu üyeleri için zümrelerin etkili ve verimli çalışmasında fiziki mekân, araç gereç ve donanım eksiklikleri önemli bir sorun olarak görülmekte ve birileri tarafından çözülmesi beklenmektedir.

Okul zümre başkanlarından, zümre çalışmalarının başarılı olması için beklenen rehberlik (destekleme, görüş bildirme), saygı (hoşgörü (n=9), samimiyet (n=8), iyi ilişkiler (n=7), açık fikirli olma (n=7) ve iyi bir dinleyici (n=7) olma) rolleri aslında daha çok insani yeterlikler ile ilgili beklentilerdir. Okul yönetimi, zümre başkanlarını seçerken belirtilen insani özellikleri dikkate alabilir ve sürekli eğitimlerle eğitimcilerin bu özellikleri geliştirebilir.

Bu alt kategorilere ilişkin eğitimcilerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Zümre başkanları ortak görüşleri karara bağlayıp uygulamaya koymalı (Ö 3)”, “toplantı gündemi diğer arkadaşlarla ortak olarak hazırlanmalı, toplantıların amacına uygun olarak yapılması sağlanmalı, açıklanan her görüşe saygı duyulmalı, tartışılmalı, mesleki motivasyonun sağlanması için kararlar alınmalıdır (Ö 11)”, “zümre başkanı liderlik vasıflarına hakim olmalıdır. Zümre arkadaşları ile aralarındaki sosyal ilişkilerini iyi tutmalı, eğitim-öğretimin kalitesini ve seviyesini artırmak için sürekli araştırmalı ve çaba sarfetmeli, zümre arkadaşlarını bu konuda teşvik etmelidir (Ö 12)”, “zümre başkanları denetleyici olabilmeli, paylaşımcı olmalı (Ö 8)”, “zümre başkanı kesinlikle ve kesinlikle diğer zümredeki öğretmenleri her konuda denetleye ve denetleme sonunda teklif de bulunmaya yetkilendirilmelidir (Ö 9)”, “bugün uygulanan zümre başkanı seçiminde tamamen isteksizlik ve zorunluluk vardır. Zümre başkanı mutlaka cazip hale getirilmeli yetkilendirilmeli (Ö 15)”, “Zümre başkanları eğitimle ilgili konularda rahatça hareket edebilmeli. Öğrencilerin kullanabileceği araç gereç temini konusunda harcama yetkisine sahip olabilmeli. Zümre başkanları öğretmenleri gerek gördüğü durumda toplantıya çağırabilmelidir. Zümre başkanları zümre öğretmenlerine görev paylaşımı yaptırarak çeşitli çalışmalar yaptırabilir. Örneğin öğrencilerin hangi konularda başarılı-başarısız olduğu istatistiksel olarak belirlenip, buna uygun çözümler geliştirilmelidir. (Ö 33)”, “zümresinde en fazla kim gayretli kim çalışıyor kim çalışmıyor. Araştıran uğraşan ekstra gayret gösteren kim bunu zümre başkanı bilebilir. Öğretmenin ödüllendirilmesinde okul müdürü karar vermeden önce zümre başkanlarından fikirlerini alabilir. Ayrıca zümrede tam anlamıyla bir birlik ve beraberlik olması okulda başarıyı getireceğine inanıyorum (Ö 40)”,.

4-Zümrelerin etkili çalışabilmesi için zümre öğretmenlerinin yapması gerekenler: Zümre öğretmenler kurulunun etkili çalışması için zümre öğretmenlerinin yapması gerekenlerin neler olduğu ile ilgili eğitimcilerin görüşlerini içeren temalar ve bu temaların kodları Tablo 4’ de sunulmaktadır.

Tablo 4. Zümrelerinin Etkili Çalışması İçin Zümre Öğretmenlerinin Yapması Gerekenler

Tema	Tanım	Kodlar (Alt Temalar)	n
İşbirliği	Görev ve sorumluluk üstlenmekte üzerine düşeni yapmak	<i>Yardımlaşma</i>	21
		<i>Yeni fikirler önerme</i>	8
		<i>Hazırlıklı gelme</i>	7
		<i>Özverili olma</i>	5
		<i>Sorumlu olma</i>	5
Uygulama	Alınan kararlara uyma ve uygulama	<i>Sınıf aktarma</i>	29
		<i>Planlama</i>	9
Etkileşim ve Bilgi Paylaşımı	Mesleki konularda bilgi sahibi olma	<i>Bilgi ve tecrübe paylaşımı</i>	13
		<i>Ekip çalışmasına yatkınlık</i>	13
Üretkenlik	Yeni ve farklı fikir ve düşünceler üretme	<i>Yeni fikirler üretme</i>	17
		<i>Özverili çalışma</i>	15
		<i>Yaratıcılık</i>	14
		<i>Araştırmacılık</i>	10
		<i>Koordineli çalışma</i>	10
İletişim	Bilgi ve becerilerin aktarılması	<i>Israrıcı olmamak</i>	9
		<i>İletişime açıklık</i>	9
		<i>Yeniliklere açıklık</i>	8
		<i>Baskı yapmamak</i>	3

Yukarıdaki Tablo 4'e bakıldığında okullarda zümre öğretmenler kurulunun etkili ve verimli çalışmasında, bu kurullarda görev alan eğitimcilerden pedagojik ve kişisel yeterlikleri başta olmak üzere çeşitli rol ve davranışlar beklenmektedir. Zümre öğretmenler kurulu üyelerinden en çok beklenen rol ve davranışlar, yardımlaşma (n=21), alınan kararların sınıf ortamına aktarılması (n=29) ve kağıt üzerinde kalması, yeni fikirler üretme (n=17), özverili çalışma(n=15), bilgi ve tecrübelerini paylaşması (n=13) ve ekip çalışmasına yatkın yatkın olmasıdır (n=13).

Araştırmaya katılan eğitimciler, meslektaşlarından, üretkenlik, ekip çalışması, bilgi ve becerilerin paylaşımı, işbirliği ve iletişim gibi alanlarda daha etkin ve daha yeterli olmalarını beklemektedirler. Belirtilen bu alanlar özellikle etkili bir öğretmen olmada da olmazsa olmaz niteliklerdir. Okul yönetimleri ve üst yönetimler sadece zümrelerin başarıları için değil aynı zamanda okul ve öğrenci başarıları için de kurumlarında eğitimcilere belirlenen alanlara yönelik kişisel gelişim programları ve eğitimleri düzenlemeleri gerektiği söylenebilir.

Zümrelerin etkililiğine ilişkin araştırmaya katılan eğitimcilerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Zümre öğretmenleri isteklerini zümre başkanlarına iletmeli. Zümre öğretmenleri eğitimle ilgili ihtiyaçları belirleyip zümre başkanlarından talep edebilmeli (Ö 42)”, “zümre öğretmenleri alınan kararları uygulama konusunda hassas olmalı (Ö 40)”, öğretmenler kendi düşüncelerini de alınan kararlar doğrultusunda esneterek uygulamaya koyabilmeli (Ö 22)”, “her öğretmen, gündeme dayalı olarak görüş ve düşüncelerini söylemelidir. Bu görüş ve düşüncelerin ışığı altında uygulama birliği sağlayıcı somut ve uygulanabilir kararlar alınmalıdır. Zümre kararlarına tüm arkadaşların uymaları oto kontrol yöntemiyle sağlanmalı, ders işlenişleri, teknik ve yöntemler konusunda uygulamalı paylaşımlar yapılmalı, uygulanacak sınavlar konusunda ortak kararlar alınmalıdır. Mesleki kariyer gelişiminin sağlanması için hizmet içi eğitim seminerlerine katılım mutlaka sağlanmalıdır. Diğer zümre öğretmenleri ile hangi konularda ve ne zaman iş birliği yapılacağı karara bağlanmalıdır (Ö 24)”, “zümre öğretmenleri toplantıya öncelikle hazırlıklı gelmeli. Örneğin yıllık planda hangi konunun kaç hafta işleneceği, yazılıların ne zaman yapılacağını, kullanılacak araç gereçleri, verilecek ödev ve proje konularını ve değerlendirme ölçütleri gibi konularda toplantıdan önce kendi istek ve görüşlerini zümre başkanına sunmalıdır (Ö 12)”, “zümre başkanlarının yapmak istediği çalışmalarda istekli olmalıdır. Zorluk çıkarmadan başarının artmasında başkanlarıyla birlikte gayretli olmalı, sürekli olarak kaliteyi artırmak için yeni imkânlarla çalışma yapmalı. Sorunlu öğrencilerle ilgili görüş alışverişinde bulunulmalı, konuların işlenişinde birlikte planlama yapılmalıdır. Ortak değerlendirme çalışması yapılmalıdır (Ö 32)”, “öğretmenler eleştiriye açık olmalı, öğrenmeye istekli olmalı (Ö 19)”, “öğretmenler düşüncelerini özgürce ifade edebilmelidir (Ö 52)”, “alınan kararlara sadık kalmalıdır (Ö 53)”, “zümrelerin etkili çalışması için zümre öğretmenleri işlerini profesyonel olarak yaptıklarının bilincinde olmalı. Yapılan toplantılara katılmalı ve görüş-eleştirilerini dile getirmelidir (Ö 3)”, “kendilerine tanınan imkânları etkin kullanmalı, zümreler arasında sosyal ve sportif faaliyetler olmalı. Öğrenci ve velileri iyi tanımalı, toplantılara gelirken donanımlı bir şekilde gelinmeli, yeni fikirlerle diğer arkadaşlarına yol göstermeli (Ö 19)”, “Toplantıya katılanların mutlaka toplantılara hazırlıklı gelmeleri sağlanmalı, toplantı saatlerinin sınırlı olmaması sağlanmalı, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle öğrenme güçlüğü çekilen konuların ilgili zümre öğretmenleri ile iş birliği yapılmalıdır. Bir önceki toplantıda alınan kararlara ilişkin uygulama sonuçları ve öğrenci başarısı ele alınıp değerlendirilmelidir. Dersin müfredatı esas alınmak suretiyle, ders konularının özel amaçları ile konu işlenirken uygulanacak yöntem ve teknikler belirlenmelidir. Sınavlarda sorulacak soruların kaçınının bilgi, kavrama, uygulama, analiz – sentez düzeyinde olması gerektiği, ortak yapılacak sınavın hangi tarihte yapılacağı hususlarında bağlayıcı kararlar alınmalıdır (Ö 32)”

5-Zümre öğretmenler kurullarının etkili olması için yapılması gerekenler:

Eğitimcilerin, okullardaki kurul ve komisyonlardan biri olan zümre öğretmenler kurulunun etkili olması için yapması gerekenlerin neler olduğu ile ilgili görüşlerini içeren temalar ve bu temaların kodları Tablo 5’ de sunulmaktadır.

Tablo 5. Zümrelerinin Etkili Olması İçin Yapılması Gerekenler

Tema	Tanım	Kodlar (Alt Temalar)	n
Ortam	Çalışma şart ve ortamlarının düzenlenmesi	<i>Fiziki ortamın düzenlenmesi,</i>	21
		<i>Toplantı sayısının artırılması</i>	8
Destek, Takip ve Uygulama	Okul yönetimi ve üst yönetimin desteklenmesi	<i>Alınan kararların yerine getirilmesi</i>	29
		<i>İzleme</i>	18
		<i>Bağlayıcı kararların alınması</i>	9
Etkileşim ve Bilgi Paylaşımı	Zümrelerin kendi içlerinde ve diğer zümrelerle daha etkili işbirliği	<i>Çevre imkânlarından faydalanma</i>	9
		<i>Bilgi ve tecrübe paylaşımı</i>	23
		<i>Ekip çalışması</i>	21
		<i>Planlama-toplanma-tartışma ve karar alma</i>	10
		<i>Diğer birimlerle işbirliği yapma</i>	9
		<i>Koordineli çalışma</i>	9

Tablo 5 irdelendiğinde araştırmaya katılan eğitimciler, yukarıda cevapladıkları diğer araştırma sorularını özetleyici nitelikte cevaplar vermişlerdir. Okullarda zümre öğretmenler kurulu çalışmalarını genel olarak madde kaynakları (ortam, fiziki şartlar), okul yönetimi başta olmak üzere diğer birimlerce desteklenmesi, kararların takibi, izlenmesi ve bilgi ve becerilerin etkili ve verimli bir şekilde paylaşımıdır.

Belirtilen durumlarda, okul yönetimlerine, zümre başkanlarına, zümre kurulu üyelerine, okul çevresine ve diğer zümrelere çeşitli görevler düşmektedir. Dolayısıyla birlikte yönetim, yönetsel kararlara katılımın bir modeli olan okul zümre öğretmenler kurulu eğitim kurumlarında ve eğitim kurumlarından etkilenen diğer birimlerde görev alan birçok kişiyi ilgilendirmekte ve farklı farklı görevler yüklemektedir.

Zümre öğretmenler kurullarının daha da etkili hale getirilmesinde başta okul yöneticileri daha sonra zümre başkanı ve üyeleri, bu kurulların eğitimsel başarıda etkisini göz ardı etmeden gerekli özen ve önemi göstermelidirler. Bunun için: Zümreye katılanların birlikte çalışabileceği, bilgilerini, tecrübelerini iyi örneklerini, paylaşabilecekleri ya da birlikte oluşturabilecekleri mekânlar oluşturulmalı, gün, hafta, dönem ve yıl sonlarında yapılacak kısa süreli ve etkili çalışma toplantıları ile belirlenen hedeflere ulaşma durumu sürekli kontrol edilmelidir. Oluşabilecek sapsmalar zaman geçirmeden düzeltilerek bütün zümrenin planlanan hedeflere ulaşması sağlandığı gibi, gelecek yılda yapılacak etkinlikler için ön hazırlıklarında yapılması sağlanmalıdır.

Bu alt kategorilere ilişkin eğitimcilerin görüşlerini içeren doğrudan alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“Zümreler arası bir proje veya çalışma planı oluşturulmalı, bu planda neler yapılacağı açıkça belirtilmeli (Ö 12)”, “her öğretmenin çalışma performansı ayrı ayrı değerlendirilmeli(Ö 13)”, “toplantılar formalite olmaktan çıkarılmalı, öğretmen arkadaşların bu toplantıların faydalarına inanmaları sağlanmalı, öğretmen arkadaşların eğitim ve öğretim konusundaki görüş ve düşünceleri paylaşılmalı, yenilikler ve yönetmelik değişiklikleri gözden geçirilmelidir. Öğretim hizmetleri değerlendirilmeli, öğretimin kalitesini yükseltmek için kararlar alınmalıdır. Konuların özelliğine göre yapılacak deney, gezi ve gözlemler için araç – gereç durumu gözden geçirilmeli ve noksan olanlar okul idaresine bildirilmelidir. Derslerde yararlanılacak ve öğrencilere aldırılacak araç – gereçler tespit edilmelidir(Ö 35)”, “toplantıyı izleyen dönemlerde alınan kararların beklendiği gibi uygulamaya geçirilip geçirilmediğini izlemeli(Ö 43)”, “uygulamaya geçirilmeyen kararların neden uygulanamadığı okul müdürü tarafından ilgili öğretmenlerden sorulmalıdır(Ö 32)”, “zümre toplantıları her ay düzenli olarak yapılmalıdır(Ö 50)”, gündem maddeleri üzerinde bütün zümre öğretmenlerinin görüşü tek alınmalıdır(Ö 11)”, “belirlenmiş hedefler olmalı, görüş alışverişinde bulunulmalı, ortak plan yapılmalı, ortak değerlendirmeler yapılmalı(Ö 20)”, “zümreler sık sık bir araya gelmeli ve zümre işi formalite olmaktan çıkıp uygulamaya dönük olmalı(Ö 42)”.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar: Araştırmada öğretmenler, genellikle zümrelerin etkili çalışmasının, eğitim ve öğretim çalışmalarının başarısında önemli bir fonksiyonu olduğunu; okul yöneticilerinin zümrelerin oluşturulması ve işletilmesinde etkin eğitimsel liderlik göstermediklerini; zümre başkanlarının, seçilmesi, çalışmaların yönlendirilmesi ve değerlendirilmesi konularında eksikliklerinin bulunduğu; zümre çalışmalarının olması gerektiği gibi planlanmadığını ve yapılmadığını; okullarda zümre üyelerinin birlikte çalışmalarına imkân sağlayacak ortamların bulunmadığını; zümre çalışmalarının nasıl yapılması gerektiği konusunda iyi örneklerin bulunmadığını ya da var olanların paylaşılmadığını; zümrede bulunan öğretmenlerin başarı ya da başarısızlıklarının yeterince değerlendirilmediğini; zümrelerde başarılı olmanın özlük haklarında iyileşmeye neden olmadığı ve bu durumun öğretmenlerin çalışma isteklerini olumsuz olarak etkilediği algılanmaktadır.

Öneriler: Araştırma sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki hususlar önerilebilir:

1. Okul yöneticileri, zümrelerin oluşturulması ve yönetilmesi konularında etkin eğitimsel liderlik gösterebilmeleri için eğitime tabii tutulmalıdır.
2. Zümre başkanları, objektif ve bilimsel yeterliliği olanlara öncelik verilerek seçilmelidir.
3. Zümre başkanlarının özlük hakları pozitif yönde farklılaştırılmalıdır.
4. Zümre başkanlarına, öğretmenlerin kariyerlerinde yükselmelerini etkileme imkânı verilmelidir.
5. Okullarda zümre üyelerinin birlikte çalışmalarına imkân sağlayacak mekânlar oluşturulmalıdır.

Öğretmenlerin Okul Zümre Öğretmenler Kurullarına İlişkin Görüşleri ◆

6. Zümre çalışmaları konusundaki iyi örnekler paylaşılmalı, daha ileri çalışmalar yapılması konusunda tartışma ortamları oluşturulmalı ve varılan sonuçlar uygulamaya aktarılmalıdır.
7. Zümre çalışmalarında başarılı ya da başarısız olan öğretmen ve yöneticiler değerlendirilerek ödül ve ceza sistemi kurulmalıdır.
8. Yarıyıl ve yılsonlarında il milli eğitim müdürlüklerince ortak sınavlar yapılarak zümrelerin başarıları objektif olarak ortaya konmalıdır.
9. Başarı gösteren zümre üyeleri diğer üyelerden daha olumlu olarak ödüllendirilmelidir.
10. Kariyer yükselmelerinde zümrelerin özdeğerlendirmeleri dikkate alınmalı, en zayıf üye daha dikkatli değerlendirilerek, başarısızlığa izin verilmeyeceği mesajı verilmelidir.
11. Belirli süreler sonunda optimum başarı gösteremeyen zümre üyelerinin ve yöneticilerin yer değiştirmelerini gerektiren bir atama sistemi kurulmalıdır.
12. Zümre üyeleri arasında işbirliği ve sinerjii geliştirmek için birlikte ders işleme ve güçlü yönlerden faydalanma sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Acarbaş, Y. (2011). "Zümre öğretmenler kurulunun coğrafya öğretmenleri görüşlerine göre değerlendirilmesi1" Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Akdemir, S. (2006). "Zümre öğretmenler kurulu toplantı tutanaklarına göre lise tarih derslerinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (2001/2005). Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Bush, T. (2007). , 08.12.2014 tarihinde erişildi.
- Gülsüm, E. (1998), "Öğretmenler ve zümre başkanlarının bakışı ile zümre etkililiğinin nitel bir değerlendirmesi: Bir özel okuldaki Türkçe ve zümreleri örnekleri" Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- MEB (1999). Müfredat Lâboratuvar Okulları Modeli. II. Basım.Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB (1999). Planlı Okul gelişim Modeli. Ankara: Millî Eğitim Basımevi
- MEB (2000). Öğretmen Performans değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları. Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği (10/09/2013 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27974_0.html- adresinden alındı).
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) İlköğretim Kurumları Standartları Uygulama Yönergesi, (30/11/2013 tarihinde http://mevzuat.meb.gov.tr/html/8080_8051.html- adresinden alındı).
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi (02/09/2013 tarihinde - adresinden alındı).
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı), "2012 tarihli Özel Öğretim Kurumları Standartlar Yönergesi" (06/12/2013 tarihinde - adresinden alındı).
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012), Özel Kalem Müdürlüğü 2012/20 Sayılı "12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar" Genelgesi, 01.09.2012 tarihinde adresinden alındı.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (5. Baskı) Ankara: Seçkin Yayınevi.

THE OPINIONS OF TEACHERS CONCERNING THE BOARDS OF BRANCH TEACHERS AT SCHOOLS

Süleyman GÖKSOY*

Şenyurt YENİPINAR**

Abstract

In this research, in line with the views of the educators, it is aimed to evaluate the current situation and also the one that is supposed to be predicted on the implementation of board of branch teachers. The research is a qualitative case study and "jumbled single case" pattern was applied. The research was carried on 64 teachers working at 32 schools affiliated to Konya Provincial Directorate of National Education as permanent and for at least 2 years at their present schools. The data was collected with semi-structured interview. The collected data was analyzed by inductive content analysis. In the research, the teachers generally comprehended these ; the effective work of the boards of branch teachers has a significant function on the success of education and teaching activities, the school managers have not showed efficient educational leadership with regards to forming the boards of branch teachers and exploiting them, the school managers have deficiencies choosing the leaders of the boards, leading and assessing the studies; the board studies are not planned and implemented as it is supposed to be, there are not any conditions enabling the branch teachers of the board work together, concerning how to implement the studies of the board of branch teachers there are not any examples or the existing ones are not shared, the success or failure of branch teachers of the board are not assessed enough.

Keywords: The board of branch teachers, teacher

* Assist. Prof. Dr.; Düzce University, Faculty of Education

** Dr.; Konya Provincial Directorate of National Education Education Inspector

İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÇEVRE İÇİN ZARARLI AMBALAJ ATIKLARI HAKKINDA FARKINDALIĞI (İSTANBUL ÖRNEĞİ)*

M. Talha GÖNÜLLÜ**

Süleyman DOĞAN***

Zühal ÇELİK****

Özet

Bu çalışmada, ilköğretim müfredatında ambalaj atıklarının geri dönüşümü eğitiminin ayrıntılı olarak incelenmesi ve farklı sosyoekonomik düzeye sahip ilçelerden seçilen ilköğretim okullarındaki geri dönüşüm uygulamalarının araştırılması amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından oluşturulan ilköğretim müfredatında geri dönüşüm eğitiminin yeri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, çalışmada öncelikli olarak ilgili derslerin öğretim programları ve ders kitapları incelenmiştir. İkinci olarak, İstanbul ilinin Şişli, Fatih ve Esenyurt ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarının 3., 4. ve 5. Sınıflarında öğrenim gören toplam 944 öğrenciye anket uygulanmıştır. Anket verilerinin analizinde ki-kare testi uygulanmış ve belli değişkenlere göre anket sorularına verilen yanıtlar değerlendirilerek sonuçlar elde edilmiştir.

Çalışmanın sonucunda, ambalaj atıklarının geri dönüşümüne yönelik bilgilerin, müfredat içerisinde yetersiz olduğu ve mevcut bilgilerin sürekliliğinin olmadığı tespit edilmiştir. Geri dönüşüm uygulamaları araştırması sonucunda, anket sorularına verilen yanıtlara göre ilçeler ve sınıf düzeyleri arasında farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ambalaj atıkları, çevre, çevre eğitimi, geri dönüşüm, geri dönüşüm eğitimi, ilköğretim

Giriş

İnsanoğlu var olduğu günden bu yana hem çevresinden etkilenmiş hem de çeşitli faaliyetleriyle çevresini etkilemiş, tahrip etmiştir. Özellikle 21. yüzyılda çevre sorunları oldukça önemli boyutlarda ortaya çıkmaya başlamıştır. Dünya nüfusunun

* Prof. Dr.; M.Talha GÖNÜLLÜ danışmanlığı ve Yrd.Doç.Dr. Süleyman DOĞAN eş danışmanlığında yapılan "İlköğretim Müfredatında Ambalaj Atıklarının Geri Dönüşümü Eğitiminin Yeri ve İlköğretim Kurumlarındaki Geri Dönüşüm Uygulamalarının Araştırılması (İstanbul İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir

** Prof. Dr.; M.Talha GÖNÜLLÜ, Adıyaman Üniversitesi Rektörü, Adıyaman-TÜRKİYE

*** Doç. Dr.; Süleyman DOĞAN, Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Bölümü, İstanbul-TÜRKİYE

**** Çev.Yük.Müh. Zühal ÇELİK, T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, Çevre ve Şehircilik İl Müdürlüğü, ÇED ve Çevre İzinleri Şube Müdürlüğü, Düzce-TÜRKİYE

hızla artması, plansız endüstrileşme ve kentleşme, nükleer denemeler, bölgesel savaşlar, tarım ilaçları, yapay gübreler ve deterjanlar gibi maddeler, doğal kaynakların bilinçsiz ve aşırı tüketimi çevre sorunlarının artmasına neden olmuştur. Çevre ile ilgili olarak ortaya çıkan her yeni sorun insanları ve toplumları biraz daha fazla etkilemektedir. Çevre sorunlarının oluşmasındaki asıl nedenler; insanların çevre üzerinde gerçekleştirdiği tahribatın kendisine ne şekilde yansıtacağı konusundaki bilinçsizliği, insanın çevreye ne yapılırsa yapılsın çevrenin kendini tamir edebileceği gibi yanlış bir varsayımla hareketi olarak sıralanabilir [18].

Hammaddeden, işlenmiş ürüne kadar, bir ürünün üreticiden kullanıcıya veya tüketiciye ulaştırılması aşamasında, taşınması, korunması, saklanması ve satışa sunumu için kullanılan herhangi bir malzemeden yapılmış geri dönüşümlü ve geri dönüşümsüz tüm ürünler, ambalaj olarak tanımlanmaktadır [40]. Ambalaj türleri, Kağıt-Karton, Plastik, Metal, Cam ve Kompozit olarak sıralanabilir [2]. Ambalaj, içindeki ürünü tüketiciye ulaştırdıktan sonra ömrünü tamamlamaktadır. Dolayısıyla, potansiyel atık teşkil eden ambalajların ekolojik olması gerekliliği burada başlamaktadır. Ambalajların üretiminin ve tüketiminin azaltılmasının mümkün olmayacağını anlaşılmasıyla, kaynakta azaltma (ağırlık, hacim, ürün yoğunluğu), tekrar kullanma, geri dönüşüm, yaşam süresi analizleri gibi ambalaj açısından getirilen çevre önlemlerine başvurulmuştur.

Geri dönüşüm, atıkların fiziksel ve/veya kimyasal işlemlerden geçirildikten sonra ikincil hammadde olarak üretim sürecine sokulmasıdır [2]. Atık plastiklerden yeni plastik üretimi, kırık camların eritilerek hammadde üretilmesi vb. örnek olarak gösterilebilir. Geri kazanım yönteminde amaçlanan atık oluşumunu engellemek, oluşan atıkların tekrar kullanımını, geri dönüşüm ve geri kazanımını sağlamaktır. Bu nedenle malzeme tüketimini azaltmak, değerlendirilebilir nitelikli atıkları geri dönüştürmek sureti ile doğal kaynaklarımızı verimli kullanmak gerekir [1]. Geri kazanılabilir atıkların hacimlerinin büyük olması, düzenli depolama sahalarında fazla yer kaplamalarına sebep olmaktadır. Günümüzde geri kazanım, bir atık yönetim yaklaşımı olmaktan öte etik bir karaktere de bürünmüş ve toplumlarda çevre bilincinin en önemli sembollerinden biri haline gelmiştir [47]. Geri dönüşüm konusunda yapılacakların başarılı olması toplumumuzun konuyla ilgili çocuktan yaşlısına kadar tüm bireylerinin zaman geçirmeden bilinçlendirilmesinden ve konuya katılımlarının sağlanmasından geçmektedir. Davranışların alışkanlık haline dönüşebilmesi zaman almaktadır. İleri yaşlarda ise alışkanlık kazandırmak kolay olmamaktadır. Bu sebeple, geri dönüşüm eğitiminin her yaşta insana çeşitli yollarla verilebileceği düşünülse de, ilköğretim çağındaki çocuklara verilecek olan eğitimin daha etkili olabileceği düşünülmektedir.

Bu çalışma, ilköğretim müfredatında ambalaj atıklarının geri dönüşümü eğitiminin ayrıntılı olarak incelenmesi ve farklı sosyoekonomik düzeye sahip ilçelerden seçilen ilköğretim okullarındaki geri dönüşüm uygulamalarının araştırılması amacıyla yürütülmüştür.

2. YÖNTEM

İlköğretim öğretim programları ve ders kitaplarında geri dönüşüm eğitiminin yerini belirlemek amacıyla T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilköğretim müfredatında yer alan çevre içerikli dersler, ünite ve konular incelenmiştir.

Çalışmanın uygulama kısmında, İstanbul ilinin iyi, orta ve düşük gelir düzeyinde toplumların yaşadığı ilçelerindeki (Şişli, Fatih ve Esenyurt) resmi ilköğretim okullarının 3., 4. ve 5. Sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin; ambalaj atıklarının geri dönüşümüne olan ilgilerini, geri dönüşüm konusunda bilgi sahibi olup olmadıklarını, geri dönüşüme yönelik davranış ve duyarlılıklarını belirlemek amacıyla bir anket hazırlanmıştır. Sorular alanında uzman kişilerce değerlendirilmiş ve literatürden faydalanılarak düzenlenmiştir. 18 soruluk anket formunun ilk 7 sorusunda öğrencilere yaş, cinsiyet, aile bireylerinin sayısı, anne ve babanın eğitim durumu ve ailenin ortalama aylık geliri gibi kişisel bilgiler sorulmuştur. 8., 9., 10., 11. ve 12. sorularda öğrencilerin geri dönüşüme olan ilgilerini, geri dönüşüm konusundaki bilgi düzeylerini ve geri dönüşüm ile ilgili bilgileri hangi kaynaklardan öğrendiklerini belirlemek, 13., 14., 15., 16., 17. ve 18. sorularda ise öğrencilerin geri dönüşüme yönelik davranışlarını ve duyarlılıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Hazırlanan anket formu Ek-1'de sunulmuştur. Anket daha önce belirlenen ve uygulama izni alınan ilköğretim okullarındaki öğrencilere ders saati içerisinde yazılı olarak uygulanmış ve anket soruları öğrenciler tarafından cevaplandırıldıktan sonra anket formları öğrencilerden geri toplanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, 2010-2011 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Şişli, Fatih ve Esenyurt ilçelerinden seçilen toplam 9 resmi ilköğretim okulundaki (Şişli Fuat Soylu İlköğretim Okulu, Şişli Galatasaray İlköğretim Okulu, Şişli Halide Edip Adıvar İlköğretim Okulu, Fatih Katip Çelebi İlköğretim Okulu, Fatih Çapa İlköğretim Okulu, Fatih Hırka-i Şerif İlköğretim Okulu, Esenyurt Yenikent İlköğretim Okulu, Esenyurt Mahir Gürlek İlköğretim Okulu ve Esenyurt İncirtepe İlköğretim Okulu) 297 üçüncü sınıf, 308 dördüncü sınıf ve 339 beşinci sınıf olmak üzere toplam 944 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma yöntemi olarak betimleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada tarama modeli esas alınmıştır.

Toplanan verilerin istatistiksel değerlendirilmesinde SPSS 15 paket programı kullanılmıştır. Anketin analizinde ki-kare testi uygulanarak ilçe, sınıf düzeyleri ve cinsiyet gibi değişkenlere göre anket sorularına verilen yanıtlar değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

3.1 Müfredat değerlendirmesine ilişkin bulgular

İlköğretim 1. kademe (1., 2., 3., 4. ve 5. Sınıf) müfredatında Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi öğretim programları ve ders kitapları incelenmiş ve geri dönüşüm ile ilgili bilgilerin 4. Sınıf Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ve ders kitaplarında yer aldığı görülmüştür. İlköğretim 2. kademe (6., 7. ve 8. Sınıf) müfredatında Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji dersi öğre-

tim programı ve ders kitapları incelenmiş ve geri dönüşüm ile ilgili bilgilerin 8. Sınıf Fen ve Teknoloji dersi öğretim programı ve ders kitabında yer aldığı görülmüştür. Talim ve Terbiye Kurulu'nun 20.07.2010 tarih ve 75 sayılı kararı ile kabul edilen ilköğretim programında Fen ve Teknoloji ile Sosyal Bilgiler dersi 4. Sınıfta haftada 3'er ders saati, Fen ve Teknoloji dersi 8. Sınıfta haftada 4 ders saati olarak uygulanmaktadır.

İlköğretim 1. kademe öğretim programında konunun herhangi bir geri dönüşüm başlığı adı altında ele alınmadığı ve birer cümlelik ifadelerle açıklandığı görülmüştür. İlköğretim 2. kademede ise "Canlılar ve Enerji İlişkileri" ünitesinde "Enerji Kaynakları ve Geri Dönüşüm" konu başlığı altında yer aldığı görülmektedir. Bu kapsamda ilgili konu başlığı altında geri dönüşüm kavramının tanımı yapılmıştır. Konu ile ilgili olarak ders kitabında bir etkinlik yer almaktadır. Bu etkinliğin sonucunda, öğrencilerin geri dönüşümü kendi cümleleriyle açıklamaları, atıkları yeniden kullanmak ve geri dönüşüm uygulamalarını hayata geçirmek için uygulamalar yapmaları ve geri dönüşümün çevre koruma ve ülke ekonomisi açısından önemini fark etmeleri beklenmektedir.

Mevcut müfredat programına göre, ileri yaş gruplarında geri dönüşüme yönelik bilgi ve bilinç düzeyinin daha fazla olması beklenmektedir.

3.2 Anket sorularına verilen yanıtlara ilişkin bulgular

İncelenen konuda ana kütlelin tümünün kapsanmasının ekonomik ve pratik olmadığı ayrıca zaman açısından da mümkün olmadığı görülmüştür. Bu sebeple, çalışmada bütünün tamamı yerine onu temsil edici bir parçası ele alınarak ana kütle özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Sosyoekonomik düzeyi iyi olan ilçe Şişli, orta olan ilçe Fatih ve düşük olan ilçe de Esenyurt olarak kabul edilmiştir. Anket formunda yer alan ailelerin eğitim durumu ve gelir düzeylerine ilişkin sorulara verilen yanıtlar, sosyoekonomik olarak ilçe seçiminin doğruluğunu destekler niteliktedir.

Örnekleme oluşturan 944 öğrencinin ilçelere göre dağılımları incelendiğinde, Şişli ilçesinden 294 (%31,1), Fatih ilçesinden 292 (%30,9) ve Esenyurt ilçesinden 358 (%37,9) öğrencinin araştırmaya katıldığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ambalaj atıklarının geri dönüşümü konusunda bilgi durumlarını belirlemek amacıyla sorulan "Ambalaj atıklarının (Kâğıt, Karton, Metal, Plastik, Cam) geri dönüşümü konusunda bilginiz var mı?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin ambalaj atıklarının geri dönüşümü konusunda bilgi durumlarının ilçelere göre incelenmesi

İlçe Adı	Geri Dönüşüm Bilgisi		TOPLAM	X̄	Sd	p
	Evett	Hayır				
ŞİŞLİ	252	42	294	2,040	2	,361
İlçe içinde %	85,7%	14,3%	100,0%			
FATİH	242	50	292			
İlçe içinde %	82,9%	17,1%	100,0%			
ESENYURT	292	66	358			
İlçe içinde %	81,6%	18,4%	100,0%			
TOPLAM	786	158	944			
İlçe içinde %	83,3%	16,7%	100,0%			

Tablo 1 incelendiğinde, Şişli ilçesindeki öğrencilerin %85,7'si (252 öğrenci), Fatih ilçesindeki öğrencilerin %82,9'u (242 öğrenci) ve Esenyurt ilçesindeki öğrencilerin %81,6'sı (292 öğrenci) geri dönüşüm konusunda bilgilerinin olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin ambalaj atıklarının geri dönüşümü konusunda bilgi durumlarının sınıf düzeylerine göre incelenmesi

Sınıflar	Geri Dönüşüm Bilgisi		TOPLAM	X̄	Sd	P
	Evett	Hayır				
3. Sınıf	217	80	297	33,009	2	,000
Sınıf içinde %	73,1%	26,9%	100,0%			
4. Sınıf	267	41	308			
Sınıf içinde %	86,7%	13,3%	100,0%			
5. Sınıf	302	37	339			
Sınıf içinde %	89,1%	10,9%	100,0%			
TOPLAM	786	158	944			
Sınıf içinde %	83,3%	16,7%	100,0%			

Tablo 2 incelendiğinde, istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Buna göre, 3. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %73,1'i (217 öğrenci), 4. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %86,7'si (267 öğrenci) ve 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %89,1'i (302 öğrenci) geri dönüşüm konusunda bilgilerinin olduğunu ifade etmiştir. Eğitim düzeyi yükseldikçe geri dönüşüm konusunda bilgi sahibi olan öğrencilerin oranı artmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin geri dönüşüm konusu ile ilgili bilgileri öğrendikleri kaynak tercihlerini belirlemek amacıyla sorulan "Geri dönüşüm konusu ile ilgili bilgileri nereden öğreniyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin geri dönüşüm konusu ile ilgili bilgileri öğrendikleri kaynak tercihlerinin ilçelere göre incelenmesi

Kaynak Adı		İlçe Adı			TOPLAM
		ŞİŞLİ	FATİH	ESENYURT	
DERS KİTAPLARI	Cevapsız	1	0	0	1
	İlçe içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	162	167	201	530
	İlçe içinde %	55,1%	57,2%	56,1%	56,1%
	Tercih etmeyen	131	125	157	413
	İlçe içinde %	44,6%	42,8%	43,9%	43,8%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
ÖĞRETMEN	Cevapsız	1	0	0	1
	İlçe içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	254	217	310	781
	İlçe içinde %	86,4%	74,3%	86,6%	82,7%
	Tercih etmeyen	39	75	48	162
	İlçe içinde %	13,3%	25,7%	13,4%	17,2%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
AİLE	Cevapsız	1	0	0	1
	İlçe içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	196	167	174	537
	İlçe içinde %	66,7%	57,2%	48,6%	56,9%
	Tercih etmeyen	97	125	184	406
	İlçe içinde %	33,0%	42,8%	51,4%	43,0%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
ARKADAŞLAR	Cevapsız	1	0	0	1
	İlçe içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	39	28	15	82
	İlçe içinde %	13,3%	9,6%	4,2%	8,7%
	Tercih etmeyen	254	264	343	861
	İlçe içinde %	86,4%	90,4%	95,8%	91,2%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
DERGİ/GAZETE	Cevapsız	1	0	0	1
	İlçe içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	117	108	114	339
	İlçe içinde %	39,8%	37,0%	31,8%	35,9%
	Tercih etmeyen	176	184	244	604
	İlçe içinde %	59,9%	63,0%	68,2%	64,0%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
TELEVİZYON	Cevapsız	1	0	0	1
	İlçe içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	118	96	120	334
	İlçe içinde %	40,1%	32,9%	33,5%	35,4%
	Tercih etmeyen	175	196	238	609
	İlçe içinde %	59,5%	67,1%	66,5%	64,5%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
İNTERNET	Cevapsız	1	0	0	1
	İlçe içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	127	129	143	399
	İlçe içinde %	43,2%	44,2%	39,9%	42,3%
	Tercih etmeyen	166	163	215	544
	İlçe içinde %	56,5%	55,8%	60,1%	57,6%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
BELEDİYE AFİŞLERİ VE BROŞÜRLER	Cevapsız	1	0	0	1
	İlçe içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	93	100	75	268
	İlçe içinde %	31,6%	34,2%	20,9%	28,4%
	Tercih etmeyen	200	192	283	675
	İlçe içinde %	68,0%	65,8%	79,1%	71,5%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
DİĞER	Cevapsız	1	0	0	1
	İlçe içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	7	3	6	16
	İlçe içinde %	2,4%	1,0%	1,7%	1,7%
	Tercih etmeyen	286	289	352	927
	İlçe içinde %	97,3%	99,0%	98,3%	98,2%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 3 incelendiğinde, “Ders Kitapları” ve “Öğretmen” seçenekleri, üç ilçe öğrencileri tarafından da çoğunlukla tercih edilen kaynaklar olmuştur. “Aile” seçeneği, Şişli ve Fatih ilçelerindeki öğrenciler tarafından çoğunlukla tercih edilirken Esenyurt ilçesindeki öğrenciler tarafından çoğunlukla tercih edilmemiştir. “Arkadaş” ve yazılı/görsel iletişim araçlarından olan “Dergi/Gazete”, “Televizyon”, “İnternet” ve “Belediye Afişleri ve Broşürler” seçenekleri, üç ilçe öğrencileri tarafından da çoğunlukla tercih edilmemiş ve yüzde değerlerine bakıldığında ise Esenyurt ilçesinde bu kaynakların tercih edilmeme oranının daha fazla olduğu görülmüştür.

Tablo 4. Öğrencilerin geri dönüşüm konusu ile ilgili bilgileri öğrendikleri kaynak tercihlerinin sınıf düzeylerine göre incelenmesi

Kaynak Adı	Sınıflar			TOPLAM	
	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf		
DERS KİTAPLARI	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	145	162	223	530
	Sınıf içinde %	48,8%	52,6%	65,8%	56,1%
	Tercih etmeyen	151	146	116	413
	Sınıf içinde %	50,8%	47,4%	34,2%	43,8%
TOPLAM	297	308	339	944	
Sınıf içinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
ÖĞRETMEN	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	235	247	299	781
	Sınıf içinde %	79,1%	80,2%	88,2%	82,7%
	Tercih etmeyen	61	61	40	162
	Sınıf içinde %	20,5%	19,8%	11,8%	17,2%
TOPLAM	297	308	339	944	
Sınıf içinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
AİLE	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	148	192	197	537
	Sınıf içinde %	49,8%	62,3%	58,1%	56,9%
	Tercih etmeyen	148	116	142	406
	Sınıf içinde %	49,8%	37,7%	41,9%	43,0%
TOPLAM	297	308	339	944	
Sınıf içinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
ARKADAŞLAR	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	21	28	33	82
	Sınıf içinde %	7,1%	9,1%	9,7%	8,7%
	Tercih etmeyen	275	280	306	861
	Sınıf içinde %	92,6%	90,9%	90,3%	91,2%
TOPLAM	297	308	339	944	
Sınıf içinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
DERGİ/GAZETE	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	88	99	152	339
	Sınıf içinde %	29,6%	32,1%	44,8%	35,9%
	Tercih etmeyen	208	209	187	604
	Sınıf içinde %	70,0%	67,9%	55,2%	64,0%
TOPLAM	297	308	339	944	
Sınıf içinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
TELEVİZYON	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	67	113	154	334
	Sınıf içinde %	22,6%	36,7%	45,4%	35,4%
	Tercih etmeyen	229	195	185	609
	Sınıf içinde %	77,1%	63,3%	54,6%	64,5%
TOPLAM	297	308	339	944	
Sınıf içinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
İNTERNET	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	107	136	156	399
	Sınıf içinde %	36,0%	44,2%	46,0%	42,3%
	Tercih etmeyen	189	172	183	544
	Sınıf içinde %	63,6%	55,8%	54,0%	57,6%
TOPLAM	297	308	339	944	
Sınıf içinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
BELEDİYE AFİŞLERİ VE BROŞÜRLER	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	55	77	136	268
	Sınıf içinde %	18,5%	25,0%	40,1%	28,4%
	Tercih etmeyen	241	231	203	675
	Sınıf içinde %	81,1%	75,0%	59,9%	71,5%
TOPLAM	297	308	339	944	
Sınıf içinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
DİĞER	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	3	8	5	16
	Sınıf içinde %	1,0%	2,6%	1,5%	1,7%
	Tercih etmeyen	293	300	334	927
	Sınıf içinde %	98,7%	97,4%	98,5%	98,2%
TOPLAM	297	308	339	944	
Sınıf içinde %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

Tablo 4 incelendiğinde, “Öğretmen” seçeneği üç sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından da çoğunlukla tercih edilirken 4. ve 5. Sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından çoğunlukla “Ders Kitapları” seçeneği tercih edilmiştir. “Aile” seçeneğinin tercih edilme ve tercih edilmeme yüzdelerinin 3. Sınıf düzeyinde birbirine eşit olduğu; 4. ve 5. Sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından ise çoğunlukla tercih edildiği görülmüştür. “Arkadaş” ve yazılı/görsel iletişim araçlarından olan “Dergi/Gazete”, “Televizyon”, “İnternet” ve “Belediye Afişleri ve Broşürler” seçenekleri üç sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından da çoğunlukla tercih edilmemiş ve yüzde değerlerine bakıldığında ise 3. Sınıf düzeyinde bu kaynakların tercih edilmeme durumunun en fazla; 5. Sınıf düzeyinde ise en az olduğu görülmüştür.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okullarında geri dönüşüm konusu ile ilgili eğitim alma durumlarını belirlemek amacıyla sorulan “Okulunuzda dersleriniz dışında geri dönüşüm konusu ile ilgili eğitim aldınız mı?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin okullarında dersleri dışında geri dönüşüm konusu ile ilgili eğitim alma durumlarının ilçelere göre incelenmesi

İlçe Adı	Ders Dışı Geri Dönüşüm Eğitimi			TOPLAM
	Cevapsız	Evet	Hayır	
ŞİŞLİ	0	87	207	294
İlçe içinde %	,0%	29,6%	70,4%	100,0%
FATİH	2	101	189	292
İlçe içinde %	,7%	34,6%	64,7%	100,0%
ESENYURT	0	72	286	358
İlçe içinde %	,0%	20,1%	79,9%	100,0%
TOPLAM	2	260	682	944
İlçe içinde %	,2%	27,5%	72,2%	100,0%

Tablo 5 incelendiğinde, okullarında dersleri dışında geri dönüşüm konusuna yönelik herhangi bir eğitim almadığını tercih eden öğrencilerin sayısının üç ilçe öğrencileri tarafından da çoğunlukla tercih edildiği görülmüştür. Şişli ilçesindeki öğrencilerin %70,4’ü (207 öğrenci), Fatih ilçesindeki öğrencilerin %64,7’si (189 öğrenci) ve Esenyurt ilçesindeki öğrencilerin %79,9’u (286 öğrenci) okullarında dersleri dışında geri dönüşüm eğitimi almadıklarını ifade etmiştir.

İlköğretim okullarındaki geri dönüşüm uygulamalarını belirlemek amacıyla sorulan “Okulunuzda ambalaj atıklarının (Kâğıt, Karton, Metal, Plastik, Cam) toplanması için geri dönüşüm kutuları var mı?” sorusuna verilen yanıtlar değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Okullarda geri dönüşüm kutularının bulunma durumunun ilçelere göre incelenmesi

İlçe Adı	Geri Dönüşüm Kutusu Bulunma Durumu			TOPLAM
	Cevapsız	Evet	Hayır	
ŞİŞLİ	0	264	30	294
İlçe içinde %	,0%	89,8%	10,2%	100,0%
FATİH	1	216	75	292
İlçe içinde %	,3%	74,0%	25,7%	100,0%
ESENYURT	3	127	228	358
İlçe içinde %	,8%	35,5%	63,7%	100,0%
TOPLAM	4	607	333	944
İlçe içinde %	,4%	64,3%	35,3%	100,0%

Tablo 6 incelendiğinde, Şişli ilçesindeki öğrencilerin %89,8'i (264 öğrenci), Fatih ilçesindeki öğrencilerin %74,0'u (216 öğrenci) okullarında geri dönüşüm kutularının bulunduğunu ifade etmiştir. Esenyurt ilçesindeki öğrencilerin ise %63,7'si (228 öğrenci) okullarında geri dönüşüm kutularının bulunmadığını ifade etmiştir. Geri dönüşüm uygulaması okullara göre değerlendirildiğinde, geri dönüşüm kutularının Şişli ilçesinde anket uygulamasının yapıldığı 3 okulda da bulunduğu, Fatih ilçesinde anket uygulamasının yapıldığı üç okuldan 2'sinde bulunduğu, Esenyurt ilçesinde ise anket uygulamasının yapıldığı üç okulda da bulunmadığı tespit edilmiştir. Okullarda geri dönüşüm kutularının bulunma oranının, sosyoekonomik düzeyi iyi olan ilçeden düşük olan ilçeye doğru azaldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin geri dönüşüme yönelik davranışlarını belirlemek amacıyla sorulan "Ambalaj atıklarınızı (Kâğıt, Karton, Metal, Plastik, Cam) geri dönüşüm kutularına atar mısınız?" sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7 ve Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin geri dönüşüm kutularını kullanma durumlarının ilçelere göre incelenmesi

İlçe Adı	Geri Dönüşüm Kutusu Kullanma Durumu			TOPLAM
	Cevapsız	Evet	Hayır	
ŞİŞLİ	2	271	21	294
İlçe içinde %	,7%	92,2%	7,1%	100,0%
FATİH	8	247	37	292
İlçe içinde %	2,7%	84,6%	12,7%	100,0%
ESENYURT	4	224	130	358
İlçe içinde %	1,1%	62,6%	36,3%	100,0%
TOPLAM	14	742	188	944
İlçe içinde %	1,5%	78,6%	19,9%	100,0%

Tablo 7 incelendiğinde, Şişli ilçesindeki öğrencilerin %92,2'si (271 öğrenci), Fatih ilçesindeki öğrencilerin %84,6'sı (247 öğrenci) ve Esenyurt ilçesindeki öğrencilerin %62,6'sı (224 öğrenci) okullarında ve çevrelerinde bulunan geri dönüşüm kutularını kullandıklarını ifade etmiştir. Esenyurt ilçesinde anket uygulanan okullarda geri dönüşüm kutuları bulunmamasına rağmen öğrencilerin geri dönüşüm kutularını kullandıklarını ifade etmeleri önceki yıllarda geri dönüşüm uygulamasının okullarında yürütülmüş olması, okullarında yürütülen kısmi zamanlı kampanyalar için toplanılan atıkların dikkate alınarak sorunun yanıtlanması ve çevrelerindeki geri dönüşüm kutularını kullandıklarının belirtilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu sebeplerden ötürü muhtemel hatalar dikkate alınarak yorumlamalar yapılmıştır. Okullarda bulunan geri dönüşüm kutularını kullanma oranının, sosyoekonomik düzeyi iyi olan ilçeden düşük olan ilçeye doğru azaldığı görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin geri dönüşüm kutularını kullanma durumlarının sınıf düzeylerine göre incelenmesi

Sınıflar	Geri Dönüşüm Kutusu Kullanma Durumu			TOPLAM
	Cevapsız	Evet	Hayır	
3. Sınıf	2	248	47	297
Sınıf içinde %	,7%	83,5%	15,8%	100,0%
4. Sınıf	3	196	109	308
Sınıf içinde %	1,0%	63,6%	35,4%	100,0%
5. Sınıf	9	298	32	339
Sınıf içinde %	2,7%	87,9%	9,4%	100,0%
TOPLAM	14	742	188	944
Sınıf içinde %	1,5%	78,6%	19,9%	100,0%

Tablo 8 incelendiğinde, 3. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %83,5'i (248 öğrenci), 4. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %63,6'sı (196 öğrenci) ve 5. Sınıf düzeyindeki öğrencilerin %87,9'u (298 öğrenci) okullarında ve çevrelerinde bulunan geri dönüşüm kutularını kullandıklarını ifade etmiştir.

Tablo 9. Öğrencilerin geri dönüşüm kutularını kullanma durumlarının cinsiyete göre incelenmesi

Cinsiyet	Geri Dönüşüm Kutusu Kullanma Durumu			TOPLAM
	Cevapsız	Evet	Hayır	
Cevapsız	0	6	3	9
Cinsiyet içinde %	,0%	66,7%	33,3%	100,0%
Kız	7	385	94	486
Cinsiyet içinde %	1,4%	79,2%	19,3%	100,0%
Erkek	7	351	91	449
Cinsiyet içinde %	1,6%	78,2%	20,3%	100,0%
TOPLAM	14	742	188	944
Cinsiyet içinde %	1,5%	78,6%	19,9%	100,0%

Tablo 9 incelendiğinde, kız öğrencilerin %79,2'si (385 öğrenci), erkek öğrencilerin ise %78,2'si (351 öğrenci) okullarında ve çevrelerinde bulunan geri dönüşüm kutularını kullandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin geri dönüşüme yönelik duyarlılıklarını belirlemek amacıyla sorulan “Geri Dönüşüm konusunda bildiklerinizi kimlerle paylaşırsınız?” sorusuna verdikleri yanıtlar değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğrencilerin geri dönüşüm konusunda bildiklerini paylaştıkları kişi tercihlerinin ilçelere göre incelenmesi

Kişiler		İlçe Adı			TOPLAM
		ŞİŞLİ	FATİH	ESENYURT	
ÖĞRETMENLERİMLE	Cevapsız	0	1	0	1
	İlçe içinde %	,0%	,3%	,0%	,1%
	Tercih eden	135	113	168	416
	İlçe içinde %	45,9%	38,7%	46,9%	44,1%
	Tercih etmeyen	159	178	190	527
	İlçe içinde %	54,1%	61,0%	53,1%	55,8%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
ARKADAŞLARIMLA	Cevapsız	0	1	0	1
	İlçe içinde %	,0%	,3%	,0%	,1%
	Tercih eden	146	136	173	455
	İlçe içinde %	49,7%	46,6%	48,3%	48,2%
	Tercih etmeyen	148	155	185	488
	İlçe içinde %	50,3%	53,1%	51,7%	51,7%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
AİLEMLE	Cevapsız	0	1	0	1
	İlçe içinde %	,0%	,3%	,0%	,1%
	Tercih eden	217	213	236	666
	İlçe içinde %	73,8%	72,9%	65,9%	70,6%
	Tercih etmeyen	77	78	122	277
	İlçe içinde %	26,2%	26,7%	34,1%	29,3%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
PAYLAŞMIYORUM	Cevapsız	0	1	0	1
	İlçe içinde %	,0%	,3%	,0%	,1%
	Tercih eden	18	19	17	54
	İlçe içinde %	6,1%	6,5%	4,7%	5,7%
	Tercih etmeyen	276	272	341	889
	İlçe içinde %	93,9%	93,2%	95,3%	94,2%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
DİĞER	Cevapsız	0	1	0	1
	İlçe içinde %	,0%	,3%	,0%	,1%
	Tercih eden	13	9	6	28
	İlçe içinde %	4,4%	3,1%	1,7%	3,0%
	Tercih etmeyen	281	282	352	915
	İlçe içinde %	95,6%	96,6%	98,3%	96,9%
TOPLAM		294	292	358	944
İlçe içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 10 incelendiğinde, “Öğretmenlerimle” ve “Arkadaşlarımla” seçeneklerinin üç ilçe öğrencileri tarafından da çoğunlukla tercih edilmediği görülmüştür. “Ailemle” seçeneğinin üç ilçe öğrencileri tarafından da çoğunlukla tercih edildiği ve öğrencilerin geri dönüşüm ile ilgili öğrendiklerini aileleriyle paylaştıkları görülmüştür. Evans, S.M., Gill, M.E., Marchant, J., (1996) tarafından, çevreye karşı ebeveynlerin davranışları üzerinde okullardaki çevre eğitiminin dolaylı etkisinin araştırıldığı çalışmada, okul çocuklarının, ebeveynlerine göre önemli çevre konularında daha bilgili olduğu görülmüştü. Çocuklar tarafından alınan çevresel eğitim programı; kâğıt, plastik ve teneke kutuların geri dönüşümünde çocukların ebeveynlerini dolaylı olarak

etkilediğini kanıtlamıştı. Birçok ebeveynin, bu maddeleri çocuklarının programından sonra öncesine göre geri döndürdüğü görülmüştü. Literatürde yapılan bu çalışmanın sonuçları anket uygulamasından elde edilen sonuçları desteklemektedir. Elde edilen bulgular, öğrencilerin eğitimlerinde ailelerini hem bir kaynak hem de geri dönüşüm konusunda öğrendiklerini paylaştıkları kişiler olarak tercih ettiğini göstermiştir.

Tablo 11. Öğrencilerin geri dönüşüm konusunda bildiklerini paylaştıkları kişi tercihlerinin sınıf düzeylerine göre incelenmesi

Kişiler		İlçe Adı			TOPLAM
		ŞİŞLİ	FATİH	ESENYURT	
ÖĞRETMENLERİMLE	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	113	131	172	416
	Sınıf içinde %	38,0%	42,5%	50,7%	44,1%
	Tercih etmeyen	183	177	167	527
	Sınıf içinde %	61,6%	57,5%	49,3%	55,8%
TOPLAM		297	308	339	944
Sınıf içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
ARKADAŞLARIMLA	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	119	150	186	455
	Sınıf içinde %	40,1%	48,7%	54,9%	48,2%
	Tercih etmeyen	177	158	153	488
	Sınıf içinde %	59,6%	51,3%	45,1%	51,7%
TOPLAM		297	308	339	944
Sınıf içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
AİLEMLE	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	183	234	249	666
	Sınıf içinde %	61,6%	76,0%	73,5%	70,6%
	Tercih etmeyen	113	74	90	277
	Sınıf içinde %	38,0%	24,0%	26,5%	29,3%
TOPLAM		297	308	339	944
Sınıf içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
PAYLAŞMIYORUM	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	23	18	13	54
	Sınıf içinde %	7,7%	5,8%	3,8%	5,7%
	Tercih etmeyen	273	290	326	889
	Sınıf içinde %	91,9%	94,2%	96,2%	94,2%
TOPLAM		297	308	339	944
Sınıf içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
DİĞER	Cevapsız	1	0	0	1
	Sınıf içinde %	,3%	,0%	,0%	,1%
	Tercih eden	9	8	11	28
	Sınıf içinde %	3,0%	2,6%	3,2%	3,0%
	Tercih etmeyen	287	300	328	915
	Sınıf içinde %	96,6%	97,4%	96,8%	96,9%
TOPLAM		297	308	339	944
Sınıf içinde %		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tablo 11 incelendiğinde, üç sınıf düzeyinde de geri dönüşüm ile ilgili öğrendiklerini aileleriyle paylaşan öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülürken öğretmenleriyle ve arkadaşlarıyla paylaştığını ifade eden öğrencilerin çoğunlukla 5. Sınıf düzeyinde olduğu, 3. ve 4. Sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından ise bu seçeneklerin çoğunlukla tercih edilmediği görülmüştür.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ilköğretim müfredatında geri dönüşüm eğitiminin yerini tespit etmek amacıyla ilgili derslerin öğretim programları ve ders kitapları incelenmiş, çalışmanın uygulama kısmında ise öğrenciler tarafından anket sorularına verilen yanıtlar belli değişkenlere göre analiz edilmiş ve bulgulara göre sonuçlar elde

edilmiştir. Sonuçlara göre, ambalaj atıklarının geri dönüşümüne yönelik bilgilerin ilköğretim 1. kademedede yalnızca 4. Sınıf, ilköğretim 2. kademedede ise yalnızca 8. Sınıf öğretim programında yer aldığı görülmüştür. Konunun ilköğretim 1. kademe öğretim programında herhangi bir geri dönüşüm başlığı adı altında ele alınmadığı ve diğer derslerin öğretim programları içerisine dağıtılarak birer cümlelik ifadelerle açıklandığı, ilköğretim 2. kademedede ise “Canlılar ve Enerji İlişkileri” ünitesinde “Enerji Kaynakları ve Geri Dönüşüm” konu başlığı altında yer aldığı görülmektedir. Geri dönüşüm eğitiminin öğrencilere davranış değişikliği kazandırması, uygulamaya yönelik ve sürdürülebilir olması hedeflendiğinde söz konusu müfredat içerisinde yetersiz olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda, MEB müfredatında değişiklik yapılarak müfredata “Çevre Dersi” eklenmeli ve geri dönüşüm konusu, diğer derslerin öğretim programları içerisine dağıtılmak yerine bu ders kapsamında ve her sınıf düzeyinde verilmelidir. Bu sayede, ilköğretimin her sınıf düzeyindeki öğretim programları ve ders kitapları içerisinde kapsamlı olarak ele alınacak geri dönüşüm eğitiminde süreklilik sağlanmalıdır.

3., 4. ve 5. Sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin, geri dönüşüm konusunda bilgi sahibi olup olmadıklarını, geri dönüşüm ile ilgili bilgi aldıkları kaynakları, geri dönüşüme yönelik davranış ve duyarlılıklarını belirlemek amacıyla uygulanan anketten elde edilen sonuçlara göre; geri dönüşüm konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğrencilerin çoğunlukta olduğu, artan sınıf düzeylerinde bu durumun artma eğiliminde olduğu, sosyoekonomik düzeyin azalmasıyla öğrencilerin konu ile ilgili bilgi durumlarında da azalma olduğu görülmüştür. Ancak, geri dönüşüm konusunu bildiğini ifade eden öğrencilerin çoğunlukta olması sürdürülebilir ve uygulamaya yönelik olması istenen geri dönüşüm eğitimi hedeflerinin tam karşılığı olmamaktadır.

Öğrencilerin geri dönüşümü öğrendikleri kaynak tercihleri ilçelere göre değerlendirildiğinde, “ders kitapları” ve “öğretmen” seçeneklerinin üç ilçe öğrencileri tarafından da çoğunlukla tercih edildiği, “aile” seçeneğinin ise sosyoekonomik yapıya göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyi düşük olan ilçe öğrencileri tarafından “aile” seçeneğinin geri dönüşüm ile ilgili bilgilerin öğrenildiği kaynak olarak tercih edilmediği görülmüştür. Yazılı ve görsel iletişim araçları üç ilçe öğrencileri tarafından da çoğunlukla tercih edilmezken bu kaynakların tercih edilme oranları incelendiğinde sosyoekonomik düzeyi düşük olan ilçe öğrencileri tarafından daha az tercih edildiği görülmüştür. Kaynak tercihleri sınıf düzeylerine göre değerlendirildiğinde ise, “öğretmen” seçeneğinin üç sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından da tercih edildiği; ders kitaplarının ise çoğunlukla 4. ve 5. Sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından tercih edildiği bulunmuştur. Yazılı ve görsel iletişim araçları üç sınıf düzeyindeki öğrenciler tarafından da tercih edilmemiş ve tercih edilmeme oranı 3. Sınıf düzeyinde en fazla olarak bulunmuştur. Eğitim düzeyi yükseldikçe konu hakkında bilgi sahibi olduğunu ifade eden öğrencilerin sayıca daha fazla olması, öğrencilerin kaynak tercihlerinde ders kitaplarını öncelikli olarak tercih etmesi gibi bulgular, geri dönüşüm konusunun öncelikli olarak okulda eğitimden öğrenildiğini desteklemektedir. Ancak, mevcut öğretim programlarında konunun her sınıf düzeyindeki ders kitaplarında yer almaması, 3. Sınıf öğrencileri tarafından ders kitaplarının konu ile ilgili kaynak olarak gösterilmemesi geri dönüşüm eğitiminin öğretim programları içerisinde yeterli düzeyde yer almadığını göstermektedir. Dolayısıyla bu

durum öğretmenleri öğrenciler için önemli birer kaynak haline getirmekte ve ders saatleri içerisinde geri dönüşüm konusunda bilgilerin aktarılması, geri dönüşüm bilinci ve sorumluluğu kazandırılmasında etkin kılmaktadır. Ayrıca, öğrencilerin çoğunun yazılı ve görsel iletişim araçlarına yönelimlerinde yetersizlikler olduğu söylenebilir. Sosyoekonomik düzey dikkate alındığında bu yetersizliğin daha fazla olmasına yazılı ve görsel basına ulaşmada bir takım engeller olduğu sonucu da eklenebilir. Yerel kuruluşlarca bilgilendirici afiş çalışmaları ya da ücretsiz el broşürleri dağıtımının yaygınlaştırılması bu engellerin aşılmasında izlenecek bir yol olmalıdır. Ayrıca bu kaynaklara yönelimde yaş faktörü de önemlidir ve ilerleyen yaşlarda bu kaynaklara olan ilgi artma eğilimindedir. Küçük yaşlardaki çocukların bu kaynaklara yönelmelerini sağlamak için geri dönüşüm konusunun çocukların ilgilerini çekecek nitelikteki resimli hikâye ve oyunlar şeklindeki anlatımlarla aktarımı sağlanmalıdır.

Öğrencilerin okullarında dersleri dışında geri dönüşüm ile ilgili eğitim alma durumları ilçelere göre değerlendirildiğinde, üç ilçe öğrencileri tarafından da okullarında ders dışı geri dönüşüm eğitimi almadığını tercih edenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Sürdürülebilir bir geri dönüşüm eğitiminin müfredat programında yer alacak bilgilerin yanısıra ikincil kaynaklarla da desteklenmesi gerekmektedir. Türkiye’de geri dönüşüm konusunda okullara ve öğretim programlarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmektedir. Çevre Koruma ve Ambalaj Atıkları Değerlendirme Vakfı, Belediyeler, çevre gönüllüsü kişiler tarafından öğrencilere atıklar ve geri dönüşüm konusunda eğitimler verilmektedir. Sonuçlara göre, bu eğitimlerin okullarda yeterli düzeyde yaygınlaşmadığı bulunmuştur. Bu nedenle, geri dönüşüm konusunda verilecek bilgilerin kalıcı ve uygulamaya yönelik olmasını sağlayacak bu eğitimlerin okullarda verilmesine yönelik çalışmalar arttırılmalı ve belirli periyotlarda tekrarlanarak devamlılığı sağlanmalıdır.

Okullardaki geri dönüşüm uygulamalarının araştırılması amacıyla sorulan okullarda geri dönüşüm kutularının mevcut olup olmadığı sorusuna verilen yanıtlara göre, okullarda geri dönüşüm kutularının bulunma oranının, sosyoekonomik düzeyi iyi olan ilçeden düşük olan ilçeye doğru azaldığı ayrıca bütün okullar genelinde yaygınlaşmadığı görülmüştür. Uygulamaya yönelik olması hedeflenen geri dönüşümü eğitimi için bu olumsuz durum ortadan kaldırılmalı, okul idarelerince yetkililer bilgilendirilerek okullara geri dönüşüm kutuları temin edilmeli ve ilçe belediyelerince atıkların düzenli olarak okullardan toplanması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin geri dönüşüme yönelik davranışları değerlendirildiğinde, okullarında ve çevrelerinde bulunan geri dönüşüm kutularını kullandığını ifade eden öğrencilerin çoğunlukta olduğu bulunmuştur. Sosyoekonomik düzeyin artmasıyla bu oranın arttığı görülmüştür.

Öğrencilerin geri dönüşüme yönelik duyarlılıkları ilçelere ve sınıf düzeylerine göre değerlendirildiğinde, geri dönüşüm ile ilgili öğrendiklerini aileleriyle paylaştığını ifade eden öğrencilerin çoğunlukta olduğu bulunmuştur. Eğitim sürecinde öğrenci ve aileleri bir bütün olarak düşünülmelidir. Dolayısıyla, öğrencilere verilecek etkili bir geri dönüşüm eğitimi aileleri de dolaylı olarak olumlu yönde etkileyecek ve geri dönüşüm eğitiminde hedef kitle büyüme gösterecek ve toplumun bu konudaki farkındalığı artacaktır.

Kaynakça

- [1] Akçay Han, G.S., (2008). Ambalaj Atıklarının Yeniden Değerlendirilebilirliği ve Küçükçekmece Örneği, Yüksek Lisans Tezi, GYTE Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, Gebze.
- [2] Ambalaj Atıkları, www.cevreonline.com/atik2/ambalaj.htm, 09 Nisan 2011.
- [3] Aydın, G., (2010). Fen-Teknoloji-Toplum-Çevre Öğrenme Alanının Çevre Bilinci Kazandırmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- [4] Balcı, T., (2010). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 4 Fen ve Teknoloji Ders Kitabı, Üner Yayıncılık, Ankara.
- [5] Bayer, Y., (2008). Ayrı Toplamanın Kompostlaştırma Üzerindeki Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, YTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [6] Bilgili, M.S., (2006). Katı Atık Düzenli Depo Sahalarında Atıkların Aerobik ve Anaerobik Ayrışması Üzerine Sızıntı Suyu Geri Devrinin Etkileri, Doktora Tezi, YTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- [7] Bonnett, M. ve Williams, J., (1998). "Environmental Education and Primary Children's Attitudes Towards Nature and The Environment", Cambridge Journal of Education, 28: 159-174.
- [8] Budak, B., (2008). İlköğretim Kurumlarında Çevre Eğitiminin Yeri ve Uygulama Çalışmaları, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [9] Dabak, C., (2009). Türkiye'de Ambalaj Atıklarının Kontrolü ve Avrupa Birliğine Uyum, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [10] Demir, İ., Yıldız, Ş., Saltabaş, F., Enç, V., Kemirtlek, A., Tezcan, E., Doğan, K., (2008). "Ambalaj Atıkları Yönetimi-İstanbul Örneği", Kent Yönetimi, İnsan ve Çevre Sorunları'08 Sempozyumu, 02-06 Kasım 2008, İstanbul.
- [11] Eroğlu, O., (2006). Eğitimde Araştırma Yöntemleri İzleme Araştırmaları, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [12] Evans, S.M., Gill, M.E., Marchant, J., (1996). "Schoolchildren as Educators: The Indirect Influence of Environmental Education in Schools on Parents' Attitudes Towards The Environment", Journal of Biological Education, 30 (4): 243-248.
- [13] Güler, N., (2008). Kentleşme Sürecinde Katı Atık Yönetimi ve Kocaeli Örneği, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- [14] İleri, R., (1998). "Çevre Eğitimi ve Katılımın Sağlanması", Ekoloji Dergisi, 7 (28): 3-9.
- [15] İstanbul Büyükşehir Belediyesi, Esenyurt İlçesi, www.ibb.gov.tr, 15 Nisan 2011.
- [16] Kalyoncu, H.S., (2005). Avrupa Birliği Uyum Sürecinde Türkiye'nin Karşılaştırmalı Atık Yönetimi Stratejileri, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- [17] Karamangil, N.P., (2008). Türkiye’de Ambalaj Atıklarının Karakterizasyonu Geri Kazanımı ve Bertarafı, Yüksek Lisans Tezi, GYTE Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, Gebze.
- [18] Mert, M., (2006). Lise Öğrencilerinin Çevre Eğitimi ve Katı Atıklar Konusundaki Bilinç Düzeylerinin Saptanması, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [19] Öner Armağan, F., (2006). İlköğretim 7-8. Sınıf Öğrencilerinin Çevre Eğitimi İle İlgili Bilgi Düzeyleri (Kırıkkale İl Merkezi Örnekleme), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [20] Sezen, G., (2007). Sosyo-Ekonomik Yapısı Düşük Öğrencilere Yönelik Ders Dışı Etkinliklerin Sağlanması (Intel Öğrenci Programı-İstanbul İli Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- [21] Sheikhkanloymlan, L., (2006). Evsel Kökenli Katı Atıkların İçinde Bulunan Yeniden Değerlendirilebilir Maddelerin Geri Kazanımı ve Ankara İli İçin Bir Değerlendirme, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [22] Sosyal Bilgiler Konuları, www.etarih.net/tr/sosyalbilgiler.html, 29 Nisan 2011.
- [23] Şahin, S., Önder, Ş., Akar, A., Karataş, İ. ve Yurt, N., (2010). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 5 Fen ve Teknoloji Ders Kitabı, S.E.K Yayınları, Ankara.
- [24] Şimşekli, Y., (2001). “Bursa’da “Uygulamalı Çevre Eğitimi” Projesine Seçilen Okullarda Yapılan Etkinliklerin Okul Yöneticisi ve Görevli Öğretmenlerin Katkısı Yönünden Değerlendirilmesi”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XIV (1): 73-84.
- [25] Şimşekli, Y., (2004). “Çevre Bilincinin Geliştirilmesine Yönelik Çevre Eğitimi Etkinliklerine İlköğretim Okullarının Duyarlılığı”, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (1): 83-92.
- [26] Tanrıverdi, B., (2009). “Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi”, Eğitim ve Bilim, 34 (151): 89-103.
- [27] T.C. ÇOB Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü, (2008). Atık Yönetimi Eylem Planı (2008-2012), Ankara.
- [28] T.C. ÇOB Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü Atık Yönetimi Dairesi Ambalaj Atıkları Şube Müdürlüğü, (2010). Ambalaj Bülteni, Yayın No: 4, Ankara.
- [29] T.C. ÇOB Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü Atık Yönetimi Dairesi Ambalaj Atıkları Şube Müdürlüğü, (2011). Ambalaj Bülteni, Yayın No: 5, Ankara.
- [30] T.C. İstanbul Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Şubesi, (2009-2010). Brifing Dosyası, İstanbul.
- [31] T.C. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, (2010). Milli Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2009/2010, 1206, Ankara.
- [32] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, (2007). Fen ve Teknoloji Ders Kitabı Yazım Komisyonu Sunusu, Ankara.

- [33] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, (2007). Hayat Bilgisi Ders Kitabı Yazım Komisyonu Sunusu, Ankara.
- [34] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü, Projeler, www.iogm.meb.gov.tr, 8 Mayıs 2011.
- [35] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Genel Müdürlüğü, (2007). Sosyal Bilgiler Ders Kitabı Yazım Komisyonu Sunusu, Ankara.
- [36] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Milli Eğitim Temel Kanunu, www.mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html, 24 Nisan 2011.
- [37] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara.
- [38] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Haftalık Ders Çizelgeleri, www.ttkb.meb.gov.tr/prgcizelge.aspx, 26 Nisan 2011.
- [39] T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Milli Eğitim Sistemi, www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2006/takvim/egitim_sistemi.html, 24 Nisan 2011.
- [40] T.C. Resmi Gazete, Ambalaj Atıklarının Kontrolü Yönetmeliği. (26562), 24.06.2007.
- [41] T.C. Resmi Gazete, Katı Atıkların Kontrolü Yönetmeliği. (20814), 14.3.1991.
- [42] Tombul, F., (2006). Türkiye’de Çevre İçin Eğitime Verilen Önem, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [43] Türkiye İçin Geri Dönüşüm, Geri Dönüşüm Niçin Önemlidir, , 26 Nisan 2011.
- [44] Tüysüz, S., Aydın, A., Özensoy, A.U. ve Aynacı, C., (2010). Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 4 Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, 3.Baskı, Okyay Yayıncılık, İstanbul.
- [45] Yağmuroğlu, L., Taranmış Ders Kitapları, www.leventyagmuroglu.com, 26 Nisan 2011.
- [46] Yağmuroğlu, T., Taranmış Kitaplar, www.turgayyagmuroglu.com, 26 Nisan 2011.
- [47] Yaman, T., (2007). İstanbul’da Kentsel Katı Atık Yönetimi ve Geri Kazanım Potansiyelinin Belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, GYTE Mühendislik ve Fen Bilimleri Enstitüsü, Gebze.
- [48] Yıldırım, N., (2008). Effect of Designed Environmental Education Lectures on Environmental Attitudes of Primary School Students, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- [49] Yüksel, Y., (2009). Klasik Okullar İle Eko-Okullar ve Yeşil Bayraklı Eko-Okulların Çevre Eğitimi Açısından Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [50] Vikipedi Özgür Ansiklopedi, İstanbul’un İlçeleri, , 15 Nisan 2011.
- [51] www.cevko.org.tr, Gelecek İçin Geri Dönüşüm, , 8 Mayıs 2011.
- [52] www.maviokul.com, Kitap & Müfredat, www.maviokul.com/kitap-a-mufredat, 26 Nisan 2011.

Ek-1 Anket Formu

ANKET FORMU
Sevgili Öğrenciler,

Bu anket, sizlerin ambalaj atıklarının (Kâğıt, Karton, Metal, Plastik, Cam) geri dönüşümü konusunda olan algınızı belirlemek ve geri dönüşüm konusundaki eğitiminize katkıda bulunabilmek için hazırlanmıştır.

Hüçte maddeyi bey bırakmayarak içtenlikle cevaplamanız, araştırmanın sonucu açısından önem taşımaktadır.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Zühal ÇELİK
Yıldız Teknik Üniversitesi
Çevre Mühendisliği Bölümü

1. Kaç yaşınızda? İspareleyiniz.
 7 8 9 10 11 12

2. Cinsiyetiniz? İspareleyiniz. Kız Erkek

3. Sizle birlikte aileniz kaç kişiden oluşuyor? İspareleyiniz.
 1-3 4-6 7-9 10 ve üzeri

4. Ailenizin en son mezun olduğu okul hangisidir? İspareleyiniz.
 Okuma yazma bilmiyor Okuma yazma biliyor İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite Yüksek Lisans Doktora

5. Babanız en son mezun olduğu okul hangisidir? İspareleyiniz.
 Okuma yazma bilmiyor Okuma yazma biliyor İlkokul Ortaokul
 Lise Üniversite Yüksek Lisans Doktora

6. Ailenizin ortalama aylık geliri ne kadardır (TL)? İspareleyiniz.
 500 ve altı 501-1000 1001-1500 1501-2000 2001 ve üzeri

7. Ailenizin maddi (para) durumu nasıl buluyorsunuz? İspareleyiniz.
 Çok düşük Düşük Orta İyi Yüksek Çok yüksek

8. Şekildeki Geri Dönüşüm amblemini daha önce gördünüz mü? İspareleyiniz.
 Evet Hayır

9. Ambalaj atıklarının (Kâğıt, Karton, Metal, Plastik, Cam) Geri Dönüşümü konusunda bilginiz var mı? İspareleyiniz.
 Evet Hayır

Arkayı Çıktırınız

10. Geri Dönüşüm konusu ile ilgili bilgileri nereden öğrendiyorsunuz? İspareleyiniz. (Birden fazla seçeneği işaretleylebilirsiniz.)
 Ders Kitapları Öğretmen Aile Arkadaşlar
 Dergi/Gazete Televizyon İnternet
 Belediyeye Afişleri ve Broşürler Diğer (Yazınız:.....)

11. Geri Dönüşüm konusu ile ilgili bilgiler öğrendiğiniz kaynaklardan üç tanesini önem derecesine göre (1, 2 ve 3 şeklinde) sıraladıklarınız.
..... Ders Kitapları Öğretmen Aile Arkadaşlar
..... Dergi/Gazete Televizyon İnternet
..... Belediyeye Afişleri ve Broşürler Diğer (Yazınız:.....)

12. Okulunuzda dersleriniz dışında Geri Dönüşüm konusu ile ilgili eğitim alırsanız mı? İspareleyiniz.
 Evet Hayır

13. Sosyal iletişim araçlarında, Geri Dönüşüm konusu ile ilgili bir çalışmada görev alırsanız mı? İspareleyiniz.
 Evet Hayır

14. Okulunuzda ambalaj atıklarının (Kâğıt, Karton, Metal, Plastik, Cam) toplaması için Geri Dönüşüm kutuları var mı? İspareleyiniz.
 Evet Hayır

15. Cevabınız "Evet" ise ambalaj atıklarının (Kâğıt, Karton, Metal, Plastik, Cam) Geri Dönüşüm kutularına star mısınız? İspareleyiniz.
 Evet Hayır

16. Cevabınızda Geri Dönüşüm kutularını kullandığınız işaretleleyiniz.
 Öğretmenlerim Ailem Arkadaşlarım Kullanılmıyor
 Diğer (Yazınız:.....)

17. Evinizde ambalaj atıklarının (Kâğıt, Karton, Metal, Plastik, Cam) diğer çöplerinizden ayrı toplanır mı? İspareleyiniz.
 Evet Hayır Hayır

18. Geri Dönüşüm konusunda biliklerinizi kimlerle paylaşıyorsunuz? İspareleyiniz.
 Öğretmenlerimde Arkadaşlarımda Ailemde Paylaşmıyorum
 Diğer (Yazınız:.....)

AWARENESS OF CHILDREN IN PRIMARY SCHOOL ABOUT THE HAZARDOUS PACKAGING MATERIAL TO ENVIRONMENT (A SAMPLE OF ISTANBUL)

M. Talha GÖNÜLLÜ*

Süleyman DOĞAN**

Zühal ÇELİK***

Abstract

In this context, the aim of this study was to detailed investigation of the packaging wastes recycling education in primary school curriculum and recycling applications in primary schools which was selected in districts with different socio-economic level of city. In the study, the status of recycling education in primary school curriculum which was formed by the ministry of education was determined, as a priority. The secondly, the questionnaire was applied with totally 944 students who were studying at 3rd, 4th and 5th grades of public primary schools in the districts of Istanbul; Şişli, Fatih and Esenyurt. In this respect, teaching programmes of related courses and text books were examined. Chi-square test was applied for analysis of the data collected with questionnaire and results were obtained according to certain variables by evaluating their responses of the questionnaire.

As a result of the study, knowledge about packaging wastes recycling was determined insufficient in primary school curriculum and there were no continuity in present recycling knowledge. According to the responses of the questionnaire, differences between districts and classes were observed as a result of the recycling applications.

Keywords: Packaging waste, environment, environmental education, recycling, recycling education, primary education

* Prof. Dr.; Rector of Adıyaman University, Adıyaman-TÜRKİYE

** Assoc. Prof.. Dr.; Yıldız Technical University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Humanities and Social Sciences, İstanbul-TÜRKİYE

*** Environmental Engineer, Republic of Turkey, Ministry of Environment and Urban Planning, Provincial Directorate of Environment and Urban Planning, EIA and Environmental Permits Branch, Düzce-TÜRKİYE

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME DEĞERLENDİRME YÖNTEMLERİNİN İŞLEVLERİ VE KULLANILMA SIKLIĞI HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ*

Fadime YİĞİT**

Bilal KIRIMLI***

Özet

Çalışmada Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7 ve 8. Sınıflar)'nda yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine ve bu yöntemleri kullanma sıklığına yönelik görüşleri araştırılmaktadır.

Araştırmada “çoklu metot” kullanılmış ve veri toplama araçlarında çeşitleme yapılmıştır. Örneklem, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yoluyla belirlenmiştir. 123 öğretmene anket uygulanmış ve 13 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Nicel verilerin analizinde SPSS 15.00 programı, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini kabul ettiği görülmüştür. Ancak öğretmenlerin akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda şüpheleri vardır. Öğretmenler, öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini objektif bir değerlendirme yapma konusunda yeterli bulmamaktadırlar.

Performans görevi ve proje en sık kullanılan; tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme ise en az kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleridir.

Anahtar Sözcükler: Alternatif ölçme-değerlendirme, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri, öğretmen görüşleri

Giriş

Dil becerilerini geliştirmeye yönelik bir ders olan Türkçe dersinde ölçme-değerlendirmeye ayrı bir önem verilmektedir. Çünkü ölçme-değerlendirme; öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeye, uygun öğrenme ortamının hazırlanmasına ve

* Bu makale Fadime YİĞİT tarafından hazırlanan “İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı Yüksek Lisans Tezinin bir bölümünden alınmıştır

** Türkçe Öğretmeni, Akçaabat Ayyıldız İmam-Hatip Ortaokulu, Trabzon

*** Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

öğrencilerin gelişim düzeylerinin tespitine rehberlik eder (Özby, 2011). Türkçe Ders Öğretim Programı (TDÖP)'nda Türkçe öğretiminin daha verimli olabilmesi için öğrencinin motivasyonunu sürekli olarak desteklemek ve öğrencilerin yaşayarak öğrenmesini sağlamak istenmiştir. Bu sebeple dersin çeşitli etkinliklerle işlenmesi tavsiye edilmiş, ölçme-değerlendirmenin ise süreç başında, süreç devam ederken ve süreç sonunda öğrenci merkezli olarak yapılması gerektiği belirtilmiştir.

Türkçe dersi; dinleme/izleme, okuma, konuşma, yazma öğrenme alanlarıyla ve dil bilgisini içinde barındırır. Bu öğrenme alanlarını değerlendirmek için yazılı sınavların yanı sıra etkinlikler ve gözlemler de gerekmektedir. Dil öğretiminde öğrencilerin dil ve zihin becerilerinin gelişimi değerlendirildiğinden sadece ürün odaklı değerlendirme yetersiz kalmaktadır. Gözlem formları, ürün dosyaları vb. gibi süreç odaklı değerlendirme yöntem ve teknikleri de kullanılmalıdır (Güneş, 2013). Nitekim TDÖP'te uygulanması istenen ölçme-değerlendirme yaklaşımı çoklu değerlendirmedir.

Öğrenci başarısını değerlendirirken birkaç yöntemin birlikte kullanılması ölçmedeki güvenilirliği de arttıracaktır. Bu yüzden geleneksel ölçme araçlarının yanı sıra öğretmen gözlem formları, öğrenci ürün dosyaları, öz değerlendirme formları gibi alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının da kullanılması yararlı olur (Göçer, 2013). Bu bağlamda ürün ölçmeyi amaçlayan öğretmen merkezli geleneksel ölçme-değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra süreci değerlendiren alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden de faydalanmak gerekmektedir.

Alternatif değerlendirme yaklaşımı değerlendirme sürecinde öğreneni, öğrenenin özelliklerini merkeze alır. Öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgisi arasında ilişki kurması ve karşılaştığı problemlere çoklu çözüm yolları üretebilmesi için olanak yaratır (Korkmaz, 2004). Tan (2005) ise alternatif ölçme-değerlendirmenin öğrencilerin sınavlardaki sorulara yönelik performansından çok, gerçek hayat koşullarındaki performanslarını önemseydiğini savunur. Öğrencinin bir şeyler yapması, göstermesi, oluşturması, üretmesi gibi çalışmalarla ilgilenir ve öğrenciden performansını somut hâle getirmesi beklenir.

Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinde öğrencinin başarısı ve başarısızlığı değerlendirilirken öğrencinin performansı ve ne bildiği değerlendirme sürecine katılır. Yani öğrencilerin sadece ne bilmediği değil, neleri bildikleri de ortaya çıkarılır. Öğrencinin zayıf ve kuvvetli olduğu alanlarla ilgili geri bildirim sağlar ve iyileştirme amaçlı öğretimi planlamak için yol gösterir (Bahar ve diğ., 2006). Alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımında değerlendirmenin öğrenmeden koparmadan yapılması yani öğrenme sürerken yapılması istenir. Öğrenme sürecinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi ön plandadır.

Literatürde alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarının farklı şekilde gruplandırıldığı görülmektedir. Bahar ve diğerleri (2006)'ne göre alternatif değerlendirme yöntem ve araçları şunlardır: tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme, portfolyo (öğrenci ürün dosyası), proje, performans değerlendirme

dirme, gözlem, kavram haritası, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme.

Williams (1998, 46'dan aktaran; Yalçınkaya, 2009, 39) ise alternatif değerlendirme yöntemlerini; "portfolyolar, rubrikler (değerlendirme ölçekleri), öz değerlendirme, akran değerlendirme, kontrol listeleri, görüşmeler, gözlemler, yazılı görevler, sergi ve gösteriler, performans ve sunumlar, öğrenme kayıt defterleri, günlükler, uzun süreli projeler ve video kayıtlı öğrenci çalışmaları olarak sınıflandırmaktadır".

TDÖP'te ise aşağıdaki alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçları açıklanmış ve örnekler verilmiştir:

1. Görüşme: Bu yöntemin bir tür söyleşi olduğu ifade edilmektedir. Öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırdıkları, varsa kavram yanlışları, öğrenme eksiklikleri, eleştirel düşünme becerileri, öğretim hizmetinin etkililiği görüşme yöntemi ile tespit edilebilir. Ayrıca öğrencilere not verme amaçlı da kullanılabilir (Bahar ve diğ., 2006).

2. Tutum ölçekleri: Tutum ölçeği; bir konuya, kavrama ya da duruma ilişkin bireyin duygularını ve düşüncelerini belirlemek için uygun bir araçtır (Göçer, 2013). Tutumları ölçerken daha çok likert tipindeki maddelerden oluşan tutum ölçekleri kullanılmaktadır. Ölçeğin ilk kısmında tutum ifadeleri, ikinci kısımda ise bu ifadelere karşılık verilen tepkiler yer alır.

3. Öz değerlendirme: Bireyin kendi performansını kendisinin değerlendirmesidir. Öğrenci; yeteneklerini keşfeder, güçlü ve zayıf yönlerini tanır (Özbay, 2011).

4. Akran değerlendirme: Akran değerlendirmede öğrenciden başka bir öğrencinin ödev, araştırma gibi çalışmalarını verilen ölçütlere göre değerlendirmesi beklenir. Bu noktada öz değerlendirmeden farklılık göstermektedir.

5. Gözlem: Öğrencinin gözlemlenebilir bütün kazanımlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmaya uygun olduğundan diğer değerlendirme yöntemlerine yardımcı olarak da kullanılabilir. Tekindal (2005), bazı durumların sadece gözlem ile ölçülebileceğini belirtir. Bir örnek ile açıklamak gerekirse öğrencinin sınıf kurallarına uyma durumunu öğrenmek için "Sınıf kurallarına uyar mısınız?" diye sorulduğunda öğrenci uyduğunu söyleyebilir. Fakat öğretmen, öğrenciyi gözlemleyerek daha gerçekçi sonuçlara ulaşılabilir.

6. Öğrenci ürün dosyası: Dünyada yaygın olarak kullanılan bu yöntem öğrencinin çalışmalarını sistemli olarak bir araya getirmesini gerektirir. Öğrenci ürün dosyaları; öğrenciye kendisinin, öğretmene ve veliye ise öğrencinin gelişimini izleme fırsatı sunar (Güneş, 2013).

7. Performans görevi: Performans görevleri; öğrencinin cevabı seçmek yerine cevabı oluşturmasını sağlar. Ayrıca öğrencilerin bazı bilgi ve becerilerini kâğıt-kalem testleri ile ölçmek mümkün olmazken performans görevleri ile rahatlıkla ölçülebilir. Örneğin; öğrenci yazım kurallarını kâğıt kalem testlerinde doğru yanıt verebilir.

Ancak öğrencinin yazarken bu kurallara uymayı alışkanlık haline getirip getirmediğini ölçmek için performans görevi kullanılır. Özbay (2011), performans görevlerini değerlendirirken dereceli puanlama anahtarlarının kullanılması gerektiğini vurgular. Böylece öğrenci, süreç içerisinde nelere dikkat edeceğini görebilecek ve uygun bir performans sergileyebilecektir.

8.Proje ödevi: Proje, öğrencilerin gerçek yaşama benzeyen bir konu üzerinde çalışarak özgün bir ürün ortaya çıkarmasıdır (MEB, 2006). Projeler, birer ölçme-değerlendirme aracı olmanın yanı sıra Bahar ve diğerleri (2006)'nın belirttikleri üzere öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini, yaratıcılıklarını, iletişim becerilerini, eleştirel düşüncelerini, ilgi ve motivasyonlarını artıran bir öğrenme yöntemidir.

Yukarıda kısaca açıklanan alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarının yanı sıra programda doğrudan adı geçmemesine rağmen Türkçe dersinin ölçme-değerlendirilmesinde kullanılacak alternatif değerlendirme yöntemleri de bulunmaktadır. TDÖP'te yer alan örnek etkinliklerden bazıları yapılandırılmış grid, kavram haritası, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testlerinin yapısına uygun olarak hazırlanmıştır.

Görüldüğü üzere literatürde ve TDÖP'te Türkçe dersi için çoklu değerlendirme yapılması istenmiş, alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve araçlarına büyük önem verilmiştir. Çünkü Bekiroğlu (2004)'nun ifade ettiği üzere öğrencilere öğrenmeleri için nasıl farklı imkânlar sunuluyorsa, ne öğrendiklerini gösterebilmeleri için de farklı ölçme yöntemleri kullanılmalıdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenlerin öğretim programındaki değişimi hayata geçirebilmeleri için öncelikle bu değişimi kabul etmeleri gerekir. Bunun için öğretim programıyla ilgili gelişmelerden haberdar olmaları ve yeterli donanıma sahip olmaları da önemlidir. Ancak Fullan (2001)'in belirttiği üzere bireyler, yabancı oldukları ve yapabilmeye becerilerine sahip olmadıkları yeniliklere karşı tepki geliştirirler. Söz konusu tepki değişime direnmek şeklinde olabilmektedir.

2006-2007 yılında uygulamaya konan TDÖP'ün ölçme-değerlendirme anlayışı hakkında sınırlı sayıda çalışma olduğu tespit edilmiştir. İlgili çalışmalarda, Türkçe öğretmenlerinin yeni öğretim programlarını uygularken karşılaştığı sorunlar (Kırmızı ve Akaya, 2007), programın uygulamadaki etkililiği (Gömlüksiz ve Bulut, 2007), öğretmenlerin programdaki ölçme değerlendirme konusundaki yeterlilik düzeyleri (Şahin, Kurudayıoğlu ve Karadağ, 2007), yapılandırılmış grid test tekniğinin Türkçe eğitiminde kavram öğretimine katkısı (Türktan, 2011), ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi performans görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişki (Öztürk, 2010), ilköğretim ikinci kademe Türkçe dersi proje görevi başarı puanları ile akademik başarı ve derse yönelik tutum arasındaki ilişki (Kaya, 2011), Türkçe öğretmenlerinin yenilenen Türkçe öğretim programlarının ölçme-değerlendirme anlayışı hakkındaki düşünceleri (Metin ve Demiryürek, 2009), Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen

görüşleri (Yıldırım ve Öztürk, 2009), Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme değerlendirilmeye ilişkin görüşleri (Maden ve Durukan, 2011; Sağlam, 2011) incelenmiştir. Acar (2012) ise Kars ilindeki okullarda Türkçe derslerini yürüten öğretmenlerin ve ilköğretim ikinci kademedeki öğrenim gören öğrencilerin 2006 Türkçe dersi öğretim programında yer alan proje ve performans görevlerinin işlevselliği ile ilgili görüşlerini araştırmıştır.

TDÖP'te kullanılması önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine ve bu yöntemlerin kullanılma sıklığına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyen yeterli çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın amaçları şöyledir:

1. Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşlerini belirlemek.
2. Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarını belirlemek.

Araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır:

1. Araştırma, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleriyle sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri, anketi dolduran 123 ve görüşme yapılan 13 Türkçe öğretmenin görüşleriyle sınırlıdır.

Bu araştırmada;

1. Seçilen örneklemin evreni temsil edici nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
2. Öğretmenlerin anket maddelerini gerçeği yansıtacak şekilde doldurdukları varsayılmaktadır.

Yöntem

Birbirine göre bazı avantaj ve dezavantajları olan nicel ve nitel yaklaşımlar bu araştırmada birlikte kullanılmıştır. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulayıcısı olan öğretmenlere anket uygulandıktan sonra görüşme yapılmıştır. Böylece "çoklu metot" (karma metot) kullanılmış, veri toplama araçlarında çeşitleme (triangulation) yapılmıştır.

Çeşitleme (triangulation); farklı veri kaynaklarından, farklı veri toplama araçlarından ve farklı analiz yöntemlerinden yararlanmayı ifade eder. Veri toplama araçlarında çeşitleme yapılarak araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği artırılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Araştırmanın evreni, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Trabzon ili devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Örneklem, çalışma evreni içinden basit olasılıklı (rastgele) örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amaçları ortaya konulduktan sonra literatür taraması yapılarak daha önce bu amaçla hazırlanmış olan başka anketler incelenmiştir. Ardından araştırmacı, bir taslak anket formu hazırlamıştır. Daha sonra Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda görev yapan iki ve İlköğretim Ana Bilim Dalı'nda görev yapan bir öğretim üyesinin taslak anket formu hakkında görüşleri alınarak anket maddelerinde bazı düzenlemeler yapılmıştır.

Araştırmacı, anketin pilot uygulaması için Trabzon ili devlet okullarında görev yapan 25 Türkçe öğretmeni belirlemiştir. TDÖP'te yer alan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevlerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan bölümün Cronbach Alfa değeri 0,921'dir. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılma sıklığını belirlemek amacıyla hazırlanan maddelerin bulunduğu bölümün Cronbach Alfa değeri 0,803 olarak belirlenmiştir. Sonuçlar incelendiğinde anketin oldukça güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Çünkü Carter(1997)'e göre Cronbach Alfa değeri 0,70'in üzerinde olan ölçekler güvenilirlerdir.

Anketin pilot uygulamasının ardından Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla Trabzon Valiliği ve İl Millî Eğitim Müdürlüğünden araştırma için gerekli izin alınmıştır. Anket formları 150 Türkçe öğretmene dağıtılmıştır. Araştırmacı, zaman ve maliyet tasarrufu için anketlerin bir kısmını e-posta yoluyla katılımcılara göndermiştir. 123 anket değerlendirmeye alınmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı %82'dir. Büyüköztürk ve diğerleri (2011) yapılan araştırmalarda sağlıklı yorum yapılabilmesi için anketlerdeki dönüş oranının %70-%80'nin altında olmaması gerektiğini belirtmektedir.

Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan görüşme formları incelenmiştir. Ardından araştırmanın amaçları dikkate alınarak görüşme soruları oluşturulmuştur. Görüşme soruları araştırmacı dışında üç uzman ve üç Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Uzman ve öğretmen görüşleri doğrultusunda görüşme sorularında çeşitli değişiklikler yapılmıştır.

Görüşme, gönüllü 13 öğretmen ile yapılmıştır. Her öğretmenden randevu istenmiş, öğretmenin isteği doğrultusunda görüşme tarihi ve yeri belirlenmiş, görüşme gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı, ses kaydı almak için katılımcıdan izin istemiş ve hiçbir şekilde katılımcıların kimliklerini açıklamayacağını belirtmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede öğretmenlere araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki görüşme soruları yöneltilmiştir:

1. İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda önerilen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri sizce nelerdir?

2. Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini daha çok kullanıyorsunuz?

Nicel verilerin analizinde SPSS 15.00 programı, nitel verilerin analizinde ise içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşleri, her bir yöntem için ayrı ayrı incelenmiştir.

Tablo 1: Türkçe Öğretmenlerinin Görüşmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Görüşmenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Görüşmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	63	51,2	55	44,7	2	1,6	3	2,4	0	,0	123
Açık uçlu sorularla yapılan görüşme ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	27	22,0	79	64,2	9	7,3	8	6,5	0	,0	123	100
Görüşme, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	29	23,6	64	52,0	21	17,1	9	7,3	0	,0	123	100

Tablo 1’de görüşme yönteminin ankette belirtilen işlevlerine öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) “tamamen katıldığı” veya “katıldığı” görülmektedir.

Tablo 2: Türkçe Öğretmenlerinin Tutum Ölçeklerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Tutum Ölçeklerinin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Tutum ölçeklerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	26	21,1	66	53,7	21	17,1	10	8,1	0	,0	123
Tutum ölçekleri, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	13	10,6	60	48,8	29	23,6	19	15,4	2	1,6	123	100

Tutum ölçeklerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma işlevine öğretmenlerin yaklaşık dörtte üçünün (%74,8) “tamamen katıldığı” veya “katıldığı” görülmektedir.

Tutum ölçeklerinin harcanan zamana degecek kadar verimli olduğunu ise öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,4) kabul etmektedir.

Tablo 3’te görüldüğü üzere öz değerlendirmenin büyük çoğunluk (%70 ve üstü) tarafından kabul edilen işlevleri; öğrencilerin “eleştiri yapma becerisini geliştirme”, “karar verme becerisini geliştirme” ve “bireysel farklılıklarını dikkate alma”dır. Öz değerlendirmenin “harcanan zamana degecek kadar verimli olma” (%65) işlevini ise öğretmenlerin çoğunluğu kabul etmiştir. Ancak öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48,8) öz değerlendirme sonuçlarının objektif olmadığını düşünmektedir.

Tablo 3: Türkçe Öğretmenlerinin Öz Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öz Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Öz değerlendirme, öğrencilerin eleştiri yapma becerisini geliştirmektedir.	37	30,1	62	50,4	17	13,8	6	4,9	1	,8	123	100
Öz değerlendirme yöntemi öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmektedir.	33	26,8	55	44,7	26	21,1	8	6,5	1	,8	123	100
Öz değerlendirme, harcanan zamana degecek kadar verimli olmaktadır.	25	20,3	55	44,7	28	22,8	13	10,6	2	1,6	123	100
Öz değerlendirme yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	25	20,3	62	50,4	29	23,6	6	4,9	1	,8	123	100
Öz değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilmektedir.	,0	,0	25	20,3	38	30,9	52	42,3	8	6,5	123	100

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) akran değerlendirmenin öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerisini geliştirme işlevlerini kabul ettiği görülmektedir. Akran değerlendirmenin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma işlevini öğretmenlerin çoğunluğu (%62,6) kabul etmektedir. Harcanan zamana degecek kadar verimli olduğunu ise öğretmen-

lerin yaklaşık yarısı (%41,5) kabul ederken %35,0'lik önemli bir kısmı kararsız kalmıştır. Öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%44,7) bu yöntemle objektif bir değerlendirme yapılamadığını, %39,8'lik önemli bir bölümü akran değerlendirmenin objektifliği konusunda kararsız kaldığını belirtmiştir.

Tablo 4. Türkçe Öğretmenlerinin Akran Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Akran Değerlendirmenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Akran değerlendirme, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisini geliştirmektedir.	19	15,4	76	61,8	18	14,6	10	8,1	0	,0	123	100
Akran değerlendirme, öğrencilerin karar verme becerisini geliştirmektedir.	17	13,8	81	65,9	17	13,8	7	5,7	1	,8	123	100
Akran değerlendirmede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	12	9,8	65	52,8	25	20,3	20	16,3	1	,8	123	100
Akran değerlendirme, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	7	5,7	44	35,8	43	35,0	24	19,5	5	4,1	123	100
Akran değerlendirme ile objektif bir değerlendirme yapılabilir.	2	1,6	17	13,8	49	39,8	47	38,2	8	6,5	123	100

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin Gözlemin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Gözlemin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorrum		Katılıyorrum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Gözlem ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	25	20,3	81	65,9	12	9,8	4	3,3	1	,8	123
Gözlem yönteminde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	34	27,6	79	64,2	8	6,5	2	1,6	0	,0	123	100
Gözlem, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	24	19,5	71	57,7	17	13,8	10	8,1	1	,8	123	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere gözlemin ankette verilen işlevleri öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%75 ve üstü) tarafından kabul edilmektedir.

Tablo 6: Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenci Ürün Dosyasının İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Öğrenci Ürün Dosyasının İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorrum		Katılıyorrum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
	Öğrenci ürün dosyaları ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	17	13,8	60	48,8	25	20,3	18	14,6	3	2,4	123
Öğrenci ürün dosyalarında öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	25	20,3	74	60,2	9	7,3	14	11,4	1	,8	123	100
Öğrenci ürün dosyası, öğrencilerin yıl boyu gelişimini izlemek için kullanılmaktadır.	34	27,6	62	50,4	12	9,8	13	10,6	2	1,6	123	100
Öğrenci ürün dosyaları, öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergilemelerine yardımcı olmaktadır.	39	31,7	60	48,8	10	8,1	11	8,9	3	2,4	123	100
Öğrenci ürün dosyası, harcanan zamana değecek kadar verimli olmaktadır.	21	17,1	60	48,8	25	20,3	14	11,4	3	2,4	123	100

Öğretmenlerin çoğunluğu öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını saptama (%62,6) ve harcanan zamana degecek kadar verimli olma (%65,9) işlevlerini kabul ettiği görülmektedir. Öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencilerin yıl boyu gelişimini izleme ve öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergileme işlevlerine ise öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) kabul ettiği görülmektedir.

Tablo 7 incelendiğinde performans görevinin “harcanan zamana degecek kadar verimli olma” işlevi dışındaki tüm işlevlerini öğretmenlerin çoğunluğu tarafından (%60 ve üstü) kabul edildiği görülmektedir. Performans görevlerinin harcanan zamana degecek kadar verimli olduğunu ise öğretmenlerin yarısından fazlası (%59,4) kabul etmektedir.

Tablo 7: Türkçe Öğretmenlerinin Performans Görevinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Performans Görevinin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Performans görevi, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.	22	17,9	69	56,1	17	13,8	14	11,4	1	,8	123	100
Performans görevi ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	16	13,0	61	49,6	25	20,3	20	16,3	1	,8	123	100
Performans görevlerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınmaktadır.	24	19,5	64	52,0	20	16,3	14	11,4	1	,8	123	100
Performans görevi, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.	13	10,6	63	51,2	24	19,5	21	17,1	2	1,6	123	100
Performans görevi, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.	22	17,9	60	48,8	18	14,6	20	16,3	3	2,4	123	100
Performans görevi, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır.	14	11,4	63	51,2	18	14,6	23	18,7	5	4,1	123	100
Performans görevi, harcanan zamana degecek kadar verimli olmaktadır.	15	12,2	58	47,2	29	23,6	14	11,4	7	5,7	123	100

Tablo 8’de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%70 ve üstü); projenin öğrencilerin yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirme, bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurabilmesini sağlama, bireysel farklılıklarını dikkate alma ve öğrencileri araştırmaya sevk etme işlevlerini kabul ettiği görülmektedir. Projelerin harcanan zamana degecek kadar verimli olduğu ve öğrenme eksiklikleri ve yanlışlarını saptadığı görüşüne öğretmenlerin çoğunluğu (%60 ve üstü) “tamamen katılmakta” veya “katılmaktadır”.

Tablo 8: Türkçe Öğretmenlerinin Projenin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Dağılımı

Projenin İşlevine Yönelik Görüşler	Tamamen katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Proje, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedir.	32	26,0	73	59,3	11	8,9	6	4,9	1	,8	123	100
Proje, öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektedir.	29	23,6	69	56,1	16	13,0	8	6,5	1	,8	123	100
Proje, öğrencileri araştırmaya sevk etmektedir.	38	30,9	72	58,5	8	6,5	4	3,3	1	,8	123	100
Proje, öğrencilerin bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlamaktadır.	27	22,0	62	50,4	24	19,5	9	7,3	1	,8	123	100
Proje ile öğrencilerin öğrenme eksiklikleri ve yanlışları saptanabilmektedir.	18	14,6	64	52,0	24	19,5	15	12,2	2	1,6	123	100
Projede öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmaktadır.	24	19,5	72	58,5	17	13,8	9	7,3	1	,8	123	100
Proje, harcanan zamana degecek kadar verimli olmaktadır.	20	16,3	68	55,3	20	16,3	13	10,6	2	1,6	123	100

TDÖP’teki alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular Tablo 9’da gösterilmiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin %38,4’ü (5 öğretmen) alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencinin ilgi ve yeteneklerini belirlediğini düşünmektedir.

Dörder öğretmen ise öğrenci hakkında bilgi sağlama, öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirme ve ölçme-değerlendirmeyi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirme işlevleri olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 9: Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerinin İşlevine Yönelik Görüşlerinin Frekans Dağılımları

İşlevler	Frekans	Öğretmenler
Öğrencinin ilgi ve yeteneklerini belirlemek	5	Ö1, Ö3, Ö7, Ö8, Ö13
Öğretmene öğrenci hakkında bilgi sağlamak	4	Ö1, Ö7, Ö8, Ö13
Öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirmek	4	Ö2, Ö5, Ö10, Ö11
Ölçme-değerlendirmeyi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirmek	4	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10
Değerlendirmede çeşitlilik sağlamak	3	Ö4, Ö12, Ö13
Öğrencinin çalışma disiplini geliştirmek	3	Ö6, Ö7, Ö10
Öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak	3	Ö5, Ö8, Ö11
Öğrencinin araştırma yapma becerisini geliştirmek	2	Ö5, Ö7
Öğrencinin eleştiri becerisini geliştirmek	2	Ö8, Ö9
Eğitim yılı boyunca öğrencide meydana gelen gelişmeleri göstermek	2	Ö6, Ö7
Objektif değerlendirme yapmak	2	Ö1, Ö7
Öğrencinin yaratıcılığını geliştirmek	2	Ö8, Ö11
Ayrıntılı bir değerlendirme yapmak	1	Ö11
Birey ve grubu birlikte değerlendirebilmek	1	Ö11
Öğrencinin öğrenme eksikliklerini ve yanlışlarını kolayca belirlemek	1	Ö5
Öğrencinin öz güven duygusunu geliştirmek	1	Ö2

Öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevleri hakkındaki görüşlerine ilişkin alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö7: *“Sadece yazılı sınavla değerlendirmeyip performans, proje vs. yaptırıldığında çocuğu yakından tanıyorum.”*

Ö13: *“Çocuğun yeteneklerini de fark edebiliyoruz. Hangi liseye yönelteceğimize de yetenekleri, ilgi duyduğu alanlara göre karar veriyoruz.”*

Ö5: *“Proje ve performans görevleri başta olmak üzere öğrencinin sorumluluk almasını sağlıyorlar.”*

Ö10: *“Klasik soru türlerinde öğrencinin sıkıldığını gözlemliyorum. Ancak alternatif ölçme yöntemleri öğrenciye oyun gibi geliyor, eğleniyor.”*

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklığına yönelik görüşlerinin frekans dağılımları ve yüzde değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Öğretmenlerin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları

Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri	Her Zaman		Sık Sık		Bazen		Nadiren		Hiçbir Zaman		Toplan	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Görüşme	13	10,6	39	31,7	44	35,8	20	16,3	7	5,7	123	100
Tutum ölçeği	4	3,3	12	9,8	53	43,1	35	28,5	19	15,4	123	100
Öz değerlendirme	5	4,1	22	17,9	60	48,8	29	23,6	7	5,7	123	100
Akran değerlendirme	5	4,1	14	11,4	59	48,0	32	26,0	13	10,6	123	100
Gözlem	48	39,0	46	37,4	16	13,0	12	9,8	1	,8	123	100
Öğrenci ürün dosyaları	17	13,8	32	26,0	40	32,5	26	21,1	8	6,5	123	100
Performans görevi	88	71,5	22	17,9	13	10,6	0	,0	0	,0	123	100
Proje	80	65,0	24	19,5	16	13,0	3	2,4	0	,0	123	100

Türkçe öğretmenlerinin %35,8'i görüşme yöntemini *bazen*, %31,7'si *sık sık* kullandığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %43,1'inin tutum ölçeğini *bazen* kullandığı görülmektedir. Ankete katılan öğretmenlerin yaklaşık yarısı (%48,8) *bazen* öz değerlendirme yöntemini kullandığını belirtmiştir. Akran değerlendirmeyi ise *bazen* kullandığını belirten öğretmenlerin oranı %48,0'dir. Gözlem yöntemini *her zaman* kullanan Türkçe öğretmenlerinin oranı %39,0 iken *sık sık* kullandığını belirtenlerin oranı %37,4'tür. Ankete katılan öğretmenlerin %32,5'inin *bazen* ve %26,0'sının *sık sık* kullandığı görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu (%71,5) performans görevini *her zaman* kullandığını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çoğunluğunun (%65,0) proje yöntemini *her zaman* kullandığı görülmektedir.

Görüşmede "Alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini daha çok kullanıyorsunuz?" sorusuna Türkçe öğretmenlerinin verdikleri cevaplara ilişkin bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11: Türkçe Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Sıklıkları

Kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri	Frekans	Öğretmenler
Performans görevi	12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13
Proje	10	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö12,Ö13
Akran değerlendirme	5	Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9
Öz değerlendirme	5	Ö2,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9
Gözlem	4	Ö1,Ö3,Ö5,Ö11
Görüşme	2	Ö7,Ö8
Ürün dosyası	2	Ö1,Ö6

Türkçe dersinin ölçme-değerlendirmesinde öğretmenlerin hemen hemen tamamı (12 öğretmen) performans görevini, büyük çoğunluğu (10 öğretmen) ise projeyi kullandığını belirtmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerin %38,4'ünün öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi daha çok kullandığı görülmektedir. 4 öğretmen ise gözlem yöntemini diğerlerine göre daha sık kullandığını ifade etmektedir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerini aşağıda verilen doğrudan alıntılarda da görmek mümkündür:

Ö1: *“Daha çok performans görevleri veriyorum. Dönemde iki kez verdiğim oluyor. Projeyi de mutlaka veriyorum.”*

Ö6: *“Performans ödevlerinden, üriin dosyalarından yararlanıyorum. Akran değerlendirme ve öz değerlendirme formlarını kullanıyorum. Gönüllü olan öğrencilere proje de veriyorum.”*

Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin işlevine yönelik görüşlerini belirlemek için toplanan nicel ve nitel veriler sırasıyla tartışılmıştır.

Görüşme yöntemi, doğası gereği öğrencilerle ayrı ayrı ilgilenmeyi gerektirdiğinden öğrencinin ruhsal ve zihinsel özellikleri göz önünde bulundurularak görüşme yapmak mümkündür. Bu yüzden öğretmenlerin büyük çoğunluğu, görüşme yönteminin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma işlevini kabul etmiş olabilir. Öğretmenlerin “öğrenme eksikliklerinin görüşme yöntemi ile tespit edilebildiğini” kabul etmesi, bu çalışmanın Bahar ve diğerlerinin (2006) çalışmasıyla tutarlı olduğunu göstermektedir. Araştırmacı, öğretmenlerin görüşme yönteminin verimli olduğunu belirtmesinin bu yöntemle öğrenciden hızlı şekilde dönüt alınabiliyor olmasından kaynaklandığını düşünmektedir.

Öğretmenlerin tutum ölçeğinin işlevlerini kabul ettiği söylenebilir. Ancak araştırmacı, tutum ölçeklerinin verimliliğini kabul etme oranının yeterli düzeyde olmadığını (%59,4) düşünmektedir. Bu duruma tutum ölçeklerinin analizinin çok vakit almasının ve sınıfların kalabalık olmasının sebep olduğu söylenebilir. Çünkü ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%88,8) dersine girdiği sınıfların mevcudu 20 ve 20'nin üstünde olduğu bilinmektedir.

Türkçe öğretmenleri tarafından öz değerlendirme yönteminin işlevselliği büyük ölçüde kabul edildiği fakat yöntemin objektif olarak kullanımının sağlanamadığı söylenebilir. Araştırmacı, bu durumun öğrencilerin öz değerlendirme yöntemini tam anlamıyla kavrayamamasından kaynaklanmış olabileceğini düşünmektedir. Yılmaz ve diğerleri (2007)'nin de belirttiği üzere öz değerlendirme etkinliğine başlamadan önce bir tartışma ortamı yaratılıp öğrencilere etkinliğin önemi açıklanmalıdır. Araştırmacı, öğretmenlerin öz değerlendirmeyi kullanma sıklığının da öğrencilerin kararlarında objektif olma durumunu etkilediğini düşünmektedir. Çünkü Demirel ve

Şahinel (2006)'in ifade ettiği üzere öğrenciler deneyim kazandıkça daha nesnel eleştiriler yapabilirler. Ancak anketten elde edilen verilere göre bu yöntemi her zaman kullanan öğretmenlerin oranı (%4,1) oldukça düşüktür.

Akran değerlendirme hakkında öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75 ve üstü) öğrencilerin eleştirel düşünme ve karar verme becerisini geliştirme işlevlerini kabul ettiği görülmektedir.

Öğretmenler, akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda kararsız kalmıştır. Öğretmenlerin akran değerlendirmenin verimliliği konusunda kararsız kalmaları, bu yöntemle objektif bir değerlendirme yapılamadığını düşünmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Akran değerlendirmede objektifliği artırmak için kimin kimi değerlendireceğinin gizli tutulması (Bahar ve diğ. , 2006), çalışmanın birden fazla öğrenci tarafından aynı anda değerlendirilmesi (MEB, 2006), öğrencilere değerlendirme ölçütlerinin açıkça verilmesi (Demirel ve Şahinel, 2006) gibi teknikler uygulanmalıdır.

Bu bilgilere dayanarak Türkçe öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin işlevlerini kabul ettikleri ancak bu yöntemlerin objektifliği konusunda şüpheleri olduğu söylenebilir. Türkçe öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirme yöntemleriyle objektif değerlendirme yapılamadığı görüşü Köksal ve diğerleri (2006)'nin çalışmasıyla da örtüşmektedir.

Araştırmacı, gözlem yönteminin işlevlerinin öğretmenler tarafından kabul edilmesini bu ölçme-değerlendirme yönteminin uzun yıllardır eğitimde kullanılıyor olmasından kaynaklandığını düşünmektedir. Başka bir deyişle öğretmenler, kendilerini yabancı hissetmedikleri için bu yöntemin işlevlerini kabul etmiş olabilirler.

Yapılan araştırma ile Öncü (2009)'nün araştırmasındaki öğrenci ürün dosyaları ile öğrencilerin bireysel olarak öğrenme ihtiyaçlarının sağlıklı şekilde belirlendiği sonucuyla tutarlıdır. Öğrenci ürün dosyalarının öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alma, öğrencilerin yıl boyu gelişimini izleme işlevlerine ise öğretmenlerin çoğunluğunun katıldığı görülmektedir. Nitekim Ünal (2009) ve Korkmaz (2004)'ın çalışmalarında ürün dosyalarında öğrencinin ilgi, yeteneklerini sergileyebildiğini ve öğrencinin gelişiminin kanıtlarla daha sağlıklı izlendiğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu (%60 ve üstü) performans görevinin ankette verilen işlevlerini kabul etmektedir. Yılmaz ve Benli (2011)'nin araştırmasında da öğretmenler; performans görevlerinin yararlı olduğunu, öğrencileri düşünmeye yönlendirdiğini, araştırma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ve öğrencilerin öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca Korkmaz (2004)'ın "Performans görevleri gerçek yaşamda karşılaşılan problemleri ile onların çözüm yollarını içerdiğinden öğrencileri gerçek yaşama hazırlar." görüşü ile bu çalışmada elde edilen sonucun tutarlı olduğu söylenebilir. Yapılan araştırma sonucunda Türkçe öğretmenleri tarafından en sık kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemi olduğu da görülmüştür. Araştırmacı bu yüzden öğretmenlerin yöntem hakkındaki görüş ve deneyimlerinin arttığını düşünmektedir.

Ankete katılan öğretmenlerin yarısından fazlası performans görevlerinin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu düşünmektedir. Araştırmacı, sıkça kullanılan performans görevleri için bu oranın yeterli düzeyde olmadığını düşünmektedir. Performans görevinin her öğrenciye dönemde en az bir kez verilmesi öğretmenin takip ve kontrolünü azaltıyor, öğrenciye de bıkkınlık getiriyor olabilir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde Ö11 kodlu öğretmenin “*Mesela her dönem 2 performans veriyorum ama 1 tanesini ölçeklerle tam uygularken diğerine çok zaman ayıramıyorum, daha üstünkörü oluyor.*” sözü bu görüşü desteklemektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu; projenin ankette belirtilen işlevlerini kabul etmektedir. Araştırmacı, performans görevleri ve projelerin diğer yöntemlere nazaran daha sık kullanılıyor olmasının öğretmenlerin bu yöntemler hakkındaki bilgi ve deneyimini artırdığını düşünmektedir. Ancak projenin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı (%71,6), performans görevleri hakkında aynı görüşe sahip olan öğretmenlerin (%59,4) oranından daha yüksektir. Araştırmacı, projenin yapılacağı dersin veya derslerin seçiminde öğrencinin gönüllüğü esas olduğu (MEB, 2012) için proje yönteminin performans görevine nazaran daha verimli olduğunu düşünmektedir.

Yapılan görüşmede Türkçe öğretmenlerinin %38,4’ü alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin “öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini belirleme” işlevini ileri sürmektedir. Araştırmacı başta performans görevleri, projeler, öğrenci ürün dosyaları olmak üzere alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanma sürecinde ve ortaya çıkan ürünlerde öğrencinin ilgilerinin ve yeteneklerinin tespit edilebildiğini düşünmektedir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin %30’luk bölümü, alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrenciler hakkında bilgi sağladığını düşünmektedir. Bu sonuç; Gömleksiz ve Bulut (2007), Metin ve Demiryürek (2009)’in çalışmalarıyla da örtüşmektedir.

Yapılan görüşmelerde Türkçe öğretmenlerinin %30’u alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin “öğrencide sorumluluk duygusunu geliştirme” işlevi olduğunu ifade etmiştir. Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı’na göre öğretmenin rehber niteliği taşıdığı ve öğrenme sorumluluğunun bireyde olduğu bilinmektedir. Araştırmacı, öğretmenlik deneyimine dayanarak alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleri ile çalışmayı zamanında bitirme ve istenen kriterlere uygun olarak çalışma bilincinin öğrencide geliştirilebildiğini düşünmektedir.

Ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerde alternatif ölçme değerlendirme “ölçme-değerlendirmeyi öğrenciler için daha eğlenceli hale getirme” işlevi olduğu ileri sürülmüştür (%30). Araştırmacı, bunun sebebinin öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alınarak ölçme-değerlendirme yapılması, öğrenciye sorumluluk verilmesi olduğunu düşünmektedir. Adanalı (2008)’nın araştırmasında da sosyal bilgiler öğretmenleri öğrencilerin alternatif değerlendirme sürecinden keyif aldıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Duban ve Küçükıymaz (2008)’in öğretmen adaylarının alter-

natif ölçme-değerlendirme teknikleri konusunda neler düşündüğünü araştırdığı çalışmada bu yöntemlerin değerlendirmeyi monotonluktan uzaklaştırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucunun Adanalı (2008) ile Duban ve Küçükylmaz (2008)'in çalışma sonucuyla tutarlı olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden hangilerini sık kullandıklarına yönelik görüşlerini belirlemek için toplanan nicel ve nitel veriler birlikte tartışılmıştır.

Anketten elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin en sık kullandıkları yöntemlerin başında performans görevi ve proje gelmektedir. Ayrıca bu yöntemleri hiçbir zaman kullanmadığını belirten öğretmen bulunmamaktadır. Görüşme verileri incelendiğinde de öğretmenlerin %92,3'ünün performans görevini, %76,9'unun ise projeyi daha sık kullandığı görülmektedir. Buna dayanarak anket ve görüşme verilerinin aynı doğrultuda olduğu söylenebilir.

Performans görevinin ve projenin kullanım oranının fazla olmasının arkasında yatan neden İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'ne göre performans görevlerinin bir eğitim-öğretim döneminde her dersten en az bir defa uygulanma, projelerin ise her eğitim-öğretim yılında en az bir dersten uygulanma mecburiyetinin olması olabilir. Ayrıca öğretmenlerin performans görevi ve proje hakkındaki görüşlerinin bu yöntemleri daha sık kullanmalarına sebep olduğu söylenebilir. Nitelik araştırma öğretmenlerin performans görevi ve projenin işlevlerine yönelik olumlu görüşlerinin olduğu tespit edilmiştir.

Akata (2009)'nın çalışmasında da Türkçe öğretmenlerinin performans görevi ve proje yöntemini daha sık kullandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca performans görevi, proje, öğrenci ürün dosyası Yıldırım ve Öztürk (2009)'ün ve Kanatlı (2008)'nin çalışmalarında da Türkçe öğretmenleri tarafından en çok kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının arasındadır. Beyhan (2012) da Türkçe öğretmenleri tarafından en sık uygulanan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin performans görevleri ve proje olduğunu tespit etmişlerdir.

Anketten elde edilen verilere göre performans görevi ile projeden sonra en sık kullanılan yöntemler; gözlem (%76,4), görüşme (%42,3) ve öğrenci ürün dosyasıdır (%39,8). Görüşme yapılan öğretmenlerin %30,7'si ise gözlem yöntemini sıkça kullandığını belirtmiştir. Ayrıca görüşme verileri incelendiğinde öğretmenlerin sık kullandıkları yöntemler arasında görüşme (2 öğretmen) ve öğrenci ürün dosyasının (2 öğretmen) da bulunduğu görülmektedir.

Gözlem, öğrenci ürün dosyası ve görüşmenin işlevine yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin çoğunluğunun ankette belirtilen işlevleri kabul ettiği görülmüştür. Araştırmacıya göre işlevleri öğretmenler tarafından kabul edilen bu ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sıkça kullanılıyor olması doğaldır. Bunun yanı sıra gözlem yönteminin doğal bir süreçte uygulanıyor olması bu yöntemin sıkça kullanılmasına sebep olarak gösterilebilir. Araştırmacı; öğretmen kılavuz kitaplarındaki okuma, dinleme/ izleme, konuşma ve yazma becerileri gözlem form-

ları ile tema gözlem formlarının da öğretmenleri bu yöntemi kullanmaya sevk ettiğini düşünmektedir.

Anketlerden ve görüşmelerden elde edilen bulgulara göre tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme; Türkçe öğretmenleri tarafından en az kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemleridir.

Öz ve akran değerlendirme sonuçlarının objektif olmadığını düşünen öğretmenlerinin oranın fazla olduğu bilinmektedir. Öğretmenler, öğrencileri nesnel davranmadıkları için bu yöntemleri kullanmamayı tercih etmiş olabilirler. Tutum ölçeklerinin kullanımı ve değerlendirmesinin zaman alıcı olduğu için kalabalık sınıflarda uygulamak zordur.

Öz değerlendirme ve akran değerlendirmenin karar verme ve eleştirel düşünme becerileri gibi bazı temel becerilerin gelişmesinde etkili olduğu, öğretimin bütün aşamalarında kullanılması gerektiği TDÖP’te belirtilmiştir. Aynı zamanda metin işleme sürecinde ve yapılan etkinliklerde bu değerlendirme uygulamalarının yapılabileceği vurgulanmıştır (MEB, 2006).

Arslan (2008), Yıldırım ve Öztürk (2009)’ün araştırmalarında Türkçe öğretmenlerinin tutum ölçeğini, öz ve akran değerlendirmeyi çok az kullandığı tespit edilmiştir. Beyhan (2012)’ün araştırmasında Türkçe öğretmenlerinin öz ve akran değerlendirmeyi ara sıra uyguladıkları belirlenmiştir.

Sonuçlar

Öğretmenlerin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda adı geçen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate aldığını kabul ettiği görülmüştür.

Öğretmenler; görüşme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans görevi ve proje ile öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin ve yanlışlarının saptanabildiğini kabul etmiştir.

Görüşme, tutum ölçekleri, öz değerlendirme, gözlem, öğrenci ürün dosyası, performans görevi ve projenin harcanan zamana değecek kadar verimli olduğu öğretmenlerin çoğunluğu tarafından kabul edilmiştir. Fakat öğretmenlerin önemli bir bölümünün akran değerlendirme yönteminin verimliliği konusunda şüphelerinin olduğu görülmüştür.

Öz ve akran değerlendirme yöntemlerinin öğrencilerin eleştiri yapma ve karar verme becerisini geliştirdiği öğretmenler tarafından kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin öz değerlendirme ve akran değerlendirme yöntemlerini objektif bir değerlendirme yapma konusunda yeterli bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenci ürün dosyasının öğrencilerin yıl boyu gelişimini izleme ve öğrencilerin yeteneklerini ve ilgilerini sergilemelerine yardımcı olma işlevlerinin öğretmenler tarafından kabul edildiği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin performans görevi ve projenin öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirme, yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme, bilgi ve becerileri ile gerçek yaşam arasında ilişki kurmalarını sağlama ve öğrencileri araştırmaya sevk etme işlevlerini kabul ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin en sık kullandığı alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin sırasıyla performans görevi ve proje olduğu sonucu elde edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin performans görevi ve projeden sonra en sık kullandıkları yöntemlerin gözlem, öğrenci ürün dosyası ve görüşme olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En az kullanılan alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin ise tutum ölçeği, akran değerlendirme ve öz değerlendirme olduğu tespit edilmiştir.

Öneriler

Türkçe öğretmenleri performans görevleri ve projeler gibi diğer alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerini de sıkça kullanmalıdır.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde gözlem, ürün dosyası, görüşme, öz değerlendirme, akran değerlendirme, tutum ölçeklerinin asgari kullanımları belirtilecek resmi bir düzenleme yapılmalıdır. Ancak asgari kullanım sayısı, ülkedeki öğrencilerin genel durumu ve okul imkanları göz önünde bulundurularak belirlenmelidir. Öğretmenler, bu yöntemleri asgari sayıda kullandıktan sonra öğrencilerin ilgi ve seviyelerine göre kullanım sayısını artırabilmelidir.

İleride yapılabilecek araştırmalarda öğrenci ve veli görüşleri de eklenerek farklı çalışmalar yapılabilir. Bu araştırmada incelenen alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinden biri ya da birkaçı hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşleri daha ayrıntılı olarak araştırılabilir.

Kaynakça

- ACAR, Ö. (2012). **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Proje Ve Performans Görevlerinin İşlevselliği İle İlgili Bir Araştırma (Kars İli Örneği)**, Erzincan Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan.
- ADANALI, K. (2008). **Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi**, Çukurova Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- AKATA, A. (2009). **Türkçe Programıyla İlgili Ölçme ve Değerlendirme Sürecinin İşlevselliği Üzerine Bir Araştırma**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- AKTÜRK, A. (2012). **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Sürece Dayalı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanabilme Durumları**, Ahi Evran Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kırşehir.
- ARSLAN, A. (2008). **Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Atatürk Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.

- BAHAR M., NARTGÜN Z., DURMUŞ S. ve BIÇAK B. (2006). **Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Öğretmen El Kitabı**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BEKİROĞLU, F. O. (2004). **Ne Kadar Başarılı? Klasik ve Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Fizikte Uygulamalar**, Nobel Yayınları, Ankara.
- BEYHAN, S. (2012). **Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Düzce İli Örneği)**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E. K., AKGÜN, Ö. E., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2011). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, (8. Baskı), Pegem Akademi Yayınevi, Ankara.
- CARTER, C. D. (1997). **Doing Quantative Psychological Research: From Design To Report**, Psychology Press Ltd.
- DEMİREL, Ö. ve ŞAHİNEL, M. (2006), **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme**, (7. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DUBAN, N. ve KÜÇÜKYILMAZ E. A.(2008). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri”, **İlköğretim-Online**, 7(3), ss.769-784.
- FULLAN, M. (2001). **The New Meaning Of Educational Change**, (3rd Editon), London.
- GÖÇER, A. (2013). “Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme”, **İlköğretimde Türkçe Öğretimi** (Editörler: A. Kırkkılıç ve H. Akyol), 477-551, Pegem Akademi, Ankara.
- GÖMLEKSİZ, M. ve BULUT, İ. (2007). “Yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, **Millî Eğitim Dergisi**, 175, ss.161-184.
- GÜNEŞ, F. (2013). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**, Pegem Akademi, Ankara.
- KANATLI, F. (2008). **Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Mustafa Kemal Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay.
- KAYA, T. (2011). **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Proje Görevi Başarı Puanları İle Akademik Başarı Ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- KIRMIZI, F. ve AKAYA, N. (2007). “Branş Öğretmenlerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı Uygulamasında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Nitel Bir Araştırma”, **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Eylül 2007.
- KORKMAZ, H. (2004). **Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları**, Yeryüzü Yayınevi, Ankara.
- KÖKSAL, M. S. , KORAY, Ö., ÖZSOY, T., BAĞÇE, H. ve KORAY, A. (2006). “Öğretim Materyali Geliştirmede Portfolyo ve Rubrik Değerlendirmenin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Üzerine Etkisi”, **Muğla Üniversitesi XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Özetleri**, Nobel Yayınları, Muğla.
- MADEN, S. ve DURUKAN, E. (2011), “Türkçe Dersi Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Algıları”, **Millî Eğitim Dergisi**, 40(190), ss. 212-233.
- METİN, M. ve DEMİRYÜREK, G. (2009). “Türkçe Öğretmenlerinin Yenilenen Türkçe Öğretim Programlarının Ölçme-Değerlendirme Anlayışı Hakkındaki Düşünceleri”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.28, ss.37-51.
- MEB (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu-6, 7 ve 8. Sınıflar**, MEB Yayınları, Ankara.

- MEB (2012). "İlköğretim Kurumları Yönetmeliği", adresinden 29 Eylül 2012 tarihinde edinilmiştir.
- ÖNCÜ, H. (2009). "Ölçme ve Değerlendirmede Yeni Bir Yaklaşım: Portfolyo Değerlendirme", **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 13(1), ss.103-130.
- ÖZBAY, M. (2011). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II**, Öncü Kitap, Ankara.
- ÖZTÜRK, P. (2010). **İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Performans Görevi Başarı Puanları ile Akademik Başarı ve Derse Yönelik Tutum Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- SAGLAM, F. (2011). **Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntem Ve Tekniklerine Yönelik Öğretmen Görüşleri**, Anadolu Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- ŞAHİN, Ç. , KURUDAYIOĞLU, M. ve KARADAĞ, Ö. (2007). "Türkçe Öğretmen Adaylarının Yeni İlköğretim (6, 7, 8. Sınıf) Türkçe Programındaki Ölçme-Değerlendirme Konusundaki Yeterlilik Düzeyleri", **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Eylül 2007.
- ŞAHİN, İ. (2007). "Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi". **İlköğretim-Online**, 6(2), ss. 284-304.
- TEKİNDAL, S. (2005). "Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Ölçme ve Değerlendirme", **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Editörler: C. Öztürk ve D. Dilek), 480-551, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- TÜRKAN, R. (2011). **Yapılandırılmış Grid Test Tekniğinin Türkçe Eğitiminde Kavram Öğretimine Katkısı**, Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- YALÇINKAYA, E. (2009). **İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerinin İncelenmesi (Erzurum Örneği)**, Atatürk Üniversitesi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILDIRIM, F. ve ÖZTÜRK, B. K. (2009), "Türkçe Dersi Öğretim Programının Ölçme Değerlendirme Ögesi Hakkında Öğretmen Görüşleri", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(37), ss.92-108.
- YILMAZ, F. , ATALAY, H.B. , ÖZGÜL, E., KELEŞ, Ö. , GÜRER KAVAS, B. , ŞEN, N. ve diğerleri (2007). **İlköğretim Fen Ve Teknoloji 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, (3. Baskı), MEB Yayınları.
- YILMAZ, M. ve BENLİ, N. (2011). "İlköğretim I. Kademe Verilen Performans Görevlerinin Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi", **Buca Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.30, ss. 250-267.
- ÜNAL, E. (2009). "Hayat Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme", **Hayat Bilgisi Öğretimi** (Editör: Bayram Tay), 143-170, Maya Akademi, Ankara.

TEACHER OPINIONS ON FUNCTIONS AND FREQUENCY OF USING OF ALTERNATIVE ASSESSMENT AND EVALUATION METHODS*

Fadime YİĞİT**

Bilal KIRIMLI***

Abstract

Teacher opinions on functions and frequency of using of alternative assessment and evaluation methods appearing in elementary school Turkish course curriculum (6th, 7th and 8th grades) are researched in this study.

Thus, "multi-method" (mixed method) was used and variation (triangulation) as one of data collection tools was applied. Sample was chosen through simple probability (random) sampling within Turkish Course teachers employed at state schools in Trabzon province during 2011-2012 school year. 123 questionnaires were applied and. 13 teachers were interviewed. Data in the questionnaire were analyzed by using SPSS 15.00. Content analysis method was used in analyzing the qualitative data.

It was observed in consequence of the research that the teachers acknowledged the functions of alternative assessment-evaluation methods mentioned in Elementary School Turkish Course Curriculum. However, it was determined that the teachers had doubts about the efficiency of peer assessment method. Furthermore, it was figured out that the teachers did not find self-assessment and peer assessment methods adequate in the matter of carrying out an objective assessment.

The alternative assessment-evaluation methods most frequently used by Turkish Course teachers were found to be performance tasks and projects, while the least frequently used alternative assessment-evaluation methods were detected to be attitude scale, peer assessment and self-assessment.

Keywords: Turkish curriculum, assessment-evaluation, alternative assessment-evaluation methods, teacher opinions

* This article is an excerpt from master thesis which is written by Fadime YİĞİT and title of the master thesis is that "Evaluation of Teacher Opinions on Alternative Assessment and Evaluation Methods in Curriculum of Turkish Course for Elementary School 6th, 7th and 8th Grades"

** Teacher of Turkish, Akçaabat Ayıldız İmam Hatip Ortaokulu, Trabzon

*** Assoc. Prof. Dr.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education
Department of Turkish Teaching

MEHMET ATÂ BEY'İN İKTİTÂF'INDA TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI EĞİTİMİ *

Sezaver ÇAPCI SİPAHİ**

Özet

Bu araştırmanın amacı, Mehmet Atâ Bey'in Galatasaray Sultânîsi için hazırladığı ve bir *mecmûa-i intihâb* olarak tanımladığı ders kitabı İktitâf'ı, döneminin Türk dili ve edebiyatı eğitimi anlayışı açısından değerlendirmektir. Bu amaçla çalışmada, İktitâf'ın 1902 basımındaki metin seçiminin nasıl yapıldığı ve bu doğrultuda Türk edebiyatı dersinin nasıl örgütlendiği tespit edilmiştir. Dönemindeki diğer Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarından farklı olarak İktitâf ile hem okuma hem de yazma eğitimi verilmiştir. Ayrıca Mehmet Atâ Bey, İktitâf'a kelimelerin gramer kurallarını da içeren parçalar eklemiş, Türkçenin eğitiminin Arapça ve Farsçadan bağımsız olarak yapılması gerektiğini bu yolla ortaya koymuştur.

Araştırmada yöntem olarak doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın esere dönük yapılması bu yöntemin kullanılmasını öngörmüştür. Bu bağlamda İktitâf'ın 1902 basımından yola çıkılarak II. Abdülhamîd döneminde Türk dili ve edebiyatı derslerinin nasıl işlendiği yolunda bilgilere ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: İktitâf, Mehmet Atâ Bey, Türk dili ve edebiyatı eğitimi

Giriş

Edebiyat ve dil eğitimi, eğitim sürecinin temelinde yer alır. Herhangi bir niyetin açığa vurulmasına, bir düşüncenin bir zihinden başka bir zihne aktarılmasına yarayan bir işaretler sistemi olan dil ve bu dilin sınırları, ancak eğitimle keşfedilir. Bu keşif, edebî metinlerdeki dilin o metinlerde kazandığı anlamları kavramak ve metinleri yorumlamayı sağlayacak becerileri, hedefe dönüştürmektir. Bu becerilerin ilk basamağı, Türk dili ve edebiyatı dersleridir.

Bireyin, dil ve iletişim becerisini en üst kademeye getirmek edebiyat eğitimiyle sağlanır. Edebî metinler sayesinde o dilin sınırlarına erişilebilir. Edebî metin-

* Bu çalışma, yazarın yüksek lisans tezinden hareketle hazırlanmıştır. Çapcı Sipahi, S. (2014). Mehmet Atâ Bey'in İktitâf Adlı Ders Kitabının Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Açısından Analizi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

** Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Ana Bilim Dalı, Arş. Gör

lerden dinleme, konuşma, okuma, yazma noktalarında öğrencilerinin faydalanmasını sağlayacak kişiler de edebiyat öğretmenleridir. Edebî metinler, öğrencilerin daha yaratıcı olmasına ve dili öğrenirken daha hevesle hareket etmelerine katkıda bulunur. Dolayısıyla öğrenci, edebî metinler sayesinde dili çözmeli; anlamalı ve o dilin estetik boyutunu da keşfedebilmelidir. Bu keşif, edebî eserlerde dile getirilen, telkin edilen düşünceler sayesinde öğrencilerin fikirlerini değiştirmesi ve bu yolla hayatlarına farklı bir ivme kazandırmalarıyla anlamlı bir hâle gelir. Bu bağlamda eğitim ve edebiyat çağın gereklerine göre insanın yetiştirilmesi, topluma uyumlu yaşantılar edinebilmesi için birbirleriyle ilişki içerisinde.

Dil eğitimi için yazılan ders kitaplarının amacı o dili kullanan bireylerin dillerini doğru ve güzel kullanmalarını sağlamaktır. Edebiyat eğitimi; estetik zevkin gelişmesi, kültürel değerlerin somut olarak ifadesi ve yorumlanması, sürdürülen hayatın farklı bir dikkat ve duyarlılıkla dile getirilmesi bakımlarından son derece önemlidir [Milli Eğitim Bakanlığı, 2005, 15]. Bu eğitimin temel amacı öğrencinin yaratılışından getirdiği güzellik duygusunu yoğurmak, onda estetik bağlamında bir farkındalık yaratmaktır. Dolayısıyla edebiyat eğitimi aynı zamanda bir sanat eğitimi olarak görmek yanlış olmaz.

Her alanda olduğu gibi, eğitim alanında da çağın getirdiği yeni argümanlarla tanışılmasının yarattığı karmaşa, yenilik rüzgârının başlamasıyla başka bir hâl alır. Bu hâl, eğitim anlayışında ve sisteminde değişimin artık kaçınılmaz olduğunu işaret eder. Bu amaçla yapılan ıslahatlar, Osmanlı eğitim sisteminde Tanzimat'ın ilânıyla beraber kendini gösterir. Tanzimat dönemi, Osmanlı'daki eğitimin teşkilâtlandırılış bakımından dikkate değerdir. 1857 yılında Maârif-i Umûmiye Nezareti adı altında bir Eğitim Bakanlığı'nın kurulmasının ardından 1864 yılında da Maârif Bakanlığı'nda bir çeşit yüksek eğitim kurulu olarak Meclis-i Kebir-i Maârif adı altında bir meclis oluşturulmuştur. Kurulan bu meclisin akabinde, Vilâyet Milli Eğitim Müdürlükleri hizmet vermeye başlamışlardır. Ayrıca eğitimi belirli bir sisteme oturtmaya çalışarak, okullar ve müfredatları konusunda ayrıntılı bilgi veren Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ise 1869'da çıkarılmıştır (Berkes, 2012, 227-229). Nizamnâmeyle beraber sistematize edilmeye çalışılan Osmanlı eğitim sistemi, ibtidai, rüşdî ve sultânî kademelerinde yeni okulların açılmasıyla beraber düzenlenmiştir.

Eğitim-öğretim yöntemlerinde kitap ve öğretmenden eşyaya yönelen, gözleme ve öğrencinin kendisinin araştırıp bulmasına dayanan bir yola gidilmeye çalışılmış; fakat bu yöntemler yaygınlaştırılamamıştır (Demirel, 2007, 13) ancak; bir dersin örgütlenmesi ders kitaplarına bağlıdır.

Ders kitapları; "Öğrencileri; milli, ahlakî, insanî, manevî ve kültürel değerler bakımından besleyen; demokratik, lâik, sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmede yol gösteren ve bu değerlerle ilgili ders konularını sevdiren okuma metinleri içerir. Türk toplumunun sosyal, ahlakî, kültürel ve tarihî değerlerini geliştirerek yaşatır" (. Erişim tarihi 12/12/2012) Özellikle Türk dili ve edebiyatı alanında geçmişten bugüne kadar hazırlanan ders kitapları bu bağlamda sadece bir eğitim öğretim aracı değil, kültürün ve

◆ Sezaver Çapçı Sipahi

en önemlisi bir dilin en nadide eserlerini içinde barındıran bir arşiv niteliğindedir. Öğrencilere kazandırılacak estetik zevkin yanında dil sevgisinin de kazandırılması Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarının hazırlanma amaçları arasındadır. Tanzimat ile birlikte okullaşmanın artması dönemin yazarlarını, açılan okullarda kullanılacak ders kitapları yazmaya sevk etmiştir. Mehmet Atâ Bey'in hazırladığı İktitâf da söz konusu bu ders kitaplarından biridir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Nurullah Ataç ve Doktor Galip Ataç'ın babaları olan Mehmet Atâ Bey'in, Galatasaray Sultânîsi'nde *Mükemmel Türkçe kitâbet ve inşâ'* dersinde okutulması için yazdığı İktitâf adlı Türk dili ve edebiyatı ders kitabının II. Abdülhamîd döneminde uygulanan eğitim politikaları çerçevesinde içeriğinin değerlendirilmesidir. Ayrıca eser basıldığı dönemden itibaren idâdîlerin *Türkçe Kırâat, Lûgat ve İmlâ* dersi için de kullanılmıştır. Kitabın içeriğinin yine idâdîlerin programlarında yer alan *Kavâid-i Osmâniyye ve Kırâat, Usûl-i İnşâ ve Kitâbet, Edebiyat ve ahlâk* gibi derslerin içeriğiyle de örtüştüğü belirlenmiştir. İktitâf başlangıçta sadece Galatasaray Sultânîsi için yazılan bir edebiyat ders kitabıyken döneminde çok yeni olan birtakım pedagoji tekniklerini de kullanması, onun idâdîlerde de ders kitabı olarak kullanılmasını sağlamıştır. Ayrıca İktitâf'ın, döneminde bu kadar popüler olması Atâ Bey'e, II. Meşrûtiyet'ten sonra mekâtib-i ibtidâiye ve rüşdiye için *Musavver Küçük İktitâf*ı hazırlatacaktır. Eserin bu bağlamda değerlendirilmesinin, Türk dili ve edebiyatı eğitimi tarihine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Eserin hem II. Abdülhamîd döneminde hem de II. Meşrûtiyet döneminde pek çok baskısı yapılmıştır. Meşrûtiyet döneminin öncesi ve sonrası için yapılan Türk dili ve edebiyatı eğitimi konulu çalışmalarda Mehmet Atâ Bey'in yazdığı edebiyat ders kitabı İktitâf'tan bahsedilmemiştir. Böyle bir edebiyat ders kitabının Türk dili ve edebiyatı eğitimi içinde değerlendirilmesi gerektiği, bu çalışmanın çıkış noktasıdır.

2. Yöntem

Bu çalışma, Mehmet Atâ Bey'in eseri İktitâf'a yönelik ve dönemin eğitim şartlarına yönelik bir eser-analiz çalışması olduğu için çalışma; nitel araştırmalar ve betimsel araştırmalar çerçevesinde doküman analizi tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu teknik, resmî ya da özel kayıtların toplanması, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde kullanılan bir veri toplama aracıdır (Ekiz, 2009, 70).

Çalışmada eser ve eserin yazıldığı dönem hakkındaki kaynaklar taranmıştır. Taramalar neticesinde pek çok baskısı bulunan İktitâf'ın dört kısmını da ihtiva eden ve II. Abdülhamîd dönemindeki eğitim politikasının anlaşılması için uygun bulunan 1902 yılındaki baskısı üzerinde çalışılmış; Mehmet Atâ Bey'in İktitâf adlı eserine dönük bir doküman analizi yapılarak, eser Türk dili ve edebiyatı eğitimi açısından değerlendirilmiştir. Veri toplama aracı olarak kişi ve kurumlar tarafından yazılmış yazılardan, belgelerden, kitaplardan, makalelerden, gazetelerden, tutanaklardan yararlanılmaya çalışılmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. İktitâf

İktitâf, Galatasaray Sultânîsi'nin *Kısm-ı âlî* eğitimini içeren üç yıllık döneminde *Mükemmel Türkçe kitâbet ve inşâ'* dersi¹ için hazırlanmış bir ders kitabıdır. Dersin kitâbet kısmı göz önüne alınarak sultânîde böyle bir kitabın varlığına ihtiyaç duyulması sebebiyle, Müdür Abdurrahman Şeref Bey tarafından sultânînin Edebiyat-ı Osmânî öğretmeni Mehmet Atâ Bey'e kitabın yazılması konusunda bir emir verilmiştir. Bu doğrultuda ilk baskısı 1895 (h.1313) yılında yapılan İktitâf, hazırlandığı dönemdeki siyasetin gerektirdiği ölçütler doğrultusunda bir ders kitabı olarak basılmıştır.

II. Abdülhamîd döneminin siyasetinin de yansıma bulduğu kitap, hazırlandığı dönemden izler taşımaktadır. Siyasal toplumsallaşma süreci "Allah, peygamber ve padişah" kutsal üçlemesi ile II. Abdülhamîd'e bağlılığın meşrûlaştırıldığı, otokratik siyasal kültürün aktarıldığı bir özellik gösteririr (Alkan, 2008, 17). Bu süreç Allah, peygamber ve padişah konulu tevhid, na't ve sitâyîşlerin, özellikle edebiyat kitaplarının başlangıcında yerlerini almalarıyla öğrencilere de yansıtılmıştır. Bu çalışmanın konusu olan İktitâf'ın II. Abdülhamîd devri baskılarının bütün kısımları tevhid, na't ve sitâyîş ile başlamıştır. II. Abdülhamîd bir yandan İslâmiyeti bir ideoloji hâlinde kullanmaya önem vermiş ve bilimsel gelişmenin yollarını açmaya çalışmıştır (Rey, 1945, 39). Onun yetiştirmeye çalıştığı insan tipi padişaha dînî bağlarla bağlı; ama mütefennin bir kişiliktir (Alkan, 2008, 33). II. Abdülhamîd'in yetiştirmek istediği insan tipi ancak sürekli denetlenen ders kitaplarıyla ve dersi veren öğretmenlerle meşrûlaştırılabilirdi. Dolayısıyla İktitâf her bakımdan II. Abdülhamîd döneminin yansımalarının bulunduğu bir ders kitabıdır; ancak onu döneminin diğer Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarından ayıran en önemli özellik, dönemine göre yeni sayılabilecek pedagoji teknikleriyle dili öğretme metodudur.²

Dönemindeki diğer Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarından farklı olarak aynı kitap içinde hem okuma hem de yazma eğitimine yer verilmiştir. Buna ek olarak ders kitabına kelimelerin gramer kurallarını da içeren parçalar ekleyen Atâ Bey, Türkçenin eğitiminin Arapça ve Farsçadan bağımsız olarak yapılması gerektiğini bu yolla ortaya koymuştur. Namık Kemâl'in *Tasvîr-i Efkâr* (1866/1283)'da yayımlanan *Lisân-ı Osmânî'nin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazâtı Şâmildir* başlıklı yazısında, ele aldığı temel sorun hangi Türkçenin nasıl öğretileceğidir. Kemâl bu soruna, Arapça ve Farsçanın Türkçeye yansıyan kurallarının da göz ardı edilmediği yalnız Türkçeye ait bir gramer kitabının hazırlanması gerektiği düşüncesiyle çözüm bulmaya çalışır. Bu bağlamda, Türk dilinin eğitiminin sağlıklı yapılabilmesi için yeni kitapların hazırlanması gerektiğine de inanması ve bu eğitimin hazırlanan kitaplarla nasıl yapılacağına

¹ Dersin adı sultânîde 1905 yılına kadar değişmemiştir. 1905 yılındaki bir düzenlemeyle dersin adı sınıflara göre farklılık göstermiş; ancak sultânînin yine son üç yılını kapsayan sınıf-ı âlîye kısmındaki dersin adı *Kitâbet* olmuştur.

² II. Abdülhamîd döneminde yazılan diğer Türk dili ve edebiyatı ders kitapları şunlardır: Mihalicî Mustafa Efendî'nin beyan ilmi üzerine kaleme aldığı *Zübdetü'l-Beyan* (1880),

◆ Sezaver Çapçı Sipahi

ilişkin birtakım belirlemeler yapması, yazının bu konu için önemli bir boyutudur. Türk dilinin ve edebiyatının eğitiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda bu gibi tespitler yeni ders kitaplarının hazırlanmasına kaynaklık etmiştir. Bu ders kitaplarından biri olan İktitâf'ın Tanzimat'tan beri süregelen Türk dili ve edebiyatı eğitiminin nasıl yapılması gerektiği konusuna bir yorum getirdiği açıktır.

Atâ Bey, hazırladığı ders kitabıyla Türkçenin gramer eğitimine de katkı sağlamıştır. Kitapta yer alan metinlerin içinde geçen kelimelerin sarf ve nahiv bilgilerini Arapçaya ve Farsçaya ait kurallarını ve Türkçedeki mevcut kullanımlarını bu bağlamda belirtmiştir. İktitâf'a dâhil ettiği metinlerin bitimine öğrencilerin anlamını bilemediklerini düşündüğü kelimelerin manâlarını bağlamsal olarak vermiştir. Ayrıca Atâ Bey *hüsn-i intihâb* ile belirlediği güzîde metinlerle öğrencilere edebî bir farkındalık kazandırmayı düşünmüş; kelimelerin sarf ve nahiv kurallarına ilişkin bilgilerle ve kelimelerin bağlamsal olarak verdiği manâlarıyla İktitâf'ı döneminin edebiyat ders kitaplarından hemen ayrılan özel bir yere koymuştur.

Mehmet Atâ Bey, eserinin kapak sayfasına;

“Eslâf ve muâsırînin en güzel âsâr-ı manzûme ve mensûresinden iki yüz kadarını havî olarak dört kısım üzerine müretteb mecmûa-i intihâbtır. Her eserin zîrine îzâh-i manâ yolunda lûgat ve nahive ait fevâid ilâve ve manzûmâtın vezinleri irâe olunmuş ve her kısmın nihayetine tevâsî’ olunacak mealler derc olunmuştur.”

(İktitâf, 1902).

paragrafını ekleyerek İktitâf'ı tanımlamıştır. Atâ Bey, eserinin iki yüz metni ihtivâ ettiğini, her metnin sonuna sözlük ve sözdizimine ilişkin bilgiler eklediğini, eserde yer alan şiirlerin vezinlerini belirttiğini ve öğrencinin İktitâf ile yazma eğitimini de almasını istediği için her kısmın sonuna metin parçaları eklediğini belirtmiştir.

Manastırlı Mehmet Rifat'ın klâsik sarf ve nahiv bilgilerini içeren kitabı olan *Külliyât-ı Kavâid* (1886), Ali Nazîma'nın *Muhtıra-i Belâgat*'ı (1890), İbnü'l Kâmil Mehmet Abdurrahman'ın *Tertib-i Cedid Belâgat-ı Osmâniyye*'si (1892). Bu kitapların yanında dönemin idâdilerinde ve mülkiye, Darülfünûn gibi okullarında uzun yıllar okutulan Menemenlizâde Mehmet Tâhir'in *Osmanlı Edebiyatı* (1896), Râşid'in rüşdiye ve idâdilerde okutulan *Külliyât-ı Kavâid-i Lisân-ı Osmanî*'si (1899), Köprülüzâde Mehmet Fuat ile Şahabettin Süleyman'ın sultânilerin düzenlenen son programlarını göz önünde bulundurarak *Tarih-i Edebiyat* dersi için hazırladıkları *Yeni Osmanlı Tarih-i Edebiyatı* (1904) kitapları da aynı dönem içinde yazılmışlardır. Bu kitapların çoğu Türk dili ve edebiyatı eğitiminin Arapçanın ve Farsçanın kuralları ile birlikte verilmesi düşüncesiyle hazırlanmışlar; belâgat, fasâhat, beyan, sarf ve nahiv gibi birtakım kavaid bilgilerini de Arapça ve Farsçanın kurallarına göre anlatmışlardır. İktitâf Türkçeyi ve Türk dilinin kurallarını dönemine göre çok yeni olan birtakım tekniklerle öğretmek amacıyla hazırlanmıştır.

Selim Sâbit ile başlayan Türk dili ve edebiyatı eğitimine pedagojik açıdan yaklaşılması gerektiği görüşü, öğrenciye dilin doğru ve güzel kullanılması öğretilerek okuma eğitimi yanında yazma eğitimi de verilmesi temelinde değerlendirilir. Dilbilgisi ile edebiyatı beraber düşünen Selim Sâbit öncelikle Türkçenin dilbilgisi kurallarının belirlenmesini salık verir (Argıt, 2006, 259). Bu bağlamda okuma ve yazma eğitimi Selim Sâbit ile sistematikleşmiştir. Bunun gereği olarak da okuma, bir "ezber okuma" biçimi olmaktan çıkmış, bir "anlayarak okuma ve yazarak öğrenme" biçimi olmaya yüz tutmuştur (Şanal, 2002, 201).

3.2. İktitâf'ın İçeriği

Eser dört kısım olarak hazırlanmıştır. Birinci kısım, manzum ve mensur otuz sekiz eser ve tevsî' (yazma eğitimi alıştırmaları) olunacak mevzûlar ile birlikte altmış bir eseri; ikinci kısım otuz dokuz eseri ve yazma eğitimi alıştırmaları ile altmış bir eseri; üçüncü kısımlar manzum ve mensur otuz yedi eser ve yazma eğitimi alıştırmaları ile elli altı eseri; dördüncü kısım ise manzum ve mensur otuz dört eser ve yazma eğitimi alıştırmaları ile altmış yedi eseri içermektedir. Aşağıdaki tabloda eserin "*Tevsî' olunacak mevzûlar*" bölümü dışında yer alan metinlerin türleri belirtilmiştir.

Tablo 1: İktitâf'ın 1902 yılı basımında yer alan metin türleri ve kısımlara göre dağılımları

Metin Türü	METİN TÜRÜ DAĞILIMI			
	1. Kısım	2. Kısım	3. Kısım	4. Kısım
Şiir	16	16	18	32
Hikâye/Manzum Hikaye	4	3	6	-
Hatıra	2	2	1	-
Deneme	4	7	5	-
Sohbet	2	1	-	1
Gezi Yazısı	1	-	-	-
Makale	1	5	4	1
Roman	4	3	-	-
Atasözleri /Özdeyiş	1	-	1	-
Nutuk	1	-	1	-
Biyografi	2	2	-	-

Tabloda İktitâf'ta yer alan metin türleri belirtilmiştir. Atâ Bey'in "*mecmûa-i intihâb*" olarak tanımladığı İktitâf'a dahil edilen eserlerin, hemen hemen bütün edebî türleri kapsar nitelikte oluşu göz ardı edilemez. Başlangıçta sadece Galatasaray Sultânîsi Müdüriyeti'nin emriyle Galatasaray Sultânîsi'nde okutulması düşünülen

◆ Sezaver Çapcı Sipahi

İktitâf'ın, sonraları idâdîlerin edebiyat derslerinde de okutulması, eserin içinde yer alan metinlerin Türk Edebiyatı dersleri için ne kadar özenle seçildiğinin bir kanıtıdır. Ayrıca eserin çok kısa bir dönem içinde fazlaca basılması bu durumun bir başka kanıtıdır.

Atâ Bey, I. Meşrûtiyet sonrası dönemde Galatasaray Sultânîsi'nde ve Darülfünûn'da edebiyat öğretmenliği yaptığından dönemindeki popüler edebiyata, siyasete, felsefeye, eğitim anlayışına hakim bir pozisyonadadır. Dolayısıyla Atâ Bey eseri İktitâf'ı hem döneminde hem de döneminden yıllar sonra okullarda okutulan, dönemin edebî anlayışına ve eğitimsel yönüne bağlı kalan bir ders kitabı olarak, bu bağlamda bütüncül bir bakış açısıyla oluşturmuştur. İktitâf imanlı, vatanperver, hem Türk tarihini hem de İslâm tarihini bilen, entelektüel, ilim sahibi, becerikli (ticarete ve zirâate vâkıf), çalışmayı seven, çağın getirdiklerine uyum sağlayan ayrıca bütün bunlara ek olarak Türk dili ve edebiyatı eğitimi açısından bir edebî ürünü tanıyan, değerlendiren bireyler için ve bu niteliklere sahip bireylere yeni ufuklar kazandırmak için hazırlanmıştır. Eserin yukarıda bahsedilen niteliklere sahip bir toplum yetiştirmeyi hedeflemesi, bu amaçla bu metinleri bir araya getiren Atâ Bey'in eğitim konusundaki ufkuyla ilgilidir. Atâ Bey'in çağına nasıl bireyler yetiştirmek istediği eserine yansıttığı fikirlerde ve bu fikirleri içeren metinlerde gizlidir.

İktitâf'taki iki yüzü aşkın metin Türk edebiyatı tarihi açısından önem arz eden metinlerdir; çünkü bu metinlerin pek çoğu dönemin ünlü edebiyat kalemlerine aittir. Özellikle Atâ Bey gibi Galatasaray Sultânîsi'nde edebiyat öğretmenliği de yapmış Muallim Naci, Recaizâde Mahmut Ekrem ve Tefvik Fikret'in eserleri İktitâf'ın bütün ciltlerinde ve baskılarında kendilerine yer bulmuştur.

Tablo 1'de de görüldüğü üzere İktitâf'ta en fazla yer alan metin türü şiirdir. Bu durum eserin bütün kısımları için böyle olmuştur; ancak eserin son kısmının diğer kısımlara nazaran daha fazla şiir metni içerdiği görülmektedir. Atâ Bey, eserin her kısmını şiirle başlatmış ve bunda hiyerarşik bir düzen izlemiştir. Buna göre her kısmın başlangıcında tevhîd, (münâcât, tazarru') na't ve II. Abdülhamîd'e yazılmış sitâyîşler yer almıştır. Bu durumun eserin yazıldığı dönemdeki siyasî anlayışla ilişkisi göz ardı edilemez.

Tevhîd, na't ve sitâyîşler dışında eserde başka şiir örnekleri de görmek mümkündür. Özellikle eserin bütün kısımlarında sık olarak Naci, Ekrem ve Fikret'in şiirleri yer alır; ancak eserin çalışmada ele alınan II. Abdülhamîd dönemi baskısındaki (1902) metinlerin hangi yazara veya şaire ait olduğu belirtilmemiştir. Bu şiirlerin ve yazıların dönemin yazın hayatında söz sahibi olan ünlü şairlere ve yazarlara ait olduğunun herkes tarafından bilinmesi, Atâ Bey'i eseri İktitâf'ı sansürzede olmaktan kurtarmak için böyle bir tedbir almaya belki de mecbur etmiştir. Eserin ilk baskısında ve bunu takip eden diğer baskılarında Atâ Bey'in İktitâf'a aldığı metinlerin kimlere ait olduğunu belirtmesi veya belirtmemesi değişiklik göstermiştir. Bunun sebebinin o dönemdeki kitap tetkik komisyonlarında bulunanlarla ilişkili olduğu düşünülmüştür. Örneğin eserin üç cildini içeren 1900 (1318) yılındaki baskısında Atâ Bey, İktitâf'a aldığı eserlerin kime ait olduğunu belirtmiş ve bunları gizleme gereği

duymamıştır. Atâ Bey aynı yolu eserin II. Meşrûtiyet döneminden sonraki baskısı için de izlemiştir. Atâ Bey'in bu politik yaklaşımı, döneminin Galatasaray Sultânîsi ve Dârülfünûn gibi önemli okullarında edebiyat öğretmenliği yapan aynı zamanda mütercim, bir devlet adamı, Maliye Islahat Komisyonu azâsı, dönemin ünlü dergilerinde yazan bir yazar için yadsınmaması gereken bir durumdur. Dönemin siyasi ortamı düşünüldüğünde özellikle II. Abdülhamîd döneminde padişâhın emriyle kurulan Encümen-i Teftiş-i Muayene Heyeti ve Tedkik-i Müellefât Komisyonu gibi kurumlarla her türlü basımın denetim altına alınması Atâ Bey'i bu gibi tedbirler almakta haklı gösterdiği düşünülebilir. Bu bağlamda İktitâf yazıldığı döneme tanıklık eden bir Türk dili ve edebiyatı ders kitabıdır.

Atâ Bey eserinin mukaddimesinde, ilk kısımdan itibaren üslûpça en sade eserlerden başladığını belirtmiştir. Atâ Bey'in mukaddimesinde belirttiği bu durumu Tablo 1'de görmek mümkündür. İktitâf'ın ilk kısmında makaleden gezi yazısına hemen hemen bütün metin türlerine rastlamak mümkündür. Atâ Bey'in, kitapla ve edebiyat dersleriyle yeni tanışan öğrenciler için bütün metin türlerinin olduğu ve hepsinin özelliklerinin ayırt edildiği bir metin seçimi üzerine çalıştığı aşikârdır. Ayrıca üslûpça en sade eserlerden başladığını ama buna dikkat etmekte zorlandığını mukaddimesinde ifade eden Atâ Bey, kendisine haksızlık yaptığının da farkında değildir. Öğrencilerin anlamakta zorlanacaklarını düşündüğü ağır şiir metinlerinin kitabın sonunda yer alması bunu kanıtlar.

Atâ Bey eserinin ilk kısmını sultânînin tâli kısmını bitirip *âli* kısmına geçen dördüncü sınıf öğrencileri için; ikinci kısmını beşinci sınıf öğrencileri için; üçüncü kısmını ise altıncı sınıf öğrencileri için hazırlamıştır. İktitâf'ın başlangıçta üç kısım olarak düşünülmesinin nedeni kitabın sultânînin *Kısm-ı âli* eğitimini içeren üç yıllık dönemi için yazılmış olmasıdır. Kitabın basıldıktan kısa bir süre sonra üç yıllık rüşdiye eğitimi üzerine dört yıl daha eğitim veren idâdîlerde de okutulması, Atâ Bey'in İktitâf'a dördüncü kısmı da eklemesine yol açmıştır. Bütün bunlar ışığında İktitâf, lise düzeyindeki her sınıf için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Kitabın basitten karmaşığa doğru bir yol izlemesi, öğrencilerin öğrenim düzeyleriyle ilgilidir. Buna ek olarak Atâ Bey'in pedagojik açıdan da bu durumu böyle değerlendirdiği açıktır. Ayrıca Tablo 1'de de görüldüğü üzere ilk kısımda öğrencileri edebiyat dersiyale tanıştırmak adına üslûpça daha sade eserlerden başlanıldığı Atâ Bey tarafından izah edilmiştir. Diğer kısımlarda ise şiir metinlerinde yoğunlaştığı görülür.

Eserde mukaddimededen sonra Atâ Bey'e ait "*Mütâlâa-i Âsâr*" başlıklı bir makale yer almaktadır. Bu makaleyi İktitâf'ın bütün baskılarında eserin mukaddimesinden sonra görmek mümkündür. Mehmet Atâ Bey bu makaleyi niçin yazdığını şu satırlarla anlatır:

"Kitapta âsar-ı âcizânemden birkaç makaleye tesadüf olunur, bunların birincisi "Mütâlâa-i Âsâr" unvanı ile makaledir ki fevâid-i mütâlâayı irâe etmek için derci muktezâ görünmüştür. Diğerlerinden sarf-ı nazar olursa belki evlâ olurdu. Lâkin birkaç varakpâre üzerinde olsun ibka-yi nama çalışmak bir arzu-yi tabûdîr.

(İktitâf, 1902: 11).

◆ Sezaver Çapcı Sipahi

Mehmet Atâ Bey'in "*Mütâlâa-i Âsâr*" adlı makalesinin, dönemin Türk dili ve edebiyatı derslerinde bir ders kitabı olarak kullanılan İktitâf'ın bütün baskılarında açılış metni olması, mânidardır. Öncelikle Atâ Bey, maliye müfettişi, gazeteci, mütercim olmasının ötesinde Türk dili ve edebiyatı öğretmenidir. Bu bağlamda Atâ Bey, İktitâf'ın içerdiği eserlere nasıl bakılması gerektiğini daha ilk parçadan öğrencilerine anlatmıştır. Makalede Atâ Bey, güzel yazı yazmak ve iyi bir edip olmak için mütâlânın yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu mütâlânın, güzel yazılmış yetkin eserlerin iyi bir seçimle sunulmasıyla okunmasıyla olacağını ve faydası şüpheli pek çok kitap okumak yerine fikre ve vicdana rehber olabilecek kitapların birkaç kez okunmasının daha iyi olacağını vurgulamıştır. Ayrıca Atâ Bey, bir kitabı mütâlâa ederken hiçbir kelimenin manasının anlaşılmadan geçilmemesinin önemine dikkat çekmiştir. Bu durum için kelimenin manasının metinden çıkarılabileceğini; ancak bu yolda bir lûgata başvurmanın daha emniyetli bir yol olduğunu belirtmiştir. Kelimenin manasını lûgattan öğrenmenin o kelimeyi iyi bir şekilde öğrenmek için yeterli olmadığını da ifade ederek, kelimenin "*Bir manzarayı bir levhaya nakşeder gibi*" zihne yerleştirilmesi ve unutulmaması gerektiğini, iyi bir edip olmanın şartı saymıştır. Buradan hareketle, Atâ Bey'in bir Türk dili ve edebiyatı öğretmeni titizliğiyle eserini hangi niyetle oluşturduğunu, eserinin metin seçiminde nelere dikkat ettiğini, nasıl bir edebiyat eğitimi çizgisi olduğunu anlamak mümkündür.

Atâ Bey ayrıca bu makalesiyle İktitâf'ı çözümlenmiştir; çünkü İktitâf, dönemin ünlü kalemlerine ait şiirlerin, makalelerin, denemelerin yer aldığı, bu metinlerin altında lûgat bilgilerinin, sarf ve nahive ait bilgilerin ve vezinlerin bulunduğu bir Türk edebiyatı ders kitabıdır. Bunun için Atâ Bey iyi bir Türk dili ve edebiyatı eğitimi almış öğrencilerde bulunması gereken özellikleri iyi bir edip olmanın da bir şartı saymıştır. Lûgat ve nahive ait bilgilerin bu yolda göz ardı edilmemesini ve iyi bir şekilde öğrenilmesini gerekli gördüğü için eserini sadece bir edebiyat ders kitabı olarak değil; içinde lûgat ve nahiv bilgilerinin ve şiir vezinlerinin de yer aldığı bir edebiyat ders kitabı olarak hazırlamıştır. Öğrencilerin sadece kitapta yer alan makaleleri okuyup geçmemesini; aynı zamanda günlük dilin ve edebî dilin farkına varmasını, öğrencilerden şiiri kelimelerden oluşan bir matematiğe dönüştürmelerini isteyerek kelimelerin sırrına o şiirlerin vezinleriyle ulaşmalarını sağlamaya çalışmıştır.

Atâ Bey'in *Malûmât Mecmûası*'nda yayımladığı "*Lisânımız*" yazı dizisi İktitâf'a nasıl bakılacağına dair ipuçları taşımaktadır. Özgül (2007), "*Lisânımız*" yazı dizisinin İktitâf ile birlikte değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Atâ Bey, Macar müsteşrik Mösyö Vambery'nin Türkçeden Arapça ve Farsça kelimelerin atılarak bunların yerine Eski Türkçeden kelimeler alınması gerektiği yönündeki düşüncelerini içeren makalesi hakkında kendi fikirlerini açıklamak için "*Lisânımız*" yazı dizisini yayımlamıştır. Tecrübeli bir devlet adamı olan Atâ Bey, Vambery'nin makalesine itidâlli yaklaşmış ve kendi görüşlerini mantık ekseninde açıklamıştır.

Atâ Bey, Vambery'nin Türkçeden Arapça ve Farsça kelimelerin atılması gerektiğini öne süren düşüncesine hemen karşı çıkmaz; ama bunun mümkün olup olmayacağını da sorgular. Ayrıca Türkçeden böyle bir ihracın ne derece faydalı olacağı

konusunda düşünülmesini ister. Bu nedenle Vambery'nin makalesinden anladıklarını "sezâvâr-i bahs" bularak Türkçenin diğer bütün diller gibi başka dillerden kelime aldığını; ancak bu kelimeleri kendi ahengine ve kendi gramer kurallarına göre kullandığını ifade eder. Atâ Bey Türkçeyi özellikle şiir yoluyla Arapça ve Farsçadan kelime alan ve söz konusu dillere ait kuralları kendi kurallarıyla birleştiren bir lisân olarak tanımlarken divan edebiyatının şiir diline de bir gönderme yapar. Divan şairlerini kullandıkları dile göre sınıflayan Atâ Bey, sade bir Türkçe ile yazan ve yazmaya özen gösteren şairleri *Fârisî mukallidi olmayan şair* olarak nitelendirir ve över. "*Lisânımız*" yazı dizisi bu bağlamda İktitâf'ın özellikle şiir seçimine ışık tutmaktadır. İktitâf'a "*Lisânımız*" ışığında bakıldığında Atâ Bey'in İktitâf'a dahil ettiği şiirlere ve o şiirlerin şairlerine nasıl baktığı anlaşılabilir. İktitâf'ın bütün baskılarında kasîdeleriyle yer alan bir şair olan Nef'î'yi "*Fârisî-perest*" şairlerden addederken şiirlerini, *bir iki kelime Türkçe söz karışmış Fârisî şiir* olarak nitelendirmekten de kendini alamaz. Yine İktitâf'ta şiirlerinin yer bulduğu Bâkî'yi muâsırlarından daha sade bir kullandığı için Fârisî taklidi yapmadığını vurgular. Atâ Bey, Nâbî hakkında şu satırları yazar ve Nâbî'yi övgüye lâyk görür:

*Nâbî, Nef'î'nin övündükçe yükselen kasîdelerine yetişememiş
ise de kemâlât-i fikriyyece Nef'î'den bâlâter olduğu gibi Nef'î derece-
sinde de Fârisî mukallidi değildir (Malûmât, 1900, 125).*

Atâ Bey Seyyid Vehbî'yi *şiir-i Osmânî'nin en büyük şairi* olarak nitelendirirken onun da Nef'î'yi taklit ettiğini belirtir. Fârisîliği şiirlerinde gördüğü Nedîm'in üslûbunu tamamıyla Türkçe kelimeler kullandığı için hem Nef'î'den hem de Nâbî'den farklı görür ve Nedîm'i *en büyük Osmanlı şairi* olarak tanımlayanlara karşı çıkmaz. Atâ Bey'in pek çok şairin dilini Nef'î kıstasında değerlendirmesi, aslında Nef'î'nin dil konusunda usta bir şair olduğunu kabullenip kabullenmemesiyle ilgilidir. Ayrıca bu durum Atâ Bey'e Nef'î'yi tam olarak nasıl değerlendireceğinin de çelişkisini yaşatır. Yazı dizisi boyunca bir yere vurup bir övdüğü Nef'î konusundaki kararsızlığı en sonunda ona şu satırları yazdırır:

*Nef'î üstâd-ı hayâldir. Nâbî refik-i fikr olabilir. Nedîm ise
nedîm-i ruhtur (Malûmât, 1900, 126).*

Atâ Bey İktitâf'ın ilk metni olan *Mütâlâa-i Âsâr*'da olduğu gibi "*Lisânımız*" makalesinde de her türlü edebî eserin güzelliğine ancak anlaşılabilir olarak okunduğunda varılacağını vurgular. Bunun için de kullanılmakta olan Türkçe kelimelerle yazılmış şiirleri ve böyle yazan şairleri takdir eder. Bunu yaparken Fuzulî'nin dili anlaşılır olduğu için zevkle okunabileceğini; ancak bir zaman sonra şairin lirizminin okuyana sıkıntı vereceği; Nef'î'nin şiirinin ahengi okuyana büyülenmiş hissi vereceğini; ancak bu hissın aklın devreye girdiği anda yok olacağını; Nâbî'nin şiirinin sadece fikre hitap ettiğini; Nedîm'inse hayale, hisse tesir ettiğini fikrin bile bu tesir sonucu mağlup olacağını belirtir. Atâ Bey, bu ifadeleriyle yukarıdaki cümlesini destekler ve makalenin devamında 18. yüzyıl divan şairlerine geçer ve makalesini sonlandırır.

◆ Sezaver Çarpıcı Sipahi

Atâ Bey bu makalesinde Türkçenin her dil gibi etkileşimde bulunduğu kültürlerin dillerinden etkilenebileceğini doğal bir durum olarak değerlendirmiştir; ancak Farsça ve Arapçanın Türkçe üzerindeki tahakkümünü şiir diline ve vezne dayandırmıştır. Şairlerin Türkçe kelimelerle şiir yazmayı istememesinin nedenini Fârisî gibi şiir yazmayı daha üstün görmelerine ve Türkçe kelimelere uygulayamadıkları vezin kaidelerine bağlayarak, bu düşüncesini çarpıcı bir örnekle de taçlandırmıştır:

*Eğer Müslümanlıkla beraber Osmanlığa, Türklüğe Süleyman
Dede muhabbetinde beş on şairimiz daha olsaydı emin olunuz ki
bugün lisân-ı şiir ve inşâmuz adeta Türkçe olmazsa Türkçeye karîb
olurdu (Malûmât, 1900, 106).*

Atâ Bey'in yukarıda Süleyman Dede dediği zât, Süleyman Çelebi'dir. Atâ Bey, Süleyman Çelebi'nin Mevlîd-i Şerîf'inin bütün evlerde bulunmasının nedenini eserin Türkçe yazılması dolayısıyla halk tarafından anlaşılmasına bağlamıştır.

Atâ Bey "Lisânımız" yazı dizisinde ismini zikrettiği, övdüğü ve verdiği kim varsa eserini veya eserlerini İktitâf'a dahil etmiştir. Bunu şairin müstakil bir şiiriyle veya *Mısralar –Beyitler* bölümünde bir mısrasıyla veya bir beyitiyle yapmıştır. Ayrıca şu belirtilmelidir ki Atâ Bey'in İktitâf'ın bütün baskılarında en çok yer verdiği şair Nef'î'dir.

Atâ Bey, İktitâf'ta yapılan kelime hatalarını bölümlerin sonunda *Tashîh* başlığıyla vermiştir:

"Tashîh: İkinci cüz'ün doksan beşinci sahifesinde:

Bî-gânesidir ferağ-i hüsnün,

Pervânesidir çerağ-i hüsnün."

Beytine ait olarak o sahifedeki hâşiyenin hükmü yoktur."

(İktitâf, 1900, 109).

Atâ Bey'in bu düzeltmeyi yapmasının nedeni, *terketmek* anlamına gelen *ferağ* kelimesinin yazılışını *Fa'nın zammesiyle* notuyla göstermesi, anlamını ise *ziyâ, fûrûg* olarak vermesidir.

Atâ Bey bu düzeltmeleri tablo hâlinde daha ayrıntılı bir şekilde göstermiştir:

<i>"Sahife</i>	<i>Satır</i>	<i>Hatâ'</i>	<i>Savâb</i>
12	5	<i>bilmeyen</i>	<i>bilen</i>
20	13	<i>etmiş</i>	<i>imiş</i>
31	10	<i>verdikleri</i>	<i>verdikleri zaman</i>
44	14	<i>hezec</i>	<i>muzâri'</i>
40	3	<i>derecesinde</i>	<i>derecesine"</i>

(İktitâf, 1895, 106).

Yazım, noktalama ve harflerin noktalanmasıyla ilgili yapılan yanlışlıklar hakkında Atâ Bey, bu tablonun altına şu notu düşmüştür:

"Göze ilişenlerden birkaç nokta ve tenkit-i sehvînin ihtârına hâcet görülmedi"

(İktitâf, 1895, 106).

Atâ Bey İktitâf'ın ilk kısmına, öğrencilere hem ahlâkî hem de temel edebî bilgiler içeren metinler dahil etmiştir. Bu metinlerin yerini, ikinci kısımda güzel sanatlar, estetik ve şiir konulu metinler almıştır. Üçüncü kısımda ise güzel sanatların alanını daraltıp sadece şiir ve estetik bağlamında bilgiler içeren metinlerden alıntı yapmıştır. Birinci kısımdan beri aşama aşama güzel sanatlar, edebiyat ve şiir alanlarında okuma yapan öğrenciler dördüncü kısımda şiire bir bakış açısı kazanmış olarak yaklaşacak ve bu kısımda yer alan şiirleri duyuş, anlayış, üslûp bakımından değerlendirebileceklerdir.

Atâ Bey'in öğrenciler için çizmiş olduğu bu yol haritası onları Türk edebiyatı hakkında bir fikir sahibi yapacak; bir taraftan onların okumaya karşı olan isteklerini kamçılacak diğer taraftan da onları yaşadıkları dünyanın birer parçası hâline getirecektir. Bugün bile zevkle ve heyecanla okunan bu metinler o günün dünyasının daha iyi anlaşılmasına fırsat veren güncel metinlerdir. İktitâf, bir dili öğretmenin o dille yazılmış en güzel eserleri okutmaktan geçtiğini ispat eden bir Türk dili ve edebiyatı ders kitabıdır. İktitâf, öğrencilere vermek istediği mesajlarla onlara okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmayı vaad eden de bir ders kitabıdır.

Atâ Bey'in yaşadığı dönemde devletin çeşitli kademelerinde, şehirlerinde, okullarında hizmet etmesi onun bitmek bilmeyen çalışma aşkı seçtiği metinlerin niteliğinden anlaşılabilir. Beraber, öğrencileri hem edebî açıdan, hem estetik açıdan hem de entelektüel açıdan belirli bir kademeye de çıkarmayı da amaçlamaktadır. Bunun için bu değerli ders kitabı yazıldığı dönemden yıllar sonra bile çeşitli okullarda okutulmuştur.

İktitâf Atâ Bey'in makalelerini de içermesi bakımından önem arz etmektedir. Bu üretken edebiyat öğretmeni, yaşadığı dönemdeki hiçbir gelişmeye kulak tıkamamış ve bildiği her ne varsa onu paylaşmak adına elindeki bütün imkanları değerlendirmiştir. Bunu bazen bir gazetede, bazen bir dergide, bazen yazdığı veya çevirdiği kitapların mukaddimelerinde yapmıştır. İktitâf'ı yazma amacı da budur: Bildiklerini herkesle paylaşmak.

İktitâf sadece içinde iki yüz kadar metni barındıran bir ders kitabı değildir. İktitâf öğrencilere okuma zevkini aşıl原因an, onları sadece tarih, din, dünya ve edebiyat bilgileri bağlamında geliştirmeyi amaçlayan bir ders kitabı da değildir. Eser, öğrencilerin Türkçeyi kullanımda olan alfabeyle doğru yazmalarını sağlamayı ve özgün bir ifade geliştirmelerine yardımcı olmayı önemsemiş; ayrıca öğrencilerin estetik ve sanat bağlamında fikir sahibi olmalarını, yaşadıkları dönemdeki güncel edebiyatı takip etmelerini ve bu edebiyat hakkında fikir sahibi olmalarını da hedeflemiş bir Türk dili ve edebiyatı ders kitabıdır. Atâ Bey, bunun için sınıf derecelerine göre bir-

◆ Sezaver Çapcı Sipahi

takım pedagojik tekniklerle düzenlediği eserinin ilk kısmını Galatasaray Sultânîsi'nin dördüncü sınıfı için; ikinci kısmını beşinci sınıfı için; üçüncü kısmını ise altıncı sınıfı için *Mükemmel Türkçe Kitâbet ve İnşâ, Kırâat ve Ezber* derslerinde okutulması için yazmıştır. II. Abdülhamîd döneminde böyle isimlendirilen dersler, II. Meşrûtiyet döneminde *Lisân-ı Osmânî, Edebiyat-ı Osmânî* şeklinde isimlendirilmiştir. Sultânîlerin söz konusu derslerinde okutulan İktitâf, idâdîlerin *Türkçe Kırâat, Lûgat ve İmlâ, Kavâid-i Osmâniyye ve Kırâat, Usûl-i İnşâ ve Kitâbet, Edebiyat ve ahlâk* derslerinde II. Abdülhamîd döneminde okutulurken, II. Meşrûtiyet döneminde idâdîlerde dersler *Türkçe* adı altında birleştirilmiş ve İktitâf bu derslerde okutulmaya devam etmiştir. Atâ Bey başlangıçta üç kısımdan ibaret hazırladığı İktitâf'ın, idâdîlerde de okutulmasında bir sakınca görülmemesi üzerine dördüncü kısmı hazırlamıştır. Bu durum Atâ Bey'in eserini dönemin ders programlarına uygun hâle getirmek için güncellediğini göstermektedir.

İktitâf, Nezaret'in hazırladığı Türk dili ve edebiyatı dersi müfredatlarına uygunluk göstermektedir. Kitabın hazırlandığı dönemdeki Türkçe ve edebiyat dersi anlayışı, dersin içinde öğrenciye kırâat, ezber, imlâ, inşâ, lûgat ve edebiyat tarihi eğitimlerinin verilmesini öngörüyordu. İktitâf'a bakıldığında, bu eğitimlerin her birinin ayrı ayrı tek bir kitapta verilebileceği görülmektedir. Ayrıca İktitâf ile döneminde hazırlanan hiçbir kitapta yer almayan yazma eğitimi, metin tamamlama tekniği ve nazmı nesre dönüştürme tekniği ile öğrenciye verilmiştir.

Atâ Bey, eserin bütün kısımlarında yer alan metinlerin altında öğretmene ve öğrenciye yardımcı olabileceğini düşündüğü lûgat bilgileri ve nahive ait bilgiler vermiştir. Ayrıca, o metin bir şiirse o şiirlerin altına şiirin hangi vezinde yazıldığını da eklemiştir.

Örneğin eserin ilk kısmında yer alan *Sitâyiş-i Hazret-i Padişâh* adlı metnin altında;

“Ey âftâb-ı hâver-i şevket, bu şân ile

Âfâka saç mahşere dek ol ziyâ-nisâr.

Sensin o nûr-ı âzâm Hak kim nazîrini

Ömründe görmemiş, göremez çeşm rûzgâr.

Bir şehsuwârsın ki mülûk-i cihân eder

Bûs-i rikâb-ı şa'sa'a barekle iftihâr.

Billâh ayn-ı alemi sensin eden karîr,

Kulsın fûrûğ adlîni Allah ber-karâr.

(*Bahr-i Muzârî'*: *Mef'ûlü/ Fâilâtü/ Mefâilü/ Fâilün*)

Hâver: Maşrık.

Dek: Değın, kadar. Gerek "Dek" ve gerek "Değın" nazma mahsustur.

Bûs: Öpme.

Rikâb: Üzenge.

Karîr: Ruşen, parlak, aydın (Göz hakkında)."

(İktitâf, 1902, 18).

Atâ Bey yukarıda olduğu gibi İktitâf'ta yer alan bütün metinleri böyle değerlendirmiş, metinlerde yer alan gerekli gördüğu, öğrenci ve öğretmene yardımcı olabileceğini düşündüğu kelimelerin anlamlarını vermiştir. Yukarıdaki metinde Atâ Bey bir şiiri değerlendirmiş kelimelerin anlamlarını açık ve anlaşılır bir biçimde vermiştir. Atâ Bey sadece kelimelerin anlamlarını izah etmekle de yetinmeyerek şiirde geçen parlak mânâsına gelen *karîr* kelimesinin anlamını verdikten sonra şiirde hangi anlam boyutu içinde değerlendirildiğini de belirtmiştir. Atâ Bey'in İktitâf'ı bu açıdan ilktir. Diğer ders kitaplarında belâgat, kavâid ya da edebiyat tarihi hakkında bilgiler verilmiş; kitaplara dahil edilen metinlerdeki kelimeler açıklanmamıştır. Ayrıca Atâ Bey sözcüğün metin bağlamındaki anlamını vererek eserine sıradan bir sözlük dahil etmekten de kaçınmıştır.

*"Revzen-i dîdeye ziyâ senden,
Ravza-i sîneye safâ senden!
Şâhid-i sayfa zîb ü feresinden,
Hüsrev-i subha tâc-ı zer senden!"*

...

(İktitâf, 1902, 2).

Yukarıdaki metinde geçen *şâhid* sözcüğünün anlamını metin bitiminde *tanık* olarak vermemiştir. Sözcüğün anlamını bağlam doğrultusunda veren Atâ Bey sözcüğü *güzel* olarak tanımlamıştır.

Atâ Bey, metinlerin altlarına yerleştirdiği lûgat bölümlerinde açıkladığı kelimelere ait kendi bilgilerinin de eklemiştir; ancak kelimenin mânâsının tam olarak anlaşılması için Kâmûs'taki anlamını da vermiştir:

"Ümmü Hânî: İmâm-ı Ali Kerîmullah veche hazretlerinin kız kardeşleri künyesidir. Müşâriün-ileyhânın isimleri Fâhite'dir. Hazret-i peygamber sallallahü-aleyhi- vessellem Miraç'a Ümmü Hânî hânesinde buldukları bir gece teşrîf buyurmuşlar idi. Hânî lâfzının mânâsını Kâmûs Tercümesi şöyle kaydediyor: El-hânî : hâdim ve hizmetkâr mânâsnadır. İbn-i Asr'ın beyânına göre i'tâ' mânâsına olan hâne lâfzından mâ'huzdur. Gûya ki mahdûmuna nef-sini i'tâ' eylemiştir."

(Mi'râciyye: 48).

◆ Sezaver Çapcı Sipahi

Atâ Bey, kelimelerin anlamlarına ilişkin bilgileri sadece metin sonlarına eklememiştir. Açıklamayı gerekli gördüğü yerde sayfa altına dipnot vererek, kelimenin kullanıldığı yeri, anlamını belirtmiştir:

“...Eşyada çok etmezem tefekkür,
Senden banadır hemîn tahayyür! ...”

(Tevhîd ü Temcîd-i Bârf: 18).

Yukarıdaki mısralarda geçen *etmezem* ve *tahayyür* kelimelerine dipnot verilmiş ve *etmezem* kelimesi “Etmem, bizim şivemizce mehcûr.” şeklinde açıklanmış; *tahayyür* kelimesi ise “Bana hayret ancak sendendir. Bizim şivemize göre “Bana sendendir.” yahut “Sendendir bana.” demektir.” olarak açıklanmıştır. Benzer bir şekilde Atâ Bey, ikinci kısmındaki *Münâcât* şiirinin bu beytinin ikinci mısrasındaki “*can u gönlümle*” terkibine dipnot verilmiştir:

“...Vahdet-i zâtına aklımca şehâdet lâzım
Can u gönlümle münâcât-ı ibâdet lâzım...”

(Münâcât: 89).

Atâ Bey bu dipnotta “*Biri Fârisî ya Arabî, diğeri Türkî olan iki kelime arasındaki vav-i âtf mefzûl ve meftûh olmalıdır. Binâberîn Câ -nu- gönlümle okumak câiz değildir. Can ve gönlümle okumak mümkün ise de bu da şiveye muhâlif düştüğünden bi-z-zarûre evvelki sûrette okunur. Canımla gönlümle denilebilmeli idi. Mehcûrdur.*” açıklamada bulunmuş söz konusu terkîbin okunuşuna dair bu cümleleri söylemiştir.

Atâ Bey’in dipnot verdiği açıklamaların bazılarının altına *Muktedirîf* notu düştüğü de görülmüştür. İktitâf’ın üçüncü kısmında yer alan *Hüsn-i Tabiat* makalesinde Atâ Bey *Fünûn-i nefise* terkibine verdiği dipnotta “*İş bu makalenin ahz olunduğu “Fünûn-i Nefise Târihî Medhâli” istilâhınca sanâyi’-i nefise ve sanâyi’-i bediâ manâsında istimâl olmuştur.(Muktedirîf)*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. Benzer durum “*Şiirin Zuhûru*” metninde *nutuk* kelimesine dipnot verilerek yapılmıştır:

“Nutuk: “*Hayvan-ı Natık*” tarifinde olduğu üzere idrak-i küllîyat manâsını da havî ve bu nutuk bi-t-tab’ şiiirden mukaddem ise de burada kelâm, söz manâsıyla irâd olunmuştur. (Muktedirîf)”

Atâ Bey sadece metinde geçen bir kelimeyi açıklamak adına metin altına dipnot vermemiştir; metnin daha iyi anlaşılması yolunda metni açıklayan dipnotlar da vermiştir. *Keşfü’z- Zünûn’* da kitapların yazarlarının bilinmediği konusuna şu satırlarla açıklık getirmiştir:

“*Kudemâ-yı müellifin şimdiki gibi kitabın üzerine isimlerini yazmazlardı. Bazı kitapların mukaddimesinde münderic bulunursa da ekserisinde münderic değildir. Bundan dolayıdır ki birçok eserin müellifleri meçhul, meşkûn kalmıştır. (Muktedirîf)*”

(Kâtib Çelebi: 28).

Atâ Bey kelimelerin manâlarını verirken bazen bu bilgiyi nereden aldığını da parantez içinde göstermiştir:

"Nakr: Taşa oymacılıkla yazı yazmak (Tercüme-i Kâmiûs) yazı her türlü nakış manâsıyla alınmalıdır."

(Resim: 86).

Atâ Bey bu açıklamaları yaparken hiçbir kelimenin manâsının anlaşılmasından geçilmesini istememiş, öğrencilerin anlayamayacaklarını düşündüğü kelimeleri açıklama yoluna gitmiştir. Atâ Bey bu düşüncelerle "edince" kelimesini bile açıklama gereği duymuştur:

"Edince: Şimdiki lisâna göre "Edinceye kadar" demektir."

(Suhan: 40).

İktitâf, metinde geçen kelimelerin anlamları dışında kelimenin sarf ve nahiv bilgilerini de içeren bir ders kitabıdır. Atâ Bey dönemindeki kavâid ders kitaplarında olduğu gibi Arapça ve Farsçanın kurallarını vermeye gerek duymamıştır. Sadece sözcüğün doğru yazılmasına ve doğru okunmasına yardımcı olabilecek bilgiler vermiştir. Atâ Bey metinlerin altına kelimenin nahvine ait bilgiler de ilâve etmiştir:

Hevamm: (Mim'in müşeddesiyle, Hame'nin cemidir. Yılan, akrep gibi muhavvef olan haşerat-ı arz.

Sitâre: Kevkeb. (Kesr-i Sin ile)

Kuba: (Kaf'ın zammesiyle) Medine-i Münevvere'ye karîb bir mahal.

Hücnet: (Zamm-ı ha ile) ayıp, kusur.

Türkçenin daha kolay nasıl öğretileceğinin Tanzimat'tan itibaren tartışılan bir konu olduğu önceki bölümlerde ifade edilmiştir. Bu konunun bir boyutunu oluşturan Arap harflerinin ıslah edilmesinin düşünülmesi, Türkçenin öğretiminin bu yolla daha kolay yapılacağına dair bir anlayışın gelişmesine yol açmıştır. Arap harflerinin ıslahı konusunda çeşitli fikirler ortaya atılmış ve bu fikirlerden belki de en fazla kabul görüleni haflerin ayrılarak yazılması fikri olmuştur. Özellikle II. Meşrûtiyet'ten sonra hız kazanan bu fikir, Dr. İsmail Hakkı Bey'in çıkardığı Teceddüd Gazetesi ile huruf-ı munfasıla olarak yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu düşünce Gazi Ahmed Muhtar Paşa, Islahat-ı Maliye Komisyonu Azasından Atâ Bey ve Recâizâde Mahmut Ekrem tarafından kabul görmüş ve ilk iş olarak söz konusu heyet adına Recâizâde Mahmut Ekrem'in kaleme aldığı bir davet-nâme ile devrin ileri gelenleri Darülfünûn'da yapılacak toplantıya çağırılmıştır (Akçay, 2007, 4). Atâ Bey'in Islah-ı Huruf Cemiyeti'nin içinde yer alarak, harflerin ayrılması yönünde bir fikir beyan etmesi Arap harflerinin Türkçenin öğretimi konusunda bir sorun teşkil ettiğini düşünmesindedir. Bu nedenle İktitâf'ta harflerin nasıl yazılması gerektiği konusunda öğrencileri bilgilendirmesi, onun Türkçe konusundaki hassasiyetini ortaya koyar. Atâ Bey,

◆ Sezaver Çapçı Sipahi

öğrencilerde kelimelerin hem anlamıyla hem de yazılışıyla ilgili bilgi vermesi onun dilin anlamlı bir şekilde öğretilmesi için ne kadar titiz davrandığının da bir kanıtıdır.

Atâ Bey İktitâf'ta yer alan metinlerin altlarına hem vezin hem de lûgat yolunda açıklamalar vermiştir. Ayrıca gerekli gördüğü yerlerde dipnot vererek kendi bilgilerini de hem öğrenciyle hem de öğretmenle paylaşmıştır. Atâ Bey'in İktitâf'ı sadece Türk dili ve edebiyatı derslerinde kullanılan bir ders kitabı olarak görmediği açıktır. İktitâf'ta yer alan metinlerde geçen kelimelere ait manâ bilgileri ve şiirlerin vezinleri ile ilgili bilgiler, eseri hem öğretmene hem de öğrenciye yol göstermesi açısından da programlamıştır. Bu açıdan İktitâf bir rehnümâ olarak da düşünülebilir.

Atâ Bey her kısmın sonuna "*Tevsî' Olunacak Mevzûlar*" başlığı taşıyan daha çok günlük yaşamla ilgili metinler ilâve etmiştir. Atâ Bey bu metinlerden eserin mukaddimesinde şöyle bahseder:

"İş bu kısım-ı evvelde nazmın nesre sûret-i tahvîli hakkında bazı tarîfât-i kayd ve zeyl-i kitaba şâkirdân tarafından tevîsî' olunmak üzere yirmi beş kadar mâl-i numûneleri ilâve olunduğu gibi aksâm-ı âtîde dahi o yolda numûneler bulundurulmak musammemdir."

(İktitâf,1902, 4).

Atâ Bey'in mukaddimesinde de geçtiği gibi "*Tevsî' Olunacak Mevzûlar*" adı altında her kısmın sonuna eklediği bu metinlerin, öğrenciler tarafından genişletilmesini istediğini ifade eder.

Atâ Bey söz konusu metin parçalarını sınıf iklimini rahatlatmak, öğretmen ile öğrenciler arasındaki diyalogu artırmak, öğrencilerin herhangi bir konuda kendi düşüncelerini rahatça ifade etmelerini sağlamak, onların fikrî dünyalarını genişletmek ve en önemlisi de öğrencilere dillerini doğru kullanarak yazma eğitimi vermektir. İktitâf öğrencilerin, Türkçe ile yazılmış en güzel edebî metinler yoluyla okuma eğitimini almalarını; bu okuma eğitiminin devamında sözcüklerin hem manâ dairelerine girmelerine hem de sözcüğün yapısına ilişkin bilgi edinmelerine; ayrıca bütün bunları edinirken onların yazma eğitimiyle de tanışmalarını öngören bir Türk dili ve edebiyatı ders kitabıdır. İktitâf, dil eğitimi bağlamında öğrencinin alması gereken okuma ve yazma eğitimi birlikte vermeyi amaçlar. Selim Sâbit'in okuma ve yazma eğitimini ibtidâi kademedede beraber vermesi; Atâ Bey'i aynı uygulamayı ortaöğretim düzeyinde vermesi açısından önemli kılar. Atâ Bey İktitâf'ta öğrencilere metin tamamlama tekniğiyle yazma eğitimi vermeyi amaçlamıştır. Atâ Bey'in "*Tevsî' Olunacak Mevzûlar*" başlığını taşıyan ve her kısmın sonunda bulunan metin parçalarıyla yapmayı istediği; öğrencinin bu metinleri tamamlayarak dili doğru ve düzgün kullanmayı öğrenmesi ve böylece yazma eğitimini almasıdır. Atâ Bey metin tamamlama tekniğini kullanmalarını istediği öğrencileri bazen yönlendirmiş bazen de sadece olayı kurgulamış, öğrenciyi yönlendirmemiştir. Bu metin parçalarının yukarıdaki maksadı sadece öğrenciyle ilgilidir; ancak bu metin parçalarının ve eserin başka bir maksadı da öğretmene

dersi nasıl işleyeceği yönünde yol göstermesidir. Aşağıdaki örneklerde dersi işleyen Türk dili ve edebiyatı öğretmeninin bu metinler yoluyla derse nasıl bir yön vermesi gerektiği parantez içlerinde yer alan, öğretmene hitaben yazılmış izahatlarla verilmiştir:

“DENİZ

*Denizde evvel nasıl seyahat edilirdi? Şimdiki sefâinin envâi.
(Muallim Efendi tafsilât-i şifâhîyye i'tâ' edecektir.)”*

(İktitâf,1902, 149).

Atâ Bey, yukarıdaki metin parçasında öğrencilerin hangi konuda bir yazı yazacakları belirtmiştir. Parantez içinde verilen açıklama öğretmenin ne yapacağını belirtmektedir. Atâ Bey, resmî bir üslup kullanarak ifadesini tamamlar. İktitâf'ın bu bölümlerinde Atâ Bey'in muhatabı öğrenci ve öğretmendir. Dolayısıyla Atâ Bey bu bölümlerde çoklukla ikinci çoğul şahsa göre çekimlenmiş eylemler kullanmıştır:

“USÛL-İ MÛTÂLÂA HAKKINDA VESÂYÂ

Mütâlâadan hakkıyla istifâde etmek ne sûretle mümkün olacağına dair eski şâkirdândan birinin istifsârına cevâben bir muallim tarafından mektup yazacaksınız: Yavaş yavaş okumalı, hiçbir cümleyi, bir kelimeyi manâsını anlamaksızın geçmemeli, kelâmın hâvî olduğu efkârı tetkik etmeli, ondan sonra da zihninde hulâsa etmeli.”

(İktitâf, 1902, 124).

İktitâf'ın bu kısmında öğrencilerin kıssadan hisse alabilecekleri küçük hikâyeler de bulunur:

“YALANCININ EVİ YANMIŞ KİMSE İNANMAMIŞ

Bir köylü karye ahâlisini “Yangın var” diye aldattır, kendilerini istihzâ ederdi. Bu saniyeyi birkaç defa tekrar etti. Bir gün hakikaten kendisinin hanesi tutuştu. Bağırıp çağırırdı, kimse itimat etmedi. Harik kesb-i şiddet edinceye kadar etfâsına gelen olmadığından yalancı hânesiz kaldı. Hânenin etrafa itsali olmadığından başkaları münzarar olmadılar.”

(İktitâf, 1902, 141).

Atâ Bey bazı metinleri yarım bırakarak öğrencilerin metni tamamlamalarını istemiştir. Metin tamamlama dil eğitimi bağlamında, öğrencilerin pek çok beceriyi kazanmaları için önem arz eder. Bu beceriler arasında dili düzgün kullanmak, cümleler arasındaki bağlamsal ilişkiyi dilbilgisel ve anlamsal boyutlarda doğru kurmak, verilen kurmaca metni hayal gücüne ve dünya bilgisine dayanarak yeniden oluşturmak sayılabilir. Atâ Bey'in bugün bile dil öğretimi bağlamında önemi yeni farkedilen

◆ Sezaver Çapcı Sipahi

metin tamamlama tekniğine İktitâf'ta yer vermesi, onun dil eğitiminin daha iyi nasıl yapılabileceği üzerine düşünmesinin bir sonucudur. Öğrencilerin İktitâf'ta yer alan metinlerde verilen edebiyat, dil ve estetik temelli metinlerle dilin nasıl kullanılacağına ilişkin bilgi birikimine sahip olmaları, onların tamamlamaları gereken metinlerle karşılaştıklarında bu bilgileri pratiğe dökmelerine imkan vermiş ve onları yazma eğitimiyle tanıştırmıştır. Metin tamamlama tekniğinin dönemin edebiyat ders kitaplarında yer almaması onun bu yönüyle de kendi alanında tek olduğunun göstergesidir.

“İNSAN MESÛDİYYETİNİ BİLMEK İÇİN MADÛNUNA
BAKMALIDIR

Bir fabrikada iki amele var. İkisi de bir derecede kazanıyorlar. Biri daima muzdarip: Çünkü fabrika hesabını göz önüne alır. (Kendi kendine mülahazâtı) İkincisi mesut: Çünkü kendisi kadar ücret almayanları, hastalık sebebiyle çalışmayanları, iş bulamayanları düşünüyor...”

(İktitâf, 1902, 140).

Atâ Bey bu bölüme de zirâati ve ticâreti teşvik eden metinler eklemiştir:

“OĞLUNDAN BABAYA MEKTUP

Dersaadet Mekteb-i İdâdiyyesi'nde bir efendiye pederi o mektepten sonra ne yapmak arzusunda bulunduğunu suâl etmiş. Zirâati faziletkerâne bir iştilgal bulduğundan, ailesinde de miktar-i kâfi arazi bulunduğundan, memleketimiz en ziyade zirâate sâlih olmakla bu yolda pek çok hizmet edilebileceğinden bahis ile Halkalı Mektebi'nde tahsilden sonra memleketine avdet ile malûmâtı tatbik ederek hem ailesine, hem de o taraf erbâb-ı zirâatine nâfi olmak arzusunda bulunduğu dair bir cevap yazıyor.”

(İktitâf, 1902, 124).

“ZİRÂAT

Hâl-i ibtidâide olan akvâm yalnız kara ve denizde sayd ile tayîş ettikleri cihetle maişetleri mahdûd idi. Zirâat bu maişete vüs'at vermiştir. Zirâatin medeniyetçe müstelzim olduğu fevâid.”

(İktitâf, 1902, 128).

Atâ Bey bu kısma öğrencilerin ilgisini çekebilecek konuları da içeren metinler dahil etmiştir:

"HAYAT SİGORTASI

Vilâyât ahâlisinden gazetelerde hayat sigortası tabirine dikkat etmiş bir adam sefâin-i ticâriyye, eşyâ-yı ticâriyye, ebniyye sigortasını biliyorsa da hayat sigortasını anlayamadığından bahis ile bunun ne demek olduğunu sizden sual etmiş olduğundan hayat sigortasının müstenid olduğu hesaplarla sûret-i muâmelesine ve bunun fevâidine dair bir cevap yazacaksınız".

(İktitâf, 1902, 121).

Eser, sadece bir rehnümâ özelliği taşımaz. Atâ Bey'in öğrenciler için kurguladığı veya sadece bir soruya cevap vermelerini istediği, çoklukla da kıssadan hisse alınabilecek metinlerin yer aldığı "*Tevsî' Olunacak Mevzûlar*" başlığı altındaki metinler aynı zamanda İktitâf'ın alıştırma bölümlerini oluşturur. Bu metin parçaları öğrencilerin yazma yeteneklerini geliştirmeleri amacıyla da düzenlendiği yukarıda belirtilmiştir. Bu metin parçalarının konuları çeşitlilik göstermektedir. Atâ Bey öğrencilere hem ahlâkî hem güncel hem de öğrencileri ilgilendiren; öğrenci hayatıyla ilgili metinler vermiştir.

Atâ Bey aşağıdaki metinlerde bir konuyu kısaca kurgulayarak bu konuyla ilgili öğrencilerden bir yazı yazmalarını istemiştir. Dolayısıyla İktitâf bu yönden öğrencilerin verilen bu alıştırma yapılabilecekleri, öğrendiklerini uygulayabilecekleri yardımcı bir ders kitabıdır:

"HASET, GIPTA

Birincisinin mezmûm, ikincisinin makbul olduğuna dair mütâlaât."

(İktitâf, 1902, 142).

"MEKTUP

İmtihân-ı husûsiyyeye girmek üzere olan bir efendi tarafından netice-i imtihanından endişenân ise de çalışmakta olduğuna, hangi derslerde suhûlet ve hangilerinde suûbet bulunduğuna, en ziyade hangi bahislerin suâlinden korktuğuna dair bir şehirde bulunan biraderine cevabnâme."

(İktitâf, 1902, 153).

İktitâf'ın her kısmının bitiminde yer alan *Tevsî' Olunacak Mevzular* başlığı altındaki metin parçaları, kitabın aynı zamanda alıştırma bölümlerini oluşturur. İktitâf bu bağlamda, hem ders kitabını hem de yardımcı kitabı içinde barındıran bir ders kitabıdır. İktitâf'ın bu içerikle düzenlenmesi onu, döneminin ders kitaplarından bu yönüyle ayırır. Ayrıca İktitâf, öğretmenlerin ders esnasında neler yapacağını anlatması açısından da bir öğretmen yardımcı kitabı (rehnümâ) olarak da değerlendirilebilir.

◆ Sezaver Çapçı Sipahi

Atâ Bey'in kitabını sınıflara göre tedricî hazırlaması kitabın *Tevsî' Olunacak Mevzûlar* bölümünde de kendini göstermiştir. Pedagoji bilgisini kitabın her bölümüne yansıtan Atâ Bey, kitabın ilk kısmının sonunda yer alan metin parçaları diğer bölümlere göre daha az karmaşık ve daha az kurgusaldır. Atâ Bey ilk kısmın sonundaki metinlerde öğrencilerden sadece bir durum betimlemesi yapmalarını istemiştir. Diğer kısımların sonundaki bölümler, sınıf düzeyine göre karmaşıklaşmış ve daha ayrıntılı olarak kurgulanmış; son bölümde Atâ Bey öğrencilerden dilekçe gibi resmî yazıları yazmalarını istemiştir.

Eğitimdeki *basitten karmaşığa* ilkesinin tam olarak yansıma bulduğu bir ders kitabı olan İktitâf modern eğitim yöntemlerini de bu bağlamda Türk dili ve edebiyatı eğitimine uygulamış bir ders kitabıdır. Okuma, yazma, alıştırma etkinlikleriyle pek çok kitabı da içinde barındıran İktitâf, Türk dili ve edebiyatı derslerinin niteliğini bu açılardan belirlediği için önemli bir ders kitabıdır. Kitabın hem II. Meşrûtiyet öncesi dönemde hem de sonrası dönemde çok sayıda baskısının olmasının nedeni böyle açıklanabilir.

Atâ Bey'in pedagoji bilgisi, hazırladığı edebiyat ders kitabı İktitâf'a yansımıştır. İktitâf felsefesi olan bir Türk edebiyatı ders kitabıdır. Metinlerle öğrencilere verilmek istenen bir mesajın varlığı; dönemin devlet adamı yetiştiren en önemli okullarından birinde ders kitabı olarak okutulan İktitâf'ı bu bağlamda daha önemli hâle getirmektedir. Dönemin siyasî panoramasında artık önemini yitiren Osmanlıcılık İktitâf'ta yer alan metinlerde işlenmeyen bir konudur. Bunun yerine II. Meşrûtiyet dönemi öncesinde yavaş yavaş sivrilen Ümmetçilik politikası İktitâf'ta yer alan metinlerin altmetinlerinde kendini sıkça gösterir. Şöyle ki bu metinlerin bir çoğu Arapların ne kadar iyi bir ahlâka sahip olduğunu vurgular niteliktedir. Hatta İktitâf'ta yer alan bir parça tam da bu konu üzerinedir:

“ARAPLARIN MEKÂRİM-İ AHLÂKINDAN BİR
NUMÛNE

Endülüs Araplarda iken bir İspanyol delikanlısı bir Arap gençini öldürüp derdest olunmamak için firar eyledi. Bir bahçeye girip sahibi olan Arap'a arz-ı hâl ile dehâlet etti. Sahib-i hâne katili bahçe ortasında bir köşke ihfa eyledi. Bir saat sonra bir tanecik olan oğlunun bir İspanyol canibinden idam edildiğini haber aldı, hakikati anladı. Bir odaya çekilerek ağladı. İspanyol'u kaçırmak üzere gece yarısı yanına gitti. İspanyol'a maktulün oğlu olduğunu ifade edince katil korktu. Sahib-i hâne verdiği sözden nükûl etmeyeceğini ifade ve intikamını Cenâb-ı Hakk'a havâle ederek hemen firar etmesini ihtâr etti ve teshîl gösterdi.”

(İktitâf, 1902, 151).

Yukarıdaki metnin dışında özellikle İslâm tarihinden birçok metin alınmış ve Hz. Peygamberin, halifelerin hayatlarından sıkça alıntı yapılmıştır. Söz konusu bu metinlerin altmetinlerinde İslâmiyet vurgulanmış ve Araplara sınırları İslâmiyet ile çizilen bir çerçevede bakılması gerektiği anlaşılmıştır. Bu metinlere ek olarak Türk tarihini de anlatan metinlere yer verilmiştir. Özellikle padişahları ve Türk tarihine emeği geçmiş şahısları anlatan metinler bazen biyografi türünde bazen tahkiyeli olarak anlatılmıştır. Bu durumu II. Meşrûtiyet dönemi öncesinde ayak seslerinin çok az işitildiği Türkçülük siyasetiyle ilişkilendirmek bu dönem için manâsızdır.

Fransız eğitim anlayışının becerikli bir insan yetiştiremediğinin düşünülmesi ve o dönemdeki okulların Tanzimat'tan beri Bâb-ı Alî'ye memur yetiştirme misyonu taşıması II. Meşrûtiyet dönemi öncesinin en çok tartışılan eğitimsel konuları olmuştur. Atâ Bey aktüaliteyi takip eden bir edebiyat öğretmeni olarak oluşturduğu İktitâf'a bu konularla ilgili metinler de dahil etmiştir. Örneğin İktitâf'ta yer alan metinlerin öğrenciyi açıkça zirâatle ve ticâretle uğraşmaya güdülediği açıktır. Bu durum II. Meşrûtiyet öncesinde bir fikir olarak kalmış olsa da özellikle II. Meşrûtiyet ile birlikte daha özgür çıkmaya başlayan sesler, eğitim sisteminin Anglosakson eğitim temelinde değiştirilmesini önermiş ve o dönemde memur olmaya kilitlenen bir öğrenci yetiştirme anlayışı bu bağlamda değişmeye başlamıştır. Dolayısıyla İktitâf, döneminin eğitim anlayışına yabancılaşmamış bir Türk dili ve edebiyatı ders kitabıdır.

4. Sonuç ve Öneriler

Atâ Bey eseri İktitâf'ı hem döneminde hem de döneminden yıllar sonra okullarda okutulan, döneminin edebî anlayışına ve eğitimsel yönüne bağlı kalan bir ders kitabı olarak, bütüncül bir bakış açısıyla hazırlamıştır. İktitâf, Galatasaray Sultânîsi'nin *Kısm-ı âlî* eğitimini içeren üç yıllık döneminde *Mükemmel Türkçe kitâbet ve inşâ'* dersi için dersin öğretmeni Atâ Bey tarafından hazırlanmış bir ders kitabıdır. İktitâf, Atâ Bey'in de belirttiği gibi önceleri sultânînin âlî sınıfları için hazırlanan bir kitapken daha sonra dönemin idâdîlerinde de okutulmasına izin verilmiş ve böylece kitap dört kısım olarak Nezaret tarafından tekrar bastırılmıştır.

İktitâf her bakımdan II. Abdülhamîd döneminin yansımalarının bulunduğu bir ders kitabıdır; ancak onu döneminin diğer Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarından ayıran en önemli özellik, dönemine göre yeni sayılabilecek pedagoji teknikleriyle dili öğretme metodudur. Dönemindeki diğer Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarından farklı olarak İktitâf ile hem okuma hem de yazma eğitimi verilmiştir. Kitaptaki metinleri sınıf kademelerine göre basitten karmaşığa doğru sıralayan Atâ Bey bu düşüncesiyle de modern eğitim tekniklerinin ilk defa Türk dili ve edebiyatı eğitiminde kullanılmasını sağlamıştır. Dolayısıyla bu durum, İktitâf'ın ilk kısmından son kısmına kadar seçilen metinlerin üslûbunun tedricî olarak ağırlaşmasıyla; yazma alıştırmalarında öğrenciden istenilenlerin benzer şekilde ilk kısımdan son kısma daha karmaşık ve daha kurgusal bir özellik teşkil etmeleriyle açıklanır. Metin tamamlama tekniğinin kullanıldığı İktitâf'ta Atâ Bey, öğrencilere yazma eğitimi vermek amacıyla her kısmın sonuna metin parçaları eklemiştir. İktitâf öğrencilerin, Türkçe ile yazılmış

◆ Sezaver apcı Sipahi

en güzel edebî metinler yoluyla okuma eğitimini almalarını; bu okuma eğitiminin devamında kelimeleri doğru yazmak için kelimelerin dilbilgisel dünyalarına girmelerini; ayrıca bütün bunları edinirken onların yazma eğitimiyle de tanışmalarını öngören bir Türk dili ve edebiyatı ders kitabıdır.

Atâ Bey, eserin bütün kısımlarında yer alan metinlerin altında öğretmene ve öğrenciye yardımcı olabileceğini düşündüğü lgat bilgileri ve nahive ait bilgiler vermiştir. Atâ Bey söz konusu metinlerin altına ilâve ettiği lgat bilgilerini kelimenin en yaygın kullanımı şeklinde vermemiş; bu kelimenin bağlamsal olarak anlamını vermiştir. Atâ Bey'in İktitâf'ı sadece Türk dili ve edebiyatı derslerinde kullanılan bir ders kitabı olarak görmediği açıktır. İktitâf'ta yer alan metinlere ait lgat bilgileri ve şiirlerin vezinleri ile ilgili bilgiler, eseri hem öğretmene hem de öğrenciye yol göstermesi açısından da programlamıştır. Bu açıdan İktitâf bir rehnümâ olarak da düşünülebilir.

Atâ Bey eseri İktitâf'ı öğrenciler için faydalı olarak düşündüğü eserleri birleştirdiği bir ders kitabı olarak görmüştür. Bu alışma bu yönüyle Atâ Bey ve İktitâf'ı Türk dili ve edebiyatı eğitimi tarihi içine dahil etmeyi hedeflemiştir.

Türk dili ve edebiyatı eğitiminin tarihi ile ilgili yapılan alışmalar, Türkçenin ğretimi konusunda hangi metotların izlendiğini tarihsel süreç içinde göstermektedir. İktitâf'ın hazırlandığı I. Meşrûtiyet ve Cumhuriyet dönemleri arası, Türk dili ve edebiyatı eğitimi ders kitaplarının yazımı konusunda verimli yıllardır. Bu ders kitaplarında Türk dili ve edebiyatı dersinin örgütlenme metotlarının bilinmesinin, Türk dili ve edebiyatı eğitimi tarihinin sistematize edilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- ALKAN, Mehmet Ö. (2008). "Osmanlı İmparatorluğu'nda Modernleşme ve Eğitim. **Türkiyat Araştırmaları Literatür Dergisi**, C.6, S.12, ss.9-84.
- ARGIT, Celile Eren (2006). "Tanzimat'tan Cumhuriyete Edebiyat Ders Kitapları". **Türkiyat Araştırmaları Literatür Dergisi**, C.4, S. 7, ss. 257- 290.
- ATÂ, Mehmet (1313). **İktitâf**, Tab'ı Evvel. Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası, İstanbul.
- ATÂ, Mehmet (1316). "Lisânımız". **Malûmat Mecmûası**. S. 246, ss. 106.
- ATÂ, Mehmet (1318). **İktitâf**, 2. Baskı. Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası, İstanbul.
- ATÂ, Mehmet (1902). **İktitâf**, 3. Baskı. Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası, İstanbul.
- ATÂ, Mehmet (1330). **İktitâf**, Tab'-ı Nevîn. Asaduryan Şirket-i Mürettibiye Matbaası, İstanbul.
- BERKES, Niyazi (2012). **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- ÇAPCI SİPAHİ, Sezaver (2014). **Mehmet Atâ Bey'in İktitâf Adlı Ders Kitabının Türk dili ve Edebiyatı Eğitimi Açısından Analizi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- DEMİREL, Derya (2007). **Osmanlı Devletinde Sultâniler ve İdâdiler**, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.
- , "Ders Kitapları İle Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge" Erişim tarihi 12/12/2012.
- DEVELİOĞLU, Ferid (1970). **Osmanlıca- Türkçe Sözlük**.
- EKİZ, Durmuş (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri** (Geliştirilmiş 2. Baskı). Anı Yayıncılık, Ankara.
- KEMÂL, Namık. (1283). *Lisân-ı Osmânî'nin Edebiyatı Hakkında Bazı Mülâhazâtı Şâmildir. Tasvîr-i Efkâr*, Numero: 416. Fî 16 Rebûl âhîr.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). **Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (9- 12. Sınıflar)**. Ankara.
- ÖZGÜL, Metin Kayahan. (2007). "Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Klasik Edebiyat Çalışmaları (1839-1922)". **Türkiyat Araştırmaları Literatür Dergisi**, C. 5, S. 9, ss. 47-172.
- REY, Ahmed Reşid (1945). **Gördüklerim Yaptıklarım (1890- 1922)**, Türkiye Yayınevi, İstanbul.
- turkoloji.cu.edu.tr/.../yusuf_akcay_alfabe_tartismalari.pdf "Osmanlı Osmanlı Dönemi Alfabe Tartışmaları Bağlamında Dr. İsmail Hakkı Bey ve İslah-ı Huruf Cemiyeti", Yusuf AKÇAY, (Erişim tarihi: 1.12.12)
- www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/V1/msanal.pdf "Tanzimat ve Meşrutiyet Dönemlerinin Pedagojik Formasyon Anlayışı" Mustafa ŞANAL, (Erişim tarihi: 01.04.2013).

TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE EDUCATION IN İKTİTÂF OF MEHMET ATÂ BEY*

Sezaver ÇAPCI SİPAHİ**

Abstract

The goal of this study is to assess a school book “İktitâf” which Mehmet Atâ originated and defined as a renaissance magazine “anthology” from the point of the mentality of Turkish language and literature education. For this purpose, it was discovered in this study how the selection of texts was made in 1902 edition of “İktifâf” and how the Turkish literature was organized accordingly. Aside from the other Turkish language and literature course books of his era, with İktitâf both reading and writing education was given. Also Mehmet Atâ added some parts to İktitâf where he gave the grammar rules of said words. Thus he proved the necessity that Turkish education should be free from Arabic and Farsi.

The analyze of documents was used in the study as a method. That the study was done for the work stipulated the use of this method. In this regard, starting from 1902 edition of “İktifâf”, it was reached to the data on how Turkish language and literature was administered the era of Abdülhamîd II

Keywords: İktitâf, Mehmet Atâ Bey, Turkish language and literature education

* This study has been prepared from the author’s thesis.

** Atatürk Üniversitesi, Kâzım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish Language and Literature, Research Assistant

6, 7 ve 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN DERSLERİNİ YAPILANDIRMACI ÖĞRENME ANLAYIŞI AÇISINDAN ALGILAMALARI

M. Ertaç ATILA*

M. Diyaddin YAŞAR**

Murat YILDIRIM***

Mustafa SÖZBİLİR****

Özet

Bu araştırmanın amacı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen derslerini yapılandırıcı öğrenme anlayışı açısından nasıl algıladıklarını belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 384 öğrenciden “Yapılandırıcı Öğrenme Ortamı Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Bu ölçek, Taylor ve Fraser tarafından 1991 yılında geliştirilmiş ve Taylor, Fraser ve Fisher tarafından 1997 yılında yenilenmiştir (Küçüközer, Kırtak-Ad, Ayverdi ve Eğdir, 2012). Türkçe uyarlaması Küçüközer vd. (2012) tarafından yapılan ölçek dünyayı öğrenme, bilimi öğrenme, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutlarından oluşmaktadır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçeğe vermiş oldukları cevaplar betimsel ve kestirimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda düşünceleri ifade etmeyi öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme alt boyutlarına ait ortalamaların diğer alt boyutlara ait ortalamalara göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrenciler dersleri yapılandırıcı öğrenme anlayışı açısından benzer şekilde algılarken, kız öğrenciler erkek öğrencilere göre dersleri daha yapılandırıcı olarak algılamaktadırlar.

Anahtar Sözcükler: Yapılandırıcı öğrenme anlayışı, fen eğitimi, öğrenme ortamı, öğrenci algıları

Giriş

Günümüzde bireylerin eğitime yönelik ihtiyaçları, farklılaşan beklentileri ve sorunları, toplumsal ve bilimsel gelişmeler eğitimde farklı yaklaşımların uygulan-

* Yrd. Doç. Dr.; Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Erzincan

** Yrd. Doç. Dr.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Muallim Rifat Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Kilis

*** Araştırma Görevlisi Erzincan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Erzincan

**** Prof.Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, Erzurum

masını gerekli kılmaktadır (Oğuz, 2011). Birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de öğretim programlarına yönelik çeşitli reformlar yapılmış ve bunlardan en önemlisi öğrenci merkezli bir anlayışı gerekli kılan yapılandırmacı öğrenme anlayışının benimsenmesi olmuştur (Akşit, 2007). Yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre öğrenme, öğrenenin önceki bilgileri ile yeni düşünceleri arasında bağlantı kurarak anlam oluşturduğu aktif bir süreçtir (Naylor ve Keogh, 1999). Bu anlayış öğrencilerin fiziksel ve sosyal çevre ile etkileşimleri boyunca kendi anlayışlarını oluşturdukları varsayımına dayanmaktadır (Liang ve Gabel, 2005). Bilginin her birey tarafından farklı şekilde yapılandırıldığına ve anlamlandırıldığına, öğrencilerin öğrenmelerinde önceki bilgilerinin, bireysel özelliklerinin ve öğrenme ortamının çok önemli olduğuna vurgu yapılmaktadır (Özmen, 2004).

Yapılandırmacı öğrenme ortamları sürekliliğin ve dinamikliğin hâkim olduğu (Durmuş, 2001), öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katıldıkları, öğretmenin ise öğrencilerin bilgilerini yapılandırmalarına yardımcı olduğu ortamlardır (Evrekli, İnal, Balım ve Kesercioğlu, 2009). Bilginin yapılandırılması birey tarafından gerçekleştirildiğinden yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrencilerin öğrenmeleriyle ilgili daha fazla sorumluluk almalarına, zengin yaşantılar geçirmelerine, çevreleri ile etkileşime girmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenir (Yaşar, 1998). Yapılandırmacı öğrenme sürecinde temel kavramlara vurgu yapılır ve bütünden parçaya doğru bir öğrenme süreci esas alınır (Brooks ve Brooks, 1993). Dolayısıyla otantik öğrenmeye, yani gerçek yaşam problemlerine ve etkinliklerine ağırlık veren, bunlara çözüm üretilmesine olanak sağlayan ortamlar oluşturulur (Çepni ve Çil, 2009). Bu ortamlarda gerçek yaşamdan öğrenme durumlarının yanı sıra, öğrencilerin doğrudan gözlemleyerek ve yaşayarak deneyim edinmeleri, farklı bakış açılarını görmeleri ve kendi bakış açılarını oluşturmaları için veri tabanları, istatistikler, belgeler ve filmler gibi birincil bilgi kaynakları ile diğer materyaller bulunur (Deryakulu, 2001). Yapılandırmacı öğrenme ortamları öğrencilerin çoğunlukla gruplar halinde çalıştıkları (Brooks ve Brooks, 1993), düşüncelerini birbirleriyle paylaşarak keşfetme sürecine dâhil oldukları, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasında işbirliğinin olduğu, öğrencileri düşünmeye ve aktif olmaya yönelten, etkileşimli teknolojilerin kullanıldığı ortamlardır (Ocak, 2012). Bu ortamlarda öğrenciler neyi, nasıl öğreneceklerine karar vermede, dersin içeriği, kullanılacak olan yöntem ve teknikler ile araç-gereçlerin neler olacağı hakkında söz sahibidirler (Çepni ve Çil, 2009). Öğrencilerin fikirlerinin nasıl değiştiğini anlamak, öğrenme sürecinde oluşturdukları ürünler ve süreç hakkında dönüt vermek amacıyla bu ortamlarda farklı değerlendirme stratejileri kullanılır (Windschitl, 2002). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bulunması gereken özellikler aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Oğuz, 2011):

1-Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenci bilginin aktif inşa edicisidir. Öğrenme, öğrencinin bilgiyi ve kavramları kendi tecrübelerine dayalı olarak araştırma yoluyla yapılandığı ve öğrenme etkinliklerine aktif olarak katıldığı bir süreçtir.

2-Yapılandırmacı öğrenme anlayışa göre her öğrenci yeni bilgiyi farklı şekilde anlamlandırmaktadır. Bu yüzden, yapılandırmacı öğrenme ortamları tasarlanırken

öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.

3-Yapılandırmacı öğrenme ortamları teknoloji bakımından yeterli olmalı ve öğrencilerin günümüz teknolojilerinden yararlanmalarına olanak sağlamalıdır.

4- Yapılandırmacı öğrenme ortamları düzenlenirken öğrencilerin önceki öğrenmeleri, bilgileri, yaşantıları ve içinde buldukları sosyal yapı bir bütün olarak düşünülmesi ve otantik öğrenmeye imkân verilmelidir.

Ülkemizde 2004 yılında hazırlanan “Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında” yapılandırmacı öğrenme anlayışına öncelik verilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2006). Bu programı takiben 2013 yılında yeniden düzenlenen “Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında” araştırmaya-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temele alınmıştır (MEB, 2013). Bununla birlikte 2004 yılında hazırlanan öğretim programındaki gibi belirgin bir şekilde ifade edilmemesine karşın 2013 yılında hazırlanan öğretim programında da öğretmen-öğrenci rolü, benimsenen strateji ve yöntemler ile ölçme ve değerlendirme anlayışı açısından yapılandırmacı öğrenme anlayışına ait kabullerin ön plana çıktığı dikkat çekmektedir. Öğretim programları üzerindeki bu değişiklikler öğrenme ortamlarında hayata geçirilmeye çalışılmaktadır.

Eğitim-öğretim etkinliklerinin büyük çoğunluğu sınıf ortamlarında gerçekleşmekte (Arısoy, 2007) bu ortamlara yönelik araştırmalar hem gelişim göstermekte hem de uluslararası boyut kazanmaktadır (Fraser, 1998; Özkal, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2009). Son otuz yıl boyunca yapılan araştırmalar (Özkal vd., 2009) öğrencilerin öğrenmesinde, öğrenme ortamının niteliğinin önemli bir etken olduğunu ortaya çıkarmıştır (Fraser, 1998). Öğrenme sürecinde son derece önemli olan öğrenme ortamlarının niteliğini belirleme yollarından biride öğrencilerin bu ortamlar hakkındaki düşüncelerini belirlemektir. Öğrencilerin öğrenme ortamlarını değerlendirmeleri ile birçok faydalı bilgiye ulaşmak mümkün olabilmektedir (Sözbilir, Şenocak ve Dilber, 2006). Çünkü öğrenciler birçok farklı öğrenme ortamıyla karşı karşıya kalmakta, doğru bir izlenim edinmek için yeterli zamana sahip olmakta ve sınıftaki uygulamaları iyi bir şekilde değerlendirebilmektedirler (Fraser, 1998).

Öğrencilerin öğrenme ortamı hakkındaki algılarını belirlemek için geçerli ve ekonomik olan ve yaygın bir şekilde kabul gören birçok ölçek geliştirilmiş ve kullanılmıştır (Fraser, 1998). Bu ölçeklerden biride “Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği” (Constructivist Learning Environment Survey-CLES)’dir. Taylor ve Fraser tarafından 1991 yılında geliştirilen ve Taylor, Fraser ve Fisher tarafından 1997 yılında yenilenen ölçek (Küçüközer, Kırtak-Ad, Ayverdi ve Eğdir, 2012) öğrenme ortamlarının yapılandırmacı anlayışla ne kadar uyumlu olduğunun tespit edilmesine olanak sağlamaktadır (Fraser, 2002). Ölçek araştırmacıların (Kim, Fisher ve Fraser, 1999; Aldridge, Fraser, Taylor ve Chen, 2000; Arısoy, 2007; Özkal vd., 2009) öğrencilerin öğrenme ortamını yapılandırmacı olarak algılamaları ile ilgili yapmış oldukları çeşitli araştırmalarda kullanılmıştır. Kim vd. (1999) yaptıkları araştırmanın bir bölümünde 10. sınıf öğrencileri ile 11. sınıf öğrencilerinin fen derslerini yapılandırmacı anlayış açısından nasıl algıladıklarını incelemişler 10. sınıf öğrencilerinin fen derslerini daha

yapılandırmacı olarak algıladıklarını belirlemişlerdir. Bu durumu 10. sınıf fen programının temel bilimsel kavramları öğrenmeye yönelik hazırlanması ile 11. sınıf fen programının ise daha akademik merkezli olarak hazırlanması ile açıklamışlardır. Arısoy (2007) araştırmasında 8. sınıf öğrencilerinin fen derslerindeki yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarını ve bu algılarıyla güdüsel inançları ve fen derslerine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Ayrıca cinsiyetin, öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamı algılarına, güdüsel inançlarına ve fene yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Sonuçlar kız öğrencilerin öğrenme ortamlarını algılayışlarının, güdüsel inançlarının ve fene yönelik tutumlarının erkeklerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Özkal vd. (2009) yapmış oldukları araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı fen öğrenme ortamına yönelik algılarını incelemiştir. Sonuçlar, ölçeğin bütün alt boyutlarında öğrencilerin, öğrenme ortamının daha yapılandırmacı olmasını istediklerini ortaya çıkarmıştır.

Özellikle ülkemizdeki alan yazın incelendiğinde öğrencilerin yapılandırmacı fen öğrenme ortamına yönelik algılarına yönelik çalışmaların 8. sınıf düzeyinde gerçekleştirildiği dikkat çekmektedir. Bu araştırmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı fen öğrenme ortamına yönelik algıları incelenmiştir. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik algılarının belirlenmesi fen derslerinin ona göre düzenlenmesine ve fen bilimleri öğretim programlarının daha etkili bir şekilde uygulanmasına olanak sağlayacaktır. Ayrıca öğrenci algılarının belirlenmesi program değişiklikleri ne zaman yapılırsa yapılırsın öğrenme ortamının niteliğinin belirlenmesi açısından önemli bilgiler sunacaktır. Bu bakımdan bu çalışmanın öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve fen eğitimcilerine yapacakları çalışmalarda katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen derslerini yapılandırmacı öğrenme anlayışı açısından nasıl algıladıklarını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine göre fen derslerinde yapılandırmacı öğrenme ortamında bulunması gereken özelliklere hangi sıklıkta yer verilmektedir?
2. 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fen derslerini yapılandırmacı olarak algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kız ve erkek öğrencilerin fen derslerini yapılandırmacı olarak algılamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama çalışmalarında geniş örneklem üzerinde çalışılmakta ve genellikle anket vb. veri toplama araçları kullanılmaktadır (McMillan ve Schumacher, 2010).

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Erzincan ilinin dört ilköğretim okulunun 6. sınıf 121 (%31,4), 7. sınıf 127 (%33,2) ve 8. sınıfında 136 (%35,3) öğrenim gören toplam 384 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 166'sı (%43,1) erkek, 218'i (%56,9) kız'dır.

Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri Taylor ve Fraser tarafından 1991 yılında geliştirilen ve Taylor, Fraser ve Fisher tarafından 1997 yılında yenilenen (Küçüközer vd., 2012), Küçüközer vd. (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği" ile toplanmıştır. 5'li likert tipinde hazırlanan ölçek dünyayı öğrenme (5 madde), bilimi öğrenme (5 madde), öğrenmeyi öğrenme (4 madde), düşünceleri ifade etmeyi öğrenme (6 madde) ve iletişim kurmayı öğrenme (5 madde) olmak üzere toplam 5 alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. Küçüközer vd. (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin Cronbach-alpha güvenilirlik katsayısı .847 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar yapmış oldukları doğrulayıcı faktör analizinde ölçeğin orijinaliyle uyumlu olduğunu ve düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .334 ile .547 arasında değiştiğini belirlemişlerdir. Ulaşmış oldukları sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu belirtmişlerdir.

Mevcut araştırmanın verileri 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde belirtilen ölçek kullanılarak bir haftalık süre içerisinde birinci araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanarak toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 18 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçeğe vermiş oldukları cevaplar betimsel ve kestirimsel istatistik yöntemleri ile analiz edilmiştir. Betimsel istatistikte verilere ait standart sapma (SS) ve ortalama () değerler hesaplanmıştır. Öğrenim görülen sınıf düzeyi değişkeni açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için tek yönlü ANOVA (one-way ANOVA), cinsiyet açısından gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız örneklem-t testi kullanılmıştır. Ayrıca istatistiksel olarak anlamlı farklılık olan gruplarda ($p < .05$) farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testinden yararlanılmıştır.

Verilerin analizinde ilk olarak t-testi ve tek yönlü ANOVA'nın varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Sınıf düzeyi ve cinsiyet açısından basıklık ve çarpıklık değerleri +2 ile -2 arasında olduğu için normal dağılım varsayımı sağlanmıştır. Grup varyanslarının homojenliğini tespit etmek için Levene testi ile varyans oranı (Hartley's FMax değeri) hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda varyansların homojen dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

Bulgular

Bu bölümde çalışmada elde edilen verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Öğrencilerin dünyayı öğrenme, bilimi öğrenme, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutları ile ölçeğin tamamına ilişkin algılarının ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamına Yönelik Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	\bar{X}	SS
Dünyayı öğrenme	3.78	0.76
1. Okul dışındaki dünyayı öğreniyorum.	3.95	1.08
2. Yeni öğrenmelerim okul dışındaki problemlerle başlar.	3.01	1.30
3. Bilimin nasıl okul dışındaki hayatımın bir parçası olabileceğini öğreniyorum.	4.03	1.02
4. Okul dışındaki dünyayı daha iyi anlıyorum.	3.87	1.13
5. Okul dışındaki dünya hakkında ilginç şeyler öğreniyorum.	4.03	1.13
Bilimi öğrenme	3.88	0.76
6. Bilimin zamanla değiştiğini öğreniyorum.	4.08	1.06
7. Bilimin, insanların değerlerinden ve fikirlerinden etkilendiğini öğreniyorum.	3.86	1.08
8. Diğer kültürlerdeki insanlar tarafından kullanılan farklı bilimleri öğreniyorum.	3.65	1.19
9. Modern bilimin yıllar önceki bilimden farklı olduğunu öğreniyorum.	4.07	1.10
10. Bilimin teoriler üretmekle ilgili olduğunu öğreniyorum.	3.76	1.16
Düşünceleri ifade etmeyi öğrenme	3.17	1.10
11. "Bu konuyu neden öğrenmek zorundayım?" diye öğretmenime sorabiliyorum.	2.97	1.52
12. Kullanılan öğretim yöntemlerini sorgulayabiliyorum.	3.35	1.32
13. Kafa karıştırıcı öğretim faaliyetleri hakkında şikâyet edebiliyorum.	2.99	1.44
14. Öğrenmelerimi engelleyen herhangi bir şey hakkında şikâyet edebiliyorum.	3.39	1.47
Öğrenmeyi öğrenme	3.11	1.09
15. Ne öğreneceğim konusunda planlama yaparken öğretmene yardım ediyorum.	3.07	1.43
16. Nasıl daha iyi öğreneceğime karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum.	3.16	1.43
17. Hangi etkinliklerin benim için en iyi olduğuna karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum.	3.23	1.38
18. Öğrenme etkinliklerinde ne kadar vakit harcayacağıma karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum.	3.02	1.40
19. Hangi etkinlikleri yapacağıma karar vermesinde öğretmene yardım ediyorum.	3.05	1.41
20. Öğrenmelerimi değerlendirmesinde öğretmene yardım ediyorum.	3.15	1.41
İletişim kurmayı öğrenme	3.77	0.95
21. Problemlerin nasıl çözüleceği hakkında arkadaşlarımla konuşuyorum.	3.94	1.20
22. Anladıklarımı arkadaşlarımla paylaşıyorum.	3.96	1.24
23. Arkadaşlarımdan düşündüklerini açıklamalarını istiyorum.	3.69	1.23
24. Arkadaşlarım fikirlerimi açıklamamı istiyor.	3.48	1.31
25. Arkadaşlarım fikirlerini bana açıklıyor.	3.78	1.24
Genel	3.54	0.66

Tablo 1’de öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamının dünyayı öğrenme, bilimi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutlarına derslerde ‘sık sık’ yer verildiğine yönelik algıya sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 21, 22, 23 ve 25. maddelere derslerde ‘sık sık’ yer verildiğini düşünmektedirler. Bununla birlikte öğrencilerin 2. maddeye verdikleri cevapların ortalamasının bu alt boyutların diğer maddelerine göre daha düşük olduğu dikkat çekmektedir. Öğrenciler düşünceleri ifade etmeyi öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme alt boyutlarına ise derslerde ‘bazen’ yer verildiğine yönelik algıya sahiptirler. Bu alt boyutlar öğrencilerin öğrenme süreci hakkındaki düşüncelerini ifade etmeleri ve sürecin planlanmasına dâhil edilmeleri açısından önemli bilgiler sunmaktadır. Öğrenciler 12, 13, 14, 15, 16, 17 ve 19. maddelere derslerde ‘bazen’ yer verildiğini düşünmektedirler. Özellikle 11. ve 18. maddelerin ortalamalarının düşük olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf seviyesine göre öğrencilerin dünyayı öğrenme, bilimi öğrenme, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutları ile ölçeğin tamamına ilişkin vermiş oldukları cevapların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Fen Derslerinin Sınıf Seviyesi Açısından Yapılandırmacı Olarak Algılanmasına Yönelik Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	6. sınıf		7.sınıf		8.sınıf	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Dünyayı öğrenme	3.83	0.80	3.80	0.82	3.70	0.66
Bilimi öğrenme	4.03	0.70	3.86	0.77	3.76	0.77
Düşünceleri ifade etmeyi öğrenme	3.23	1.06	3.03	1.14	3.25	1.10
Öğrenmeyi öğrenme	3.11	1.06	3.02	1.11	3.20	1.10
İletişim kurmayı öğrenme	3.77	0.95	3.80	0.96	3.73	0.93
Genel	3.59	0.63	3.50	0.72	3.53	0.63

Tablo 2’de sınıf seviyesine göre öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik algılarının ortalama değerlerinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. Tüm sınıf seviyelerindeki öğrenciler bilimi öğrenme, dünyayı öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutlarına derslerde ‘sık sık’ yer verildiğini, öğrenmeyi öğrenme ve düşünceleri ifade etmeyi öğrenme alt boyutlarına ise ‘bazen’ yer verildiğini düşünmektedirler.

Dünyayı öğrenme, bilimi öğrenme, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutları ile ölçeğin tamamına ilişkin veriler tek yönlü ANOVA ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Seviyesine İlişkin Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Dünyayı öğrenme	Gruplar arası	1.251	2	.625	1.073	.343
	Gruplar içi	222.091	381	.583		
	Toplam	223.342	383			
Bilimi öğrenme	Gruplar arası	4.785	2	2.393	4.195	.016
	Gruplar içi	217.317	381	.570		
	Toplam	222.102	383			
Düşünceleri ifade etmeyi öğrenme	Gruplar arası	4.130	2	2.065	1.693	.185
	Gruplar içi	464.652	381	1.220		
	Toplam	468.782	383			
Öğrenmeyi öğrenme	Gruplar arası	2.036	2	1.018	.848	.429
	Gruplar içi	457.334	381	1.200		
	Toplam	459.369	383			
İletişim kurmayı öğrenme	Gruplar arası	.254	2	.127	.140	.870
	Gruplar içi	345.580	381	.909		
	Toplam	345.834	383			
Genel	Gruplar arası	.501	2	.251	.560	.572
	Gruplar içi	170.597	381	.448		
	Toplam	171.098	383			

p<.05

Tablo 3'te öğrencilerin sınıf seviyelerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik algıları incelendiğinde gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde dünyayı öğrenme, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutlarında sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu alt boyutlardan yalnızca bilimi öğrenmede sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında anlamlı fark olduğunu tespit etmek için uygulanan Tukey testinde 6. sınıf ile 8. sınıf arasında 6. sınıf lehine anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin dünyayı öğrenme, bilimi öğrenme, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme, öğrenmeyi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutları ile ölçeğin tamamına ilişkin veriler bağımsız örneklem t-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine İlişkin t-testi Sonuçları

	Kız		Erkek		sd	t	p
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS			
Dünyayı öğrenme	3.83	0.79	3.71	0.71	382	1.452	.147
Bilimi öğrenme	3.97	0.74	3.77	0.77	382	2.534	.012*
Düşünceleri ifade etmeyi öğrenme	3.26	1.07	3.06	1.13	382	1.739	.083
Öğrenmeyi öğrenme	3.09	1.07	3.14	1.13	382	-.407	.684
İletişim kurmayı öğrenme	3.94	0.88	3.54	0.98	382	4.147	.000*
Genel	3.62	0.65	3.45	0.67	382	2.379	.018*

p<.05

Tablo 4'te öğrencilerin cinsiyete göre yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik algıları incelendiğinde cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Benzer şekilde bilimi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutlarında cinsiyet açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Bununla birlikte dünyayı öğrenme, düşünceleri ifade etmeyi öğrenme ve öğrenmeyi öğrenme alt boyutlarında cinsiyet açısından anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Sonuç ve Tartışma

Betimsel istatistik sonuçları öğrencilerin dünyayı öğrenme, bilimi öğrenme ve iletişim kurmayı öğrenme alt boyutlarına ait ortalamalarının en yüksek ve birbirine yakın ortalamalar olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır (bakınız tablo 1). Öğrencilerin dünyayı öğrenme alt boyutunda yer alan "Yeni öğrenmelerim okul dışındaki problemlerle başlar" maddesine 'bazen' yer verildiği algısına sahip olmaları derslerde gerçek yaşamla ilgili problem durumlarına çok az yer verildiğini göstermektedir. Öğrencilerin bu maddeye, dünyayı öğrenme alt boyutunun diğer maddelerine göre daha az yer verildiğini düşünceleri bu tür problemlerle derse başlamanın bu alt boyutun diğer maddelerine göre daha zor gerçekleştirilebilmesiyle açıklanabilir.

Betimsel istatistiğe bağlı olarak ortaya çıkan bir diğer önemli sonuç düşünceleri ifade etmeyi öğrenme alt boyutunun en düşük ortalamaya sahip iki alt boyuttan biri olmasıdır (bakınız tablo 1). Bu alt boyutun kapsadığı maddeler öğrencilerin öğrenme sürecine yönelik düşüncelerini ve eleştirilerini ifade ettikleri maddelerden oluşmaktadır. Öğrencilerin bu alt boyuta ilişkin maddelere 'bazen' yer verildiğine yönelik algıya sahip olmaları öğretmenlerin 'otorite rollerinin' devam ettiğini, öğrencilerin öğrenme süreci hakkında çok fazla görüş belirtmediklerini göstermektedir.

Yapılandırmacı öğrenme anlayışının temel amaçlarından biri öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrenmeyi öğrenme alt boyutuna yönelik maddeler öğrenme sürecinin planlanması ve uygulanması sürecini kapsamaktadır.

Bu alt boyut en düşük ortalamaya sahip boyuttur (bakınız tablo 1). Bu alt boyutla ilgili ulaşılan sonuçlar Arısoy (2007)'un ve Özkal vd. (2009)'nin ulaştığı sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Özkal vd. (2009) 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme sürecinin öğretmenler tarafından planlandığını ve yönetildiğini düşündüklerini belirlemiştir. Programdaki yoğunluklar, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, öğretmenlerin birçok farklı sınıfta derse girmeleri ve öğrenmeyi öğrenmenin önemi hakkındaki yetersiz farkındalıkları bu alt boyutun düşük ortalamaya sahip olmasının nedenleri olabilir.

Gerek ölçeğin tamamında gerekse ölçeğin dört alt boyutunda sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmaması (bakınız tablo 3) öğrencilerin fen derslerini benzer şekilde algıladıklarını göstermektedir. Dolayısıyla bu durum öğretmenlerin tüm sınıf seviyelerinde benzer şekilde ders işlediklerini düşündürmektedir. Özellikle mevcut sınav sistemi açısından ele alındığında iki düşünce ön plana çıkmaktadır. Birincisi sınav sisteminin öğretmenlerin farklı sınıf seviyelerinde farklı uygulamalar yapmalarına yol açmadığı, ikincisi tüm sınıf seviyelerinde sınav sistemini de içine alan benzer uygulamalara yer verdikleridir.

Yapılan analiz sonucunda cinsiyet açısından ölçeğin tamamında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık (bakınız tablo 4) belirlenmiştir. Bu sonuç Arısoy (2007)'un yapmış olduğu çalışmanın sonuçları ile uyusmaktadır. Ayrıca yapılan bazı çalışmalarda (Waxman ve Huang, 1998; Huang, 2003; Lang, Wang ve Fraser, 2005; Den Brok, Fisher, Rickards ve Bull, 2006; Sözbilir vd., 2006) kız ve erkek öğrencilerin öğrenme ortamlarını farklı şekillerde algıladıkları tespit edilmiştir. Bilim öğrenme ile iletişim kurmayı öğrenme alt boyutlarında gruplar arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Burada dikkat çeken bir nokta iletişim kurmayı öğrenme alt boyutu açısından kız öğrencilerin ortalamaları ile erkek öğrencilerin ortalamaları arasındaki farkın diğer alt boyutlardan daha fazla olmasıdır. Bu sonuç Den Brok vd. (2006) tarafından kız öğrencilerin öğrenme ortamını konuşma açısından erkek öğrencilere göre daha olumlu buldukları sonuçla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak özellikle öğrenmeyi öğrenme ve düşünceleri ifade etmeyi öğrenme alt boyutlarının gerek en düşük ortalamalara sahip olmaları gerekse hem sınıf seviyesi hem de cinsiyet açısından öğrencilerin bu alt boyutlarla ilgili ortak görüşlere sahip olmaları üzerinde durulması gereken önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu iki alt boyutla ilgili ulaşılan sonuçların sebeplerinin ayrıntılı bir şekilde incelenmesi amacıyla nitel araştırmalar yapılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca benzer çalışmaların farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ya da akademik başarı açısından farklı seviyelerdeki okullarda yapılarak öğrencilerin fen derslerini yapılandırmacı anlayış açısından nasıl algıladıkları incelenebilir.

Kaynakça

- Akşit, N. (2007). "Educational Reform in Turkey", International Journal of Educational Development, 27, 129-137.
- Aldridge, J.M., Fraser, B.J., Taylor, P.C. & Chen, C.C. (2000). "Constructivist Learning Environments in A Cross-National Study in Taiwan and Australia", International Journal of Science Education, 22, 37-55.
- Arısoy, N. (2007). Examining 8th Grade Students' Perception of Learning Environment of Science Classrooms in Relation to Motivational Beliefs and Attitudes, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ, Ankara.
- Brooks, J.G., & Brooks, M.G. (1993). *In search of understanding: the case for constructivist classrooms*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia, USA.
- Çepni, S ve Çil, E. (2009). *Fen ve teknoloji programı (tanıma, planlama, uygulama ve SBS'yle ilişkilendirme) ilköğretim 1.ve 2. kademe öğretmen el kitabı*, (1. Baskı). Ankara: PegemA Akademi.
- Den Brok, P., Fisher, D., Rickards, T., & Bull, E. (2006). "Californian Science Students' Perceptions of Their Classroom Learning Environments", Educational Research and Evaluation, 12(1), 3-25.
- Deryakulu, D. (2001). Yapıcı Öğrenme. Sınıfta Demokrasi. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Durmuş, S. (2001). "Matematik Eğitimine Oluşturmacı Yaklaşımlar", Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(1), 101-107.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G, ve Kesercioğlu, T. (2009). "Fen Öğretmen Adaylarının Yapılandırmacı Yaklaşımına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi", Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 673-687.
- Fraser, B. J. (1998). "Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications", Learning Environments Research, 1, 7-33.
- Fraser, B. J. (2002). Learning Environments Research: Yesterday, Today and Tomorrow. In S. C. Goh, & M. S. Khine (Eds.), *Studies in Educational Learning Environments: An Interpersonal Perspective* (pp. 1-27), World Scientific Publishers, Singapore.
- Huang, S. L. (2003). "Antecedents to Psychosocial Environments in Middle School Classrooms in Taiwan", Learning Environments Research, 6, 119-135.
- Kim, H.B., Fisher, D.L. & Fraser, B.J. (1999). "Assessment and investigation of Constructivist Science Learning Environments in Korea", Research in Science and Technological Education, 17, 239-249.
- Küçüközer., H, Kırtak-Ad V.N., Ayverdi, L. ve Eğdir, S. (2012). "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamları Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması", İlköğretim Online, 11(3), 671-688.
- Lang, Q. C., Wang, A. F. L., & Fraser, B. J. (2005). "Student Perceptions of Chemistry Laboratory Learning Environments, Student Teacher Interactions, and Attitudes in Secondary School Gifted Education Classes in Singapore", Research in Science Education, 35, 299-321.
- McMillan, J.H., & Schumacher, S. (2010). *Research in Education: Evidence-Based Inquiry* (7th Edition, Pearson Education, Boston.

6, 7 ve 8, Sınıf Öğrencilerinin Fen Derslerini Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışı ◆

- Liang, L. L., & Gabel, D. L. (2005). "Effectiveness of a constructivist approach to science instruction for prospective elementary teachers", *International Journal of Science Education*, 27(10), 1143-1162.
- MEB (2006). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2013). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- Naylor, S., & Keogh, B. (1999). "Constructivism in Classroom: Theory into Practice", *Journal of Science Teacher Education*, 10(2), 93-106.
- Ocak, G. (2012). "Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarınca Değerlendirilmesi", *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 25-40.
- Oğuz, A. (2011). Yapılandırmacılık. B. Duman (Edt.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (315-352), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Özkal, K., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2009). "Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yapılandırıcı Fen Öğrenme Ortamı Hakkındaki Algılarının İncelenmesi", *Eğitim ve Bilim*, 34(153), 38-46.
- Özmen, H. (2004). "Fen Öğretiminde Öğrenme Teorileri ve Teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme", *The Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET* 3(1): 14.
- Sözbilir, M., Şenocak E. ve Dilber, R. (2006). "Öğrenci Gözüyle Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Derslerinde Kullandıkları Öğretim Yöntemleri", *Millî Eğitim Dergisi*, 172, 169-176.
- Waxman, H. C., & Huang, S. L. (1998). "Classroom Learning Environment in Urban Elementary, Middle, And High Schools", *Learning Environment Research*, 1, 95-113.
- Windschitl, M. (2002). "Framing Constructivism in Practice as the Negotiation of Dilemmas: An Analysis of the Conceptual, Pedagogical, Cultural and Political Challenges Facing Teachers", *Review of Educational Research*, 72, 131-175.
- Yaşar, Ş. (1998). "Yapılandırmacı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci", *Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.

6th, 7th and 8th GRADE STUDENTS' PERCEPTIONS IN REGARD TO APPLICATION OF CONSTRUCTIVIST APPROACH IN SCIENCE LESSONS

M. Ertaç ATILA*

M. Diyaddin YAŞAR**

Murat YILDIRIM***

Mustafa SÖZBİLİR****

Abstract

The aim of this study is determine elementary school students' (grade 6, 7 and 8) perceptions in regard to application of constructivist approach in science lessons. This study is a survey study. The data was collected from 384 elementary school students used Constructivist Learning Environment Survey (CLES) in 2012-2013 academic year. The CLES was developed by Taylor and Fraser (1991) and reduced by the Taylor, Fraser and Fisher (1997) in line with the recent changes (Küçüközer, Kırtak-Ad, Ayverdi and Eğdir, 2012). The CLES was translated and adapted into Turkish by Küçüközer et al. (2012). The CLES have five sub-scales; personal relevance (PR), uncertainty (U), shared control (SC), critical voice (CV), and student negotiation (SN). Students' feedbacks were analyzed by descriptive and inferential statistical methods. The SPSS program used to analyze the data. The results indicated that the means of shared control and critical voice were lower than the other factors. Besides, students' perceptions in regard to use of constructivist approach in science lessons were similar for different grades, while female students perceived that the lesson were more constructivist compared to male counterparts.

Keywords: Constructivist learning, science education, constructivist learning environment, student perceptions

* Erzincan University, Faculty of Education, Erzincan

** Kilis 7 Aralık University, Muallim Rifat Faculty of Education, Kilis

*** Erzincan University, Faculty of Education, Erzincan

**** Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Erzurum

ÖĞRETMEN ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİ ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE TUTUMLARININ ÖĞRENME STİLLERİNE GÖRE ANALİZİ*

Pınar FETTAHLIOĞLU**

Fatih MATYAR***

Gülay EKİCİ****

Özet

Bu araştırma fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumlarını öğrenme stillerine göre analiz etmek amacı ile yapılmıştır. Araştırma Ankara ili içerisinde yer alan 3 devlet üniversitesindeki 1., 2., 3. ve 4. sınıf toplam 902 fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Veriler fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı ölçeği, fen bilgisi öğretimi tutum ölçeği ve öğrenme stilleri envanteri kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inançlarının iyi seviyede olduğunu ve fen öğretimine karşı pozitif tutum geliştirdiğini göstermiştir. Ayrıca araştırmada öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının ve öz-yeterlik inançlarının öğrenme stillerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre; yerleştiren ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum puanları ortalamalarının özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca ayrıştıran öğrenme stiline öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç puanları ortalamalarının özümseyen öğrenme stiline öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Yetiştirme, Öz-Yeterlik İnanç, Tutum, Öğrenme Stilleri

Giriş

Ulusların ekonomik anlamda gelişimi, bilim ve teknolojiadaki gelişmelere paralel olarak ilerlemekte, bilim ve teknoloji alanlarındaki gelişim ise fen okuryazarı

* Bu çalışma EF.2007.YL.18 kodlu bap projesi tarafından desteklenmekte olup yüksek lisans tezinden üretilmiştir

** Dr.; Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı Balcalı- ADANA

*** Doç.Dr.; Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Balcalı- ADANA

**** Doç.Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Teknikokullar-Ankara

bireylerin yetişmesiyle mümkün olabilmektedir. Bu kapsamda başta Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, İngiltere ve Avrupa Birliği ülkeleri olmak üzere bir çok ülkede fen eğitiminde reformların yapıldığı görülmektedir (Liu, 2009). Bu ülkelerden biri olan Türkiye’de de Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı’nın genel amacı; “Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek” şeklinde revize edilmiştir (MEB, 2013). Dünyada bu denli önemli olan ve üzerinde durulan fen okuryazarlığının kabul gören tek bir tanımı yoktur (Roberts, 2007). Konu ile ilgili literatür incelendiğinde çok farklı tanımlar olduğu görülmekle birlikte (Bybee, 1995; Shamos, 1995; AAAS, 1989; NRC, 2007; NSTA, 1991) fen okuryazarlığı genel olarak; “fen, matematik ve teknolojik konularda bilgi sahibi olmanın yanı sıra, bu bilgileri, bilimsel süreç becerileri ile birlikte günlük hayatta kullanabilmek, uygulayabilmek” şeklinde ifade edilebilir. Bu bağlamda fen okuryazarı bireyin özellikleri konusundaki argümanlar dikkate alındığında fen okuryazarı olarak yetişen bireylerin özelliklerini şu şekilde ifade etmek mümkündür (Yaşar, 1998, 15; AAAS, 1989; NRC, 1996; NSTA, 1991) :

- Alacağı kararlara daha eleştirel yaklaşır.
- Yanlış bilgileri analiz edebilir. Kişisel fikirleri, güvenilir yada güvenilir olmayan bilgileri yada bilimsel ve teknolojik kanıtları birbirinden ayırt edebilir.
- Günlük yaşamda karşılaştıkları sorunların çözümünde bilimsel yöntem ve teknikleri kullanır
- Günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlara yönelik somut ve akılcı çözüm yolları önerir.
- Bilgiye daha hızlı ulaşabilir, yeni bilgiler üretebilir, çağdaş teknolojileri etkili ve verimli kullanabilir, yeni sistem ve teknolojiler geliştirebilir.
- Dünya ile ilgili olay yada olgulara merak duyar.

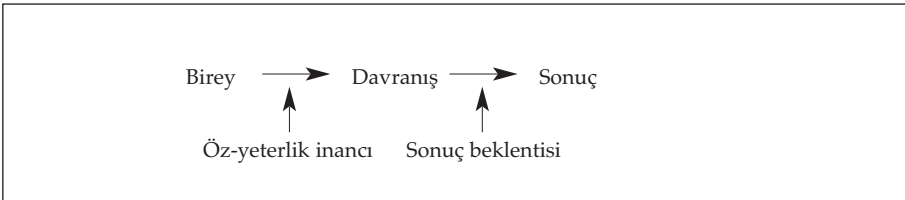
Fen eğitimin istenilen amaca ulaşmasında büyük sorumluluklar taşıyan kişilerin başında öğretmenler gelmektedir. Çünkü fen eğitiminde hedeflerin gerçekleşmesi, büyük oranda öğretmenin sınıf ortamındaki performansına bağlı bir durumdur (Baloğlu, 2001). Çağdaş eğitim ilkeleri doğrultusunda görev yapan bir öğretmenin, Oguzkan (1984)’a göre, artık sadece ders anlatan, sınav yapan ve not veren biri olmayacağı vurgulanmaktadır (Baksan, 2001). Bu bağlamda fen eğitiminde öğretmenlerin öncelikli görevi öğrencilere bilgileri direkt olarak sunmak değil; etkili öğrenme ortamı yaratarak öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını sağlamak ve öğrenciye öğrenme ortamında model olmaktır (Gürdal, Şahin ve Çağlar, 2001).

Öğrencilere model olmak için öncelikle öğrencilerin öğretmenlere ve öğretmenlerle işledikleri derslere karşı tutumlarının olumlu yönde gelişmesi gerekir. Çünkü öğrencilerde bir değer ve inanç sistemine bağlı olarak oluşan tutumların olumlu ya da olumsuz olması, öğrenme sürecini doğrudan etkilemekte ve bu etki öğrencilerin gelecekteki yaşantılarına yön vermektedir (Seferoğlu, 2004; Sünbül, Afyon, Yağız ve Aslan, 2004).

Kendilerine ve işledikleri fen derslerine öğrenciler tarafından olumlu tutum geliştirilen öğretmenlerin en önemli özellikleri arasında öğretmenlik öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması ve mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmiş olması gösterilebilir. Çünkü tutum, inanç ve davranış arasında önemli bir etkileşim bulunmaktadır. Koballa ve Crawley bu etkileşimi bir örnekle basit olarak şu şekilde açıklamışlardır; “İlköğretim öğretmenleri fen öğretebilme yetilerinin düşük olduğunu düşünmektedirler (inanç), bu durumun sonucu fen öğretimini sevmemelerini doğurmaktadır (tutum), bu da fen öğretmekten kaçınan öğretmenlerin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır (davranış)” (Akt. Tosun, 2000, s.374).

Bu bağlamda etkili eğitim için öğretmenlerde bulunması gereken duyuşsal özelliklerden öz-yeterlik inancı Bandura (1986, 1997) ’nın sosyal öğrenme kuramı içerisinde geçen merkez kavramlardan biridir. Bandura (1977), sosyal öğrenme kuramı içinde yer verdiği öz-yeterlik kavramını, “bireylerin belli bir performansı göstermede kendi kapasitelerine ilişkin yargıları ve bir işi yapabilme kapasitelerine, yeteneklerine duydukları güven” olarak tanımlanmıştır. Sosyal bilişsel kuramın dayanaklarına göre; bireyler başarabileceklerine inandıkları görevlere daha istekli yaklaşırlarken kendilerini zorlayacak gibi gördükleri görevlere daha isteksiz yaklaşmaktadırlar. Bu bağlamda bireylerin yeteneklerine ilişkin algıları bireyleri bir işe ya da göreve yönelik motive eden güçlü kaynaklardır. Diğer taraftan öz-yeterlik inancı bireylerin önceki başarıları ya da becerileri ile sonraki davranışları arasında aracı konuma sahiptir. Örneğin; bir öğrenci test sonuçlarına nerede ne eksiği var nasıl daha çok başarılı olabilir tarzında yaptığı yorumları bir sonraki sınavda daha yüksek performans sergilemek için kullanabilir (Zeldin, Britner ve Pajares, 2008). Ayrıca Bandura (1995) öz-yeterlik inancının, bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemli olan bir faktör olduğunu vurgulamıştır. Pajares (1996)’de bu bağlamda yaptığı çalışmasında öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmedikleri, ısrarlı ve sabırlı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bandura (1977), ayrıca bireylerin herhangi bir davranışı yapmasında ve istediği sonucu elde etmesinde etkili olan iki temel beklentiden söz etmektedir. Bu beklentiler, kişisel öz-yeterlik inancı beklentisi ve sonuç beklentileridir. Öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci üzerindeki etkisi Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1: Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz-yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi (Bandura, 1977, s. 79).



Şekil 1.'de görüldüğü gibi, öz-yeterlik inancı ile sonuç beklentisi birbirinden farklı yapılardır. Sonuç beklentisi, kişinin yaptığı bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini yaklaşık olarak tahmin edebilmesidir. Öz-yeterlik inancı ise kişinin istediği bir sonucu yaratabilmek için gerekli davranışları başarıyla gösterip göstere-meyeceğine ilişkin inancıdır. Bandura (1977, s. 79)'ya göre, önemli olan kişinin bir davranışı başarıyla yapıp yapamayacağına ilişkin yargılarıdır, çünkü bu yargılar kesin bazı sonuçları doğuracaktır. Diğer bir ifadeyle, öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler istedikleri sonuçları doğurabilecekleri için sonuç beklentileri de buna uygun bir biçimde şekillenecektir.

Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz-yeterlik faktörü, dört kayna-ğa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır (Bandura, 1997, 79). Bunlar; tam ve doğru dene-yimler, sözel ikna, sosyal modeller, fizyolojik ve duygusal durumdur.

1. *Tam ve Doğru Deneyimler* : (Yapılan işler ve erişilen hedefler): Bir işte elde edilen başarı bireyin benzer işlerde de başarılı olacağını göstergesidir. Dolayısıyla bireyde; bireyin elde ettiği başarı, ödül etkisi yapmakta ve bu başarı bireyi gelecekteki benzer davranışlara güdülemektedir.

2. *Sosyal Modeller*: Bireyin pek çok beklentisi istek ya da bir işe yönelik ilgisi diğer bireylerin başarılarından etkilenecek şekilde ortaya çıkar. Bireyin gözlemlediği diğer bireylerin kazandıkları başarı, bireyin kendisinin de aynı başarıyı gösterebileceği yönünde beklentiye girmesine neden olur.

3. *Sözel İkna*: Bireyin bir davranışı başarı ile yapabileceğine yönelik bireye gelen teşvik ve öğütler bireyin öz- yeterlik beklentilerinde değişiklik yaratabilir.

4. *Fizyolojik ve Duygusal Durum*: Bireyin davranışı yapacağı sırada bedensel ve duygusal yönden iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır.

Bandura (1995), öz-yeterlik inançlarını belirleyen dört temel kaynaktan en etkili olanının bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden kazandığı bilgiler olduğunu; diğer kaynakların ise bireylerin başarılı veya başarısız uygulamalarına ilişkin gözlemleri, toplum etkisinin başarabilmeye ilişkin etkisi ve başarıda psikolojik durum olduğunu vurgulamaktadır.

Öz-yeterlik inancına eğitim alanında bakıldığında öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin eğitim alanındaki bireysel farklılıklarını açıklamada, öğretmen davranışlarını anlamada ve geliştirmede önemli görülen inançlardan biri olarak görülmektedir (Enochs ve Riggs, 1990; Riggs ve Enoch, 1990). Çünkü bu konuda yapılan çalışmalar sonunda öz-yeterliği düşük ve yüksek olan öğretmenlerin öğretimsel becerilerinde farklılıkların olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan Enochs ve Riggs (1990) etkili eğitimin öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğine (sonuç beklentisi) yüksek düzeyde inanan ve öğrenme sürecinde kendi öğretme becerilerine güvenen (öz-yeterlik) öğretmenlerin bu güvene ve inanca sahip olmayan ya da daha düşük düzeyde sahip olan öğretmenlere göre sınıf içerisinde daha yüksek otoriteye sahip olduğu ve öğrencilerden daha farklı dönütler aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ancak öğretmenlerin

genel öz-yeterlik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin özel alanlardaki öz-yeterliğinin saptanması da önem taşımaktadır (Küçükylmaz ve Duban, 2006). Bu bağlamda etkili fen eğitimi için öğretmenlerin özel alanlarda sahip olması gereken öğretmenlik öz-yeterlik inançlarından biri fen eğitimine yönelik öz-yeterlik inancıdır. (Yılmaz ve ark., 2004). Fen eğitimine yönelik öz-yeterlik inancı genel olarak fen öğretimini etkili ve verimli şekilde gerçekleştirebileceklerine, öğrencilerin fen dersi için olumlu tutum ve yüksek başarı kazanmalarında etkili olabileceğine ilişkin öğretmenlerin kendileri hakkındaki yargı ve inançları olarak tanımlanmaktadır (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002). Bu özgül inanç öğretmenlerin fen eğitimine yönelik beceri ve davranışları açısından gerekli bir durumdur. Çünkü fen öğretmenleri öğrettikleri bütün konularda aynı derecede etkili olamayabilmektedirler. İşte fen eğitimine yönelik öz-yeterlik inancı ölçüm sonuçları öğretmenlerin fen eğitimindeki davranışlarını ortaya koyarak eksik olan beceri ya da davranışların pozitif yönde değişmesine yardım etmektedir (Enochs ve Riggs,1990). Dolayısıyla fen öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olması etkili fen bilgisi eğitimi açısından önemli görölmektedir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yüksek olmasının yanında mesleklerine yönelik geliştirdikleri tutumlarının da mesleki başarılarında önemli etkisi vardır. Duyuşsal alan içinde incelenmekte olan tutum Allport (1935) tarafından “yaşantı ve deneyimler sonucu oluşan, ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara karşı bireylerin davranışları üzerinde yönlendirici bir etkileme gücüne sahip, duygusal ve zihinsel durum” şeklinde tanımlanmıştır (Allport, 1967, s:27; Akt: Tavşancıl. 2002, ss:65). Tutum tanımlarına dayanarak Gardner (1975) da fenne yönelik tutumu, “nesnelere, insanları, eylemleri, durumları belirli bir biçimde değerlendirmede öğrenilmiş önsel eğilim ya da fen öğrenmeyle ilgili önermeler” şeklinde tanımlamıştır (Akt: George, 2000). Tutumun genel tanımı ve fenne yönelik tutumun açıklaması dikkate alınarak fen öğretime yönelik tutum; “doğadaki canlı ve cansız varlıkları araştırmak, anlamak, değerlendirmek ve elde edilen bulguları anlatmak adına duyulan ilgi, istek” şeklinde açıklanabilir. Bu noktadan hareketle fene ve fen öğretime yönelik olumlu tutum geliştiren öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamının fen öğretime yönelik olumsuz tutum geliştiren öğretmenlere göre daha verimli olduğu, dolayısıyla öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirdiği ve başarılarının, fen alanında çalışmayı sürdürmedeki isteklerinin arttığı ortaya çıkmaktadır (Mattern ve Schau, 2002). Ayrıca tutumun fen eğitimi üzerindeki etkilerini gün ışığına çıkarmayı hedefleyen araştırmalar, öğretmenlerin fen alanına ve fen öğretime yönelik tutumları ile öğrencilerin fene yönelik tutumları arasında paralel bir ilişkinin olduğunu ortaya çıkarmıştır (Palmer, 2002). Diğer taraftan Pogge (1986) öğretmen özellikleri ve öğretmenlerin fen alanına yönelik tutumları ile öğrencilerin tutumları arasında bir ilişki saptayamamış; ancak öğrencilerin fenne yönelik tutumları ile öğretmenlerinin tutumuna ilişkin algıları arasında güçlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşmıştır (Akt: Altıntok, 2004). She ve Fisher (2002) tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin algılarının öğrencilerin derse yönelik tutumlarını etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Elde edilen araştırma sonuçlarından yola çıkarak öğretmenlerin mesleklerine ve öğrencilere yönelik pozitif yönde geliştirdikleri tutumlarının öğrencilerin başarılarını, derse karşı tutumlarını da pozitif yönde etkilediği söylenilebilir. Ayrıca mesleklerine yönelik tutumları yüksek olan öğretmenlerin buna bağlı olarak öz-yeterlik inancının da yüksek olduğu yurt dışında yapılan araştırmalar sonunda elde edilmiş bulgulardır (Gibson ve Dembo, 1984, Ramey ve Shroyer, 1992, Ashton, 1984).

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının ve tutumlarının yüksek olması eğitim fakültelerinde verilen eğitimle yakından ilişkili bir durumdur (Doyle, 1997). Çünkü fen öğretmenlerinin meslek uygulamalarındaki başarıları, kişisel deneyimleri paylaştıkları, sorunlarla başa çıkma yolları konusunda deneyim kazandıkları hizmet öncesi eğitimlerinde yer alan meslek ve alan derslerindeki başarılarına bağlıdır (Kiremit, 2006). Çünkü hizmet öncesi almış oldukları eğitim sonrasında, öğretmen adaylarının öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi yeterlik duygusuna yüksek düzeyde sahip olmaları, mesleğe başladıkları anda daha azimli olmalarına ve daha kuvvetli çalışmalarına sebebiyet vermektedir (Milner, 2002). Yapılan araştırmalarda da bireylerin meslekleri ile ilgili genel bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanmalarında hizmet öncesi almış oldukları eğitimin önemi ortaya konmaktadır (Pajares, 2002). Schriver ve Czerniak (1999) bu konuda yapmış oldukları araştırmada öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını geliştirdiğini ve fen öğretmek için çeşitli ve çok sayıda stratejiyi kullanmalarını sağladığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan gerek Türkiye’de gerekse diğer ülkelerde yapılan araştırma bulguları geleneksel öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarında olumlu tutum geliştirmede yetersiz kaldığını göstermektedir (Can, 1991). Bu durum pek çok faktöre bağlı olmakla birlikte, özellikle bireysel farklılıkların dikkate alınmasıyla olumlu yönde gelişmeler sağlanabilir. Çünkü öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu tutum ve yüksek öz-yeterlik inancı geliştirebilmeleri için hizmet öncesinde aldıkları eğitimin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. Jonassen (1986)’da bu doğrultuda yapmış olduğu çalışmasında bireysel farklılıkların öğrenme sürecini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Dolayısıyla olumlu öğrenme süreci yaşayan öğretmen adaylarının da olumlu tutum geliştirmeleri beklenen doğal bir sonuç olabilecektir.

Eğitim öğretim sürecine büyük etkisi olan öğrencilerin bireysel farklılıklarından biri belki de en önemlisi öğrenme stilleridir. Carl Jung (1927)’ın Kişilik Tipleri Teorisi ile başladığı söylenen öğrenme stilleri her bireyin kendine göre bilgiyi alma, işleme ve kavrama özelliklerinin olduğu yargısından doğan bir durumdur. Bu bağlamda ilgili literatür incelendiğinde öğrenme stiline farklı şekillerdeki tanımlarına ulaşılmaktadır. Bu tanımlardan bazılarını şu şekilde sıralamak mümkündür:

Geisert ve Dunn (1991) ve Dunn ve Stevenson (1997) öğrenme stillerini, temel olarak her bireyin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken kendine özgü farklı yollar kullanması olarak açıklamıştır.

Keffe (1979) ise öğrenme stilini, öğrenenlerin öğrenme ortamlarında algılama, karşılıklı etkileşme ve tepki verme tarzlarında belli bir dereceye kadar değişmeyen

psikolojik, bilişsel ve duyuşsal belirleyiciler olarak kullandıkları davranış özellikleri şeklinde tanımlamıştır.

Diğer taraftan Reinert (1976) öğrenme stilini, bireylerin davranışlarını düzenleyen bir çeşit içsel program olarak ele almış ve bireyin öğrenmeye başlarken diğer bir ifadeyle bilgiyi alırken, işlerken, kaydederken ve kullanırken programlandığı tarz olarak tanımlamıştır.

Bazı araştırmacılar da öğrenme stilinde etkili olan durumun bireylerin hareket ederlerken seştikleri tercihlerin etkili olduğunu savunmuşlardır. Öğrenme stilinde tercih kavramını ana kavram olarak gösteren araştırmacılarından biri Legendre'dir. Legendre (1993) öğrenme stilini, bireyin eğitsel bir durumda sevdiği ve değişebilir tercih edilen tarz olarak tanımlamıştır (Akt: Veznedaroğlu ve Özgür, 2005).

Tanımlardan da görüldüğü üzere her bir tanım öğrenme stillerine ait farklı boyutu vurgulamaktadır. Her ne kadar öğrenme stillerinin bireyden bireye farklılaştığı ve öğrenmede önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülse de, öğrenme stillerinin doğası konusunda çok değişik yaklaşımlar bulunmaktadır. Bu kaynakları Keefe ve Ferrell (1990, 57) şu şekilde sıralamışlardır:

1. Öğrenme kuramlarındaki farklılıklar,
2. Kişilik kuramları,
3. Biliş stillerinin araştırılması sonucu elde edilen veriler,
4. Toplumsal ve kültürel araştırmalar sonunda elde edilen veriler,
5. Bireysel yeteneklerin belirlenmesine yönelik yapılan araştırma verileri.

Sıralanan kaynaklar doğrultusunda elde edilen veriler farklı öğrenme stiline oluşmasında etkin basamağa sahiptirler. Bu öğrenme stillerinden biri de Kolb öğrenme stili modelidir. Yaşantısal öğrenme modeli olarak da bilinen Kolb öğrenme stili modelinde bireyler kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmeler geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile değerlendirilebilir. Bu bağlamda yaşantısal öğrenmede 4 farklı öğrenme yeteneği vardır:

- Somut yaşantı
- Soyut kavramsallaştırma
- Aktif yaşantı
- Yansıtıcı gözlem

Sayılan yeteneklerden somut yaşantı, öğrencilerin ön yargılı olmada yeni yaşantılara açık olması gerektiği; soyut kavramsallaştırma, bireylerin pek çok açıdan yaşantıları izlememesi gerektiği ve izlediklerini yansıtabilmesi gerektiği; yansıtıcı gözlem, bireylerin gözlemlerini mantıksal bir şekilde sağlam kuranlar üzerine oturabilecekleri kavramlar oluştırmaları gerektiği; aktif yaşantı ise bireylerin problem çözmeye ve karar verme aşamasında bu kavramları kullanabilmesinin gerekliliği üzerinde durmaktadır (Kolb, 1984).

Kolb (1984)'e göre öğrenme sürecinde, kavrama ve dönüştürme boyutları olmak üzere iki boyut bulunmaktadır. Bu iki boyut birbirinden hem bağımsız hem de birbirlerini destekler nitelikte boyutlardır. Kavrama boyutu, somut yaşantıdan soyut kavramsallaştırmaya uzanır ve bireyin nasıl algıladığını analiz ederken; dönüştürme boyutu, yansıtıcı gözlemden aktif yaşantıya uzanır ve bireyin bilgiyi nasıl işlediğini analiz eder. Bu durum da yaşantısal öğrenme kuramına göre; bireylerin bilgiyi hissederek ve düşünerek algıladığını; izleyerek ve yaparak da işlediğini söylemek mümkündür.

Yaşantısal öğrenme kuramında bireyin öğrenme stilini tek yetenek belirlemektedir. Her bir bireyin öğrenme stili, dört öğrenme yeteneğinin bileşenidir. Bu dört yeteneğin varlığı doğrultusunda Kolb (1984) öğrencileri 4 farklı öğrenme stiline göre sınıflamaktadır.

- Değiştiren
- Özümseyen
- Ayırıştırıcı
- Yerleştiren

Ayırıştırıcı öğrenme stilinde, bireyler parçadan bütüne doğru giderler. Bu doğrultuda detayı çok severler. Öğrenme sürecinde belli basamakları itina ile takip ederler. Yanlış yaparak doğruya ulaşmayı severler. Problem çözme, karar verme, sistematik plan yapma bu öğrenme stiline sahip bireylerin başlıca özellikleridir. Değiştiren öğrenme modeli, aktiflikten çok gözlemi tercih eder. Özet ilgileri tercih eder. Bilginin sistematik olarak sunulmasını ister. Bu tip öğrenme stiline sahip bireylerin en zayıf yönleri seçenekler arasında seçim yapmada zorlanmaları ve karar vermede çok zaman harcamasıdır. *Özümseyen öğrenme stili ise*; yapılandırılmış sistematik bilgiyi tercih eden bireylerdir. Sesli ve görsel sunuları ve ders anlatımlarını tercih ederler. En kuvvetli yönleri çok iyi plan yapar problemleri tanımlar ve kuramlar geliştirebilirler. Zayıf yönleri ise hayal kurmaları ve pratiklikte eksikliklerinin olmasıdır. *Yerleştiren: öğrenme stili ise* somut deneyimleri çok sever, araştırarak ve keşfederek öğrenmekten hoşlanır. Bu öğrenme stilinde yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur. Zayıf yönü; pratik olmayan planlar yapması ve bir işi zamanında bitirmede eksikliği olmasıdır.

Her öğrenci benzer zekâ seviyesine sahip olsa dahi kendine özgü farklı öğrenme stillerine sahiptir. Bazı öğrenciler yaparak-yaşayarak bazı öğrenciler somut düşünerek bazı öğrenciler ise analitik düşünerek hedeflere ulaşmaya çalışırlar. Bütün öğrencilerin eğitimin belirlediği hedefleri gerçekleştirebilmesi için öğrenme ortamlarının her öğrenme stiline hitap edecek şekilde düzenlenmesi gereklidir. Eğitimde de öğrenme stillerinin belirlenmesinde amaç, öğrenenlerin biyolojik ve gelişimsel tabanlı bireysel özellik takımlarını kullanarak, öğrenme yöntemlerinin onlara uygun boyutlarını belirlemektir (Babadoğan, 1994, 1058). Eğitim ortamlarının öğrenme stillerine göre düzenlenmesi için öncelikle öğrencilerin öğrenme stillerinin öğretmenler tarafından belirlenmesi gereklidir. Çünkü öğrencilerin öğrenme stilleri bilindiğinde

uygulanacak ğretim stratejileri, ğretim yöntem ve teknikleri, gerekli ğretim materyalleri daha kolay bir Şekilde seçilebilir, öğrencilerin ilgileri doğrultusunda bir ğretim yapılabilir. Akkoyunlu (1995) de öğrencilerin öğrenme stillerinin belirlenmesinin, öğretmenlere ğretim sürecinde nasıl bir yöntem geliŐtirecekleri konusunda yardımcı olabileceğini belirtmiştir.

Bu bağlamda bireylerin öğrenme stilleri bilindiğinde; kullanılabilir ğretim stratejileri, ğretim yöntem ve teknikleri, gerekli ğretim materyalleri daha kolay bir Şekilde seçilebilecek ve bireylerin ilgileri doğrultusunda bir ğretim yapılabilir (Peker, 2003). Bu durumda hizmet öncesi eğitimde ğretmen adaylarının kazanmaları gereken öz- yeterlik inançlarının ve tutumlarının olumlu yönde artış göstermesi sağlanacaktır. z-yeterlik inancının, tutumların ve öğrenme stillerinin; sayılan etkileri çerçevesinde, eğitim alanında, ğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilir ve ğretmen davranıŐını anlama ve geliştirmede önemli katkıları sağlayacağı düşünülebilir. Bu nedenle ğretmen eğitiminde öz-yeterlik inancının ve tutumlarının geliştirilmesine özel önem verilmesi, eğitim fakültelerinde eğitim gören ğretmen adaylarının bireysel farklılıklarına dolayısıyla öğrenme stillerine dikkat edilerek eğitimin bu yönde yapılandırılmasının sağlanması önem taşımaktadır.

z-yeterlik, tutum ve öğrenme stili alanında ilgili literatür tarandığında ğretmen ve ğretmen adaylarının üzerine çok fazla araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Trkmenn, 2007; Bleicher and Lingren, 2005; Fridman and Kass, 2002; Plourde, 2002;Trkmenn and Bonstetter, 1999; Ekici, 2005;apa ve il, 2000; Ekici, 2004b;Hasırcı, 2006). Ancak ulaşılan kaynaklar çerçevesinde fen bilgisi ğretmeni adaylarının fen bilgisi ğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri ile fen bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının öğrenme stillerine göre analizinin yapıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki fen alanındaki eksiklerin giderilmesinde etkin basamağa sahip öğretmenlerin istenilen niteliklere kavuŐabilmesi için ğretmen adaylarının sahip olduğu bireysel özellikleri büyük öneme sahiptir. Bu noktadan hareketle fen bilgisi ğretmen adaylarının öğrenme stillerine göre fen bilgisi ğretimi öz-yeterlik inanç düzeyleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının analizine yönelik bir çalışma yapılmasına gereksinim duyulmuŐtur.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, fen bilgisi ğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumlarını öğrenme stillerine göre analiz etmektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Fen bilgisi ğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının genel dağılımı nasıldır?
2. Fen bilgisi ğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının genel dağılımı nasıldır?
3. Fen bilgisi ğretmen adaylarının öğrenme stillerinin genel dağılımı nasıldır?

4. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanlar öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inançları öğrenme stillerine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada betimsel tarama modelinde karşılaştırma türü ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Karşılaştırma yolu ile ilişki belirlemede en az iki değişken bulunmaktadır. Bunlardan birine (sınanmak istenen bağımsız değişkene) göre gruplar oluşturulur, öteki (bağımlı) değişkene göre aralarında bir farklılaşmanın olup olmadığına bakılır (Karasar, 2006, 84).

Çalışmanın evrenini, Ankara ili sınırlarında yer alan Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalındaki 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini de yine Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören 1., 2., 3., ve 4. sınıf öğretmen adaylarının tamamı oluşturmaktadır. Ancak yapılan bu araştırmada ölçekler uygulanırken öğrencilerin okulda bulunamayışı, Kolb öğrenme stili envanterini yanlış kodlamaları ve diğer ölçeklerdeki maddelerin hepsini cevaplamamaları gibi nedenlerden ötürü 660'ı kız, 242'si erkek olmak üzere toplam 902 öğretmen adayına ulaşılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inanç düzeyi (Riggs ve Enochs, 1990) ölçeği, Kolb öğrenme stili envanteri (Kolb, 1984) ve fen öğretimine yönelik tutum ölçeği (Thompson ve Shringley, 1986) kullanılmıştır.

Fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı ölçeği; Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilmiş ve Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup 5'li likert tipinde 23 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte Fen öğretiminde kişisel öz-yeterlik inancı (Personal Science Teaching Efficacy Belief) ile fen öğretiminde sonuç beklentisi (Science Teaching Outcome Expectancy) olmak üzere iki faktör bulunmaktadır. Riggs ve Enochs tarafından güvenilirliği ve geçerliği yapılan ölçeğin Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı adlı faktör için Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .76 olarak bulunmuştur. Fen öğretiminde sonuç beklentisi adlı faktör için ise Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ise .90 olarak bulunmuştur. Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek için tekrar yapılan güvenilirlik geçerlik çalışması sonucu ölçeğin içerdiği fen öğretiminde kişisel öz-yeterlik inancı adlı alt faktöre ait Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .79; fen öğretiminde sonuç beklentisi adlı faktöre ait Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ise .86 olarak hesaplanmıştır.

Fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı ölçeğinin bu çalışma için güvenilirlik değeri tekrar hesaplanmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .85 olarak bulunmuştur. Yine ölçeğin alt faktörlerinin güvenilirlik değerlerine bakıldığında kişisel öz-yeterlik inancı adlı alt faktöre ait Cronbach Alpha güvenilirlik değeri .84; fen öğretiminde sonuç beklentisi adlı faktöre ait Cronbach Alpha güvenilirlik değeri ise .78 olarak bulunmuştur.

Çalışmada fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancını belirlemek üzere bu ölçeğin seçilmesinin nedeni; öz-yeterlik inancının Bandura (1977) tarafından belirlenen iki alt faktörü içinde bulunduruyor olması ve çalışmanın örneklem grubuna düzey olarak uyuyor olmasıdır.

Öğrenme stili envanteri; örneklem grubuna giren öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek amacı ile Kolb tarafından 1984 yılında geliştirilmiştir. Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Kolb öğrenme stili envanterinde, Kolb öğrenme stili modelinde belirtilen 4 öğrenme stili tanımlanmıştır. Envanter bireylerden kendi öğrenme stillerini en iyi tanımlayan 4 öğrenme stilini sıralamalarını isteyen 4'er seçenekli 12 maddeden oluşmaktadır. Envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi Öğretmenlik Sertifikası kurslarına katılan %37'si Fen Bilimleri (Matematik, Kimya, Biyoloji), %52'si Sosyal Bilimler (Edebiyat, Tarih, Coğrafya, Kütüphanecilik, Sosyoloji, Psikoloji), %12'si de mühendislik (Fizik, Kimya, Orman, Jeoloji) bölümlerinden mezun, 62 kadın, 41 erkek toplam 103 yetişkine uygulanarak yapılmıştır. Envanter içerisinde yer alan 4 temel öğrenme biçim puanları ve birleştirilmiş puanların güvenilirliği Cronbach alpha ile hesaplanmıştır. Elde edilen bulgularda göre somut yaşantı için Cronbach alpha güvenilirlik değeri .58, yansıtıcı gözlem için .70, soyut kavramsallaştırma için .71, aktif yaşantı için .65, soyut-somut için .77, aktif yansıtıcı için .76 bulunmuştur.

Kolb öğrenme stili envanteri için Cronbach alpha güvenilirlik değerine bu çalışma için tekrar bakıldığında somut yaşantı için .76; yansıtıcı gözlem için .71; soyut kavramsallaştırma için .77 aktif yaşantı için .77 bulunmuştur. Birleştirilmiş puanların güvenilirlik değerlerine bakıldığında soyut-somut için cronbach alpha .77; aktif yansıtıcı için .80 bulunmuştur.

Öğrenme stili ölçekleri arasında Kolb öğrenme stili ölçeğinin bu çalışmada kullanılmasının nedeni Kolb'ün öğrenme stili modeline yaşantısal öğrenme modeli de denilmesidir. Yaşantısal öğrenme modeline göre bireyler kendi yaşantılarından ve deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmeler geçerli ve güvenilir ölçme araçları ile değerlendirilebilir. Öz-yeterlik inancı ve tutum da ağırlıklı olarak bireyin deneyimleri sonunda sekillenen bir alan olduklarından öğrencilerin öğrenme stilleri Kolb'ün modeline göre belirlenmiştir.

Fen öğretimine yönelik tutum ölçeği; Thompson ve Shringley (1986) tarafından geliştirilmiş; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 5'li Likert formatında, 21 maddeden oluşmuş ve fen bilgisi öğretmenle-

rinin fen öğretimine yönelik tutumlarını belirlemek üzere geliştirilmiştir. Cevaplama kategorileri 1 puan kesinlikle katılmıyorum, "2" katılmıyorum, "3" kararsızım," "4" katılıyorum, "5" kesinlikle katılmıyorum şeklinde tamamlanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach- alpha güvenilirlik değeri hesaplanarak belirlenmiştir. Sonuç olarak Ölçeğin Cronbach- alpha güvenilirlik değeri .83 olarak bulunmuş ve kullanılabilir olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma için ölçeğin 9 maddesi olumsuz, 10 maddesi olumlu toplam 19 maddesi kullanılmıştır. 19 maddesi üzerinden yapılan güvenilirlik çalışmasında Cronbach-alpha güvenilirlik değeri .80 olarak bulunmuştur.

Elde edilen Cronbach alpha güvenilirlik değerlerinin .70'den büyük olması dolayısıyla envanterin bu çalışma için kullanılabilir bir güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma süresince tutum ve öz-yeterlik ölçeklerinden elde edilen verilerin analizi için ölçeğin aralık genişliğinin, "dizi genişliği/yapılacak grup sayısı" (Kubiszyn & Borich, 2013, s.267) formülü hesaplaması göz önünde tutulmuştur. Bu bağlamda araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama ağırlıkları aşağıda belirtilmiştir:

1.00–1.80 = Kesinlikle Katılmıyorum

1.81–2.60 = Katılmıyorum

2.61–3.40= Kararsızım

3.41–4.20= Katılıyorum

4.21–5.00= Kesinlikle Katılıyorum

Diğer analizlerde ise; tek örneklem için kay-kare testinden, betimsel analizlerden, tek yönlü ANOVA'dan yararlanılmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik katsayıları belirlenirken ise Cronbach Alpha katsayısı kullanılmıştır.

Araştırmada yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi .05 kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2006). Fen bilgisi öğretmeni adaylarından toplanan verilerin çözümlenmesinde SPSS 16.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Bulgular

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının Genel Dağılımına İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı ölçeğinin genelinden ve alt boyutlarından aldıkları puanların dağılımı Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1. Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnançlarının Genel Dağılımı

	Kişisel öz-yeterlik	Sonuç beklentisi	Genel
N	902	902	902
X	3.8	3.7	3.8
MEDYAN	3.8	3.8	3.8
MOD	3.8	3.8	3.7
ss	.51	.51	.42
Varyans	.26	.26	.18
Skewness	-.43	-.340	-.40
Kurtosis	1.11	.70	1.36
Ranj	3.69	3.20	3.43
Minimum	1.31	1.80	1.57
Maximum	5.00	5.00	5.00

Tablo 1’de öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları en düşük puanların, ölçeğin geneli için 1.31, kişisel öz-yeterlik alt boyutu için 1.80 ve sonuç beklentisi için 1.57 şeklinde değıştiği, en yüksek puanın ise 5 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda ölçeğin geneli için dizi genişliği 3.69, kişisel öz-yeterlik alt boyutu için 3.20 ve sonuç beklentisi alt boyutu için ise 3.43’tür. Bu değer beklenen genişliğin yeterli kısmını kapsamaktadır. Ölçeğin genelinden alınan puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının puan ortalaması 3.8, ortanca değer 3.8, standart sapması ise .51 olarak belirlenmiştir. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı (skewness) -0.43, basıklık katsayısı (kurtosis) ise 1.11’dir. Ölçeğin kişisel öz-yeterlik alt boyutu kapsamında alınan puanlar incelendiğinde puan ortalamasının 3.7, ortanca değerin 3.8, standart sapmanın ise .51 olduğu görölmektedir. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı (skewness) -0.34, basıklık katsayısı (kurtosis) ise 0.70’dir. Sonuç beklentisi alt boyutu puanları incelendiğinde puan ortalamasının 3.8, ortanca değerin 3.8, standart sapmanın ise .42 olduğu görölmektedir. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı (skewness) -0.40, basıklık katsayısı (kurtosis) ise 1.36’dır. Bu bulgulara göre fen öğretimi öz-yeterlik ölçeğinin geneli ve alt boyutlarında verilerin normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ve dizi genişliği/ aralık sayısı (Tekin, 1993) hesaplamaları göz önüne alındığında fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inancına yönelik ortalama puanlarının iyi düzeyde (3.41-4.20) olduğu söylenebilir.

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumlarının Genel Dağılımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutum ölçeğinin genelinden aldıkları puanların dağılımı Tablo 2.’de verilmiştir.

Tablo 2. Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumlarının Genel Dağılımı

Fen Öğretimine Yönelik	
	Tutum
N	902
X	3.7
MEDYAN	3.7
MOD	3.7
ss	.45
Varyans	.20
Skewness	-.40
Kurtosis	.68
Ranj	3.05
Minimum	1.79
Maximum	4.84

Tablo 2’de öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları en düşük puanın 1.79 olduğu, en yüksek puanın ise 4.84 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda ölçeğin geneli için dizi genişliği 3.05’tir. Bu değer beklenen genişliğin yeterli kısmını kapsamaktadır. Ölçeğin genelinden alınan puanlar incelendiğinde öğretmen adaylarının puan ortalaması 3.7, ortanca değeri 3.7, standart sapması ise .45 olarak belirlenmiştir. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı (skewness) -0.40, basıklık katsayısı (kurtosis) ise .68’dir. Bu bulgulara göre fen öğretimi tutum ölçeğinden elde edilen verilerin normal dağılıma uygun olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular doğrultusunda ve dizi genişliği/ aralık sayısı (Tekin, 1993) hesaplamaları göz önüne alındığında fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen öğretimi tutumlarına yönelik ortalama puanlarının iyi düzeyde (3.41-4.20) olduğu söylenebilir.

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Dağılımına İlişkin Bulgular

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerinin dağılımı Tablo 3.’de verilmiştir.

Tablo 3. Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerinin Dağılımı

	f	%
Ayrıştıran	360	39.9
Özümseyen	318	35.3
Değiştiren	113	12.5
Yerleştiren	111	12.3
Toplam	902	100.0
$\chi^2= 232.43$	sd=3	p=.000

Tablo 3 incelendiğinde, fen bilgisi öğretmeni adaylarının 360'ı (%39.9) ayrıştıran, 318'i (%35.3) özümseyen, 113'ü (%12.5) değiştiren ve 111'i (%12.3) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görölmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenme stillerinin aralarındaki bu farklılığın anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan tek değişken için kay-kare testi sonucunda öğretmen adaylarının öğrenme stilleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur [$\chi^2_{(3)} = 232.43$ $p < .001$]. Buna göre öğretmen adaylarının en fazla ayrıştıran (%39.9) ve özümseyen (%35.3), en az ise; yerleştiren (%12.5) ve değiştiren (% 12.3) öğrenme stiline sahip oldukları görölmektedir.

Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Öğrenme Stiline Göre Analizi

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine göre fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin analizi Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğinin Genelinden ve Alt Boyutlarından (Kişisel Öz-Yeterlik Ve Sonuç Beklentisi) Aldıkları Puanlarının Öğrenme Stillere Göre Analizi

Öğrenme Stilleri	Öz-yeterlik			Kişisel öz-yeterlik			Sonuç beklentisi		
	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S	N	\bar{X}	S
Yerleştiren (1)	111	89.2	9.37	111	51.32	6.6	111	37.9	5.9
Değiştiren (2)	113	86.67	10.36	113	49.08	7.0	113	37.5	5.1
Ayrıştıran (3)	360	89.15	9.88	360	51.31	6.5	360	37.8	5.2
Özümseyen (4)	318	86.85	9.53	318	49.4	6.6	318	37.4	4.8
Toplam	902	88.04	9.82	902	50.37	6.7	902	37.6	5.1

Tablo 4.1'de göröldüğu gibi, fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine göre fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç, kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi puanları arasında yerleştiren öğrenme stiline sahip olan öğretmen adayları en yüksek ortalamaya ($X = 89.2$, $X = 51.32$, $X = 37.9$) sahiptir. Diğer taraftan öz-yeterlik ve kişisel öz-yeterlik puanları arasında değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğretmen adayları en düşük ortalamaya sahip iken ($X = 86.67$, $X = 49.08$), sonuç beklentisi puanları arasında özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğretmen adayları en düşük puanlara sahiptir ($X = 37.4$, $X = 37.5$).

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine göre fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını anlamak için tek boyutlu varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Öğrenme Stillerine Göre Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamı Fark
Ölçek geneli	Gruplar arası	1278.38	3	426.12	4.47	.004	3<4
	Gruplar içi	85620.5	898	95.34			
	Toplam	86935.6	901				
Sonuç beklent	Gruplar arası	41.97	3	13.990	.519	.669	-----
	Gruplar içi	24216.5	898	26.967			
	Toplam	24258.5	901				
Kişisel Öz- Yeterlik	Gruplar arası	880.38	3	293.46	6.63	.000	4-3-2
	Gruplar içi	39692.9	898	44.2			
	Toplam	40573.3	901				

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda F değeri, sonuç beklentisi alt boyutu haricinde anlamlı bulunmuştur [$F_{(3-898)genel} = 4.47, p < .05$; $F_{(3-898)sonuç\ beklentisi} = .519, p > .05$; $F_{(3-898)kişisel\ öz-yeterlik} = 4.47, p < .001$]. Kişisel öz-yeterlik alt boyutu ve ölçeğin geneli için öğrenme stilleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre ölçeğin geneli için ayırıştırıcı öğrenme stiline göre öğretmen adaylarının ($X = 89.1$) fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı puanları ortalamalarının özümseyen öğrenme stiline göre öğretmen adaylarının ($X = 86.8$) puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kişisel öz-yeterlik alt boyutu için ise; ayırıştırıcı öğrenme stiline göre öğretmen adaylarının kişisel öz-yeterlik puanlarının ($X = 51.3$); özümseyen öğrenme stiline göre öğretmen adaylarının puanlarından ($X = 49.4$) ve deyiştirici öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının puanlarından ($X = 49.08$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumlarının Öğrenme Stillerine Göre Analizi

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının öğrenme stillerine göre analizi Tablo 5.1.'de verilmiştir.

Tablo 5.1. Fen Bilgisi Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumlarının Öğrenme Stillerine Göre Analizi

Öğrenme Stilleri	N	\bar{X}	S
Yerleştiren (1)	111	72.4324	8.79424
Değiştiren (2)	113	67.5929	8.79594
Ayırıştırıcı (3)	360	71.8972	8.21630
Özümseyen (4)	318	69.0566	8.47542
Toplam	902	70.4224	8.61741

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine göre fen bilgisi öğretimi-ne yönelik tutum puan ortalamaları arasında yerleştiren öğrenme stiline sahip olan öğretmen adayları en yüksek ortalamaya ($X= 72.43$), değiştiren öğrenme stiline sahip fen bilgisi öğretmeni adayları ise en düşük ortalamaya ($X= 67.59$) sahiptir.

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine göre fen bilgisi öğretimi-ne yönelik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığını anlamak için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5.2.'de verilmiştir.

Tablo 5.2. Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumlarının Öğrenme Stillerine Göre Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamı Fark
Gruplar arası	2729.37	3	909.8	12.73	.000	1>2 1>4
Gruplar içi	64178.7	898	71.4			3>2
Toplam	66908.0	901				3>4

Tablo 5.2.'de görüldüğü gibi, Fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğrenme stillerine göre fen bilgisi öğretimine yönelik tutum puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan varyans analizi sonucunda F değeri istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur [$F_{(3-898)}= 12.73, p<.05$]. Bu sonuca ilişkin öğrenme stillerine göre fen bilgisi öğretmeni adaylarının tutum puanlarında anlamlı farklılığın olduğu söylenebilir. Öğrenme stilleri arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak amacı ile yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre yerleştiren ve ayırtıran öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ($X= 72.4, X= 71.9$) tutum puanları ortalamalarının özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ($X= 69.05, X=67.6$) puanlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu araştırma fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen eğitimine yönelik öz-yeterlik inançları, öğrenme stilleri ve fen eğitiminde yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendirmek amacı ile hazırlanmıştır. Fen öğretmeni adaylarının ileride nitelikli ve başarılı fen öğretmenleri olabilmelerinde fen eğitimine yönelik geliştirdikleri öz-yeterlik inançlarının ve tutumlarının büyük etki yarattığı kabul edilerek bu yönde pek çok araştırma yapılmıştır (Cannon & Scharmann, 1996; Enochs & Riggs, 1990). Çünkü fen eğitimine yönelik öz-yeterlik inancı ve tutumu yüksek olan öğretmenler ile bu inançların düşük olduğu öğretmenler arasında sınıf düzenini oluşturmada, yeni yöntemler kullanmada, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütlerde bulunmada, yeni fikirlere açık olma, farklılıklar bulunmaktadırlar (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran and Woolfolk, 1998). Öğretmen adaylarının fen öğretiminde öz-yeterlik inançları ve tutumları ise, ancak eğitim fakültelerinde etkili bir biçimde kazanılabilmektedir (Morrisey,1981).

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik puanlarının, kişisel öz-yeterlik alt boyutu puanlarının ve sonuç beklentisi alt boyutu puanlarının orta düzeyin üzerinde olduğu saptanmıştır. Bu sonucun nedenine ilişkin öğretmen adaylarının hizmet öncesinde almış oldukları mesleki ve alan derslerinin fen öğretimi etkili ve verimli bir şekilde yapabileceklerine ilişkin kendi yetenekleri hakkındaki yargılarını olumlu yönde etkilediği düşünüldüğünde, öz-yeterlik inancının da buna dayalı olarak yükseldiği düşünülebilir. Öz-yeterlikle ilgili araştırmalarda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının orta seviyenin üstünde olduğu görülmektedir (Sarıkaya, 2004; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005). Dolayısıyla bu araştırmanın sonuçları ile literatürdeki araştırmaların sonuçları birbiri ile paralellik göstermektedir. Öz-yeterlik inancının çaba gösterme, dönüt verme ve alana özgü öğretimi gerçekleştirme gibi öğretmen davranışlarını etkileyebileceği (Gibson ve Dembo, 1984; Yılmaz ve diğerleri, 2006) düşünüldüğünde fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inancının fen bilgisi öğretmeni adaylarında yüksek olmasının, öğretmen adaylarına gelecekte verecekleri fen bilgisi eğitiminin niteliğini artırıcı yönde etki sağlayacağı söylenebilir.

Araştırmaya katılan fen öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar incelendiğinde yine genel ortalamanın “4 puan” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir. Bu sonucun nedeninin fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen eğitimi konusunda kendilerini yeterli hissetmeleri ve fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının yüksek olması durumları gösterilebilir. Öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumları konusunda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar etkili fen öğretiminin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin fen konularında ayrıntılı bilgi edinmeye çalışmak yerine, öncelikle sahip oldukları fen öğretimine yönelik olumsuz tutum ve benzeri duyuşsal engelleri gidermeye çalışmaları gerektiğine işaret etmektedir (Cho ve diğerleri, 2003). Dolayısıyla fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olması, öğretmen adaylarının vereceği fen eğitiminin etkiliğini arttıracığı yönde etki sağlayacağı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında öğretmen adaylarının en fazla ayrıştıran öğrenme stiline sahip olduğu sonraki sırayı ise özümseyen grubunun aldığı, yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının ise birbirlerine sayıca yakın olduğu ve son sırada yer aldığı görülmektedir.

Elde edilen sonuçlar doğrultusunda fen bilgisi öğretmeni adaylarının genel olarak öğrenme sürecinde parçadan bütüne doğru gitmeyi tercih eden, detaylarla uğraşmayı seven, öğrenme sürecinde belli basamakları takip eden, yanlışlardan doğruya ulaşma yolunu seçen, keşfetmeye istekli, yaparak yaşayarak öğrenmeyi seven, problem çözme, karar verme, sistematik plan yapma özelliklerine sahip bir yapılarının olduğu söylenebilir.

Fen eğitiminin en önemli işlevlerden biri bütün bireylerin fen okur-yazarı olarak yetişmelerini sağlamaktır. Fen okur-yazarı olan bireylerin genel özellikleri içinde

bilgiye daha çabuk ulaşma yollarını bilmesi, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip olması, merak eden ve sürekli araştıran bir yapıya sahip olması gösterilebilir (Yaşar,1998). Bireylerin bu özellikleri kazanmalarında fen öğretmenlerinin büyük etkileri vardır. Çünkü bu dönemdeki bireylerin örnek aldığı kişilerin başında öğretmenler gelmektedir. Öğretmenlerin bireylerin fen okuryazarı olarak yetişmelerine yardımcı olabilmesi için bu özellikleri öncelikle kendilerinin taşıması gereklidir. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda örneklem içerisindeki fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen okur-yazarı bireylerinin özelliklerine sahip oldukları söylenebilir.

İlgili literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının ağırlıklı olarak ayrıştıran ve özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları yerleştiren ve değiştiren öğrenme stiline sahip olan öğretmen adaylarının çok az sayıda olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma bulguları literatürdeki bulguları destekler niteliktedir (Koç, 2007; Hasırıcı, 2006).

Fen bilgisi öğretmeni adaylarının öğrenme stilleri ile fen öğretimine yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre yerleştiren ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının tutum puanları ortalamalarının özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksektir. En düşük ortalamaya ise değiştiren öğrenme stiline öğretmen adayları sahip bulunmaktadır.

Değiştiren öğrenme stili somut yaşantı (hissederek) ve yansıtıcı gözlemin (izleyerek) bileşenidir. Öğrenciler bu öğrenme stiline gözlem yapmayı tercih ederler. Farklı bakış açılarını incelemede başarılıdırlar. Bu öğrenciler için örneğin bir kavramı zihinde canlandırma önemlidir. Bilgiyi somut yaşantılar yoluyla edindiklerinde başarılı olabilirler. Buna göre değiştiren öğrenme stiline sahip fen bilgisi öğretmen adaylarının fende ki genel konuları günlük hayatla ilişkilendiremediği, buna dayalı olarak zihinlerinde fenle ilgili problemlerin oluştuğu; bu durumun da fen öğretimine yönelik tutumlarını olumsuz etkilediği söylenebilir.

Koç (2007)'un da yapmış olduğu çalışmada bu sonuca paralel bir sonuç elde etmiştir. Koç (2007); ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri, fen başarıları ve tutumları arasındaki ilişkiyi değerlendirdiği çalışmasında değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer öğrenme stillerine sahip öğrencilerin tutum puanlarından daha düşük puana sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada ayrıca fen bilgisi öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inanç düzeylerinin öğrenme stillerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakıldığında farklılığın özümseyen ile ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarında oluştuğu saptanmıştır. Bu bulgu ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanları ortalamalarının özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının puanlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Diğer taraftan fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı ölçeğinin genelinden ve kişisel öz-yeterlik alt boyutundan aldıkları puanların ortalaması, öğrenme stillerine göre değişmektedir. Yani yerleştiren ve ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç ölçeğinin genelinden ve kişisel öz-yeterlik alt boyutundan aldıkları puanlar, özümseyen ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğretmen adaylarının puanlarından düşüktür. Öğrenme stilleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakıldığında, fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı puanlarında farklılığın ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğretmen adayları ile özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmenler arasında olduğu; kişisel öz-yeterlik inancı alt boyutu puanları arasındaki farkın ise; ayrıştıran, değiştiren ve özümseyen öğrenme stiline sahip öğretmen adayları arasında olduğu saptanmıştır. Ayrıca sonuç beklentisi alt boyutundaki puanlar incelendiğinde öğrenme stilleri ile sonuç beklentisi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Sonuç olarak, öğrenme stilleri dikkate alınarak yapılması gereken eğitim-öğretim faaliyetlerinde öğretmen adaylarının fen öğretiminde öz-yeterlik inançlarının yükseleceği ve tutumlarının olumlu yönde artış göstereceği söylenilebilir. Arslan ve Eraslan (2003) gelişmekte olan toplumlarda gereksinim duyulan öğretmen modelinin iletişim becerileri, yönetim ve liderlik yetenekleri gelişmiş, bilgi aktarmaktan ziyade rehberlik eden, yönlendiren bir model olduğunu savunmaktadır. Bu duruma göre öğretmenlerin hem alan bilgilerinin hem genel kültür bilgilerinin yeterli olması hem de kişisel özelliklerinin gelişmiş olması gereklidir (Çelikten, Şanal & Yeni, 2005). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimde belirtilen özelliklere sahip bir birey olarak yetişebilmeleri için eğitim fakültelerindeki eğitim sürecinin dikkatli planlanması gereklidir. Bu bağlamda Türkiye’de eğitim fakültelerinde öğrencilerin bireysel farklılıkları üzerine yapılan çalışmalar sınırlıdır. Ancak bu tür çalışma sonuçlarının yüksek öğretimde öğretmen eğitimi sürecine yön verebileceği düşünülebilir. Eğitim fakültelerinde mesleki gelişime yönelik kazanımların sağlanması için bireysel farklılıklara göre ders içi uygulamaların yapılması nitelikli öğretmen yetiştirme sürecine olumlu katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- AKKOYUNLU, B., ORHAN, F. ve UMACI, A.(2005). “Bilgisayar Öğretmenleri İçin Bilgisayar Öz-Yeterlik Ölçeği Geliştirme Çalışması”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29, 1-8.
- ALTUNÇEKİÇ, A., YAMAN, S. ve KORAY, Ö. (2005). “Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma- Kastamonu İli Örneği”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 13(1), 93-102.
- AMERICAN ASSOCIATION FOR ADVANCEMENT OF SCIENCE (1989). **Science for all Americans**. New York: Oxford University Press.
- ARSLAN, M. ve ERASLAN, L. (2003). “Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm Gerekliği” **Milli Eğitim Dergisi**, 160.
- ASHTON, P.T. (1984). “Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm for Effective Teacher Education”, **Journal of Teacher Education**, 35, 38-32.
- ASKAR, P. ve AKKOYUNLU, B. (1993). “Kolb Öğrenme Stili Envanteri”. **Eğitim ve Bilim Dergisi**, 87, 37-47.
- BABADOĞAN, C. (1994). “Öğrenme stilleri ve stratejileri arasındaki ilişki”. A.Türkoğlu (Ed). *I. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, (s:1056-1065), Adana: Çukurova Üniversitesi Basımevi.
- BAKSAN, G.A. (2001). **Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirmede Yeniden Yapılanma**. Denge Mat L.S. : Ankara
- BALOĞLU, N. (2001). **Etkili Sınıf Yönetimi**, (1. Baskı), Baran Ofset: Ankara
- BANDURA, A. (1977). **Social Learning Theory**. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1997). **Self efficacy: The Exercise of Control**. W.H. Freeman And Company: New York
- BANDURA, A. (Ed.). (1995). **Self Efficacy In Changing Societies**. Cambridge University Press: Newyork
- BLEİCHER, R.E. and LİNGREN,J.(2005). “Success In Science Learning and Preservice Science Teaching Self Efficacy.” **Journal Science Teacher Education**, 16, 205-225.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş. (2006). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. (6. Baskı)**. Pagema Yayıncılık: Ankara
- BYBEE, R. W. (1995). “Achieving Scientific Literacy.” **The Science Teacher**. 62(7), 28-33
- CANNON, J. R. and SCHARMANN, L. C. (1996). “Influence of A Cooperative Early Field Experience on Preservice Elementary Teachers’ Science Self-Efficacy.” **Science Education**. 80, 419-436.
- CHO, H. KİM and J. CHOİ, D.H.(2003). “Early Childhood Teachers’ Attitudes Toward Science Teaching: A Scale Validation Study”. **Educational Research Quarterly**, 27(2), 33-42.
- ÇAPA, Y. ve ÇİL, N. (2000). “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 18, 69-73.
- ÇELİKİTEN, M., ŞANAL, M. ve YENİ, Y. (2005). “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri” **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 19(2), 207-237.
- DOYLE, M. (1997). “Beyond Life History as A Student:Preservice Teachers’ Beliefs About Teaching and Learning”. **College Student Learning**, 31 (4), 519-532.

- DUNN, R. and STEVENSEN, J., M., (1997). "Teaching Deverse College Student to Study Within A Learning Styles Perscription". **College Student Journal**, 311(3), 333-339.
- EKİCİ, G. (2004). "Öğrencilerin Fen Öğretimine Yönelik Tutumlarının Öğretim Kademelerine ve Cinsiyete Göre İncelenmesi (Poster Bildiri)." **VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- EKİCİ, G. (2005). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Öz-Yeterlik İnançlarını Etkileyen Faktörler". **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- EKİCİ, G. ve BERKANT, H. (2007). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri İle Zekâ Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi". **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 16(1), 113-132.
- ENOCHS, L.G. and RIGGS, I.M. (1990). "Further Development of An Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale". **School Science and Mathematics**, 90(8), 694-706.
- FRIEDMAN, I. A. and KASS, E. (2002). "Teacher Self Efficacy : A Classroom Organization Conceptualization". **Teaching and Teacher Education**. 18, 675-686.
- GEİSERT, G. And DUNN, R. (1991). "Effective Use Of Computers: Assigment Based On İndividual Learning Styles". **Clearing House**, 64 (4), 219-225.
- GİBSON, S. and DEMBO, M.H. (1984). "Teacher Efficacy: A Construct Validation". **Journal of Educational Psychology**. 76, 569-582
- GÜRDAL, A.; ŞAHİN, F. ve ÇAĞLAR, A. (2001), "Fen Eğitimi, İlkeleri, Stratejileri Ve Yöntemleri." **Marmara Üniversitesi Yayın No: 668 Atatürk Eğitim Fakültesi Yayın No: 39 İstanbul.**
- HASIRCI, Ö. (2005). **İlköğretim 3. Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Görsel Öğrenme Stiline Göre Düzenlenen Öğretimin Öğrencilerin Akademik Başarı ve Kalıcılığına Etkisi.** Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adana.
- HASIRCI, Ö. (2006). "Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Çukurova Üniversitesi Örneği". **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**, 2(1), 15-25.
- "Overview of Social Cognitive Theory and Self Efficacy" PAJARES, F, 21.07.2007.
- JONASSEN, H. D. (1986). "Hypertext Principles for Text and Courseware Design". **Educational Psychologist**. 21(4), 269-292.
- KARASAR, N.(2006), **Bilimsel Araştırma Yöntemi.**, Nobel Yayın Dağıtım:Ankara
- KEFE, J. W. and FERRELL, B. G. (1990). "Developing a Defensible Learning Style Paradigm." **Educational Leadership**, 48(1), 57-61.
- KİREMİT, H.Ö. (2006). **Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji İle İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması.** Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- KOÇ, D. (2007). **İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı ve Tutumu Arasındaki İlişki (Afyon Karahisar Örneği).** Afyon Kocatepe Üniversitesi. İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Karahisar.
- KOLB, D. (1984). **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.** Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

- KUBISZYN, T. and BORICH, G. (2013). **Educational Testing & Measurement: Classroom Application and Practice (10th ed.)**. John Wiley & Sons, Inc.: Hoboken, NJ.
- LIU, X. (2009). "Beyond Science Literacy: Science and the Public." **International Journal of Environmental & Science Education**. 4(3),301-311.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (2013). **Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı**. Talim Terbiye Kurulu: Ankara.
- MİLNER, A., (2002). "Case Study of An Experienced English Teacher's Self-Efficacy and Persistence Through 'Crisis' Situations: Theoretical and Practical Considerations". **High School Journal**, v:1.
- MORRİSEY, J. T. (1981). "An Analysis of Studies an Changing The Attitude of Elementary Student Teacher Toward Science and Science Teaching". **Science Education**, 65 (2), 157-177.
- NATIONAL RESEARCH COUNCIL. (2007). **Taking science to school: Learning and teaching science in Grades K-8**. Washington, DC: The National Academic Press.
- NATIONAL SCIENCE TEACHERS ASSOCIATION. (1991). **Position Statement**. Washington DC: National Science Teachers Association.
- ÖZKAN,Ö., TEKKAYA, C. ve ÇAKIROĞLU, J. (2002). "Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz Yeterlik İnançları". **V. Fen ve Matematik Kongresi**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- PAJARES, F. (1996). "Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings". **Review of Educational Research**, 66(4), 543-578.
- PEKER, M. (2003). "Kolb Öğrenme Stili Modeli". **Milli Eğitim Dergisi**, 157.
- PLOURDE, L.A. (2002). "The Influence of Student Teaching on Preservice Elementary Teachers' Science Self Efficacy and Outcome Expectancy Beliefs". **Journal on Instructional Psychology**, 29(4), 245-249
- RAMEY-GASSERT, L. and SHROYER, M. G. (1992). "Enhancing Science Teaching Self-Efficacy In Preservice Elementary Teachers". **Journal of Elementary Science Education**, 4, 26-34
- REİNERT, H. (1976). "One Picture Is Worth A Thousand Words? Noth Necessarily". **Modern Language Journal**, 60 , 160 – 168.
- ROBERTS, D.A. (2007). **Scientific literacy/science literacy**. In S. K. Abell, & Lederman, N. G. (eds.), Handbook of research on science education. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- SARIKAYA, H. (2004). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilgi Düzeyleri Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları**. Ortadoğu Üniversitesi. Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- SCHRİVER, M. and CZERNIAK, C.M. (1999). "A Comparison of Middle and Junior High Science Teachers' Levels of Efficacy and Knowledge of Developmentally Appropriate Curriculum and Instruction." **Journal of Science Teacher Education**. 10(1), 21-42.
- SEFEROĞLU, S. S.(2004). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe Yönelik Tutumları". **XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri** ss: 413-425. Ankara.
- SHAMOS, M.H. (1995). **The Myth of Scientific Lliteracy**. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- SÜNBÜL, M., AFYON, A., YAĞIZ, D.ve ASLAN, O. (2004). "İlköğretim 2. Kademe Fen Bilgisi Derslerinde Akademik Başarıyı Yordamada Öğrencilerin Öğrenme Strateji, Stil ve Tutumlarının Etkisi". **XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri**, ss: 1573-1588. Ankara

- THOMPSON, C. L. and SHRIGLEY, R. L. (1986). "What Research Says: Revising The Science Attitude Scale". **School Science and Mathematics**, 86(4), 331-343.
- TOSUN, T. (2000). "The Beliefs of Preservice Elementary Teachers Toward Science and Science Education". **School Science and Mathematics**, 100, 374-379.
- TSCHANEN-MORAN, M. and WOOLFOLK A. H. (1998). "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure." **Review of Educational Research**, 68, 202-248.
- TÜRKMEN, L. (2007). "The Influences of Elementary Science Teaching Method Courses on a Turkish Teachers College Elementary Education Major Students' Attitudes Towards Science and Science Teaching." **Journal of Baltic Science Education**, 6(1), 66-77
- TÜRKMEN, L. and BONNSTETTER, R. (1999). "A Study of Turkish Preservice Science Teachers' Attitudes Toward Science and Science Teaching". Paper Presented at The Annual Convention Of National Association of Research in Science Teaching
- VEZNEDAROĞLU, R.L. ve ÖZGÜR, O.A. (2005). "Öğrenme Stilleri: Tanımlamalar, İşlevler ve Modelleri." **İlköğretim Online Dergisi**, 4(2), 1-16.
- YAŞAR, Ş. (ED) (1998), **Fen Bilgisi Öğretimi**, Açık öğretim Fakültesi Yayınları: Eskişehir_
- YILMAZ, M., GERÇEK, C., KÖSEOĞLU, P. ve SORAN, H. (2006). "Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik İnançlarının İncelenmesi." **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, 278-287.
- ZUSHO, A. and PİNTRICH, P.R. (2003). "Skill and Will: The Role of Motivation and Cognition in the Learning of College Chemistry". **International Journal of Science Education**, 25(9), 1081-1094.

THE ANALYZE OF PROSPECTIVE TEACHERS' SELF EFFICACY AND ATTITUDE TOWARDS SCIENCE TEACHING ACCORDING TO LEARNING STYLES

Pınar FETTAHLIOĞLU**

Fatih MATYAR**

Göluy EKICI***

Abstract

This research was conducted with the aim of analyzing prospective science teachers' the self-efficacy beliefs and attitudes towards science teaching according to learning styles. The research was carried out with a total of 902 science teacher candidates (660 female, 242 male students) from 1st, 2nd, 3rd and 4th grades of 3 state universities within Ankara. The data was collected by means of the science teaching self-efficacy belief scale, science teaching attitude scale and learning styles inventory. The results of the research showed that the scale of science teaching self-efficacy of science teacher candidates is at a good level in sub-dimension of personal self-efficacy and result expectation. Moreover, analysis results demonstrated that prospective science teachers develop positive attitude towards science teaching and possess different learning styles. Furthermore, it was deducted that prospective science teachers differentiate in their attitudes towards science teaching in parallel to self-efficacy belief compared to learning styles. According to this results, it was determined that attitude scores of prospective science teachers having accommodating and diverging learning styles were higher than attitude scores of prospective science teachers having converging and assimilating learning styles. Also, it was determined that self-efficacy beliefs scores of prospective science teachers having diverging learning styles were higher than self-efficacy beliefs scores of prospective science teachers having converging learning styles.

Keywords: Teachers Training, Self-Efficacy Belief, Attitude, Learning Styles

* This research has been made from the master thesis which is supported by EF.2007.18 coded bap Project

** Dr.; Çukurova University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Division of Science Teaching Balcalı- ADANA

*** Doç. Dr.; Çukurova University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Division of Science Teaching, Balcalı- ADANA

**** Doç. Dr.; Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Curriculum and Instruction, Teknikokullar-Ankara

COĞRAFYA EĞİTİMİNDE AKTİF ÖĞRENME VE ÖĞRENCİ MERKEZLİ YAKLAŞIMA TARİHTEN İKİ ÖRNEK

Niyazi KAYA*

Özet

Bu çalışmada, öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri bilgilerin analizini, sentez ve değerlendirmesini yaparak, kendilerine ait davranış geliştirmeleri anlamına gelen ve günümüzde sıkça kullanılan aktif öğrenme ve öğrenci merkezli yaklaşıma göre kaleme alınmış iki adet ders planı örneği “doküman analizi” tekniği ile analiz edilmiştir.

İncelenen ilk ders planı İhsan Sungu tarafından hazırlanan nüfus sayımının yapılacağı tarihten bir hafta önce ilkokulların ikinci ve üçüncü sınıflarında Hayat Bilgisi, Türkçe ve Hesap derslerinde; dördüncü ve beşinci sınıflarda Yurt Bilgisi, Lisan ve Hesap derslerinde uygulanacak olan “Tahrir-i Nüfus Mihverinde Dersler” başlıklı ders planıdır.

İkinci ders planı ise Faik Reşit Unat tarafından yazılan ve ilkokullarda sosyal bilgiler dersinde uygulanmak üzere öğretmenlere önerilen “Herkesin Nelere İhtiyaç Vardır?” başlıklı ders planıdır.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya Eğitimi, Aktif Öğrenme, Öğrenci Merkezli Eğitim

Giriş

İlköğretim öğrencileri, gelişim özelliklerine bağlı olarak sınıfta sürekli hareket halinde olup sınıf içi etkinliklere aktif olarak katılma eğilimindedirler. Bu durum onların aktif öğrenmeye yönelik istekli olmalarının göstergesi olabilir. Öğrencilerin yaparak, yaşayarak öğrenmeye karşı istekli olmaları, onların çeşitli konulara ilişkin ilgili kavram, ilke ve genellemeler oluşturabilmelerinin yaparak ve yaşayarak deneyimledikleri öğrenme ortamları ile daha da kolaylaşacağına göstergesidir (Gökçe, 2004; Aydede ve Matyar, 2009, 115).

İngilizce karşılığı ‘active learning’ olan bu yaklaşım, ülkemizde Şahinel (2003), Sahranç (2008), Güneşli (2007), Demirel (1999), Erdem (2005) ve Saban (2002) gibi bilim insanları tarafından ‘etkin öğrenme’ olarak Türkçeye çevrilirken, Gökçe (2004), Açıköz (2003), Bulut (2005), Ünal ve Ada (2000), Aydede ve Matyar (2005) gibi

* Dr.; Milli Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Atatürk Bulvarı Nu: 98 2. Kat B Blok, Çankaya Ankara

bilim insanları tarafından ise 'aktif öğrenme' şeklinde kullanılmıştır. Genel olarak, öğrencilerin öğrenme sürecinde edindikleri bilgilerin analizini, sentez ve değerlendirmesini yaparak, kendilerine ait davranış geliştirmeleri anlamına gelen ve günümüzde sıkça kullanılan aktif öğrenme (etkin öğrenme) kavramı için verilen tanımlar farklılık göstermektedir.

Açıkgöz (2003)'e göre aktif öğrenme, öğrenenin öğrenme sürecinin sorumluluğunu taşıdığı, öğrenene öğrenme sürecinin çeşitli yönleri ile ilgili kararlar alma ve öz düzenleme yapma fırsatlarının verildiği ve karmaşık öğretimsel işlemlerle öğrenenin öğrenme sırasında zihinsel yeteneklerini kullanmaya zorlandığı bir öğrenme sürecidir (Akt. Aydede ve Matyar, 2009, 116).

Aktif öğrenme kavramının herkes tarafından kabul edilen ortak bir tanımı bulunmamaktadır. Şaşırtıcı bir biçimde öğretmenlerin "aktif öğrenme" terimini kullanmaları ortak tanımlamadan çok, sezgisel anlamaya dayanmaktadır. Sonuçta pek çok öğretici bütün öğrenmelerin doğal olarak aktif olduğunu, dolayısıyla öğrencilerin sınıftaki formal sunumları dinlerken aktif olarak katıldıklarını öne sürerler. Oysa, öğrenme-öğretme araştırmalarının analizi, öğrencilerin sadece dinlemekten daha fazla şeyler yapmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle öğrencilerin okumaları, yazmaları, tartışmaları ya da problem çözmekle meşgul olmaları gerekmektedir. Daha da önemlisi, aktif olarak katılımları için öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel aktiviteler içinde olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda aktif öğrenmenin "öğrenenin öğrenmeye aktif katılımının" ötesinde bir anlam taşıdığını söylemek mümkündür (Akşit, 2007, 19).

Konuyla ilgili yapılan çalışmalarda, Yılmaz (1995), Lise 2. Sınıf Fizik Dersinde Aktif Yöntemin Öğrenci Başarısına Etkisi konulu çalışmasında lise fizik dersinde, öğrenme açısından, aktif öğrenme sürecinin, geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sivan ve arkadaşları (2000), aktif öğrenmenin öğrencilerin öğrenme kalitesine etkisi konulu çalışmada, aktif öğrenme yaklaşımının, öğrencilerin başarılarını artırmanın ötesinde, öğrencilerde merak duygusunun oluşmasını; bilgiyi kullanma ve geliştirme, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme ve gelecek planlamalar yapabileceğini artırdığını dile getirmiştir. Benzer şekilde Fies (2005), öğretmen adaylarına aktif öğrenme ortamları oluşturarak gerçekleştirdiği fizik dersinde, öğrencilerin konuyu anlayabilmek için derslerde öğrenilen konulara daha fazla ilgi gösterdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Swank-Day (2004), ekoloji konularının, lise birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinin aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci katılımına etkisini araştırdığı çalışmasında, aktif öğrenme ile öğrencilerin ekoloji konularını kavramalarının anlamlı düzeyde arttığını bulmuştur (Akt. Aydede ve Matyar, 2009, 116).

Camcı (2012), tarafından yapılan bir çalışmada aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretimin öğrencilerin akademik becerilerine ve öğrenme sürecine etkisi konulu çalışmasında aktif öğrenmeye dayalı etkinlik temelli öğretim yoluyla öğretim

yapılan deney grubu öğrencileriyle geleneksel öğretim yoluyla öğretim yapılan kontrol grubu öğrencileri arasında öğrenme süreci bakımından deney grubu lehine belirgin farklılıklar görüldüğünü tespit etmiştir.

Belirlenen farklılıkları öğrencilerin derslere aktif katılımının artması, derslerin daha verimli ve eğlenceli geçmesi, öğrenciler arasında işbirlikli öğrenmenin gerçekleşmesi, öğrencilerin öğrenme sürecinin sorumluluğunu alarak süreci yönetmesi olarak sıralamıştır.

Durna'nın (2009), 10.sınıf coğrafya dersinde doğal afetler konusunun aktif öğrenme yöntemi ile öğretilmesi ve öğrenci başarısı konulu çalışmada, doğal afetler konusunun aktif öğrenme yöntemi ile öğretilmesinde öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Akşit'in (2007), coğrafya öğretiminde aktif öğrenmenin akademik başarı ve tutum üzerine etkisi konulu çalışmada, aktif öğrenme yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin coğrafya dersinde başarısını artırma konusunda etkili olduğu belirlenmiştir.

Aktif öğrenmenin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu gösteren ve aktif öğrenmenin farklı öğretim düzeylerinde ve farklı konu alanlarında başarıyı artırdığını saptayan diğer araştırmalara da; Graham (2006), Gür (1999), Ellez (2004), Aykaç (2005), Sökmen (2000), Sezer ve Tokcan (2003), Bowles (2006), Weir (2005)'in çalışmaları örnek olarak gösterilebilir (Akt. Akşit, 2007, 116).

Aktif öğrenmenin gerçekleştirilmesinin ön koşulu, öğretmen merkezli eğitim olarak adlandırılan geleneksel eğitim anlayışının yerine eğitim ve öğretim süreçlerinin her aşamasında öğrenci katılımını öngören öğrenci merkezli eğitimidir (Vural, 2004, 48; Ünver, 2002, 2856).

Öğrenci merkezli eğitime (ÖME) ilişkin olarak ilgili eğitim çevrelerince çeşitli tanımlar yapılmıştır. Türer (2005), toplumsal bir varlık olan öğrencinin ihtiyacı olana sahip olabilmesi için, öğrencinin kendi hayatından yola çıkarak, kendi deneyimleriyle bilgiye ulaşabilmesini, ulaştığı bilgiyi kavraması ve kullanmasını sağlamak amacıyla öğrencinin iç koşullarını göz önünde tutmayı ilke edinen eğitim öğretimi ifade eder, demektedir. Kökdemir (2003) ise ÖME'yi öğrencinin kendi eğitiminden sorumlu olduğu, dersin hocasının ve ders araç gereçlerinin tümünün öğrenmede yardımcı kaynak olduğu bir sistem olarak tanımlamaktadır. Gür (2006) ÖME'yi; öğrencinin yetişkinlerin belirlediği eğitim anlayışına göre eğitilmesi yerine, onun kendi doğasına göre yetiştirilmesinin hedeflendiği bir eğitim modeli olarak ifade etmektedir. McCombs ve Whisler (1997) ÖME' yi öğrencinin bireysel özellikleriyle öğrenmeyi birleştiren, öğrenenin öğretimin her aşamasında sorumluluk almasını gerektiren, öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda içeriğin belirlendiği bir eğitim modeli olduğunu söylemektedir (Güzel, 2009, 20). Erbil (2003, 14) ise öğrenci merkezli eğitimi "bireysel özellikleri dikkate alarak, bilimsel düşünme becerilerine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşım kullanabilen, iletişim kurma becerilerine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve kendini gerçek-

leştirmiş bireyler için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır” şeklinde tanımlamıştır.

Dönmez’in (2008), ilköğretim fen ve teknoloji dersi öğrenme ortamlarının öğrenci merkezli eğitim açısından değerlendirilmesi konulu çalışmasında, öğrenci merkezli uygulamaların, öğretmen merkezli uygulamalara göre üstün yanlarının ve başarılı uygulamalarının olduğunu tespit etmiştir.

Ayrıca, Teker (1990), Demirhan (1995), Taşlı (1997), Korkut (2006), Lord (1999), Wu & Tsai (2005), Chung ve Cow (2003), Leach (1999), Newmann ve Wehlage (1991) tarafından yapılan araştırmalar ile öğrenci merkezli uygulamalarla, geleneksel metotlar karşılaştırılmış ve öğrenci merkezli uygulamaların başarıyı arttırdığını, etkin ve kalıcı öğrenmeyi sağladığını ortaya koymuşlardır.

Günümüzde eğitim sistemi, kendilerini geliştirebilen, hızlı değişen teknolojiye ayak uydurabilen, araştıran, bilgilerin analizini ve sentezini yapabilen, çağımızın ihtiyacı olan bireyleri yetiştirmek zorundadır. 21. yüzyılda durmadan değişen, gelişen bir dünyada sadece bilgilerin ezberlenmesi ile bir yere varılamamaktadır. Bunun yerine yeni bilginin özümlemesi, anlamlandırılması, bireyin günlük hayattaki ihtiyaçlarını karşılıyor olması gerekmektedir (Dönmez, 2008, 1). Bu niteliklerin öğrencilere kazandırılmasında aktif öğrenme temelli öğrenci merkezli eğitiminin en etkili sonuçları verdiği yukarıda bahsedilen birçok araştırmada ortaya konmuştur.

Alan yazında da anlaşılacağı gibi, eğitimi yaşama hazırlık değil yaşamın kendisi olarak gören, eğitimde ezberden ziyade uygulamaya ağırlık vermeyi ön plana çıkaran aktif öğrenme ve öğrenci merkezli eğitim kavramları yeni bir kavram olmayıp John Dewey tarafından 20. yüzyılın başında ortaya konmuştur. Cumhuriyetin ilanından sonra Atatürk’ün daveti ile ülkemizi ziyaret ederek eğitim konusunda raporlar hazırlayan ve eğitim sistemimize yönelik öneriler geliştiren John Dewey; İhsan Sungu, Faik Unat, Ali Haydar Tanel, Halil Fikret Kanad, Faik Sabri Duran gibi devrin önde gelen eğitimcilerine esin kaynağı olmuştur. John Dewey tarafından ortaya konan ve yeni mektep olarak ifade edilen eğitim modeline uygun çalışmalar yapmışlardır.

1.1. Araştırmanın Amacı

İlk nüfus sayımının (1927) yapılacağı tarihten bir hafta önce ilk okulların ikinci ve üçüncü sınıflarında Hayat Bilgileri, Türkçe ve Hesap dersleri, dördüncü ve beşinci sınıflarında ise Yurt Bilgisi, Lisan ve Hesap derslerinde uygulanan “Tahrir-i Nüfus Mihverinde Dersler” başlıklı ders planı ile Faik Reşit Unat tarafından hazırlanan “Herkesin Nelere İhtiyacı Vardır?” başlıklı ders planlarını aktif öğrenme ve öğrenci merkezli yaklaşım açısından incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, “betimsel analiz” yöntemi dâhilinde “doküman analizi” tek-

niği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama aracı olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 187).

Geleneksel olarak doküman incelemesi, tarihçilerin, antropologların ve dilbilimcilerin kullandığı bir yöntem olarak bilinir. Yöntemde hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabilmesi, araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin, eğitimle ilgili bir araştırmada ders kitapları, öğretim programları, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları, ders ve ünite planları, öğretmen dosyaları, eğitimle ilgili resmi belgeler veri kaynağı olarak kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 188; Boğdan ve Bilken 1982; Goetz ve LeCompte, 1984).

Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir. Doküman incelemesi yaparken izlenebilecek işlem basamakları vardır. Her araştırmacı bu basamakları araştırma probleminin niteliğine, doküman incelemesi sonucunda elde etmeyi hedeflediği veriye veya dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemesi gerektiğine bağlı olarak yeniden yorumlayabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 193).

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmadan elde edilen veriler doküman analizine tabi tutularak bulgulara ulaşılmıştır. Dolayısıyla nitel bir çalışma olan bu araştırmada veri toplama ve analizinde “doküman analizi” kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya konu olan ders planları aktif öğrenme yaklaşımı ve öğrenci merkezli öğrenme modelinin ilkelerine göre karşılaştırmalı olarak değerlendirilerek benzerlikler ve farklılıklar ortaya konmuştur.

3. BULGULAR

Cumhuriyetin ilanıyla birçok alanda olduğu gibi eğitimde başlayan yenileşme hareketleri ile kalkınmanın sağlanabilmesi nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ve ekonomik kalkınmanın itici gücü olabilmesi hedeflenmiştir. Bunun içinde öncelikli olarak öğretim programlarının yenilenmesi çalışmaları başlatılmıştır.

Cumhuriyet döneminin ilk ilkokul programı 1924 yılında hazırlanmıştır. Bu amaçla oluşturulan komisyonlar, programlarda önemli ölçüde ayıklamalar yaparak programları hafifletmişlerdir (Wilson ve Başgöz, 1973, 206) . Daha çok geçiş programı niteliğinde olan 1924 programının önceki programlardan temel farkı çok az sayıda bazı derslerin konulması, değiştirilmesi ve bazı ders konularının cumhuriyet yönetimine uyarlanmasıdır (Tazebay ve diğerleri, 2000, 35) .

Cumhuriyet döneminin 1924 programından sonra uygulamaya konan ikinci program 1926 yılında çıkarılmıştır. Cumhuriyet döneminin en kapsamlı programlarından biri olan 1926 programı esasını Dewey'in "Hayat Bilgisi, toplu tedris ve iş okulu" kavramlarından almıştır (Wilson ve Başgöz, 1973, 107) . 1926 programında ilkokulun amacı; *"ilk mektebin başlıca maksadı, genç nesli muhitine faal bir halde intibak ettirmek suretiyle iyi vatandaşlar yetiştirmektir"* şeklinde belirtilmiştir. Programda merkeze alınan toplu öğretim yöntemi yanında getirdiği diğer yenilikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Arslan, 1999, 15):

- 1.Öğrencinin kişisel ilgisinin dikkate alınması ve iş eğitimine önem verilmesi kabul edilmiştir.
2. Derslerin yalnız müfredatı sayılmakla yetinilmemiş, her dersin amacı ve öğretiminde tutulacak metodun ana hatları da belirtilmiştir.
- 3.Derslerin çevre şartlarına göre öğretimi ve geniş imkân yaratılması görüşü de bu programda yer almıştır (Özalp ve Ataunal, 1977, 78-79) .

1926 programına uygun öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi için Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığında kurul üyesi ya da program geliştirme uzmanı olarak çalışanlar tarafından zaman zaman örnek ders işlenişleri hazırlanarak okullara gönderilmiştir. Bu şekilde öğretim programının felsefesine uygun bir eğitimden geçmeyen, sahada görev yapan öğretmenlere kendilerini geliştirerek nitelikli eğitim ve öğretim yapabilmeleri için olanaklar sunulmuştur.

3.1. Tahrir-i Nüfus Mihverinde Dersler (Nüfus Sayımı Çerçevesinde Dersler: Terbiye Mecmuası, Sayı:4, S. 300-305, 1 Haziran 1927):

1883 yılında Trablusşam'da doğan Mehmet İhsan Mekteb-i Mülkiye Şahane (Siyasal Bilgiler Fakültesi) mezunu olmasına (Önal ve Kaya, 2009, 13) karşın çalışma hayatının büyük bir kısmını eğitim ve öğretim faaliyetlerinde geçirmiştir.

1909'da Darülmualimîn Âliye'de (Ata, 2003: 235) başlayan eğitim neferliğini çeşitli kurumlarda öğretmen ve müdür, Millî Eğitim Bakanlığı Müsteşarı, Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi, Türk Tarih Kurumu Üyesi ve Türk Dil Kurultayı Üyesi olarak devam etmiştir. Eğitim alanında yürüttüğü çalışmalarla ülkemizin çağdaşlaşma yolundaki hamlelerine destek olmuştur. İçinde yaşadığı dünyada meydana gelen siyasi, sosyal, ekonomik ve düşünsel değişiklikleri yakından izleyerek eğitim anlayışında ve okul örgütlenmesinde ortaya çıkan yeni akımları yakından izleyen Sungu, eğitim felsefesi olarak ilerlemeci akımı benimsemiş, problem çözme yaklaşımını temel alan aktif okul anlayışıyla (Önal ve Kaya, 2009, 21) , öğrenmenin merkezinde yer alan öğrenciyi ön plâna çıkararak, öğrenci merkezli öğrenmeyi Türkiye'de yaygınlaştırmaya çalışmıştır.

İhsan Sungu tarafından yazılan ve Türkiye Cumhuriyetinde nüfus sayım günü olan (28 Teşrin-i evvel 1927 Cuma) gününden önceki haftada öğrencilere veril-

mesi istenen “*Tahrir-i Nüfus Mihverinde Dersler*” ilk okulların ikinci ve üçüncü sınıflarında hayat bilgileri, Türkçe ve hesap dersleri, dördüncü ve beşinci sınıflarında ise yurt bilgisi, lisan ve hesap dersleri çerçevesinde işlenmiştir*

3.1. 1. Genel Plan

Nüfusun Önemi:

1. Bir dershanenin ve bir okulun faaliyetlerine katılan öğrenci, müdür ve memur gibi kişilerin çeşitli faaliyetleri, okulun genel amacına kişilerin hizmetleri, okulun bağlı olduğu eğitim dairesinin faaliyetinde insan unsurunun yeri.

2. Bu ailedeki çeşitli birimlerin ailenin genel saadetinde nasıl etken oldukları.

3. Bir araba, bir otomobil, bir dükkan, bir mağaza, bir fabrika, bir tarla ve diğer beşeri faaliyet sahalarında insan unsurunun yeri.

4. Bir şehrin genel faaliyetlerinde insan unsurunun önemi. Bir şehirdeki halkın gıda, mesken, giyim, ulaşım araçları ve aydınlanma araçları, ısınma araçları gibi ihtiyaçlarını karşılamada ülke içinde ve asayiş ve adaletin sağlanmasını ve dışarıya karşı ülke savunması gibi hükümete ait görevlerde nüfus unsurunun yeri.

5. Bir milletin amaçlarına ve ideallerine ulaşmak üzere insan unsurundan nasıl faydalandığı.

6. Bir milletin nüfusunun o milletin saadet ve ilerlemede ne kadar önemli olduğu.

Nüfus Sayımının Önemi:

1. Bir ülke sınırları içindeki nüfus miktarının sağlıklı olarak bilinmesine neden gereklidir?

2. Her ülke nüfus sayımına neden önem verir?

3. 28 Teşrin-i evvel 1927 Cuma günü Türkiye Cumhuriyeti’nde yapılacak genel nüfus sayımının önemi.

4. Genel nüfus sayımında devletin en doğru sonuca ulaşmasına yardım etmek Türkiye vatandaşının hem vatani hem kanuni görevidir.

Nüfus Sayımının Şekli:

1. Nüfus sayımı ne demektir? Devlet, nüfus sayımıyla ne gibi bir bilgi elde etmek istiyor?

* Ötümüzdeki ders yılının ilk zamanlarda ülkemizde ilk defa ilmi usullerle genel nüfus sayımı yapılacaktır. Bunun önemini memleketin her ferdine tanıtmak ve anlatmak mecburiyetindeyiz. Böylece canlı ve geniş kapsamlı bir hadiseyi onların tedrisatına mihver kabul etmek suretiyle ilk okul çocuklarına öğretmek için bu plan zamanı geldiğinde vakit bulan ilk okullarda bir müfredat programı gibi aynen uygulanacaktır.

2. Devlet bu bilgiyi nereden alacaktır? (Öğretmen nüfus sayım cetvelinin bir örneğini tahtaya çizerek ve her haneye ne yazıldığını gösterir.)

Öğrencinin Görevi:

1. Öğrenci nüfus sayımının niçin yapıldığını, nasıl yapılacağını ailelerine açıklar.
2. Nüfus sayımı yapıldığı gün evden bir yere çıkmayarak sayım memurlarını beklemek gerektiğinde evlerine gelen sayım memurlarına kolaylık göstermek çocuğun babası veya ailesinin reisi evde değil ise sayım memurlarının istediği bilgiyi kendilerine vermek gibi şeylerle bu milli ve vatani işe hizmet ederler.

Açıklama

1. Öğretmen yukarıdaki noktalar hakkında öğrencilerle konuşur ve onlara konunun önemini açıklar.

2. Öğretmen okulun bulunduğu ilçe ile o ilçenin bağlı olduğu ilin ve Türkiye genelinin en son istatistiklere göre tahmin edilen nüfusunu öğrenciye bildirir ve bu miktarları tahtaya yazar. İlçenin bulunduğu ille Türkiye genelindeki nüfus yoğunluğu miktarını tespit eder. Bu rakamların yeni nüfus sayımında elde edilecek rakamlar ile karşılaştırması için şimdiden öğrencide bir ilgi uyandırır. Çocukların ilgisini çekmek için “Çocuklar şimdi ilçemizin nüfusu şu kadar, ilimizin nüfusu bu kadar tahmin ediliyor. Acaba yeni sayımda bu miktarların daha mı çok daha mı az çıkacağını zannediyorsunuz? Neden? Şehrimize son senelerde başka yerlerden nüfus geldiğini gördünüz mü? İşittiniz mi? Şehrimizden nüfus gittiğini gördünüz mü? Şehrimizi şimdi mi iki sene önce mi iki sene sonra mı daha kalabalık görüyorsunuz? Şehrin en kalabalık yerleri ne taraflar? Neden etraflar daha kalabalık oluyor? Şehrin şu veya tarafları neden o kadar kalabalık görünmüyor? Bundan önce bulunduğunuz filan şehir mi daha kalabalık yoksa bulunduğunuz şehir mi? Acaba hanginizin bulunduğunuz taraf daha kalabalıktır? Bulduğunuz şehirde bir evde iki veya üç ailenin oturduğuna rastladınız mı? Neden bu aileler ayrı ayrı evlerde oturmuyorlar? Siz bir şehirde nüfus başına kaç milletvekili çıktığını biliyor musunuz? Bizim şehrimiz geçen seçimde şu kadar milletvekili çıkarmıştı. Bu seçimde kaç milletvekili çıktı? Bundan şehrimizin nüfusunun azaldığını mı çoğaldığını mı anlıyorsunuz? Şehrimizin yeni nüfus sayımı sonucunda daha çok milletvekili çıkarmasını ister misiniz?...buna benzer sorular sorar.

3. Öğretmen nüfus sayımının önemi, nüfus sayımının şekli, öğrencinin bu konudaki görevi hakkında öğrenci ile çeşitli dersler işledikten sonra nüfus sayımı hakkında yazılan bu parçayı sınıfta okur.

3. 1. 3. Nüfus Sayımı Hakkında Öğrenciye Yazılacak İmla Parçası

Çocuklar, Türkiye bizim sevgili toprağımızdır. Güzel vatanımıza dair her şeyi öğrenmek bizim borcumuzdur. Bu cuma günü sevgili memleketimizde yaşayan insanların sayısını öğreneceğiz. O gün hükümet, Türkiye Cumhuriyeti sınırları içinde “Nüfus sayımı” yapacak yani, ülkemizde yaşayan Türk ve yabancı ne kadar nüfus

varsa hepsi yazdırılacaktır. Hükümet bu işi yapmak için sayım memurları tayin etmiştir. Sayım memurları cuma günü evlerimize gelecekler ve bu işi yapacaklardır. O gün hiç kimse evden çıkmayacak herkes sayım memurlarının gelmesini bekleyecektir.

Sayım memurları evde; kadın, erkek, çocuk, misafir, hizmetçi kim varsa hepsinin adını, yaşını, Türk mü, yabancı mı, kadın mı, erkek mi olması bekar mı olduğu aile reisinden soracak ve elindeki cetvele yazacaktır. Herkesin sayım memurunun sorduğu şeylere doğru cevap vermesi milli ve vatani bir vazifedir.

Bu parçadan ne anladıklarını talebe sorar. Parçanın içerdiği fikirleri ayrı ayrı öğrencinin kavrayıp kavradığını akıllıca sorularla kontrol eder. Çocukların bazılarını parçanın içeriğini söyletir. Parçada çocuklardan bazılarının anlamadıkları fikirler varsa diğerlerine açıklar. Ve gerekli görürse kendisi de açıklar. Parçada geçen “sayım” “nüfus” gibi kelimelerin ne demek olduğunu sorar. Daha çocukların bilmedikleri kelimeler varsa anlamını açıklar. Gerekliğinde sözlüğe baktırarak öğrencilerin bu kelimelerin anlamını kavramasını sağlamaya çalışır. “Nüfus sayımı” tamlamasının anlamına, bu tamlamanın nasıl bir tamlama olduğuna öğrencinin dikkatini çeker. “Nüfus sayımı” tamlamasını daha başka nasıl ifade edebilirsiniz gibi sorularla çocukların zihinlerini açar.

4. Sonra öğretmen çocuklara: Bu akşam eve gittiğiniz zaman nüfus sayımı konusunu ailenize açıklayacaksınız. Bakalım şimdiden bir denemesini yapalım. Şimdi arkadaşlarınıza açıklayınız da görelim, der ve öğrencilerden birini kaldırarak konuyu kendisine açıklar. Bundan sonra öğretmen, bir başka öğrenciye “arkadaşımızın eksik bıraktığı yer var mı? Arkadaşımızın söylediği şeyler arasında fazla bulduğunuz noktalar var mı? diyerek konuyu tartışmaya açar. Öğrencilerden bir kaçına daha konuyu açıklatarak bütün öğrencilerin bu aydınlanıp aydınlanmadığını anlamaya çalışır. (Öğrenci konuyu açıklarken öğretmenin bir takım sorularla öğrencinin açıklamasını ihlal etmemesi ve tartışmayı öğrencinin açıklamasının sonunda yapması gerekir.)

5. Öğretmen bundan sonra “ailenizde nüfus sayımı hakkında nasıl açıklama yapacağınızı pekala öğrendiniz. İsterseniz bu açıklamayı bir kere de yazalım. Unuttuğunuz noktalar olabilir. Ya da babanız bu açıklamayı sizden alıp okumak da ister, der ve nüfus sayımı hakkındaki parçayı çocuklara tashih ettirir. İkinci ve üçüncü seferlerde parçayı daha önce açıkladığımız şekilde bazılarını da kısmen veya tamamen okutur. Sonra parçanın tahtaya yazılmış olan örneğini ve özellikle öğrencinin o zamana kadar görmediği kelimelere çocukların dikkatini çektikten sonra parçayı öğrencilerin defterlerine yazdırır ve sonra kontrol eder. Dördüncü ve beşinci seferlerde parçanın sözlü olarak açıklama ve incelemesinden sonra öğretmen o parçada niçin ve o zamana kadar öğrenciye imlası düzeltilmemiş olan kelimelerle çocukların dikkatini çektikten sonra parçayı imla ettirir. Ve sonra düzeltir.

6. Öğretmen öğrenciye “nüfus sayımı” memurlarının evlerde ne gibi şeyleri soracaklarını gördünüz. Geliniz bir deneme yapalım. “Buradaki arkadaşlarınızı say-

mak istemez misiniz?” der ve öğrenciden ikisini tahta başına çağırarak birisine sayım memurluğu görevi verir. Ve sayım memurunun isteyeceği açıklamayı diğer arkadaşlarından alarak tahtaya yazmasını söyler. Sayım memurluğu vazifesini gören öğrencinin sorularında veya tahtaya kaldırdığı öğrencilerde düzeltilcek yönler varsa öğretmen bu yönleri sınıfa sorar ve tahtada düzeltir. Bundan sonra öğretmen sınıfı iki gruba ayırır. Bir gruba nüfus sayım memuru tayin eder ve her sayım memuruna arkadaşlarından biri hakkında alacağı açıklamayı elindeki cetvele geçirmesini söyler. Sonra öğrenciden her biri yaptığı cetveli ismi ve hüviyeti cetvelde yazılan arkadaşına verir. O da cetvelde kendisi hakkında yanlış veya eksik bir şeyin yazılıp yazılmayacağını kontrol eder ve düzeltir. Öğretmen de bütün cevapları ayrıca gözden geçirerek imla, ifade ve işlem yanlışlıkları varsa kontrol eder. (Öğretmen, sınıftaki öğrencilerin sayımı sonucunda öğrencilerin senelerine göre öğrencilere bir grafik yaptırır. Ve öğrencilerden her birinin doğum yerini haritada buldurur.)

7. Öğrenci, nüfus sayımı sebebiyle öğrenciye şu şekilde sayım görevleri verir. “Çocuklar, bu hafta yapılacak nüfus sayımının nasıl yapılacağını başka bir şehirde bulunan arkadaşlarınızdan birine bir mektup yazarak açıklayınız. Bakalım hanginizin yazdığı daha açık ve daha doğru olacak. En iyi yazılan mektubu sınıf kitabına geçireceğiz.” Diğer görev “cuma günü nüfus sayım memurunun evinize nasıl geldiğini, kiminle görüştüğünü, sayım işini nasıl yaptığını yazınız.” Diğer görev “sayım günü şehirde ne gibi değişiklik gördünüz?” yazınız.

8. Nüfus sayımı sebebiyle münasebetiyle hesap konusu da işlenebilir. Okulun bulunduğu şehir ile diğer yakın şehirlerin nüfusu karşılaştırılır ve aşağıdaki konulara benzer konular işlenir.

“Bir sayım memuru bir adam hakkındaki açıklamayı iki dakikada cetvele geçirse beş nüfusluk bir aile hakkındaki açıklamayı ne kadar sürede geçirebilir? Üç ve dört dakikada geçirdiğine nazaran da hesap ediniz. Siz arkadaşlarınıza ait açıklamayı ne kadar zamanda bitirmiştiniz? Sayım memuru önünüze geldiği zaman ailenize ait bilgiyi ne kadar sürede bitirdiğine dikkat edip ve orada geçen zamanı karşılaştırınız. “Bir sokaktaki evlerin içinde sırasıyla 3,5,2,1,4,6,3,7,8,1,2,6,5,9,12,10,6 nüfus bulursa her evde ortalama kaç nüfus var demektir?

“Ortalama her evde beş dakika kalan bir sayım memuru bir saatte kaç evin sayımını bitirmiş olur? Böyle bir memur elli evin sayımını kaç saatte bitirmiş olur?”

3.2. Herkesin Nelere İhtiyacı Vardır? (Terbiye Mecmuası, sayı: 8, cilt:2, Kanun-evvel 1927, s.63-72)

3 Nisan 1889 İstanbul doğumlu olan Faik Reşit Unat, 1917 yılında ilkökul öğretmenliği diploması aldıktan sonra (Sakaoğlu, 2003: Osmanlı Devletinde çeşitli okullarda öğretmenlik yaptıktan sonra 16 Mayıs 1923'ten itibaren Maarif Vekaletinde çalışmaya başlamıştır. Maarif vekaletinde şube müdürlüğü, Talim ve Terbiye Kurulu Üyeliği ve Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü gibi görevlerin yanında Gazi Eğitim Enstitüsü Türk Devrim Tarihi öğretim üyesi (Binbaşıoğlu, 2002: 83) ve 1954 yılından itibaren Milli Eğitim Teşkilatı ve Tarih dersi öğretim üyesi (Karasar, 2006: 400), Türk

Tarih Kurumu Genel Sekreteri ve UNESCO Türkiye Milli Komite üyeliği görevlerini de icra etmiştir (Ata, 2009: 95).

Faik Reşit Unat 1927'de Birleşik Devletlerde basılmış bir ilk okul coğrafya kitabından çevirerek hazırladığı ders işlenişe girmeden önce bugünkü okulun amacını açıklamıştır. Unat'a göre okulun amacı çocuğun bulunduğu yere uyum sağlamasını gerçekleştirmek ve onu toplumsal çevreden en üst seviyede faydalanmasını bilen bilinçli bir vatandaş haline getirmektir.

Unat (1927) ilk eğitimin bütün konularında esas hedefi oluşturan ve birbiriy-le hem uyum ve birlik isteyen dersler arasında o günkü okulun amacına en kolay ve en çabuk vardırarak dersin coğrafya olduğunu savını ortaya koymuş ve bu savını doğrulamak için açıklamalarda bulunmuştur. İlk olarak coğrafyanın tanımını yaptıktan sonra ilkokulda coğrafyanın rolünü açıklamıştır. Ona göre coğrafya ilk okul sıralarında dolgun ve geniş bir ilim olmaktan çok uygulamalı ve basit düzeyde bir rehber hedefe doğru göz açan ve götüren kutlu bir vasıttır. Çocuk, hayatın en olgun bir parçası küçük bir çekirdeği; onun yaşadığı yer ise beşeri ve fiziki kanunların etkisinde yaşayan yerin ufak bir parçası değil mi? Mademki bu ders hayat ile yer arasında geçen ilişkileri araştırarak, o halde, çocuğa doğal çevrenin hayatı üzerinde yaptığı etkileri, oynadığı rolü, ilişkili olduğu bağları ve aradaki karşılıklı ilişkiyi öğretecektir. Mademki çocuk ilk okulda doğal çevrenin kuvvetlerinden önemli ölçüde istifade etmesini bilen ve o şartlara kolay uyan bir insan olarak yetiştirebilecektir. Bunun üzerine, eğitimin gayesi ile dersin konusunun bütün ana hatlarında birleşmiş olduğunu kabul etmek lazımdır.

Çocuk, bu ders sayesinde üstünde yaşadığı yerin ne olduğunu, etrafında meydana gelen olayların neler olduğunu ve nasıl olduğunu, yaşaması için muhtaç olduğu şeylerin nereden ve nasıl geldiğini öğrenecek, kendisini besleyen ve yaşatan bu zengin anayı tanıyıp öğrendikçe sevecek ve aynı ihtiyaçlarla bu anaya bağlanacak ve kendisiyle beraber yaşayan insanlar arasında anlaşma ve iyi geçinme isteğini duyacaktır. Kısaca, kendi bağlı olduğu sosyal çevreyi ve onu besleyen vatani tanıyacak ve sevecektir. Görülüyor ki coğrafya hedefine varmak için bütün ilk okul derslerini ve eğitim araçlarını etrafında yardımcı olarak kullanabilecek kadar geniş yetkide bir ders konusudur.

Unat ilk okulda coğrafyanın rolüne ilişkin açıklamalarda bulunduktan sonra etkin bir coğrafya eğitimi için yapılması gerekenleride sıralamıştır. Ona göre coğrafya, ameli ve tatbiki bir manzara arz ettiği kadar hazır ve işlenmiş araçlara da muhtaçtır. Bu araçların en önemlilerinden birisi ise kitaptır. Kitap öyle bir araçtır ki ne kadar kötü olursa olsun iyi öğretmenin elinde yararlı olabilir. İyi bir kitap ise zayıf ve acemi bir öğretmeni bile sevk ve idare ederek hedefine oldukça başarılı bir şekilde götürebilir.

Unat ilk okul coğrafya kitaplarına ilişkin önerilerini sıraladıktan sonra 1927'de Birleşik Devletlerde basılmış bir ilk okul coğrafya kitabından bir dersi alıntı yaparak öğretmenlere sunmuştur. Bunu yaparken ders planı hakkında ayrıntılı açıklama-

larda bulunarak kitabın ilk dersini teşkil eden bu konunun ilk okulda coğrafyanın gaye ve usulü, tedris arzı, bir ilk okul coğrafya kitabının sahip olması gereken özellikler hakkında arkadaşları aydınlatabilecek özellikte olduğunu söylemiştir.

3.2.1. Ders Planı

Evvela, şunları yapınız.

1. Kendinizde olmasını istediğiniz on şeyin isimlerini bir kâğıda yazınız.
2. Bunları *niçin* istemekte olduğunuzu öğretmenize veya sınıf arkadaşlarınıza anlatmak için hazırlanınız.
3. *İhtiyacınızı* yazdıktan sonra bunlardan gerçekten *ihtiyacınız* olan şeylerle olmayan şeylerin hangileri olduğunu bulmaya çalışınız.
4. *İhtiyacınız* olan şeyleri düşününüz ve yaptığınız listeden sizde olmasını istediğiniz fakat ihtiyacınız olmayan şeyleri ayırıp ayrıca aşağıya yazınız.
5. *İhtiyacınız* olan şeyleri *niçin* istediğinizi öğretmenize veya sınıf arkadaşlarınıza anlatmaya hazırlanınız.

Sonra bunu okuyunuz

Siz daima yiyecek ve içecek şeyleri bol bulunan bir memlekette yaşadığınız için ne kadar şanslı bir insan olduğunuzu belki düşünmemişsinizdir. Bizden uzakta bazı memleketler vardır ki orada insanlar ve çocuklar bir çok zamanlarını açlıkla geçirirler. Bazı yerler de vardır ki orada su bulmak güç bir iştir. Oralarda yaşayan insanlarda susuzluktan bunalır dururlar. Halbuki bizim aramızda akşama ne yiyeceğini düşünen çocuklar pek azdır . Değil mi?

Evinde yeteri kadar yiyeceği her zaman bulunan çocuklar ise ekmekten, süten ve etten ziyade bisikletle, futbolla ve bebekle alakadar olurlar. Başka şey düşünmezler. Halbuki birkaç gün bütün trenler ve vapurlar işlemese ve bizde elde mevcut olan yiyeceğimizi tamamen sarf etsek. O vakit çocuklar toplarını ekmekle; kızlar, oyuncaklarını sütle memnuniyetle değiştirirler. Zira biz uzun zaman oyuncaksız olabiliriz, fakat hiçbir zaman gıdasız olamayız. Gıda bir *ihtiyaçtır*. Yaşamak için muhakkak surette elimizde bulunması lazım gelen şeylere de *ihtiyaçlar* denir.

Sıcak bir yaz günü yüzmeye gitmek, yeni bir elbise, yeni bir çamaşır giymek çok hoşunuza gider. Fakat kışın okula ve oyuna giderken sıcak tutan bir elbise giymezseniz pek çabuk üşür ve hastalanırsınız. Soğuk bir kış günü iyi bir palto için bütün oyuncaklarınızdan memnuniyetle vazgeçebilirsiniz zannederim. Çünkü elbisesiz yaşamaya imkân yoktur. *Giymek de diğer bir ihtiyaçtır*.

Yemek içmek ve giymek her şeyinizin bol bol mevcut olduğunu fakat içinde barınacak bir çadırınız bile olmadığını düşününüz. İlk yağmur sizin bisikletinizi ıslandıracak ve oyuncaklarınızı bozacaktır. Yine bütün bunlar içinde rahat rahat uyuyabilecek bir yer için memnuniyetle verebilirsiniz. Kendimizi bir defada ancak birkaç saat için dışarıda avutabiliriz. Fakat bir evimiz olmadıkça memnun ve mesut yaşamamıza imkân yoktur. *Mesken de üçüncü bir ihtiyaçtır*.

Gıda, elbise, mesken bizim belli başlı üç ihtiyacımızdır. Fakat çiftçilerin, kasapların ve balıkçıların kullandıkları aletler ve vasıtalar ortada olmadıkça bizim gıda bulmamız mümkün olamaz. Marangozun çivi ve keseri olmazsa bize ev yapamaz. Kumaş dokuyan makineler bulunmadıkça bizim giyinmemize imkân yoktur. Binaenaleyh bunları yapmaya yarayan *aletler* yahut *vasıtalar* da *diğer bir ihtiyaçtır*.

Ben bir köylü çocuğu biliyorum ki evlerinde birçok süt veren inekler vardır ve sebzelerini kendi bahçelerinde yetiştirirler. Eğer birkaç gün trenler işlemez durursa onların aç kalmaktan korkuları yoktur. Fakat çocuğun üstündeki elbiseler eskir ve yırtılırsa yenisinin nasıl yapılacağını bilemezler.

Bir şehirli kız da biliyorum ki babasının çalıştığı fabrikada yapılmış kumaşlarla kendisine elbise dikmeyi öğrenmiştir. Trenler birkaç zaman için işlemeyecek olursa giyecek çok şey bulabilecek fakat aç kalacaktır. Görüyoruz ki köylü çocuğun şehirde yapılan şeyler kendi köyüne gelmedikçe memnun yaşamasına, şehirli küçük kızında uzak köylerden ve çiftliklerden gıdası gelmedikçe memnun olmasına imkân yoktur.

Elde edildiği yerde kullanılan şeyler pek azdır. Bunun için dünyada her yararlı şey yapıldığı yerden kullanıldığı yarar sağladığı yere götürülmelidir.

Bir yerden diğer bir yere *insanları ve eşyayı taşımak veya nakletmek de bir büyük beşinci ihtiyaçtır*.

Şimdi bu sorulara cevap veriniz.

1. Şimdi okuyup öğrendiğiniz beş büyük ihtiyaç nelerdir?
2. Yemeye ve içmeye ait şeylerden en çok hangilerini seversiniz. Onlar en çok ihtiyacınız olan şeylerden midir?
3. Hangi mevsimde elbiseye daha çok ihtiyaç vardır? İhtiyacımızla mevsimler arasında bir ilişki var mıdır?
4. Elbise ve mesken ikisi de bizi koruyan ihtiyaçlardır. Elbise giyiyoruz çünkü bizi iyi gösteriyor ve gelenek olmuştur. Acaba meskenin zorunlu olması için başka sebepler var mıdır?
5. Evinizde ne çeşitli aletler vardır ve hangi işler için kullanırsınız?
6. Eşya trenleri, eşyayı yapıldıkları yerlerden kullandıkları yerlere taşırlar. Bunların uzaklardan getirdikleri daha neler biliyorsunuz?

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Tahrir-i Nüfus Mihverinde Ders Planı İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

İhsan Sungu tarafından hazırlanan planda nüfusun önemi, nüfus sayımının önemi ve nüfus sayımının şekli konularında ıraksak ve yakınsak sorulara yer verilerek (bu sorulara ilişkin öğretmenin yapacağı uygulamalar detaylı olarak açıklanmıştır).

Planda Sungu, öğrencilere nüfus sayımının niçin ve nasıl yapılacağına ailelere anlatılması ile sayım memurlarına yardımcı olmak üzere iki görev yüklenmiştir. Sungu, bu görevler ile öğrencilerden okulda öğrendikleri bilgi ailelerine aktarak yaygın bir eğitimin gerçekleşmesinin yanında nüfus sayımına ilişkin doğru bilgilerin memurlara aktarılabilmesinde sağlamıştır. Ayrıca dersin amacına ulaşılabilmesi açıklamalar başlığı altında öğretmenlere sekiz maddeden oluşan yönergeler verilmiştir. Açıklamalara bakıldığında öğretmenden ders işlenişi esnasında yapması istenenler şu şekilde maddelenebilir.

- Öğretimde çeşitli ortam ve materyallerin yanısıra ham verileri ve birincil bilgi kaynaklarını kullanılması,
- Görevlerin ve açıklamaların gerçek yaşamda karşılaşılan düzeyde ifade edilmesi,
- Öğretimin başında okulun bulunduğu ilçe ile o ilçenin bağlı olduğu ilin ve Türkiye genelinin en son istatistiklere göre tahmin edilen nüfusunu öğrenciye söylenerek öğrencilerin konu hakkında bilgilendirilmesi,
- Öğrencilerin ilgisini çekmek için “çocuklar şimdi ilçemizin nüfusu şu kadar, ilimizin nüfusu bu kadar tahmin ediliyor. Acaba yeni sayımda bu miktarların daha mı çok daha mı az çıkacağını zannediyorsunuz? Neden? gibi sorular sorulması,
- Öğrencilere şehrimize son senelerde başka yerlerden nüfus geldiğini gördünüz mü? İştittiniz mi? Şehrimizden nüfus gittiğini gördünüz mü? Şehrimizi şimdi mi iki sene önce mi iki sene sonra mı daha kalabalık görüyorsunuz? Şehrin en kalabalık yerleri ne taraflar? Şehrin şu veya tarafları neden o kadar kalabalık görünmüyor? Bundan önce bulunduğunuz filan şehir mi daha kalabalık yoksa bulunduğunuz şehir mi? Bulduğunuz şehirde bir evde iki veya üç ailenin oturduğuna rastladınız mı? Neden bu aileler ayrı ayrı evlerde oturmuyorlar? gibi açık uçlu, düşündürücü, anlamlı ve derinliği olan sorular sorarak konuyu araştırmalarının desteklenmesi,
- Nüfus sayımına ilişkin bilgilerin yer aldığı okuma parçasının ile çocukların bazılarını parçanın içeriğine ilişkin sorular sorulmasının istenmesi , parçada geçen “sayım” “nüfus” gibi kelimelerin anlamlarını sorgulatması, gerektiğinde bu kavramların anlamlarını sözlükten buldurulması gibi öğretimsel faaliyetler ile öğretimin pekiştirilmesi,
- Öğrencilerin öğrencilerden birini kaldırarak bu gün ne öğrendiklerini özetlemesini istemesi, bir başka öğrenciye “arkadaşınızın eksik bıraktığı yer var mı? Arkadaşınızın söylediği şeyler arasında fazla bulduğunuz noktalar var mı? diyerek konuyu tartışmaya açmak gibi ölçme ve değerlendirme etkinliklerine yer verilmesi,
- Ölçme ve değerlendirme etkinliklerinde öğretmenlerin konuyu açıklarken birtakım sorularla öğrencinin açıklamasını bölmemesi ve tartışmayı öğrencinin açıklamasının sonunda yapması yönünde uyarılar yapılması,

- Ölçme değerlendirme etkinliklerinin tamamlanmasından sonra konuya ilişkin kısa bir yazının tahtaya yazılarak öğrenciye not verilmesi ve bunun neden deftere yazdırıldığının öğrencilere açıklanması,
- Nüfus sayımında kullanılacak formun öğrencilere dağıtılarak onlara nüfus sayımı memuru görevi vererek sınıfı saymalarının istenmesi ile yaparak ve yaşayarak öğrenmenin sağlanması,
- Tematik öğrenme yaklaşımı ile nüfus sayımı özelinde konu, matematik dersi ile ilişkilendirilerek bir sayım memuru bir adam hakkındaki açıklamayı iki dakikada cetvele geçirirse beş nüfusluk bir aile hakkındaki açıklamayı ne kadar sürede geçirebilir?, bir sokaktaki evlerin içinde sırasıyla 3,5,2,1,4,6,3,7,8,1,2,6,5,9,12,10,6 nüfus bulursa her evde ortalama kaç nüfus var demektir? gibi öğrencilerin çeşitli matematik hesaplamaları yapabilecekleri sorulara yer verilmesidir.

4.2. Herkesin Nelere İhtiyacı Vardır? Ders Planı İlişkin Sonuçlar ve Öneriler

Faik Reşit Unat tarafında Birleşik Devletlerde basılan bir ders kitabından alıntı yapılarak örnek bir ders işlenişi olarak sunulan plan her ne kadar çeviride olsa 1926 programına uygun çağdaş eğitim ve öğretim yapılabilmesi için basımı yapıldıktan sadece altı ay sonra İngilizceden Türkçeye çevrilerek öğretmenlere sunulması açısından önem arz etmektedir.

Unat, ders işlenişe girmeden önce o devirde gelişmiş dünyada hakim olan okulun amacını açıklayarak bu amaca en kolay ve en çabuk varıracak dersin coğrafya savını ortaya koyarak bunu doğrulamaya yönelik açıklamalarda bulunmuştur. Ayrıca bugünkü okulda etkin bir coğrafya eğitimi için yapılması gerekenleride sıralamıştır.

Unat tarafından Türkçeye aktarılan ders planının girişinde *“kendinizde olmasını istediğiniz on şeyin isimlerini bir kâğıda yazınız”,* veya *“bunları niçin istemektesiniz”* gibi öğrenciyi konuya hazırlamak amacı ile hazırlık sorularına yer verilmiştir. Hazırlık sorularından sonra konuya ilişkin temel bilgi ve kavramların anlaşılması için didaktik bir tarzda yazılmış okuma parçasının okunması istenmiştir. Okuma parçasındaki açıklamalarda öğrencilerin yakın çevrelerinde ve günlük yaşantılarında sıklıkla karşılaşılabilecekleri ihtiyaçların merkeze alınarak açıklamalar yapılması konunun anlaşılması ve kalıcı öğrenmeyi sağlar nitelikte kurgulanmıştır.

Ders planının sonunda eğitim ve öğretim sürecine ilişkin olarak ölçme sorularına yer verilmiştir. Bu sorular, *“şimdi okuyup öğrendiğiniz beş büyük ihtiyaç nelerdir?”* gibi bilgiyi ölçmeye, *“hangi mevsimde elbiseye daha çok ihtiyaç vardır? İhtiyacımızla mevsimler arasında bir ilişki var mıdır?”* gibi analizi ölçmeye veya *elbise ve mesken ikisi de bizi koruyan ihtiyaçlardır. Elbise giyiyoruz çünkü bizi iyi gösteriyor ve gelenek olmuştur. Acaba meskenin zorunlu olması için başka sebepler var mıdır?”* gibi sentezi ölçmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

İhsan Sungu ve Faik Reşit Unat tarafından hazırlanmış olan ve içerikleri itibari ile coğrafyanın konusunu oluşturan ders planlarının aktif öğrenme veya öğrenci

merkezli eğitimi gerçekleştirmek amacı ile yazıldığını söylemek doğru değildir. Bununla beraber günümüzde seksenbeş yıl önce devrin en önemli eğitim bilimcileri yazılan planların 1980'lerde uluslararası alanda ortaya çıkmış ve 1990'larda Türkiye'de eğitim bilimciler tarafından kullanılmaya başlanan aktif öğrenme ve öğrenci merkezli eğitim modeli ile birçok açıdan örtüşmektedir. Özellikle her iki plandada eğitim ve öğretim faaliyetlerinde öğretmen yerine öğrenciye yönelik olarak görevlerin verilmesi ve öğretmenlere öğrencilerin konuyu daha iyi kavrayabilmeleri için açıklamalarda bulunulması günümüz öğretmen kılavuz ders kitaplarında bile olmayan bir yenilik olarak değerlendirilmelidir. Bundan dolayı günümüzden geriye doğru bir projeksiyon ile bu ders planları ile okul ve eğitim sisteminin merkezine öğrenciyi yerleştiren öğrenci merkezli eğitim ile eğitimin hedeflerini öğrencilerin bireysel gelişmeleri ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırılabilmesi (Demirel,1993, 36) için Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) öğrenci merkezli eğitim modelini* uygulamaya başlamasından 88 yıl önce hayata geçirildiği söylenebilir.

İhsan Sungu ve Faik Reşit Unat gibi hayatlarının eğitime adanarak ortaya sayısız eser koymuş eğitimcilerin eserleri incelenerek günümüzde eğitim hizmeti sunanlar ile hizmetten yararlanara referans kaynaklar veya uygulamalar olarak sunulmalıdır.

* Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında 1997 yılında ülkenin çeşitli okullarında denenmek üzere Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) modelini uygulamaya koyarak öğrenci merkezli eğitim modelini geliştirmeye başlamıştır. MEB, MLO kapsamında uygulamaya koyduğu Öğrenci Merkezli Eğitim modelinde istenen başarıyı elde ettikten sonra, 2003-2005 yılları arasında çeşitli okullarda ÖME uygulamasını başlatmıştır. Buralarda da istenen başarının elde edildiğini görmüş ve sonrasında 2005-2006 öğretim yılından itibaren ülke genelindeki tüm ilköğretim okullarında ÖME modelini hayata geçirmiştir (Erbil ve diğerleri, 2003: 18).

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, ÜN, Kamile (2003). **Aktif Öğrenme**, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir
- AKŞİT, F (2007). **Coğrafya Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Akademik Başarı ve Tutum Üzerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ARSLAN, Mehmet (1999). “*Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri*”, **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı 144, 92-113
- ATA, Bahri (2003). “*Mülkiyeli Bir Eğitimci: İhsan Sungu*”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Sayı 2, Cilt 1, 233-243
- ATA, Bahri (2009). “*Tarihçi Faik Reşit UNAT’ın Milli Eğitime ve Tarih Eğitimine Katkıları*”, **Türk Yurdu Dergisi**, Nisan 2009, Sayı 260, 94-101
- AYDEDE, Meryem ve MATYAR, Fatih (2009). “*Fen Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yaklaşımının Bilişsel Düzeyde Öğrenci Başarısına Etkisi*”, **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, Yıl 6, Sayı 1, 115-127
- AYKAÇ, N. (2005) *İlköğretimde Aktif Öğretim Yöntemlerini Kullanma ve Eğitim Ortamını Düzenleme Durumunun, Öğrencilerin Derse Karşı Tutumlarına, Sınıf İçi İletişim Becerilerine, Erişi Düzeylerine ve Kalıcılığa Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (2002). **Öğrencilik ve Öğretmenlik Anıları**, Kartepe Yayınları, Ankara.
- BOGDAN, Robert, ve BİKLEN, Sari, Knopp (1982) **Qualitative Research For Education, An introduction to Theory and Methods**, Allyn and Bacon: Boston
- BOWLES, D. (2006) *Active Learning Strategies...Not for the Birds*, *International Journal of Nursing Education Scholarship*, Volume 3, Issue 1, Article 22, 1-13
- Bulut, Pınar (2005). *Okulöncesinde Aktif Öğrenme Modelinin Uygulanabilirliği (Elazığ İli Örneği)*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Elazığ
- CAMCİ, Faik (2012) *Aktif Öğrenmeye Dayalı Etkinlik Temelli Öğretimin Öğrencilerin Akademik Becerilerine ve Öğrenme Sürecine Etkisi*, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adıyaman.
- DEMİREL, Özcan (1993). **Genel Öğretim Yöntemleri**, USEM Yayınları, Ankara
- DEMİREL, Özcan (1999). **Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- DEMİRHAN, Gıyasettin (1995). *Sporda Beceri Öğreniminde Öğrenci Merkezli Yöntemin Erişi ve Kalıcılığa Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi),Ankara.
- DÖNMEZ, İsmail (2008). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğrenme Ortamlarının Öğrenci Merkezli Eğitim Açısından Değerlendirilmesi*, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- DURNA, Hüseyin (2009). *10.Sınıf Coğrafya Dersinde Doğal Afetler Konusunun Aktif Öğrenme Yöntemi İle Öğretilmesi ve Öğrenci Başarısına Etkisi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- ERBİL, Oğuz, DEMİREZEN, Songül, TERZİ, Ümit, EROĞLU, Hayrünisa, Erdoğan, Ahmet, İBİŞ, Murat (2003). **Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- ERDEM, Rıza, Ali (2005). **Etkili ve Verimli –Nitelikli- Eğitim**, Anı yayıncılık, Ankara
- ELLEZ, Murat, Ahmet (2004). *Etkin Öğrenme, Strateji Kullanımı, Matematik Başarısı, Güdü ve Cinsiyet İlişkileri*, Dokuz Eylül Üniversitesi (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir.

- FIES, Hedwig, Carmen (2005). *Classroom Response Systems: What Do They Add To An Active Learning Environment*, Texas Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), U.S.A.
- GOETZ, Preisle, Judith ve LECOMPTE, Diane, Margaret (1984). *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, Academic Press: New York.
- GÖKÇE, Erten (2004). “İlköğretimde Aktif Öğrenme Sürecine İlişkin Öğrenci Ve Öğretmen Görüşleri”, **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1, 53-64.
- GRAHAM, D. (2006) *Cooperative learning methods and middle school students*, Capella University (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Minneapolis, USA.
- GÜNEYLİ, Ahmet (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma Ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara
- GÜR, Bekir (2006). “Öğrenci Merkezli Eğitimin Çıkmazları”, **Eski Yeni Dergisi**, Sayı 3, 34-45
- GÜR, Hülya (1999). *Matematik Öğretmen Adayının Aktif Öğrenme Metodunu Kullanarak Matematiği Öğretmeyi Öğrenmesi*, The University of Leicester School of Education (Yayımlanmamış Doktora Tezi, England.
- GÜZEL, Ali (2009). *İlköğretim Okullarında Uygulanan Öğrenci Merkezli Eğitim Modeliyle İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği)*, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KARASAR, Niyazi (2006). **Gazi Eğitim Enstitüsü Gazi Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)**, Gazi Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- KORKUT, Burcu (2006). *Fen Eğitiminde Öğrenci Merkezli Öğretimin 8. Sınıf Yaşamımızı Etkileyen Manyetizma Ünitesinde Geleneksel Yöntemle Karşılaştırılması Üzerine Bir Deneysel Araştırma*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KÖKDEMİR, Doğan (2003). “Eleştirel Düşünme ve Bilim Eğitimi”, **Eleştirel-Yaratıcı Düşünme ve Davranış Araştırmaları Laboratuvarı (PÍVOLKA)**, Yıl 2, Sayı 4, 3-5
- LEACH, John (1999). “Students’ understanding of the co-ordination of theory and evidence inscience”, **International Journal of Science Education**, Vol.21. No:8. s.789- 806
- LORD, Tom (1999). “A Comparison Between Traditional and Constructivist Teaching in Environmental Science”, **Journal of Environmental Education**, Vol. 30, No. 3, 22- 28
- MCCOMBS, L. Barbara. and WHİSLER, Joe Sue (1997). **The Learner-Centered Classroom and School**, Josey-Bass: San Francisco, USA
- NEWMANN, Fred (1991) “Linking Restructuring To Authentic Student Achievement”, **Pbi Delta Kapan**, 105(6), 458-463
- ÖNAL, Hakan ve KAYA, Niyazi (2009). “Cumhuriyet Dönemi Eğitimcilerinden İhsan Sungu ve Coğrafya Eğitimine Katkıları”, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, cilt 12, sayı 22, 11-22
- ÖZALP, Reşat ve ATAÜNAL, Aydoğan (1977). **Türk Millî Eğitim Sisteminde Düzenleme Teşkilâtı**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul
- SABAN, Ahmet (2002). **Öğrenme Öğretme Süreci**, Nobel Yayınları, Ankara
- SAHRANÇ, Ümit (2008). *Öğrenmeyi Etkileyen Etkenler*, **Eğitim Psikolojisi**, Editör İbrahim Yıldırım, Anı Yayıncılık, Ankara
- SAKAOĞLU, Necdet (2003). **Osmanlıdan Günümüze Eğitim Tarihi**, Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.

- SEZER, Adem ve TOKCAN, Halil (2003). "İş Birliğine Dayalı Öğrenmenin Coğrafya Dersinde Akademik Başarı Üzerine Etkisi", **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 23, Sayı 3, 227-242.
- SİVAN, Atara, LEUNG, Roberta, Wong, Woon, Chi-ching, KEMBER, David (2000) "An implementation of active learning and its affect on quality of student learning", **Inovations in Education and Training International**, 37(4), 381-389
- SÖKMEN, Nihal (2000). "Önlisans Öğrencilerinin Kimya Dersinde Uygulanan Aktif Eğitim Yöntemleri", **Eğitim ve Bilim**, 25 (117), 29-34
- SUNGU, İhsan (1927). "Tahrir-i Nüfus Mihverinde Dersler", **Terbiye Mecmuası**, Sayı:4 (1 Haziran 1927), 300-305
- SWANK-DAY, Jacqueline, Melisa (2004). *New Approaches To Teaching High School Ecology*, Michigan State Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi), U.S.A
- ŞAHİNEL, Melek (2003). Etkin Öğrenme, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- TAŞLI, İsmail (1997). *Öğrenci Merkezli Yöntemlerle Coğrafya Öğretimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- TAZEBAY, Atilla, ÇELENK, Süleyman, TERTEMİZ Neşe, KALAYCI, Nurdan (2000) **İlköğretim Programları ve Gelişmeler**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara
- TEKER, Durali (1990). *Öğrenci Merkezli Öğretim (saynergoji) Yöntemiyle Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- TÜRER, Ali (2005). *M.E.B. Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Tarafından Geliştirilen Öğrenci Merkezli Eğitim Modeli Üzerine*, **Abece Eğitim Ve Ekin Dergisi**, Ağustos 2005, Sayı 228, 14-28
- Ünal, Semra, Ada, Sefer (2000). Sınıf yönetimi, Marmara Üniversitesi TEF Döner Sermaye İşletmesi Matbaa Birimi, İstanbul
- ÜNVER, Gülsen (2002). *Öğretmen Adaylarının Öğrenci-Merkezli Öğretimi Planlama, Uygulama ve Değerlendirme Becerilerini Geliştirme*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- UNAT, Reşit, Faik. (1927). "Bugünkü Okulda Coğrafya", **Terbiye Mecmuası**, Sayı 8, Cilt 2, 1-8
- VURAL, Birol (2004). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**, Hayat Yayıncılık, İstanbul
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, (8.Baskı) Seçkin Yayıncılık, Ankara
- YILMAZ, Aydın (1995). *Lise 2. Sınıf Fizik Dersinde Aktif Yöntemin Öğrenci Başarısına Etkisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir
- WEIR, Jennifer (2005). *Active learning in transportation engineering education*, , Worcester Polytechnic Institute (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Worcester: England
- WILSON, Eugene, Howard ve BAŞGÖZ, İlhan (1973) **Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk**, Dost yayınları, Ankara
- WU, Tien-Ying ve TSAI, Chin-Chung (2005). *Effects of constructivist-oriented instruction on elementary school students' cognitive structures*, **Journal of Biological Education**, Vol 39, Nu:3, 113- 117

TWO SAMPLE LESSONS FOR ACTIVE LEARNING AND STUDENT-CENTERED APPROACH IN GEOGR PHY TEACHING FROM HISTORY

Niyazi KAYA*

Abstract

In this study two different lesson plans as samples of student centered-approach and active learning by meaning that students have an ability to develop their own behaviours by analysing, synthesizing and evaluating the knowledge during learning process have been analyzed.

The first lesson plan in this study is the plan of "Lessons on The Census" prepared by İhsan Sungu before the first census of Turkish Republic in 1927 in order to apply in primary schools, aiming to teach why and how a census would be conducted in the country has been investigated in terms of active learning and student centered teaching. These lessons were planned to be applied one week before the census in Life Skills, Turkish and Maths for 2rd and 3rd grades and in Civics, Language and Maths for 4th and 5th grades.

The second lesson plan is "What are the needs of all people?" which was prepared by Faik Reşit Unan as an example for Social Studies lesson in primary schools.

Keywords: Geography Education, Active Learning, Student-Centered Teaching

* Dr.; Ministry of National Education, General Directorate of Basic Education, Atatürk Bulvarı
Nu: 98 2. Kat B Blok, Çankaya Ankara

ANADOLU LİSESİ MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN VE ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİNİN BELİRLENMESİ

Süha YILMAZ*

Hasan ALTUN**

Özet

Bu çalışma Anadolu lisesinde görev yapmakta olan matematik öğretmenleri ile 10.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öğrenme stillerinin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak, Kolb (1985) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilen "Kolb öğrenme stilleri envanteri" kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini İzmir ilinin Karabağlar ilçesinde bulunan Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi oluştururken; örneklemini ise aynı okulda çalışan 7 matematik öğretmeni ile 2012/2013 eğitim öğretim döneminde 10.sınıfta öğrenim gören 97 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin %39,5'inin (38 kişi) özümseyen öğrenme stiline, %32,2'sinin (31 kişi) ayrıştıran öğrenme stiline, %17,7'sinin (17 kişi) değiştiren öğrenme stiline ve %10,6'sının (10 kişi) yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görüldüğü; öğretmenlerin %71,4'ünün ayrıştıran öğrenme stiline, %28,6'sının özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

***Anahtar Sözcükler:** Kolb öğrenme stili envanteri, Özümseyen öğrenme stili, Ayrıştıran öğrenme stili, Değiştiren öğrenme stili, Yerleştiren öğrenme stili*

Giriş

Son yıllarda ön plana çıkan ve ülkemizde de uygulamaya konulan yapılandırıcı yaklaşımla birlikte, aktif katılımın yanı sıra bireysel farklılıklara da önem vermeye başlanmıştır. Buna göre, öğrencilerin birbirlerinden farklı olduklarını kabul edip onların çeşitli öğrenme şekillerine sahip oldukları gerçeğinden hareketle eğitim sürecini organize etmek gerekmektedir. Bunun için öncelikle öğrencilerin öğrenme stilleri belirlenmelidir. Eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bu bireylerin nasıl öğrenebileceği ve onlara nasıl bir öğretim tasarımı uygulanabileceği de daha kolay bir biçimde kestirilebilir (Babadoğan, 2000). Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve

* Yrd. Doç. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü

** Doktora Öğrencisi; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, İlköğretim Matematik Eğitimi Bölümü. Matematik öğretmeni, Karabağlar Nevvar Salih İşgören Anadolu lisesi

hatırlarken farklı ve kendilerine özgü yollar kullanmasıdır (Boydak, 2005). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve öğrenme stillerini dikkate alarak geliştirilen öğretimin, öğrencilerin akademik başarısına ve tutumlarına olumlu etkisinin olduğu literatürde ki pek çok araştırmada yer almaktadır (Bozkurt & Aydoğdu, 2009; Dikkartın, 2006; Demirkaya, 2003; Mutlu, 2004; Peker, 2003; Uzuntiryaki, Bilgin & Geban, 2003).

Öğrenme stili araştırmaları 1940'lı yıllarda başlamış ve 1970'lerde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır. Guild'e göre eğitimcilerin yaygın olarak kullandığı üç farklı öğrenme stili yaklaşımı vardır. Bunlardan birincisi, kişisel farkında olma görüşüdür. Bu aslında bütün öğrenme stili kuramlarında da dile getirilmektedir. Fakat Gregorc gibi bazı eğitimciler diğerlerinden daha fazla bunu vurgularlar. İkincisi, müfredat tasarımı ve öğretim süreçlerine uygulama görüşüdür. Bireylerin farklı yöntemlerle öğrendikleri bilindiğinde, çok yönlü öğretim modelleri kullanılabilir. Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar; Kolb, McCarthy, Butler ve diğer bazı araştırmacılarıdır. Üçüncü yaklaşım, tanısal bakıştır. Bireylerin anahtar denebilecek öğrenme stili öğeleri teşhis edilir ve mümkün olduğu kadar bu öğeler bireysel farklılıklar için hazırlanacak öğretim ve materyallerle eşleştirilir. Bu yaklaşımı benimseyenler arasında Rita Dunn, Kenneth Dunn, Marie Carbo gösterilebilir.

Öğrenme stili terimi, son yıllarda özellikle David A. Kolb'un "Yaşantısal öğrenme kuramı"nın bir uzantısı olarak öğrenme terminolojisine girmiştir. Kolb'a göre bireyler kendi yaşantılarından, deneyimlerinden öğrenirler ve bu öğrenmenin sonuçları güvenli bir şekilde değerlendirilebilir.

Kolb'a göre; yeni bilgi, beceriler veya tutumlar yaşantısal öğrenmenin dört biçimi içinde yer almasıyla gerçekleştirilebilir. Öğrencilerin etkin olabilmeleri için dört farklı yeteneğe ihtiyaçları vardır. Bunlar; somut yaşantı (concrete experience) yetenekleri, yansıtıcı gözlem (reflective observation) yetenekleri, soyut kavramsallaştırma (abstract conceptualization) yetenekleri ve aktif yaşantı (active experimentation) yetenekleridir. Yani; öğrenciler önyargı olmaksızın kendilerini yeni yaşantılara açık tutabilmeli, pek çok açıdan yaşantılarını gözlemleyebilmeli ve yansıtılabilmeli, gözlemlerini mantıksal olarak sağlam kuramlar içine oturtabilecekleri kavramlar oluşturabilmeli, problem çözme ve karar verme aşamalarında bu kuramları kullanabilmelidirler. Eğer bireylerin öğrenme stillerinin ne olduğu belirlenirse, bireylerin nasıl öğrendiği ve nasıl bir öğretim tasarımı uygulanması gerektiği daha kolay bir şekilde anlaşılabilir. Böylece öğretmen öncelikle kendisi için, sonra da öğrenci için buna uygun öğretim ortamları oluşturabilir.

Kolb'e göre öğrenme sürecinin iki temel boyutu vardır. Bunlardan birincisi; soyut kavramsallaştırmadan somut yaşantıya uzanır. İkincisi, aktif yaşantıdan yansıtıcı gözleme uzanır. Kolb öğrenme stili modelinde somut yaşantı ve soyut kavramsallaştırma bireyin bilgiyi nasıl algıladığını, yansıtıcı gözlem ve aktif yaşantı bireyin bilgiyi nasıl işlediğini açıklar. Yani Kolb öğrenme stili modeline göre bireyler bilgiyi hissederek veya düşünerek algılar; izleyerek veya yaparak işlerler. Kolb yaşantısal öğrenme kuramını; somut yaşantı, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı yeteneklerini içeren dört aşamalı bir döngü olarak tanımlamıştır. Burada

bireyin öğrenme stili tek bir yetenek belirlememektedir. Her bir bireyin öğrenme stili, dört öğrenme yeteneğinin bileşenidir. 1976 yılında Kolb tarafından geliştirilen ve eleştiriler sonucunda 1985 yılında yine Kolb tarafından düzenlenen öğrenme stili envanterindeki puanlar; bireyin soyuttan somuta, aktiften yansıtıcıya kadar farklı tercihlerini ortaya koymaktadır. Aşkar ve Akkoyunlu tarafından yapılan çalışmada Kolb öğrenme stili envanterinin Türkiye’de uygulanabileceği belirtilmiştir. Bireylerin puanları toplamı ile bireyin hangi öğrenme stiline sahip olduğu belirlenir. Bu öğrenme stilleri; değiştiren, özümseyen, ayrıştıran ve uyumsayan (yerleştiren) öğrenme stilleridir.

Bu öğrenme stillerine sahip bireylerin temel özellikleri aşağıda verilmiştir.

Değiştiren (Divergent) Öğrenme Stili

Değiştiren öğrenme stiline sahip bireylerin, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem öğrenme yetenekleri baskındır. Bu bireylerin en önemli özellikleri; düşünme yeteneği, anlam ve değerlerin farkında olmalarıdır. Somut durumları pek çok açıdan gözden geçirmek ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etmektir. Bu stilde eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama vurgulanır.

Özümseyen (Assimilator) Öğrenme Stili

Özümseyen öğrenme stiline sahip bireylerin baskın olduğu öğrenme yetenekleri, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlemdir. Bu bireylerin en önemli özellikleri, kavramsal modelleri oluşturma yeteneklerinin olmasıdır. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireylerdeki gibi, bu bireyler de sosyal konular üzerine daha az odaklanırlar; soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilidirler. Fikirler bu bireylerin pratik değerleriyle daha az yargılanırlar. Burada kuramların mantıksal olarak sağlam ve kesin olması daha önemlidir. İzleyerek ve düşünerek öğrenme söz konusudur.

Ayrıştıran (Converger) Öğrenme Stili

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler, temel olarak soyut kavramsallaştırma ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskın olan bireylerdir. Bu bireylerin en önemli özellikleri; problem çözme, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik plânlama yapmadır. Bu öğrenme stiline ayrıştıran denmesinin nedeni, bu stile sahip bireylerin bir soru veya bir problem için bir tek doğru cevap veya çözümün olduğu geleneksel (conventional) zekâ testleri gibi durumlarda en iyi olmalarıdır.

Yerleştiren (Accomodator) Öğrenme Stili

Bu bireylerde, somut yaşantı ve aktif yaşantı öğrenme yetenekleri baskındır. En önemli özellikleri; bir şeyler yapma, plânlama yapma ve yeni deneyimler içinde yer almalarıdır. Bu stilde; fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma vurgulanır. Bu öğrenme stiline yerleştiren denmesinin nedeni; bu stile sahip bireyler, öğrenme durumunda açık fikirlidirler ve değişimlere karşı kolaylıkla uyum sağlarlar. Yaparak ve hissederek öğrenme söz konusudur.

Öğrencilerin öğrenme stilleri bilindiğinde; kullanılabilir öğretim stratejileri, öğretim yöntem ve teknikleri, gerekli öğretim materyalleri daha rahat bir şekilde seçilebilecektir. Bir sınıfta tek bir öğrenme stiline sahip bireyler olmayıp her bir öğrenme stiline sahip bireyler olabilir. Bu durumda tek bir öğrenme stiline yönelik öğretim yerine, her bir öğrenme stiline hitap eden bir öğretim sunmak gerekir. Öğrenme stili envanterini kullanarak öğretmenler öğrencilerinin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olabilirler. Yapacakları eğitimde sadece bir gruba yönelik öğretimi değil, sınıf içindeki her bir gruba yönelik öğretimi gerçekleştirebilirler. Bu şekilde sınıftaki başarı düzeyinin ortalama bir puan çevresinde olmasının sağlanabileceği, sınıfta başarılı ve başarısız öğrenciler arasında aşırı uçurumların ortadan kaldırılacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Anadolu lisesinde öğrenim gören öğrencilerin ve matematik öğretmenlerinin öğrenme stillerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli: Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ili Karabağlar ilçesinde bulunan Nevvar Salih İşgören Anadolu Lisesi 10.sınıfta öğrenim gören öğrenciler ile lisede görev yapan matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada 7 matematik öğretmeni ve 96 öğrenciye ulaşılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek üzere Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlilik ve güvenlik çalışmaları yapılmış olan 12 Maddelik “Kolb öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Envanter her birinde 4 seçenek olan 12 durumu kapsamaktadır. Envanterde her durum için “en uygun olan 4, ikinci uygun olan 3, üçüncü uygun olan 2 ve en az uygun olan 1” biçiminde seçenekleri olan dördü dereceleme ölçeği bulunmaktadır. Bunlardan birincisi somut yaşantı, ikincisi yansıtıcı gözlem, üçüncüsü soyut kavramsallaştırma, dördüncüsü aktif yaşantı yeteneğine ilişkin ifadelerdir.

Verilerin Analizi: Verilerin analizinde frekans (f) ve yüzde (%) kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilere ve matematik öğretmenlerine uygulanan öğrenme stili envanterine verilen cevaplar, Kolb (1985) öğrenme stili envanterinin normları kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrenme stillerinin tespitinde öğrenme

yeteneği puanlarının etkileşimi söz konusudur. Tablo 1’de öğrencilerin öğrenme stillerinin dağılımları ve yüzdeleri verilmiştir. Tablo 2’de ise öğretmenlerin öğrenme stillerinin dağılımları ve yüzdeleri verilmiştir.

Tablo 1. Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Yüzde ve Frekansları

Öğrencilerin Öğrenme Stilleri	<i>f</i>	%	Kız	Erkek
Özümseyen Öğrenme Stili	38	%39,5	17	21
Ayrıştırıcı Öğrenme Stili	31	%32,2	15	16
Değiştiren Öğrenme Stili	17	%17,7	10	7
Yerleştiren Öğrenme Stili	10	%10,6	8	2

Tablo1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin %39,5’i (38 kişi) kavramsal modelleri oluşturma, ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip bireylerdeki gibi, bu bireylerde de sosyal konular üzerine daha az odaklanarak, soyut kavramlar ve fikirlerle daha çok ilgilenen, izleyerek ve düşünerek öğrenmenin önemli olduğu özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu.

%32,2’si (31 kişi) problem çözüme, karar verme, fikirleri pratikte uygulama, fikirlerin mantıksal analizini yapma ve sistematik plânlama yapabilme yeteneklerini içinde ihtiva eden ayrıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu.

%17,7’si (17 kişi) düşünme yeteneği, anlam ve değerlerin farkında olmaları, somut durumları pek çok açıdan gözden geçirmek ve ilişkileri anlamlı bir şekilde organize etme ve eylemden ziyade gözleyerek uyum sağlama özelliklerini içeren değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu.

%10,6’sı (10 kişi) bir şeyler yapma, plânlama yapma ve yeni deneyimler içinde yer alma, fırsat arama, risk alma, eylemde bulunma, değişimlere karşı kendi kendilerine uyum sağlama, yaparak ve hissederek öğrenme söz konusunun ön planda olduğu yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Anadolu Lisesi Öğretmenlerinin Öğrenme Stillerinin Yüzde ve Frekansları

Öğretmenlerin Öğrenme Stilleri	<i>f</i>	%	Kız	Erkek
Özümseyen Öğrenme Stili	5	%71,4	1	4
Ayrıştırıcı Öğrenme Stili	2	%28,6	1	1

Tablo 2 İncelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %71,4 ayrıştırıcı öğrenme stiline , %28,6 özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Kolb (1985) tarafından geliştirilmiş, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye çevrilmiş olan, “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” 18 ile 60 yaş arasındaki 1446 yetişkinden elde edilmiştir. Örnekleme çeşitli meslek grupları bulunmaktadır. Envanterden elde edilen puanlara göre bireye en uygun olan öğrenme şekli belirlen-

mekte ve bireyin öğrenme stilini geliştirmek için neler yapabileceği önerilmektedir. Örneğin; yerleştiren öğrenme stilinde yer alan bireylerin öğrenmelerini geliştirmek için insanlarla daha çok ilişkiye girmeleri, yeni olanaklar araştırmaları ve kendileri için belli amaçlar seçmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Değiştiren öğrenme stili içerisinde yer alanların değerlere ve diğer insanların duygularına daha fazla duyarlı olmalarını, yeni fikirlere karşı açık olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Ayırıştırıcı öğrenme stilinde yer alan bireylerin ise öğrenme yeteneklerini düşünmede yeni yollar, karar vermede daha pratik çözümler geliştirmeleri gerektiği belirtilmiştir (Kolb, Baker ve Dixon,1985). Bu envantere göre bireylerin alanlarına (sosyal bilimler, fen bilimleri gibi) göre de farklılık göstermektedir (Koln, 1985). Tablo 3'te her bir öğrenme stiline ilişkin içerisnde yer alabilecek meslekler gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrenme Stili ve Meslek İlişkisi

Öğrenme Stilleri	Meslek alanları
Özümseyen Öğrenme Stili	Eğitim Sosyoloji Kütüphanecilik Hukuk Matematik Öğretmenlik Biyoloji
Ayırıştırıcı Öğrenme Stili	Ekonomi Mühendislik Fizik Bilgisayar bilimleri Tıp
Değiştiren Öğrenme Stili	Edebiyat Sanat / Tiyatro Gazetecilik Psikoloji Sosyal çalışma
Yerleştiren Öğrenme Stili	Yönetim Kamu yönetimi Eğitim yönetimi Bankacılık Pazarlamacılık

Tablo 3'ten de görülebileceği gibi yönetim, kamu yönetimi, bankacılık gibi meslekler yerleştiren öğrenme stili içerisinde yer alırken; sanat, gazetecilik, sosyal çalışma gibi meslekler değiştiren öğrenme stili içerisinde yer almaktadır. Buna karşılık; ekonomi, fizik ve tıp gibi meslekler ayırıştırıcı öğrenme stiline, eğitim, kütüphanecilik, biyoloji gibi meslekler özümseyen öğrenme stilleri içerisinde yer almaktadır (Aşkar, Akkoyunlu, 1993).

Tablo 3 incelendiğinde öğrenme stilleri ile meslek ilişkisinde matematik alanının, özümseyen öğrenme stiline yer almasına rağmen yapılan çalışmaya katılan matematik öğretmenlerinin %71,4 ayırıştırıcı öğrenme stiline, %28,6 özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Bu da gösteriyor ki birey, sahip olduğu öğrenme stili içerisindeki meslek gruplarının dışında başka bir meslek grubu içinde olabilir.

Sonuç ve Öneriler

96 lise 10.sınıf öğrencisinin ve 7 lise matematik öğretmenin katıldığı bu araştırmada, öğrencilerin hangi öğrenme stillerine sahip oldukları tespit edilmiştir. Sınavla öğrenci alan Anadolu Lisesinin 10.sınıf öğrencilerinin büyük bir kısmının; özümseyen öğrenme stili ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu, geri kalan öğrencilerin de değiştiren öğrenme stili ile yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin derslerine giren matematik öğretmenlerinin çoğunun ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür.

Sonuçlardan da görüldüğü gibi bir sınıf ortamında tek bir öğrenme stiline sahip bireyler değil; farklı öğrenme stillerine sahip bireyler de bulunabilmekte, ayrıca matematik öğretmenlerinin de tek bir öğrenme stiline sahip olmadıkları görülmüştür. Matematik öğretmenlerinin hangi öğrenme stiline sahip olursa olsun bütün öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir.

Bu sonuçların ışığında şu öneriler dikkate alınabilir:

- Matematik dersinde matematik öğretmenleri sınıf ortamında seçeceği yöntem ve teknikleri sadece bir öğrenme stiline göre değil, sınıfın tamamını kapsayacak biçimde seçmeye dikkat etmelidir.
- Envanterden elde edilen puanlara göre bireye en uygun olan öğrenme şekli belirlenerek bireyin öğrenme stilini geliştirmek için neler yapılabileceği hakkında çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmen öğrenme stili envanterini uygulayarak sınıflarındaki öğrencilerinin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olabilir ve gerekli öğretim modellerini, gerekli ders içi ve ders dışı eğitim-öğretim materyallerini daha uygun biçimde seçebilirler.
- Öğretmenler dört öğrenme stilini de dikkate alarak bir öğretim ortamı oluşturmalıdırlar. Bu şekilde öğrenciler sahip oldukları öğrenme stili dışındaki öğrenme stiline sahip bireylerin de ilgilerinden, yeteneklerinden yararlanabilirler.

- Anne ve babaların çocuklarının hangi öğrenme stilline sahip olduğunu bilmesi onları daha iyi anlamalarını sağlayarak uygun bölüm ve meslek seçimine yönlendirmelerine faydası olacaktır.
- Hizmet öncesi ve hizmet içi öğretmen eğitiminde öğrenme stilleri ve öğrenme stillerine uygun öğretim konusunda öğretmen adaylarına ve mevcut öğretmenlere gerekli eğitim verilebilir.

Kaynakça

- AŞKAR, P., AKKOYUNLU, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri, Eğitim ve Bilim.
- BABADOĞAN, C. (2000), Öğretim Stili Odaklı Ders Tasarımı Geliştirme. Milli Eğitim Dergisi, 147, (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/indexarsiv2.27.10.2010>).
- BOYDAK, H. A. (2005). Öğrenme Stilleri. Beyaz Yayınları, Beşinci Baskı, 130 s, İstanbul.
- BOZKURT, O., AYDOĞDU, M. (2009). İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Dunn ve Dunn Öğrenme Stili Modeline Dayalı Öğretim ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri ve Tutumlarına Etkisinin Karşılaştırılması, İlköğretim Online, 8 (3), 741-754.
- KOLB, David. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. New Jersey: Prentice Hall, Inc. a.g.e., s.1-5.,a.g.e., s.12-13.,a.g.e., s.15-18.
- KARASAR, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi – kavramlar-ilkeler-teknikler-. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KOLB, D., BAKER, R. ve DIXON, N. (1986). Personal learning Guide, Self- Study booklet Boston: McBer and Company,
- KOLB, (1985). D. Learning Style Inventory: Self Scoring Inventory and Interpheistion Booklet.Boston: McBer and Company.

DETERMINATION OF LEARNING STYLES OF ANTOLIAN HIGHSCHOOL MATHEMATICS TEACHERS AND STUDENTS

Süha YILMAZ*

Hasan ALTUN**

Abstract

This study aims to examine the learning styles of mathematics teachers working in Anatolian High Schools and students studying in tenth grade. As a method of data collection, Kolb (1985) Learning Styles Inventory, which was developed by Kolb and translated by Petek Aşkar and Buket Akbulut (1993), is used. While Karabağlar Nevvar Salih İşgören Anatolian Highschool, located in Karabağlar district of İzmir Province, constitutes the research region, sampling, moreover, consists of 7 mathematics teachers working at the same school and 97 students studying in tenth grade of 2012/2013 academic year. As a result of the research it is seen that the %39,5 (38 individuals) of participated students had Assimilating learning style, % 32,2 (31 individuals) had Diverging learning style, %17,7 (17 individuals) had Converging learning style and %10,6 (10 individuals) had Accommodating learning style, on the other hand, it is concluded that the % 71,4 of the teachers had Diverging learning style and %28,6 had Assimilating learning style.

Key words: Kolb Learning Styles Inventory (ÖSE), Divergent Learning Styles, Assimilator Learning Styles, Converger Learning Styles, Accomodator Learning Styles

* Assistant Prof.Dr.; Dokuz Eylül University, Faculty of Education, Department of Primary School Mathematics Teaching Education

** PhD Student, Dokuz Eylül University, Faculty of Education, Department of Primary School Mathematics Teaching Education, Mathematics Teacher, Karabağlar Nevvar Salih İşgören Anatolian High School

MEDYA OKURYAZARLIĞININ ÖĞRENCİLERİN TELEVİZYON DİZİLERİNDEKİ MESAJLARI ALGILAMALARINA ETKİSİ*

Fatih GÜNER**

Salih Zeki GENÇ***

Özet

Bu araştırmanın amacı, medya okuryazarlığı dersinin, ortaokul öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına etkisini belirlemektir. Araştırmada, öntest- sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki Merkez İlköğretim Okulu ve İstiklal İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini evrenden yansız atama yolu ile seçilen 20 deney ve 20 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Medya okuryazarlığı dersini seçmeli ders olarak alan deney grubu öğrencileriyle 12 ders saati süren “Televizyon” ve “Televizyon, Aile Çocuk” üniteleri, teknoloji destekli sınıfta yapılandırmacı anlayış çerçevesinde işlenmiş; deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest olarak “Medya Okuryazarlığı Formu” uygulanmıştır. Bulgular incelendiğinde, deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitiminden sonra televizyon dizilerinin “kurgulanmışlık” boyutunun bilincine vardıkları söylenebilir. Araştırmada, medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin medyayı analiz becerilerinin medya okuryazarlığı eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Medya Okuryazarlığı, Televizyon Dizileri

Giriş

Medya okuryazarlığı, bireylerin kitle iletişim araçlarından etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için, bilinçli kullanım şekillerine odaklanan bir eğitim sürecidir. Bu eğitim sürecinde medya araçlarını kötülemek ya da onları görmezden gelmek yerine, çocuklara medya tüketimine yönelik eğitim verilmesinin gerekliliği ön plana çıkarılmalıdır. Medya araçları günümüzde önemli bir “zaman geçirme” ve “haber alma” kaynağı olarak görülmekte ve bireylerin yaşamında “yüz yüze” iletişimin yeri-

* Bu çalışma, 2011 yılında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde kabul edilmiş olan yayımlanmamış yüksek lisans tezinden alınmıştır

** Öğretmen, Balıklıçeşme İlkokulu, Biga/ Çanakkale

*** Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Çanakkale

ni almaktadır (Treske, 2007). Sadi (2007, 22), medyanın işlevlerini; “haber verme, eğitim, eğlendirme, inandırma” olmak üzere dört grupta toplamaktadır. Genç ve Güner (2010, 231), bu işlevlere “kamuoyunu oluşturma ve kamuoyunu açıklama”, “denetim ve eleştiri”, “mal ve hizmetlerin tanıtımı”, “ulusal bütünleşmeyi sağlama” işlevlerini de eklemektedir.

Medyanın en önemli öğelerinden biri olan televizyon, bireylerin başka toplum ve kültürlerin yaşam standartları, davranış kalıpları, sosyal sorun ve tüketim alışkanlıkları konusundaki bilgilerle donanmalarına yol açmaktadır (Ayrancı, Köşgeroğlu ve Günay, 2004). Televizyona yönelik olumlu değerlendirmeler çoğunlukla aracın teknolojik potansiyeline dayandırılırken; olumsuz değerlendirmeler bu araçla iletilen içerikler üzerinde yoğunlaşmaktadır (Mutlu, 1991, 16). Televizyon aracılığı ile pazarlanan popüler kültür ürünleri, çocukların aile içi ilişkileri üzerinde de hem olumlu hem olumsuz etkiler bırakmaktadır (Kaya ve Tuna, 2010). Televizyon ailelerde yakınlaşmayı sağlarken; kaçınmaya da sebep olabilir. Ailece televizyon izleme, aile bireyleri arasında hem fiziksel yakınlaşmayı hem de duygusal birlikteliği sağlayabilir ancak seyircinin kendisini bir programa tümüyle vermesi durumunda toplumsal etkileşimden kaçınma durumuna da neden olabilmektedir (Mutlu, 1999). Öte yandan anne ve babanın televizyon tutkusu veya televizyonun bir bakıcı fonksiyonu üstlenmesi, çocuğun televizyonu bir bağlanma objesi yerine koyarak koşullanması olumsuz sonuçlar doğurabilir (Ertürk ve Gül, 2006, 28).

Çocukların 10 yaşına kadar çizgi film izleme oranında artış görüldüğü; 10 yaşından itibaren de çizgi filmin yerini dizilerin aldığı bilinmektedir (Cesur ve Paker, 2007). Fakat Şenyurt’un (2008, 93) “Dizilerin kendine özgü anlatı yapıları ile gerçekliği çeşitli biçimlere büründürdüğü ve çalışma yaşamı ile boş zaman arasındaki sıkı bağı örtterek, yanlısalmalara dayalı bir hayal alemi yarattığı” şeklindeki ifadesi göz önüne alındığında dizilerin çocuklar üzerindeki olumsuz etkileri kaygı verici bir duruma dönüşmektedir. Çocuk, dizi ve filmlerde gördükleri karakterlerin rol yaptığını fark etse bile, özdeşim mekanizması ile model aldığı karakter gibi davranma boyutunda sapkın ve tehlikeli davranışlar sergileyebilmektedir (Ertürk ve Gül, 2006). Bu nedenle medyanın insanlar ve özellikle de çocuklar üzerindeki olumsuz etkisini azaltabilmek için medya okuryazarlığı kavramına büyük önem verilmesi gerekmektedir ve iletişim ortamındaki en önemli gücün medya okuryazarlığı ve eğitim olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca Genç ve Güner (2013), kişiliğin oluşumunda etkili bir dönem olan çocukluk çağı ve bu çağdaki çocukların medyada sergilenen davranışları modellemeleri göz önüne alındığında medya okuryazarlığı alanında çocukluklara yönelik yapılacak eğitimlere ve çalışmalara gereksinim duyulduğunu ifade etmektedir.

Medya okuryazarlığı, yazılı ve yazılı olmayan farklı formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklamlar, internet vs.) iletilere erişim, onları çözümleme, değerlendirme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (İnceoğlu, 2007, 21). Medya okuryazarlığının alanı televizyon, sinema, radyo, müzik, basılı medya, internet ve diğer tüm yeni dijital medyayı kapsamaktadır (Pekman, 2007, 44).

Medya okuryazarlığı dünyada ilk olarak İngiltere, Avustralya, Güney Afrika, Kanada ve Amerika'da gelişmiştir. Hollanda, İtalya, Yunanistan, Avusturya ve İsviçre gibi ülkelerde de medya okuryazarlığını ele alan çalışmalara sıkça yer verilmiştir (Taşkiran, 2007, 91). Avustralya, Kanada, Japonya, İsrail, Latin Amerika, ABD, İngiltere, Fransa, Belçika, Yunanistan, İrlanda, Lüksemburg, Hollanda, Avusturya, Portekiz, İsveç ve Finlandiya medya okuryazarlığı dersine öğretim programlarında yer verirken Avrupa Birliği'ne yeni katılan Slovenya, Polonya ve Macaristan'da medya okuryazarlığına ilişkin pilot uygulamalar yer almaktadır (Şeylan, 2008).

Türkiye'de ilköğretim kurumları bünyesinde seçmeli ders olarak yer alan medya okuryazarlığı dersi, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ile Radyo Televizyon Üst Kurulu (RTÜK)'nun ortak girişiminin bir ürünüdür. RTÜK ile Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu arasında 22 Ağustos 2006 tarihinde "Öğretim Kurumlarına Medya Okuryazarlığı Dersi Konulmasına Dair İşbirliği Protokolü" imzalanmış, her iki kurumun sorumlulukları ve görevleri bu protokolda sıralanmıştır. İlköğretim Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı da 31 Ağustos 2006 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nda görüşülerek kabul edilmiştir. 2006- 2007 eğitim- öğretim yılında, medya okuryazarlığı dersinin okutulacağı beş pilot okul, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu'nca belirlenmiştir. Bu pilot uygulama da görev alacak yirmi sosyal bilgiler öğretmeni, Ankara'da 7- 10 Eylül 2006 tarihleri arasında düzenlenen dört günlük bir "Eğitici Eğitimi Programı"na tabi tutulmuşlardır (Çetinkaya, 2008). Medya okuryazarlığı dersi, Türkiye genelindeki tüm ilköğretim okullarının 6, 7, veya 8. sınıflarında seçimlik ders olarak okutulmuştur.

Günümüzde, son olarak Medya Okuryazarlığı dersi, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'nün 08/05/2013 tarihli ve 43769797/121.01/886487 sayılı teklif yazısı üzerine Talim Terbiye Kurulu'nda görüşülen "İlköğretim Kurumları (İlkokul ve Ortaokul) Haftalık Ders Çizelgesi"nde 7. ve 8. sınıflarda haftada iki ders saati okutulan, "Sosyal Bilimler" kategorisinde seçimlik, müstakil ders olarak yer almaktadır.

İlköğretimde okutulan seçmeli medya okuryazarlığı dersinin kapsamında işlenecek konu başlıkları ise şunlardır (Arslan, Genç, Kaya ve Azer, 2009, 18):

1. *İletişime Giriş (İletişim, iletişimin süreci ve öğeleri, iletişim türleri),*
2. *Kitle İletişimi (Kitle iletişimi, kitle iletişim araçları, iletişim ve kitle iletişim arasındaki ilişki),*
3. *Medya (Medya, medyanın başlıca işlevleri, medyanın ekonomik boyutu, medya ve etik, medya okuryazarlığı kavramı, amacı ve yöntemi),*
4. *Televizyon (Etkili bir iletişim aracı olarak televizyon, Türkiye'de televizyon yayıncılığı, televizyon program türleri),*
5. *Aile, Çocuk ve Televizyon (Televizyon izleme alışkanlıkları, televizyonun olumsuz etkileri, televizyon program analizleri, uyarıcı simgeler),*
6. *Radyo (Bir kitle iletişim aracı olarak radyo, radyonun olumsuz etkileri, radyo program türleri, radyo program analizleri),*

7. *Gazete ve Dergi (Gazete ile ilgili temel kavramlar, gazetede haber ve fotoğrafın ve karşılaştırılması, gazete hazırlama uygulaması, dergi türleri ve işlevleri),*
8. *İnternet- Sanal Dünya- (internetin özellikleri ve işlevleri, internet kullanımında dikkat edilmesi gereken hususlar).*

İlköğretimde okutulan seçmeli medya okuryazarlığı dersinin ünite, kazanım sayısı, ünite süresi ve ünitelerin oranlarına ilişkin bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır (MEB ve RTÜK, 2007, 9).

Tablo 1. İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Üniteleri

Üniteler	Kazanım Sayıları	Süre (Ders Saati)	Oranı (%)
İletişime Giriş	2	2	8.0
Kitle İletişimi	2	2	8.0
Medya	4	7	17.0
Televizyon	3	4	12.5
Aile, Çocuk ve Televizyon	4	9	17.0
Radyo	2	3	8.0
Gazete ve Dergi	4	3	17.0
İnternet (Sanal Dünya)	3	6	12.5
Toplam	20	36	100

Bu çalışmada, ilköğretimde seçmeli olarak yer alan medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilerin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına olan etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. İlköğretimde seçmeli medya okuryazarlığı dersinin %30’luk bir oranda “televizyon” konusunu ele alması ve çocukların ortaokuldan itibaren çok sık televizyon dizisi izlemeye başlamaları, bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretimde medya okuryazarlığı dersinin, öğrencilerin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına olan etkisini belirlemektir. Bu temel amaca bağlı olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin televizyon dizilerini izleme sıklığı nedir?
2. Medya okuryazarlığı dersi, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerine ait senaryoların kaynağına ilişkin görüşlerini etkilemekte midir?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin en çok izledikleri televizyon dizileri hangileridir?
4. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Geniş Aile” adlı televizyon dizisindeki mesajları algılamaları nasıldır?

5. Medya okuryazarlığı dersi, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “Geniş Aile” adlı televizyon dizisindeki mesajları algılamalarına etki etmekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarında medya okuryazarlığının etkisinin incelendiği bu çalışmada, kontrol gruplu ön ve son test deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Öntest- son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulan iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2007).

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, 2009-2010 eğitim- öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki Merkez İlköğretim Okulu ve İstiklal İlköğretim Okulu 6. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini, tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılarak evrenden yansız atama yolu ile seçilen 20 deney grubu ve 20 kontrol grubu öğrencisi oluşturmaktadır. Tablo 2’de seçilen örneklem grubunun cinsiyet dağılımı gösterilmektedir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Dağılım

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	%	f	f	%
Kız	10	50	11	55
Erkek	10	50	9	45
Toplam	20	100	20	100

Yapılan literatür taraması sonucunda hazırlanan medya okuryazarlığı formu, ilgili makamlardan alınan izinler doğrultusunda deney ve kontrol grubuna öntest ve son test şeklinde uygulanmıştır. Öntest ve son test uygulamaları arasında da deney grubundaki öğrencilerle toplamda 12 ders saati süren “Televizyon” ve “Aile, Çocuk ve Televizyon” üniteleri, teknoloji destekli sınıfta yapılandırma anlayış çerçevesinde ve ders planları paralelinde işlenmiştir.

Verilerin Toplama Aracı

Çalışmada verilerin toplanmasında “Medya Okuryazarlığı Formu” kullanılmıştır. Ölçme aracı olarak kullanılan bu formun oluşturulmasında, Kartal (2007)’in “Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi” isimli çalışmasından ve RTÜK (2006)’ün “Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması”ndan yararlanılmıştır. Geliştirilen formun geçerlik ve güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama amacıyla medya okuryazarlığı formu, Ocak 2010 tarihinde Çanakkale ilinin Biga ilçesindeki Kozçeşme İlköğretim Okulu ve Yeniceköy İlköğretim

Okulu'nda öğrenim gören toplam 60 öğrenciye uygulanmıştır. Ön uygulamadan elde edilen verilere faktör analizi uygulanıp uygulanmayacağına ilişkin değerlendirmede KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) ve Bartlett's testi kullanılmıştır. KMO değeri 1.00'e yaklaştıkça ölçeğin faktör analizine uygunluğu da artmaktadır (Bayram 2004). Bu çalışma için yapılan KMO testinden elde edilen değer 0.650'dir. Elde edilen bu değer ölçeğin faktör analizi yapılarak değerlendirilebileceğini göstermektedir. Bartlett's testi sonucunda da $\chi^2 = 236.397$, $sd = 55$ ve $p = 0.000$ değerleri elde edilmiştir. Değişkenler arasında faktör analizi yapmak için yeterli düzeyde ilişkinin olması Bartlett's testindeki p değerinin 0.05 anlamlılık derecesinden düşük olmasına bağlıdır (Sipahi, Yurtkoru ve Çinko, 2008). Bu çalışmada, Bartlett's testinden elde edilen değer anlamlılık düzeyinin 0.05'ten düşük çıkması korelasyon matrisinden faktör çıkarılabileceğini göstermektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda madde faktör yük değeri 0.40'ın altında olan 9 madde çıkarıldıktan sonra ölçekte yer alan maddelerin birbirinden bağımsız dört faktörde toplandığı ve maddelerin faktör yük değerlerinin 0.43 ile 0.79 arasında değiştiği görülmüştür. Sonuç olarak dört boyuttan ve 62 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir. Dört faktörlü olarak saptanan "Medya Okuryazarlığı Formu"nun her bir alt faktörü için güvenilirliğin bir göstergesi olarak Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Formun alt boyutlarının iç tutarlılık (güvenirlilik) katsayıları; "Televizyon İzleme Eğilimleri" alt boyutu için 0.79, "Televizyonun Etkileri" alt boyutu için 0.70, "Televizyon Yayıncılığının Yapısı" alt boyutu için 0.75 ve "Televizyon Dizileri" alt boyutu için ise 0.70 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının tüm maddelerine ilişkin iç tutarlılık katsayısı ise 0.84 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sayılar, ölçme aracının güvenilirliği için yeterli kabul edilmiştir.

Beş bölümden oluşan "Medya Okuryazarlığı Formu"nun birinci bölümde örneklemin "Kişisel Bilgileri"ne yer verilmektedir. İkinci bölümde öğrencilerin "Televizyon İzleme Eğilimleri"ni tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. Üçüncü bölüm "Televizyonun Etkileri" hakkında öğrencilerin görüşlerini tespit etmeye yönelik sorulardan oluşmaktadır. Dördüncü bölümde "Televizyon Yayıncılığının Yapısı" ile ilgili sorular yer almaktadır. Beşinci bölüm olarak nitelendirilen "Televizyon Dizileri" bölümünde de öğrencilerin dizi izlemelerine ve televizyon dizilerindeki mesajları algılamalarına ilişkin sorulara yer verilmiştir.

İşlem

Medya Okuryazarlığı dersinde işlenecek "Televizyon" ve "Televizyon, Aile Çocuk" üniteleri belirlenip medya okuryazarlığı formu hazırlandıktan sonra, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Çanakkale Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden araştırma için izin alınmıştır. Medya okuryazarlığı formu alınan izin doğrultusunda deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest şeklinde uygulanmış; öntest ve sontest uygulamaları arasında da deney grubundaki öğrencilerle toplamda 12 ders saati süren "Televizyon" ve "Televizyon, Aile Çocuk" üniteleri, teknoloji destekli sınıfta yapılandırmacı anlayış çerçevesinde işlenmiştir. Öğrenciler, medya okuryazarlığı formunda yer alan televizyon dizilerindeki mesajların algılanmasına ilişkin sorulara, "Geniş Aile" dizisinin ilk bölümünü izledikten sonra cevap vermişlerdir.

Verilerin Analizi

Elde edilen sonuçlarda, öğrencilerin betimsel sonuçlarını ve görüşlerini belirten puanlarda frekans ve aritmetik ortalama, değişkenlerin öntest ve sontest puanları arasındaki anlamlı farkın tespitinde İlişkili Ölçümler için t testi kullanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmada cevap aranacak sorulara ilişkin istatistiksel analizlere yer verilmektedir.

Araştırmanın ilk sorusu olan “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin televizyon dizilerini izleme sıklığı nedir?” sorusuna yönelik bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Tablo 3. Televizyon Dizilerinin İzlenme Sıklığı

	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	%	f	f	%
Günde birden fazla	4	20	10	50
Günde bir	9	45	5	25
Haftada birkaç ya da daha fazla	6	30	3	15
Haftada en az bir kez	1	5	2	10
Ayda birkaç	0	0	0	0
Ayda bir	0	0	0	0
Dizi izlemem	0	0	0	0

Tablo 3'teki öğrencilerin televizyon dizilerini izleme sıklıklarına ilişkin bulgular incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin 9'unun (% 45) günde bir; 6'sının (% 30) haftada birkaç ya da daha fazla; 4'ünün de (% 20) günde birden fazla televizyon dizisi izlediği görülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinden 10 öğrenci (% 50) günde birden fazla; 5 öğrenci (% 25) ise günde bir tane televizyon dizi izlemektedir. Elden edilen bu sonuçlara göre deney grubu öğrencilerinin 13'ü (% 65); kontrol grubu öğrencilerinin de 15'i (% 75) günde en az bir televizyon dizisi izlemektedir. Elde edilen bu bulgulara bakıldığında, öğrencilerin çok sık televizyon dizisi izledikleri sonucu ortaya çıkmaktadır.

Aşağıda “Medya okuryazarlığı dersi, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerininin televizyon dizilerine ait senaryoların kaynağına ilişkin görüşlerini etkilemekte midir?” şeklindeki araştırma sorusunun bulgularına yer verilmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Dizi Senaryolarının Kaynağına İlişkin Görüşleri

Dizi Senaryo Kaynakları	Deney Grubu				Kontrol Grubu			
	Öntest		Sontest		Öntest		Sontest	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Roman	11	55	17	85	9	45	10	50
Hikaye	9	45	14	70	8	40	7	35
Gerçek (yaşanmış) olaylar	14	70	9	45	14	70	15	75

Tablo 4'teki öğrencilerin televizyon dizilerinin senaryo kaynaklarına ilişkin görüşlerine bakıldığında, öntestte deney grubundan 11 öğrencinin (% 55) dizilerin roman kaynaklı; 9 öğrencinin (% 45) dizilerin hikaye kaynaklı olduğunu belirttikleri ve 14 (% 70) öğrencinin de dizilerin yaşanmış olaylardan uyarlandığını belirttikleri görülmektedir. Sontestte ise deney grubundan 17 öğrencinin (% 85) dizilerin roman kaynaklı; 14 öğrencinin (% 70) dizilerin hikaye kaynaklı olduğunu belirttikleri ve 9 (% 45) öğrencinin de dizilerin yaşanmış olay kaynaklı olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu bulgulara bakıldığında deney grubu öğrencilerinin öntest cevaplarında dizi senaryolarının gerçek (yaşanmış) olay kaynaklı olabileceğine yönelik görüş belirttikleri görülmektedir. Deney grubu öğrencilerinin sontest cevaplarında ise dizi senaryolarının roman ve hikaye kaynaklı olabileceğine ilişkin görüşlerinin ön plana çıktığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgudan deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitiminden sonra televizyon dizilerinin "kurgulanmışlık" boyutunun bilincine vardıkları söylenebilir. Kontrol grubunun öntestinde dizilerin; roman kaynaklı olduğunu belirten 9 öğrenci (% 45), hikaye kaynaklı olduğunu belirten 8 öğrenci (% 40), yaşanmış olay kaynaklı olduğunu belirten 14 öğrenci (% 70) bulunmaktadır. Sontestte de kontrol grubu öğrencilerinin televizyon dizilerinin senaryo kaynaklarına ilişkin görüşlerinin öntest doğrultusunda olduğu görülmektedir.

Aşağıda, araştırmanın "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin en çok izledikleri televizyon dizileri hangileridir?" şeklindeki üçüncü sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 5. En Çok İzlenen Televizyon Dizileri

Dizi İsmi	Deney Grubu		Dizi İsmi	Kontrol Grubu	
	f	%		f	%
<i>Geniş Aile</i>	16	80	<i>Geniş Aile</i>	13	65
<i>Arka Sokaklar</i>	7	35	<i>Aşk-ı Memnu</i>	7	35
<i>Türk Malı</i>	7	35	<i>Kurtlar Vadisi</i>	6	30
<i>Ezel</i>	5	25	<i>Ezel</i>	5	25
<i>Kavak Yelleri</i>	5	25	<i>Türk Malı</i>	5	25

Öğrencilerin en çok izledikleri 5 televizyon dizisinin sıralandığı Tablo 5'e bakıldığında, deney grubu öğrencilerinin en çok izledikleri dizi "*Geniş Aile*" isimli

televizyon dizisidir (% 80). “Arka sokaklar” (% 35) ve “Türk Malı” (% 35) adlı diziler, deney grubu öğrencileri tarafından sıkça izlenen diğer dizilerdir. Deney grubu öğrencilerinin izledikleri diğer diziler “Ezel” (% 25) ve “Kavak Yelleri” (% 25) isimli dizilerdir. Kontrol grubu öğrencilerinin de en çok izledikleri dizi “Geniş Aile” dizisidir (% 65). “Aşk-ı Memnu” (% 35) ve “Kurtlar Vadisi” (% 30) adlı diziler, kontrol grubu öğrencileri tarafından çok sık izlenen dizilerdir. Ayrıca kontrol grubu öğrencileri “Ezel” (% 25) ve “Türk Malı” (% 25) isimli dizileri izlemektedirler.

Aşağıda araştırmanın “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ‘Geniş Aile’ adlı televizyon dizisindeki mesajları algılamaları nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 6. Öğrencilerin “Geniş Aile” Dizisindeki Mesajları Algılamaları

Deney Grubu					Kontrol Grubu															
Öntest		Sontest			Öntest		Sontest													
f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}	f	\bar{X}													
0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3	0	1	2	3					
2	2	4	8	6	1.90	0	0	3	17	2.85	2	5	9	4	1.75	11	5	3	1	0.70
3	3	9	6	2	1.35	0	1	3	16	2.75	3	10	5	2	1.30	15	5	0	0	0.25
4	3	11	6	0	1.15	0	1	2	17	2.80	4	9	5	2	1.25	16	3	0	1	0.30
5	5	8	2	5	1.35	0	0	4	16	2.80	5	9	5	1	1.10	18	2	0	0	0.10
6	3	8	9	0	1.30	0	0	5	15	2.75	4	8	8	0	1.20	16	4	0	0	0.20
7	2	5	13	0	1.55	0	0	2	18	2.90	8	4	6	2	1.10	16	1	3	0	0.35
8	3	5	9	3	1.60	0	0	1	19	2.95	2	4	8	6	1.90	14	1	4	1	0.60
9	4	10	4	2	1.20	0	1	2	17	2.80	7	6	7	0	1.00	17	3	0	0	0.15
10	7	13	0	0	0.65	0	1	1	18	2.85	6	13	0	1	0.80	16	3	1	0	0.25

(0: Boş; 1: Yanlış; 2: Kısmen doğru; 3: Doğru)

Tablo 6’da, deney grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamalarına ilişkin öntest puanlarına bakıldığında, öğrencilerin “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasına ilişkin sorulara çoğunlukla yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Fakat deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitimi sonrasında “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamalarına yönelik sontest puanlarına bakıldığında öğrencilerin, “Geniş Aile” dizisine ilişkin sorulara çoğunlukla doğru cevap verdikleri görülmektedir. Elde edilen bu bulgu, öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitiminden sonra “Geniş Aile” dizisini bir medya okuryazarı olarak yorumlayabildiklerini gösterir niteliktedir. Kontrol grubu öğrencilerinin öntest cevapları incelendiğinde, “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasına ilişkin sorulara çoğunlukla yanlış cevap verdikleri görülmektedir. Sontestte ise kontrol grubu öğrencileri-

nin “Geniş Aile” dizisindeki mesajların algılanmasına ilişkin soruları genelde boş bıraktıkları görülmektedir.

Aşağıda araştırmanın “Medya okuryazarlığı eğitimi, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “Geniş Aile” adlı televizyon dizisindeki mesajları algılamalarına etki etmekte midir?” şeklindeki sorusuna yönelik bulgular yer almaktadır.

Tablo 7. Medya Okuryazarlığının “Geniş Aile” Dizisinin Algılanmasına Etkisi

Gruplar	Ölçüm	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Deney Grubu	Öntest	20	1.33	0.58069	19	12.951	.038*
	Sontest	20	2.82	0.25356			
Kontrol Grubu	Öntest	20	1.26	0.51032	19	6.205	.902
	Sontest	20	0.33	0.46572			

*p<.05

Tablo 7’deki test sonuçlarına göre deney grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [t (19) = 1.951; p<.05]. Öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitimi almadan önceki “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamalarına ilişkin puanları ($\bar{X} = 1.33$) ile medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonraki puanlarına ($\bar{X} = 2.82$) ilişkin ölçümlerine ait ortalamalar arasındaki fark 0.05 anlamlılık düzeyinde önemlidir. Deney grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili bu durum, öğrencilerin medya okuryazarlığı eğitimi aldıktan sonra televizyon dizilerindeki mesajlara yönelik sorulara verdikleri doğru cevapların dikkate değer düzeyde olduğunu gösterir niteliktedir. Tablo 7’deki test sonuçlarına göre kontrol grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili öntest ($\bar{X} = 1.26$) ve sontest ($\bar{X} = 0.33$) sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [t (19) = 6.205; p>.05]. Sonuç olarak, medya okuryazarlığı eğitiminin, televizyon dizilerindeki mesajları algılamada öğrencilere olumlu yönde katkı sağladığı söylenebilir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Hem deney grubu hem de kontrol grubu öğrencilerinin yarıdan fazlasının günde en az bir dizi izlediği görülmektedir. Elde edilen bu sonucun, ilköğretim ikinci kademe öğrencileri tarafından televizyonun en çok tercih edilen kitle iletişim aracı olduğu sonucunu ortaya koyan Sadriu (2009)’nun çalışmasıyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Bu çalışmadaki deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin büyük çoğunluğu dizileri genellikle televizyondan izlemektedir. Elde edilen bu sonuç, Kartal (2007)’in çalışmasında elde edilen dizilerin ortaöğretim 10. sınıf öğrencileri tarafından genelde televizyondan izlendiği sonucuyla paralellik göstermektedir. Elde edilen bu sonuçlardan, günümüzde televizyonun gelişen teknoloji ve bilgisayar karşısında önemini koruduğu söylenebilir.

Deney grubu öğrencileri öntest cevaplarında dizi senaryolarının “Gerçek (yaşanmış) olay” kaynaklı olabileceğini; sontest cevaplarında ise dizi senaryolarının “Roman” kaynaklı olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir. Kontrol grubu öğrencileri ise hem öntestte hem de sontestte dizi senaryolarının “Gerçek (yaşanmış) olay” kaynaklı olabileceğini ifade etmektedirler. Bu sonuç, deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitiminden sonra televizyon dizilerinin “kurgulanmışlık” boyutu ile ilgili farkındalık kazandıklarının bir göstergesi olabilir. Elde edilen bu sonucun, Kartal (2007)’in çalışmasında ortaöğretim 10. sınıf öğrencilerinin dizi senaryolarının kaynağına ilişkin görüşlerinden elde edilen sonuçla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Deney grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili öntest ve sontest sonuçları arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Bir başka deyişle, deney grubu öğrencilerinin televizyon dizilerindeki mesajları algılama düzeylerinde medya okuryazarlığı eğitimi sonrasında anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmüştür. Bu noktada deney grubu öğrencilerinin medya okuryazarlığı eğitiminden sonra “Geniş Aile” adlı diziyi bir medya okuryazarı olarak değerlendirebildikleri söylenebilir. Kontrol grubu öğrencilerinin “Geniş Aile” dizisindeki mesajları algılamaları ile ilgili öntest ve sontest sonuçları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Çalışmada elde edilen bu sonucun, Kartal (2007)’in çalışmasında elde edilen medya eğitimi almış öğrencilerin izledikleri diziyi eleştirel medya okuryazarı olarak eleştirip, mesajları algılama becerileri kazandıkları sonucu tarafından desteklenebilir nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmada elde edilen bu sonucun, Feuerstein (1999)’ın çalışmasındaki medya okuryazarlığı eğitimi alan öğrencilerin medyayı analiz becerilerinin medya okuryazarlığı eğitimi almayan öğrencilere göre anlamlı şekilde farklılaştığı sonucuyla da paralellik gösterdiği söylenebilir.

Öneriler

Çalışmada medya okuryazarlığı eğitiminin deney grubu öğrencilerine, medya iletilerini yorumlamada katkı sağladığı görülürken herhangi bir medya eğitimine tabi tutulmayan öğrencilerin medya iletilerini analiz edemedikleri görülmüştür. Bu noktadan hareketle medya okuryazarlığı dersinin ortaokullarda zorunlu bir ders olarak okutulması gerektiği söylenebilir. Böylece medya araçları ile kuşatılmış ortaokul öğrencilerinin medya iletilerini doğru okumalarına katkıda bulunulabilir.

Bu araştırma, anne- baba eğitimi kapsamında geliştirilecek bir medya eğitimi içeriği ile ebeveynler üzerinde de yapılabilir. Televizyon ve bilgisayarın çocuk odalarına taşındığı bugünlerde yapılacak böyle bir araştırmanın alana katkı sayılayacağı söylenebilir.

Kaynakça

- Arslan, M. S., Genç, E., Kaya, N. ve Azer, H. (2009). Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Ayrançı, Ü., Köşgeroğlu, N. ve Günay, Y. (2004). Televizyonda Çocukların En Çok Seyrettikleri Saatlerde Gösterilen Filmlerdeki Şiddet Düzeyi, *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5, 133- 140.
- Bayram, N. (2004). Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve Çocuk: Çocukların TV Programlarına İlişkin Tercihleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (6) 19, 106- 125.
- Çetinkaya, S. (2008). Bilinçli Medya Kullanıcıları Yaratma Sürecinde Medya Okuryazarlığının Önemi, Ankara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Ertürk, Y. D. ve Gül, A. A. (2006). Çocuğunuzu Televizyona Teslim Etmeyin, Medya Okuryazarı Olun, Nobel, Ankara.
- Feuerstein, M. (1999). Media Literacy in Support of Critical Thinking, *Journal of Educational Media*, (24) 1, 43- 54.
- Genç, S. Z. ve Güner, F. (2010). İlköğretim 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon İzleme Profili (Çanakkale İli Örneği), *Milli Eğitim Dergisi*, 188, 230- 250.
- Genç, S. Z. ve Güner, F. (2013). Küreselleşme- Medya Okuryazarlığı İlişkisi (Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Durum Tespiti), *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 1- 24.
- İnceoğlu, Y. (2007). Medyayı Doğru Okumak. Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Şimşek (Ed.), Medya Okuryazarlığı içinde (s. 21- 27). Kalemus, İstanbul.
- Karasar, N. (2007). Bilimsel Araştırma Yöntemi (17. Basım), Nobel, Ankara.
- Kartal, O. Y. (2007). Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- Kaya, K. ve Tuna, M. (2010). Popüler Kültürün İlköğretim Çağındaki Çocukların Aile İçi İlişkileri Üzerindeki Etkisi, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 237- 256.
- Milli Eğitim Bakanlığı ve Radyo Televizyon Üst Kurulu (2007). İlköğretim Medya Okuryazarlığı Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları, Ankara.
- Mutlu, E. (1991). Televizyonu Anlamak, Gündoğan, Ankara.
- Mutlu, E. (1999). Televizyon ve Toplum, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu, Ankara.
- Pekman, C. (2007). Avrupa Birliği'nde Medya Okuryazarlığı. Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Şimşek (Ed.), Medya Okuryazarlığı içinde (s. 40- 50), Kalemus, İstanbul.
- Sadi, E. (2007). Ergenlerin Kimlik Oluşturma Sürecine Televizyon Programlarının Etkileri (Denizli İli Tavas İlçesi Örneği), Gazi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Sadriu, S. (2009). Seçmeli Medya Okuryazarlığı Dersi Alan İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ders Sonu Çıktılarına Yönelik Bir Pilot Araştırma, İstanbul Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Sipahi, B; Yurtkoru, E. S. ve Çinko, M. (2008). Sosyal Bilimlerde Spss'le Veri Analizi, Beta Basım Yayınevi, İstanbul.
- Şenyurt, C. (2008). Türk Televizyon Dizilerinde Kadın İmajı, Marmara Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Şeylan, S. (2008). Medya Okuryazarlığı Ders Uygulamalarında Dünya Üzerinde Görülen Aksaklıklar, İstanbul Kültür Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Taşkıran, N. Ö. (2007). Medya Okuryazarlığına Giriş (2. Baskı), Beta, İstanbul.
- Treske, G. (2007). Medya Okuryazarlığı: Neden Gerekli. Nurçay Türkoğlu ve Melda Cinman Şimşek (Ed.), Medya Okuryazarlığı içinde (s. 27- 40), Kalemus, İstanbul.

İnternette Alınan Bilgiler

<http://www.medyakuryazarligi.org.tr/arastirmalar/TELEV%C4%B0ZYON%20%C4%B0ZLEME%20E%C4%9E%C4%B0L%C4%B0MLER%C4%B0%20ARA%C5%9ETIRMA-SI.doc>,

, "Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması", Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, 12 Kasım 2009.

THE EFFECT OF MEDIA LITERACY TO THE PERCEPTIONS OF STUDENTS ON TELEVISION SERIES MESSAGES*

Fatih GÜNER**

Salih Zeki GENÇ***

Abstract

The purpose of this paper is to determine the effect of media literacy to the perceptions of secondary school student television series messages. In this study, pre-test and post-test experimental method was used with control group. Population consists of 6th grade students from Merkez Primary School and Istiklal Primary School in Çanakkale. Sample consists of 20 students as control group chosen by random sampling among the study universe. With students in experimental group that joined “twelve hours media literacy course” has taught “Television” and “Television, Family, Child” units in smart classroom with constructivism and then it was carried out “Media Literacy Form” as pre-test and post-test to experimental and control groups. In order to analyze the data, t test for determining the significant differences between pre-test and post-test results of variables and Two- Way ANOVA for Independent Samples for determining the significant differences between pre-test and post-test results according to variables of gender were used. In the result of study, it has been concluded that media literacy course help students in gaining to analyze and assessment skill of television series messages.

Keywords: Media Literacy, Television Series

* This study has taken from the master thesis approved by Çanakkale Onsekiz Mart University Institute of Social Sciences

** Teacher, Balıklıçeşme Primary School, Biga/ Çanakkale

*** Associate Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Çanakkale

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 belirtmeli,
- 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) belirtmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmaz.

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 aydınlar 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 dizisinde
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 dizisinde 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 yayınlar

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.