

Millî Eğitim

National Education

Güz / autumn 2014 • yıl / year 43 • sayı / number 204

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 BILKAN

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 : 6004

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 319

Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün (Mülga Yayınlar Dairesi Başkanlığının) 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 Ün.v./Konya	Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün.v./İstanbul	Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ün.v./Afyonkarahisar
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ün.v./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 Ün.v./Trabzon
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ün.v./Ankara	Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ün.v./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 MACIT • Anadolu Üniversitesi/Eskişehir	

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Öznur ÖZDOĞAN	Doç. Dr. Semiha ŞAHİN
Prof. Dr. Yusuf TEPELİ	Doç. Dr. Selçuk UYGUN
Doç. Dr. Bülent ÇAVAŞ	Doç. Dr. Şerafettin KARAKAYA
Doç. Dr. Ercan YILMAZ	Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Füsun Gülderen ALACAPINAR	Yrd. Doç. Dr. Burcu ÖZTÜRK
Doç. Dr. Gülsen ÜNVER	Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÖKTAŞ
Doç. Dr. Habib ÖZGAN	Yrd. Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN
Doç. Dr. Mehmet ÜSTÜNER	Yrd. Doç. Dr. Muhittin ÇALIŞKAN
Doç. Dr. Mehmet Cem ŞAHİN	Yrd. Doç. Dr. Nevin AKKAYA
Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN	Yrd. Doç. Dr. Salim PİLAV
Doç. Dr. Neslihan ÖZBEK	Yrd. Doç. Dr. Şerife AK
Doç. Dr. Nilay BÜMEN	

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 Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlan-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

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

İçindekiler / Table of Contents

- Ahlakî Değerlerin Şahsiyet Oluşumuna Etkisi
Hamdi KIZILER • 5
- The Effect Of Moral Values On The Formation Of The Character*
- Postmodern Düşüncenin Türkiye’de Eğitim Sistemine Yansımaları
İzzet ÖZDEMİR • 18
- The Reflections Of Postmodern Mind In The System Of Education In Turkey*
- Fatih Projesinde Kullanılan Etkileşimli Tahtalara ve Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Öğretmen Görüşleri
**Ömer Faruk GÖKMEN
Özcan Erkan AKGÜN
Fatih KARTAL • 42**
- Opinions Of Teachers’About In-Service Training And Interactive Boards Used In Fatih Project*
- Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemine (Tefbis) İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri ve Yaşadıkları Sorunlar
Ali BALCI - İnci ÖZTÜRK • 63
- Views And The Problems Of School Administrators On Information Management System Of Education Financing And Education Expenses In Turkey (Tefbis)*
- Üniversitelerde Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri
Münir ŞAHİN - Hasan DEMİRTAŞ • 88
- Foreign National University Students’ Level Of Academic Success, Problems And Suggestions*
- Öğretmen Yeterlik Düzeyi Değerlendirmesi ve Mesleki Gelişim Eğitimleri Planlanması Üzerine Bir Öneri
Mehmet BULDU • 114
- A System Level Proposal On Teacher Competency Assesment And Teacher Professional Development*
- Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri
**Abdullah ADIGÜZEL - Ahmet KAYA
Refik BALAY - Ahmet GÖÇEN • 135**
- The Relatinship Between Teacher Candidates’ Individual Innovativeness And Their Learning Attitudes*
- Yurt Dışındaki Türklere Türkçe Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalara Yönelik Görüşleri
**Z. Canan KARABABA
Sedat KARAGÜL • 155**
- Opinions Of Teachers Teaching Turkish To The Turks Living Abroad On Classroompractices*

Öğretmen Rollerini, Öğrenci Etkililiği ve Eğitim Kazanımları Bakımından Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci
Ali GÖÇER • 167

Text-Handling Process Turkish Language Lessons In Terms Of The Roles Of Teacher, Effectiveness Of Students And Education Acquisition

Ortaokul Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki
Nurşat BİÇER - Erhan DURUHAN • 199

The Relationship Between Learning Styles And Attitudes Towards Reading Of Students

Fen Bilimleri Dersi 2013 Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri (Ordu İli Örneği)
**Hakan Şevki AYVACI
Dilek ÖZBEK • 214**

The Opinions Of Teachers' Perspective Towards 2013 Science Curricula: Ordu Sample

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 232

AHLAKÎ DEĞERLERİN ŞAHSİYET OLUŞUMUNA ETKİSİ

Hamdi KIZILER*

Özet

İnsan şahsiyeti, katılımla gelen özellikleriyle beraber yaşam süreci boyunca çeşitli faktörlerden etkilenecek oluşur. Ahlakî değerler, şahsiyet oluşumunda etkili olan önemli faktörlerden biridir. Bu sebeple insanın bebeklikten itibaren iyi, güzel, olumlu değerlerle yetiştirilmesi, birey ve toplumun barış, huzur ve mutluluğu için önemlidir. Varlıklar âleminin en mükemmel olan ve üstün özelliklerle donatılan insanı salt bir maddi varlık olarak düşünmek doğru değildir. Onun aynı zamanda bir içyapısının olduğunu, görünenin ötesinde bir “ben”e sahip olduğunu, psikik yönü ile dış faktörlerden etkilendiğini ve farklı tepkiler verdiğini de dikkate almak gerekir. Bunun için insanı manevî değerlerle donatmak ve böylece içyapısını rahatlatan tedbirler almak gerekir.

Anahtar Sözcükler: Ahlâk, değerler, şahsiyet, etki

Giriş

Ahlak (etik/değer), varlıklar âleminde sadece insan için var olan temel kavramlardan biridir. Çünkü insan, Yüce Yaratıcı tarafından içinde yaşadığımız bu evrende ‘en mükemmel biçimde yaratılan’ (Tîn, 4), ‘güzel mizaç ve kabiliyetler verilen’ (İsrâ, 70), ‘kendisine secde edilen’ (Bakara, 34; Hicr, 29; Sa’d, 72), ‘Allah’ın halifesi seçilen’ (Bakara, 30; En’am, 165) yegâne varlık olarak yaratılmıştır. Bu anlamda, “insan, mübarek ve kutsal bir varlıktır.” denilebilir. Bununla beraber insana özgürlük ve irade verilmiş ve kararlarında tercihler yapması sağlanmıştır. İnsanın bu yönü, onun zayıf ve aciz bir tarafının da olduğunu göstermektedir. Bu bilgilerden yola çıkarak insanın iki yönünün ortaya çıktığını söylemek mümkündür. Bunlardan birincisi, insanın mükemmel yönüdür. Yani onun manevî, ilahî, batınî ve hakiki niteliklere sahip olma yönüdür. İkincisi ise eksik yönüdür. Bu da maddî, bedenî, fânî ve haricî niteliğinden kaynaklanmaktadır (Öztürk, 1993, s.63; Karacoşkun, 2012, s.139 vd).

İnsan, değişik açılardan bakılabilecek kadar geniş ve pek çok farklı zıdları benliğinde toplayan komplike bir varlıktır. Bu nedenle birçok ilim disiplini tarafından farklı yönüyle ele alınmış ve öyle değerlendirilmiştir. Mesela antropoloji, biyoloji, psikoloji, felsefe, sanat gibi ilim disiplinleri, sadece kendi ilgi alanlarına göre insanı değerlendirmişlerdir. Oysa insan, maddi/bedeni özellikleri yanında ruhsal/manevî özellikleri de kendisinde birleştiren bir varlıktır. Manevî değerleri içinde barındıran

* Yrd. Doç. Dr.; Karabük Üniversitesi İlahiyat Fakültesi

din ise bütün bunlardan farklı olarak insanı tüm yönleriyle ele almıştır. Zira dine göre insan, cansızdan bitkiye, bitkiden hayvana, hayvandan insana doğru gelişen varlıklar âleminin zirvesinde bulunmaktadır (Hökekleli, 2011, s.195; Öztürk, 1993, s.58).

Bütün bunlardan yola çıkarak diyebiliriz ki insan, aklını ve düşüncesini kullanarak dışındaki objelere karşı ilgi duyabilen, görüp duyduğu şeylerden etkilenebilen, onlara alışabilen bir varlıktır. Bu anlamda çok faydalı olabileceği gibi çok zararlı olabilme özelliğine de sahiptir. Önemli olan insanın öncelikle kendisine, ailesine, çevresine ve topluma faydalı olması için onun olumlu yönünü geliştirmek ve canlı tutmaktır. Bu, aynı zamanda insanlığın mutluluk reçetesidir (Karacoşkun, 2012, s.153; Öztürk, 1993, s.68).

Ahlak, Arapça “huy, tabiat, karakter” anlamlarına gelen bir kelime olup insanların “iyi” veya “kötü” olarak nitelenmesine yol açan, insanların toplum içindeki eylemlerini ve birbiriyle olan ilişkilerini düzenlemek amacıyla başvurulan kurallar sistemidir. Etik ise toplumda yaşanmakta olan ahlak üzerine düşünme, onun kurallarını araştırma ve belirli sonuçlara ulaşma çabasıdır. Buna göre ahlak kavramı, etikten hem geniş kapsamlı hem de çok önce kullanılmıştır (Cevizci, 2002, 19).

Ahlak (moral) ve etik, etimolojik olarak birbirine paralel bir anlam taşırlar. Ancak yine de aralarında az da olsa bir farkın olduğu görülmektedir. Ahlakın yukarıdaki tanımından farklı olarak etik, daha çok ahlaklılık üzerine bir bilinç anlamına gelmektedir. Etiğin ortaya çıkmasından önce insanların hayatında ahlak kuralları vardı. Daha sonra ortaya çıkan etik, belli toplumlarda veya belli dönemlerde ortaya çıkmış ahlak kurallarıyla değil, ahlakın temelinin ne olduğu, farklı ahlak kuralları arasında seçim yapmamızı belirleyen ölçütlerin neler olabileceği gibi konularla ilgilenmiştir (Yazıcı, 2001, 129-130).

Ahlakî Değerlerin Kişilik/Şahsiyet Üzerinde Etkisi

Yaratılış bakımından mükemmel olan insanın gelişimi, doğuştan getirdiği özelliklerinin dışarıdan ve çevresel koşullarla etkileşmesiyle devam etmektedir. Yaşam boyunca süren bu süreçte her insanın fiziksel, ruhsal (manevî/ahlakî), zihinsel/bilişsel gelişimi meydana gelmekte ve sonuç itibarıyla her birey kendine özgü bir kişilik geliştirmektedir. Kişilik (şahsiyet), “her insanın kendine özgü davranış eğilimlerinin dinamik bir bütünü” (Güngör, 1995, 12) veya bir bireyin ayırt edici özelliği, kendine özgü yapısı, onu başkalarından ayıran temel belirti ve bireyin davranış biçimlerini belirleyen üstün ana özellik, öz yapı, seçiye şeklinde tanımlanmaktadır. İşte buna ‘kişilik/şahsiyet/karakter’ denmektedir.

İnsanlar fiziksel görünüşleri, ruhsal gelişmeleri, bilişsel yetenekleri, ahlakî değerleri açısından birbirlerine benzemedikleri gibi, gösterdikleri davranışlar açısından da birbirlerine benzemezler. Bu sebeple insanların istekleri, arzuları, duyguları ve bunları ifade etme biçimleri de farklı olmaktadır. Nitekim insanlardan bazıları başkalarına güven duyarken bazıları güven duymamakta, bazıları sabırlıyken bazıları sabırsız ve aceleci olmakta, bazıları utangaçken bazıları girişken özellikler sergileyebilmektedir. Bu farklı özelliklerin hepsi insanlar arasındaki kişilik farklılıklarının var olduğunu ortaya koymaktadır. İşte insanları birbirinden farklılaştıran özelliklerin top-

◆ Hamdi Kızılar

lamı da onların kişiliğini oluşturmaktadır (Karacoşkun, 2012, s.193 vd).

Kişilik gelişiminde etkili olan faktörler genel olarak kalıtım ve sosyal çevre şeklinde belirtilmektedir. Kalıtım faktörler, anne-babadan genetik geçişler yoluyla gelen kişilik özellikleri kapsayan faktörlerdir. Çevresel faktörler ise daha geniş bir alana dağılan ve davranışları etkileyen genetik olmayan bütün faktörleri kapsamaktadır. Çevresel faktörlerin başında aile, din, eğitim, kültür, akran ve arkadaş, iletişim araçları, ahlak, değerler, örf ve âdetler gelmektedir (Gürses, 2002, s.73; Adasal, 1977, s.877).

Kalıtım ve çevresel faktörleri birbirinden tamamen ayırmak oldukça zordur. Bu faktörlerin her birinin birey üzerindeki etkisinin farklılığı da kişiliği farklı düzey ve şekillerde etkilemektedir. Çünkü insanlar benzer koşullarda farklı davranışlar gösterebilmektedir (Güngör, 1995, 15).

İnsan, yaşamı boyunca bir kısım aşamalardan geçerek sürekli oluşan ve gelişen bir varlıktır. Bu anlamda insan hayatı bebeklik, çocukluk, gençlik, yetişkinlik, orta yaş ve yaşlılık diye gelişim devrelerine ayrılır. Bebeklik ve çocukluk devreleri, bu gelişimin ilk basamakları olması bakımından önemlidir. Çünkü gelişimin diğer devreleri bu aşamalarda şekillenir (Hökelekli, 2003, 251 vd.). İnsanın çocukluk döneminde gördüğü, duyduğu, öğrendiği her şey ileride bir model olarak karşısına çıkar. Bu sebeple çocuğun sevgi, saygı, merhamet, şefkat, iyilik, doğruluk, dürüstlük, cömertlik gibi değerlerin var olduğu ve yaşandığı bir ortamda yetişmesi son derece önemlidir. Çünkü bu değerler ileride onun kişiliğinin şekillenmesinde rol oynar. Değerler, evrendeki diğer varlıklar arasında insan için bir anlam ifade eder. Yeryüzünde değerlerden yoksun bir insanın olması düşünülemez. Değerlerin gücü ve etkisi de her insanın kişiliğine göre bir takım farklılıklar gösterebilir. Bütün bunlar, değerlerin insan kişiliği üzerinde etkili bir özelliğe sahip olduğunu göstermektedir (Hökelekli, 2003, 251 vd; Hökelekli, 2011, s.193 vd).

Şüphesiz insanı ele alırken onu salt bir maddi varlık olarak düşünmemek gerekir. Onun aynı zamanda bir içyapısının olduğunu, görünenin ötesinde bir "ben" e sahip olduğunu, psikik yönü ile dış faktörlerden etkilendiğini ve farklı tepkiler verdiğini de dikkate almak gerekir. Bunun için insanın eylemlerinden sorumlu olduğu unutulmamalıdır. Ayrıca insan evrensel ortak değerlerle donatılmalı ve böylece içyapısını rahatlatan tedbirler alınmalıdır. Bunun da ancak manevî duyguların güçlendirilmesiyle sağlanacağı gözden kaçırılmamalıdır.

İnsanın ruhsal, zihinsel ve ahlakî yönden sağlıklı olabilmesi için temel evrensel değerlere sahip olması ve bu değerleri benimseyerek davranışlarına yansıtması gerekir. Esasen hem birey hem de toplumun barış, huzur ve mutluluğu, ahlakî değerlerin varlığına ve yaşatılmasına bağlıdır. Zira toplumların sahip oldukları kültür ve medeniyeti oluşturan inanç, sanat, tarih, bilim, ahlak, din, dil gibi temel öğelerin her biri, bir değerdir. Değer, fert ve toplum için en geniş kapsamlı kavramların başında gelir. Değerleri insan ürettiği için insana ait bir kavram olma niteliği taşır. İçinde birçok farklı özellikler barındıran değerler, insanlık tarihi kadar bir geçmişe sahiptir. Öğrenilerek nesilden nesile aktarıldıkları için süreklidir.

Modern yaşantının insanlığa getirdiği olumsuzlukların başında, ahlakî değerlere gereken önemin verilmemesi gelmektedir. Bu sebeple günümüzün genç kuşakları âdeta içi boş, idealleri olmayan, zevkleri basit ve sıradan, geleceğe yönelik hayalleri ya çok kısa ya da hiç olmayan, sadece gününü düşünen, kendisini salt maddeden ibaret gören ve ancak bu yönünü tatmin etmeye çalışan, manevî değerlerden uzak, sorgulamayan, kendilerine söylenenleri ve verilenleri kabule meyilli, özgür düşünemeyen, bilgi ve kültür donanımı zayıf insan tipini çağrıştırmaktadır (Hökekleli, 2011, 265 vd).

Genç kuşakların birçok alanda yetersiz yetişmelerinde hepimizin payı olduğunu kabullenmemiz gerekir. Devlet, siyasî yönetimler, eğitimciler, ebeveynler ve vatandaş olarak hepimiz çocuklarımızı ihmal ettik. Günümüzün modern insanı tarafından genç nesiller, sadece bilgi yüklenmesi gereken bir “makine” olarak algılanmıştır. Gençlere gerekli-gereksiz bol bol bilgi yüklenmiştir. Yüklenen bilgiyi nerede, nasıl kullanacağı ve bunu yaparken ortaya koyduğu eylemlerinden sorumlu olacağı yeterince öğretilmemiştir. Daha doğrusu bu çağın insanı, “insan” yetiştirmeyi ihmal etmiştir. Hatta insanı unutmuştur (Bolay, 2007, s.56 vd).

Günümüzde yatırımın, geleceğin ve eğitimin hedefine insan konmamıştır. İnsan sadece bir “obje” olarak görülmüştür. Yetiştirilmek istenen işte bu “obje” olmuştur. Objenin arkasındaki değer, güç, potansiyel görülmemiştir. Genç nesiller âdeta “yarış atları” gibi görülmüştür. Bilinçaltında hedefe ulaşılması gereken insan olarak, yarışı kazanan öğrenimli varlıklar yetiştirilmeye çalışılmıştır. Geleceğin emanet edileceği genç nesillere ahlakî değerler yeterince verilmediği gibi bu değerlerin önemi de kavratılmamıştır. Onlara “Ahlakî değerler bozulursa ne olur?”, “Ahlakî değerlerin bittiği yerde neler ortaya çıkar?” gibi önemli ve etkili sorumluluk bilinci verilmemiştir. Ahlakî değerlerin erozyona uğradığı ve yaşanmadığı durumlarda tükenmişliğin sonuna gelineceği izah edilememiştir. “Bozuk tuz”un ne ile tuzlanacağı sorusu ya göz ardı edilmiş ya da görmemezlikten gelinmiştir (Kızılar ve diğerleri, 2006, 80 vd; Hökekleli, 2011, s.157, 265).

Günümüzde insana sunulan değerler, maalesef onu yeterince mutlu etmemiştir. Aksine birçok sıkıntıyla beraber huzursuzluk, dert, keder, açlık, sefalet, savaş, ölüm, sömürü, ahlaksızlık gibi olumsuzluklar getirmiştir. Bunun en önemli nedenlerin başında, modernizmin insanlığa kendi değerlerini sunması gelmektedir. Çünkü modernizm, insanın “insanlık” yönünü göz önüne almadan, onu sadece bir “obje” şeklinde algılayarak hareket etmiştir. Zira modernizmin insan algısı, sadece onun maddî yönüyle ilgili olmuştur. Modernizm, insanın manevî yönünü hiç dikkate almamıştır (Bolay, 2007, s.56 vd; Hökekleli, 2011, s.265).

Çağımızda insanın madde ile olan ilişkisi ön plana çıkarılmıştır. İnsan hayatına yön veren ve üstün tutulan değerler artık zayıflamış, arka plana itilmiştir. İnsan âdeta bir “tüketim makinesi” olarak görülmüştür. İnsanı insan yapan özellikler; bireyselliğe, bencilliğe ve maddî ihtiyaçlarına indirgenmiştir (Bozkurt, 2000, s.176). Bu yeni düzende ahlak, moral, etik, vicdan, kutsal, maneviyat, din, gelenek gibi değerler gerektiği kadar yer almamıştır. İnsanlık; savaş, sömürü ve ekonomik rekabet ile günümüz dünyasında mutluluğu elde edememiştir. Tek başına ekonomik, bilimsel

◆ Hamdi Kızılar

ve teknolojik gelişme ve ilerlemeler, insanlığın barışı ve mutluluğu için yeterli olamamıştır. Bu sebeple günümüzde birey ve toplumların giderek sevgiden uzaklaştığını, sorunlar yumağı haline geldiğini, şiddet içeren eylemlere doğru meylettğini, iyilik, güzellik, doğruluk, hoşgörü, tahammül, sabır gibi duygulardan soğuduğunu söylemek mümkündür. Özellikle gençler bir “kimlik bocalaması ya da bunalımı” sürecini yaşamaktadır. Kendini tanıma ve tanımlama, toplumdaki rolünü ve hayattaki amacını belirleme konusunda gençlerin bir kısım sıkıntı ve arayış içinde oldukları gözlemlenmektedir (Kağıtçıbaşı, 1973, s.17; Bilgin, 1994, s.68).

Çocuklarımız ve gençlerimiz, bizden kaçmaktadır. Dahası her şeyden kaçmaktadır. Hiçbir şeyle yüzleşmek, görüşmek, ilgi ve ilişki kurmak istememektedir. Bencil, egoist, dar görüşlü, sığ mantıklı, sorumsuz, görevsiz, ilkesiz, etkisiz, yetkisiz vs olmak istemektedir. Bu tablodan memnun olacak bir anne-baba, aile, mahalle, okul ve toplum düşünülemez. Bunun pratik ve kalıcı bir çaresi olarak değerlerin gündeme getirilmesi gerekmektedir. İnsana dönmek, öze dönmek, benliğe, kişiliğe, şahsiyete kavuşmak için manevî ve ahlakî değerlere sahip olmak gerekmektedir. İşte değerleri bununu için gündeme almak zorunluluk arz etmektedir.

Günümüz insanının değerleri değersizleştiği, ahlakı ahlaksızlaştırdığı bir noktada kurtulmanın çaresi var mıdır? Varsa nasıl?

Bunun için öncelikle “ahlak” ile vasıflandırdığımız insanı ve ahlakı bilmek ve tanımak gerekir. O halde ahlakın kaynağı nedir ki insan için önemli olmaktadır? Ya da ahlakı insan için önemli kılan şey nedir?

Ahlak üzerine çalışmalar yapan bilim adamları, ahlakın nereden kaynaklandığı ve hangi alanlarla ilgilendiği konularında merak etmiştir. Kimileri ahlakın toplum tarafından ortaya konulduğu kanaatine varmıştır. Bunlara göre, zaman içinde toplumun “iyi” dediklerinin “iyi”, “kötü” dediklerinin de “kötü” olarak yerleşmiştir. Böylece bu tür değerler ahlak olarak toplumda yerini almıştır. Kimileri de ahlakın tamamen akıl ve akılcı deneyimden kaynaklandığını iddia etmiştir. Hatta ahlakın menfaatten kaynaklandığını söyleyenler bile olmuştur. Bu görüşlerin hepsi teori olarak sadece kitaplarda kalmış, toplumlar tarafından asla yaşanmamıştır (Şengün, 2007, 201 vd.).

Değerler oluşurken bir temele veya bir kaynağa gereksinim duyar. Hiçbir değer kendiliğinden var olmaz. Değerlerin oluşmasını etkileyen önemli ve güçlü faktörlerden biri de dindir. Dinden kaynaklanan ahlakî değerlerin en büyük koruyucusu, yüce ve aşkın “Allah inancı” ile buna bağlı olarak “ahirette hesap verme” duygusudur. Zira din sahip olduğu özellikler sebebiyle bireyin bağımlı olmasını sağlar. Başta Allah’a iman, kişinin kendinden üstün bir varlığa bağlanması esasına dayanır. Ahirette Allah’a yaptıklarının hesabını vereceğini düşünen kişi, içinde geliştirdiği vicdan duygusu ile alacağı ceza veya mükâfatı düşünerek kendini kontrol altına almayı başarır. Böylece birey, dini değerler çerçevesinde hareket etmeye başlar (Kula, 2002, s.58; Hökekleli, 2011, s.228).

Anne ve babaya iyilik yapmak, küçükleri sevmek, büyükleri saymak, muhtaçlara yardım etmek, çalışmak, okumak, araştırmak, üretmek, insanlara yararlı olmak, devlet ve millet malını korumak, konuk sever olmak, yalan söylememek, hır-

sızlık yapmamak, cana kıymamak gibi davranışlar, özünü dinden alan değerlerdir. Başka bir ifadeyle toplumlar genellikle dinlerin “iyi” dediklerine “iyi”, “kötü” dediklerine “kötü”, “doğru” dediklerine “doğru”, “yanlış” dediklerine “yanlış” demiştir. Üstelik bu değerleri hayatlarıyla bütünleştirerek bir kısmını ahlak, bir kısmını dinî hüküm olarak benimsemiştir (Saruhan, 2007, 237 vd.).

Söz gelimi din, hırsızlık yapmayı haram sayar, ahlak ise kötü ve çirkin kabul eder. Din; doğruluğu, dürüstlüğü, adaleti emreder, ahlak ise bu davranışların iyi ve güzel olduğunu belirtir. İnsanın var olduğu her yer ve zamanda din ile beraber ahlak da var olmuştur. Tarih boyunca dini yaşantısı olan birey ve toplumların aynı zamanda ahlak anlayışlarının olduğu da görülmüştür (Saruhan, 2007, 237 vd.).

Değerler, insanın söz ve eylemlerini iyi, güzel, doğru, yanlış, kötü şeklinde nitelendirme etkisine sahiptir. Örneğin, davranışlar “sevap-günah” diye nitelendirildiğinde dini değerleri ifade eder. Bunun gibi “iyi-kötü” ahlakî değerleri, “güzel-çirkin” de sanatsal değerleri ifade eder.

Değerlerin oluşmasında ailenin büyük payı vardır. Zira ahlakî değerlerin temeli ailede atılır (Çağlayan, 2005, 38). Çocuğun dünyayı anlamlandırma çabası içerisinde çevresinde gördüğü etkiler önemlidir. Çocuğun en yakın çevresi ailesi olduğuna göre sevgi, saygı, merhamet, iyilik, doğruluk, hoşgörü gibi birçok değeri ailesinde görüp öğrenir. Bunun yanında insanların doğuştan sahip oldukları özellikler ile sosyal çevrenin de değerlerin oluşumunda rol oynadığını unutmamak gerekir.

Değerler zamanla toplumun bütün bireyleri tarafından benimsenerek kabul görür. Bu sebeple toplumun barış, huzur ve güven içinde yaşaması bakımından değerlerin büyük önemi vardır. Değerler, toplumu ayakta tutma ve bireylerini birbirine bağlama özelliğine sahiptir. İnsanlar toplumdaki değerlere göre davranışlarına yön verir. Bundan dolayı birlik, beraberlik, dostluk, kardeşlik içinde yaşamak için toplumun değerlerine karşı saygılı olmak gerekir.

Değerlerin yozlaştığı fert ve toplumda psiko-sosyal hayat, ekonomik düzen, hukuk kuralları, adalet duygusu, verimli ve faydacı eğitim, iş ve meslek hayatı vs. gibi değer ve alanların hepsi etkilenir ve zarar görür. Değerlerin olmadığı yerde kaos, düzenbazlık, anarşi, şiddet, yanlış eğilimler, ahlsızlıklar, kötülük vs ortalığa hakim olur.

Din, insana Allah’ a karşı görev ve sorumluluklarını hatırlatır, yalanın, hırsızlığın, cana kıymanın, hilenin, dolandırıcılığın kötü davranışlar olduğunu bildirir. Ahlaklı ve erdemli yaşamın gereğini, sevgiyi, saygıyı, barışı, hoş görüyü, adaleti, merhameti, şefkati, iffeti, doğruluğu, dürüstlüğü, alçak gönüllülüğü öğretir. Bütün bu değerleri bilen ve hayatında yer veren insanın kişiliği olgun ve sağlam olur. Küçük yaşlardan itibaren bu gibi ahlakî değerlere önem veren insan, güçlü bir kişilik kazanır (Kula, 2002, s.56). Kişiliği olgun, sağlam ve güçlü olan insan başkalarına zarar vermez, içinde yaşadığı çevreye uyum sağlar, çalışıp üretmeyi sever. Milli ve manevî değerlere bağlı kalarak kendisine, ailesine ve toplumuna yararlı bir insan olmaya çaba harcar.

Din, insanla birlikte doğmuş ve onunla birlikte devam eden bir kurumdur. Dün olduğu gibi bugün de insanları ve insan eylemlerini etkileyip yönlendiren kuv-

◆ Hamdi Kızılar

vetlerin başında gelir (Başgil, 1998, 32). Bu sebeple değerlerin belirleyicisi ve gündelik yaşamın yol göstericisi rolünü inanç kavramıyla açıklar. Dinin kurallarını insanlara ulaştırıp anlatmak üzere Allah tarafından gönderilen peygamberler, genel olarak toplumların ahlakî değerleri ve inançları bozulduğu zamanlarda gönderilmiştir. Bütün peygamberlerin insanlığa çağrısı, ahlakî değerleri öğretmeye yönelik olmuştur. Bu nedenle peygamberler ilk tebliğlerine tevhidin yanı sıra değerleri öğretmekle başlamışlar, insanlığa barış ve huzur dolu bir hayat planı sunmuşlardır. Hepsi de adaletin, doğruluğun, merhametin, yardımseverliğin, insanlara faydalı olmanın vb. “iyi”; haksızlığın, hırsızlığın, yalan söylemenin, adam öldürmenin, zulmün vb. “kötü” olduğunu anlatarak buldukları toplumu ıslah etmeye çalışmıştır (Özbek, 1991, 105).

Din, insanın kendisini sıkı bir şekilde denetim altında tutmasını, düzeltmesini ve olgun bir düzeye getirmesini öngörür. Buna bağlı olarak da ahlakî değerler, insanın hem doğru ve erdemli davranışta bulunma yeteneğini geliştirir hem de dengeli ve sağlıklı bir kişilik kazanmasını sağlar. Böylece insanın kişisel gelişimini ve ahlakî olgunluğa erişmesini sağlamayı amaçlar (Şengün, 2007, 210).

Ahlakî değerlerin en çok etkilendiği ve yakın ilişkide olduğu sistem, din olgusudur. Nurettin Topçu, dini ahlaktan, ahlakı da dinden ayırmanın insanın iç dünyasını kendisinden ayırmakla aynı anlama geleceğini söylemektedir. Ona göre ahlak, dini olgunluktan başka bir şey değildir. Zira ahlak, hayvansal yaşamdan insani hayata yükselten bir değerdir. Ahlak ve din, içte derinleşme yoluyla sonsuzluğa yönelme ve ruhun kurtuluş ve huzuru arama yöntemidir. Topçu, din ve ahlakın ilk insanla birlikte ortaya çıktığını, her ne kadar ahlak ayrı bir bilim haline gelse de dayandığı kutsallık bakımından dine sıkı bir şekilde bağlı olduğunu belirtmektedir. Ahlak ve din, insan ruhunda aynı kaynaktan beslenmektedir. İkisi de niyete ve samimiyete önem verir (Topçu, 1983, 82).

Ahlakî değerlerin kabul ettiği üç temel problem olan “En yüksek iyi nedir?”, “Doğru davranışın ölçüsü nedir?”, “İnsanın irade özgürlüğü var mıdır?” soruları, aynı zamanda dinin de temel konularıdır. Ahlakî ve dinî değerlerin her ikisini yaşayıp uygulayan insandır. İnsan, tarih boyunca din ve ahlakla iç içe yaşamıştır. Din ve ahlak, insanı insan yapan temel değerleri belirler. Her ikisi de insanın huy ve davranışlarıyla ilgilidir. İnsanı iyi ve güzel huylu olmaya yönlendirip mutlu olmasını hedefler. Birey ve toplumun barış, huzur ve mutluluk içinde yaşamaları için temel ve evrensel değerler konusunda tam bir uyum içindedir. Ahlakî değerler, dinle bütünleştikleri ölçüde birey ve toplumda etkinlik kazanır (Saruhan, 2007, 237 vd.).

Dine inanan ve bağlanan kişi, düşünce ve davranışlarında iman ve değerleri bir bütün olarak yaşar. Din, ahlakî bir yaşayışı hedef alır, fakat ahlakın dine bağlılığı zorunlu değildir. Sosyal ya da daha başka sebeplerle dinsiz ve ateist kimselerin de bir tür ahlakî değerler anlayışına sahip oldukları görülür. Ancak dini inanç, ahlak için psikolojik bir faktördür. Allah'ın varlığına inanma, değerlerin öngördüğü davranışları hayata yansıtmak için motive edici bir unsur olarak kabul edilmiştir (Hökelekli, 2003, 103).

Ahlakî değerler de din gibi insanın güvenliğini, barışını, huzur ve mutluluğunu gaye edinin insanın kötü huylardan arındırılmasını ve olgunluğa kavuşturulmasını hedefler. Peygamberler aynı zamanda büyük ahlakçı ve iyi bir modeldir. Çünkü ahlakî değerlerin geniş halk kitlelerine yayılması, peygamberlerin sergiledikleri erdemli ve model davranışları sayesinde gerçekleşebilmiştir. Din, insanın Allah ve insanla olan ilişkisini belirlerken ahlak, insanın insanlarla olan ilişkisini düzenler (Karaman, 2000, s.31; Saruhan, 2007, 239).

Ahlakî Değerlere Duyulan İhtiyaç

Akıl ve irade sahibi mükemmel varlık insanın olduğu her zaman ve mekanda değerlere ihtiyaç duyulmuştur. Zira değerler, birey ve toplum için “olmazsa olmaz” şartlar arasında kabul edilmiştir. Din, hukuk ve ahlakî değerlerin olmadığı bir yerde, insanların bir arada barış içinde yaşayıp mutlu ve huzurlu bir toplum oluşturmaları mümkün değildir. Toplum içinde “neyin iyi, neyin kötü” olduğu hakkında ortak bir anlayış bulunmazsa insanlar arasında düzen, istikrar, sükûnet, huzur yerine kargaşa hüküm sürer.

Varlıklar arasında sadece insan davranışlarının ahlakî değerlendirmelere konu olmasının görünen iki sebebi vardır. Bunlardan birincisi, insanın “iyi” ile “kötü”yü ayırt edebilecek bir zihin yapısına sahip olması, ikincisi ise insanların bir arada toplum halinde yaşamaları gerçeğidir. Kısaca evrendeki diğer varlıklara göre daha kozmik olan insan, akıllı ve irade sahibi olduğu için ahlakî değerlendirmelere yani ahlaklı olup olmadığı ölçüsüne konu olmuştur (Kılıç, 2007, 187). Erol Güngör’e göre hayvanların yapıp etmeleri, dile getirilen birinci sebepten dolayı ahlakî değerlendirmeye konu olmaz. Çünkü onların zekaları “iyi” ve “kötü” hareket kavramlarının doğmasına, üstelik bu davranışların mükafat ve ceza ile karşılanabilmesi için bir sosyal düzenin kurulmasına yetecek kadar gelişmemiştir (Güngör, 1995, 11).

İnsanın “iyi”yi “kötü”den ayırt edebilecek bir zeka seviyesine/iradeye sahip olması, ahlakî değerlendirmelere konu olması için gerekli ama tek başına yeterli değildir. Çünkü zeka sahibi insan, başka insanlarla bir arada yaşama durumunda olmasaydı, belki de ahlakî değerlendirmeye konu olmayabilirdi. İnsanın veya davranışının “iyi” veya “kötü” olarak değerlendirilmesi, insanın kendi dışında birileriyle girdiği ilişkide söz konusu olmaktadır. Bu durumu Güngör şöyle dile getirmektedir: “Bir insan kötü davranıyorsa onun davranışı başka birine karşı zararlı sonuçlar doğuracak demektir. Eğer iyi davranıyorsa başka birinin hoşlanacağı ve bu yüzden insanlar arasında iyi geçinme imkanları oluşturacak bir davranış manasına gelir (Güngör, 1995, 12)”.

Buradan hareketle “ahlakî iyi”, aynı zamanda beraber yaşadığımız başka insanların da hoşlanacağı ve insanlar arasında geçinme imkanları oluşturacak olan şey iken, “ahlakî kötü” de bireye veya topluma zararlı sonuçlar doğuran şey olmaktadır. (Kılıç, 2007, 187).

Ahlakî toplumun huzuru için vazgeçilmez bir sistem olarak kabul eden düşünce için ahlakın varlığı, bir çeşit tabiat kanunu gibidir. Güngör’ün deyişiyle, “Kendileri için zararlı ve yararlı olan yiyecek, içecek vs gibi şeyleri ayırt etmek zorunda

◆ Hamdi Kızılar

olan insanlar, iyi davranışlar ile kötü davranışları ayırt eden manevi bir sisteme de sahip olmak durumundadır. Aslında ahlakın varlığı, bir çeşit tabiat kanunudur: Suyun bulunduğu yerde nasıl hayat varsa insanların bulunduğu yerde de ahlak vardır. İnsanlara düşen görev, ahlakı en iyi şekilde getirmektir (Güngör, 1995, 20). Böylece insan, akıl ve irade sahibi olduğu ve eylemlerini kendi hür seçimleriyle yaptığı için ahlakî bir değerlendirilmeye tabi tutularak “ahlaklı” veya “ahlaksız” diye vasıflandırılır.

Bir insanın “ahlaklı” veya “ahlaksız” şeklinde değerlendirilebilmesi için diğer varlıklardan farklı olarak “akıl, irade, özgürlük, sorumluluk, yükümlülük, bencillik” gibi özelliklere sahip olması gerekir. Özgürlük ile ahlak arasında önemli ve ciddi bir bağ bulunduğu ve ahlakın hür iradeyi gerektirdiği muhakkaktır. Bütün ahlakî fenomenlerin temelinde bulunan ve ahlakî ilişkilerin kurucu ögesi olan şey, bireyin özgür iradesidir (Poyraz, 2006, 65).

İnsanın bu özellikleri dikkate alınarak düşünüldüğünde, değerlerin/ ahlakın niçin sadece insanlar için söz konusu olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. İnsan bencillik duygusunu tatmin için özgürlüğünü başkalarına zarar verebilecek şekilde kullanabilir. Başkalarının hakkını ihlal etme, birlikte yaşamaya zarar verdiği için böyle bir durumdan insanın kendisi de olumsuz etkilenir. Öyle ise bireylerin akıl ve iradelerini ortaya koyarak özgürlük haklarını kullanmada hem bireyin hem de içinde yaşadığı toplumun zarar görmemesi için belli bir düzen ve kurallar sistemine gereksinim vardır. İşte ahlakî değerler, hukuk ve din gibi disiplinler, yaptıkları düzenlemelerle insan hürriyetinin sınırını belirlemiştir. Bu disiplinlerin en temel kavramlarından olan “ayıp”, “yasak” ve “günah” sözcükleri, bir bakıma insan hürriyetinin sınır taşlarıdır. Nitekim birey ve toplumun huzur ve mutluluk içinde yaşamaları, ahlakî değerler, hukuk ve dinin düzenlemeleri sayesinde mümkün olmuştur (Kılıç, 2007, 189).

Toprağa ne ekilirse o biçilir. Buğday tohumundan buğday, arpa tohumundan arpa alınır. Bunun aksi asla düşünülemez. İşte insan da böyledir. İnsanın özü ve cevheri olan ruha ne ekilirse, o biçilir. Bugün bu ruh boş bırakılmıştır. Hiçbir şey ekilmemiştir. Bundan dolayı insandan verim alınamamaktadır. Aslında insanlık bunun böyle olduğunun bile farkında değildir. “İnsana ne verdin ne bekliyorsun?” sorusunun cevabı maalesef bir “hiç”tir. Boştan dolu çıkmaz. Boş teneke gürlüğü çıkarır. Bugün insanların yaptığı bundan başka bir şey değildir. Notalı enstrüman beklemenin mantığı yoktur. İnsanlar kendinden, ailesinden, okulundan, çevresinden, işinden, mesleğinden, toplumundan kopuk bir halde yaşamaktadır. Hedefi olmayan bir gemi gibidir. Bu yüzden gidecek limanları da yoktur. Dalgalar nereye savurursa o yöne gitmektedir. İnsanlığa öncelikle doğru bir rota çizmek gerekir. Bu rota, ruhsal ve bedensel sağlığı yerinde, içi dolu, bilgisi sağlam, kılavuzu güvenilir, ahlaklı, erdemli, şahsiyetli, değerlere bağlı, ilkeli vs bir “insan” yetiştirme çabası olmalıdır.

Ahlakî değerler insan içindir, insanda başlar yine insanda tamamlanır. Bu değerler, bütün insanlar için bağlayıcıdır. Ahlakî değerler şartsız, kesin ve evrenseldir. Bundan dolayı “Niçin ahlaklı olmalıyım?” sorusunun cevabı, sadece, “Ahlaklı olmam gerektiği için.” olmalıdır. Başka bir ifadeyle, “Ahlaklı olmalıyım, çünkü insanım.” şeklinde olmalıdır. Dolayısıyla kişinin yaptığı hareket, ondan hiçbir fayda beklemeden, yalnız içinden gelen bir arzunun kudretiyle icra edildiyse bu hareket gerçekten

ahlakî olabilir. Ahlakî değerler, tıpkı fizik kuralları gibi her yerde ve her zaman, herkes için geçerli olan evrensel kurallardır (Kılıç, 2007, 208-9).

Ahlakî değerlere sahip olmak, bir bilinç işidir. Bu bilinç; insana, insana ait olana, insanın “ben”ine, insanın içine, maneviyatına, emeğine, işine, aşına, kutsalına, bilgisine, kültürüne, bütün değerlerine vs sevgi, saygı ve hoşgörü göstermekle gerçekleşir.

İçi ahlaksız olan bir insanın dışı ahlaklı olamaz. Niyetler, düşünceler, amaç ve hedefler “kötülüklerle” dolu iken eylemlerin “iyi” olması beklenemez. Mevlana bunun için “Ya gördüğün gibi ol. Ya olduğun gibi görün.” demiştir.

Kötülüklerin kaynağı insanın içidir. Oraya dikkat etmek gerekir. Oranın temizliği, eğitimi sağlam ve güzel yapılmalıdır. Küpün içini iyilik, güzellik, doğruluk, dürüstlük gibi saf, temiz, yalın, aşkın ve yüksek değerlerle doldurmak gerekir ki dışarıya bunları sızdırabilsin.

Değerlerin veya ahlakın eğitimi olur mu? Ya da eğitimin ahlakı olur mu? Eğer hareket noktanız “insan” ise, olur. Üstelik “iyi, doğru, dürüst, güzel” gibi niteliklerle donatılmış erdemli bir insan ise, kaçınılmazdır. Her ikisi de “Nasıl insan?” sorusuna cevap aramak için yola çıkarlar. Çünkü hedefleri aynıdır ve insan kişiliğini olumlu ve faydalı bir biçimde geliştirmektir.

Eğitim ile değerler arasında bir ilişkinin var olduğu muhakkaktır. Eğitim, kısa ve öz olarak insanı olgunlaştırma eylemidir. Ahlakî değerler ise insan eylemlerinin sonuçlarını değerlendiren bir kurallar sistemidir. O halde eğitim ve ahlakî değerlerin her ikisi de insanı ve insan eylemlerini ele almaktadır. Böylece şahsiyet oluşmasında amaçlanan hedefe ulaşmaktır.

İnsan sadece bilen bir varlık değildir. Aynı zamanda eylemlerde bulunan bir varlıktır. Bu nedenle bilgisinin yanında, eylemlerinin de önemi vardır. İnsan eylemlerinin olumlu ve faydalı olması gerekir. Ahlakın temel hedeflerinden biri de budur. Bu, aynı zamanda eğitimin de ulaşmak istediği bir sonuçtur. Buna göre değerler ile eğitim, insan şahsiyetine paralel olarak insan ve eylemlerinin olumlu hale gelmesi için çaba sarf etme konusunda aynı noktada buluşmaktadır (Hökelekli, 2011, s.263 vd).

Sonuç

Toplum, farklı düşünce ve anlayışta olan insanların bir araya gelerek oluşturdukları kalabalık bir ailedir. Toplumu meydana getiren bireyler değişik ırk, renk, din, dil gibi unsurları üzerinde taşıyabilirler. Ayrıca toplumdaki her bireyin bilgi, kültür, alışkanlık, anlayış seviyeleri de aynı olamayabilir. Bu da toplumda birbirinden farklı zihin yapıları, dünya görüşleri, eşya algılayışlarının doğmasına neden olur.

Toplumun olumsuz yönden etkilenmemesi için bu farklılıkları zenginlik kabul ederek bireyleri bir takım temel ortak değerler etrafında birleştirmeye gereksinim vardır. Bu değerler, toplumun hiçbir bireyini dışlamamalı, herkese eşit ve aynı derecede bakmalı, kimseden sevgi, saygı, şefkat, merhamet, hoşgörü, güven gibi duygularını esirgememelidir. Bunlar, toplumu birbirine kenetleyen değerler olmalıdır. Vatan sevgisi, millet sevgisi, ülkü birliği, bayrak ve istiklal marşı tutkusu, hürriyet ve

◆ Hamdi Kızılar

bağımsızlık aşkı, insan haklarına saygı gibi değerler, toplumun her bireyini kucaklayan ortak değerlerdir.

Ahlakî değerler ile kişilik arasında bir ilişkinin olduğu muhakkaktır. İnsan hangi durumda nasıl davranması gerektiğini içinde yaşadığı toplumun ya yetişkin fertlerinden ya da arkadaşlarından öğrenir. Sonra da öğrendiği bu değerleri kendinden küçüklere öğretir. Bu da değerlerin her şeyden önce bir eğitim meselesi olduğunu gösterir. Ancak değerler eğitimi, okullarda veya okul benzeri kurumlarda verilen derslerden ibaret değildir.

Değerler eğitimi açısından toplumun bütünü bir okul, her ferdi de bu okulun hem öğretmeni hem de öğrencisi kabul etmek gerekir. Bu durum, değerlerin yaşantı haline dönüştürülmesi açısından son derece önemlidir. Zira toplumun her ferдинin ahlakî değerler konusunda yerine göre öğretmen ve öğrenci hassasiyeti göstermediği bir toplumda, okulda verilecek değerler eğitiminden beklenen sonucun alınması mümkün olmamaktadır.

Bireysel ve toplum hayatında zamanla baş gösteren olumsuz düşünce ve eylemlerin birçok farklı nedeninin olduğu açık bir gerçektir. Bize göre bunların başında, bireysel ve toplumsal yaşamın çözülme, bozulma ve değer kaybına uğraması gelmektedir. Bunların kendilerine göre sebepleri vardır. Bu sebepler; sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel, kişisel, çevresel vs olabilir. Böyle zamanlarda özellikle genç kuşaklarda önemli derecede kimlik kayıplarının yaşandığı tespit edilmiştir. Bu tür olumsuz durumlardan etkilenmemek veya etki oranını en aza düşürmek için evrensel temel değerlere sarılarak bu değerlerin beslendiği inançlarla uzlaşmak gerekir.

Ahlakın kelime anlamının “huy, tabiat, karakter” olması göz önüne alınırsa, ihmal edilmesinin insan karakteri ve eylemleri üzerindeki etkilerini anlamak daha kolay anlaşılır. İnsanın küçüklükten itibaren duyduğu, gördüğü, öğrendiği her şey ileride bir model olarak karşısına çıkar. Bunlar insanın şahsiyetini etkileyen önemli faktörlerdir.

Şahsiyetin oluşum sürecinde ahlakî değerlerin yaşandığı bir ortamda yetişen bir insanın ileride bu değerleri içselleştirmesi daha kolay olur. Değerleri içselleştiren bir insan; sabırlı, hoşgörülü ve iyimserdir. Evinde, işinde, giyiminde, söz ve eylemlerinin tümünde olgunluk ve tevazu vardır. Evrendeki tüm varlıklara karşı nazik ve kibardır, duyarlı ve merhametlidir. Beynini ve kalbini olumlu ve erdemli düşüncelerle meşgul eder. Kimseye haksızlık ve zulmetmez. Kul hakkını önemser. İlkelerde, dostluklarda vefa duygusunu canlı tutar. Öfkesini yutar, insanları affeder. Davranışlarında doğruluk ve dürüstlükten ödün vermez. Aile bireylerine, arkadaşlarına, okuluna, işine, çevresine sevgi ve saygı ile yaklaşır.

Kaynakça

- ADASAL, Rasim (1977). **Medikal Psikoloji**, Minnetoğlu Yayınları, İstanbul.
- BAŞGİL, Ali Fuad (1995). **Din ve Laiklik**, Kubbealtı Neşriyatı, İstanbul.
- BİLGİN, Nuri (1994). **Sosyal Bilimler Kavşağında Kimlik Sorunu**, Ege Yayıncılık, İzmir.
- BOLAY, Süleyman Hayri (2007). *“Aşkın Değerler Buhranı”*, (**Değerler ve Eğitimi** kitabı içinde), DEM Yayınları, İstanbul.
- BOZKURT, Veysel (2000). **Püritanizmden Hedonizme Yeni Çalışma Etiği**, Alesta Yayınları, Bursa.
- CEVİZCİ, Ahmet (2002). **Etik**, Paradigma Yayınları, İstanbul.
- ÇAĞLAYAN, Ahmet (2005). **Ahlak Pusulası (Ahlak ve Değerler Eğitimi)**, Dem Yayınları, İstanbul.
- GÜNGÖR, Erol (1995). **Ahlak Psikolojisi ve Sosyal Ahlak**, Ötügen Yayınları, İstanbul.
- GÜRSES, İbrahim (2002). *“Dindarlık İle İlgili Tutumlar ve Otoriteriyen Kişilik İlişkisi”*, (**Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi** kitabı içinde), Ankara.
- HÖKELEKLİ, Hayati (2003). **Din Psikolojisi**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.
- HÖKELEKLİ, Hayati (2011). **Değerler Psikolojisi ve Eğitimi**, Timaş Yayınları, İstanbul.
- KAĞITÇIBAŞI, Çiğdem (1973). **Gençlerin Tutumları, Kültürlerarası Bir Karşılaştırma**, Ankara.
- KARACOŞKUN, Mustafa Doğan (2012). **Din Psikolojisi**, Grafiker Yayınları, Ankara.
- KARAMAN, Hüseyin (2000). **Nurettin Topçu’da Ahlak Felsefesi**, Dergah Yayınları, İstanbul.
- KILIÇ, Recep (2007). *“Ahlakın Temellendirilmesi Problemi”* (**Din ve Ahlak Felsefesi** kitabı içinde), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- KILIÇ, Recep (2007). *“Felsefe ve Ahlak İlişkisi”* (**Din ve Ahlak Felsefesi** kitabı içinde), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- KIZILER, Hamdi vd. (2006). **Okulda Şiddetli Ağrı Var**, Tutku Yayıncılık, Ankara.
- KULA, M. Naci (2002). *“Gençlik Döneminde Kimlik ve Din”*, (**Gençlik, Din ve Değerler Psikolojisi** kitabı içinde), Ankara.
- ÖZBEK, Abdullah (1991). **Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed**, Esra Yayınları, Konya.
- ÖZTÜRK, Yaşar Nuri (1993). **Kur’an ve Sünnete Göre Tasavvuf**, Yeni Boyut Yayınları, İstanbul.
- POYRAZ, Hakan (2006). *“Üniversitenin Görevi ve Ahlak Bilinci Üzerine Düşünceler”*, **Akademik İncelemeler Dergisi**, sayı:1, cilt:1, ss.61-66, Sakarya.
- SARUHAN, Müfit Selim (2007). *“Ahlak, Hukuk ve Din İlişkisi”*, (**Din ve Ahlak Felsefesi** kitabı içinde), Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- ŞENGÜN, Mustafa (2007). *“Ahlak Gelişimin Psiko-Sosyal Dinamikleri”*, **On dokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, sayı:23, 201-221, Samsun.
- TOPÇU, Nurettin (1983). **Sosyoloji**, İnkılap ve Aka Kitabevleri, İstanbul.
- YAZICI, Sedat (2001). **Felsefeye Giriş**, Alfa Yayınları, Bursa.

THE EFFECT OF MORAL VALUES ON THE FORMATION OF THE CHARACTER

Hamdi KIZILER*

Abstract

Human character is formed by both genetical features and effects of various factors occurring during life time. Morality is one of the factors which have an effect on the formation of the character. Therefore it is important to nurture individuals by providing them with moral values from in fancy onwards, in terms of their bliss and the peace and welfare of the society in which they live. It is not appropriate to assume that human being which is the most perfect one in the world of creatures and equipped with superior qualities is an absolute corporeal creature. It thus needs to be taken into consideration that every human has an innerside, in otherwords, an 'ego' which is beyond the visibility as well. This very psychic aspect of human gets affected by external factors and human then reacts in a variety. Due to this fact, providing spiritual and moral values, and thus taking precautions to relieve the innerside of human being seemsto be essential.

Keywords: Morality, values, character, effect

* Assist. Prof. Dr.; Karabük University Faculty of Theology

POSTMODERN DÜŞÜNCENİN TÜRKİYE’DE EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARI

İzzet ÖZDEMİR*

Özet

Ülkemizde eğitim sisteminin yapı ve işleyişinde son yıllarda önemli değişimler yaşanmaktadır. Değişme hareketlerini etkileyen fikir hareketlerinden birinin de Postmodernizm olduğu söylenebilir. Araştırmanın amacı, Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan değişimler üzerinde Postmodern düşüncenin yansımalarını belirlemektir. Çalışma, model olarak nitel karakterli olup, veri toplama tekniği açısından doküman incelenmesi desenindedir. Çalışmada genel olarak, 1990’lı yıllardan sonra eğitim genel amaçları ve okulların amaçlarında değişiklik olamadığı bununla birlikte; eğitim örgütlerinin yapı, süreç ve hava boyutlarında yapılan bazı değişimler üzerine Postmodern anlayışın yansımalarının görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır. Hiyerarşinin azaltılması, merkeziyetçilikten uzaklaşma, yetkilerin alt kademelere aktarılması, çalışanların yönetimi daha çok katılması, farklılıkların zenginlik olarak görülmesi, dezavantajlı grupların eğitim hakkından yararlanabilmeleri için yoğun çabaların sergilenmesi, yapılandırıcı yaklaşımın öğretim programlarında esas alınması, öğrencileri tek tipleştirilen anlayıştan vazgeçilerek, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim gibi becerilere sahip, bireyler yetiştirme anlayışının benimsenmesi, sürekli öğrenme kültürünün yerleştirilmeye çalışılması, bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması, sanat ve estetiğe daha çok önem verilmesi, bu etkilerden bazılarıdır.

Anahtar Sözcükler: Modernizm, postmodernizm, eğitim yönetimi

Giriş

Postmodernizm, günümüzde eğitim literatüründe en fazla tartışılan en gözde konulardan biridir. Toynee tarafından 1947 yılında Batı Medeniyetinin yeni bir devresini tarif etmek amacıyla ortaya atılmış bir terimdir (Dündar, 2013, 144). Postmodernizm kavramının ne olduğu konusunda henüz tam bir fikir birliğine ulaşılamamıştır. Dolayısıyla herkesçe kabul gören bir tanım yapılması pek mümkün değildir. “Kelime olarak Postmodernizm, Modernizm sonrası anlamına gelmektedir” (Şişman, 1996, 451). Farklı dönemlerde çeşitli alanlarda ortaya çıkan fikir değişimleri olması nedeniyle bir akım olarak ifade edilmektedir.

* Maarif Müfettişleri Başkanı - Antalya

Doktora öğrencisi - Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

◆ İzzet Özdemir

Günümüzde Postmodern akım, iki ayrı yönelime girmiştir. Bazıları, “Postmodernizm” kavramının kültürel açıdan yeni biçimsel özelliklere, yeni bir toplumsal yaşam tipine ve yeni bir ekonomik düzene işaret ettiği için, modern dönemden oldukça farklı olarak yeni bir dönemi simgeleyen bir “dönemleştirme” (periodization) niteliği olduğunu savunmaktadırlar. Bu görüşü savunanlara Jameson ve Lyotard örnek verilebilir. Diğer bazıları ise, Postmodernizmin batı politik ve kültürel yaşamında keskin bir kırılmayı değil, fakat modern dünya içine hapsedilmiş diğer kuramsal yönelimlerle çatışan bir biçimde, olgu ve olayları açıklamada / yorumlamada değişik bir söylem tarzını ve kuramsal yönelimi temsil ettiğini belirtmektedirler. Bu ikincilere Foucault ve Rorty örnek olarak verilebilir (Rust, 1991, 611). Bu anlamda Postmodernizm, Modernizmin bir eleştirisi olarak görülebilir.

Başlangıçta pozitivist/akılcı paradigma içinde yetişmiş az sayıda bilim adamı tümüyle farklı bir dünya görüşü geliştirmeye başlamıştır. Örneği fizikte Einstein’ın “Görelilik Kavramı” gözlemcinin süreçteki etkisini ortaya koymuştur. Daha sonra Haisenber “Belirsizlik ilkesi” pozitivist paradigmanın nesnellik ilkesini önemli ölçüde zedelemiştir (Slattery, 1995, 622). David Bohm “yalnızca parça bütünde gizli değil, aynı zamanda toplam gerçeklik parçada gizlidir” diyerek evrenin holografik bir resmini çizmiştir (Şimşek, 1997, 103). Max Planck, kuantum kuramında dalga – parça ikilemi, karşılıklı etkileşim ve enerjinin kesikliği gibi kavramları öne sürerek, modern anlayışın nedensellik ilkesinin eksik yönlerine dikkatimizin çekilmesine neden olmuştur. Bu gelişmeler geleneksel düşünce yapısının temellerini sallamış ve yeni düşüncelerin hakim olduğu bir dönüşüm sürecinin yaşanmasına neden olmuştur.

Modern ve Postmodern anlayışları birbirinden ayıran asıl öge, farklı paradigmalardan kaynaklanıyor olmalarıdır. Genel olarak Modernizmin pozitivist paradigmanın, Postmodernizmin ise pozitivist ötesi paradigmanın etkisi ile şekillendiği söylenebilir. Şimşek (1997, 98-104)’e göre pozitivist ve pozitivist ötesi paradigmalardan arasındaki temel farklar, tablolaştırılarak aşağıda Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Pozitivist ve Pozitivist Ötesi Paradigmaların Temel Nitelikleri

Pozitivist Paradigma	Pozitivist Ötesi Paradigma
<p>1. Gerçeklik basittir: Evren, etkileşimsiz, kendi içinde tekdüze, farklı ve kendine özgü sistemlerin bir toplamıdır. Bir şey parçalarının toplamıdır.</p>	<p>1. Gerçek karmaşıktır. Değişkenlik, çeşitlilik ve karşılıklı etkileşim bütün sistem ve olguların doğal özelliğidir...”Her sistem kendine özgü özellikler geliştirir” (Lincoln, 1990, 69).</p>
<p>2. Hiyerarşi düzenin ilkesidir: Sistemler en basitten en karmaşığa kadar hiyerarşik bir sırada sınıflandırılabilir.</p>	<p>2. Heterarşi düzendir. Sistemler, hiyerarşik ve piramitsel değil, aksine önceden kestirilemez karşılıklı sınırlılık, etkileşim ve hareketlerle belirlenen heterarşik düzenlerdir.</p>
<p>3. Evren mekaniktir: Evren saat gibi çalışan mekanik bir obje ya da bir makinedir. Enerjisi bitinceye kadar belli bir düzende devinmesini sürdürür.</p>	<p>3. Evren holografiktir. Evren, bileşenlerinin ayrıştırılıp tekrar tersi bir süreçle yerlerine yerleştirildiği şekilde mekanik bir biçimde anlaşılabilir. Her şey birbiri ile ilintilidir, her parça bütünü bilgisini taşır.</p>
<p>4. Gelecek ve yön belirlidir: Eğer evren saat ya da makine gibi çalışan bir olgu ise, evrenin geleceği, kesin biçimiyle, önceden kestirilebilir.</p>	<p>4. Gelecek ve yön belirsizdir. Olasılıklar bilinebilir, ancak kesin sonuçlar kestirilemez; “...geleceğin muğlaklığı doğanın koşuludur” (Lincoln, 1990, 71).</p>
<p>5. Nedensellik ilişkisi: Newton’cu evrende parçalar arasında nedensellik ilişkisini biliyorsak, bu ilişkinin sonuçlarını da açıklayabiliriz.</p>	<p>5. İlişkiler doğrusal (lineer) değildir ve karşılıklı nedensellik vardır. A B’ye neden olmak yerine belki A ve B karşılıklı etkileşerek birlikte evrimleşir ve değişirler.</p>
<p>6. Değişim niceliksel ve birikim şeklindedir: Sistemler birikim yoluyla gelişirler, yani değişim sisteme bir yeni parça ya da boyut ekler. Niteliksel veya sıçramalı değişim çok seyrektir.</p>	<p>6. Değişim morfojenetiktir. Düzen düzensizlikten doğabilir. Sistemler, niceliksel olmaktan ziyade niteliksel değişime yol açacak şekilde çeşitli, açık, karmaşık, karşılıklı nedensel ve belirsizdir (Lincoln, 1990, 71).</p>
<p>7. Nesnellik zorunluluktur: Kartezyen evrende, bilme akıl yoluyla anlama ile olasıdır ve bu süreçte, gözlemci ve gözlenen kesin sınırlarla birbirinden ayrılmıştır.</p>	<p>7. Gözlemci belli bir perspektife sahip katılımcıdır. Gözlemci gözlenenenden soyutlanmış ve mesafeli değildir. Nesnellik diye bir şey yoktur, fakat perspektif vardır (Lincoln, 1990, 72).</p>

Postmodern Anlayışın Bazı Özellikleri

Postmodernizmi doğası gereği tanımlamak çok kolay olmasa da aşağıda bazı yönlerden açıklanmaya çalışılmıştır:

Postmodernist tartışmalarda büyük söylemler, büyük kuramlar, katı hiyerarşik yapılar ve merkezîyetçilik eleştirilmektedir. Gerçeğin karmaşık olduğu algısının bir yansıması olarak Postmodernistler, gerçeği bir bütün olarak algılamaya çalışan üst anlatıları eleştirmektedirler (Klages, 2011; Lamichhane ve Wagley, 2008, 10; Leicester, 2000, 75). “Lyotard’a göre büyük anlatılar, uygarlığı totalitaryen ve bilim merkezci düşünce sistemlerine kilitlemektedir (Rust, 1991, 614). Postmodern bilgi, modern süreçte oluşan bilgi tekeline karşı bir özgürleşim çabasıdır (Lyotard, 1997, 9). Postmodernist eğitim yöneticileri olarak Sehevieh ve Moxey, kuram yoluyla üretilen bilginin Allah’ın kelamı olmadığını savunmaktadırlar. (Çelik,1997, 38). Toplumsal olgular, toplumsal davranışı belirleyen genellenebilir yasalar üretmek yoluyla değil bir durumun kendine özgü boyutlarının ayrıştırılması ile anlaşılabilir (Şimşek, 1997, 104).

Bu düşünsel dönüşümün yansıması olarak “Modernist toplumsal proje tarafından kutsanan hiyerarşik, tekli toplumsal düzen Postmodernizm tarafından reddedilmektedir” (Tierney ve Roads’dan aktaran Şimşek,1997, 104). “Çağdaş örgütlerde hiyerarşinin giderek azalma eğiliminde olduğu, basık ya da yassı olarak nitelendirilebilecek örgüt yapılarına doğru bir geçişin yaşandığı söylenebilir” (Şişman, 1996, 460). Sistemlerin heterarşik düzenler olduğu anlayışının yansıması olarak; yerleşme, özerklik ve güç aktarımı savunulmaktadır. (Stinson & Bullock, 2012, 1166). Merkezîyetçilikten uzaklaşmak, karar verme sürecinde yerel yönetimlerin yetkilerinin genişletmek amacıyla yoğun çabaların olduğu gözlenmektedir (Asalanargun, 2007, 203).

Postmodern bakış açısı rasyonellik ve formallığı dışlar, insanı edilgen bir konuma iten anlayışı eleştirir. Postmodernizm, bilgilerimizin gerçeğe bire bir karşılık gelmediğini, gerçekliğin bizim dışımızda var olmadığını savunur (Jackson, 2007, 57; Erdem ve Sarpkaya, 2011, 81). Her şeyin göreceli olması nedeniyle, her şeyin değişebileceği ve farklı anlam ve yorumlar yapılabileceği vurgulanır (Şişman, 1996, 457). Postmodernistlere göre dünyada hiçbir şey dili aşamaz. Bu nedenle her şey özde bir metindir. Ancak metnin anlamı, okuyana göre değişir, yeniden biçimlenir, yapılandırılır (Aydın, 2006, 37).

Modern anlayışın bir yansıması olan “Bürokratikleşmenin rasyonellik ve formallık gibi doğasından kaynaklanan özellikleri nedeniyle insanın bireysel iradesinin dışlanması eğilimi görülebilmektedir” (Murphy’dan aktaran Şişman, 1996, 460). “Buna karşın Postmodernistler, insanın ürettiği anlamın kontrol edilemezliğinin görmezden gelindiği eleştirisi yapmaktadırlar” (Parker’dan aktaran Şişman, 1996, 460). Bu anlamda Postmodernizm, Modernizmin değerden arınma ve rasyonelleşme anlayışına bir tepki olarak görülebilir. (Aslan ve Yılmaz, 2011, 101). Çalışanların örgütlere farklı anlam ve yorumlar katabileceği anlayışının yansıması olarak, “Rasyonel örgüt modellerinden sosyal örgüt modellerine doğru bir eğilimin olduğu gözlenmektedir”

(Aslanargun, 2007, 200). Bursalioğlu (1997, 92-94)’na göre de rasyonellik, kuralların yanılmazlığı iddiası, amaçlarda birlik ve tek bürokratik yapı fikirleri efsane olarak değerlendirilmekte ve yöneten ve yönetilenler arasındaki ilişkinin örgüt yapısı kadar önemli olduğu vurgulanmaktadır. Modern yönetim kuramlarında, başlangıçta bireyin kontrol edilmesi ön planda iken, daha sonra giderek bireyin tanınması ve bireye saygı konuları önem kazanmıştır. Yönetim kavramı yerine de giderek liderlik kavramı daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. Yeni örgüt yapılarında bürokratik yöntemlerin geçerliliğini yitireceği, davranışın dıştan denetimi yerine, içsel denetimin önem kazanacağı ileri sürülmektedir (Şişman, 1996, 460).

Postmodern yaklaşım, işgörenler ve yöneticiler arasındaki sınırların kaldırılmasını ve çalışanların yönetime katılmalarını savunur: Postmodernizm, katılımcılığı ve çoğulculuğu teşvik eder (Boboc, 2012, 148; Jacobs ve Kritsonis, 2006, 4; Williams, 2008, 3). Modern örgüt kuramında, işgören ve yöneticiler arasında işlevsel sınırlar çizilmişti. Postmodern yaklaşımlarda ise bu sınırlar işlevselliğini yitirmektedir. Çağdaş örgütlerde, kalite çemberleri, katımlı yönetim, toplam kalite yönetimi, proje grupları gibi özellikler öne çıkmaktadır. Tüm üyelere söz hakkı tanınmakta, kimi örgütlerde öneri geliştirme sistemi kurulmaktadır (Şişman, 1996, 460).

Postmodern bakış açısı farklılık ve çeşitliliğe önem vermeyi ve çok kültürlülüğü savunur: Kültürel söylemin yeniden tanımlanmasında heterojenliği ve farklılığı özgülleştirici güçler olarak öne çıkardığından (Harvey, 1997, 21); Postmodernizm, kültürel, etnik, sınıfsal ayrımlara önem vermez (Şişman, 1996, 456). Diğerlerini dik-kate almayı, farklılık ve çeşitliliğe önem vermeyi, çok kültürlülüğü savunur (McKay, 1994, 33; Haghighat, Sajjadi & Naeini, 2013, 3).

Yönetim biliminde kültürel yönden başlangıçta farklı alt kültürlere yönelik sistemli bir saldırı söz konusu iken, 1970’li yıllardan itibaren farklı alt kültürlerin meşru sayılması kabul görmüş. 1980’li yıllarda örgüt ve yönetim alanında “örgüt kültürü” olarak adlandırılabilir bir çağın başlangıcı olarak görülüp kültüre olan bu ilginin devam edeceği ileri sürülmektedir. (Hackman ve Silva’dan aktaran Şişman 1996, 459). Farklı kültür ve inançlara duyarlılığın artırılması gerektiği (Senge, 1998, 389) düşüncesinin bir sonucu olarak Postmodernizm, öğrencilerin kendi kültürleri dışındaki kültürler hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiğini savunmakta (Yılmaz, 2013, 205), kendi toplumlarındaki cinsel, ırksal, sınıfsal ve etniksel farklılıklara hoş görülmesi ve onlara değer vermeyi vurgulamaktadır (Nicholson’dan aktaran Aslanargun, 2007, 201). Postmodernizm, toplumdaki tüm kesimlerin fark gözetilmeksizin eğitim hakkından yararlanması gerektiğini savunmaktadır (Rust, 1991, 617).

Postmodern eğitim anlayışı modern okullarda görülen gerginliklerin, çatışmaların, ihmallerin giderilmesi temelinde ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle okul yöneticisinden çatışma yönetimi ve kültürel liderlik becerilerine sahip olması beklenmektedir.

Postmodernizm, ‘temel düşüncesi’ ve ‘odak’ kavramından kaçınır, göreliliği, perspektifi ön plana çıkarır: Postmodernizm, gerçeği anlamak için Ortaçağın din odaklı ve Aydınlanma döneminin insan odaklı paradigmalarından kaçınarak, odak-

sızlık ya da çok odaklılığı savunur. Odak düşüncesine karşı çıkılmasının bir sonucu olarak varlık, bilgi ve değerlerin dayandığı kuşku içermeyen varsayımlara, ilkelere dayandırılarak bilginin elde edilebileceğini öngören ‘temel düşüncesinden’ kaçınılması gerektiğini vurgular (Aydın, 2006, 34-35). Postmodern anlayışa göre; araştırmacılar, bilginin yaratılması sürecine şu veya bu şekilde katıldıkları için, öznellik bir ön koşuldur. (Tierney ve Roads’dan aktaran Şimşek, 1997, 105). “Modernist görüşler, bilginin keşfedildiğini ve ortaya çıkarıldığını öngören ‘esasçı’ (essentialist) bir bilgi tanımını savunurken, Postmodernizm bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığını, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğunu varsayar” (Tierney ve Roads’dan aktaran Şimşek, 1997, 104). Bu düşüncenin yansımaları olarak öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir.

Postmodernistlere göre, insanın evrensel bir doğası ve evrensel bir benlik algısı bulunmamaktadır. Bireylerin düşünceleri, duyguları, onların dışı vurumu, ifade tarzı kültürelidir (Aydın, 2006, 36). Kültürel öğeler, kişiliğin birey tarafından inşasına yardım eder (Rorty, 1995, 144).

Postmodernizm, gerçeklik algısının zaman içinde değişebileceğini vurgular: Postmodernistlere göre gerçeklik algısı, toplumdan topluma değişebildiği gibi, aynı toplumda zaman içerisinde de sürekli değişime uğrar (Aydın, 2006, 33). Lyotard’a göre Postmodern toplum, bilgisayar, enformasyon, bilim ve teknolojilerdeki ilerlemelerden kaynaklanan hızlı değişim toplumdur (Şişman, 1996, 455). “Postmodern yaklaşımı benimseyenler, örgütün tek düze ve durağan bir yapı ve özelliklere sahip olamayacağını kabul etmektedirler. Bu anlamda dil ve eylem hiçbir zaman son şeklini almamakta, sadece geleceğe doğru uzanan bir oyun içinde sürekli hareket halinde bulunmaktadır” (Parker’dan aktaran Şişman 1996, 458).

Postmodern toplum, teknoloji aracılığı ile bilgi toplumu olarak ifade edilebilir: Postmodern toplumda bilgi ve bilginin hızlı bir şekilde karşılıklı değişimi için bilgisayar ve teknolojik iletişim araçlarının stratejik önemde olduğu kabul edilmektedir (Hamrah ve Bazghandi, 2012, 327). Modern toplum, emek – değer kuramıyla karakterize edilmişken; Postmodern toplum, bilgi – değer kuramıyla karakterize edilmektedir (Rust, 1991, 620). Bilgi tekelinin kırılması, sınırların kaldırılması, bilginin toplumun her kesimine çok hızlı yayılması, bireysel katkıların ve yorumların yapılabilmesi, katılımcılığın artırılması vb. nedenlerden dolayı, bilgi ve iletişim teknolojileri Postmodern toplumun vazgeçilmez unsurlarından biridir.

Eğitilmiş insan, yani okuryazar kişi tanımı değişmiştir. O artık okuma, yazma ve aritmetik bilen kişi olmayıp temel bilgisayar ve iletişim teknolojilerini bilen kişidir (Tezcan, 1993, 43). Eğitim alanında bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ile eğitimi tipik olarak tanımlayan yapısal sınırların aşıldığını ve çok yönlü iletişim araçlarının eğitimi denetim altına aldığını görmekteyiz (Rust, 1991, 621).

Postmodernizm, günlük toplumsal yaşamda sanat ve estetiğin tekrar bir araya getirilmesini savunur: Postmodernistlere göre Modernizm, sanat ve estetiği ihmal etmiştir. Postmodernizmin temel dürtüsü, günlük toplumsal yaşamda sanat ve

estetiği tekrar bir araya getirmektir. Postmodernizmi belirleyen başlıca ögeler, eş zamanlılık, geçmişi günümüzle birleştirmesi, yerele olan uzaklığı ve farklı geleneklerin sentezidir. Bu bağlamda sanat ve estetik postmodernizm için önemli bir alandır. Modern anlayışın zevksiz, tek tip kaba ve donuk stilleri kırılarak farklı tarz ve zevklerin bir karışımı (eclecticism) ortaya çıkarılmaktadır (Rust, 1991, 622).

Farklı dönemlerde ortaya konan örgüt ve yönetim kuramları, eğitim sisteminin ve eğitim yönetiminin bilimsel bir nitelik kazanmasına büyük bir katkı sağlamıştır. 1950’lerden başlayarak eğitim yönetimini derinden etkileyen bir eğilim, *Teori Hareketi* olarak adlandırılmış olup bu hareketin etkileri devam etmektedir. Teori hareketi, eğitim yönetiminde oldukça etkili olmuş bir akımdır ve esas itibarıyla pozitif bilim anlayışından beslenmektedir. Geçen yüzyılın son çeyreğinde sosyal bilimlerdeki gelişmelere paralel olarak eğitim yönetimi alanında geliştirilen geleneksel teori ve yaklaşımlar çeşitli yönlerden eleştirilmiştir. Bu eleştiriler, genelde öznelcilik, eleştirel kuram, feminist kuram taraftarları ve Postmodernistler tarafından yapılmaktadır (Şişman ve Turan, 2005, 100).

Ülkemizde eğitim sisteminin çağa uygun hale getirilmesi, amaçlarına ulaşması ve kendine verilen sosyal, politik ve ekonomik görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için dünyada gelişen fikir hareketleri doğrultusunda eğitim sisteme yönelik eleştiriler ve sistem yenileme çabaları sürekli olmuştur. “1924 yılından itibaren birçok yabancı eğitimci çağrılarak, eğitim sistemimizin aksayan yönleri ve yapılması gerekenler konusunda rapor vermeleri istenmiştir (İlgar, 1996, 178). Ülkemizde 1990’lı yıllardan günümüze eğitim sisteminde yenileşme çabalarının yoğun bir şekilde sürdüğü söylenebilir. Bu değişme hareketlerini zorunlu kılan ya da etkileyen sosyal, politik, ekonomik birçok değişken ile eğitim ve yönetim alanında kuramsal gelişmeler vardır. Eğitim sistemimizdeki yenileşme hareketlerini etkileyen fikir hareketlerinden birinin de Postmodernizm olduğu söylenebilir.

Kendisine verilen yetkileri kullanabilmesi ve yüklediği görevleri başarılı bir şekilde yerine getirebilmesi için Milli Eğitim Bakanlığında her kademedeki görevli personelin son dönemde yapılan değişim hareketlerini ve bu değişim çabalarını etkileyen temel yaklaşımları bilmeleri gerekir. Çünkü “eleştirici bir düşünce ve davranış, çeşitli eğitim felsefelerinin örgütten beklediği bir görevdir (Bursalıoğlu, 1994, 5). Ayrıca eğitim sistemimizde yapılan değişmelerin anlaşılması, eleştirilmesi ve geliştirilmesine katkı sağlamak için eğitim sistemimizde son yıllarda yapılan değişimleri ve bu değişimlerin temelinde yatan Postmodern etkileri ortaya koymak önemli olabilir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de eğitim sisteminde yapılan değişmeler üzerinde Postmodern düşüncenin yansımalarını belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Eğitim genel amaçları ile okulların amaçlarında yapılan değişiklikler üzerine Postmodern düşüncenin yansımaları nelerdir?
2. Eğitim sistemindeki yapısal değişmeler üzerine Postmodern düşüncenin yansımaları nelerdir?

3. Eğitim sisteminin işleyişine ilişkin yapılan değişimler üzerine Postmodern düşüncenin yansımaları nelerdir?

4. Eğitim örgütlerinin iklimine ilişkin yapılan değişimler üzerine Postmodern düşüncenin yansımaları nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, model olarak nitel karakterli olup, veri toplama tekniği açısından doküman incelenmesi desenindedir. Doküman incelemesi “nitel araştırmalarda çalışılan problemle ilgili yazılı, görsel materyal ve malzemelerin araştırmaya dahil edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu tür çalışmalarda toplanan veriler sayılara indirgenemez. Asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 48).

2.2 Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanmadan önce Postmodernizm konusunda ulusal ve uluslar arası alanyazın taraması yapılarak, araştırmaya ait genel bir içerik belirlenmiştir. Çalışma, 1990’lı yıllar ve sonrasında eğitim sistemimizin amaç, yapı, süreç ve hava boyutunda yapılan ve kaynakçada belirtilen önemli mevzuat değişiklikleri, uygulanan projeler ve öğretim programı değişiklikleri ile sınırlıdır. Son dönemde yapılan mevzuat değişiklikleri, uygulanan projeler ve öğretim programı değişikliklerindeki Postmodern yansımaların araştırma kapsamında incelenmesinin nedeni, halen yürürlükte olmaları ve eğitim alanında yapılan tüm çalışmaların temeli ve vizyonu niteliğinde olmalarıdır.

Dokümanların tek başına veri kaynağı olarak kullanıldığı araştırmalardan elde edilen verilerin analizi için dört aşamalı bir yol önerilmiştir. Birinci aşama tüm dokümanların bir bütün olarak analize konu olmasının mümkün olmadığı durumlarda veri seti içinden örneklem seçilmesi, ikinci aşama kategorilerin belirlenmesi, üçüncü aşama analiz biriminin saptanması ve son aşama elde edilen verilerin rapor edilmesidir (Cansız Aktaş, 2014, 365). Veriler analiz edilirken birinci aşamada, eğitim alanında yapılan tüm mevzuat (yasa, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge) değişiklikleri, proje ve öğretim programlarının analize konu edilmesi mümkün olmadığından birincil önceliği olan ve eğitim sistemine etkileri daha geniş olan bazı mevzuat, proje ve program değişikliklerinin seçilerek incelenmesine özen gösterilmiştir. İncelenen mevzuatın yayınlandığı resmi gazete ve tebliğler dergisinin tarih ve sayısı kaynakçada gösterilmiştir. İkinci aşamada, Postmodernizm’in özellikleri ve araştırma amacına uygun kategoriler belirlenmiştir. Daha sonra her kategoride incelenecek analiz birimleri saptanmış ve son aşamada veriler betimsel bir yaklaşımla rapor edilmiştir. Buna göre verilerin analizinde aşağıda verilen çerçeveye kullanılmıştır:

1. Eğitim genel amaçları ile okulların amaçlarında yapılan değişiklikler üzerine Postmodern düşüncenin yansımaları

2. Eğitim sistemindeki yapısal değişimler üzerine Postmodern düşüncenin yansımaları

- a. Hiyerarşinin azaltılmaya çalışılması
- b. Merkeziyetçilikten uzaklaşılması ve yerel makamlara yetki devredilmesi

3. Eğitim sisteminin işleyişine ilişkin yapılan değişimler üzerine Postmodern düşüncenin yansımaları

- a. Çalışanların daha çok yönetime katılmaya başlaması
- b. Tüm kesimlerin eğitim hakkından daha çok yararlanmalarının sağlanması
- c. Farklı kültürlere, diğerlerine daha çok önem verilmesi
- d. Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan öğretim programlarının uygulanması
- e. Değişim ve sürekli öğrenme kültürünün oluşturulmaya çalışılması
- f. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması
- g. Sanat ve estetiğe önem verilmesi

4. Eğitim örgütlerinin iklimine ilişkin yapılan değişimler üzerine

Postmodern düşüncenin yansımaları

a. İnsana ve insanın örgüte kattığı yorum ve anlama önem verilmesi

b. İç denetim anlayışının benimsenmesi

2.3. Geçerlik ve Güvenirlik

“Nicel araştırmalarda verilerin iç geçerliliğine karşılık olarak nitel araştırmalarda inandırıcılık kavramı kullanılmaktadır” (Cansız Aktaş, 2014, 365). Çalışmada verilerin inandırıcılığını arttırabilmek için elde edilen veriler, açık ve tutarlı bir şekilde sunulmuş, eğitim yönetimi ve denetimi alanında bir grup akademisyen ve eğitim yöneticisi ile maarif müfettişinin görüşü alınmıştır. Toplanan veriler sürekli eleştirel bir gözle birbiri ile karşılaştırılmış ulaşılan sonuçların gerçeğe uygun olup olmadığı sorgulanmıştır. “Diğer taraftan nicel araştırmalarda dış geçerlilik sonuçlarının genellenabilirliğine işaret etmekteyken nitel araştırmalarda bu kavramın yerini verilerin aktarılabilirliği almaktadır” (Cansız Aktaş, 2014, 365). Elde edilen verilerin aktarılabilirliğini sağlamak için verilerin incelenen dokümanlardan alıntılar yapılarak betimlenmesine özen gösterilmiştir. Ayrıca kaynakçada ilgili yasal metinlerin yayımlandığı resmi gazete ya da tebliğler dergisinin tarih ve sayısı verilerle, verilerin kontrol edilmesi kolaylaştırılmıştır. “Güvenirlik açısından bakıldığında ise doküman analizi sonucunda elde edilen verilerin tutarlılığının incelenmesi devreye girmektedir (Cansız Aktaş, 2014, 366). Bunun için toplanan verilere dışarıdan birinin gözüyle bakılarak tutarlı davranılıp davranılmadığı sorgulanmıştır. Ayrıca bir akademisyen ve bir maarif müfettişinden yardım alınarak, ulaşılan sonuçlar ile ham veriler karşılaştırılarak kontrol edilmiş ve araştırmacının ulaştığı sonuçlar ile örtüştüğü görülmüştür.

3. BULGULAR

3.1. Eğitim genel amaçları ile okulların amaçlarında yapılan değişiklikler üzerine Postmodern düşüncenin yansımaları

Türk Milli Eğitiminin genel amaçları 1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanununun 2. Maddesinde tanımlanmıştır (Resmi Gazete a). 1983 yılında yapılan değişiklikle özetle; Türk Milletinin bütün fertlerinin iyi bir yurttaş, sağlıklı dengeli kişiliğe sahip, bilimsel düşünen yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler ve kendilerine ve topluma yarar sağlayacak meslek sahibi kişiler olarak yetiştirmek şeklinde belirlenen genel amaçlarda günümüze kadar herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Kanununun 20. Maddesinde okul öncesi eğitimin, 23. Maddesinde ilköğretimin, 28. Maddesinde ortaöğretimin, 35. Maddesinde yüksek öğretimin, 40. Maddesinde yaygın eğitimin amaçları belirlenmiş ve günümüze kadar herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

3.2. Eğitim sistemindeki yapısal değişimler üzerine Postmodern düşüncenin yansımaları

3.2.1. Hiyerarşinin azaltılmasına yönelik çalışmalar

Postmodern anlayışta katı hiyerarşik düzenler reddedilmektedir. 2011 yılında Milli Eğitim Bakanlığının teşkilat ve görevlerini düzenleyen 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname yayınlanarak; Bakanlık merkez teşkilatında bazı genel müdürlükler birleştirilerek genel müdürlük sayısı azaltılmış, genel müdür yardımcılığı, daire başkanlığı, şube müdürlüğü görevleri, 'daire başkanı' olarak birleştirilerek, hiyerarşi azaltılmıştır (Resmi Gazete b). Taşra teşkilatının yapı ve görevlerini tanımlayan MEB – İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği'nde 2012 yılında yapılan değişiklikle hizmetlerin şube müdürlükleri eliyle yürütüleceği belirtilerek, il milli eğitim müdür yardımcılığı hiyerarşik bir yönetim kademesi olmaktan çıkarılmıştır (Resmi Gazete c). Eğitim denetiminde önceden "bakanlık müfettişi" ve "ilköğretim müfettişi" olarak bilinen sonradan "milli eğitim denetçisi" ve "il eğitim denetmeni" unvanına dönüştürülen ikili hiyerarşik denetim yapısı, 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararnamede değişiklik yapılması ve devamında 24.05.2014 tarihinde Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinin yayınlaması ile "maarif müfettişi" unvanı ile birleştirilerek, denetim sistemindeki ikili hiyerarşik denetim yapısı kaldırılmıştır (Resmi Gazete b, d).

Merkeziyetçilikten uzaklaşmak için yapılan çalışmalar

Merkeziyetçilikten uzaklaşmak, karar verme sürecinde yerel yönetimlerin yetkilerinin genişletmek amacıyla yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır: Okul ve kurum açma yetkisi, Bakanlıkta iken Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlara Ait Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliğinin 5. maddesinde 2002 tarihinde değişiklik yapılarak, okul öncesi ve ilköğretim kurumları ile yaygın eğitim kurumlarını açma yetkisi, Valiliklere devredilmiştir (Resmi Gazete e). Özel Öğretim Kurumları Kanununun 3. Maddesi ile okullar dışında kalan etüt eğitim merkezi, dersane ve kursları açma yetkisi Valiliklere devredilmiştir (Resmi Gazete f). Okul yöneticiliklerini atama yetkisi, okulda çalışan öğretmen, öğrenci ve velilerin görüşlerinin de alınması

suretiyle Valiliklere verilmiştir (Resmi Gazete g). Öğretmenlerin ilk ataması ve iller arası yer değiştirme işlemleri Bakanlık tarafından; il içerisinde yer değiştirme işlemleri Valilik tarafından yapılmaktadır (Resmi Gazete h). Kendi bütçelerini yapma ve harcama yetkisi, Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu ile yerel makamlara devredilmiştir (Resmi Gazete ı). Ayrıca okul tabanlı bütçe uygulama çalışmaları devam etmektedir.

3.3. Eğitim sisteminin işleyişine ilişkin yapılan değişimler üzerine Postmodern düşüncenin yansımaları

3.3.1 Çalışanların daha çok yönetime katılmasını sağlamaya dönük çalışmalar

Çalışanların yönetime katılmasını sağlamak, görüş ve katkılarını almak amacıyla okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği ile orta öğretim kurumları yönetmeliklerinde değişiklik yapılarak, okulun öğretmenlerle birlikte müdür tarafından yönetileceği hükmü getirilmiştir (Resmi Gazete i). Okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumları müdürlüğü görev tanımlarında da öğretmenlerin okul yönetimine ve karar alma süreçlerine katılımı vurgulanmıştır (Tebliğler Dergisi a). Ayrıca okul yöneticilerinin atanmalarını düzenleyen yönetmelikte 10.06.2014 tarihinde değişiklik yapılarak, okul yöneticilerinin bulunduğu okulda göreve devam edip etmeyeceklerinin kararının verilmesinde, ilçe milli eğitim müdürü ve şube müdürüyle birlikte ilk defa aynı okulda görevli öğretmen, öğrenci ve okul aile birliği temsilcilerinin görüşünün alınması sağlanmıştır (Resmi Gazete f).

Görevli tüm personelin yönetime ve çalışmalara gönül ve beyin gücüyle katılmasını ve sorumluluk almasını sağlamak, personelin tüm potansiyelini kullanabileceği ortamlar hazırlamak, kurumsal ve bireysel amaçlar arasında denge kurmak, hizmet sunan ve hizmet alan tüm kesimlerim memnuniyetini sağlamak gibi amaçları gerçekleştirmek amacıyla 1999 yılında Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi uygulamaya konulmuştur (Tebliğler Dergisi b). Stratejik planlama çalışmalarına ilişkin yönetmeliğin (Resmi Gazete j) yayınlanmasından sonra okul ve kurumlarda stratejik plan çalışmaları başlatılmıştır. Bu çalışmalarda da tüm paydaşların özellikle de çalışanların yönetime katılımının sağlanması önemlidir.

Eğitim çalışmalarına ilişkin farklı kesimlerinin görüş, öneri ve desteğini almak için MEB – İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliğinin 24. Maddesi gereği ‘il milli eğitim danışma komisyonu’ kurulmuştur. Bu komisyonda valilik, belediye, il özel idaresi, üniversite, il genel meclisi, sendika, meslek odaları, okul aile birliği temsilcisi, il milli yöneticileri, maarif müfettişleri, okul yöneticileri, öğretmen ve öğrenci temsilcilerinden üyeler bulunmaktadır. Ayrıca yönetmeliğin 25. Maddesi gereği, milli eğitimin değişik düzeylerdeki personelini temsilen katılan üyelerden oluşan ‘il / ilçe milli eğitim komisyonu’ bulunmaktadır. (Resmi Gazete c).

Okul aile birliklerinin yönetim ve denetim kurullarında okul yöneticileri ve öğretmenler de görev alırken; 2012 yılında yapılan değişiklik ile okul aile birliklerinin yönetim ve denetim kurullarında sadece velilerin görev alması sağlanarak, velilerin okul etkinliklerine daha aktif katılmalarına zemin hazırlanmıştır (Resmi Gazete k).

Öğrencilere demokrasi kültürünün kazandırılması, okul yönetiminde söz hakkına sahip olmalarını sağlamak için 2004 yılında MEB – Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi yayınlanmıştır (Tebliğler Dergisi c). Öğrenci temsilcileri, öğretmenler kurulunda, disiplin kurulunda yer alabilmektedir. Başta İl milli eğitim danışma komisyonu olmak üzere çeşitli kurul ve komisyonlara katılarak öğrencileri temsil etmektedirler.

3.3.2 Toplumdaki tüm kesimlerin eğitim hakkından yararlanmalarını sağlamaya dönük çalışmalar

Ülkemizde 2000’li yılların başında ilköğretim çağında olup okula gitmeyen yaklaşık bir milyon çocuk vardı ve cinsiyet arasındaki fark % 7 idi. Okullaşma oranının artırılması özellikle de okula gitmeyen kız çocuklarının okullaştırılması için 2001 yılında ‘haydi kızlar okula’ kampanyası başlatılmıştır. 2003 yılında çocuk dostu okul projesi ve devamında İlköğretim kurumları standartları (İKS) çalışmaları sonucunda; 2000- 2001 öğretim yılında ilköğretimde okullaşma oranı erkeklerde % 99.58, kızlarda % 90,79 ve toplam % 95.28 iken; bu oran 2011 – 2012 öğretim yılında erkeklerde % 98.77, kızlarda % 98.56 ve toplamda % 98.67’ye çıkarılmıştır. Rakamlardan anlaşılacağı üzere hem okullaşma oranı artırılmış hem de cinsiyet arasındaki farklılıklar azaltılmıştır (MEB, 2012).

2012 yılında 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu İle Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun yayınlanarak, zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılmıştır (Resmi Gazete l). Böylece tüm öğrencilere orta öğretime devam fırsatı sağlanmıştır. Ayrıca 2014 yılında 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ve MEB – Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nde değişiklik yapılarak ve devamında çıkarılan tebliğler ile resmi okullarda öğrenim gören ve belli şartları taşıyan öğrencilerin özel okullarda öğrenim görmelerini sağlamak için devlet tarafından öğrenim desteği verilmesinin yolu açılmıştır (Resmi Gazete f, n).

Önceleri başarısız olan öğrenciler, sınıf tekrarına bırakılır ve çoğu zaman bu öğrencilerin okulu terk etmesine göz yumulur ya da üst öğrenim kurumlarına devam etmesi sınırlandırılarak, bu öğrenciler elenir ve sistem dışına itilirdi. Postmodern anlayışın giderek etkisini arttırmasıyla birlikte seçici ve eleyici sistemin yanlış olduğu düşüncesinin bir yansımasını MEB – Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 31. Maddesinde görebiliriz. *‘İlkokullarda öğrencilere sınıf tekrarı yaptırılmaz. Ortaokullarda; Öğrenci kendi yaş grubu içinde yetiştirilir ve bir bütün olarak değerlendirilir. Bu eğitim kademesi, öğrencilerin derslerdeki başarısızlığına bakılarak elenecekleri bir dönem değil, öğretim programlarında öngörülen derslerin ve sosyal etkinlik çalışmalarının ortak katkısıyla ilgi ve yeteneği ölçüsünde yetiştirilecekleri bir dönem olarak değerlendirilir.’* denilmektedir (Resmi Gazete i). Devam eden hükümleriyle birlikte değerlendirildiğinde, ilkokullarda sınıf tekrarına bırakma uygulamasının kaldırıldığı; ortaokullarda ise sınıf tekrarına bırakma anlayışının terk edilmeye başlandığını görebiliriz.

Engellilerin ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okula devamı ve öğrenimlerini sürdürmeleri için önemli adımlar atılmıştır. İlgili yönetmelik hükümlerine

göre, şu an engelli bireylere aylık sekiz saat bireysel ve dört saat grup eğitimi ücreti devlet tarafından karşılanmaktadır (Resmi Gazete m). Ayrıca, özel eğitim öğrencileri, ücretsiz taşınarak okula ulaşım fırsatları artırılmıştır. Okula gelemeyecek kadar hasta ya da engelli olan çocuklara evde ya da hastanede de eğitim verilmektedir. Okullarda kaynaştırma uygulamaları yapılmaktadır. Özel eğitim sınıflarının sayısı artmaktadır.

3.3.3 Farklı kültürlere ve değerlerine daha çok önem verilmesi

Farklı kültürlere ve değerlerine verilen önemin artmasının bir yansıması olarak öğretim programlarında ve ders kitaplarında değişiklikler yapılmıştır. Örneğin; 2004 yılında değiştirilen İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi genel amaçları arasında ‘*milli kimliği merkeze alarak, evrensel değerlerin benimsenmesine önem verir*’, ‘*öğrencilerin kendi örf ve adetleri çerçevesinde ruhsal, ahlaki, sosyal ve kültürel yönlerden gelişmesini hedefler*’ ifadeleri yer almıştır (Akpınar, Çakmak ve Kara, 2010, 151). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında ‘Yesevilik, Kadirilik, Nakşibendilik, Mevlevilik, Alevilik-Bektaşilik’ konularına yer verilmiştir. MEB – Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık çizelgesinde 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı karar ile değişiklik yapılarak; Kur’anı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı, Yaşayan Diller ve Lehçeler, 6,7 ve 8. Sınıflarda seçmeli ders olarak belirlenmiştir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 05.07.2014 tarihinde değiştirilen 49 (2) maddesinde, ‘*özel okullarda Bakanlar Kurulu Kararıyla tespit edilen Türk vatandaşlarının günlük yaşamlarında geleneksel olarak kullandıkları farklı dil ve lehçelerde eğitim öğretim yapılabileceği*’ hükmü getirilmiştir (Resmi Gazete n). MEB – İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 12. Maddesi kaldırılarak, öğrenci andı okunmasına son verilmiştir (Resmi Gazete o).

3.3.4. Yapılandırmacı yaklaşımı esas alan programlarının uygulanması

Postmodernizmin savunduğu bilginin keşfedilmek yerine yorumlandığı, ortaya çıkarılmak yerine oluşturulduğu düşüncesinin yansıması, öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım olarak ortaya çıkmıştır. Yapılandırmacılık, bilginin pasif olarak algılanmadığı, aksine öznenin bilişsel yapılarınca inşa edildiği, bilişin işlevinin dış dünyanın örgütlenmesine hizmet etmek ve ona adapte olmayı sağlamak olduğu, ontolojik gerçeği keşfetmek olmadığı, her türden bilginin değerli olduğu anlayışına dayanır (Şaşan, 2002, 49). Sınıflarda öğretimde eleştirci yapmayı güçlendirmek (Jackson, 2007, 54), yeni fikirler geliştirip uygulama özgürlüğü tanımak (Jacobs ve Kritsonis, 2006, 4), farklı disiplinler arasında ilişki kurmayı özendirme ve süreç değerlendirmesi yapmak (Slattery, 1995, 630), üst düzey düşünme, araştırma yapma, işbirlikçi öğrenme, öğrenilenlerin transfer edilmesini sağlamak vb. nedenlerle ülkemizde 2004 yılında yenilenen ilköğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir.

Postmodernizm genel bir insan tipi modeline karşı çıkar. Bu düşüncenin yansıması olarak, 2004 yılında değiştirilen ilköğretim programlarında öğrencilere kazandırılması gereken sekiz ortak temel beceri belirlenmiştir. Bu beceriler “eleştirel düşünme becerisi, yaratıcı düşünme becerisi, iletişim becerisi, araştırma sorgulama

◆ İzzet Özdemir

becerisi, problem çözme becerisi, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi, girişimcilik becerisi, Türkçe'yi doğru etkili ve güzel kullanma becerisi" olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005, 22-24).

"İki insan aynı şekilde öğrenmez" (Drucker, 2000, 356) anlayışının gereği olarak, Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge 2003 yılında değiştirilerek, farklı tür ve hıza sahip öğrenme özellikleri olan öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek amacıyla çoklu zekâ kuramına uygun derslerin planlanıp işlenmesi ayrıca bireysel eğitim planlarının (BEP) yapılması öngörülmüştür (Tebliğler Dergisi d). Öğrenci merkezli eğitim genel olarak benimsenmiştir.

Öğrencilerin ilgi, istek, yetenek ve kişilik özelliklerinin farkında olmalarını sağlamak, bu konuda velileri bilgilendirmek ve öğrencinin üst öğrenim kurumlarını seçmelerine yardımcı olmak amacıyla İlköğretimde Yönelme Yönergesi hazırlanmıştır (Tebliğler Dergisi e). İlköğretimden orta öğretime geçiş için yapılan seviye belirleme sınavları (SBS) kaldırılarak, ortak sınav uygulamasına geçilmiştir. Öğrencilerin kendi okullarında yaptıkları sınavlardan ikisini ortak sınav yapmak yoluyla öğrencilerin puanı belirlenecektir. Ayrıca dershanelerin kaldırılması çalışmaları devam etmektedir. Bu çalışmalar ile öğrencilerin sadece sınava dayalı yetişmeleri yerine eğitim etkinliklerinin öğrencilerin yeteneklerinin ortaya çıkarılıp geliştirilmelerine, bilişsel, duygusal, sosyal yönden bir bütün olarak yetişmelerine odaklanacağı ve en önemlisi de öğrencilerin kişiliklerinin gelişmesine katkı sağlayacağı öngörülmektedir.

Öğrenci Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik değiştirilerek, öğrencilerin giyecekleri kıyafet, öğrenci ve velilerin tercihine bırakılmıştır (Resmi Gazete p). Sabahları sıra olma, resmi törenlerde uygun adım yürüme uygulamasından vazgeçilmiştir. Bazı okullarımızda zil kaldırılarak, öğrencilerin sorumluluk üstlenerek saate göre derslere girip çıkmaları uygulamalarına geçilmektedir.

3.3.5. Değişim ve sürekli öğrenme kültürü oluşturmaya yönelik çalışmalar

Postmodernizmin sürekli değişim vurgusunun yansımaları eğitim sisteminde özellikle 1990'lı yıllardan sonra ciddi şekilde hissedildiğini söyleyebiliriz. Önceleri 5+3 olan ilköğretim modeli kesintisiz 8 yıla çıkarılmıştır. 2012 yılında 6287 sayılı Kanun ile 4+4+4 modeline geçilmiştir (Resmi Gazete l). Milli Eğitim Bakanlığının örgüt yapısı 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile değiştirilmiştir (Resmi Gazete b). Buna bağlı olarak İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinin örgüt yapısı ve görevleri de değiştirilmiştir (Resmi Gazete c). Uygulamaya yönelik olarak, başta okul öncesi ve ilköğretim kurumları yönetmeliği, orta öğretim kurumları yönetmeliğinde olmak üzere birçok mevzuatta değişen şartlara göre sürekli güncellemeler yapıldığı görülmektedir.

Örgütte dönüşümü başlatmak ve değişim kültürünü kurumsallaştırmak için Bakanlık tarafından İl İlçe yöneticilerine, maarif müfettişlerine, okul ve kurum müdürlerine zorunlu yer değişikliği (rotasyon) yapılmaktadır (Resmi Gazete b).

Her ders yılı sonunda öğretmenlerin yaptıkları uygulamalar ve program konusundaki görüş ve önerileri alınarak, öğretim programları değişen şartlara ve

yeni beklentilere uygun olarak sürekli güncellenmektedir. Öğrenme kuramları, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme değerlendirme vb. konularda akademik çevrelerde geliştirilen kuram, yaklaşım ve uygulamalar, öğretmenlere aktarılmaktadır.

Sürekli değişim beraberinde sürekli öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. “Sürekli öğrenme, örgütler için hayati önem taşımaktadır ve geleceğin örgütleri sürekli öğrenme kapasitesine sahip örgütler olacaktır (Drucker, 2000, 375). Milli eğitim personeline yönelik merkezi ve yerel düzeyde çok sayıda hizmetiçi eğitim kursu ve semineri düzenlenmektedir. Yönetmelik hükümleri uyarınca öğretmenlere yönelik eylül ve haziran aylarında seminer programı düzenlenmektedir (Resmi Gazete 1). Maarif müfettişlerinin görevlerinden biri de personele rehberlik etmek ve mesleki gelişimlerine katkı yapmaktır (Resmi Gazete 1). Okullarda öğrenen örgüt, öğrenen birey felsefesinin yerleştirilmesi için çabalar yoğun bir şekilde sürmektedir. Üniversiteler, TÜBİTAK, Öğretmen Akademisi Vakfı vb. kuruluşlarla işbirliği yapılmaktadır. Eğitime en büyük desteği veren anne babalar için ‘anne baba eğitim programları’ hazırlanarak, uygulanmaktadır.

3.3.6 Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılması

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmasını sağlamak için ‘Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri’ (MEBBİS) ağı kurulmuştur. Bu sistem üzerinde personel işlemleri modülü, evrak modülü, sınav modülü, e – mezun modülü, tefbis (okul aile birliği gelir ve giderleri) modülü, denetim ve soruşturma modülü, özürsüz birey modülü, özel öğretim kurumları modülü gibi 30’a yakın modül bulunmaktadır. Ayrıca evrak ve yazışma işlerinin elektronik ortamda yapılabilmesi ve evrakların elektronik ortamda gönderilebilmesi için ‘doküman yönetim sistemi’ (DYS) kurulmuştur. İnternet üzerinden eğitim vermek için ‘e-akademi’ modülü kurulmuştur. Veli, öğrenci ve tüm paydaşlarının şikayet, isteklerinin değerlendirilmesi için bilgi edinme, (BİMER) ve Alo 147 hattı kurulmuştur. Öğretmen atama ve yer değiştirme işlemlerinde başvuruların alınması ve atamaların gerçekleştirilmesi de elektronik ortamda yapılmaktadır.

Okullarda öğrencilerin okula kayıttan mezun oluncaya kadar tüm işlerinin takip edildiği ‘e-okul’ modülü kullanılmaktadır. E – okul sistemi, öğrencilerin nüfus ve adres bilgilerinin yer aldığı ‘mernis’ sistemi ile bütünleştirilerek daha güçlü hale getirilmiştir.

Öğrenme ve öğretme süreçlerinde bilgi teknolojilerinin kullanılmasını sağlamak için ‘Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi’ (FATİH) Projesi uygulanmaya konulmuştur. Projenin dört ayağı bulunmaktadır: 1) okullarda hızlı internet alt yapısının oluşturulması, 2) her sınıfa özel tasarlanmış akıllı tahta konulması, öğretmen ve öğrencilere tablet bilgisayar verilmesi, 3) öğretmenlerin derslerde kullanabileceği örnek materyallerin hazırlanarak, kullanıma sunulması (EBA - eğitim bilişim ağı projesi) ve 4) tüm öğretmenlerin teknolojiyi kullanabilmeleri ve eğitim bilişim ağından yararlanabilmesi için eğitimden geçirilmesi (www. meb.gov.tr). Proje uygulanmaya başlamış ve birkaç yıl içinde tüm okulları kapsayacaktır.

3.3.7 Sanat ve estetiğe önem verilmesi

Postmodernizm, sanat ve estetiğe önem verir. Bu anlamda mimarlık, post-modernizm için önemli bir alandır. (Rust, 1991, 622). Bu anlayışın bir yansıması olarak, ilgili mevzuat değiştirilmiş ve okul binalarının yapım projelerinin belediyeler bünyesinde kurulan estetik kurulunun onayından geçmesi zorunlu hale getirilmiştir. Okul binalarının mimari projesi değiştirilmiş, estetik görünümlü projeler kullanılmaya başlanmıştır. Binaların renkleri, eğitim ilkelerine ve öğrencilerin zevklerine uygun olarak belirlenmeye çalışılmaktadır. 2011 yılında ‘Okullar hayat olsun projesi’ başlatılarak, okul bahçesinin peyzajının yapılması, başta kütüphane, teknoloji derslikleri, spor salonları olmak üzere tüm okul binasının güzelleştirilmesi, estetik görünüm kazandırılması ve çevrenin eğitim, bilim ve kültür merkezi haline gelmesi amaçlanmıştır. Gelecek dönemde tüm okulların proje kapsamına alınması planlanmaktadır. Eğitim kurumlarının temizlik ve hijyen konusunda teşvik edilmesi, okul sağlığının daha iyi düzeye çıkarılması amacıyla, 03.08.2006 tarihinde, ‘beyaz bayrak’ projesi başlatılmıştır. Belirlenen ölçütlere göre denetlenen okullardan, denetim sonucunda 100 puan üzerinden, 90 ve üzeri puan alan okullara, okul sağlığını ve temizliğini simgeleyen “Sertifika”, “Beyaz Bayrak” ve “Prinç Levha” verilmektedir.

Resim dersinin adı görsel sanatlar olarak değiştirilerek daha geniş bir bakış açısı kazandırılmıştır. MEB – Talim Terbiye Kurulu Başkanlığınca hazırlanan ilköğretim kurumları (ilkokul ve ortaokul) haftalık çizelgesinde 25.06.2012 tarih ve 69 sayılı karar ile değişiklik yapılarak; zorunlu görsel sanatlar, müzik, teknoloji tasarım derslerinin yanında seçmeli sanat etkinlikleri ve spor etkinlikleri derslerine yer verilmiştir. Öğretim programlarında sanat ve estetik değerlere vurgu yapılmıştır. Güzel sanatlar ve spor liselerinin sayısı giderek artmaktadır. Okullardaki görsel sanatlar, müzik ve teknoloji tasarım salonları donatılarak, çoğu okulda derslik sistemine geçilmiştir. Derslik sistemi ile öğrencilerin bu dersleri kendi dersliklerinde değil, özel hazırlanmış mekânlarda görmeleri ve daha nitelikli bir sanat eğitimi verilmesi amaçlanmaktadır. Resim, müzik, kompozisyon, şiir alanlarında il, ilçe ve ülke genelinde çeşitli yarışmalar düzenlenmektedir. Okul gazeteleri ve dergileri çıkarılmaktadır.

3.4. Eğitim örgütlerinin iklimine ilişkin yapılan değişimler üzerine Postmodern düşüncenin yansımaları

3.4.1 İnsana ve insanın örgüte kattığı yorum ve anlama önem verilmesi

İnsana ve insanın kattığı yorum ve anlama verilen önemin artması sonucu, Millî Eğitim Bakanlığı’nda da bazı değişiklikler olmuştur. Örneğin, Personel Genel Müdürlüğü, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü’ne dönüştürülmüştür (Resmî Gazete b). 2001 yılında 4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu çıkartılarak tüm memurlar gibi öğretmenlerin de sendikalara üye olmalarının yolu açılmıştır (Resmî Gazete r). Böylece öğretmenlerin edilgen bir konumdan çıkarılarak mesleki yönden daha aktif olabilecekleri öngörülmüştür. MEB – İzin Yönergesinde değişiklik yapılarak, mazeret, hastalık, öğrenim izinlerinde memurun lehine yeni hükümler getirilmiş ayrıca sözleşmeli personelin izinleri düzenlenmiştir.

Bireyin tanınması, bireye saygı ve liderlik gibi kavramların giderek önem kazanmasının bir yansıması olarak; 2014 yılında değiştirilen MEB – Okul öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 5 (2). Maddesinde ‘Haftalık ders programı, belirlenirken yönetici ve öğretmenlerin okutacakları derslerin gün ve saatlere göre öğretmenlerin mazeretleri de dikkate alınarak dengeli olarak dağılımı yapılacağı...’ hükmü getirilmiştir. 2000 yılında yayınlanan okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim kurumları müdürlüğü görev tanımlarında yer alan görevlerin önemli bir çoğunluğu liderlik kavramı ile ilgilidir (Tebliğler Dergisi a). Yönetici seçme sınavlarında ve hizmetçi eğitim etkinliklerinde üzerinde en çok durulan konular, vizyoner liderlik, dönüşümcü liderlik, öğretim liderliği, takım liderliği, iletişim ve çatışma yönetimi gibi konulardır. Okul ve eğitim kurumlarında çalışanların iş doyumu, iş beklentisi, sahip oldukları değerler giderek artan bir oranda önemsenmektedir. Okullarda görülen gerginliklerin, çatışmaların ve ihmallerin azaltılması için okullara gönderilen çeşitli genelge ve emirlerde de okul personeli arasında iletişim ve işbirliğine dayalı olumlu bir örgüt ikliminin oluşturulmasına sıkça vurgu yapılmaktadır.

3.4.2 Denetim anlayışındaki değişiklikler

Yeni örgüt yapılarında davranışın dıştan denetimi yerine, içsel denetimin önem kazanacağı ileri sürülmektedir (Şişman, 1996, 460). Bu anlayış Bakanlık denetim sisteminde etkisini göstermiştir. Rehberlik ağırlıklı denetim yapılması hususu mevzuata girmiş, denetim hizmetleri, personele yardım etmeye odaklanmıştır (Resmi Gazete d). Öğretmen denetiminden ziyade kurum denetiminin yapılması giderek ağır basmaktadır. Denetimin sonal amacının bireyin kendisini değerlendirmesi olarak kabul edilmekte ve personel kendi kendisini değerlendirmesi için özendirilmektedir. Bu amaçla performans yönetim sistemi adı verilen bir modülün hazırlığı devam etmektedir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışmada genel olarak, 1990’lı yıllardan sonra eğitimin genel amaçları ve okulların amaçlarında değişiklik olamadığı bununla birlikte; eğitim örgütlerinin yapı, süreç ve hava boyutlarında yapılan bazı değişimler üzerine Postmodern anlayışın yansımalarının görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

Türk Milli Eğitimin genel amaçlarında ve okulların amaçlarında 1983 yılından günümüze kadar herhangi bir değişiklik olmamıştır. Bunun nedeni, Bursalıoğlu (1994, 32)’nin vurguladığı gibi, amaç ve süreçlerin modası geçmiş olsa bile okulun müşteri bulan bir kurum olması ve okulun amaçlarının diğer örgütlere oranla daha karmaşık ve çatışık olmasıdır. Okulculuğun iki temel eylemi olan öğretme ve öğrenmenin ürünü insan davranışlarındaki değişiklikler olduğundan; bunları beklemek, gözlemek ve değerlendirmek, hem sabır hem beceri isteyen bir girişimdir. Ayrıca örgütlere evrensel hedefler koymak yeterli görülmemektedir. Türk Milli Eğitiminin ve okulların hedefleri genel ifadeler içerdiğinden ve uygulamanın işlevsel denetimi yapılarak amaçlara ulaşma derecesi bilimsel olarak tespit edilemediğinden amaçlar üzerinde bir değişiklik yapılmamış olabilir.

Postmodern düşüncenin bir yansıması olarak Bakanlık teşkilat yapısında hiyerarşinin ve merkeziyetçiliğin azaltılması, yerel makamlara yetki devredilmesi konusunda çalışmaların sürdüğü görülmektedir. Aslanargun (2007, 203)'un yaptığı çalışmada da, merkeziyetçilikten uzaklaşmak, karar verme sürecinde yerel yönetimlerin yetkilerinin genişletmek amacıyla yoğun çabaların olduğuna değinilmektedir.

Eğitim örgütlerinin işleyişiyle ilgili, Türkiye'de son dönemde yapılan bazı mevzuat değişiklikleri ile eğitim çalışanlarının yönetime daha çok katılmalarını sağlamak için tedbirler alındığı, liderlik uygulamalarının etkisini daha çok hissettirdiği söylenebilir. Yapılan bazı araştırmalarda okul yöneticilerinin dönüştürücü, vizyoner, kültürel ve etik liderlik potansiyeline sahip oldukları ve liderlik davranışları sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır (Aydın, Sarier ve Uysal, 2013; Yörük ve Sağban, 2012; Uğurlu ve Üstüner, 2011).

Araştırmanın önemli bulgularından biri de Türkiye'de farklılıkların zenginlik olarak görülmeye başlanması ve toplumun tüm kesimlerinin özellikle de dezavantajlı grupların eğitim hakkından yararlanabilmeleri için önemli adımların atılmasıdır. Okullaşma oranları arttırılmış, kız çocukları okullaştırılarak, cinsiyet arasındaki fark azaltılmış, seçici ve eleyici sistem yavaş yavaş terk edilmeye başlanmış ve zorunlu eğitim 12 yıla çıkarılarak tüm öğrencilere orta öğretime devam etme fırsatı sağlanmıştır.

Daha önceki yıllarda nüfusun yaklaşık %10'unu oluşturan engellilerin ve özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin okula devamı ve öğrenimlerini sürdürmeleri çok sınırlı iken, şu anda tüm engelliler, okullara kaydedilmiş ve ilgili yönetmelik hükümlerine göre, bu öğrencilerin eğitim giderleri devlet tarafından karşılanmaya başlanmıştır. Bu gelişmeler olumlu görülmele birlikte eğitimde nitelik sorunu sürekli eleştirilen bir konu olmaya devam etmektedir.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, Türkiye'de 2004 yılında bilginin yorumlandığını ve oluşturulduğunu varsayan yapılandırmacı yaklaşımı benimseyen öğretim programlarının hazırlanıp, uygulamaya geçirilmesidir. Eğitim programlarının ezberci olması, günlük hayattan kopukluğu, öğretmen merkezli oluşu, kuramsal boyuta çok önem verilip uygulamanın ihmal edilmesi gibi yetersizlikler de bu değişiklikte etkili olmuştur (Semerci ve Yelken, 2010, 47). Öğretim programlarında eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçe'yi doğru etkili ve güzel kullanma becerilerine sahip bireyler yetiştirme anlayışı benimsenmiştir. Ancak, Berberoğlu vd. (2009) tarafından yapılan araştırmada, öğretim programlarında öngörülen becerilerin öğrencilere yeterince kazandırılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer eleştiriler, basın yayın kuruluşlarında da sıkça yer almaktadır. Bu durum, programlarda öngörülen yapılandırmacı yaklaşım ve öğrenci merkezli eğitimin sınıflarda öğretmenler tarafından yeterince uygulanmadığını gösterebilir. Çünkü, 8. Sınıf ve 12. Sınıf sonunda yapılan sınavların öğretmen, öğrenci ve velileri, sınav başarısını arttırmaya yönelttiği ve programda öngörülenin aksine eğitim etkinliklerinin sınavlara odaklanmasına neden olduğu söylenebilir. Millî Eğitim Bakanlığı'nun ders denetimini kaldırma yönündeki girişimlerinin de öğretmenlerin programı uygulama motivasyonlarını azalttığı; bunun yeri-

ne daha kolay olan sözel anlatım ve test çözüme ağırlıklı dersleri işlemelerine neden olduğu söylenebilir. Milli Eğitim Bakanlığı, öğrenci, öğretmen ve veliler üzerindeki sınav baskısını azaltmak için 2013 yılında ‘Seviye Belirleme Sınavını’ (SBS) kaldırarak, ‘ortak sınav’ uygulamasına geçmiştir. Ortak sınav uygulaması, başlangıç için hayli umut verici görünmektedir. Ancak, uzun dönemde başarılı olup olamayacağı önümüzdeki yıllarda anlaşılacaktır.

Bununla birlikte tek tip kıyafet giyme, sabah asker gibi sıra olma ve öğrenci andı okuma, zil sesine göre derse girip çıkma vb. uygulamalar yavaş yavaş terk edilerek, şekil olarak öğrencileri biçimlendiren modern toplumdaki kalma fabrika ve asker örgütlerine benzer bireyleri tek tipleştiren uygulamaların azaltıldığı söylenebilir.

1990 yılından sonra değişen şartlara ve yeni gereksinimlere göre örgütsel dönüşümlerin yapılmaya ve sürekli öğrenme kültürünün yerleştirilmeye çalışılması ile bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin eğitimde daha çok kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin Postmodern toplumun vazgeçilmez unsurlarından biri olarak görülmesi nedeniyle; özellikle ‘Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri’ (MEBBİS), ‘Doküman Yönetim Sistemi’ (DYS), e-okul, ‘Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi’ (FATİH) projesi, bu alanda atılan önemli adımlar olarak değerlendirilebilir.

Eğitimde sanat ve estetiğe daha çok önem verildiği görülmektedir. Fabrika, askeriye ya da cezaevi görünümüne binalar yerine estetik görünümlü, kültürel değerlere vurgu yapan, bölgesel iklim özelliklerine ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun mimari projeler kullanılmaya başlanmıştır. Okullar hayat olsun projesi ile okullar hem fiziki donanım olarak güçlendirilip, çevre düzenlemesi ile güzelleştirilmeye çalışılmakta hem de çevrenin kullanımına açılmaktadır. Okul temizliği ve sağlığına daha çok önem verilmekte, seçmeli derler ile sanat ve estetik eğitime daha çok ağırlık verilmektedir.

Örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için salt rasyonel karar almak ve uygulamalar yapmak yerine, örgüt içinde çalışanların duygu, düşünce ve hislerine daha çok önem verildiği, okul yaşantısının öğretmenler ve öğrenciler için anlamlı hale getirmeye çalışıldığı söylenebilir. Sendikaya üye olma hakkı verilmesi, memurun lehine izin hakkının genişletilmesi, öğretmenlerin okutacakları derslerin gün ve saatlerinin belirlenmesinde öğretmenlerin mazeretlerinin dikkate alınması, okul yöneticilerinin seçiminde öğretmen temsilcilerinin de puan vererek değerlendirmeye katılması, yöneticilerden giderek daha çok liderlik davranışlarının beklenmesi içten denetim anlayışının benimsenmesi, olumlu gelişmeler olarak değerlendirilebilir.

Postmodern anlayışın yukarıda açıklandığı üzere eğitim sisteminde yapılan değişimler üzerine etkileri vardır. Bu nedenle Modernizmin sağlamış olduğu kazanımları tümünden reddetmeden Postmodern anlayışın önerilerini de göz önüne alarak, örgüt ve yönetim uygulamalarını geliştirmeye çalışmak daha doğru bir yaklaşım olabilir. Yukarıda belirtilen ve daha çok mevzuat değişikliklerini içeren anlayış değişikliği, tüm kademelerde bulunan personel tarafından özümseyip, uygulamaya aktarıl-

◆ İzzet Özdemir

dığı ölçüde eğitim sistemine yansması daha etkili olabilecektir. Modern anlayışın eksik bıraktığı alanlar tamamlanarak, insan ögesinin sisteme kattığı değer artmasıyla birlikte okul yaşantısı, hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha anlamlı hale getirilebilecektir. Bu amaçla eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına okul yönetimi, yönetim kuramları, örgütsel değişme, Türk Eğitim Sistemi vb. derslerde eğitim sistemindeki değişim çalışmaları ve bu değişimleri etkileyen fikir hareketleri öğretilabilir. Yönetici ve öğretmenler için düzenlenen hizmetiçi eğitim çalışmalarında bu konulara yer verilebilir. Postmodern etkilerin görüldüğü eğitim sisteminde yapılan mevzuat değişikliklerinin her kademedeki eğitim çalışanı tarafından ne kadar özüm-senip uygulamaya aktarıldığı araştırılabilir.

Kaynakça

- AKPINAR, Burhan; ÇAKMAK, Zafer; KARA, Cihan (2010). "Postmodernizmin İlköğretim 6. Ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Yansımaları", *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C. 20, S. 2, ss. 137-160.
- ASLANARGUN, Engin (2007). "Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Postmodern Eğitim Yönetimi", *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Bahar 2007, S. 50, ss. 195-212.
- ASLAN, Seyfettin; YILMAZ, Abdullah (2001). "Modernizme Bir Başkaldırı Projesi Olarak Postmodernizm", *Cumhuriyet Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, C. 2, S. 2, ss. 93-108.
- AYDIN, Ayhan, SARIER, Yılmaz ve UYSAL, Şengün (2013). "Okul Müdürlerinin Liderlik Stillerinin Öğretmenlerin Örgütsel bağlılığına ve İş Doyumuna Etkisi" *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, S. 13 (2), 795 – 811.
- AYDIN, Hasan (2006). "Eleştirel Aklın Işığında Postmodernizm, Temel Dayanakları ve Eğitim Felsefesi", *Eğitimde Politika Analizleri ve Stratejik Araştırmalar Dergisi*, C. 1, S. 1, ss. 27-48 (2006 INASED)
- BERBEROĞLU, G., ARIKAN, S., DEMİRTAŞLI, N., GÜZEL, Ç.İ. ve TUNCER, Ç.Ö. (2009). "İlköğretim 1.-5. Sınıflar Arasındaki Öğretim Programlarının Kapsam ve Öğrenme Çıktıları Açısından Değerlendirilmesi", *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, Ocak Şubat, 9-47.
- BURSALIOĞLU, Ziya (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Yayınları, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Ziya (1997). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*, Pegem Yayınları, Ankara.
- BOBOC, Marius (2012). "The Postmodern Curriculum İn A Modern Classroom", *International Journal Of Education*, V. 4, N. 1, ss.142-152. (ISSN 1948-5476)
- CANSIZ AKTAŞ, Meral (2014). "Nitel Veri Toplama Araçları", Mustafa METİN (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (ss. 337-371).
- ÇELİK, Vehbi (1997). "Eğitim Yönetiminde Kurumsal Gelişmeler", *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Yıl 3, Kış 2007, S. 1, ss. 31-43.

- DRUCKER, Peter F. **Gelecek İçin Yönetim**, Fikret Üçcan (Çev.). Minpa Y, Ankara.
- DÜNDAR, Selma (2013). “Aristokrasiye Eğitimsel Bir Bakış: Postmodernizmde Eşitsizliğin Dönüşümü”, **Millî Eğitim**, S. 200, ss. 140-158. (ISSN-1302-5600)
- ERDEM, Ali R. ve SARP KAYA, Ruhi (2011). “Postmodernizmin Eğitim Denetimine Uygulanabilirliği”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl 3, Bahar 2011, S. 4, ss. 73-85. (ISSN 1309-1387)
- HAGHĠGHAT, Roghiyeh; SAJJADĠ, Sayyed M.; NAEİNĠ, Mohsen I. (2013). “Postmodernism Social Ethical Education: Explanation And Critic”, **Journal Of Education And Practice**, Vol 4, No 16, ss. 1-11. (ISSN 2222-1735)
- HUMRAH, Saied Z. ve BAZGHANDĠ, Parvin (2012). “Comparative Analysis Of Postmodern Design For Information Technology In Education In Relation To Modernism”, **Journal Of Social Sciences**, V. 8, N. 3, ss. 325-331.
- HARVEY, David (1997). **Postmodernliğin Durumu**, Sungur Savran (Çev.). Metis Yayınları, İstanbul.
- İLGAR, Lütfü (1996). **Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi**, Beta Yayınları, İstanbul.
- JACKSON, Liz (2007). “Nietzsche And The Paradox Of Postmodern Education”, **Philosophical Studies In Education**, Vol 38, ss. 51-59.
- JACOBS, Karen D. ve KRİTSONİS, William A. (2006). “National Strategies For Implementing Postmodern Thinking For Improving Secondary Education In Public Education In The United States Of Amerika”, **National Forum Of Educational Administration And Supervision Journal**, Vol 23, No 4, ss.1-10.
- KLAGES, Mary (2011). “Postmodernism”, Yayın tarihi, 06 Eylül 2011
<http://mrsapp.files.wordpress.com/2011/09/postmodernism-klages.pdf>
- LAMİCHHANE, Shreeram P. ve WAGLEY, Mana P. (2008). “Post-modernism And Nepal’s Education”, **Journal Of Education And Research**, V 1, N 1, ss. 9-12.
- LEİCESTER, Mal (2000). “Post – Postmodernism And Continuing Education”, **International Journal Of Education**, Vol 19, No 1, ss. 73-81.
- LYOTARD, Jean François (1997). **Postmodern Durum**. Ahmet Çiğdem (Çev.). Vadi Yayınları, Ankara.
- MCKAY, Alexander (1994). “The Implications Of Postmodernism For Moral Education”, **McGill Journal Of Education**, Vol 29, No 1, ss. 31-44.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2012). **Millî Eğitim İstatistikleri**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (2005). **İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- RORTY, Richard (1995). **Olumsuzluk, İroni ve Dayanışma**, M. Küçük ve A. Türker (Çev.). Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- RUST, Val D. (1991). “Postmodernism And Its Comparative Education Implications”, **Comparative Education Review**, Vol 35, No 4, ss. 610-626.

◆ İzzet Özdemir

- SEMERCİ, Nuriye ve YELKEN, Tuğba Y. (2010). "İlköğretim Programlarındaki Temel Ortak Becerilere İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları**, 47-54.
- SENGE, Peter M. (1998). **Beşinci Disiplin**, Ayşegül İldeniz, Ahmet Doğukan (Çev.). Yapı Kredi Yayınları, Altan Matbaacılık, İstanbul.
- SLATTERY, Patrick (1995). "A Postmodern Vision Of Time and Learning: A Response To The National Education Commission Report Prisoners Of Time", **Harvard Educational Review**, Winter 1995, Vol 65, No 4, ss. 612-633.
- STINSON, David W. ve BULLOCK, Erica (2012). "Transitioning Into Contempirong Theory: Critical Postmodern Thepry İn Mathematics Educational Research", L.R. VanZoest, J.J. Lo, J.L. Kratky (Ed.). **Proceeding Of The 34th Annual Meeting Of The North American Chapter Of The İnternational Group For The Psychology Of Mathematics Education**, (ss.1163 – 1169). Western Michigan University Publications, Kalamazoo, MI.
- ŞAŞAN, Hasan H. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme", **Yaşadıkça Eğitim**, S. 74, N. 75, ss. 49-52.
- ŞİMŞEK, Hasan (1997). "Pozitivizm Ötesi Paradigmatik Dönüşüm ve Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulamada Yeni Yaklaşımlar", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Yıl 3, Kış 1997, S. 1, ss. 97-109.
- ŞİŞMAN, Mehmet (1996). "Postmodernizm Tartışmaları ve Örgüt Kuramındaki Yansımaları", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S. 3, ss. 451-464.
- ŞİŞMAN, M. ve TURAN, S. (2005). "Eğitim ve Okul Yönetimi", Yüksel ÖZDEN (Ed.), **Eğitim ve Okul Yöneticiliği**, (ss.99-145).
- TEZCAN, Mahmut (1993). "Postmodernizm ve Eğitim", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C. 26, S. 1, ss. 39-50.
- UĞURLU, Celal T. ve ÜSTÜNER, Mehmet (2011). "Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerin Etik Liderlik ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim fakültesi dergisi**, S. 41, 434 – 448.
- WILLİAMS, Monica G. (2008). "National Focus On Postmodernism İn Higher Education", **Focus On Colleges Universities, And Schools**, V.2, N.1, ss.1-4.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, Ankara.
- YILMAZ, Kaya (2013). "Postmodernist Tarih Yaklaşımı: Postmodernizmin Tarih Eğitimi İçin Doğurguları", **Pamukkale Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, Temmuz 2013/II, S. 34, ss. 197-209.
- YÖRÜK, Sinan ve SAĞBAN, Şöhret (2012). "Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi", **İnternational Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish OrTurkic**, Volume 7, No 3, 2795 – 2813.

İNCELENEN MEVZUAT LİSTESİ

Resmi Gazete	Tarih	Sayı	Mevzuatın Adı
a	24.06.1973	14574	Milli Eğitim Temel Kanunu (Değ. 16.06.1983-2842)
b	14.09.2011	28084	652 Sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkındaki Kanun Hükmünde Kararname
c	18.11.2012	28471	Milli Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği
d	24.05.2014	29009	Milli Eğitim Bakanlığı Rehberlik ve Denetim Başkanlığı İle Maarif Müfettişleri Başkanlıkları Yön.
e	02.04.1993	21540	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Kurumlara Ait Açma, Kapatma ve Ad Verme Yönetmeliği
f	14.02.2007	26434	5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu
g	04.08.2013	28758	MEB - Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Görevlendirmelerine İlişkin Yönetmelik
h	06.05.2010	27573	MEB- Öğretmenlerinin Atama ve Yer Değiştirme Y.
ı	24.12.2003	25326	5018 Sayılı Kamu Maliye Yönetimi ve Kontrol Kan.
i	29.07.2014 07.09.2013	29072 28758	MEB-Okul Öncesi ve İlköğretim Kurumları Yönet. MEB-Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği
j	26.05.2003	26179	Kamu İdareleri Stratejik Planlamaya İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik
k	09.02.2012	28199	MEB-Okul Aile Birliği Yönetmeliği
l	11.04.2012	28261	6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun
m	09.07.2009	27283	Özürlü Bireylere Uygulanacak Destek Eğitim Prog. ve Eğitim Giderlerinin Karşılmasına Dair Yönetmelik
n	05.07.2014	29051	MEB – Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği
o	08.10.2013	28789	MEB-İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik
p	27.11.2012	24460	Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Öğrencilerinin Kılık ve Kıyafetlerine Dair Yönetmelik
r	25.06.2001	24460	4688 Sayılı Kamu Görevlileri Sendikaları Kanunu
Tebliğler Dergisi	Tarih	Sayı	Mevzuatın Adı
a	Ocak 2000	2508	Okul Müdürleri Görev Tanımları
b	Kasım 1999	2506	MEB-Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi
c	Eylül 2004	2564	MEB-Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yöner.
d	Ağustos 2003	2551	MEB-Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge
e	Eylül 2003	2552	İlköğretimde Yönelme Yönergesi

THE REFLECTIONS OF POSTMODERN MIND IN THE SYSTEM OF EDUCATION IN TURKEY

İzzet ÖZDEMİR*

Abstract

Significant changes have been taking place in the structure and functioning of the education system in our country in recent years. It can also be said that postmodernism is one of the intellectual movements affecting the movement of change. The purpose of the study is to determine a reflection of post-modern mind on the changes in the education system in Turkey. The study is in qualitative character as a model, and in terms of the data collection techniques it has document examining patterns. In this study generally, in general education after the 1990s, changes can not be made in the overall goals of education and objectives of the schools, however, it is concluded that the reflections of the postmodern understanding have been observed on some changes of the structure, processes and mood of educational organizations. Reduction of the hierarchy, decentralization, transfer of authority to lower levels, greater involvement of employees in management, the state of regarding the diversity as richness, the intense efforts to provide the benefits of education for the disadvantaged groups, the constructivist approach that is based on teaching programs, the mind of one typifying the students is renounced but adoption of the understanding of educating individuals that gained skills such as critical thinking, creative thinking and communication skills; attempting to embedding a culture of continuous learning, the use of computer and internet technology in education, giving more emphasis on art and aesthetics are some of these effects.

Keywords: Modernism, postmodernism, educational administration

* Chief Of Education Inspectors - Antalya
Doctoral Student – University Of Akdeniz, Educational Administration and Supervision

FATİH PROJESİNDE KULLANILAN ETKİLEŞİMLİ TAHTALARA VE HİZMET İÇİ EĞİTİMLERE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ömer Faruk GÖKMEN*

Özcan Erkan AKGÜN**

Fatih KARTAL***

Özet

Bu çalışmada, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesinin uygulama aşamasında ortaöğretim okullarına kurulan etkileşimli tahtalara ve hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşleri araştırılmıştır. 2013-2014 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Niğde ili merkezinde etkileşimli tahtaların kurulduğu ve öğretmenler tarafından aktif kullanıldığı okullar seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu farklı branşlardan 16 öğretmen oluşturmuştur. Veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle elde edilmiştir. Verilerin çözümünde, içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; öğretmenler, hizmet içi eğitimlerini etkileşimli tahtanın kullanımını öğrenme bakımından faydalı fakat yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler; içerik geliştiremediklerini, içerik altyapısının yetersiz olduğunu, etkileşimli tahtalarla birlikte farklı öğretim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yine öğretmenler; etkileşimli tahtaların kendileri açısından pek çok fayda sağladığı ve öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu, ders anlatımını rahatlattığı, zaman kazancı sağladığı, öğrencilerin ilgilerini çektiği ve öğrencileri motive ettiği, farklı duyulara hitap ettiği değerlendirmelerinde bulunmuşlardır. Derse hazırlanmanın zaman alması, içerik yetersizliği, sağlık sorunları, internet bağlantısı ve teknik sorunlar gibi sınırlılıklarının olduğu da öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Çalışmanın sonunda, sonuçlardan yola çıkarak bir takım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Etkileşimli tahta, FATİH Projesi, öğretmen görüşleri

* Arş. Gör. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü*

** Yrd. Doç. Dr; *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi**

*** *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi*

Giriş

Bilgi Teknolojilerinde son zamanlarda yaşanan hızlı gelişmeler toplumun her alanını etkilemektedir. Eğitim kurumları da teknolojideki bu hızlı gelişmeden nasibi almaktadır. Özellikle son dönemlerde eğitimde teknolojinin kullanımı giderek yaygınlaşmakta ve eğitimin her boyutunda teknolojilerden yararlanılmaktadır. Yeni teknolojilerin çıkmasıyla öğretim sistemlerinin programlarında yenilemeler olmakta ve kullanılan materyallerde değişiklikler görülmektedir (Karasar, 2004). Çiftçi, Taşkaya ve Alemdar (2013, 228) günümüzde bu teknolojilerin öğretmenler ve öğrenciler tarafından kullanılmasının pek çok fayda getirdiğini belirtmişlerdir. Birçok ülkede eğitim-öğretim faaliyetlerinde bir takım teknolojik araçlar denenmekte ve kullanılmaktadır. Bilgisayarların, projeksiyon cihazlarının ve son zamanlarda adından sıkça söz ettiren akıllı tahtaların ve etkileşimli tahtaların eğitim sisteminde her geçen gün kullanımı artmaktadır (Ateş, 2010, 424). Literatürde etkileşimli beyaz tahta (interactive whiteboard), veya elektronik beyaz tahta (electronic whiteboard) olarak adı geçen, dokunmaya duyarlı tahtaya ülkemizde akıllı tahta da denmektedir (Erduran ve Tataroğlu, 2009, 14).

Birçok ülke Etkileşimli Tahta'nın (ET) okullarda kullanımı için çalışmalar gerçekleştirmektedir. ET kullanımına ilk başlayan ülke olan İngiltere, ET'lerin satın alınması amacıyla büyük miktarda yatırımlar yapmaktadır (Armstrong, Barnes, Sutherland, Curran, Mills ve Thompson, 2005, 456). Amerika, Avustralya ve Güney Afrika ülkelerindeki K12 okulları da ET'lerin satın alınması ve kullanımı için büyük yatırımlar yapmaktadırlar (Lai, 2010, 511; Torff ve Tirota, 2010, 379). Ülkemizde ise eğitimdeki değişim ve gelişim sürecinde bilişim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu ile yapılan yatırımlar 2010 Kasım ayında duyurulan FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesinin uygulanmaya başlanmasıyla devam etmektedir (Demirer, Saban, Küçük ve Şahin, 2011, 1399). FATİH Projesiyle, donanım ve yazılım altyapısının sağlanması; eğitsel e-içeriğin sağlanması ve yönetilmesi; öğretim programlarında etkin Bilişim Teknolojileri (BT) kullanımı; öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimler'i (HİE) ; bilinçli, güvenli, yönetilebilir ve ölçülebilir BT kullanımı amaçlanmaktadır. Bu amacı gerçekleştirmek için; tüm okulların okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeylerindeki 570.000 dersliğe projeksiyon cihazı, çok amaçlı yazıcı, tablet PC, LCD panel ET ve geniş bant internet sağlanması; öğretmenlere HİE verilmesi; BT destekli öğretime uygun e-içeriklerin hazır hale getirilmesi konusunda çalışmalar gerçekleştirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2012a). Son dönemde ülke genelinde bu faaliyetler doğrultusunda tablet PC'lerin (MEB, 2012b) ve ET'lerin (MEB, 2012c) dağıtılmasına hızlı bir şekilde devam edilmektedir. Projenin pilot ve uygulama aşamasında ortaöğretim okullarındaki dersliklere yazı kaleminin kullanıldığı hareketli yazı tahtası, sağ tarafta tebeşirin kullanıldığı sabit geleneksel tahta ve sol tarafta sabit ET'lerin de bulunduğu 3 aparattan oluşan bir düzenek dersliklere yerleştirilmiştir (Koçak ve Gülcü, 2013, 1222).

ET'ler bilişim teknolojilerinin sınıf ortamında etkili bir şekilde kullanılması kapsamında en önemli araçlardan biridir. ET, çoğunlukla bilgisayara dayalı olarak

çalışan ve görüntünün LCD panel sayesinde etkileşimli bir şekilde kullanılmasını sağlayan bir teknolojidir (Türel, 2012, 424). ET'ler; etkileşimin kalitesini geliştiren, öğrenmede derinliği ve hızı artıran, etkili ve dinamik açıdan gösterim sunan, öğrenci, öğretmen ve teknoloji arasında etkileşimi artıran güçlü teknolojik araçlardır. ET'ler öğretmenler açısından pratik iken, öğrenciler açısından bakıldığında motive edici araçlardır. ET'ler öğretmenlere; bilgi teknolojilerini ve eğitsel içerikleri derslere entegre etme bakımından büyük fırsatlar sunmakta, geniş kapsamlı uygulamalar kullanma imkânı sağlayarak esneklik bir ortam oluşturmakta, farklı öğretim yöntemlerini kullanmaya imkân tanımakta, ders sırasında tahtada yapılan her şeyin kaydedilmesini ve paylaşılmasını sağlamaktadır. ET'ler öğrencilere ise; katılım ve işbirliğini artırma, sosyal ve bireysel kişiliklerini geliştirme, zevkli ve motive edici bir ortam sağlama ve not alma gereksinimi azaltma gibi daha birçok fayda sağlamaktadırlar (BECTA, 2004).

ET'ler flash animasyonlar, PowerPoint sunuları, videolar gibi materyallerin kullanılmasını sağlamakta, öğrenciler ve öğretmenler için içeriğe dokunarak uygulamaları kontrol edebilme imkânı sağlayabilmektedirler (Erduran ve Tataroğlu, 2009, 19; Türel ve Demirli, 2010, 1441). ET'ler üzerinde, başka programlardan veya resimlerden görüntü yakalama, sürükle-bırak, altını çizme, rengini değiştirme, vurgulama, daire içine alma, yakınlaştırma, web sayfalarına bağlantı sağlama, ekranda görüntülerini saklama ve gerektiğinde kullanabilme vs. daha birçok işlem yapılabilmektedir (Beauchamp ve Parkinson, 2005, 98; Türel ve Demirli, 2010, 1437). ET'lerin bu özelliklere sahip olmaları onları eğitim-öğretim faaliyetlerinde tek başına bir etkililik sağlayacağı düşünülmemelidir. Eğitimde kullanılacak teknolojiler; öğretmenlere öğretim ortamında yardımcı olacak, etkililiği artıracak ve daha kalıcı öğrenmeler yaratacak araçlar olarak görülmelidir. ET'lerin etkili bir şekilde kullanılması için öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlara çözüm üretebilmeleri, ET'lerin özelliklerini ve ET'ye uygun hangi öğretim yöntemini kullanacaklarını iyi bilmeleri, etkileşimli öğrenmenin temel prensiplerine ve mantığına sahip olmaları gerekmektedir. (Kennewell ve Morgan, 2003). Her türlü eğitim teknolojisinde olduğu gibi ET'lerde kullanılacak içeriklerin öğrencilerin anlayacağı düzeye indirgenmesi de öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler arasındadır (Koçak ve Gülcü, 2013). Öğretmenler bu gibi niteliklere sahip olmaları gerekirken ET'leri kullanırken sınıf yönetimi, tahta yönetimi, tahtayı kullanabilme, sınıf disiplininin sağlama, tahtada kullanılacak içeriklerden yararlanabilme, bir sorun durumunda çözümler üretebilme konusunda sıkıntılar yaşayabilmektedirler. ET kullanırken en sık yaşanan sorunlar; teknik problemler (Hall ve Higgins, 2005; Hutchinson, 2007; Somyürek, Atasoy, Özdemir, 2009; Türel, 2012), yeterli öğretim materyallerinin bulunmaması (Hutchinson, 2007; Somyürek vd., 2009; Türel, 2012), tahtayı net görememe, aydınlatma, sıra düzeni gibi sınıf ortamı sorunları (Hall ve Higgins, 2005; Türel, 2012), virüsler veya donanım konusunda yeterli teknik desteğin olmayışı (Smith, Higgins, Wall ve Miller, 2005; Somyürek vd., 2009) karşılaşılan bir problem karşısında sorunun çözümünün uzaması nedeniyle sınıfta kargaşanın ve vakit kaybının yaşanması (Ateş, 2010), öğrenciye verdiği heyecanın zamanla azalması (BECTA, 2004; Türel, 2012), öğretmenlere gerekli ve yeterli eğitimin verilmemesi (Somyürek vd., 2009; Hutchinson, 2007), öğretmenlerin bilgi ve teknoloji konusunda

yetersiz bilgi sahibi olması (Hall ve Higgins, 2005; Kayaduman, Sırakaya ve Seferoğlu, 2011) olarak belirtilmektedir.

Görüldüğü gibi ET'lerin öğrenciye ve öğretmene pek çok yararının olduğu görülmektedir. Bunun yanında bir takım sınırlıkları da olabilmektedir. Buradan yola çıkarak öğretmenlerin BT'yi kullanma yeterliliklerinin artırılması, içerik altyapısının geliştirilmesi, HİE programlarının öğretmenlerin BT'yi kullanmayı artırmaya yönelik yapılması önemli görülmektedir. FATİH projesi uygulanırken sürecin değerlendirilmesi, analiz edilmesi, eksik noktaların belirlenmesi ve çözümler üretilmesi, yaşanan sıkıntıların belirlenmesi projenin başarıya ulaşması açısından önemlidir. Bu süreçte öğrenme ortamında kullanılan ET'lere ilişkin öğretmenlerin görüşlerini almak projenin işleyişi ve ilerleyişi açısından önemli katkılar getirecektir. Bu bağlamda FATİH projesinin işleyişi ve öğretmenlerin ET kullanımı konusunda araştırmaların yapılması gerekmektedir (Keser ve Çetinkaya, 2013). Alan yazında öğretmenlerin, FATİH projesinde okullara dağıtılan ET'lere yönelik tutumlarını ve görüşlerini araştıran çok az çalışma bulunmaktadır (Koçak ve Gülcü, 2013; Dursun, Kuzu, Kurt, Güllüoğlu ve Gültekin, 2013; Çiftçi vd., 2013). Görüldüğü gibi özellikle son zamanlarda konunun önemli olduğu düşünülerek öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmalar yapılmaktadır. Dolayısıyla güvenilir ve geçerli sonuçların alınması için öğretmenlerin ET'lere yönelik olumlu ve olumsuz görüşlerinin araştırması gerekli görülmüştür.

Bu çalışmada, öğretmenlerin FATİH projesiyle okullara kurulan ET kullanımıyla ve HİE'lerle ilgili olumlu ve olumsuz görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için genel itibarıyla belirlenen sorular şu şekildedir: Öğretmen görüşlerine göre;

- 1-Öğretmenlerin HİE'ler ile ilgili olumlu ve olumsuz düşünceleri nelerdir?
- 2-HİE'lerde nasıl bir süreç ve uygulama yapılmalıdır?
- 3-Öğretmenler ET'de ne tür içerikler ve öğretim materyalleri kullanmaktadır?
- 4-Öğretmenler, ET'lerde kullanılmak üzere içerikleri nereden temin etmektedirler?
- 5-Öğretmenler, ET'lerde kullanmak üzere içerik geliştirebilmekte midir? Geliştiriyorlarsa ne tür içerikler geliştirebilmektedirler?
- 6-ET kullanımının öğrenme üzerine etkileri nelerdir?
- 7-ET'lerin sağladığı avantajlar ve dezavantajlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Fatih projesinin uygulama aşamasında kullanılan ET'ye ve verilen HİE'lere yönelik çeşitli branşlardan öğretmenlerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik araştırma modelinde yürütülmüş, verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi kullanılmıştır. "Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır." (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 39). Yarı yapılandırılmış görüşme ise, sabit seçenekli cevaplama sorularının ve derinlemesine bilgi sağlayan açık uçlu soruların belli sıraya göre sorulduğu görüşme yöntemidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, 152).

Çalışma Grubu

Çalışma, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Niğde ili merkezinde FATİH projesi kapsamında ET'lerin kurulduğu altı ortaöğretim okulunda yapılmıştır. Bu okullarda ET'yi etkin kullanan Matematik, Biyoloji, Edebiyat, Kimya, İngilizce, Tarih ve Bilişim Teknolojileri branşlarından beşi kadın, 11'i erkek olmak üzere toplam 16 öğretmen, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Bu öğretmenlerin tamamı ET'yi, ilk kez FATİH projesinin hayata geçirilmesi ve ET'lerin kurulması sonrasında kullanmışlardır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu görüşme formunda, FATİH projesinin uygulama aşamasına ışık tutacak soruların oluşturulmasına özen gösterilmiştir. Soruların belirlenmesinde kolay anlaşılma, yönlendirmeden kaçınma, bir soru içinde iki karşı soru oluşturmama, çok uzun cevap verilecek sorulardan kaçınma, soruları uygun bir şekilde düzenleme ilkelerine dikkat edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2012, 156). Hazırlanan sorular, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünde çalışan doktoralı 3 öğretim üyesi, FATİH projesine yönelik çalışmalar gerçekleştiren ve doktora yapmakta olan 2 kişi olmak üzere toplam 5 uzman görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve eklemeler yapılarak sorulara son şekil verilmiştir. Daha sonra ön uygulama aşamasında, araştırma kapsamının dışında bir öğretmen ile görüşme yapılarak cevaplanabilirliğinin ve anlaşılabilirliğinin uygun olduğu belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Görüşmelerin gerçekleştirilebilmesi aşamasında İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alınmıştır. İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından önerilen ve FATİH projesi kapsamında ET'lerin aktif kullanıldığı altı okul tespit edilmiştir. Öğretmenlerin müsait zamanlarında görüşmeler yapılarak görüşme formundaki

sorular sırayla sorulmuştur. Görüşmelerin süresi 9 dakika ile 15 dakika arasında değişmektedir. Görüşme kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra öğretmenlerin verdiği cevaplar yazıya dökülmüştür.

Verilerin Analizi

Bu araştırma kapsamında görüşme yöntemi sırasında elde edilen veriler, nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2012, 240). İçerik analizinden yararlanılarak görüşmelerden temalar oluşturulmuştur. Çalışmada, birimlerin nicel olarak görülme sıklığı ortaya koyularak, belirli bir öğenin yoğunluğu ve önemi belirlenmiştir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Araştırma verileri genel bir çerçeve içerisinde kodlanmış ve gerekli görülen yerlerde görüşme metinlerinden doğrudan alıntılar yapılarak araştırma sonuçları desteklenmiştir.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde görüşme yönteminden elde edilen bulgular yer almaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ET kullanımına yönelik soruların sabit seçenekli ve açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar analiz edilerek belirlenmiş ve başlıklar altında sunulmuştur. Tablo 1 öğretmenlerin cinsiyet ve branşlara göre dağılımlarını göstermektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Özellik		n
Cinsiyet	Bayan	5
	Erkek	11
Branş	Matematik	3
	İngilizce	3
	Edebiyat	3
	Bilişim Teknolojileri	2
	Biyoloji	2
	Tarih	2
	Kimya	1
	Toplam	16

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğretmenlerin 5'i bayan 11'i erkektir. Araştırmaya Matematik, Edebiyat ve İngilizce branşından 3; Biyoloji, Tarih ve Bilişim Teknolojileri branşından 2; Kimya branşından 1 olmak üzere toplam 16 öğretmen katılmıştır.

Öğretmenlerin HİE'lere Yönelik Olumlu Görüşleri

Tablo 2. HİE'lere Yönelik Olumlu Görüşler

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilgilendirme	Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11 Ö12,Ö13,Ö15,Ö16	11	68
ET kullanımını öğretme	Ö1,Ö2,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10 Ö11,Ö12	9	56
Programların nasıl kullanılacağını gösterme	Ö4,Ö7,Ö9,Ö10,Ö16	5	31
Eğitmen	Ö2,Ö8,Ö11	3	18

Tablo 2'den de anlaşılacağı üzere HİE'lerle ilgili öğretmenlerin 11'i bilgilendirme yapılmasını yararlı bulduklarını, 9'u ET'lerin nasıl kullanılacağı öğretildiğinden yararlı bulduklarını, 5'i bazı programların nasıl kullanılacağı gösterildiğinden faydalı bulduklarını, 3'ü eğitmenin çok yararlı bilgiler sunduğu için faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ö11 HİE ile görüşleri şu şekildedir: "Projenin başlangıcında HİE'lerin verilmesi güzel bir şey. Orta düzeyde bir eğitim aldık. Bazı programları nasıl kullanacağımızı gösterdiler. İnternette kullanabileceğimiz testleri falan gösterdiler." Ö12 ise, "HİE'in çok faydası oldu. Eğitim verilmeden önce etkileşimli tahta kullanımını bilmiyordum. Bu anlamda faydası oldu" şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmen görüşleri ve Tablo 2 dikkate alındığında öğretmenlerin büyük çoğunluğu, HİE'lerde ET'ler hakkında bilgilendirilmelerini ve ET'lerin nasıl kullanılacağına öğretmesini olumlu görmektedirler.

Öğretmenlerin HİE'lere Yönelik Olumsuz Görüşleri

Tablo 3. HİE'lere Yönelik Olumsuz Görüşler

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitimin içeriği	Ö4,Ö5,Ö6,Ö9,Ö10,Ö11,Ö15	7	43
Verilme Zamanı	Ö2,Ö3,Ö8,Ö14,Ö15	5	31
Verilme Süresi	Ö2,Ö3,Ö7,Ö10,Ö12	5	31
Öğretmenlerin BT kullanım seviyesi	Ö4,Ö5,Ö6,Ö14,Ö15	5	31
Eğitimin hızı ve yoğunluğu	Ö6,Ö3,Ö2	3	18
Materyal ve içerik eksikliği	Ö6,Ö11	2	12

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğretmenlerin 5'i HİE'lerin verilme zamanının uygun olmadığını, 5'i verilme süresinin az olduğunu, 7'si eğitimin içeriğinin yetersiz olduğunu, 3'ü eğitimin hızlı bir şekilde yapıldığını, 5'i öğretmenlerin BT seviyelerinin dikkate alınmadan eğitim verildiğini, 2'si eğitimde materyal ve içerik eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. HİE'lere yönelik bazı öğretmenlerin görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Yaklaşık 3 hafta sürdü. Derslerden sonra ve akşam saatlerinde 2-3 saat civarında anlatılması verimli olmadı. Zaman noktasında sıkıntılıydı. Kursu katılan herkesin çok iyi bilgisayar kullandıkları düşünülerek üstün körü ve hızlı oldu. Kurs yetersizdi ve eksikti.”(Ö15).

“En büyük sıkıntı materyal eksikliğiydi. Eğitimde bilişim teknolojileri kullanacaksınız materyal gerekli. Materyal hazırlanmadan bu işe biraz hızlı dalış yapıldı. O yüzden öğretmenlerimiz anlayamadılar. Ayrıca bilgisayar okur-yazarlık seviyeleri düşük olduğu için akıllı tahta kullanımında endişe duydular. Kurslar çok uygulamaya dönük olmuyor maalesef.”(Ö6).

Tablo 3 ve bazı öğretmen görüşleri incelendiğinde, özellikle HİE’in içeriği, süresi ve zamanı konusunda olumsuz düşüncelerin yaygın olduğu anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin Nasıl Bir HİE Verilmesi Gerektiği Konusundaki Görüşleri

Tablo 4. Nasıl Bir HİE Verilmeli

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
HİE’lerin programı iyi belirlenmeli	Ö4,Ö5,Ö7,Ö11,Ö15,Ö16	7	43
Branşlara göre ayrılmalı	Ö4,Ö6,Ö10,Ö12,Ö16	5	31
Öncelikle bilgisayar okur-yazarlığı artırılmalı	Ö5,Ö6,Ö9,Ö14	4	25
HİE birkaç kere tekrarlanmalı	Ö1,Ö7,Ö14,Ö15	4	25
HİE’in verilme zamanı uygun olmalı	Ö2,Ö8,Ö14,Ö15	4	25
Birebir uygulama yaptırılmalı	Ö5,Ö10,Ö13,Ö15	4	25
Süre daha uzun olmalı	Ö3,Ö4,Ö7,Ö12	4	25
Bilgisayar okur-yazarlık seviyelerine göre gruplar oluşturulmalı	Ö4,Ö9,Ö15	3	18
Bol uygulama yaptırılmalı	Ö3,Ö14	2	12

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin HİE’lerle ilgili nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği konusunda farklı görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu yani 7’si HİE’lerin planının, programının ve içeriğinin iyi belirlenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 4’te yer alan diğer kategoriler, öğretmenler tarafından bu plan ve program içerisinde yapılması gerekenler olarak belirtilmiştir. Bu kategorilerde; öğretmenlerin 4’ü önce bilgisayar okur-yazarlığının artırılması gerektiğini, 4’ü HİE’lerin birkaç kere tekrarlanması gerektiğini, 2’si bol uygulama yaptırılmasının gerektiğini, 4’ü sürenin daha uzun olması gerektiğini, 3’ü bilgisayar okur-yazarlık seviyelerine göre grupların oluşturularak grup seviyelerine göre eğiti-

min verilmesi gerektiğini, 5'i HİE'lerin branşlara göre ayrılıp branş bazında verilmesi gerektiğini, 4'ü HİE'lerin verilme zamanının iyi tespit edilerek belirlenmesi gerektiğini, 4'ü HİE'lerde birebir uygulama yaptırılarak eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. HİE'lerin nasıl verilmesi gerektiği konusunda bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir.

"Öncelikle öğretmenlere bilgisayar kursu verilmeli bence. Öğretmenlerin bilgisayar okur-yazarlık seviyeleri artırılmalı ki etkileşimli akıllı tahtaya yakınlık olsun. Ondan sonra okulun olmadığı dersin olmadığı bir zaman ayrılabilir."(Ö14).

"Hitap edilecek kişilerin bu eğitimlere ihtiyacı var mı yok mu önce bu tespit edilmeli. Seminer öncesinde kişilerin seviyeleri tespit edilmeli. Orta yolun tutturulması gerekiyor. Ayrı ayrı yapılması gerekiyor yani branş bazında yapılması gerekiyor."(Ö4).

Tablo 4 ve bazı öğretmen görüşleri, öğretmenlerin nasıl bir HİE verilmesi gerektiği konusunda farklı görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Bu farklı görüşlerin, öğretmenlerin BT kullanma yeterliliklerinden, öğretmenlerin branşlarından, mevcut olarak düzenlenen HİE'lerin verilme şekline kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

ET Kullanımı Sırasında Kullanılan İçerikler ve Öğretim Uygulamaları

Tablo 5. ET'de Kullanılan İçerikler ve Öğretim Uygulamaları

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Pdf	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8, Ö9,Ö10, Ö11,Ö12,Ö13,Ö14, Ö9,Ö10,Ö11	16	100
Sunu	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8, Ö9,Ö10, Ö11,Ö12,Ö13,Ö14, Ö15,Ö16	16	100
Video	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8, Ö9,Ö10, Ö11,Ö12,Ö13,Ö14, Ö15,Ö16	16	100
Animasyon	Ö4,Ö5,Ö10,Ö11	4	25
Word	Ö4,Ö10,Ö16	3	18
Eğitim Yazılımları	Ö5,Ö11,Ö13	3	18
Starboard yazılımı (ET yazılımı)	Ö5,Ö9	2	12

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenlerin hepsi ET kullanırken pdflerden, sunulardan ve videolardan yararlanmaktadır. Öğretmenlerin 4'ü animasyon kullandıklarını, 3'ü Word uygulamasını kullandıklarını, 3'ü eğitim yazılımları kullandıklarını, 2'si ET yazılımı olan starboard yazılımını kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler ders itibarıyla kullandıkları içeriklerin değişebileceğini belirtmektedirler. Farklı alanlardan iki öğretmenin bu konuda görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Alanım edebiyat olduğu için daha çok bilgiye dayalı sunu ve pdf kullanıyorum.”(Ö3).

“Biyolojide etkileşimli animasyon kullanmak gerekiyor. Daha kalıcı oluyor. Aslında herkesin alanı farklı olduğu için kullanılacak içerikleri sunar, animasyonlar vb. değişebiliyor.”(Ö11).

Yukarıdaki öğretmen görüşleri incelendiğinde, branş itibarıyla ET’de kullanılan içeriklerin değişebileceği görülmektedir. Daha çok pdflerin, sunuların ve videoların tercih edilmesinde, bu materyallere kolay ulaşımın ve bu materyallerin kullanım kolaylığının etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca ET yazılımının sadece 2 öğretmen tarafından kullanılması dikkat çekmektedir.

ET’de Kullanılan İçeriklerin Temin Edilmesi

Tablo 6. ET’de Kullanılan İçeriklerin Temin Edilmesi

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
EBA (Eğitim Bilişim Ağı)	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö10, Ö12,Ö13,Ö15	11	68
İnternette	Ö1,Ö5,Ö7,Ö8,Ö10,Ö11,Ö13, Ö14,Ö15,Ö16	10	62
Yayınevlerinin verdiği flash belleklerden	Ö4,Ö10,Ö12,Ö14	4	25
Zümre toplantılarından	Ö1,Ö4,Ö15	3	18

Tablo 6’da da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ET’de kullandıkları içerikleri internette ve MEB’in e-içeriklerinin bulunduğu Eğitimde Bilişim Ağı (EBA)’dan temin etmektedirler. Öğretmenlerin 10’u içerikleri internette, 11’i MEB’in e-içerik sistemi EBA’dan, 3’ü zümre toplantılarındaki aynı branştan olan arkadaşlarından, 4’ü yayınevlerinin verdiği çeşitli formatta içeriklerin bulunduğu flash belleklerden temin etmektedirler. Ö1 içerikleri nereden temin ettiği konusunda şu görüşlerde bulunmuştur: *“İnternet ortamında ders içeriklerin olduğu hazır CD’ler satılıyor. Oradan temin ediyorum. Zümredeki arkadaşlarla işbirliği yapıyoruz. Birbirimizden faydalanıyoruz. EBA diye bir içerik sitesi var oradaki içeriklerden faydalanıp kendi dersimde kullanıyorum.”*

Bulgular, öğretmenlerin daha çok EBA’dan ve internette içerikler temin ettiklerini göstermektedir. Bu nedenle özellikle EBA’nın içerik açısından geliştirilmesi önemli katkı sağlayabilir.

ET’de Kullanmak Üzere İçerik veya Uygulama Geliştirebilme

Tablo 7. ET’de Kullanmak Üzere İçerik Geliştirme

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Geliştiremiyorum	Ö1,Ö2,Ö3,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12 Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	12	75
Geliştiriyorum. (Flash, Video kesme, video ekleme gibi)	Ö4,Ö5,Ö6,Ö11	4	25

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin 12’si yani yüzde 75’i içerik veya uygulama geliştiremediklerini, 4’ü flash programıyla animasyon oluşturabildiklerini veya videolarda kesme-birleştirme-ekleme işlemlerini yaptıklarını belirtmişlerdir. İçerik veya uygulama geliştirebilen öğretmenlerin bilişim teknolojileri ve biyoloji branşından olması araştırmanın dikkat çeken bulgusudur. Bilişim teknolojileri öğretmenleri lisans eğitimlerinde içerik geliştirmeye yönelik dersler aldıklarından, içerik geliştirebildiklerini belirtmeleri beklenen bir bulgu olarak görülmektedir. Biyoloji öğretmenlerinin animasyon gibi içerik geliştirdiklerini belirtmeleri ise, araştırmanın dikkate değer bulgusu olarak göze çarpmaktadır. Özellikle biyoloji öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde, bilgisayara ve teknolojiye meraklı olduklarını ve dersleri gereği animasyonların çok önemli etkiye sahip olmasının kendilerini bu konuda geliştirmelerine yönlendirdiğini vurgulamışlardır. Ö4’ün bu konuda görüşleri şu şekildedir: “Ben normalde içerik geliştirebiliyorum. Flash programı ile animasyonlar oluşturabiliyorum. Bir kere kulağın yapısı ile ilgili bir animasyon oluşturdum. Çocukların çok hoşuna gitti. Fakat çok zaman alıyor. Geliştirmek için vakit bulamıyorum. Dolayısıyla bazen hazır olan animasyonları kullanıyorum.”

ET Kullanımının Öğrenme Üzerine Etkilerine Yönelik Görüşler

Tablo 8. ET Kullanımının Öğrenme Üzerine Etkileri

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Farklı duylulara hitap	Ö1,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11 Ö15,Ö16	9	56
Görsellik sağlama	Ö2,Ö6,Ö7,Ö9,Ö12,Ö13,Ö14, Ö15	8	50
Daha fazla soru çözümü	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö10,Ö12,Ö15	7	43
Dikkat toplama	Ö4,Ö5,Ö7,Ö11,Ö14,Ö15 Ö16	7	43
Motivasyonu artırma	Ö4,Ö5,Ö7,Ö14,Ö15,Ö16	6	37
İlgi çekme	Ö4,Ö11,Ö14,Ö15,	4	25
Soyut kavramların anlaşılmasını sağlama	Ö4,Ö10	2	12

Tablo 8'den anlaşılacağı üzere öğretmenler ET'nin daha fazla soru çözmeye imkân tanınmasından, farklı duyulara hitap etmesinden, görsellik sağlamasından, öğrencilerin dikkatini topladığından, ilgi çektiğinden öğrenme üzerine olumlu etkileri olduğunu düşünmektedirler. Ö15 öğrenme üzerine etkileri konusunda şunları belirtmiştir: *“Kesinlikle öğrenme üzerinde etkili. Çünkü öğrencilerin dikkatini çekiyor, motivasyonlarını artırıyor. Birden fazla duyu organına hitap ettiği için öğrenciler hem görüyor hem de işitiyor. Daha etkileşimli bir ortam oluşturduğu için pozitif.”* Ö10'nun ise soru çözümü bakımından düşünceleri şöyledir: *“Bir saatte ortalama 7-10 soru çözüyorsam etkileşimli akıllı tahta kullanarak daha fazla soru çözüyorum. Yani bir saatte 20 soru çözebiliyorum. Soru çeşidi artırıyor. Daha çok soru gösterebiliyorsun çocuklara. Tabi bu da öğrenmeyi artırıyor.”*

ET'lerin Avantajlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 9. ET'lerin Avantajlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenmeyi artırması	Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11, Ö12,Ö13,Ö14,Ö15,Ö16	13	81
Daha fazla soru çözme imkânı sağlama	Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10,Ö12, Ö14,Ö15,Ö15,Ö16	11	68
Farklı öğretim yöntemleri uygulama	Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12, Ö14,Ö16	9	56
Görsellik sağlama	Ö2,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12,Ö13, Ö14,Ö15	9	56
Aktif Katılım	Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12,Ö14, Ö15,Ö16	8	40
Motivasyonu artırma	Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö14,Ö15,Ö16	7	43
Zaman kazancı (tasarrufu)	Ö3,Ö7,Ö10,Ö11,Ö12,Ö14	6	37
Konuların yetişmesi (Eğitimin hızlanması)	Ö1,Ö2,Ö4,Ö6,Ö10,Ö13	6	37
Dikkati toplama	Ö5,Ö7,Ö11,Ö14,Ö15,Ö16	6	37
Konu anlatımını	Ö2,Ö5,Ö11,Ö14,Ö16	5	31
İlgi çekme	Ö4,Ö11,Ö15,Ö16	4	25
ET'nin yapısı ve konumu	Ö6,Ö8	2	12

Tablo 9 incelendiğinde ET'nin pek çok avantajının olduğu görülmektedir. Özellikle öğretmenlerin 13'ünün ET kullanımının öğrenmeyi artırdığını belirtmesi çalışmanın en önemli bulguları olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca ET'lerle birlikte öğretmenlerin 9'u farklı öğretim yöntemleri kullanmaya başlamışlardır. ET'lerin sağladığı bir diğer fayda da öğretmenlere ders içerisinde daha fazla soru çözme imkânı tanınmasıdır. Öğretmenlerin 11'i ET ile daha fazla soru çözdüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 8'i ET'lerin öğrencilerin aktif katılımını sağladığını belirtmişlerdir.

ET'lerin farklı formatlarda içerikler sunması ve etkileşimli bir tahta olması öğrencilerin katılımını artırdığı görülmektedir. ET'lerin sağladığı bir diğer fayda da zaman kazancı sağlamasıdır. Öğretmenlerin 6'sı ET kullanırken zamandan tasarruf ettiğini ve dolayısıyla konuların yettiğini ve daha fazla soru çözmeye imkân yakaladığını belirtmişlerdir. Aşağıda ET'nin sağladığı yararları yönelik bazı öğretmen görüşleri verilmiştir.

"Zaman kazancımız oluyor. Önceden hem anlatıyorduk hem de gerekli yerlerde not aldırıyorduk. Şimdi o zamanı daha iyi değerlendiriyoruz."(Ö3).

İngilizce öğretmeni Ö14'ün görüşleri ise şu şekildedir: *"Benim branşında çok faydalı buluyorum. Etkileşimli akıllı tahtanın görsellik sağlaması, öğrencinin ilgisini çekmesi, öğrencinin motivasyonunu artırması çok önemli bir şey. Ben öğrencilerin etkin katılımını severim. Etkileşimli akıllı tahtanın da bu anlamda faydasını görüyorum."*

"Gerçekten eğitim adına mükemmel bir atılım. Müthiş bir hizmet. Öğretmenin işini çok ciddi anlamda kolaylaştırıyor. Öğrencinin daha iyi anlamasını sağlıyor ve ufkunu açıyor. Zaman açısından öğretmene çok ciddi kazanımlar sağlıyor. Öğrencinin anlaması yönünden, öğretmenin anlatımı yönünden, zaman yönünden, deneylerdeki can güvenliği açısından çok faydalı buluyorum. Şu an aklıma gelenler bunlar. Belki otursak bununla ilgili bir sürü olumlu şey sayabiliriz."(Ö11).

ET'lerin Sınırlıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Tablo 10. ET ile Gelen Sınırlıklarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Temalar	Öğretmenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
İçerik hazırlamanın zaman alması	Ö1,Ö4,Ö5,Ö8,Ö11,Ö13,Ö15	7	43
İçerik altyapısı eksikliği	Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö13,Ö15	6	37
İnternet bağlantısı	Ö2,Ö4,Ö9,Ö13,Ö15	5	31
Sınıf yönetimi	Ö4,Ö5,Ö6,Ö9	4	25
Sağlık sorunları	Ö3,Ö4,Ö5,Ö15	4	25
EBA yetersizliği	Ö8,Ö10,Ö15	3	18
Teknik sorunlar	Ö5,Ö15	2	12
Not alma	Ö4	1	6
Tahtanın konumu	Ö2	1	6

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin 7'si içerik hazırlamanın fazla zaman almasını, 6'sı içerik altyapısının eksikliğini, 5'i internet bağlantısından yaşanan sıkıntıları, 4'ü yaşanan sağlık sorunlarını ET'nin kullanımı ile yaşanan dezavantajlar olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin 4'ü ET ile sınıf yönetiminde sorunlar yaşadıklarını

belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin 3'ü EBA'da yeterli içerik bulunmamasını, 1'i tahtanın konumunu, 1'i öğrencilerin not almayı bırakmasını ET'nin getirdiği sorunlar olarak görmektedirler. ET'lerin getirdiği sınırlıklara ve yaşanan sorunlarına yönelik bazı öğretmenler görüşleri aşağıda verilmiştir.

"Materyal eksikliği var. Ve bu materyallerin güvenilir yerlerden geliyor olması lazım. Bazen flash belleklere virüs giriyor. Akıllı tahtaya taktığımızda içindekiler görünmüyor. Flash belleği taratmak ve tanıtmak büyük zaman alıyor. Altyapı da henüz tamamlanmadı. İnternet bağlantımız yok. Radyasyona maruz kalıyoruz. Tabletler geldiği zaman da herhalde daha fazla radyasyona maruz kalacağız. Sağlık açısından zararlı yanları var."(Ö15).

"Ben normalde içerik geliştirebiliyorum. Fakat çok zaman alıyor. Geliştirmek için vakit bulamıyorum. Her konuda içerik hazırlamam mümkün değil. Birilerinin hazırlayıp sunması gerekiyor. ...EBA'ya girdiğinizde hiçbir şey yok. Sadece hazır kitaplar ve yayıncılıkların reklam amaçlı içerikleri var. ...İnternet bağlantımız yok. ...Sınıf yönetiminde ve sınıf kontrolünde zayıflama meydana getirdi. Tahtayla bir iki dakika meşgul olduğunuzda öğrenci arkada kaynamaya başlıyor. ...Öğrenciler not almayı bırakmaya başladılar. Mesela çocuklar derste kullanılan içerikleri alıp evde çalışma eğilimine gidiyorlar."(Ö4).

Tartışma

Öğretmenler, ET'lerin okullara kurulmasıyla beraber ET'leri kullanmaya başlamışlardır. Proje kapsamında öğretmenlere ET'yi kullanmaya yönelik HİE'ler verilmiştir. HİE'lerde ET'lerin tanıtılmasını, kullanımına yönelik bilgilendirmelerin yapılması, nasıl kullanılacağına gösterilmesi ve ET'lerde programların nasıl kullanılacağına gösterilmesi öğretmenler tarafından faydalı görülmüştür. Benzer biçimde Keleş ve Kefeli (2011) tarafından yapılan ilköğretim akıllı tahta kullanımına yönelik düzenlenen HİE'nin değerlendirilmesi çalışmasında, HİE'lerinin; teknolojiyi tanıtmaya, kullanmayı öğretmeye, kullanılabilecek yazılımları tanıtmaya fırsatını sunması bakımından faydalı bir faaliyet olarak görüldüğü tespit edilmiştir. HİE faaliyetlerinin yürütülmesi öğretmenler tarafından olumlu bir adım olarak görülmektedir. HİE'lerin sadece bilgilendirme ve teknolojiyi kullanmayı öğretme bakımından sınırlandırılmaması gerekir. Nitekim araştırma sonuçları bu düşünceleri doğrulamaktadır. HİE'lerin verilme zamanı, eğitim süresinin ve içeriğinin yeterli olmaması, öğretmenlerin BT kullanım seviyelerinin dikkate alınmaması, kursun hızlı ve yoğun olması öğretmenler tarafından HİE'lerin olumsuz yanları olarak belirtilmiştir. Keleş ve Kefeli de (2011) gerçekleştirdikleri çalışmalarında etkinliklerinin sınırlı olması ve kursun süresinin yeterli olmadığı bulgularına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar göz önüne alındığında HİE programlarının; zaman, süre, içerik, uygulama, öğretmenlerin BT kullanım yeterlilikleri dikkate alınarak düzenlenmesi gerektiği söylenebilir. HİE programları düzenlenmeden ihtiyaçların belirlenmesi eğitimin verimi açısından önemli görülmektedir.

Araştırmada nasıl bir HİE verilmesi gerektiğine yönelik öğretmenler, bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmenlerin BT kullanım seviyeleri dikkate alınarak seviyelere göre grupların oluşturulması, ET'yi kullanmadan önce bilgisayar okuryazarlığın artırılması, daha çok uygulamaya dönük eğitimin verilmesi, zaman ve sürenin öğretmenlerden alınacak dönütler ışığında belirlenmesiyle HİE'lerin daha verimli ve yararlı olacağı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. HİE'lerin nasıl olması gerektiğinden önce öğretmenlerin bilgisayar destekli eğitime olan tutumları ve teknoloji kullanımı öz-yeterlilikleri belirlenmelidir. Kutluca ve Ekici (2010) bilgisayar destekli eğitim faaliyetlerinin başarılı olarak yürütülebilmesi, bu rolü üstlenecek öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim hakkında olumlu tutum ve öz-yeterlilik algılarına sahip olmalarıyla mümkün olduğu belirtmişlerdir. Bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumun olumlu olması ve teknoloji kullanımı öz-yeterliliğin iyi düzeyde olması HİE'lerden alınacak verimi artıracaktır. Demirer vd. (2011) konuya farklı açıdan yaklaşarak, öğretmen eğitimi programlarının FATİH projesine uygun olarak düzenlenmesini ve bu teknolojilerle ilgili öğretmenlere eğitimin verilmesini önemli bir husus olarak görmekteyirler. Dolayısıyla HİE'lerin programı ve içeriği belirlenmeden önce öğretmenlerin BT kullanım yeterliliklerini belirlenmesi FATİH projesinin başarıya ulaşması bakımından önemli görülmektedir (Kayaduman vd., 2011). Bu bulgulardan yola çıkılarak FATİH projesinin başarıya ulaşması ve HİE'lerden olumlu anlamda faydalanabilmek için öğretmenlerin BT kullanımında iyi düzeyde yeterliliğe sahip olmaları gerektiği ileri sürülebilir.

ET'ler sahip oldukları özellikler sayesinde farklı türde içeriklerin kullanılmasına imkân tanımaktadır. Pdfler, sunular, videolar, animasyonlar derslerde yaygın bir şekilde kullanılan öğretim içerikleridir. Öğretmenler, ders anlatımına ve soru çözümüne yönelik örnek videoları yaygın bir şekilde kullandıklarını belirtmişlerdir. Videolar farklı duyularına hitap ettiğinden, ilgilerini çektiğinden ve dikkatlerini topladığından öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Öğrenme üzerine etkisi bakımından Çiftçi vd. (2013), Bulut ve Koçoğlu (2012) benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Çiftçi vd. (2013), Bulut ve Koçoğlu (2012) ET'lerin görsellik sunmasını öğrencilerin öğrenmeleri, motivasyonları, dikkatlerini çekmeleri bakımında önemli olduğu sonucuna varmışlardır. Yapılan araştırmalar, ET'de kullanılacak içeriklerin dersin içeriğine ve yapısına göre değişebildiğini göstermektedir. Keser ve Çetinkaya (2013) 77 öğretmen üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında, her derste ET kullanımının uygun olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada da, Keser ve Çetinkaya'nın (2013) araştırma sonuçlarını destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin araştırmaya katılan edebiyat ve tarih öğretmenleri, alanlarının bilgiye yönelik olduğundan pdfleri ve sunuları derste yeterli bulduklarını ve ders itibarıyla animasyon ve video gibi içerikleri kullanmadıklarını yönünde görüş belirtmişlerdir. Biyoloji öğretmenleri, derslerinde görselliğin ve etkin katılımın önemli olduğunu düşünerek animasyon ve video gibi etkileşim içeren içerikleri kullanmaya çalıştıklarını paylaşmışlardır. Bu sonuçlar dersin ve konunun, kullanılacak içeriği etkilediği düşüncesini destekler niteliktedir. İngilizce öğretmenlerinin, İngilizcenin dinleyerek ve görerek, yani farklı duylara hitap eden içeriklerin

sunularak daha iyi öğrenilebileceğini belirtmeleri, derslerin mevcut yapısının içerik seçimlerini etkilediği sonucunu artırmaktadır.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri de öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75) içerik geliştiremediklerini belirtmeleri olmuştur. Sadece bilişim teknolojileri öğretmenleri ve teknolojiye meraklı biyoloji öğretmenleri içerik geliştirebildiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin lisans eğitimlerinde içerik geliştirme konusunda eğitim almadıkları düşünüldüğünde içerik geliştirememeleri doğal bir sonuç olarak görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, dersin her konusuna uygun ders anlatımı ve soruların bulunduğu içeriklerin geliştirilmesinin ve EBA'da bulunan içeriklerin artırılmasının gerekliliği üzerinde durmaktadırlar. Bu konuda Keser ve Çetinkaya (2013) yaptıkları çalışmada, ET'lere yönelik uygun ders materyallerinin sağlanmasının gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca yine bu çalışmada öğretmenler, ET'de kullanmak üzere içerik bulmada ve materyal hazırlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ışığında FATİH projesinin amaçlarından biri olan içerik alt yapısının geliştirilmesi çalışmalarının artırılmasıyla ET'den daha olumlu faydalanılacağı düşünülmektedir.

ET ile yapılan öğretimin daha fazla soru çözüme imkânı tanınması, farklı duylara hitap etmesi, görsellik sağlanması, ilgiyi çekmesi, motivasyonu artırması, dikkat toplaması, soyut kavramların anlaşılmasını sağlanması öğrenme üzerinde olumlu etkileri olduğu birçok öğretmen tarafından vurgulanmıştır. Dursun vd. (2013) ET'lerin ilgiyi artırdığını, zaman tasarrufu sağladığını, motivasyonu artırdığından dersi zenginleştirdiğinden etkili öğrenmenin gerçekleştiğini belirtmektedirler. Gürol, Donmuş ve Arslan (2012), ET'lerin kullanımıyla öğrencilerin bilgi düzeyinde artış olduğu, derslere olan ilginin arttığı, görselliğin sağlandığı sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Keleş ve Kefeli (2011) de akıllı tahtaların görsel ve işitsel öğeler sunduğu, ilgi çektiği, merak uyandırdığı, öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcı öğrenmeler yarattığı sonucunu ulaşmışlardır. Bulut ve Koçoğlu (2012) akıllı tahtaların soyut kavramları somutlaştırdığını, kalıcı öğrenmeyi sağladığını, görsel anlamda anlamlı öğrenmeyi sağladığını ortaya çıkaran bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Yapılan araştırmaların sonuçları dikkate alındığında, ET'ler sahip oldukları özellikler ve öğrenme ortamına sunduğu imkânlar sayesinde öğrenme üzerinde olumlu etkiler yaratmaktadır.

Bu araştırma bulguları ışığında öğretmen görüşlerin göre genel anlamda ET'lerin avantajları ve getirdiği faydalar şu şekilde sıralanabilir:

- Farklı formatta içerikleri sunma özelliğinden dolayı ders müfredatındaki konuların yetişmesini sağlanması ve zaman kazandırması
- Daha fazla soru çözüme imkânı sağlanması
- Konu anlatımı sırasında öğretim materyallerinin kullanılmasıyla öğretmenin iş gücünü azaltması ve daha rahat bir ortam sağlanması
- Ders sırasında kullanılan öğretim materyallerinin görsellik sağlayarak öğrenme üzerinde önemli bir rol oynaması

- Farklı duylulara hitap ettiğinden işitsel ve görsel öğrenme biçimlerine uygun öğrenme olanağı sağlaması
- Bireysel farklılıklara hitap eden içeriklerin kullanılmasını sağlaması
- Öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemlerini zenginleştirilmesi
- Öğrencilerin motivasyonunu artırması, ilgilerini çekmesi ve dikkatlerini toplaması
- Öğrencilerin aktif katılımını sağlaması

Benzer sonuçlar Ateş'in (2010) çalışmasında da elde edilmiştir. Ateş (2010), ortaöğretim coğrafya öğretmenlerinin görüşlerini aldığı çalışmasında akıllı tahtaların; zamandan tasarruf sağladığı, ilgi çektiği, öğrencilerin aktif katılımını sağladığı, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı, farklı duylulara hitap ettiğinden öğrenmeyi kolaylaştırdığı ve kalıcılığı sağladığı, öğrencilerin dikkatini toplamaya yardımcı olduğu, dersin hızlı işlenmesini sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır. Daha önce gerçekleştirilen çalışmalarda (Bulut ve Koçoğlu, 2012; Gürol vd., 2012; Keleş ve Kefeli, 2011; Koçak ve Gülcü, 2013) benzer sonuçlara ulaşılması bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. ET'lerin sunduğu yararların dışında bir takım sınırlılıkları da bulunmaktadır. Araştırmada, öğretmenler daha çok içerik hazırlamanın zaman almasından, önceden hazırlık yapmak gerektiğinden, içerik geliştirmek veya düzenlemek için vakit bulamadıklarından, içerik altyapısının ve EBA'nın yetersiz olduğundan, radyasyon ve gözü yorma gibi sağlık sorunlarından, bazı teknik sorunlardan, internet bağlantısında yaşanan sorunlardan ve sınıf yönetiminde kimi zaman karşılaşılan durumlardan şikayet etmektedirler. Benzer sorunlar Dursun vd.'nin (2013) okul yöneticilerin FATİH projesinin pilot uygulama sürecine yönelik görüşlerini aldığı çalışmasında da tespit edilmiştir. Okul yöneticileri daha çok yetersiz içerik, altyapı eksikliği, internet bağlantısı, sınıf kontrolü sorunlarına değinmişlerdir. Keser ve Çetinkaya'nın (2013) öğretmen ve öğrencilerin ET kullanımına yönelik yaşamış oldukları sorunlara yönelik çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu gibi sorunlar zamanla altyapı sorunlarının giderilmesiyle, teknik desteklerle ve öğretmenlere verilecek HİE'ler ile aşılanacağı düşünülmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

FATİH projesi kapsamında ET'lerin kurulduğu okullarda ET'leri etkin kullanan öğretmenlerin görüşlerinin alındığı bu çalışmada; HİE'leri uygulama ve zaman açısından yeterli olmadığı, EBA'da bulunan içeriklerin yetersiz olduğu, dersin bütün konularını kapsayacak farklı türde içeriklerin yetersiz olduğu, ders özelliğine ve içeriğine göre ET'lerin kullanımının değişebileceği, ET'lerin öğrenme üzerinde çok önemli etkiye sahip olduğu, ET'lerin derste farklı öğretim yöntemlerinin kullanılmasına elverişli olduğu, kullanılan öğretim yöntemlerini zenginleştirdiği, ET'lerin sınıf yönetiminde kimi zaman sorunlar yarattığı sonucuna ulaşılmıştır. Genel anlamda, ET'lerin öğretmenlere ve öğrencilere çok önemli yararlar sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçları dikkate alınarak FATİH projesinin başarıya ulaşması ve ET'den etkin bir şekilde faydalanılması için şu önerilerde bulunulabilir.

◆ Ömer Faruk Gökmen / Özcan Erkan Akgün / Fatih Kartal

- √ HİE'lerde öğretmenlerin BT kullanma seviyeleri belirlenerek, seviyelere uygun eğitimler verilmesi eğitimin amaçlarına ulaşması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.
- √ HİE'lerde branş bazında gruplar oluşturularak branşlara uygun uygulamalar yapılmalıdır.
- √ HİE'lerin yeri, zamanı ve süresi belirlenirken öğretmenlerin görüşlerinin alınması eğitimin verimliliği açısından faydalı olacaktır.
- √ HİE'lerde öğretmenlere daha fazla uygulama yapma fırsatı sunulmalıdır.
- √ HİE'ler daha geniş bir zaman dilimine yayılmalı ve HİE'lerin süresi uzatılmalıdır.
- √ Öğretmen adayların BT kullanım düzeyleri araştırılmalı ve gerekli BT kullanım düzeyine ulaşabilmek için eğitimler verilebilmelidir.
- √ Öğretmen adaylarına lisans eğitimleri sırasında ET kullanımına yönelik eğitim verilmeli veya lisans programlarında ET kullanımına yönelik bir seçmeli ders bulundurulmalıdır.
- √ İçerik altyapısında çalışmaları hızlandırılmalı ve derslerin bütün konularını kapsayacak içerikler oluşturulmalıdır.
- √ EBA'da her derse ve konuya yönelik farklı türde içerikler bulundurulmalıdır.

Kaynakça

- Armstrong, V., Barnes, S., Sutherland, R., Curran, S., Mills, S. ve Thompson, I. (2005). "Collaborative Research Methodology for Investigating Teaching and Learning: The Use of Interactive Whiteboard Technology", *Educational Review*, 57(4), 455-469.
- Ateş, M. (2010). "Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Akıllı Tahta Kullanımı", *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 409-427.
- Beauchamp, G. ve Parkinson, J., (2005). "Beyond the 'Wow' Factor: Developing Interactivity with the Interactive Whiteboard", *School Science Review*, 86(316), 97-103.
- BECTA (2004). "Getting The Most From Your Interactive Whiteboard: A Guide For Primary Schools", <http://www.dit.ie/lttc/media/ditlttc/documents/gettingthemost.pdf> adresinden 24.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Bulut, İ. ve Koçoğlu, E. (2012). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kullanımına İlişkin Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)", *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 242-258.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13.Baskı), Pegem Akademi Yayınları, Ankara
- Çiftçi, S., Taşkaya, S. M. ve Alemdar, M. (2013). "The Opinions of Classroom Teachers About Fatih Project", *Elementary Education Online*, 12(1), 227-240.
- Demirer, V., Saban, A., Küçük, Ş. ve Şahin, İ. (25-27 May 2011). "Evaluation of Information Technology Preservice Teachers' Opinions About Fatih Project", *11th International Educational Technology Conference Proceedings Book*, Istanbul, Turkey.
- Dursun, Ö. Ö., Kuzu, A., Kurt, A. A., Güllüpinar, F. ve Gültekin, M. (2013). "Views of School Administrators' on FATİH Projects Pilot Implementation Process", *Trakya University Journal of Education*, 3(1), 100-113.
- Erduran, A ve Tataroğlu, B. (2009). "Comparison of Science and Mathematics Teachers' Views Regarding Use of Smart Board in Education", *9th International Educational Technology Conference*, Ankara, Turkey.
- Gürol, M., Donmuş, V. ve Arslan, M. (2012). "İlköğretim Kademesinde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Fatih Projesi İle İlgili Görüşleri", *Eğitim Teknolojileri Araştırma Dergisi*, 3 (3).
- Hall, I. ve Higgins, S. (2005). "Primary School Students' Perceptions of Interactive Whiteboards", *Journal of Computer Assisted Learning*, 21, 102-117.
- Hutchinson, A. (2007). "Literature Review Exploring the Integration of Interactive Whiteboards in K-12 Education", <http://www.innovativelearning.ca/sec-learnstech/documents/smart-iwb-litreview07.pdf> adresinden 24.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Karasar, Ş. (2004). "Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri-İnternet ve Sanal Yüksek Eğitim", *The Turkish Online Journal of Educational Technology, (TOJET)*, 3(4), 117-125.
- Kayaduman, H., Sırakaya, M. ve Seferoğlu, S. S. (2-4 Şubat 2011). "Eğitimde FATİH Projesinin Öğretmenlerin Yeterlik Durumları Açısından İncelenmesi", *XIII. Akademik Bilişim Konferansı*, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Keleş, E. ve Kefeli, P. (25-27 May 2011). "İlköğretimde Akıllı Tahta Kullanımına Yönelik Düzenlenen Bir Hizmet İçi Kursunun Değerlendirilmesi", *International Educational Technology Conference*, Istanbul, Turkey.

- Kennewell, S. ve Morgan, A. (2003). "Student Teachers' Experiences and Attitudes Towards Using Interactive Whiteboards in the Teaching and Learning of Young Children." <http://crpit.com/confpapers/CRPITV34Kennewell1.pdf> adresinden 21.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Keser, H. ve Çetinkaya, L. (2013). "Öğretmen ve Öğrencilerin Etkileşimli Tahta Kullanımına Yönelik Yaşamış Oldukları Sorunlar ve Çözüm Önerileri", **International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, 8(6), 377-403.
- Koçak, Ö. ve Gülcü, A. (2013). "Fatih Projesinde Kullanılan Lcd Panel Etkileşimli Tahta Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Tutumları", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 21(3), 1221-1234.
- Kutluca, T. ve Ekici, G. (2010). "Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutum ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 38, 17-188.
- Lai, H. (2010). "Secondary School Teachers' Perceptions of Interactive Whiteboard Training Workshops: A Case Study From Taiwan", **Australasian Journal of Educational Technology**, 26(4), 511-522.
- MEB, (2012a). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> adresinden 20.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2012b). <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/duyuruincele.php?id=47> adresinden 20.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- MEB, (2012c). http://fatihprojesi.meb.gov.tr/upload/fatih_tahta.pdf adresinden 20.12.2013 tarihinde erişilmiştir.
- Smith, H. J., Higgins, S., Wall, K. ve Miller, J. (2005). "Interactive Whiteboards: Boon or Bandwagon? A critical Review of The Literature", **Journal of Computer Assisted Learning**, 21(2), 91-101.
- Somyürek, S., Atasoy, B. ve Özdemir, S. (2009). "Board's IQ: What Makes A Board Smart?", **Computers & Education**, 53(2), 368-374.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. A. (2001). **İçerik analizi ve Uygulama Örnekleri**, Epsilon Yayınları, Ankara.
- Torff, B. ve Tirota, R. (2010). "Interactive Whiteboards Produce Small Gains in Elementary Students' Self-reported Motivation in Mathematics", **Computers & Education**, 54, 379-383. doi:10.1016/j.compedu.2009.08.019
- Türel, Y.K. (2012). "Teachers' Negative Attitudes towards Interactive Whiteboard Use: Needs and Problems", **Elementary Education Online**, 11(2), 423-439.
- Türel, Y.K. ve Demirli, C. (2010). "Instructional Interactive Whiteboard Materials: Designers' Perspectives", **Procedia Social and Behavioral Sciences**, 9, 1437-1442. doi:10.1016/j.sbspro.2010.12.346
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

OPINIONS OF TEACHERS' ABOUT IN-SERVICE TRAINING AND INTERACTIVE BOARDS USED IN FATİH PROJECT

Ömer Faruk GÖKMEN*

Özcan Erkan AKGÜN**

Fatih KARTAL***

Abstract

In this study, teachers' opinions on in-service training and the interactive boards which were established in the secondary education institutions in the implementation phase of Movement of Enhancing Opportunities and Improving Technology (FATİH) project were examined. The schools in the center of Nigde, where the interactive boards were established and the interactive white boards were used actively by the teachers in fall semester of the 2013-2014 educational year, were selected. 16 teachers from different subject areas were selected as a research working group. Data was collected through semi-structured interview which is qualitative data collection technique. In the analysis of data, content analysis technique was used. According to the results obtained, the teachers stated that the in-service training was very useful for learning how to use the interactive board but they also stated that it was insufficient. The teachers have stated that they couldn't develop instructional materials and the substructure of instructional materials is inadequate. The teachers also pointed out that they used different kind of teaching methods together with the interactive board. In addition, the teachers have expressed that the interactive boards provide many benefits for themselves, have positive impacts on learning, ease the instruction of the lesson, save time, take the interest of students, motivate students and address to different kind of senses. Course preparation's taking long time, insufficient instructional materials, health problems, internet connection and technical problems were also reported by the teachers as limitations of interactive boards. At the end of the study, based on the results, some suggestions were presented.

Keywords: Interactive board, FATİH Project, teachers' opinions

* Research Assistant, Sakarya University, Faculty of Education, Department of Computer and Instructional Technology Education

** Assist. Prof. Dr. Sakarya University, Faculty of Education, Department of Computer and Instructional Technology Education

*** Sakarya University, Faculty of Education, Department of Computer and Instructional Technology Education

TÜRKİYE'DE EĞİTİMİN FİNANSMANI VE EĞİTİM HARCAMALARI BİLGİ YÖNETİM SİSTEMİNE (TEFBİS) İLİŞKİN OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ VE YAŞADIKLARI SORUNLAR*

Ali BALCI*

İnci ÖZTÜRK**

Özet

Yeni kamu işletmeciliği anlayışı gereği Milli Eğitim Bakanlığı internet üzerinde kurduğu sistem ile hiyerarşinin alt basamağında bulunan okul yöneticilerine yetki devri sağlayarak mali konuların kayıt altına alındığı bir sistem ile onlara eylemlerinin hesabını verme sorumluluğunu vermiştir. Bu doğrultuda eğitim- öğretim kurumları için ağ tabanlı bir gelir ve gider yönetim bilgi sisteminin geliştirilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı, Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemini (TEFBİS)’i hayata geçirmiştir. Sistem ile il, ilçe ve okullar düzeyinde okulların kaynak türlerine göre gelir- gider envanterlerinin, öğrenciler için yapılan eğitim harcamalarının saptanması amaçlanmıştır. Bir Ocak 2011 tarihinden beri kullanılan TEFBİS ile ilgili olarak modül kullanıcıları okul yöneticilerinin, çeşitli sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır. Bu araştırma ile, modül kullanıcıları okul yöneticilerinin sisteme bakış ve yaşadıkları sorunları tespit ederek, sistemin aksayan yönlerinin ortaya konulmasına ve sistem ile ilgili sorunların çözülmesine ışık tutulması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ihtiyaç duyduğu veriler, Ankara İli Çankaya, Sincan, Gölbaşı ve Yenimahalle ilçeleri ilkokul ve ortaokullarında, sistemin ihdasından beri doğrudan TEFBİS ile sorumlu tutulan okul yöneticileri arasından “çeşitlilik örnekleme” yaklaşımına göre seçilmiş ve gönüllü olarak araştırmaya katılan okul yöneticilerinden “yarı yapılandırılmış görüşme” yoluyla toplanmıştır. Veriler içerik analizi tekniğiyle analiz edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: TEFBİS, hesapverebilirlik, eğitim harcamaları

Giriş

1970’li yıllarda önce ekonomik ve teknolojik alanda başlayan, giderek politik-ideolojik ve diğer alanlara yayılan refah devletinin bunalımı ve bu bağlamda ortaya

* Bu çalışma, 20 Haziran- 22 Haziran 2013 tarihlerinde Kahramanmaraş’ta V. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Prof. Dr. Ali Balcı, , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD

*** Arş. Gör. İnci Öztürk, , Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ABD

çıkan kriz, yönetim ve kamu yönetimine ilişkin yaklaşımları da etkilemiştir (Ökmen ve Canan, 2009, 139). 1980’li ve 1990’lı yıllarda egemen olan yeniden yapılanma arayışları ile küreselleşme, özelleştirme ve deregülasyon (serbestleşme) gibi neo-liberal politikalar gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeleri etkisi altına almıştır. Bu süreç refah devleti uygulaması içinde pazar alanının genişletilmesi sonucunu doğurmuştur. Piyasa ekonomisinin yeniden önem kazanması siyasal ve kurumsal bir dönüşümü beraberinde getirmiştir (Şaylan, 2000, 12). Bu dönüşüm, “yönetişim” kavramının doğmasında önemli bir adım olarak görülebilir.

Yönetişim kavramı 1989 yılında yayımlanan Dünya Bankası Raporuyla ortaya atılmıştır. OECD, bu kavramı 1992 yılında benimsediğini ilan etmiş, 1997 yılında da Birleşmiş Milletler bu kavramı kullanmaya başlamış, son olarak kavram Avrupa Birliği sözlüğüne de girmiştir (Güler, 2003, 4). OECD’ye göre yönetişim, bir ülkenin işlerini yönetmesi için gerekli olan politik, ekonomik ve yönetsel yetki uygulamalarıdır. Kavramsal olarak yönetişim, yöneticilerin genel anlamda kurallar bütünüyle yönetmesi olarak tanımlanabilir. OECD’nin başka bir tanımına göre de yönetişim, yöneticilerin ellerinde yetki buldukları, kural koydukları, bu kurallara uymaya zorladıkları ve kurallar üzerinde değişiklik yaptıkları bir süreçtir. Yönetişim kavramı, bir ülkenin gelişimi için ekonomik ve sosyal kaynaklarının yönetiminde gücün uygulandığı biçimi ele almaktadır (World Bank, 1992,1). Gündoğan’a göre (2007) yönetişimle beraber çoğulcu toplumsal yapının, tekil bir güç merkezinden kaynaklanan karar ve uygulamalarla yönetilemeyeceği; merkezi karar alma ve uygulama yetkisinin bir kısım paydaşlarla paylaşılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Yeni yönetim süreçlerine vurgu yapılması, yönetsel eylem ya da işlemin kararlaştırılması ve yürütülmesi, yetki ve sorumluluğun paylaşılması, hesap verme yükümlülüğü ile ilgili konuların gündeme getirilmesiyle tekil güç merkezli yönetim anlayışından uzaklaşılması uygulamalarına gidilmiştir. Esasen yönetişimin mantığı, davranışı kısıtlamak ve kontrol etmek için alternatif kurumsal formlar tarafından kullanılan mekanizmaların sonuçları ve rasyonel tercih ile uğraşan politik ekonomi kavramlarına dayanmaktadır. Zira başarılı çıktıları, etkililiği ve etkinliği sağlamak için kurumların, programların, eylemlerin nasıl en iyi biçimde örgütlenebileceklerini anlamada politik ekonomi mantığının büyük yararları bulunmaktadır. Odak “en iyi sistem performansı”dır (Denhardt ve Denhardt, 2007, 110). Görüldüğü üzere yönetişim kavramıyla paydaş katılımı ile hesap verme yükümlülüğü, yeni kamu yönetimi işletmeciliği içinde devletin politikalarında kendisine yer edinebilmiştir.

Birçok yazar yönetişimin kendisinin otomatik normatif bir çağrışım yapmadığı konusunda (Corkery, 1999, 12) hemfikirdir. İyi yönetişimi oluşturan ilkeler tartışmaya yol açmazlar gibi görünebilmektedir. Örneğin kamu katılımı, ilkesel olarak caziptir; ancak aşırıya kaçılmamalıdır. Zira aşırı kamu katılımı kitlenin politika yapmasıyla sonuçlanabilmekte; yetersiz bilgi ile hesapverebilirlik olmadan bireyler karar alabilmektedir (Plumptre ve Graham, 1999, 11). Görüldüğü gibi iyi yönetişimde kitle katılımını sağlamak adına aşırıya kaçma, sorumluluğun üstlenilmesinde hesapverebilirliğe gölge düşürebilmektedir.

İyi yönetişimin temel ilkelerinden biri de hesapverebilirliktir. Hesapverebilirlik, kendisine sorumluluk verenlere karşı açıklama sunma ve sorumlulukların yerine getirilmesinin hesabını verme zorunluluğudur (Gray ve Jenkins, 1993, 55). Ladd'a göre (1996) ister örgütsel, ister eğitimsel olsun, hesapverebilirlik sistemi, hem liderlerin hem de takipçilerin kişisel sorumluluğu kabul etmelerinde istekli olmalarına dayanmaktadır.

Bazı gelişmekte olan ülkeler, kural tabanlı bürokrasinin desteğinden yoksun kalabilmektedir. Hatta reform zihniyetine sahip liderler de, politika ifadelerini eyleme geçiren mekanizmaların işlevsizleşmesi nedeniyle hedeflerini gerçeğe dönüştürememektedirler. Bu gibi ülkelerde kamu sektörünü daha etkili inşa etmek için ilk adım, bu boşlukları kapatmak olmalıdır. Bu doğrultuda uygulamaya geçirileceğinin garantisini vererek hükümet politikalarının ve yaşamın gereği kuralların güvenilirliğini yeniden inşa etmek gerekir. Bu, katı bütçe limitlerini ayarlamayı, onaylanan diğer politikaları ve bütçeyi yürürlüğe koymayı, kaynakların kullanımını tahmin edilebilir yapmayı, mali kaynakların kullanımı için hesapverebilirliği oluşturmayı ve personel kararlarında politik patronajı engellemeyi içermektedir (World Bank, 1997, 97). Buradan hareketle eğitim hizmetlerinde de kaynakların kullanımının tahmin edilebilir olmasına ve mali kaynakların kullanımında da hesapverebilirliği sağlamaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Hangi okulun ne kadar mali kaynağa ihtiyacı olduğu okulun paydaşlarıncı bilinmeli ve sistem tarafından kontrol edilebilmelidir. Böylelikle hangi okula ne kadar bağış yapılacağı belirlenebilecektir. Tüm vatandaşların kaliteli eğitim hizmeti alabilmelerinin ön koşullarından biri, onların kaynaklara eşit bir biçimde ulaşmalarından geçmektedir. Buldukları çevrenin sosyo-ekonomik düzeyinden dolayı bağış alamayan dolayısıyla kaynak sıkıntısı çeken okullara, bu tür problemleri olmayan okulların bağışlarının bir kısmı tüm öğrencilerin eğitim olanaklarından eşit faydalanabilmesi için aktarılabilmelidir.

Yüksek kaliteye yatırım yapmak için yetersiz mali kaynakların en iyi nasıl paylaşılacağına, öğrenciler için genişletilmiş öğrenme fırsatları ve desteklerinin bütçe kesintilerinden korumasına ilişkin yöneticiler stratejiler geliştirmektedirler (Smith, Roderick ve Degener, 2005, 222). Bu kapsamda Türk Eğitim Sisteminde okul yöneticilerinin okullarına kaynak yaratabilmek adına kermesler düzenlemekte oldukları, Bakanlık yaptırımından dolayı kayıt parası alamayan okul yöneticilerinin, öğrencilerin okullarına kaydı sırasında okul araç-gereci getirmelerini şart koşarak kaynak sağlamaya çalıştıkları herkesin bilgisi içindedir. Ladd'a (1996) göre eğitimde hesapverebilirlik, öncelikle açık hedefler ve standartlar belirlemeden başarılamaz. Anderson'a (2005) göre eğitimde hesapverebilirlikte temel amaç, devlet okullarında saydamlığı artırmak ve kaynakların etkili kullanımını sağlamaktır. Hesapverebilirlik ile okullar, aileler ve toplum arasında saydam, açık, nitelikli ve verilere dayalı bir güven ortamı kurulmaya çalışılmaktadır. Böylelikle okullara toplumun maddî ve manevî desteğinin sağlanmasıyla eğitimin kalitesinin de artacağı umulmaktadır (akt. Balcı, 2011).

Geleneksel tekdüzelik yaklaşımının ters etkisi, çok sayıda bürokratik işlem nedeniyle maliyetlerin artması, sorumluluk alanlarının ve sorumlularının kaybolması ve bunun da kamu yönetimini hantal bir yapıya sokması ve kamu yöneticilerinin bürokratik sistem içinde sıkışmasından başarılı performans gösterememesi gibi sorunları aşmanın yönetsel yaklaşımla mümkün olduğunu ileri süren iktisatçılar, yöneticilere kaynakların kullanılışı ve amaca ulaşma konusunda esneklik tanınması gerektiğini ifade etmektedirler. Bu yaklaşım, ulaşılmak istenen amaçları ortaya koyduktan sonra genel bir bütçenin tahsis edilmesini ve yöneticilerin bütçenin nereye, nasıl harcanacağı konusunda serbest bırakarak sonuçtan sorumlu tutulmasını öngörmektedir. Böylelikle bir taraftan yöneticilere yetkiler devredilip esneklik olanağı sağlanırken diğer yandan hesap verme sorumluluğu güçlendirilmeye çalışılmaktadır (Yılmaz, 2001, 92- 93). Yönetici konumuna gelenlerin kendi aile bütçeleri gibi, çalıştıkları örgütün bütçesini yönetmede daha duyarlı, daha tutumlu olmaları beklenmektedir. Bunun için eğitim yöneticileri de, bütçe yönetimi konusunda yeterli kazanmak zorundadır (Karakütük, 2012, 306).

Dünyada eğitime kaynak sağlamada genel olarak iki yaklaşımın olduğu gözlenmektedir. Bunlardan biri, eğitimin gelirlerinin, kamu bütçesinden sağlanması yaklaşımı, diğeri de eğitimde parasal kaynakların, yararlanan öğrenci ve ailelerden sağlanması yaklaşımıdır. İkinci yaklaşım eğitim hizmetinin serbest piyasa aracılığıyla sunumunu öngörmektedir. Bu iki zıt ucu temsil eden bu yaklaşımlara, “karma finansman” olarak adlandırılan bir üçüncüsünü de eklemek mümkündür. Takdir edilir ki ikinci, yani serbest piyasacı yaklaşım, ağırlıklı olarak kamuca sunulan eğitimin özelleştirilmesinin yolunu açmaktadır. Karma yaklaşımın ise, kamu finansmanından özel finansmana geçişte ara süreç olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında temel eğitimin, tüm çağ nüfusuna kamuca sunulması gereken temel bir eğitim hakkı olduğu belirtilmekle birlikte, uygulamada katkı payı ya da okullarda toplanan diğer gelirler yoluyla özel finansmanın yolu açılmaktadır. Bu gelirlerin miktarının oldukça ciddi boyutlara ulaşmasından dolayı Milli Eğitim Bakanlığı, bu gelirleri TEFBİS ile kayıt altına alma çabası içine girmiştir (Kurul, 2012, 179).

Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi (TEFBİS) Projesi

“Yeni kamu işletmeciliği” anlayışı gereği Milli Eğitim Bakanlığı internet üzerinde kurduğu sistem ile hiyerarşinin alt basamağında bulunan okul yöneticilerine yetki devri sağlayarak mali konuların kayıt altına alındığı bir sistem ile onlara eylemlerinin hesabını verme yükümlülüğü getirmiştir. Bu doğrultuda eğitim- öğretim kurumları için ağ tabanlı bir gelir ve gider yönetim bilgi sisteminin geliştirilmesi amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) adına 31/12/2006 ile 01/01/2009 tarihleri arasında “Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi (TEFBİS)” yürütülmüştür (). MEB Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığının (SGB) 31/12/2010 tarih ve 7729 sayılı resmî yazısıyla, MEB’e bağlı okulların tüm gelir ve harcamalarının kayıt altına alındığı sistem olan TEFBİS Projesi,

TÜBİTAK Kamu Kurumları Araştırma ve Geliştirme Projeleri Destekleme Programı çerçevesinde hayata geçirilmiştir. Projenin öngördüğü sistemin temel amacı, Türkiye’de eğitime yapılan aynı ve nakdî desteklerin belirlenmesi ve doğru yönlendirme ile ihtiyaç duyulan bölgelerde kullanılmasıdır ().

MEB Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığının 31/12/2010 tarih ve 7729 sayılı resmî yazısına göre bu proje ile; il, ilçe ve okullar düzeyinde okulların kaynak türlerine göre gelir ve gider envanterleri, öğrenciye yapılan eğitim harcamaları, gerçek ve güncel verilerle elektronik ortamda, iller, ilçeler ve okullar bazında belirlenerek eğitime sağlanan kaynakların etkin ve verimli kullanılması, optimum yatırımlara dönüştürülmesi ve eğitimde fırsat ile olanak eşitliğinin sağlanması hedeflenmiştir. Bu kapsamda Bakanlık merkez, il, ilçe ve okul yöneticilerinin kullanabilecekleri açık, şeffaf ve hesap verilebilir bir yönetim bilgi sistemi oluşturulmak istenmiştir. Adı geçen resmî yazıda;

Bakanlığa bağlı tüm eğitim kurumlarının 1 Ocak 2011 tarihinden itibaren yapılan tüm iş ve işlemlere ait verileri adresinden TEFBİS Projesinde yer alan “Okul Aile Birliği Modülü”, “Döner Sermaye İşletmeleri Modülü”, “Pansiyon Bütçeli İşletmeler Modülü”, “Okul Öncesi Eğitimi Modülü”, “Okullar Modülü”, “Millî Eğitim Müdürlükleri Modülü” ve “Özel Okullar Modülü”ne her türlü gelir- gider (harcama) aynı ve nakdî bağışlar ile diğer verileri sisteme gireceklerdir.

ifadesine yer verilmiştir.

TEFBİS Modülleri ile hedeflenenler aşağıda verilmiştir (MEB, 2009; 17/11/2011 tarih ve 7594 sayılı MEB SGB resmî yazısı):

1. Bakanlık tarafından tahsis edilen yıllık bütçe, çeşitli kaynaklardan elde edilen nakdî ve aynı yardımlar ve döner sermaye gelirleri, çeşitli ulusal ve uluslararası fonlar ile sağlanan gelirlerin kayıt altına alınması, izlenmesi ve raporlanması,
2. Kayıt altına alınan kaynakların daha etkin ve verimli bir biçimde yönetilmesi yoluyla eğitimde fırsat ve olanak eşitliğinin sağlanması,
3. Açık, şeffaf ve hesapverebilir bir gelir ve gider bilgi sistemi oluşturulması,
4. Kurulacak şeffaf süreçler sayesinde gönüllü vatandaş ve kurumların daha fazla bağış yapmalarının desteklenmesi,
5. Ulusal (TÜİK gibi) ve uluslararası kuruluşlara (UNESCO, OECD ve EUROSTAT gibi) eğitim finansmanına ilişkin verilerin zamanında, güncel ve hızlı bir biçimde sağlanması,
6. Araştırmacılar için güncel ve analiz edilebilir eğitim harcamalarına ilişkin verilerin üretilmesi,

7. Öğrenci başına yapılan harcamaların belirlenmesi,
8. İdarenin denetim işlevini gerçekleştirebilmesi için kamu kurumları arasında bilgi paylaşımına dayalı, e-devlet amaçları doğrultusunda bir sistemin oluşturulması.

TEFBİS Projesini hayata geçirmek için ihtiyaçlar doğrultusunda konuyla ilgili tüm paydaşları kapsayacak ayrıntılı bir mevcut durum ve ihtiyaç analizi, süreç ve sistem tasarımı (idarî, malî ve hukukî süreçler ve bilişim süreçleri) ile sürecin ve bu süreci destekleyen internet tabanlı yazılım altyapısı geliştirilmiş, uygulama ve yaygınlaştırma faaliyetleri gerçekleştirilmiş ve sistem ile süreç eğitimleri verilmiştir (MEB, 2009).

Ayrıca TEFBİS kapsamında internet tabanlı olarak oluşturulan yazılım programını okul yöneticilerinin daha kolay kullanabilmeleri amacıyla modüllere ilişkin kullanıcı kılavuzları hazırlanmıştır. Adı geçen kılavuzlarda, eğitim finansmanı ve eğitime yönelik harcama yapan kurum ve birimler için gerekli kayıt ararimleri, kaydedilen bilgilerin görüntülenmesi ve bu kayıtların basılı olarak alınmasını sağlayan sistem modülleri ve nasıl kullanılacağı anlatılmıştır (MEB, 2009).

MEB Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığının 31/12/2010 tarih ve 7729 sayılı resmî yazısına göre, TEFBİS veri girişleri görevi, okul müdürünün sorumluluğunda okul aile birliğinden sorumlu okul müdür yardımcısına verilmiştir.

MEB Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığının 17/11/2011 tarih ve 7594 sayılı resmî yazısından anlaşıldığı üzere TEFBİS’e kantin, halı saha, otopark ve diğer işletilebilir alan ile bağış gibi okul aile birliklerinin tüm gelirlerinin, fatura, fiş veya tutanak karşılığı okul aile birliklerinin tüm harcamalarının, okulların döner sermaye gelirlerinin, okul öncesi birimlerinin her türlü gelir ve giderlerinin veri girişleri yapılmaktadır.

Sürecin işleyişine bakıldığında önce bağışlar Okul Aile Birliği tarafından velilere duyurulmaktadır. Veliler, okul adına herhangi bir bankada açılmış hesap numarasına ücretlerini yatırmaktadır. Alınan harcama kararları, noter tasdikli karar defterine yazılmaktadır. Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile belirlenmiş özel yetkili kişiler tarafından para çekilmekte ve görevli komisyonlar aracılığıyla harcamalar yapılmaktadır. Yapılan harcamalar, noter tasdikli işletme defterine kaydedilmektedir. Bu defterler ve tüm doküman belirli aralıklarla denetmenler tarafından teftiş edilmektedir. Ayrıca okulun gelir ve giderleri Sayıştay tarafından interaktif bir biçimde sürekli denetime tabi olan TEFBİS’e girilmektedir (www.egitimbirsen.org.tr)

Yukarıda belirtildiği üzere TEFBİS’te; Okul Aile Birliği Modülü, Döner Sermaye İşletmeleri Modülü, Pansiyon Bütçeli İşletmeler Modülü, Okul Öncesi Eğitimi Modülü, Okullar Modülü, Millî Eğitim Müdürlükleri Modülü ve Özel Okullar Modülü olmak üzere yedi modül bulunmaktadır (MEB, 2009). Bu modüller ve bu modüllerde yapılan iş ve işlemler aşağıda açıklanmıştır (www.lapseki.meb.gov.tr):

TEFBİS'e Giriş ve Okullar Modülü

TEFBİS'e giriş yapıldığında, kullanıcının yetkili olduğu ilk açılış modülü olan Okullar Modülünün ana sayfasına yönlendirme yapılmaktadır. Okullar Modülüne, kuruma ait "Kurum Kullanıcı Adı ve Şifresi" ile giriş yapılabilmektedir. Bu modülden okul bilgileri girişi, banka hesap bilgileri girişi, kullanıcı atama, listede var olan cari bilgileri güncelleme ya da silme ya da ilgili listeye yeni kaynak tipi ekleme, fatura işlemleri, okulun yurtiçi ve yurt dışı projeler kapsamında elde ettiği kaynakları, personel gider ve ödemeleri, kırtasiye ve büro malzemesi alımları, temizlik malzemesi alımı, enerji alımı ve demirbaş alımı vb. gibi gider işlemleri, hatalı kayıtları düzeltme işlemleri, listeleme işlemleri, raporlama işlemleri yapılmaktadır.

Okul Öncesi Birimleri Modülü

Okul Öncesi Birimleri Modülü, okul öncesi birimlerinin gelir ve gider kayıtlarının gerçekleştirildiği modüldür. Bu modülden listede var olan cari bilgileri güncelleme ya da silme ya da ilgili listeye yeni kaynak tipi ekleme işlemleri yapılmaktadır. Okul öncesi, ana sınıfı ve anaokullarında öğrencilerin temel bakım ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için alınan öz bakım ücreti ve banka faiz geliri kaynaklarından gelir elde ederler. Dolayısıyla sistemde "Öz bakım ücreti" ve "Diğer Gelirler" olmak üzere iki ana tipte gelir kaydı yapılır. Personel gider ve ödemeleri, kırtasiye ve büro malzemesi alımları, temizlik malzemesi alımı, enerji alımı ve demirbaş alımı vb. gibi gider işlemleri, hatalı kayıtları düzeltme işlemleri, listeleme işlemleri, raporlama işlemleri yapılmaktadır.

Okul Aile Birlikleri Modülü

Okul Aile Birliği Modülü, okulların okul aile birliklerinin gelir ve gider kayıtlarını gerçekleştirdikleri modüldür. Okul Aile Birlikleri Modülünde bulunan gelir işlemleri aynı ve nakdî bağışlar ve yardımlar, işletilebilir alan gelirleri, kira geliri, etkinlik organizasyon gelirleri, faiz gelirleri ve aktarım gelirlerinden oluşmaktadır. Ayrıca bu modülden hızlı bağış işlemleri, personel gider ve ödemeleri, kırtasiye ve büro malzemesi alımları, enerji alımı, dayanıklı tüketim malzemeleri ve demirbaş alımları, yiyecek ve içecek alımları, mal ve malzeme alımları, hizmet alımları, genel giderler, bakım- onarım giderleri, öğrenci- hane halkı ve diğer yardımlar, kurumlara yapılan aktarım ve ödemeler, uluslararası fon giderleri gibi gider işlemleri, hatalı işlemleri düzeltme amacıyla gelir- gider düzenleme işlemleri, listeleme işlemleri, raporlama işlemleri, gelir ve gidere ait tahmini bütçe girişi, listede var olan cari bilgileri güncelleme ve silme ile listeye yeni kaynak tipi ekleme işlemleri, biten bir yıldan sonraki yıla devreden bakiye işlemleri yapılmaktadır.

Döner Sermaye İşletmeleri Modülü

Bu modül, döner sermaye işletmelerinin gelir ve gider kayıtlarının gerçekleştirildiği modüldür. Bu modülde listede var olan cari bilgileri güncelleme ve silme

ile ilgili listeye yeni kaynak tipi ekleme işlemleri, gelir- gider işlemleri, hatalı girişleri düzeltmek için düzenleme işlemleri ile listeleme işlemleri yapılmaktadır.

Millî Eğitim Müdürlükleri Modülü

Bu modül, Millî Eğitim Müdürlüklerinin gelir ve gider kayıtlarının, il/ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı okulların veri giriş düzenlemelerinin, okulların pay aktarımlarının takibinin ve gelir- gider kayıtlarının, okul/kurum kullanıcılarının şifre ve kullanıcı atama ile yetkilendirme işlemlerinin yapıldığı modüldür. Bu modülde gelir işlemleri, okul aile birliği aktarım geliri işlemleri, pay aktarımı, bağış aktarımı, genel giderler, kırtasiye ve büro malzemesi alımları, bakım- onarım giderleri, enerji alımı, personel gider ve ödemeleri, mal ve malzeme alımları, hizmet alımları, yiyecek- içecek alımları, öğrenci- hane halkı ve diğer yardımlar gibi gider işlemleri yapılmaktadır. Ayrıca bu modülden okul aile birliği tahmini bütçe onay işlemleri yapılmaktadır. Hatalı işlemleri düzeltme amacıyla gelir- gider düzenleme işlemleri, aktarım gelir- gider düzenleme işlemleri, okul işlemleri düzenleme işlemleri, biten bir yıldan sonraki yıla devreden bakiye işlemleri, listeleme ve raporlama işlemleri, var olan cari bilgileri güncelleme, silme ve ilgili listeye yeni kaynak tipi ekleme işlemleri yapılmaktadır.

Eğitim Yöneticilerinin TEFBİS İle İlgili Karşılaştığı Sorunlar

TEFBİS’le ilgili sorunları saptamaya dönük ampirik bir araştırmaya rastlanamamasına karşın internet sitelerine yansımış TEFBİS’le ilgili okullarda yaşanan bazı sıkıntılar saptanmıştır. Bu sıkıntılardan birisi de bir internet sitesinin 16/02/2013 tarihli haberine göre okul aile birlikleri üzerinde denetim hariç hiçbir yetkisi kalmayan okul yöneticilerinin, TEFBİS veri girişini bir angarya olarak algılamaları, verilen süre dolmasına rağmen TEFBİS’e sağlıklı veri girişi yapamamalarıdır (www.ikgmmeb.com). Diğer bilgi yönetim sistemlerinde olduğu gibi TEFBİS’in de eğitimde hayata geçirilen karşılıksız çalıştırma () ve angarya niteliğinde olduğu (.tr, www.egitimis.org.tr); ders dışı zamanlarda da yoğun bir mesai gerektirdiği; eğitimin piyasa ilişkileri içine çekilmesine neden olduğu eleştirileri yapılmıştır (www.egitim-sen.org.tr). Bir diğer olumsuzluk ise başka bir internet sitesinin 28/06/2011 tarihinde yaptığı bir haberde dile getirilmiştir. Haberde, MEB Strateji Geliştirme Başkanlığının milyonlarca öğrenci velisine TEFBİS’in tamamlandığına ilişkin mektup gönderdiği, mektuba “Hane Halkı Eğitim Harcamaları Anketi” eklendiği ve anket sonuçlarının TEFBİS’e girişlerinin öğretmenler tarafından yapılacağına mektupta yazdığı ifade edilmiştir. Haberde, Bakanlığın, eğitim- öğretim faaliyetleriyle doğrudan ilgili olmayan anket sonuçlarının otomasyona girişlerini öğretmene yaptırma hak ve yetkisine sahip olmadığı ve angarya dayatmasını durdurması gerektiği belirtilmiştir (.tr, www.egitimis.org.tr). 13/08/2011 tarihinde aynı internet sitesinde, velilerin yanıtlamaları istenilen “Hane Halkı Eğitim Harcamaları Anketi”nin bastırılarak velilere dağıtılmasının okulların zaten kısıtlı olan bütçelerini zorladığına, öğrencilerin LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) telaşına kapılarak okulların kapanacağı hafta, okula

gelmemelerinden dolayı tüm öğrencilere ulaşamadığına, okullar kapanmadan bir an önce yanıtlanması istenen anketlerin öğrencilere doldurtulmasıyla sağlıklı bilgi toplanamadığına, okul yöneticiliğinin “dilencilik ve evrak memurluğu” haline getirildiğine yer verilmiştir (.). Hane Halkı Eğitim Harcamaları Anketi 2013 yılından itibaren uygulanmamıştır. Eğitim- Bir- Sen’in 27/10/2011 tarihli haberinde, Bakanlık tarafından geliştirilen çok sayıda projenin uygulanmasında öğretmenlerin ve yöneticilerin veri memuru, anketör, strateji uzmanı gibi çalıştırılmasının, onların asıl görevlerini yapmalarına engel olduğu; geliştirilen bazı yararlı projelerin ise uygulayıcısının yönetici ve öğretmenler olmaması gerektiği; bu projelerin takibinin okullarda oluşturulacak ayrı birimlerce yapılması gerektiği belirtilmiştir (www.egitimbirsen.org.tr)

TEFBİS ile ilgili olarak dile getirilen diğer bir sıkıntı ise 09/02/2012 tarih ve 28199 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile birlikte okul yöneticilerinin okul aile birliği yönetim kurulu üyeliğinin sona ermesine rağmen, gelir ve giderini okul aile birliğinin takip ettiği bir sistemin sorumluluğunun okul yöneticilerine yıkılmasıdır. Bu, ilgili yönetmeliğin 23. maddesinde “Okul idaresi, okul- aile birliklerinin gelir ve gider kayıtları ile diğer malî işlemlerini Bakanlıkça kurulan merkezî bilgi sistemine (TEFBİS) kaydeder.” olarak ifade edilmiştir. İlgili yönetmeliğin 18. maddesinde “Tüm harcamalar, birlik yönetim kurulunun kararı ile yapılır.” ifadesi yer almaktadır. Aynı yönetmeliğin 12. maddesinde “Yönetim kurulu sadece anne veya baba olan veliler ile istemeleri halinde okul yaptırarak Bakanlığa bağışta bulunan hayırseverler arasından seçilen beş üyeden oluşur.” ifadesine yer verilmiştir. İlgili yönetmeliğin 27. maddesinde ise okul müdürünün sorumluluğuna yer verilmiştir. Bu maddeye göre okul müdürü “Birliğin yaptığı iş ve işlemlerin ilgili mevzuata uygunluğunu denetlemek”ten sorumludur. Özetleyecek olursak okul yöneticileri harcama yetkisine sahip olmayıp okul- aile birliklerinin gelir- gider kayıtları ile malî işlemlerini TEFBİS’e kaydetmekten, okul müdürü de ayrıca birliğin iş ve işlemlerinin ilgili mevzuata uygun olup olmadığını denetlemekten sorumludur.

Bunlarla ilişkili olarak bir internet sitesinin 19/02/2012 tarihli yazısında, Okul Aile Birliği Yönetmeliğinin değiştirilmesindeki asıl mantığın okul yönetiminin parasal konulardaki sorumluluğunu ortadan kaldırmak olduğuna dikkat çekilmiş; yönetim kurulunda olmayan, gelir- giderlerin sorumluluğu üzerinde olmayan okul yöneticileri ve sadece denetimle sorumlu olan okul müdürünün TEFBİS kayıtlarından sorumlu tutulmasının yanlış ve düzeltilmesi gereken bir durum olduğunun altı çizilmiştir (www.kamudanhaber.com).

Başka bir sorun ise okul aidatı olarak toplanan bağışlarla ilgili kamuoyunda oluşturulmaya çalışılan yanlış anlaşılmalardır. Eğitim Bir- Sen’in 14/11/2012 tarihli haberinde devletin okullara bir bütçe ayırmadığı, MEB’in yönetmeliği gereği okulların velilerden bağış alarak ya da benzeri yollarla okullara para girişi sağlayarak kendi ihtiyacını gidermeye çalıştığı belirtilmiştir. Aidat ve bağışı okul yönetiminin toplamadığı; bağışı MEB’in kendi yayınladığı yönetmeliklerle belirlenen ve her okulda kurulması zorunlu olan okul aile birliklerinin topladığı ifade edilmiştir (www.egit-

imbirsens.org.tr). Okul Aile Birliği Yönetmeliğinin “Birliğin Görev ve Yetkileri” başlığının 6. Maddesinin d fıkrasında “Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak, bu hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak”, f fıkrasında “Okula yapılan aynı ve nakdi bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak” ve g fıkrasında ise “kantin ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek” ifadeleri yer almaktadır. İlgili haberde yukarıda sayılan bütün işlemlerin kanuna tabii standart işlem olduğu, bağış ve aidatların kanun dışı olduğu gösterilmeye çalışılarak, popülist bir yaklaşımla okul yöneticilerinin köşeye sıkıştırılmaya çalışıldığı, okul müdürlerini keyfi olarak para topluyorlarmış gibi lanse etmekten vazgeçilmesi gerektiği, bütün bu işlemlerin yöneticiler üzerinde ağır bir yük olduğu ifade edilmiştir (www.egitimbirsens.org.tr).

Diğer yandan 18/10/2012 tarih ve 28445 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan 2013 Yılı Programının Uygulanması, Koordinasyonu ve İzlenmesine Dair Bakanlar Kurulu Kararı Eki’nin eğitim bölümünde, eğitim kesimi için yedi öncelik alınacağı belirtilmiştir. Bu öncelikler arasında “Eğitimde kalite, rekabet ve verimliliği artırmaya yönelik olarak okulları merkeze alan bir idarî yapılanma ve bütçe sistemine geçilecektir.” önceliği dikkat çekmektedir. Bu önceliğe ait 209. Tedbir’de “Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sisteminin (TEFBİS) etkin şekilde kullanımı sağlanacaktır.” ifadesine yer verilmiştir. 2013 yılı Aralık ayı sonuna kadar, önceden performans göstergeleri belirlenmiş bir sistemle okullara performans yönetim sistemi kurulması öngörülmüştür (). Buradan hareketle TEFBİS’in, okul bütçelerinin e-denetimini sağlaması için tasarlandığı ve eğitimin kalitesinin artırılması amacıyla okulların hizmet standartlarının belirlenerek Performans Yönetim Sistemine geçileceği anlaşılmaktadır.

Özmen ve Yalçın (2011), TEFBİS ile şeffaflığın tam sağlanabildiği takdirde, okulların buldukları mevkiinin sosyal ve ekonomik gelişim düzeyine göre, çevre ve ailelerce desteklenebileceğini, dolayısıyla fakir bölgedeki okulların, gereğince desteklenmediği haklı eleştirilerine de yanıt verilebileceğini; bağışlara soğuk bakılan genelde düşük sosyo-ekonomik bölgelerde bulunan okullara daha fazla finans desteği sağlanabileceğini ifade etmiştir.

Okullar ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından TEFBİS, iki yılı aşkın bir süredir kullanılmaktadır. Bu süre TEFBİS sisteminin değerlendirilmesine de yeterli bir süre olarak görülebilir. Bu bağlamda TEFBİS kullanıcıları okul yöneticilerinin TEFBİS sistemine ilişkin görüşlerinin ve sisteme ilişkin yaşadıkları sorunların ortaya konulmasının, TEFBİS’in geliştirilmesine katkı getirebileceği düşünülerek bu araştırma planlanmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Ankara ili Çankaya, Sincan, Gölbaşı ve Yenimahalle ilçeleri okul yöneticilerinin TEFBİS sistemine ilişkin görüşleri ile yaşadıkları sorunların tespit edilmesidir. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

Okul yöneticileri TEFBİS'i,

1. Nasıl öğrenmişlerdir?
2. Bütün halinde nasıl değerlendirmektedirler?
3. İşlevsellik açısından nasıl değerlendirmektedirler?
4. Görşellik açısından nasıl değerlendirmektedirler?
5. İçerik açısından nasıl değerlendirmektedirler?
6. Okul yöneticileri, TEFBİS'in Bağış Sorgulama kısmını nasıl değerlendirmektedirler?
7. Okul yöneticilerinin, TEFBİS'e ilişkin yaşadıkları başlıca sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Kamuda görev yapan okul yöneticilerinin TEFBİS'e bakışlarını ve sistemin uygulamasında karşılaştıkları sorunları ortaya koyan bu araştırmada nitel tarama deseni/ modeli kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda derine gidilerek yüzeyin altındaki ortaya çıkarmak esastır (Kuş, 2009, 78). Araştırmada nitel araştırma desenlerinden de "olgubilim" deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir biçimde anlaşılmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 72). Bu yaklaşıma göre davranış dış, objektif ve fiziksel olarak betimlenen gerçeklikten çok, deneyim fenomeni tarafından kararlaştırılmaktadır (Balcı, 2011, 30).

Çalışma Grubu

Araştırmada, belirlenen amaçların gerektirdiği veriler, 2013 Eğitim- öğretim yılı Ankara İli Çankaya, Sincan, Gölbaşı ve Yenimahalle ilçeleri sınırları içinde kamuda görev yapan 10 okul yöneticisinden görüşme formu ile toplanmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden "maksimum çeşitlilik örnekleme" tekniği seçilmiştir. Maksimum örnekleme yaklaşımı, hedef evrenin çeşitli kesimlerinin; örneğin, yaş, kıdem, mesleki deneyim gibi çalışma grubunda yansıtılmasını öngören bir yaklaşımdır. Çalışma grubunun oluşturulmasında bu çeşitlilik yansıtılmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede TEFBİS modülü kullanılmaya başlamadan önce ve kullanılmaya başladıktan sonra okul yöneticiliğine atananlar araştırmaya dâhil

edilmiştir. Farklı kıdemlerden okul yöneticileri örnekleme dâhil edilmiştir. Çankaya İlçesi okulları yöneticilerinden görüşme yapılan 6 okul müdür yardımcısının kıdemleri 2- 14 yıl arasında değişmektedir. Sincan İlçesi okulları yöneticilerinden 2 müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Müdür yardımcılarının kıdemleri 2 yıl ve 6 yıldır. Gölbaşı İlçesi okulları yöneticilerinden 1 müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Müdür yardımcısının kıdemi 3 yıldır. Son olarak Yenimahalle İlçesi okul yöneticilerinden 1 müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Müdür yardımcısının kıdemi 5 yıldır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, yarı yapılandırılmış “TEFBİS’e İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri ve Yaşadıkları Sorunlar” adlı görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme Formu taslağı, TEFBİS modülleri ile ilgili mevzuat, TEFBİS hakkındaki makale ve benzeri yayınların taranması sonucunda geliştirilmiştir. Taslak Form, TEFBİS modülü kullanıcıları iki okul yöneticisinin görüşüne sunulmuş, bu doğrultuda forma son hali verilmiştir. Kaynak okul yöneticileriyle (n= 10 okul yöneticisi) bireysel görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, sözü edilen okul yöneticilerinden alınan izinle okul yöneticilerinin ses kaydı yapılarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracı ile toplanan veriler “ içerik analizi”ne tabi tutulmuştur. İçerik analizi, araştırmacı tarafından tanımlanmış araştırma sorusu açısından önem arz eden anlam içerikleri üzerinde odaklaşan bir arama ve tarama stratejisidir ve amacı metin içeriklerinin ortak yönlerini ortaya koymaktır (Früh, 2001’den akt. Gökçe, 2006,17- 18). Araştırma kapsamında ses kayıtları metne dökülmüş, veriler kodlanmış, temalar bulunmuştur. TEFBİS’i bir bütün olarak değerlendirme, TEFBİS’in işlevselliği, TEFBİS’in görselliği, TEFBİS’in içeriği, TEFBİS’in başlı sorgulama kısmına ilişkin verilerin analizi sonucu kodlar çıkarılmış; bu kodlar olumlu ve olumsuz olarak kategorilendirilerek tablolaştırılmıştır. Benzer şekilde TEFBİS’in öğrenilmesi, TEFBİS’e ilişkin yaşanan sorunlara ilişkin verilerden kodlar çıkarılarak tablolaştırılmıştır. Bazı okul yöneticilerinin aynı soruya birden fazla görüş belirttiği görülmüştür. Veri analizinin geçerlik çalışması olarak toplanan veriler kaynak okul yöneticilerinin doğrulamasına sunulmuş; metinde yer yer konuya ilişkin kaynak kişilerin doğrudan alıntılarına başvurulmuştur. Veri analizinin güvenilirliği için de araştırmacıların iki ayrı zamanda (bir aylık bir zaman aralığında) yaptıkları kodlama ve temaların karşılaştırılması tekniği (Gökçe, 2006) uygulanmıştır. Kodlama kontrolü sadece tanımsal açıklığa yardımcı olmaz, ayrıca iyi bir güvenilirlik kontrolüdür. Yaklaşık % 80’e yakın görüş birliği aranmaktadır. Görüş birliği, kodlama şemasının büyüklüğüne ve çeşitliliğine bağlıdır. Araştırmacı, yeni ve paylaşılmayan içgörüler ışığında kodların anlamlarının kendine özgünlüğünden dolayı tikanma gösterebilir. Kodlar yorumlandıkça, bir araştırmacı dışında başka araştırmacılar da kodları taradıkça, kodlar esnekleşecektir (Miles ve Huberman, 1994, 64). Miles ve Huberman’ın güvenilirlik formülüne göre bağımsız gözlemciler arası güvenilirlik %

70,2 bulunmuştur. Bu oran, birbirinden bağımsız iki araştırmacının bir aylık zaman aralığında, oluşturdukları kodların karşılaştırılması sonucu elde edilmiştir. Bu karşılaştırma, iki araştırmacının görüş birliğine vardığı kodların sayısının, iki araştırmacının görüş birliğine vardığı kodların sayısının ve görüş ayrılığı yaşadıkları kodların sayısının toplamına bölünüp 100 ile çarpılmasıyla bulunmuştur

Formül şöyle belirtilebilir:

$$GAU = \frac{GBk.}{(GBk.+GAK.)}$$

GAU= Gözlemciler arası uyum,

GBk.= Görüş birliğine varılan kodların sayısı

GAK.= Görüş birliğine varılmayan kodların sayısı

Bulgular

Araştırmanın bulguları, amaç soruları başlıkları altında sunulmuştur.

TEFBİS'i Bir Bütün Olarak Değerlendirme

Okul yöneticilerin bir bütün olarak TEFBİS sistemine ilişkin görüşleri Çizelge 1'de özetlenmiştir.

Çizelge 1. Okul yöneticilerinin TEFBİS'i bir bütün olarak değerlendirmelerine ilişkin görüşleri

	Kodlar	Frekans (n)
Olumlu	Denetimi/bilginin kontrolünü kolaylaştırmaktadır.	6
	Hesapverebilirliği /şeffaflığı sağlamaktadır.	2
	Kırtasiyeciliği önlemektedir.	2
	Bilgiye erişimi hızlandırmaktadır.	2
	Okul bütçesini denkleştiremememe sorununu ortadan kaldırmaktadır.	1
Olumsuz	Müdür yardımcılarının Okul Aile Birliği üyesi olmamalarına rağmen müdür yardımcıları, sistemde gelir- gider işlemlerini yapmakla görevlidirler.	6
	Veri girişleri zaman almaktadır.	2

Çizelge 1'e göre okul yöneticilerinin çoğu, TEFBİS'i bir bütün olarak olumlu değerlendirmektedir (n=13). Olumlu görüşler arasında frekansı en fazla olan görüş TEFBİS'in denetimi sağladığına ve bilginin kontrolünü kolaylaştırdığına ilişkindir (n=6). Olumsuz görüşler arasında frekansı en fazla olan görüş müdür yardımcılarının Okul Aile Birliği üyesi olmamalarına rağmen onların TEFBİS'te gelir- gider işlemlerini yapmakla görevli olmalarına ilişkindir (n=6).

Okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz görüşlerine ilişkin birer örnek aşağıda verilmiştir:

Olumlu görüş: Okullardaki harcamaların, okullardaki ekonomik girdi çıktıların kontrolü için gerekli. (MY5)

Olumsuz görüş: Bu yıl Okul Aile Birliği Yönetmeliğinde yapılan değişiklikten sonra kimin girmesi gerektiğinde sıkıntı var. Nasıl? Yönetmelik diyor ki Okul Aile Birliği Başkanı olur ve bütün işleri o yürütür. Okul müdürü sadece denetler. Bunu Okul Aile Birliği Başkanlığının girmesi gerekiyor normalde Tefbis’e. Öyle bir sorumluluğu vermek de veli olduğu için biraz istemiyorlar işin açığı. Burada şöyle bir tezatlık oluyor. Okul Aile Birliği Başkanı gelir- gideri defterini tutuyor, yapıyor, ediyor fakat sisteme giren müdür yardımcısı. Bu ciddi bir sorun. Sistemde adı çıkan kim? Müdür yardımcısı ama o sadece bilgileri giriyor. İşin sorumlusu kim? Okul Aile Birliği Başkanı. Hesapverebilirlik ona aitken evrak üzerinden, bilgisayar üzerinde hesapverebilirlik bende. Bu çok ciddi bir sıkıntı. Şimdi hangisi hesap verecek? Yönetmeliğe göre ben vermeyeceğim ama ben girmişim. Orada imza kısmında benim adım çıkıyor. Düzenli yapmadığı zaman da velinin yaptırımı yok. Bu ciddi bir sıkıntı (MY3).

TEFBİS'in İşlevselliği

Okul yöneticilerinin TEFBİS'in ne denli işlevsel olduğuna ilişkin görüşleri Çizelge 2'de özetlenmiştir.

Çizelge 2. Okul yöneticilerinin TEFBİS'i işlevsellik açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşleri

	Kodlar	Frekans (n)
Olumlu	Okul Aile Birliği ve Okul Öncesi Eğitim gelir- giderlerinin ayrı işlenmesi nedeniyle ayrı modüller kullanılmaktadır.	3
	Sistem iş ve işlemlerde hızlıdır. (ör. rapor alabilmede, bilgiye ulaşabilmede vb.)	2
	Sistemde Okul Aile Birliğine yetki verilebilmektedir.	1
	Sistem, Mernis sistemine entegredir.	1
	Hatalarda geçmişe dönük silme işlemi yapılabilmektedir.	1
Olumsuz	Sistem bazı iş ve işlemler yapılırken hata vermektedir. (ör. Direkt rapor çıktısı alamama, rapor sayfasını Word'e yapıştırarak alabilme, Gelir- gider listesini Excel'e aktarırken sistemin hata vermesi vb.)	3
	Sisteme girilmiş olan yanlış bilgiyi düzeltirken bürokratik aşamalardan geçilmektedir.	3
	Sistem yavaş çalışmaktadır.	3
	Sistem karmaşıktır.	2
	Bazı harcamaların var olan kalemlerden hangisine koyulacağı bilinmemektedir.	2
	Zaman alıcı iş ve işlemleri yapmak zorunda kalınmaktadır (ör. Giderlerin KDV'sini hesaplamak, gelirlerin net karını girmek yerine brüt karı girip hazine, il, ilçe aktarım paylarını hesaplamak) .	2
	Belli bir süreden sonra geriye dönük işlem yapılamamaktadır.	1
	Bilgisayar okuryazarı olmayanlar kolay kullanamamaktadır.	1
	Sistem, bankacılık sistemine entegre değildir.	1
	Sisteme her bir bağışın tek tek girilmesi zaman almaktadır.	1
	Bazı şirket isimlerini sistemde bulmada güçlük yaşanmaktadır.	1
	Sistem, bazı harcama kalemlerine ayrıntı yazacak biçimde tasarlanmamıştır.	1
	Bazı kimlik numaralarına ait öğrenci bilgilerini ekrana getirmekte zorluk yaşanmaktadır.	1
	Geçmişe dönük harcamalar sistemde görülmemektedir.	1
	Raporlama sistemi kullanışsızdır.	1

Çizelge 2'ye bakıldığında okul yöneticilerinin çoğu TEFBİS'i işlevsellik açısından olumsuz olarak değerlendirmektedir (n=24). Olumsuz görüşler arasında frekansı en fazla olan görüşler, sistemin bazı iş ve işlemler yapılırken hata vermesine (n=3),

sisteme girilmiş olan yanlış bilgiyi düzeltirken bürokratik aşamalardan geçilmesine (n=3) ve sistemin yılsonlarında yavaş çalışmasına (n=3) ilişkindir. Olumlu görüşler arasında frekansı en fazla olan görüş ise farklı okul türlerini barındıran eğitim kurumlarının gelir- giderlerinin ayrı işlenmesi nedeniyle ayrı modüller kullanılmasıdır (n=3).

Okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz görüşlerine örnekler aşağıda verilmiştir:

Olumlu görüş: *Okul öncesi ve okul aile birliği olarak da ayrılması çok mantıklı çünkü bunların işletme defterleri de ayrı tutulduğu için burada da hesabın ayrı tutulması iyi olmuş. (MY10)*

Olumsuz görüş: *Gelir ve gider tüm liste dediğim zaman o listeyi alırken yani bunu Excel’e aktarmada filan bazı hatalar görüyorum. Örneğin Excel’e aktarırken bazı verilerin okunmaz olduğunu, bir karışıklık olduğunu görüyorum. (MY4)*

Olumsuz görüş: *İlçe milli eğitime yazıyorsun. İlçe milli eğitim, il milli eğitime yazıyor, sonra bekliyorsun aylar, yıllar.. Belki bu unutuluyor falan derken çok basit bir işlem. Atıyorum noktayı virgül yapacaksın veya sıfırı bir yapacaksın, onu yapmak için aylarca bekliyorsun. (MY3)*

Olumsuz görüş: *TEFBİS ile ilgili girişlerde senenin sonunda çok sıkıntı yaşıyoruz. Aralık ayında mesela. Aralık ayındaki girişlerde sürekli sistemden atıyor. Sistem çok yoğun oluyor. (MY1)*

TEFBİS’in Görşelliği

Okul yöneticilerinin TEFBİS’in görşelliği hakkındaki görüşleri Çizelge 3’te özetlenmiştir.

Çizelge 3. Okul yöneticilerinin TEFBİS’i görşellik açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşleri

	Kodlar	Frekans (n)
Olumlu	Tasarımıyla ilgili bir sorun olmaması	1
	İyi olması	1
Olumsuz	Renksiz olması	2
	Parasal konuları içerdiği için sıkıcı/iç karartıcı olması	2
	Tüm modüllerin aynı renk olmasının karışıklığa neden olması	1
	Sembol, şekil yerine açıklama yığını olması	1
	İlgi çekici olmaması	1
	Yazı karakterlerinin küçük olması	1

Çizelge 3'e bakıldığında okul yöneticilerinin çoğu, TEFBİS'i görsellik açısından olumsuz olarak değerlendirmektedir (n=8). Olumsuz görüşler arasında frekansı en fazla olan görüşler, sistemin renksiz olmasına (n=2) ve parasal konuları içerdiği için sıkıcı/iç karartıcı olmasına (n=2) ilişkindir. Öte yandan TEFBİS'in tasarımıyla ilgili bir sorun olmaması (n=1) ve tasarımının iyi olması (n=1) olumlu görüşlerdir.

Okul yöneticilerinin olumsuz görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Olumsuz görüş: Renk ve düzen olarak biraz daha görsel olabilir diye düşünüyorum. Genelde canlı renkler pek yok gibi. Daha dikkat çekici, daha ilgi çekici e-okuldaki gibi bir dizayn olabilir. (MY8)

Olumsuz görüş: Parasal işler bana her zaman siyah olarak gelir. İç karartıcı olarak gelir. (MY7)

TEFBİS'in İçeriği

Okul yöneticilerinin TEFBİS'in içeriği hakkındaki görüşleri özet olarak Çizelge 4'te özetlenmiştir.

Çizelge 4. Okul yöneticilerinin TEFBİS'i içerik açısından değerlendirmelerine ilişkin görüşleri

	Kodlar	Frekans (n)
Olumlu	İhtiyacı karşılamaktadır.	4
	İçerik ayrıntılı tasarlanmıştır.	3
Olumsuz	İçerik aşırı ayrıntılıdır.	1
	Bazı harcamaların sistemde karşılığı bulunmamaktadır.	1

Çizelge 4'e göre okul yöneticilerinin çoğu, TEFBİS'i içerik açısından olumlu olarak değerlendirmektedir (n=7). Olumlu görüşler arasında frekansı en fazla olan görüş, TEFBİS'in ihtiyacı karşıladığına (n=4) ilişkindir. Öte yandan içeriğin aşırı ayrıntılı olması (n=1) ve bazı harcamaların sistemde karşılığının bulunmaması (n=1) olumsuz görüşlerdir.

Okul yöneticilerinin olumlu görüşlerine ilişkin örnekler aşağıda verilmiştir:

Olumlu görüş: Gelir işlemlerinin altında bize başlıklar, yardımlar, işletilebilir alan gelirleri, kira gelirleri, etkinlik ve organizasyon gelirleri, faiz gelirleri, aktarım gelirleri gibi kalemler altında gelirler verilmiş zaten. Bizim de bunu zaten okula gelir altında yapabileceğimiz bunlar var en fazla. Bunlar doğru olarak tespit edilmiş ve ihtiyacımızı karşılıyor. (MY2)

Olumlu görüş: Genel hatları itibariyle bulunan modüller okul müdürlerini işlerini görüyor. (MY8)

TEFBİS’in Öğrenilmesi

Okul yöneticilerinin TEFBİS’i nasıl öğrendiklerine ilişkin görüşleri Çizelge 5’te özetlenmiştir.

Çizelge 5. Okul yöneticilerini TEFBİS’i nasıl öğrendiklerine ilişkin görüşleri

Kodlar	Frekans (n)
Diğer müdür yardımcısının rehberliğinde	4
Seminere katılarak	4
Deneme- yanılma	4
Sistem ile ilgili dokümanları okuyarak	2
e-öğrenme modülünü kullanarak	1

Çizelge 5’e bakıldığında okul yöneticilerinin çoğu, TEFBİS’i diğer okul müdür yardımcısının rehberliğinde (n=4) ve seminere katılarak (n=4) öğrenmiştir.

Okul yöneticilerinin TEFBİS’i nasıl öğrendiklerine ilişkin görüşlere örnek-lere aşağıda verilmiştir:

Daha önceki müdür yardımcımız TEFBİS kursuna gitmişti. O gösterdi. (MY1)

İlçe milli eğitim müdürlüğünün görevliler tarafından TEFBİS ile ilgili bir seminer düzenlenmişti 2 gün. Ona katıldık, sertifikada aldık vs. oradan öğrendik. (MY6)

TEFBİS’in Bağış Sorgulama Kısmı

Okul yöneticilerinin TEFBİS’n bağış sorgulama kısmına ilişkin görüşleri Çizelge 6’da topluca verilmiştir.

Çizelge 6. Okul yöneticilerinin TEFBİS’in Bağış Sorgulama kısmını nasıl değerlendiklerine ilişkin görüşleri

	Kodlar	Frekans (n)
Olumlu	Hesapverebilirliği / şeffaflığı sağlamaktadır.	5
	Velinin yaptığı bağışları görmesini sağlamaktadır.	4
	Velinin okulu desteklemesini sağlamaktadır.	1
Olumsuz	Veliler “Bağış Sorgulama” ile ilgili değil.	2
	Veliler makbuz almakta diretmektedirler.	1
	Veliler makbuzu yeterli görmemektedirler.	1

Çizelge 6’ya göre okul yöneticilerinin çoğu, velilerin giriş yaptıkları Bağış Sorgulama kısmını olumlu olarak değerlendirmektedir (n=10). Olumlu görüşler arasında en fazla frekansa sahip olan görüş, Bağış Sorgulama kısmının, hesapverebilirliği / şeffaflığı sağladığına (n=5) ilişkindir. Olumsuz görüşler arasında en fazla

frekansa sahip olan görüş ise velilerin Bağış Sorgulama ile ilgili olmadıklarına (n=2) ilişkindir.

Okul yöneticilerinin olumlu ve olumsuz görüşlerine ilişkin birer örnek aşağıda verilmiştir:

Olumlu görüş: Tıpkı maliyedeki bir memur gibi ya da başka alanlardaki çalışanlar gibi yaptığımız işin şeffaf olmasını, hizmet görenlerin bilmesi açısından olumlu karşılıyorum. Zaten normalde TEFBİS modülüne göre, okul aile birliği yönetmeliğine göre her üç ayda bir gelir ve giderlerin, icmal-lerin velilerin görebileceği bir yerde olması gerekiyor, artı velilere mektup olarak gönderilmesi gerekiyor. (MY7)

Olumsuz görüş: Biz millet olarak çok hesap sorar tarz bir yapımız yok. Okul aile birliği toplantılarında görüyoruz, gelir-gider açıklanıyor. Bu nedir diye soran yok. Bir an evvel bitsin diye millet şey yapıyor. Onun için ben hiç zannetmiyorum hiçbir okul tarafından kullanıldığını. Kimse de sormaz ama ortalıkta bir şey dolaşırsa “yok efendim müdür para yedi, şu para yiyor.” O zaman bir bakmışsın o hiçbir şey sormayanlar o güne kadar oraya gelmeyenler ellerinde dilekçelerle gelir, giderler. Onun için onun kullanıldığını düşünmüyorum hiçbir yerde. (MY9)

TEFBİS’e İlişkin Yaşanan Sorunlar

Okul yöneticilerinin TEFBİS’e ilişkin yaşadıkları başlıca sorunlar Çizelge 7’de verilmiştir.

Çizelge 7. Okul yöneticilerinin TEFBİS’e ilişkin sorun olarak adlandırdıkları görüşler

Kodlar	Frekans (n)
Bakanlığın eğitim finansmanı politikasından kaynaklanan sorunlar bulunmaktadır.	4
Okul Aile Birliği üyelerinin olumsuz davranış ve tutumları bulunmaktadır (bilgi eksikliği, katılım göstermeme)	3
İlkokul ve ortaokulun birlikte olduğu eğitim kurumlarında iki ayrı modülde işlem yapmanın zorluğu bulunmaktadır.	1
Mali konularla ilgili olarak düzenli hizmet içi eğitim düzenlenmemektedir.	1
Yeni yaklaşımlar okulların bir ticari işletme olarak algılanmasına neden olmaktadır.	1
Okul dönüşümünde bütçelerin aktarılmasından kaynaklı sıkıntılar yaşanmıştır.	1

Çizelge 7’ye göre okul yöneticilerinin TEFBİS’e ilişkin gördükleri sorunların başında Bakanlığın eğitim finansmanından kaynaklanan sorunlar (n=4) ve Okul Aile Birliği üyelerinin olumsuz davranış ve tutumlarının yarattığı sorunlar (n=3) gelmektedir.

Okul yöneticilerinin TEFBİS’ ilişkin yaşadıkları sorunlara verilen örnekler şunlardır:

Ben isterdim ki TEFBİS’te gelir kalemi olarak tek bir gelir kalemi olsun: Milli Eğitimden aktarılan bütçe. Onun dışında veliden şu kadar gelir, şu kadar bağış gibi gelirler olmasını istemezdim o modülün içerisinde. Zaten anayasamızın 42. maddesinde temel eğitimin parasız ve zorunlu olduğu yazar. (MY7)

Birçok okulda okul aile birliğinin üyelerinin bulunması dahi zor olabiliyor.. Veli profilinden kaynaklanabiliyor okula olan bakış açısından, bilgisizlikten.. Ayda bir kere veya iki-üç ayda bir okula uğrayan bir okul aile birliği o okulun ne gibi bir eksiğinin olduğunu tahmin etmesi zor olur.. Bazı okullar var ki okul aile birliğini dahi toplayıp genel kurulunu dahi yapmakta güçlük çekiyor. (MY10)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Günümüz dünyasında bilgisayara dayalı bilgi sistemleri içinde “finansal izleme planlama” ve “öğrenci kayıtları”, en yaygın olarak kullanılanların başında gelmektedir (Bisaso, Kereteletswe, Selwood, ve Visscher, , 2008, 666). Türk Eğitim Sisteminde de TEFBİS, İLSİS, e-okul gibi sıklıkla kullanılan Milli Eğitim Bakanlığının tüm okullarında kullanılan bir yönetim bilgi sistemidir. Bu çalışma, okul yöneticilerinin TEFBİS’i nasıl öğrendikleri, bir bütün halinde nasıl gördükleri, ayrıca da işlevsellik, görsellik, içerik açısından nasıl değerlendirdikleri, TEFBİS’in bağış sorgulama kısmını nasıl buldukları ve TEFBİS’e ilişkin yaşadıkları sorunları tespit etmek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın temel sonuçlarına göre;

Okul yöneticileri TEFBİS’i, denetim mekanizması olarak görmekte ve TEFBİS’in bilginin kontrolünü yani okulun gelir- giderinin kontrolünü sağladığını düşünmektedirler. Diğer yandan okul yöneticileri, müdür yardımcılarının okul aile birliği üyesi olmamalarına rağmen, sistemde gelir- gider işlemlerini yapmakla görevli olmalarını olumlu karşılamamaktadırlar. Bu araştırma bulgusunu, bir internet haber sitesinde 19/02/2012 tarihinde yer alan; gelir- giderlerin sorumluluğu üzerinde olmayan okul yöneticileri ve sadece denetimle sorumlu olan okul müdürünün TEFBİS kayıtlarından sorumlu tutulmasının yanlış ve düzeltilmesi gereken bir durum

olduğu görüşü desteklemektedir (). Bu kapsamda okul yöneticilerinin TEFBİS'i bir angarya, bir yük olarak gördükleri; zaman alıcı buldukları saptanmıştır. Eğitim-Sen'in ve Eğitim- İş'in internet sitesinde de yer alan; TEFBİS'in ders dışı zamanlarda yoğun mesai gerektirdiğine, maddi karşılıksız bir çalıştırma, angarya olduğuna ilişkin söylem, araştırma bulgusunu desteklemektedir (.org.tr, www.egitimis.org.tr).

Okul yöneticileri TEFBİS'te rapor çıktısı alamamakta, bunun için kendilerince bazı yol ve yöntemler geliştirmektedirler. Raporlamak istedikleri sayfayı Word'e yapııştırıp çıktısını almak, bu yollardan birisidir.

Okul yöneticileri, TEFBİS'e girdikleri yanlış bilgiyi düzeltmenin uzun zaman aldığını çünkü hata düzeltilirken bürokratik aşamalardan geçildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca okul yöneticileri sistemin özellikle yıl sonunda yavaş çalıştığını bildirmişlerdir. Benzeri güçlükleri yabancı ülke eğitimcilerinin de yaşadığı anlaşılmaktadır. Visscher, Fung ve Wild (1999) tüm kamu ilköğretim ve ortaöğretim okullarını, Hong Kong Eğitim Departmanına bağlayan Okul Yönetimi Sistemi (School Administration and Management System- SAMS) ile ilgili olarak okul yöneticilerinin, artan veri kaydı ve/veya etkisiz veri işleme süreçlerinden dolayı SAMS'ın getirdiği iş yükü ve stresten şikâyetçi oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Okullarda kullanılmakta olan yönetim bilgi sistemlerinden e-okul'da da sistem kaynaklı teknik hatalar yaşandığı bulunmuştur (Demirli, Demirkol ve Varol, 2011, 40).

Okul yöneticileri, TEFBİS'i, görsellik açısından renksiz bulmakta; ayrıca parasal konuları sıkıcı olarak algılamaktadırlar. Okul yöneticileri, TEFBİS'in içeriğinin, ihtiyaçlarını karşıladığı görüşündedirler.

Okul yöneticileri, TEFBİS'i kullanmayı, öncelikle diğer müdür yardımcılarından, sonra da il milli eğitim müdürlüklerinin TEFBİS ile ilgili düzenlediği seminerlere katılarak öğrenmişlerdir.

Okul yöneticileri, okullarında hesapverebilirliğin sağladığını velilere göstermek amacıyla bağış sorgulamanın velilerce kullanılmasını önemli bulmakta; ancak velilerin bağış sorgulama ile pek ilgilenmediklerini düşünmektedirler.

Okul yöneticileri, Bakanlığın eğitim finansmanı politikasından kaynaklanan sorunlar olduğu görüşündedirler. Bu çerçevede okul yöneticileri, bağış toplanmasının yasak olduğunu, fakat okulun bağışlardan başka gelirlerinin olmadığını, giderlerinin çok çeşitli ve kayıt altına alınması gereken giderler olduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticileri bu bağlamda, Anayasanın 42. maddesine göre temel eğitimin parasız ve zorunlu olduğunu belirterek tek bir gelir kalemi olmasını, onun da Bakanlıktan okullara aktarılan bütçe olması gerektiğini belirtmişlerdir. Okul yöneticileri TEFBİS ile ilgili önemli bir sorun olarak okul aile birliği üyelerinin okulun gelir- gider iş ve işlemleriyle ilgilenmedikleri ve velilerin okul aile birliğine katılımında isteksiz olduklarını dile getirmişlerdir.

Bu sonuçlar araştırmanın önerilerini de işaret eder niteliktedir. Belki de en gerekli öneri, araştırma sonuçlarına göre TEFBİS’in yeniden düzenlenmesidir. Bu bağlamda okul yöneticilerinin TEFBİS’i öğrenmelerinin, sistemli hizmet içi programlarla sağlanması, Bakanlığın TEFBİS uygulamalarını zorlaştıran finansman politikalarının yeniden düzenlenmesi, bağış sorgulama sisteminin önemine ve kullanımına velilerin katılımının özendirilmesi girişimlerinde bulunulması diğer öneriler olarak yer alabilir. Önemli bir öneri de TEFBİS sisteminin daha sağlıklı değerlendirilmesi ve geliştirilmesine veri üretmek üzere benzeri araştırmaların TEFBİS paydaşlarının kapsandığı daha geniş bir katılımıla araştırılmasıdır.

Kaynakça

- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul: Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Bisaso, R., Kereteletswe, O., Selwood, I. ve Visscher, A. (2008). The Use of Information Technology for Educational Management in Uganda and Botswana. *International Journal of Educational Development*, 28 (2008), 656- 668.
- Corkery, J. (1999). *Introductory Report*. In Governance: Concepts and Applications. (Ed. J. Corkery). With IAS Working Group, International Institute for Administrative Studies, Brussels.
- Demirli, C., Demirkol, M. ve Varol, F. (16- 18 Mayıs 2011). *E- Okul Veli Bilgilendirme Sistemine İlişkin Veli Görüşleri*. 6th International Advanced Technologies Symposium’da (IATS11) sunuldu, Elazığ.
- Denhardt, J. V. ve Denhardt, R. B. (2007). *The New Public Service: Serving, Not Steering*. (Expanded Edition). New York: M. E. Sharpe Inc.
- Gökçe, O. (2006). *İçerik Analizi Kuramsal ve Pratik Bilgiler*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Güler, B. A. (3 Mart 2003). *Devlette Reform*. TMMOB Mimarlar Odasında sunuldu, Ankara.
- Gündoğan, E. (2007). *Katılımcı Demokrasi Bağlamında Yönetişim ve Bağcılar Belediyesi Örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gray, A. ve Jenkins, B. (1993). Codes of the Accountability in the New Public Sector. *Account Audit Account J*. 6 (3), 52- 67
- Ladd, H. (1996). *Holding Schools Accountable: Performance- Based Reform in Education*. Washington DC: The Brookings Institution.
- Karakütük, K. (2012). *Eğitim Planlaması*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Kurul, N. (2012). *Eğitim Finansmanı*. (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Kuş, E. (2009). *Nicel- Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook: Qualitative Data Analysis*. (2nd Edition). USA: Sage Publications Inc.
- MEB. (2009). *Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Okullar Modülü Kullanıcı Kılavuzu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı.

◆ Ali Balcı / İnci Öztürk

- Ökmen, M. ve Canan, K. (2009). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türk Kamu Yönetimi. *Yönetim ve Ekonomi*. 16 (1), 139- 171.
- Özmen, F. ve Yalçın, H. (2011). Devlet İlköğretim Okullarının Malî Açından Desteklenmesinde Velileri Bağış Yapmaktan Uzak Tutan Nedenler. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 21 (1), 57- 76.
- Plumptre, T. ve Graham, J. (1999). *Governance and Good Governance: International and Aboriginal Perspectives*. Institute on Governance. Web: tarihinde alınmıştır.
- Smith, B., Roderick, M. ve Degener, S. C. (2005). *Extended Learning Time and Student Accountability: Assessing Outcomes and Options for Elementary and Middle Grades*. Educational Administration Quarterly. 41 (2), 195- 236.
- Şaylan, G. (2000). Kamu Yönetimi Disiplininde Bunalım ve Yeni Açılımlar Üzerine Düşünceler. *Amme İdaresi Dergisi*. 33 (2), 1-22.
- The World Bank. (2000). *Reforming Public Institutions and Strengthening Governance*. Washington DC: Public Sector Group Poverty Reduction and Economic Management (PREM) Network.
- Visscher, A. J., Fung, A. C. W. ve Wild, P. (1999). The Evaluation of the Large Scale Implementation of a Computer- Assisted Management Information System in Hong Kong Schools. *Studies in Educational Evaluation*, 25 (1999), 11- 31.
- World Bank. (1992). *Governance and Development*. Washington DC: The World Bank.
- World Bank. (1997). *The State In a Changing World*. New York: Oxford University Press (Published for the World Bank).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. Basım). Ankara: Seçkin Kitabevi.
- Yılmaz, O. (2001). *Kamu Yönetimi Reformu: Genel Eğilimler ve Ülke Deneyimleri*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı İktisadi Sektörler ve Koordinasyon Genel Müdürlüğü Hukuki Tedbirler ve Kurumsal Düzenlemeler Dairesi Başkanlığı.
- 31/12/2010 tarih ve 7729 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığının TEFBİS konulu resmî yazısı.
- 17/11/2011 tarih ve 7594 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığının TEFBİS konulu resmî yazısı.
- 17/12/2012 tarih ve 223281 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Dairesi Başkanlığının TEFBİS konulu resmî yazısı.
- 18/10/2012 tarih ve 28445 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanan 04/10/2012 tarih ve 2012/3839 sayılı 2013 Yılı Programının Uygulanması, Koordinasyonu ve İzlenmesine Dair Bakanlar Kurulu Kararı Eki.
- <http://kontrol.bumko.gov.tr/TR,2136/strateji-gelistirme-birim-yoneticileri-toplantisi-i-dig-.html> adresinden 08.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- <http://lapseki.meb.gov.tr/www/tefbis-sifreliyetkiler-ve-dokumanlar/icerik/22> adresinden 08.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.ikgmmeb.com/gundem/idarecilerin-kabusu-tefbis-h487.html> adresinden 08.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.kamudanhaber.com/sendika/egitim-is/tefbis-ogretmenlerin-gorevi-degildir-h24337.html> adresinden 08.04.2013 tarihinde alınmıştır.

- <http://www.kamudanhaber.com/sendika/egitimbir-sen/tefbis-anketi-ya-da-israfin-diger-adi-h25827.html> adresinden 11.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.kamudanhaber.com/meb/okul-yoneticilerinin-tefbis-sorunu-h78738.html> adresinden 11.04.2013 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.memurlar.net/haber/299045/> adresinden 19/04/2013 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.unescap.org/pdd/prs/ProjectActivities/Ongoing/gg/governance.asp> adresinden 20/04/2013 tarihinde alınmıştır.
- <http://web.worldbank.org/WBSITE/EXTERNAL/COUNTRIES/MENAEXT/EXTMNAREG-TOPGOVERNANCE/0,,contentMDK:20513159~pagePK:34004173~piPK:34003707~theSitePK:497024,00.html> adresinden 21/04/2013 tarihinde alınmıştır.
- <http://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=7236> adresinden 21/04/2013 tarihinde alınmıştır.
- http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=18819&sube=57#.UqSEyif4IzQ adresinden 08/12/2013 tarihinde alınmıştır.
- http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=17744&sube=13#.UqSHEyf4IzQ adresinden 08/12/2013 tarihinde alınmıştır.
- http://www.egitimsen.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=164#.UqSJCf4IzQ adresinden 08/12/2013 tarihinde alınmıştır.
- http://www.egitimbirsen.org.tr/yazdir/sube_haber_yazdir.php?id=3977 adresinden 08/12/2013 tarihinde alınmıştır.
- http://www.egitimbirsen.org.tr/yazdir/sube_haber_yazdir.php?id=3236 adresinden 08/12/2013 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.egitimis.org.tr/haber-arsiv/etm-emekler-baskilara-boyun-emeyecek#.UqSaSsf4IzQ> adresinden 08/12/2013 tarihinde alınmıştır.
- <http://www.egitimis.org.tr/haber-arsiv/meb-retmen-kle-olarak-grme-hastaliindan-derhal-kurtulmalidir#.UqSaRCf4IzQ> adresinden 08/12/2013 tarihinde alınmıştır.

VIEWS AND THE PROBLEMS OF SCHOOL ADMINISTRATORS ON INFORMATION MANAGEMENT SYSTEM OF EDUCATION FINANCING AND EDUCATION EXPENSES IN TURKEY (TEFBIS)*

Ali BALCI*

İnci ÖZTÜRK**

Abstract

According to new public management understanding, Ministry of National Education (MONE) gives accountability of their activities in a system which keeps the financial subjects to school administrators who are at the lowest step of hierarchy by providing authority delegation in a system established on internet. Accordingly, with the purpose of developing a net based income and cost management information system for educational institutions, MONE activates Information Management System of Education Financing and Education Expenses in Turkey (TEFBIS). It is aimed by this system to determine income-cost inventories according to the source types at the level of province, township and schools, and the education expenses for the students. It is determined that there are certain problems related to TEFBIS which is used since 01/01/2011 faced by school administrators as module users. It is aimed with this study to determine the problems and views of module users' school administrators, the defective points of system and lighten the solving of the problems in the system. The research is carried out in qualitative research design. The required data for the research are gathered according to "diversity sampling" approach among the school administrators who are responsible directly from TEFBIS since the constitutive of system in the primary and secondary schools in townships of Çankaya, Sincan, Gölbaşı and Yenimahalle in Ankara province, and data collected through "semi-structured interview" from the school managers who joined the research voluntarily. Data analysed by content analysis. It is inferred from the analysis that school administrators accept TEFBIS as an audition mechanism, they think that TEFBIS provides the control of information, the correction of the wrong data they enter into TEFBIS takes long time than they think as a result of bureaucratic processes, and they think that there are problems arising from the education financing policy of MONE. Moreover, it is inferred that content of TEFBIS provides the needs of school managers; the members of Parent Teacher Association do not deal with the income-expense works and processes of the schools.

Keywords: TEFBIS, accountability, education expenses

* A short form of this study was presented at the 5th International Education Supervision Congress in Kahramanmaraş province on the 20th June- 22nd June 2013

** Prof. Dr., Ankara University Educational Administration and Policy Department, Ankara

*** Res. Asst., Ankara University Educational Administration and Policy Department, Ankara

ÜNİVERSİTELERDE YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARI DÜZEYLERİ, YAŞADIKLARI SORUNLAR ve ÇÖZÜM ÖNERİLERİ

Münir ŞAHİN*

Hasan DEMİRTAŞ**

Özet

Bu çalışmanın amacı, İnönü Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı durumlarını ve yaşadıkları sorunları belirlemektir. Araştırmada genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemiyle elde edilmiş olup, nitel araştırma desenlerinden durum deseniyle yürütülmüştür. Araştırmada çalışma grubu belirlenirken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak ise doküman incelemesi (öğrenci işlerinden alınan öğrencilerin notlarını gösteren çizelgeler, öğrencilerin kayıtlanma tür, yıl ve ülkelerinin olduğu listeler) ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarına ilişkin görüşlerinin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz yaklaşımı ve içerik analizi birlikte kullanılmıştır. Araştırmada genel olarak yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarısının çok düşük olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin önde gelen sorunlarının daha çok ekonomik olup okul harçları, yemek kartı ve yemek, ulaşım, dil ve barınma gibi konularda yoğunlaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yabancı uyruklu öğrenciler, akademik başarı, öğrenci sorunları, eğitim sorunları

Giriş

Türkiye yıllardır yabancı ülkelere öğrenci gönderen bir ülke konumundayken, son yıllarda binlerce yabancı uyruklu öğrenci Türk üniversitelerinde öğrenim görmeye başlamıştır. Küreselleşen dünyada ekonomik alandaki ortak pazar arayışının eğitim alanına da yayıldığı görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin dolaşımı bu pazarın önemli bir ayağını oluşturmaktadır. Türkiye'nin herhangi bir ilindeki küçük sayılabilecek bir üniversitede dahi yabancı uyruklu öğrenciler öğrenim görmektedirler.

* Okutman; İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

** Doçent; İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı

ABD ve birçok Avrupa ülkesi için yüksek öğrenim büyük getirisi olan ekonomik bir sektör haline almıştır. Stephenson'a (2004) göre yabancı uyruklu öğrencilerin ABD ekonomisine katkıları sektör olarak beşinci sıraya yükselmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin toplam öğrencilere oranında ilk sırayı %32 ile ABD, ikinci sırayı %13 ile İngiltere almakta, bu ülkeleri Avustralya ve Kanada izlemektedir. Türkiye'de ise yabancı uyruklu öğrencilerin sayısı 1998-1999 öğretim yılında 18350 iken 2002-2003 öğretim yılına kadar bu sayı 15017'ye gerilemiş ve 2004-2005 öğretim yılından itibaren yeniden artmaya başlamıştır. Bu sayı 2012-2013 öğretim yılı için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 35308 olarak ifade edilmiştir. Bu öğrencilerin 14 bin 101'inin Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS), 8 bin 110'unun sınavsız geçiş, 5 bin 285'inin Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı (YÖS), 2 bin 872'sinin de Türk Cumhuriyetleri ve Türk Akriba Toplulukları Sınavı (TCS) ile üniversitelere yerleştirildiği belirlenmiştir. En fazla yabancı uyruklu öğrencinin Anadolu ve Dumlupınar üniversitelerinde bulunduğu vurgulanmıştır (Eğitim Kulisi, 2013; Dünya Bülteni, 2013). Türkiye'ye en fazla öğrenci gönderen ülkeler Azerbaycan, Türkmenistan, Yunanistan, Bulgaristan, Kazakistan, Kırgızistan ve Rusya'dır (Hacettepe, 2013).

Türkiye uluslararası kuruluşlara üye olmanın bir gereği olarak eğitsel, kültürel, ekonomik amaçlara yönelik sorumluluklar edinmiştir. Yabancı ülkelerle ve özellikle Türk kökenli ülkelerle yapılan ikili kültürel anlaşmalar gereği de yabancı öğrencilerin Türkiye de eğitim almasının önü açılmıştır. Özellikle Orta Asya Türk Cumhuriyetleriyle yapılan işbirliği anlaşmalarının hayata geçirilmesiyle (Çelik, 2008: 126) her yıl daha fazla yabancı uyruklu öğrenci Türkiye'ye gelmeye başlamıştır. Bu süreç, Türkiye'nin 1981 yılında kendi imkânlarıyla Türkiye'de yükseköğrenim görmek isteyenler için düzenlediği Yabancı Uyruklu Öğrenci Sınavı'yla (YÖS) başlamıştır. 1989 yılında Sovyet Sosyalist Cumhuriyetler Birliği'nin dağılmasıyla birlikte bağımsızlığını ilan eden Türk Cumhuriyetleri'ndeki öğrencilerin Türkiye'de eğitim görmesi amacıyla 1992 tarihinde Türk Cumhuriyetleri ile işbirliği yapılarak Türk ve Akriba Toplulukları Sınavı (TCS) yapılmaya başlanmıştır (Kıroğlu ve ark. 2010: 26).

ÖSYM tarafından Türkiye'de yüksek öğrenim görecektir yabancı uyruklu öğrencileri seçmek için Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Türkmenistan, Tacikistan ve Tataristan'da TCS yapılmaktadır. 2004-2005 eğitim ve öğretim yılından itibaren, yabancı uyruklu öğrencilerin yükseköğretim kurumlarına merkezi olarak yerleştirilme işlemlerine son verilmiştir (Hacettepe, 2013). Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden ve Akriba Topluluklarından Türkiye'de yüksek öğrenim gören hükümet burslu toplam 5980 öğrencinin 4011'i lisans, 842'i yüksek lisans, 521'i doktora yapmakta, diğerleri ise Türkçe öğrenme merkezlerinde dil öğrenmektedirler (MEB, 2013).

Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrenciler YÖS vb. sınavlarla, TCS (Türk Cumhuriyetleri, Türk ve Akriba Topluluklarında gelen öğrenciler), YÖK-burslu öğrenciler, İslam Kalkınma Bankası Destekli öğrenciler (ikili anlaşmalar, YÖK), Sokrates/Erasmus Programı çerçevesinde gelen öğrencilerden (karşılıklı anlaşmalı öğrenciler) oluşmaktadır. Ayrıca 1992 yılında uygulamaya konulan "Büyük Öğrenci Projesi" ile Türk Cumhuriyetleri ile Türk ve Akriba Topluluklarının yetişmiş insan

gücü ihtiyaçlarını karşılamaya yardımcı olmak, Türkiye dostu genç bir nesil yetiştirmek ve Türk Dünyası ile kalıcı bir kardeşlik ve dostluk köprüsü kurmak, Türkçeyi öğretmek ve Türk kültürünü tanıtmak, Türk Dünyası'nda yer alan ülkeleri, bu ülkelerin kendi aralarındaki ilişkileri geliştirerek büyük bir şemsiye oluşturmak istenmiş "yeniden yapılanma" olarak adlandırılan bu dönemde her alanda işbirliği anlaşmaları imzalanmış ve hayata geçirilmeye başlanmıştır (Kılıçlar, Sarı ve Seçilmiş, 2012: 158; Çelik 2008: 126). Ancak, Proje kapsamında başta Orta Asya Türk Cumhuriyetleri olmak üzere farklı ülkelerden Türkiye'ye gelen öğrenciler çok çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Çelik (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin yaşadıkları uyum sorunlarının öğrencilerde strese neden olduğunu ve bunun akademik başarılarını etkilediğini ortaya koymuştur. Kılıçlar ve arkadaşları (2012) ise bu öğrencilerin Türkçeyi yeterli derecede kullanamama ve maddi sorunlar gibi problemlerden dolayı akademik başarılarının düştüğüne işaret etmektedir.

Yabancı öğrencilerle ilgili işlemler ikili kültür anlaşmaları 2922 Sayılı Kanun ve 85/9380 Sayılı Yönetmelik hükümlerine göre yapılmakta ve yeni durumlara uygun kararlar alabilmek amacıyla her yıl Eylül ve Mart aylarında Değerlendirme Kurulu toplanmaktadır. Değerlendirme Kurulu Milli Eğitim Bakanlığı Müsteşarının başkanlığında İçişleri, Dışişleri, MİT, ÖSYM ve Milli Eğitim Bakanlığı temsilcilerinin katılımıyla toplanarak değerlendirme yapmaktadır.

Özbay (1996), araştırmasında okudukları üniversiteyi iyi tanıyamamanın ve üniversitelerdeki uyum çalışmalarının yetersiz olmasının öğrencilerin akademik başarı durumlarını ve üniversiteye uyumlarını olumsuz yönde etkileyebileceğini vurgulamıştır. Üniversite öğrencilerinin en büyük stres kaynakları; aile ortamından koparak çok farklı bir çevreye ayak uydurmaya çalışma, yeni arkadaş edinme ve bu arkadaşların değerleriyle çatışma ve farklı kültürel değerlerle karşı karşıya kalmaktır (Aksu ve Fersun, 1986). Ercan (1998), yabancı ülkelerde yükseköğrenim gören öğrencilerin akranlarından farklı olarak yeni bir kültürle karşılaşmaktan dolayı oluşan stresin yol açtığı sorunlarla da karşı karşıya olduklarını vurgulamıştır.

Güçlü (1996) ise, çalışmasında Pittsburgh Üniversitesi'nde lisansüstü eğitim yapan yabancı öğrencilerin uyum problemleri ve bunları çözebilmek için geliştirdikleri stratejiler ve başvurdukları yardım kaynaklarını incelenmiştir. Araştırmayanın öne çıkan bulgularına göre, lisansüstü eğitim yapan yabancı öğrencilerin algıladıkları problemler en fazla 'İngilizce' ve 'mali yardım' alanlarındadır. Yabancı öğrencilerin uyum problemlerini çözmek için geliştirdikleri stratejilerden bazıları şunlardır: Vatan hasretiyle yalnızlık duygularını gidermek için, ülkelerine sık sık mektup yazmak, telefon etmek ve yakın arkadaşlıklar kurmak. Yabancı öğrenciler uyum problemlerini çözerken en büyük desteği ailelerinden almaktadırlar.

Yiğit (2012), yabancı uyruklu öğrencilerin psikolojik ihtiyaçlarını bazı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada anne eğitim düzeyine, yaşa ve bulunan sınıfa göre özerklik psikolojik temel ihtiyaçları bakımından anlamlı farklılık bulunmuştur. Asmaz (1995) ise yaptığı çalışmada yabancı uyruklu öğrencilerin uyum düzeylerini anne-babanın eğitim durumunun etkilediğini, anne baba eğitim durumu

artıkça öğrencilerin sosyal, kişisel ve genel uyum düzeylerinin yükseldiğini ortaya koymuştur. Allaberdiyev (2007), tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinde ise Türk Dünyasından Türkiye'ye yükseköğrenim görmeye gelen öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar incelenmiş, farklı eğitim sisteminin, farklı kültürel yaşamın, Türkçeyi yeterli konuşamamanın ve ekonomik problemler gibi çeşitli sorunların öğrencilerin üniversiteye ve çevreye uyumlarını zorlaştırdığı, bu durumun da akademik başarılarını etkilediği vurgulanmıştır. Can'ın (1994) yaptığı çalışmada ise yabancı öğrencilerin sosyal-kültürel, ekonomik ve eğitim öğretimle ilgili sorunları olduğu belirlenmiştir.

Can (1994), yapmış olduğu çalışmada yabancı öğrencilerin Türkiye'ye kabul amaçlarını a) Türkçeyi öğretmek, b) Türk milletini ve özelliklerini tanıtmak, c) ülkelerarası ve kültürlerarası ilişkileri geliştirmek, d) uluslararası ortak düşünce birliğinin oluşmasına katkı sağlamak, e) dünya kamuoyunda Türkiye'nin tanıtımını yapmak olarak sıralamıştır. Halen 5980 burslu yabancı öğrencinin olması, benzer sebeplerle yabancı öğrencilerin Türkiye'ye gelmesinin teşvik edildiği anlamına gelmektedir.

Gedikoğlu'nun (2005: 69) da ifade ettiği gibi "Eğitim, yirmi birinci yüzyılda kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşlarla, çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir. Eğitim başarılı olabilmenin anahtarı rolünü üstlenmiş durumdadır". Bu anahtarı elde edebilmek için her yıl binlerce öğrenci dünyanın dört bir yanından daha gelişmiş ülkelere akın etmekte, bu ülkelerin eğitim olanaklarından faydalanma yollarını aramaktadır. Farklı bir ülkede eğitim öğretim görmenin kendi ülkelerinde görebilecekleri eğitimden dil öğrenme, yeni bir kültürü tanıma gibi artıları olduğunu bilen birçok yabancı uyruklu öğrencinin gerek Orta Asya Cumhuriyetlerinden gerekse dünyanın dört bir tarafından Türkiye'ye akın ettiği görülmektedir. Özellikle Türkiye ile tarihi ve kültürel bağları bulunan Türk Cumhuriyetlerinden her yıl artan oranda öğrencinin geldiği görülmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaygın olarak tercih ettiği üniversitelerden biri de İnönü Üniversitesidir. 2010 yılı öncesinde İnönü Üniversitesinde yok denecek kadar az yabancı uyruklu öğrenci varken, 2010 yılında 32 öğrenci, 2011 yılında 88, 2012 yılında 157, 2013 yılında 277 öğrenci bu üniversiteye kayıt yaptırmıştır. Bu rakamlar üniversiteye gelen öğrenci sayısının her yıl katlanarak arttığını ve gelecek yıllarda da artışın devam edebileceğini göstermektedir.

Her yıl katlanarak artan yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'deki akademik başarı durumları, karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik yeterli çalışma bulunmamaktadır. Bu nedenlerden dolayı, bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı durumlarının, karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu yönüyle çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı durumlarının, karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı durumu nedir?
2. yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı düzeyinin artması için önerileri nelerdir?
3. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk Eğitim Sistemine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Yabancı uyruklu öğrencilerin aldıkları eğitime ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Yabancı uyruklu öğrencilerin üniversitede ve Malatya’da karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada genel tarama modeline dayalı betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma verileri nitel araştırma yöntemiyle elde edilmiş olup, nitel araştırma desenlerinden durum deseniyle yürütülmüştür. Bu çalışmada var olan bir duruma ilişkin etkenler araştırılmış ve katılımcıların ilgili durumdan nasıl etkilendikleri araştırılmıştır. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme ve doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde araştırmaya hız ve pratiklik kazandırması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme tekniğinde araştırmacı yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2011), kolaylıkla ulaşılabilen bireyler araştırmanın çalışma grubunu oluşturur (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012, s. 99). 2012-2013 öğretim yılında İnönü üniversitesinde toplam 277 yabancı uyruklu öğrenci bulunmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu görüşme için 96 gönüllü yabancı uyruklu öğrenciden, doküman incelemesi için ise 120 öğrencinin öğrenci işlerinden alınan not çizelgelerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin fakülte ve yüksekokullara göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir. Öğrenciler buldukları fakülteler ile birlikte öğrenci sırasını ve öğrenci kodunu gösteren liste Ek 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Görüşme Yapılan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Fakülte ve Yüksekokullara Dağılımı (N=96)

Fakülte ve Yüksekokulu	n	Kayıtlı Öğrenci Sayısı	%	Hükümet Burslu
Eğitim Fakültesi	31	56	55,3	
İktisat ve İdari Bilimler Fakültesi	17	61	27,8	4
Mühendislik Fakültesi	10	40	25	6
Tıp Fakültesi	5	27	18,5	12
İlahiyat Fakültesi	7	13	53,8	
Hukuk Fakültesi	6	14	42,8	
Diş Hekimliği Fakültesi	4	14	28,5	2
Fen Edebiyat Fakültesi	8	24	33,3	
Eczacılık Fakültesi	3	13	23	
Malatya Sağlık Yüksek Okulu	5	11	45,5	
Beden Eğitimi Yüksek Okulu	0	3	0	
Sosyal Bilimler Enstitüsü	0	1	0	
TOPLAM	96	277	34,6	24

Tablo 1’de de görüldüğü gibi en fazla yabancı uyruklu öğrenci iktisat ve İdari Bilimler Fakültesinde iken ikinci sırada Eğitim Fakültesi gelmektedir. En fazla hükümet burslu yabancı uyruklu öğrenci ise Tıp Fakültesinde öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılan yabancı uyruklu öğrencilerin ülkelere göre dağılımları ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. İnönü Üniversitesinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Ülkelere Göre Dağılımları (n=277)

Ülke	Toplam Öğrenci Sayısı	Araş. Katılan Öğrenci Sayısı	Araş. Katılan Öğrencilerin Ülkelere Göre %'leri
Türkmenistan	99	43	43,4
Azerbaycan	59	12	20,3
İran	16	4	25
Afganistan	11	2	18,1
Suriye	11	0	0
Almanya	8**	2	25
Filistin	8	2	25
Endonezya	7	6	85,7
Özbekistan	6	3	50
Moğolistan	5	2	40
Irak	5	0	0
Kazakistan	5	2	40
Y.Gine	5	5	100
Kırgızistan	4	4	100
Gürcistan	3	3	100
Yemen	3	1	33,3
Nijerya	3	3	100
Polonya	2***	0	0
Karadağ	1	1	100
Gambia	1	1	100
Diğer Ülkeler*	15	0	0
TOPLAM	277	96	34,6

*Biraz öğrencisi olan ülkeler, Güney Afrika, Avusturya**, ABD**, İsveç, Kanada**, Tacikistan, Nahçıvan, Uganda, Ürdün, Madagaskar, Malezya, Gana, Bulgaristan, Fas, Lübnan ** Türk olup yurt dışında yaşayan öğrenciler. *** Socrates-Erasmus ile gelen öğrenciler

Tablo 2 incelendiğinde en fazla öğrencinin Türkmenistan ve Azerbaycan'dan geldiği, bu ülkelerden gelen öğrencilerin toplam öğrenci sayısının %63,7'sini oluşturduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada yabancı uyruklu öğrencilerin başarı durumlarını belirlemeye yönelik doküman incelemesi yapılmıştır. Öğrencilerin sorunlarını ve diğer görüşlerini belirlemek için "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyleri, Sorunları ve Çözüm Önerileri" adlı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Alanyazın taraması yapılarak hazırlanan görüşme formunda 7 soru yer almıştır. Görüşme formunun yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarını tespit etmede amaca uygun olup olmadığını saptamak için uzman görüşüne başvurularak forma son hali verilmiştir. Görüşme formu Türkçe hazırlanmış ancak görüşme esnasında gerek duyulduğunda yabancı uyruklu öğrencilere soruların İngilizce açıklaması yapılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir:

1. Bulduğunuz sınıfta kendi başarı durumunuzu değerlendirdiğinizde sınavlardan aldığınız notlar sizin gerçek başarılarınızı yansıtıyor mu? Yansıtıyor ise bunun sebepleri sizce nelerdir?
2. YÖS ve benzeri bir sınava girdiniz mi? Hangi sınava girdiniz?
Bu sınavda sorulan sorular okumak istediğiniz bölüm ile ilişkili miydi?
3. Başarı düzeyinizin artması için neler önerirsiniz?
4. Üniversitede karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bunları en önemliden önemsizye doğru sıralayınız. Bu sorunların çözümü için ne önerirsiniz?
5. Yaşadığınız şehirde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
6. Eğitim için Türkiye'yi tercih etmenizin sebepleri nelerdir?
7. Türkiye'deki eğitim ile ilgili görüşleriniz nelerdir? Türkiye'deki eğitimi yeterli ve kaliteli buluyor musunuz?

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri 2012-2013 Bahar döneminde toplanmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilere ait dokümanların ve iletişim bilgilerinin alınması için İnönü Üniversitesi Rektörlüğünden gerekli izinler alınmış, cep telefonları ve mailleri kullanılarak öğrencilerle iletişim kurulmuş ve uygun görüşme yer ve zamanı belirlenerek öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere araştırmanın amacı anlatılmış ve gönüllük esasına göre isim alınmaksızın görüşme formunda yer alan sorular yöneltilmiştir. Öğrencilerin cevapları araştırmacı tarafından form üzerine yazılarak kaydedilmiştir. Veri kaybını önlemek için katılımcıların cevapları okunarak teyit ettirilmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Bu araştırmada elde edilen veriler doküman incelemesi ve içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Elo ve Kyngäs'a (2008; 107) göre nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizinde farklı yaklaşımlar kullanılabilir. Strauss ve Corbin'e (1990) göre nitel veriler betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki şekilde analiz edilebilir (Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada her iki yöntem de kullanılmıştır. Betimsel analizde bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. İçerik analizinde toplanan veriler derinlemesine analiz edilir ve önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkarılmasına olanak tanınır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma verilerinin çözümlemesi aşamasına geçilmeden önce her bir görüşme formu öğrencilerin okuduğu fakültelerin kısaltmaları kullanılarak kodlanmıştır. Her katılımcıya bir sıra sayısı ve kod verilmiştir (Ek 1). Kodlar öğrencinin hangi fakülte veya yüksekokulda olduğunu gösterecek şekilde tasarlanmıştır. Görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlar araştırmacı tarafından titizlikle irdelenerek benzer görüşlerin yer aldığı tema grupları oluşturulmuştur. İlk etapta, öze bağlı kalınarak ifadeler benzerliklerine göre sınıflandırma yapılarak kodlanmıştır. Kodlama yapılırken ifade sıklığını belirlemek amacıyla frekans ve yüzdelerden

faýdalanılmıştır. Kodlanan ifadelerin benzerlik ve farklılıkları göz önüne alınarak temalar oluşturulmuştur.

Kabul edilebilir bir güvenilirlik düzeyi sağlanmadan elde edilen ölçümler anlamsızdır (Neuendorf, 2002: 12). Nitel araştırmada güvenilir sonuçlar elde etmek için farklı kişilerin aynı metne dayalı yaptığı kodlamaların ve temaların tutarlı olması gerekir (Neuman, 2006: 289) ve sınıflandırma işleminin birden fazla kişi tarafından yapılması araştırmanın güvenilirliğinin değerlendirilmesine olanak sağlar (Weber, 1990). Bu araştırmada da güvenilirliği sağlamak amacıyla farklı kişilere kodlamalar yaptırılmış ve araştırmacının başta yaptığı kodlamalara uygun kod ve temaların oluşturulduğu görülmüştür. Aynı kodlara ilişkin ifadelerin frekansları alınarak bu frekansların yanıtlayıcı sayısı içerisindeki yüzdesi hesaplanmıştır. İfadelerin ilk elden okuyucuya sunulmasına, araştırmacıların kendi görüş ve yorumlarını katmamasına özen gösterilerek katılımcılara ait bireysel ifadeler yer verilmiş olup araştırmanın dış geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma sonuçları ve yorumlar rastgele seçilen 10 katılımcıya gönderilerek yorumları alınmıştır. Katılımcılar analiz sonuçlarının kendi görüşlerine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Gerek farklı kişilere kodlamalar yapılması gerekse katılımcılarla analiz sonuçlarının paylaşılması araştırmanın iç geçerliliğini artırmak açısından önemlidir.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın alt problemleri için toplanan verilerden elde edilen bulgular, alt problemlerin sırasına uygun olarak, tablo ve açıklamalarıyla birlikte yorumlanmıştır.

İnönü Üniversitesinde Okuyan Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Başarı Durumu

“Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarı durumu nedir?” sorusuna cevap bulmak amacıyla, gerekli izin alındıktan sonra hazırlık sınıflarında okuyan ve 2012-2013 öğretim yılında kayıt yaptırmış öğrenciler hariç, farklı fakültelerin çeşitli bölümlerindeki 2010 (32 kişi) ve 2011 (88 kişi) girişli yabancı uyruklu öğrencilere ait 120 transkript ve üniversitede kayıtlı 277 öğrenciye ait; a) iletişim bilgileri, b) kayıtlanma şekli, c) kayıtlı oldukları fakülte, yüksekokul ve bölümleri ve d) ülkelerinin yer aldığı dokümanlar alınmış ve analiz edilmiştir. Yabancı uyrukluk öğrencilere ait bu transkriptlerden devamsızlıktan kalan (DZ) öğrenciler (10 kişi) çıkartılmıştır. Devam ettiği belirlenen öğrencilerin (110 kişi) Genel Ağırlıklı Not Ortalamaları (GANO) toplanarak aritmetik ortalamaları alınmıştır. Derslere devam ettiği halde GANO’su sıfır olan öğrenciler de değerlendirmeye dahil edilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Hazırlık Sınıfı Hariç Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Fakülterele Göre Genel Ağırlıklı Not Ortalamaları (GANO) (110 Devamlı, 10 DZ öğrenci üzerinden)

Fakülte ve Yüksekokullar	Kayıtlı Devamsız Öğrenci	Devamı Olan Öğrenci	Devamı Olan Öğrenci GANO
Eğitim Fakültesi	2	30	1.59
İktisat ve İdari Bilimler Fakültesi	0	25	1.98
Mühendislik Fakültesi	1	17	1.52
Tıp Fakültesi	3	9	1.87
İlahiyat Fakültesi	1	3	1.68
Hukuk Fakültesi	0	6	2.11
Diş Hekimliği Fakültesi	0	6	1.78
Fen Edebiyat Fakültesi	2	4	1.81
Eczacılık Fakültesi	0	7	2.01
Malatya Sağlık Yüksek Okulu	1	2	1.92
Beden Eğitimi Yüksek Okulu	0	1	1.83
ÜNİVERSİTE GENELİ	10	110 / 1.77	1.82
TOPLAM			

Tablo 3'e göre, devamsız öğrenciler hariç yabancı uyruklu öğrencilerin not ortalamalarının en yüksek olduğu fakültenin Hukuk Fakültesi (2.11) olduğu görülmüştür. İkinci sırada 2.01 GANO ortalaması ile Eczacılık Fakültesi, üçüncü sırada ise 1.98 not ortalaması ile İktisat ve İdari Bilimler Fakültesi gelmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin yoğunlukla yer aldıkları Mühendislik (1.52) ve Eğitim Fakültelerinde (1.59) başarı durumlarının en düşük olduğu görülmüştür. Sağlıkla ilgili Fakülteelerde yabancı uyruklu öğrencilerin 1.80 barajına yakın bir ortalamalarının olduğu görülmektedir. Üniversiteye devam eden farklı fakülte ve bölümlere kayıtlı 110 öğrencinin GANO'su 1.77 iken, fakülteler ortalaması 1.82'dir. Bağlı sistem değerlendirmesine göre GANO'su 1.80'nin altında olan öğrencilerin dönem tekrarı yapması gerekir. Buna göre değerlendirildiğinde ise İnönü Üniversitesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin genel olarak bir üst sınıfa geçmede sıkıntı yaşadıkları, çoğunlukla dönem tekrarına kaldıkları söylenebilir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Etmenler

Yarı yapılandırılmış görüşme formlarıyla yabancı uyruklu öğrencilere "Kendi başarı durumunuzu değerlendirdiğinizde sınavlardan aldığınız notlar gerçek başarı durumunuzu yansıtıyor mu? Yansıtıyor ise bunun sebepleri sizce nelerdir?" soruları sorularak akademik başarılarının etkileyen etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yabancı uyruklu öğrenciler kendi başarı durumları hakkında yaptıkları değerlendirmelerde, öğrencilerin %45,8'i (f=44) sınavlardan aldıkları notların gerçek durumlarını yansıtmadığını ileri sürmüştür. Yabancı uyruklu öğrencilerin kendi başarıları ile ilgili görüşleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Başarılarını Etkileyen Etmenler

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Görüşleri	Öğrenci numarası (N=42)	f	%
Dil sorunu	5, 17, 18, 25,30, 31 35, 36, 37, 48, 49, 50, 58, 66, 68, 74, 76, 77, 79,80, 81,93	22	52,3
İşlenmemiş konular	32, 64, 73,74, 82,87, 88,	7	16,6
Ayrımcılık	42,43, 45,47, 70, 71	6	14,2
Sınavlar zor luğu	3, 57, 59,72	4	9,5
Stres ve yorgunluk	53, 56	2	4,7
Sınav yöntemi	9	1	2,3

Tablo 4 incelendiğinde, görüş bildiren öğrencilerin %52,3'ünün dil ile ilgili problemlerinin olduğu, başarısızlıklarının temel nedeni olarak Türkçeyi iyi kullanmadıklarını ifade ettikleri görülmektedir. İkinci olarak, yabancı uyruklu öğrenciler birçok konuyu üniversiteye gelmeden önce görmediklerinden dolayı başarısız olduklarını (%16,6) savunmuşlardır. Üçüncü olarak, öğrenciler hocaların ayrımcılık yapmasını (%14,2) başarısızlıklarının nedeni olarak ileri sürmüşlerdir. Aldığı notun gerçek başarısını yansıtmadığını ifade eden öğrencilerden bazılarının görüşleri şöyledir:

“Hayır tam yansıtmıyor, daha başarılı olabilirim ama dil nedeniyle iyi değilim. Türk öğrencilerle aynı sınavı alıyoruz ve sınavlar Türkçe olduğu için yapamıyorum.”(36).

“Hocalar bize sanki bir Türk'ün yerini kapatmış gibi davranıyorlar. Herkese eşit davranışlar yeter”(42).

Bazı öğrenciler hak ettiklerinden daha fazlasını alıyorlar. Ben ne kadar çalışsam çalışayım bazı hocaların gözünde asla geçecek puanı alamayacağım. Eşitlik istiyoruz, başka bir şey değil, herkese aynı davranışlar yeter”(45).

Hocanın neye göre not verdiğini anlamıyorum. Sürekli akademik dil kullanın diyor ama kendisi akademik dil kullanmıyor”(71).

Yapılan görüşmelerde öğrencilerin birçoğu başarısızlıklarının sebebini dile, klasik yöntemle sınavların yapılmasına ve öğretim elamanlarının tutumlarına bağlamışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu klasik tür sınavlarda kendilerini Türkçe ifade etmekte güçlük yaşadıklarını, sınavların test türünden olmasını veya değerlendirmelerin projeler üzerinden yapılmasını talep etmişlerdir. Öğrencilerin özellikle dikkat çekmek istedikleri konulardan birisi de Türk Dili, İnkılâp Tarihi ve İngilizce dersleri konusunda olmuştur. Öğrenciler bu derslerin alanlarıyla ilgili olmadığını ve bu derslerden muaf tutulmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bir öğrenci *“İnkılâp Tarihi dersinden yabancılar muaf olsun, daha önce bu dersi hiç görmediğimden ve ders sözel bir ders olduğu için sınavlarımızın peki iyi geçtiğini söyleyemem. Bu da bizim ortalamamızı etkiliyor”* (74) demiştir. Birçok öğrenci Genel Ağırlıklı Not Ortalamalarını dramatik bir şekilde düşüren bu derslere giren öğretim elemanlarının anlayışlı olmalarını veya bu derslerden muaf tutulmalarını istemişlerdir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İnnü Üniversitesine Kabul Koşulları

Öğrencilerin üniversiteye kabullerinde resmi belgelere göre 167 öğrenci YÖS sınavı ile, 78 öğrenci YÖP ile, 1 öğrenci yatay geçiş, 2 öğrenci Socrates-Erasmus Programı, 4 öğrenci ÖSYM'nin sınavını kazanarak, 24 öğrenci Hükümet Burslu ve Enstitüye yerleştirilen YÖK Burslu 1 öğrenci bulunmaktadır. Yabancı uyruklu öğren-

cilerin üniversiteye kabul koşullarını belirlemek amacıyla “YÖS ve benzeri bir sınava girdiniz mi? Hangi sınava girdiniz? Bu sınavda sorulan sorular okumak istediğiniz alan ile ilgiliydi” soruları yöneltilmiş, öğrencilerin verdikleri cevapların içerik analizi yapılarak Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İnönü Üniversitesine Kabul Koşulları*

Yab.Uyruklu Öğren.Görüşleri	Öğrenci numarası (N=96)	f	%
Lise diplomasıyla.	7,8, 9, 12, 13, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 33, 34, 35, 36, 38, 43, 46, 47, 49, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 63, 73, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 93,96	45	46,8
YÖS, alanla ilgili değildi	3, 6, 11, 14, 15, 17, 18, 27, 29, 30, 31, 39, 40, 41, 42, 45, 48, 66, 67, 68,69, 70, 71, 75, 92, 94	26	27
TCS, alanımla ilgiliydi	1, 2, 32, 44, 51, 60, 64, 65, 76, 86, 95	11	11,4
YÖS, alanımla ilgili	10, 21, 55, 69, 70, 90,	6	6,2
TCS, alanımla ilgili değildi	5, 16, 74, 88, 89,	5	5,2
TQDK, alanımla ilgiliydi	4	1	1
Ülkemdeki burs sınavıyla.	37	1	1
Alanımla ilgili değildi			
YÇS, alanımla ilgili değildi	91	1	1
TOPLAM		96	99,6

Tablo 5 incelendiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin %46,8’inin (f=45) lise diplomasıyla kayıt yaptırarak, hiçbir sınava girmedikleri görülmektedir. Kaldı ki sınava giren öğrencilerin %64,7’si (f=33) girdikleri sınavın okudukları alan ile ilgili olmadığını belirtmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin %46,8’inin lise diplomasıyla istedikleri bölüme kayıt yaptırmaları, bölümlere devam edebilmek için gerekli olan asgari bilgi ve becerilere sahip olup olmadıklarının dikkate alınmadığını göstermektedir. Bu verilerden yola çıkılarak, yabancı uyruklu öğrencilerin üniversiteye kabul koşullarının çok esnek olduğu söylenebilir. Ancak, ciddi bir değerlendirmeye tabi tutulmadan üniversiteye kabul edilen bu öğrencilerin büyük bir kısmı akademik olarak başarısız olmaktadır.

Öğrencilerin çoğunluğu okuyabilecekleri, yeteneklerine uygun bölümleri seçmek yerine, mezuniyet sonrası iş imkanlarını ve bölümün ülkelerindeki popülaritesini göz önünde bulundurarak fakülte ve bölüm tercihinde bulunmaktadırlar. Bu nedenlerden dolayı üniversiteye başvuran her öğrenciyi kabul etmekten ziyade, öğrencinin okuyup başarılı olabileceği bölüm ve alanlara yönlendirme aşamasında iyi bir rehberlik servisi üzerinden kabul edilmeleri ve nitelikli bir Türkçe okuma ve yazma eğitimi almaları gerektiği söylenebilir. İyi bir dil eğitimi ve doğru yönlendirme ile şüphesiz bu öğrencilerini başarı düzeylerini artırılabilir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyinin Artması İçin Önerileri

Yabancı uyruklu öğrencilere sorulan “Başarı düzeyinizin artması için ne önerirsiniz?” sorusuna yanıtlar su boyutlarda toplanmıştır: öğrenciler, dersler, hocalar ve değerlendirme. Yapılan içerik analizi sonucu Tablo 6’ da verilmiştir.

Tablo 6. *Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerinin Artmasına İlişkin Önerileri*

Tema	Yabancı Uyrıklı Öğrencilerin Görüşleri	Öğrenci numarası	f	%
Öğrenciler	Çok çalışmak	1, 2, 4, 6, 12, 16, 28, 29, 30, 31, 33, 34, 38, 46, 48, 47, 58, 61, 62, 63, 67, 78, 79, 85, 86, 90, 91, 94, 95	29	50
	Türkçeyi daha iyi anlamak için kitap okumak	5, 8, 19, 34, 35, 49, 50, 71, 72, 76	10	17,2
	Planlı çalışmak	8, 17, 35,44, 61, 62, 63	7	12
	Tekrar yapmak	35,44, 56, 71,85	5	8,6
	Uyum sağlamak	3, 39	2	3,4
	Maddi sıkıntıların olmaması	14, 15	2	3,4
	Azimli ve sabırlı olmak	46	1	1,7
	Not tutularak çalışılmalı	17	1	1,7
	Stres olmamak	3	1	1,7
	TOPLAM	58	58	99,7
Dersler	Daha fazla uygulama eğitimi verilmeli	20, 23, 24, 26, 29, 69, 84	7	18,9
	Ortak derslerden muaf tutulmalı	11, 54, 57,73, 74, 82, 88	7	18,9
	Ek materyal verilmeli	25, 37, 41,56, 58, 60, 92	7	18,9
	Derslerin sıkıcı olmamalı	10, 61,62, 53, 86	5	13,5
	Daha çok kelime terim öğrenilmeli	5, 34, 37, 48, 80	5	13,5
	Teknoloji kullanılmalı	24, 47, 87, 89	4	10,8
	Derslere devam etmeli	17	1	2,7
	Seçmeli Türkçe dersi verilmeli	21	1	2,7
	TOPLAM	37	37	99,9
	Öğretim Elamanı	Öğretim elamanı ile iyi iletişim kurulmalı	11, 40, 41, 51, 53,56, 68, 70, 72, 81	10
Kaliteli öğretim elamanının olmalı		32, 47, 64, 86	4	16
Öğretim elamanları herkese eşit davranmalı		49, 45, 71	3	12
Dersleri İngilizce anlatmalılar (Tip)		36, 37	2	8
İyi ders anlatılmalı		15, 94	2	8
Slaytlarla ders anlatılmalı		25, 87	2	8
Konular daha kolay anlatılmalı		9, 58	2	8
TOPLAM	25	25	100	
Değerlendirme	Yabancı öğrencilere tolerans gösterilmeli	5, 51, 52, 58, 59, 65, 70, 77, 78, 92, 96	3	15
	Çoktan seçmeli test olmalı	4, 18, 30	2	10
	Soruların bilgisayar ortamında hazırlanmalı	11, 55	1	5
	Sözlü sınav yapılmalı	69	1	5
	Araştırma yoluyla değerlendirme yapılmalı	69	1	5
	Uygulamalı değerlendirme olmalı	69	1	5
	Sınavlarda kelime seçimi esnek olmalı	11	1	5
	TOPLAM	20	20	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğrenciler teması altında görüş bildiren öğrencilerin %50’si (f=29) başarılı olabilmek için “Çok çalışmak” gerektiğini vurgulamıştır. İkinci olarak bu öğrencilerin %17,2’si Türkçeyi daha iyi anlamanın başarılarını artıracığına inanmakta ve bunun için kitap okumayı önermektedir. “Planlı çalışmak” ve “Tekrar yapmak” temaları ise üçüncü ve dördüncü görüş olarak bu kod altında yer almıştır. Konuya ilişkin olarak bazı öğrenciler şunları ifade etmişlerdir:

“Aslında başarılıyım ama herhalde burada daha uyum sağlayamadım, çok çalışmam, stresli olmamam lazım” (3).

“Dersleri hiç aksatmadan hepsine girmek lazım, hocaların konuşup anlattıklarını not almak, her gün programlı bir şekilde çalışmak gerekir”(17).

Yabancı uyruklu öğrencilerden *derslere ilişkin görüş bildirenlerin %18,9'si (f=7) "Daha fazla uygulama eğitimi verilmeli"* görüşünü ileri sürmüşlerdir. İkinci olarak *"Ortak derslerden muaf tutulma"* (%18,9) ve *"Ek materyal verilmeli"* (%18,9) ifadeleri yer almıştır. Konuya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şöyledir:

"Öncelikle Eğitim Fakültesinde gördüğümüz, Atatürk İlkeleri ve İnkılâp tarihi dersi yabancılarla muaf olsun. Çünkü daha önce bu dersi hiç görmediğimizden ve ders sözel bir ders olduğu için sınavlarımızın pekiyi geçtiğini söyleyemem. Bu da bizim ortalamamızı etkiliyor" (74).

"Yabancılar Türkçe ve tarih derslerinden muaf olsalar daha iyi olur" (82).

Bir öğrencinin özellikle Türkçe ve İngilizce derslerine ilişkin görüşleri dikkate değerdir:

"Yabancı bir ülkeden gelen öğrencinin amacı burada bir mesleği öğrenmek, diplomasını almak ve ülkesine dönmektir. Ama siz bu öğrenciye kendi tarihini, kendi dilinizin gramerini ve aynı zamanda farklı bir yabancı dili öğretmeye çalıştığınızda bu durum öğrencinin başarısını düşürür. Çünkü sizin eğitim sisteminizde çocuklarımız ilkokuldan itibaren tarih, gramer ve yabancı dili öğrenmeye başlıyor. Kendi çocuklarınıza yaklaşık 11-12 yılda öğrettiğiniz tarihi, Türk dilini, İngilizceyi bize bir yıl gibi kısa bir sürede öğretmeye çalışmanız daha doğrusu öğrenmemizi beklemeniz ne kadar doğrudur? Ki zaten biz farklı bir ülkeye gelip burada yabancı dilde eğitim alıyoruz (Türkçe bizim için yabancı bir dil) ve siz bizden yabancı dilde farklı bir yabancı dili öğrenmemizi bekliyorsunuz. Düşünün ki birisi size Almanca'yı Fransızca dilinde anlatsın ve sizden bunu öğrenmemizi beklesin... Düşünüldüğünde Türkiye'de eğitim görmek yabancı bir öğrenci için sanıldığı kadar kolay değil. Çünkü bu dersler de ortalamayı etkilediği için öğrenciler bu derslerden başarısız olduklarında genel başarı ortalamaları düşmekte hatta 1-3 barajı ve benzeri baraj uygulaması olan üniversitelerde öğrenciler genelde dönem uzatmaktadır. Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilerin tarih, Türk dili ve İngilizce derslerinden muaf olması gerektiğini düşünüyorum. Burada kast ettiğim hiç Türkçe öğrenmemeleri değil sonuçta eğitim alacağımız dili bilmemiz gerekir. Zaten üniversiteler de yabancı öğrencilerden Türkçe bilme düzeyini belgelemelerini istemektedir. Bizde bu amaçla bölüme başlamadan önce bir yıl TÖMER'de zorunlu olarak Türkçe dil eğitimi alıyoruz" (11).

Bütün bu ifadeler, derslerin işleniş tarzının teorikten uygulamaya dönmesi ve yabancı uyruklu öğrencilerin özellikle daha önceki eğitimin bir devamı niteliğinde olan ortak derslerden muaf tutulma düşüncesi ve derslerin daha fazla materyalle desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. 11 numaralı öğrencinin ifade ettiği gibi Türkçenin bu öğrenciler için bir yabancı dil niteliği taşıdığı düşünülebilir, ancak yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarısızlıklarının temelinde Türkçeyi iyi kullanamamak yatmaktadır. Bu nedenle Türkçe derslerinin yabancı öğrencilere zorunlu olması ve ders saatinin artırılması daha uygun olur.

Öğretim Elamanı teması altında verilen görüşler analiz edildiğinde, yabancı uyruklu öğrencilerin öğretim elamanları ile olan iletişime önem verdikleri görülmektedir. Konuya ilişkin olarak görüşleri alınan yabancı uyruklu öğrencilerden %40'ının (f=10) *"Öğretim elamanı ile iyi iletişim kurmanın"* başarılarını artıracığına inandığı görülmektedir. İkinci olarak görüş bildiren öğrencilerin %16'sı (f=4) *"Kaliteli öğretim elamanı olsun"* ve %12'si *"Öğretim elamanları eşit davranımlar"* ifadelerine yer vermiş-

lerdir. Tıp Fakültesinde okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin aşağıda vermiş oldukları bilgiler dikkate değerdir:

“Bölüm aslında İngilizce Tıp, ancak eğitim dili ve sınavlar Türkçe yapılıyor bunun bu yönünü beğenmedim.” (34)

“Bana eğitim dilinin İngilizce olduğunu söylediler, ben bu yüzden buraya geldim ama derslerde hocalar Türk öğrencilerin çoğunlukta olmasından dolayı dersleri Türkçe anlatıyorlar ve ben hiç bir şey anlamıyorum. Bu konuyla ilgili şikâyetle bulunmama rağmen sekiz aydır hiç bir cevap verilmedi.”36

“Çok çalışıyorum ama Türkçem iyi olmadığı için başaramıyorum. Hazırlık okuyoruz ama Türkçeyi iyi öğretemiyorlar. Türkçemiz iyi olsa daha başarılı oluruz. Çünkü hocalar Türkçe ders anlatıyorlar Türk öğrenciler yüzünden. Ben burayı İngilizce Tıp olduğu için seçtim. Robert Kolejinde TOEFL aldım. Öğrenci işleri yüzde yüz eğitim dili İngilizce dedi. İngilizce Tıp diyorlar niçin Türkçe ders anlatıyorlar. Hocalar en azından ek materyaller verebilirler yabancı öğrencilere. Bir de bölüme yönelik terimler Türkçe kursunda bizlere anlatılabilir. Yani terimler filan.” (35)

Yukarıdaki ifadelerden yola çıkarak Tıp Fakültesinin eğitim dilinin Türkçe mi yoksa İngilizce mi olduğu sorusuna cevap aranmış ve İnönü Üniversitesinde Eğitim Dili Türkçe ve İngilizce olan iki ayrı bölüm olduğu öğrenilmiştir. İngilizce Tıp okuyan Türk öğrenciler dönem başında hocalarının “Dersleri Türkçe mi yoksa İngilizce mi anlatalım?” sorularına “Türkçe” diye cevap verdiklerinden, yabancı uyruklu öğrenciler de azınlıkta kaldıklarından dil sorunun yaşadıkları öğrenilmiştir.

Tablo 6’da son tema olarak verilen “Değerlendirme” konusunda yer alan ifadeler bakıldığında görüş bildirenlerin çoğunluğu (%55, F=11) “Yabancı öğrencilere tolerans gösterilmeli” ifadesini kullanmışlardır. İkinci olarak “Sınavlar çoktan seçmeli test olmalı” (%15, f=3) ve “Soruların bilgisayar ortamında hazırlanmalı” (%10, f=2) görüşleri yer almaktadır. Değerlendirme sınıf içi etkinliklerin birer değerlendirmesi şeklinde olacağı dersin niteliğine uygun olarak sözlü, klasik, çoktan seçmeli test, proje ödevi gibi farklı değerlendirme yöntemlerinden faydalanılabilir. Burada amaç öğrencinin konuya ilişkin durumunun en iyi şekilde ortaya çıkartılması olmalıdır. Değerlendirme amaçlarına uygun yapılmıyorsa geçerliliğinin ve güvenilirliğinin düşük olacağı unutulmamalıdır. Değerlendirmeye ilişkin olarak bütün fakülte veya bölümlerce benimsenmiş ortak bir yöntemin olmadığı, olmasının da beklenemeyeceği açıktır. Ancak, ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda öğretim elamanlarının yeterliliklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin öğrenme stratejilerine uygun yöntemlerin tavsiye edilmesi, tek tip değerlendirmelerden ziyade, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak daha zengin bir değerlendirme yönteminin oluşturulması gerekir. Gerek değerlendirme, öğrenciler, hocalar ve derslerle ilgili kodlamalarda ve gerekse Tablo 4’de de ifade edilen dil sorununun çözülmesi öğrencilerin akademik başarılarında ciddi bir iyileşmeyi de beraberinde getirebilir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türk Eğitim Sistemi ve Türkiye'yi Tercih Nedenlerine İlişkin Görüşleri

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türk Eğitimi Sisteminin Hakkında görüşlerini belirlemek amacıyla "Eğitim için Türkiye'yi tercih etmenizin sebepleri nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin vermiş oldukları cevapların içerik analizi sonucu Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye'yi Tercih Nedenleri İlişkin Görüşleri*

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Görüşleri	Öğrenci numarası	f	%
Eğitimin kalitesi olması	1,2,3,4,7, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 22, 23, 24, 25, 26,29, 53, 33, 37, 38,44, 47, 48, 51, 52,53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68,73, 75,76, 81, 82, 84,85,86, 87, 92, 93, 94, 95	53	55,2
Tavsiye edilmesi	1,2, 5,6, 14, 25, 27, 28, 31, 32,33, 35, 42, 43, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 54, 55, 57, 61, 62, 66, 67, 69, 73, 74, 76, 77, 80, 85, 86, 87, 88,	37	38,5
Ekonomik olması	6,7, 8,16, 20, 23, 25, 26, 35, 38, 61, 62, 82, 83, 85, 87, 89, 95	18	18,7
Türkiye sevgisi ve merakı	2,4, 8, 22, 46, 53, 54, 67, 69, 82, 90, 91	12	12,5
Okuma kolaylığı	7, 9, 10, 20, 79, 82, 83, 91, 96	9	9,3
Kültürel benzerlik	38, 39, 41, 67, 68, 78, 89	7	7,2
İş imkanı	12, 18, 21, 72, 81, 92,	6	6,2
Türk okulundan mezun olma	17, 28, 78, 84, 86	5	5,2
Yurt dışında okuma isteği	17, 71, 72, 86	4	4,1
Kardeş ülke	19, 25, 38, 74	4	4,1
Müslüman ülke olduğu için	36, 59, 66, 67	4	4,1
Türkiye'de akrabaların olması	40, 92, 94	3	3,1
Üniversiteye yerleşmenin kolaylığı	11, 37	2	2
Daha iyi burs imkanı	36, 37	2	2
Güler yüzlü insanlar	8, 19	2	2
Geniş imkânlar	19,	1	1
Aileden uzaklaşma isteği	4	1	1
Yakın mesafe	75	1	1

Tablo 7 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye'yi tercih nedenlerinin çeşitlilik gösterdiği ancak çoğunluğun (%55,2, f=55) "Eğitimin kaliteli olması" nedeni ile Türkiye'yi tercih ettiği görülmektedir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ülkelere göre dağılımının verildiği Tablo 2'de yer alan ülkeler incelendiğinde, Türkiye'nin bu ülkelerin çoğunluğundan eğitim ve ekonomi açılarından ileri olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğunluğu bu gerçeği dile getirmiş ve Türkiye'yi kaliteli eğitiminden dolayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

"Hem önerildiği hem de eğitim kaliteli olduğu için geldim. Ayrıca ekonomik nedenlerden dolayı da tercih ettim" (35).

"Öncelikle Türk Dilini sevdiğim için. Eğitim kaliteli ve hoş. Kolaylık için değil de doğru eğitim için tercih ettim. Başka da din konusundan dolayı da tercih ettim. Tabi kendi ülkemde de yapabiliyordum ama Türkiye'yi çok merak ediyordum" (67).

Öğrencilerin Türkiye'yi tercih nedenlerinde ikinci sırayı "Tavsiye edilmesi" (%38,5' f=37) almıştır. Çoğunluğu Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden gelen yabancı uyruklu öğrenciler, bu ülkelerdeki Türk iş adamlarının açmış olduğu okullar ve Türkiye ile ilgili yapılan olumlu tanıtımlar nedeniyle de eğitim için Türkiye'yi tercih etmişlerdir. Birçok öğrenci kendi ülkelerindeki Türk okullarından etkilendiklerini ve buralarda çalışan akraba, tanıdık veya öğretmenlerin önerisi ile yükseköğretim için Türkiye'yi tercih ettiklerini söylemişlerdir. Görüşme yapılan öğrencilerden bazıları bu konuya ilişkin şu ifadelere yer vermişlerdir:

"Türkiye'yi seçmemin nedenlerinden en önemlisi bize gelen ve bize eğitim veren Türk öğretmenlerdi. Onlardan çok etkilenmişim. Onların önerileri ile geldim. Onları görünce tüm Türklerin öyle olduğunu zannetmişim" (70).

"Türkiye'de okumayı çok istiyordum. Akrabalarımın da Türkiye de okuyanlar vardı. Onlar burada okumanın güzel olduğunu söylediler. Başka ülkelerde okuyan arkadaşlarım da var onlar okula para veriyorsun okula gelmene gerek yoktur, hocalar sınavlardan geçiriyorlar diyorlardı. Türkiye de ise öyle değil, öğretmenler öğrencilerine nasıl bir şey öğretebilirim diye koşturuyorlar. Nasıl para kazanabilirim diye koşturuyorlar. Bunun için Türkiye'yi seçtim" (88).

Yabancı uyruklu öğrenciler üçüncü olarak "Ekonomik olmasından" (%18,7; f=18) dolayı Türkiye'yi tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Türkiye'nin hem Orta Asya Türk Cumhuriyetlerine coğrafi olarak yakın olması hem de Avrupa ve Amerika gibi eğitim için tercih edilen ülkelere kıyasla daha ucuz olması eğitim için birçok öğrencinin gelmesini sağlamıştır. Öğrencilerin tamamına yakını Türkiye'ye karşı olumlu düşüncelere sahip olup bu öğrencilerin bir kısmı özellikle Türkiye'ye karşı olan sevgi ve meraklarından dolayı Türkiye'yi tercih etmişlerdir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye'deki Eğitime İlişkin Görüşleri

Yabancı uyruklu öğrencilere "Türkiye'deki eğitimle ilgili görüşleriniz nelerdir? Buradaki eğitimi yeterli ve kaliteli buluyor musunuz?" soruları sorulmuş, öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye’deki Eğitime İlişkin Görüşleri*

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Görüşleri	Öğrenci numarası	f	%
Eğitim yeterli ve kaliteli	1,2,3,4, 6,7,8, 9, 12, 13, 14,16, 17,18, 19,22, 23, 25, 26, 28,29,30, 32, 33,36, 40, 41,44, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 72, 73,74, 76, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91, 93	64	66,6
Daha iyi olabilir	8, 10, 11, 12,14, 15, 18,20,24, 27, 35, 37, 38, 39, 46, 48, 66, 71, 80, 89, 94, 95	22	22,9
Sistem yanlış ve zor	37, 42, 43, 45, 69, 70, 71, 72, 73, 77, 93	11	11,4
Okumak kolay	7, 9, 10, 82, 83, 96	6	6,3
Rüşvetle sınıf geçme yok	28, 41, 88	3	3,1
Alanla ilişkili olmayan dersler	5, 31, 81	3	3,1
Sadece anlatıma dayalı dersler	49, 69, 94	3	3,1
Kalitesiz eğitim	70, 71, 96	3	3,1
Hocalar zor	17, 21, 71	3	3,1
Eğitim düzeyi düşük	5, 31	2	2
Aşırı detaycı	5	1	1
Sınav sisteminin beğenmedim.	34	1	1
Hocalar iyi	25	1	1
Yeterli etkinlik yoktur	49	1	1
Yeni alınan hocalar yetersiz	18	1	1

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’deki eğitime ilişkin görüşlerini gösteren

Tablo 8 incelendiğinde, Türkiye’yi tercih etme nedenleriyle tutarlı bir şekilde Türkiye’de ve özellikle İnönü Üniversitesinde verilen eğitimi öğrencilerin %66’sının kaliteli ve yeterli bulduğu söylenebilir. İkinci olarak, eğitimi yeterli bulup, “Daha iyi olabilir” (%22,9) görüşü yer almaktadır. Üçüncü olarak da öğrencilerin %11,9’u Türkiye’de uygulanan sistemi zor ve yanlış bulmaktadır. Türkiye’deki eğitime ilişkin bazı yabancı uyruklu öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

“Türkiye de eğitim gayet iyi. Ama herkesin anlayabileceği seviye var. Eğitimi de o seviyelere göre verseler daha iyi olur” (9).

“Genel itibari ile Türkiye’deki eğitimin kalitesi iyi fakat gelişme sürecinde olduğunu düşünüyorum. Hala yerine oturmuş bir eğitim sistemi yoktur” (12).

“Türkiye de eğitimi çok yüksek düzeyde görüyorum. Üniversiteye alınan yeni hocalar oluyor. Bu hocalar yeni oldukları için dersleri iyi anlatamıyorlar. Bunun için de yeni hoca alırken hocanın ders anlatımına ve anlatacağı ders konusunda hangi düzeyde olduğunu araştırıp ona göre işe alsalar eğitim daha da iyiye gider” (18).

“Evet yeterli ve kaliteli, Azerbaycan’a göre çok iyi, burada parayla geçmek yok. Bizim memlekette hocaya para veriyorsun seni dersten geçiriyor okula gitmek diye bir şey yoktur. En çok bundan nefret ettiğim için Türkiye ye geldim. Burada hocalar daha iyiler, parayla geçirmiyorlar” (28).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Türkiye’deki eğitimi kaliteli bulduğu ancak gerek sistemden gerekse de öğretim elemanlarının ders anlatım tarzlarından kaynaklı sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin İnönü Üniversitesinde Karşılaştıkları Sorunlar

Yabancı uyruklu öğrencilere “İnönü Üniversitesinde karşılaştığınız sorunları en önemliden en önemsize doğru sıralayınız?” sorusu sorulmuş ve öğrencilerin cevapları Tablo 9’da görüldüğü gibi analiz edilip yorumlanmıştır.

Tablo 9. *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Karşılaştıkları Sorunlar İlişkin Görüşleri*

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Görüşleri	Öğrenci numarası	f	%
Harçların fazla olması	2,5, 17, 18, 19, 22, 25,31, 32, 39, 48,59, 64, 66, 68, 69, 72,73, 74, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86, 89, 92, 93, 96	30	31,2
Yemek kartının verilmemesi	2, 6, 9, 16, 20, 22, 24, 25, 31, 32, 35, 43, 45, 46, 54, 55, 57, 60, 64, 72, 73, 74, 76, 82, 83, 84, 89, 94, 95, 96	30	31,2
Ulaşım sorunu	5, 8, 10, 11, 12, 25, 29, 31, 35, 38, 42, 43, 46, 47, 50, 51, 53,59, 63, 67, 68, 73, 74, 78, 80, 84, 90, 92, 96	29	30,2
Öğrencilerin maddi sıkıntıları	1, 3, 9, 13, 14, 15, 19, 30, 44, 48,52, 59,65 66, 67, 73, 74, 78, 79, 82, 83, 84, 85, 88	24	25
Öğrencilerin Türkçeyi iyi kullanamaması	4, 5, 21, 28, 34, 7, 38, 39, 42, 43, 45, 53, 56, 58, 76, 89, 93	17	17,7
Öğrencileri sağlık sigortalarının olmaması	5, 25, 31, 30, 32,64, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 82, 83	17	17,7
Yabancı öğrencilere burs verilmemesi	1, 3, 9, 13, 14, 15, 30, 44, 65, 82, 83, 84, 85, 92	14	14,5
Hocaların öğrencilerle diyalog kurmaması	8, 31, 35, 37,39, 44, 65, 66, 69, 70, 71, 80, 90, 92	14	14,5
Dersleri anlamamanın zorluğu	5, 9, 28, 37, 54, 57, 76, 77, 80, 86, 87, 93	12	12,5
Kültürel farklılık	1, 13, 49, 56,58, 84	6	6,2
Sosyal faaliyetlerin yetersizliği	5, 8, 24, 35, 38	5	5,2
Öğrencinin rengiyle dalga geçilmesi	7, 15, 23, 26	4	4,1
Yemekhane de kuyrukta çok fazla beklemek	5, 61, 62, 63	4	4,1
Tıp dili %100 İngilizce olduğunun sanılması	34, 36, 37	3	3,1
Türk öğrencilerin saygısızlığı 3	7, 48, 80	3	3,1
Yabancı öğrencilerle ilgili yönetmeliklerden üniversite personelinin bilgi sahibi olmaması	11 ,91	2	2
Bağil sistem	2, 81	2	2
Kampüste erkek öğrenciler için kalacak yerin olmaması	17, 18	2	2

Tablo 9’da görüldüğü gibi yabancı uyruklu öğrencilerin İnönü üniversitesinde karşılaştıkları en önemli sorunlar olarak “harçların fazla olması” (%31,2, f=30) ve “yemek kartının verilmemesi” (%31,2, f=30) öne çıkmaktadır. Bu durumu bir öğrenci şu ifadelerle dile getirmiştir: “Hocam bir sürü sorun var, hangisini anlatsam bilmiyorum. Harç yatırıyoruz o ayrı bir sorun, o vakit gelince elim ayağım titriyor, o ayrı mesele. Olsun yatıralım ama biraz indirimli bir şekilde yatırsak çok mutlu olurum” (48).

Yemekhane girişinde ücret ödeme amaçlı kullanılan bankamatik kartı özelliği de olan banka kartının yabancı uyruklu öğrencilere şahsi başvuru yapmaları durumunda bazı belgelerle verildiği öğrenilmiştir. Bu durumdan rahatsız olan ve tek başına bankamatik kartı çıkarmakta güçlük çeken birçok öğrenci “Üniversite bize diğer öğrenciler gibi öğrenci kartı vermedi, bu bir ayrımcılıktır, bizim kartlarımızla da üniversite bizzat ilgilenir” (2, 9, 20, 22...) demişlerdir. Bu durum aslında eksik iletişimden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Yabancı uyruklu öğrenciler bankanın verdiği öğrenci kartlarını nasıl alacakları konusunda bilgi sahibi olmadıklarından, üniversitenin ken-

◆ Münir Şahin / Hasan Demirtaş

lerine bu kartı vermediğini düşünmektedirler. “Yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili yönetmelikler hakkında üniversite personelinin bilgisi olmadığı için bir sıkıntı yaşadığımızda Türk öğrencilerden daha fazla oda dolaşyoruz. Ve hatta çoğunlukla ne sorularımıza cevap alabiliyoruz ne de problemlerimiz çözülüyor” (11).

Yabancı uyruklu öğrencilerce ifade edilen “ulaşım sorunu” (%30,2, f=29) alt yapı, yol genişletme çalışmaları ve otobüs yetersizliği ile sınırlı değildir. Bir öğrenci konuyla ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır: “Araştırma hastanesine giden yolcularla üniversiteye giden yolcular aynı otobüse biniyor. Otobüs hatlarının ayrılması gerekir. Gerçekten özellikle sabah ve akşam saatlerinde otobüsler çok yoğun oluyor. Bazen otobüs çok dolu olduğu için sınavlara geç kalıyoruz” (12).

Ulaşım ile ilgili olarak bazı öğrenciler ise biletlerin pahalı olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğrenci; “Üniversiteye gelmek bana çok pahalı geliyor. Her gün 2 TL veriyorum, her gün ders var, ayda 40 TL bana çok pahalı geliyor” ifadesi ile ulaşımın pahalı olduğunu dile getirmiştir. Yabancı uyruklu öğrencilerin diğer önemli bir problemlerinin “maddi sıkıntılar” olduğu (%25, f=24) görülmektedir. Bazı öğrencilerin bütün giderlerinin Türk makamlarınca karşılanmasını beklemesi elbette mantıklı ve adil bir beklenti değildir. Ancak yabancı uyruklu öğrencilerin kendi ülkelerinde oluşturulabilecek bir burs sistemiyle desteklenmesi gerekir. Kendi ülkelerine katma değer sağlayacak bu öğrencilerin özellikle ülkelerindeki Eğitim Bakanlıkları ve zengin iş adamlarınca desteklenmesi için girişimlerde bulunulabilir.

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Malatya’da Karşılaştıkları Sorunlar

Yabancı uyruklu öğrencilerin yaşadıkları ilde (Malatya) karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla “Malatya’da hiç sorunla karşılaştınız mı?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin %23,9’u (f=23) hiçbir sorunla karşılaşmadığını ifade ederken çoğunluk sorun yaşadığını söylemiştir. Öğrencilere “Malatya’da karşılaştığınız sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve öğrencilerin vermiş oldukları cevapların içerik analizi yapılmış ve Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Malatya’da Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri

Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Görüşleri	Öğrenci numarası	f	%
Ulaşım sorunu.	5, 6, 8, 10, 11,16, 20, 22, 29,31, 32, 33 35, 38, 42, 46, 47, 48, 56,58, 60, 61,63,64, 65, 67, 68, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 82, 84, 87, 92,96	42	43,7
Pahalılık	4, 5, 15, 25, 31, 37, 41, 45, 53, 56, 59, 64,65, 73, 80, 82, 83, 89,92	19	19,7
Kalacak yer sorunu	17, 18, 39, 31, 35, 91	6	6,2
Yabancıları bilmeme	7, 13,35,37,66, 93	6	6,2
Sosyal etkinliklerin azlığı	24, 32,64 73, 78, 85	6	6,2
Yol, kaldırım çalışmaları	8, 47, 48, 53, 64	5	5,2
İşlerin yavaş ilerlemesi	37, 54, 55, 57	4	4,1
Park ve oyun alanlarının yetersizliği	24, 73, 78,85	4	4,1
Öğrencilere karşı olumsuz bakış açısı	40, 41, 45	3	3,1
Alt yapı sorunları	53, 56, 64	3	3,1
Eğitim problemleri	23, 26,	2	2
Şehirde insanların rahatsızlık vermesi	15, 90	2	2
Afrikalılarla ilgili yanlış bilgi	7, 15	2	2

Tablo 10 incelendiğinde yabancı uyruklu öğrencilerin Malatya’da yaşadıkları en önemli sorunun “ulaşım sorunu” olduğu (%43,7, f=42) görülmektedir. Öğrencilerin %19,7’si ise Malatya’yı pahalı bir şehir olarak nitelendirmektedir. Bu öğrencilerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Malatya da ikinci senem, şu ana kadar hiç problem çıkmadı karşıma” (2).

“. Ticaretle ilgili sorunları, öğrenci indirimi yapmıyorlar, ama halkı iyi” (4).

“Malatya bir öğrenci için ideal bir yer. Ancak kalacak yer açısından zorluk çekiyoruz” (17).

“Her yerde çalışma var, yollarda çalışmalar bitmiyor” (8).

“Belediye otobüsleri çok dolu oluyor, şehirde fazla otobüs olmasını öneririm” (11).

“Ulaşım sıkıntısı ile karşılaştım. Bir otobüse bir tren biniyor”(76).

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde ulaşım sorununun birçok öğrenci tarafından dile getirildiği görülmektedir. Ancak ulaşım ile ilgili problemlerin Malatya ilinin Büyükşehir olması nedeniyle yaşanan yoğun alt yapı çalışmalarından kaynaklandığı ve geçici bir durum olduğu söylenebilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

İnönü Üniversitesinde okuyan öğrencilerin akademik başarılarının düşük olduğu öğrenci transkriptlerinin analizi sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu başarısız tablonun altında yatan nedenlerin temelde dille ilgili olduğu görülmektedir. Ancak dil sorunun dışında öğrencilerin akademik hazır bulunuşluklarının da düşük olduğu, öğrenci yerleştirmede Türk öğrencilere uygulanan sınav ve alan zorunluluğunun olmadığı görülmektedir. Birçok öğrenci maddi nedenlerden dolayı daha fazla kazanç sağlayacağı bölümleri tercih etmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin en önemli sorunlarının ekonomik olduğu, ulaşım ve dille ilgili sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Yabancı öğrencilerin üniversitede karşılaştıkları problemlerin başında gelen “harç, yemek kartı, ulaşım” gibi sorunların temelinde de maddi sıkıntılar olduğu görülmektedir. Bu nedenle yabancı uyruklu öğrencilerin temel problemlerinin maddi sıkıntılar olduğu söylenebilir. Aylık 40 TL yol giderinden yakınan, tüm giderlerini Türkiye’nin karşılamasını bekleyen, üstün başarı sahibi veya mağdur durumunda olmayan yabancı uyruklu bir öğrencinin Türkiye’de bulunma gayesi, geliş şekli ve bu öğrencilere bu cesaretin nasıl verildiğinin incelenip araştırılması gerekir. Ülke tanıtımı için olumlu beklentilerimizin olduğu ve çok kolay yollarla üniversitelere kabul ettiğimiz yabancı uyruklu öğrencilerin mağdur olmamaları için kabul koşullarının tekrar gözden geçirilmesi, hem öğrencilerin mağdur olmaması, hem de ülke kaynaklarının heba edilmemesi için yeni stratejilerin geliştirilmesi gerekir.

Yabancı uyruklu öğrencilere verilen Türkçe eğitiminin niteliği ve yeterliliği ile ilgili iyileştirme çalışmaları yapılarak, öğrencilerin dil problemlerini öncelikle çözmeleri sağlanabilir. Türkçeye hakim olmayan öğrencilerin bu dilde anlatılan ve yazılanları anlaması ve aktarması mümkün görülmemektedir. Yabancı uyruklu öğrenciler Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, ve Yabancı Dil derslerinden muaf tutulabilirler veya bu derslerin yerine Türkçe derslerinin saatleri artırılabilir. İyi bir tarih bilgisi gerektiren İnkılap Tarihi yabancı uyruklu öğrencilerin temel bilgilerden yoksun olmaların-

dan dolayı akademik ortalamaları düşürerek dönem tekrarlarına neden olabilmektedir. Ayrıca bu ders ideolojik bir ders niteliğinde olup, yabancı öğrencileri pek ilgilendirmemektedir. Benzer bir şekilde, çoğu öğrencinin “Türkçe zaten bizim için bir yabancı dil, ikinci bir yabancı dili niçin alıyoruz?” şeklindeki çıkışlarına da hak vermek gerekir. Yabancı uyruklu öğrencilerin akademik ortalamalarını ciddi bir şekilde etkileyen ve alan dersi olmayan bu derslerden muaf tutulmaları onların daha başarılı olmalarını sağlayabilir.

Allaberdiev (2007)'in yapmış olduğu çalışmada da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Türkçeyi yeterli derecede kullanamamak ve ekonomik problemler öğrencilerin çevreye ve üniversiteye uyum sorunlarını artırmaktadır. Can (1994)'yapmış olduğu çalışmada ise yabancı öğrencilerin daha çok sosyal-kültürel, ekonomik ve eğitim-öğretim ile ilgili sorunlarının olduğu ortaya konmuştur. Güçlü (1996) de benzer şekilde dil sorununun ve maddi sorunların yabancı uyruklu öğrencileri en fazla etkileyen sorunlar olduğunu araştırma bulguları içinde birinci sırada vermiştir.

Çelik (2008) yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarılarının düşük olmasını bu öğrencilerin yaşadığı uyum sorunu ile açıklamıştır. Kılıçlar ve arkadaşları (2012) yaptıkları çalışmada bu çalışmaya benzer şekilde öğrencilerin Türkçeyi yeterli derecede kullanamamalarının ve maddi sorunlarının olmasının akademik başarıyı düşürdüğü bulgusunu vurgulamıştır.

Yemekhane kartı gibi kayıt döneminden bir süre sonra öğrencilere verilen bankamatik kartı özelliği taşıyan kartların yabancı uyruklu öğrencilere verilmesi kolaylaştırılabilir. Diğer önemli bir nokta ise sağlık sigortasıdır. Misafir öğrenci statüsünde dahi olsalar, üniversitedeki bu öğrencilerin sağlık sorunlarını çözecek yalın bir sistemin oluşturulması veya üniversitenin kendi hastanesi aracılığıyla sorunu çözmesi gerekir.

Çoğu yabancı uyruklu öğrenci kendi problemlerini dile getirebilecekleri, sorularına cevap alabilecekleri muhatapların olmamasından yakınmaktadır. Ülkemize davet ettiğimiz bu öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenebilecek, uyum sorunlarını çözecek, maddi ve manevi destek olabilecek bir sistemin geliştirilmesi ve uygun bir birimin oluşturulması yararlı olacaktır. “Sorunlarımızı dinleyecek muhatap bulamıyoruz” diyerek sorunlarına muhatap arayan öğrencilere yardımcı olabilecek, bu öğrencilere rehberlik ve danışmanlık yapabilecek yetkin ve etkili bir birim oluşturulabilir. Bu birim aracılığıyla yabancı uyruklu öğrencilerin sorunlarının çözümü daha etkili bir şekilde sürdürülebilir.

Hozdiç'in (2011:6) ifade ettiği gibi “Türkiye, Asya ve Avrupa kıtasını birbirine bağlayan, Batılılar için Doğunun, Doğular içinde Batının başlama noktası konumundadır”. Farklı iklim çeşitliliği, zengin coğrafyası ve tarihi geçmişi ile stratejik bir konuma sahiptir. Gerek turistik güzellikleriyle gerekse de ekonomisi ile dünyanın dikkatini üzerine çekmeyi başarmıştır. Doğru ve kararlı adımlarla dünyada eğitim alanında da söz sahibi olması imkânsız değildir. Bölgedeki güvenli ve istikrarlı ülke olma konumunu sürdürmesi, bilimsel liyakate dayalı bir yapının oluşturulması ve eğitim alanında doğru reform çalışmalarının yapılmasıyla Türkiye eğitim alanında da dünyanın önde gelen ülkeleri arasına girmeye adaydır.

Kaynakça

- 2922 Sayılı Yasa (1985). "Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin yönetmelik", **Resmi Gazete**, 5(24), 2414. <http://www.hukuki.net/kanun/859380.35.text.asp>
- Aksu, M. ve Paykoç, F. (1986). **ODTÜ Kampusunda Gençlik Sorunları**. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Allaberdiyev, P. (2007). **Türk Cumhuriyetlerinden Türkiye'ye Yüksek Öğrenim Görmeye Gelen Öğrencilerin Uyum Düzeylerinin İncelenmesi**. Gazi Üniversitesi, (Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi), Ankara.
- Can, N. (1994). **Türkiye'de yüksek öğrenim gören yabancı öğrencilerin sorunları ve bu sorunların örgütsel yapı ile ilişkileri**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Çelik, B. S. (2008). "Orta Asya Türk Cumhuriyetlerinden Gelen Öğrenciler ile Türkiye Cumhuriyeti Öğrencilerinin Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin Karşılaştırılması", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)9** (3): 125-132.
- Dünya Bülteni (22 Mart, 2013). "Türkiye'de 35 bin yabancı öğrenci var", <http://www.dunyabulteni.net/?aType=haberYazdir&ArticleID=252756&tip=haber> (14 Nisan, 2013).
- Eğitim Kulisi (24 Mart, 2013). "35 Bin 308 Yabancı Öğrenci", <http://www.egitimkulisi.com/haber/17/35-bin-308-yabanci-ogrenci.html#.Ujam9tJBKSo> (17 Haziran, 2013).
- Eğitim Tercih (23 Mart, 2013). "Türkiye'de devlet üniversitelerinde yabancı öğrenci sayısı", <http://www.egitimtercihi.com/gundem/8995-turkiye-de-devlet-universitelerinde-yabanci-ogrenci-sayisi.html> (10 Mayıs, 2013).
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). "The qualitative content analysis process", **Journal of Advanced Nursing**, 62(1), 107-115.
- Ercan, L. (1998). **Yabancı Uyruklu ve Türk Üniversite Öğrencilerine Ait Sorunların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). **How to design and evaluate research in education** (8th ed.). McGraw-Hill, New York.
- Gedikoğlu, T. (2005). "Avrupa Birliği Sürecinde Türk Eğitim Sistemi: Sorunlar ve Çözüm Önerileri", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1 (1), 66-80.
- Güçlü, N. (1996). "Yabancı Öğrencilerin Uyum Problemleri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 29: 101-110.
- Hacettepe (2013). "Yabancı uyruklu öğrencilerin Hacettepe Üniversitesi'nde lisans ve lisansüstü öğrenimine kabulleri". <http://www.iso.hacettepe.edu.tr/yabanciuuyrukluogrencilericin.pdf> (15 Mayıs, 2013).
- Hozdiç, İ. (2011). Samsun'daki yabancı uyruklu öğrencilerin sorunları, beklentileri ve olabilecek katkıları. **Samsun Sempozyumu**, 13-16 Ekim 2011, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun. <http://www.pdfio.com/k-3453688.html>.

◆ Münir Şahin / Hasan Demirtaş

- Jing, Z. P. G. (2011). "Predictors of International Students' Psychosocial Adjustment To Life in The United States: A Systematic Review". **International Journal of Intercultural Relations** 35 (2): 139-162.
- Kılıçlar, A., Sarı, Y., ve Seçilmiş, C. (2012). "Türk Dünyasından Gelen Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunların Akademik Başarılarına Etkisi: Turizm Öğrencileri Örneği", **Bilgi** 61, 157-172
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). "Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Lisans Öğrencilerinin Sosyo-Kültürel ve Ekonomik Sorunları", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6, (2), 26-39.
- Li, A. and Michael B. G. (2005). "Predicting Asian International Students' Socio cultural Adjustment: A Test of Two Mediation Models". **International Journal of Intercultural Relations**, 29 (5): 561-576.
- MEB (2013). "Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim", http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2012_2013.pdf
- Neuman, W. L. (2006). **Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nitel ve Nicel Yaklaşımlar**. Yayın Odası, İstanbul.
- Neuendorf, K. A. (2002). **The Content Analysis Guide Book**. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Özbay, Y. (1996). "Üniversite Öğrencilerinin Problemlerini Taramaya Yönelik Bir AraçGeliştirme Ön Çalışması". **III Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi**, Çukurova Üniversitesi. 226-236, Adana.
- Stephenson, L. A. (2004). **A comparative study of cognitive and non-cognitive factors relationship to academic success for foreign master's students**. University of Maryland, (Unpublished doctoral dissertation), Maryland
- Weber, R. P. (1990). **Basic Content Analysis** (2nd ed.). Sage, Newbury Park, CA,
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (8. Baskı). Seçkin, Ankara.
- Yiğit, R. (2012). "Konya İlinde Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Üniversite Öğrencilerinin Temel Psikolojik İhtiyaçlarının Bir Kısım Değişkenler Bakımından İncelenmesi". **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** 27, 317-326.

FOREIGN NATIONAL UNIVERSITY STUDENTS' LEVEL OF ACADEMIC SUCCESS, PROBLEMS AND SUGGESTIONS

Münir ŞAHİN*

Hasan DEMİRTAŞ**

Abstract

The purpose of this study is to identify the academic success and problems of foreign national students in Inonu University. Descriptive method among the general identification models was used in the study. Qualitative research method was used to gather the data for the study, and among the qualitative research designs phenomenological research design was utilized. The convenience sampling was used in the determination of the work group of the study. As a data collection tool; the student transcripts, the documents about students' registry types, years, and their nationalities provided from the students affairs were used. For the analyses of the problems of the foreign national students qualitative data analysis; descriptive analysis approach and content analysis were used together. Academic success of the foreign national students was observed to be very low. Students' leading problems were identified as financial; school tuitions, food cards and food, transportation, language and accommodation.

Keywords: Foreign national students, academic success, students' problems, educational problems

* *Instructor; Inonu University ELT Program*

** *Assoc. Prof; Inonu University, Department of Educational Sciences*

EKLER

EK 1. Katılımcılara Verilen Numara ve Kodlar Tablosu

Öğrenci Numarası	Öğrenci Kodu	Öğrenci Numarası	Öğrenci Kodu	Öğrenci Numarası	Öğrenci Kodu
1.	HF1	34.	T1	67.	EF2
2.	HF2	35.	T2	68.	EF3
3.	HF3	36.	T3	69.	EF4
4.	HF4	37.	T4	70.	EF5
5.	HF5	38.	T5	71.	EF6
6.	HF6	39.	E1	72.	EF7
7.	MF1	40.	E2	73.	EF8
8.	MF2	41.	E3	74.	EF9
9.	MF3	42.	D1	75.	EF10
10.	MF4	43.	D2	76.	EF11
11.	MF5	44.	D3	77.	EF12
12.	MF6	45.	D4	78.	EF13
13.	MF7	46.	İL1	79.	EF14
14.	MF8	47.	İL2	80.	EF15
15.	MF9	48.	İL3	81.	EF16
16.	MF10	49.	İL4	82.	EF17
17.	İKT1	50.	İL5	83.	EF18
18.	İKT2	51.	İL6	84.	EF19
19.	İKT3	52.	İL7	85.	EF20
20.	İKT4	53.	FE1	86.	EF21
21.	İKT5	54.	FE2	87.	EF22
22.	İKT6	55.	FE3	88.	EF23
23.	İKT7	56.	FE4	89.	EF24
24.	İKT8	57.	FE5	90.	EF25
25.	İKT9	58.	FE6	91.	EF26
26.	İKT10	59.	FE7	92.	EF27
27.	İKT11	60.	FE8	93.	EF28
28.	İKT12	61.	MSYO1	94.	EF29
29.	İKT13	62.	MSYO2	95.	EF30
30.	İKT14	63.	MSYO3	96.	EF31
31.	İKT15	64.	MSYO4		
32.	İKT16	65.	MSYO5		
33.	İKT17	66.	EF1		

ÖĞRETMEN YETERLİK DÜZEYİ DEĞERLENDİRMESİ VE MESLEKİ GELİŞİM EĞİTİMLERİ PLANLANMASI ÜZERİNE BİR ÖNERİ

Mehmet BULDU*

Özet

Eğitimde verimliliği ve kaliteyi artırma, öğretmenlerin yeterlik ve performans düzeylerinin yüksek olması ve onlara sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin ve kaynaklarının zengin olması ile orantılıdır. Bu kalitenin artırılması ve verimliliğin sürekli olarak sağlanması da öğretmenlerin doğru, tutarlı, güvenilir ve etkin bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesine bağlıdır. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesinde hazırlanmış yeterlik düzeyi belirleme ve değerlendirme sistemi ile mesleki gelişim eğitimi sistemi, öğretmenlerin gösterdiği gelişimleri izlemede ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı duyduğu alanların belirlenmesinde yardımcı olacak, öğretmenlere kendilerini tanımada, mesleki öz-değerlendirmelerini yapmada ve kariyerlerini planlamada destek olacak, öğretmenlerin mesleki kariyerleri boyunca belirli bir yeterlik düzeyinin üzerinde tutulması güvence altına alınmış olacaktır. Bu tür sistemler elden edilen diploma ve/veya sertifika yanında öğretmen istihdamında ve öğretmenlerin mesleki gelişiminde kullanılacaktır. Bu ihtiyaçtan hareketle bu derlemede öğretmen mesleği genel yeterlikleri temelli bir öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir sistem önerisi sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yeterlikleri, yeterlik düzeyi değerlendirilmesi, mesleki gelişim eğitimi

Giriş

Türkiye'nin 2023 hedefleri doğrultusunda, toplumu yüksek refah seviyesine ulaştırma yolunda önemli bir kilometre taşı olacağı düşünülen ve 2014-2018 dönemi kapsayan Onuncu Kalkınma Planında belirtildiği üzere, öğretmen yetiştirme ve geliştirme sisteminin yeterlilikleri esas alan bir şekilde yeniden yapılandırılması, kariyer gelişim ve performans değerlendirme sisteminin oluşturulması, izleme ve değerlendirme faaliyetlerinde etkinlik sağlanmasına yönelik mekanizmaların etkinliğinin artırılması ihtiyacı devam etmektedir (Devlet Planlama Teşkilatı, 2013). Okullarda eğitimin kalitesini arttırmada ve eğitim standartlarını yükseltmede en

* Doç. Dr.; Mehmet Buldu TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ziya Gökalp Cad. No: 48 Kolej Çankaya ANKARA

önemli öge eğitim sisteminin temel dinamiklerinden olan öğretmenlerdir. Eğitimde verimliliği ve kaliteyi arttırma, öğretmenlerin yeterlik ve performans düzeylerinin yüksek olması ve onlara sunulan eğitim-öğretim hizmetlerinin ve kaynaklarının zengin olması ile orantılıdır (OECD, 2005). Bununla birlikte, bu kalitenin arttırılması ve verimliliğin sürekli olarak sağlanması da öğretmenlerin doğru, tutarlı, güvenilir ve etkin bir şekilde izlenmesi ve değerlendirilmesine bağlıdır (European Commission, 2012). Öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirebilmeleri, onların sürekli olarak çoklu yöntemlerle değerlendirilmesi ve bu değerlendirmeler çerçevesine mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ile mümkündür. Bu gelişimin gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin güçlü yönlerinin bilinmesi, uygulamadaki eksiklerinin tespit edilmesi, onlara bu eksiklerini ve ihtiyaçlarını giderecek destekler verilmesi, yani kısaca mesleki gelişimlerine katkı sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Günümüzde öğretmenlik toplumsal yapılardaki hızlı değişimlerden en çok etkilenen meslek gruplarından biridir. Öğretmenlerin çağımız değişimlerine ayak uydurabilmesi için mesleki yeterlik düzeylerinin ve mesleki gelişimlerinin yeniden ele alınması bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Uluslararası alanda yapılan araştırmalar öğretmen kalitesinin ve yeterlik düzeylerinin öğrenme ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisinin oldukça büyük olduğunu ve hatta ülke ekonomilerine dahi etki ettiğini ortaya koymaktadır (Angrist & Lavy, 2001; Darling-Hammond, 2000; Goe & Stickler, 2008; Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004; OECD, 2005; Rivkin, Hanushek, & Kain, 2001; Sanders & Rivers, 1996). Öğretmen yeterlikleri, kalitesi ve nitelikleri üzerine yapılan araştırmalar, eğitim kalitesini arttırmanın en temel yollarından birinin her okula veya sınıfa oldukça nitelikli, kendini sürekli geliştiren, bilgi toplumunun ihtiyaçlarına cevap verebilen, bilim ve toplumda meydana gelen değişimleri takip edip bunları sınıflarında yansıtabilme becerileri gösterebilen, sorumluluğunu üstlendiği öğrencilerine model olabilen, çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri ve araçlarını etkili bir şekilde kullanabilen öğretmenler tayin etmek olduğunu ortaya koymaktadır.

Türkiye’de uzun yıllardır eğitim politikası yapımcıları tarafından eğitim sistemimizi ve sistemin bir parçası olan okullarımızı geliştirme amaçlı birçok reform hareketi gerçekleştirilmektedir. Bu reform hareketleri arasında yeni standartlar geliştirme, müfredatta değişiklikler yapma veya müfredatı yenileme, zorunlu eğitim süresini uzatma, merkezi sınavlarda değişikliklere gitme, teknoloji desteği sunma, okullarda yeni yönetim modelleri oluşturma gibi birçok değişiklik yer almaktadır. Yapılan bu değişikliklerde genelde göz ardı edilen nokta eğitim sistemini geliştirme için yapılan her türlü reform hareketinin dayanak veya çıkış noktasının öğretmen olması gerektiğidir. Eğitim reform hareketlerinin en temel uygulayıcısının öğretmen olduğunu düşündüğümüzde yapılan her türlü değişiklikte bu değişikliğin yansımalarını gerçekleştirecek öge olarak öğretmeni dikkate almamız gerekir; yani, bir eğitim reform hareketinin başarısı veya başarısızlığını büyük oranda belirleyen öge onu uygulayacak öğretmendir. Bu nokta, özellikle eğitim standartlarının gittikçe yükseldiği, bireysel farklar anlamında okullarımızdaki öğrenci çeşitliliğinin giderek arttığı günümüzde öğretmenlerimizin eğitim sistemi içerisindeki yeri daha da önem kazanmaktadır.

Okullarda eğitim kalitemizi bir üst noktaya taşıyacak olan öğretmenlerimizin giderek daha karmaşık hale gelen müfredatları uygulayabilecek kapasitede, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte, alanını ve öğrencilerinin gelişim ve öğrenme özelliklerini iyi tanıyan, alanına özgü eğitim programı planlama, uygulama ve değerlendirmede çağdaş yaklaşımları benimseyen, öğrencilerinin gelişimlerine uygun bireyselleştirilmiş zengin öğrenme ortamları tasarlayabilen, meslektaşları ve eğitimin diğer paydaşları ile olumlu ilişkiler ve iletişim kurabilen daha donanımlı, daha entelektüel, daha kültürlü ve kendini sürekli yenileyen bireyler olması gerekmektedir.

Türkiye’de yukarıda bahsi edilen niteliklere veya yeterliklere sahip öğretmenlerin okullarımızda görev yapmasını sağlayabilecek veya görev yapan öğretmenlerin yaşanan değişimlerle güncellenebilen yeterliklere göre kendi mesleki gelişimlerini sağlayıp sağlayamadığını değerlendirebilecek kapsamlı, öğretmeni destekleyen, ona bireysel ve mesleki anlamda gelişim imkanları tanıyan bir değerlendirme ve destek sistemine sahip değildir. Türkiye’de öğretmenlerin istihdam aşamasından başlayarak emekliliklerine kadar devam eden süreçte performans veya yeterlik düzeylerini belirleyen ve ölçen mevcut sistemler önceden belirlenmiş öğretmenlik yeterlik veya performans düzeyleri ile çok fazla uyumlu görünmemektedir. Ayrıca öğretmenlerin yeterlik düzeyini ölçmeye yönelik değerlendirmeler ya okul müdürleri ya da MEB müfettişleri tarafından yılda bir defa gerçekleştirilen kısa süreli sınıf gözlemleri ile yapılmakta, bu değerlendirmeler öğretmen performanslarını gözlenebilir yargılarla birbirinden ayıran nitelikte ve biçimlendirici (formativ) özellikte olmayıp, öğrenci ve sınıf başarısı ile mesleki gelişim çabalarını dikkate almayan, yıl boyunca sergilenen performansı değil de yalnızca gözlemin gerçekleştiği süreçteki performansı dikkate alan son değerlendirmelerden oluşmaktadır.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri (ÖMGY) çerçevesinde hazırlanmış geçerli ve güvenilir bir yeterlik düzeyi belirleme ve değerlendirme sistemini şu yararları sağlayacaktır:

1. Ülke genelinde gerçekleştirilen öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmelerinde tutarlılık sağlayacaktır.
2. Öğretmenlerin gösterdiği gelişimleri izlemede ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyacı duyduğu alanların belirlenmesinde yardımcı olacaktır.
3. Öğretmenlere kendilerini tanımada, mesleki öz-değerlendirmelerini yapmada ve kariyerlerini planlamada destek olacaktır.
4. Öğretmenlerin mesleki kariyerleri boyunca belirli bir performans/yeterlik düzeyinin üzerinde tutulması güvence altına alınmış olacaktır.
5. Öğretmen istihdamında ve aday öğretmen yeterlik düzeyi belirleme de yararlanılacak değerlendirme kriterlerinden biri olarak da kullanılabilir.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY)

Mesleki yeterlik, geniş anlamda, bireylerin bir mesleği başarı ile icra edilebilmesi için, gerekli bilgi, beceri, nitelik, tavır, değer ve tutumların neler olduğunu gösteren asgari normlar bütünü (Deakin Crick, 2008) olarak tanımlanmaktadır. Alan yazında öğretmenlik mesleği yeterlikleri ise öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli biçimde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlar (MEB, 2006) olarak ifade edilmektedir. Öğretmenlik mesleği yeterlikleri ise öğretmenlerin sahip olduğu mesleki, içerik ve pedagojik bilgiyi, bilişsel ve pratik becerileri, eğilimleri (motivasyon, tutum, görüş, değer, vs.) içermektedir (European Commission, 2013; OECD, 2009; Rychen & Salganik, 2003). Öğretmen mesleki yeterliklerinin bu boyutları gerçekleştirilen uluslararası çalışmalar, projeler ve araştırmalarda da vurgulanmaktadır (Feiman-Nemser, 2001; Williamson McDiarmid & Clevenger-Bright, 2008). Uluslararası alanda öğretmen yeterliklerinin, eğitimin farklı düzeylerine göre ve öğretmenlik mesleğinin farklı evreleri ile ilişkilendirildiği uygulama örneklerini (Department of Education and Training, 2004; DfE, 2013; NBPTS, 2012a; 2012b) görmek mümkündür (TED, 2009).

Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi, öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliklerin bilinmesi, bu yeterliklerin sürekli geliştirilmesi, kullanım alanlarının belirlenmesi, uygulanabilir bir çerçeveye dönüştürülmesi ve öğretmenlere kazandırılması ile mümkündür (MEB, 2006). Öğretmenler, sahip olduğu zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal potansiyeli, bilgi, beceri, ve niteliklerini en verimli biçimde kullanmasını sağlayacak donanımına sahip olmalı ve kendisini sürekli olarak yenileyerek bilgi ve beceri birikimini güncel tutmalıdır. Planlı, kapsamlı, uygulanabilir bir şekilde hazırlanmış öğretmenlik yeterlikleri, eğitimin temel taşlarından biri olan öğretmenin statüsünün geliştirilmesi, görev tanımının yapılması, bireysel ve mesleki gelişiminde net hedeflerin belirlenmesi açısından yararlı amaçlara hizmet edecektir (MEB, 2008).

Dünyada eğitim alanında gerçekleşen reformlar, öğretmenlerin sürekli değişen sosyal ve ekonomik hayatın gerisinde kalmamaları için kendilerini yenilemeleri gerektiğine işaret etmektedir. Günümüzde eğitim sistemlerinde, öğrenen merkezli eğitim, öğrenmede bireysel farklılıklar ve kültürel çeşitlilik, disiplinler arası beceriler, teknoloji destekli zengin öğrenme ortamları, değerlendirme okuryazarlığı, kişisel gelişim ve işbirlikli mesleki gelişim kültürü gibi öğretmeni ilgilendiren birçok öge ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda, Türkiye'nin de dünyada eğitim alanında gerçekleşen değişime ayak uydurabilen öğretmenlere ihtiyacı vardır.

Eğitim alanında yaşanan değişimler nedeniyle öğretmenlerin görev, rol ve sorumlulukları da çeşitlenerek artmaktadır (Özoğlu, 2010). Bu değişiklikler göz önünde bulundurulduğunda öğretmen yetiştirme sorumluluğunu yasa ile elinde bulunduran Milli Eğitim Bakanlığı'nun öğretmen istihdamı, eğitimi ve mesleki gelişimi için belirlemiş olduğu öğretmen genel yeterliklerini de yaşanan değişimler doğrultusunda sürekli olarak güncellemesi gerekmektedir. Türkiye'de öğretmenlerin niteliklerinin genel çerçevesinin belirlenmesi amacıyla, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 45. Maddesi'nde "Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi

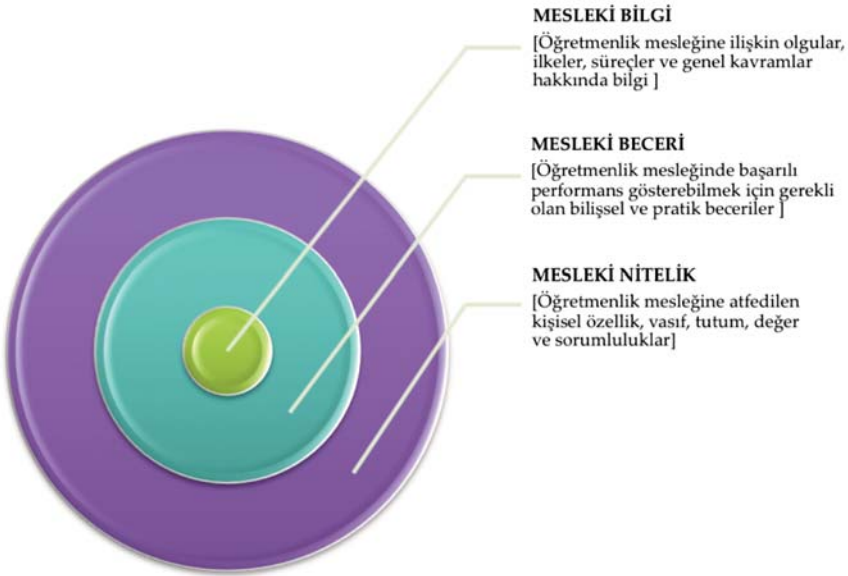
ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Milli Eğitim Bakanlığınca tespit olunur” hükmü yer almıştır. Kanunla Bakanlığa verilen bu sorumluluk gereği, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü vasıtasıyla öğretmenlerin yeterliklerinin tanımlanmasına yönelik 2002 yılında bir takım çalışmalar başlatmıştır (MEB, 2008). Bu çalışmalar neticesinde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY) belirlenmiştir.

Belirlenen ÖMGY ile öğretmenlerin nitelik sorununun büyük oranda aşılacağı ve bu yeterliklerin ilgili kullanım alanlarında kendiliğinden uygulamaya konulacağını varsayılmıştır. Ancak, bu çalışmalar öğretmen yeterliklerini ve bu yeterliklerin muhtemel kullanım alanlarını tanımlamanın ötesine gitmemiş (Özoğlu, 2010) ve çalışma sonuçlarının uygulamaya dönüştürülmesinde sorunlar yaşanmıştır. Öğretmen yeterliklerinin tanımlanması, özellikle nasıl bir öğretmen istendiğini belirlemek için ve öğretmen mesleki gelişim eğitimlerini yeterlikler temelinde yapmak için son derece önemli bir adımdır (Şişman, 2009). Ancak bu yeterliklerin uygulama alanları MEB tarafından belirlenmiş olmasına rağmen kullanışlılığı ve geçerliği hazırlama safhasında dikkatlice ele alınmadığından uygulama konusunda sorunlar yaşanmış ve hazırlanan yeterlikle atıl duruma düşmeye başlamıştır. Yeterliklerin uygulamaya dönüştürülmesi, yeterliklerin belirlenmesi süreci ile eş zamanlı olarak ele alınması gereken ve dikkatli planlanması gereken bir konudur (TED, 2009). Bu durum MEB tarafından dikkate alınmadığından geliştirilen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile ne yapılacağı hususunda bir belirsizlik söz konusudur (Özoğlu, 2010).

Ek olarak öğretmenlik mesleği yeterliklerinin, mesleki gelişim eğitimi sistemi ve öğretmen performans düzeyi değerlendirme sistemi ile ilişkilendirilmesi de karmaşık ve yeterliklerin geliştirilmesi ile eşgüdümlü bir süreçtir. Avrupa Birliği'nin 23-24 Mart 2000 tarihinde oluşturduğu «2010 Lizbon Hedefleri» çerçevesinde bilgi ekonomisinde insana yatırımın önemi vurgulanarak, üye ülkelerde yüksek nitelikli ve motivasyonlu insanların öğretmenlik mesleğine çekilmesi ve bu meslekte kalmalarının sağlanması; toplumun değişen ihtiyaçlarının karşılanması için öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliklerinin belirlenmesinin ve öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri sürecinde desteklenmelerini sağlayacak koşulların oluşturulmasının öneme vurgu yapılmıştır (Council of the European Union, 2007). Bu bağlamda Türkiye’de de Ulusal Yeterlikler ve Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesi geliştirilmiştir. Ancak, MEB tarafından geliştirilen mevcut Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri'nin Ulusal Yeterlikler ve Yükseköğretim Yeterlilikler Çerçevesine uyumları da önem arz etmektedir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri geliştirilmesi safhasında ve aradan 8 yıla yakın bir süre geçmiş olmasına rağmen hala bu uyumu sağlayacak çalışmalar da gerçekleştirilmemiştir. Bu uyum ancak öğretmen genel yeterliklerinin belirlenmesinde ve tanımlanmasında araştırma bulguları ve kuramsal bilgiye dayalı olarak üç ana boyutta—bilgi, beceri, nitelik— bir kavramsal çerçeve ile gerçekleştirilebilir (Bknz Şekil 1). Bu boyutlar, öğretmenlerde bulunması gereken temel mesleki kapasite ve başarıyı genel ifadelerle tanımlamakta-

◆ Mehmet Buldu

dır. *Bilgi* (öğretmenlik mesleğine ilişkin olgular, ilkeler, süreçler ve genel kavramlar hakkında bilgi) boyutu öğretmenlerin öğrencilerinin öğrenme kazanımlarını en üst düzeye çekmek için ihtiyaç duyduğu birtakım mesleki bilgi tabanlarını içermektedir. *Beceri* (öğretmenlik mesleğinde başarılı performans gösterebilmek için gerekli olan bilişsel ve pratik beceriler) boyutu, öğretmenlerin öğrenme kazanımlarını en üst düzeye çekmek için neleri bilmeleri gerektiği ve neleri yapabileceğinin davranış düzeyinde ayrıntılarını içermektedir. *Nitelik* (öğretmenlik mesleğine atfedilen kişisel özellik, vasıf, tutum, değer ve sorumluluklar) boyutu ise öğretmene atfedilebilir kişisel ve mesleki özellikler ve kaliteyi içermektedir.



Şekil 1. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Temel Sınıflandırması

Bu üç yeterlik boyutu, yeterliklerin kapsam açısından yönetilebilir bir sayıda olması, birbirleriyle örtüşen ve tekrar eden ifadelerden oluşmaması amacıyla birbirini tamamlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu boyutlardan ‘beceriler’ boyutu, bilgi—alan bilgisi, pedagoji bilgisi, meslek bilgisi, genel kültür—grubunu da kapsamaktadır. Bu anlamda, öğretmenlerin beceri boyutu içerisinde yer verilen “öğrenme ortamları, öğretimi planlama, öğretim yöntemleri ve teknikleri ile değerlendirme” alt yeterlik grupları hakkında da bilgi sahibi olması beklenmektedir. Beceri boyutunun bilgi boyutunu da kapsaması tamamıyla bilişsel süreçlerle ilgili bir tasarruftur. Beceri, bilgiden anlam çıkarılarak onun kullanılmasını gerektirir; bu nedenle, becerinin bilgiyi kapsadığı öngörülmektedir.

Öğretmenlik mesleği yeterliklerini, kapsamı ve kalitesi ne kadar yüksek olursa olsun, belirlemiş olmak kaliteli bir eğitim ve öğretimi garanti etmemektedir. Yeterliklerin uygulamasına geçilmeden önce, kullanım alanları ve amaçları belirlen-

meli, yeterlikler hizmet öncesi öğretmen yetiştirme standartları ile ilişkilendirilerek paralel hale getirilmeli, öğretmen seçimi ve hizmetiçi öğretmen eğitimi ile ilişkisi kurulmalı, öğretmenlerin kariyer basamakları ile ilişkisi kurularak bu alanda nasıl kullanılacağı da tespit edilmelidir.

Öğretmen yeterlikleri uygulama alanları belirlendikten sonra uygulama aşamasına geçilmeden de dikkat edilmesi gerekli hususlar vardır. Örneğin, Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin yürütülmesinde göz önünde bulundurulması gereken ilkeler, işleyiş, görev ve sorumluluklar anayasa, yasalar, yasa hükmünde kararname, yönetmelikler, genelgeler ve diğer yasal dayanaklarla şekillendirilmiştir (Erişti, 2008). Bu nedenle, öğretmen yeterliklerinin uygulanabilirliği için uygun yasal, yönetsel ve eğitimsel düzenlemelere gerek duyulmaktadır (TED, 2009). Bu yasal düzenlemeler, öğretmen yeterliklerinin, öğretmen yeterlik düzeylerini belirleme ve değerlendirme sistemi, mesleki gelişim eğitimi sistemi ile ilişkilendirilerek okullarda uygulanabilmesine olanak sağlayacak şekilde yapılmalıdır. Bu yasal düzenlemelerle bu sistemlerin ve sistemlerde kullanılacak değerlendirme ölçütlerinin tanımlaması yapılmalı ve uygulamaya geçilmelidir. Bütün bu süreçler için eğitim politika uygulayıcılarının ve karar vericilerin desteğine, ilgili kurumlar arası koordinasyona ve işbirliğine ihtiyaç vardır.

Öğretmenin yeterliklerini öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmede veya öğretmen mesleki gelişim eğitimlerinde kullanırken öğretmenin içinde çalıştığı sistemin özelliklerini de dikkate almak gereklidir. Öğretmenin çalıştığı okulun fiziksel özellikleri, kaynakları, bütçesi, okuldaki öğretmen ve öğrenci sayısı, okul yönetimi, okul yöneticilerinin öğretmene sağladığı destek, okuldaki öğrenci özellikleri, çevre özellikleri, aile, toplum ve kültür, bireysel ve mesleki gelişim imkanları öğretmen yeterliklerinin uygulanmasında dikkat edilecek hususlardır.

Öğretmen Yeterlik Düzeyi Belirleme ve Değerlendirme

Öğretmen yeterlik düzeyi belirleme ve değerlendirme, öğretmenlerin kendi potansiyellerinin farkına varmalarını sağlayan, öğretmenlerin göreve başlama yeterliklerini belirleyen, öğretmenlerin iş başarımlarını ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirleyen, öğretmenlere potansiyelleri ve yeterlikleri hakkında dönütler veren, öğretmenlerin mesleklerinde ilerlemelerine destek olan üzerinde anlaşmaya varılmış performans standartları, hedefleri, ölçme araçları, geri bildirim metotları ve ödüllendirme/onurlandırma aşamalarından oluşan karmaşık bir süreçtir. Peki neden öğretmenlerin yeterlik düzeyini belirlemeye ve değerlendirmeye yönelik bir sürece ihtiyaç vardır?

Öğretmen yeterlik düzeyi belirleme ve değerlendirmesinde amaç, öğretmeni bir bütün olarak tüm yönleri ile ele almak ve başarılarını ödüllendirmek, yetersiz veya eksik kaldığı alanların giderilmesine imkan sağlamaktır. Temel ilke başarısızlıklardan hareket edip öğretmeni cezalandırmak değil, onun başarılarından hareket edip onu ödüllendirmekten ve diğer öğretmenleri de benzer veya daha yüksek performans sergilemelerini sağlamak için motive etmektir. İyi hazırlanmış bir öğretmen yeterlik/performans düzeyi belirleme ve değerlendirme sistemi, sistematik ve bütün-

leşik, çoklu veri kaynaklarıyla öğretmen yeterliğini ölçebilmekte, öğretmeni MEB ve okul hedeflerine doğru motive ederek okulun örgütsel, öğretmenin ise bireysel ve meslekî gelişimini desteklemektedir (MEB, 2006).

İyi planlanmış, kapsamlı ve güvenilir bir değerlendirme sistemi öğretmenlik atamalarında, aday öğretmen değerlendirme süreçlerinde, öğretmen mesleki gelişimi destekleme programlarında, kariyer basamakları belirlenmesinde ve ödüllendirme sistemlerinde büyük oranda katkı sağlayacaktır. Değerlendirme süreçlerinden geçerek geniş bir zaman diliminde tutarlı bir şekilde yüksek puan alan öğretmenler mentor öğretmen olarak seçilerek, aday öğretmenlik süreçlerinde ve mesleki gelişim eğitimlerinde uzman veya rehber öğretmen olarak istihdam edilebilecektir.

Öğretmenlik mesleği sürekli değişen dinamik bir özelliğe sahiptir. Toplumlar karmaşık ve planlanamayan bir değişim ve dönüşüm süreci yaşamakta ve bu dönüşüm insanların yaşam şekillerini (çalışma, iletişim, ilişki, öğrenme şekilleri, vb.) etkilemektedir. Bu değişim ve dönüşüm okulların fonksiyonunu, öğretmenlerin işlevlerini ve öğrencilerin öğrenme şekillerini sürekli olarak etkilemektedir. Bu nedenle kullanılmakta olan bir öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirme sisteminin öğretmen yeterlikleri paralelinde sürekli güncellenen bir yapıda olması gerekmektedir. Ancak, Türkiye’de kullanılan öğretmen yeterlikleri ve buna bağlı geliştirilen değerlendirme sistemleri sistematik bir şekilde güncellenememekte ve günümüz ihtiyaçlarına cevap verememektedir. Dolayısıyla bu yapıların geliştirme sürecinin başlangıcında olduğu, geliştirmeye açık oldukları açıktır.

Türkiye’de öğretmen yeterlik düzeylerinin belirlenmesinde ve değerlendirmesinde merkezi sınav uygulamaları (örneğin, KPSS) ve tek uygulamalı öğretmen gözlemleri kullanılmaktadır. Bu türde yapılan değerlendirmeler yukarıda bahsi edilen amaçlara hizmet etmemektedir. Crowe (2010) öğretmen yeterliliğini ölçen değerlendirme testlerinin öğretmenin sınıfta neler yapabileceğini veya yapabildiğini ölçmediğini sadece öğretmenlik için gerekli olan bilgiyi ölçmediğini, ya da tek seferlik öğretmen gözlemlerinin öğretmenin sınıfında ne derecede etkili bir öğretim gerçekleştirip gerçekleştirmediğini ölçemediğine işaret etmektedir. Mevcut yeterlik düzeyi belirleme ve değerlendirme uygulamaları mevcut 233 performans göstergesi ile değerlendirmeyi imkansız kılmakta, değerlendirme uygulamaları mesleki gelişimle ilişkilendirilmediğinden öğretmenleri mesleki gelişim açısından yeteri kadar desteklememekte ve başarılı ile başarısız öğretmenleri birbirinden ayırt edememektedir. Değerlendirmede kullanılan araçlar kaliteli bir öğretmeni tüm özellikleriyle belirlemekten uzaktır. Ayrıca, öğretmenleri değerlendirmede kullanılan kriterler öğretmenlik mesleğinin farklı basamaklarında aynen kullanılmakta, farklı kariyer basamakları için farklı ölçütler kullanılmamaktadır.

Öğretmen Mesleki Gelişim Eğitimi

Öğretmen mesleki gelişimi, öğretmenin eğitim ve öğretim faaliyetlerinde eğitsel konuları ve sorunları kavramada, alanına özgü bilgi ve becerileri öğrencilerine kazandırmada, öğrencilerinin bir bütün olarak gelişimlerine katkıda bulunmada, etkili öğrenme ortamları oluşturmada, öğrenmeyi değerlendirmede, öğretimi planla-

ma ve değerlendirmede, aile, toplum ve çevre ile ilişkiler kurmada, okulun gelişimine katkıda bulunmada gösterdiği ilerleme olarak tanımlanabilir. Öğretmen mesleki gelişim eğitimi ise bu amaçla öğretmene mesleğinin tüm aşamalarında (hizmet öncesi, stajyerlik, kariyerde yükselme) başarılı olması için sunulan eğitimlerin tümü olarak açıklanabilir.

Öğretmen mesleki gelişimi eğitim sistemi içinde önemli bir etkiye sahiptir ve eğitim reformlarının öncüsüdür. Mesleki gelişim eğitimleri ile değişen ve gelişen öğretmen, eğitsel değişimi ve gelişimi sağlamaktadır (Odabaşı, 2008). Ancak, öğretmenlerin sadece hizmet öncesi lisans düzeyinde aldıkları eğitimle mesleklerinde başarılı olmaları beklenemez. Meslek içinde öğretmenin sürekli olarak izlenerek onların güçlü yönlerinin ve mesleki gelişim gereksinimlerinin ortaya çıkarılması ve öğretmenlere ihtiyaç duydukları mesleki eğitimlerin ve desteğin verilmesi onların mesleklerinde başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Ek olarak, öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çerçevesine paralel planlanan ihtiyaç tabanlı mesleki gelişim eğitimleri, öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını arttırmada, onların kariyer planlarını desteklemede, sınıf ve okul başarısını ve dolayısıyla da eğitimin kalitesini yüksekte tutmada büyük önem arz etmektedir.

Okullardaki mevcut öğrenme ortamları, toplumun öğretmenden beklentileri ve de en önemlisi günümüz toplumunda bilginin türü ve yapısı öğretmenlik mesleğini giderek karmaşık bir hale dönüştürmektedir. Öğrenciler, çok yoğun uyarıcı içeren bir dönemde yaşamakta, her tür bilgi platformundan gelen bilgi ve ilgi çağrısının kuşatması altında kalmaktadırlar. Öğrenme daha özerk hale gelmekte, öğrenciler kendi öğrenme sorumluluklarını yüklenmekte, dolayısıyla da öğretmenin öğrenme ortamındaki rolü giderek değişmektedir. Öğretmenler öğrencileri daha geniş bir yelpazede bilgi ve becerilerle donatmak için günden güne daha büyük bir çaba sarf etmek zorunda kalmaktadır. Eğitimde sektöründeki bu değişimler, toplumun değişen gereksinimleri, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki değişiklikler, öğrenci profilindeki değişim ile öğretme ve öğrenmede değişen paradigmlar öğretmenlerin mesleki gelişim gereksinimlerinin temelini oluşturmaktadır (Odabaşı & Kabakçı, 2007). Bu bağlamda, en kaliteli öğretmen yetiştirme programları dahi öğretmeni yaşam boyu kullanabilecekleri bilgi ve becerilerle donatmakta yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlerin bu yeni rollere adaptasyonu ve öğrencilerin değişen bilgi ve becerileri kazanmasına rehberlik etmede ihtiyaç duydukları yeterlikleri kazanmalarına destek olmak için hem çok kaliteli hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarına hem de öğretmen mesleki gelişim eğitim sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır (European Union, 2010).

Öğretmen mesleki gelişim eğitimlerinin nasıl olması gerektiği ve bu eğitimlerin etkililiğinin değerlendirildiği ilgili çok sayıda araştırma ve çalışmalar (Bond, Smith, Baker & Hattie, 2000; Darling-Hammond, 2010; European Commission, 2013; European Union, 2010; Guskey & Yoon, 2009; Jaquith, Mindich, Wei, & Darling-Hammond, 2010; MEB, 2007; OECD, 2005; Thompson & Goe, 2009; UNESCO, 2003; Yuen, 2012) uzun zamandır devam ede gelmektedir. Dünyanın farklı ülkelerinde gerçekleştirilen bu çalışmalarda farklı kurumlar tarafından değişik öğretmen mesleki

gelişim eğitimi modelleri ve sistemleri sunulmakta ve değerlendirilmektedir. Örneğin, ABD’de National Council for the Accreditation of Teacher Education (Öğretmen Eğitimi Akreditasyonu Ulusal Konseyi), Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium (Eyaletler arası Yeni Öğretmen Değerlendirme ve Destek Grubu), National Board for Professional Teaching Standards (Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu) gibi belli başlı kuruluşlar öğretmenlik standartları ve öğretmen mesleki gelişim eğitimleri üzerine çalışmalar yapmaktadır. İngiltere’de “Öğretmenler için Mesleki Standartlar” Öğretmen Geliştirme Ajansı (Teacher Development Agency) tarafından belirlenmiş ve beş farklı düzeyde derecelendirilerek yapılandırılmış (TED, 2009) ve öğretmen mesleki gelişim eğitimleri bu çerçeveler etrafında şekillendirilmektedir. Avrupa’da öğretmen mesleki gelişim eğitiminin niteliği, içeriği ve uygulaması bir ülkeden diğerine farklılık göstermektedir (European Commission, 2002). Alanyazın dikkatlice incelendiğinde öğretmen mesleki gelişimine ilişkin bu modellerden yaygın olarak kullanılan mesleki gelişim modelleri arasında şunları sayabiliriz (Kabakçı Yurdakul, 2008): Gereksinime Dayalı Uyum Modeli, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, Eylem Araştırması Modeli.

Türkiye’de ise devlet okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimleri Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı tarafından oluşturulan hizmetçi eğitim sistemiyle gerçekleştirilmektedir. Mevcut bu sistem, öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin geliştirilmesinde yetersiz kalmakta (OECD, 2009; TED, 2009) ve ancak küçük ölçekte göreceli katkılar sağlamaktadır. Bu durum öğretmen mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlik mesleği yeterlikleri temelli olmamasından ve/veya sunulan eğitimlerin nitelik sorunlarından kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlik sürecinin ÖMGY temelinde yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin, özellikle de aday öğretmenlerin, yeterlikler temelinde mentor öğretmenlerin desteğiyle ve ÖMGY temelli mesleki gelişim eğitimleri yardımıyla mesleğe uyumlarının sağlanması büyük önem taşımaktadır.

Son olarak, öğretmenlere mesleki kariyerlerinin tüm aşamalarında mesleki ihtiyaçlarını belirleyerek destek olmak, onlara ihtiyaç duydukları alanda mesleki gelişim olanakları sunmak, başardıkları oranda onları ödüllendirmek öğretmenlerin motivasyonlarını ve performanslarını olumlu etkileyecektir. Öğretmen yeterliklerinin iş performans süreçleri ile ilişkilendirilmesinin sağlanması, öğretmenlerden kariyerlerinin değişik aşamalarında ne tür yeterlik/performans düzeyleri sergilemelerinin beklendiğinin tanımlanması ve öğretmenlerin mesleklerinde ilerlemek için neler beklendiğinin ortaya konması sağlıklı bir öğretmen mesleki gelişim eğitimi sisteminin parçası olmalıdır. Bu amaçla, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve niteliklerinin geliştirilmesi, onlara kariyerlerinde yükselmeye imkân ve fırsat eşitliği sağlanması amacıyla öğretmenlerin meslekte yükselmeleri için gerekli şartları belirleyen geçerli, güvenilirliği yüksek değerlendirme sistemlerine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öneri

Öğretmen Yeterlik Düzeyi Belirleme ve Değerlendirme Sistemi

Geliştirilmesi önerilen öğretmen yeterlik düzeyi belirleme ve değerlendirme sistemi öğretmenlerin genel yeterlik düzeyini net ve tutarlı bir şekilde değerlendirecek, öğrenme ve öğretimi ileri taşıyacak, öğretmenin görev yaptığı okuldaki öğrenci başarısını arttırmaya yönelik bir çerçeve ortaya koymalıdır. Bu çerçeve aynı zamanda öğretmenlerin kendilerinden beklenen yeterlik düzeyinin altına düştüğünde geçerli olacak düzenlemeleri (ihtiyaç duyulan mesleki gelişim eğitimlerini) belirleme de kullanılabilir. Bu tür durumlarda öğretmene ulaşması gereken hedefler sunulmalı, bu hedefler o öğretmene özgü, ölçülebilir, ulaşılabilir, gerçekçi ve zamana bağlı olmalı, ve aynı zamanda öğretmenin rolü ve deneyim düzeyine uygun olmalıdır. Öğretmenlerin yeterlik düzeyleri ve mesleki gelişim ihtiyaçları doğrultusunda sunulacak eğitimlerde öğretmenin yeterlik düzeyinin artırılmasına, görev yaptığı okuldaki eğitimin iyileştirilmesine, o okulda öğrenim gören öğrencilerin başarılarının artırılmasına yönelik hedeflere odaklanılmalıdır.

Öğretmen yeterlik düzeyleri, ÖMGY paralelinde belirlenmiş alt yeterlik grupları üzerinden, farklı ortamlarda önceden belirlenmiş bir zaman diliminde sistematik ve bütünlük, çoklu veri kaynaklarıyla değerlendirilmelidir. Öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesinde hedefler arasında öğretmenin mesleki gelişimine destek vermek, öğrenme ve öğretime katkı sağlama, okul ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileme gibi hedefler yer almalı; dolayısıyla da gerçekleştirilecek değerlendirmeler hem biçimlendirici, hem de sonuç odaklı olmalıdır. Her değerlendirme döneminin başlangıcında veya öncesinde değerlendirilecek öğretmenler değerlendirilecekleri kriterler, yani kendilerinden beklenen yeterlik düzeyleri, hakkında bilgilendirilmelidir.

Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi üzerine yapılan araştırmalar ve çalışmalar (Berry, 2009; Bill & Melinda Gates Foundation, 2010; Black & William, 1998; Darling-Hammond, 2012; Goldhaber & Brewer, 2000; National Association of State Boards of Education, 2011; Newton, Darling-Hammond, Haertel, & Thomas, 2010; Sato, Wei, & Darling-Hammond, 2008) öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirme sisteminin belirlenmesinde izlenmesi gerekli temel ilkeleri şu şekilde önermektedir:

1. Genel öğretmen yeterlikleri temelinde yeterlik temelli performans göstergeleri geliştirilmeli,
 - a. bu göstergeler ölçülebilir ve anlaşılabilir olmalı,
 - b. gösterge ifadelerinde ortak dil kullanılmalı,
 - c. gösterge ifadeleri nesnel olmalı,
 - d. gösterge ifadeleri yönetilebilir sayı ve içerikte olmalı,
2. Geliştirilen performans göstergelerinin kullanımına geçilmeden önce geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmalı

◆ Mehmet Buldu

3. Gerçekleştirilecek değerlendirmeler öğretmen uygulamalarını ve öğrencilerin öğrenmesini yansıtacak kanıtlara dayalı olmalı,
4. Öğretmen yeterliklerinin niteliğinin mesleğin farklı basamağında değişeceği noktasından hareketle, mesleki yeterlikleri ve değerlendirmede kullanılacak performans göstergeleri mesleğin farklı evreleri ile ilişkilendirilmeli
5. Değerlendirmeyi gerçekleştirecek bireyler değerlendirme sistemi ve kriterleri hakkında bilgi ve tecrübe sahibi olmalı, ve
6. Gerçekleştirilen değerlendirmeler öğretmenlere dönütler sağlayarak onların mesleki gelişimine ışık tutmalıdır.

Öğretmen yeterlik düzeyi belirleme ve değerlendirme sisteminin hazırlanmasına sistemin tanımının yapılması ile başlanmalı; tanım sonrası tanımda yer alan değerlendirme ölçekleri, formları ile bu ölçek ve formların kullanımına yönelik kullanma kılavuzu geliştirilmelidir. Ölçek, form ve kılavuzların hazırlanmasını takip eden süreçte geliştirilen ölçek ve formların kapsam (içerik) geçerliğinin incelenmesi yapılmalıdır. Kapsam geçerliği, değerlendirme ölçeğini oluşturan tüm maddelerin ölçülmek istenen tanımlanmış davranışlar evrenini (bütünü) ölçmede ne derece temsil ettiğine, örneklediğine ilişkindir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2012). Değerlendirme ölçek ve formlarının kapsam geçerliğini incelemek için uzman görüşüne başvurulmalıdır. Görüşüne başvurulacak uzmanlar, üniversite öğretim üyeleri (öğretmen yeterliği, öğretmen performans değerlendirme, öğretmen yetiştirme ve ölçme-değerlendirme konularında çalışmalar yapan öğretim üyeleri), tecrübeli (mentör) öğretmenler ve okul yöneticileri, MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, öğretmen eğitimi ile ilgili çalışan mesleki kuruluşlar ve sivil toplum örgütleri uzmanlarından oluşmalıdır. Uzman görüşlerini almada açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme formu ile mülakat yöntemleri kullanılabilir.

Ölçeklerin kapsam geçerliğinin incelenmesi sonrası ölçeklere son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmelidir. Bu işlemi takiben, uygulama öncesi, öğretmen yeterlik düzeyini belirleme ve değerlendirme işlemlerini gerçekleştirecek bir pilot grup (proje personeli, mentör öğretmenler, okul yöneticileri) belirlenmeli, bu pilot gruba gözlem yapma, ölçeklerin kullanımı ve uygulaması konularında eğitim verilmelidir. Bu pilot grubun eğitimleri sonrası öğretmen yeterlik düzeyi belirleme ve değerlendirmesi pilot uygulamasına geçilebilir.

Öğretmen yeterlik düzeyi belirleme ve değerlendirme sisteminin pilot uygulaması iki farklı öğretmen grubu—stajyer öğretmenler ve meslekte belirli bir hizmet yılını doldurmuş öğretmenler—için ayrı ayrı gerçekleştirilmelidir. Değerlendirmenin iki farklı grupla yapılmasının nedeni ÖMGY temelli hazırlanan öğretmen yeterlik düzeyi belirleme ve değerlendirme ölçekleri ile formlarının öğretmenlerin farklı kariyer basamakları göz önünde bulundurularak hazırlanacak olması; yani, ölçekler ve formlarda öğretmenlerden değişik kariyer basamaklarında beklenen performansların farklılık arz edecek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen yeterlik düzeylerini belirlemek ve değerlendirmek için 360 Derece (Çoklu Veri Kaynaklı) performans değerlendirmesi kullanılması uygun olacaktır. Bu tür değerlendirmede egemen olan anlayış, değerlendirme yapılacak olan performans hakkında birden fazla veri kaynağı kullanılmasıdır. Değerlendirmede, gözlem, akran (mentör öğretmen) değerlendirmesi, yönetici değerlendirmesi, öğretmen katma değer değerlendirmesi, öğretmen ürün dosyası inceleme ve öğretmen öz-değerlendirmesi yöntemleri ve bu tür değerlendirmelere ait ölçme araçları kullanılabilir. Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmelerinde birtakım geçerlilik, güvenilirlik ve yanlılık problemleri ile karşılaşmak olasıdır. Bu nedenle, öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesinin gerçekçi ve en az hata ile yapılması için mümkün olduğunca farklı perspektiflerden ve farklı bilgi kaynaklarından bilgi toplanarak, bu bilgilerin performans değerlendirmede birlikte kullanılması önerilmektedir.

Öğretmen Mesleki Gelişim Eğitim Sistemi

Öğretmen mesleki gelişim eğitim sistemi, öğretmenlerin bireysel ve mesleki yeterlik düzeylerini sorgulamalarında, mevcut durumlarını belirlemelerinde, mesleki gelişim hedefleri oluşturmalarında ve bu hedefe ulaşmak için gerekli uygulamaları yapmalarında yol haritasıdır. Dünyada öğretmen mesleki gelişim eğitimi sistemleri incelendiğinde ve Türkiye’de de mevcut öğretmen mesleki gelişim eğitimi mekanizmalarının yetersiz kaldığı dikkate alındığında Türkiye’deki öğretmenlerin de eğitim sistemine daha kaliteli katkılar sağlaması, eğitim eksikliklerini tamamlaması, eğitim alanındaki yeniliklerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazanması için bir mesleki gelişim eğitim sistemine ihtiyaç vardır. Öğretmenler için yukarıda bahsi edilen desteklerin sağlanması şu şekilde planlanmış bir mesleki gelişim eğitim sistemi ile gerçekleştirilebilir.

Önerilen sistem kapsamında öncelikle bir Öğretmen Mesleki Gelişim Eğitimi Kılavuzu’nun hazırlanması önerilmektedir. Öğretmenlerin bilgi, beceri ve niteliklerine katkı sağlamak, verimliliklerini artırmak, onlara kariyer planlarında destek sağlamak amacıyla hazırlanacak olan ve farklı mesleki gelişim eğitimi olanakları hakkında bilgiler sunan bu kılavuzda ÖMGY paralelinde alt yeterlik grupları dikkate alınmalı ve şu bilgi ve belgeler yer almalıdır:

1. Öğretmen mesleki gelişim ihtiyaç analizi ve süreçleri ve
2. Mesleki gelişim eğitimlerinde kullanılacak değerlendirme ölçekleri ve kullanım klavuzları
3. Sınıf/Okul tabanlı mesleki gelişim eğitimleri süreçleri ve içeriği
 - a. Eylem araştırmaları
 - b. Video destekli eğitimler
 - c. Çalıştaylar ve seminerler
4. Uzaktan eğitim süreçleri ve içeriği
5. Öğretmen mesleki gelişim dosyaları hazırlanması süreci
6. Öğretmenler arası mesleki işbirliği kurma

◆ Mehmet Buldu

7. Yerel, ulusal ve uluslararası seminer, çalıştay ve konferanslara katılım
8. Mesleki ve bilimsel kuruluşlara üyelik ve bu kuruluşlarda aktif rol alma
9. Kütüphane ve yazılı yayınlardan faydalanma
10. Öğretmen Öz-değerlendirme Formu

Önerilen öğretmen mesleki gelişim eğitim sistemi ile öğretmenlerin ÖMGY hakkında bilinçli duruma gelmeleri, bireysel ve mesleki gelişim ihtiyaçlarını belirlemesi, öğretmenin çalıştığı okulun kalitesinin, dolayısıyla bu okuldaki eğitim ve öğretim kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır. Öğretmenlere yönelik hazırlanması önerilen mesleki gelişim eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin ihtiyaçları ve MEB ilgili birimlerinin öncelikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Bu aşamada geliştirilecek sistemde kullanılacak ölçek ve formları geliştirmede bir pilot çalışmaya ihtiyaç duyulacaktır. Burada not edilmesi gerekli bir diğer nokta da öğretmen mesleki gelişim eğitimi uygulama faaliyetlerinin yeterli düzeyi değerlendirmeleri ile paralel yürütülmesinin gerekliliğidir. Sürece ilk olarak öğretmen mesleki gelişim eğitimlerini değerlendirmede kullanılacak ölçek ve formlar hazırlanması ile başlanmalıdır. Ölçek, form ve kılavuzların hazırlanmasını takip eden süreçte geliştirilen ölçek ve formların kapsam (içerik) geçerliğinin incelenmesine geçilmelidir. Bu aşamada, ölçek ve formlarının kapsam geçerliğini incelemek için de uzman görüşüne başvurulması ihtiyacı vardır. Görüşüne başvurulacak uzmanlar, üniversite öğretim üyeleri (öğretmen yeterlikleri, öğretmen mesleki gelişimi, öğretmen yetiştirme ve ölçme-değerlendirme konularında çalışmalar yapan öğretim üyeleri), tecrübeli (mentör) öğretmenler ve okul yöneticileri, MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü uzmanlarından oluşması önemlidir. Uzman görüşlerini almada açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir değerlendirme formu ile mülakat yöntemleri kullanmak formlar ve ölçeklerin geliştirilmesinde gereklidir. Ölçeklerin kapsam geçerliğinin incelenmesi sonrası ölçeklere son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmelidir. Bu işlemi takiben, pilot çalışmaya katılacak olan öğretmenlere ve öğretmen mesleki gelişimini değerlendirecek gözlemcilere (proje personeli ve okul yöneticisi) mesleki gelişim eğitimleri hakkında eğitim verilmelidir. Bu eğitimler sonrası öğretmen mesleki gelişim eğitimi uygulamasına geçilebilir.

Öğretmen Mesleki Gelişim Eğitim Sistemi oluşturulması sürecinde pilot çalışmalar tamamlandıktan sonra ilk olarak öğretmen ihtiyaç analizi çalışması gerçekleştirilebilir. Analiz sonuçlarına göre öğretmenlere bireyselleştirilmiş mesleki gelişim eğitimi planları sunulmalı ve bu planlarda akademik yıl boyunca kendilerini nasıl geliştirebileceklerine dair bilgiler yer almalıdır. Bu planlara ek olarak, öğretmenlere yukarıda bahsi edilen mesleki gelişim eğitimi sistem kılavuzu sunulurken mesleki gelişim eğitimlerine destek sağlanması planlanmalıdır. Öğretmenlere, yeterli düzeyleri değerlendirmeleri sırasında uygulanacak olan biçimlendirici (formativ) değerlendirmelerle öğretmenlere sunulacak olan dönütlerin bireysel olarak mesleki gelişim eğitimleri faaliyetlerini planlamada nasıl kullanılacağı, bu faaliyetlerden optimum olarak nasıl yarar sağlanacağı konusunda eğitim verilmesi önemlidir.

Uygulama sırasında, öğretmen mesleki gelişim ihtiyaç analizi çalışması ve ihtiyaç analizi çalışmasından toplanan verilerin değerlendirilmesi gerçekleştirilmeli, okul/sınıf tabanlı öğretmen mesleki gelişim eğitimleri (video, çalıştay, seminer) takip edilmeli, öğretmen eylem araştırmaları izlenmeli ve incelenmeli, öğretmen mesleki gelişim dosyası hazırlama çalışması gerçekleştirilmeli, bütün bu bahsi edilen çalışmaların ÖMGY ile uyumu incelenmelidir. Öğretmen mesleki gelişim eğitimi sistemi uygulamasında yeterlik düzeyi değerlendirme uygulaması gibi iki farklı öğretmen grubu—stajyer öğretmenler ve meslekte belirli bir hizmet yılını doldurmuş öğretmenler—için ayrı ayrı gerçekleştirilmelidir.

Yukarıda belirtildiği üzere, ÖMGY'nin öğretmen mesleki gelişim eğitimlerinde uygulanabilirliğini ölçmek amacıyla öğretmen mesleki gelişim değerlendirme formları, kontrol listeleri, değerlendirme ölçekleri ve dereceli puanlama anahtarları geliştirilmeli; bu form ve ölçeklerden toplanan veriler öğretmen mesleki gelişim sisteminin uygulanabilirliğinde kanıt olarak değerlendirilmelidir. Bu ölçek, form ve kılavuzların hazırlanmasını ve bunların kapsam geçerliğinin incelenmesini takip eden süreçte öğretmen mesleki gelişim uygulamaları başlamalı; gözlem ve değerlendirme ekibi (okul yöneticisi, proje ekibi) tarafından mesleki gelişim eğitimlerinin etkililiğini değerlendirmek üzere veriler toplanmalıdır.

Öğretmen mesleki gelişim eğitimi uygulamalarının bir diğer ayağında ise öğretmen mesleki gelişim öz-değerlendirmesi yer almalıdır. Öğretmenlerden mesleki gelişim eğitimi uygulamalar sırasında ve sonrasında kendi mesleki gelişimlerini değerlendirmeleri istenmelidir. Bu değerlendirmeler için Likert-tipi ve açık uçlu sorulardan oluşan mesleki gelişim öz-değerlendirme formunun geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Paydaşlar

ÖMGY çerçevesinde öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirme ve mesleki gelişim eğitimleri planlanmasından en çok yararı öğretmenler, öğretmen adayları (stajyer öğretmenler), Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili genel müdürlükleri, Yükseköğretim Kurumu (YÖK), üniversiteler ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları sağlayacaktır. Bahsi edilen sistemlerin en önemli paydaşları öğretmenlerdir. Eğitimde kaliteyi belirleyen en önemli unsurlardan biri öğretmen niteliğidir. Bu sistemler, öğretmenlerin niteliği üzerinde büyük etkiler yapacaktır. Dikkatli ve planlı bir şekilde hazırlanmış öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirme ve mesleki gelişim eğitimi sistemlerinin öğretmenlerin günümüzde gerilemekte olan sosyal statüsü, kabul ve saygıları üzerinde olumlu değişikliklere neden olması öngörülmektedir. Bu sistemler öğretmenlerin toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlayacaktır. Öğretmenlerimiz yeterlikler temelinde aldıkları mesleki gelişim eğitimleri ile alanlarında gerçekleştireceği uygulamalarla okulların ve eğitimin kalitesinin artırılmasında daha fazla katkıda bulunacaklardır. Öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, saygınlığı ve konumu öğretmen yetiştirme işlevinden bağımsız düşünülmemelidir. Zira saygınlığı düşük bir mesleğe kaliteli insan gücü yönelimi ve girdisi beklenemez. Kaliteli öğretmen adayı girdisi ve öğretmenlerin öğretmen yetiştiren programlarda nitelikli ve donanımlı bir şekilde yetiştir-

rilmesi bu programlarda alınan eğitimin ve ÖMGY'nin ilişkilendirilmesine bağlıdır. Bir ilişkilendirme çalışması sonucunda ortaya çıkan eksiklikler ivedilikle tamamlanmalı, var olanlar uygulamalar yeniden düzenlenmeli ve sürekli bir güncelleme sistemi kurulmalıdır.

Ayrıca, öğretmenlerin adaylıktaki (stajyerlikteki) mesleğe uyum sürecinde, onlara sunulan mesleki gelişim eğitimi sisteminin öğretmen yeterlikleriyle ilişkisinin kurulamaması öncelikli sorun alanları olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen yetiştirme en önemli boyutundan biri de aday öğretmenlerin mesleğe uyum sağlamalarını sağlayacak mesleki gelişim eğitimidir. Mevcut sistem içerisinde aday öğretmenlik temel eğitiminde genel yaklaşım; bir kere sisteme girildi mi mesleğin yeterliklerinin zaman içinde nasıl olsa bir şekilde öğrenileceği biçimindedir. Öğretmenliğe ilk adımı atan genç aday öğretmen beklediği eğitim, destek ve ilgiyi göremez ise mesleğe intibakı daha da zorlaşır. Ayrıca, atanma şansını yakalamış olan aday öğretmenlerin yetkin ve ilgili rehberlerin (mentör) desteğine de ihtiyacı vardır.

Önerilen sistemlerin en büyük paydaşlarından biri de Milli Eğitim Bakanlığı'dır. MEB'nin ilköğretim ve ortaöğretim ders programlarında değişim sürecini başlatması, hizmet öncesi eğitim çerçevesinde öğretmen adaylarının bu konularda da yeterliliklerinin üst düzeye çıkarılması ihtiyacını doğurmuştur. Öğretmen yeterliklerinin tanımlanması, özellikle nasıl bir öğretmen istendiğini belirlemek için ve meslekte başıboşluğu önlemek için son derece önemli bir adımdır (Şişman, 2009). Ancak bu yeterliklerin tanımlanan muhtemel kullanım alanlarında nasıl uygulamaya dönüştürüleceği yeterliklerin hazırlanması esnasında ele alınmadığından, bu yeterliklerle ne yapılacağı hususunda bir belirsizlik söz konusudur. Ülkemizde öğretmen sayısının çok yüksek olması, toplumsal alanda ve eğitimde yaşanan değişikliklerin çok hızlı gerçekleşmesi, öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin değerlendirilmesinde geçerli, güvenilir, kapsamlı bir değerlendirme sisteminin yer almaması, öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve mesleki gelişim eğitimlerinin desteklenmesinde MEB ile öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları arasında etkili bir işbirliğinin sağlanamamış olması ÖMGY'nin uygulanması ilgili birçok sorunu beraberinde getirmektedir.

ÖMGY çerçevesinde öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanmasında diğer paydaşlar YÖK, üniversiteler ve öğretmen yetiştiren programlardır. Öğretmen yetiştirme alanında MEB ve öğretmenlerin yetiştirilmesi sorumluluğunu üstlenen üniversitelerin eğitim fakülteleri arasında organik bir ilişkiye ihtiyaç vardır. Öğretmen yetiştirme konusunda sorumluluğun üniversitelere devredilmesi, alandaki bilimsel birikimin sağlanması ve üretilmesi açısından kuşkusuz olumlu olmuştur; ancak, eğitim fakültelerinin, uygulama konusunda MEB ile yeterli işbirliği kuramaması öğretmen adaylarının uygulamanın içinden beslenememesi sonucunu doğurmaktadır. Bu nedenle giderek birbirine yabancı iki yapı (MEB ve Eğitim Fakülteleri) ortaya çıkmaktadır. Eğitim Fakülteleri'ndeki programların yenilenmesi, öğretmen eğitimindeki ölçütlerin belirlenmesi, bu ölçütlere uygun öğretmen yetiştirilmesi gibi konular üzerinde ciddiyetle durulmalıdır. AB uyum çalışmaları çerçevesinde geliştirilen Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TYYÇ) ile öğretmen yeterlikleri arasında kurulacak olan paralellik onaylanmış olan programların tümünün tekrar elden geçirilmesine neden olacaktır.

Sonuç

Türkiye’de eğitim kalitesinin artırılması noktasında en temel öğenin öğretmenin olduğu yaklaşımdan yola çıkıldığında bilimsel ve teknolojik gelişimin sağladığı yeni imkanlarla hızlanan toplumsal değişim öğretmenlerin de kendilerini yenilemelerini, mesleki gelişimlerini sağlamalarını gerekli kılmaktadır. Eğitim kalitesini oluşturan unsurlardan toplum ve kültür, eğitim politikaları, eğitim programı (müfredat), okulların fiziksel koşulları, eğitsel kaynaklar ve öğrencilerin öğrenmeye olan istekleri bir tarafa bırakıldığında bir eğitim sisteminde bu unsurları kullanacak ve değerlendirecek bilgi, beceri ve niteliklerden yoksun öğretmenlerle kaliteli bir eğitim verilmesi beklenemez. Dolayısıyla kaliteli bir öğretmenin tanımını yapan öğretmen yeterliklerinin düzenlenmesi, öğretmenleri bu yeterlikler çerçevesinde yetiştirme, değerlendirme ve öğretmen mesleki gelişiminin bu yeterlikler çerçevesinde sistematik bir biçimde yaklaşılması ve yapılan düzenlemelerin bir sistem bünyesindeki bütünlük olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Böyle sistematik bir yapıyı düzenlemede ve kullanmada ve dahi öğretmenleri değişen ve gelişen toplum yapısında destekleme de öğretmenlerin görev yaptığı okullara, Milli Eğitim Bakanlığı’na ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına görevler düşmektedir. Bu derlemede sunulan öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirme ve mesleki gelişim eğitimi sistemlerinin ve bu sistemlerin uygulanmasında önerilen yöntemlerin öğretmenlerin görev yaptığı okullara, Milli Eğitim Bakanlığı’na ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarına rehber olması öngörülmektedir.

◆ Mehmet Buldu

Kaynakça

- Angrist, J. D. & Lavy, V. (2001). Does teacher training affect pupil learning? Evidence from matched comparisons in Jerusalem public schools. *Journal of Labor Economics*, 19(2), 343-369.
- Berry, B. (2009). *Keeping the promise: Recruiting, retaining, and growing effective teachers for high-needs schools*. Raleigh, NC: Center for Teaching Quality.
- Bill & Melinda Gates Foundation (2010). *Learning about teaching: Initial findings from the Measures of Effective Teaching Project*. Seattle: Author
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment and education: Principles, policy and practice*, 5(1), 7-75.
- Blank, R.K., de las Alas, N., & Smith, C. (2008). *Does Teacher Professional Development Have Effects on Teaching and Learning? Evaluation Findings from Programs in 14 States*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Bond, L., Smith, T., Baker, W. K., & Hattie. J. (2000). *The certification system of the National Board for Professional Teaching Standards: A construct and consequential validity study*. Greensboro, NC: Center for Educational Research and Evaluation, University of North Carolina, Greensboro.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012) *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Council of the European Union (2007). *Draft conclusion of the Council and of the Representatives of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality teacher education*. 14413/07, EDUC 180, SOC 405, Brussels.
- Crowe, C. (2010). *Measuring what matters: A stronger accountability model for teacher education*. Washington: Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L. (2012). *Creating a comprehensive system for evaluating and supporting effective teaching*. Stanford, CA. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- Darling-Hammond, L. (2010). *Evaluating teacher effectiveness. How teacher performance assessments can measure and improve teaching*. Washington, DC: Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*. 8(1).
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does Teacher Preparation Matter? Evidence about Teacher Certification, Teach for America, and Teacher Effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13(42).
- Deakin Crick, R. (2008). Pedagogy for citizenship. In F. Oser & W. Veugelers (Eds.), *Getting involved: Global citizenship development and sources of moral values* (31-55). Rotterdam: Sense Publishers.
- Department of Education and Training (2004). *Competency Framework for teachers*. East Perth, Australia: Author.
- Devlet Planlama Teşkilatı (2013). *Onuncu kalkınma planı. 2014-2018*. Erişim: http://www.dpt.gov.tr/DocObjects/view/15089/Onuncu_Kalk%C4%B1nma_Plan%C4%B1.pdf
- Department for Education (DfE) (2013). *Teachers' Standards*. Online: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/208682/Teachers_Standards_2013.pdf

- Erişti, B. (2008). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim*, s. 1-28. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1809.
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. Online: http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training_en.htm
- European Commission (2012). *Rethinking education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. COM(2012) 669/3.
- European Commission (2002). *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. Key topics in education in Europe: Volume 3*. Directorate-General for Education and Culture.
- European Union (2010). *Teachers' professional development. Europe in international comparison. An analysis of teachers' professional development based on the OECD's teaching and learning international survey (TALIS)*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union
- Feiman-Nemser, S. (2008). Teacher Learning. How do Teachers learn to teach? In Cochran-Smith, M, Feiman-Nemser, S., McIntyre, D. (Eds.). *Handbook of research on Teacher Education. Enduring Questions in Changing Contexts*. New York/Abingdon: Routledge/ Taylor & Francis.
- Goe, L. & Stickler L. M. (2008). *Teacher quality and student achievement: making the most of recent research*. Washington, DC: National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Goldhaber, D., & Brewer, D. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Educational evaluation and policy analysis*, 22(2), 129-145.
- Guskey, T. R. & Yoon, K. S. (2009). What works in professional development? *Phi Delta Kappan*, 90(7), 495-500.
- Jaquith, A., Mindich, D., Wei, R. C., and Darling-Hammond, L. (2010). *Teacher professional learning in the United States: Case studies of state policies and strategies*. Oxford, OH: Learning Forward.
- Kabakçı Yurdakul, I. (2008). Öğretmenlikte mesleki gelişim modelleri. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim*, s. 1-28. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1809.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26(3), 237-257.
- MEB (2008). *Öğretmen yeterlikleri. Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2007). *Okul temelli mesleki gelişim okul yöneticisi ve öğretmenler için mesleki gelişim kılavuzu*. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) (2006). *Okulda performans yönetim modeli*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- National Association of State Boards of Education (NASBE) Study Group on Teacher Preparation, Retention, Evaluation, and Compensation (2011). *Gearing Up: Creating a Systemic Approach to Teacher Effectiveness*. Arlington, VA; Author.

◆ Mehmet Buldu

- NBPTS (2012a). *National Board for Professional Teaching Standards. Early childhood generalist standards*. Online: http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/certificates/NB-Standards/nbpts-certificate-ec-gen-standards_09.23.13.pdf
- NBPTS (2012b). *National Board for Professional Teaching Standards. Middle childhood generalist standards*. Online: http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/certificates/NB-Standards/nbpts-certificate-mc-gen-standards_09.23.13.pdf
- Newton, X., Darling-Hammond, L., Haertel, E., & Thomas, E. (2010). Value-added modeling of teacher effectiveness: An exploration of stability across models and contexts. *Educational Policy Analysis Archives*, 18 (23).
- Odabaşı, H. F. (2008). Öğretmenlikte mesleki gelişimin kuramsal ve kavramsal yapısı. I. Kabakçı (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim*, s. 59-80. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını, No: 1809.
- Odabaşı, H. F. & Kabakçı I. (2007, Mayıs). *Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde bilgi ve iletişim teknolojileri*. Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu, Bakü, Azerbaycan.
- OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First Results from TALIS*. Paris: OECD Publications <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- OECD (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17, 1-37.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2001). *Teachers, schools, and academic achievement*. Amherst, MA: Amherst College.
- Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *AEA Papers and Proceedings*, May.
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). *Key Competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future academic achievement*. University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Sato, M., Wei, R. C., & Darling-Hammond, L. (2008). Improving teachers’ assessment practices through professional development: The case of National Board Certification. *American Educational Research Journal*, 45, 669-700.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterliliklerini yeniden düşünmek. *Türk Yurdu Dergisi*, 29, 37-41.
- Thompson, M. & Goe, L. (2009). *Models for effective and scalable teacher professional development*. Ewing, NJ: Educational Testing Service.
- Türk Eğitim Derneği (TED) (2009). *Öğretmen yeterlikleri*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- UNESCO. (2003). *Teacher professional development: An international review of the literature*. Paris: Eleonora Villegas-Remers.
- Williamson McDiarmid, G. & Clevenger-Bright, M. (2008). Rethinking Teacher Capacity. In Cochran-Smith, M., Feiman-Nemser, S. & Mc Intyre, D. (Eds). *Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.
- Yuen, L. H. (2012): The impact of continuing professional development on a novice teacher. *Teacher Development: An International Journal of Teachers’ Professional Development*, 16(3), 387-398

A SYSTEM LEVEL PROPOSAL ON TEACHER COMPETENCY ASSESSMENT AND TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Mehmet BULDU*

Abstract

The quality and productivity of education is correlated with high teacher competency level and the quality of services and resources provided to teachers. To increase the quality of education and sustain its productivity there is a need for accurate, consistent, reliable and effective teacher assessment and professional development systems. Such systems, which are aligned with national teacher competency frameworks, would enable stakeholders to monitor teacher development, determine the professional needs of teachers and support teachers to conduct self-assessments, plan their career paths and enhance their competency levels. Those systems could also be used for teacher recruitment and retention. This theoretical paper proposes a system level development, that is anticipated to support teachers, schools, Ministry of National Education and teacher training programs.

Keywords: teacher competency, competency assessment, teacher professional development

* Assoc.Prof.. Dr.; Mehmet Buldu TED University, Faculty of Education, Ziya Gökalp Cad. No: 48 Kolej Çankaya ANKARA

ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİREYSEL YENİLİKÇİLİK ÖZELLİKLERİ İLE ÖĞRENMEYE İLİŞKİN TUTUM DÜZEYLERİ*

Abdullah ADIGÜZEL*

Ahmet KAYA**

Refik BALAY***

Ahmet GÖÇEN****

Özet

Bu araştırma, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olup olmadığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında; öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri, öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri ve öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu çalışma, genel tarama modelinde tekil ve ilişkisel tarama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini, Harran Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına 2012–2013 öğretim yılı bahar yarıyılında kayıtlı bulunan 200 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya 185 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Çalışmanın amaçlarına paralel olarak toplanan sonuçlar karşılaştırmalı ve benzer özellik taşıyan araştırma sonuçlarıyla kıyaslanarak incelendiğinde, Harran Üniversitesi Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programına kayıtlı öğretmen adayları genel olarak, bireysel yenilikçiliğin üçüncü düzeyi olan “Sorgulayıcı” düzeyde bulunurken, öğrenmeye ilişkin tutum düzeyi olarak da yüksek tutum düzeyinde buldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri, mezun oldukları üniversite ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermezken, lisans mezuniyet not ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; anlamlı farklılığın, not ortalaması yüksek olanla-

* Bu çalışma 22-24 Kasım 2013 tarihleri arasında Konya’da düzenlenen Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu’nda sunulan sözlü bildirinin genişletilmiş halidir

** Doç. Dr.; Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, Şanlıurfa

*** Yrd. Doç. Dr.; Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, Şanlıurfa

**** Doç. Dr.; Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Üyesi, Şanlıurfa

*****Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi doktora programı, Gaziantep

rın lehinde ortaya çıktığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri, mezun oldukları bölüm ve formasyon alma nedenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Ancak öğretmen adaylarının internet kullanım amaçları ve kendilerini tanıma durumları bireysel yenilikçilik düzeylerine etki ettiği belirlenmiştir. İnterneti araştırma amaçlı olarak kullananların ve kendini çok iyi tanıyan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri, lisans mezuniyet not ortalaması ve mezun oldukları üniversiteye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Ancak, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının lehinde anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Kendini çok iyi tanıyan öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri; interneti kullanım amaçlarına ve formasyon alma nedenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Bireysel yenilikçilik, öğrenmeye ilişkin tutum, öğretmen adayı

Giriş

Çağımızın en belirgin özelliği olan bilginin miktarı ve yayılma hızındaki artış, bilginin çok çeşitli ve son derece etkileyici formlarda bize ulaşmasını da sağlamaktadır (Erdem ve Akkoyunlu, 2002). Bu durum, toplumsal alandaki değişim ve gelişmelerin bireylerin tüm yaşam alanlarında etkili olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda toplumu oluşturan bireylerin bu değişim ve gelişim kapsamında ortaya çıkan yeniliklere uyum sağlayacak, yenilikçilik anlayışına sahip olmaları gerekmektedir. Bireylerin yenilikçilik anlayışları, toplumsal-kültürel değerler ile evrensel düzeyde meydana gelen değişiklikler arasında sağlıklı bir dengenin kurulması açısından önemlidir. Bireysel tercih ve uyum süreçleri ile ilgili yenilikçilik kavramını anlayabilmek için yenilik kavramının küken ve özellikleriyle tanımlanması gerekmektedir. Latince “innovatus” kavramından türeyen “innovation” sözcüğü; Türkçe’de yenilik kavramı olarak kullanılmaktadır (Uzkurt, 2008; akt. Bülbül, 2010). Bursalıoğlu (2010), yeniliği belirli bir değişim olarak tanımlamaktadır. Rogers’a (1995) göre ise yenilik, bir birey, grup ya da toplum tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ya da obje anahtarı olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş bir bakış açısıyla yenilik; bilgilerin üretilmesi, paylaşılması ve yeni teknoloji, ürün, hizmet veya süreçlere dönüştürülmesi olarak tanımlanmaktadır (Bülbül, 2010). Farklı alanlarda ürün, süreç (OECD, 2006), hizmet, pazarlama, organizasyonel (Elçi, 2006), teknolojik, teknolojik olmayan (Uzkurt, 2008), sürekli/artımsal, süreksiz, radikal (Elçi, 2006; Uzkurt, 2008) ve bireysel, kurumsal, toplumsal olmak üzere ele alınış biçimlerine göre yeniliğin farklı sınıflandırılması yapılarak özellikleri incelenmiştir. Ayrıca araştırmacılar bireylerin yenilikleri nasıl algıladığı, bir yeniliği başka bir yeniliğe göre neden daha erken benimsediği ve bireylerin yenilikleri ait oldukları toplumdaki diğer bireylere oranla daha erken veya daha geç benimsemesindeki nedenleri açıklamaya çalışmışlardır. Böylece, bilgi üretiminin yenilikçilik için ön koşul olduğu düşünülmektedir (Demirel ve Seçkin, 2008).

Yenilikçilik, bir sosyal sistem içerisindeki bireylerin veya kurumların herhangi bir yeniliği diğerlerine göre daha önce benimseme derecesidir (Rogers, 1995). Goldsmith ve Foxall (2003), yenilikçilik kavramını, bireylerin yeniliklere karşı vermiş oldukları tepkiler olarak açıklarken, Break (2001), yenilikçiliği değişime karşı isteklilik, Hurt, Joseph ve Cook (1977) ise değişime veya yeni şeyleri denemeye isteklilik

olarak tanımlamaktadır. Demirel ve Seçkin (2008) yenilikçiliğin bilgiye dayanmakta olduğunu savunarak yenilikçilik kavramını, değişmek ve risk almak, daha da önemlisi bilinenlerin dışına çıkmayı göze almak olarak tanımlamaktadırlar. Kılıçer ve Odabaşı (2010), mevcut tanımlardan hareketle yenilikçiliği; risk alma, deneyime açıklık, yaratıcılık, fikir liderliği gibi kavramların özelliklerini de kapsayan şemsiye bir kavram olarak tanımlamaktadır. Turhan (2009) ise alayazındaki tüm yenilikçilik tanımların ortak notası olarak “insanların yeni şeylere tepkilerinde farklılık gösterdiğini” vurgulamaktadır. Bu da yenilikçiliğin merkezinde bireylerin olduğu anlamına gelmektedir (Tabak, Erkuş ve Meydan, 2010).

Gardner’a (1990) göre bireylerin yenilikçi olma özellikleri kişiden kişiye farklılık göstermektedir. Bazı bireyler yenilikçilik için gerekli özelliklere sahipken, kimileri de yenilikçiliği engelleyen nitelikler taşımaktadır. Örneğin, Yeloğlu (2007) tarafından yapılan araştırmada bireylerin; eğitim durumu, öğrenme eğilimi ve yaratıcı olma gibi özellikleri yenilikçilik için elde edilebilecek avantajların başında sayılmaktadır. Drabness (2002) bir grupta, grubun sahip olduğu zaman, mekân, kaynak vb. kısıtlamaların ya da bireylerin grup içerisinde kendini sürekli olarak baskı altında hissetmelerinin yenilikçi olma özelliklerini olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir (Yeloğlu, 2007). Çetin (2009) ise bilinmezlik korkusu, alışkanlıklardan vazgeçme zorluğu, değişim hakkında bilgi sahibi olmama, başarısız olma endişesi, çıkar kaybı, daha önceki kişisel tecrübeler ve kendine güvenmeme gibi nedenlerin yenilikçiliği engellediğini belirtmektedir.

Tanımlardan da anlaşılacağı üzere yeniliklerin benimsenmesi süreci bireyden bireye farklılık göstermektedir. Bu da bireylerin yenilikçiliğini yani, “Bireysel Yenilikçilik” özelliklerini ortaya çıkarmaktadır. Ancak tüm bunlarla birlikte yenilikçilik tek başına ele alınan bir kavram olmayıp, bireylerin öğrenmeye ilişkin tutumlarıyla yakından ilişkilidir. Çünkü bireylerin her alanda meydana gelen yenilikleri izleyip benimsemeleri, onların aynı zamanda öğrenmeye karşı optimist olduklarını da göstermektedir (Adıgüzel, 2012). Bu da bireylerin yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutumlarının birbirini destekler nitelikte olduklarını göstermektedir. Bu bağlamda tutum, kişinin ruhsal durumu ile çevresindeki dünya arasındaki uyum ve ilişkinin bir sonucudur. Olumlu tutum sadece doğru düşünceleri değil aynı zamanda mutlu olmak için güzel duyguları da ifade eder (Founder, 2011). Bireyin okulda edindiği olumlu deneyimleri onun gerçek hayatta başarılı olmasına önemli fayda sağlayacaktır. Bu nedenle bireyin öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi önemlidir (Mountrose, 2011). Tutumlar ile bilgi düzeyleri arasında anlamlı seviyede pozitif ilişki bulunmuşlardır. İstatistiksel anlamda pozitif tutumlar dersteki başarıyı artırmaktadır. Yani tutumlar olumlu oldukça bilgi düzeyi de artmaktadır (Prokop, Leskova, Kubiato ve Diran (2007). Liaw, Huang ve Chen (2007: 1069) ise pozitif tutumların öz yeterlilik, kullanılabilirlik, hoşlanma ve benzeri duygulardan oluştuğunu ifade etmişlerdir. Öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmek için yapılacak şey bireye doğru düşünme yollarının olduğu ve güzel duyguların hissedildiği izlenimini vermektir (Founder, 2011). Bireyin okulda edindiği olumlu deneyimleri onun gerçek

hayatta başarılı olmasına önemli fayda sağlayacaktır (Mountrose, 2011). Günümüzde bilgi ve teknoloji alanında gelişmenin çok hızlı bir ivme kazandığı bilinen bir gerçektir. Bu değişim ve gelişmelere uyum sağlamak bireyin yenilikçilik özellikleri ile ilgili iken, değişimin getirdiği yenilikleri gerçek yaşama yansıtmak da bireyin öğrenmeye yönelik tutumlarıyla ilişkilidir. Biririyle ilgili olduğu düşünülen bu iki özelliğin ilişki düzeyinin belirlenmesi merak konusu olmuştur. Böylece bireyin öğrenmeye ilişkin tutumlarının pozitif olması, onların yeniliklere ve farklılıklara daha yakın oldukları anlamına gelebilir mi? Dahası, pozitif tutumlara sahip olma, onların yeni şeyleri deneme, yeniliklere uyum sağlama ve benimse özelliklerinin artmasına yol açabilir mi? Merak konusu olan bu soruların yanıtlanması amacıyla bu çalışma desenlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olup olmadığını belirlemektir. Bu genel amaç kapsamında araştırmada şu soruların yanıtı aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri, onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri nedir?
4. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri onların kişisel özelliklerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu çalışma, genel tarama modelinde tekil ve ilişkisel tarama teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tekil tarama tekniği ile öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerine yönelik görüşleri belirlenmiştir. İlişkisel tarama tekniğiyle de öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile bilgi öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişki düzeyine bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, Harran Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programına 2012–2013 öğretim yılı bahar yarıyılında kayıtlı bulunan 200 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, öğretmen adaylarının tamamına ulaşılması amaçlandığından örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya 185 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Gönüllü öğretmen adaylarına gönderilen ve geri dönen 185 ölçeğin tamamı değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, “Bireysel Yenilikçilik Ölçeği” ve “Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği” olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Bireysel Yenilikçilik Ölçeği, Hurt, Joseph ve Cook (1977) tarafından “Innovativeness Scale” adıyla geliştirilen ve Kılıçer ve Odabaşı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan bir ölçektir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmış ve güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak belirlenmiştir. Beşli likert tipinde olan ölçek; “Kesinlikle katılıyorum” için 5 ($\bar{X} = 4.20-5.00$), “Katılıyorum” için 4 ($\bar{X} = 3.40-4.19$), “Ortadayım” için 3 ($\bar{X} = 2.60-3.39$), “Katılmıyorum” için 2 ($\bar{X} = 1.80-2.59$) ve “Kesinlikle Katılmıyorum” için 1 ($\bar{X} = 1.00-1.79$) şeklinde derecelendirilmiştir. Bu ölçekle alınabilecek en yüksek puan 94, en düşük puan ise 14’dür. Ölçeğe göre bireysel yenilikçilik puanı $42+(1, 2, 3, 5, 8, 9, 11, 12, 14, 16, 18, 19. \text{ madde puanlarının toplamı}) - (4, 6, 7, 10, 13, 15, 17, 20. \text{ madde puanlarının toplamı})$ formülüyle hesaplanmaktadır. Bu formüle göre; 80 ve üstü puan alanlar “Yenilikçi”, 69–80 arası puan alanlar “Öncü”, 57–68 arası puan alanlar “Sorgulayıcı”, 46–56 arası puan alanlar “Kuşkucu” ve 46 altı puan alanlar ise “Gelenekçi” olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmada kullanılan ikinci ölçek ise Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğidir. Bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Ahmet Kara (2010) tarafından gerçekleştirilmiş olup güvenilirlik katsayısı .726 olarak belirlenmiştir. Beşli likert tipinde olan ölçek; “Tamamen katılıyorum” için 5 ($\bar{X} = 4.20-5.00$), “Çoğunlukla katılıyorum” için 4 ($\bar{X} = 3.40-4.19$), “Kararsızım” için 3 ($\bar{X} = 2.60-3.39$), “Kısmen katılıyorum” için 2 ($\bar{X} = 1.80-2.59$) ve “Hiç katılmıyorum” için 1 ($\bar{X} = 1.00-1.79$) şeklinde derecelendirilmiştir. Her iki ölçekle toplanan verilerin sağlıklı olarak karşılaştırılabilmesi ve yorumlanabilmesi için ölçeklere göre belirlenen düzeyler ve bu düzeylere ilişkin puanlar arasında paralellik sağlanmıştır. Yapılan ön uygulama sonucunda ölçeklerin güvenilirlik çalışması için Cronbach Alpha tekniğinden yararlanılarak ölçeklerin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre; Bireysel Yenilikçilik Ölçeği güvenilirlik katsayısı 0.789, Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeği güvenilirlik katsayısı ise 0.775 olarak belirlenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi

Her iki ölçek aracılığıyla toplanan verilerin gruplar arasında normal dağılıma uygunluğunu belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov-Z normalite testi yapılmıştır. Buna göre, Bireysel Yenilikçilik Ölçeğiyle elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnov-Z değeri 1.925, Öğrenmeye İlişkin Tutum Ölçeğiyle elde edilen verilerin Kolmogorov-Smirnov-Z değeri ise 2.245 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler Kolmogorov-Smirnov-Z tablo değerlerinden büyük olduğu için her iki ölçekle toplanan verilerin gruplar arasında normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Elde edilen veriler araştırmanın alt amaçları doğrultusunda, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerini ve öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapmalarına (Ss) bakılmıştır. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerini ve öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerine yönelik görüşlerinin bazı kişisel özelliklerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemede;

aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Tukey-HSD testlerinden" yararlanılmıştır. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemede korelasyon analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri, bireysel yenilikçilik özelliklerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri, öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin kişisel özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediği ve öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri ve ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişki düzeyini belirlemeye yönelik olarak elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri

Bu başlık altında, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerine ve bireysel yenilikçiliğe ilişkin görüşlerinin kişisel özelliklerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla toplanan verilerin analizlerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerine ilişkin sayısal bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özelliklerine İlişkin Madde Puanları

Maddeler	X
1. Arkadaşlarım öneri veya bilgi almak için sık sık bana başvururlar.	3.29
2. Yeni fikirleri denemekten hoşlanırım.	4.03
3. Bir şeyi yapmanın yeni yollarını ararım.	3.94
4. Genellikle yeni fikirleri kabullenmekte temkinliyimdir.	2.99
5. Bir sorunu çözerken yanıt açık olmadığı zaman çözüm için çoğu kez yeni yöntemler geliştiririm.	3.71
6. Yeni icatlarla ve yeni düşünce tarzlarına karşı şüpheciyimdir.	2.42
7. Çevremdeki insanların büyük bir çoğunluğunun kabul ettiğini görene kadar yeni fikirlere pek itibar etmem.	2.21
8. Arkadaş grubum içinde etkili bir birey olduğumu düşünürüm.	3.74
9. Düşüncelerimde ve davranışlarımda kendimi yaratıcı ve özgün görürüm.	3.69
10. Genellikle arkadaş grubum içinde yeni bir şeyi kabul eden son kişilerden biri olduğumu düşünüyorum.	2.43
11. Yaratıcı bir kişiliğe sahibimdir.	3.58
12. Ait olduğum grubun liderlikle ilgili sorumluluklarını almaktan hoşlanırım.	3.54
13. Çevremdeki bireylerde işe yaradığını görene kadar bir işi yapmanın yeni yollarını kabullenmekte isteksiz davranırım.	2.42
14. Düşüncelerimde ve davranışlarımda özgün olmayı heyecan verici bulurum.	3.90
15. Eski usul yaşam tarzının ve işleri eski yöntemlerle yapmanın en iyisi olduğunu düşünürüm.	2.43
16. Belirsizlikler ve çözülmemiş problemler beni güdüler.	3.42
17. Yenilikleri dikkate almadan önce diğer insanların o yeniliği kullandığını görmeliyim.	2.69
18. Yeni fikirlere açıgımdır.	4.22
19. Cevabı belirsiz sorular beni heyecanlandırır.	3.56
20. Yeni fikirlere karşı çoğunlukla şüpheciyimdir.	2.66
Genel Toplam	3.24

Tablo 1’de, bireysel yenilikçilik ölçeğinde yer alan maddeler ve öğretmen adayı görüşlerine dayalı olarak her bir maddenin almış olduğu ortalama puanlar görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik puanı $(42+(3.29+ 4.03+ 3.94+ 3.71+ 3.74+ 3.69+ 3.58+ 3.54+ 3.90+ 3.42+ 4.22+ 3.56)-(2.99+ 2.42+ 2.21+2.43+ 2.42+ 2.43+ 2.69+ 3.24))= 42+44.62-20.72=60.65)$ 65.90 olarak bulunmuştur. Bireysel yenilikçilik ölçeğine göre; 80 ve üstü puan alanlar “Yenilikçi”, 69–80 arası puan alanlar “Öncü”, 57–68 arası puan alanlar “Sorgulayıcı”, 46–56 arası puan alanlar “Kuşkucu” ve 46 altı puan alanlar ise “Gelenekçi” olarak sınıflandırılmaktadır. Bu formüldeki hesaplamalara dayalı olarak Harran Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının genel olarak, bireysel yenilikçiliğin üçüncü düzeyi olan “Sorgulayıcı (65.90)” düzeyinde oldukları söylenebilir. Bu sonuç, Harran Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programına devam eden öğretmen adaylarının, bir yeniliği benimsemeleri için zamana ihtiyaç duydukları, yenilikleri benimseme sürecinde yavaş hareket ettikleri, yeni-

liklere karşı ihtiyatlı ve temkinli davrandıkları ve en fazla bireysel yenilikçiliğin ikinci aşaması olan “öncü” grubundaki bireylerle iletişim kurmayı tercih ettiklerini göstermektedir. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliğin kategorileri arasındaki dağılım oranlarındaki yüzde ve frekanslar Tablo 2’de verilmiştir. (Yorumlar “Sonuç ve Tartışma” başlığı altında olmalı değil mi?)

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçiliğin Kategorileri Arasındaki Dağılım Oranları

Bireysel Yenilikçiliğin Kategorileri	f	%
1. Yenilikçi	33	17.84
2. Öncü	40	21.62
3. Sorgulayıcı	55	29.73
4. Kuşkucu	32	17.29
5. Gelenekçi	25	13.52
Toplam	185	100.00

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının %17.84’ü yenilikçi, %21.62’si öncü, %29.73’ü sorgulayıcı, %17.29’ü Kuşkucu ve %13.52’si gelenekçi oldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliğe ilişkin görüşlerinin; cinsiyet, mezun oldukları üniversite ve lisans mezuniyet not ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3’teki verilere göre, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özellikleri, cinsiyetlerine [$t(185) = -.392, p>.05$] göre, anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Öte yandan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin, lisans mezuniyet not ortalamalarına göre, mezuniyet not ortalaması 80-89 olanların lehinde anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(185) = -2.759, p<.05$]. Öğretmen adaylarının, bireysel yenilikçilik özelliklerine ilişkin görüşlerinin; bölüm, formasyonu tercih nedeni, interneti kullanım amacı ve kendini tanıma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ile ilgili sayısal veriler Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçiliğe İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet ve Lisans Not Ortalamasına Göre t-Testi Sonuçları

		N	X	Ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	95	3.23	.486	-.392	.696
	Erkek	90	3.26	.537		
Lisans	70-79	125	3.17	.485		.006
Notu	80-89	60	3.40	.541	-2.759	

$p<.05$

Tablo 4 genel olarak incelendiğinde, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik özelliklerinin; mezun oldukları bölümlere [$f(185) 1,421, p>.05$] ve formasyonu tercih nedenlerine [$f(185) .636, p>.05$] göre, anlamlı düzeyde farklılık göstermediği

görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının mezun oldukları bölüm ve formasyonu tercih etme nedenlerin bireysel yenilikçilik özelliklerine anlamlı düzeyde etki eden değişkenler olmadığı söylenebilir. Ancak aritmetik ortalamalar dikkate alınarak bölümlere baktığımızda, bireysel yenilikçilik düzeyi en yüksek olan Tarih-coğrafya bölümü olurken en düşük İlahiyat grubu olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının formasyonu tercih nedenlerine göre baktığımızda “aile ve çevre baskısı” diyenlerin bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının, interneti kullanım amaçları [$f(185)= 4,698$, $p<.05$] ve kendilerini tanıma durumları, bireysel yenilikçilik düzeylerine anlamlı düzeyde etki eden değişkenler olduğu belirlenmiştir [$f(185) = 4,478$, $p<.05$].

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçiliğe İlişkin Görüşlerinin Bölüm, Formasyonu Tercih, İnterneti Kullanım Amacı ve Kendini Tanıma Düzeylerine Göre Sonuçları

Değişkenler	Uygulamalar	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kareler		Kareler Ort.	F	p	Fark
					Kaynağı	Top.				
Bölüm	TDE	32	3.28	.577	Grupiçi					
	İlahiyat	37	3.13	.451	Gruplar	1.103	3	.368		
	Fen alanlar	47	3.18	.448	Arası	46.848	181	.259	1.421	.238
	Tarih coğrafya	69	3.32	.542		47.952	184			
	Toplam	185	3.24	.511						
Formasyon Tercih Nedeni	Kendi İsteğim	126	3.24	.531	Grupiçi	.333	2	.166		
	Aile/Çevre Baskısı	31	3.31	.516	Gruplar	47.619	182	.262	.636	.530
	İş Garantisi Olduğu İçin	28	3.16	.405	Arası	47.952	184			
	Toplam	185	3.24	.511						
	İnternet Kullanma Amacı	Araştırma	77	3.38	.518	Grupiçi	3.464	3	1.155	
İletişim		23	3.22	.440	Gruplar	44.488	181	.246	4.698	.003
Oyun-Eğlence		13	2.94	.514	Arası	47.952	184			
Bilgi Edinme		72	3.14	.484						
Toplam		185	3.24	.510						
Kendini Tanıma	Vasat	15	2.88	.556	Grupiçi	2.249	2	1.125		
	İyi	118	3.25	.513	Gruplar	45.703	182	.251	4.478	.013
	Çok İyi	52	3.32	.453	Arası	47.952	184			
	Toplam	185	3.24	.510						

$p<.05$

Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutum Düzeyleri

Bu başlık altında, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum ve alt boyutlarına ilişkin görüşlerinden elde edilen verilerin analizlerine ve yorumlarına yer verilmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarından “öğrenmenin doğası” boyutuna ilişkin sayısal veriler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Öğrenmenin Doğasına İlişkin Tutum Düzeyleri

Madde	X	Ss
1. Deneyimlerimden ders almayı bilirim	4.14	.914
2. Zeki olanlar daha rahat öğrenirler.	3.48	1.170
3. Yeni şeyler öğrenmeye sürekli hazırım	4.19	.855
4. Yeni konular öğrendikçe düşüncelerim farklılaşmaktadır	4.17	.886
5. Yeni konular öğrenmek hoşuma gidiyor	4.51	.708
6. Öğrenme ömür boyu devam eder	4.52	.903
7. Öğrendiklerimi çabuk unutmam beni tedirgin ediyor	3.41	1.222

Tablo 5’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının bilginin doğasına ilişkin tutum düzeylerine yönelik görüşlerine dayalı olarak, elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x} = 4.52$) ile ($\bar{x} = 3.41$) arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen adayları öğrenmeye ilişkin tutumlarında “bilginin doğasına” ilişkin tutum ifadelerine çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının “Öğrenme ömür boyu devam eder” ve “Yeni konular öğrenmek hoşuma gidiyor” ifadelerine daha olumlu tutum gösterdikleri, “Öğrendiklerimi çabuk unutmam beni tedirgin ediyor” ifadesine ise temkinli yaklaştıkları görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarından “öğrenmeden beklentiler” boyutuna ilişkin sayısal veriler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Öğrenmeden Beklentilerine Yönelik Tutum Düzeyleri

Madde	X	Ss
1. Öğrendiklerim hayata bakış açımı değiştiriyor	3.81	1.161
2. Zorunlu değilse, öğrenmek istemem	4.06	1.253
3. Öğrenmede zeka önemlidir	3.43	1.121
4. Öğrenmek zor iştir, yeni şeyler öğrenirken zorlanıyorum	3.50	1.242
5. Zor olan konuları öğrenmek bana zevk veriyor	3.28	1.309
6. Ne öğrenirsem 30 yaşına kadar öğrenirim	1.65	1.309
7. Öğrenirken çok zaman kaybetmem beni olumsuz etkilemektedir	3.20	1.399
8. Yeni şeyler öğrenmek işimle ilgili motivasyonumu artırıyor	3.89	1.239
9. Yeni konular anlatılırken rahatsızlık duyuyorum	3.80	1.451

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenmeden beklentilerine ilişkin tutum düzeylerine yönelik görüşlerine dayalı olarak, elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x} = 3.20$) ile ($\bar{x} = 4.06$) arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen adayları öğrenmeye ilişkin tutumlarında “öğrenmeden beklentilerine” ilişkin tutum ifadelerine çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının “Zorunlu değilse, öğrenmek istemem” ifadesine daha olumlu tutum gösterdikleri, “Öğrenirken çok zaman kaybetmem beni olumsuz etkilemektedir” ifadesine ise temkinli yaklaşıtları görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Kaygılanmaya Yönelik Tutum Düzeyleri

Madde	X	Ss
1. Öğrenmek hep ilgimi çekmiştir	4.34	.926
2. Yeni konulara başlarken tedirgin olurum	4.40	1.059
3. Şimdiye kadar çok şey öğrendim ama faydasını hiç görmedim	3.15	1.310
4. Her türlü konuyu rahatça öğrenebilirim	3.89	1.206
5. Sürekli yeni şeyler öğrenmekten yoruldum	3.09	1.439
6. Zeki olanlar daha iyi öğrenirler	3.87	1.331
7. Yeni konular öğrenirken başım ağrır	4.10	1.026
8. Öğrenmeye karşı tedirgin değilim	4.12	.970
9. Öğrenmeye açık bir insan değilim	3.42	1.227
10. Şu an sahip olduğum bilgiler benim için yeterlidir	4.12	.970
11. Daha öğreneceğim çok şey var	3.42	1.227
12. Çalışmayı sevmediğimden öğrenmek istemiyorum	4.01	1.016
13. Öğrendikçe hedeflerim büyüyor	3.92	1.151

Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarından “kaygılanma” boyutuna ilişkin sayısal veriler Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenmede kaygılanmaya yönelik görüşlerine dayalı olarak, elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x} = 4.40$) ile ($\bar{x} = 3.15$) arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen adayları öğrenmeye ilişkin tutumlarında “kaygılanma” boyutuna ilişkin tutum ifadelerine çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının “Yeni konulara başlarken tedirgin olurum” ifadesine daha yüksek düzeyde katılım gösterdikleri, “Şimdiye kadar çok şey öğrendim ama faydasını hiç görmedim” ifadesine ise daha az katılım gösterdikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarından “öğrenmeye açıklık” boyutuna ilişkin sayısal veriler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye Açık Olmaya Yönelik Tutum Düzeyleri

Madde	X	Ss
1. Hayatta karşılaşılan problemlerle ilgili etkili ve doğru karar verebilmek için sürekli öğrenmek gerekir	3.74	1.187
2. Öğrenme ölüme kadar devam eden bir süreçtir	4.27	1.138
3. Yeni konular öğrenirken konsantrasyon sorunu yaşıyorum	3.20	1.198
4. Yeni şeyler öğrenerek insanlarla iletişimi geliştirmek istiyorum	4.03	1.215
5. Dikkatimi yoğunlaştıramam beni rahatsız ediyor	2.85	1.346
6. Yeni konular anlatıldığında canım sıkılır	2.23	1.196
7. Yeni şeyler öğrenmek yaptığım işlerde başarılı olmamı sağlıyor	3.60	1.355
8. Öğrendikçe yanlış kararlarımın sayısı azalmaktadır	4.35	1.108
9. Yeni bir konuyu öğrenirken zorlanmıyorum	1.70	1.179
10. Her insanın öğrenme kapasitesi farklıdır	4.21	1.240
11. Yeni bir konuyu öğrenmeye çalışmak keyiflidir	4.19	1.074

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğrenmeye açık olmaya yönelik görüşlerine dayalı olarak, elde edilen puanların aritmetik ortalamalarının ($\bar{x}=4.35$) ile ($\bar{x} =1.70$) arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmen adayları öğrenmeye ilişkin tutumlarında “öğrenmeye açıklık” boyutuna ilişkin tutum ifadelerine çoğunlukla katılıyorum düzeyinde görüş belirtmişlerdir. Sadece “Yeni bir konuyu öğrenirken zorlanmıyorum” ifadesinde öğretmen adaylarının katılım düzeyinin çok düşük olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğrenilen her yeni konunun, öğretmen adaylarını kayda değer derecede zorladığı söylenebilir. Diğer taraftan öğretmen adayları “Öğrendikçe yanlış kararlarımın sayısı azalmaktadır” ifadesine yüksek düzeyde katılım gösterdikleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarına yönelik görüşlerinin; cinsiyet, mezun oldukları üniversite ve lisans mezuniyet not ortalamalarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutum Puanlarının Cinsiyet, Üniversite ve Lisans Notuna Göre t-Testi Sonuçlar

		N	X	Ss	t	p
Cinsiyet	Kadın	95	3.79	.329	3.144	.002
	Erkek	90	3.63	.382		
Üniversite Harran	107	3.69	.371			
	Diğer	78	3.74	.354	-.912	.363
Lisans Notu	70-79	127	3.69	.379	-1.504	.134
	80-89	58	3.77	.324		

$p<.05$

Tablo 9’daki verilere göre, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir [$t(185) = 3.144, p<.05$]. Buna göre, kadın öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri mezun oldukları üniversite [$t(185) = -.640, p>.05$] ve lisans mezuniyet not ortalamalarına [$t(185) = -.085, p>.05$] göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Öğretmen adaylarının, öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerine yönelik görüşlerinin; mezun oldukları bölüm, formasyonu tercih nedeni, interneti kullanım amacı ve kendini tanıma durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterip göstermediği ile ilgili sayısal veriler Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin; internet kullanım amaçlarına [$f(185) 1,142, p>.05$] ve formasyonu tercih nedenlerine [$f(185) .219, p>.05$] göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği görülmektedir. Bu bulgulara dayalı olarak öğretmen adaylarının formasyonu tercih etme nedenleri ve interneti kullanım amaçları onların öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerine etki eden değişkenler olmadığı söylenebilir. Ancak aritmetik ortalamalarına göre baktığımızda, formasyonu tercih nedenlerine göre öğrenmeye ilişkin tutum düzeyi en yüksek olan “iş garantisi olduğu için” diyen öğretmen adayları olurken, interneti

kullanım amacına göre ise, interneti araştırma amaçlı olarak kullananların öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin diğerlerine göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının mezun oldukları bölüm [$f(185) = 4.133, p < .05$] ve kendilerini tanıma durumları [$f(185) = 5.434, p < .05$], öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerine anlamlı düzeyde etki eden değişkenler olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mezun oldukları bölümlere göre baktığımızda, öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri en yüksek olan ilahiyat grubu olurken en düşük grubun tarih-coğrafya olduğu belirlenmiştir. Aynı şekilde öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarına anlamlı düzeyde etki eden "kendini tanıma" değişkenine göre baktığımızda kendini çok iyi tanıyan öğretmen adaylarının diğerlerine göre öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin çok yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 10. Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutuma Yönelik Görüşlerinin; Bölüm, Formasyonu Tercih, İnterneti Kullanım Amacı ve Kendini Tanıma Düzeylerine Göre ANOVA Sonuçları

Değişkenler	Uygulamalar	N	\bar{X}	Ss	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	p	Fark
Bölüm	1.TDE	34	3.80	.329	Grupiçi						
	2.İlahiyat	38	3.85	.293	Gruplar	1.567	3	.522	4.133	.007	
	3.Fen alanlar	44	3.66	.377	Arası	22.881	181	.126			
	4.Tarih coğrafya	69	3.63	.383		24.449	184				
	Toplam	185	3.72	.364							
Formasyon Tercih Nedeni	Kendi İsteğim	119	3.71	.371	Grupiçi	.059	2	.029	.219	.804	
	Aile /Çevre Baskısı	37	3.73	.332	Gruplar	24.390	182	.134			
	İş Garantisi Olduğu için	29	3.75	.384	Arası	24.449	184				
	Toplam	185	3.71	.364							
İnternet Kullanma Amacı	Araştırma	55	3.74	.388	Grupiçi	.454	3	.151	1.142	.333	
	İletişim	23	3.73	.339	Gruplar	23.995	181	.133			
	Oyun-Eğlence	35	3.61	.325	Arası	24.449	184				
	Bilgi Edinme	72	3.74	.369							
Toplam	185	3.72	.364								
Kendini Tanıma	Vasat	15	3.48	.336	Grupiçi	1.378	2	.689	5.434	.005	
	İyi	118	3.70	.364	Gruplar	23.071	182	.127			
	Çok İyi	52	3.81	.342	Arası	24.449	184			1-3	
	Toplam	185	3.72	.364							

$p < .05$

Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Özellikleri İle Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan varyans analizi sonucuna göre ilişkinin .05 anlamlılık düzeyinde anlamlı çıktığı belirlenmiştir $f(185) = 2.234, p < .05$. Bu anlamlı ilişkinin yönünü ve düzeyini belirlemek amacıyla yapılan korelasyon işlemi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri ile Öğrenmeye İlişkin tutum düzeyleri Arasındaki İlişki Düzeyi

	Bireysel yenilikçilik	Öğrenmeye ilişkin tutum
Bireysel yenilikçilik	----	.325
Öğrenmeye ilişkin tutum	.325	----

Tablo 11’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasındaki ilişkinin düzeyini ve yönünü belirlemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin ($r = .325$) olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri arttıkça öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin de buna paralel olarak orta düzeyde bir artış gösterdiği söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın amaçlarına paralel olarak toplanan bu sonuçlar karşılaştırmalı ve benzer özellik taşıyan araştırma sonuçlarıyla kıyaslanarak incelendiğinde, Harran Üniversitesi Pedagojik Formasyon Programına kayıtlı öğretmen adayları genel olarak, bireysel yenilikçiliğin üçüncü düzeyi olan “Sorgulayıcı” düzeyde bulunurken, öğrenmeye ilişkin yüksek tutum düzeyinde buldukları belirlenmiştir. Harran Üniversitesi Pedagojik Formasyon Programına devam eden öğretmen adaylarının, bir yeniliği benimsemeleri için zamana ihtiyaç duydukları, yenilikleri benimseme sürecinde yavaş hareket ettikleri, yeniliklere karşı ihtiyatlı ve temkinli davrandıkları ve en fazla bireysel yenilikçiliğin ikinci aşaması olan “öncü” grubundaki bireylerle iletişim kurmayı tercih ettikleri söylenebilir. İncik ve Yelken (2011) “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Yenilikçilik Düzeyleri” adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının yenilikçilikte ortalama bir düzeyde oldukları ve sorgulayıcı kategorisinde yer aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Adıgüzel (2012) öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile ahlaki olgunluk düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, öğretmen adaylarının onda birinin yenilikçi, altıda birinin öncü, yarısından fazlasının sorgulayıcı, onda birinin kuşkucu ve çok az bir kısmının gelenekçi olduklarını belirlemiştir. Aynı şekilde Bitkin (2012), “Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans

tez çalışmasında Güneydoğu Anadolu bölgesindeki üniversitelerin eğitim fakültele-
rinde okuyan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçiliğin sorgulayıcı düzeyinde
olduklarını belirlemiştir.

Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri, mezun oldukları üni-
versite ve cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermezken, lisans mezuniyet
not ortalamasına göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği; anlamlı farklılığın, not
ortalaması yüksek olanların lehinde ortaya çıktığı görülmüştür. Buna göre, lisans
mezuniyet not ortalaması yüksek olan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik
düzeylerinin de yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri, lisans mezuniyet
not ortalaması ve mezun oldukları üniversiteye göre anlamlı düzeyde farklılık gös-
termemiştir. Ancak, cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının lehinde
anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri, mezun oldukları
bölüm ve formasyon alma nedenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemiştir.
Ancak öğretmen adaylarının internet kullanım amaçları ve kendilerini tanıma
durumları bireysel yenilikçilik düzeylerine etki ettiği belirlenmiştir. Buna göre, inter-
neti araştırma amaçlı olarak kullananların bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha
yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre, interneti araştırma amaçlı olarak kullanan
öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlen-
miştir. Aynı şekilde kendini çok iyi tanıyan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik
düzeyleri, kendini vasat düzeyde tanıyanlara göre kendini çok iyi tanıyanların lehinde
anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Bu bulguya dayanarak kendini çok iyi tanı-
yan öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeylerinin çok daha yüksek olduğu
söylenebilir.

Öğretmen adaylarının kendilerini tanıma durumlarına baktığımızda ise kendi-
ni çok iyi tanıyan öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin daha
yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum düzey-
leri; interneti kullanım amaçlarına ve formasyon alma nedenlerine göre anlamlı düzeyde
farklılık göstermemiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutum
düzeyleri; mezun oldukları bölüm ve kendilerini tanıma durumlarına göre anlamlı
düzeyde farklılık göstermiştir. Farkın kaynaklarına baktığımızda, kendini tanıma duru-
muna göre, söz konusu farkın, kendini çok iyi tanıyanlarla vasat olarak tanıyanlar ara-
sında; kendini çok iyi tanıyanların lehinde olduğu ve mezun oldukları bölüme göre ise
ilahiyat grubu ile tarih-coğrafya grubu arasında; ilahiyat grubu lehinde olduğu belirlen-
miştir. Öztürk ve Özmen (2011) “Öğretmen Adaylarının Problemlı İnternet Kullanım
Davranışlarının, Kişilik Tipi, Utangaçlık ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”
konulu çalışmalarında, problemlı internet kullanımının, internetin kullanım amaçlarına
göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Çalışmada çevrimiçi oyun oynayan, inter-
nette sohbet eden ve internette program indiren öğrencilerin daha fazla problemlı inter-
net kullanma eğilimine sahip oldukları belirlenmiştir.

Ceyhan (2011), "İnternet Kullanma Temel Nedenlerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Problemlı İnternet Kullanımı ve Algıladıkları İletişim Beceri Düzeyleri" adlı çalışmasında, internet kullanma temel nedenlerine göre üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine ilişkin algılarının farklılaşmadığı, ancak problemlı internet kullanım düzeylerinin farklılaştığını belirlemiştir. Ceyhan (2010) ise, problemlı internet kullanımında interneti kullanım amacının ve kimlik statülerinin önemli belirleyiciler olduğunu tespit ederek, sağlıksız internet kullanımını önlemeye yönelik rehberlik hizmetlerinin gerçekleştirilmesinde ve ileri çalışmalarda, bireylerin internet kullanım amaçlarının ve sahip olduğu kimlik statülerinin dikkate alınması gerektiğine dikkat çekmektedir. Braten (2006) internet temelli öğrenme konusunda yürüttüğü çalışmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin bir konuyu öğrenmeye ilişkin tutumlarının, öğrenme aktivitelerine katılımlarını yönlendirdiği sonucuna varılmıştır.

Öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri ile öğrenmeye ilişkin tutum düzeyleri arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Bu bulguya göre, öğretmen adaylarının bireysel yenilikçilik düzeyleri arttıkça öğrenmeye ilişkin tutum düzeylerinin de buna paralel olarak orta düzeyde bir artış gösterdiği söylenebilir. Prokop, Leskova, Kubiak ve Diran (2007), insanların tutumları ve bilgi düzeyleri arasında anlamlı düzeyde pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu belirlemişlerdir.

Ulaşılan sonuçlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının nitelikli olarak yetişmelerini sağlamak için özellikle hizmet öncesi eğitimlerinde, yeniliklere açık olma, yenilikleri benimseme ve kendini geliştirme özelliklerine sahip olmaları sağlanmalıdır. Diğer taraftan değişim ve gelişimin çok hızlı olduğu günümüzde bilgi üretiminin de çok hızlı olduğu bilinmektedir. Öğretmen adaylarının bilgi edinme, bilgiye erişme, bilgiyi yapılandırma ve uygulama konusunda olumlu tutuma sahip olmaları desteklenmeli ve bilgiye ulaşmada karşılaştıkları sorunlar ortadan kaldırılmalıdır. Eğitim ortamlarında öğretmen adaylarının öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri için uygun koşullar oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2012). "The Relation Between Candidate Teachers' Moral Maturity Levels And Their Individual Innovativeness Characteristics: A Case Study of Harran University Education Faculty", *Educational Research and Reviews*, 7(25), 543-547.
- Bitkin, A. (2012). **Öğretmen Adaylarının Bireysel Yenilikçilik Düzeyleri İle Bilgi Edinme Becerileri Arasındaki İlişki**, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Şanlıurfa.
- Bursalıoğlu, Z. (2010). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Bülbül, T. (2010). **Yenilik Yönetimi**. İçinde H.B Memduhoğlu, K.Yılmaz. (Ed.) **Yönetimde Yeni Yaklaşımlar**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Braten I., Stromso H. I. (2006). "Epistemological Beliefs, Interest, and Gender as Predictors of Internet Based Learning Activities", *Computer in Human Behavior*, 22, 1027-1042.
- Break, J. (2001). "Individual Characteristics Influencing Teachers' Class Use of Computers", *Journal of Educational Computing Research*, 25(2), 141-157.
- Çavuş, H. ve Göktaş, İ. (2006). "Eğitim Fakültesi'nde Öğrenim Gören Öğrencilerin İnternette Yararlanma Nedenleri ve Kazanımları", *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 56-78.
- Ceyhan, A. A. (2011). "İnternet Kullanma Temel Nedenlerine Göre Üniversite Öğrencilerinin Problemleri İnternet Kullanımı ve Algıladıkları İletişim Beceri Düzeyleri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 59-77.
- Ceyhan, E. (2010). "Problemler İnternet Kullanım Düzeyi Üzerinde Kimlik Statüsünün, İnternet Kullanım Amacının ve Cinsiyetin Yordayıcılığı", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(3), 1323-1355.
- Çetin, T. (2009). **Tam Serbesti Tanıyan Liderlik Anlayışının Orta Kademe Yöneticilerin Yenilikçilik Eğilimleri Üzerindeki Etkisi: Ege Bölgesindeki Mobilya İşletmelerinde Bir Uygulama**, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya.
- Demirel, Y. ve Seçkin, Z. (2008). "Bilgi ve Bilgi Paylaşımının Yenilikçilik Üzerine Etkileri", *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 189-202.
- Elçi, Ş. (2006). *İnovasyon: Kalkınmanın ve rekabetin anahtarı. Genişletilmiş yeni baskı*. Nova Yayınları.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). "Bilgi Okuryazarlığı Becerileri ve Bu Becerilerin Öğrencilere Kazandırılması İçin Düzenlenecek Öğrenme Ortamlarının Özellikleri", *Jurnal of Qafqaz University*, Sayı 9, (8 sayfa).
- Founder, D.B. (2011). Positive Attitude: Good Thoughts, Delusions, or a Self-Controlled Mind? <http://www.teach-kids-attitude-1st.com/positive-attitude.html>, Erişim Tarihi 24.11.2013.
- Gardner, J.W. (1990). **Yenilikçi Birey, Zinde Toplum**, İlgı Yayınları, İstanbul.
- Goldsmith, R.E. & Foxall, G.R. (2003). **The Measurement of Innovativeness**. In L.V. Shavinina (Eds.), **The International Handbook of Innovation** (pp. 321-329). Elsevier Science Ltd.

- Hurt, H. T., Joseph, K., & Cook, C. D. (1977). "Scales For The Measurement of Innovativeness", **Human Communication Research**, 4, 58-65.
- İncik, E. Y. ve Yelken, T.Y. (2011). "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Yenilikçilik Düzeyleri Mersin Üniversitesi Örneği", **I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi**, 05-08 Ekim 2011, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kılıçer, K. ve Odabaşı, H.F. (2010). "Bireysel Yenilikçilik Ölçeği (BYÖ): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)**, 38, 150-164.
- Liaw, S-S, Huang, H-M., Chen, G-D. (2007). "Surveying Instructor and Learner Attitudes Towards elearning", **Computers and Education**, 49, 1066-1080.
- Mountrose, P. (2011). Creating A Positive School Attitude 10 Timely Tips for Success, <http://www.gettingthru.org/ktips.htm> Erişim Tarihi 24.11.2013.
- OECD. (2006). *Oslo kılavuzu yenilik verilerinin toplanması ve yorumlanması için ilkeler* 3. Baskı. TÜBİTAK.
- Öztürk, E. ve Özmen, S.K. (2011). "Öğretmen Adaylarının Problemlili İnternet Kullanım Davranışlarının, Kişilik Tipi, Utangaçlık ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 11(4), 24-57.
- Prokop, P., Leskova, A., Kubiátko, M., Diran, C. (2007). "Slovakian Students' Knowledge of and Attitudes Toward Biotechnology", **International Journal of Science Education**, 29(7), 895-907.
- Rogers, M. E. (1995). **Diffusion of Innovations (Fifth Edition)**, Free Press, New York.
- Turhan, A. (2009). "Kültürün Tüketici Yenilikçiliği Üzerindeki Etkisi Üzerine Bir Uygulama", Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Uzkurt, C. (2008). **Pazarlamada Değer Yaratma Aracı Olarak Yenilik Yönetimi ve Yenilikçi Örgüt Kültürü**, Beta Basım A.Ş., İstanbul.
- Yeloğlu, H.O. (2007). "Örgüt, Birey, Grup Bağlamında Yenilik ve Yaratıcılık Tartışmaları", **Ege Akademik Bakış**, 7(1), 133-152.

THE RELATINSHIP BETWEEN TEACHER CANDIDATES' INDIVIDUAL INNOVATIVENESS AND THEIR LEARNING ATTITUDES

Abdullah ADIGÜZEL*

Ahmet KAYA**

Refik BALAY***

Ahmet GÖÇEN****

Abstract

The purpose of this study is to determine whether there is a significant relationship between level of teacher candidates' individual innovativeness features and their attitudes on learning. Under this context, teacher candidates' individual innovativeness and attitudes on learning and their levels are examined. Singular and relational scanning techniques were employed in the study under the context of general scanning model. Singular survey technique was used to determine the opinions of teacher candidates about their individual innovativeness features and attitudes about learning. Relational scanning technique was used to determine the relationship level between teacher candidates' individual innovativeness features and their levels of attitude on learning. The universe of the study consists of 200 students registered in Harran University Pedagogic Formation Certificate Program in 2012-2013 spring term. Since the aim was to include the universe in the study, no sample was taken. 185 teacher candidates participated in the study. To collect the data, two scales were employed in the study: "Individual Innovativeness Scale" and "Learning Attitude Scale". When the results were compared with the similar researches, the teacher candidates registered in Harran University Pedagogic Formation Program were

* This study is the extended version of the oral presentaion which presented on 22nd-24th November 2013 in Konya in International Symposium on New Trends in Education and Change

** Assoc. Prof. Dr.; Harran University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Şanlıurfa

*** Assist. Prof. Dr.; Harran University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Şanlıurfa

**** Assoc. Prof. Dr; Harran University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Şanlıurfa

*****Doktora Öğrencisi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Planlaması ve Ekonomisi doktora programı, Gaziantep

found to be at the level of “Interrogative”, the third level of individual innovativeness. They were found to have high level of attitude for learning. It was also found out that teacher candidates’ individual innovativeness levels do not demonstrate significant difference according to the variables of university that they graduated, gender except for the variable of graduation average. The significant difference was found in favor of participants with high graduation average. The individual innovativeness levels of teacher candidates do not demonstrate significant differences according to university that they graduated and the reasons for formation choice. However, the reasons for teacher’s internet use and self-knowing situations affect their individual innovativeness levels. The study revealed that teacher candidates that know themselves well and use internet for research have higher individual innovativeness. Teacher candidates’ attitudes toward learning do not display significant differences according to university graduation average and the university that they finished. However, there was found a significant difference in favor of women teachers. The teachers who know themselves well have higher levels of attitude toward learning. The levels of attitude on learning do not demonstrate significant difference according to reasons for internet use and formation choice. Teacher candidates’ individual innovativeness levels and their attitudes on learning have positive and medium level relationship.

Keywords: Individual innovativeness, attitude on learning, teacher candidate

YURT DIŞINDAKİ TÜRKLERE TÜRKÇE ÖĞRETENLERİN SINIF İÇİ UYGULAMALARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Z. Canan KARABABA*

Sedat KARAGÜL**

Özet

Bu araştırmanın amacı, yurt dışında yaşamakta olan Türklerle Türkçe öğretmekle görevlendirilmiş öğretmenlerin sınıf içi uygulamalara ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen 5. Türkçe Öğretimi Semineri'ne katılan 20 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenler ile yapılan ön görüşme ve bunun sonucunda hazırlanan sormaca yoluyla araştırmanın bulguları sağlanmıştır. Araştırmada katılımcıların sormacadaki sorulara verdikleri yanıtlar belirlenerek sıklık ve yüzde değeri ile hesaplanmıştır. Araştırmanın sonucunda yurt dışındaki Türklerle Türkçe öğretmenlerin Türkçe öğretimi sürecine yaklaşımlarının genel olarak dil eğitiminin amaçlarına uygun olduğu ve öğretmenlerin en çok alan bilgisine ilişkin yeterliliği öncelikledikleri gözlenmiştir. Buna karşılık, özellikle dil öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bir kavram kargaşası yaşadıkları ve her öğretim sürecinin sonunda uygulanması gereken ölçme ve değerlendirmeye ilişkin yeterince bilgi ve donanıma sahip olmadıkları belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Yurt dışındaki Türklerle Türkçe öğretimi, öğretmen görüşleri, öğretmen yeterlikleri, Türkçe öğretimi ortamları

Giriş

Türkiye dışında Türkçenin kullanıldığı ülkeler yarım asır öncesine kadar Orta Asya'da yaşayan Türk toplulukları olarak görülmektedir. Günümüzde ise başta Avrupa olmak üzere dünyanın birçok ülkesinde Türkçe konuşulmakta, okunmakta ve hatta yazılmaktadır. Türkçe gazetelerin birçoğu yurtdışındaki Türklerle yönelik yayınlar yapmakta olup birçok yayınevi yurtdışına yönelik faaliyet göstermektedir. Bunun yanında yurt dışında bulunan Türkler, Türkçenin yaşatılmasına yönelik

* Doç. Dr.; Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü

** Arş. Gör., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitimin Kültürel Temelleri Bölümü

birçok çalışma yapmış ve yapmaktadırlar. Özellikle son yıllarda yeni nesillerin Türkçe bilgisizliği ve Türkçeye olan ilgideki düşüklük büyük bir problem alanı olarak ortaya çıkmıştır. Yeni yetişen nesillerin Türkçe yoksunluğu birçok sivil toplum kuruluşunu harekete geçirmiştir. Bugün veli derneklerinden dini kuruluşlara kadar Türkler tarafından kurulan birçok sivil toplum kuruluşu yeni nesillerin Türkçe öğrenimi üzerine çalışmalar yapmaktadır (Yurtnaç, 2013, 1188).

Avrupa'da resmi rakamlara göre 3,5 milyon civarı (Tufan, 2003, 46), gayri resmi rakamlara göre ise 5 milyon üzerinde vatandaşımız yaşamaktadır (Yol, 2011, 120). Bunun yaklaşık 1 milyon kadarını 4-19 yaş arasında bulunan eğitim-öğretim çağındaki Türk çocukları oluşturmaktadır (Barkan vd., 2007, 11). Bu tablonun oluşmasında 1960'lı yıllarda ülkemizden Avrupa'ya başlayan yoğun göçler, önemli bir etken olmuştur. Bu göçler zamanla birtakım sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunlardan biri de yurt dışındaki Türk çocuklarının kendi dillerine ve kültürlerine uzak kalmalarıdır.

Yurt dışındaki Türklerin kendi kimlik ve kültürlerini koruma ile yaşadıkları ülkelerin sosyoekonomik gelişmelerine beklenen düzeyde katkıda bulunma ikilemi arasında sıkışmaları ve bu nedenle de beklenen düzeyde kitlesel bir güce dönüşmemeleri, yıllarca çözülemeyen bir sorun olarak devam etmektedir (Özpolat, 2012, 217).

Kavcar (1988, 77)'ın da belirttiği gibi, yabancı bir ülkede doğup o ülkenin dilini öğrenerek büyüyen ve okul yaşı gelince de bulunduğu ülkenin çocuklarıyla birlikte okula giden Türk çocukları, o ülkenin milli eğitiminin amaç ve ilkelerine göre yetişmektedirler. Bunlar Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerinden yoksun kalan çocuklardır. Bunların büyük çoğunluğu, edindiği tüm kültür ve davranışlarıyla geleceğin bir yabancı ülke vatandaşı adayı durumundadır.

Ana yurdundan farklı bir ülkede doğan ve yetişen çocukların kendi kültürleri ve geçmişleriyle bağına sağlayacak olan dil eğitimidir. Türkçe dersleri yurt içindeki çocuklarımızın eğitiminde olduğu kadar yurt dışındaki Türk çocuklarının eğitiminde de önemli bir yere ve değere sahiptir. Yurt dışındaki çocuklarımızın buldukları ülkede ana dilleri ile bağlarını koparmadan yaşayabilmeleri kendi kültür ve tarihi değerlerinin farkında olmalarını sağlayacaktır. Kültürel, tarihsel ve ulusal boyutun yanı sıra dil bilinci ve dil öğrenme sürecini sağlıklı geliştirmek açısından da ana dili eğitimi önemli bir olgudur.

Türkçenin ikinci dil ortamında canlı tutulması ve genç kuşaklara aktarılabilmesi için donanımlı kurumların olması şarttır. Ancak göçün ellinci yılında bile bu tür kurumların varlığından söz etmemiz mümkün değildir. Her ne kadar değişik alanlarda hizmet veren dini ve toplumsal kurumlar varsa da Türk dilinin öğretimi ve yaygın kullanımını özendirecek nitelikli kurumlar henüz tam anlamıyla oluşmamıştır. Bunun değişik nedenleri vardır. Her şeyden önce, göçmen kabul eden Batı Avrupa ülkeleri Türkçenin okullarda düzenli ve nitelikli eğitimini hiçbir zaman desteklememişlerdir. Müfredatta Türkçeye ayrılan süre birkaç saati geçmemiştir. Ayrıca derslerin verildiği fiziksel koşullar çoğu zaman sınıf olarak kullanılmayan

merdiven altı, öğretmenler odasının bir köşesi ve bunun gibi derslik niteliği olmayan mekânlar olmuştur. Kullanılan öğretim malzemesi hiçbir zaman Batı Avrupa'da büyüyen çocukların dünyasına ve dilsel gelişimine uygun olmayan ve hatta öğrencileri Türkçe dersinden soğutan türden olmuştur. Son yıllarda Fransa, Hollanda gibi ülkelerde orta dereceli okullar için nitelikli ders malzemesi geliştirme çalışmaları başlamışsa da bu, istenilen düzeyde değildir. Diğer taraftan Türkiye'den gönderilen öğretmenler her zaman istenilen düzeyde verimli olamamışlardır. Gelen öğretmenler kendi uyum sürelerini tamamlayamadan görev süreleri biterek Türkiye'ye geri dönmüşlerdir. Kısacası, Türk gençlerinin kimliklerinin korunumu ve dilsel becerilerinin geliştirilmesi için hayati öneme sahip olan Türkçe öğretimi oldukça zayıf kalmıştır. Bütün bu sorunlara rağmen, yapılan geniş kapsamlı bir toplum dilbilimsel bir araştırmada (Extra & Yağmur, 2004) Türk dil grubu diğer göçmen gruplar arasında en canlı ve dinamik grup olarak ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretiminin sorunları çözüldüğü zaman Türkçe üçüncü ve sonraki kuşaklar arasında da canlılığını korumaya devam edecektir (Yağmur, 2013, 1176).

Dil, en basit ifadeyle insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araç olarak tanımlanmaktadır. Aksan (2006, 55), dilden söz ederken, onu düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge olarak tanımlamaktadır. Fakat bunun yanı sıra çeşitli fonksiyonlara da sahip olan dil, özel bir duyarlık gösterilerek korunması gereken canlı bir varlıktır. Bir milleti millet yapan unsurların başında dil gelmektedir. Aynı dili konuşmak, millet olmanın birinci ve en önemli şartıdır. Aynı dili konuşmayan insanlar, mensubiyetlik duygularını da kaybederler (Koçak, 2012, 304).

Dillerin en büyük işlevlerinden biri "kültür taşıyıcılığı"dır. Yaklaşık on bin yıldır işlenerek günümüze kadar gelen Türkçemiz, bundan binlerce yıl öncesinde yaşayan atalarımızın kültür miraslarının da günümüze ulaşmasını sağlamıştır. Töre, inanç, kültür, toplumsal değerler, yaşayış biçimi ve benzer öğelerin tümü dilimiz aracılığıyla geçmişten geleceğe taşınmaktadır. Bu bakımdan ana dilde eğitim özellikle Avrupa'da yaşayan Türkler açısından vazgeçilmez bir gerekliliktir. Çünkü insanın doğumdan sonra başlayan etrafını algılama, kavramlarla tanışma, düşünce vb. süreçlerde dil önemli bir olgudur. İçine ilk girilen ortamda, yaşamla ilk tanışılan yerde aynı zamanda bir kültürlenme söz konusu olur. Düşüncenin olduğu kadar, bilgiyi aktarmanın da aracı olan dil, insanoğlu için yaşamın ilk ve en önemli evresinde (kişilik oluşturan öğelerin biriktiği yaşta) anadilidir. Başka bir dil öğrenmek gerektiğinde de ilk hareket noktası yine ana dili olmakta; kavramlar, anadildeki karşılığına göre anlamlandırılmaktadır (Yıldız, 2011, 2).

Ana dili eğitimi sürecini sağlıklı bir biçimde tamamlamamış bireylerin ikinci bir dili sağlıklı bir biçimde geliştirmeleri beklenemez. Çeşitli araştırmaların (Cummins, 1979; Sağlam, 1991; Felix, 1993; Turan, 1997; Çakır, 2001; İleri, 2000; Akalın, 2004; Baker, 2004; Şen, 2010; Yıldız, 2012) bulgularının da gösterdiği gibi ana dilinde yetersiz olanlar ikinci bir dili öğrenmekte veya edinmekte güçlük çekmekte-

dir. Bu nedenle yurt dışındaki çocuklarımızın Türkçe dersi almaları çok önemli bir konudur. Bu dersleri verecek öğretmenlerin eğitimi de önem verilmesi gereken konulardan biridir.

Yurt dışındaki Türklerin, özellikle orada doğup büyüyenlerin nitelikli bir Türkçe eğitimi sürecinden geçebilmeleri pek çok etkene bağlıdır. Bu etkenler; ders programı, ders kitabı, diğer araç ve gereçler, ders ortamı ve benzeridir. Bunların en önemlilerinden biri “öğretmen”dir. Çünkü öğrencilerin gereksinimleri ve öğretim ortamı açısından değerlendirildiğinde, Türkiye’de Türkçe öğretmekle yurt dışında Türkçe öğrenmek ve öğretmek çok farklı özellikler içeren bir süreçtir. Bu nedenle yurt dışında yaşamakta olan Türklerin ana dili öğrenimi sürecinde nitelikli öğretmenlerle buluşması, onların ana dillerini çok daha kısa sürede ve çok daha iyi bir biçimde öğrenmelerinde önemli bir etken olacaktır.

Özby (2010, 15)’ın da belirttiği gibi, öğretmenler yurt dışında olunca öğretmenliğin manası, önemi ve sorumluluğu daha da artmaktadır. Çünkü bu öğretmenler, çok kültürlü bir toplumda, farklı eğitim sistemleri içinde Türkçe ve Türk kültürü öğretmeye çalışmaktadırlar.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmekte olan öğretmenlerin anadili eğitimi sürecine ilişkin görüşlerini almak ve bu görüşler doğrultusunda sürece ilişkin birtakım önerilerde bulunmaktır.

Araştırmanın Önemi

Yurt dışındaki Türklere ana dillerini öğretme görevini üstlenen öğretmenlerin Türkçe öğretimi ile ilgili görüşleri, ana dili eğitimi sürecine ilişkin önemli bilgiler edinilmesini sağlayabilecektir. Süreci yönetmek ve yürütmekle görevli olan öğretmenlerin yurt dışındaki Türkçe öğretimine ilişkin verdikleri bilgiler, sürecin iyi işleyen ve aksayan yönlerinin saptanmasının ve bu doğrultuda çözüm üretme yoluna gidilmesinin önünü açacaktır.

Yöntem

Bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2009, 77). Araştırmada olay ve olgular, doğal koşulları içinde incelenerek “alan araştırması” yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmanın verileri, yurt dışında yaşayan ve buldukları ülkelerdeki Türklere Türkçe öğretmek üzere görevlendirilmiş kişiler ile yapılan ön görüşme ve bunun sonucunda hazırlanan sormaca yoluyla toplanmıştır. Sormaca maddelerinin oluşturulmasında katılımcıların açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtlar belirleyici olmuştur. Katılımcıların açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar çözümlenerek sormaca maddeleri oluşturulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada katılımcıların sormacadaki sorulara verdikleri yanıtlar, dilsel çözümleme yapılarak belirlenmiş; sıklık (frekans) ve yüzde (%) olarak hesaplanmıştır. Bulgular bölümünde yer alan çizelgelerdeki öğretmen görüşleri, kendi ifade ettikleri biçimiyle ve açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlara dayalı olarak aktarılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmekle görevlendirilmiş, Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen “5. Türkçe Öğretimi Semineri”ne katılan öğretmenlerin tümü (20 kişi) oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan 20 öğretmenden 6’sı Almanya’da, 4’ü İsveç’te, 4’ü Avustralya’da, 3’ü Belçika’da, 1’i Avusturya’da, 1’i Norveç’te, 1’i de İngiltere’de görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan 20 kişiden 1’i Türkçe öğretmenliği bölümünden, 1’i Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden, diğerleri ise farklı lisans programlarından mezun olmuştur. Bununla birlikte 4 katılımcı da farklı programlardan lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) eğitimine sahiptir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların 5’i 4-7 yıl arası, 7’si 10-20 yıl arası, 8’i de 30 yıl ve üstü öğretmenlik deneyimine sahip olan görevlilerdir.

Sınırlılıklar

Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Avrupa Birliği ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından düzenlenen 5. Türkçe Öğretimi Semineri’ne katılan yirmi öğretmen ile sınırlı tutulmuştur.

Bulgular

Çizelge 1: Yurt Dışındaki Türklere Türkçe Öğreten Öğretmenlerde Bulunması Gereken Özelliklere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	f	%
Türkçeyi kurallara uygun ve etkin bir biçimde kullanabilme	14	70
Dil öğretim yöntem ve tekniklerini bilme	9	45
Yabancı bir dil bilme	9	45
Kendi kültürünü ve bulunduğu ülkenin kültürünü tanıma	8	40
Öğrenciyi tanıma (öğrencinin düzeyini, gereksinimlerini, yaşa uygun olarak ilgilerini belirleyebilme)	7	35
Mesleki gelişime açık olma	7	35
Öğrencilerle iyi ilişkiler içinde olma	3	15
Meslek sevgisi	2	10

Çizelge 1’de yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmekte olan öğretmenlerin “Sizce yurt dışındaki Türklere Türkçe öğreten öğretmenlerde bulunması gereken özellikler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir. Buna göre,

araştırmaya katılan 20 öğretmenin 14'ü (% 70) "Türkçeyi kurallara uygun ve etkin bir biçimde kullanabilme", 9'u (% 45) "dil öğretim yöntem ve tekniklerini bilme", 9'u (% 45) "yabancı bir dil bilme", 8'i (% 40) "kendi kültürünü ve bulunduğu ülkenin kültürünü tanıma", 7'si (% 35) "öğrenciyi tanıma (öğrencinin düzeyini, gereksinimlerini, yaşa uygun olarak ilgilerini belirleyebilme)", 7'si (% 35) "mesleki gelişime açık olma", 3'ü (% 15) "öğrencilerle iyi ilişkiler içinde olma", 2'si (% 10) "meslek sevgisi" özelliklerinin öğretmenlerde bulunması gereken özellikler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun dil öğretim yöntem ve tekniklerinin bilinmesi gerektiğini belirttiği hâlde yöntem ve teknik kavramını yeterince tanımadıkları ve bu iki kavramı birbirine karıştırdıkları gözlenmiştir. Örneğin, "alıştırma yapmak, söz hakkı vermek" gibi çeşitli sınıf içi uygulamaların yöntem olarak tanımlandığı; dört temel dil becerisinin de teknik olarak adlandırıldığı belirlenmiştir.

Çizelge 2: Yurt Dışındaki Türklere Türkçe Öğretiminde Öğretim Ortamlarını Düzenlerken Dikkat Edilmesi Gereken Ögelere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	f	%
Derste kullanılacak olan araç ve gereçlerin yapısal özellikleri	11	55
Öğrenci düzeyi	8	40
Sınıfın fiziksel koşulları	6	30
Bir sınıftaki öğrenci sayısı	2	10

Çizelge 2'de yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmekte olan öğretmenlerin "Sizce yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretiminde öğretim ortamlarını düzenlerken dikkat edilmesi gereken öğeler nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir. Buna göre, bu soruya araştırmaya katılan 20 öğretmenin 11'i (% 55) "derste kullanılacak olan araç ve gereçlerin yapısal özellikleri", 8'i (% 40) "öğrenci düzeyi", 6'sı (% 30) "sınıfın fiziksel koşulları", 2'si (% 10) "bir sınıftaki öğrenci sayısı" biçiminde yanıt vermiştir. Buna göre yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmekte olan öğretmenlerin öğretim ortamlarını düzenlerken en çok dikkat ettikleri durumun derste kullanılacak olan araç ve gereçlerin işlevselliği olduğu söylenebilir. Öğretmenler, öğretim ortamlarını derste kullanmayı düşündükleri araç ve gereçlerin yapısal özelliklerine göre düzenleme eğilimi göstermektedirler. Dil öğretiminde çeşitli araç ve gereçlerden yararlanmanın yaşamsal önemi göz önünde bulundurulduğunda bu durumun son derece doğal olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin bu biçimde bir yanıt vermeleri, onların derslerde çeşitli araç ve gereçleri kullanmaya dönük bir istek ve eğilim içinde olmalarını göstermesi bakımından da önemlidir.

Çizelge 3: Yurt Dışındaki Türklere Türkçe Öğretiminde Yararlanılması Gereken Araç ve Gereçlere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	f	%
Görsel ve işitsel araçlar (video, televizyon, teyp, bilgisayar, resim, harita, grafik, fotoğraf...)	15	75
Kitap	14	70
İnternet	4	20

Çizelge 3'te yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmekte olan öğretmenlerin "Sizce yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretiminde yararlanılması gereken araç ve gereçler nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtların sayısal dağılımı verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 20 öğretmenin 15'i (% 75) "görsel ve işitsel araçlar (video, televizyon, teyp, bilgisayar, resim, harita, grafik, fotoğraf...)", 14'ü (% 70) "kitap", 4'ü (% 20) ise "internet" gibi araçların yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretiminde yararlanılması gereken araç ve gereçler olduğunu belirtmiştir.

Dil öğretiminde çok sayıda duyuya seslenen araç ve gereçlerden yararlanılması, dersin etkililiğini artıran önemli bir etkidir. Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmekte olan öğretmenlerin bu noktada Türkçe öğretiminde en çok görsel ve işitsel araçlardan yararlanılması gerektiğini belirtmeleri önemlidir. Bunun dışında araştırmamızın bulguları öğretmenlerin görsel ve işitsel araçlardan sonra en çok yararlanılması gereken araç olarak "kitap"ı göstermeleri de doğaldır. Çünkü İşeri (2007)'nin de belirttiği gibi ders kitapları, öğretim programının amaçlarına ulaşabilmesi için öğretimin en temel araçlarından biridir ve bu anlamda önemli bir işleve sahiptir. Eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesi açısından ders kitapları; öğretmenler, fiziksel olanaklar ve eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptir.

Yapılan araştırmada "Sizce yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretiminde yararlanılması gereken araç ve gereçler nelerdir?" sorusuna öğretmenlerin % 20'sinin "internet" cevabını vermeleri, belli sayıda öğretmenin Türkçe öğretiminde bilişim teknolojilerinden yararlandığını göstermesi bakımından önemlidir.

Çizelge 4: Yurt Dışındaki Türklere Türkçe Öğretiminde Değerlendirme Yollarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	f	%
Sözlü anlatım	9	45
Yazılı anlatım	7	35
Okuduğunu anlama	5	25
Dinlediğini anlama	3	15
Dikte	2	10

Çizelge 4'te yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmekte olan öğretmenlerin "Sizce yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretiminde değerlendirme nasıl yapılmalıdır?" sorusuna verdikleri yanıtların dağılımı verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 20 kişiden 9'u (% 45) öğrencilerin sözlü olarak kendilerini ifade etmelerinin etkili bir değerlendirme yolu olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılanların 7'si (% 35) yazılı anlatımın gerekliliğini, 5'i (% 25) "öğrencilerin okuma metinlerini anlama düzeylerini belirleme"nin önemini vurgulamış, 3 öğretmen (% 15) "öğrencilerin dinlediklerini anlama düzeyinin belirlenmesi"nin önemli olduğunu, 2'si (% 10) ise "dikte yoluyla" öğrencilerin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 45) öğrencilerin sözlü olarak kendilerini ifade etmelerinin etkili bir değerlendirme yolu olduğunu belirtmeleri, günlük yaşamda iletişimin daha çok sözlü anlatıma dayalı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Çizelge 5: Yurt Dışındaki Türklere Türkçe Öğretiminde Kullanılması Gereken Ölçme Araçlarına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı

	f	%
Testler	5	25
Yazılı sınavlar	4	20

Çizelge 5'te yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmekte olan öğretmenlerin "Sizce yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretiminde kullanılması gereken ölçme araçları nelerdir?" sorusuna verdikleri yanıtların sayısal dağılımı verilmiştir. Buna göre araştırmaya katılan 20 öğretmenin 5'i (% 25) testlerin önemini vurgularken 4'ü (% 20) ise "yazılı sınavlar" aracılığıyla öğrencilerin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Çoktan seçmeli dersler, çok sayıda soru sormaya olanak tanıyan ve değerlendiricinin öznel etkisini ortadan kaldıran bir ölçme aracıdır. Bu bağlamda yurt dışındaki Türklere Türkçe öğreten öğretmenlerin dil öğretimi sürecinde değerlendirme yaparken çoktan seçmeli testleri tercih ediyor olmaları olağandır. Ancak, çoktan seçmeli dersler dört temel dil becerisinin gelişimini ölçmede işlevsel bir ölçme aracı değildir. Buna bağlı olarak öğretmenlerin % 20'si yazılı sınavlar aracılığıyla öğrencilerin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Sonuç ve Tartışma

Sonuç olarak yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmekte olan öğretmenlerin alan bilgisine ilişkin yeterliğe çok önem verdikleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, "Türkçeyi kurallara uygun ve etkin bir biçimde kullanabilme"nin önemli ve gerekli olduğu öğretmenlerce kabul edilmektedir. "Dil öğretim yöntemi ve tekniklerini bilme"nin önemi ve gereği öğretmenlerce belirtildiği hâlde öğretmenlerin çoğunun dil öğretim yöntemi ve tekniklerinin ne olduğuna ilişkin yeterince bilgisinin olmadığı, yöntem ve teknik kavramlarının karıştırıldığı belirlenmiştir. Yurt dışında Türkçe öğretenler "yabancı bir dil bilme"nin önemini ve gereğini bildiklerini, buna bağlı olarak kendi kültürlerini ve buldukları ülkenin kültürünü daha iyi tanıyabileceklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin sınıf içi iletişime

ve o toplumla olan kültürel ve sosyal ilişkilere önem verdiklerini göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişime açık olmaları, mesleklerine karşı olumlu bir yaklaşımına sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin; öğrencilerin gereksinimlerini, düzeyini, yaşa uygun olarak ilgilerini belirlemeye önem vermeleri, öğrenci merkezli eğitime açık olduklarını göstermektedir.

Sınıf ortamının düzenlenmesine ilişkin sorulara verilen yanıtlar ise öğretmenlerin sınıftaki öğrenci durumuyla ilgili (öğrencinin düzeyi, öğrenci sayısı) koşullardan daha çok derste kullanılan araç ve gereçlerin niteliği ve sınıf koşullarına odaklandığı belirlenmiştir. Özellikle nitelikli bir ders kitabının önemi ve gerekliliği hemen hemen tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Öğretmenler, görsel ve işitsel araçlara ders içinde öncelikli olarak yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu durum, öğretmenlerin çağımızın öğretim anlayışına ayak uydurma çabasını göstermektedir. Ancak yeterli ve nitelikli görsel ve işitsel araçlara kolaylıkla ulaşamadıkları belirlenmiştir. Demir (2010, 934)'in de belirttiği gibi dil, uygun ortamda kullanıldıkça gelişen, akıcılık kazanan, paylaşıldıkça çoğalan bir yapıya sahiptir. Hakan (1988, 227) tarafından yapılan bir çalışmada da yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmek üzere hazırlanan programın çok zengin ders materyalleri ile desteklenmesi gerektiği belirtilerek, görüntü ve ses kaseti şeklinde hazırlanan materyaller okuma, anlama, yazılı ve sözlü anlatımı geliştirici olmalı denilmiştir.

Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretiminde değerlendirme yollarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi sonucunda öğretmenlerin sözlü ve yazılı olarak öğrencilerin kendilerini ifade edebilme yeterliğine odaklandığı görülmüştür. Dinleme, okuma ve dikte ise öğretmenlerin değerlendirmesinde ikincil sırada yer almaktadır. Türkçe eğitiminin temel amacına uygun olan bu görüş de Türkçe öğretimini güçlü kılacak niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ölçme aracı olarak en çok testleri kullandıkları saptanmıştır. Çoktan seçmeli testler, öğrencinin dört temel dil becerisini edinip edinmediğini belirlemede işlevsel olarak kullanılabilir ölçme araçları değildir. Öğretmenlerin, Türkçe öğretimi sürecinde dört temel dil becerisini geliştirmeye önem verdikleri hâlde, değerlendirme aşamasında ölçme aracı olarak en çok testleri kullanmaları önemli bir çelişkidir. Milli Eğitim Bakanlığı (2009) tarafından yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmeyi amaçlayan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi'ne yönelik hazırlanan öğretim programında da belirtildiği gibi, ölçme ve değerlendirmede öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilmeleri çoklu değerlendirmeyi gerektirir. Öğretim sürecinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek, öğretim sürecine ilişkin geri bildirimler almak ve varsa öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla açık uçlu ve kısa cevaplı sorular; eşleştirmeli sorular, öğrenci ürün dosyaları, performans görevi, öz değerlendirme formu, gözlem formu vb. araçlar kullanılabilir. Edinilen sonuçlar değerlendirilerek (varsa) gerçekleştirilemeyen kazanımlar için öğretmen, uyguladığı yöntem ve teknikleri gözden geçirmeli, gerekirse yeni eğitsel önlemler almalıdır. Ayrıca bu uygulamalar, öğrencilerin daha iyi öğrenmelerine ve ne öğrendiklerinin farkına varmalarına da yardımcı olmaktadır.

Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmenlerin Türkçe öğretimini kurgulamaya yönelik çabalarının çağdaş dil öğretimi yaklaşımlarına uygun olduğu, ancak uygulama sürecinde çeşitli nedenlerden kaynaklanan (öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin kavram kargaşasının yaşanması, materyal azlığı vb.) birtakım aksaklıkların yaşandığı belirlenmiştir. Özellikle ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşler ve uygulama örnekleri bunu kanıtlar niteliktedir.

Öneriler

Yurt dışındaki Türklere Türkçe öğretmekle görevlendirilen öğretmenlerin niteliği, verilen eğitimin verimliliğini artıran başlıca etkenlerden biridir. Bu nedenle yurt dışında görevlendirilen öğretmenlerin üstlendiği görev son derece önemlidir. Yurt dışındaki Türklere ana dillerini öğretme görevini üstlenmiş olan öğretmenlerin bu görevi başarıyla yerine getirebilmelerini sağlamak için onların etkili ve verimli bir hizmet içi eğitim sürecinden geçmeleri önemlidir. Ayrıca öğretmenlerin sınıf ortamını ve öğretim sürecini etkin biçimde kullanabilmeleri için öğretim yöntem ve teknikleri ile ölçme ve değerlendirmeye ilişkin bilgilendirilmeye gereksinimleri olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yurt dışında görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerine belli aralıklarla hizmet içi eğitim verilmelidir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, yurt dışındaki Türklere Türkçe öğreten öğretmenlerin sınıf içinde kullanılacak araç ve gereçlere gereksinimi olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin bu gereksiniminin giderilmesi, eğitimin niteliğini artıracaktır. Demir (2010, 934)'in de belirttiği gibi, ana dili eğitimi verilirken öğrencilerin dili sürekli kullanmalarını sağlayacak çok sayıda etkinlik bulunması ve iyi bir uygulama sürecinin olması gerekmektedir. Öğrencilerin kaset, CD ve interaktif ortamlarda ana dillerini bol miktarda dinlemelerini sağlayacak materyallerle karşılaştırılması, ana diline ait sözcüklere kulak dolgunluğu oluşturması sağlanmalıdır. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığının uzman öğretim elemanlarının da desteğiyle uygun proje ve çalışmalarla nitelikli dinleme materyalleri geliştirmeleri önemli bir gerekliliktir. Okuma materyali olarak sadece ders kitabının yeterli görülmemesi, teşvik amacıyla öğrencilere düzeylerine uygun kitap setleri verilerek ana dilini geliştirici uygulamaların yapılması gerekmektedir.

Kaynakça

- AKALIN, Şükrü Hâluk (2004). "Avrupa Birliği Ülkelerinde Yaşamakta Olan Türklerin Türkçe Öğrenimi Sorunları", **Türk Dili**, S.633, ss.195-199.
- AKSAN, Doğan (2006). **Her Yönüyle Dil**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- BAKER, Colin (2004). **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**, Multilingual Matters Ltd., Clevedon.
- BARKAN, Murat, vd. (2007). **Avrupa'da Türkçe "Anadili" Eğitimi Araştırması**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- CUMMINS, James (1979). "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children", **Review of Educational Research**, S.49, ss.222-251.

- ÇAKIR, Mustafa (2001). **Göçün Kırkıncı Yılında Almanca'nın İkinci Dil Olarak Edinimini Etkileyen Kültürlerarası Olgular**, Ultima Ratio Dizisi 01, Köln.
- DEMİR, Tazegül (2010). "Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Kapsamındaki Türkçe Dersi Kazanımlarının Değerlendirilmesi", **GÜ Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30, (S.3), ss.913-937.
- FELIX, Sascha (1993). **Psycholinguistische Untersuchungen Zur Zweisprachigen Alphabetisierung. Gutachten im Auftrage der Berliner Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport**, Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung, Berlin.
- HAKAN, Ayhan (1988). "Almanya'da İlkokulun İlk Kademesinde Öğrenim Gören Türk İşçi Çocuklarının Türkçe Programı", **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- İLERİ, Esin (2000). "Avrupa Topluluğunun Dil Politikası ve Almanya'da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları", **Almanya'da Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Sorunları Toplantısı**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- İŞERİ, Kâmil (2007). "Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun İncelenmesi", **Dil Dergisi**, S. 136, ss. 58-74.
- KARASAR, Niyazi (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- KAVCAR, Cahit (1988). "Yurt Dışındaki Türk İşçi Çocuklarına Türkçenin Öğretimi", **Ankara Üniversitesi TÖMER Dergisi Dünyada Türkçe Öğretimi Özel Sayısı**, S.1, ss.76-83.
- KOÇAK, Muhammet (2012). "Almanya'da Yaşayan Türklerin Türkçe Dil Becerileri Üzerine Bir İnceleme", **Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks**, 4, (S. 1), ss. 303-313.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (1999). **Yurt Dışındaki Türk Çocukları İçin Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (1-10. Sınıflar)**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2010). **Türkçe Öğretimi Yazıları**, Öncü Kitap, Ankara.
- ÖZPOLAT, Vahap (2012). "Küreselleşme Sürecinde Yurt Dışındaki Türklerin Önemi", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.34, ss.211-220.
- SAGLAM, Mustafa (1991). **Federal Alman İlkokullarında Türkçe ve Türk Kültürü Programının Etkililiği –Kuzey Ren Vestfalya Eyaleti Örneği-**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- ŞEN, Ülker (2010). "Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Ana Dili Eğitimine Yönelik Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Yapılan Çalışma ve Uygulamalar", **Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks**, 2, (S.3), ss.239-253.
- TUFAN, Beril (2003). "Türkiye'de Dış Göçün Tarihsel Gelişimi ve Beş Yıllık Planlar Açısından Göçün Değerlendirilmesi", **Uluslararası Yurt Dışı İşçi Göçü Sorunları ve Çözüm Arayışları Sempozyumu**, Ankara.
- TURAN, Kadir (1997). **Almanya'da Türk Olmak**, T. C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- YAĞMUR, Kutlay (2013). "Batı Avrupa'da Türkçe Öğretiminin Önemi ve Mevcut Uygulamalar", **Yeni Türkiye Dergisi Türkçe Özel Sayısı**, S. 55, ss. 1173-1186.
- YILDIZ, Cemal (2012). **Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)**, Yurt dışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı, Ankara.
- YOL, Ali (2011). "Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimindeki Sorunlar", **Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi**, S.1, ss.117-131.
- YURTNAÇ, Kemal (2013). "Yurt Dışında Yaşayan Vatandaşlarımız ve Türkçe", **Yeni Türkiye Dergisi Türkçe Özel Sayısı**, S. 55, ss. 1187-1191.

OPINIONS OF TEACHERS TEACHING TURKISH TO THE TURKS LIVING ABROAD ON CLASSROOMPRACTICES

Z. Canan KARABABA*

Sedat KARAGÜL**

Abstract

The purpose of this research is to determine opinions of teachers that are teaching Turkish to the Turks living abroad related to classroom practices in the Turkish teaching process. The participants of the research are 20 teachers that have participated in the 5th Seminar on Turkish Language Education organized by the Directorate General of the EU and Foreign Relations of the Ministry of National Education. The research findings have been obtained by the preliminary interviews with the participants, and by the resulting questionnaire. The percentages and frequencies have been calculated for the responses of the participants to the questionnaire. The research results demonstrate that the approach of the teachers to the Turkish language education process is generally in line with the goals of the language education, and that the teachers attach more importance to their competency in the field of Turkish language education. However, the results also reveal that there is some confusion among the teachers related to the methods and techniques that are used especially in language education, and that the teachers are not endowed with sufficient knowledge and equipment related to language assessment that should be implemented at the end of each teaching process.

Keywords: Teaching Turkish to the Turks living abroad, teacher opinions, teacher competencies, Turkish education environments

* Doç. Dr.; Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Foreign Language Education

** Arş. Gör., Ankara University Faculty of Educational Sciences, Department of Cultural Foundations of Education

ÖĞRETMEN ROLLERİ, ÖĞRENCİ ETKİLİLİĞİ VE EĞİTİM KAZANIMLARI BAKIMINDAN TÜRKÇE DERSİ METİN İŞLEME SÜRECİ

Ali GÖÇER*

Özet

Öğretmenler gerçekleştirdikleri öğrenme ve öğretme süreci etkinliklerini bir plan ve program çerçevesinde yürütmektedirler. Gerçekleştirilen bu etkinliklerde temel amaç, öğrencilerin buldukları sınıf seviyesine ait kazanımlara sahip olmalarını sağlamaktır. Bu konuda öğretmenlere dersin öğretim programı, öğretim programına paralel olarak hazırlanan ders, çalışma ve kılavuz kitaptan oluşan kitap seti ve ait olduğu eğitim kurumu yönetmeliği yol haritası işlevi görmektedir. Türkçe öğretmenleri de Türkçe dersi öğretim programının yol göstericiliğinde öğrenim etkinliklerini biçimlendirmektedirler. Türkçe dersi metin işleme süreci etkinlikleri çerçevesinde yürütülen bir derstir. Bu çerçevede dil bilgisi konu ve kuralları kavrılmakta, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır. Bu çalışmada öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi açısından Türkçe dersinde metin işleme süreci üzerinde durulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe dersi, öğrenci, öğretmen, metin işleme süreci, eğitim ve öğrenme

Giriş

Öğretmenlerin edinmeleri gereken yeterlik ya da niteliklerin neler olması gerektiği veya öğretmenlik mesleğinin genel yeterliklerinin nasıl öğrenileceği ve geliştirileceği geniş bir konudur. Branşı ne olursa olsun bir öğretmenden beklenen yeterlikler saymakla bitmez (Gelen ve Özer, 2008, s. 41). Eğitim tarihimizde öğretmen yetiştirmede geçmişten beri birtakım nitelik arayışları yaşanmıştır. Darülmuaallimin müdürleri Ahmet Cevdet Efendi'nin 1851'de bu okul için bir nizamname yapması ile Satı Bey'in 1909-1912 yılları arasında bazı çabalar göstermesi bunlardandır (Akyüz, 1994, s. 377-378). Ancak öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmeleri birtakım standartların olmasına bağlıdır. Bu standardı sağlayacak yollardan birisi öğretmen yeterlikleridir (Seferoğlu, 2004, s. 131). Aşağıda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan genel olarak öğretmen yeterlik alanları ile Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlik alanlarına yer verilmiştir.

* Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri

Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, hazırladığı öğretmen yeterlik alanları *genel kültür, özel alan ve eğitim-öğretme yeterlikleri* (öğrenciyi tanıma, öğretimi plânlama, materyal geliştirme, öğretim yapma, öğretimi yönetme ve başarıyı ölçme ve değerlendirme) şeklinde üç ana alanda belirlenmiştir. Komisyonun hazırladığı öğretmen yeterlik alanlarının içeriği şu şekilde özetlenebilir (Mahiroğlu ve diğerleri, 2002):

1. Genel Kültür

Genel kültür alanı, öğretmenin eğitim sürecindeki genel kazanımlarının bir bileşkesi olup *alan bilgisi* ve *eğitme-öğretme becerisi* ile birlikte disiplinler arası bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Bu bilgi ve becerilerin, alan bilgileri ile ilişkilendirilmesi ve öğretim sürecinde kullanılması önem kazanmaktadır.

Genel kültür bilgi ve becerileri: Öğretim sürecinde öğrenciyi derse hazırlama, güdüleme; örnekleme, benzetme-ayırma etme, analiz ve sentez yapmada diğer disiplinlerin bilgilerinden yararlanma; öğrencileri, genel kültür yaşantılarını geliştirmeye özendirme; olay ve olguları farklı disiplinlerin kavramlarını kullanarak açıklayabilme.

2. Özel Alan

Öğretmen, öğreteceği alanla ilgili bilgileri diğer konu alanlarıyla ilişkilendirir ve alanın bu özelliklerini öğrenciyeye anlamlı gelecek biçimde öğrenme deneyimleri yaratır. Bu anlayış içinde öğretmen; temel bilgileri, kavramları, ilkeleri diğer biçimlerde açıklama; öğretim kaynaklarını ve öğretim malzemelerini seçme; alanında araştırmalar yaparak bilgi üretme; öğrencileri alanla ilgili sorular sormasına, düşünceleri farklı açılardan görmesine, öğrencinin, gerekli bilgi ve becerileri başka alanlarla ilişkilendirmesine imkân vermeye çalışır.

3. Eğitim-Öğretme Yeterlikleri

Eğitme-öğretme yeterlikleri içinde kapsamın önemli bir kısmını bilgi, beceri ve tutumları başkalarına kazandırma yeterlikleri oluşturmaktadır. Eğitim sürecinde öğretmenden belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları öğrencilere kazandırması beklenmektedir. Öğretmenin bu süreçte öğretimi düzenlerken ve yürütürken öğrencinin gereksinmelerini ve onun bireysel farklılıklarını dikkate alan, öğretim sürecinde öğrencileri etkinliklere aktif olarak katan, grup çalışmalarını özendiren, öğrenmeyi kolaylaştıran, diğer bir deyişle öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşım izlemesi önemsenmektedir.

3.1. *Öğrenciyi Tanıma*: Öğretmen, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini gözleme; hazır bulunuşluk düzeyini belirleme; öğrenme stilini tanıma; fiziksel, zihinsel, duygusal ve psiko-motor özelliklerini tanıma vb. yeterlikleri gösterir.

3.2. *Öğretimi Plânlama*: Öğretmen, konu alanının bilgisine, öğrencilere, topluma, program amaçlarına ve Millî Eğitim Bakanlığının ilgili usul ve esaslarına göre öğretim etkinliklerini plânlar. Bu çerçevede öğretmen; öğretimin amaç ve içeriğini

◆ Ali Göçer

belirleme; öğretim etkinliğini, öğretim yöntem ve materyalini belirleme; ölçme ve değerlendirme araçlarını belirleme; yıllık, ders, gezi, gözlem plânu yapma vb. yeterlikleri gösterir.

3.3. *Materyal Geliştirme*: Öğretmen, öğrencilerin etkili ve verimli bir şekilde öğrenebilmesi için gerekli öğretim materyallerini geliştirir.

3.4. *Öğretim Yapma*: Öğretmenin temel görevi öğrenmeye rehberlik etmek ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Etkili öğretim yapabilmek için öğrencilerin nasıl öğrendiklerini bilerek onların entelektüel, sosyal ve kişisel gelişimlerini destekleyecek etkinlikleri düzenler. Bu bağlamda öğretmen, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini, öğrencilerin bilgiyi nasıl inşa ettiğini, beceriyi nasıl kazandığını ve öğrencinin öğrenmesini artıracak öğretim stratejilerini nasıl kullanacağını, çeşitli öğrenme türleri ile ilgili bilişsel süreçleri, öğretme stratejileri ile ilgili ilkeleri, yöntemleri ve teknikleri, insan ve teknolojik kaynakların yanında çok çeşitli malzemeleri kullanmanın öğrenmeyi zenginleştireceğini bilir. Duruma uygun öğretim strateji, yöntem, teknik, kaynak ve malzemeleri seçer ve kullanır.

Öğretmen; öğrencilerin bilişsel (bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve yeni bilgi üretme, eleştirel düşünme, bağımsız problem çözme vb.), duyuşsal ve psikomotor, performans yeterlikleri ile ilgili gelişmelerini değerlendirir. Öğretme ve öğrenme sürecinde, eğitim teknolojisinden olabildiğince yararlanmanın, öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmenin önceden öğrenilenlerle yeni öğrenilecekler arasında bağ kurmanın önemini takdir eder.

3.5. *Öğretimi Yönetme*: Öğretmen, öğrencinin aktif bir biçimde derse katıldığı, anlamlı ve kalıcı öğrenmenin oluştuğu, öğrencinin kendini güvende hissettiği bir öğrenme ortamı oluşturabilmek için gerekli olan ilke ve stratejilerini bilir ve kullanır.

3.6. *Başarıyı Ölçme ve Değerlendirme*: Öğretmen, öğrencinin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve fiziksel gelişimini sürekli olarak değerlendirmek için formal ve informal değerlendirme stratejilerinin önemini anlar ve bunları kullanır. Ölçme tekniklerini, test geliştirme, testte yer alabilecek değişik türlerde madde yazma, test uygulama, puanlama gibi değerlendirmeye ilişkin temel kavramları ve süreçleri bilir. Bu çerçevede öğretmen, amaca uygun ölçme ve değerlendirme yöntemini belirleme ve uygulama yeterlikleri gösterir.

Millî Eğitim Bakanlığı Hayati Akyol başkanlığındaki bir komisyona *Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri* başlıklı bir rapor hazırlatmıştır (Akyol vd., 2008, s. 44-57). Raporunda yeterlik alanları şu şekilde yer almıştır:

- *Türkçe Öğretim Durumlarını Planlama ve Düzenleme*: Bu alan;
 - Türkçe öğretimine uygun planlama yapabilmek,
 - Türkçe öğretimine uygun ortamları düzenleyebilmek,
 - Türkçe öğretimine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilmek,

- Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme yeterliklerini kapsamaktadır.
- *Dil Becerilerini Geliştirme*: Bu alan;
 - Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme,
 - Öğrencilerin dinleme / izleme becerilerini geliştirebilme,
 - Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme,
 - Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme,
 - Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme,
 - Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme yeterliklerini kapsamaktadır.
- *Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme*: Bu alan;
 - Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarını belirleyebilme,
 - Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme,
 - Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim sağlayabilme,
 - Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamalarına yansıtabilme,
- *Okul, Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma*: Bu alan;
 - Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabileme,
 - Okulun kültür ve öğrenme merkezi hâline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabileme,
 - Toplumsal liderlik yapabileme yeterliklerini kapsamaktadır.
- *Türkçe Alanında Meslekî Gelişimini Sağlama*: Bu alan;
 - Meslekî yeterliklerini belirleyebilme,
 - Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve meslekî gelişimini sağlayabilme yeterliklerini kapsamaktadır.

Ortaokul Türkçe programında öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenin uygulamalarına yönelik olarak şu bilgilere yer verilmektedir (MEB, 2006, s. 9).

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencinin birikim, beceri ve gelişimlerini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup, bütün kazanım ve etkinlikler bu açıdan ele alınmıştır. Bu nedenle, öğrenme etkinlik-

◆ Ali Göçer

leri bir bütünlük içinde değerlendirilmiş, öğrencinin katılımını gerektiren uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalar; bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız veya grup içinde öğrenmeyi özendiren bir nitelik göstermektedir. Bu nedenle öğrenciler bütün öğretim etkinliklerine etkin olarak katılmakta, öğretmen ise bu süreç içinde öğrenciyi yönlendiren, ona yardımcı olan ve kendini geliştirmesinde yol gösteren bir rehber konumundadır. Bu çerçevede;

- Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel veya grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır.
- Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştığı zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir.
- Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler.
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir.
- Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin geliştirilmesini sağlayıcı etkinlikler düzenlemelidir.
- Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmaları, kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmeleri ancak öğrendiklerini hayata aktarabilmeleriyle mümkün olacaktır. Bu nedenle bütün öğretim süreçlerinin hayata dönük olması amaçlanmıştır, değerlendirmede tutum ve davranışlardaki gelişmeler de dikkate alınmıştır.

Ortaokul Türkçe programında öğretmenin programın uygulanmasındaki rolü ile ilgili şunlar sıralanmaktadır (MEB, 2006, s. 55): Öğretmen;

- Öğrenci merkezli etkinliklere yer verir. Belirleyeceği etkinliklerin uygulanmasında öğrenciyi etkin kılar. Etkinlikleri değerlendirmek üzere çalışma kâğıtları hazırlar.
- Öğrencileri ile yapıcı iletişim kurar.
- Öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadelerinden hareketle rehberlik servisi ile iş birliği yapar.
- Öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplardan oluşan bir liste düzenler ve listeyi günceller.
- Dersine girdiği öğrenci grubunun gösterdiği gelişim ile ilgili bilgi edinir.

- Öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olabilmesi için onlarla birlikte bir çalışma planı hazırlar, öğrencileri plana uyma konusunda okul içinde ve dışında takip eder.
- Okuduğu kitaplardan kişisel ve kültürel gelişimi sağlayıcı nitelikte olanları tanıtmak, diğer öğretmen ve velilerle paylaşmak amacıyla sunum yapar.
- Okul içerisinde öğrencilerin iletişimlerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmasını takip eder.

Gerek komisyonun hazırladığı öğretmen yeterlikleri raporunda gerekse Türkçe programında öğrenme ve öğretme sürecindeki uygulamalarına yön vermesinde ve eğitimin en genel tanımında belirtilen öğrencilerin hayata hazırlanmasında en önemli unsurun öğretmenin olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenin bu temel amaca uygun hareket etmesi ve işlevini yerine getirmesi için birtakım niteliklere sahip olması gerekir. Bu konuda Yapıcı, sınıf içinde ve dışında akademik ve toplumsal yaşantılar çerçevesinde öğretmenin üç temel rolüne işaret etmektedir. Bunlar; öğretmenin, bilim insanı rolü, rehberlik rolü ve kültürleme rolüdür (2013, s. 7-8). Öğretmenin bu rolleri ders içi ve dışı uygulamaları ile öğrencilerin buldukları sınıf seviyesinden bir üst eğitim kurumuna ve en son olarak hayata hazırlanmalarında büyük bir işlev görmektedir.

Bir öğretim programı ne kadar iyi yapılandırılmış olursa olsun en önemli öğelerinden biri ve esas belirleyici öğretmendir. Öğretmenlerin yıl boyunca her hafta, her metinde uyguladıkları metin işleme süreci hakkındaki bilgileri son derece önemlidir (Coşkun ve Alkan, 2010, s. 175). 'Nasıl Öğretmeliyim?' sorusu, hemen her öğretmenin öğretmenlik mesleği süresince sürekli olarak zihnini kurcaladığı bir konu olagelmıştır. Öğretmenlerin öğretim yaklaşımı konusundaki fikirleri sık sık formal teori ve araştırmalara dayanmakla birlikte, çoğu öğretmen için bu fikirler onların kişisel deneyimleri, gözlemleri, okuldaki meslektaşları ile gerçekleştirdikleri diyaloglar veya model aldıkları kendi öğretmenleri ile ilgili hatıraları gibi birçok informal kaynağa da dayanmaktadır (Saban, 2013, s. 161). Öğretmenler eğitim ve öğrenme sürecini biçimlendirip yön verirken ne programı harfi harfine uygulama anlayışıyla hareket etmeli ne de öğretimin disiplinini bozacak oranda informal kaynaklara göre hareket etmelidir. Öğretmen, program ve kılavuz kitabın yol göstericiliğinde hareket etmeli ve süreçte öğrenen özellikleri, konunun içeriği, aile ilgisi, okul ve çevre imkânları gibi değişkenleri göz önünde bulundurarak öğrenme sürecini biçimlendirip yön vermelidir.

Eğitim denildiğinde ilk akla gelen terimlerden birisi olan sınıf, öğretmen ve öğrencilerin birlikte oluşturduğu bir sosyal ortamdır. Bu sosyal ortama uygun sevk ve idare, elbette ortamda gerçekleşen eğitim-öğretim olaylarının kalitesini de artıracaktır (Akpınar Dellal ve Çınar, 2011, s. 26). Öğrenme, bir bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda belli bir olgu, olay veya durum ile ilgili olarak kendi bilgisini, anlayışını veya davranışını inşa etmesinden oluşan aktif bir süreçtir. Öğrenme, değişik türdeki formlarıyla oluşur. Bu formların başlıcaları arasında; algılama yoluyla öğrenme, gözlem ve

taklit yoluyla öğrenme, model alma yoluyla öğrenme söylenebilir (Charlesworth 1999, akt. Saban, 2013, s. 171). Öğretmen kimdir, rolleri nelerdir? Öğretmenin rolü hem söz hem eylemde öğrenciler için kendi bakış açılarını söz ve yazıyla ifade etmeleri, kendilerini ve kavrayışlarını açığa vurmaları, kendi kavrayışları hakkında düşümlerine imkân veren, aynı zamanda entelektüel, sosyal ve duygusal açıdan büyümelerini sağlayan, mümkün olduğunca çok sayıda yol bulmak olmalıdır. Oluşturmacı kuramdan beslenen öğretmenler, öğrenmeye destek olmaya çalışır, öğrenmeyi kontrol altında almaya değil. Onay aramayı değil, sorgulamayı yüreklendirirler (Gould, 2007, s. 120-122). Moore da bu soruya şu şekilde cevap vermektedir: Öğretmenin birbiriyle kenetlenmiş ve birleşmiş birçok rolü vardır. Bir öğretmenin arzu edilen öğrenmeyi ve öğrencilerin gelişimlerini artırmayı sağlamaya ilişkin üç niteliği vardır. Bunlar;

- *Öğretim uzmanı*: Öğretmenin ilk ve en belirgin rolü öğrenmeyi planlayan, yönlendiren ve değerlendiren öğretim uzmanlığı rolüdür.
- *Yönetici*: Öğretmenin ikinci önemli işi, öğrenim ortamını düzenleme ve yapılandırma. Öğrenim etkinliklerine yönelik kurallar ve işlemler gibi tüm kararlar ve eylemler bu rolün içindedir.
- *Danışman*: Hemen her sınıfta öğretmenin rehberliğini bekleyen öğrenci vardır. Öğretmen öğrencilerin gelişiminde ve öğrenme sürecinde duyarlı bir gözlemci gibi davranmalıdır (1999, s. 4-5).

Brooks ve Brooks'a (1993) göre, öğretmenin rolü, kuramsal bilgiyi, soruları ve anlaşmazlık durumunu öğrencilerin ilgilerine göre organize etmek; öğrencilerin yeni öğrendiklerini geliştirmede eskilerle bağlantı kurmalarını sağlamaktır. Öğrenme sürecinde etkinlikler öğrenci merkezli olup öğrenciler sorularını sormak için cesaretlendirilmekte, kendi deneyimlerini tamamlamaları sağlanmakta ve kendi sonuçlarına varmaktadır. Bu açıdan yapılandırıcılık bir öğretim kuramı değil, bir öğrenme kuramıdır (akt. Mert, 2010, s. 3).

Öğretim tasarımı; öğrenme yaşantılarını gerçekleştirmek üzere öğretimin düzenlenmesine ilişkin bir aşamadır. Gagne'ye (1992) göre, öğretimi tasarılmanın temel amacı, bireysel farklılıkları dikkate alarak bireyin öğrenmesini desteklemektir. Pogrow (1999) da öğretim tasarımı, bireylerin nasıl daha iyi öğrenecekleri ve gelişebilecekleri üzerine rehberlik eden, öğretmenin öğretimi planlamak ve hazırlamak için kullandığı bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Belirtilen tanımların ışığında söylenebilir ki; öğretim tasarımı, farklı öğrenen özelliklerini dikkate alarak, öğretimi tasarırken her öğrenenin farklı öğrenme stillerine sahip olduğu gerçeği göz ardı etmemektir. Bu bakış açısına göre öğretim tasarımının, bireysel farklılıkları dikkate alan 'öğrenci merkezli' öğretim anlayışını desteklemesi de önemlidir (Orhan Karsak, 2014, s. 2). Öğrenmenin, davranışçı kurala dayalı olarak oluşturulan yaşantı ürünü, kalıcı izli davranış değişikliği tanımı, günümüzde çeşitlenen öğrenen farklarını karşılamaktan uzaktır. Çünkü öğrenme, bireyden bireye değişen, bireyin farklılıklarına göre şekil alan bir süreç hâline dönüşmüştür (Fer, 2009, s. 7).

Öğretim sürecinin en önemli ayaklarından birisi etkinlik gerçekleştirmektir. Ancak etkinlik gerçekleştirmek her ne kadar kolay gibi görünse de zor ve üzerinde özenle durulması gereken bir süreçtir. Planlanan konunun öğretilmesi ancak uygun öğretim ortamlarında öğretim etkinliklerinin öğrenci düzeyine uyarlanarak gerçekleştirilebilmesi ile olanaklı olabilir. Beceri kazandırmak için etkinlik yapılması ve yaptırılması son derece önemlidir. Bu etkinliklerin de doğrudan doğruya hedeflere dönük olması ve iyi planlanması gerekir (Ülper, 2010, s. 137).

Eğitim literatürü öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olduğunu ortaya koymaktadır. Bundan dolayı sınıftaki öğretim etkinliklerinin öğrencinin öğrenme hızına uygun, onu belli bir düzeyde zorlayacak seviyede olmasının öğrencinin konudan kopmasını engelleyeceği kabul edilmektedir. Öğrenmenin öğrenciler için anlamlı hâle gelmesinin temel koşulu, konuların, ders kitapları ve sınıf duvarları arasında sıkışıp kalmaktan kurtarılmasıdır. Öğrenmenin anlamlı hâle gelmesi öğretmenin iki konudaki duyarlılığına bağlıdır. Bunlardan ilki, öğretmen yeni bilgileri öğrencilerin ön bilgileri üzerine bina etmeli; ön bilgilerin harekete geçirilmesi öğrenciyi motive edeceği gibi öğretmeni de yönlendirecektir. İkincisi de öğretmenin anlattığı her konunun öğrencilerin sahip oldukları kültürel değerler ve öğrencinin içinde bulunduğu sosyal çevrenin referans noktası alınarak yorumlanıp muhakeme edildiğinin farkında olmalıdır. Tüm öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarmaya yönelik öğretim etkinliklerini zenginleştirmenin üç düzeyi vardır (Özden, 2010, s. 240-244):

- Öğrencileri zorlayacak konularla tanıştırmak kapasitelerini artırma fırsatı sunmak,
- İlgilenen öğrenciler için daha üst düzey programların alt yapısını hazırlamak,
- Üstün ve özel yetenekli öğrencileri motive etmek.

Bir ders, öğretilecek içerik ve kullanılacak öğretim stratejisinden oluşur. Öğretim stratejisi iki unsurdan oluşur: yöntem ve işlemler. Yöntem, dersin gücünü belirler. Motive edici bir işlev görmelidir. Öğrencileri mümkün olduğunca derse katacak ve öğrencinin dikkatini yakalayacak araştırmacı, buldurucu, sorgulayıcı, rol oynama, gösteri, didaktik gibi çeşitli teknikler seçilmelidir. İşlemler, hedeflerin öğrencilere kazandırılabilmesi için düzenlenmiş olan ardışık basamaklar olarak belirtilir (Moore, 1999, s. 78).

Türkçe eğitim ve öğretme yeterlikleri dendiğinde akla gelen ilk ve en önemli şey öğretmenin *metin işleme süreci* ve bu sürece yönelik olarak öğretmenin sahip olduğu bakış açısı, pedagojik yeterliği ve uygulamalarıdır. Öğretmenin, bir metin üzerinden ve öğrencileri etkin kılarak etkinliklerini gerçekleştirmeye çalışması ve dil bilgisi kurallarının sezdirerek okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine çalışması gerekir (Göçer, 2014, s. 327-328). Öğrenme süreci, müfredat ekseninde birtakım değişkenlerin bir arada uyumlu bir şekilde kullanılmasıyla şekillenir. Öğretmenler müfredatın çizdiği sınırlar içerisinde sahip olduğu bilgi ve deneyimleri kullanarak hayatını kolaylaştırmanın yollarını bilen, çağın gerektirdiği nitelik-

leri kazanmış ufuk sahibi bireyler yetiştirmeye çalışır. Bunun için öğrenme ve öğretme sürecinde kullanacağı araç ve gereçleri, hedeflere en kısa yoldan ulaşmak için takip edeceği yaklaşım, yöntem ve teknikleri iyi seçmesi gerekir (Göçer, 2014_p, s. 481).

Dil öğretimi daima bir metin üzerinden gerçekleştirilen etkinliklerle sürdürülmektedir. Okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileriyle dil bilgisi konu ve kuralları metin aracılığı ile kazandırılıp geliştirilmeye çalışılmaktadır. Şu halde dil eğitiminde kullanılacak metinler büyük önem arz etmektedir. Türkçe ders kitaplarında her temada bilgilendirici, öyküleyici ve sanatsal içerikli birer metin verilmekte ve işlenmesi istenmektedir. Ancak verilen metinlerin bazen öğrenci seviyesine uygun olmadığı da görülebilmektedir. Burada öğretmenin yapacağı en iyi şey hem o tema içeriğine hem de öğrencilerin seviyelerine uygun yeni ve alternatif bir yazı yazarak veya okuduğu dergi, kitap, gazete vb. ürünlerden bir metin seçerek eğitim ve öğrenme aracı olarak kullanabilmelidir. Dewey'e göre, müfredat ve metotlardaki değişiklik yanı sıra bir bütün olarak öğretim bünyesinin kendi içinde okulun işini sosyal durumlara saygılı biçimde yerine getirerek bazı sonuçlara varmalıdır (2010, s. 150-151). Öğretmenin rolü konusunda bilgi veren Gould'a göre de, öğretmen öğrencilerini okuryazarlık etkinliklerine katarak fırsat yarattığı gibi kendileri de zamanla planlayıcı, kılavuz, model, gelişim gözlemcisi olurlar. Kısıtlı sayıda dil becerilerini müfredat olarak kullanmak yerine, oluşturma kuramlardan esinlenen öğretmenler, yazmanın, yazım kurallarına uymanın, okuma ve konuşmanın öğretmenin hiç bitmeyen birer anlam kurma süreçleri olduğunu bilirler (2007, s. 122).

İlk ve ortaokul düzeyinde bulunan öğrencileri için seçilecek metinlerin özellikleri kadar nitelikleri de önem kazanmaktadır. Özellikle ders kitaplarında okuma materyali olarak seçilen metinlerin konuları ve verilmek istenen ana fikirler yaş düzeyine uygun olmalı, çağdaş ve millî değerlere, toplumsal kurallara, ahlaki değerlere, insan ve doğa sevgisine, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Okullarda başta dil dersleri olmak üzere derslerin metinlerden hareketle işlendiği düşünüldüğünde, ders kitaplarında uygun metin seçimi ve metni anlama çalışmalarının önemi daha da belirginleşmektedir (Balci, 2013, s. 90-91).

Kullanımlarına göre edebî, özgün ve özel metinler olarak gruplandırılan metinlerle yapılan dil öğretiminin kolay olduğu vurgulanmaktadır. Bu metinler öğrencilere model olarak sunulmakta, dil öğretim sürecinin özel bir desteği olarak kabul edilmekte ve öğrenme-öğretme sürecinde kullanılmaktadır. Türkçe öğretiminde kullanılan metinler dil öğretim yaklaşımına göre değişmekte, önceleri edebî metinler kullanılırken son yıllarda dünyadaki uygulamalara benzer bir şekilde özgün ve özel metinlere geçildiği görülmektedir (Güneş, 2013_a, s. 3-10).

Bu çalışmada öğrencilerin buldukları sınıf seviyesinde belirlenen kazanımlara sahip olarak bir üst eğitim kurumuna ve nihai olarak hayata hazırlanmalarında en önemli unsur olan Türkçe öğretiminin sahip olması gereken niteliklere işaret edilmektedir. Bu çerçevede öğrenme sürecini biçimlendirirken, süreçte ve sonuçta öğrenen özellikleriyle ilgili kararlar verirken yaklaşım tarzının nasıl olması gerektiği gibi bazı uygulamalara da değinilmiştir.

Bu çalışmayla belirlenen kazanımların kazandırılabilmesi için süreçte öğrencilerin etkin kılınmasa, sürecin biçimlendirilip ilerletilmesinde öğretmenin rollerine değinilerek sürdürülebilir, etkili ve verimli bir metin işleme süreci uygulamalarının yaygınlık kazanması amaçlanmıştır.

2. METİN İŞLEME SÜRECİNDE (ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ ETKİNLİKLERİNDE) TÜRKÇE ÖĞRETMENİNİN NİTELİK VE UYGULAMALARI

Koçluk Görevi Üstlenen Öğretmen Algısı/Bakış Açısı

Eğitim süreci, çok boyutludur, süreklidir, yaşantılarla kazanılır ve yaşam boyu devam eder. Öğretme süreci ise öğrenme etkinliklerini yönlendirme ya da kılavuzlama işidir (Demirel, 2009, s. 10). Öğrenme ve öğretme sürecinde öğretmenin öne çıkan en önemli özelliği öğrencileri harekete geçiren ve öğrencilerle birlikte hareket eden ekip lideri, eğitim lideri işlevini üstlenmesidir. Bu çerçevede öğrencilerle birlikte gerçekleştireceği her eğitim etkinliğinde öğrencilerin bilgiye ulaşmasının yollarını göstermesi, ulaşılan bilginin nasıl kullanılacağına ipuçlarını vermesi ve öğrencilerin süreçte etkin birer birey olmalarını sağlaması gerekir. Gerçekleştirilecek her etkinliğin bir amacı olduğunu, bir etkinliğe katılan her öğrencinin o etkinlik ile birtakım kazanımlarının olacağını bilen öğretmen bu bakış açısını öğrencilerin de kazanmasının eğitim hedefleri açısından önemini farkındadır. Gerçekleştirilen etkinliklerle ilgili olarak öğretmenin hedeflerden haberdar etmesiyle her öğrencinin yapacağı çalışmayla neler kazanacağını bildiği için etkinliklere daha bilinçli bir katılım sağlayabilecektir. Öğretmenin, öğrencilerin süreçteki etkililiği açısından göstereceği yaklaşım tarzı büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerine yol gösteren, başarının hazını tattıran, yerinde ve zamanında vereceği pekiştiricilerle öğrencilerin etkinliklere katılımını tetikleyen bir öğretmen rehberlik/koçluk rolünü iyi bir şekilde yerine getiren öğretmendir. Rehberlik ya da koçluk rolünün bilincinde olan bir öğretmenin sürecin gerektirdiği yöntem ve teknikleri kullanması ve işlenen metin çerçevesinde öğrenci kazanımlarının üst düzeyde gerçekleşmesi de mümkün olacaktır. Koçluk rolünün bilincinde olan öğretmenin önemli niteliklerinden bir tanesi de karar alma sürecine öğrencilerini de katabilmesidir.

Öğretmenin öğrencilerine yapacağı rehberlikle *öğrenci merkezli etkinlik çalışmalarının* verimliliği daha üst seviyede gerçekleşir. Kendisine yapılan yönlendirmelerle etkinliklere katılan öğrencilerin kendilerine sunulan *öğrenme odaklı eğitim süreci* sayesinde buldukları sınıf seviyesine uygun bilişsel, duyuşsal, dilsel ve sosyal becerileri çok daha fazla kazanabilecekleri ifade edilebilir.

3. ÖĞRENME ODAKLI EĞİTİM SÜRECİNDE METİN İŞLEME AŞAMALARI

Öğrenme ve öğretme sürecinin her aşamasının amaca uygun ilerlemesi ve sürecin dinamik bir şekilde işleyerek verimli olabilmesi için ölçme ve değerlendirme uygulamalarına etkin bir şekilde yer verilmesi gerekir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları bağlamında öğrenme durumlarının belirlenmesi, öğrenilenlerin kalıcılığının sağ-

lanması için ölçme-değerlendirme uygulamalarının, etkinlikleri biçimlendirme ve sürece yön verme işlevleri dikkate alınarak hareket edilmelidir. Bu çerçevede ölçme ve değerlendirme uygulamalarının etkinlik içi (sürece dönük) ve etkinlik sonu değerlendirme çalışmaları ihmal edilmemelidir.

Öğrenme ve öğretme sürecinin okuma anlama ve dinleme anlama etkinlikleri sürecinde ölçme ve değerlendirme tekniklerine yer vermek sürecin dinamizmi ve öğrencilerin sürece etkin ve bilinçli katılmaları açısından büyük önem taşımaktadır. Gerek okuma anlama etkinlikleri sırasında gerekse dinleme anlama etkinlikleri içerisinde metin okutulmadan/dinletilmeden önce değerlendirme çalışması yapılabildiği gibi metin okutulurken/dinletilirken ve metin okutulduktan/dinletildikten sonra da öğrencilerin anlama yeterliliklerini belirleme amacıyla da birtakım sorular sorulmalı, çalışmalar yapılmalıdır.

3.1. Hazırlık Aşaması

Öğrencilerin metin işleme sürecine hazırlanmaları amacıyla birtakım etkinlikler gerçekleştirilir. Bunda temel amaç, metin işleme sürecinde öğrencilerin metin aracılığıyla öğrenme etkinliklerine daha etkin katılımlarına hazır hâle gelmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirerek bilişsel ve duyuşsal olarak yeni öğrenmelere hazır olmaları, hedeflenen kazanımlara ulaşılması açısından büyük öneme sahiptir. Öğretmen bu amaçla -ders öncesi genel hazırlık çalışmaları çerçevesinde hazırlanmış olduğu- sorular aracılığı ile birtakım etkinlikler gerçekleştirmelidir.

3.1.1. Genel Hazırlık

Öğretmenlerin okula gelmeden önce (ders öncesi) öğrencileri düşünsel ve duygusal açılardan metin işlemeye hazırlamak amacıyla soracağı birkaç soru hazırlanmalıdır.

3.1.2. Ön Hazırlık

Derse girdikten sonra metin işleyişine yönelik olarak hazırlanan zihinsel tasarımı çerçevesinde öğrencilerin dikkatlerini çekme, hedeflerden haberdar etme ve öğrencileri metne güdüleme amacıyla birtakım teknikler kullanarak etkinlikler gerçekleştirebilir. Bu etkinlikler gerçekleştirilirken soru-cevap tekniği etkili bir şekilde kullanılır.

3.1.3. Zihinsel Hazırlık

Başlık-içerik tahmini: İşlenecek metnin başlığı söylenerek metnin içeriğine yönelik öğrencilerin tahminlerini almayı sağlayacak sorular sorulur, bu amaca dönük düzenlemeler yapılır.

Görselleri yorumlatma: Metnin görselleri üzerinde durularak öğrencilerin metnin içeriğine yönelik yorum yapmalarını sağlar. Bu aşamada da soru cevap tekniği etkin bir şekilde kullanılır.

Anahtar kelimelerle çalışma: Öğrencilerin dikkatlerini metne çekmek, metne yoğunlaşmalarını sağlamak amacıyla metnin içerisinden seçilen referans kelimeler

kullanılarak öğrenciler konuşturulmalıdır. Bu etkinliklerde soru cevap tekniğini etkin kullanılmalıdır.

Ders öncesi genel hazırlık aşamasında hazırlanmış olan öğrencilerin *ön öğrenmelerle ilişkilendirme* yapmalarını ve ön bilgilerini harekete geçirmelerini sağlayacak soruların sorulması ihmal edilmemelidir.

3.2. *Metin Aracılığıyla Beceri Gelişim Süreci: Dinleme-İzleme Anlama/Okuma Anlama*

3.2.1. *Dinleme-İzleme Anlama*

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. Dinlemenin öğrenme sürecinde önemi büyüktür. Öğrencinin bir ders süreci içinde dinleyerek ve izleyerek öğrenebileceği bir konuyu ders dışında öğrenebilmesi için üç katı fazla zaman ayırması gerekmektedir (Demirel, 1999, s. 34).

Öğretmen öğrencilerin okuma anlama ve dinleme anlama becerilerini geliştirmek için okuma ve dinlemeye yönelik etkinlikler gerçekleştirir. Bu etkinlikler sadece okuma becerisine yönelik olarak yürütüldüğü gibi müstakil dinleme metinleri aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Metnin okuması sırasında da öğrencilerin dinlemesi ile dinleme etkinliği gerçekleşiyor olsa da dinleme becerisinin anlam ve içeriğine uygun bir şekilde geliştirilebilmesi için amaçlı dinleme etkinlikleri de gerçekleştirilmelidir.

Okullarda dinleme çalışmaları çerçevesinde derslerde öğrencilere dinlemeleri söylenir; fakat çok az öğretmen, öğrencilerine nasıl dinlemeleri gerektiği ve dinleme becerilerini daha iyi nasıl geliştirebilecekleri ile ilgili bir şeyler öğretmektedir. Öğrencilerin pek çoğu bu uyarılarla kastedilenin ne olduğunun farkında değildir. Hedef kitleyi oluşturan bireylerin, nasıl dinlerse dikkat etmiş olacaklarını, dinledikleri konuşmada veya metin seslendirmesinde nelerin önemli olduğunu nasıl tespit edeceklerini bilebilmeleri ancak, bu yönde verilecek eğitimle mümkün olabilir (Doğan, 2011, s. 17).

Dinleme metinleri öğretmen tarafından okunmalı ve öğrencilerin dinlemeleri sağlanmalıdır. Öğretmen okurken metnin can alıcı noktalarında durarak; öğrencilerin metnin sonrasını tahmin etmelerini istemelidir. Dinleme sırasında çeşitli sorularla öğrencinin dikkati metne yoğunlaştırılmalı ve çalışma sonuna kadar bu dikkatin sürdürülmesi sağlanmalıdır. Kılavuzunda verilen dinleme metinleri yanında dinleme için ders kitabındaki okuma metinleri de kullanılabilir. Dinleme çalışmaları belirlenen amaç, yöntem ve tekniklere göre yapılmalıdır. Katılımlı dinleme yapılacaksa tahmin, soru sorma gibi etkinliklerin nasıl yapılacağı öğrenciye açıklanmalıdır (MEB, 2009, s. 151-152).

Öğrencilerin dinleyip izledikleri üzerinde görüş belirtmelerine fırsat yaratılmalıdır. Bu bağlamda öğrencilerin dinleyip izledikleriyle ilgili anlama, kavrama, eleştirme, sorgulama, sıralama, sınıflama, ilgi kurup ilişkilendirme vb. üst düzey zihinsel

◆ Ali Göçer

becerileri geliştirmeye yönelik etkinliklere yer verilmelidir. Bu amaçla katılımlı, seçici, not alarak, empati kurarak dinleme gibi etkinliklerle öğrencilerin farklı dinleme biçimlerini içselleştirmeleri sağlanmalıdır.

Metin *dinletilmeden/okutulmadan* önce zihinsel ve duyuşsal olarak metne hazırlanmaları için öğrencilere sorular sorulup konuşturulmalıdır.

Dinleme eğitiminde süreçler

Öğrencilerden herhangi bir davranışı sergilemeleri istendiğinde eğer o davranış okulda öğrenilmesi gereken bir davranışsa, öğretmenin, öğrencilerine o davranışla ilgili yeterince açık ve anlaşılır bilgiler vermesi, öğrencilerin bu davranışı sergilemelerini oldukça kolaylaştırır. Öğrencilere; *dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında* nasıl davranmaları ve nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda uygulamalı çalışmalar yaparak *dinleme* ve *dikkat etmenin* ne anlama geldiğini öğretmesi gerekir. Bir dinleme eğitim çalışmasında şu üç unsur bulunur (Doğan, 2011, s. 21-23):

- *Dinleme öncesindeki çalışmalar:* Bu çalışmalar öğrencileri dinlemeye hazırlamayı amaçlar.
- *Dinleme sırasındaki çalışmalar:* Herhangi bir metin okunurken önemli bölümlerin altı çizilir veya dikkat çeken noktalar işaretlenir. Bir metni dinlerken önemli görülen hususları not etmek de metni okurken yapılan işaretlemelere benzer.
- *Dinleme sonrasındaki çalışmalar:* Bu süreçte öğrenciler, dinleme öncesinde üzerinde konuşulan konular ve dinleme sırasında alınan notların yardımıyla, soru sorulmuşsa bu soruları cevaplandırma, dinlenen metni özetleme veya metnin değerlendirmesini yapma vb. çalışmalarla dinleme uygulamasından en üst düzeyde yararlanmaya çalışılırlar.

3.2.2. Okuma Anlama

Okuma, yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlanmaktadır (Oğuzkan, 1991, s. 77). Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihin yazılı sembolleri anlamayla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel, 1999, s. 50). Okurken zihin, her kavradığını ayrı ayrı doğru yanlış diye yargılamaz; cümlelerin bitmesini bekler. Okuma, girişik bir eylemdir; görme, anımsama, anlama, seslendirme, değerlendirme gibi çeşitli işlemler kapsar (Göğüş, 1978, s. 63).

Metin Türüne Göre Farklı Okuma Türlerini Tercih Etme

Metni okumaya başlamadan önce okunacak metnin bilgilendirici, öyküleyici veya şiir metni olduğu belirtilebilir. Bir metnin paylaşarak okuma, not alarak okuma, serbest okuma, sorgulayıcı okuma, sesli ve sessiz okuma, önemli görülen yerleri belirginleştirerek okuma gibi okuma biçimlerinden hangisiyle okunacağı öğrencilerle belirlenebilir. Seçilen okuma biçimine göre çalışmaları gerçekleştirilirken öğrenciler-

den sesli ve sessiz okuma kurallarını uygulamaları istenmelidir. Sesli okumada işi-tilabilir bir ses tonuyla okuma yapılmalı, aynı zamanda vurgu tonlama ve telaffuza dikkat etme, noktalama işaretlerine uygun okuma gibi okuma kurallarına dikkat edilmelidir (MEB, 2009, s. 152).

Okuma metninin öğretmen tarafından okunup okunmayacağı, öğrenciler tarafından kaç kez okunacağı vb. noktalarda karar verilirken metnin türü, uzunluğu, sınıf düzeyi ve öğrencilerin seviyeleri göz önünde tutularak karar verilmelidir.

Metin okutulurken/dinletilirken belli yerlerde -gerilimin üst seviyede olduğu kritik yerlerde- metni keserek öğrenci tahminleri alınabilir. Bu çalışma biçimi öğrencilerin özellikle yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimine zemin olacaktır.

Öğretmenin metni örnek okuması dışında metnin sessiz okunurken, arkadaşları okurken ilk kez karşılaşılan veya anlamının çıkarılmasında zorlanılan sözcüklerin altını çizdirerek tespit etmeleri istenebilir.

3.3. Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi

3.3.1. Söz Varlığını Geliştirme

Yazma eğitimi, sözcük öğrenme konusuyla birlikte düşünülmesi ve kazandırılması gereken bir eğitimdir (Göğüş, 1978, s. 371). Her ne kadar, bir fikri anlatmak için 'cümle' birimi kullanılmaktaysa da 'sözcük' birimi, bir dilin 'yapı taşı' olmak niteliğini saklamaktadır. Gerçekten, sözcüksüz bir cümle olmadığı hâlde, cümlesiz bir sözcük olabilmekte ve kendi başına bir anlam taşıyabilmektedir. Ayrıca, sözcüklerin birlikte kullanılmaları da, bazı çağrışımlar yaratabildiğinden, ortada herhangi bir cümle olmaksızın, gene de, belli bir anlam bütünü elde edilebilmektedir (Başkan, 2006, s. 101). Her sözcüğün yüklendiği ve taşıdığı anlam farklı olduğu gibi herhangi bir sözcüğün gerçek anlamı yanında mecaz, yan vb. anlamları çerçevesinde anlam yelpazesi ve kullanım durumları da farklıdır. Dahası, bir sözcüğün kullanıldığı gerçek anlamının da cümle, paragraf ya da genel ifade ile kullanıldığı bağlam içerisinde anlam yüklenilebilmekte, anlam boyutunda değişiklik olabilmektedir.

Sözcüklerin sözlü veya yazılı olarak bir metin/bağlam içerisinde kullanıldığında yazarın yüklediği anlam ile okuyanın/dinleyeninin anlamlandırmasında farklılıklar olabilir. Günay'a göre bir anlamının tam olması demek, algılanan bildirideki gösterenlere, vericinin yüklediği gösterenlerin aynısının yüklenmesi demektir. Bir başka deyişle anlama, bildiride kullanılan dil göstergelerinin verici ve alıcı tarafından ayrı ayrı anlamlandırılması sırasında aynı değerlerin yüklenmesiyle olacaktır (2007, s. 59-59).

Cümle, birçok sözcükten kurulu olduğu için, her bir sözcüğün anlamı, genellikle bir bulanıklık yaratmayacak kadar berrak olabilmektedir. Oysa her sözcüğün, kesin bir anlamından çok, bir *anlam-salkımı* bulunmaktadır. Sözcük tek başına kullanıldığı zaman, bu salkım içindeki gereksiz anlamcıkları kısıtlayıp bunları dışarıda bırakacak başka birlikler bulunmadığı için sözcüklerin anlamları, cümlelerinkine göre son derece değişken olmaktadır (Başkan, 2006, s. 101-102). Burada önemli olan

sözcüğün sözlük anlamı kadar içerisinde bulunduğu yapı ya da bağlam (deyim, mısra, cümle, paragraf...) çerçevesinde yüklenen anlam alanıdır. Bu bakımdan öğrencilerin sözcük dağarcıklarının zenginleşmesinde dil eğitimcisinin metin işleme sürecinin okuma anlama ve dinleme anlama aşamalarında gerçekleştirdiği sözcük öğretimi uygulamaları büyük önem taşımaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin metin işleme sürecinde tercih edeceği teknik ve uygulama biçimi sözcük öğretimi üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Çünkü işlenen her metin öğrenciler için yeni bilgi, beceri ve kazanımları beraberinde getirmektedir. Metin işleme sürecinde öğrencilerin metnin ait olduğu tema ile içeriğinde yer verilen konular çerçevesinde belli bir düzeyde bilgi ve anlayış kazanmaları hedeflenmektedir. Bununla birlikte işlenecek olan okuma veya dinleme metninin öğrencilerin söz varlıkları düşünülerek ilk kez karşılaşmış olacakları 7-12 arasında yeni sözcük içereceği varsayılmaktadır. Bir başka deyişle, işlenen her yeni metin çerçevesinde öğrencilerin sözcük dağarcıkları 7-12 yeni sözcükle zenginleşmiş olmaktadır.

Sözcük öğretimi uygulamalarıyla öğrenilen sözcüklerin öğrencilerce iyi kavranması, geçici bellekten kalıcı belleğe taşınması ve en önemlisi de öğrencilerin kendilerini ifade ederlerken başvuracakları işlek bir söz varlığı niteliği kazandırılmasıdır. Metin işleme sürecinde kavranan yeni sözcüklerin yapılacak sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında kullanımının sağlanması, öğrencilerin ifade gücünün etkili olmasına kayda değer katkısı olacaktır. O hâlde sözcük öğretimi nasıl yapılmalıdır?

Okumaya veya dinlemeye dayalı metin işleme sürecinde öğrencilerin süreçte bilinçli hareket etmelerini ve etkin olmalarını sağlayacak bir yaklaşımla hareket edilmelidir. İlk önce metnin dinlenmesi veya uygun okuma etkinliği sürerken öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları, anlamını çıkarmada zorlandıkları sözcüklerin tespiti yapılır. Okuma/dinleme etkinliğinden sonra metnin anlaşılıp kavranıldığını görmek için metin altı sorulara geçilmeden sözcük öğretimi çalışması yapılmalıdır. Öğrencilerin okuma/dinleme etkinliği sırasında belirledikleri sözcüklerin anlamlarının iyi kavranması için sözcük öğretiminde aşağıdaki sıra takip edilir:

- Sözcüğün içinde bulunduğu bağlama dikkat çekilir ve öğrencilerin sözcüğün geçtiği cümleyi/paragrafı okumaları istenir.
- Sonra öğrencilere bu sözcüğün anlamının ne olabileceği sorulur. Öğrencilerin tahminleri alınır.
- Gerekirse sözcüğün üstü kapatılarak cümle tekrar okutulur. Cümlede ne gibi bir anlam değişikliği olduğu sorulur. Bu yolla öğrencilerin sözcüğün anlamını cümlenin gelişinden, metnin bağlamından çıkarmalarının ortamı oluşturulur.
- Eğer öğrenciler bağlamdan çıkarmada zorlanırlarsa sözcük farklı cümlelerde kullanılarak, eş anlamlısı ifade edilerek vb. ipuçları verilerek anlamın öğrencilerce yakalanmasına çalışılır.
- Bütün ipuçlarına, yönlendirme ve açıklamalara rağmen sözcüğün anlamının çıkarılmasında öğrenciler zorlanıyorsa öğretmen yine sözcüğü kendisi açıklamadan sözlük kullanılmasını ister.

- Sözlükte ilgili sözcükle ilgili olarak sıralanan anlamların hangisinin metindeki anlam olduğu yine öğrencilere buldurulur.
- En son toparlayıcı cümlelerle açıklamayı öğretmen yapar ve öğrenilen yeni sözcüğün öğrenciler tarafından kendi sözcükleriyle ve farklı cümlelerde kullanmalarının ortamını oluşturur.
- Öğretmenin, öğrenilen yeni sözcüklerin içinde geçtiği deyim, atasözü, özdeyiş, fıkra, şiir vb. ürünleri örnek vererek açıklaması, bir türkü veya şarkıyı dinletmesi, bağlam içerisinde sözcüğün anlamını öğrencilere buldurması öğrenilen sözcüklerin anlamlarının kalıcılığı açısından önemlidir.
- Öğrenilen yeni sözcüklerin kendini ifade etme aşamasının sözlü ve yazılı anlatım uygulamalarında kullanımının sağlanmasıyla öğrenilen yeni sözcüklerin kalıcı belleğe yerleşmesi ve işlek bir şekilde kullanılmasının alt yapısı oluşturulmuş olur. Başkan'a göre, öğrenilen her sözcük insan beyninde bir *bellek-yazgı* olarak yerleşmekte ve ondan sonra da istendiği zaman hatıra gelmektedir (2006, s. 107).

Görüldüğü gibi öğrencilerin ilk kez karşılaştığı veya anlamını bağlamdan çıkaramadıkları sözcükler için sözlüğe bakmak ilk yol değildir. Öğrencilerin bilişsel olarak etkin oldukları bir süreçte tüm ipuçlarına rağmen hâlâ anlam çıkarılamamışsa öğretmen anlamı açıklamaksızın sözlük kullanmalarını istemesi gerekir. Bu aşamada da yine verilen anlamların hangisinin metindeki anlam olduğu öğrencilere buldurulur. Başkan'a göre, dildeki anlamlı en ufak birlikler olan sözcüklerin anlamları sözlüklerde bulunduğundan, öğrencilerin, her şeyden önce sözlükten anlam arama yollarını iyi bilmeleri iyi olur (2006, s. 103).

3.3.2. Söz Varlığını Kullanma Etkinlikleri

Öğrencilerin öğrendikleri kelimeleri yerinde ve anlamına uygun olarak kullanmaları, yazılarında farklı cümle yapılarına yer vermeleri gibi çalışmalarını kapsamaktadır. Bu aşama konuşma ve yazma etkinlikleriyle birleştirilebileceği gibi ayrı bir başlık altında da ele alınabilir (MEB, 2009, s. 156). Gerek sözlü olarak gerekse yazılı olarak anlatım çalışmalarında işlenen metinle öğrenilen yeni kelimelerin kullanılmasına büyük önem verilmelidir. Çünkü anlamı yeni öğrenilen sözcüklerin konuşma ve yazma metinleri içerisinde kullanılmasını öğrenilen yeni anlamın geçici bellekten kalıcı belleğe transferini sağlayacaktır.

Okunan ve dinlenen metinler aracılığı ile öğrencilerin karşılaştıkları yeni kelimelerin geçici bellekten kalıcı belleğe transfer edilmesi, amaç ve anlamına uygun olarak işlek bir şekilde kullanılabilmesi için birtakım etkinlikler gerçekleştirilmesi gerekir. Öğrencilerin ilk kez karşılaştıkları sözcüklerin temel anlamları yanında mümkünse mecaz anlamı, zıt anlamı, eş anlamı gibi anlam özellikleri üzerinde durulmalıdır.

Öğrencinin söz varlığını geliştirmek amacıyla anlamı öğrenilen yeni kelimelerin sözlü ve yazılı anlatım etkinliklerinde kullanılmalıdır. Bu tür etkinlikler aracılığı ile yeni öğrenilen her sözcüğün öğrencilerin sözcük dağarcığına katılmasıyla

söz varlığının zenginleşmesini sağlayacaktır. Sözlü ve yazılı anlatım etkinlikleri öğrencilerin sözcük dağarcığındaki sözcüklerin işlek olmasını ve etkin bir şekilde kullanıma hazır olmasını sağlayacaktır.

3.4. Okunan/Dinlenen Metnin Anlama Kavrama Durumlarının Belirlenmesi

3.4.1. Metin altı soruları ve işlevleri

Anlama; inceleme, seçim yapma, bir karara varma, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel etkinlikleri gerektirir. Anlama sürecinde öğrenci ön bilgileri ışığında metinde sunulan yeni bilgileri incelemeli, onlar üzerinde düşünmeli ve zihninde yapılandırması sağlanmalıdır. Bir metnin anlamını bulma, üzerinde düşünme, çıkarımlar yapma ve değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu amaçla metni okuduktan sonra öğrencilerden kendilerine ilginç gelen bir bölümü nedenleriyle birlikte anlatmaları, zihinlerinde canlandırarak görselleştirmeleri istenebilir. Metnin türüne göre hikâye haritası, duygusal, abartılı sözler, gerçek ve hayal ürünü olanları belirleme, karşılaştırmalar yapma, varlıkları, olayları sınıflama, metne uygun başlıklar buldurma gibi çalışmalar yapılabilir (MEB, 2009, s. 152-153).

Metin okutulduktan/dinletildikten sonra öğrencilerin anlama ve kavrama durumlarını belirlemek amacıyla öğrencilere metin altı anlama ve kavrama soruları yöneltilir. Metinle ilgili soruların cevaplandırılması etkinliği gerçekleştirilirken;

- Öğrencilerin kahramanın yerinde kendilerini düşünerek nasıl tepki verip davranabilecekleri konusunda görüşlerini belirtmelerine ortam oluşturulabilir.
- Öğrencilerin metni kendilerinin yazacağı bir durumda olsalardı metni bu şekilde değil de nasıl sonuçlandırabilecekleri ile ilgili konuşmaları sağlanabilir.
- Öğretmenin hazırladığı metin altı soruları yanında öğrencilerin de cevabı metinle doğrudan veya dolaylı bir biçimde cevaplandırılacak ek sorular oluşturmaları istenebilir. Bu etkinlik tercih edilirse öğrencilerin hazırladıkları soruları arkadaşlarına yöneltmelerini ve alınan cevaplar sonucunda soruyu soran öğrencinin geri bildirim vermesi; doğru cevabı bir de soruyu soran öğrencinin ifade etmesi istenebilir.
- Öğrencilerden okunan veya dinlenen metnin içeriğine uygun alternatif başlık önermesi istenebilir...

Okunan veya dinlenen metnin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi gerçekleştirilen etkinliklerin amaca hizmet edip etmediğinin belirlenmesi açısından önemlidir. Metin altı anlama ve kavrama sorularının en önemli işlevi öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeden o metinde kazandırılması planlanan dil bilgisi unsurunun kavranıp kavranmadığının belirlenmesine kadar öğrencilerin dil becerilerinin gelişim süreciyle ilgili her aşamaya yönelik olmasıdır. Bu açıdan okunan veya dinlenen metne yönelik metin altı sorularının işlenmesine ayrı bir önem verilmeli, özenle ve bilinçli bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Metnin anlaşılıp kavranması açısından öğretmenin hazırladığı metin altı sorularına ek olarak öğrencilerin de metne yönelik soru oluşturmalarına fırsat tanınmalıdır. Öğrencilerin doğrudan veya

dolaylı olarak cevabı metinle ilgili sorular oluşturmaları, metni kavradıklarını göstermesi açısından önemlidir.

Öğretmenin gerek kendinin gerekse öğrencilerinin hazırlayacağı metin altı soruların farklı bilişsel ve duyuşsal yeterlikleri harekete geçirecek düzeyde olmasına dikkat etmesi gerekir. Bu açıdan hazırlanacak metin altı soruların bilişsel alanın her düzeyiyle (bilgi/hatırlama, anlama/kavrama, uygulama, analiz etme, değerlendirme ve yaratma) duyuşsal alanın her düzeyine (farkında olma, tepkide bulunma, değer verme, bir değer bütünüyle nitelendirme) yönelik dağılım göstermesine önem verilmiştir. Bu çerçevede öğretmen ve öğrencilerce hazırlanacak soruların; bilgi düzeyinde kalmamasına, bilgi soruları yanında çevirme ve yorumlama (kavrama) soruları, uygulama soruları, analiz ve sentez gerektiren sorular, değerlendirme soruları olmasına dikkat edilmelidir.

3.3.2. Öğrencilerin ek soru oluşturma yanında aşağıda sıralanan davranışları göstermesi okunan veya dinlenen metni tam ve doğru anladıklarını gösterir:

- Metinle ilgili soruları cevaplayabilme,
- Metne alternatif başlıklar önerebilme,
- Okunan ya da dinlenen metni ana hatlarıyla anlatabilme,
- Metnin ana ve yardımcı düşünceleri ile ilgili görüş belirtebilme,
- Metinde ilk kez karşılaşılan sözcüklerin anlamının sözün gelişinden, cümlenin içerisinden veya metnin bağlamından çıkarabilme,
 - Kendini yazar yerine koyarak metni farklı bir şekilde tamamlayabilme,
 - Kendini kahraman yerine koyarak farklı bir tepki verme veya davranış sergileyebilme,
- Metni eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilme; örtüşen ve çelişen fikirleri bulabilme,
- Metinden ana ve yardımcı fikirlerin geçtiği yerleri göstererek söyleyebilme,
- Ana ve yardımcı düşünceler arasındaki ilişkilere değinebilme,
- Metnin ana ve yardımcı kahramanların davranış ve niteliklerine yönelik yorum yapabilme,
 - Metni bir atasözü, bir özdeyiş, bir anekdot, bir beyit, bir deyim, bir fıkraya, yaşanmış bir olay vb. bir edebî ürünle ilişkilendirerek anlatabilme...

4. METİN ARACILIĞIYLA BECERİ GELİŞİM SÜRECİ: KONUŞARAK VE YAZARAK KENDİNİ İFADE ETME

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerileri açısından buldukları sınıf seviyelerine göre hedeflenen kazanımlara sahip olmalarını sağlamak için öğrencilere fırsat sunacak ortamlar oluşturulması gerekir.

4.1. Kendini İfade Etme

Yazma, konuşma ile sıkı bir ilişki içindedir. İki de anlatmayı gerçekleştiren birer araçtır. Öğrenciler duyduklarını, düşündüklerini, tasarladıklarını, gördüklerini amaca uygun bir biçimde söze ve yazıya dökebiliyorsa, dilin verici bağlamda iletişimsel etkinliklerini yerine getiriyorlar demektir (Özdemir, 1991, s. 115-116).

4.1.1. Konuşarak ifade etme

Bir duygu ya da düşüncenin, bir arzunun, söylemek istenen bir şeyin söz aracılığıyla sesli olarak ifade edilmesine konuşma denir. Konuşma öz itibariyle sese dayanmaktadır. Ancak sesin çıkabilmesi için, birkaç salise içinde, beyin merkezli bir dizi işlemin gerçekleşmesi gerekmektedir. Sağlıklı bir konuşmanın gerçekleşebilmesi için mutlaka 'bir konuşan, bir dinleyen, bir de ileti' gerekmektedir (Karataş, 2009, s. 269). Konuşma, kişinin isteklerini, düşüncelerini sözle bildirmesidir. Düşüncenin doğması ve bildirilmesi bakımından konuşma, kişisel bir etkinliktir. Sözün hemen her zaman başkalarına yöneltilmesi bakımından ise toplumsal bir nitelik taşır (Göğüş, 1978, s. 174).

Sözlü anlatım (konuşma), yaparak yaşayarak öğrenme yöntemleri ile öğretilir. Bunda taklidin de büyük rolü vardır. Çocuk, göre göre, konuşa konuşa sözlü anlatımını ilerletebilir. Bu fikrin bir sonucu olarak, çocuğa bol yaşantı kazandırmak ve bu yaşantılar üzerinde konuşurmak konuşma becerisinin geliştirilmesinde başvurulacak en önemli yöntemdir (Binbaşıoğlu, 1975, s. 105).

Konuşmayı, dilsel ve iletişimsel bir etkinlik, karşılıklı olarak gerçekleşen etkileşimsel bir süreç olarak tanımlayan Özdemir, güzel ve etkili konuşmanın ilkelerini şu şekilde sıralamaktadır (2011, s. 22-26):

- İyi bir konuşma, yıkıcı değil, yapıcıdır.
- İyi bir konuşma, ilginç ve değerli konuları kapsar.
- İyi bir konuşma, konuşmanın kişiliği ile bütünüleşir.
- İyi bir konuşma, belli bir amaca yönelir.
- İyi bir konuşma, konuşmayı etkileyen etkenleri çözümlenerek oluşur.
- İyi bir konuşma, dinleyicinin ilgi ve dikkatini toplar.
- İyi bir konuşma, sağlam bilgilere dayanır.
- İyi bir konuşma, etkili bir ses tonu, el ve yüz hareketleri gerektirir.
- İyi bir konuşma, canlı bir dil, hareketli bir üslup gerektirir.

Konuşma genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak aktarılmasıdır. Konuşma, dinleme becerisiyle iç içe olan ve birlikte geliştirilen beceridir. İnsanların çevresiyle iletişim kurmasının en etkili yolu konuşmadır. Görüş, düşünce, duygu ve sorunlar başkalarına (yazma yanında) konuşma yoluyla aktarılarak paylaşılır (Güneş, 2013, s. 105).

Özdemir, güzel ve etkili konuşma sanatının doğuştan getirilen bir yetenek olmadığını, denemelerle, çalışmalarla sonradan kazanılan bir beceri olduğunu vurgulamaktadır (2011, s. 26). Ammelburg da konuşmanın öğrenilebilir bir beceri olduğunu belirtmekte ve şöyle devam etmektedir (2003, s. 10): Konuşma öğrenilebiliyorsa; öğrenilen her şey için geçerli olan ne varsa konuşma için de geçerlidir. Gerekli yeteneği edinmek için ciddi biçimde konu ile uğraşmak ve çaba harcamak gerekir. Bunun için sürekli düzenli ve sürekli alıştırmalar da gerekmektedir.

Öğrencilerin duygu, düşünce, gözlem, hayal, izlenim ve tasarıları sözlü olarak yerli yerince ifade edebilmelerini sağlayacak etkinliklere yer verilmelidir. Bu etkinliklerde beden dilinin kullanılmasına, sesin etkili bir şekilde kullanılmasına dikkat edilmelidir. Bu çerçevede öğrencilerin işlenen metnin herhangi bir boyutuyla ilgili olarak katılımlı konuşma, ikna etme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma, hazırlıklı-hazırlıksız konuşma, empati kurarak konuşma gibi etkinliklerle öğrencilerin farklı konuşma biçimlerini özümsemelerini sağlayacak etkinlikler gerçekleştirilebilir.

Öğretmen, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek amacıyla sınıfta problem çözme, iş birliği yapma gibi konuşma ağırlıklı öğrenme etkinliklerine daha fazla yer vermelidir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri konuşma becerilerini kazanmalarında belirleyici olmaktadır. Sınıfta veya günlük yaşamda genellikle iki türlü konuşma yapılmaktadır. Bunlar, hazırlıksız ya da kendiliğinden yapılan konuşmalarla (tartışma, grup etkileşimi vb.), planlı ya da hazırlıklı konuşmalar (savunma, görüş sunma, sözlü sunum vb.) olmaktadır. Bu konuşmalar öğrencilerin bilgi ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşmaları ile akıcı ve etkili konuşma becerilerini geliştirmelerine ortam sağlar. Akıcı ve etkili konuşma becerilerini geliştiren öğrenciler bilgilerini de geliştirmekte ve başkalarıyla etkili etkileşime girmektedirler. Öğrencilerin akıcı ve etkili konuşma becerilerini geliştirmek için çeşitli eğitim çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalarda;

- Düşünceleri paylaşma,
- Çeşitli amaçlar için dili kullanma (eğlenmek, bilgilenmek, ikna etmek vb.),
- Başkalarının bakış açılarını öğrenme,
- Kendi bakış açılarını belirlemek için etkili yöntemler kullanma,
- Kişisel görüşlerini inceleme ve genişletme vb. hususlara dikkat edilen etkinliklerle öğrencilerin konuşma becerileri geliştirilmeye çalışılmalıdır (Güneş, 2013, s. 106).

Öğrencilerin okunan metinle ilgili görüşlerini iletme amacıyla yazara mektup yazdırma ve 'Siz yazar olsaydınız metni nasıl tamamlardınız?' gibi çalışmalar yaptırılabilir (MEB, 2009, s. 156).

4.1.2. Yazarak ifade etme

Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazma denir. Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin en son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik bir

◆ Ali Göçer

süreç olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir (Demirel, 1999, s. 59).

Yazma öğretimi neleri kuşatır? Anlatmak istediğimize uygun sözcükleri seçme, bunları doğru cümlelere dönüştürme, doğru cümlelerle sağlam paragraflar kurma, sözcükleri doğru yazma, noktalama işaretlerini yerli yerinde kullanma mı? Bunun gibi, bir konuyu seçme, sınırlandırma, belli bir amaca bağlama, bilgi toplama, planlama, planımızı yazıya dönüştürme mi? Bunların tümü yazılı anlatım tekniğiyle ilgilidir. Kuşkusuz bunlar yazma öğretiminin içinde yer alır (Özdemir, 1991, s. 116).

Yazma öğretiminde öğrencilere çeşitli yazma tekniklerini gösterme ve bunları bilinçli olarak seçme-kullanma alışkanlığı kazandırmanın önemli olduğunu vurgulayan Güneş, yazma çalışmalarında teknikleri uygulama süreçlerine göre aşağıda verildiği gibi üçe ayırmaktadır (2013, s. 170-172):

• *Yazma öncesi*

Planlama teknikleri

- Yazma durumlarını inceleme
- Konu hakkında ön bilgileri harekete geçirme
- Amaç belirleme
- Metnin yapısını belirleme
- Kullanacağı kavramları, düşünceleri veya sözcükleri seçme
- Bilgileri sıralama, sınıflama, birleştirme, düzenleme, kontrol etme...
- Metni planlama
- Metnin içeriğini tasarlama

• *Yazma*

Metinleştirme: Taslak oluşturma

- Uygun kelimeleri seçme
- Cümleleri düzenleme
- Metni yapılandırma

Gözden geçirme: Taslağı düzeltme

- Metin düzenleme
- Metin bağlantılarını kurma
- Cümlelerin kurallara uygunluğunu doğrulama
- Kullanılan sözcükleri doğrulama
- Dil bilgisi ve yazım kullanımını doğrulama

Paylaşma

- Metni sunma

• *Yazma sonrası*

- Metni değerlendirme

Öğrencilerin takip edilen tema veya işlenen metinle ilgili önerilen/tespit edilen konular üzerinde duygu, düşünce, hayal, izlenim, istek ve tasarımlarını yazılı olarak ortaya koyabilecekleri etkinlikler gerçekleştirilmelidir. Bu tür etkinlikler öğrencilerin yazılı anlatım kurallarını uygulayarak duygu ve düşüncelerini belirtebilecekleri yazma çalışmaları yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca öğrencilere not alma, özet çıkarma, serbest yazma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, yaratıcı yazma, güdümlü yazma, metin tamamlama, metin türünü değiştirerek yazma, grupla yazma, kontrollü yazma, bir metni örnek olarak yazma gibi etkinliklerle öğrencilerin farklı yazma biçimlerini kullanarak metin oluşturmaları sağlanmalıdır.

Yazma, özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma aynı zamanda öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin veren bir süreçtir. Bu yönleriyle yazma öğretimi, öğrencinin zihinsel gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. Yazma, çeşitli zihinsel beceriler gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, düzenlemeyi ve yazı amaçlarını belirleyerek kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerileri çeşitli çalışmalarla geliştirilir. Öğrenciler, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalar yapmalıdır (Güneş, 2013, s. 158-159).

Metin aracılığıyla öğrenme sürecinde öğrenme ortamını öğrencilerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri bir şekilde tasarlamak gerekir. Bu amaçla öğrencilerin severek ve isteyerek katılacakları etkinliklerle öğrenme ortamını çeşitlendirmek ve öğrenciler için ilginç kılmak gerekir.

Yazma öğrencinin öğrenme, düşünme, anlama, iletişim gibi birçok dil, sosyal ve zihinsel becerilerinin gelişimine katkı sağladığını ifade eden Güneş, bu katkıları şu şekilde sıralamaktadır (2013, s. 160):

- Yazma, düşünmenin kapısını açmakta, düşüncelerin düzenlenerek cümlelere aktarılmakta ve iletişim kurulmasını kolaylaştırmaktadır.
- Yazma, düşüncelerin kâğıt üzerine dökülmesini sağlayarak, karşılaştırılmakta, genişletilmekte, yeniden düzenlenmektedir.
- Yazma, birçok duyguya dokunmayı getirmektedir. Duyularla alınan anlamlar öğrenciyi etkilemekte ve öğrenci duygularını yazarak ifade etmektedir.
- Öğrencilerin, gözlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını yazmaları daha iyi anlamalarını sağlamaktadır.

Öğrencilerin çoğu yazma isteği duymayabilirler. Bu isteksizlik, kendine güvensizlikten gelebilir. Öğretme, bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini yazıyla, yeterince açık ve etkili olarak anlatabilme becerisini kazanabileceğine inanmalı ve bu inancını öğrencilerine de aşılamalıdır (Göğüş, 1978, s. 244).

Yazılı anlatım çalışmaları, yazım ve dil bilgisi alanlarından ayrı düşünülemez. Bu nedenle, bu derslerle ilgili olarak öğrenilen bilgi, alışkanlık ve becerilerin, yazılı anlatımda tamamen uygulanması gerekir. Aslında, Türkçe derslerinin bir 'bütün' teşkil etmesi de buradan gelmektedir (Binbaşıoğlu, 1975, s. 111).

Güneş, özellikle düşük sınıf seviyelerindeki çocukların yazma alışkanlığı kazanmalarında kullanılabilecek bazı yazma etkinlikleri önermektedir (2013, s. 348-349):

- *Yazmaya cesaretlendirme*: Okumanın okuya okuya geliştiği gibi yazmanın da yaza yaza gelişeceği unutulmamalıdır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için kolay çalışmalarla işe başlanmalı, daha sonra bu etkinlikler çoğaltılmalıdır
- *Rehberle yazma*: Bu çalışma için öğrenciler önce küçük gruplara ayrılır ve her gruba bir yazma konusu verilerek grup üyelerinin birlikte düşünmeleri istenir. Öğretmen, grupların yazma konularını geliştirmek için birbirlerini çeşitli sorularla nasıl destekleyeceklerini gösterir.
- *Paylaşarak yazma*: Paylaşarak yazma, bir yazının çeşitli bölümlerinin öğrenciler arasında paylaşılarak yazılması işlemidir. Paylaşarak yazma, sınıfça ve küçük gruplarla yapılabilir. Çalışmada her öğrenci bir cümle veya dizeyi yazarak sürece katılmalıdır.
- *Bağımsız yazma*: Bu çalışmaya serbest ya da tek başına yazma da denilmektedir. Konu çeşitliliği vardır. Bağımsız yazma becerilerini geliştirme açısından gazete çıkarma etkinliği etkili bir yöntemdir. Gazete çıkarma, öğrencileri yazmaya güdülemesi, heyecan verici olması ve herhangi bir kurala uymaksızın kendini ifade etmesi yazma becerisi açısından önemli bir fırsattır.

5. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE TAKİP EDİLMESİ GEREKEN YÖNTEMLER

Dil bilgisi, bir dilin işleyişini, özellikle de biçim bilimle söz dizimi kapsayan inceleme, bir dilin konuşucu-dinleyicinin tümceleri üretmesini ve anlamasını sağlayan iç dizge ve bilgi (Vardar, 1998, s. 76); bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır (Göğüş, 1978, s. 337). Dil bilgisi öğretimi ise dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir (Dolunay, 2010, s. 277).

Dil bilgisi, bir dilin işleyişine yön vererek etkili bir biçimde kullanılmasına katkı sağlar. Bir dilin temel becerilerinin kazandırılması ve işlevsel bir biçimde kullanılmasında dil bilgisi kurallarının önemi büyüktür (Göçer, 2008, s. 102). Eğitim kurumlarında dil bilgisi öğretimi ile temelde amaçlananın öğrencilerin anlama ve anlatma güçlüklerine yardım etmek olduğuna göre dil bilgisi öğretiminde öğrenci, kendine verilen birtakım kuralları ezberleyici değil, doğrudan kuralları keşfedici olmaya ve sonra

da onları dili kullanırken uygulamaya yöneltmelidir. Bu nedenle, öğretmen olarak kendimizi kural verici olarak değil, öğrencilerin kuralları bulmalarına ve uygulamalarına yardım edici kişi olarak görmemiz gerekir (Sezer, 1991, s. 230-231).

Dil bilgisi, dilin kurallarını öğreten bir bilgi alanıdır. Dil bilgisi uygulamaları, geniş ölçüde zihnin gelişmesine bağlı bilimsel olmaktan çok pratik bir derstir. Dil, kurallarla öğretilemez, yaşayarak ve kullanılarak öğretilir. Dil bilgisi öğretimi, bir yönüyle gözlem ve taklit, diğer yönüyle de tümevarım ve tümdengelim yöntemlerine dayanır. Gözlem, iyi konuşan ve iyi yazanları incelemekle olur. Burada gerçek bilgiye yaklaşılmaz fakat iyi bir konuşma ve yazma karşılaşarak dil konusunda gerekli olan 'yaşantı' kazanılır. Bunun için, çocuğu, bol bol okuma, dinleme, yazma ve konuşmaya yöneltmek, bir bakıma, dil bilgisi için çocuğa 'gereç' kazandırmak demektir. (Binbaşıoğlu, 1975, s. 120-122). Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecine etkin katılımını buluş yoluyla öğrenme stratejisini kullanarak sağlayabilir. Burada öğretmenin temel görevi öğrenciyi yönlendirmek ve cevabı buldurmaktır. Bu yaklaşım, öğrenci etkinliğine dayalı güdüleyici bir öğretim yaklaşımıdır (Demirel, 1999, s. 81).

Tümevarım yöntemiyle olaylardan, örneklerden hareket ederek, çeşitli karşılaştırmalar yoluyla 'kural'a veya 'tanım'a varılır. Oysa şimdiye kadar dil bilgisi öğretiminde tamamen bunun aksi bir yöntem izlenmiştir. Bunun için de dil bilgisi konuları öğrenilememiştir. Tümevarım yöntemiyle dil bilgisi öğretiminde geçen gerçek cümlelerdeki sözcüklerden yararlanır. Dil bilgisinin hemen her konusunda bunu kullandığı, tanım veya kural öğrencilerin fikir çalışmalarının birer ürünü hâline geldiği zaman, dil bilgisi gerçekten öğrenilmiş olur (Binbaşıoğlu, 1975, s. 122-123).

Bu günkü dil bilgisi öğretimi; belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememektedir. Araç olarak dil ve onun kuralları öne çıkarılarak, bu eğitimle yeterli ve etkili bir biçimde anlaşmanın amaç olduğu unutulmakta, öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşemeyen bilgiler ezberletilmektedir (Sağır, 2002, s. 30). Dil bilgisi, artık yalnızca kural koyucu, buyrukçu niteliği ile varlığını sürdürmektedir. Oysa dil bilgisi bir önsöz değil, son sözdür. Belli bir cila sürme, bir gözden geçirip düzeltme işlemi için yararlı olan dil bilgisi, doğrudan doğruya çıkış noktası olarak ele alınca, bu kez doğrudan doğruya dil bilgisinin kendisi, öğretme ile görevli bulunduğu dilin yerini almaktadır (Başkan, 1975, s. 437). Dil bilgisi, konu ve kuralları ezberlemek için değil, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin etkili bir şekilde kullanılmasına yardım edecek kurallar bütünü, dil becerilerinin etkin ve işlek bir şekilde kullanımında başvurulacak bir alandır. Dil bilgisi konu, kavram ve kuralları, müstakil derslerde tek başına işlenerek öğretilecek kurallar bütünü değil, dil bilgisel unsurlarını okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik etkinlikler içerisinde, yeri ve zamanı geldikçe yapı içerisindeki işlevlerinin vurgulanmasıyla öğrenciler tarafından içselleştirmeleri sağlanmalıdır. Bu açıdan, dil bilgisi öğretimi tek başına bir amaç değil, becerilerin etkin kullanımında kullanılacak etkin bir araçtır.

Dil nasıl canlı varlık ise, dil bilgisi alanı da değişken bir yapıdadır ve statik kurallar bütünü olarak algılanmamalıdır. Dil bilgisi, tüm dil etkinliklerinin düzen-

leyicisi, tümleyicisi ve ayrılmaz bir parçasıdır. Dil bilgisi, sadece şekil açısından dili tanıtan bir bilim değil, aynı zamanda düşünmeye yardımcı; dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarının sistematik, bütüncül eğitimi tamamlayıcı bir niteliktedir (Güney ve Aytan, 2012, s. 3).

İlkokul döneminde dil bilgisi konu ve kuralların örtük bir şekilde verilerek öğrencilere sezdirme yaklaşımıyla hareket edilmekte; ortaokul döneminde ise dil bilgisi konu ve kuralları metindeki işlevinden hareketle ve belirtik bir şekilde parçadan bütüne doğru tümevarım yöntemiyle öğretilmeye çalışılmaktadır.

Ülkemizde 2005 yılında uygulamaya konulan Türkçe öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım temel alınmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi, öğrencinin dili iyi anlaması, kullanması, iletişim kurması, dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi amacını taşımaktadır. Dil bilgisi bir metni okuma, anlama ve üretmenin en önemli anahtarıdır. Dil bilgisi sadece bir iletişim aracı değil, aynı zamanda dili tanıma ve öğrenme çalışmalarının konusu olmaktadır. Çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gereklidir. Yöntem olarak da sezdirme yönteminin uygulanması benimsenmiş ve çeşitli etkinliklerle dil bilgisi öğretilmeye çalışılmaktadır (Güneş, 2013_b, s. 172).

Sezdirmeye Yöntemi

Bu yöntem, dilin soyut kurallarını ezberlemeye değil, öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye yöneliktir. Öğrencilerde dili sorgulama, dille ilgili düşünme ve araştırma yapma mantığı oluşturmayı amaçlamaktadır. Dilin yapısıyla ilgili bilgiler, işlemler ve kurallar öğrencilere sözel bilgiler gibi aktarılmaz, öğrenciler onları keşfederler. Bu süreçte dilin işlevlerini ve genel kurallarını anlamaya çalışırlar. Bu işlemler tümevarım modeliyle birleştirilir ancak tümdengelimci düşünme de hissettirilir. Bu yöntem dil bilgisi bilgilerini öğrencilerin sürekli olarak zihinde yapılandırmalarına izin verir. Uygulama sürecinde açıklama, süreç ve koşul bilgileri harmanlanarak kullanılır. Sezdirme yöntemi altı aşamalı çalışmalarla gerçekleştirilir. İlk aşamasında öğrencilere gerekli açıklamalar yapılır. Ardından dil olayı gözlenir, gerekli bilgiler toplanır. Gözlemlerden kurallar oluşturulur, sınıflama yapılır, alıştırmalarla zihinde yapılandırılır ve uygulamaya aktarılır. Bu yöntem tümevarım yöntemiyle birlikte uygulanır. Bu yöntemin özellikleri, somuttan soyuta, özelden genele, değişimden kurala ve muğlaklıktan açıklığa biçiminde ilerlemektedir. Bu yöntemde keşfetme işlemine çok ağırlık verilmekte ve uygulamanın temelini oluşturmaktadır. Kısaca bu uygulama gözlem yapma, kural oluşturma, alıştırmaya yapma ve gözden geçirme aşamalarıyla aktif olarak yürütülmektedir (Groupe Deppermentale Maitrise de la Langue 2008, akt. Güneş, 2013_b, s. 179-180).

Dil bilgisi, dilin organize ve mantıklı yapısının kavranılmasında ve analiz ve sentez becerilerinin harekete geçirilmesini destekleyerek üst zihinsel becerilerin kullanılmasında araçtır. Anadilin kurallarını uygulamalar yoluyla benimseyen çocuk, farkında olmadan dilin kurallarını sezmektedir (Güney ve Aytan, 2012, s. 3). Yapılandırmacı yaklaşım bu yöntemle öğrencinin dil kurallarını bizzat kendi çabasıyla

la aktif olarak keşfederek öğrenmesini, zihinde yapılandırarak uygulamaya aktarmasını öngörmektedir (Nguyen 2003, akt. Güneş, 2013_b, s. 180).

Dil bilgisi konuları işlenirken kitaptaki parça ve örnekler her zaman iyi seçilmiş parçalardan ya da öğretici örneklerden oluşmayabilmektedir (Sağır, 2002, s. 30). İlk ve ortaokul kurumlarında dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının öğretiminde metin aracılığıyla sezdirme anlayışı ile hareket edilmelidir. Öğrencilerin dil bilgisi konularını, dil bilgisi yapılarının işlevlerini veya dil bilgisi kurallarını metin bağlamından sezerek kavramalarını sağlamak kalıcı ve işlevsel öğrenme açısından gereklidir.

Öğretmenin rolü: Öğretmenin dil bilgisi öğretim sürecinde öğrencileri aktif hâle getirmek ve iş birliği içinde öğrenmeyi sağlamak için aşağıdaki yöntem ve tekniklere dikkat etmelidir (Güneş, 2013_b, s. 179-183):

- *Sunuş*: Dil bilgisi olaylarını çeşitli sorularla inceleme, olayla ilgili yazım ve düzeltmeler yapma.
- *Olayı gözlemleme*: Öğrencileri okudukları metinlerdeki dil bilgisi kavramını tanıtmaya ve olayları gözlemlemeye davet etme.
- *Örnekleri değiştirme ve hipotez oluşturma*: Öğrencilerden kendi ölçütlerine göre sınıflama yapmalarını isteme. Öğrencileri olayın işlevleri hakkında hipotezler oluşturmaya davet etme. İhtiyaca göre gerekli dil bilgisi değişimlerini açıklayıcı biçimde öğretme.
- *Hipotezleri doğrulama*: Öğrencileri hipotezlerini başka metinlerde uygulanabilirliğini doğrulamak için uygun dil değişimlerini kullanmaya davet etme.
- *Kural Oluşturma*: Öğrencilerden kesin kurallar oluşturmalarını ve onları kaynak kitaplarda inceleme ve değerlendirme yapmalarını isteme.
- *Alıştırma yapma*: Etkinlikleri planlama ve öğrencilerin yeni bilgiler öğrenmeleri için etkinlikler verme.
- *Uygulamaya aktarma*: Metin yazım sürecinde öğrenilenleri geliştirmek için olayı kontrol etme.

Tümevarım Yöntemi

Anadilin dil bilgisi düzeneği öğrenilirken, ilk önce dilde kullanılan çeşitli dil parçaları gözlenmekte ve bunların kullanılışı kurallara bağlanmaktadır. Bir başka deyişle çocuk, elindeki parçalardan dilin bütününe varmaya çalışarak tümevarımlı bir yol izlemektedir. Böylelikle saptadığı kuralları kendi dil davranışı içine sindirerek, anadilin sözcükleri yanında, bunların dizim kurallarını da kavramış olmaktadır (Başkan, 1975, s. 437).

Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretiminde tümevarım ya da parçadan bütüne modelinden yararlanılmaktadır. Bu model, parçadan bütüne giden

zihinsel işlemleri kapsamaktadır. Düşünce biçimi olarak zihnimizin tek tek olgularla ilgili yargılardan hareket ederek genel sonuçlara ulaşması işlemlerini içermektedir. Tümevarım yöntemiyle dil bilgisi öğretiminde parçadan bütüne doğru ilerlenmekte; örnek, olay, sorun ve özel durumlardan hareketle genel kurallara veya sonuçlara ulaşılmaktadır. Bu süreçte bir örnek çeşitli yönlerden incelenmekte, gözlenmekte, başka örneklerle karşılaştırılmakta, benzerlik ve farklılıklar araştırılmaktadır. Örneklerin benzer ve farklı noktalarından hareketle bazı genel kurallara ulaşılmakta veya genellemeler yapılmaktadır. Bu işlemler dil bilgisi kurallarını ezberleme yerine mantığını keşfetmeye katkıda bulunmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde üç tür bilgiye ağırlık verilmektedir. Bunlar;

- *Açıklama bilgileri:* Bir kavramı, kuralı, ilkeyi vb. açıklayan bilgilerdir. Geleneksel dil bilgisinde öğretilen bilgilerin çoğu bu tür bilgilerdir.
- *Süreç bilgileri:* Bir işin, görevin, işlemin nasıl yapıldığını içeren uygulama bilgileridir.
- *Koşul bilgileri:* Bir bilgiye ne zaman başvurulacağını, kural, ilke, yöntem ve tekniklerin ne zaman, nerede ve nasıl kullanılacağını içerir. Yapılandırmacı yaklaşımda açıklama bilgilerine daha çok ağırlık verilmektedir. Bu bilgiler öğrencilerde düşünme, anlama, sorun çözme, sorgulama gibi becerilerin gelişmesi için gerekli görülmektedir (Güneş, 2013, s. 177-178).

Metin çözümlemeleri, sözcük dağarcığının zenginleştirilmesi; okuma, metnin dilinin, anlamının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir. Bütün bu çalışmalar nasıl birbiri içinde veriliyorsa, dil bilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, bu etkinlikler içinde, onlarla iç içe yapılması gerekmektedir (Sağır, 2002, s. 30).

6. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME UYGULAMALARI

Ölçme ve değerlendirmenin amacı, öğrencinin eksik yönlerini tamamlamasına ve becerilerini geliştirmesine yardım etmektir. Değerlendirme; öğrencilerin düşünme, anlama, sorgulama, ilişki kurma, analiz-sentez yapma becerilerini geliştirme düzeyini ölçmek için yapılmaktadır. Değerlendirme sonunda iyi örneklerin nasıl yapıldığı paylaşılmalı ancak öğrenciler arasında karşılaştırma yapılmamalıdır. Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğrencinin kendini değerlendirmesini, öğretmenin öğrencinin gelişim düzeyini ölçmesini ve çeşitli uygulamalarla öğrenme sürecinin değerlendirmesini kapsamaktadır. Değerlendirme süreç ve sonuç değerlendirme olarak gerçekleştirilmektedir (MEB, 2009, s. 157).

Ölçme ve değerlendirme çalışmaları eğitim ve öğrenme sürecinin olmazsa olmaz unsurudur. İster dönem, ister tema ve isterse ders bağlamında olsun ölçme ve değerlendirme çalışmaları üstlendiği işlevlerle sürecin önemli bir boyutu, ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme ve değerlendirme, öğrencileri tanıma ve öğrenmeye hazırlanışluklarını belirlemeden tutun da gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin verimliliğini belirlemeye kadar sürecin her aşamasında etkin tutulan bir uygulama alanıdır.

Öğrenme sürecinde üç tür değerlendirmeden söz edilebilir (Göçer, 2014_c, s. 166-168): tanıma amaçlı ön (başlangıç) değerlendirme; etkinlikleri biçimlendirme ve beceri geliştirmeye yönelik ara değerlendirmeler ve değer biçmeye yönelik son değerlendirme.

6.1. Ön değerlendirme (dönem başı, tema başı, metin işleme ve ders başı değerlendirmeler): Öğretmen dönem başında öğrencilerin beceri gelişim durumlarını tanıma amaçlı değerlendirme yapabilir. Her temanın ve temalardaki her metnin başında öğrencilerin temaya/metne hazırbulunuşluklarını sağlamak amacıyla hazırlık çalışmaları yapılabilir. Yine her ders başında da yeni öğrenmelerin gerçekleşmesi için ön öğrenmeleri harekete geçirmek amacıyla kısa değerlendirmeler yapılabilir. Ön değerlendirme yapılırken *ders başı hazırlık sorularına* başvurulabilir.

6.2. Ara değerlendirme (dönem içi, tema içi, metin işleme ve ders içi değerlendirmeler): Dönem/tema süresince ve temadaki işlenen her metin bağlamında ders ve etkinlik içi değerlendirmeler yapılabilir. Özellikle okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerine yönelik öğrenci kazanımlarının kazandırma durumunun belirlenmesi etkinlik içi değerlendirmelerle yapılır. Aynı şekilde dil bilgisi konu, kavram veya kurallarının öğrencilerce kavranma durumları da etkinlik içi yapılacak değerlendirmelerle belirlenmeye çalışılır. Ara değerlendirmeler okuma ve dinleme etkinliği sonunda *metin altı anlama-kavrama soruları* aracılığı ile yapılabilir.

6.3. Son değerlendirme (dönem sonu, tema sonu, metin işleme ve ders sonu değerlendirmeler): Dönem ve tema sonu öğrencilerin süreç boyunca gösterdikleri performansa, çalışmalarla ilgili alternatif değerlendirme araçlarında tutulan kayıtlara bakılarak öğrenciler hakkında kanaat oluşturulur. Metin işleme sürecinde öğrenme ve öğretme etkinliklerinin süreç değerlendirme yaklaşımıyla değerlendirilmesinde etkinlik içi; metnin işlenmesinin bitiminde ise metin sonu değerlendirme yapılabilir. Etkinlik içi ve metin sonu değerlendirmelerde o metin aracılığı ile kazandırılması gereken kazanımların öğrencilerce ne oranda kazanıldığı belirlenmeye çalışılır. Metin sonunda *farklı soru türlerinin kullanıldığı, bir veya birkaç beceri ve kazanıma yönelik çalışma yaprakları* kullanılabilmesi gibi, *tema sonu ölçme ve değerlendirme soruları* da bu aşamada uygulanıp kullanılabilir.

Ölçme ve Değerlendirmede Çoklu Yöntem ve Araç Kullanımı: Türkçe dersi metin işleme sürecinde öğrencilerdeki yeterlik durumunu belirlemek amacıyla süreç değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde birtakım alternatif değerlendirme araç ve yöntemi kullanılabilir. Süreç değerlendirme anlayışıyla kullanılacak alternatif değerlendirme araç ve yöntemleri arasında şunlar sıralanabilir: öğrenci ürün seçki dosyası (portfolyo), kontrol listeleri, gözlem defteri, anekdotlar, görüşme formları, performans görevi ve proje çalışmaları ve bu çalışmaların dokümanları.

7. SONUÇ

Eğitim dili olması açısından Türkçe dersi eğitimin omurgasını oluşturmaktadır. Metin işleme süreci de öğrencilerin Türkçe dersi çerçevesinde öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinin uygulama ve geliştirme sahasıdır. Metin işleme süreci içerisinde gerçekleşen eğitim ve öğrenme etkinlikleri sadece Türkçe dersi kazanımları açısından değil aynı zamanda eğitimin genel amaçları açısından da büyük bir önem ve işleve sahiptir. Bu açıdan Türkçe dersi öğretmeni;

- Metin işleme sürecinin her aşamasına gereken önemi göstermelidir.
- Metin işleme sürecinin ders içi etkinliklerinin bütünlük kazanması için öğrencileri ders dışı tamamlayıcı etkinliklere yönlendirmeli, performans görevleri vermelidir.
- Türkçe dersi öğretmeni, eğitim ve öğrenme ortamında gerçekleştirdiği çalışmalarında dilin etkili bir iletişim aracı olduğunu göstermeli, bu konuda model olduğu bilinciyle hareket etmelidir.
- Öğrencilerin iletişim yeteneğinin geliştirilebilmesi için bilgi, beceri ve deneyim kazandırma amacıyla hem öğrenciler kendi aralarında hem de öğretmen öğrenciler arasındaki iletişim bağlamında eğitim ve öğrenme ortamını iyi bir etkileşim ortamına dönüştürmeye çalışmalıdır.
- Türkçe dersi öğretmeni metin işleme sürecinde ipucu veren, yol gösteren konumunda olmalı; öğrencilerin süreçte etkin, keşfeden, sonuca giden etkin birer birey olmaları için çalışmalıdır.
- Öğretmen öğrencilerin karşısına istekli, meraklı, enerjik çıkmalıdır. Bu çerçevede, öğrencilerin merakını diri tutmak ve onları etkinliklere isteklendirmek amacıyla ortamı öğrenciler için ilginç kılmalı, sürece öğrencilere cazip gelecek şekilde yön vermelidir.

Kaynakça

- AKPINAR DELLAL, Nevide ve ÇINAR, Servet (2011). "Yabancı Dil Eğitiminde İletişimsel Yararlı Yaklaşım, Öğretmen Rollerini, Davranışları ve Sınıf İçi İletişim", Dil Dergisi, 154, 21-36.
- AKYÜZ, Yahya (1994). Türk Eğitim Tarihi (5. Baskı). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- AMMELBURG, Gerd (2003). Konuşma Sanatı / Konuşma Eğitimi. İstanbul: Doruk Yayıncılık.
- BALCI, Ahmet (2013). Okuma ve Anlama Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- BAŞKAN, Özcan (1975). "Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisinin Yeri", Türk Dili, 285, 435-438.
- BAŞKAN, Özcan (2006). Yabancı Dil Öğretimi: İlkeler ve Çözümler. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (1975). Özel Öğretim Yöntemleri. Ankara: Binbaşıoğlu Yayınevi.
- COŞKUN, Eyyup ve ALKAN, Murat (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecine İlişkin Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi", TÜBAR-Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, 161-184.
- DEMİREL, Özcan (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- DEMİREL, Özcan (2009). Öğretmen Sanatı (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DEWEY, John (2010). "Öğretmenlik Mesleğindeki Görev ve Sorumluluklar" (ss. 151-153; Çev. Ebru Gençtürk), Günümüzde Eğitim (Editör: J. Ratner, Çev. Editörleri: B. Ata ve T. Öztürk). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DOĞAN, V. Doğan (2007). Sözcükbilime Giriş. İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- DOĞAN, Yusuf (2011). Dinleme Eğitimi. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- DOLUNAY, Salih Kürsad (2010). "Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi", TÜBAR - Türklük Bilimi Araştırmaları, 27, 275-284.
- FER, Seval (2009). Öğretim Tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- GELEN, İsmail ve ÖZER, Bayram (2008). "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirmeleri", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(9), 39-55.
- GOULD, June S. (2007). "Dil Becerilerinin Öğrenimi ve Öğretimine Oluturmacı Bir Perspektif" (ss. 111-123, Çevirenler: T. Temur ve M. Demir), Oluşturmacılık: Teori, Perspektifler ve Uygulama (Editör: C. T. Fosnot, -2. Baskıdan Çeviri-, Çeviri Editörü: S. Durmuş). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- GÖÇER, Ali (2008). "Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10), 101-119.
- GÖÇER, Ali (2014a). "Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Türkçe Dersi Metin İşleme Süreci Üzerine Görüşlerinin Değerlendirilmesi". Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 3(1), 326-336.
- GÖÇER, Ali (2014 b). "Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme (ss. 477-551)", İlköğretimde Türkçe Öğretimi (4. Baskı. Editörler: A. Kırkkılıç, H. Akyol). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- GÖÇER, Ali (2014c). Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.

◆ Ali Göçer

- GÜNEŞ, Firdevs (2013a). "Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi", Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1), 1-12.
- GÜNEŞ, Firdevs (2013b). "Yapılandırmacı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi", Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(3), 171-187.
- GÜNEŞ, Firdevs (2013c). Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar - Modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- GÜNEY, Nail ve AYTAN, Talat (2012). Aktif Öğrenme Teknikleriyle Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- KARATAŞ, Turan (2009). Türk Dili. Ankara: Öncü Kitap ve Basımevi.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi 6, 7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar). Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları.
- MEB-KOMİSYON (2002). Öğretmen Yeterlilik Alanları (Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı ile Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan ve Bakanlık Makamının 12.07.2002 tarih ve 2741 sayılı Makam Onayı ile yürürlüğe konulan ve başkanlığını Ahmet Mahiroğlu'nun yaptığı Öğretmen Yeterlilikleri Belirleme Komisyonu Raporu), internet erişim tarihi: 12.01.1014.
- MEB-KOMİSYON (2008). Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri (Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan ve Bakanlık Makamının 04.06.2008 tarih ve 1835 sayılı onayı ile yürürlüğe konulan raporu (Komisyon başkanı Hayati Akyol). İnternet erişim tarihi: 12.01.1014.
- MERT, Esra L. (2010). Etkinliklerle Sözcük Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Moore, Kenneth D. (1999). Öğretim Becerileri (Editör: E. Altuntaş, Çev. N. Kaya). Ankara: Nobel Yayınları.
- OĞUZKAN, Ferhan (1991). "Okuma Öğretimi (ss. 76-96)", Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Editör: Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- ORHAN KARSAK, H. Gülhan (2014). "Seels ve Glasgow 'Generic Model'in Bir Değerlendirmesi", İlköğretim Online, 13(1), 1-17, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- ÖZDEMİR, Emin (1991). "Yazma Öğretimi (ss. 114-129)", Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Editör: Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- ÖZDEMİR, Emin (2011). Etkili ve Güze Konuşma Sanatı (15. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÖZDEN, Yüksel (2010). Öğrenme ve Öğretme (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- SABAN, Ahmet (2013). Öğrenme Öğretme Süreci (6. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- SAÇIR, Mukim (2002). İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SEFEROĞLU, S. Sadi (2004). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Kendilerini Değerlendirmeleri", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26, 131-140.
- SEZER, Ayhan (1991). "Dil Bilgisi Öğretimi" (ss. 228-242), Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi (Editör: Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- ÜLPER, Hakan (2010). Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- VARDAR, Berke (1998). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü (2. Basım). İstanbul: ABC Kitabevi.
- YAPICI, Mehmet ve YAPICI, Şenay (2013). 'Öğretmen Roller', Eğitimci Öğretmen Dergisi, 22, 6-9.

TEXT-HANDLING PROCESS TURKISH LANGUAGE LESSONS IN TERMS OF THE ROLES OF TEACHER, EFFECTIVENESS OF STUDENTS AND EDUCATION ACQUISITION

Ali GÖÇER*

Abstract

Teachers carry out teaching and learning processes activities they perform within the framework of a plan and the program. The main purpose of this event held in, is to ensure that the s of students with their grade level. In this regard, Turkish course curriculum, prepared in parallel set of books to the Turkish course curriculum, and belongs to the education agency regulations serves as the road map to the teachers. Turkish teachers also are formatting learning activities under the guidance of Turkish course curriculum. Turkish courses are a lesson carried out within the framework of text processing activities. In this context, are comprehension rules of grammar and subject; reading, listening, speaking and writing skills is trying to developing. In this study, are focused on process of text processing activities in terms of the development of students' language skills in Turkish courses.

Keywords: Turkish lessons, students, teachers, text-handling process, education and learning

* Assoc. Prof.. Dr.; Erciyes University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching, Kayseri

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME STİLLERİ İLE OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Nurşat BİÇER*

Erhan DURUHAN**

Özet

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin öğrenme stilleri ve okumaya yönelik tutumlarıyla cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ve öğrencilerin öğrenme stilleriyle okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma kapsamında Erzurum il merkezinde öğrenim gören 442 öğrenciden veriler toplanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki bu çalışmada veriler "Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri" (KÖSE) ile Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile toplanmıştır. Öğrenme stillerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmış, öğrenme stillerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek için ki-kare testi yapılmıştır. Cinsiyet ve sınıf değişkenleriyle öğrencilerin okumaya yönelik tutumları bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü varyans analiziyle (ANOVA) hesaplanmıştır. Son olarak öğrenme stillerine göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın hesaplanmasında da tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin sırasıyla yerleştiren, değiştiren, ayırıştırın, özümseyen öğrenme stiline sahip oldukları ve öğrenme stilleriyle okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stilleri, okumaya yönelik tutum, ilköğretim öğrencileri

Giriş

Öğretim ortamlarında öğrencilerin farklı öğrenme şekillerinin olduğu gerçeği eğitimde yeni araştırmalara kapı aralamıştır. Bireylerin nasıl öğrendiği üzerinde yoğunlaşan araştırmalar her bireyin farklı öğrenme stiline sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Öğrenme süreci bireylerde farklılık arz etmektedir. Öğrenmeyi yönlendiren fiziksel yapılar, her birey için değişken süreçlerin oluşmasına yol açmaktadır. Dewey'in belirttiği gibi bir birey, düşünen, arzu ve beklentileri olan kendi başına bir

* Arş. Gör.; Atatürk Üniversitesi, KKEF, Türkçe Eğitimi Bölümü

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

bütündür (Demirel, 2011, 153). Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin bireysel özelliklerine duyarlı ortamlarda gerçekleşen öğrenme süreci daha kolay, etkili ve kalıcı olmaktadır. Öğrenme üzerinde etkili olduğu genel kabul gören unsurlar; öğrencilerin kimlik ve kültürel özelliklerini yansıtan grupsal özellikler, öğrencinin beraberinde getirdiği ön koşul yeterlikler ve öğrencinin sahip olduğu öğrenme stil ve tercihleridir (Babadoğan, 2011, 267). Her öğrencinin kendine özgü öğrenme biçimi eğitim-öğretim sürecinin daha etkili olmasına katkıda bulunur.

“Öğrenme stili, en basit anlamıyla bireyin bir konuyu öğrenirken tercih ettiği yol, bireye özgü öğrenme biçimidir” (Fer, 2011, 203). Öğrenme stilleri her bir öğrencinin yeni ve zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve hatırlarken farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıdır (Dunn’dan aktaran; Boydak, 2007, 3). Öğrenciler öğrenme sürecinde kendilerine özgü yolları belirlerken kendilerinin sahip oldukları öğrenme stilleri devreye girmektedir.

Öğrenme stili genel anlamda bir kişinin bilgiyi ne şekilde anladığı ve hatırladığı ile ilgilidir. Öğrenme stilleri literatürde çok farklı şekillerde tanımlanmış ve sınıflandırılmıştır. Davidson ve DeBello öğrenme stilini, bireyin bilgiyi edinme, işleme ve saklama biçimi olarak tanımlarken, James ve Gardner öğrenme stilini, öğrenenlerin öğrenmeyi amaçladıkları şeyin en verimli ve en etkili algılandığı, işlendiği, saklandığı ve anımsandığı şartlar ve karmaşık bir davranış tarzı olarak ifade etmektedirler (Azizoğlu ve Çetin, 2009, 172).

Öğrencilerin öğrenme stillerinin eğitim-öğretim ortamına yansıtılması, derslerin daha etkili işlenmesini sağladığı gibi daha zevkli geçmesine de katkıda bulunur. Görsel öğrenciler için resim, tablo vb. unsurların kullanılması, işitseller için sesli materyallerin kullanılması, dokunsallar için sürece aktif olarak katılabilecekleri etkinliklerin yaptırılması hedeflenen başarıyı getirir. Çünkü bireyler farklı öğrenme yollarını tercih edebilmekte ya da bunları bir arada kullanabilmektedirler.

Kolb’a (1984) göre öğrenme stilleri aşağıdaki dört temel öğrenme yolunun bileşenleri olarak ifade edilmektedir:

- √ Yerleştiren
- √ Değiştiren
- √ Ayrıştıran
- √ Özümseyen

Yerleştiren öğrenme stili, somut deneyim ve aktif deneyim öğrenme yollarının bileşeni olarak ifade edilmektedir. Bu öğrenme stilineki bireylerin en önemli özellikleri, daha önce edindikleri yaşantılardan yararlanarak öğrenme becerisine sahip olmalarıdır.

Değiştiren öğrenme stili, somut yaşantı ve yansıtıcı gözlem bu öğrenme stili ni ortaya çıkarmaktadır. Bu stile sahip öğrenciler herhangi bir durum karşısında hemen eyleme geçmek yerine gözlem yapmayı tercih ederler.

Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim öğrenme yollarını kullanmakta ve fikirlerin pratik uygulayıcıları olarak nitelendirilmektedirler.

Özümseyen öğrenme stili, soyut kavramsallaştırma ve yansıtıcı gözlem öğrenme biçimini kapsar. Bu öğrenme stiline sahip öğrenciler kavramsal modelleri yaratmaktadır. Bir şeyler öğrenirken soyut kavramlar ve fikirler üzerine odaklanırlar.

Her bir öğrenme biçimini simgeleyen öğrenme yolları birbirinden farklıdır. Bunlar sırasıyla somut yaşantı için “hissederek”, yansıtıcı gözlem için “izleyerek”, soyut kavramsallaştırma için “düşünerek” ve aktif yaşantı için “yaparak” öğrenmedir.

Bireyin yaşantılar yoluyla ve çevre etkisiyle geliştirdiği olumlu ya da olumsuz okuma tutumu, okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi sürecini etkiler.

Okumaya yönelik belli bir tutumun oluşması uzun bir süreç gerektirir. Bu süreçte yer alan önemli kurumlar aile ve okuldur (Susar Kırmızı, 2012).

Ailelerin evde okumayla ilgili sergilediği davranışlar çocuklar için örnek oluşturur. Çocukları okumaya yönlendirmek için çalışma odası, kitaplık ya da eve düzenli gelen dergi, gazete veya kitap çocukların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine yardımcı olur. (Başaran ve Ateş, 2009).

Alan yazını incelendiğinde farklı disiplinlerde öğrencilerin öğrenme stilleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi inceleyen birtakım çalışmaların olduğu görülmüştür. Koç, 2007; Palas Aktaş, 2007; Yüksel, 2010; Karakuyu ve Tortop, 2010; Güven, 2008; Azizoğlu ve Çetin, 2009; Denizoğlu, 2008; Albayrak, 2008; Kahyaoğlu, Tan ve Kaya, 2013; Çiğdem ve Memiş, 2011 *vb.* araştırmalar öğrenme stilleriyle çeşitli alanlara ilişkin tutumları ele almaktadır. Türkçe öğretimi alanında ise öğrenme stilleriyle ilgili az sayıda araştırmaya (Durukan, 2013; Demir, 2008 *vb.*) rastlanmıştır. Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi inceleyen herhangi bir araştırmanın yapılmamış olması nedeniyle bu çalışma gerekli görülmüştür.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ve okumaya yönelik tutumlarıyla cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı ve öğrencilerin öğrenme stilleriyle okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Cinsiyet ve sınıf değişkenine göre öğrencilerin öğrenme stilleri dağılımı nasıldır?
3. Cinsiyet ve sınıf değişkenine göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?
4. Öğrenme stillerine göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı fark var mıdır?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleriyle okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla tekil ve ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tekil tarama modeli değişkenlerin tek tek, tür ya da miktar olarak oluşumlarının belirlenmesi amacıyla kullanılırken ilişkileri ve bağlantıları inceleyen ilişkisel / korelasyonel tarama modeli ise iki veya daha fazla grup veya olgu arasında bir ilişkinin olup olmadığını incelemek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk *vd.*, 2011; Karasar, 2008, 79-81; Mcmillan ve Schumaer, 2001). Bu çalışmada ilköğretim öğrencilerinin öğrenme stillerinin ve okumaya yönelik tutumlarının belirlenmesinde tekil tarama modeli, öğrenme stilleri-okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesinde ise ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2012-2013 eğitim-öğretim yılı, bahar yarıyılında Erzurum merkez ilçelerinde öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 29262 oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 442 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşmanın mümkün olmadığı durumlarda örneklem alma yoluna gidilebilir. Örneklem seçiminde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. "Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir" (Ekiz, 2009, 106). Katılımcıların dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1 Katılımcıların Okullara ve Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

		5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8.Sınıf	Toplam
Kayakyolu Ortaokulu	n	24	19	23	23	89
	%	27,0	21,3	25,8	25,8	100
Mustafa Kemal Ortaokulun	n	5	40	3	18	66
	%	7,5	60,7	4,5	27,3	100
Barbaros Hayrettin Paşa Ortaokulun	n	24	28	30	16	98
	%	24,5	28,6	30,6	16,3	100
İbrahim Hakkı Ortaokulun	n	0	20	35	24	79
	%	,0	25,3	44,3	30,4	100
İnönü Ortaokulun	n	31	23	33	23	110
	%	28,2	20,9	30,0	20,9	100
Toplam	n	84	130	124	104	442
	%	19,0	29,4	28,1	23,5	100

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada öğrencilerin öğrenme stillerini tespit edebilmek için Kolb (1984) tarafından geliştirilen, Aşkar ve Akkoyunlu (1993) tarafından Türkçeye uyarlanan “Kolb Öğrenme Stilleri Envanteri” kullanılmıştır. Bu envanter araştırmacılar tarafından Türkçeye çevrilmiş, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış 12 maddelik bir envanterdir. Envanter her birinde dörder seçenek bulunan on iki tane durumu içermektedir.

Daha sonra öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını tespit etmek amacıyla Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen 25 maddelik “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Geliştiricileri tarafından ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .911 olarak tespit edilmiştir (Özbay ve Uyar, 2009). Bu araştırmada ise Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .841 olarak belirlenmiştir. Çoğu araştırmalarda kabul gören güvenirlik katsayısı değeri 0,70 ve üstüdür (McMillan ve Schumacher, 2010; Büyüköztürk, 2011). Buna göre ölçeğin güvenirlik kat sayısı göz önüne alındığında çalışmada kullanılmasının uygun olacağına karar verilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Elde edilen veriler SPSS 17.0 paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırmada olumlu maddeler “tamamen katılıyorum” seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1; olumsuz maddeler ise ters yönde 1, 2, 3, 4, 5 şeklinde puanlanmıştır.

Araştırma verilerinin normal dağılıp dağılmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış ve verilerin normal dağılıma uyduğu görülmüştür.

Öncelikle öğrenme stillerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Öğrenme stillerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılaşma durumunu belirlemek amacıyla ki-kare testi yapılmıştır.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek için aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkeniyle okumaya yönelik tutumlar arasındaki farkın hesaplanmasında bağımsız gruplar t-testi, sınıf değişkeniyle okumaya yönelik tutumlar arasındaki farkın hesaplanmasında tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca öğrenme stillerine göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasındaki farkın hesaplanmasında da tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

ANOVA testi sonucunda gruplar arası fark varsa bu farkın hangi grup ya da gruplar arasında olduğunu gösterecek "Post Hoc" işlemi yapılmıştır. Post Hoc işlemlerinden LSD testi sonucu gruplar arasındaki farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığı tespit edilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular, betimsel ve kestirimsel istatistik analizlerinden oluşan tablolar hâlinde sunulmuş ve bu tablolar yorumlanmıştır.

3.1. Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Dağılımına İlişkin Bulgular:

Öğrencilerin sahip oldukları öğrenme stillerine ilişkin veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Öğrenme Stili	f	%
Yerleştiren	107	24,2
Değiştiren	225	50,9
Ayrıştıran	39	8,8
Özümseyen	71	16,1
Toplam	442	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 442 öğrenciden 107'sinin yerleştiren, 225'inin değiştiren, 39'unun ayrıştıran, 71'inin özümseyen öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin öğrenme stilleri içerisinde en fazla % 50,9 ile değiştiren öğrenme stili yer almaktadır. En düşük oran ise % 8,8 ile ayrıştıran öğrenme stiline aittir. Değiştiren öğrenme stiline sahip bireyler somut yaşantı (hissederek) ve yansıtıcı gözlem (izleyerek) ile öğrenirler. Öğrencilerin çoğunluğu ders içerisinde eylemde bulunmayarak öğretmene bağımlı olarak öğrenmektedirler. Ayrıştıran öğrenme stiline sahip bireyler ise soyut kavramsallaştırma (düşünerek) ve aktif yaşantı (yaparak) ile öğrenirler. Bu veriler, örneklemdaki öğrencilerin meraklı, yaparak yaşayarak öğrenmeye meyilli, hayal güçlerinin ve yaratıcılıklarının güçlü olduğunu; buna karşın ayrıntılara dikkat etme ve kararlılık hususunda zayıf olduklarını düşündürmektedir.

3.2. Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Öğrenme Stillерinin Dağılımına İlişkin Bulgular:

Cinsiyet ile öğrenme stilleri dağılımları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla ki-kare analizi uygulanmıştır.

Tablo 3 Öğrenme Stillерinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Cinsiyet		Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam	χ^2	p
Kız	N	64	108	20	32	224	5,11	,163
	%	28,6	48,2	8,9	14,3	100,0		
Erkek	N	43	117	19	39	218		
	%	19,7	53,7	8,7	17,9	100,0		
Toplam		107	225	39	71	442		

Öğrenme stillерinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin ki-kare değeri 5,11 olup $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu cinsiyet ile öğrenme stilleri dağılımları arasında farklılık olmadığını göstermektedir. Sonuç olarak cinsiyete göre öğrenme stilleri dağılımı benzerdir.

Sınıf düzeyi ile öğrenme stilleri dağılımları arasında fark olup olmadığını anlamak için ki-kare analizi uygulanmıştır.

Tablo 4 Öğrenme Stillерinin Sınıf Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu

Sınıf		Yerleştiren	Değiştiren	Ayrıştıran	Özümseyen	Toplam	χ^2	p
5	n	19	45	11	9	84	15,9	,069
	%	22,6	53,6	13,1	10,7	100,0		
6	n	36	70	5	19	130		
	%	27,7	53,8	3,8	14,6	100,0		
7	n	30	55	10	29	124		
	%	24,2	44,4	8,1	23,4	100,0		
8	n	22	55	13	14	104		
	%	21,2	52,9	12,5	13,5	100,0		
Toplam	n	107	225	39	71	442		
	%	24,2	50,9	8,8	16,1	100,0		

Sınıf değişkenine göre öğrenme stillерinin dağılımına ilişkin ki-kare değeri 15,9 olup $p>0.05$ önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu sınıf değişkenine göre öğrenme stilleri dağılımının benzer olduğunu göstermektedir.

3.3. Cinsiyet ve Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular:

Katılımcıların okumaya yönelik tutumlarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5 Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarının Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması

Tutum Ölçeği	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma
	442	3,72	0,64

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının aritmetik ortalamasının orta düzeyin üstünde (min:1, max:5 aralığında 3,72) olması genel olarak olumlu tutum içinde olduklarını göstermektedir.

Cinsiyet durumuna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla bağımsız t testi uygulanmıştır.

Tablo 6 Cinsiyet Değişkenine Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar

Cinsiyet	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	t	p
Kız	224	96,98	14,99	5,22	,000
Erkek	217	89,14	16,50		

Cinsiyet değişkenine göre okumaya yönelik tutumları arasındaki farka ait t değeri 5,22 olup $p < 0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin cinsiyete göre okumaya yönelik tutumları arasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo incelendiğinde kızların okumaya yönelik tutumlarının aritmetik ortalaması 96,98 olup erkeklerin okumaya yönelik tutumlarının aritmetik ortalaması olan 89,14'den büyüktür. Sonuç olarak kızların okumaya yönelik tutumlarının erkeklerle oranla daha yüksek olduğu söylenebilir. Alan yazınında cinsiyete dayalı karşılaştırmaların yapıldığı birçok çalışmada da benzer şekilde kızların okuma alışkanlıklarının ve tutumlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu ifade edilmektedir.

Katılımcıların öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre okumaya yönelik tutumlarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7 Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Tutumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma
5	84	98,14	15,24
6	130	92,04	16,42
7	124	87,68	16,12
8	104	96,79	14,79
Toplam	442	93,09	16,21

Tablo 7 incelendiğinde en yüksek ortalamaya 5. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerin sahip olduğu anlaşılmaktadır. En düşük ortalama ise 7. sınıfta öğrenim gören öğrencilere aittir. 6 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ortalamaları ise orta düzeydedir.

Katılımcıların sınıf değişkenine göre okumaya yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 8 Sınıf Değişkenine Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki Farka Yönelik Sonuçlar

	Kareler toplamı	s.d.	Kareler ortalaması	F	p.	Fark
Gruplar arası	7332,836	3	2444,279			
Gruplar içi	108565,173	438	247,866	9,861	,000	5-6, 5-7, 6-7, 6-8, 7-8
Toplam	115898,009	441				

Sınıf değişkenine göre öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarına ilişkin varyans değeri $F=9,861$ olup $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin sınıf düzeyleriyle okumaya yönelik tutum puanları arasında fark olduğunu göstermektedir. LSD testi sonucunda 5. sınıf ile 6. sınıf öğrencileri arasında, 5. sınıf ile 7. sınıf öğrencileri arasında, 6. sınıf ile 7. sınıf öğrencileri arasında, 6. sınıf ile 8. sınıf öğrencileri arasında ve 7. sınıf ile 8. sınıf öğrencileri arasında farkın ortaya çıktığı görülmektedir.

3.4. Öğrenme Stillere Göre Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular

Katılımcıların öğrenme stillerine göre okumaya yönelik tutumlarının betimsel istatistik sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9 Öğrenme Stillere Göre Öğrencilerin Tutumlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma
Yerleştiren	107	97,10	16,67
Değiştiren	225	91,78	15,86
Ayrıştıran	39	97,18	15,37
Özümseyen	71	88,99	15,69
Toplam	442	93,10	16,21

Tablo 9 incelendiğinde en yüksek ortalamaya ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerin olduğu anlaşılmaktadır. En düşük ortalama ise özümseyen öğrenme stiline sahip öğrencilerdir. Yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin aritmetik ortalaması da yüksek düzeydedir ve değiştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerin ortalamaları orta düzeydedir.

Katılımcıların öğrenme stillerine göre okumaya yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Tablo 10 Öğrencilerin Öğrenme Stillerine Göre Okumaya Yönelik Tutumları Arasındaki Farklar

	Kareler toplamı	s.d.	Kareler ortalaması	F	p.	Fark
Gruplar arası	3958,521	3	1319,507			
Gruplar içi	111939,488	438	255,570	5,163	,002	Y-D, Y-Ö, A-ÖT
Toplam	115898,009	441				

Y: Yerleştiren, D: Değiştiren, A: Ayırıştırıcı, Ö: Özümseyen

Öğrenme stillerine göre öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlarına ilişkin varyans değeri $F=5,163$ olup $p<0.05$ önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin öğrenme stilleriyle okumaya yönelik tutum puanları arasında fark olduğunu göstermektedir. Okumaya karşı en fazla olumlu tutum içinde olanlar ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip az sayıdaki öğrencilerdir. Okumaya karşı en az olumlu tutum içinde olan öğrenciler ise özümseyen öğrenme stiline sahiptirler. LSD testi sonucunda yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerle Değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında, yerleştiren öğrenme stiline sahip öğrencilerle özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında ve ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip öğrencilerle özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler arasında farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Yapılan inceleme sonucu ilköğretim öğrencilerinin yarısından fazlasının (% 50,9) değiştiren öğrenme stiline, öğrencilerin az bir kısmının ise ayırıştırıcı öğrenme stiline sahip olduğu görülmektedir. Araştırmadan ortaya çıkan bu sonuç, alan yazınında KÖSE kullanılarak yapılan çeşitli disiplinlerdeki bazı araştırmaların bulgularıyla uyumluluk göstermektedir. Palas Aktaş'ın (2007) ilköğretim öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin % 37,4'ünün değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu tespit edilmiştir. Albayrak'ın (2008) lise öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada öğrencilerin çoğunun (%25,8) değiştiren öğrenme stiline sahip olduğu belirlen-

miştir. Ozan *vd.*'nin (2013) üniversite öğrencileri üzerine yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin % 56,7'si değiştiren öğrenme stiline sahiptir. Yine Demirbaş'a (2001) göre öğrencilerin çoğu değiştiren öğrenme stiline sahiptirler. Çalışmanın bu sonucu bazı araştırma sonuçlarıyla ise uyumsuzluk göstermektedir. Durukan'ın (2013); Kılıç'ın (2002); Harris, Dwyer ve Leeming'in (2003); Jones, Reichard ve Mokhtari'nin (2003) yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin çoğu özümseyen öğrenme stiline sahiptir. Oktar'ın (1998); Halaçoğlu'nun (1999); Özsoy, Yağdıran ve Öztürk'ün (2004) yaptığı araştırma sonuçlarına göre öğrenciler en fazla ayrıştıran öğrenme stiline sahiplerdir. Pungente, Wasan ve Moffet'in (2003) araştırmasında ise üniversite öğrencilerinin çoğunun yerleştiren öğrenme stiline sahip olduğu görülmüştür.

Öğrenme stillerinin cinsiyet değişkenine göre dağılımı incelendiğinde kız öğrencilerin %48,2'si, erkek öğrencilerin ise %53,7'si değiştiren öğrenme stiline sahiptir. Her iki cinsiyette de öğrenciler en fazla değiştiren öğrenme stiline sahiptirler. Buna paralel olarak Palas Aktaş'ın (2007) yaptığı araştırmaya göre kız öğrencilerin % 34'ü, erkek öğrencilerin ise %40,6'sı değiştiren öğrenme stiline sahiptir. Ozan *vd.*'nin (2013) araştırması da kız ve erkek öğrencilerin çoğunun değiştiren öğrenme stiline sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban'ın (2004) yapmış olduğu araştırmada ise bu çalışmaya paralel olarak kız ve erkek öğrenciler arasında öğrenme stilleri açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğrenme stillerinin sınıf değişkenine göre dağılımına bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin % 53,6'sı, 6. sınıf öğrencilerinin %53,8'i, 7. sınıf öğrencilerinin % 44,4'ü, 8. sınıf öğrencilerinin %52,9'u değiştiren öğrenme stiline sahiptir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla cinsiyet dağılımlarına bakıldığında kız öğrencilerin (96,98) erkek öğrencilere (89,14) göre okumaya yönelik daha olumlu tutum içerisinde oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuçları destekleyen birtakım araştırmalar bulunmaktadır. Mete'nin (2012) yaptığı araştırmada kız öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. İşeri'nin (2010) araştırmasında da ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla sınıf dağılımlarına bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin (98,14) diğer sınıflara göre okumaya karşı daha olumlu tutum içerisinde oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin öğrenme stilleriyle okumaya karşı tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin diğer stillere göre okumaya karşı daha olumlu tutum içerisinde olduğu belirlenmiştir. Özümseyen öğrenme stiline sahip öğrenciler ise okumaya karşı daha az olumlu tutum içerisinde dirler. Öğrenciler içerisinde en az kişinin sahip olduğu ayrıştıran öğrenme stiline sahip öğrencilerin okumaya karşı daha olumlu tutum besledikleri görülmüştür. Öğrenciler içinde en fazla sayıda bulunan değiştiren öğrenme stiline sahip öğrenciler ise okumaya karşı orta düzeyde olumlu tutum içerisinde dirler.

Öğrenciler kendi öğrenme stillerini bildikleri zaman öğrenme sürecinde güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olacaklardır. Eğitim-öğretim hayatlarına devam eden öğrenciler öncelikle ilköğretimde öğrenme stillerinden kaynaklanabilecek zayıf unsurlarını güçlendireceklerdir. Bunun sonucunda da öğrencilerin eğitim ve sosyal hayatındaki başarıları artacaktır. Bu nedenle de öğrencilerin öğrenme stilleri ve bu stillerin özellikleri hakkında bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.

Öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için öğretmenler öğrencileri okumaya yönlendirmelidirler. Gerek ders içi gerekse ders dışı etkinliklerde okuma çalışmalarına yer verilmelidir.

Araştırmada öğrenciler arasında dört farklı öğrenme stiline sahip öğrencilerin olduğu görülmektedir. Her öğrenci öğrenme için birbirinden farklı yollar seçmektedir. Bu nedenle öğretmenler öğretim ortamını hazırlarken tüm öğrenme stillerini dikkate almalıdırlar.

Öğretmenler dönem başlarında öğrenme stili envanteri vasıtasıyla sınıflarındaki öğrencilerinin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olabilir ve gerekli öğretim yöntem ve tekniklerini daha isabetli şekilde seçebilir. Bu şekilde derslerin daha etkin ve verimli geçmesi sağlanabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin öğrenme stilleriyle okumaya yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Diğer dil becerilerine yönelik öğrenci tutumlarıyla öğrenme stilleri arasındaki ilişkilerin de incelenmesi alan yazınına önemli katkılar sağlayacaktır.

Kaynakça

- Albayrak, Y. (2008). Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri İle Matematik Dersine Karşı Tutumları Arasındaki İlişki, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- Aşkar, P. ve Akoyunlu, B. (1993). "Kolb Öğrenme Stili Envanteri", Eğitim ve Bilim, S.87, ss.37-47.
- Azizoğlu, N. ve ÇETİN, G. (2009). "6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Fen Dersine Yönelik Tutumları ve Motivasyonları Arasındaki İlişki", Kastamonu Eğitim Dergisi, S.17(1), ss.171-182.
- Babadoğan, C. (2011). "Stil Temelli Öğretim", Bilal Duman (ed.) Öğretim İlke ve Yöntemleri, 265-314.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). "İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi", Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1), 73-92.
- Boydak, A. (2007). Öğrenme Stilleri, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- Büyükoztürk, Ş. (2011). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Çiğdem, G. ve Memiş, A. (2011). "Sınıf Öğretmenliği Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından

- İncelenmesi”, Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.40(3), ss.57-77.
- Demir, T. (2008). “Türkçe Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Bunların Çeşitli Değişkenlerle İlişkisi (Gazi Üniversitesi Örneği)”, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, S.1(4), ss.129-148.
- Demirbaş, Ö. O. (2001). The Relation of Learning Styles and Performance Scores of the Students in Interior Architecture Education, Bilkent Üniversitesi Eğitim ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Demirel, Ö. (2011). Eğitimde Program Geliştirme, Pegem Akademi, Ankara.
- Denizoğlu, P. (2008). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Öğretimi Öz-Yeterlik İnanc Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Durukan, E. (2013). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki”, Turkish Studies, S.8(1), ss.1307-1319.
- Ekiz, D. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Fer, S. (2011). “Öğrenme Stilleri ve Stil Odaklı Öğretim Tasarımı”, Seval Fer (ed.) Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları, Anı Yayıncılık, Ankara, ss.199-216.
- Güven, B. (2008). “İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri, Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, S.12(1), ss.35-54.
- Halaçoğlu, M. (1999). The Effect of Cognitive Styles on Learner Preferences, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Harris, R. N., Dwyer, W. O. ve Leeming, F. C. (2003). “Are Learning Styles Relevant in Web-Based Instruction”. Journal of Educational Computing Research, S.29(1), ss.13-28.
- İşeri, K. (2010). “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi”, Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, S.7(2), ss.468-487.
- Jones, C., Reichard, C. ve Mokhtari, K. (2003). “Are Students’ Learning Styles Discipline Specific?”, Community College Journal of Research and Practice, S.27, ss.363-375.
- Kahyaoglu, M., Tan, Ç. ve Kaya, M. F. (2013). “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları”, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.10(21), ss.225-236.
- Karakuyu, Y. ve Tortop, H. S. (2010). “Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillерinin Fizik Dersine Yönelik Tutum ve Başarılarına Etkisi”, Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi, S.01, ss.47-55.
- Karasar, N. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kılıç, E. (2002). “Baskın Öğrenme Stilinin Öğrenme Etkinlikleri Tercihi ve Akademik Başarıya Etkisi”, Eğitim Bilimleri ve Uygulama, S.1(1), ss.1-15.
- Koç, D. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri: Fen Başarısı ve Tutumu Arasındaki İlişki (Afyonkarahisar İl Örneği, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
- Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Inc.
- Mcmillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). Research in Education: Evidence - Based Inquiry, (7 th Edition), Pearson, London.
- Mete, G. (2012). “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği)”, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, S.1(1), ss.43-66.

- Oktar, D. (1998). Hacettepe Üniversitesi Dört Yıllık Lisans Programlarındaki Öğrenci ve Öğretim Üyelerinin Stilllerinin Karşılaştırılması. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Ozan, C., Karabacak, N., Kızıldaş, E. ve Küçüköğlü, A. (2013, Eylül). "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ile Öğrenme Yaklaşımları Tercihleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", 22. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri için Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması", e-Journal of New World Sciences Academy, S.4(2), ss.632-651.
- Özsoy, N., Yağdıran, E. ve Öztürk, G. (2004). "Onuncu Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stilleri ve Geometrik Düşünme Düzeyleri", Eğitim Araştırmaları, S.16, ss.50-63.
- Palas Aktaş, İ. (2007). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Öğrenme Stillерinin Okul Başarıları, Beden Eğitimi Dersine Yönelik Tutumları ve Demografik Özellikleriyle İlişkisi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- Pungente, M. D., Wasan, K. M. ve Moffet, C. (2003). "Using Learning Styles to Evaluate First Year Pharmacy Students' Preferences Toward Different Activities Associated with the Problem-Based Learning Approach", American Journal of Pharmaceutical Education, S.66, ss.119-124.
- Susar Kırmızı, F. (2012). "Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", Turkish Studies, 7(3), 2353-2366.
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ. ve Geban, Ö. (2004). "The Relationship Between Gender Differences and Learning Style Preferences of Pre-Service Teachers at Elementary Level", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.26, ss.182-187.
- Yüksel, E. (2010). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Bilgisayar Tutumları ve Öğrenme Stilleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEARNING STYLES AND ATTITUDES TOWARDS READING OF STUDENTS

Nurşat BİÇER*

Erhan DURUKAN**

Abstract

The aim of this research is to determine, whether or not significant difference between gender and grade level variables of with learning styles and attitudes towards reading of elementary education and between relationship students' learning styles and attitudes towards reading. In the scope of study, data were collected from 442 students. In this research of relational survey model, data were collected with "Kolb Learning Styles Scale" (KLLS) and "Reading Attitude Scale" developed by Özbay and Uyar (2009). frequency and percentage related to learning styles computed, it was made ki-kare chi-squared test for differentiation determining by grade level. With gender and grade variables attitudes towards reading were computed with independent sample t test and one way ANOVA. At finally it was used by learning styles for computing between difference students' attitudes towards reading one way ANOVA.

In the result of study it has been found that students have learning styles in order of accomadator, diverger, converger and assimilator and they were determined significant difference with learning styles between students' attitudes towards reading.

Keywords: Learning styles, attitude towards reading, elementary education students

* Res. Assist.; Atatürk University, Kâzım Karabekir Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

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

FEN BİLİMLERİ DERSİ 2013 ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (ORDU İLİ ÖRNEĞİ)

Hakan Şevki AYVACI*

Dilek ÖZBEK**

Özet

Bu çalışmada 2013 yılında yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Özel durum yönteminin kullanıldığı çalışma Ordu ili merkezine bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 16 Fen Bilimleri öğretmeniyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak öğretmenlerin yeni program hakkındaki fikirlerini ortaya çıkarabilmek amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan bir form kullanılmıştır. Ayrıca katılımcılar arasından seçilen 6 öğretmen ile derinlemesine veriler elde etmek amacıyla mülakatlar yürütülmüştür. Betimsel analizler sonucu elde edilen ilk bulgular, öğretmenlerin programa ilişkin sahip olduğu görüşlerin genel olarak olumlu yönde olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin genel olarak üzerinde durdukları değişiklikler; programda yer alan kazanımların yoğunluğunun azalması, konuların bilişsel seviyeye uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve kılavuz kitap uygulamasının kaldırılması şeklindedir. Çalışma sonucunda öğretmen görüşleri, yeni programın eğitim ve öğretime önemli katkılar getirme potansiyeline sahip olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen eğitimi, eğitim öğretim programları, öğretmen görüşleri

Giriş

Hızla gelişen ve değişen dünyamızda, ülkelerin gelişme düzeyinde bilim ve teknolojinin rolü gittikçe büyümektedir. Bu bağlamda bilim ve teknolojiye verilen önemin her geçen gün artması, ülkelerin de bu değişime ayak uydurabilmesi bakımından eğitim ve öğretim programlarının yenilenmesini ve geliştirilmesini kaçınılmaz kılmaktadır. Şüphesiz ki; bilgi ve teknoloji çağının gereklerini yerine getirebilecek bireyler yetiştirmenin yolu nitelikli bir fen eğitiminden geçmektedir (Lederman, 1992).

2005 yılında bilim ve teknolojiadaki alanındaki ilerlemeleri yansıtacak şekilde geliştirilen Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı teknoloji boyutuna vurgu yapı-

* Doç. Dr.; KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Eğitimi, Söğütü/Trabzon

** Arş. Gör. KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Eğitimi, Söğütü/Trabzon

ması, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak dâhil olduğu yapılandırmacı yaklaşımı esas alması yönüyle daha önceki fen programlarından ayrılmaktadır. Bunun yanı sıra “bireysel farklılıklar ne olursa olsun bütün öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetiştirilmesi” vizyonu Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı’nda vurgulanmaktadır (MEB, 2005).

2005 Fen ve Teknoloji programının uygulamadaki etkililiğini değerlendiren Gömleksiz ve Bulut(2007) programda öngörülen kazanımlar, kapsam, eğitim durumu ve değerlendirmenin uygulamada etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte daha etkili öğretimin sağlanması için program kazanımlarının deney ve gözlem ağırlıklı olması ve uygulamalı araştırmaların ön planda tutulması gerektiğine yönelik eleştiride bulunmuştur. Öğretmenlerin programa yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada 2005 programının birçok yönden başarılı olduğu, buna karşın “araştırma becerisini”, “anlaşılmadık problemlerde çözüm üretme becerisini” ve “fen ve teknoloji sorunlarına yönelik sorumluluklarını” geliştirmediğini belirtilmiştir (Demirbaş, 2008).

Dindar ve Yangın (2007)’ın programa yönelik öğretmenler bakış açlarına yer verdikleri çalışmada uygulama boyutunda bazı sorunlara rastlanmıştır. Bunlardan en önemlisinin materyal ve araç-gereç eksikliği olduğunu vurgulayan Dindar ve Yangın (2007), program hakkında yeteri kadar bilgilendirilmediklerini öne süren öğretmenlerin fen-teknoloji-toplum yaklaşımına dayandırılan programı anlayamadıkları ve amaçları ayırt edemediklerini belirtmiştir. Programa yönelik yaşanan sorunlar ve getirilen çözüm önerilerine yönelik öğretmen görüşlerini değerlendiren Boyacı(2010), laboratuvar şartlarının ve fiziksel altyapının yetersiz olması nedeniyle, programın amacına ulaşmasında sıkıntılar yaşandığı sonucuna varmıştır.

Güneş ve diğerleri (2011)’nin yürüttüğü çalışma, fen ve teknoloji öğretmenlerinin programı yoğun buldukları ve mevcut süre zarfında konuları yetiştiremediklerini ortaya koymuştur. Yukarıda belirtilen gerekçelerden dolayı 2013 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yenilenen Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı aynı yıl içerisinde kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Yeni programda öncekinden farklı olarak sürdürülebilir kalkınma anlayışına ve fen bilimlerine yönelik kariyer bilincine sahip bireyler yetiştirme amaçları eklenmiştir. Ayrıca bireylerin fen okuryazarı olması için sahip olmaları beklenen becerilere yaratıcılık, girişimcilik ve analitik düşünme kavramları yeni programa dahil edilmiştir. Araştırma sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımını benimseyen yeni programda kazanım sayılarının azaldığı da göze çarpmaktadır (MEB, 2013). Bu bağlamda 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programından beklenenlerin, programdaki değişikliklerin ve uygulama aşamasında sorun teşkil edebilecek yönlerin ortaya koyulması programın daha etkili ve yararlı olabilmesi açısından önemlidir. Öğretim programının okullardaki uygulayıcılarının öğretmenler olduğu düşünüldüğünde; programın verimli bir şekilde yürütülmesinde ve programın amaçladığı hedeflere ulaşılması noktasında öğretmen görüşleri büyük önem taşımaktadır (Pajares, 1992; Battista, 1994; Güler, 2003; Gielen vd, 2010). Czerniak ve Lumpe(1996) öğretmenlerin

fen eğitimi reformuna ilişkin görüşlerini inceledikleri çalışmada öğretmenlerin program hakkındaki düşüncelerinin sınıf içi uygulamalarına yansımalarını belirtmiştir. Benzer şekilde Cheung & Ng(2000) öğretmenlerin yeni hazırlanan programın etkili olmadığını düşünmelerinin, programın uygulama aşamasında değişiklik yapmalarına yol açabileceğini dile getirmiştir.

2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Fen Bilimleri programıyla ilgili öğretmen görüşlerinin yer aldığı bu çalışmanın, programın reform sürecinin tamamlanmasından sonra yürütülecek olan program değerlendirme çalışmalarına kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılında uygulanmaya konulan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışma doğası gereği betimsel niteliktedir. Bu sebeple çalışma için özel durum çalışması yöntemi tercih edilmiştir. Özel durum çalışması, güncel bir olgunun gerçek yaşam koşulları içerisinde derinliğine ve sistemli bir yaklaşım içerisinde araştırılmasıdır (Yin, 2003). Bu tür çalışmalarda genelleme amacı olmamasına rağmen, çalışmanın sonuçları genele ışık tutulması açısından önemlidir (Çepni, 2010).

2.1. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Ordu il merkezine bağlı ortaokullarda görev yapmakta olan 16 Fen Bilimleri öğretmeni (9 kadın 7 erkek) oluşturmaktadır. Katılımcılar meslek yıllarına göre 0-5 yıl görev süresi 6 öğretmen, 5-10 yıl arası 6 öğretmen ve 10 yıldan daha fazla görev süresine sahip 4 öğretmen olacak şekilde seçilmiştir. Böylelikle örneklem çeşitliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu sebeple amaçlı örneklem seçimi yapıldığı söylenebilir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin Fen Bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin belirlenebilmesi için araştırmacılar tarafından açık uçlu sorulardan oluşan 5 soru hazırlanmış ve alan eğitimcisi iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler, formda yer alan iki sorunun birleştirilerek tek soru halinde sorulması şeklinde olmuştur. Daha sonra form revize edilerek 4 soruya düşürülmüştür. Bir sonraki aşamada bu sorular bir Fen Bilimleri öğretmenine okutulmuş ve soruların görünüş geçerliği kontrol edilmiştir. Programdan beklenen değişiklikler, yeni programın olumlu yönleri, programdaki eksiklikler ve programın uygulama sürecinde doğurabileceği sıkıntılar boyutlarına yönelik hazırlanan 4 soru öğretmenlere yöneltilmiştir. Öğretmenlerle yürütülen mülakatlar ise anket formunda yer alan sorulara paralel olarak yapılandırılmamış mülakat sorularından oluşmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlerin yeni Fen Bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerini belirtmek amacıyla bir hizmet içi eğitim (HİE) programı sonrası kendilerine açık uçlu 4 sorudan oluşan bir anket yöneltilmiştir. Hemen sonrasında ise amaçlı örnekleme doğrultusunda seçilen öğretmenler ile izinleri dahilinde ses kaydı alınarak yapılandırılmamış mülakatlar yürütülmüştür. Verilerin analizi kısmında katılımcılar Ö₁, Ö₂, ... Ö₁₆ şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin yanıtladıkları anket soruları araştırmacılar tarafından dikkatli bir şekilde defalarca okunduktan sonra kodlar oluşturulmuştur. Eldeki ham veriler başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmış, yapılan karşılaştırma sonucu 0.75 tutarlık katsayısı elde edilmiştir. 0.70'in üzerindeki katsayıların güvenilir kabul edildiğinden (Yıldırım ve Şimşek, 2008) bir sonraki adımda esas kodlar belirlenmiş ve bu işlem her bir anket sorusu için gerçekleştirilmiştir. Esas kodlardan hareketle temalar oluşturulmuş ve temalar tablolar ile bulgular kısmında sunulmuştur. Mülakat yürütülen Ö₂, Ö₅, Ö₆, Ö₁₁, Ö₁₂ ve Ö₁₆ kodlu öğretmenlerden elde edilen ses kayıtları ise transkript edilmiş ve bu veriler bulgular kısmında sunulmuştur.

3. Bulgular

Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmenlerin yeni Fen Bilimleri dersi öğretim programına yönelik görüşlerini belirttikleri anket sorularına paralel olarak 4 tema elde edilmiştir. Bu temalar; Programın Yenilenmesinden Önce Beklenen Değişiklikler, Yenilenen Programın Olumlu Yönleri, Programdaki Eksiklikler Ve Programın Uygulama Sürecinde Doğurabileceği Sıkıntılar şeklindedir. Bu bölümde, elde edilen her bir temaya ilişkin kategoriler ve kodlar sunulmuştur.

3.1. Programın Yenilenmesinden Önce Beklenen Değişiklikler

Öğretmenlerin öğretim programı yenilenmeden önce Fen Bilimleri programından beklentilerini temsil eden "Programın Yenilenmesinden Önce Beklenen Değişiklikler" temasına ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Programın Yenilenmesinden Önce Beklenen Değişiklikler

Kategoriler	Kodlar	Sıklık
Programın Sadeleştirilmesi	Sadeleştirilmesi	10
	<ul style="list-style-type: none"> ● 7. Sınıf konularının içeriğinin hafifletilmesi ● 5. Sınıf konu sayısının azaltılmasını ● Zorlanılan konuların hafifletilmesi ● 8. Sınıfta kaldırma kuvveti konusunun çıkarılmasını ● Öğrenci seviyesine uygun olmayan konuların kaldırılması 	
	Kazanım sayısının azaltılmasını	6
	Etkinlik sayısının azaltılması	3
Konu-bilişsel seviye uyumu	Konuların öğrencilerin bilişsel seviyelerine göre dağılımının ayarlanması	6
Etkinlik çevre uyumu	8. sınıfta konuların işleniş sırasının değiştirilmesini	4
	Konuların yerinin değişmesi	1
	Etkinliklerin çevreyle ve okulun yapısıyla uyumlu olması	4
	Performans görevleri konularında çevrenin özelliklerinin daha fazla dikkate alınması	1
Disiplinler arası uyum	Fen matematik konularının birbiriyle uyumlu olması	2
	6. Sınıf konularındaki matematiksel işlemlerin öğrencilerin çözebileceği seviyede olması	2
Kılavuz kitap	Kılavuz kitabının bağlayıcılığının kaldırılmasını	4

Programın Yenilenmesinden Önce Beklenen Değişiklikler temasına ilişkin 5 kategori elde edilmiştir: Programın sadeleştirilmesi, konu-bilişsel seviye uyumu, etkinlik çevre uyumu, disiplinler arası uyum ve kılavuz kitap. Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümünün programın sadeleştirilmesi gerektiği konusunda bir görüşe sahip oldukları görülmektedir. Bu yönde görüş belirten öğretmenler programda yer alan konuların, kazanımların ve etkinliklerin azaltılması yönünde bir beklenti içinde olduklarını ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö₅ kodlu öğretmen yürütülen mülakat şu şekildedir:

A: Şu an uygulamada olan Fen ve Teknoloji dersi öğretim programının sınırlıklarını göz önünde bulundurun. Program yenilenmeden önce ne gibi beklentileriniz vardı?

Ö₅: Programdaki kazanımların fazlalığı ve etkinliklerin gerçekleştirilmesi arasında süre problemi oluyordu. Uygulama ve zamanlama açısından sıkıntılar ortaya çıkarıyordu. Tüm konular kılavuz kitap takip edildiğinde bitmesi zordu. Yoğun bir program olduğundan öncelikle bunun azalmasını bekliyordum.

Öğretmenlerin üzerinde durdukları bir diğer kategori de konu-bilişsel seviye uyumu olmuştur. 11 öğretmen hali hazırda yürütülmekte olan programa ilişkin bazı konuların öğrencilerin buldukları bilişsel seviyeye uygun olmadığını ve değiştirilmesi beklentisi içinde olduklarını belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö₂ kodlu öğretmen yürütülen mülakat ile Ö₈ kodlu adayın ilgili soruya verdiği yanıt şu şekildedir:

Ö₂: Öğrencilerin kavramada güçlük çektiği konuların hafifletilmesi veya işlendiği sınıfın değişmesini bekliyordum. Çünkü programda bazı konular var ki gerçekten öğrencilerin seviyesine uygun değil. Bu yüzden kazanımların azaltılması ve öğrencinin algılama düzeyini zorlayan bazı kavramların o sınıf düzeyinden bir sonrakine aktarılması gibi beklentilerim vardı.

Ö₈: 8. Sınıfta kaldırma kuvveti konusunun çıkarılmasını bekliyordum, zor anlaşılan bir konu olduğu için güzel bir değişim olduğunu düşünüyorum.

Öğretmen adaylarının aynı tema üzerinde durdukları diğer bir kategori ise *bağlam* kavramı ile ilişkili olarak etkinlik-çevre uyumu olmuştur. Katılımcı öğretmenlerin anket sorusuna verdikleri yanıtlar, konulara ilişkin uygulanan etkinliklerin öğrencilerin buldukları çevreyle uyumlu olması gerektiği yönünde bir beklentiye sahip olduklarını göstermiştir. Konu ile ilgili olarak Ö₁₂ kodlu adayın mülakatta verdiği yanıt şu şekildedir:

Ö₁₂: Daha kolay, anlaşılabilir, zamana uyumlu ve aktivitelerin okulun ve çevrenin yapısına uyumlu olmasını bekliyordum. Yeni hazırlanan programın Türkiye genelinde uygulanabilecek ve çevre şartlarına göre esneklik taşıyan bir program olması verimliliği arttıracaktır. Bir de performans görevleri konularında çevrenin özelliklerinin daha fazla dikkate alınmasını bekliyordum.

Öğretmenlerin Yeni Fen Bilimleri Programından Beklenen Değişikliklere ilişkin diğer bir görüşleri ise disiplinler arası uyumun zayıf olduğu ve bunun giderilmesine yönelik bir düzenlemenin yapılması gerektiği düşüncesi olmuştur. Bazı öğretmenler öğrencilerin özellikle matematiksel işlem gerektiren konularda yeterli becerileri kazanamamış olmalarının Fen Bilimleri dersindeki başarılarını da etkilediğini ve bunun göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö₁₆ kodlu öğretmen ile yürütülen mülakat aşağıda verilmiştir.

A: ...Hocam burada matematiksel işlemlerin azaltılması demişsiniz. Neyi kastettiniz acaba?

Ö₁₆: 5. sınıf konularına yer verilirken onların bulunduğu somut işlemler döneminin daha fazla dikkate alınması gerektiğini düşünüyorum. Bununla birlikte yine 5. ve 6. Sınıflarda öğrencilerin henüz yeterli seviyeye ulaşmadığı matematiksel işlemlerin azaltılmasını bekliyordum.

A: Matematiksel işlemler?

Ö₁₆: Yani Fen Bilimleri öğretim programında formül kullanılmasını ve matematiksel hesap yapılmasını gerektiren sorular var. Bunların azaltılması.

Öğretmenlerin bir diğer beklentileri ise kılavuz kitaplarının kaldırılması gerektiği yönündedir. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde 4 öğretmenin kılavuz kitapların öğretmenleri kısıtladığı düşüncesinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin kılavuz kitapları hakkındaki yorumları aşağıdaki gibidir:

Ö₇: Öğretmenlerin kılavuz kitaba bağlayıcılığının kaldırılmasını bekliyordum.

Ö₁₁: Öğretmenlerin sadece kılavuz kitaba bağlı bırakılmamasını, daha özgür bırakılmaları gerektiğini düşünüyordum.

3.2. Yenilenen Programın Olumlu Yönleri

Öğretmenlerin yenilenen Fen Bilimleri öğretim programında gözlemledikleri olumlu yönleri temsil eden “Yenilenen Programın Olumlu Yönleri” temasına ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yenilenen Programın Olumlu Yönleri

Kategoriler	Kodlar	Sıklık
Eksiltilen, değiştirilen veya eklenen konular	Elektroskop	2
	Kaldırma kuvveti	4
	Yoğunluk	2
	Enerji dönüşümleri ve enerji birimlerinin birbirine çevrilmesi	2
	Basit makineler	2
	Kimyasal tepkime denklemleri	2
	İnsanlarda üreme büyüme ve gelişme	4
	DNA, Genetik kod, Mitoz, Mayoz sıralaması	5
	Kimya endüstrisi	2
	Sürdürülebilir kalkınma	1
	Girişimcilik	2
Kazanımların azaltılması	Kazanım sayısı azaltılmış	12
	Program sadeleştirilmiş	6
	Kazanımlar hafifletilmiş	2
	Kazanım içerikleri yoğunlaştırılmış	2
Konu dağılımı	Öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri bazı konular çıkartılmış, öğrenci seviyesine uygun hale getirilmiş	5
	Konuların sınıflara göre dağılımı değiştirilmiş	3
	Öğrencinin kavrama düzeyi göz önünde bulundurularak bazı konuların bir üst sınıfa kaydırılması veya bir alt sınıfta işlenecek olması	2
Disiplinler arası uyum	Matematik konularının üst sınıflarda yer alması	3
	Matematiksel işlemler azaltılmış	1
Araştırma sorgulama	Sorgulamaya yönelik	2
	Araştırma ve açıklamaya yönelik	2
	Araştırmaya özendirilmiş	1
Kazanımların sınırları	Kazanımların altında açıklamalar yapılarak verilecek konular sınırlandırılmış	2
	İçerik sınırları daha belirgin	1
Sarmal yapı	Sarmal yapı azaltılmış	3
Kılavuz kitapların kaldırılması	Kılavuz kitaplarının kaldırılması sınırlayıcı etkileri kaldırmış	2
	Kılavuz kitap kaldırılmış öğretmen özgür bırakılmış	2

Tablo 2 incelendiğinde, yenilenen programın olumlu yönlerine ilişkin öğretmen yanıtlarının 8 kategoriden oluştuğu görülmektedir: Eksiltilen, değiştirilen veya eklenen konular, kazanımların azaltılması, konu dağılımları, disiplinler arası uyum, araştırma-sorgulama, kazanımların sınırları, sarmal yapı ile kılavuz kitapların kaldırılması.

Öğretmenlere Yenilenen Fen Bilimleri Programının Olumlu Yönleri sorulduğunda, katılımcıların büyük bir kısmı eksiltilen, değiştirilen veya eklenen konulara vurgu yapmışlardır. Öğretmenler özellikle elektroskop, kaldırma kuvveti, yoğunluk, basit makineler, insanlarda üreme büyüme ve gelişme ve hücre bölünmesi ve kalıtım konularında yapılan değişiklikleri oldukça olumlu karşılamışlar, bu konulardan bazılarının tamamen kaldırılmasının yararlı olduğunu ifade ederken sürdürülebilir kalkınma ve girişimcilik gibi konuların programda yer almasının önemine dikkat çekmişlerdir. Konuya ilişkin bazı öğretmenlerin anket sorularına verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö₃: 8. Sınıfta zorlandığımız kaldırma kuvveti çıkarılmış, mayoz ve mitoz peş peşe konmuş bunlar bence olumlu yönler.

Ö₁₅: 5. sınıfta öğrencilerin zorlandığı yoğunluk konusu çıkartılarak 6. Sınıf müfredatına koyulmuş. 5. sınıf öğrencileri tarafından zorlanan ve matematiksel işlem gerektiren enerji dönüşümleri ve enerji birimlerinin birbirine çevrilmesi çıkartılmış.

Aynı kategori altında Ö₁₁ kodlu öğretmen adayından elde edilen mülakat verileri aşağıda sunulmuştur:

A: Ankette yer alan ikinci soruya sürdürülebilir kalkınma yazmışsınız. Bunu biraz açabilir miyiz?

Ö₁₁: Sürdürülebilir kalkınma son yıllarda oldukça popüler. Doğal kaynakların kullanımı ile ilgili sürdürülebilir kalkınma gibi bir konunun programa dahil edilmesinin öğrencileri ülke kalkınması hakkında bilinçlendirmeye teşvik edeceğini düşünüyorum.

Yenilenen programa ilişkin öğretmen adaylarının olumlu buldukları bir diğer kategori de kazanımların azaltılması olmuştur. Öğretmenlerin büyük bir bölümü kazanım sayılarının azaltılmasını olumlu bulmuşlardır. Öğretmenlerden bazıları, kazanımların sayısının azaltılmasının programı sade ve anlaşılır kıldığını belirtmişlerdir. Konu ile ilişkili olarak Ö₆ kodlu öğretmen ile yürütülen mülakat aşağıda verilmiştir.

A: Kazanımların azaltılması ve sadeleştirilmesi yanıtını vermişsiniz ikinci soruya. Sizce kazanımların azaltılması ve/ya sadeleştirilmesi neden olumlu?

Ö₆: Bu olumlu çünkü konu, etkinlik, kazanım sayısının azaltılması var olan konu ve kazanımların daha uzun sürede ve daha ayrıntılı bir şekilde öğrenciye kazandırılması açısından önemlidir. Gereksiz çok bilgi yerine az ve öz bilgi anlayışı ile hem bizim hem de öğrencilerin işi kolaylaşmış.

Öğretmenlerin Yeni Fen Bilimleri Programına ilişkin görüşleri incelendiğinde, konu dağılımlarının öğretmenler tarafından olumlu karşılandığı görülmüştür. Bu kategorideki öğretmenlerin bazıları, öğrencilerin anlamakta güçlük çektikleri bazı konuların öğrenci seviyesine uygun hale getirildiğini veya farklı sınıf seviyelerine kaydırıldığını belirtmişlerdir. Konu ile ilişkili olarak bazı öğretmenlerin ifadeleri şu şekildedir: Ö₂, Ö₅, Ö₆, Ö₁₁, Ö₁₂ ve Ö₁₆

Ö₇: Öğrencinin kavrama düzeyi göz önünde bulundurularak bazı konuların bir üst sınıfa kaydırılması veya bir alt sınıfta işlenecek olması karşılaştığım yenilikler arasındadır.

Ö₁: Özellikle 7 ve 8. Sınıflarda problem yaşadığım konular çıkartılmış ya da hafifletilmiş. Kaldırma kuvveti elektroskop gibi konularda başarımlarım %20'yi geçmiyordu.

Ö₃: 7. sınıf konularının hafifletilmesi; 7 ve 8. Sınıf arasında yapılan bazı değişiklikler bence olumlu. 8. Sınıfta zorlandığımız kaldırma kuvveti konusu çıkarılmış.

Programın olumlu yönüne ilişkin diğer kategoriler; disiplinler arası uyum, araştırma sorgulama, kazanımların sınırları, sarmal yapı ve kılavuz kitapların kaldırılması şeklindedir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları alt sınıf seviyelerinde matematiksel işlemlerin azaltıldığını veya üst düzey matematiksel beceri gerektiren kazanımların üst sınıflara alındığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencileri araştırma ve sorgulamaya yönelten kazanımların olması programın vurgu yapılan diğer bir olumlu tarafı olmuştur. Sarmal yapının azaltılması da 3 öğretmen tarafından olumlu karşılanmıştır. Kılavuz kitapların kaldırılması da bu yanıtı veren adaylar tarafından öğretmenleri kısıtlayıcı bir etmenin ortadan kaldırılması olarak yorumlanmıştır.

3.3. Yenilenen Fen Bilimleri Programdaki Eksiklikler

Öğretmenlerin yenilenen Fen Bilimleri öğretim programında gözlemledikleri olumlu yönleri temsil eden “Yenilenen Fen Bilimleri Programdaki Eksiklikler” temasına ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Yenilenen Fen Bilimleri Programındaki Eksiklikler

Kategoriler	Kodlar	Sıklık
Kazanımların sınırlarında belirsizlik	Kazanımların sınırları net değil	3
	Kazanımlar çok genel	2
Bazı konuların tamamen kaldırılması	Bazı konuların programdan komple kaldırılması	2
	7. Sınıf müfredatı fazla sadeleştirilmesi	1
Bazı konuların yerinin değiştirilmesi	Ergenlik konusunun 6. Sınıf yaş gurubu için daha uygun olması	5
Uygulama aşamasında belirlenebilir	Bu tür konuların belirlenmesi uygulama aşamasında saptanabilir.	3

Tablo 3 incelendiğinde, yenilenen programın eksik yönlerine ilişkin öğretmen yanıtlarının 3 kategoriden oluştuğu görülmektedir: kazanımların sınırlarında belirsizlik, bazı konuların tamamen kaldırılması, bazı konuların yerinin değiştirilmesi. Bunun yanı sıra 3 öğretmen bu tür sıkıntıların uygulamadan önce öngörülemediği yönünde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin Yeni Fen Bilimleri Programındaki Eksiklikler temasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, az sayıda yanıtın kazanımların sınırlarında belirsizlik olduğunu belirttiği görülmektedir. Bu düşünceye sahip öğretmenlerden bazıları kazanımların genel olmasını bazıları ise bu görüşe paralel olarak kazanımların sınırlarının net olmamasını birer eksiklik olarak ifade etmişlerdir. Bu yönde fikir belirten öğretmenler kazanımların sınırlarının net olmaması halinde içeriklerin de farklılaşabileceğini dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Ö₂ kodlu öğretmen ile yürütülen mülakattan bir kesit aşağıda sunulmuştur.

A: Ankette yer alan 3. soru için kazanımlardaki belirsizlikler yanıtını vermişsiniz. Bu yanıtı biraz açar mısınız, ne demek istediniz belirsizlik diyerek?

Ö₂: Programda kazanımlar yuvarlak ifadelerle verilmiş, eski sistemdeki birçok kazanım bazen bir kazanıma toplanmış, sınır çizilmemiş. Konularda sınırlama getirilmelidir. Farklı öğretmenler sınıflarda farklı içerikleri işleyebilir.

Bunun yanı sıra bazı öğretmenler Fen Bilimleri Programında yer alan bazı konuların programdan tamamen çıkarılması yerine gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğine yönelik görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmişlerdir:

Ö₇: Öncelikle hiçbir konunun tamamıyla programdan kaldırılmasını doğru bulmuyorum konunun hazır bulunuşluk düzeyinin üzerinde olan taraflarının tespit edilip sadece bu kısımlarının kaldırılması veya hafifletilmesi gerekir (Sınırların kaldırma kuvveti)

Ö₁₁: Programdaki eksikliklerin başında 7. Sınıf müfredatı beklentimden daha fazla sadeleştirilmiş fakat bu konuların 8. Sınıflara aktarılmasının öğrencileri zorlayacağını düşünüyorum.

Öğretmenlerin programın eksik yönlerine yaptıkları bir diğer vurgu, programdaki bazı konuların yerinin değiştirilmesi şeklindedir. Bu kategoriye giren tüm kodlar, 6. sınıfta okutulmakta olan üreme konusunun 8. sınıfa alınmasının program için bir eksiklik olduğunu ifade etmektedir. Yani 5 öğretmen, Üreme konusunun yerinin değiştirilmesini olumsuzluk olarak görmüşler, bu ise konuların yerinin değiştirilmesi kategorisine giren tek görüş olmuştur. Bu yönde fikir belirten 5 öğretmen Ö₁₁ ve Ö₁₆ kodlu öğretmenlerin mülakat sorularına verdikleri yanıtlar şu şekildedir:

Ö₁₁: 6. Sınıftaki ergenlik konusu o yaş grubu için çok daha uygundu. 8. Sınıfta herkes bu döneme geçtiği için bence bir fayda sağlamaz. 6. Sınıf öğrencilerinin yarısı bu ünite işlenirken daha yeni ergenliğe girmiş, yarısı da girecek olduğu için bence yine bu sınıfa alınmalı.

Ö₁₆: 8. sınıflara koyulan ergenlik dönemi konusunun tekrar altıncı sınıflara alınmasını istiyorum çünkü 6. Sınıfta kızlar özellikle ergenlik dönemine girmeye başlıyor.

3.4. Yenilenen Programın Uygulama Sürecinde Doğurabileceği Sıkıntılar

Öğretmenlerin yenilenen Fen Bilimleri öğretim programında gözlemledikleri olumlu yönleri temsil eden “Uygulama Sürecinde Doğurabileceği Sıkıntılar” temasına ilişkin kategoriler ve kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Yenilenen Fen Bilimleri Programının Uygulama Sürecinde Doğurabileceği Sıkıntılar

Kategoriler	Kodlar	Sıklık
Öğrencilerin imkânı ve okulların teknolojik altyapısının programa uygun olmaması	İmkânları kısıtlı ve araştırma yapamayan öğrencilere uygun değil.	3
	Yapısal imkânları kısıtlı olan okullar için uygun değil.	6
	Etkinlik ve malzeme temininde sıkıntılar olabilir.	5
Konuların sınırları	Konuların sınırlarının belli olmaması	1
	Öğretmenler öğretim programının dışına çıkabilir	2

Tablo 4 incelendiğinde, Yeni Fen Bilimleri Programının Uygulanma Sürecinde Doğurabileceği Sıkıntılar hakkındaki görüş belirten öğretmenlerin, özellikle imkânları kısıtlı öğrenciler ile teknolojik altyapıları yetersiz okulları örnek gösterdikleri ve bu durumların uygulama sürecinde problemler çıkaracağını belirttikleri görülmektedir. Az sayıda öğretmen de konuların sınırlarının net olmamasının bir sorun teşkil edebileceğini belirtmiştir. Konuyla ilişkili bazı öğretmen yanıtları şu şekildedir:

Ö₃: Yeni programın bence uygulanabilirlik yönünden hala sıkıntıları var. Programın tam anlamıyla başarılı olabilmesi için okullar arası farkların daha aza indirilmesi lazım. Yalnızca 2-3 bilgisayara sahip olan okullar var. Projeksiyon, fotokopi, internet sıkıntısı çeken öğrenciler var. Bu öğrencilere biz araştırma ödevi verdiğimizde ödevi yine okulda bize sorup araştırıyorlar. En azından okulla önemli olan eksik malzemeler giderilmeli. Teknolojik yetersizlik azaltılmalı.

Ö₁: Kazanımlar daha çok araştırma, sunum, yorumlama üzerine hazırlanmış. Bütün okullar bu kazanımlar için uygun ortam ve öğrenci seviyesine sahip değil. Bu nedenle Türkiye genelinde yine sıkıntılar yaşanabilir.

Ö₉: Araştırma ödevlerine yer verildiği görülüyor. Ancak öğrenciler taşınabilir olduğu için ve maddi imkansızlıklardan dolayı araştırma yapamıyorlar. Ayrıca okulun bilgisayar sınıfı bulunmadığı için okullarda araştırma yapamıyorlar. Bunun için araştırma yapılabilecek bilgisayar sınıflarının oluşturulması gerekiyor.

Ö₁₃: Etkinlik ve malzeme temininde sıkıntılar olabilir. MEB bir türlü bu sorunu çözemedi. Program geliyor, buna uygun malzemeler maalesef bir türlü gelmiyor.

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programına yönelik öğretmen görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin yeni Fen Bilimleri Programına ilişkin ifadeleri Programın Yenilenmesinden Önce Beklenen Değişiklikler, Yenilenen Programın Olumlu Yönleri, Programdaki Eksiklikler ve Programın Uygulama Sürecinde Doğurabileceği Sıkıntılar olmak üzere 4 tema altında toplanmıştır.

Öğretmenlerin Yeni Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'na yönelik beklentileri incelendiğinde konular ve kazanımlar yönünden içeriğin sadeleştirilmesi gerektiği konusunda hem fikir oldukları görülmektedir. 2005 yılında tüm Türkiye'de uygulamaya geçirilen Fen ve Teknoloji Programı'nda yer alan hedefler; daha az bilginin gerçek bir öğrenmeye imkan verir bir biçimde daha uzun bir zamana yayılarak verilmesinin, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracağı ve daha kalıcı öğrenmeyi sağlayacağı fikrine dayanmaktadır (Kaptan, 2005). Buna rağmen 28 ünite ve 602 kazanımla program kapsamının oldukça yoğun ve ünite sayısının fazla olduğu görülmektedir. Gerek öğrenme alanları ve üniteler, gerek konu başlıkları ve gerekse hedefler bağlamında incelendiğinde hazırlanan programın dayandığı esaslardan "Az bilgi özdür" anlayışının programa yansımadağı söylenebilir (Kaptan, 2005; Gökçe, 2006; Boyacı, 2010). Buna bağlı olarak konular için ayrılan sürenin ünitelerdeki etkinlik ve kazanımların gerçekleştirilebilmesi için yeterli olmadığı saptanmıştır (EARGED, 2006). Bu bakımdan 2013 Fen Bilimleri Programı'yla birlikte kazanımların azaltılmış olması öğretmen beklentilerinin karşılandığını düşündürmektedir. Nitekim Yeni Fen Bilimleri Programının Olumlu Yönleri temasında Ö7 kodlu öğretmenin "Yeni Fen Bilimleri Programında kazanımlar azaltılmış ve sadeleştirilmiştir. Konu, etkinlik, kazanım sayısının azaltılması; var olan konu ve kazanımların daha uzun sürede ve daha ayrıntılı bir şekilde öğrenciye kazandırılması açısından önemlidir" ifadesine benzer şekilde öğretmenler bu konuya dikkat çekmiştir. Yeni Program hakkında görüşleri alınan 16 öğretmenin tamamının vurgu yapmasına ve olumsuz yönde fikir beyan etmemesine dayanılarak kazanım sayılarındaki azalmanın yararlı bir değişiklik olduğu sonucuna varılabilir. Bunun yanı sıra 2013 Fen Bilimleri Ders Öğretim Programı'nı inceleyen öğretmenlerden 3 tanesinin kazanımların daha net ve anlaşılır ifadeler içerdiği yönünde görüş belirtmiş olmasına rağmen 5 öğretmenin kazanım sınırlarının belirsizliğine atıfta bulunması düşündürücüdür. Bu konudaki kararsızlığın yeni öğretim programının bütün seviyelerde uygulamaya geçişi tamamlandıktan sonra belirlenebileceği sonucuna varılabilir.

Yeni Fen Bilimleri Programına yönelik öğretmen görüşleri incelendiğinde beklentiler ve yeni programın olumlu yönleri temalarında göze çarpan bir diğer bulgu konu dağılımlarının seviyeye uygun olmaması, öğrencilerin bilişsel gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda bazı konuların öğrenci düzeyini aştığı yönündeki vurgulama dikkat çekicidir. Özellikle elektroskop, sıvıların kaldırma kuvveti, yoğunluk, basit makineler konularının öğrenciler tarafından anlaşılmasında güçlük yaşandığı öğretmenlerin ifadelerinde göze çarpmaktadır. Benzer şekilde Boyacı(2010) 2005 İlköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf Fen Ve Teknoloji Öğretim Programı, Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar Ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşlerini belirlemek üzere 72 Fen ve Teknoloji öğretmeniyle yürüttüğü çalışmada programdaki konu sıralamasının hatalı olduğu, sıralamanın henüz tam olarak oturulmadığı ve program konularının yeniden düzenlenmesi gerektiği bulgularına ulaşmıştır.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı Taslak Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi Raporunda fen ve matematik entegresinin 2005 programının yayıf yönlerinden biri olduğunu belirtmiştir (MEB, 2005). Fen ve matematik derslerinde

konuların birbiriyle paralel gitmemesinin sorun teşkil ettiği, Programın ünite düzeninin tekrar gözden geçirilerek, özellikle fene temel oluşturan matematik dersi ile yapılan ilişkilendirmelerin artırılması gerektiğinin üzerinde durulmuştur (EARGED, 2006). Bunlara paralel olarak yapılan çalışmada da öğretmenler böyle bir beklenti içerisinde olduklarını, yeni programla birlikte üst düzey matematiksel işlem becerisi gerektiren konuların disiplinler arası uyum çerçevesinde yeniden düzenlendiği özellikle 5. Ve 6. Sınıfta yer alan konuların öğrencilerin matematiksel işlem becerisine uygun şekilde yapılandırıldığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında yeni programla birlikte gerekli düzenlemelerin yapıldığı, öğrenci seviyesinin üzerinde yer alan konuların programdan kaldırıldığı, konu sıralamalarının da öğretmenleri memnun edecek düzeyde değiştirildiği sonucuna ulaşılabilir.

Yeni Programla ilgili karşılaşılan olumlu değişikliklerin yanı sıra öğretmenlerin dile getirdiği birtakım olumsuz yönler de bulunmaktadır. İnsanda üreme büyüme ve gelişme konusuna 6. Sınıfta yer verilmekteyken 2013 Fen Bilimleri programıyla 8. Sınıf ünitelerine dahil edilmesi öğretmenlerin tepkisini çekmiştir. Fiziksel gelişim dönemleri göz önünde bulundurulduğunda (Bacanlı, 2011) öğrencilerin ergenlik dönemine yeni adım attıkları 6. Sınıfta bu konunun verilmesinin daha uygun olacağına ilişkin 5 öğretmen fikir belirtmiştir. Yeni Fen Bilimleri programında öğretmenlerin vurguladığı bir diğer değişiklik ise öğretmen kılavuz kitaplarının kaldırılmış olmasıdır. Öğretmen kılavuz kitapları derse hazırlanma, yöntem seçimi, dersi işleme, ölçme ve değerlendirmede getirdiği açıklamalarla öğretimin etkili verilmesi için gerekenleri ayrıntılı olarak açıklaması yönünden bir rehber niteliğindedir (Demirbaş ve Yağbasan, 2003; Turan ve Karabacak, 2008). Bununla birlikte yapılandırıcı yaklaşımın ülkemizde 2005 yılında uygulamaya koyulmasıyla yeni yaklaşımı tanıtmaya, kuramın uygulanma sürecinde takip edilmesi gereken aşamalarını açıklaması ve yeni öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar etmesi yönünden önem kazanmıştır (Ayvaci ve Er Nas, 2009). Buna rağmen öğretmenler kılavuz kitabın kaldırılması yönünde bir beklenti taşıdıklarını ve kılavuz kitabına bağlı kalmayacakları için farklı yöntem ve tekniklerle daha zengin bir öğrenme ortamı oluşturabileceklerine inandıklarını belirtmişlerdir. Literatürden elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin kılavuz kitaplarını kullanmayı tercih ettikleri ve birçok açıdan yararlı buldukları (Gökçe, 2006) göz önünde bulundurulduğunda bu şaşırtıcı bir sonuçtur. Boyacı (2010)'ya göre tüm kaynak kitapların aynı kalıpta hazırlanmış olması kılavuz kitapların gerekliliğini azaltmıştır. Ayvaci ve Er Nas (2009) ise fen ve teknoloji öğretmenlerinin öğretmen kılavuz kitaplarının gerekliliği ve uygulanabilirliği konusundaki düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasında; kılavuz kitapta konu ve etkinlikler için önerilen sürenin yetersiz olduğu, kılavuzda belirtilen araç-gereçlere ulaşamadığı, öğretmenlerin tamamının kılavuz kitapları tam olarak uygulamadıkları bulgularını elde etmiştir. Bu bağlamda 2013 Fen Bilimleri Programı'nın bir önceki programla hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme çok yönünden büyük farklılıklar göstermediği dikkate alındığında, programlarda köklü bir reform yapılmadığı sürece kılavuz kitaplarına öğretmenler tarafından ihtiyaç duyulmadığı düşünülebilir.

TTKB, Taslak Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi raporuna göre 2005 programın en güçlü yönlerinden birinin sarmal yapı olduğu görülmektedir (MEB, 2005). Buna rağmen öğretmenlerden 3 tanesi Yeni Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın Olumlu Yönleri temasında sarmal yapının azaltılmasına değinmiştir. Tortop(2012)'un öğretmenlerle yürüttüğü çalışmasında sarmal yapının olumsuz yönlerinin olumlu yönlerinden fazla olduğuna ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Konuların kesintiye uğramadan bir bütün olarak ele alınabilmesi açısından sarmal yapının azaltılmasının faydalı olabileceği düşünülebilir.

2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır. Araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme; öğrencilerin eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerini kullanarak problemlerine çözüm aradıkları öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımıdır (Gibson ve Chase, 2002). Yiğit (2011) fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin öğrencilerin görüşlerini ve programdan beklentilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında öğrencilerin araştırma yapmayı sevdiğini ve araştırarak öğrenmenin daha kalıcı olduğunu belirterek kitapta daha çok araştırma ödevinin yer almasını istediklerine yer vermiştir. Bununla birlikte literatürde araştırma sorgulamaya dayalı fen öğretiminin öğrencilerin fen başarısını olumlu yönde etkilediğine ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Amaral, 2002; Hodson, 1990; Minner, 2010). Benzer şekilde bu çalışmada da 5 öğretmen yeni programın öğrenciyi araştırmaya ve sorgulamaya sevk edeceği görüşü yönündedir. Diğer bir yandan 5 öğretmen de üniteler kapsamında uygulanan etkinliklerin ve verilen performans ödevlerinin çevreyle uyum içinde olmasını beklediklerini ifade etmiştir. Literatüre incelendiğinde çevrenin programların uygulanmasına sağladığı desteğin, programların uygulamadaki etkililiğine katkı sağlayacağı düşünülen faktörlerden biri olduğu görülmektedir (Bulut, 2006).

Öğretmenlerin 2013 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nın doğurabileceği sıkıntılara yönelik belirttikleri görüşler arasında en fazla vurguladıkları nokta yeni programın öğrencilerin imkanı ve okulların teknolojik altyapısına uygun olması şeklindedir. Öğretmenler bu çerçevede; öğrencilerin buldukları çevrenin olanaklarının kısıtlı olması, araştırma yapmak için gerekli kaynaklara erişim sıkıntısı çekmeleri ve ailelerin sosyoekonomik ve kültürel düzeylerinin yetersiz oluşu gibi sebeplerden ötürü Fen Programındaki kazanım, etkinlik ve ödevlerin uygulanması açısından zorluk yaşanabileceğini ifade etmektedirler. Bunun sonucu olarak öğretmenlerin program hazırlanırken kırsal bölge koşullarının göz önünde bulundurulmadığı görüşünü benimsedikleri söylenebilir. Benzer sorunların bir önceki programda da var olduğu literatür incelendiğinde göze çarpmaktadır. Örnek vermek gerekirse, Gelen ve Beyazıt(2007)'in çalışmasında 2005 Fen ve Teknoloji Programı'nın uygulanabilmesi için okul şartları, özellikle köy okulları şartlarının uygun olmadığı belirlenmiştir. Uygur ve Yelken (2010) ise yürürlükte olan programın öğrenci ailelerinin kültür düzeyi nedeniyle yeterince yönlendirici ve destekleyici olamamasının ve köylerdeki iklim ve yaşam koşullarının getirdiği bazı olumsuzlukların öğrencilerin öğrenmelerini etkilediğini vurgulamıştır. Bunların yanı sıra okulların donanım, laboratuvar ve malzeme gibi altyapı eksikliklerinin programların etkili

uygulanmasını engellediği yönünde elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalara paralellik göstermektedir (Gelen, 2007; Dindar ve Yangın 2007; Boyacı, 2010).

Yeni Fen Bilimleri Programı'ndaki eksikliklere veya uygulama aşamasında doğabilecek sıkıntılara örnekler veren öğretmenlerin yanı sıra bu aşamada herhangi bir sorunla karşılaşmadığını, bu tür sorun teşkil edebilecek durumların en iyi uygulama esnasında ortaya çıkacağını belirten öğretmen adayları bulunmaktadır. Uygulama sırasında çeşitli nedenlerle tasarımın olduğu gibi uygulanması mümkün olmayabilir ya da tasarımın hazırlanması sırasında göz önünde bulundurulmayan bazı faktörler tasarımın öngörüldüğü şekilde uygulanmasını engelleyebilir. Bu nedenlerden ötürü Erden(1998) programın etkililiği hakkında yargıda bulunabilmek için programın uygulanma süreci gözlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Programa ilişkin öğretmenlerin görüşleri genel olarak olumlu yöndedir. Öğretmen programda yer alan kazanımların yoğunluğunun azalması sonucu konu ve etkinliklere daha fazla zaman ayırabileceklerdir. Yine göze çarpan bulgulardan bir diğerine göre konuların bilişsel seviyeye uygun olarak yeniden düzenlenmesi ve seviyenin üzerinde olan konuların programa dâhil edilmemesiyle birlikte öğrenci başarısının artması beklenebilir. Bunun yanı sıra kılavuz kitap uygulamasının kaldırılması dolayısıyla öğretmenler belli bir yöntem ve teknik sınırlaması olmaksızın farklı konulara ve öğrenci düzeylerine uygun olarak seçecekleri yöntemleri kullanabileceklerdir. Bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda yeni programın, ilköğretim ve orta öğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir.

Öneriler

Bu çalışmada Yeni Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programıyla ilgili öğretmen görüşleri alınmıştır. Bunun yanı sıra programdan etkilenen farklı paydaşların da fikirlerine yer verilen araştırmalar yapılmalıdır. Yeni programın gerektirdiği alt yapının bir an önce sağlanması gerekmektedir. Okullarda gerekli donanımın sağlanması, laboratuvar ve malzeme imkânlarının geliştirilmesi gibi altyapı eksikliklerinin giderilmesi gerekmektedir.

Çalışma, program uygulama konulduğu yıl öğretmenlere tanıtmaya yönelik bir hizmet içi kurs öncesinde yapılan açık uçlu anketten elde edilen verilerin analiziyle oluşturulmuştur. Öğretmenler sadece kağıt üzerinde yer alan kazanımlara ve sınırlılıklara bakarak ve eski deneyimlerinden yararlanarak program hakkında yorum yapmışlardır. Bu bağlamda programın kademeli olarak uygulamaya geçirileceği de göz önüne alındığında bu çalışmalar tekrarlanarak uygulamaların etkililiği kontrol edilmelidir. Pilot çalışma olarak tüm ülkeyi hedef alan bir program revizyonu beklenmeyen problemleri ortaya çıkarabileceğinden dolayı kademeli geçiş süresince program uygulayıcılarının görüşleriyle ilgili çalışmalar devam etmelidir.

Kaynakça

- AMARAL, O. M., GARRISON, L., & KLENTSCHY, M. (2002). Helping English Learners Increase Achievement Through Inquiry-Based Science Instruction. **Bilingual Research Journal**, 26(2), 213-239.
- AYVACI, H. Ş. VE ER NAS, S. (2009). Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Yapılandırmacı Kurama Göre Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi. **Balıkesir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 3(2), 212-225.
- BACANLI, H. (2011). Eğitim Psikolojisi. Pegem Akademi, Ankara.
- BATTISTA, M. T. (1994). Teacher Beliefs and The Reform Movement in Mathematics Education. **The Phi Delta Kappan**, 75(6), 462-470.
- BOYACI, K. (2010). 2005 İlköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programı, Programın Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- BULUT, İ. (2006). Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.
- BULUT, İ. VE GÖMLEKSİZ, M. N. (2007). “Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamada Etkililiğinin Değerlendirilmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 32, 76-88.
- Cheung, D. Ve Ng, P. (2000). Science Teachers’ Beliefs About Curriculum Design. **Research In Science Education**, 30(4), 357-375.
- CZERNIAK, C. M., VE LUMPE, A. T. (1996). Relationship Between Teacher Beliefs and Science Education Reform. **Journal Of Science Teacher Education**, 7(4), 247-266.
- DEMİRBAŞ, M. (2008). 6. Sınıf Fen Bilgisi ve Fen ve Teknoloji Öğretim Programlarının Karşılaştırılmalı Olarak İncelenmesi: Öğretim Öncesi Görüşler. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2008, 21(2), 313-338.
- DEMİRBAŞ, M. VE YAĞBASAN, R. (2003). Fen Bilgisi Öğretiminde Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Önemi ve Öğretimdeki Yeri Üzerine Bir İnceleme. **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 4(1), 167-180.
- DİNDAR, H. VE YANGIN, S. (2007). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi. **Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15, 1, 185-198.
- EARGED, (2006) Temel Eğitime Destek Programı Çerçevesinde Hazırlanan İlköğretim 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı İle İlgili Değerlendirme Raporu, Ankara.
- FİDAN, N. V. M. Erden (1998). Eğitime Giriş, İstanbul: Alkım Yayınları.
- GELEN, İ. VE BEYAZIT, N. (2007). Eski ve Yeni İlköğretim Programları ile İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması. **Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 50, 457-476.
- GIBSON, H. L. ve CHASE, C. (2002). Longitudinal Impact of An Inquiry Based Science Program on Middle School Students’ Attitudes Toward Science. **Science Education**, 86(5), 693-705.

- GIELEN, S., TOPS, L., DOCHY, F., ONGHENA, P. VE SMEETS, S. (2010). A Comparative Study of Peer and Teacher Feedback and of Various Peer Feedback Forms in A Secondary School Writing Curriculum. **British Educational Research Journal**, 36(1), 143-162.
- GÖKÇE, İ. (2006). Fen ve Teknoloji Dersi Programı ile Öğretmen Kılavuzunun İçsel Olarak Değerlendirilmesi ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar (Balıkesir Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- GÜLER, D. S. (2003). 4, 5 ve 6 Yaş Okulöncesi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 4 (13), 53-65.
- GÜNEŞ, T., DİLEK, N. Ş. HOPLAN, VE M., GÜNEŞ, O.(2011). Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretmenler Tarafından Uygulanması Üzerine Bir Araştırma. II. International Conference On New Trends in Education and Their Implications 27-29 April, 2011 Antalya, Turkey. 27-29.
- HODSON, D. (1990). A Critical Look at Practical Work in School Science. **School Science Review**, 70(256), 33-40.
- KAPTAN, F. (2005). Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla İlgili Değerlendirme. Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildirileri Kitabı, 283-298. 14-16 Kasım 2005 Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- LEDERMAN, N. G. 1992. Students' <And Teachers' Conceptions of The Nature of Science: A Review of The Research. **Journal of Research in Science Teaching**, 29(4), 331-359.
- MINNER, D. D., LEVY, A. J. VE CENTURY, J. (2010). Inquiry-Based Science Instruction—What Is It And Does It Matter? Results From A Research Synthesis Years 1984 to 2002. **Journal of Research in Science Teaching**, 47: 474-496.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, 2005. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı, **Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları**, Ankara.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, 2013. İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, **Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları**, Ankara.
- PAJARES, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct. **Review of Educational Research**, 62(3), 307-332.
- TORTOP, H. S. (2012). Fizik Öğretmenlerinin Yeni Fizik Programına Uyumluluğu: Bir Durum Çalışması, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl: 5, Sayı: 10, 419-438.
- TURAN, İ. VE KARABACAK, N. (2008). Sosyal Bilimler Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Öğretimdeki Yansımaları. **Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi**, 177, 138-151.
- UYGUR, M. VE YELKEN, T. Y. (2010). Birleştirilmiş Sınıflı Okullarda Uygulanan Fen ve Teknoloji Dersine (Yeni Fen Programına)Yönelik Öğrencilerin Ve Öğretmenlerin Görüşleri, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt:03 No:38, 01-18.
- YIN, R. K. (Ed.). (2003). Case Study Research: Design and Methods (Vol. 5). **Sage Publications**.
- YİĞİT, N. VE YILMAZ, H. (2011). Fen ve Teknoloji Dersi 6. Sınıf Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüş Ve Beklentileri, **Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim Ve Sosyal Bilimler Dergisi**, 190, 269-292.

THE OPINIONS OF TEACHERS' PERSPECTIVE TOWARDS 2013 SCIENCE CURRICULA: ORDU SAMPLE

Hakan Şevki AYVACI*

Dilek ÖZBEK**

Abstract

The purpose of this study is to determine teachers' view towards the new Science Curricula. Study, which was used case study as a research method, was carried out with 16 science middle school teachers in Ordu. To expose teachers' view about the new program, a questionnaire consisting of open ended questions was used as a data collection tool. Furthermore, in-depth interviews conducted with six of the teachers to obtain detailed data. As a result of analyzing the data obtained from teachers' view has proved to be positive generally. Considering the views of teachers, the constructed Science Curricula, may provide significant contributions education and training curricula.

Keywords: Science Education, Education and training programs, Teachers' view

* Assoc. Prof., KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Trabzon

** Res. Asst., KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Trabzon

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nce, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtilmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtilmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklardan (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 aydıngeçer veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örnek-
lere uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte
olduğu gibi, önce araştıracının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı
yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;)
konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı
belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar 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.