

millî Eğitim

National Education

bahar / spring 2014 • yıl/year 43 • sayı/number 202

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

Üç Ayda Bir Yayınlanır/Published Quarterly

Hakemli Bir Dergidir/A Refereed Journal

ISSN-1302-5600

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

Prof. Dr. Nabi AVCI

Yayın Yönetmeni / General Director

Bahattin GÖK

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Ali Fuat BİLKAN

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Arif BÜK

Çağrı GÜREL

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Çağrı GÜREL

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü

Adres/Address

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

Bakanlıklar / ANKARA

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

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

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 5954

Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 316

Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (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. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün.v./İstanbul
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ün.v./Aydın
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ün.v./Ankara
Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ün.v./Samsun
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Anadolu Üniversitesi/Eskişehir

Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ün.v./Afyonkarahisar
Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Murat ÖZBAY • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Teknik Ün.v./Trabzon
Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • Hacettepe Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Konya Mevlana Üniversitesi/Konya

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Mehmet GÜNAY
Prof. Dr. Muammer NURLU
Prof. Dr. Jale ÇAKIROĞLU
Doç. Dr. Bayram BAŞ
Doç. Dr. Belir TECİMER
Doç. Dr. Demet EROL
Doç. Dr. Ferudun SEZGİN
Doç. Dr. Hasan GENÇ
Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Doç. Dr. İlhan GÜNBAIYI
Doç. Dr. Seher BALCI ÇELİK
Doç. Dr. Ümit DENİZ

Doç. Dr. Türker EROĞLU
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN
Doç. Dr. F. Filiz ÇOLAKOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül SELİMHOCACIOĞLU
Yrd. Doç. Dr. Döndü Neslihan BAY
Yrd. Doç. Dr. Kemal GÜVEN
Yrd. Doç. Dr. Macit BALIK
Yrd. Doç. Dr. Melih ERZEN
Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN KILIÇ
Yrd. Doç. Dr. Şükran KILIÇ
Yrd. Doç. Dr. Vicdan ALTINOK

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

- İlk Ergenlikte Öğrenci Yaşam Doyumu: Okul Psikolojik Danışma ve Rehberlik Hizmetleri Açısından Bir Değerlendirme
Asım ÇİVİTÇİ • 5
- Students' Life Satisfaction In Early Adolescence: An Evaluation In Terms Of School Counseling*
- Aile Katılımı ile Çocukların Akademik Benlik Saygısı Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi
**Çağrı ÖZCAN
Yasemin AYDOĞAN • 19**
- The Examination Of The Relationship Between The Family Participation And The Level Of The Academic Self-Respect Of Children Based On Parental View*
- Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersine Yönelik Bir Program Önerisi: Okul Bahçesi
Mustafa ÜREY-Salih ÇEPNİ • 37
- Suggestion Of A Program Related To Free Activity Course: School Gardening Program*
- Resmi İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Görüşleri Elazığ İli Örneği
**Fatih KAYA-Fatih POLAT
Sakine KAYA • 59**
- The View Of Teachers At Public Primary School On Views Of Organizational Commitment A Sample Of Elazığ*
- İlköğretim Okulları Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Temsilcilerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine İlişkin Görüşleri
Aysun BİLGE-Ahmet AKBABA • 76
- Opinions Of Primary School Manager, Teacher And Representatives Concerning Of The Education Of Democracy And School Council Project*
- Okul Uyum Haftasının Okul Öncesi Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri Açısından İncelenmesi
**Nuray TAŞÇI
Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ • 101**
- The Analyse Of School Adjustment Program Based On The Experiences Of Pre School Teachers And Primary School Teachers*
- Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlık Düzeyleri ile Matematik Eğitimine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi
Oğuz Serdar KESİCİOĞLU • 117
- A Research On The Mathematical Literacy Of Preschool Teacher Candidates And Their Attitudes Towards Mathematics Education*

Çocuk Edebiyatı İlkeleri Işığında
Halikarnas Balıkçısı'nın 'Yol Ver Deniz'
Hikâyesi Üzerine Bir Değerlendirme
Salim PİLAV • 131

*An Evaluation Of The 'Yol Ver Deniz'
Story Of The Halikarnas Balıkçısı In The
Light Of Juvenile Literature Principles*

Eğitimde Bürokrasi Eleştirisi ve
Bürokraside Ahlâk Eğitimi Açısından
Çalığışu Romanı
Refika ALTİKULAÇ DEMİRDAĞ
Ali ALTİKULAÇ • 141

*The Bureaucracy Critique Of Education In
Çalığışu And Moral Education In The
Bureaucracy*

Fen Öğretmeni Adaylarının Yaratıcılık
Kavramına ve Yaratıcı Düşünmeye İlişkin
Görüşleri
Didem İNEL EKİCİ • 153

*Pre-Service Science Teachers' Views
Related To The Creativity Concept And
Creative Thinking*

İlköğretim Müzik Öğretiminde
Kullanılmak Üzere (Programlı Öğretim
Yöntemine Göre) Geliştirilen Öğretim
Yazılımı Modeli
Ülkü Sevim ŞEN
Nezihe ŞENTÜRK • 170

*Software Model (Based On The Methods
Of Programmed Instruction) Developed
To Be Used In Elementary Music
Education*

19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve
Spor Bayramı Hakkında Beden Eğitimi
Öğretmenlerinin Görüşleri
Münir ŞAHİN
Burhanettin DÖNMEZ • 193

*The Opinions Of Physical Education
Teachers About 19 May Remembrance
Of Atatürk, Youth And Sport Festival*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 215

İLK ERGENLİKTE ÖĞRENCİ YAŞAM DOYUMU: OKUL PSİKOLOJİK DANIŞMA VE REHBERLİK HİZMETLERİ AÇISINDAN BİR DEĞERLENDİRME

Doç.Dr. Asım ÇİVİTÇİ*

Özet

Çocuk ve ergenlerin yaşantılarından genellikle hoşnut ve mutlu olmaları, hem duygusal ve sosyal gelişimleri açısından hem de ileriki yıllarda yaşamlarını kolaylaştırabilecek hazır bir “pozitif güce” sahip olmaları bakımından önem taşımaktadır. Mutluluğun algısal boyutu olan yaşam doyumu, bireyin kendi yaşam kalitesini bilişsel bir değerlendirme olarak tanımlanmaktadır. İlk ergenlik dönemi gelişimsel olarak zorlu bir evre gibi görünmektedir ve bu evrede yaşam doyumu, gelişimi destekleyen pozitif bir yaşam algısı olarak önemlidir. İlk ergenlikte ailesel özellikler, akran ilişkileri, okul yaşantıları, akademik başarı, öğrencinin psikolojik özellikleri gibi yaşam doyumunu etkileyen pek çok etmen bulunmaktadır. Okul PDR servisleri de bu etmenleri gözönüne alarak öğrenci yaşam doyumunun artırılması yönünde doğrudan ya da dolaylı bir işlev sergileyebilirler.

Anahtar Sözcükler: Yaşam doyumu, ilk ergenlik, okul danışmanlığı

Giriş

Kendi yaşamımızı değerlendirirken ve yaşamda ulaşmak istediğimiz amaçları belirtirken sıklıkla kullandığımız sözcüklerden birisi de mutluluktur. İnsanın nasıl daha mutlu ve anlamlı bir yaşam sürdürebileceği konusu, belki de üzerinde en çok konuşulan, tartışılan konuların başında gelmektedir. Bir yetişkinin kendi yaşamına daha olumlu bakabilmesi ve yaşantılarından hoşnut olabilmesinde gelişimsel bir bakışla, büyük çoğunluğu öğrencilikle geçen çocukluk ve ergenlik yıllarının önemli bir rolü olduğunu söylemek mümkündür. Diğer bir deyişle, bir öğrencinin aile, okul gibi temel yaşam alanlarındaki yaşantılarından ve anne-baba, kardeş, arkadaş, öğretmen gibi sosyal çevresinin “önemli figürleriyle” olan ilişkilerinden genel olarak memnun olmasının, yetişkinlikte de kendi yaşamını daha olumlu algılamasını kolaylaştırabileceği öngörülebilir.

Bireyin yaşamındaki olumsuz, sağlıksız durumları iyileştirmekten çok, iyi giden olumlu yönlerini geliştirmeyi vurgulayan “pozitif psikoloji” alanında, mutluluğun terimsel karşılığı olarak “öznel iyi oluş” (subjective well-being) kavramı kullanılmaktadır (Diener, 2000). Öznel iyi oluş, bireyin olumlu ve olumsuz duygularını

* Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışma ve Rehberlik Anabilim Dalı

içeren duyuşsal unsur ile yaşam doyumu (life satisfaction) olarak adlandırılan bilişsel unsurdan oluşmaktadır. Yaşam doyumu, bireyin kendi yaşamını genel olarak ya da aile, okul, arkadaş gibi belirli yaşam alanları açısından nasıl algıladığına ilişkin yaptığı bilişsel değerlendirmeler olarak tanımlanmaktadır. Algılanan yaşam kalitesi (perceived quality of life) adı da verilen yaşam doyumunda, bireyin kendi yaşam kalitesini bilişsel olarak değerlendirmesi söz konusudur. Dolayısıyla, olumlu duyulanımı ve kendi yaşamına ilişkin pozitif algısı yani yaşam doyumunu daha fazla olan bireylerde öznel iyi oluş (mutluluk) düzeyi daha yüksek olmaktadır (Myers ve Diener, 1995; Suldo, Riley ve Shaffer, 2006).

Literatürde, yetişkinlerle karşılaştırıldığında görece olarak yeni sayılabilecek çocuk ve ergen yaşam doyumunu araştırmalarında bir artış gözlenmektedir (Park ve ark., 2004) ve ülkemizdeki yaşam doyumunu araştırmalarında da benzer bir gelişim söz konusudur. Bireyin yetişkin yaşamında daha uyumlu, üretken ya da başarılı olmasında, gelişimsel olarak daha kritik olan çocukluk ve ergenlik yaşantılarının rolü olduğu gözönüne alındığında, erken yaşlardaki yaşam doyumu ile ilişkili etmenlerin incelenmesi de önemli hale gelmektedir. Çocuk ve ergenlerin yaşantılarından hoşnut olarak kendi yaşamlarını daha olumlu algılamaları, şüphesiz içinde buldukları yaş ve gelişim dönemine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu gelişim dönemleri arasında ergen yaşam doyumunu açısından dikkat çekici evrelerden birisi de, ortaokul basamağındaki öğrencilerin de içinde yer aldığı ilk ergenliktir (early adolescence).

İlk ergenlik yılları (yaklaşık 11-14 yaş arası) öğrencilerin gerek fizyolojik ve psikolojik özellikleri gerekse okul motivasyonu ve akademik başarıları bakımından değişim yaşadıkları bir dönem olarak bilinmektedir (Roeser, Eccles ve Sameroff, 1998). Fiziksel görünüm, arkadaş ilişkileri, akran baskısı, yetişkinlerden özerk olma gibi konular ilk ergenlikte öğrenci için endişe ya da stres kaynağı olabilmektedir (Stone ve Bradley, 1994). Bu evrede, bireyin uzun dönemli duygusal iyi-oluşunu, akademik kazanımlarını ve mesleki gelişimini olumsuz etkileyebilecek depresif eğilim, okul başarısızlığı, okuldan kaçma, kural dışı davranma gibi duygusal, davranışsal ve akademik güçlükler yaşanabilmektedir (Roeser ve ark., 1998). Bazı araştırmaların ortaya koyduğu gibi, ilkokuldan (son çocukluk) ortaokula (ilk ergenlik) geçişte benlik saygısında (Roeser ve Eccles, 1998; Wigfield ve ark., 1991), akademik benlik kavramında ve sosyal faaliyetlere katılımında (Wigfield ve ark., 1991) bir düşüş görülmektedir; çocukluk dönemi ile karşılaştırıldığında ilk ergenlikte sürekli kaygı (Öy ve ark., 1995; Özusta, 1993) ve depresyon (Larson ve ark., 1990) düzeyi artmaktadır. Bu dönemde algılanan ebeveyn sosyal desteğinin azaldığı ve arkadaş sosyal desteğinin arttığı (Stice, Ragan ve Randall, 2004); özerklik ve kontrol ile ilişkili konularda ergen ve anne-babası arasındaki iletişim sorunlarında da bir artış olduğu (Eccles ve ark., 1993; Vernon, 1999) rapor edilmektedir. Ayrıca, ilkokuldan ortaokula geçişle birlikte, öğrencilerin okulda bireysel olarak daha az desteklendikleri ve ödüllendirildikleri (Roeser ve Eccles, 1998) belirtilmektedir.

Şüphesiz, bu geçiş evresindeki zorlu yaşantıların ergenin kendine, başkalarına ve içinde bulunduğu koşullara ilişkin algılamalarına ve yaşam kalitesi hakkındaki değerlendirmelerine, dolayısıyla yaşam doyumuna yansımaları kaçınılmazdır. Nitekim bazı araştırmaların ortaya koyduğu gibi, ergenliğin ilk yıllarında genel yaşam doyumunu çocukluk dönemine (Chang ve ark., 2003) ve ergenliğin son dönemine (Ullman ve Tatar, 2001) göre daha düşüktür ve ilk ergenlikte yaş artışıyla birlikte aile doyumunu

(Goldbeck ve ark., 2007; Huebner ve ark., 2005; Nickerson ve Nagle, 2004) ve okul doyumunu (Huebner ve ark., 2005) azalmaktadır. Yedinci sınıflarda, erinliğe ilişkin (pubertal) olgunlaşmasının “daha geç” olduğunu düşünen erkeklerde benlik doyumunu; “daha erken” olgunlaştığını düşünen kızlarda ise aile doyumunu, “zamanında” olgunlaştığını belirten hemcinslerine göre daha düşük bulunmuştur (Cheung, Ng ve Mcbride-Chang, 2007).

Görüldüğü gibi, ergenliğin ilk yılları, öğrencilerin bedenlerindeki hızlı fizyolojik değişikliklere, inişli çıkışlı duygu durumlarına, sosyal ilişkilerindeki (aile, arkadaş vb.) değişen rollerine ve yeni dersler ve öğretmenlerle farklılaşan okul ortamına uyum sağlamaları açısından zorlu ve dezavantajlı bir evre durumundadır. Bu dönemde “olup bitenler” de öğrencinin aile, okul, arkadaş, benlik doyumunda ve genel yaşam doyumunda gözle görülür bir değişime yol açmaktadır. İlk ergenlik dönemindeki öğrencilerin de dâhil olduğu bir çalışmada (Suldo ve Huebner, 2006) ortaya konulduğu gibi, “yüksek” düzeyde yaşam doyumuna sahip ergenler, psikolojik sağlığın olumlu psiko-sosyal göstergeleri açısından daha avantajlıdır. Dolayısıyla, öğrencilerin kendilerinden, akran ilişkilerinden, aile ve okul yaşantılarından hoşnut olarak yaşamlarını daha olumlu algılamalarının, ilk ergenliğin bazı gelişimsel güçlükleriyle baş edebilmeleri ve ileriki yıllara da olumlu yansiyabilecek önleyici bir pozitif güce sahip olmaları açısından önemli olduğu söylenebilir.

Kendi yaşamlarına ilişkin olumlu tutum geliştirirken öğrencilerin özellikle aile ve okul gibi iki temel yaşantı alanında yetişkin desteğine gereksinim duymaları muhtemeldir. Okul ve aile ekseninde işbirliğini gerektiren bu desteğin sağlanmasında okullardaki psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) servisleri profesyonel bir rol üstlenebilir ve öğrenci yaşam doyumunun artırılması yönünde doğrudan ya da dolaylı bir işlev sergileyebilirler. Bu gözden geçirme yazısında, ilk ergenlikte ailesel özellikler, akran ilişkileri, okul yaşantıları, akademik başarı, sınıf düzeyi, cinsiyet ve bazı psikolojik sağlık göstergelerinin öğrencilerin genel ve farklı boyutlardaki (aile, arkadaş, okul vb.) yaşam doyumlarına yansımaları, ilgili araştırma sonuçlarıyla birlikte değerlendirilmekte ve okul PDR hizmetleri açısından tartışılmaktadır.

Ailesel Özellikler ve Yaşam Doyumu

Çocukluk ve ergenliğin hemen her aşamasında olduğu gibi, ilk ergenlikte de aile yapısının ve anne-baba çocuk ilişkilerinin niteliğinin çocuğun yaşamında, dolayısıyla yaşam doyumunda “başrolü” oynadığı söylenebilir. Örneğin yapılan bir çalışma (Antaramian, Huebner ve Valois, 2008), parçalanmamış (anne-babanın birlikte olduğu) aileden gelen ortaokul öğrencilerinde aile doyumunun, tek ebeveynli olanlardan ve üvey anne ya da babayla yaşayanlardan daha yüksek olduğunu göstermektedir. Diğer bazı araştırmalara göre, ilk ergenlikte anne-baba ergen çatışması azaldıkça (Shek, 1997), anne-baba tutumlarını “anlayışlı-demokratik” (Çivitci, 2009) ve “özerklik verici” (Suldo ve Huebner, 2004) olarak algılama, ailenin sosyal desteği (Oberle, Schonert-Reichl ve Zumbo, 2011; Suldo ve Huebner, 2004), ebeveyn bağlılığı (Ma ve Huebner, 2008; Nickerson ve Nagle, 2004) ve ebeveynle olumlu ilişkiler (Chang ve ark., 2003; Gilman ve Huebner, 2006) arttıkça öğrencinin yaşam doyumunu da arttırmaktadır. İlk ergenlikte anne-babanın sosyal desteğinde düşüş ve arkadaş sosyal desteğinde artış gözlemlendiği (Stice ve ark., 2004) rapor edilmekle birlikte, bu dönemde aile sosyal desteği ve yaşam doyumunu arasındaki olumlu ilişkiyi (Suldo ve

Huebner, 2004) ve anne-baba bağlılığının akran bağlılığına göre yaşam doyumunu daha güçlü yordadığını (Ma ve Huebner, 2008; Nickerson ve Nagle, 2004) ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Denilebilir ki, ilk ergenlik döneminde öğrenciler gelişimsel olarak çocukluk dönemine göre akranlarına daha fazla yönelmeye başlamakla birlikte, anne-babalarıyla olumlu iletişim kurmaları ve onların desteğini almaları yaşam doyumları açısından önemini korumaktadır. Ayrıca, parçalanmamış aile yapısının, öğrencilerin aile yaşantılarından daha fazla doyum elde etmeleri açısından olumlu bir rolü vardır.

Öğrenci yaşam doyumunun değişiminde rol oynayan etmenlerden birisi de sosyo-ekonomik düzeydir. Pek çok araştırmannın işaret ettiği gibi, ilk ergenlikte ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile öğrenci yaşam doyumunu arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır. Örneğin, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi yükseldikçe öğrencilerde genel yaşam doyumunu (Huebner ve ark., 2005; Seligson, Huebner ve Valois, 2003) ve anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe aile doyumunu (Çivitci, 2009) artmaktadır. Evde kendine ait odası olan öğrencilerin odası olmayanlara göre ve anne-babaları tarafından verilen harçlığı yeterli bulanların harçlığını yeterli görmeyenlere göre, aile doyumunu ile genel yaşam doyumları daha yüksektir. Cep telefonu olanların arkadaş, benlik ve genel doyumları da cep telefonu olmayanlara göre daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca, ailede tek çocuk olan ve bir kardeşe sahip olan öğrencilerin aile doyumunu, dört ve daha fazla kardeşi olanlara göre daha fazladır (Çivitci, 2009). Görüldüğü gibi, sosyo-ekonomik düzeyi gösteren etmenler (eğitim, gelir vb.) ve bu etmenlerin ailedeki yansımaları (çocuğun evde ayrı odası olması, yeterli harçlık alması, çocuk sayısı vb.), ergenin başta aile doyumunu olmak üzere, arkadaş ve genel yaşam doyumunu üzerinde olumlu etkisi olabilmektedir. Ailede sunulan imkânlar çocuğun ihtiyaçlarını karşılamanın ötesinde tercihlerini de kullanabilmesine fırsat vermekte ve daha fazla bir özerklik alanı oluşturabilmektedir. Ergenin sahip olduğu bazı “araçlar” da (cep telefonu vb.) akranları tarafından kabul ve onay görmesine aracılık edebilmekte, dolayısıyla ergenin başta ailedeki yaşantıları olmak üzere arkadaş ilişkilerinden ve genel olarak yaşamlarından hoşnut olmaları kolaylaşmaktadır.

Akran İlişkileri ve Yaşam Doyumu

Ergenliğe geçişle birlikte akranların ergenin dünyasındaki artan önemi, yaşam doyumunu konusunda da kendini göstermektedir. İlkokul ve ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışma (Nickerson ve Nagle, 2004), akran bağlılığının okul doyumunu 4. ve 6. sınıflarda yordamayıp, 8. sınıf öğrencilerinde anlamlı olarak yordadığını ve akran bağlılığı arttıkça başta arkadaş doyumunu olmak üzere okul, aile, benlik ve toplam yaşam doyumunun yükseldiğini göstermektedir. Yine, araştırmalara göre akran desteği (Ma ve Huebner, 2008; Suldo ve Huebner, 2006) ve akranlarla olumlu ilişkiler (Gilman ve Huebner, 2006; Oberle ve ark., 2011) arttıkça, ilk ergenlikte yaşam doyumunu daha fazla olmaktadır. İlköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yapılan bir çalışmada (Hilooğlu ve Cenkseven-Önder, 2010), gerek zorbalık davranışında bulunan gerekse zorbalığa maruz kalan öğrencilerin aile, okul, arkadaş, benlik ve yaşanan çevre boyutlarında daha az doyum elde ettikleri görülmüştür. Bir başka çalışma da (Martin ve Huebner, 2007), ilk ergenlikte olumsuz akran davranışlarına maruz kaldığını bildiren öğrencilerin genel yaşam doyumunun daha düşük, akran davranışlarını destekleyici olarak algılayanların ise daha yüksek olduğunu göstermektedir. Akranları tarafından daha fazla onay ve kabul görmeyi önemsedikleri bir

dönemde onlara karşı daha olumlu bir tutuma sahip olan, daha olumlu ilişkiler kuran ve akranlarının desteğini alan öğrencilerde yaşam doyumu beklendiği gibi daha yüksektir. Ancak daha önce de belirtildiği gibi, çocukluk sonrasında akran odaklı yaşantıları artan ergenlerde ailenin yaşam doyumu açısından önemi ergenliğin ilk yıllarında da devam etmektedir.

Okul Yaşantıları, Akademik Başarı, Sınıf Düzeyi ve Yaşam Doyumu

Öğrencilerin günlük yaşamlarının zorunlu ve vazgeçilmez bir yönünü oluşturan okul ve okul yaşantıları, yaşam doyumlarının değişiminde şüphesiz önemli bir faktördür. Ailesi bir başka kente göç eden 12-15 yaşları arasındaki ergenler arasında okula gidenlerin yaşam doyumunun gitmeyenlerden daha fazla olduğunu gösteren çalışmanın (Gün ve Bayraktar, 2008) işaret ettiği gibi, “okula gitmek” bir öğrencinin yaşamını daha olumlu algılamasında başlı başına bir unsur olabilmektedir. Öğrencinin okuldaki yaşantılarının niteliği de yaşam doyumu açısından dikkate değer ipuçları vermektedir. Yapılan araştırmalar, kendilerine adil davranıldığını düşünen, kendilerini güvende hisseden, öğretmenlerini destekleyici olarak algılayan ortaokul öğrencilerinde okul doyumunun (Samdal ve ark., 1998); okula ve öğretmenlerine karşı olumlu tutum geliştiren, ders dışı etkinliklere daha fazla katılan (Gilman ve Huebner, 2006) ve kendilerini okula ait hisseden (Oberle ve ark., 2011) öğrencilerde de genel yaşam doyumunun daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Öte yandan, öğrenciden beklenen “doğal ve baskın bir görev” olarak akademik başarı, öğrencinin kendine ve yaşantılarına ilişkin memnuniyetini etkileyebilmektedir. Araştırmalara bakıldığında, akademik başarının öğrenci yaşam doyumu açısından bir avantaj oluşturduğu görülmektedir. Örneğin, akademik olarak başarılı olan öğrencilerde okul doyumu (Huebner ve Gilman, 2006) ve genel yaşam doyumu (Chang ve ark., 2003; Gilman ve Huebner, 2006; Gilman, Dooley ve Florell, 2006) daha yüksektir. Akademik öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerde genel yaşam doyumunun daha fazla olduğu (Gilman ve Huebner, 2006; Suldo ve Huebner, 2006) rapor edilmektedir. Algılanan akademik başarı arttıkça öğrencinin aile, arkadaş, okul ve benlik doyumu artmaktadır (Leung, McBride-Chang ve Lai, 2004). Benzer biçimde, kendilerini akademik olarak “oldukça başarılı” algılayan ilk ergenlik dönemindeki öğrencilerin okul, aile, benlik ve toplam yaşam doyumları, kendilerini “başarısız” olarak algılayanlara göre daha yüksektir (Çivitci, 2009).

Yukarıdaki çalışmalar da göstermektedir ki, okul iklimini olumlu algılayan, okula ve öğretmenlerine yönelik daha olumlu bir tutuma sahip, akademik başarıları ve başarı algıları daha yüksek olan öğrencilerin, doğal olarak okul yaşantılarından daha fazla hoşnut olmaları ve okul doyumlarının artması söz konusudur. Özellikle akademik başarının, okul doyumunu başta olmak üzere aile, arkadaş, benlik gibi diğer yaşam doyumunu boyutlarına ve genel yaşam doyumuna olumlu yansıdığını söylemek mümkündür. Okul ve okul dışında zamanlarının büyük bir kısmını ders, ev ödevi, kurs gibi akademik etkinliklere ayırmak durumunda olan öğrencilerin, aile-öğretmen-arkadaş ekseninde “değer” ve “onay” görmelerini kolaylaştıran akademik başarıyı yaşamlarının daha merkezi bir yerine koymaları beklenen bir durumdur.

Ortaokul basamağındaki öğrencilerin yaşam doyumları, buldukları sınıf düzeyine göre de değişebilmektedir. Yapılan çalışmalarda (Çivitci, 2009), 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okul, aile, benlik, yaşanan çevre ve genel yaşam doyumu düzeyleri-

nin 8. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu; benzer biçimde 6. sınıf öğrencilerinin aile doyumu (Huebner ve ark., 2005; Nickerson ve Nagle, 2004) ve okul doyumunun 8. sınıflardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Öte yandan, genel yaşam doyumunun ilköğretim ikinci kademedeki sınıf düzeyine göre değişmediğini (Gilman ve Huebner, 2006; Gilman, Huebner ve Laughlin, 2000; Huebner, 1994) ortaya koyan araştırmalar da bulunmaktadır. Bu sonuçlar, özellikle aile ve okul doyumunun 8. sınıf öğrencilerinde daha düşük olduğunu göstermektedir. Sekizinci sınıf öğrencilerinde sınav kaygısının (Boyacıoğlu ve Küçük, 2011), matematik kaygısının (Dursun ve Bindak, 2011) ve depresyon eğiliminin (Çelik, Koç ve Tutkun, 2005) 6. ve 7. sınıf öğrencilerine göre daha fazla olduğu göz önüne alınarak, bir üst eğitim kurumuna geçiş aşamasında olan 8. sınıf öğrencilerinin neredeyse bir yarıya içinde hazırlanmak zorunda oldukları merkezi sınavlara ilişkin hissettikleri baskının, aile ve okul doyumlarını olumsuz etkilediği değerlendirilebilir.

Cinsiyet ve Yaşam Doyumu

İlk ergenlikteki yaşam doyumunun cinsiyete göre değişiminde, birbiriyle yeterince tutarlı olmayan araştırma sonuçları göze çarpmaktadır. Örneğin, bazı çalışmalarda okul doyumunu (Çivitci, 2009; Huebner ve ark., 2005; Nickerson ve Nagle, 2004) ve arkadaş doyumunda (Casas ve ark., 2007; Huebner ve ark., 2005) kız öğrenciler lehine bir fark bulunurken; bazı çalışmalarda aile, okul, arkadaş, yaşanılan çevre, benlik boyutlarında (Goldbeck ve ark., 2007; Huebner ve ark., 1998) ve genel yaşam doyumunda (Casas ve ark., 2007; Fogle, Huebner ve Laughlin, 2002; Gün ve Bayraktar, 2008; Huebner ve ark., 1998; Seligson ve ark., 2003) cinsiyete göre farklılık gözlenmemiştir. Goldbeck ve arkadaşlarının (2007) yaptığı çalışmada ise erkeklerin genel yaşam doyumunu kızlardan yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, gerek genel yaşam doyumunda gerekse yaşam doyumunu boyutlarında cinsiyetin “kararlı” bir rolünün olmadığını ve cinsiyete göre farklılığın çalışma gruplarına göre değişebildiğini düşündürmektedir.

Psikolojik Sağlık ve Yaşam Doyumu

Öznel iyi-oluşun (yaşam doyumunu ile birlikte) önemli bir unsurunu oluşturan olumlu-olumsuz duygulanımın ve psikolojik sağlığın diğer pek çok göstergesinin öğrenci yaşam doyumuyla bağlantısı bulunmaktadır. Araştırmalar göstermektedir ki, ilk ergenlikte genel yaşam doyumunu yüksek olan öğrenciler daha az depresyon, kaygı, sosyal stres (Gilman ve Huebner, 2006), klinik düzeyde uyumsuzluk (Huebner ve Gilman, 2006) ve duygusal-davranışsal problemler (Suldo ve Huebner, 2006) yaşamakta ve daha az şiddet eğilimi (Valois ve ark., 2006) sergilemektedirler. Bazı çalışmalar (Çivitci, 2007; 2010), ortaokul öğrencilerinde depresyon ile aile, okul, arkadaş, benlik ve toplam yaşam doyumunu arasında olumsuz bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. Bu dönem öğrencilerinde dışa dönüklük ile yaşam doyumunu arasında olumlu bir ilişki bulunurken (Fogle ve ark., 2002); dıştan denetimlilik (Huebner ve Gilman, 2006), yalnızlık (Chipuer, Bramston ve Pretty, 2003) ve nevrozluğun (Fogle ve ark., 2002) yaşam doyumunu ile olumsuz yönde ilişkisi gözlenmektedir. Ayrıca, ilk ergenlikte benlik saygısı yükseldikçe öğrenci yaşam doyumunun arttığını gösteren pek çok araştırmaya (Örn., Casas ve ark., 2007; Çivitci, 2010; Gilman ve Huebner, 2006; Ullman ve Tatar, 2001; Virta, Sam ve Westin, 2004) rastlanmaktadır. İlgili alanyazında görüldüğü gibi, ilk ergenlikte öğrenci yaşam doyumundaki artış; yüksek benlik say-

gısı, içten denetimlilik, dışa dönük kişilik, uyum gibi psikolojik sağlığın olumlu göstergeleri ile ilişkilidir. Bu dönemde ergenlerin yaşayabilecekleri bazı duygusal ve davranışsal güçlükler de (depresyon, kaygı, şiddet, yalnızlık vb.) beklendiği gibi yaşam doyumları açısından bir dezavantaj oluşturmaktadır.

Öğrenci Yaşam Doyumu ve Okul PDR Hizmetleri

Mutluluk, öznel iyi oluş, yaşam doyumunu, algılanan yaşam kalitesi gibi kavramların hareket noktasını oluşturan pozitif psikoloji anlayışı ile psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) alanı arasında kavramsal bir bağ kurmak mümkündür. Pozitif psikolojide problem davranışlardan (psikopatolojiden) çok, olumlu ruh sağlığının geliştirilmesine verilen önem, PDR'nin bazı temel kavram ve argümanlarıyla örtüşmektedir. Bireyin kendini tanıması, gizilgüçlerini fark etmesi ve potansiyelini en üst düzeyde kullanarak kendini gerçekleştirebilmesine yardımcı amaçlayan PDR hizmetleri, doğal olarak bireyin potansiyelini de yansıtan olumlu ve güçlü yönlerini önemsemektedir. Bireyin zayıf yönlerinden çok güçlü yönlerine, yapamadıklarından çok yapabildiklerine odaklanma, yani bireyin potansiyeline “pozitif” bakabilme, ülkemizde PDR alanı içinde oldukça benimsenen “hümanist” anlayışla bağdaşmaktadır. PDR'nin hedef kitlesinin genellikle, günlük yaşamda uyum güçlükleri yaşayan “normal” bireyler kabul edilmesi de pozitif psikolojinin psikopatoloji karşıtı bakışıyla uyumaktadır. Ayrıca, hümanist ekol içinde yer alan ve algılanan gerçekliğe vurgu yapan fenomenolojik yaklaşım (Kuzgun, 2009) ile bireyin kendi yaşam kalitesine ilişkin algılamalarından oluşan yaşam doyumununun, algılara dayalı benzer bir “bakış açısıyla” kavramsallaştırıldıkları söylenebilir.

Bilindiği gibi, ilkesel olarak okulda sadece “sorunlu” öğrencilere değil, tüm öğrencilere PDR hizmetleri sunulması esastır. Yani, okuldaki her öğrencinin kendi özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda yararlanabileceği kişisel, eğitsel ya da mesleki PDR hizmeti bulunmaktadır. Bu anlayış günümüzdeki okul PDR yaklaşım ve modellerine de yansımaya başlamıştır. Örneğin, iyileştirici-çare bulucu, krize müdahale gibi geleneksel yaklaşımların yerine gelişimsel ve önleyici yaklaşımların; süreç (klinik), servis, görevler gibi geleneksel modellerin yerine de kapsamlı gelişimsel rehberlik programı modelinin (Doğan, 2000; Erkan, 2001) benimsenmeye başladığı görülmektedir. Bu modelde öğrencilerin acil müdahale gerektiren ya da kriz durumlarındaki ihtiyaçları da karşılanırken, asıl odak, gelişimlerini destekleyecek yaşantıları tüm öğrencilere sunabilmektedir (Gysbers ve Henderson, 1988). Görüldüğü gibi, günümüz okul kapsamlı PDR programlarının “gelişimsel” bakışı ile pozitif psikolojinin bireyin olumlu yönlerini geliştirme yönelimi arasında paralellik kurmak mümkündür. Dolayısıyla, pozitif psikoloji anlayışı ile PDR alanı arasında kurulabilecek bu kavramsal bağ, öğrencilerde yaşam doyumunun artırılması yönünde okullarda yapılabilecek çalışmaların PDR hizmetlerinin amaçlarıyla ne denli uyumlu olduğunu göstermesi bakımından önemlidir. Ülkemizde PDR alanında özellikle son yıllarda öznel iyi oluş, yaşam doyumunu gibi pozitif psikoloji kavramlarına gösterilen ilginin de bu kavramsal yakınlığın bir sonucu olduğu düşünülebilir.

Bu yazının önceki kısımlarında, ilk ergenlik döneminde ailesel özellikler, akran ilişkileri, okul yaşantıları, akademik başarı, sınıf düzeyi ve bazı psikolojik sağlık göstergelerinin öğrenci yaşam doyumundaki değişimlerde nasıl bir rolünün olabileceği, ilgili araştırmalar ışığında değerlendirilmiştir. Aşağıda, bu açıklamalara dayalı olarak okul PDR hizmetleri kapsamında bazı öneriler sunulmuştur.

Öğrencilerin anne-babalarıyla olumlu iletişim kurmaları ve onların desteğini almalarının yaşam doyumları açısından taşıdığı önem, ilk ergenlik döneminde de devam etmektedir. Yani, anne-baba ve çocuk arasındaki iletişim kalitesinin artırılması ve çocuğun gelişiminin desteklenmesi ortaokul basamağında da güncelliğini koruyan bir konudur. Ortaokullarda anne-babalara yönelik ergenlikteki gelişimsel özelliklerin, çocuk yetiştirme biçimlerinin ve anne-baba çocuk ilişkilerinin ele alındığı müşavirlik çalışmalarının öğrenci yaşam doyumunun artırılması yönünde dolaylı bir işlevi olabilir. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öğrenci yaşam doyumundaki rolü göz önüne alınarak bu çalışmaların planlanmasında alt sosyo-ekonomik düzeydeki ailelere öncelik verilmesi düşünülebilir.

Tek ebeveynli olan ve üvey anne ya da babayla yaşayan öğrenciler, anne ve babanın birlikte olduğu parçalanmamış aileye sahip olanlara göre aile yaşantılarından daha az doyum elde etmektedirler. Bu durum, parçalanmış ailelerden gelen, üvey anne/babayla yaşayan ya da ölüm, hükümlülük vb. nedenlerle tek ebeveynle birlikte kalmak zorunda olan öğrencilerin, okullarda PDR servisi tarafından sınıf rehber öğretmenlerinin ve okul yönetiminin de dâhil olduğu periyodik bir taramayla belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Böylelikle, değişen aile dinamiği ile ilişkili risk faktörlerinin (boşanma, ebeveyn ölümü vb.) öğrencinin gelişimi ve yaşam kalitesi üzerindeki olası etkilerinin öngörülmesi ve içsel ya da dışsal koruyucu faktörlerin (benlik saygısı, sosyal destek vb.) harekete geçirilmesi mümkün olabilecektir.

Çocukluktan ilk ergenliğe geçişle birlikte akranlarla yakın ilişkilerin ve akran desteğinin öğrenci yaşam doyumunu açısından önemi artmaktadır. Ancak, akranlarıyla yakın ilişkiler kuramayan, arkadaşları tarafından dışlanmış olan, akranlarından baskı gören ya da onlara baskı yapan öğrenciler yaşamlarını daha olumsuz algılamaktadırlar. Bu öğrencilerin akran ilişkilerinde yaşadıkları güçlüklerde dışlama, akran baskısı gibi dışsal etmenlerin ve/veya kişilik özellikleri, düşük benlik saygısı, sosyal kaygı, sosyal beceri yetersizliği gibi içsel etmenlerin olası etkileri incelenmeye değerdir. Okul PDR servisinin bu yöndeki değerlendirmeleri, akranlarıyla sorun yaşayan ya da onlarla yakın ilişkiler geliştiremeyen öğrencilere yönelik yürütülebilecek bireysel ve grupla psikolojik danışma, sosyal beceri eğitimi, atılganlık/güvengenlik eğitimi, çatışma çözme, akran arabuluculuğu, kardeş öğrenci projesi gibi çalışmalarda yol gösterici olabilir.

Öğrencinin akademik başarısı ve başarı algısı, okul doyumunu ile birlikte aile, arkadaş, benlik gibi diğer yaşam doyumunu boyutlarına ve genel yaşam doyumuna olumlu yansımaktadır. Okul başarısının, öğrencinin akademik kazanımlarının yanı sıra sosyal çevresiyle olan ilişkilerinde (aile ve öğretmen desteği, akran kabulü, popülerlik vb.) ve benlik algısında (öz-yeterlik, benlik saygısı vb.) olumlu ve kolaylaştırıcı bir rol oynadığını söylemek mümkündür. Bununla birlikte, 8. sınıf öğrencilerinde aile ve okul doyumunun daha düşük görülmesinde bir etken olarak düşünülebilecek, sınavları mutlak kazanma yönündeki başarı baskısının varlığı da gözardı edilmemelidir. Öğrencinin kendisi, ailesi ya da öğretmenleri tarafından oluşturulabilecek yüksek başarı beklentisinin 8. sınıf öğrencilerinde yaşam doyumunu azaltıcı bir başarı baskısına dönüşmesi muhtemeldir. Okul PDR servisleri tarafından yürütülebilecek, sınav kaygısını azaltma yönündeki önleyici ve/veya müdahale edici bireysel ve grup çalışmaları ile anne-baba ve öğretmenlere yönelik konsültasyon çalışmaları, öğrenci yaşam doyumunu üzerinde olumsuz etkileri olabilen başarı baskısı ya da sınav kaygısının daha az yaşanmasında işlevsel olabilir.

Algılanan başarı, akademik öz-yeterlik gibi öğrencinin başarısına ilişkin öznel değerlendirmelerinin, akademik başarının nesnel göstergelerine (not, test puanı vb.) göre yaşam doyumunu ile daha güçlü ilişkilere sahip olduğu (Suldo ve ark., 2006) rapor edilmektedir. Buna göre, bir öğrencinin akademik olarak kendini “yapabilir, üstesinden gelebilir, yetkin, yeterli ve başarılı” olarak algılaması, yaşamını olumlu değerlendirmesi açısından önem taşımaktadır. Öğrencinin akademik yeterliğine ilişkin algılarını, inançlarını oluştururken kendi potansiyelini gerçekçi değerlendirmesi, olası bir başarısızlık durumunda hayal kırıklığı, öfke, yetersizlik gibi yaşam doyumuna olumsuz yansiyabilecek duygu durumlarını daha az yaşamasını sağlayabilir. Öğrencinin kendi akademik yeterliklerini tanıması, kabul etmesi ve kapasitesinin sınırlarını algılamasında şüphesiz aile ve okulun destekleyici rolü olacaktır. Akademik başarının, bireysel (zekâ, öz-disiplin vb.) (Duckworth ve Seligman, 2005), ailesel (anne-baba eğitimi, gelir vb.) ve okul iklimi (öğretmen tutumları vb.) (Roeser ve ark., 1998) gibi pek çok etmenle bağıntılı olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, öğrenci başarısının akademik başarıyı etkileyen faktörler dikkate alınarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Okul PDR servisinin öğrenciyi tanımaya yönelik yapacağı teknik çalışmalar ışığında, öğrencinin kendisinin ve yetişkinlerin (anne-baba, öğretmen vb.) başarıya ilişkin beklentilerinin daha gerçekçi olması sağlanabilir. Öğrencilere kapasitelerine uygun ve üstesinden gelebilecekleri akademik yükümlülükler verilmesi de yaşam doyumlarına olumlu yansiyabilecek bir yeterlilik algısı geliştirmelerini kolaylaştırabilir.

Okula ve öğretmenlerine yönelik olumlu bir tutum geliştiren, okulda ders dışı etkinliklere daha fazla katılan ve okul iklimini pozitif algılayan öğrenciler, beklendiği gibi daha fazla okul doyumunu yaşamakta ve genel yaşam doyumları daha yüksek olmaktadır. Öğrenciler okulda kendilerini güvende hissettiklerinde, okul çalışanlarından adil ve destekleyici davranışlar gördüklerinde ve okulda yeterliklerini ortaya koyabilecekleri imkânları bulduklarında yaşam doyumları artmaktadır. Öğrencilere okulda kendilerini “var edebilecekleri” ve “iyi hissedebilecekleri” fırsatları sunarak okula olan aidiyetlerinin artırılması da, başta okul yönetimi, rehberlik servisi ve öğretmenler olmak üzere o okulun tüm paydaşlarının “pozitif” bir okul kimliği geliştirme çabaları ile mümkün olabilecektir.

İlk ergenliğin benlik saygısı, kaygı, depresyon gibi psikolojik sağlığın bazı olumlu ve olumsuz göstergeleri açısından dezavantajlı bir evre olduğu ve bu evrede yaşanan duygusal ve davranışsal güçlüklerin öğrenci yaşam doyumuna olumsuz olarak yansıdığı bilinmektedir. Bazı psikolojik değişkenlerin bu dezavantajlılığı azaltıcı bir rolü olabilir. Örneğin, ilk ergenlikte nevroz ve dışa dönüklüğün yaşam doyumunu ile ilişkisinde sosyal benliğin (Fogle ve ark., 2002), depresyon ve aile doyumunu arasındaki ilişkide benlik saygısının (Çivitci, 2010) ve yalnızlık ile yaşam doyumunu ilişkisinde benlik saygısı ve sosyal desteğin (Kapıkıran, 2013) aracı rollerini ortaya koyan bazı çalışmalar bu açıdan dikkat çekicidir. Buna göre, öğrencilerin duygusal problemlerinin yaşam doyumunu açısından oluşturduğu güçlüğü azaltmada benlik saygısı, sosyal benlik, sosyal destek gibi bazı olumlu psikolojik kazanımların önleyici bir işlev görebileceği öngörülebilmektedir. Ayrıca, stresle başa çıkma (Gümüüşbaş, 2008) ve şiddeti önlemeye yönelik müdahale (Farrell ve ark., 2003) programlarının ortaokul öğrencilerinin genel yaşam doyumları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır. Okullarda psiko-sosyal özellikleri açısından güçlüğü olan öğrencilere yönelik benlik saygısı, stres vb. konularda yürütülecek bazı psikoeğitim çalışmaları

rı yaşam doyumlarını da olumlu etkileyebilecek baş etme becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Yaşam doyumunu ile güçlü bir ilişkisi olduğu bilinen benlik saygısı, öğrencilerde pozitif yaşam kalitesi algısı oluşturmada öne çıkan kavramlardan birisidir. Öğrencinin kendisini değerli ve yeterli olarak görmesini destekleyen; pozitif ya da güçlü yönlerini günlük yaşamında nasıl kullanabileceğini öğrenmesine fırsat veren yaşantılara sahip olması (özellikle ailede ve okulda), yaşamını daha olumlu algılamasını kolaylaştırabilir.

Yaşam doyumunu belirlemek üzere kullanılacak ölçme araçları da öğrenci yaşam doyumuyla ilgili çalışmalarda ve okul PDR programının geliştirilmesinde yol gösterici olabilir. Örneğin, okulda öğretim yılının başında ve sonunda bazı standart ölçme araçları (örn. Çok Boyutlu Öğrenci Yaşam Doyumu Ölçeği) kullanılarak öğrencilerin aile, okul, arkadaş, benlik ve genel yaşam doyumları ölçülebilir. Bu ölçümler hem yaşam doyumunu düşük öğrencilerin belirlenmesi konusunda bir tarama işlevi görebilir hem de bu yönde yapılan çalışmaların etkililiğinin test edilmesinde kullanılabilir. Ayrıca, okul PDR programının hazırlanmasında (ihtiyaçların, yeterliklerin belirlenmesi vb.) ve değerlendirilmesinde öğrenci yaşam doyumuna ilişkin ölçümlerden yararlanılabilir.

Sonuç olarak, mutluluğun algısal yönünü oluşturan ve bazı yazarlar (Antaramian ve ark., 2008) tarafından ergenlerdeki uyumlu gelişimi kolaylaştırıcı psikolojik bir güç olarak nitelenen yaşam doyumunu, gelişimsel açıdan daha dezavantajlı bir evre gibi görünen ilk ergenlik döneminde de gelişimi destekleyen pozitif bir yaşam algısı olarak önemlidir. Ergenin psikolojik sağlığı ve işlevleri açısından yaşam doyumunun sadece belli ölçüde artması değil, “yüksek düzeyde” bir yaşam doyumuna sahip olması beklenmektedir (Suldo ve Huebner, 2006). İlk ergenlikte yaşam doyumunun gerçekleşmesi yönünde konulacak “yüksek çita”, şüphesiz öğrencinin yaşam kalitesi algısını etkileyebilen psiko-sosyal faktörlerin göz önüne alınmasını gerektirmektedir. İlk ergenlikte genel ve farklı boyutlardaki (aile, arkadaş, okul vb.) yaşam doyumunun artması ya da azalmasında ailesel özellikler, akran ilişkileri, okul yaşantıları, akademik başarı, öğrencinin psikolojik özellikleri gibi pek çok etmen rol oynamaktadır. Okul PDR servisleri de, bu etmenleri gözönüne alarak yürütebilecekleri çalışmalarla öğrenci yaşam doyumunun artırılması yönünde doğrudan ya da dolaylı bir işlev sergileyebilirler.

Kaynakça

- Antaramian, S.P., Huebner, E.S. & Valois, R.F. (2008). Adolescent life satisfaction. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 112-126.
- Boyacıoğlu, N. & Küçük, L. (2011). Irrational beliefs and test anxiety in Turkish school adolescents. *The Journal of School Nursing*, 27(6), 447-454.
- Casas, F., Figuer, C., Gonzalez, M., Malo, S., Alsinet, C., & Subarroca, S. (2007). The well-being of 12 - to 16-year-old adolescents and their parents: Results from 1999 to 2003 Spanish samples. *Social Indicators Research*, 83, 87–115.
- Chang, L., Chang, C., Stewart, S.M., & Au, E. (2003). Life satisfaction, self concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development*, 27, 182-189.
- Cheung, C.S., Ng, V.C. & McBride-Chang, C. (2007). Perceived pubertal timing, life satisfaction, and depression among early Hong Kong adolescents: Boys at risk? *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 8(2), 179–198.
- Chipuer, H.M., Bramston, P. & Pretty, G. (2003). Determinants of subjective quality of life among rural adolescents: A developmental perspective. *Social Indicators Research* 61, 79–95.
- Çelik, İ., Koç, M. ve Tutkun, F. (2005). İlköğretim çağı çocuklarında depresyon düzeyi. H. Kiran (Ed.), *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı Cilt 1*, (ss: 723-729). Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çivitci, A. (2007). Çokboyutlu öğrenci yaşam doyumu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Eğitim Araştırmaları*, 26, 51-60.
- Çivitci, A. (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 29-52.
- Çivitci, A. (2010). Moderator role of self-esteem on the relationship between life satisfaction and depression in early adolescents. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 15 (2), 141-152.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Doğan, S. (2000). Okul rehberliği ve danışmanlığı alanında çağdaş bir yaklaşım: Kapsamlı rehberlik program modeli. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(13), 56-64.
- Duckworth A.L. & Seligman, M.E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944.
- Dursun, Ş. ve Bindak, R. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik kaygılarının incelenmesi. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(1), 18-21.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48 (2), 90-101.
- Erkan, S. (2001). *Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Farrell, A.D., Valois, R.F., Meyer, A.L. & Tidwell, R.P. (2003). Impact of the RIPP violence prevention program on rural middle school students. *The Journal of Primary Prevention*, 24(2), 143-167.
- Fogle, L.M., Huebner, E.S., & Laughlin, J. E. (2002). The relationship between temperament and life satisfaction in early adolescence: Cognitive and behavioral mediation models. *Journal of Happiness Studies*, 3, 373-392.
- Gilman, R. & Huebner, E.S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. , 35, 293-301.

- Gilman, R., Dooley, J. & Florell, D. (2006). Relative levels of hope and their relationship with academic and psychological indicators among adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology, 25*, 166-178.
- Gilman, R., Huebner, E.S. & Laughlin, J.E. (2000). A first study of the multidimensional students' life satisfaction scale with adolescents. *Social Indicators Research, 52*, 135-160.
- Goldbeck, L., Schmitz, T.G., Besier, T., Herschbach, P. & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research, 16*, 969-979.
- Gün, Z. ve Bayraktar, F. (2008). Türkiye'de iç göçün ergenlerin uyumundaki rolü. *Türk Psikiyatri Dergisi, 19* (2), 167-176.
- Gümüşbaş, B. (2008). *Stresle başa çıkma yolları eğitim programının ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin stresle başa çıkma yöntemleri ve yaşam doymumu üzerindeki etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gysbers, N.C. & Henderson, P. (1988). *Developing and managing your school guidance program*. Alexandria, Virginia: American Association for Counseling and Development.
- Hilooğlu, S. ve Fulya Cenkseven-Önder, F. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde zorbalığı yordamada sosyal beceri ve yaşam doymununun rolü. *İlköğretim Online, 9* (3), 1159-1173, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say3/v9s3m26.pdf>
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment, 6*, 149-158.
- Huebner, E.S. & Gilman, R. (2006). Students who like and dislike school. *Applied Research in Quality of Life, 1*, 139-150.
- Huebner, E.S., Laughlin, J.E., Ash, C. & Gilman, R. (1998). Further validation of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 16*, 118-134.
- Huebner, E.S., Valois, R.F., Paxton, R.J. & Drane, J.W. (2005). Middle school students' perceptions of quality of life. *Journal of Happiness Studies, 6*, 15-24.
- Kapıkıran, Ş. (2013). Loneliness and life satisfaction in Turkish early adolescents: The mediating role of self esteem and social support. *Social Indicators Research, 111*(2), 617-632.
- Kuzgun, Y. (2009). *Rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Nobel yayınları.
- Larson, R.W., Raffaelli, M., Richards, M.H., Ham, M. & Jewell, L. (1990). Ecology of depression in late childhood and early adolescence: A profile of daily states and activities. *Journal of Abnormal Psychology, 99* (1), 92-102.
- Leung, C.Y., McBride-Chang, C. & Lai, B.P. (2004). Relations among maternal parenting style, academic competence, and life satisfaction in Chinese early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 24*(2), 113-143.
- Ma, C.Q. & Huebner, E.S. (2008). Attachment relationships and adolescents' life satisfaction: Some relationships matter more to girls than boys. *Psychology in the Schools, 45*(2), 177-190.
- Martin, K.M. & Huebner, E.S. (2007). Peer victimization and prosocial experiences and emotional well-being of middle school students. *Psychology in the Schools, 44* (2), 199-208.
- Myers, D.G. & Diener, E. (1995). Who is happy. *Psychological Science, 6*, 10-19.
- Nickerson, A.B. & Nagle, R.J. (2004). The influence of parent and peer attachments on life satisfaction in middle childhood and early adolescence. *Social Indicators Research, 66*, 35-60.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K.A & Zumbo, B.D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth Adolescence, 40*, 889-901.

◆ Asım Çivitci

- Öy, B., İlgen, R., Ekmekçi, A., Türkmen, M., Yılmaz, N. ve Başoğlu, N. (1995). Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanterinin ilkökul ve ortaokul öğrencilerine uygulanması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2 (2), 76-81.
- Özusta, Ş. (1993). *Çocuklar için durumluk-sürekli kaygı envanterinin uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Park, N., Huebner, E.S., Laughlin, J.E. Valois, R.F. & Gilman, R. (2004). A cross-cultural comparison of the dimensions of child and adolescent life satisfaction reports. *Social Indicators Research*, 66, 61-79.
- Roeser, R.W. & Eccles, J.S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 123-158.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. & Sameroff, A.J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L. (1998). Achieving health and educational goals through schools-a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research: Theory & Practice*, 13(3), 383-397.
- Seligson, J.L., Huebner, E.S., & Valois, R.F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61, 121-145.
- Shek, D.T. (1997). The relation of parent-adolescent conflict to adolescent psychological well-being, school adjustment and problem behavior. *Social Behavior and Personality*, 25(3), 277-290.
- Stice, E., Ragan, J. & Randall, P. (2004). *Journal of Abnormal Psychology*, 113 (1), 155-159.
- Stone, L.A. & Bradley, F.O. (1994). *Foundations of elementary and middle school counseling*. New York: Longman Publishers.
- Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165-195.
- Suldo, S.M. & Huebner, E.S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78, 179-203.
- Suldo, S.M., Riley, K.N. & Shaffer, E.J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582.
- Ullman, C. & Tatar, M. (2001). Psychological adjustment among Israeli adolescents immigrants: A report on life satisfaction, self concept, and self-esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 449-463.
- Valois, R.F., Paxton, R.J., Zullig, K.J. & Huebner, E.J. (2006). Life satisfaction and violent behaviors among middle school students. *Journal of Child and Family Studies*, 15, 695-707.
- Vernon, A. (1999). *Counseling children and adolescents* (2nd Ed.), Denver: Love Publishing Company.
- Virta, E., Sam, D.L. & Westin, C. (2004). Adolescents with Turkish background in Norway and Sweden: A comparative study of their psychological adaptation. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45, 15-25.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Mac Iver, D., Reuman, D.A. & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27 (4), 552-565.

STUDENTS' LIFE SATISFACTION IN EARLY ADOLESCENCE: AN EVALUATION IN TERMS OF SCHOOL COUNSELING

Assoc. Prof. Dr. Asım ÇİVİTÇİ*

Abstract

It is important that children and adolescents are generally content and happy with their lives both for their emotional and social development and for their possession of a ready "positive power", which can make their lives easier in their future years. Life satisfaction which is perceptual dimension of happiness has been defined as a cognitive appraisal of one's own quality of life. Developmentally, early adolescence appears to be a difficult period and life satisfaction as a positive perception of life is important to support the adolescent development in this period. There are many factors that affect student life satisfaction such as family characteristics, peer relationships, school experiences, academic achievement, and students' psychological characteristics in early adolescence. Taking into account these factors, school counseling and guidance services can exhibit a function directly or indirectly to increase the students' life satisfaction.

Key Words: Life satisfaction, early adolescence, school counseling

* Pamukkale University Faculty of Education Department of Guidance and Psychological Counselling

AİLE KATILIMI İLE ÇOCUKLARIN AKADEMİK BENLİK SAYGISI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ANNE-BABA GÖRÜŞLERİNE GÖRE İNCELENMESİ¹

Çağrı ÖZCAN*

Yasemin AYDOĞAN**

Özet

Bu araştırmada, okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin, anne-baba görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bolu İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan 380 çocuğun aileleri oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde, "Aile Katılım Ölçeği", "Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği" ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, anne-babaların aile katılım puanlarında, cinsiyet ve annelerin meslek değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Anne-baba algısına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarında da, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark gözlenmiştir. Aile katılımı ve çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişki incelendiğinde; orta düzeyde, pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür. Etkisi araştırılan anne-babaların yaşları, çocuk sayısı, eğitim düzeyleri, babaların mesleki durumları, çocukların yaşları ve çocukların cinsiyetleri gibi değişkenlerde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, aile katılımı, benlik ve akademik saygısı

Giriş

Çocuklar okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim aldıkları süreçte, sorumluluk almayı, paylaşmayı, işbirliği yapmayı, toplumsal rolleri, akranlarıyla birlikte vakit geçirmeyi, oyun oynamayı, oyun yoluyla öğrenmeyi, kendilerini tanımayı ve rekabeti öğrenirken, aynı zamanda fiziksel, psiko- motor, sosyal, duyuşsal, bilişsel, öz

¹ Bu çalışma Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN danışmanlığında Çağrı ÖZCAN tarafından hazırlanmış olan "Okul Öncesinde Aile Katılımı ile Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Arasındaki İlişkinin Anne-Baba Görüşlerine Göre İncelenmesi" başlıklı yüksek lisans tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

* Bilim Uzmanı; Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen, Bolu

** Doç. Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Bolu

bakım alanlarında gelişme fırsatı bulurlar. Çocukların okulda kazandıkları bu becerilerin ev ortamında pekiştirilmesi ve desteklenmesi, okul-ev arasında tutarlılığın sağlanması ve anne-babaların okulun etkili bir öğesi haline gelebilmesi, eğitim sürecinin temel hedeflerinden biridir (Akkök, 2002; Kocabıyık, 2011).

Çocuğa erken yaşlarda sağlanacak deneyimlerle elde edilecek temel bilgi, beceri ve alışkanlıklar çocuğun daha sonraki öğrenim yaşamının yanı sıra sosyal ve duygusal yaşamını da biçimlendirecek güçtedir. Bu nedenle okul öncesi eğitim kurumlarında, çocuklarda kalıcı davranış değişiklikleri sağlamak ve okul öncesi eğitimin amaçlarına ulaşmak için öğrenme deneyimlerinin ailede sürdürülebilmesi büyük önem taşır. Bu süreçte başarılı bir okul öncesi eğitim için, okul- aile işbirliği sağlanarak, aile eğitim kapsamına dahil edilir (Arı, 2003; Çağdaş ve Seçer, 2006; Işık, 2007; Atabey, 2008; Güven, 2011).

Aile katılımı, okulla anne babalar arasındaki çok boyutluluğa dayalı her türlü iletişimi ve etkileşimi kapsayan, ebeveynlerin çocuklarının eğitimleri için kullandıkları kaynaklara yaptıkları yatırım olarak tanımlanabilir. Okul aile işbirliğinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi çocuğun öğrenmesini geliştiren bir süreçtir ve bu süreçte okul personeli ve aile bireylerinin birlikte çalışması önem taşımaktadır. Okul öncesinde aile katılımı; aile eğitim etkinlikleri, aile iletişim etkinlikleri, ailelerin eğitim etkinliklerine katılımı, ev ziyaretleri ve evde yapılabilecek etkinlikler, bireysel görüşmeler ve toplantılar yönetim ve karar verme süreçlerine katılım olmak üzere yedi ana başlıkta incelenebilir. Okulda yapılan etkinliklere ailelerin katılımı, aile katılım çalışmalarının hedefine ulaşması için önemlidir, fakat yeterli değildir. Bununla beraber öğretmenler de ailelerle iletişime girerek, evde geçirilen zamanın okul öğrenmelerini destekleyecek nitelikte olmasına katkı sağlamalıdır (Boult, 2006; Carlise, Stanley ve Kemple, 2005; Epstein, 2002; Mcbride ve Wright, 2002; MEB, 2006).

Çocuğun gelişim alanlarının olumlu yönde desteklenmesinde ve akademik başarısının artırılmasında, toplumun gereksinim duyduğu nitelikli bireyler yetiştirme sorumluluğunu okul ve ailenin paylaşması önemlidir (Güven, 2011). Çocuğa okul öncesi dönemde verilen, aileyi eğitimin içine katan ve karşılıklı işbirliğine dayalı okul öncesi eğitim, çocuğun olumlu benlik kavramı geliştirmesine, kendini tanımasına ve yüksek benlik saygısına sahip olmasına olumlu katkı sağlar. Çocuğun içinde bulunduğu aile, özgüvenli, aralarında ve çocukla iyi iletişim kuran, çocuklarına karşı güven verici, hoşgörülü ve esnek bir yaklaşım içinde olan bireylerden oluşuyorsa çocuğun benlik saygısı yüksek olacaktır. Çocuğu olduğu gibi kabul eden, onu destekleyip yüreklendiren aile üyeleri, çocuğun benlik değerinin oluşmasına katkı sağlayacaktır (Yavuzer, 2001). Çocuklarda olumlu benlik saygısı oluşturabilmek, çocuğun ileriki yaşantısı için çok önemlidir. Bunun için ailelerin çocukların fikirlerini kabul etmesi, çocuklarını dikkatli dinlemesi, onlara seçme şansı sunması, iletişimde ben mesajı kullanması, çocuğun hata yapmasına izin verip, böylece yanlışlarından doğruyu bulmayı öğrenmesine fırsat vermeleri gerekmektedir (Balat, 2003).

Yapılan çalışmalar aile katılımı ve aile eğitiminin; çocuğun gelişimini destekleme, kendilik algısının ve benlik saygısının gelişimine katkı sağlama, akademik başarısını arttırma, ebeveynlerin kendilerini geliştirebilmeleri gibi konularda önemli role sahip olduğunu ve ailelerin çocukların eğitime katılmalarının gerekliliğini ortaya koymaktadır (Çelenk, 2003; Ekinci Vural, 2006; Işık, 2007; Gürşimşek, 2010).

Çocuğun benlik ve akademik benlik saygısını artırmada, aile-öğretmen-çocuk arasındaki paylaşımın ve aile katılım çalışmalarının önemi yapılan araştırmalarda görülmektedir. Ailenin eğitime katılımı, ebeveynlerin çocuk eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmalarına, çocuklarının eğitimlerinde rollerinin ne kadar önemli olduğunun farkına varmalarına katkı sağlayacaktır. Okul-aile işbirliği ve iletişiminin sağlanması ve eğitime ailenin aktif olarak katılımı, çocukların kendilerini daha iyi tanımalarına, kendilik algıları ve benlik saygılarının gelişimine destek olacaktır. Böylece çocuğun hem sosyal becerilerinde, hem de akademik başarısında olumlu gelişmeler sağlanabilir.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmada okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin, çeşitli değişkenler açısından, anne-baba görüşlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocukların anne-babalarının, aile katılım çalışmalarına katılma düzeyi;

- Cinsiyetlerine, çocuk sayılarına, yaşlarına, meslek durumlarına ve eğitim düzeylerine,
- Çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Çocukları okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden anne-babaların algısına göre, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi;

- Anne-babaların cinsiyetlerine, çocuk sayılarına, yaşlarına, meslek durumlarına ve eğitim düzeylerine,
- Çocukların yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarına, anne-babaların katılma düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Bu araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar. Eğitim alanındaki araştırmalarda, betimsel tarama çalışmaları yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2009).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Bolu İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı, Bolu ili merkez ilçede random yöntemi ile seçilmiş, dört anaokulu ve beş ilköğretim okulu ana sınıfında, okul öncesi eğitim alan 380 çocuğun anne-babası oluşturmaktadır.

Ailelerin demografik özellikleri incelendiğinde; velilerin %78.7'si kadınlardan, %21.3'i erkeklerden oluşmaktadır. Annelerin yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; 20-30 yaşları arası anneler %31.8, 31-35 yaşları arası anneler %44.1, 36-

40 yaşları arası anneler %17.4 ve 41 ve üzeri yaşlardaki anneler %6.7 oranındadır. Babaların yaş değişkenine göre dağılımları incelendiğinde; 20-30 yaşları arası babalar %13.6, 31-35 yaşları arası babalar %53.1, 36-40 yaşları arası babalar %22.2 ve 41 ve üzeri yaşlardaki anneler %11.1 oranındadır.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak, "Aile katılım ölçeği", "Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği" ve "Kişisel bilgi formu" kullanılmıştır.

1. Aile katılım ölçeği

Aile Katılım Ölçeği (Family Involvement Questionnaire) öğretmenler ile veliler arasında işbirliği düzeyini yani aile katılım çalışmalarını belirlemek amacıyla, Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) tarafından geliştirilmiştir. Aile katılım ölçeğinde her bir madde 5'li likert şeklinde ("her zaman", "sık sık", "bazen", "nadiren", "hiçbir zaman") değerlendirilmekte ve puanlanmaktadır. Ölçek geliştirilirken madde havuzu aile katılımının üç boyutu olan, ev temelli katılım (ETK), okul temelli katılım (OTK) ve okul-aile işbirliği temelli katılım (OAT) boyutları dikkate alınarak oluşturulmuştur.

Aile katılım ölçeği, Gürşimşek (2003) tarafından okul öncesi düzeyde uygulanmış ve Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Gürşimşek'in 200 ebeveynle yürüttüğü çalışmada ölçme gücü açısından düşük maddeler çıkarılmış ve 21 maddelik ölçeğin güvenilirlik katsayısı alt boyutlar için sırasıyla .79, .69, .84 ve tüm ölçek için .87 olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada Gürşimşek'ten izin alınarak 21 maddelik form kullanılmıştır.

2. Akademik benlik saygısı düzeyi ölçeği

Akademik benlik saygısı ölçeği (Base), okul öncesinden 8. sınıfa kadar olan çocukların akademik benlik saygısını ölçmek için Coopersmith ve Gilbert (1982) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçekte aileler veya öğretmenler, çocukların okul ortamında nasıl davrandığına ilişkin soruları doğrudan doğruya deneyimlerini kullanarak yanıtlamaktadırlar. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır.

Cevher ve Buluş (2004, 2006) okul öncesi alanda yaptıkları çalışmalarda kullanılmak üzere Akademik Benlik Saygısı Ölçeğini Türkçe'ye uyarlamışlar ve uyarlama çalışması yaparken Davranışsal Akademik Benlik Saygısı Ölçeğinde yer alan 16 madde ve Hamachek (1995)'in geliştirdiği Değerlendirme Envanteri'nde bulunan 6 ifadeyi kullanmışlar ve toplam 22 maddelik ölçek hazırlamışlardır. Bu çalışmada Cevher ve Buluş'tan izin alınarak 22 maddelik bu ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği için, 361 çocuktan elde edilen veriler üzerinde analizler yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin toplam madde sayısı 22 ve puan aralığı 22-110 olarak ortaya çıkmıştır. Ölçek maddeleri Türkçe'ye uyarlandıktan sonra alanla ilgili iki uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Bu şekilde hazırlanan Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeğinin maddeleri için "her zaman", "sık sık", "bazen", "nadiren", "hiçbir zaman" şeklinde 5'ten 1'e doğru derecelendirme yapılmıştır. Elde edilen bulgular ölçeğin iç tutarlılık güvenilirliğinin ve yapı geçerliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu, dolayısıyla ölçülmek istenen davranışın ölçümünde kullanılabileceğini göstermektedir.

3. Kişisel bilgi formu

Etkisi araştırılan değişkenler hakkında bilgi toplamak amacıyla kullanılan “Kişisel bilgi formu”, araştırmacı tarafından düzenlenmiştir. Bu formda, çalışma grubunu oluşturan anne ve babaların; yaş, cinsiyet, eğitim durumu, meslek ve çocuk sayılarını, ayrıca ailelerin okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarının yaş ve cinsiyetlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.

Verilerin analizi

Elde edilen verilerin analizinde çözümlenmesinde frekans ve yüzde dağılımlarının yanı sıra, t-testi (Paired Samples t-Test) ve tek faktörlü varyans (ANOVA) analizi ve Pearson korelasyon katsayısı (Pearson correlation coefficient) kullanılmıştır.

Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmaları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi arasındaki ilişkinin anne-baba görüşlerine göre incelenmesi amacıyla yürütülen bu araştırmadan elde edilen bulgular analiz edilmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 1. Aile Katılım ve Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği Puanlarının, Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Aile Katılımı	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
	Kadın		299	80.46	378	2.71
Erkek		81	76.25			
Akademik Benlik Saygısı	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
	Kadın		299	91.90	378	2.06
Erkek		81	89.22			

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan annelerin, aile katılım puan ortalamalarının \bar{X} =80.46, babaların puan ortalamalarının ise \bar{X} =76.25 olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda [$t_{(378)}=.001$, $p<0.05$] cinsiyete göre aile katılım puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Akademik benlik saygısı puanlarına bakıldığında, araştırmaya katılan annelerin puan ortalamalarının \bar{X} =91.90, babaların puan ortalamalarının ise \bar{X} =89.22 olduğu görülmektedir. Bu ölçekte de, yapılan t-testi sonucunda [$t_{(378)}=.040$, $p<0.05$] cinsiyete göre çocukların akademik benlik saygısı puanlarında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu saptanmıştır.

Tablo 2. Aile Katılım ve Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği Puanlarının Anne-Babaların Çocuk Sayısına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Anova Sonuçları

Aile Katılımı	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	1 çocuk	117	80.36	Grup Arası	176.39	2	88.198	.564	.570
2 çocuk	199	79.50	Grup İçi	58974.68	377	156.432			
3 çocuk	64	78.31	Toplam	59151.08	379				
Akademik Benlik Saygısı	Çocuk Sayısı	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	1 çocuk	117	91.18	Grup Arası	11.49	2	5.745	.053	.949
2 çocuk	199	91.29	Grup İçi	41038.73	377	108.856			
3 çocuk	64	91.70	Toplam	41050.22	379				

Tablo 2 incelendiğinde, aile katılım ölçeğinde, bir çocuğa sahip anne-babaların puan ortalamalarının $\bar{X}=80.36$, iki çocuğa sahip ailelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=79.50$, üç çocuğu sahip ailelerin puan ortalamalarının $\bar{X}=78.31$ olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(2,377)}=.564$, $p>0.05$], aile katılım puanlarında gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Akademik benlik saygısı ölçeğinde ise bir çocuğa sahip anne-babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=91.18$, iki çocuğa sahip anne-babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=91.29$, üç çocuğa sahip anne-babaların çocuklarının puan ortalamalarının $\bar{X}=91.70$ olduğu görülmektedir. Bu ölçekte de varyans analizi sonucunda [$F_{(2,377)}=.053$, $p>0.05$], gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 3. Aile Katılım Ölçeği Puanlarının Annelerin ve Babaların Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Anova Sonuçları

Anne	Yaş	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	20-30 yaş	95	79.84	Grup Arası	194.10	3	64.702	1.245	.749
31-35 yaş	132	80.26	Grup İçi	47044.34	295	159.472			
36-40 yaş	52	82.17	Toplam	47238.44	298				
41 yaş +	20	80.35							
Baba	Yaş	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	20-30 yaş	11	77.81	Grup Arası	249.45	3	83.151	.608	.612
31-35 yaş	43	76.41	Grup İçi	10534.10	77	136.807			
36-40 yaş	18	73.44	Toplam	10783.55	80				
41 yaş +	9	79.22							

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılan 20-30 yaşları arasındaki annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 79.84$, babaların puan ortalamalarının $\bar{X} = 77.81$, 41 yaşın üzerinde yaşlardaki annelerin puan ortalamalarının ise $\bar{X} = 80.35$ babaların puan ortalamalarının ise $\bar{X} = 79.22$ olduğu görülmektedir. Annelerin [$F_{(3-295)}=1.245, p>0.05$] ve babaların [$F_{(3-77)}=.608, p>0.05$] yaşlarına göre yapılan varyans analizi sonucunda, aile katılım puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve her ikisinde de gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 4. Aile Katılım Ölçeği Puanlarının Annelerin ve Babaların Mesleklerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Anova Sonuçları

Anne	Meslek	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p	Anlamlı
	1. Memur	17	75.64	Grup Arası	2773.65	5	554.730	3.655	.003	2-3
	2. İşçi	39	75.05	Grup İçi	44464.79	293	151.757			
	3. Öğretmen-Akademisyen	35	85.71	Toplam	47238.44	298				
	4. Serbest Meslek	14	83.14							
	5. Ev Hanımı	174	81.13							
	6. Diğer	20	78.30							
Baba	Meslek	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p	Anlamlı fark
	1. Memur	11	79.36	Grup Arası	651.40	5	130.281	.964	.445	
	2. İşçi	33	74.93	Grup İçi	10132.15	75	135.095			
	3. Öğretmen-Akademisyen	6	72.50	Toplam	10783.55	80				
	4. Serbest Meslek	15	80.86							
	5. Diğer	16	74.00							

Tablo 4 incelendiğinde, işçi olan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 75.05$, öğretmen-akademisyen olan annelerin puan ortalamalarının ise $\bar{X} = 85.71$ olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(5-293)}=3.655, p<0.05$], aile katılım puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve annelerin mesleklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmıştır. Yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre işçi ve öğretmen-akademisyen meslek grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Babaların puan ortalamalarına bakıldığında, annelerinkinden daha farklı bir sonuca ulaşılmıştır. Öğretmen-akademisyen olan babaların puan ortalamalarının $\bar{X} = 72.50$, serbest meslekle uğraşan babaların puan ortalamalarının $\bar{X} = 80.86$ olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(5-75)}=.964, p>0.05$] babaların mesleklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 5. Aile Katılım Ölçeği Puanlarının Annelerin ve Babaların Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Anova Sonuçları

Anne	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	İlkokul-Ortaokul	131	79.53	Grup Arası	262.4	3	87.494	.549	.649
Lise	85	80.65	Grup İçi	46975.9	295	159.241			
Önlisans ve Lisans	76	81.64	Toplam	47238.4	298				
Yüksek Lis. ve Dok.	7	82.85							
Baba	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	İlkokul-Ortaokul	22	79.27	Grup Arası	28.1	3	9.385	.067	.977
Lise	34	76.79	Grup İçi	10755.4	77	139.681			
Önlisans ve Lisans	23	75.39	Toplam	10783.5	80				
Yüksek Lis. ve Dok.	2	77.00							

Tablo 5 incelendiğinde, ilkökul ve ortaokul mezunu olan annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 79.53$, babaların $\bar{X} = 79.27$, yüksek lisans ve doktora mezunu annelerin puan ortalamalarının $\bar{X} = 82.85$, babaların $\bar{X} = 77.00$ olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda annelerin [$F_{(3-295)} = .549, p > 0.05$] ve babaların [$F_{(3-77)} = .067, p > 0.05$], aile katılım puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış ve her iki grupta da anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 6. Aile Katılım ve Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği Puanlarının Çocukların Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Anova Sonuçları

Aile Katılımı	Yaş	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	4 Yaş	36	81.83	Grup Arası	204.50	2	102.250	.654	.521
5 Yaş	76	79.43	Grup İçi	58946.58	377	156.357			
6 Yaş	268	79.30	Toplam	59151.08	379				
Akademik Benlik Saygısı	Yaş	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	4 Yaş	36	90.50	Grup Arası	209.52	2	104.761	.967	.381
5 Yaş	76	90.05	Grup İçi	40840.70	377	108.331			
6 Yaş	268	91.80	Toplam	41050.22	379				

Tablo 6'da aile katılım puanları incelendiğinde, 4 yaşındaki çocukların ailelerinin $\bar{X} = 81.83$, 5 yaşındaki çocukların ailelerinin $\bar{X} = 79.43$, 6 yaşındaki çocukların ailelerinin $\bar{X} = 79.30$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(2-377)} = .654, p > 0.05$], aile katılım puanlarının ortalama değerlerinde gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Akademik benlik saygısı puanlarına bakıldığında, 4 yaşındaki çocukların $\bar{X} = 90.50$, 5 yaşındaki çocukların $\bar{X} = 90.05$, 6 yaşındaki çocukların $\bar{X} = 91.80$ puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda [$F_{(2,377)} = .967$, $p > 0.05$], gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 7. Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği Puanlarının Annelerin ve Babaların Yaşlarına Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Anova Sonuçları

Anne	Yaş	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	20-30 yaş	95	90.64	Grup Arası	332.89	3	110.966	1.038	.376
	31-35 yaş	132	92.16	Grup İçi	31545.28	295	106.933		
	36-40 yaş	52	92.46	Toplam	31878.18	298			
	41 yaş +	20	94.70						
Baba	Yaş	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	20-30 yaş	11	86.54	Grup Arası	240.57	3	80.192	.729	.538
	31-35 yaş	43	88.53	Grup İçi	8473.42	77	110.044		
	36-40 yaş	18	91.88	Toplam	8714.00	80			
	41 yaş +	9	90.44						

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan 20-30 yaşları arasındaki annelerin ve babaların çocuklarının en düşük akademik benlik saygısı puan ortalamalarına sahip oldukları görülmektedir. 41 yaş ve üzerindeki annelerin çocuklarının puan ortalamalarının ($\bar{X} = 94.70$) ve 36-40 yaş arasındaki babaların çocuklarının ($\bar{X} = 91.88$) puan ortalamalarının, diğer gruplardan daha yüksek oldukları görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda akademik benlik saygısı puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış, annelerin [$F_{(3,295)} = 1.038$, $p > 0.05$] ve babaların yaşlarına [$F_{(3,77)} = .729$, $p > 0.05$] göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 8. Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği Puanlarının Annelerin ve Babaların Mesleklerine Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Anova Sonuçları

Anne	Meslek	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	1. Memur	17	91.88	Grup Arası	953.02	2	190.605	1.806	.112
	2. İşçi	39	88.43	Grup İçi	30925.16	293	105.547		
	3. Öğretmen Akademisyen	35	95.51	Toplam	31878.18	298			
	4. Serbest Meslek	14	92.00						
	5. Ev Hanımı	174	91.81						
	6. Diğer	20	93.05						
Baba	Meslek	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	1. Memur	11	90.27	Grup Arası	1115.98	5	223.196	2.203	.063
	2. İşçi	33	87.03	Grup İçi	7598.02	75	101.307		
	3. Öğretmen Akademisyen	6	89.00	Toplam	8714.00	80			
	4. Serbest Meslek	15	93.93						
	5. Diğer	16	90.56						

Tablo 8 incelendiğinde işçi olan annelerin çocuklarının ($\bar{X}=88.43$) ve işçi olan babaların çocuklarının ($\bar{X}=87.03$) en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen-akademisyen olan annelerin çocuklarının $\bar{X}=95.51$, serbest meslekle uğraşan babaların çocuklarının ise $\bar{X}=93.93$ puan ortalaması ile en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları tespit edilmiştir. Yapılan varyans analizi sonucunda akademik benlik saygısı puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış, annelerin [$F_{(5-293)}=1.806, p>0.05$] ve babaların [$F_{(5-75)}=2.203, p>0.05$], mesleklerine göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 9. Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği Puanlarının Annelerin ve Babaların Eğitim Durumuna Göre Aritmetik Ortalama, Standart Sapma ve Anova Sonuçları

Anne	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	İlkokul-Ortaokul	131	90.79	Grup Arası	562.01	3	187.338	1.765	.154
Lise	85	92.65	Grup İçi	31316.17	295	106.157			
Önlisans ve Lisans	76	92.32	Toplam	31878.18	298				
Yüksek Lis. ve Dok.	7	98.85							
Baba	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplam	sd	Kareler Ortalama	F	p
	İlkokul-Ortaokul	22	85.72	Grup Arası	777.69	3	259.231	2.515	.065
Lise	34	90.88	Grup İçi	7936.30	77	103.069			
Önlisans ve Lisans	23	91.21	Toplam	8714.00	80				
Yüksek Lis. ve Dok.	2	76.50							

Tablo 9 incelendiğinde ilkökul-ortaokul (\bar{X} =90.79) mezunu olan annelerin çocuklarının en düşük puan ortalamasına, yüksek lisans ve doktora (\bar{X} =98.85) mezunu annelerin çocuklarının ise en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Babaların eğitim durumuna bakıldığında yüksek lisans ve doktora (\bar{X} =76.50) mezunu babaların çocuklarının en düşük puana, önlisans ve lisans (\bar{X} =91.21) mezunu babaların çocuklarının ise en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda akademik benlik saygısı puanlarının ortalama değeri karşılaştırılmış, annelerin [$F_{(3-295)}=1.765, p>0.05$] ve babaların [$F_{(3-77)}=2.515, p>0.05$] eğitim durumuna göre gruplar arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır.

Tablo 10. Aile Katılım ve Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği Puanlarının Çocukların Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Aile Katılımı	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
	Kız	203	80.13	378	.947	.344
	Erkek	177	78.92			
Akademik Benlik Saygısı	Cinsiyet	N	\bar{X}	sd	t	p
	Kız	203	91.68	378	.708	.479
	Erkek	117	90.92			

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan ve kız çocuğu olan ailelerin, aile katılım puan ortalamalarının \bar{X} =80.13, erkek çocuğu olan ailelerin puan ortalamalarının ise \bar{X} =78.92 olduğu görülmektedir. Akademik benlik saygısı düzeyi puanlarına bakıldığında, kız çocuklarının puan ortalamalarının \bar{X} =91.68, erkek çocuklarının puan ortalamalarının ise \bar{X} =90.92 olduğu görülmektedir. Yapılan t-testi sonucunda çocukların cinsiyetine göre ailelerin aile katılım puanlarında [$t_{(378)}=.344, p>0.05$] ve

çocukların akademik benlik saygısı puanlarında [$t_{(378)}=.479, p>0.05$] istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

Tablo 11. Aile Katılım Ölçeği ve Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği Puanlarına İlişkin Korelasyon Testi Sonuçları

Testler	Aile Katılım Ölçeği		Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği	
	r	p	r	p
Aile Katılım Ölçeği	1		.456	.000
Akademik Benlik Saygısı Düzeyi Ölçeği	.456	.000	1	

Tablo 11 incelendiğinde anne-babaların aile katılımı puanları ile çocukların akademik benlik saygısı puanları arasında ($r = 0.456, p<.01$) pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre ailelerin aile katılım puanları arttıkça, çocukların akademik benlik saygısı puanlarının da arttığı söylenebilir.

Sonuçlar ve tartışma

Araştırma sonucunda anne-babanın cinsiyet değişkeninin, aile katılım ve çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilediği ve çalışma grubuna dahil edilen annelerin puan ortalamalarının, babaların puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okulda uygulanan aile katılım çalışmalarına, babaların çalışma şartlarından dolayı katılmamasının, ev hanımı olan annelerin bu çalışmalara daha fazla vakit ayırıp katılma imkanlarının olmasının ve bir işte çalışsalar da annelerin çocuklarla ilgili daha fazla sorumluluk almalarının, annelerin aile katılım puanlarının yüksek olmasını etkilediği düşünülmektedir.

Akademik benlik saygısı ölçeğinden alınan puanlara bakıldığında; araştırmaya katılan annelerin algısına göre çocukların puan ortalamaları, babaların algısına göre çocukların puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu bulgular, annelerin babalara göre çocuklarını, okul hayatında, akademik başarıda ve benlik gelişiminde daha başarılı bulduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Şeker (2009)'in ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yaptığı çalışmada, ailelerin cinsiyetleri ile aile katılım ölçeği toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu bulgu araştırma sonucuyla örtüşmemektedir.

Aile katılım ölçeği sonuçlarına bakıldığında, araştırmaya katılan anne-babaların çocuk sayısı değişkenine göre puan ortalamaları 78.31 ile 80.36 arasında değişmekte ve çocuk sayısı değişkeni, aile katılım ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir. Bu sonuç da bize ailelerin sahip oldukları çocuk sayısının aile katılım düzeylerini etkilemediğini göstermektedir.

Pekkarakaş (2010) üç-altı yaş çocukların babalarının çocuk yetiştirme tutumları ile eğitime katılım düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yaptığı araştırmada, ailedeki çocuk sayısına göre ölçeğin alt boyutlarını yapılan varyans analizi ile karşılaştırmıştır. Ailedeki çocuk sayısına göre okul temelli katılım, aile temelli katılım ve okul-aile işbirliği temelli katılım alt ölçek puanları aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel anlamda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu sonuç araştırmadan elde edilen bulguları desteklemektedir.

Araştırmaya katılan annelerin yaşlarına göre çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanları 90.64 ile 94.70 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan babaların yaşlarına göre ise, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanları 73.44 ile 79.22 arasında değişmektedir. Bu sonuç annelerin babalara göre, çocuklarının benlik gelişimlerini, akademik ve okul başarılarını daha olumlu gördüklerinin ve çocukların kendilik algılarını daha iyi nitelendirdiklerinin bir göstergesi olarak görülebilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre annelerin meslek değişkeni, aile katılımı ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilemektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında bulunduğunu bulmak amacıyla yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre işçi ve öğretmen/akademisyen olanlar arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe yaşam standartları ve eğitime bakış açısı değişmektedir. Öğretmen ya da akademisyen olan annelerin eğitim çalışmalarının içinde daha çok yer almaları ve sürece daha aktif katılmaları nedeniyle eğitime verdikleri önemi arttırmaktadır. Bu nedenlerden dolayı aile katılım çalışmalarını önemsedikleri ve sürece daha aktif katıldıkları düşünülebilir. Çalışılan meslek, ailenin sosyal düzeyi yanında ekonomik düzeyinin de belirleyicisi olmaktadır. Bu sebepler işçilerin çalışma koşullarının ağır olması ve maddi olanaklarının kısıtlı olması çocuğun ihtiyaçlarını karşılama ve sosyal faaliyetlere daha az katılabilme gibi olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Bu faktörlerde aile katılım çalışmalarına daha az ilgi göstermelerine neden olabilir. Bu sebeplerden dolayı işçi annelerin aile katılım puanlarının daha düşük olduğu söylenebilir.

Atabey (2008) okul öncesi eğitim kurumlarındaki yönetici, öğretmenler ile aileler arasındaki iletişim ve işbirliğini yönetici, öğretmen ve aile bakış açısına göre incelenme amacıyla gerçekleştirdiği araştırmada, "aile katılımı" alt boyutunda; emekli olan ailelerin, serbest meslek sahibi olan ailelerin puanlarına göre, profesyonel meslek sahibi olan ailelerin puanlarının, ev hanımı olan ailelerin puanlarına göre, serbest meslek sahibi olan ailelerin puanlarının, işçi olan ailelerin puanlarına göre, serbest meslek sahibi olan ailelerin puanlarının, memur olan ailelerin ve profesyonel meslekle uğraşan ailelerin puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuştur.

Güzel (2006) dört-altı yaş grubu çocuğa sahip annelerin aile eğitimine yönelik ihtiyaç duydukları konuların belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmada; annelere yönelik eğitim programlarının geliştirilmesinde kullanılmak üzere annelerin ihtiyaç duydukları konuları belirleyerek, çocuk yetiştirme konusunda ebeveynlere ihtiyaçları doğrultusunda yardımcı olmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda; anne babanın çocuğun gittiği yuva ile ne kadar yakın bir ilişkisinin olması gerektiği konusunda, annelerin çalışma durumlarına göre anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır. Çalışan

annelerin % 65.0'i, çalışmayan annelerin % 39.8'i ile yakın ilişki içinde olmak istediklerini belirtmişlerdir. Meslek grupları arasında anlamlı bir fark olması açısından bu sonuçlar araştırma sonucuyla örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne ve babaların meslekleri, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanlarını anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir. Araştırma sonucuna göre hangi meslek grubunda çalıştığına bakılmaksızın bütün anne ve babaların, çocuklarının benlik gelişimlerini, akademik ve okul başarılarını olumlu gördükleri söylenebilir.

Cevher (2004)'in okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş çocuklarının akademik benlik saygısı düzeyini çeşitli değişkenler açısından incelediği araştırması babaların mesleklerine göre ortalamalar arasındaki farkların anlamlı olduğunu göstermektedir. Yapılan istatistikler sonucunda işsiz ve işçi babaların çocukları esnaf, memur, öğretmen/akademisyen ve serbest meslekte çalışan babaların çocuklarına göre daha yüksek bir benlik saygısına sahiptirler. Meslek grupları arasında anlamlı bir fark olması açısından bu sonuç araştırma sonucunu desteklememektedir. Aynı araştırma sonucunda annelerin mesleklerine göre ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir.

Araştırma sonucunda ilkökul ve lisans mezunları aileler arasında aile katılım puanlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Okul öncesi dönemde çocuğun hayatında annesi, babası ve öğretmenleri ona rol model olurlar. Ailenin çocuğa yaklaşımı ve çocuğun bu yaklaşıma ilişkin algıları, çocuğun kendini tanınmasında büyük önem taşımaktadır. Gürşimşek, Kefi ve Girgin (2007)'in okul öncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi amacıyla yaptıkları araştırmada, babaların aldıkları eğitim ile okul öncesi eğitime katılma düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu sonuç ile araştırma sonucu benzerlik göstermektedir.

Araştırma sonuçlarına göre çocukların yaş değişkeni, akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanlarını farklılık yaratacak düzeyde etkilememektedir. Okul öncesi dönemde çocuğun yaşı ilerledikçe, çocuk her gelişim alanında daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmakta ve kendisiyle ilgili farkındalığı da artmaktadır. Artan yaşla ve çocukların öğrenmelerinin de artmasıyla birlikte, akademik benlik saygısı düzeylerinin de artması beklenebilir. Fakat araştırma sonucuna göre çocukların yaşları ile akademik benlik saygısı düzeyi ortalama puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Şeremet (2006) okul öncesi dönemi çocuklarının kendilik algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yaptığı çalışmada okul öncesi dönemi çocukların kendilik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir fark yaratmadığını saptamıştır. Bu sonuç araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre anne-babaların, aile katılım çalışmalarına katılma düzeyi ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyine ilişkin sonuçlar korelasyon testi ile incelenmiştir. Aile katılımı puanları ile çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanları arasında ($r=0.456$, $p<.01$) düzeyinde pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre anne-babaların aile katılım puanları arttıkça, çocukların akademik benlik saygısı düzeyi puanlarının da arttığı söylenebilir.

Ailenin eğitime katılımı, ebeveynlerin çocuk eğitimi konusundaki bilgi ve becerilerini arttırmalarına, çocuklarının eğitimlerinde rollerinin ne kadar önemli

olduğunun farkına varmalarında yol gösterici olacaktır. Ayrıca ev ve okul arasındaki farklılıkların en aza indirmesi, çocuğun hayatında bütünlük sağlanması, kendilik algısının gelişmesi, akademik başarının sağlanması, eğitimin okulda ve ailede iki yönlü olarak desteklenmesi açısından da aile katılım çalışmaları önem taşımaktadır (Çelenk, 2003; Gürşimşek, 2010; Ekinci Vural, 2006; Işık, 2007; Haack, 2007; Stout, 2009; Şeker, 2009).

Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen veriler ışığında araştırmacılara, anne-baba ve eğitimcilerle bazı öneriler getirilebilir.

Ailenin eğitime katılımının sağlanması için; eğitim-öğretim ortamlarının etkili şekilde hazırlanması, anne-babalarla evde ve okulda yapılabilecek etkinlikler planlanması, ev ziyaretleri düzenlenmesi, okul yönetiminden, halk eğitim merkezlerinden ve sivil toplum kuruluşlarından destek alınması ailelere ve eğitimcilerle fayda sağlayacaktır.

Çocukların gelişim ve eğitiminin niteliğini artırarak sürdürülebilirliğini sağlamak amacıyla, çocukla iletişimdeki tüm bireylerin iletişim, empati, sosyal beceri, problem çözme vb. konularda aktif katılıma dayalı eğitim programlarına katılımlarının desteklenmesi yüksek benlik saygısına sahip çocuklar yetiştirilmesini olumlu yönde etkileyecektir.

Bu araştırma sadece MEB bünyesindeki okullarda yapılmıştır. Özel okullar, kreşler ve devlet okullarında araştırma yapılarak, sonuçlar karşılaştırılabilir. Aile katılımını ve akademik benlik saygısı düzeyini etkileyebilecek aile gelir durumu, sosyal çevre, eğitim ortamının özellikleri gibi başka değişkenler de araştırılabilir.

Kaynakça

- AKKÖK, Füsün (2002). *İlköğretimde Rehberlik*. Kuzgun. Y (ed.), Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımı. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ARI, Meziyet. (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Sevinç. M (ed.), Türkiye’de Erken Çocukluk Eğitimi ve Kalitenin Önemi. Morpa Kültür Yayıncılık, İstanbul.
- ATABEY, Derya (2008). Yönetici Öğretmen Aile İletişim ve İşbirliği Aracı Geçerlik Güvenirlik Çalışması Ve Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Yönetici, Öğretmenler ile Aileler Arasındaki İletişim ve İşbirliğinin Yönetici, Öğretmen, Aile Bakış Açısına Göre İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BALAT, Gülden, Uyanık. (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Sevinç. M (ed.), Erken Çocuklukta Benlik Saygısının Gelişimi ve Önemi. Morpa Kültür Yayıncılık, Ankara.
- BOULT, B. (2006). *Ways To Involve Parents: Practical Strategies For Parenting with Families*. Corwin Pres Inc, California.
- CEVHER, Fatma Nilgün (2004). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocukların Akademik Benlik Saygısı Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- CEVHER, Fatma Nilgün ve BULUŞ, Mustafa (2006). “Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı”, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, S.20, ss.28-39.
- CARLİSLE, E., STANLEY, L., and KEMPLE, K. M. (2005). Opening Doors: Understanding School and Family Influences On Family Involvement, *Early Childhood Education Journal*, S. 33(3), ss.155-162.
- ÇAĞDAŞ, Aysel ve SEÇER, Zarife, Şahin (2006). *Anne-baba eğitimi*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- ÇELENK, Süleyman (2003). “Okul-aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24, 3-39.
- EKİNCİ VURAL, Deniz (2006). Okul Öncesi Eğitim Programındaki Duyuşsal ve Sosyal Becerilere Yönelik Hedeflere Uygun Olarak Hazırlanan Aile Katımlı Sosyal Beceri Eğitimi Programının Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimine Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- EPSTEİN, L. (2002) *School, Family and Community Partnership: Caring For The Children We hare*. Corwin Pres, California.
- GÜRŞİMŞEK, Işık (2003). *Okul Öncesi Eğitime Aile Katılımı ve Psikososyal Gelişim*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, S.3(1), ss.125-144.
- GÜRŞİMŞEK, Işık (2010). *Okul Öncesi Eğitimde Aile Katılımını Etkileyen Faktörler*, Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi, S.9(18), ss.1-19.
- GÜRŞİMŞEK, Işık, KEFİ, Sara ve GİRGİN, Günseli (2007). *Okulöncesi eğitime babaların katılım düzeyi ile ilişkili değişkenlerin incelenmesi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, S.33, ss.181-191.

◆ Çağrı Özcan / Yasemin Aydoğan

- GÜVEN, Gülhan (2011). Farklı Eğitim Modelleri Kullanılarak Uygulanan Aile Eğitim ve Aile Katılım Programlarının Okul Öncesi Öğretmenlerinin Uygulamalarına ve Ebeveynlerin Görüşlerine Etkisinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- GÜZEL, Şefika (2006). Dört Altı Yaş Grubu Çocuğa Sahip Annelerin Aile Eğitimine Yönelik İhtiyaç Duydukları Konuların Belirlenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- HAACK, M. K. (2007). *Parents and Teachers Beliefs About Parental Involvement In schooling, Unpublished Doctoral Dissertation*, Presented to the Faculty of, The Graduate College at the University of Nebraska, Lincoln.
- İŞİK, Hande (2007). Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Gerçekleştirilen Okul-Aile İş birliği Çalışmalarının Anne-Baba Görüşlerine Dayalı Olarak İncelenmesi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- KOCABIYIK, Funda (2011). *Eğitime bakış*. Eğitim Öğretim ve Bilim Araştırma Dergisi, S.7(20), ss.3.
- MCBRIDE, A, Bea, J.A., and WRİGHT, M. (2002). *An Examination Of Family-School Partnership Initiatives İ n Rural Prekindergarten Programs*. Early education development, S.13(1), ss.107-125.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2006). *36-72 Aylık Çocuklar İçin Okul Öncesi Eğitim Programı*. Ya-Pa Yayıncılık, Ankara.
- PEKKARAKAŞ, Emine (2010). 3-6 Yaş Çocukların Babalarının Çocuk Yetiştirme Tutumları ile Eğitime Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- STOUT, A. (2009). *Comparing Rural Parent and Teacher Perspectives of Parental Involvement: A Mixed Methods Study*, Unpublished Doctoral Dissertation, Walden University College Of Education.
- ŞEKER, Meltem (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerindeki Başarıları İle Ailelerin Eğitim-Öğretim Çalışmalarına Katılım Düzeyleri Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- ŞEREMET, Evrim Özlem (2006). Okul Öncesi Dönemi Çocuklarının (5-6 Yaş) Kendilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- YAVUZER, Haluk (2001). *Ana-baba ve çocuk*. Remzi Kitabevi, İstanbul.

THE EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE FAMILY PARTICIPATION AND THE LEVEL OF THE ACADEMIC SELF-RESPECT OF CHILDREN BASED ON PARENTAL VIEW

Çağrı ÖZCAN*

Yasemin AYDOĞAN**

Abstract

In this research, it is aimed to examine the relationship between the family participation activities applied in the pre-school educational institution and academic self-respect of the children in terms of the different variables based on parental view. The working group of the research is composed of the families of 380 children receiving the pre-school education which are affiliated with Bolu Provincial Directorate for National Education in 2011-2012 academic year. "Family Participation Scale", "Scale of Academic Self-Respect" and "Personal Information Form" are used to acquire data of the research.

As a result of the research, a significant difference is found in the family participation scores of the families in terms of the variables of gender and occupation of the mothers. A significant difference is found in the academic self-respect scores of the children according to the perception of the families in terms of the gender variable of the families. When the relationship is examined between the participation level of the families and the academic self-respect of the children, it is seen that there is a positive relationship at the medium level. No significant differences are determined in terms of the number of children of families, the ages and educational level of the mothers and fathers, the occupational status of the fathers, the ages of the children and the genders of the children.

Key Words: Pre-school education, family participation, self-respect, academic self-respect

* Master of Science, Ministry of Education Teacher, Bolu

** Associate Dr.; Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Preschool Education, Bolu

SERBEST ETKİNLİK ÇALIŞMALARI DERSİNE YÖNELİK BİR PROGRAM ÖNERİSİ: OKUL BAHÇESİ PROGRAMI

Mustafa ÜREY*

Salih ÇEPNİ**

Özet

2010-2011 eğitim öğretim yılı ile birlikte ilköğretim 1. kademe müfredatına Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD) getirilmiştir. SEÇD ile ilköğretim 1. kademe için hem zorunlu ders yükünü hafifletmek hem de öğrencilerin çeşitli sosyal, kültürel, sanatsal ve eğitsel faaliyetlerde bulunarak hayat becerileri kazanmaları, olumlu kişilik ve ahlaki özelliklere sahip olmaları hedeflenmiştir. Ancak uygulamada amacın dışına çıkılarak ya müfredatta yetiştirmeyen konular işlenmekte, ya test çözülmekte ya da eğitsel ve öğretsel uygulamalardan tamamen uzak öğrencilerin kendi başlarına bıraktığı durumlar yaşanmaktadır. Bu durumun MEB tarafından belirli bir programın sunulmamasından kaynaklandığı düşünülerek, yapılan çalışma ile SEÇD'nin amacına ve içeriğine uygun bir program geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, SEÇD için Okul Bahçesi Programı (OBP) geliştirilmiştir. Yapılan çalışmanın amacı, SEÇD için geliştirilen Okul Bahçesi Programı (OBP)'ni tanıtmaktır. Programın tanıtımı için, program geliştirme sürecinde izlenen adımlar açıklanırken, sürecin ortaya koyduğu Disiplinlerarası Okul Bahçesi Program Modeli (DOBPM) bir model önerisi olarak tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD), program geliştirme, Okul Bahçesi Programı (OBP)

Giriş

Günümüz eğitim sistemlerinin amacı, bilim ve teknolojiye meydana gelen baş döndürücü gelişme ve değişimleri, hızla akıp giden bilgi trafiğini en iyi şekilde tüm topluma yayabilmektir. Tarihin hiçbir döneminde bu kadar hızlı yaşanmayan bilgi akışı, mevcut eğitim felsefelerinin değişmesini gerektirmiş, öğretim yöntemlerinden başlayarak nelerin, nerede, nasıl öğretileceğine kadar birçok konunun gözden geçirilmesine neden olmuştur. Zamana ve toplumun ihtiyaçlarına göre şekillenen eğitim-öğretim faaliyetleri, 21. yüzyıla girdiğimiz bugünlerde amaç ve uygulama yönünden değişime zorlanmıştır. İnsan hakları, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve toplumun sosyo-ekonomik statüsündeki değişimler, eğitimden beklentilerin artmasını sağlamıştır. Bunun bir sonucu olarak da geleneksel eğitim anlayışı üzerindeki baskı giderek artmış ve eğitim-öğretim faaliyetleri bireyin güncel yaşamına entegre edilmeye çalışılmıştır. Özellikle eğitimde, “çocuğun eğitiminde kendisinin de görev

* Arş. Gör. Dr.; KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Eğitimi ABD, TRABZON

** Prof. Dr.; Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Fen Eğitimi ABD, BURSA

alması gerektiği” düşüncesi klasik öğretim programlarına da baskı uygulayarak öğrenci merkezli etkinliklerin temel alındığı programlara geçişi hızlandırmıştır (Binbaşıoğlu, 2000). Bu noktada akademik, pratik ve yaşamsal bir değere sahip olan ders dışı etkinliklerin bu değişim ihtiyacına cevap verebileceği düşüncesiyle Rehberlik / Sosyal Etkinlikler, Seçmeli Dersler ve son yapılan değişiklikle Serbest Etkinlik Çalışmaları başlığı altında uygulama çalışmaları başlatılmıştır (Canbay, 2007; Gözütok, 2006; Gültekin, 2007; URL-1, 2010). Bu çalışmalar, bir yandan öğrencinin sınıf içi teorik bilgilerinin güncel yaşama yansıtılmasına katkı sağlarken bir yandan da öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim ve etkileşimi geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Özellikle öğrencilerin merak düzeylerinin en yüksek olduğu ilköğretim döneminde okul dışı ortamlara yönlendirilerek doğal ve beşeri ortamlarla buluşturulmalarının öğrencileri bilişsel, duyuşsal ve fiziksel açıdan geliştireceği yönünde bulgulara rastlamak mümkündür (Altın ve Demirtaş, 2009; Anderson vd. 2003; Griffin, 2004; Balkan-Kıyıcı ve Atabek-Yiğit, 2010; Braund ve Reiss, 2006; Türkmen, 2010). Bu durumun öğrencilerin sınıf içi öğrenme durumlarını daha anlamlı hale getirebileceği gibi bireysel ve sosyal gelişimlerine de katkı sağlayacağı ileri sürülmektedir (Altın ve Demirtaş, 2009; Chin, 2004; Panizzon ve Gordon, 2003).

Ders dışı etkinlikler, öğrencilerin bir takım davranışları kazanmaları için bir öğrenme ortamı olarak görülebilir. Ders dışı etkinlikler kapsamında yapılan çalışmalar incelendiğinde müzelerin, botanik bahçelerinin, hayvanat bahçelerinin, akvaryumların, bilim-sanat merkezlerinin, milli parkların, sanayi kuruluşlarının ve planetaryumların okul dışı öğrenme ortamı olarak kullanıldıkları görülmektedir (Davidson, Passmore ve Anderson, 2010; Şimşek, 2011). Son yıllarda yapılan çalışmalara bakıldığında, bu öğrenme ortamlarında yürütülen çalışmalardan bir tanesi de “Okul Bahçesi Programları (OBP)” olarak göze çarpmaktadır. OBP, “kökeni bahçe temelli öğrenmeye dayanan, öğrencilerin kendilerinin tasarlayarak oluşturduğu, okul sahası içerisinde yer alan ve üzerinde çeşitli ürünlerin yetiştirildiği planlı ve programlı bahçe tarımı faaliyetleri” (Miller, 2005 s.49) şeklinde tanımlanabilir. OBP’nin fiziksel sağlık, akıl sağlığı, sosyal sağlık ve ruh sağlığı açısından oldukça önemli bir konuma sahip olduğu birçok araştırma tarafından dile getirilmektedir (Blair, 2009; Braun, Buyer, Randler, 2010; Bulut & Göktuğ, 2006; Dymont & Bell, 2008; Robinson & Zajicek, 2005). Bu durum, birçok farklı disiplin (eğitim, psikoloji, sosyoloji, tıp, peyzaj mimari vb.) açısından okul bahçelerini bir uygulama sahası haline dönüştürmüştür. Doğal ortam üzerine oturtulmuş okul bahçelerinde öğrencilerin, daha güvenli ve yaratıcı oyunlara imkân bulduğu (Cheskey, 1994; Malone & Tranter, 2003; Moore, 1996), sosyal ilişkilerini arttırdığı (Dymont & Bell, 2008; Robinson & Zajicek, 2005; Thorp ve Townsend, 2001; Titman, 1994), bireysel becerileri geliştirdiği (Bartosh, vd. 2006; Byrd, vd. 2007; Chawla, 2002; Crain, 2001; Dillon, vd. 2005; Pyle, 2002), akademik performanslarını yükselttikleri (Ernst & Monroe, 2004; Graham, vd. 2005; Klemmer, Waliczek ve Zajicek, 2005; Lieberman & Hoody, 1998; Simone, 2002; Sparrow, 2008) ve hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin zengin öğrenme ortamlarında motivasyonlarını arttırdığı (Dymont, 2005; Moore, 1996) ileri sürülmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, çocukların zamanlarının çoğunu kapalı mekânlarda, elektronik aletlerle geçirmesinin birçok fiziksel ve psikolojik rahatsızlığa (obezite, biofobia, hiperaktivite, kaygı bozuklukları, depresyon, uyum sorunları, şiddet eğilimleri, disiplin problemleri vb.) neden olduğunu ileri sürmektedir (Louv, 2008; Taylor, vd. 2001; Wells, 2000). Eko-psikoloji ve evrim psikolojisi alanları altında yapı-

lan bu çalışmalar göstermiştir ki, doğayı tam olarak anlamlandırabilmek için araştırma ve incelemeye vakit ayıramayan çocukların, gelişimleri açısından risk altında olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle çocuklara doğa ile iletişim kurma fırsatının verilmesi ve doğa elementleri ile yaşam deneyimlerini paylaşması gerektiği önerileri getirilmiştir. Özellikle OBP aracılığıyla doğa ile etkileşime geçen çocukların yaşadıkları bu travmatik olaylara karşı psikolojik koruma sağladığı ve daha az bu sorunlarla karşılaştıkları ifade edilmektedir (Wells, 2000). Louv (2008), çocukların doğaya yabancılaşması sonucu oluşan olumsuz durumları tanımlamaya çalışırken, hızla gelişen ileri teknoloji ile birlikte insanların evlerine kapandığını ve bunun sonucu olarak da çocukların doğal çevreye yabancılaştığını ifade etmektedir. Bu yabancılaşma ile birlikte çocukların doğal çevre ile ilk elden deneyimler kazanamadığı ve psikolojik sorunlar karşısında duygusal çöküntülere maruz kaldığı ileri sürülmektedir. Bugünün çocukları bir önceki nesile göre daha az doğal çevre ile iletişim kurmakta ve çevresinde olup bitenlerden habersiz yaşamını sürdürmektedir. Bu durum çocuklarda duygusal çöküntülerin yanı sıra fiziksel aktivitelerinin azalmasına neden olarak günümüz çocuklarını obezite problemi ile baş başa bırakmaktadır (Hazzard, vd., 2011; Dymment & Bell, 2008; Dahlgren, 2003). Bu kapsamda Okul Bahçeleri çocukların beslenme alışkanlıklarının ortaya çıkarılması ve sağlıklı beslenme konularında yapılan araştırmalar için de önemli bir öğrenme ortamı olarak görülmektedir. Okul bahçeleri aracılığıyla taze sebze ve meyve tüketiminin özendirilerek gerek çocuklarda gerek yetişkinlerde beslenme alışkanlıklarının sağlıklı bir şekilde geliştirildiği fikrini pek çok araştırma (Bell & Dymment, 2006; Canaris, 1995; Dillon vd., 2003; Dymment & Bell, 2008; Graham vd., 2005; Hazzard, vd., 2011; Morris vd., 2001; Morris vd., 2002; Morris & Zidenberg-Cherr, 2002; Tangen ve Fielding-Barnsley, 2007) desteklemektedir. Tüm bunların yanı sıra OBP'nin çevresel farkındalığı arttığı ve disiplinler arası aktif öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin akademik başarıları ile birlikte derslere olan olumlu tutumlarına katkı sağladığı da ifade edilmektedir (Stoecklin, 2009). Okul bahçesi çalışmaları öğrencilerin çevreye bakış açısını da değiştirmektedir. Okul bahçesi çalışması öncesinde öğrenciler çevre kavramını bir nesne veya yer olarak algılamak; okul bahçesi çalışması sonrasında çevreyi canlı ve cansız çevrenin etkileşim kurduğu canlı bir alan olarak tanımlayabilmektedirler. Bu tanımlama ile birlikte öğrenciler yakın çevrelerinde görmüş oldukları bitki, çalı, çiçek, böcek ve ağaçları araştırarak, doğa ile olan deneyimlerine farklı manalar yüklemeye başlamaktadırlar (Mayer-Smith, Bartosh, Peterat, 2007; Byrd, vd. 2007; Stoecklin, 2009).

Ders dışı etkinlik çalışmalarının yürütüldüğü sınıf ya da okul dışı öğrenme ortamları ile okul bahçesi programları karşılaştırıldığında, amaç ve uygulama yönünden benzerlikler olduğu görülmektedir. Özellikle sınıf içi uygulamaları destekleyen bir çalışma ortamı olarak düşünüldüğünde, okul bahçesi uygulamalarının teori ile uygulama arasında önemli bir geçiş noktası olduğu görülmektedir. Ders dışı etkinlikler kapsamında gerçekleştirilecek bir okul bahçesi uygulamasının, öğrencilerin günlük yaşamlarında sahip olduğu değerleri öğrenme ortamına aktarabileceği ve öğrencilerin anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirebileceği en uygun çalışmalardan biri olduğu düşünülmektedir. Bu kapsamda, yapılan bu çalışmada, ülkemizde henüz uygulanması yeni olan ve içeriği tamamen öğretmenin inisiyatifine bırakılmış olan Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD) için geliştirilen Okul Bahçesi Programı (OBP)'nin teorik tanıtımı yapılmıştır.

Okul Bahçesi Programı (OBP)

İlköğretim 1. kademe için geliştirilen OBP, SEÇD için oluşturulmuş disiplinler arası bir program olup, sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalardan oluşmaktadır. Bu program aracılığıyla öğrenciler bir yandan okul bahçesinin uygun bir alanında, buldukları çevreye uygun bitkilerin ekim-dikim ve bakım faaliyetlerini yürütürken, bir yandan da yapmış oldukları çalışmalarını fen ve teknoloji dersindeki ilgili konularla ilişkilendirmektedirler. Öğrenciler, okul bahçesinin oluşturulma aşamasından ürün elde edilmesine kadar geçen süreçte yapılan etkinliklere aktif olarak katılabilmektedirler. Bu süreçte öğrenciler Fen ve Teknoloji dersine ait uygulamaların merkeze alındığı Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler gibi ders uygulamalarının ise bunun etrafına serpiştirildiği disiplinler arası bir programa tabi tutulmaktadır. Öğrenciler program dahilinde oluşturulan okul bahçesinde yöresel bitkiler yetiştirirken fen ve teknoloji dersinin içeriklerinden besinlerimiz ve beslenme ve bitkiler konularına ait kazanımlara ulaşabilmektedirler. Öğrenciler, fen kökenli bu etkinlikleri yaparken yer yer ölçümler, tablolar, şemalar ve grafikler oluşturarak matematiksel uygulamalara, okuma metinleri, şiirler ve akrostişler üzerinden 5N1K etkinlikleri hikâye unsurlarını belirleyerek Türkçe dersi uygulamalarına, bölgemizin ekonomisine katkıda bulunan ve bölgemizde yetişen ürünleri ve bunlarla uğraşan meslek gruplarını belirleyerek Sosyal Bilgiler derslerine ait uygulamalara başvurumaktadırlar. Yapılan tüm bu uygulamaların hedef alındığı içerik ve kazanımlar, ilgili derslere ait mevcut öğretim programları dikkate alınarak belirlenmiştir. Programda özellikle ilgili derslere yönelik 3.,4. ve 5. sınıf öğretim programları dikkate alınmıştır. OBP ile öğrencilerin derslere ait kazanımlara ulaşmalarının yanında yaparak ve yaşayarak ilk elden deneyimler yoluyla bir takım sosyal ve bireysel beceriler geliştirmeleri de hedeflenmiştir. Sınıf içi uygulamaların yanında sınıf dışı uygulamalarla öğrencilerden iletişim kurma, sorumluluk alma, okula ve arkadaşlarına uyum sağlama, eleştirel ve yaratıcı düşünme gibi becerileri de informal olarak geliştirmeleri beklenmektedir. Program çerçevesinde okul bahçesi uygulamaları için öğretmen ve öğrencilerin yanında veliler, ilgili çalışma alanındaki uzmanlar (çiftçi, ziraat mühendisi, peyzaj mimarı, diyetisyen vb.), kamu kurum ve kuruluşları (belediyeler, il/ilçe tarım müdürlüğü vb.) ve sivil toplum örgütleri (ÇEVKOR, TEMA vb.) de çalışma sürecine katılabilmektedirler. Özellikle uzman desteğinin varsa velilerden sağlanması veli katılımı açısından programın önemini ortaya koymaktadır. Ayrıca çalışma sürecinin alt yapı ve araç-gereç desteği için kamu ya da özel kurum, kuruluş ve sivil toplum örgütleri ile iletişime geçilmesi öğrencilerin bazı informal becerilere ulaşmaları açısından önemlidir. OBP, özellikle öğretmenlerin müfredatın önemi nedeniyle üzerinde çok fazla duramadıkları ara disiplin ilişkilendirmelerinden afetten korunma ve güvenli yaşam, girişimcilik, sağlık kültürü ve çevre ve kariyer bilinci gibi kazanımların oluşmasında da önemli bir işleyiş sahiptir.

OBP'ye ait öğrenme alanları, üniteler, kazanım sayıları ve süreleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul bahçesi programına ait öğrenme alanı, üniteler, kazanım sayıları ve süreleri

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER	Kazanım Sayısı		Süre /Ders Saati	
		Temel Kazanımlar	İkincil Kazanımlar	Sınıf İçi	Sınıf Dışı
Canlılar ve Hayat	1. Besinlerimiz ve Beslenme	9 ¹	8 ² +10 ³ +7 ⁴	20	14
	2. Canlıların Sınıflandırılması ve Bitkiler	8 ¹		22	16
TOPLAM		17	25	42	30
GENEL TOPLAM		42		72	

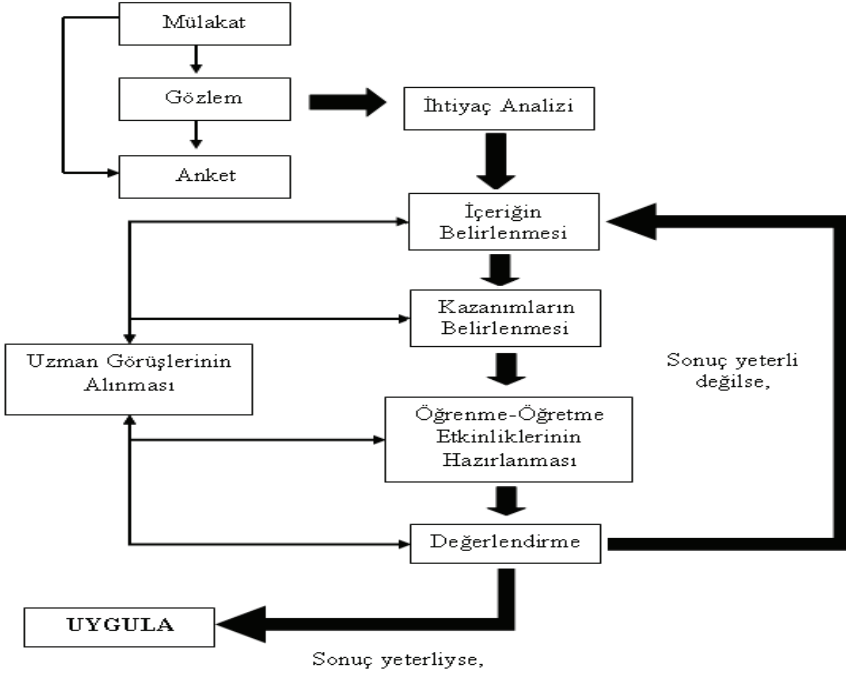
1: Fen ve Teknoloji Kazanımı, 2: Matematik Kazanımı, 3: Türkçe Kazanımı, 4: Sosyal Bilgiler Kazanımı

Tablo 1 incelendiğinde, geliştirilen OBP'nin "Besinlerimiz ve Beslenme" ve "Canlıların Sınıflandırılması ve Bitkiler" olmak üzere 2 üniteden oluştuğu görülmektedir. Geliştirilen OBP yapısal olarak sınıf içi ve sınıf dışı toplam 72 ders saatinde kazandırılmak üzere 42 kazanımdan oluşmaktadır. Bu kazanımların 17'si programın temel kazanımlarını oluşturan Fen ve Teknoloji dersi kazanımlarıdır. OBP'de bulunan kazanımların 25'i ise Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerine ait ikincil kazanımlardır. İkincil kazanımların 8'i Matematik, 10'u Türkçe ve 7'si Sosyal Bilgiler derslerine ait kazanımlardır. OBP, içerik ve kazanımlar açısından 2 dönemlik bir programdır. Öğretmenlere OBP'nin içerisinden seçecekleri uygun kazanımlar doğrultusunda bahar döneminde uygulayabileceği 1 dönemlik bir program önerilmektedir.

Programın Geliştirilme Süreci

OBP'nin geliştirilme sürecinde program geliştirme süreçleri dikkate alınmıştır. Bu kapsamda Şekil 1'de yer alan süreç takip edilmiştir.

Şekil 1. Okul bahçesi programının geliştirilme sürecinde izlenen adımlar



Şekil 1’de de görüldüğü gibi OBP, ihtiyaç analizi, içeriğin belirlenmesi, kazanımların belirlenmesi, öğrenme-öğretme etkinliklerinin hazırlanması ve değerlendirme olmak üzere 5 aşamada geliştirilmiştir. Program geliştirme sürecinin her bir aşamasında uzman görüşlerine başvurulmuş ve toplam 16 uzmandan görüş alınmıştır. Bu kapsamda, programa ait kazanımlar 10 sınıf öğretmeni, program geliştirme alanında uzman 5 öğretim üyesi ve 1 ilköğretim müfettişi tarafından incelenmiştir.

1. İhtiyaç Analizi: Program geliştirme sürecinin ilk aşaması olarak sınıf öğretmenlerinin SEÇD hakkındaki görüş ve uygulamalarını belirleyebilmek için mülakat, gözlem ve anket çalışmaları yürütülmüştür. Bu süreçte 10 sınıf öğretmeni ile mülakat ve 5 sınıf öğretmeni ile toplam 60 saat gözlem çalışmaları yapılmıştır. Mülakat ve gözlemlerden elde edilen veriler kodlanmış ve elde edilen kodlar anket maddelerine dönüştürülerek 132 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. İhtiyaç analizinden elde edilen veriler ve konu ile ilgili yapılan çalışmalar öğretmenlerin, sınıf içi, sınıf dışı ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının gerçekleştirildiği; sürecin farklı kurum, kuruluş ve uzmanlar tarafından desteklendiği; öğrencilerin okula uyum sağlayabileceği, sorumluluk alabileceği, eleştirel ve yaratıcı düşünebileceği, iletişim becerilerini geliştirebileceği, güncel yaşam ilişkileri kurabileceği ve derslere karşı olumlu tutum geliştirebileceği ve farklı ders bağlantılarının kurulabileceği disiplinlerarası yarı esnek bir programa ihtiyaç duyduklarını göstermektedir (Aydın, Bakırcı ve Ürey, 2012).

2. İçeriğin Belirlenmesi: Okul bahçesinde yapılacak çalışmalar ve uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan kazanımlar dikkate alınarak Fen ve Teknoloji ve Matematik ders kitapları incelenmiş ve ilgili konular araştırmacı tarafından listelenmiştir. Listelenen içerik, konuların uygulanabilirliği açısından 'Evet', 'Kısmen' ve 'Hayır' şeklinde ölçeklendirilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşleri doğrultusunda içeriği netleştirilen programa ait içerik ölçeği ve uzman değerlendirmeleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Okul bahçesi programına ait içerik ölçeği

Ders	KONULAR	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Fen ve Teknoloji	1.Canlılar Neden Beslenir?	16	100	-	-	-	-
	2.Kaynaklarına Göre Besinler	13	81.3	3	18.7	-	-
	3.Besin İçerikleri ve Görevleri	12	75.0	4	25.0	-	-
	4.Dengeli ve Sağlıklı Beslenme	14	87.5	2	12.5	-	-
	5.Besin ve Teknoloji	9	56.2	5	31.3	2	12.5
	6.Yakın ve Uzak Çevremizdeki Canlılar	12	75.0	4	25.0	-	-
	7.Canlıları Sınıflandırılım	10	62.4	5	31.3	1	6.3
	8.Sınıflandırmanın Önemi	10	62.4	6	37.6	-	-
	9.Bitkileri Sınıflandırılım	16	100	-	-	-	-
	10.Çiçekli ve Çiçeksiz Bitkiler	14	87.5	2	12.5	-	-
	11.Çiçekli Bir Bitkinin Kısımları ve Görevleri	16	100	-	-	-	-
Matematik	1.Oran ve Orantı	10	62.4	6	37.6	-	-
	2.Uzunlukları Ölçme	14	87.5	2	12.5	-	-
	3.Çizgi ve Sütun Grafiği	13	81.3	3	18.7	-	-
	4.Tablo ve Şema	13	81.3	3	18.7	-	-
Sosyal Bilgiler	1.Bölgemizi tanıyalım	12	75.0	4	25.0	-	-
	2.Yaşadığımız bölgedeki ekonomik faaliyetler	15	93.7	1	6.3	-	-
	3.Ürettiklerimiz	16	100	-	-	-	-
	4.Toplum İçin Çalışmalar	10	62.4	6	37.6	-	-
Türkçe	1.Dinleme Etkinlikleri	9	56.2	7	43.8	-	-
	2.Konuşma Etkinlikleri	11	68.8	5	31.2	-	-
	3.Okuma Etkinlikleri	15	93.7	1	6.3	-	-
	4.Yazma Etkinlikleri	14	87.5	2	12.5	-	-
	5.Görsel Okuma ve Görsel Sunu Etkinlikleri	8	50.0	8	50.0	-	-

Ders Dışı Etkinlikler	1.İlgili meslek grupları ile öğretmen ve öğrencilerin iletişime geçmesi	14	87.5	2	12.5	-	-
	2.İlgili meslek gruplarının sınıfa davet edilmesi	13	81.3	3	18.7	-	-
	3.Okul bahçesinin kurulumu için ilgili kurum ve kuruluşlarla iletişim sağlanması	11	68.8	5	31.2	-	-
	4.Bahçenin kurulum alanının belirlenmesi	16	100	-	-	-	-
	5.Bahçe tasarımının yapılması	12	75.0	4	25.0	-	-
	6.Bahçe araç-gereçlerinin temin edilmesi	10	62.4	4	25.0	2	12.5
	7.Bahçe toprağının tarıma hazır hale getirilmesi	12	75.0	3	18.7	1	6.3
	8.Mevsime ve şartlara uygun bahçe bitkilerinin seçimi ve dikimi	11	68.8	4	25.0	1	6.3
	9.Bahçe bitkilerinin bakımı ve korunumu	10	62.4	4	25.0	2	12.5
	10.Bahçe bitkilerinin gelişiminin gözlenmesi	15	93.7	1	6.3	-	-
	11.Bahçenin çevre düzenlemesinin yapılması	14	87.5	2	12.5	-	-
	12.Bahçeden elde edilen ürünlerin toplanması	16	100	-	-	-	-
	13.Bahçeden elde edilen ürünün pazara sunulması	16	100	-	-	-	-

Uzmanlar tarafından çoğunlukla "Hayır" şeklinde işaretlenen konu başlıkları liste dışına alınmıştır. Araştırmacı tarafından listelenen konu başlıklarından Fen ve Teknoloji dersine ait olanlardan 5'i, Matematik dersine ait olanlardan 2'si ve Sosyal Bilgiler dersine ait olanlardan 3'ü uzman görüşleri doğrultusunda listeden çıkarılmıştır. Tablo 2'de yer alan ve uzmanların çoğunluğu tarafından kabul gören Fen ve Teknoloji dersine ait 11, Matematik dersine ait 4, Sosyal Bilgiler dersine ait 4 ve Türkçe dersine ait 5 konu başlığının OBP kapsamında kullanılabilmesi tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından listelenen sınıf dışı uygulama başlıkları uzmanlar tarafından kabul görmüştür.

3. Kazanımların Belirlenmesi: OBP, fen ve teknoloji dersi kazanımlarını merkeze alan ve çevresine matematik dersi kazanımlarının serpiştirildiği, disiplinlerarası bir program olup, programa ait konu ve kazanımlar mevcut fen ve teknoloji ve matematik dersi öğretim programlarından alınmıştır. Okul bahçesinde yapılacak çalışmalar dikkate alınarak fen ve teknoloji ve matematik dersi öğretim programları incelenmiş ve uygun kazanımlar araştırmacı tarafından listelenmiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan listede 3., 4. ve 5. sınıf düzeyinde kazanımlar kullanılmıştır. Listelenen kazanımlar, kazanımların uygulanabilirliği açısından 'Evet', 'Kısmen' ve 'Hayır' şeklinde ölçeklendirilerek uzman görüşlerine sunulmuştur. Araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşleri doğrultusunda elenerek netleştirilen programa ait kazanımlar ölçeği ve uzman değerlendirmeleri Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Okul bahçesi programına ait kazanımlar ölçeği

Ders	KAZANIMLAR	Evet		Kısmen		Hayır	
		f	%	f	%	f	%
Fen ve Teknoloji	1.1.Canlıların yaşamsal faaliyetlerini devam ettirebilmesi için besinlere ihtiyacı olduğunu fark eder.	16	100	-	-	-	-
	1.2.Canlıların yaşamsal faaliyetlerini devam ettirebilmesi için farklı besinlere ihtiyacı olduğunu fark eder.	16	100	-	-	-	-
	1.3.Besin içeriklerinin vücuttaki öncelikli görevlerini belirtir.	13	81.3	3	18.7	-	-
	1.4.Besinleri içerdikleri karbonhidrat, protein ve yağ açısından deney yaparak test eder.	10	62.5	5	31.3	1	6.3
	1.5.Vitamin çeşitlerinin en fazla hangi besinlerde bulunduğuna dair bilgi toplar ve sunar.	11	68.7	5	31.3	-	-
	1.6.Su ve minerallerin bütün besinlerde bulunduğunu ve düzenleyici görev yaptığını belirtir.	12	75.0	4	25.0	-	-
	1.7.Dengeli beslenmeye örnek bir öğün hazırlar.	14	87.5	2	12.5	-	-
	1.8.Paketlenmiş besinler üzerindeki son kullanma tarihinin önemini bilir.	14	87.5	2	12.5	-	-
	1.9.Besin çeşitlerinin bilimsel-teknolojik gelişmelere paralel olarak arttığını fark eder.	12	75.0	4	25.0	-	-
	2.1.Gözlemleri sonucunda yakın ve uzak çevresinde yaşayan çeşitli canlılara örnekler verir.	15	93.7	1	6.3	-	-
	2.2.Canlıları benzerlik ve farklılıklarına göre bitkiler, hayvanlar, mantarlar ve mikroskobik canlılar olarak sınıflandırır.	9	56.2	5	31.3	2	12.5
	2.3.Canlıların incelenmesinde sınıflandırmanın kolaylık sağladığını fark eder.	12	75.0	4	25.0	-	-
	2.4.Gözlemleri sonucunda çevresindeki bitkilerin benzerlik ve farklılıklarını listeler.	13	81.3	3	18.7	-	-
	2.5.Gözlemleri sonucunda bitkileri çiçekli ve çiçeksiz bitkiler olarak sınıflandırır ve örnekler verir.	13	81.3	3	18.7	-	-
	2.6.Çiçekli bir bitki üzerinde bitkinin kısımlarını gösterir, çizer.	16	100	-	-	-	-
	2.7.Kök, gövde, çiçek ve yaprakların bazı görevlerini deney yaparak test eder.	16	100	-	-	-	-
	2.8.Çiçekli bir bitkinin kısımlarının görevlerini açıklar.	16	100	-	-	-	-

Matematik	1. İki nicelik arasındaki ilişkiyi oran olarak ifade eder.	9	56.2	5	31.3	2	12.5
	2. İki özelliğe göre tablo oluşturur ve tabloyu yorumlar.	12	75.0	3	18.7	1	6.3
	3. Şema yaparak verileri düzenler.	14	87.5	2	12.5	-	-
	4. Çizgi grafiğini oluşturur.	15	93.7	1	6.3	-	-
	5. Çizgi grafiğini yorumlar.	15	93.7	1	6.3	-	-
	6. Sütun grafiğini oluşturur.	15	93.7	1	6.3	-	-
	7. Sütun grafiğini yorumlar.	15	93.7	1	6.3	-	-
	8. Grafik kullanmanın sağladığı kolaylıkları açıklar.	16	100	-	-	-	-
Sosyal Bilgiler	1. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri farkeder.	16	100	-	-	-	-
	2. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir.	14	87.5	2	12.5	-	-
	3. Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler.	15	97.3	1	6.3	-	-
	4. Ekonomideki insan etkisini fark eder.	13	81.3	3	18.7	-	-
	5. Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur.	16	100	-	-	-	-
	6. Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir.	16	100	-	-	-	-
	7. Kurumların insan yaşamındaki yeri noktasında görüş oluşturur.	14	87.5	2	12.5	-	-
Türkçe	1. Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N1K) sorularına cevap arar.	11	68.7	5	31.3	-	-
	2. Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	13	81.3	3	18.7	-	-
	3. Okuduklarından çıkarımlar yapar.	14	87.5	2	12.5	-	-
	4. Okuduklarında "hikâye unsurlarını" belirler.	12	75.0	3	18.7	1	6.3
	5. Okuduklarında geçen varlıkları ve olayları sınıflandırır.	13	81.3	3	18.7	-	-
	6. Okuduklarında eksik bırakılan ya da konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	12	75.0	4	25.0	-	-
	7. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	11	68.7	5	31.3	-	-
	8. Şiir yazar.	16	100	-	-	-	-
	9. Hikâye yazar.	16	100	-	-	-	-
	10. Mektup yazar.	13	81.3	3	18.7	-	-

Uzmanlar tarafından çoğunlukla "Hayır" şeklinde işaretlenen kazanımlar liste dışına alınmıştır. Araştırmacı tarafından listelenen kazanımlardan Fen ve Teknoloji dersine ait olanlardan 9'u, Matematik dersine ait olanlardan 4'ü, Sosyal Bilgiler der-

sine ait olanlardan 6'sı ve Türkçe dersine ait olanlardan 4'ü uzman görüşleri doğrultusunda listeden çıkarılmıştır. Tablo 3'te yer alan ve uzmanların çoğunluğu tarafından kabul gören Fen ve Teknoloji dersine ait 17, Matematik dersine ait 8, Sosyal Bilgiler dersine ait 7 ve Türkçe dersine ait 10 kazanımın OBP kapsamında kazandırılabilceği tespit edilmiştir.

4. Öğrenme-Öğretme Etkinliklerinin Oluşturulması: OBP'nin öğrenme-öğretme etkinlikleri için öğrenci ve öğretmen rehber materyalleri geliştirilmiştir. İhtiyaç analizinden çıkan sonuçlar ve öğretmen görüşleri doğrultusunda öğrenciler için çalışma yapraklarının oluşturulmasına karar verilirken, öğretmenler için ise günlük planlar oluşturulmuştur. Oluşturulan günlük plan ve çalışma yaprakları 5E Modeli dikkate alınarak hazırlanmış ve uygulanmıştır. 5E, Biological Science Curriculum Study (BSCS)'nin öncülerinden Baybee tarafından geliştirilmiştir. 5E adını Giriş (Enter), Keşfetme (Exploration), Açıklama (Explanation), Derinleştirme (Elaboration) ve Değerlendirme (Evaluation) aşamalarının İngilizce baş harflerinden almaktadır (Bybee, vd., 2006). Giriş aşamasında, öğrencilerin derse ilgilerini çekmek, konuyla ilgili ön kavramlarını ortaya çıkarmak ve öğrencilerin kendi bilgilerinin farkında olmalarını sağlamak amacıyla farklı etkinlikler yapılmaktadır. Programda giriş aşaması için daha çok hikâyeler, karikatürler ve öğrencilerin ön bilgilerini yoklayan hatırlatıcı sorular kullanılmıştır. Keşfetme aşaması öğrencilerin bizzat kendilerinin yaparak ve yaşayarak kendi bilgilerini denedikleri ve gözlem yaparak deneyim kazandıkları aşamadır. Programda keşfetme aşaması için gözlem ve deney gibi etkinliklere yer verilmiştir. Açıklama aşamasında, öğrenciler elde ettikleri deneyimler ile konu hakkındaki ön bilgileri arasında sorgulamalar yaparak tartışırlar. Bu aşamada öğretmen öğrenci tartışmalarını yönlendirmek için açıklayıcı bilgiler sunabilir. Programda açıklama aşaması için daha çok keşfetme aşamasına yönelik okuma metinleri kullanılmış ve öğrencilerin keşfetme aşamasında edindikleri kazanımlar açıklama aşaması ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Derinleştirme aşamasında, öğrencilerin deneyimleri yolu ile edindikleri bilgileri farklı durumlara uyarlamaları ve günlük yaşam ile ilişkilendirmeleri gerekmektedir. Programda derinleştirme aşaması için konu ya da etkinlikle ilişkili matematik, hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine ait etkinliklerden faydalanılmıştır. Değerlendirme aşamasında ise öğrencilerin elde ettikleri bilgiler farklı teknikler kullanılarak sınanmaktadır. Programda mümkün olduğunca alternatif ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerine başvurulmuştur (Ürey ve Çalık, 2008).

Çalışma kapsamında toplam 33 çalışma yaprağı ve 18 günlük plan oluşturulmuştur. Oluşturulan çalışma yaprakları ve günlük planlar için uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan her bir çalışma yaprağı ve günlük planın uygulanabilirliğini değerlendirmeleri istenmiştir. Çalışma yaprağı ve günlük planlarda görüldüğü eksikliğin yapısal ya da işlevsel olduğunu belirten katılımcılardan ölçeğin açıklamalar bölümüne eksiklikle ilgili ifadeleri yazmaları istenmiştir. Uzmanlar ölçek üzerinde belirtmenin yanında ilgili çalışma yaprağı ve günlük plan üzerinde yazılı olarak da dönüt vermişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda ilgili çalışma yaprakları ve günlük planlarda düzeltme ve düzenlemeler yapılarak çalışma yapraklarına ve günlük planlara son hali verilmiştir.

5. Değerlendirme: Programda öğretmenler için kontrol listeleri oluşturulup, öğretmenlerin dersin işleniş sürecinde uygulayacağı aşamalar belirlenmiştir. Öğrenciler için ise her haftaya yönelik konu başlıkları dikkate alınarak dereceli puanlama anahtarları ve dereceli ölçekler oluşturulmuştur.

OBP'nin Mevcut Program Tasarım ve Modelleri Arasındaki Yeri

En genel çerçevede ürün ve süreç odaklı programlar şeklinde sınıflandırılan program geliştirme çalışmaları daha detaylı incelendiğinde, farklı türlerde program tasarımları ve modellerine ulaşmak mümkündür. Program tasarımları bir eğitim programını oluşturan temel öğelerden oluşmakta ve bu öğeler arasındaki ilişkileri temsil etmektedir. Eğitim programları amaç (niçin öğretiyoruz?), içerik (ne öğretilecek?), öğretme-öğrenme süreci (nasıl öğreteceğiz?) ve ölçme-değerlendirme (ne kadar öğrettik?) öğelerinden oluşmaktadır. Bu öğeler arasındaki ilişkiler arası farklılıklar farklı program tasarım ve modellerinin oluşmasına neden olmaktadır (Gürsoy, 2006).

Geliştirilen OBP, program geliştirme alanında uzman 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve mevcut tasarımların genel özellikleri ile karşılaştırılarak örtüşen özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır. U1, U2 ve U3 şeklinde kodlanan uzmanlar ve görüşleri Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Program geliştirme sürecinde kullanılan program tasarımları ve özellikleri ile OBP'nin örtüştüğü özelliklere yönelik uzman görüşleri

Program Tasarımları		Özellikler	OBP		
			U1	U2	U3
Konu Merkezli Tasarımlar	Konu Tasarımı	Aklın kullanılması ve işletilmesine bağlı olarak konular düzenlenir.	X	X	X
		Öğretilecek konulara (bilgi) önem verir.	X	X	X
		Konular, öğretim ilkelerine ve öğrencinin özelliklerine göre belirlenir.	X	X	X
		Konuların aşamalı olarak aktarılması esasına dayanır.	X	X	X
	Disiplin Tasarımı	Akademik disiplinlere göre düzenlenir.	X	X	X
		Konuların ne şekilde verildiği ve bilginin nasıl kullanılabileceği önemlidir.	X	X	X
	Geniş Alan (Disiplinler arası) Tasarımı	Birbiriyle ilişkili konu alanları bütünleştirilerek geliştirilir.	√	√	√
		Farklı disiplinlerdeki konular mantığa uygun bir şekilde bir araya getirilebilir.	√	√	√
		Daha çok ilköğretim düzeyinde kullanılır.	√	√	√
	Süreç Tasarımı	Her ders/konu için ayrı ayrı öğrenme yolları yerine tüm dersler için ortak bir öğrenme yolunu ön planda tutar.	X	√	√
		Problem çözme, karar verme ve kavramsal düşünme stratejilerini benimser.	√	√	X
		Amaç, öğrencinin en iyi nasıl öğreneceğidir.	√	X	√
Eleştirel düşünme bu tasarımın en önemli ürünüdür.		X	X	√	

Öğrenen Merkezli Tasarımlar	Çocuk Merkezli Tasarımlar	Öğrencinin aktif olduğu yaklaşımdır.	✓	✓	✓
		Öğrenme yaşantı yoluyla gerçekleştirilir.	✓	✓	✓
		Öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve yetenekleri ön plandadır.	X	✓	X
	Yaşantı Merkezli Tasarımlar	Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları önceden tasarlanamayacağı için eğitim programı tüm çocuklara göre planlanamaz.	X	X	X
		Öğretmenler her öğrenciye uygun olanı sırası geldiğinde belirleyip uygulamalıdır.	X	X	X
	Romantik Tasarımlar	Kişiler kendilerini en çok kendi doğalarında bulur'' ilkesini savunarak okul kavramını reddeder.	X	X	X
	Hümanistik Tasarımlar	Hümanistik psikolojiyi merkeze alır.	X	X	X
		Eğitimde karar öğrencinin olmalıdır görüşünü benimser.	X	X	X
		Öğrenci merkezlidir.	✓	✓	✓
		Öğrencinin her yönüyle gelişebileceği uygun ortamlar oluşturulmalıdır.	✓	✓	✓
Sorun Merkezli Tasarımlar	Yaşam Şartları Tasarımı	Gerçek dünya ile ilgili sorunlar konusunda çözüm becerileri kazandırır.	X	X	X
		Konular toplum yaşamına göre düzenlenir.	X	X	X
		Öğrenmeyi ve sorun çözme sürecini kullanmayı özendirir.	X	X	X
	Çekirdek (core) Tasarımı	Bir disiplini merkeze alıp, diğer disiplinleri bunun etrafına dağıtarak disiplinleri bütünlük halinde ele alır.	✓	✓	✓
		Konu merkezlidir ve genel eğitime odaklanır.	X	X	X
		Tasarımlar öğrenci sisteme girmeden önce yapılır.	X	X	X
		Toplum sorunlarını ön planda tutar.	X	X	X
		İş birliğine dayalı öğretimi esas alır.	✓	X	✓
		Öğrenciyi bulunduğu her ortamı laboratuvar olarak görmesi için teşvik eder.	✓	✓	✓
	Toplumsal Sorunlar ve Yeniden Kurmacılık Tasarımı	Amaç, toplumun iyileştirilmesini sağlamaktır.	X	X	X
		Toplumun sosyal, ekonomik ve politik gelişmeleri arasındaki bağ üzerine yoğunlaşır.	X	X	X

X: Uygun değil, ✓: Uygun

Tablo 4 incelendiğinde, OBP'nin konu merkezli program tasarımlarından geniş alan (disiplinler arası) ve süreç tasarımlarına, öğrenen merkezli program tasarımlarından çocuk merkezli ve hümanistik tasarımlara, sorun merkezli program tasarımlarından ise çekirdek tasarımına ait özellikler taşıdığı görülmektedir.

Geliştirilen OBP, program geliştirme alanında uzman 3 öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve mevcut modellerin genel özellikleri ile karşılaştırılarak örtüşen özellikler tespit edilmeye çalışılmıştır. U1, U2 ve U3 şeklinde kodlanan uzmanlar ve görüşleri Tablo 5'de sunulmaktadır.

Tablo 5. Program geliştirme sürecinde kullanılan program modelleri ve özellikleri ile OBP'nin örtüştüğü özelliklere yönelik uzman görüşleri

Program Modelleri		Özellikler	OBP		
			U1	U2	U3
Genel Modeller	Akademik Model	Belirli bir disiplinin etkili olduğu sistematik bir sürece dayalı program modelidir.	X	X	X
		Sürecde konu alanı uzman akademisyenler ve program geliştirme uzmanları aktif görev alır.	X	X	X
		İçerik aşamalılık ilkesine göre belirlenir ve bilimsellik önem taşır.	X	X	X
		Önce amaç belirlenir. Amaç, öğrenci, toplum, içerik felsefesi ve öğrenme psikolojisi dikkate alınarak belirlenir.	X	X	X
		Öğretmen ve öğrenci program geliştirme sürecinde aktif rol alır.	X	X	X
	Deneyimci Model	Program her zaman sistematik bir yol takip etmez.	√	√	√
		Amaç, öğrencilerin psikolojik, kültürel ve bireysel özelliklerine göre belirlenir.	X	X	√
		Model, dar kapsamlı, kesin varsayımlara ve aşamalara bağlı değildir.	X	X	X
	Teknik Model	Endüstride uygulanmakta olan bilimsel ve teknik ilkelerin kullanıldığı modeldir.	X	X	X
		Program geliştirme, sistem, uygulama ve üretim aşamalarından oluşan bir süreçtir.	X	X	X
		Gözlenemeyen ve analizi mümkün olmayan her şey gerçek sayılmaz.	X	X	X
	Pragmatik Model	Teoriden çok uygulamayı benimser.	√	√	√
		Belirli bir teorik yapıya ve sisteme bağlı değildir.	X	X	X
		Model uygulanırken tüm ayrıntılara uyulması beklenmez. Önemli olan uygulayıcılardır.	√	√	√
		Tüm disiplinlerden faydalanır. Önemli olan ihtiyaçların karşılanmasıdır.	√	√	√
Öğretmenler program geliştirme sürecinde etkilidir.		√	√	√	
Kişiyeye Göre Modeller	Taba Modeli	X	X	X	
	Tyler Modeli	X	X	X	
	Taba-Tyler Modeli (Rasyonel Planlama-Teknokratik Model)	√	√	√	
	Wulf-Schavé'nin Sistem Yaklaşımı Modeli	X	X	X	

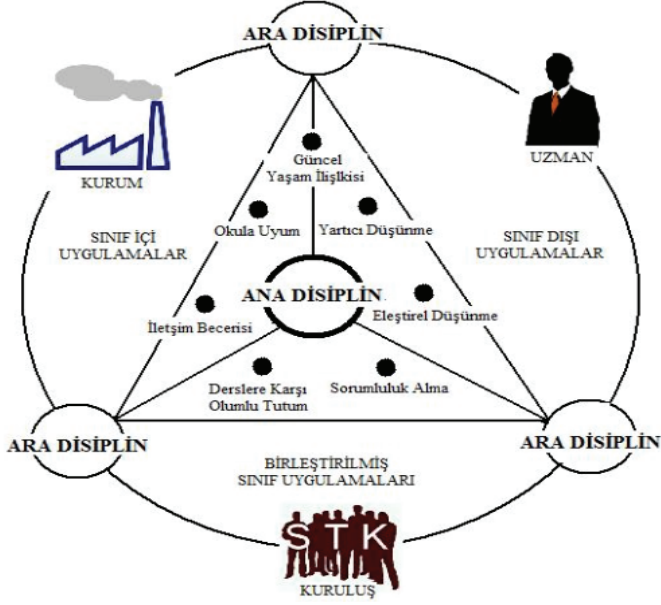
X: Uygun değil, : Uygun

Tablo 5 incelendiğinde, OBP'nin genel modellerden deneyimci ve pragmatik modellere ait bazı özellikler taşıdığı görülse de daha çok pragmatik bir model olduğu görülmektedir. OBP, kişiye göre modellerden ise program geliştirme sürecinde kullanılan aşamalar dikkate alındığında Taba-Tyler Modeli ile örtüşmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Ülkemizde ders dışı etkinlikler kapsamında gerek öğretmenler tarafından yapılan farklı uygulamalar gerekse ders dışı etkinlik çalışmaları konusundaki yanlış algılamaların önüne geçebilmek için, son yapılan değişikliklerle, ilköğretim 1. kademe-de Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD)'ne geçiş yapılmıştır. SEÇD ile öğretmenler tarafından yapılan farklı uygulamaların önüne geçmeye çalışılırken, dersin yeni olması, pilot uygulamasının yapılmadan uygulanmaya konması, öğretmenlerin bu konuda yeterli hizmet içi eğitimden geçirilmemiş olması ve dersin çerçeve programa tabi tutulmadan tamamen esnek bırakılmasının öğretmenleri dersin içeriği, planlanması ve yürütülmesi noktasında sıkıntıya soktuğu düşünülmektedir. Bu durum, SEÇD'ye yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bazı araştırmalarda (Bektaş ve Dinçer, 2011; Sümen, 2011; Aydın, Bakırcı ve Ürey, 2012) ve internette yer alan öğretmen forum sayfalarında kendini göstermektedir. Gerek program geliştirme sürecindeki ihtiyaç analizi kapsamında yapılan çalışmalar ve gerekse literatürde yer alan SEÇD'ye yönelik çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin, sınıf içi, sınıf dışı ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarının gerçekleştirildiği; sürecin farklı kurum, kuruluş ve uzmanlar tarafından desteklendiği; öğrencilerin okula uyum sağlayabileceği, sorumluluk alabileceği, eleştirel ve yaratıcı düşünebileceği, iletişim becerilerini geliştirebileceği, güncel yaşam ilişkileri kurabileceği ve derslere karşı olumlu tutum geliştirebileceği ve farklı ders bağlantılarının kurulabildiği disiplinlerarası yarı esnek bir programa ihtiyaç duydukları görülmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle SEÇD için uygun olacağı düşünülen OBP geliştirilmiş ve OBP'nin yapısına yönelik Şekil 2'deki Disiplinlerarası Okul Bahçesi Program Modeli (DOBPM) elde edilmiştir.

Şekil 2. SEÇD'ye yönelik Disiplinlerarası Okul Bahçesi Program Modeli (DOBPM)



Oluşturulan model doğrultusunda ana disiplin olarak Fen ve Teknoloji dersinin alındığı ve ara disiplin olarak ise Matematik, Türkçe ve Sosyal Bilimler derslerinin kullanılabileceği disiplinler arası bir program modeli geliştirilmiştir. Model, öğrenme ortamı olarak sınıf içi, sınıf dışı ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarını önermektedir. Program aracılığı ile daha çok yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, sorumluluk alan, iletişim kurabilen, derslere karşı olumlu tutum geliştiren, okula uyum sağlayabilen ve güncel yaşamları ile öğrendikleri arasında ilişki kurabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmiştir. Literatürde de ders dışı etkinlikler ve okul bahçesi uygulamalarına yönelik geliştirilen yapısal ve işlevsel program modellerini görmek mümkündür. Ders dışı etkinlikler kapsamında Nichol ve Higgens (2006) tarafından işlevsel bir model önerisi getirilirken, okul bahçelerine yönelik ise Çepni, vd. (2012) ve Hazzard, vd. (2011)'in yapısal model önerileri sundukları görülmektedir. Nichol ve Higgens (2006) geliştirmiş oldukları modelde, daha çok ders dışı etkinlik süreçlerinde öğrencileri başarıya götüren yolu aşamalandırmış ve süreçte öğrencilerde meydana gelmesi beklenen işlevsel durumları açıklamaya çalışmıştır. Nichol ve Higgens (2006) bu süreçte öğrencilerin duygulanma (Heart) ile başlayan, genelleme ve yorumlama yapabildikleri uygulama (Hand) ile devam eden ve bilme (Head) ile sonuçlanan "3H Modeli" ni önermektedir. Çepni, vd. (2012) ve Hazzard, vd. (2011) ise okul bahçelerine yönelik yapısal model önerileri sunmaktadırlar. Çepni, vd. (2012) ilköğretim tarım dersi kapsamında modüler bir program geliştirmeye çalıştıkları çalışmalarında araştırmacı (Researcher) yönetici (Administer), öğrenci (Student) ve öğretmenin (Teacher) katılımıyla gerçekleşen "RAST Modeli" ni önermektedirler. Hazzard vd. (2011) ise öğretmen, yönetici, uzman ve toplum gönüllülerinin katılımıyla oluşan

“Sürdürülebilir ve Kullanılabilir Okul Bahçesi Modeli” ni önermiştir. Her iki modelde de programın özellikleri ve katılımcıları ile birlikte katılımcıların görevleri açıklanmaya çalışılmıştır. Yapılan çalışma kapsamında geliştirilen OBP için önerilen “Disiplinlerarası Okul Bahçesi Program Modeli (DOBPM)” de daha çok yapısal bir model olup, uygulama sürecindeki katılımcılar ve görevleri ile birlikte süreçte öğrenicilerden beklenen becerileri açıklamaya çalışmaktadır.

OBP, program tasarımları açısından incelendiğinde, OBP'nin konu merkezli program tasarımlarından geniş alan (disiplinler arası) ve süreç tasarımlarına, öğrenen merkezli program tasarımlarından çocuk merkezli ve hümanistik tasarımlara, sorun merkezli program tasarımlarından ise çekirdek tasarımına ait özellikler taşıdığı görülmektedir. OBP, farklı derslerin konuları arasında ilişki kurması, birbiriyle ilişkili konu alanlarının bütünleştirilmesi, eleştirel düşüncenin ön planda olması ve ilköğretim düzeyi için ideal olması özellikleri ile geniş alan (disiplinlerarası) ve süreç tasarımı benzeyen bir tasarım yapısına sahiptir. OBP, ayrıca öğrenen merkezli tasarımlardan öğrencinin aktif olması, öğrenmenin yaşantılar yoluyla gerçekleşmesi ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının ön planda olması özellikleri ile çocuk merkezli tasarım ile örtüşmektedir. OBP, sorun merkezli tasarımlardan bir disiplini merkeze alıp (Fen ve Teknoloji) ilişkili disiplinleri (Matematik, Türkçe, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler) bunun etrafında bütünleştirmesi, iş birliğine dayalı öğretimi esas alması ve öğrenciyi bulunduğu her ortamı laboratuvar ortamı olarak görmeye teşvik etmesi açısından çekirdek tasarımı ile örtüşmektedir.

OBP, program modelleri açısından incelendiğinde ise genel modellerden deneyimci ve pragmatik modellere ait bazı özellikler taşıdığı görülmektedir. OBP, yarı esnek bir program olması gereği her zaman sistematik bir yol takip etmemesi ve öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alması noktasında kısmen deneyimci model ile örtüşmektedir. OBP'nin genel modellerden daha çok pragmatik modele ait özellikleri taşıdığı tespit edilmiştir. OBP, teoriden çok uygulamayı benimsemesi, uygulama esnasında ayrıntılardan çok uygulayıcıların ön plana çıkması, tüm disiplinlerden faydalanması ve öğretmenin program geliştirme sürecine etkin olarak katılması özellikleri ile pragmatik model ile örtüşmektedir. OBP, kişiye göre modellerden ise program geliştirme sürecinde kullanılan aşamalar dikkate alındığında Taba-Tyler Modeli ile örtüşmektedir. Taba-Tyler modeline göre program geliştirme süreci ihtiyaç belirleme ile başlayıp, hedef ve kazanımların belirlenmesi, içeriğin oluşturulması ve düzenlenmesi, öğrenme yaşantılarının seçimi ve düzenlenmesi ve değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır.

Öneriler

Yapılan araştırma kapsamında geliştirilen OBP, 2005 fen ve teknoloji, matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe öğretim programları dikkate alınarak oluşturulan fen merkezli ve disiplinler arası bir programdır. OBP, fen bilimleri açısından ele alındığında, her ne kadar 2005 fen ve teknoloji öğretim programı dikkate alınarak oluşturulmuş olsa da en son hazırlanan 2013 fen bilimleri öğretim programının vizyonu ile örtüşmektedir. OBP'nin disiplinlerarası, yarı esnek ve sınıf dışı bahçe uygulamaları ile desteklenmiş sınıf içi uygulamalardan oluşan yapısı 2013 fen bilimleri öğretim programının alternatif öğrenme ortamlarına olan ihtiyacına cevap vermektedir. Ayrıca OBP'nin veli katılımları ile desteklenerek öğrencilerin motivasyonlarını ve

derslere yönelik tutumlarını arttırması; uzman katılımları ile kariyer bilincini geliştirmeyi hedeflemesi; öğrencilerin bahçe oluşum sürecinde kamu/özel kurum ve kuruluşları ve sivil toplum örgütleri ile iletişime geçmelerine olanak tanınması, bahçe uygulamaları esnasında yetiştirecekleri ürün üzerinden öğrencilerin takım çalışmaları yaparak karar verme mekanizmalarını harekete geçirmeleri ve sorumluluk almaları; öğrencilerin yetiştirecekleri ürünün dikim, bakım ve korunumunu yaparak daha verimli ürün elde etmek için yaratıcı düşünme ve problem çözme becerilerini kullanmaları ve elde ettikleri ürünü pazara çıkararak girişimcilik becerilerini geliştirmeleri 2013 fen bilimleri öğretim programının vizyonu ile örtüşmektedir. 2013 fen bilimleri öğretim programı vizyonunu; *“Tüm öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek”* şeklinde tanımlamaktadır. 2013 fen bilimleri programı, araştıran-sorgulayan, etkili kararlar verebilen, problem çözebilen, kendine güvenen, işbirliğine açık, etkili iletişim kurabilen, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen fen okuryazarı bireyler; fen bilimlerine ilişkin bilgi, beceri, olumlu tutum, algı ve değere sahip; fen bilimlerinin teknoloji toplum-çevre ile olan ilişkisine yönelik anlayışını benimsemiş ve psikomotor becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2013). Bu kapsamda, OBP'nin fen bilimlerinin bilgi (canlılar ve hayat), beceri (yaşam becerileri-karar verme, analitik düşünme, yaratıcı düşünme, takım çalışması, iletişim, girişimcilik), duyuş (tutum, motivasyon, sorumluluk) ve FTTÇ (bilimin toplumsal katkısı, sürdürülebilir kalkınma bilinci, fen ve kariyer bilinci) öğrenme alanları ile sarmal bir ilişki kurduğu söylenebilir (MEB, 2013). Bu sarmal ilişkinin yanı sıra fen bilimleri açısından OBP'nin okullardaki sınıf ve laboratuvar gibi öğrenme ortamlarının yanında farklı bir öğrenme ortamı sunması da yeni fen bilimleri programının dile getirdiği alternatif öğrenme ortamları ihtiyacına cevap vermektedir. OBP, fen bilimleri dersinin ilgili kazanımları dışında matematik, sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin ilgili kazanımları için de kullanılabilir. Programın esnek olan sınıf dışı uygulamaları istenildiğinde resim ve müzik dersleri için de bir öğrenme ortamı olabilir. Bu nedenle farklı disiplinlere ait okul bahçesi çalışmalarına uygun pek çok kazanım OBP ile kazandırılabilir. OBP, disiplinler olarak her bir disiplinin ilgili kazanımına yönelik sınıf dışı etkinlikler bağlamında kullanılabilmesi gibi, ilkökul programlarında yer alan Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD) ve ortaokullardaki seçmeli Bilimsel Uygulamalar dersi için de kullanılabilir. Özellikle öğretmen inisiyatifine bırakılmış olan ve bakanlık tarafından herhangi bir program önerilmemiş olan SEÇD için uygun bir program olduğuna inanılmaktadır. Özellikle SEÇD kapsamında öğretmenlerin programa olan ihtiyaçlarını ifade ettikleri çalışmalar (Aydın, Bakırcı ve Ürey, 2012; Bektaş ve Dinçer, 2011; Bozak, Apaydın ve Demirtaş, 2012; Dündar ve Karaca, 2011; Gün, 2013; Özdemir ve Alat, 2012; Özgan, Kazoğlu ve Kazoğlu, 2012; Sümen, 2011) dikkate alındığında OBP'nin bu program ihtiyacına cevap verebileceği düşünülmektedir.

Kaynakça

- ALTIN, B. N. & DEMİRTAŞ, S. (2009). **Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Dışı Eğitim Etkinlikleri**, M.Safran (Editör), Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara, Pegem Akademisi, 507-541.
- ANDERSON, D., LUCAS, K. B. & GINNS, I. S. (2003). *Theoretical perspectives on learning in an informal setting*. **Journal of Research in Science Teaching**, 40 (2): 177-199.
- AYDIN, A., BAKIRCI, H. & ÜREY, M. (2012). *Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersine Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri*, **Milli Eğitim Dergisi**, 193:214-230.
- BALKAN-KIYICI, F. & ATABEK-YİĞİT, E. (2010). *Science Education beyond the classroom: A field trip to wind power plant*. **International Online Journal of Educational Sciences**, 2(1): 225-243.
- BARTOSH, O., TUDOR, M., FERGUSON, L. & TAYLOR, C. (2006). *Improving test scores through environmental education: Is it possible?* **Applied Environmental Education and Communication**, 5(3):161-169.
- BEKTAŞ, M. & DİNÇER, Ş. (2011). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Serbest Etkinlik Dersine Yönelik Görüşleri*, **10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Cumhuriyet Üniversitesi, Cilt 1, s.376, Sivas.
- BELL, A.C. & DYMENT, J. E. (2006). *Grounds for action: Promoting physical activity through school ground greening in Canada*. .
- BİNBAŞIOĞLU, C. (2000). **Okulda Ders Dışı Etkinlikler**, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Kitapları, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, s.9.
- BLAIR, D. (2009). *The child in the garden: An evaluative review of the benefits of school gardening*. **Journal of Environmental Education**, 40(2):15-38.
- BOZAK, A., APAYDIN, Ç. & DEMİRTAŞ, H. (2012). *Serbest etkinlik dersinin etkililiğinin dentemen, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. **İlköğretim Online**, 11(2), 520-529.
- BRAUN, M., BUYER, R. & RANDLER, C. (2010). *Cognitive and emotional evaluation of two educational outdoor programs dealing with non-native bird species*. **International Journal of Environmental & Science Education**, 5(2): 151-158.
- BRAUND, M. & REISS, M. (2006). *Towards a more authentic science curriculum: The contribution of out-of-school learning*. **International Journal of Science Education**, 28(12):1373-1388.
- BULUT, Y. & GÖKTUĞ, T. H. (2006). *Sağlık Bulma Yönünde Çevresel Bir Etken Olarak İyileştirme Bahçeleri*. **GOÜ Ziraat Fakültesi Dergisi**, 23(2):9-15.
- BYBEE, R.W., TAYLOR, A.J., GARDNER, A., SCOTTER, P.V., POWELL, J.C., WESTBROOK, A. & LANDES, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness*.
- BYRD, R., HAQUE, M.T., TAI, L. & MCLELLAN KNIGHT, E.J. (2007). *Designing a Children's Water Garden as an Outdoor Learning Lab for Environmental Education*. **Applied Environmental Education and Communication**, 6:39-47.
- CANBAY, A. (2007). *İlköğretim Okullarında Sosyal Etkinlikler ve Müzik Kulübünün Önemi*. **Milli Eğitim Dergisi**, 174:162-170.
- CANARIS, I. (1995). *Growing foods for growing minds: Integrating gardening and nutrition education into the total curriculum*. **Children's Environments**, (12)2: 264-70.
- CHAWLA, L. (2002). **Growing up in an Urbanising World**. London, UNESCO.
- CHESKEY, E. (1994). *Habitat restoration: Changing the schoolyard changes behaviour*. **FWTAO Newsletter**, September/October: 2-7.
- CHIN, C.C. (2004). *Museum experience-A research for science teacher education*. **International Journal of Science and Mathematics Education**, 2: 63-90.
- CRAIN, W. (2001). *How nature helps children develop*. Montessori Life, Summer 2001.
- ÇEPNİ, S., AYDIN, M., HAŞILOĞLU, M.A. & ÜREY, M. (2012). *The first steps on agricultural education in Turkish elementary schools: The school garden project*, **Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies**, 4(3), p.1589-1602.
- DAHLGREN, A. (2003). *Lecturer finds urban sprawl linked with obesity*, The Daily Free Press.
- DAVIDSON, S. K., PASSMORE C. & ANDERSON D. (2010). *Learning on zoo field trips: The interaction of the agendas and practices of students, teachers, and zoo educators*. **Science Education**, 94(1):122-141.

- DILLON, J., MORRIS, M., O-DONNELL, L., REID, A., RICKINSON, M. & SCOTT, W. (2005). *Engaging and learning with the outdoors: The final report of the outdoor classroom in a rural context action research project*, **National Foundation for Education Research**, April, 2005.
- DILLON, J., RICKINSON, D., SANDERS, K. & TEAMEY BENEFIELD, P. (2003). *Improving the understanding of food, farming and land management amongst school-age children: A literature review*. **Slough: National Foundation for Educational Research and King's College**, London.
- DÜNDAR, H. & KARACA, E. T. (2011). *İlköğretim okullarında serbest etkinlikler dersinin değerlendirilmesi*. **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13(2), 105-121.
- GÜN, E. S. (2013). *Serbest etkinlik uygulamalarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*, **Middle Eastern & African Journal of Educational Research**, 3, 21-32.
- DYMENT, J. E. (2005). *Green school grounds as sites for outdoor learning: Barriers and opportunities*. **International Research in Geographical and Environmental Education** 14(1): 24-41.
- DYMENT, J. E. & BELL, A. C. (2008). *Grounds for health: the intersection of green school grounds and health-promoting schools*, **Environmental Education Research**, 14(1): 77-90.
- ERNST, J. & MONROE, M. (2004). *The effects of environment-based education on students' critical thinking skills and disposition toward critical thinking*. **Environmental Education Research**, 10(4): 507-22.
- GÖZÜTOK, F. (2006). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, Ankara: **Ekinoks Yayınları**.
- GRIFFIN, J. (2004). *Research on students and museum: Looking more closely at the students in school groups*. **Science Education**, 88 (1): 59-70.
- GRAHAM, H., BEALL, D., LUSSIER, M., MCLAUGHLIN, P. & ZIDENBERG-CHERR, S. (2005). *Use of school gardens in academic instruction*. **Journal of Nutrition Education and Behavior**, 37(3), 147-151.
- GÜLTEKİN, M. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin İlköğretimde Kutlanan Belirli Gün ve Haftaların Gerekliliği ve İşe Vurukluğu Konusundaki Görüşleri: (Eskişehir İli Örneği)*. **Millî Eğitim Dergisi**, Sayı, 174, 72-87.
- HAZZARD, E. L., MORENO, E., BEAL, D.B. & ZIDENBERG-CHERR, S. (2011). *Best Practices Models for Implementing, Sustaining, and Using Instructional School Gardens in California*, **Journal of Nutrition Education and Behavior**, 43(5), 409-413.
- KLEMMER, C. D., WALICZEK, T. M. & ZAJÍCEK, J. M. (2005). *Development of a science achievement evaluation instrument for a school garden program*. **HortTechnology**, 15(3), 433-438.
- LIEBERMAN, G.A. & HOODY, L. L. (1998). *Closing the achievement gap: Using the environment as an integrated context for learning*. San Diego, CA: **State Education and Environment Roundtable**.
- LOUV, R. (2008). **Last child in the woods: Saving our children from nature-deficit disorder**. Chapel Hill, North Carolina: Algonquin Books.
- MALONE, K. & TRANTER, P. J. (2003). *School grounds as sites for learning: Making the most of environmental opportunities*, **Environmental Education Research**, 9 (3), 283-303.
- MAYER-SMITH, J., BARTOSH, O. & PETERAT, L. (2007). *Teaming Children and Elders to Grow Food and Environmental Consciousness*, **Applied Environmental Education and Communication**, 6, 77-85.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı*, tarihinde alınmıştır.
- MILLER, M. A. (2005). **An exploration of children's gardens: Reported benefits, recommended elements, and preferred visitor autonomy**, Unpublished doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus, OH.
- MOORE, R.C. (1996). *Outdoor settings for playing and learning: Designing school grounds to meet the needs of the whole child and whole curriculum*. **North American Montessori Teacher's Association Journal**, 21, no. 3: 97-120.
- MORRIS, J.L., BRIGGS, M. & ZIDENBERG-CHERR, S. (2002). *Nutrition to grow on: A garden-enhanced nutrition education curriculum for upper-elementary schoolchildren*. **Journal of Nutrition Education and Behavior** 34, no. 3: 175-76.

- MORRIS, J.L., NEUSTADTER, A. & ZIDENBERG-CHERR, S. (2001). *First-grade gardeners more likely to taste vegetables*. **California Agriculture** 55, no. 1: 43-6.
- NICOL, R., HIGGINS, P. (2006). "A Framework for Evaluation of Outdoor Education Programmes", in *Outdoor Education, Authentic Learning in the Context of Landscapes* Volume:2, An International Collaboration Project supported by the European Union, Comenius Action 2.1, European Service Training Course Book.
- ÖZDEMİR, Y. & ALAT, K. (2012). **Sınıf öğretmenlerinin serbest etkinlik saatine ilişkin tutumları**, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Rize Üniversitesi Çayeli Eğitim Fakültesi, Rize.
- ÖZGAN, H., KAZOĞLU, E. & KAZOĞLU, İ. (2012). **Serbest etkinlikler dersine ilişkin öğretmen görüşleri**, 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Rize Üniversitesi Çayeli Eğitim Fakültesi, Rize.
- PANIZZON, D. & GORDON, M. (2003). *Mission Possible: A day of science, fun and collaboration*, **Australian Primary & Junior Science Journal**, 19 (2): 9-14.
- PLYLE, R. M. (2002). **Eden in a vacant lot: Special places, species and kids in the neighborhood of life**. In P. Kahn & S. Kellert (Eds.), *Children and nature: Psychological, sociocultural and evolutionary investigations*. Cambridge: MIT Press.
- ROBINSON, C. W., ZAJICEK, J. M. (2005). *Growing Minds: The effects of a one-year school garden program on six constructs of a life skills of elementary school children*, **HortTechnology**, 15(3): 453-457.
- SIMONE, M. F. (2002). **Back to the basics: Student achievement and schoolyard naturalization**. Unpublished masters thesis, Faculty of Arts and Science, Trent University, Peterborough, Ontario.
- SPARROW, L. (2008). *Real and relevant mathematics: Is it realistic in the classroom?* **Australian Primary Mathematics Classroom**, 13(2), 4-8.
- STOECKLIN, V. L. (2009, March/April). *My summers at beanstalk Children's garden*. **Gardening with Children**, 80-84.
- SÜMEN, Ö. Ö. (2011). *Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersiyle İlgili Bazı Görüş ve Öneriler*, **10. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Cumhuriyet Üniversitesi, Cilt 1, s.257, Sivas.
- ŞİMŞEK, A. (2001). **Sınıfta Demokrasi**, In A.Şimşek. *Özgürlükçü Öğrenme* (26-52), 2. Baskı, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- TANGEN, D., FIELDING-BARNESLEY, R. (2007). *Environmental Education in a culturally Diverse School*, **Australian Journal of Environmental Education**, 23, 23-30.
- TAYLOR, A. F., KUO, F., SULLIVAN, W. C. (2001). *Coping with add: The surprising connection to green play setting*. **Environment and Behavior**. 33(1):54-77.
- THORP, L., TOWNSEND, C. (2001). *Agricultural education in an elementary school: An ethnographic study of a school garden*. Proceedings of the 28th Annual **National Agricultural Education Research Conference** in New Orleans, pp. 347-360.
- TITMAN, W. (1994). **Special places, special people: The hidden curriculum of schoolgrounds**. Surrey: World Wildlife Fund, UK.
- TÜRKMEN, H. (2010). *İnformal (sınıf dışı) fen bilgisi eğitimine tarihsel bakış ve eğitimimize entegrasyonu*, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (39): 46-59.
- ÜREY, M., ÇALIK, M. (2008). *Combining Different Conceptual Change Methods within 5E Model: A Sample Teaching Design of 'Cell' Concept and Its Organelles*, **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching**, 9, 2, 1-15.
- WELLS, N. (2000). *At home with nature: Effects of 'greenness' on children's cognitive functioning*. **Environment and Behavior**. 32 (6):775-795.

SUGGESTION OF A PROGRAM RELATED TO FREE ACTIVITY COURSE: SCHOOL GARDENING PROGRAM

Mustafa ÜREY*

Salih ÇEPNİ**

Abstract

Free Activity Course (FAC) is added into elementary 1. level curriculum in 2010-2011 academic year. Lightening the compulsory subject load of elementary 1. level, getting students gain life skills, positive personality and moral characteristics by joining social, cultural, artistic and educational activities are aimed within FAC. But in practise it is seen that uncompleted subjects of curriculum are taught or tests are solved or students are left to themselves alone far from educational or teaching activities. It is thought that this situation occurs because the Ministry of National Education doesn't present a defined program so improving a program suitable for the aim and content of FAC is tried by this study. In this context School Gardening Program (SGP) is improved for FAC: Aim of the study is introducing School Gardening Program improved for FAC. To introduce the program while the steps followed during program development process are explained, Interdisciplinary School Gardening Program Model (ISGPM) that process revealed is discussed as a model suggestion.

Key Words: Free Activity Course (FAC), program development, School Gardening Program (SGP)

* Resc. Asst, KTÜ, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, TRABZON

** Prof. Dr.; Uludağ University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, BURSA

RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIĞA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ

Fatih KAYA*

Fatih POLAT**

Sakine KAYA***

Özet

Öğretmenlerin çalışma isteği yani motivasyonu eğitim sisteminin başarısına adına önemlidir. Araştırmanın amacı, erkek ve kadın öğretmenlerin kurumlarına bağlılığı arttıran ve azaltan durumların ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın sonuçları öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi ile motivasyonlarının artırılması bakımından önemlidir. Araştırma nitel desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ilindeki 5 eğitim bölgesinde bulunan 10 okulda görev yapan, 40 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Araştırmada görülmüştür ki öğretmenlerin kurumlarına bağlılığı arttıran ve kurumlarına bağlılığını azaltan durumlar bulunmaktadır. Erkek öğretmenlerin bağlılıklarını arttıran durumların, okul başarısı, öğrenci başarısı, sosyal ortam ve görev sevgisi oluşturmaktadır. Azaltan durumlar ise değişiklik, il dışına gitme isteği, zor şartlar, eş tayini, öğrenci ilgisizliği, veli ilgisizliği ve iş doyumudur. Kadın öğretmenlerin bağlılıklarını arttıran durumların, sosyal diyalog, görev sevgisi, okul başarısı, öğrenci başarısı, okulun imkanları ve yönetim desteği oluşturmaktadır. Azaltan durumlar ise, zor şartlar, öğrenci ilgisizliği, dinamizm, veli ilgisizliği, iş doyumunu, ulaşım ve öğrenci başarısızlığıdır.

Anahtar Sözcükler: Örgüt, öğretmen, örgütsel bağlılık

Giriş

Örgütler, amaç ve hedeflerini gerçekleştirebilmek için kurmuş oldukları sistemi yürütecek insan kaynağına ihtiyaç duyarlar. İhtiyaç duyulan insan kaynağının örgütün felsefesini benimsemesi, bağlılık duygusunun oluşturulması adına önemlidir. Örgüt işgören ilişkisinin uzun vadeli bir strateji olarak belirlenmesi günümüz işletmeleri tarafından tercih edilen bir yöntem olmaya başlamıştır. Bu durum örgütlerin işgören devir hızını düşürmek ve işgören kalitesini yükseltmek için bağlılık kavramına vereceği önemin derecesini arttırmaktadır.

* Milli Eğitim Denetçi Yardımcısı,

** Elazığ İl Eğitim Denetmeni,

*** Çankaya, Cumhuriyet Anaokulu, Müdür Yard., Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi

Balay (2000) örgütsel bağlılığı, bireyin örgütteki yatırımları, tutumsal nitelikteki bir bağlılıkla sonuçlanan davranışlara yönelimi ve örgütün amaç ve değerler sistemiyle özdeşleşmesi olarak, Çöl (2004) de örgütsel bağlılığı, “işgörenin çalıştığı örgüt ile özdeşleşerek, örgütün ilke, amaç ve değerlerini benimsemesinin, örgütsel kazançlar için çaba göstermesinin ve örgütte çalışmayı sürdürme isteğinin ölçüsü” olarak tanımlamıştır.

Örgütsel bağlılık, örgütlerin varlıklarını koruma uğraşlarının hem temel etken hem de nihai hedeflerinden biridir. Çünkü örgütsel bağlılığı olan bireyler daha uyumlu, daha üretken, daha yüksek derecede sorumluluk duygusu içinde çalışmakta ve örgütlere daha az maliyete neden olmaktadır (Balci, 2003:7). Örgütsel bağlılığı olan bireylerin, sorumluluk duygusu, görev bilinci ve rol etkinliği diğer bireylere göre daha yüksek olacağından bireylerin bağlılığı arttıkça göstermiş olduğu performans ve başarı eğrisi de artacaktır. Diğer taraftan örgütsel bağlılık, sadece belirli bir rolün başarı derecesini nitelik ve nicelik yönünden yükselterek devamsızlığın ve işgücü devrinin azalmasına katkıda bulunmakla kalmayıp; aynı zamanda bireyi örgütsel yaşam ve en üst düzeyde sistem başarısı için gerekli birçok gönüllü eyleme yönlendirmektedir (Katz ve Kahn, 1977:436). Örgütsel bağlılığın oluşturulmasında, iş ve göreve, ortam ve çalışma şartlarına ve örgütsel yapıya ilişkin faktörlerin yanında demografik faktörlerin de etkili olduğu söylenebilir. Demografik faktörleri oluşturan yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim düzeyi, meslek, mesleki tecrübe, görev, kıdem, statü ve ilgi alanları örgütsel bağlılığı doğrudan etkileyen ve bağlılığın azalması veya çoğalmasını sağlayan nedenler arasında yer aldığı söylenebilir. Demografik faktörlerin önemi, yapılan işin türüne ve alınan göreve göre bireyden bireye farklılıklar göstermektedir.

Bir örgütün etkili olabilmesi yani amaçlarını gerçekleştirebilmesi için öncelikle yeterli olması gerekir. Çalışanları işte tutabilme gücü olarak da ifade edilebilen yeterliliğin kaynağı ise örgütteki insan ögesidir. Bu durumda örgütler yaşamlarını devam ettirebilmek, amaçlarını gerçekleştirebilmek için öncelikle çalışanların bireysel beklentilerini karşılayarak onları örgütte tutabilmeli ve örgütlerine bağlı olmalarını sağlamalıdır.

Örgütsel Bağlılık

Örgütsel bağlılık, bir örgütün üyesi kalma yolunda şiddetli bir arzu, örgüt adına yüksek düzeylerde çaba sarf etme isteği veya örgütün amaç ve değerlerine kesin bir inanç ve kabulü belirtir (Morrow,1983:491). Başka bir ifade ile örgütsel bağlılık, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimlikleşmedir (İbicioğlu, 2000:13). Kişinin tatmin edici olmasa bile bir işe saplanıp kalması ve kendini işine psikolojik olarak bağlanmış hissetmesidir (Rusbult ve Farrel, 1983). Kişi ile örgüt arasında gerçekleştirilmiş psikolojik bir sözleşmedir. Psikolojik sözleşme ile bireylerin örgüte bağlılıkları arasında açık bir ilişki vardır (Mc Donald ve Makin, 2000). Yapılan tanımlar ışığında örgütsel bağlılık kavramı; iş görenlerin çalıştığı örgüte karşı hissettiği güç olarak tanımlanabilir. Çalışanın örgüte olan bağlılığı, çalıştığı örgütü hedeflerini benimsemesi ve o örgüt içindeki varlığını sürdürmeyi istemesidir. Dolayısıyla, örgütsel bağlılık çalışanın örgütüne karşı olan sadakat tutumudur ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgidir (Baysal ve Paksoy, 1999) . Bağlılık; bireyin örgütteki diğer kişilere yakın olma duygusuyla kendini ifade ettiği özdeşleşme boyu-

tu; bireysel ve örgütsel amaç ve değerler sisteminin uygunluğunu anlatan içselleştirme boyutu ve araçsal bir birlikteliği anlatan uyum boyutunu da kapsayan daha genel bir kavram olarak tanımlanmaktadır (Chatman, 1991:459; O'Reilly, 1995: O'Reilly ve Chatman, 1986:492). Örgütsel bağlılık konusunda yapılan araştırmalar örgütlerine yüksek düzeyde bağlılık gösteren iş görenlerin önemini açıkça ortaya koymaktadır. İşlerinden yüksek düzeyde doyum elde eden ve örgütlerine güçlü biçimde bağlılık duyan çalışanların, geri çekilme davranışları göstermedikleri ve işlerine bağlılıkta uyum gösterdikleri ilgili çalışmalarla doğrulanmıştır.

Örgütler yaşamlarını sürdürebilmek ve belirlediği amaçlar doğrultusunda hareket edebilmek için iş görenlerin örgüte karşı olan bağlanma ve sahiplenme duygularını arttırmak zorundadırlar. Örgütsel yapı içerisinde en önemli kaynak olan insan kaynaklarının sürekliliğini ve iş verimliliğini arttıran yollarından biri olan örgütsel bağlılığın oluşturulması, bu noktada örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmektedir. Örgütsel bağlılık, bireyin örgütle değişik yönlerden özdeşleşme derecesini yansıtmaktadır (Reichers, 1985:468). Örgütsel bağlılık, dört nedenden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline gelmiştir. Bu kavram; ilk olarak işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri ile ikinci olarak iş doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılarla; üçüncü olarak özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özelliklerle; dördüncü olarak yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi iş görenlerin kişisel özellikleriyle ilişkilidir (Balay, 2000:1). Örgütsel bağlılık, örgütün sürekliliği ve etkinliği için bireylerin ilgilerini ifade etmektedir. Çünkü güçlü bağlılık işgörenlerin yüksek düzeyde verimli olmasını sağlayacaktır (Aydın, 2005:67).

Bağlılık, bireysel ihtiyaçlar ile örgütsel amaç ve değerleri ilişkilendiren bir araçtır (Buchanan, 1972:7). Bireyin örgüte ya da sisteme bağlılığını gösteren örgütsel bağlılık (Mowday, Porter ve Steers, 1982) kavramı, son yıllarda pek çok araştırmaya konu olmuştur. Örgütsel bağlılık ile ilgili literatürde pek çok tanıma rastlanmıştır. Buchanan (1974:533) örgütün değer ve amaçlarına, bu amaç ve değerlere ilişkin bireyin rolüne ve örgütün sadece araçsal değerinin dışında kendi varlığına yönelik bir duygusal yakınlık; Wiener (1982:418) örgütün çıkarları doğrultusunda hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların toplamı; Blau and Boal (1987:290) bireyin örgütü ve örgütün amaçları ile özdeşleştiği, örgütteki üyeliğini devam ettirmek istediği bir durum olarak tanımlar. Bu tanımlar içinde en çok kabul görenlerden biri Porter, Steers, Mowday ve Boulian' e aittir. Porter ve arkadaşları (1974) örgütsel bağlılığı; bireyin örgütün amaç ve değerlerini kabul etmesi ve onlara inanması, örgüt adına çaba göstermesi ve örgütteki üyeliğini devam ettirmek için güçlü bir istek duyması olarak tanımlamışlardır. Örgütsel bağlılık literatürü, araştırmacıların büyük ölçüde bireylerin bağlılık niteliği, örgütsel amaç ve çıkarları koruma isteği, örgütün gerektirdiği şekilde davranma ve örgütle paylaşılan birlikteliğin daha çok moral – psikolojik gücü üzerine odaklandıklarını göstermektedir. Bazı araştırmacılar da örgütsel bağlılığı çalışanların örgütün farklı birim ve öğelerine bağlılığı olarak nitelendirmişlerdir (Balay, 2000:18).

Türkiye’de de örgütsel bağlılığın bağımlı ve bağımsız değişken olarak ele alındığı pek çok araştırma yapılmasına rağmen, öğretmenlerin bağlılık düzeylerini inceleyen ve farklı değişkenler açısından ele alan nicel araştırmalar olmasına karşın nitel araştırma olarak sınırlı sayıda araştırma vardır. Örgütün çalışanlarını işte tutabilme-

leri, örgütlerin yeterli ve etkili olabilmeleri kısacası amaçlarını gerçekleştirmeleri ve varlıklarını sürdürebilmeleri açısından çalışanların örgütsel bağlılığı önemli bir değişkendir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, Elazığ il merkezindeki ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel bağlılığa ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: 1. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttıran durumlar nelerdir? 2. Erkek öğretmenlerin örgütsel bağlılığını azaltan durumlar nelerdir? 3. Kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılığını arttıran durumlar nelerdir? 4. Kadın öğretmenlerin örgütsel bağlılığını azaltan durumlar nelerdir? 5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre değişmekte midir?

Eğitim örgütlerinin işlerinin insan yetiştirmek olduğu da göz önüne alındığında, bu örgütlerde büyük ölçüde güdülenmiş ve işleriyle özdeşleşmiş çalışanlara ihtiyaç vardır. Özellikle öğretmenlerin, örgütlerine olan bağlılık derecelerinin yüksekliği, topluma nitelikli birey yetiştiren kurumlarda çalışmalarını bakımından önem taşımaktadır. Söz konusu bu kurumlarda öğretmen olarak çalışanların, örgütlerine olan bağlılık derecelerinin ortaya konulması, yetkili birimlerce örgüte yönelik geliştirilecek personel politikaları açısından da büyük önem taşımaktadır. Araştırmanın yapıldığı bu kurumlarda, konuyla ilgili mevcut durumun değerlendirilerek personel politikalarına ilişkin öneri ve katkı getirmek bakımından da önemlidir.

Yöntem

Araştırma, öğretmenlerin örgütsel bağlılık düzeyini incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:72). Mevcut araştırmada birey ya da durum temelli bir yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Elazığ ilinde bulunan, 5 eğitim bölgesinden, her eğitim bölgesinde bulunan 2'şer okul olmak üzere, toplam 10 okulda görev yapan, 40 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubu oluşturmak il milli eğitim müdürlüğünden, il merkezinde bulunan okulların sayıları göz önünde bulunarak okullar belirlenmiştir. Toplam 20 erkek, 20 kadın öğretmen ile gönüllülük esasına göre görüşülmüştür. Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde uygun olarak öğretmenlerden çalışma grubu; cinsiyete, çalışma kıdemi, öğretmenlik branşına ve yaşa göre alınmıştır.

Maksimum çeşitlilik örneklemeindeki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008:108). Çalışma grubundaki öğretmenlere ilişkin veriler Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Çalışma grubuna alınan öğretmenlere ilişkin bilgiler

Değişkenler n=40		f	%
Öğretmen cinsiyeti	Erkek	20	50
	Kadın	20	50
Kıdemi	0-5	6	15
	6-15	15	37.5
	16-....	19	47.5
Yaşı	...-25	1	2.5
	26-35	14	35
	36-45	16	40
	46-....	9	22.5
Eğitim durumu	Ön lisans	6	15
	Lisans	31	77.5
	Lisans Üstü	3	7.5

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 1995:165). Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Konu tasarlandıktan sonra formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlere yöneltilen sorular şunlardır: 1) Bulduğunuz okulda çalışmak sizde nasıl bir duygu oluşturuyor? Her gün okulunuza gelirken ne tür duygular hissediyorsunuz? 2. Meslek hayatınızın kalan kısmını bu okulda geçirmek ister misiniz? Neden? 3.Okulunuzda severek ve isteyerek mi kalıyorsunuz? Yoksa sizi bu okulda kalmaya mecbur eden sebepler mi var? 4. Çalıştığınız kurumun başarıya ulaşması için neler yapıyorsunuz? Başka neler yapmak istersiniz? Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiş, oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Etik Prosedürler (işlemler)

Araştırmaya ilişkin veriler belirlenen öğretmenlerden 01-30 Nisan 2012 tarihleri arasında yüz yüze görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme esnasında araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kayıplarını önlemek ama-

çıyla tarafımızdan doldurulan form kullanılmıştır. Katılımcılara form kullanılacağı belirtilmiş, ancak yapılan görüşmelerin sonunda tutulan kayıtların katılımcılar tarafından görülebileceği gerektiğinde formlardaki kayıtların isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylece, formun katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiş, uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur. Görüşme sırasında, katılımcıların soruları cevaplararken araştırmacıdan etkilenmemesine çalışılmıştır. Araştırmada güvenilirliği artırmak için, kişilerin sorulara içtenlikle cevap vermesini sağlamak amacıyla öncelikle kendi konumunu (daha önce yöneticilik yapmış olma durumu) belirtmiştir. İkinci olarak, veri kaynağı olan bireyler açıkça tanımlanmıştır (bknz, çalışma grubu). Üçüncü olarak, araştırma sürecinde oluşan sosyal ortamlar ve süreçler tanımlanmıştır. Son olarak, tüm süreçler ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Verilerin Analizi ile Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin belirlenmesi, 3. Kodların ve verilerin düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008:228). Analiz sürecinde, yazılı formlar deşifre edilip çözümlenmeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru alan öğretmenlere birer kod numarası verilerek (Erkekler için A1,A2...kadınlar için B1,B2...) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; a) Öğretmenlerin Örgüte bağlılıklarını bozan durumlar öncelikle kodlanmış sonradan doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığı ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir. b) Bulguların tutarlılığını sağlamak için verileri oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğer verilerle tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. c) Bulguların daha önce yapılan araştırmalarla uygunluğu karşılaştırılmıştır. d)Veriler, duruma göre tümdengelim ya da tümevarım yöntemi ile açıklanmış ve yorumlanmıştır. e) Bulgular 20 öğretmen tarafından gözden geçirilmiş ve gerçekçi bulunmuştur. f) Araştırmanın bulguları önceden yapılan tahminlerle tutarlı bulunmuştur. Dış geçerliği sağlamak için; a) Veri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma süreci detaylarıyla açıklanmıştır b) Bulgular, alan yazınla karşılaştırılarak, bulguların anlamına ve uygulamadaki gerçekliklerine ulaşmaya çalışılmıştır. c) Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırma geleneğinde inandırıcılık ve aktarılabirlik gibi kavramların daha fazla tercih edildiği görülmektedir (Corbin & Strauss, 2008; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu doğrultuda araştırmanın inandırıcılığını arttırabilmek ve benzer ortamlar için aktarılabir özelliklerini ortaya koyabilmek amacıyla görüşmeler kaydedilmiş, sonuçlara nasıl ulaşıldığı ayrıntılı olarak açıklanmış ve doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca araştırma soruları literatür taraması sonucu oluşturulmuş, yarı yapı-

landırılmış açık uçlu sorular katılımcılara yansız olarak yöneltilmiş, veriler yorumlanırken analizlere yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Bu bölüm dört başlık halinde sunulmuştur. Önce erkek öğretmenlerin kurumlarına bağlılığını arttıran durumlar ve kurumlarına bağlılığı azaltan durumlar ele alınmıştır. Daha sonra kadın öğretmenlerin kurumlarına bağlılığını arttıran durumlar ve kurumlarına bağlılığını azaltan durumlar ele alınmıştır.

1. Erkek Öğretmenlerin Kurumlarına Bağlılığını Artıran Durumlar Nelerdir?

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde Erkek öğretmenlerin kurumlarına bağlılığını arttıran durumların alan yazına da uygun olarak düzenleneceği görülmüştür.

a. Erkek öğretmenlerin bağlılığını arttıran durumlar

Tablo 2. Erkek öğretmenlerin bağlılığını arttıran durumlar

S.N.	Kodlanmış Erkek öğretmenlerin bağlılığını arttıran durumlar	f
1	Okul başarısı (A1,A4,A5,A6,A7,A9,A15,A18)	8
2	Öğrenci başarısı (A2,A3,A9,A10,A13,A15,A18,A20)	8
3	Sosyal diyalog (A4,A5,A8,A14,A17,A20)	6
4	Görev sevgisi (A2,A3,A4,A17,A18,A19)	6
5	Mesleki heyecan (A2,A7,A8,A11,A13)	5
6	Sorumluluk bilinci (A1,A2,A3,A6,A8)	5
7	Öğrenci sevgisi (A9,A10,A16,A19)	4
8	Okulun imkanları (A10,A13,A14)	3
9	Hayata olumlu bakış (A3,A14)	2
10	Alışmak (A19)	1
11	Ekip ruhu (A12)	1
12	Ulaşım (A20)	1

(*A: Kodlanmış Öğretmen)

Öğretmenlerin kodlanmış 12 başlıklı kaynağı olduğu görülmektedir. Frekansı yüksek olan başlıklı durumları incelendiğinde başlılık durumunun başarı ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Okul başarısı, öğrenci başarısı, sosyal diyalog ve görev sevgisi öğretmenlerin kuruma başlılıklarının kaynağı olduğu yansıtılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin sorumluluk bilinci, öğrenci sevgisi, okulun imkânları, hayata olumlu bakış, alışmak, ekip ruhu, ulaşımında etkilediği görülmektedir. Erkek öğretmenlerin başlılık durumlarına ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir;

*"İlimizin en başarılı okullarında birinde olmaktan ve başarıya katkı sağlamaktan dola-
yı mutluyum (A6)". "Mesleğimi çok seviyorum (A10)" . "Yararlı bir çalışan oldu-
ğumu düşünüyorum (A3)". "Okulumdaki diyalog çok güzel, bu yüzden okulumu çok
seviyorum(A4)".*

2. Erkek Öğretmenlerin Bağlılığını Azaltan Durumlar Nelerdir?

Tablo 3. Erkek öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlar

S.N.	Kodlanmış Erkek öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlar	f
1	Dinamizm (değişiklik) (A15,A14)	2
2	İl dışına gitme isteği (A16)	1
3	Zor şartlar (A15)	1
4	İş doyumu eksikliği (A11)	1
5	Veli ilgisizliği (A15)	1
6	Öğrenci ilgisizliği (A15)	1
7	Eş tayini (A14)	1

(*A: Kodlanmış Öğretmen)

Erkek öğretmenlerin 7 adet farklı kodlanmış bağlılığını azaltan durumlar olduğu görülmektedir. İfade edilme sıklığı bakımından en çoktan en aza doğru frekansı olan bağlılığını azaltan durumlar şunlardır: " Dinamizm (değişiklik) (f=2), İl dışına gitme isteği (f=1), Zor şartlar (F=1), Eş tayini (f=1), Öğrenci ilgisizliği (f= 1), Veli ilgisizliği (f=1), İş doyumu (f=1). Erkek öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin görev algılarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Erkek öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlar istek, çalışma şartları, öğrenci, veli boyutlarında yani insan kaynaklarıyla ilgili görülmektedir. Erkek öğretmenlerin bağ-
lılığını azaltan durumlara ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

*"Rutin işleri yapmak çok sıkıcı (A11)." "16 yıldır aynı okulda görev yapıyorum artık
kan değişimi istiyorum(A14)." "İmkanlar açısından zor şartlarda çalışıyorum
(A15)." "İlerde Denizli, Aydın, Muğla gibi illerde çalışmak isterim(A16)*

3. Kadın Öğretmenlerin Kurumlarına Bağlılığını Arttıran Durumlar Nelerdir?

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde kadın öğretmenlerin kurumlarına bağlılığını arttıran durumlar alan yazına da uygun olarak düzenleneceği görülmüştür.

a. Kadın öğretmenlerin bağlılığını arttıran durumları

Tablo 4. Kadın öğretmenlerin bağlılığını arttıran durumlar

S.N.	Kodlanmış Kadın öğretmenlerin bağlılığını arttıran durumlar	f
1	Sosyal diyalog artışı (B1,B2,B6,B9, B10,B12, B13, B18)	8
2	Görev sevgisi (B3,B9,B10,B11,B14,B18)	6
3	Öğrenci başarısının artması (B2,B7,B8,B20)	4
4	Okulun imkanları (B4,B5,B20)	3
5	Yönetim desteği (B2,B7,B13)	3
6	Ulaşım yeterliliği (B1,B14)	2
7	Ekip ruhu (B20)	1
8	Okul başarısı (B3)	1
9	Mesleki heyecan (B3)	1
10	Öğrenci sevgisi (B19)	1

(*B: Kodlanmış Öğretmen)

Kadın öğretmenlerin kodlanmış 10 bağlılık kaynağı olduğu görülmektedir. Frekansı yüksek olan bağlılık durumları incelendiğinde sosyal diyalog artışı ve görev sevgisi ile ilgili olduğu belirlenmiştir. Okul başarısı ile öğrenci başarısının artması, okulun imkânları ve yönetim desteği öğretmenlerin kuruma bağlılıklarının kaynağı olduğu yansıtılmıştır. Ayrıca, öğretmenleri, ulaşım yeterliliği, ekip ruhu, mesleki heyecan ve öğrenci sevgisinin de etkilediği görülmektedir. Kadın Öğretmenlerin bağlılık durumlarına ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıdaki gibidir;

“Okulumu ve öğrencilerimi çok seviyorum (B19)”. “Okulumu çok seviyorum (B20)”. “Geleceğimizi yetiştirdiğimizin farkındayım (B18)”. “Okulumdaki diyalog çok güzel, bu yüzden okulumu çok seviyorum(B9)”.

4. Kadın Öğretmenlerin Bağlılığını Azaltan Durumlar Nelerdir?

Tablo 5. Kadın öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlar

S.N.	Kodlanmış Kadın öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlar	f
1	Zor şartlar (B11,B12,B13,B16,B17,)	5
2	Öğrenci ilgisizliği (B1,B13)	2
3	Dinamizm (B12)	1
4	Öğrenci başarısızlığı (B11)	1
5	İş doyumu (B17)	1
6	Veli ilgisizliği (B1)	1
7	Ulaşım (B15)	1

(*B: Kodlanmış Öğretmen)

Öğretmenlerin 7 adet farklı kodlanmış bağlılığını azaltan durumlar olduğu görülmektedir. İfade edilme sıklığı bakımından en çoktan en aza doğru frekansı olan bağlılığını azaltan durumlar şunlardır: “Zor şartlar (F=5), Öğrenci ilgisizliği (f= 2), Dinamizm (f=1), Veli ilgisizliği (f=1), İş doyumu (f=1), Ulaşım (f=1), Öğrenci başarısızlığı (f=1). Kadın öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlar incelendiğinde kadın öğretmenlerin görev algılarıyla ilgili olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlar çalışma şartları, öğrenci, veli boyutlarında yani insan kaynaklarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlara ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Öğrenci ve velide duyarsızlık var (B1).” “Okuldaki çalışma ortamı ve eksiklikler beni olumsuz etkiliyor(B11).” “Okulumun fiziki ortamını ve çevresini beğenmiyorum(B12).” “Öğrencilerimin bazı saygısızlıklarından dolayı okuldan olumlu duygularla ayrılmıyorum(B13).

5. Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları cinsiyete göre değişmekte midir?

Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Kurumlarına Bağlılığını Artıran Durumlar Arasındaki Farklar Nelerdir?

Erkek öğretmenlerin bağlılık durumları incelendiğinde en yükseğinin “okul başarısı, öğrenci başarısı, sosyal diyalog artışı, görev sevgisi, sorumluluk bilinci ve öğrenci sevgisi” olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin bağlılık durumları incelendiğinde en yükseğinin “sosyal diyalog artışı, görev sevgisi, okul başarısı ile öğrenci başarısının artması, okulun imkanları ve yönetim desteği” olduğu görülmektedir. Öncelik sırası değişse de bağlılık durumlarının paralellik arz ettiği verilmekle birlikte erkek öğretmenlerde en yüksek “okul başarısı ve öğrenci başarısı”, kadın öğretmenlerde ise “sosyal diyalog artışı ve görev sevgisi” ön plana çıkmaktadır. Ayrıca farklı olarak kadın öğretmenlerde “yönetim desteği”, erkek öğretmenlerde ise “sorumluluk bilinci” ifade edilmiştir.

Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Kurumlarına Bağlılığını Azaltan Durumlar Arasındaki Farklar Nelerdir?

Erkek öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlar incelendiğinde en yükseğinin “dinamizm (değişiklik), il dışına gitme isteği, zor şartlar, eş tayini, öğrenci ilgisizliği, veli ilgisizliği, iş doyumu eksikliği”, olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlar incelendiğinde en yükseğinin “zor şartlar, öğrenci ilgisizliği, dinamizm (değişiklik), veli ilgisizliği, iş doyumu eksikliği, ulaşım güçlüğü, öğrenci başarısızlığı”, olduğu ifade edilmektedir. Öncelik sırası değişse de bağlılık durumlarını azaltan durumların paralellik arz ettiği görülmekle birlikte erkek öğretmenlerde en yüksek “dinamizm (değişiklik), il dışına gitme isteği”, kadın öğretmenlerde ise “zor şartlar ve öğrenci ilgisizliği” ön plana çıkmaktadır. Ayrıca farklı olarak kadın öğretmenlerde “ulaşım güçlüğü ve öğrenci başarısızlığı”, erkek öğretmenlerde ise “il dışına gitme isteği ve eş tayini” ifade edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Öğretmenlerin görevleri esnasında kuruma bağlılıklarını arttıran ve azaltan durumlar incelendiğinde, farklı yapıların olduğu görülmüştür.

1. Erkek Öğretmenlerin Kurumlarına Bağlılığını Arttıran Durumlar Nelerdir?

Erkek öğretmenlerin kodlanmış 12 bağlılık kaynağı bulunmaktadır. Frekansı yüksek olan bağlılık durumları incelendiğinde en yükseği başarı ile ilgilidir. Okul başarısı, öğrenci başarısı, sosyal diyalog artışı ve görev sevgisi öğretmenlerin kuruma bağlılıklarının kaynağı olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenleri sorumluluk bilinci, öğrenci sevgisi, okulun imkânlarının olması, hayata olumlu bakış, alışmak, ekip ruhu, ulaşım kolaylığının da bağlılığı etkilediği görülmektedir.

Erkek öğretmenlerin bağlılıklarını arttıran durumlar başarı güdüsünün ne kadar önemli olduğunu göstermektedir ki bu durum Maslow’un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve Mc Clelland’ın başarı güdüsü kuramıyla açıklanabilir. Zira bazı kişiler sadece başarı için çalışırlar (Kesici, 2003). Karataş, Güleş, (2010)’ e göre, örgütsel bağlılığın oluşmasında ise, öğretmenlerin okul başarısı için çalışmaya istekli oluşu, en belirgin etken olup; bunu sorumluluk bilinci içinde çalışma ve olumlu yönde çalışma deneyimlerinin motivasyon artışını sağlaması izlenmektedir. Sonucu yapılan araştırma sonuçları ile uyumlu olduğu görülmektedir.

2. Erkek Öğretmenlerin Bağlılığını Azaltan Durumlar Nelerdir?

Erkek öğretmenlerin 7 adet farklı kodlanmış bağlılığını azaltan durumlar olduğu belirlenmiştir. İfade edilme sıklığı bakımından en çoktan en aza doğru bağlılığını azaltan durumlar şunlardır: “ dinamizm (değişiklik), il dışına gitme isteği, zor şartlar, eş tayini, öğrenci ilgisizliği, veli ilgisizliği, iş doyumu eksikliği. Erkek öğretmenlerin bağlılığını azaltan durumlar incelendiğinde erkek öğretmenlerin görev algılarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisini incele-

yen Yüceler (2009) de benzer şekilde, katılımcıların duygusal bağlılığını devam bağlılığına ve normatif bağlılığa göre daha yüksek bulmuştur. Yine Karataş, Güleş, (2010)' e göre, araştırma sonuçlarına göre iş tatmini ve örgütsel bağlılık, karşılıklı nedensel faktörler açısından birbirleriyle oldukça ilişkilidir. Buna bağlı olarak iş tatmini yüksek olan çalışanların, örgütsel bağlılığının da yüksek olacağı; başka bir ifadeyle iş tatmini ve örgütsel bağlılığın, birbirinin belirleyicisi konumunda olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar yapılan çalışma sonuçları ile paraleldir.

3. Kadın Öğretmenlerin Kurumlarına Bağlılığını Artıran Durumlar Nelerdir?

Kadın öğretmenlerin kodlanmış 10 bağlılık kaynağı olduğu belirlenmiştir. Frekansı yüksek olan bağlılık durumları incelendiğinde sosyal diyalog artışı ve görev sevgisi ile ilgili olduğu görülmektedir. Okul başarısı ile öğrenci başarısının artması, okulun imkânları ve yönetim desteği öğretmenlerin kuruma bağlılıklarının kaynağı oluşturmaktadır. Ayrıca öğretmenleri ulaşım yeterliliği, ekip ruhu, mesleki heyecan ve öğrenci sevgisinin de etkilediği görülmektedir.

Bu sonuç, Hoy ve diğerleri (1991), “yönetici davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılığını önemli düzeyde etkilediği göz önüne alındığında, okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan ilişkilerinde yasal ya da zorlayıcı güce ne derece vurgu yaptıkları, okulun bürokratik kültürüne ilişkin algıyı etkileyebilir” görüşleri ile paralellik göstermektedir. Ayrıca öğretmenleri sorumluluk bilinci ve öğrenci sevgisinin de etkilediği görülürken öğretmenlerin de bu kesimlerden ilgi bekledikleri ortaya çıkmıştır. Karacaoğlu ve Güney (2010), “Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarının, Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Üzerindeki Etkisi: Nevşehir İli Örneği” isimli çalışmasında, bu çalışmanın sonucu ile aynı doğrultuda şu sonuçlara ulaşmıştır: “Öğretmenlerin örgütsel kararlara katılımının sağlandığı, fikir ve bakış açılarının dikkate alındığı olumlu bir örgüt iklimi sayesinde örgütsel vatandaşlık davranışı gösterebilmelerine de olanak sağlanabilir. Bunun yanı sıra öğretmenler arasında işbirliği ve yardımlaşma duyguları teşvik edilerek, kolektif çaba ve takım çalışmaları ile örgütsel vatandaşlık davranışı göstermeleri mümkün hale gelebilir.” Bentley (1999)'a göre, insanlar yaptıkları faaliyetlerle ilgili takdir edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar. Her normal insan da bunu ister. İnsanların kendilerine duydukları güven ve saygının gelişmesi buna bağlıdır. Bu etkiler gelecek için güçlü motivasyon faktörleridir (Akt. Karaköse ve Koçabaş, 2006:179).

Yörük ve Sağban (2012)'in yaptığı çalışmada; çalışma sonuçlarına göre okul müdürlerinin oynadığı kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca görev değişkeninin kültürel liderlik ve örgütsel bağlılık (diğer üç boyutu ile birlikte) ile ilgili görüşleri etkilediği görülmektedir. Sonucu yapılan bu çalışma sonucunda ifade edilen yönetim desteğinin önemini desteklemektedir.

4. Kadın Öğretmenlerin Bağlılığını Azaltan Durumlar Nelerdir?

Kadın öğretmenlerin 7 adet farklı kodlanmış bağlılığını azaltan durumlar olduğu görülmektedir. İfade edilme sıklığı bakımından en çoktan en aza doğru azaltan durumlar şunlardır: zor şartlar, öğrenci ilgisizliği, dinamizm (değişiklik), veli ilgisizliği, iş doyumu eksikliği, ulaşım güçlüğü, öğrenci başarısızlığıdır. Kadın öğret-

menlerin bağıllığını azaltan durumların görev algılarıyla ilgili olduğu görülmektedir. Canipe (2006)'e göre, örgütsel bağıllık ile algılanan örgütsel destek arasında pozitif ilişki bulunduğu çalışmada, en yüksek düzeyde gerçekleşen bağıllık türünün duygusal bağıllık olduğu sonucuna varmıştır. Bu çalışma sonuçlarında ortaya çıkan öğrenci ve veli ilgisizliği ile şartların olumlu olması, yani örgütsel destek sonucuyla paralel çıkmıştır.

5. Öğretmenlerin örgütsel bağıllıkları cinsiyete göre değişmekte midir?

Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Kurumlarına Bağıllığını Artıran Durumlar Arasındaki Farklar Nelerdir?

Erkek öğretmenlerin bağıllık durumları incelendiğinde en yüksek olanın “okul başarısı, öğrenci başarısı, sosyal diyalog artışı, görev sevgisi, sorumluluk bilinci ve öğrenci sevgisi” olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin bağıllık durumları incelendiğinde en yüksek olanın “sosyal diyalog artışı, görev sevgisi, okul başarısı ile öğrenci başarısının artması, okulun imkanları ve yönetim desteği” olduğu görülmektedir. Öncelik sırası değişse de bağıllık durumlarının paralellik arz ettiği görülmekle birlikte erkek öğretmenlerde en yüksek “okul başarısı ve öğrenci başarısı”, kadın öğretmenlerde ise “sosyal diyalog artışı ve görev sevgisi” ön plana çıkmaktadır. Ayrıca farklı olarak kadın öğretmenlerde “yönetim desteği”, erkek öğretmenlerde ise “sorumluluk bilinci” ifade edilmiştir.

Erkek ve Kadın Öğretmenlerin Kurumlarına Bağıllığını Azaltan Durumlar Arasındaki Farklar Nelerdir?

Erkek öğretmenlerin bağıllığını azaltan durumlar incelendiğinde en yüksek olanın “dinamizm (değişiklik), il dışına gitme isteği, zor şartlar, eş tayini, öğrenci ilgisizliği, veli ilgisizliği, iş doyumu eksikliği” olduğu görülmektedir.

Kadın öğretmenlerin bağıllığını azaltan durumlar incelendiğinde en yüksek olanın “zor şartlar, öğrenci ilgisizliği, dinamizm (değişiklik), veli ilgisizliği, iş doyumu eksikliği, ulaşım gücü, öğrenci başarısızlığı” olduğu görülmektedir. Öncelik sırası değişse de bağıllık durumlarını azaltan durumların paralellik arz ettiği görülmekle birlikte erkek öğretmenlerde en yüksek “dinamizm (değişiklik), il dışına gitme isteği”, kadın öğretmenlerde ise “zor şartlar ve öğrenci ilgisizliği” ön plana çıkmaktadır. Ayrıca farklı olarak kadın öğretmenlerde “ulaşım gücü ve öğrenci başarısızlığı”, erkek öğretmenlerde ise “il dışına gitme isteği ve eş tayini” ifade edilmiştir.

Topaloğlu, Koç ve Yavuz (2008)' un yaptığı çalışmada, araştırma grubundaki öğretmenlerin örgütsel bağıllığı ile cinsiyet dağılımı arasında bir ilişkinin olup olmadığına bakılmış ve 0,05 önem seviyesinde böyle bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin örgütsel bağıllığı üzerinde cinsiyet faktörünün belirgin bir etkiye sahip olmadığı gözlenmektedir. Sonucuna ulaştıkları, yine Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğan (2010)' nin yaptığı çalışmada, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin duygusal ve devam bağıllıklarında anlamlı bir farklılık görülmediği, sonucuna ulaştıkları, bu çalışmada ise cinsiyet arasında az da olsa farklılıkların olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara dayalı olarak:

Eğitim sisteminin temel yapı taşı olan okulların etkili eğitim verebilmesi ve amaçlara ulaşmada en önemli unsur öğretmen olduğuna göre, öğretmenlerin kuruma bağlılıklarını arttırıcı önlemler alınmalı, kuruma bağlılıklarını azaltıcı nedenler ise ortadan kaldırılmalıdır. Her şeyden önce makine gibi değil insan olarak görülmeleri ve motivasyona ihtiyaç duyabilecekleri hesaba katılmalıdır. Öğretmenler başarıya motive olduklarına göre başarılı olabilmeleri için gerekli destek ve çalışmalar üst yönetimlerce görülebilir ve farklı çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin örgütsel bağlılığı başarı kültürü ile ilişkili olduğunu gösterdiğinden, başarılı öğretmenlerin daha fazla ödüllendirilmesi ile öğrenci başarısını arttırıcı çalışmalar yapılabilir. Başarılı olma, sosyal diyalog ile imkânların olması bağlılığı arttırdığına göre bu şartların oluşması için gerekli çalışmalar yapılmalı, okuldaki imkânların eksikliği, zor şartlar, veli ilgisizliği, iş doyumunu sağlayamama, ve öğrenci ilgisizliği bağlılığı azaltığına göre, bu olumsuz koşulların ortadan kaldırılması konusunda çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin okul ve sınıf kararlarına katılmaları ve çalıştıkları okullarda örgütsel bağlılıklarını arttırmaya yönelik çalışmaların yapılması uygun olabilir. Okulun başarısı, öğrencilerin başarısı, sosyal diyalogun olması, görevini sevmesi, mesleğini icra ederken mesleki heyecan yaşaması, sorumluluk bilinci, öğrencilerini sevmesi olarak görülen bağlılık arttırıcı durumlarla ilgili yetkililer bu ortamı sağlayacak çalışmalar yapabilir. Cinsiyete göre bağlılıkları arttıran ve azaltan durumların öncelik sırası değiştiğinden ve bazı farklılıklar olduğuna göre yapılacak çalışmalarda cinsiyet faktörü göz önünde bulundurulmalıdır. Yetkililerin, etkin kaynak olarak kabul edilen “insan kaynağı”nın, örgütsel amaçlar hedefinde yönlendirilebilmesi için, çalışanlarının iş tatminlerini, motivasyonlarını ve örgüte bağlılıklarını arttırıcı faaliyetler içerisine girmeleri gerekmektedir. Çalışanların örgüte olan katkılarının artmasında en önemli unsur örgütlerine karşı hissetmiş oldukları bağlılıklarıdır. Özellikle, çalışanların sadece örgütte meydana gelebilecek olumsuz olaylardan etkilendiği ve bunların çözülmesi gerektiği yaklaşımından vazgeçip, aynı zamanda çalışanların kişisel problemlerinin çözümünü kolaylaştırıcı yaklaşımlarda da bulunulması gerekmektedir. İnsanla ilgilenilen bir sektör olan eğitim sektöründe çalışan öğretmenler, gelecek nesillerin yetiştirilmesinde önemli işlevleri yerine getirmektedirler. Bu amaçla, konuyla ilgili olarak farklı zamanlarda yapılacak araştırmalarla, bu araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular ile çalışanların örgütlerine olan bağlılıklarını arttırıcı çalışmalar yapılması gelişime yönelik önemli katkı sağlayacaktır. Sonuçta, yapılacak olan bu uygulamalar, öğretmenlerin gerek motivasyonlarını gerekse çalıştıkları kuruma karşı bağlılıklarını olumlu yönde geliştirecektir.

Kaynakça

- Aydınlı H.İ., (2005), "İş Doyumunu Etkileyen Değişkenler ve Bir Uygulama", Üçüncü Sektör Kooperatifçilik Dergisi, Sayı:149, Temmuz-Ağustos, sayfa:62-84.
- Balay, R. (2000). Yönetici ve öğretmenlerde örgütsel bağlılık. Nobel Yayınları. Ankara
- Balcı, A. (2003). Örgütsel sosyalleşme kuram strateji ve taktikler. Pegem Yayıncılık. Ankara
- Baysal, A. C. ve Paksoy, M. (1999). "Mesleğe ve örgüte bağlılığın çok yönlü incelenmesinde Meyer-Allen modeli". İ.Ü. İşletme Fakültesi Dergisi, 28 (1), 7-15.
- Blau, G. J., Boal, K. B. (1987). Conceptualizing how job involvement and organizational Commitment affect turnover and absenteeism. The Academy of Management Review, 12 (2), 288-300.
- Buchanan, B. (1972). Building organizational Commitment: The socialization of managers in Work organizations. Unpublished Doctoral Dissertation, Yale University, New Haven.
- Buchanan, B. (1974). Building organizational commitment: the socialization of managers in Work organizations. Administrative Science Quarterly, 19, 533-46.
- Canipe, J. S. (2006). Relationships among trust, organizational commitment, perceived organizational support, and turnover intentions (UMI No. 3211758). Unpublished doctoral dissertation, Alliant International University, San Diego, CA.
- Chatman, J. A. (1991). Matching people and organizations: selection and socialization in public accounting firms. Administrative Science Quarterly 36(3), 459-84.
- Corbin, J. ve Strauss, A. (2008). Basics of Qualitative Research, Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, (3rd Ed.), Los Angeles: Sage.
- Çöl, G. (2004). İnsan Kaynakları Örgütsel Bağlılık Kavramı ve Benzer Kavramlarla İlişkisi, Cilt. 6. Sayı:2. S. 4-11.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Kottkamp, R. B. (1991). Open schools / healthy schools: Measuring organizational climate (1 st ed.). Newbury Park: SAGE Publications.
- İbicioğlu H., (2000). "Örgütsel Bağlılıkta Paradigmatik Uyumun Yeri", D.E.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi, Cilt:15, Sayı:1, Sayfa:13-22, İzmir.
- Karacaoğlu, K., Güney S. Y. (2010). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının, örgütsel vatandaşlık davranışları üzerindeki etkisi: Nevşehir ili örneği, Öneri.C.9.S.34. Temmuz 2010.137-153.
- Karaköse, T., Koçabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumu ve motivasyon üzerine etkileri. Eğitimde Kuram ve Uygulama. 2 (1): 3-14.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık. Ankara.
- Karataş, S., Güleş, H., (2010), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Tatmini İle Örgütsel Bağlılığı Arasındaki İlişki, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (2010) 3/2, 74-89.
- Katz, D. & Kahn, R. L. (1977). Örgütlerin toplumsal psikolojisi. (Çev: H. Can; Y. Bayar). TODA-İE 167. Ankara
- Kesici, Ş. (2003). İş motivasyonu, endüstri ve örgüt psikolojisi (Editör: Izgar, H.), Eğitim Kitabevi Yayınları: 19. Konya.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E., ve Tanrıöğen, A., (2010), İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 28 (Temmuz 2010/II), ss. 101-115.

- Mc Donald, D. J. & Makin, P. J. (2000). The psychological contract, organizational Commitment and job satisfaction of temporary staff. *Leadership&Organization Development Journal*, 21(2), 84-91.
- Morrow, P.,(1983). "Concept Redundancy in organizational Research,The case of work Commitment ", *Academy of Manegement Review*, vol. 8, s.486-500
- Mowday, R. T., Porter, L. W. ve Steers, R. M. (1982).Employee Organization Linkages: The Psychology of Commitment, Absenteeism and Turnovers. New York:Academic Pres.
- O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: the effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71 (3), 492-499.
- O'Reilly, C. (1995). Corporations, culture and commitment: motivation ana social control in organizations. 2. Ed. B.M. Staw (Ed). *Psychological Dimensions of Organizational Behavior*, New Jersey: Prentice Hall.
- Porter L.W., Steers R.M., Mowday R.T., Boulian P.V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59 (5),603-609.
- Reichers A.E., (1985). "A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment", *Academy of Management Review*, Vol.10/3, s.465-476.
- Rusbult, C. E. & Farrel, D. (1983). A longitudinal test of the investment model: the impact on job satisfaction, job commitment and turnover of variations in rewards, costs, alternatives and investments. *Journal of Applied Psychology*, 68 (3), 429-438.
- Topaloğlu, M. Yrd. Doç. Dr., Koç, H., Yavuz, E., (2008), Öğretmenlerden Örgütsel Bağlılığının Bazı Temel Faktörler Açısından Analizi, G.U. Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi, Kamuds; C:9, S:4/2008.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H.(2008). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yörük, S., Sağban, Ş., (2012), Okul Müdürlerinin Kültürel Liderlik Rollerinin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyine Etkisi, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 7/3, Summer 2012*, p. 2795-2813, Ankara.
- Yüceler, A. (2009). Örgütsel bağlılık ve örgüt iklimi ilişkisi: Teorik ve uygulamalı bir çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22, 445-458.
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view, *Academy of Management Review*,7(3), 418-428.

THE VIEW OF TEACHERS AT PUBLIC PRIMARY SCHOOLS ON VIEWS OF ORGANIZATIONAL COMITMENT A SAMPLE OF ELAZIĞ

Fatih KAYA*

Fatih POLAT**

Sakine KAYA***

Abstract

The teachers' willingness to work i.e.theirmotivation is important for the success of education system. The purpose of this study is to reveal the situations that increase and decrease the commitment of teacher to their instututions. The outcomes of this study is important in terms of improving the working conditions and in creating the motivation of teachers. This is a qualitative study. The sample of the study consists of 40 teachers working at 10 schools in 5 education regions of Elazığ province. Semi-structured interview technique was used as data gathering method. "Content analysis" was carried out in the study. It was revealed in this study that there were are sources that increase and decreased the commitment level of teachers to their schools. The cases that increase the commitment of male teachers were comprised of school success, student success, social life and sense of vocation (calling). The decreasing cases are changes, the demand to appoint to another province, harsh conditions, the appointment of spouse, indifference of students and parents and job satisfaction. The cases that increase the commitment of female teachers are comprised of social dialogues, sense of vocation (calling), school success, student success, facilities of school and administrative support. The decreasing cases are harsh conditions, indifference of students and parents, dynamism, job satisfaction, transportation and the unsuccess of students.

Key Words: Organization, Teacher, Organisational Commitment

* Education Assistant Auditor,

** Elazığ Provincial Education Supervisor,

*** Çankaya, Republic Preschool, Assistant Manager, Ankara University, Institute of Education Sciences, Postgraduate

İLKÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ TEMSİLCİLERİNİN DEMOKRASİ EĞİTİMİ VE OKUL MECLİSLERİ PROJESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Aysun BİLGE*

Ahmet AKBABA**

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenler ile ilköğretim okullarının okul temsilcilerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin; uygulama, yöntem, amaç ve geliştirilmesine yönelik görüşlerinin ortaya konulmasıdır.

Evrin olarak, Van merkezdeki 75 ilköğretim okulları tespit edilmiştir. Van ilinde bulunan bu okullar 5 eğitim bölgesine ayrıldığından, her bir bölgeden 3'er okul seçkisiz yöntemle belirlenmek suretiyle 15 okulda, toplamda 45 kişilik bir örneklem oluşturulmuştur. Örneklem grubumuza yedişer adet soru yöneltilerek, cevaplar kaydedilmiş görüşmelerden elde edilen veriler SPSS 15.0 programı istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Yapılan araştırma sonucunda, yönetici, öğretmen ve öğrencilerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin amaçları ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları, öğrencilerin vaatlerinin bir kısmını yerine getiremedikleri, projenin daha etkili uygulanabilmesi için okullara ödenek çıkarılması, okuldaki her türlü karar mekanizmasına öğrencilerin etkin katılımlarının sağlanması gerektiği gibi sonuçlar ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Demokrasi eğitimi, okul meclisi, okul temsilcisi, proje

Giriş

Okullarda, yeni nesillere, demokrasi kültürünün kazandırılması, katılım ve hoşgörü anlayışının aşılması ve bu konudaki bilgilerin davranışa dönüştürülmesi büyük önem arz etmektedir.

Demokrasi, insana değer olarak önem veren ve insan kişiliğinin özgürce ve eksiksiz biçimde geliştirilmesine olanak sağlayan bir yönetim ve yaşama biçimidir. Demokrasinin öğrenilebilmesi için, eğitime gereksinim vardır ve bu anlamda eğitim, demokrasinin ön koşuludur. Eğitim alanında, yurttaş için demokrasinin gerekliliğini kolaylaştıran her şey, insan haklarına saygıya ve bu saygının öğrenilmesine bağlıdır (Gülmez, 2000).

* Yük. Lis. Öğr. Kirazlı İlk Okulu Öğretmeni. Bağcılar / İSTANBUL

** Yrd. Doç. Dr.; Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fak. Öğretim Üyesi/VAN

Demokrasi ve insan hakları bilincinin kazandırılması ve geliştirilmesinde örgün ve yaygın eğitim programları önemli bir işleve sahiptir. Örgün eğitim programlarını gerçekleştiren eğitim kurumları, yani okullar bireylere demokrasi ve insan hakları bilincini kazandıran önemli merkezlerden birisidir (Selvi, 2004).

Demokrasi ancak, tutum ve davranışlar düzeyinde, günlük yaşamda pratiği yapılarak öğrenilebilecek ve benimsenebilecek bir siyasal rejimdir. Demokrasi ancak, demokratik bir ortamda öğrenilebilir. (Lador, 1997).

Demokrasinin bir yaşam biçimi olabilmesi ve yerleşebilmesi için bu üç kurumun değerlerinin birbirini desteklemesi gerekir. Bu durumda öğrencilerin, demokrasiyi benimseyerek davranışa dönüştürmesi, pekiştirmesi söz konusu olabilir. Bu noktada okulun demokratik değerlerle yönetilmesi, demokratik bir eğitimin sunulması önemli bir kilometre taşı oluşturur (Karakütük, 2001). Demokrasi eğitimi, demokrasiyle yapılır. Bu insan hakları ve demokrasi eğitiminin tüm aşamalarını, türlerini kapsayan bir ilkedir (Bilhan, 1991). Bireyler, ancak eğitimle haklarını ve demokrasiyi öğrenerek kişiliklerini geliştirirler. Dolayısıyla da demokrasinin istediği rolü ve sorumluluğu "seçmen" olarak oy kullanmakla sınırlı olmayan, aynı zamanda katılım hak ve sorumluluğu bilinci edinmiş etkin yurttaş kimliği kazanırlar (Gülmez, 2001).

Demokrasi, halkın siyasal iktidar üzerinde etkili, güçlü olduğu durumları anlatmak için de kullanılmaktadır (Karayalçın, 1973). Demokrasi, hem siyasal seçimlerin özgürce yapılmasını hem de çoğunluğun çıkarlarının yöneticilerce temsil edilmesini gerektirir. Bu öğelerden herhangi birine öncelik vermek tehlikelidir (Turaine, 1997). Demokrasi, sadece siyasi bir rejim değildir. Demokrasinin yasayabilmesi için toplumda demokratik değerleri içine alan sosyal yaşayış biçimi olmalıdır.

Demokrasinin kültürle, toplumun zihniyet yapısı ve tarihî gerçekleriyle yakın ilişkisi vardır. Demokrasi kültürü, toplumda yerleştirilmeye çalışılırken o toplumun kültürel yapısı, değerler sistemi, ekonomik yapısı ve önceki sosyal hayatı göz ardı edilmemelidir (Büyükkaragöz, 1998) Eğitimin demokratikleştirilmesi, rejimin demokratikleştirilmesini bir parçasıdır. Tanilli'ye (1989) göre eğitimin demokratikleştirilmesi ile eğitim hakkında yararlanma, eğitim programı, ders kitaplarının çağdaş ve bilimsel bir öze kavuşturulması, eğitim yönetimi ve denetiminin demokratikleştirilmesi anlaşılır. Başaran'a (1987) göre demokrat insan, düşüncesini özgürce söyler, başkalarıyla işbirliği yapar, öğrenmeye, araştırmaya tutkundur, kendinin ve toplumun sağlığını korur, üreticidir. Bu bağlamda, demokratik bir toplumda eğitim sistemi bireylere çok yönlü nitelikler kazandırmalıdır. Bu nitelikleri yaşatarak kazandıran eğitim, demokratik eğitimidir. Demokratik eğitimde "seçme ve seçilme", "eleştirme ve eleştirilme", "sorumluluk duygusu", "kendine güven duygusu", "yardımlaşma duygusu", "arkadaşlık", "adalet", "zihinsel eğitim", "toplumsal eğitim", "ahlak eğitimi" önemli kavramlardır (Binbaşoğlu, 2000).

Okulun demokratik eğitime katkısı yalnızca bu konuyla daha yakından ilgili belli dersler kanalıyla sağlanamaz. Derslerin tartışma ve katılımıyla ağırlık verici biçimde düzenlenmesi, insanın insan olma sıfatıyla taşıdığı değer ve saygınlığın unutulmaması, konusu ve içeriği ne olursa olsun bütün derslerde demokratik eğitime önemli bir katkı sağlar. Ancak bu genel yaklaşımın yanında, kimi derslerin demokrasi eğitiminde daha dolaysız ve ağırlıklı bir rol oynayabileceği kuşkusuzdur (Özbudun, 1990).

Demokratik eğitimin, okul topluluğunun her çalışma alanında, bu eğitim sisteminin gereksinim duyduğu özgür hava içinde öğrencilere verilmesi gerekir. Öğrencilerin okulun demokratik havasını her an yaşamaları (koklamaları) gerekir. Okul bir aile ocağı olmalıdır (IV. Milli Eğitim Şurası).

Demokratik eğitim, demokratik okulda gerçekleştirilir. Dewey ve Kelley'in önerdiği demokratik okul modelinde; demokrasinin temel ilkeleri tutarı olmalı, öğrencilerin kendi kavramlarını oluşturmalarına destek olmalı, öğrencilerin etnik olarak katılımını sağlamalı, öğrencilere soyut düşüncelerden önce somut düşünceleri kazandırmalı, esnek olmalı, öğretmene ve öğrencilere yardımcı olan bir rol vermelidir (Wyett, 1998).

Ülkemizde yeni bir okul modeli önerilirken okulun etkili, etkin ve katılımcı demokratik bir yapıda kurulması amaçlanmalıdır. Okulda demokrasinin uygulanabilmesinde, yönetimin demokratik olması önem arz etmektedir. Çünkü okul, farklı sosyo-ekonomik kökenden gelen bireylerin kaynaştırılmasında ve bütünleştirilmesinde özel bir öneme sahiptir.

Bunun için okul yönetiminin demokratik olması yanında sınıf yönetiminde demokratik ilkelere uyulması gereklidir. Okul yöneticisi, okulun yönetiminde çoğulculuk ve katılımı sağlamalıdır. Öğretmenler de sınıfta dersin işlenişinde, öğrenciler arasında ve kendi aralarında demokrasinin gereklerini yerine getirmelidirler (Karakütük, 2001).

Kıncal ve Uygun'a (2006) göre; Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi okullarımızın demokratikleştirilmesinde ve yeni kuşakların demokratik yaşam biçimine uygun olarak sosyalleşmesinde önemli rol oynayabilir. Özpolat'a (2006) göre, proje ile her çocuğun okuldan mezun oluncaya kadar seçim sandığı ile tanışma, seçme ve seçilme hakkını kullanma, genel kurul çalışmalarına katılma, kazanma sevinci ile kaybetme duygusunu yaşama, çevresinin sorunları ve bunların çözümleri ile ilgilenme fırsatlarını defalarca yakalama olanağı olacaktır.

Sınıfta öğretmenin rehberliğinde öğrenciler, izlenecek kuralları ve düzenlemeleri belirleyebilir. Öğrencilerin, kuralların oluşturulması sürecinde söz sahibi olması ve sürece katılması, kuralların kabul edilmesi ve uygulanmasını kolaylaştırarak öğrenciler sınıfta demokrasinin uygulanmasında önemli deneyimler kazanabilirler. Ayrıca kurallar konulduktan sonra öğretmenin kuralları uygulamada tutarlı olması gerekir (Hollingsworth ve Hoover, 1999).

Öğretmenin, öğrencilere bilimsel düşünce ve davranış kazandırmaya çalışması, onlara yansız olarak davranması ve onları eşit olarak görmesi demokratik eğitim açısından önemlidir. Derslerin, öğrencinin katılımını sağlayan, ezbercilikten uzak, öğrencilerin etkin oldukları ortamda sürdürmek, öğretmenlerin elindedir (Karakütük, 2001).

Okulda ve sınıfta demokrasinin ilkeleri çerçevesinde görüşler tartışılır, çoğunluğun oyu ile karar alınır. Alınan karara herkes uymak zorundadır. Tartışmaya katılanlar, herkesin düşüncelerinin değerli olduğunu bilir, kendi düşüncesini diğerlerine akıl ve mantık yolu ile kabul ettirmeye çalışır. Tartışmalarda, düşünceye düşünce ile karşı konulması temel ilkedir (Binbaşıoğlu, 2000).

Eğitim ve demokrasi, anlam ve işleyiş yönünden birbirine bağlı iki kavramdır. Eğitimin demokratikleşmesi ya da eğitim sürecinin temel kurumları olan okulların demokratikleşmesi, o toplumda demokrasi kültürünün yerleşip gelişmesi ile ilgili bir sorundur (Polat, 2003).

Eğitimin önemli görevlerinden biri, demokrasi eğitimidir. Kitlelerin, seçme ve seçilme hakkını iyi ve bilinçli kullanması eğitim düzeyinin yetersizliği nedeniyle gerçekleştirilememektedir. Oy verme dışında, yurttaşın siyasal görevlerini yerine getirmesi, siyasal sorunların çözümü için belli durumlar karşısında yerinde kararlara ulaşması, eğitimin konusudur. (Karakütük, 2001).

Başaran, (2000) demokrasinin yaşanarak öğrenilmesinin zorunlu olduğu için ilkin ailenin, daha sonra okulların ve insanın içinde çalıştığı örgütlerin demokrasi kurallarına göre işlemesi gerektiğini belirtmektedir. Bunlar demokratik biçimde işlemeyince, demokrasi eğitiminin gerçekleşmeyeceğini, okulda yapılan demokrasi eğitiminin yalnız başına kaldığı için de etkisizleşeceğini belirtmektedir.

Demokrasi eğitiminin etkin bir şekilde amacına ulaşması demokrasiyle özdeşleştirilen ilke ve değerlerin bireyler tarafından ne kadar iyi öğrenildiğine ve benimsendiğine bağlıdır (Yanıklar ve Elyıldırım, 2004). Bu değer ve ilkelerin en iyi şekilde öğrenilip benimsenmesi yaşantıya dayalı eğitimle mümkün olacaktır.

İlköğretim kurumlarının ve okulda oluşturulan okul meclislerinin de kurumsal bir örgüt kültürleri vardır. Bu kültür, demokrasi kültürüyle benzeşiklik gösterse de kendisine özgü boyut ve özellikleri de vardır. Yönetici, öğretmen ve meclislerde görevli öğrencilerin sahip oldukları bu rol ve görevler farklı bir yönetim ve demokrasi algısının oluşmasını sağlamaktadır. Bu algının temellerinde, görevde tarafsızlık, ciddiyet, iyi iletişim kurma, güvenilirlik düşüncesinin yattığı söylenebilir.

Demokratik yönetim görüşünün araştırılması bu boyutta önem arz etmektedir. Van iline bağlı ilköğretim okullarında yürütülmekte olan “Okul Meclisleri” projesi kapsamında okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve seçilmiş olan temsilci öğrencilerin görüşlerini belirleyerek yönetici, öğretmen ve öğrencilerin görüşleri doğrultusunda Milli Eğitim Bakanlığına projenin zayıf ve güçlü yanlarının ortaya konulması konusunda dönüt vermek ve demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin geliştirilmesi ve iyileştirilmesine katkıda bulunmak problemolarak belirlenmiştir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, Van iline bağlı ilköğretim okullarında yürütülmekte olan “Okul Meclisleri” projesi kapsamında okul yöneticilerinin, öğretmenlerin ve seçilmiş olan temsilci öğrencilerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. İlköğretim okullarında görev yapan ve okul meclisleri projesinin uygulama aşamasında görev alan yöneticilerin, okul meclisleri projesi konusundaki görüşleri nelerdir?
2. İlköğretim okullarında görev yapan ve okul meclisleri projesinin uygulama aşamasında görev alan öğretmenlerin, okul meclisleri projesi konusundaki görüşleri nelerdir?

3. İlköğretim okullarında okuyan ve demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi dâhilinde seçilen temsilci öğrencilerin, projenin genel boyutuna ve uygulanmasına yönelik görüşleri nelerdir?

Önem

Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin demokrasi eğitimine katkısını, projenin uygulama aşamasındaki olumlu ve olumsuz durumları, projenin işleyişini ve başarısını en iyi değerlendirecek olan öğretmenler ve proje dâhilinde seçilen öğrencilerdir. Bu çalışmada yöneticilerin, öğretmenlerin ve okul temsilcisi öğrencilerin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin eğitime katkıları, uygulama aşamasındaki olumlu ve olumsuz durumları, projenin işleyişi ve başarısı hakkındaki görüşlerini ortaya koyması,

Demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesini yürüten okulların bünyelerinde ne denli demokratik ortamlar oluşturdukları ve bu ortamları oluştururken karşılaştıkları güçlükleri ortaya koyarak geri dönüt sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden, görüşme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacılar kendileri için önemli olan amaçlar doğrultusunda sorular sorarlar. Katılımcılar ise eğilimleri doğrultusunda yanıtlar verirler(Ersoy ve Yalçınoğlu,2012). Araştırma, demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesinin ne derece uygulanabildiğini, uygulama sırasında karşılaşılan durumlar ve projenin öğrenciler üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla görüşme modeli ile yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Evrenimiz Van ili olarak tespit edilmiştir. Van İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden alınan bilgiye göre, Van Merkezinde toplam 76 ilköğretim okulunun olduğu ve bu okulların bulunduğu merkezlerin coğrafi konumlarına göre kümelenerek 5 eğitim bölgesine ayrıldığı belirtilmektedir. Ancak bu ilköğretim okullarının tümüne ulaşmak zaman ve maliyet bakımından mümkün olmadığından, Van Merkez'de bulunan bu 5 eğitim bölgesinin her birinden 3'er ilköğretim okulu seçkisiz yöntemle alınmak suretiyle çalışma grubumuz toplamda 15 ilköğretim okulu olarak belirlenmiştir. Bu okulun her birinden 1 yönetici, 1 öğretmen ve 1 öğrenci temsilcisi olmak üzere toplam 45 kişiyle görüşülmüştür. Çalışma 2010-2011 eğitim öğretim yılında sadece Van İl Merkezinden seçilen bu 15 ilköğretim okulu ile sınırlı olup, Van'a bağlı Merkez köy ve İlçe ilköğretim okulları kapsam dışı tutulmuştur.

Araştırmamızın evrenini oluşturan Van ili eğitim bölgeleri ile araştırmamıza katılan ilköğretim okullarının listesi Tablo 1' de gösterilmiştir.

Tablo 1- Van İli Eğitim Bölgeleri ve Araştırmaya Katılan Okulların Listesi

Bölge	Okulun Adı
1. Bölge	1. Mehmetçik Selen İ.O 2. Süphan İ.O 3. Şehit J. Yrb. Yavuz Turgut İ.O
2. Bölge	1. Cumhuriyet İ.O 2. Hüsrevpaşa İ.O 3. Vakıfbank İ.O
3. Bölge	1. İrfan Baştuğ İ.O 2. Namık Kemal İ.O 3. Özgün Coşkun Haydaroğlu İ.O
4. Bölge	1. Ahmet Yesevi İ.O 2. İnönü İ.O 3. Vali Adnan Darendeliler İ.O
5. Bölge	1. Fatih Sultan Mehmet İ.O 2. İ. Hakkı Tonguç İ.O 3. Yavuz Selim İ.O

Verilerin Toplanması

Araştırmada, veri toplamak amacıyla ilgili mevzuat taranmış, eldeki verilerden bir soru havuzu oluşturulmuş ve daha sonra bu havuzdan görüşme soruları meydana getirilmiştir. Uzman görüşlerine uygun olarak geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yönetici, öğretmen ve temsilci öğrencilerle ayrı görüşmeler gerçekleştirilmiştir. veri toplama aracı olarak, tarafımızdan geliştirilmiş ve uzman görüşleri alınarak ve ilgili alan yazından yararlanılarak sorular oluşturulmuştur. Alanla ilgili öğretim elemanları ile öğretmenlerin görüşlerine sunulmuş, gerekli düzeltmelerden sonra sorulara son şekli verilmiştir. İçerik ve ifade yönünden son hâlini sorular alan uzmanlarının görüşüne sunulacak geçerliği uzman kanısıyla belirlenmiştir. Görüşmenin yansız, tarafsız ve objektif olması için azami gayret gösterilmiş ve görüşme ortamları titizlikle belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme soruları, görüşmecilere doğrudan sorulmuştur. Her bir görüşme ortalama 15 ile 20 dakika kadar sürmüştür. Görüşmelerde kayıt cihazı kullanılmış ayrıca verilen cevaplar kısaltmalar yapılarak not alma yoluyla kayıt altına alınmıştır. Ses kayıtları ve kısa notlar daha sonra düz yazıya geçirilmiştir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin hepsi (15) erkektir. Bütün yöneticiler okul müdür yardımcılığı yapmaktadırlar. Katılımcı yöneticilerin unvan ve cinsiyetlerine göre dağılımı Tablo 2' de gösterilmiştir

Tablo-2 Katılımcı Yöneticilerin Unvan ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.

Yönetici Unvanı	Cinsiyet	
	Kadın	Erkek
Okul Müdür Yardımcısı	-	15

Tablo 3- Katılımcı Öğretmenlerin Branş ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.

Cinsiyet	Kadın 5		Erkek 10
Branş	Sosyal Bilgiler Öğretmeni		6
	Rehber Öğretmen	2	
	Sınıf Öğretmeni	1	1
	Din Kültürü Öğretmeni		1
	Türkçe Öğretmeni	2	2

Tablo 4- Katılımcı Öğrencilerin Yaş ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.

Sınıf (Yaş)	Cinsiyet	
	Kız	Erkek
6. sınıf (12)	2	-
7. sınıf (13)	6	-
8. sınıf (14)	6	1

Verilerin analizi

Bu araştırmada veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir.

2010-2011 eğitim öğretim yılı Van İli ilköğretim okulları yönetici, öğretmen ve öğrencilerinin demokrasi ve okul meclisleri projesine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla seçkisiz yöntemle önceden belirlenen okullara gidilmiş, ilgili yönetici, öğretmen ve temsilci öğrenciler ile uygun ortamlarda görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada kodlama yapılırken yazılı hale getirilen metin birkaç kez incelenmiş ve benzer olanlar gruplandırılmıştır. Sonraki aşamada olası kodlarla ilgili tespitler yapılmıştır. Araştırmada katılımcıların, soruları içtenlikle cevaplandırmaları için, isimleri ve görev yaptıkları okulların adları belirtilmeyip kodlanarak aslı, araştırmacıda saklı tutulmuştur. Öğrencilerin görüşlerinden birebir alıntı yapılırken şu kodlama sistemi kullanılmıştır. Ö; öğrenci, E; erkek, K; kız olduğunu ifade etmektedir. Daha sonrada öğrencinin sınıfı yanında belirtilmiştir. Örneğin, [Ö. 9, K. 8. sınıf] kodu dokuzuncu, kız ve 8. sınıf öğrencisini ifade etmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinden birebir alın-

tı yapılırken şu kodlama sistemi kullanılmıştır. Öğrt.; öğretmen, E; erkek, K; kadın olduğunu ifade etmektedir. Daha sonra da öğretmenin branşı yanında belirtilmiştir. Örneğin, [Öğrt. 5, E, Rehber] kodu beşinci, erkek ve Rehber öğretmeni ifade etmektedir. Yöneticilerin görüşlerinden birebir alıntı yapılırken ise şu kodlama sistemi kullanılmıştır. Y; yönetici, E; erkek, K; kadın olduğunu ifade etmektedir.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra, görüşme formlarındaki veriler sistematik olarak kodlanmıştır. Temaların bulunması için önce kodlar bir araya getirilmiş, kodlar arasındaki ortak yönler belirlenmiş ve incelenmiştir.

BULGULAR, YORUM ve TARTIŞMA

Bu bölümde katılımcılara yöneltilen soruların verileri ve analizleri yer almaktadır. Verileri yöneticiler, öğretmenler ve öğrencilerin vermiş olduğu yanıtlar oluşturmaktadır. Çalışma 3 kısımda incelenmiştir. Öncelikle yöneticilerin, ardından öğretmenlerin sonrasında öğrencilerin verileri analiz edilmiştir.

Yöneticilerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine Yönelik Algıları

Yöneticilere 7 adet soru yöneltilmiştir. Yöneticilerin verdikleri cevaplar başlıklar altında değerlendirilmiş ve ilgili tablolar oluşturularak cevapların yüzde ve frekansları alınmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzdeler ve değer gibi sayısal değerlerden yararlanılmıştır.

Yöneticilerin DEOM projesinde görev alan öğretmenlerle ilgili görüşleri Tablo 5' de gösterilmiştir.

Tablo 5-Projede görev alan öğretmenler.

Kod (Projede görev alan öğretmenler)	Frekans(N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Sosyal bilgiler öğretmeni, sınıf öğretmeni, rehber öğretmen	4	26,7	26,7	26,7
Rehber öğretmen, seçim kurulu öğretmenleri	4	26,7	26,7	53,3
Öğretmenler kurulunda belirlenen gönüllü Öğretmenler	6	40,0	40,0	93,3
Sadece rehber öğretmen	1	6,7	6,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 5'e göre projede görev alan öğretmenlerin çoğunluğunu 'öğretmenler kurulunda belirlenen gönüllü öğretmenler' [n=6] oluşturmaktadır. 'Sosyal bilgiler, sınıf ve rehber öğretmenlerden [n=4] oluşan öğretmen grubu ile 'rehber öğretmen ve seçim kurulu öğretmenlerinden [n=4] oluşan öğretmen grubu aynı oranda olup çoğunluk sıralamasında ikinci sırada yer almaktadır. Projede sadece 'rehber öğretmenin [n=1] görev yaptığı bir okul mevcuttur.

Aşağıda bu konuyla ilgili yöneticilerin görüşlerine yer verilmiştir.

-Rehber öğretmenimiz genelde kendisi bizzat her şey ile ilgilendi. Onun haricinde öğretmen görevlendirilmedi. Seçim günü bir de nöbetçi öğretmenler ona yardımcı olmuşlardı. Sosyal bilgiler öğretmenimiz görev almadı. (Y. 8, E).

-Başta sosyal bilgiler öğretmenimiz çünkü bu daha çok birebir sosyal bilgiler ile iç içe olduğu ve kendisi demokrasi ve insan hakları kulübünün de başkanıdır, onun yanında bir sınıf bir de okul rehber öğretmenini görevlendirdik (Y. 1, E).

-Seçimlerde ben (yönetici) vardım, rehber öğretmenimiz vardı, iki tane de öğretmen arkadaşımız görev aldı (Y. 7, E). Çalışmaları sene başı öğretmenler kurulu toplantısında gönüllü olarak görev alan öğretmenlerimiz yürüttüler. (Y. 15, E).

Proje kapsamında görevlendirilecek öğretmenler DEOM proje yönetmeliğine göre; "Her seçim çevresinde bir Okul Seçim Kurulu oluşturulur. Okul Seçim Kurulu; öğretmenler kurulunca seçilen bir öğretmenin başkanlığında öğrencilerden seçilen iki asil, iki yedek üyeden oluşur. Bu kurul okuldaki seçim işlerini yürütür. Sandık Kurulu veya Kurulları; öğretmenler kurulunca seçilen bir öğretmenin rehberliğinde, öğrenci kurulu veya okul onur genel kurulunda seçilen üç asil, üç yedek öğrenciden oluşur" şeklindedir. Örneklerimizdeki okullarda da bahsi geçen kurullar oluşturulmuş ve seçimler ilgili öğretmenlerin gözetiminde yapılmıştır. Bu durum Doğan'ın (2008) DEOM projesinin okullarda yürütülmesinde daha çok okul yönetiminin görevlendirdiği öğretmenler etkili olmaktadır bulgusuyla örtüşmektedir. Ayrıca seçim ve sandık kurullarında görevli öğretmenlerin yanı sıra rehber öğretmen ve sosyal bilgiler öğretmenleri de görevlendirilmişlerdir.

Seçim kurulunda görev almayı gönüllülük esasına dayanarak seçimlerde tek başına görev alan rehber öğretmen de mevcuttur. Metin'in (2006) de belirttiği gibi okullarda kurulan seçim kurulları, seçim işlerinin düzenli yürütmesini sağlamaktadır.

Yöneticilerin DEOM projesi uygulama aşamasında zorluk yaşanıp yaşanmadığı ile ilgili görüşleri Tablo 6 da gösterilmiştir.

Tablo 6- Uygulamada Zorluk Yaşanıp Yaşanmadığı ile İlgili Görüşleri

Kod (Uygulamada zorluk yaşayıp yaşanmadığı)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Zorlukla karşılaşılmadı	11	73,3	73,3	73,3
1.kademenin oy kullanmasında sıkıntı Yaşandı	1	6,7	6,7	80,0
Kimse aday olmak istemedi	1	6,7	6,7	86,7
Adaylar arasında, sınıflar arasında gruplaşmalar oldu	1	6,7	6,7	93,3
Çok aday vardı, oyları sayarken zorlandık	1	6,7	6,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 6' ya göre yöneticilerin büyük çoğunluğu 'zorlukla karşılaşılmadı' [n=11] şeklinde açıklamalarda bulunmuşlardır. '1. kademenin oy kullanmasında sıkıntı yaşandı', 'kimse aday olmak istemedi', 'adaylar arasında, sınıflar arasında gruplaşmalar oldu', çok aday vardı oyları sayarken zorlandık' [n=1] şeklinde açıklamalar da birer tane olmakla birlikte mevcuttur.

Aşağıda yöneticilerin görüşleri konunun daha iyi anlaşılması için direk olarak yer verilmiştir.

-Çok adayımız vardı. Aday olmak isteyenler biz pusula hazırladıktan sonra bile „bende aday olmak istiyorum, bende meclis başkanı olmak için adaylığımı koymak istiyorum” diyerek gelenler oldu. O şekilde bir problem yaşandı diyebilirim. (Y. 11, E).

Öğrencilere propaganda hakkı verdik, tabii onlar da biraz abarttılar bu işi. öğrenciler arasında, sınıflar arasında bir gruplaşma oldu. Tabii biz müdahale ettik. Demek ki demokrasi tam olarak oturmamış (Y. 9, E)

-Bizim okulumuzun yapısı itibariyle pek sorun yaşamadık. Tabii bazen öğrencilerin istekleri, arzuları bizim bile sınırlarımızı aşıyor. Ciddi manada bir sorunla karşılaşmıyoruz ama projenin yararının çok olduğunu söyleyebilirim (Y. 2, E).

-Kimse aday olmak istemiyordu aslında bu şekilde de rekabet ortamı oluşmuyor. Sonuçta en azından ödül olmadığı için, yetki olmadığı için öğrenciler katılmıyorlar. (Y. 7, E).Zorluklarla karşılaştık. Çocuklar arasından ilk defa oy kullananlar olacaktı, nasıl kullanacaklarını bilmiyorlardı. 2 ve 3. sınıflarda o sıkıntılar oldu. Çocuk oy kullanmanın ne olduğunu pek bilmiyor nasıl oy kullanacağını bilmiyor o şekilde bir sorun yaşandı (Y. 13, E).

Araştırmamıza katılan yöneticilerin büyük çoğunluğu uygulama aşamasında herhangi bir sorun yaşanmadı şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu durum Sayın'ın (2010), Demokrasi ve Okul Meclisleri Projesi'nin okullarında sorunsuz bir şekilde, herhangi bir baskı ve yönlendirme olmadan, demokratik bir süreç içinde uygulandı bulgusuyla uyusmaktadır. Öte yandan öğrencilerden kaynaklı küçük çaplı zorlukların da yaşandığı söylenebilir. Doğan'ın (2008) yapmış olduğu araştırmada, okul yönetimi ve öğretmenleri okul meclisleri projesinin okullarda uygulanmasında öğrenme sürecine ihtiyaç duymaktadır ve Metin'in (2006) MEB proje ile ilgili yeterli açıklama yapmadığı için projenin yürütülmesinde sorunlar çıkmaktadır bulguları ile örtüşmektedir. Bu durumun araştırmanın evreni ve grubun özelliğinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Kıncal ve Uygun'a (2006) göre de okullarda projenin uygulamasına ilişkin bazı sorunlar vardır. Ancak bu sorunlar üstesinden gelinemeyecek nitelikte değildir.

Yöneticilerin DEOM projesinin amacına hizmet edip etmediği ile ilgili görüşleri Tablo 7' de gösterilmiştir.

Tablo 7- Projenin Amacına Hizmet Edip Etmediği ile İlgili Görüşleri

Kod (Projenin amacına hizmet edip etmediği ile ilgili görüşleri)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Ciddiyetle yapılırsa ediyor	11	73,3	73,3	73,3
Çocuklar havasını yaşıyor en azından seçim	1	6,7	6,7	80,0
Sadece seçim havası yaratılıyor, demokrasi adına başka bir şey yapılmıyor	3	20,0	20,0	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 7'ye göre yöneticilerin büyük bir kısmı projenin amacına hizmet etmesi ile ilgili 'ciddiyetle yapılırsa ediyor' [n=11] şeklinde açıklamada bulunmuşlardır. İkinci sırada 'sadece seçim havası yaratılıyor, demokrasi adına başka bir şey yapılmı-

yor' [n=3] şeklinde açıklamada bulunanlar yer almaktadır. Son olarak 'çocuklar en azından seçim havasını yaşıyor' [n=1] şeklinde açıklama yapan sadece bir adet yönetici mevcuttur.

Aşağıda bu konuyla ilgili yöneticilerin görüşlerine yer verilmiştir.

-Tabi proje amacına hizmet ediyor. Zira bizim seçilen ve sınıf temsilcileri öğrencilerimiz özellikle sınıfta ya da bizim okulumuzda ya da okulumuzun dışında okulumuzun bulunduğu bu sosyal çevrede eksiklikler, aksaklıklar varsa çözüm yolu önerileri getiriyorlar. Beraber değerlendiriyoruz (Y 2, E).

-Çocuklar en azından demokratik bir ortamda temsilci seçimi yapıyorlar, seçime katılıyorlar. Oy kullanırken gizliliğin önemi, oy sayımındaki açıklık en azından çocuklara bir seçim havasını yaşıyor. Tabi seçimden önce bir propaganda dönemi veriyoruz, çocuklar kendilerini tanıtıyorlar tam bir demokratik ortam yaratılıyor (Y 4, E).

Yapılanlar lafta, sözde kalmasa iyi olur. Seçim bitti, bittikten sonra il temsilcisi görevli öğretmenle beraber Ankara'ya gidiyor ama bunun haricinde seçim bittikten sonra her şey bitiyor. (Y 10, E).

-Çocukların önünde SBS gibi bir sınav sistemi olduğu için çocuklar diğer alanlarda da olduğu gibi bu alanda da tam istedikleri gibi kendilerini veremiyorlar. O yüzden çok da benim düşündüğüm şekilde geçmiyor seçimler. Ama genelde çocuklarda bir heyecan var bir seçim havası var. O seçim havasına giriyorlar (Y 15, E).

DEOM projesinin öğrencilere demokrasi bilinci kazandırmadaki rolü önemlidir. Okulların projeyi ciddiyetle uygulaması projenin kazanımlarının verilmesi açısından büyük önem arz etmektedir. Örneğimizdeki okul yöneticilerinin görüşlerinden de yola çıkarak projenin amacına hizmet etmesi için okullarda ciddiyetle uygulanması gerekmektedir. Projenin amacının öğrencilerin demokrasiyi yaşayarak öğrenmesi olduğundan okullarda oluşturulan seçim havası genel anlamda yakalanmaktadır. Bu durum Biçer'in (2007) DEOM projesi ile seçme seçilme ve oy kültürünün kazandırıldığı bulgusu ve Metin'in (2006) DEOM projesinin öğrencilerde demokrasi bilincini kalıcı hale getirmek için uygun bir uygulama olduğu bulguları ile uyusmaktadır.

Yöneticilerin DEOM projesinin öğrencilerde meydana getirdiği davranış değişiklikleri ile ilgili görüşleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8- Öğrencilerde Meydana Gelen Davranış Değişiklikleri

Tablo 8'e göre yöneticilerin büyük bir çoğunluğu 'temsilci ve temsilci adayla-

Kod (Öğrencilerde meydana gelen davranış değişiklikleri)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Seçimleri, oy kullanmayı öğrendiler	4	26,7	26,7	26,7
Adaylarında değişiklik var, diğer öğrencilerde bir değişiklik yok	8	53,3	53,3	80,0
Hiçbir değişiklik yok	2	13,3	13,3	93,3
Çocuklar zaten bilinçli	1	6,7	6,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

rında değişiklik var, diğer öğrencilerde bir değişiklik yok' [n=8]. şeklinde açıklama yapmışlardır. Yöneticiler arasında verilen ikinci çoğunluktaki cevap ise 'tüm öğrenciler seçimleri, oy kullanmayı öğrendiler' [n=4]. şeklindedir. Örneğimizdeki geri kalan cevapları ise 'hiçbir değişiklik yok' [n=2]. ve 'çocuklar zaten bilinçli' [n=1]. açıklamaları oluşturmaktadır.

Aşağıda bu konuyla ilgili yöneticilerin görüşlerine yer verilmiştir.

-Özellikle temsilci olarak seçilen, birinci gelen öğrencide sanki bir kariyer sahibi olmuş gibi bir tavır vardı. Konuşmasında olsun, hal ve hareketlerinde olsun, giyiminde olsun çok ciddi bir şekilde değişme gördüm. Kendisine güveni de geldi diyebilirim (Y. 3, E).

-Başkanımızda davranış değişikliği oldu çok efendi, çalışkan, dürüst bir başkan. Okulumuzda seçim havasının yaşandığını ve öğrencilerin nasıl birer seçmen olunacağını öğrenmiş olduklarını söyleyebilirim (Y. 5, E). Pek olmadı. Yine aynı tas aynı hamam (Y. 12, E).

Zaten çocuklar bu işin bilincindeydi. Çocuklara biraz daha özgüven kazandırıyor bu seçimler. Toplumda tanınıyor, daha önce belki bütün öğrenciler tarafından tanınmayan öğrenciler, bir anda bütün öğrenciler tarafından tanınır hale geliyorlar. Dolayısıyla bu da onlara mutluluk veriyor (Y. 15, E).

DEOM projesinin amacı "Cumhuriyetimizin demokrasi ile güçlendirilmesi; öğrencilerimizde yerleşik bir demokrasi kültürünün oluşturulması, hoş görü ve çoğulculuk bilincinin geliştirilmesi, kendi kültürünü özümsemiş, millî ve manevî değerlere bağlı, evrensel değerleri benimseyen nesillerin yetiştirilmesidir. Bunun yanı sıra öğrencilere seçme, seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması; katılımcı olma, iletişim kurabilme, demokratik liderliği benimseyebilme ve kamuoyu oluşturabilme becerilerinin kazandırılmasıdır." Bu bakımdan öğrencilerde gözle görülür şekilde bir davranış değişikliğinin olması beklenemez. En fazla davranış değişikliğinin temsilci ve temsilci adaylarında olması beklenir ki genele bakıldığında bu yönde bir davranış değişikliği büyük oranda gözlenmiştir. Sayın'ın (2010) DEOM projesinin genel olarak uzlaşmaya dayalı bir kültür oluşturulmasına katkı sağlamakta olduğu ve Özdemir'in (2009) DEOM projesinin öğrencilerde demokrasi kültürü oluşturmada etkili olduğu

Bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Tablo 9- Propaganda Çalışmalarının Takibi takibinin yapıp yapılmadığı ile ilgili görüşleri Tablo 9' da gösterilmiştir.

Tablo 9- Propaganda Çalışmalarının Takibi

Kod (Propaganda çalışmalarının takibi) Takibi yapıldı,	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Yapabilecekleri vaatleri vermeleri söylendi	8	53,3	53,3	53,3
Serbest bırakıldılar, kendi fikirlerini sundular	6	40,0	40,0	93,3
Tanıtımın nasıl yapılacağı anlatıldı ama fikirleri serbest bırakıldı	1	6,7	6,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Yöneticilerin DEOM projesi kapsamında öğrencilerin yaptıkları propaganda çalışmalarının

Tablo 9'a göre yöneticiler büyük oranda propagandaların 'takibi yapıldı, yapabilecekleri vaatleri vermeleri söylendi' [n=8] şeklinde açıklama yapmışlardır. Yöneticilerin verdiği cevapların ikinci sırasında 'serbest bırakıldılar, kendi fikirlerini sundular' [n=6] açıklamaları yer almaktadır. Yöneticilerden sadece biri ise 'tanıtımın nasıl yapılacağı anlatıldı ama fikirleri serbest bırakıldı' [n=1] şeklinde açıklamada bulunmuştur.

Aşağıda bu konu ile ilgili yöneticilerin görüşlerine yer verilmiştir.

-Propagandaların mutlaka takibini yaptık çünkü öğrencilerin yapacakları edebeklerini görmemiz, gözlemlememiz hem onlar hem de bizim için son derece önemli ama ciddi bir sorunla da karşılaşmadık. Çocuklar içinde yaşamış olduğumuz bu sosyal dünyada çevresindeki olaylardan çok etkileniyorlar, bazen ölçüyü kaçırabiliyorlar, biz de o ölçüyü kaçırmamaları noktasında yapabilecekleri faaliyetlerin beklendiğinin bilinmesini istiyoruz (Y 2, E).

-Çocukları rahatça kalkıp konuşabilirsiniz, fikirlerinizi söyleyebilirsiniz şeklinde teşvik ettik. Propagandalarında serbest bırakıldılar, kendi fikirlerini sundular (Y 14, E).

Yapılıyordu tabi. Adayların diğer arkadaşlarına kötü söz, kötü davranış yapmaması için öğretmenlerimiz, komisyonlarımız, herkes dikkat etti. Biz propaganda çalışması yaparken „metinleri getirin biz bakalım’ dedik. Onlar da çeşitli vaatlerini getirdiler. Onlara bunu eklersen daha mantıklı olur şeklinde öneriler getiriyorduk. Bizim burada okulda yaptığımız şey tamamıyla rehberlik (Y 7, E).

-Biz adayların hepsine yol göstericilik yaptık. Kendinizi şöyle tanıtacaksınız öğrencilere neler yapabileceğinizi şöyle anlatacağıız şeklinde rehberlik yaptık. Bütün aday öğrencilere eşit davrandık. (Y 5, E).

Yöneticiler büyük oranda propagandaların takibinin yapıldığını, öğrencilerin yapılabilir vaatler vermelerinin sağlandığını belirtirken, yine büyük bir çoğunluk da öğrencilerin serbest bırakıldığını ve kendi fikirlerini sunduklarını belirtmişlerdir. Bu durum Metin’ in (2006) seçim öncesinde adayların tanıtılması ve propagandayla ilgili esaslara uyulmakta olduğu bulgusuyla örtüşmektedir.

Yöneticilerin DEOM projesinin öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilgili açıklamaları incelendiğinde bütün yöneticilerin olumlu yönde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Proje kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilere iyi yönde kazanımlar sağladığı ve bu kazanımları gerçek hayatlarında kullanabilecekleri söylenebilir. Projenin ayrıca öğrencilere demokrasi eğitimini başarılı bir şekilde verdiği, yöneticilerin proje hakkındaki olumlu açıklamalarından yola çıkarak söylenebilir. Bu durum Gömleksiz, Kan ve Cüro’nun (2010) okul öğrenci meclislerinin öğrenci-öğretmen arasında olumlu iletişim kanallarının gelişmesine katkıda bulunduğu, okul öğrenci meclisi uygulamaları ile öğrencilerin karar süreçlerine katılma fırsatlarını elde ederek, çeşitli konularda söz hakkına sahip olma ve bunu kullanma şansını elde ettikleri bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Yöneticilerin DEOM projesinin geliştirilmesine yönelik önerileri ile ilgili görüşleri Tablo 10’ da gösterilmiştir.

Tablo 10- Yöneticilerin Projenin Geliştirilmesine Yönelik Önerileri

Kod (Projenin geliştirilmesine yönelik öneriler)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
İldeki seçim ciddiyetle yapılmalı	2	13,3	13,3	13,3
Okullardaki seçim ciddiyetle yapılmalı	5	33,3	33,3	46,7
Uygulama daha ciddiyetle yapılmalı, bunun için belirli ders saatleri ayrılabilir	1	6,7	6,7	53,3
Temsilci öğrencilik simgesellikten çıkıp belirli görev ve yetkileri olsun	3	20,0	20,0	73,3
Seçimler için okullara ödenek ayrılmalı	1	6,7	6,7	80,0
Öğrencilere seçim öncesi rehberlik yapılırsa daha verimli olur	1	6,7	6,7	86,7
Temsilci öğrenciler diğer öğrenci arkadaşları ile daha iyi iletişim kurarsa	1	6,7	6,7	93,3
Seçilenlere ödül verilsin	1	6,7	6,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 10' a göre yöneticilerin büyük bir çoğunluğu 'seçimlerin ciddiyetle yapılması' [n=5] önerisini getirmektedir. Yöneticilerin önerileri arasında ikinci çoğunluğu 'temsilci öğrencilik simgesellikten çıkıp belirli yetki ve görevleri olsun' [n=3] oluşturmaktadır. Üçüncü çoğunlukta öneri ise 'ildeki seçim ciddiyetle yapılmalı' [n=2] şeklindedir. Geri kalan öneriler 'uygulama daha ciddiyetle yapılmalı, bunun için belirli ders saatleri ayrılabilir', 'seçimler için okullara ödenek ayrılmalı', 'öğrencilere seçim öncesi rehberlik yapılırsa daha verimli olur', 'temsilci öğrenciler diğer öğrenci arkadaşları ile daha iyi iletişim kurarsa', 'seçilenlere ödül verilsin' [n=1] şeklinde sıralanmaktadır

Aşağıda bu konu ile ilgili yöneticilerin görüşlerine yer verilmiştir.

-Bu çok uzatılmamalı, sanırım bu ilk başta üç il için başlatılmıştı. Bunun ciddiyetle yapılması lazım. Zamanla rutin bir uygulama haline gelirse o zaman iş ciddiyetinden uzaklaşır (Y 1, E). Bu okullarda daha dikkatli bir şekilde yöneticiler ve öğretmenler tarafından öğrencilerimizi destekleyerek yapılmalı. Bunun tabandan başlayarak gitmesi gerek. (Y 3, E). Uygulama daha fazla aktif hale getirilebilir. Mesela milli eğitimin bize gönderdiği projeye ait genelge ile birlikte daha olumlu şeyler yapılabilir. Bu uygulamaya ders saatleri ayrıla bilinir mesela. Ders saatlerini ayırmadığı için, ders dışı etkinlik kapsamında geçtiği için işin doğrusu çok aktif bir uygulama olduğunu söyleyemeyeceğim (Y 6, E).

-Temsilci öğrencinin muhakkak bir yetkisinin olması gerekiyor. Toplantılara katılması lazım, toplantılarda yemek verilmesi lazım çocuğa, bir geziye veyahut da bir ödül verilmesi lazım ki bu cezbedir. Cezbetmedikten sonra, hiçbir komisyonunda görev almadıktan sonra, bir yere gitmedikten sonra bu temsilciliğin çocuklar için bir anlamı yok (Y 7, E). Öğrencilerin kendi arkadaşları ile iletişimleri biraz eksik, onlarla daha iyi görüşüp onların da buldukları eksikleri veya kafalarındaki planı daha iyi yansıtabilirlerse proje daha iyi yönde sonuçlar verebilir (Y 14, E)

-Her okuldan seçilen öğrenciler ödüllendirilse, ilden veya valilikten bu öğrencilere bir ödül verilse belki daha cazip hale getirilebilir. Ya da ilde festival şeklinde yapılırsa, festival şeklinde düzenlense çok daha amacına uygun olur. Çocuklar için temsilcilik cazip hale getirilmeli (Y 15, E).

Yöneticilerin büyük çoğunluğu okullarda seçimlerin ciddiyetle yapılması gerektiği önerisini getirmişlerdir. Ayrıca temsilci öğrencilik simgesellikten çıkıp belirli görev ve yetkileri olsun, illerde de seçimler ciddiyetle yapılsın şeklinde önerilerde bulunmuşlardır. Bu durum Sayın'ın (2010) daha planlı ve programlı çalışılarak bilgilendirme çalışmalarının yapılması, projeye inanılması, yeterli zaman ayrılarak, mekân desteği sağlanması ve meclislerin aktif kılınması önerileri ile birebir örtüşmektedir. Kutlu ve Car'ın (2009) çalışmasında öğrencilerin okul gelişimine yön verecek kararlara katıldıkları takdirde başarılarının artacağı, alınan kararların uygulanması sırasında da içinde yer alacakları çalışmaların yapılmasını talep ettikleri görülmüştür. Doğan'ın (2008) çalışmasında da katılımcıların projenin okul içinde ve okul dışında tanıtılması ve okul ve sınıf ortamının demokrasiyi yaşatacak yerler olması gerektiğini vurgulayarak, daha etkili öğretmen-öğrenci işbirliğini önerdikleri görülmektedir.

Öğretmenlerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine yönelik algıları

Öğretmenlere 7 adet soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar başlıklar altında değerlendirilmiş ve ilgili tablolar oluşturularak cevapların yüzde ve frekansları alınmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzdelik değer gibi sayısal değerlerden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin üstlendikleri görevleri ile ilgili görüşleri Tablo 11' de gösterilmiştir.

Öğretmenlerin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine yönelik algıları

Öğretmenlere 7 adet soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar başlıklar altında değerlendirilmiş ve ilgili tablolar oluşturularak cevapların yüzde ve frekansları alınmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzdelik değer gibi sayısal değerlerden yararlanılmıştır.

Öğretmenlerin üstlendikleri görevleri ile ilgili görüşleri Tablo 11' de gösterilmiştir.

Tablo 11- Öğretmenlerin Projedeki Görevleri gösterilmiştir.

Kod (Projedeki Görevleri)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Yönlendirme, rehberlik bilgi verme (Danışman öğretmen)	5	33,3	33,3	33,3
Gözlemcilik	1	6,7	6,7	40,0
Seçimleri koordine etmek	5	33,3	33,3	73,3
Sandık başında durmak, sayımda görev almak	4	26,7	26,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 11' e göre öğretmenler DEOM projesi kapsamında en fazla 'yönlendirme ve rehberlik' [n=5] ile 'seçimleri koordine etmek' [n=5] görevlerini üstlenmişlerdir. Öğretmenler ikinci olarak en fazla sandık başında durup sayım yapmak' [n=4] görevlerini icra etmişlerdir. 'Gözlemcilik' [n=1] görevini üstlenen öğretmen sayısı ise tüm örneklem içerisinde en az orana sahiptir. Aşağıda bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

-Proje kapsamındaki görevim öğrencilere demokrasiyi kavratmak, onu yaşatmak birebir yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktı. Biz öğrencileri yönlendirmekte görev aldık. Propagandadan önce bilgi verdik. „Bakın çocuklar gerçek hayatta da seçimler böyle oluyor’. Onu temsili olarak göstermekti amacımız. En azından demokrasiyi içlerine sindirmeleri için çalışmalar yaptık (Öğrt. 1, K, Sosyal).

-Seçimleri koordine etmekte görev aldım. Bize milli eğitimden seçim takvimi gelir, o takvim doğrultusunda biz de seçim işlemlerinin sağlıklı geçirilmesi için gerekli iş ve işlemleri gerçekleştiririz. Okul seçim kurulunun kurulması, sandık kurulunun ve sınıf temsilcisinin belirlenmesi gibi faaliyetleri yapıyoruz. Seçim takvimine göre de seçimleri gerçekleştiriyoruz (Öğrt. 6, E, Sosyal).

Örnekleminizde görüşme yapılan öğretmenlerden seçimleri koordine eden, yönlendirme ve rehberlik yapan ve sandık başında bulunanlar sene başı öğretmenler [n=14] kurulu toplantılarında belirlenmişlerdir. Gözlemcilik görevini üstlenen [n=1] öğretmen ise okul seçim ve sandık kuruluna üye olmadığı halde tamamen kendi isteği ile proje kapsamında görev almıştır. İlgili literatür incelendiğinde benzer sonuçların Cotmore’ un (2004) çalışmasında da elde edildiği, görevlendirilen öğretmenler dışındaki öğretmenlerin meclis çalışmalarına katılmaya istekli olmadıkları görülmektedir.

Örnekleminizdeki bütün okullarda DEOM projesi kapsamında yayınlanan yönetmeliğe uyulmuş ve ‘adayların belirlenmesi, propaganda ve seçim’ süreçleri arka arkaya takip edilmiştir. Metin’ in (2006) araştırmasında öğretmenlerin seçim sürecinin ilgili esaslara uygun, demokratik bir şekilde gerçekleştirildiği yönünde olumlu tutuma sahip oldukları bulgusu araştırmamızla örtüşürken, Doğan’ ın (2008) seçim sırasında öğretmenlerin öğrencilerin tercihlerini etkiledikleri, öğrencilerin seçim usullerine uygun davranmadıkları bulguları araştırmamızla örtüşmemektedir. Sayın’ın (2010) araştırmasında ise, öğretmenlerin DEOM projesini okullarında herhangi bir baskı ve yönlendirme olmadan, demokratik süreç içinde uygulandığı, sandık kurulunda görevli öğretmen ve öğrencilerin objektif, hiçbir öğrenciyi birbirinden ayırmadan eşit mesafede davrandıkları konusunda hem fikir oldukları bulguları ise araştırmamızla paralellik göstermektedir.

Aşağıda bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

-Öncelikle sınıflar temsilcilerini seçerler. Sınıf temsilcileri bir araya gelerek divan kurulunu oluşturur. Sonrasında adaylar propagandalarına başlarlar. Sene başında okul meclisi komisyonu oluşturduk. Bu komisyonunda bir tane branş öğretmeni, bir tane rehber öğretmen, bir tane müdür yardımcısı görevlendirildi. Seçim gününü belirledikten sonra sandıklarımızı oluşturduk, sandık kurulumuzu oluşturduk. Sosyal bilgiler öğretmenimizle birlikte yürüttük bu kampanyayı. Öğrenciler seçim sırasında gizli oyla oylarını veriyorlar. Okul başkanını, temsilcisini seçiyorlar. En çok oyu alan okul temsilcisi oluyor (Öğrt. 8, K, Rehber).

-Proje çalışması yapmadan önce okuldaki 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıfların sınıf başkanları ve sınıf temsilcileri ile bilgilendirme toplantısı yapıyoruz. Yalnız 4 ve 5. sınıflardan 1. kademeye, 6, 7 ve 8. sınıflardan da 2. kademeye başkan seçiyoruz. Ayrı ayrı seçiyoruz. Çocuklara yaklaşık bir hafta propaganda süreci tanıyoruz. O bir hafta içerisinde çocuk tanıtım afişleri hazırlıyor. Bunları getiriyor bize veriyor. Biz bakıyoruz, uygun görüyorsak o zaman çocuğa uygun panolar gösteriyoruz. Çocuk orada 1 hafta içerisinde propaganda yapıyor, yalnız seçim-

den bir gün önce aynı siyasi seçimlerde olduğu gibi propaganda yapılmıyor. Afişler toplanıyor ve dosyaya konuluyor. Seçim günü çocuklara pusula hazırlıyoruz. Çocuk getiriyor 'Evet' mührünü vuruyor altına. Seçimi biz gerçek bir seçim havasında yapıyoruz, öğrenciler sırayla geliyor oyunu kullanıyor, ondan sonra gidiyor imzasını atıyor. Sonuçları tutanak altına alıyoruz. Sonuçları daha sonra yayınlıyoruz. Daha sonra aylık bir kere de toplanıyoruz bu başkanlarla, ne tür faaliyetler yapılıyor okulda bunları takip ediyoruz. Yani biz daha çok rehberlik yapıyoruz (Öğrt. 2, E, Sınıf).

Öğretmenlerin DEOM projesindeki kapsamında okullarındaki temsilci adaylarla yaptıkları çalışmalarla ilgiligörüşleri Tablo 12'de gösterilmiştir

Tablo 12- Temsilci Adaylarla Yapılan Çalışmalar

Kod (Temsilci adaylarla yapılan çalışmalar)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Yol göstericilik, rehberlik yapıldı	12	80,0	80,0	80,0
Toplantılar yapıldı, okulun fiziki şartlarını düzeltmeye yönelik çalışmalar yapıldı	3	20,0	20,0	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 12'ye göre öğretmenler temsilci adaylar ile en çok 'yol göstericilik, rehberlik' [n=12] faaliyetlerini gerçekleştirmişlerdir. Sonrasında ise öğretmenler en çok 'toplantılar yapıldı, okulun fiziki şartlarını düzeltmeye yönelik çalışmalar yapıldı' [n=3] şeklinde yorumda bulunmuşlardır.

Aşağıda bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

-Adaylarla öncelikle fiziksel şartların düzeltilmesi ile ilgili çalışmalar yapacaktık ama çok fazla da verimli olamadık, genelde toplantılara gidiyoruz. İki ayda bir toplantılarımızı yapıyoruz. Okulun fiziki şartlarını düzeltmeye yönelik, sınıfların fiziki şartlarını düzeltmeye yönelik görüşmeler yapıyoruz (Öğrt. 3, K, Rehber).

-Normalde aylık düzenli toplantılar yapılıyor. Toplantıların amacı öğrencilerin sınıfları ile ilgili duyu ve düşüncelerini okul idaresine ulaştırmak. Temsilciler kendi sınıfları ile ilgili sorunlarını, isteklerini bildiriyorlar. Okul meclisi her ay toplanıyor. Seçimler sürecinde ise temsilci adaylara rehberlik yaptık (Öğrt. 5, E, Rehber).Biz çocuklara bir propaganda dönemi nasıl olur, nelere dikkat etmeleri gerekir, konuşmalarında nelere yer vermeleri gerekir bu tür durumlarda rehberlik yapıyoruz (Öğrt. 12, E, Din Kültürü).

DEOM projesi kapsamında öğretmenler temsilci adayı öğrencilerle birebir ilgilenmişlerdir. Gerek rehberlik, gerekse toplantılar yaparak temsilci adaylara yardımcı olmuşlardır.

Öğretmenlerin okullarda yapılan propaganlarda dikkat edilen hususlar ile ilgili görüşleri Tablo 13'de gösterilmiştir.

Tablo 13 - Propagandalarda Dikkat Edilen Hususlar

Kod (Propagandalarda dikkat edilen hususlar)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Eşit davranmaya, adil olmaya	2	13,3	13,3	13,3
Siyasi amblemler olmamasına	3	20,0	20,0	33,3
Kısıtlamaya gitmedik, rehberlik ettik	5	33,3	33,3	66,7
Yapılabilir olmasına	5	33,3	33,3	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 13' e göre öğretmenler propagandalarda dikkat ettikleri hususların başında 'yapılabilir olmasına' [n=5] dikkat etmişlerdir aynı oranda öğretmen de 'kısıtlamaya gidilmediğini' [n=5] belirterek rehberliğe önem verdiklerini söylemişlerdir. Propaganlarda dikkat edilen hususlar sıralamasında sonraki basamakta 'siyasi amblemler olmaması' [n=3] yer alırken, 'eşit davranmaya, adil olmaya' şeklinde yapılan açıklamalar ise en son basamakta yer almaktadır.

Aşağıda bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

-Öğrencilere propaganda yaparken olabilecek şeylerin vaadinde bulunun, olmayacak şeyleri vaat etmeyin, hayali şeyler söylemeyin şeklinde uyarılarda bulunduk. Mantıklı vaatler üretenler de vardı bunun yanı sıra hayali şeyler söyleyenler de oldu. Futbol sahası yaptıracağım vs. şeklinde (Öğrt. 7, E, Sosyal). Biz rehberlik yapıyoruz, çocukların propagandalarının içeriğine karışmıyoruz. Biz sadece rehberlik yaptık ve sonrasında izlemekle yetindik. " (Öğrt. 12, E, Din Kültürü)

-Propagandalarına çok fazla müdahale etmedik, yani şöyle müdahale ettik siyasi-lerden de söyleyenler çıkıyor 'Deniz getireceğim Kayseri'ye.' şeklinde, o tür şeyler oldu ama onlara da müdahale ettik tabi ki. Görüşlerimizi belirttik, mesela yapabileceğiniz şeyleri söyleyin dedik. Daha basit şeyleri yapabileceklerini söyledik. Tabi öğrenciler kendilerini kaptırdılar bu konuya (Öğrt. 13, E, Sosyal).

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu propaganda çalışmaları sırasında, propagandaların yapılabilir olmasına dikkat ettiklerini belirtirken aynı oranda öğretmen de propaganda çalışmaları sırasında kısıtlamaya gitmediklerini öğrencilere sadece rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir. Sayın'ın (2010) araştırmasına göre DEOM projesinin herhangi bir baskı ve yönlendirme olmadan, demokratik bir süreç içerisinde uygulandığı bulgusu araştırmamızla uyumluluk sergilemektedir.

Öğrencilerin DEOM Projesi Çerçevesinde Gerçekleştirilen Seçimlerle İlgili Algıları

Öğrencilerin arkadaşlarına sundukları vaatleri ile ilgili görüşleri Tablo 14 de gösterilmiştir.

Tablo 14- Seçimler Sırasında Sundukları Vaatler

Kodlar (Sunulan Vaatler)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Okulun fiziksel ihtiyaçlarını gidereceğim	7	46,7	46,7	46,7
Elimden geleni yapacağımı söyledim	3	20,0	20,0	66,7
Yarışmalar düzenleyeceğimi söyledim	2	13,3	13,3	80,0
Arkadaşlarımın sorunlarını dinleyeceğim	2	13,3	13,3	93,3
Sadece kendimi tanıttım, hiçbir şey vaat etmedim	1	6,7	6,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 14'e göre öğrenciler seçimler sırasında arkadaşlarına kendilerini seçmeleri için 'okulun fiziksel ihtiyaçlarını gidereceğim' [n=7] vaadini sıklıkla kullanmışlardır. Bunun yanı sıra reel düşünme payı yüksek 'elimden geleni yapacağım' [n=3] şeklinde vaatte bulunanların sayısı da oldukça fazladır. 'Arkadaşlarımın sorunlarını dinleyeceğim' ve 'yarışmalar düzenleyeceğim' [n=2] şeklinde vaatte bulunan öğrenciler de mevcuttur. Seçimler sırasında herhangi bir vaatte bulunmayıp sadece kendimi tanıttım, hiçbir şey vaat etmedim' [n=1] şeklinde bir yol izleyen öğrenci bütün grup içerisinde sadece 1 tanedir.

Bütün aday öğrencilere seçimler kapsamında belirli bir süre kendilerini tanıtmaları ve vaatlerini sunmaları için zaman verilmiştir. Öğrenciler bu süre içerisinde arkadaşlarına kendilerini seçmeleri için vaatlerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin vaatleri ile ilgili yazılı ve görsel basından etkilendiklerini söylemek mümkündür. Yapılan yerel veya genel seçimlerden etkilenerek vaatlerini şekillendirdikleri söylenebilir. Araştırmamıza katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu okulun fiziksel ihtiyaçlarını giderecekleri vaadini vermiştir. Bu durum Sayın'ın (2010), okulun fiziksel ve maddi olanakları uygun olduğunda, seçim ortamının yaratılması ve temsilcilerin vaatlerini yerine getirebilecekleri bulgusuyla uyuşmaktadır.

Öğrencilerin seçimler sırasında sundukları vaatleri ile ilgili kimlerden yardım aldıklarına dair görüşleri Tablo 15'de gösterilmiştir.

Tablo 15- Vaatleriyle İlgili Yardım Aldıkları Kişiler

Kod (Vaatleriyle ilgili yardım aldıkları kişiler)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Kendi fikirlerim	6	40,0	40,0	40,0
Ailemden	2	13,3	13,3	53,3
Arkadaşlarımdan	3	20,0	20,0	73,3
Öğretmenlerimden	4	26,7	26,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 15'e göre öğrenciler sıklıkla 'kendi fikirlerini' [n=6] sunmuşlardır. Bunun yanı sıra rehber 'öğretmenlerinden' yardım alanların [n=4] sayısı da oldukça fazladır. 'Arkadaşlarından' yardım alanlar [n=3] ile 'ailesinden' yardım alanlar [n=2] takip eden basamaklarda yer almaktadır.

Öğrenciler vaatlerini şekillendirirken öncelikle kendi yaşantılarına uygun düşen fikirleri oluşturmuşlar sonrasında yakın çevrelerinden yardım almışlardır. Öğretmenlerinin rehberliğinde oluşturdukları vaatlerine, aile ve arkadaşları ile oluşturdukları vaatlere nazaran daha çok önem vermişlerdir. Bu durum Ceylan'ın (2009) okul meclisi öğrencilere, başkalarıyla görüş alış verişinde bulunmayı ve işbirliği yapmayı öğretir bulgusuyla örtüşmektedir.

Öğrencilerin seçimlerden sonra okulda ve arkadaşlarında ne gibi değişiklikler meydana geldiği ile ilgili görüşleri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16- Okulda ve Arkadaşlarında Meydana Gelen Değişiklikler

Kod (Okulda ve arkadaşlarında meydana gelen değişiklikler)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Bana karşı davranışları değişmedi	4	26,7	26,7	26,7
Bütün okul beni tanıdı	2	13,3	13,3	40,0
Beni görünce saygı gösteriyorlar	5	33,3	33,3	73,3
Sıkıntıları olduğunda gelip bana anlatıyorlar	4	26,7	26,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 16'ya göre seçimleri kazanarak okul temsilcisi seçilen öğrencilerin büyük çoğunluğu arkadaşları için 'beni görünce saygı gösteriyorlar' [n=5] şeklinde yorum yaparak arkadaşlarında gözlemedikleri değişimleri dile getirmişlerdir. 'Bana karşı davranışları değişmedi' [n=4] şeklinde açıklayan öğrenci oranı ile 'sıkıntıları olduğunda gelip bana anlatıyorlar' [n=4] şeklinde açıklama yapan öğrencilerin oranı eşittir. 'Bütün okul beni tanıdı' [n=2] şeklinde yorum yapan öğrenci sayısı ise örneklemdeki en düşük orana sahiptir.

Aşağıda bu konuyla ilgili öğrencilerin görüşlerine yer verilmiştir.

-Benden küçük sınıflar beni gördüklerinde saygılı davranıyorlar ve şikâyetlerini bana iletiyorlar. Sınıfımda ise bana karşı yoğun bir sevgi var (Ö 3, K, 7. sınıf).

Arkadaşlarımda genel bir davranış değişikliği olmadı. Ama boş derslerde bazen ben sınıflarına girdiğim zaman bana kütüphaneyi açtığımız için teşekkür edenler oluyor. Arkadaşlarıma örnek olmak için kılık kıyafetime biraz daha özen gösteriyorum. Öğretmenlerime daha fazla saygı göstererek diğer arkadaşlarıma örnek olmaya çalışıyorum (Ö 4, K, 6. sınıf).

-Arkadaşlarımda genel bir davranış değişikliği olmadı. Bütün okul tarafından tanındım. Sınıf arkadaşlarımla iletişimim daha güzel oldu. Kendi arkadaşlarım sorunları olduğunda gelip bana danışıyorlar. Benden küçükler de bazen gelip bana soru soruyorlar. Kendimde fazla bir değişiklik olmadı. Diğer arkadaşlarıma örnek olmak için daha fazla kıyafetlerime özen gösteriyorum (Ö 6, K, 8. sınıf).

Öğrenciler seçim sonrasında arkadaşlarında meydana gelen değişimleri açıklarken arkadaşları ile okulda aralarında geçen yaşanmışlıkları göz önünde bulundurarak açıklamalar yapmışlardır. Seçimler sonucunda seçilen temsilci adayların büyük oranda arkadaşları tarafından tanındığı, onlarla birebir iletişim içerisine girdikleri yorumu yapılabilir. Bu durum Cotmore'un (2004) meclis üyelerinin rolleriyle ilgili olumlu duygulara sahip oldukları, kendilerini okul içinde ayrıcalıklı hissettikleri bulgularıyla örtüşmektedir.

Demokrasinin temel taşlarından biri olan temsil edilme, halkın sesi olma olgusunun okullarda uygulanan DEOM projesi ile öğrencilerin büyük oranda kazandıkları söylenebilir. Bu durum Ceylan'ın (2009) Okul Meclislerinde seçim sürecinde heyecanlı bir çalışma yürütülmekte, seçim sonuçlarının belirlenmesiyle heyecan sönmektedir ve Okul Meclisleri temsilcileri okul idaresi ve öğrenciler arasında köprü görevi üstlenirler bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin okullarındaki seçimlerden sonra il temsilciği seçimleri için İle gidip gitmedikleri ile ilgili görüşleri Tablo 17'de gösterilmiştir

Tablo 17- İl Temsilciliği Seçimlerine Katılımları

Kod (İl Temsilciliğine Gittin mi?)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Evet	11	73,3	73,3	73,3
Hayır	4	26,7	26,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 17'ye göre okullarındaki seçimi kazanarak okul temsilcisi seçilen adaylardan il temsilciliği seçimlerine gidenler 'evet' [n=11] şeklinde dönüt vermişlerdir. İl temsilciliği seçimlerine giden okul temsilcileri çoğunluğu oluşturmaktadır. İl temsilciliğine gitmeyenler 'hayır' [n=4] şeklinde dönüt vermişlerdir.

İl temsilciliğine gitmeyen okul temsilci sayısı gidenlere oranla daha düşük olduğu görülmektedir, fakat hepsinin il temsilciliği seçimlerine gitmeleri gerektiğinden bu oran nispeten fazladır. DEOM projesi kapsamında her ilde bulunan okul temsilcileri il genelinde yapılan il temsilciliği seçimlerine katılmaları gerekmektedir. İlde seçilen öğrenciler Ulusal Egemenlik Haftası TBMM'ye giderek illerini mecliste temsil etmeleri gerekmektedir. Örneklemimizde bulunan okullardaki temsilcilerin büyük oranının il temsilciliği seçimlerine katıldıkları görülmüştür. Fakat örneklemdeki bütün okulların temsilcilerinin il temsilciliği seçimlerine katılmaları beklenirken, bu seçimlere gitmeyen öğrencilerin de var olduğu yorumu yapılabilir.

Tablo 18- Öğrencilerin Projenin Geliştirilmesi İçin Önerileri Öğrencilerin DEOM projesinin geliştirilmesi ile ilgili görüşleri Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18- projesinin geliştirilmesi ile ilgili görüşler

Kod (Öneriler)	Frekans (N)	%	Geçerli %	Kümülatif %
Öğrencilerle daha sık toplantı yapılabilir	1	6,7	6,7	6,7
Temsilci öğrencilere daha fazla görev, yetki Verilebilir	8	53,3	53,3	60,0
İdare, veli, yetkililer yeterli imkânları Sağlamalı	4	26,7	26,7	86,7
Öğretmenler çocukları bilinçlendirmeli	1	6,7	6,7	93,3
Arkadaşların daha fazla destek olabilir	1	6,7	6,7	100,0
Toplam	15	100,0	100,0	

Tablo 18'e göre öğrencilerin yarıdan fazlası projenin geliştirilmesi için 'temsilci öğrencilere daha fazla görev, yetki verilebilir' [n=8] şeklinde yorum getirmişlerdir. 'İdare, veli, yetkililer yeterli imkânları sağlamalı' [n=4] şeklinde yorum getirenlerin

oranı bir alt basamakta yer almaktadır. 'Öğrencilerle daha sık toplantı yapılabilir', 'öğretmenler çocukları bilinçlendirmeli' ve 'arkadaşlarım daha fazla destek olabilir'

Öğrenciler seçimler sonrasındaki yaşantılarını göz önünde bulundurarak DEOM projesinin geliştirilmesi için önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kendilerine daha fazla yetki ve görev verilmesini istemektedirler. Nitekim seçimlerde vaatlerini yerine getiremeyen öğrencilerin bu yorumu fazlasıyla yaptıkları söylenebilir. Öğrenciler okullarına, arkadaşlarına daha fazla yararlı olmak adına idarenin, veli ve ildeki yetkililerin yardımına ihtiyaç duymaktadırlar. Bu durum Cox ve Pant'ın (2005) araştırmasında; öğrencilerin projenin uygulanmaya konulduğu süreç içerisinde okula bazı katkılar yapabileceklerini hissettiklerini, bununla birlikte kararların alınmasında ve uygulanmasında kontrol yetkilerinin sınırlı olduğunu düşündükleri bulgusuyla birebir örtüşmektedir.

Katılımcılara göre seçimler sembolik olarak kalmakta ve seçilen öğrencilerin normal öğrencilerden çok fazla farkları bulunmamaktadır. Ayrıca okul çapında alınan kararlarda öğrenci görüşlerine yer verilmemektedir. Bu durum Kutlu ve Car'ın (2009) öğrencilerin okul yönetiminden kendilerini kararlara katma amacıyla anket uygulama, düzenli toplantı yapma, okul meclisinin daha etkin çalışmasını sağlama vb. uygulamaları bekledikleri, sadece görüşlerinin alınmamasını, alınan kararların uygulanması sırasında da içinde yer alacakları çalışmaların yapılması gerekliliği bulgularıyla birebir örtüşmektedir.

Korol'un (2002) yaptığı çalışmada ise; öğrenciler meclis çalışmalarının eğitimin niteliğini artırdığı yönünde görüş bildirmişler ve sık sık yapılan toplantıların, işbirliği yapma, iletişim kurma, kaygıları azaltma, sorunlara inandırıcı çözümler üretme ve çözümleri takip etmede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu bizim araştırmamızla farklılık arz etmektedir. Bu farklılığın zaman ve mekân farkından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Sonuçlar ve Öneriler

Temel amacı, ilköğretim okulları yönetici, öğretmen ve öğrenci temsilcilerinin Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'ne ilişkin algılarını belirlemek olan araştırmamızda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Okul yöneticileri ve öğretmenler DEOM projesinin öğrencilerde demokrasi bilincinin geliştirmesine katkı sağlayacak önemli bir uygulama alanı olduğunu düşünmektedirler ve projesinin ilköğretim okullarındaki uygulaması hakkında olumlu görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan okul yöneticileri ve öğretmenler DEOM projesinin geliştirilmesine yönelik, seçimlerin okullarda ve ilde ciddiyetle yapılması, temsilci öğrencilere görev ve yetki verilmesi, temsilciliğin daha cazip hale getirilmesi (ödül, festival... gibi) için çeşitli önlemler alınması gerektiği yönündeki önerileri benimsemektedir.

Araştırmaya katılan okullardan 3'ünde aday sayısı normalden fazla iken bunlardan farklı olan 3 okulda ise aday olmaya gönüllü öğrenci çıkmamıştır. Öğretmenler bu durumu seçimlerin rutinleşmesi ve temsilciliğin ilgi çekici bir yönünün kalmasına bağlamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun, bu tür uygulamalarla demokrasi bilincini kazandığı söylenebilir.

Öğrencilerin seçimler sırasında sundukları vaatlerinde, propaganda çalışmalarında, seçimler ve seçim sandık kurulunun oluşturulması sırasında öğretmen ve yöneticilerden herhangi bir şekilde baskı görmediklerinin ortaya çıkması olumlu bir gelişme olarak ifade edilebilir.

Öğrenciler, vaatlerinin az bir kısmını tam olarak yerine getirebildikleri ortaya çıktığından daha başarılı işler yapabilmek ve yararlı olabilmek için kendilerine daha fazla görev, yetki ve maddi destek verilmesini istemektedirler.

Öğrencilerin DEOM projesi ile elde edilmesi hedeflenen, yerleşik bir demokrasi kültürü ve bilincinin oluşturulması, seçme-seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılması, hoşgörü, çoğulculuk, tartışma adabı gibi tutum ve davranışları büyük oranda kazanmış oldukları ortaya çıkmaktadır.. Farklılıklara rağmen insanların huzur ve barış içerisinde bir arada yaşayabilme kabiliyetinin oluşturulması, kendi kültürünü özümsemiş bireyler olması gibi becerileri kazandıkları da söylenebilir.

Araştırmamıza katılan öğrencilerden bir kısmının il temsilciliği seçimlerine katılmadığı ortaya çıkmıştır. DEOM projesinin okullarda ilgili yönetmelikteki esaslara uygun olarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Ancak yönetmelikte, okuldaki bütün öğrencilerin oy kullanma hakkı vardır şeklinde açıklama olmasına rağmen araştırmaya katılan okullardan sadece az bir kısmının bütün sınıflara oy kullandırdıkları belirlenirken, geriye kalan okulların ilköğretim birinci kademedeki 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerine çeşitli nedenlerle oy kullandırmadıkları belirlenmiştir.

Öneriler

DEOM projesinin okullarda ve illerde ciddiyetle yapılması için Milli Eğitim Bakanlığımızın ilgili birimlerince gerekli incelemeler yapılmalıdır. Bunun için e-okul uygulamasında DEOM projesi başlığı altında bir bölüm oluşturularak verilerin takibinin kolaylıkla yapılabilmesi için görüntülü ve yazılı şekillerinin girilmesi sağlanmalıdır.

Projeyi rutinlikten kurtarmak için yeniliklere gidilmesi şarttır. Bunun için de okul temsilciliği cazip hale getirilebilir. Temsilci seçilen öğrencilere, görev, yetki ve maddi imkan verilerek okulda ve idarede söz sahibi olmaları sağlanabilir.

DEOM projesinin etkili bir şekilde uygulanması için tüm yönetici, öğretmen ve öğrencilerin bilgilendirilmesi amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

Öğrenci temsilcileri veya öğrenci meclislerinin hayata geçirdikleri başarılı projeler ödüllendirilip, örnek proje olarak uygulanabilir.

Kaynakça

- Başaran, İ. E. (2000). *Eğitim Yönetimi Nitelikli Okul*. Ankara: Feryal.
- Biçer, B. (2007). "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi ile Öğrencilerde Demokrasi Kültürü Kazanımlarının Ortaöğretim Öğretmenlerince Değerlendirilmesine Yönelik Bir Analiz,Kütahya Örneği", Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilhan, S. (1991). Eğitim Felsefesi, Kavram Çözülmesi Yayını, 1 (1), 23-25.. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi*
- Binbaşıoğlu, C. (2000). *Okulda Ders Dışı Etkinlikler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayını.
- Ceylan, S. U. (2009). *Ortaöğretim Kurumlarında Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Cotmore, R. (2004). Organizational competence:the study of a school council in action. *Children and Society*, 18: 53-65
- Cox, S. & Pant, A. (2005) Challenging perception of school councils in the primary school. *Education*, 3-13, 33: 2, 14-19
- Ersoy A.ve Yalçınoğlu P,(2012) Nitel Araştırmaya Giriş..Ankara. Anı.
- Gülmez, M. (2000). *Tüm İnsanlar... İnsan Hakları Eğitimi İçin Elkitabı Çeviri*. Ankara.Unesco/Tihak
- Hollingsworth, P. M. & Kenneth, H. H. (1999). İlköğretimde Öğretim Yöntemleri214. *Ankara Üniversitesi Rektörlüğü*.
- Karayalçın, Y. (1973). *Meritokrasi*. Ankara: Türk Kadınları Kültür Derneği.
- Kıncal, R. ve Uygun, S. (2006) Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının Değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 171.Ankara.
- Kutlu, Ö. ve Car, A. (2009). *Öğrencinin Okul Kararlarına Katılımı: Ankara Üniversitesi Özel Lisesi Öğrenci Meclisi Uygulaması, Kıncal, R.(Editör), International Symposium On Democracy and Democracy Education In Europe Proceedings (p: 147-162)*. Ankara: Nobel.
- Lador, Y. (1997). *Des repères fondateurs pour l'éducation à la citoyenneté démocratique. Droits de l'homme et citotenneté, des repères pour agir, Collection thématique*
- Metin, T. (2006). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesine Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Katılım Düzeyleri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1991). *IV. Millî Eğitim Şûrası*. İstanbul.
- Özbudun, E. (1990). *Tarihsel Gelişim İçinde Demokrasi ve Eğitim. Demokrasi İçin Eğitim (s. 3-11)*. Ankara: TED..
- Özpolat, A. (2006). Öğrenci Meclislerinin Demokrasi Kültürüne Etkisi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 74,
- Polat, T. (2003). Güçlü Demokrasi ve Okul. *Eğitim Yönetimi ve Üniversitelerde Demokratik Yapılanma Sempozyumu*, Ankara: Eğitim-Sen.
- Sayın, P. (2010). *Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin Bir İlköğretim Okulunda Demokratik, Siyasal Kültür Oluşturma Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Durum İncelemesi*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanilli, S. (1989). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz?*. İstanbul. Amaç.
- Turaine, A. (1997). *Demokrasi Nedir?*. İstanbul. Yapı kredi.
- Wyett, J. L. (1998). John Dewey and Earl Kelley: Giants in Democratic Education. *Education*, 119 (1), 151-161.

OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL MANAGER, TEACHER AND REPRESENTATIVES CONCERNING OF THE EDUCATION OF DEMOCRACY AND SCHOOL COUNCIL PROJECT

Aysun BİLGE*

Ahmet AKBABA**

Abstract

The purpose of this study was to reveal the views of administrators and teachers working at primary schools and the school representatives of primary schools about the implementation, method, goals, and development of the Democracy Education and School Councils Project.

The universe of the study consisted of 75 primary schools located in the city center of Van. As those schools located in Van were divided into 5 educational regions, 3 schools were selected from each region randomly. Thus, a sample of 45 people was formed through 15 schools. Each one of those who made up the sample was asked seven questions, and relevant answers were recorded. The data obtained through interviews were analyzed via SPSS 15.0 – a statistical package.

Research findings demonstrated that administrators, teachers, and students had positive views concerning the goals of the Democracy Education and School Councils Project, but students failed to fulfill some of their promises, a fund should be provided for the project to be implemented more effectively, and the active participation of students in all kinds of decision-making processes at schools should be ensured for achieving

* Postgraduate Student, Kirazlı Primary School Teacher. Bağcılar / İSTANBUL

** Assistant Prof. Dr. Yüzüncü Yıl University Faculty of Education. VAN

OKULA UYUM HAFTASININ OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİ VE SINIF ÖĞRETMENLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ¹

Nuray TAŞCI*

Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ**

Özet

Bu araştırmada “Okula Uyum Programı” ile ilgili okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin deneyimleri alınarak uyum programının etkiliği incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum araştırması modeli ve görüşme tekniği uygulanmıştır. Çalışma, Mersin ilinde basit rast gele örnekleme yöntemi ile belirlenen devlet okulları bünyesindeki farklı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ve farklı bölgelerde görev yapan 20 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubundan toplanan kişisel verilerin analizi SPSS 11.0 programında yapılmış ve kişisel bilgiler bölümünün frekans dağılımları verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini belirttikleri bölümün verilerinin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. “Verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” türü kullanılmıştır. Araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkartılmıştır.

Sonuç olarak; uyum haftasında uygulanan “Uyum Programı”nın çocukların ve öğrencilerin katılımının tam olduğu durumlarda daha etkili olacağı sonucuna varılmıştır. İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin uyum haftasına katılımının okul öncesi eğitim alan çocuklara oranla daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Bölgenin iklim koşullarının da programa katılımı etkileyen etmenlerden biri olduğu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Eğitim-öğretim dönemi, okula uyum haftası, okula uyum programı

Giriş

Okula başlamak, çocuklar kadar ailelerin ve öğretmenlerin de yaşadığı büyük bir yenilik ve değişimdir. Bu önemli başlangıç çocukların okula, öğretmene, arkadaşlarına olan tutumlarını şekillendirecek ve ona yön verecek bir süreçtir. Aileler de kendi içlerinde bu süreci farklı duygu ve düşüncelerle yaşamaktadırlar. Öğretmenler de yeni ve bireysel farklılıkları olan çocukları ve ailelerini tanımaya çalışırken aynı

1 “Okula Uyum Haftasının Okul Öncesi Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmenleri Açısından İncelenmesi” konulu çalışma 3. Uluslar arası Okul Öncesi Eğitim Kongresi’nde (Çukurova Üniversitesi 12-15 Eylül 2012) sözel bildiri olarak sunulmuştur.

* Tosmurlu İlkokulu Anasınıfı Öğretmeni, Silifke-Mersin

** Çukurova Üniversitesi Okul Öncesi Öğretmenliği ABD

zamanda onlara da kendini ve okulu tanıtan, çocukları bu sürece alıştıran birer rehberdir. Okul hayatının en kritik dönemleri okula ilk başlanılan zamanlardır.

Hirst vd.(2011) okula geçiş döneminin aileler ve çocuklar için stresli bir dönem olduğunu ifade etmektedir. Okula uyumun kolay ve sorunsuz gerçekleşmesi çocuğun hem okul yaşamı hem de sonrası için büyük önem taşımaktadır(Bayraktar vd.,2012,52). Bazı çocuklar için evden ve anneden ayrılmak zor olabilmektedir. Her çocuk için bu zorlayıcı duruma yol açabilecek farklı birçok nedenden söz edilebilir. Annenin aşırı düşkün ve fazla korumacı tutumu sonucunda çocuk okula başlamak için gerekli sosyo-duygusal hazır bulunuşlukta olmayabilir. Çocuk anneye çok düşkün olduğu için evden ayrılmak istemeyebilir. Çocuk, ev ortamında kendine ait eşyaları, aile bireyleri ve akrabalarıyla kendini rahat ve güvende hissedebilir, yabancı bir yere (okul) gideceği için korku yaşayabilir. Kardeşi evde ise onun evde annesiyle kalacağını ve oyuncaklarla oynayacağını bilmesinden dolayı da çocuk okula gitmek istemeyebilir. Ana kucağından çıkıp yabancı olduğu bir ortama girmek ve gün içinde annesini uzun süre görmeyeceğini bilmek çocukları korkutan, okuldan uzaklaştıran sebeplerden bir kaçıdır(Yalman,2007).

Aydoğmuş (2001,156)'a göre özellikle okula başlangıçta, okul fobisi adını alan "okula gitmeyi reddetme" uyumsuzlukları görülebilir ve tedavi edilmesi gereken bir durumdur. Okul fobisinde gerçek sebep, anneden ayrılma korkusu ve kaygısıdır. Durak (2011,30)'a göre okula ilk geldiği günlerde çocukların büyük bir kısmında çeşitli düzeyde uyum sıkıntısı görülebilir. Bu sıkıntılar büyük çoğunlukta daha ilk gün, geri kalanında ise genellikle ilk hafta çözülmüş olur. Ancak bireysel farklılıkları, aile tutumlarını ve çocukta olması muhtemel daha karmaşık sıkıntıları göz ardı etmemek gerekir. Daha ilk anda sınıfa istekle girip öylece devam eden çocuklar olduğu gibi, uyum süreci uzun ve sıkıntılı geçen çocuklar da olabilir.

Okula başlayan çocuk için evin yerini okul, anne-babanın yerini öğretmen almaktadır. Okula uyum sürecinde bu ilişkilerin önemi unutulmamalıdır. Okul dönemi başında çocuklara okulu, arkadaşlarını ve öğretmenini tanıtmayı onları okula alıştırmayı sağlamak yapılacak çalışmaların başında gelmektedir.

Ülkemizde Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından 2006-2007 eğitim öğretim dönemi başında birinci sınıf öğrencileri için uygulanmak üzere 23.08.2006 tarihli, 2006/70 sayılı "Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eğitim-Öğretime Hazırlanması" konulu genelgeyle birinci sınıf öğrencileri için bir uygulama başlatılmıştır. Sonraki eğitim öğretim dönemlerinde bu uygulama okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim gören çocukları da kapsamıştır. 10.08.2009 tarihli ve İGM 2009/65 sayılı "Okul Öncesi ve İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Eğitim-Öğretime Hazırlanması" konulu genelgede okul öncesi çocuklarına yönelik programın öğretmen tarafından planlanması istenirken ilköğretim 1. Sınıf öğrencilerine uygulanması için ilgili okullara bir haftalık plan gönderilmiştir. Sonraki yıllarda programla ilgili çalışma planı hem okul öncesi çocukları hem de ilköğretim birinci sınıf çocukları için MEB tarafından ilgili okullara gönderilerek okullar açılmadan bir hafta öncesinde "Okula Uyum Programı" ilgili okullar tarafından uygulanmaya başlanmıştır.

Uyum programı, çocukların okul kaygısının giderilmesi, etkinliklerle öğrenme ortamını tanıması ve sevmesi, okul kurallarını öğretmen rehberliğinde öğrenmesinin sağlanarak okula iyi bir başlangıç yapması için uygulanmaktadır. Bu çalışma kapsa-

mında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara, öğretmenler tarafından uygulanmak üzere “Okul Öncesi Eğitim Grupları İçin Örnek Haftalık Aktivite Programı” ve “İlköğretime Yeni Başlayan Öğrenciler İçin Haftalık Uyum Programı” gönderilmektedir. Bu program okulların açılma tarihinden önceki pazartesi gününden cuma gününe kadarki 5 günlük süreçte; öğretmenlerin seminer haftalarının son haftasında uygulanmak üzere planlanmıştır. Programa göre okul öncesi eğitim grupları ve ilköğretim birinci sınıf öğrencileri için gerçekleştirilecek uyum eğitimlerinde, öğretmen rehberliğinde öğrenciler birbirleri ile kaynaşacak, okul personelleri ile tanışacak, okulun bölümleri çocuklara tanıtılacak, çeşitli etkinlikler gerçekleştirileceklerdir. Yurt dışında ülkemizdeki gibi benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Ülkemizde, “Okula Uyum Programı” ile ilgili Çeliktürk’ ün 2011’de yapmış olduğu “İlköğretim birinci sınıfa uyum haftasına ilişkin öğretmen ve veli görüşleri” adlı yayımlanmamış yüksek lisans tezine ve Fatma Bilgili’ nin (2007) “İlköğretim 1. Sınıfa Yeni Başlayan Öğrencilere Uygulanan Eğitim-Öğretime Hazırlık Çalışmalarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” yüksek lisans tezine, Aysun Gürol ve Birsen Serhatlıoğlu’ nun (2007) 1.Ulusal İlköğretim Kongresindeki “Okula Uyum Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi(Elazığ İli Örneği)” konulu bildiri özetine rastlanmıştır. Alanda yapılan çalışmalar 1. Sınıf öğrencilerinin uyum programı ile ilgili olup okul öncesi eğitim kurumlarının okula uyum programı ile ilgili bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanda yapılan çalışmaların az olması ve okul öncesi alanında çalışılmamış olması nedeniyle bu çalışmayla; 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Mersin ilinde görev yapan okul öncesi ve ilkököl birinci sınıf öğretmenlerinin, eğitim-öğretim dönemi başında uygulanan bir haftalık “Okula Uyum Programı” na ilişkin görüşlerinin alınması planlanmıştır. Öğretmenlerden alınan bilgilerle; Çocukların okula uyum programına katılım düzeyi nasıldır? Program uygulanırken yaşanan problemler nelerdir? Okula uyum programının amacına ulaşma durumu nedir? Ebeveynlerin uyum programına yaklaşımı nasıldır? sorularına yanıt aranmıştır.

2.Yöntem

Araştırma, nitel araştırma modellerinden durum araştırması uygulanarak yapılmıştır. Nitel durum araştırması, bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır yani; bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır (Yıldırım, A & Şimşek, H. 2011,77).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma, Mersin ilinde basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenen devlet okulları bünyesinde farklı okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan 20 okul öncesi öğretmeni ve farklı okullarda görev yapan 20 ilköğretim sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerin hepsi lisans mezunu olup bir tanesi yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır.

Tablo 1. Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyet ve Yaş Aralıkları Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş aralığı	Okul Öncesi Öğretmenleri				Sınıf Öğretmenleri			
	Kadın f	%	Erkek f	%	Kadın f	%	Erkek f	%
21-25 yaş	4	22,2%	0	,0%	0	,0%	0	,0%
26-30 yaş	8	44,4%	1	50,0%	1	10,0%	1	10,0%
31-35 yaş	4	22,2%	0	,0%	1	10,0%	3	30,0%
36-40 yaş	0	,0%	0	,0%	3	30,0%	3	30,0%
41-+ yaş	2	11,1%	1	50,0%	5	50,0%	3	30,0%
Toplam	18	100,0%	2	100,0%	10	100,0%	10	100,0%

Yapılan çalışmaya göre okul öncesi öğretmenlerinin 18'zi kadın, ikisi erkektir. Okul Öncesi Öğretmenlerinin dördünün 21-25 yaş, dokuzunun 26-30 yaş, dördünün 31-35 yaş aralığında ve üçünün de 41 yaş ve üstü olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin 10'u kadın, 10'u erkektir. Sınıf öğretmenlerinin ikisinin 26-30 yaş, dördünün 31-35 yaş, altısının 36-40 yaş dilimleri arasında, sekizinin de 41 yaş ve üstü olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdem Durumu

Meslekteki Çalışma Süresi	Okul Öncesi Öğretmenleri		Sınıf Öğretmenleri	
	Frekans(f)	Yüzde (%)	Frekans(f)	Yüzde (%)
1-5 yıl	14	70,0	0	0,0
6-10 yıl	4	20,0	4	20,0
11-15 yıl	0	0,0	5	25,0
16-20 yıl	0	0,0	8	40,0
21 yıl ve üstü	2	10,0	3	15,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Okul Öncesi Öğretmenlerin meslekteki çalışma sürelerine bakıldığında; 14'ünün 1-5 yıl aralığında, dördünün 6-10 yıl aralığında, ikisinin de 21 ve üstü yıl aralığında çalıştıkları belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin meslekteki çalışma sürelerine bakıldığında ise; dördünün 6-10 yıl, beşinin 11-15 yıl, sekizinin 16-20 yıl, üçünün de 21 ve üstü yıl mesleki deneyime sahip oldukları belirlenmiştir.

Tablo 3.Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çalıştıkları Okul Türü ve Yaş Gruplarına Göre Dağılımı

Yaş Grubu		Okul Türü		
		Anaokulu	Anasınıfı	Toplam
3yaş	f	1	0	1
	%	100,0%	,0%	100,0%
4yaş	f	1	0	1
	%	100,0%	,0%	100,0%
4-5yaş	f	1	0	1
	%	100,0%	,0%	100,0%
5yaş	f	1	0	1
	%	100,0%	,0%	100,0%
5-6yaş	f	1	7	8
	%	12,5%	87,5%	100,0%
6yaş	f	2	6	8
	%	25,0%	75,0%	100,0%
Toplam	f	7	13	20
	%	35,0%	65,0%	100,0%

Okul Öncesi Öğretmenlerinin çalıştıkları kurum türüne bakıldığında 13'ünün ana sınıfında, yedisinin de bağımsız anaokulunda çalıştıkları belirlenmiştir. İlköğretim bünyesindeki ana sınıflarında çalışan 13 öğretmenin yedisi 5-6 yaş grubunda, altısı da 6 yaş grubunda çalışmaktadır. Bağımsız anaokullarında çalışan yedi öğretmenin biri 3 yaş grubunda, biri 4 yaş grubunda, biri 4-5 yaş grubunda, biri 5-6 yaş grubunda, ikisi de 6 yaş grubunda çalışmaktadır.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin Çalıştıkları Kurumların Bölgesel Dağılımı

Okulların yer aldığı bölge	Okul Öncesi Öğretmenleri		Sınıf Öğretmenleri	
	f	%	f	%
İl	2	10,0	1	5,0
İlçe	6	30,0	4	20,0
Belde/Kasaba	8	40,0	11	55,0
Köy	4	20,0	4	20,0
Toplam	20	100,0	20	100,0

Okul Öncesi Öğretmenlerinin okullarının yer aldığı bölgelere bakıldığında; il merkezinde iki, ilçe merkezinde altı, belde/kasabada sekiz, köyde dört öğretmenin çalıştığı belirlenmiştir. Sınıf Öğretmenlerinin okullarının yer aldığı bölgelere bakıldığında ise; il merkezinde bir, ilçe merkezinde dört, belde/kasabada 11, köyde dört öğretmenin çalıştığı belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin hepsi lisans mezunu olup 16'sı sınıf öğretmenliği ana bilim dalı mezunu, dördü alan dışından sınıf öğretmenliğine geçiş yapmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Çalışmada öğretmenler için cinsiyetlerinin, yaş gruplarının, eğitim durumlarının, mesleki kıdemlerinin ve çalıştıkları okul türlerinin yer aldığı kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme yönteminden yararlanılmasının nedeni öğretmenlerin okula uyum haftasında, çocuklarla ve ailelerle ilgili yaşantılarını anlatmalarına imkân tanımak ve süreci derinlemesine inceleyebilmektir. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu uzman görüşüne sunulmuştur.

Öğretmenlerden izin alınarak yapılan görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler bireysel olarak yapılmış ve yaklaşık 20 dakika sürmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde ilk olarak kişisel bilgiler ile ilgili özellikler incelenerek, araştırmada ele alınacak değişkenlerin frekansları belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Bu araştırmada “verilerden çıkarılan kavramlara göre yapılan kodlama” türü kullanılmıştır. Çünkü araştırmada önceden belirlenen bir kod listesi mevcut değildir. Öncelikle elde edilen veriler dinlenerek ifadeler yazılı metne dönüştürülmüştür. Metinler birkaç kez okunarak buna yönelik kodlamalar ortaya çıkarılmıştır. Kodlamalar sırasında kullanılan kavramlar konu ile bağlantılı olarak verilerden elde edilmiştir. Ardından kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar ortaya çıkarılmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

3.1. Okul Öncesi Öğretmenlerine Ait Bulgular:

Mersin’de bulunan ilköğretim bünyesindeki ana sınıflarında ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı anaokullarında çalışan toplam 20 okul öncesi öğretmeninden elde edilen veriler aşağıda verilmiştir.

Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ilk dönem uygulanması planlanan ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen okula uyum programını uygulayıp uygulamadıkları belirlenmek istenmiştir. Bunun için “Okul öncesi öğrencilerinin okula bir hafta önce başlamalarını öngören okula uyum programını uyguladınız mı?”, “Uyguladıysanız MEB’nin göndermiş olduğu programı mı uyguladınız yoksa başka bir programı mı uyguladınız ?” sorusu yöneltilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Okula Uyum Programını Uygulama Durumu

Programı uygulama	Uygulanan program türü		Toplam	
	Kendi uyarladığı program	MEB' in programı		
Evet	f %	9 56,3%	7 43,8%	16 100,0%
Hayır	f %	3 75,0%	1 25,0%	4 100,0%
Toplam	f %	12 60,0%	8 40,0%	20 100,0%

Okul Öncesi Öğretmenlerinden 16'sının okula uyum programını uyguladığı, dördünün de okula uyum programı uygulamadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerden yedisi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen programının aynısını uyguladıklarını, dokuzunun da programda değişiklikler yaparak uyguladıklarını belirtmişlerdir. Uyum programını uygulamayan öğretmenlerden ikisi o hafta özel sebeplerden ötürü okulda olmadıklarını, bir tanesi uyum programından haberinin olmadığını, diğeri de uyum haftasından sonra okuldaki görevine başladığını belirtmiştir.

MEB tarafından gönderilen uyum programını uyarladığını belirten öğretmenlere uyarlamalarını neye göre yaptıkları sorularak görüşleri alınmıştır. Öğretmen görüşlerinde:

- çevre koşullarına göre, OÖÖ-7: *"Çevre şartlarına göre uyarlıyorum"*.
- çocukların hazır bulunuşluklarına-gelişimine göre, OÖÖ-13: *"Çocukların seviyelerine göre planlamanın daha iyi olduğunu düşünüyorum"*.
- okul ve sınıfın donanımına göre, OÖÖ-14: *"Okul ve sınıfın donanımına uygun hale getirerek kendi planımı uyguluyorum. Milli eğitimin programı bazen yeterli olmayabiliyor"*.
- ailelere göre, o hafta okula gelen çocuk sayısına göre, OÖÖ-20: *"Aileler endişeli olarak okula geliyorlar, onları rahatlatıcı çalışmalar yapıyorum. Bu birkaç gün sürebiliyor çünkü ilk gün gelmeyen veliler diğer günlerde gelebiliyor. Çocuklar da aynı şekilde. Tüm çocuklar ilk gündən itibaren gelmiyor. O hafta farklı gün ve saatlerde okula gelen veli ve çocuklar almaya çalışan diğer çocukları da olumsuz etkileyebiliyor. Eğitim sırasında yeni gelen bir çocuk diğer çocukların dikkatini dağıtabiliyor. O yüzden Milli Eğitim Bakanlığı'nın göndermiş olduğu programı etkili bir şekilde uygulayamıyorum. Bu da beni kendi programımı hazırlayıp uygulamama yönlendiriyor."* ifadeleri yer almaktadır.

"Sınıfınızda kaç tane çocuk bulunmaktaydı? Uyum haftasında öğrencilerinizin ne kadarı geldi? Gelmeyenlerin uyum haftasına katılmama nedenleri nelerdir?" sorularına verilen yanıtlar şu şekildedir.

Uyum haftasına çocukların tamamına yakınının geldiğini söyleyen dört öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Aileleri çalıştığı için hiçbir öğrencinin gelmediğini belir-

ten bir öğretmene rastlanmıştır. Diğer öğretmenlerin öğrencilerinin yarısından çoğu uyum haftasında okula gelmemiştir. Yaylada olma, ailelerin önemsememesi, çalışan aile, taşımali eğitim kategorileri çocukların okula gelmemelerinde sebepler olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel bir değerlendirme yapacak olursak;

a- Okulun bulunduğu bölge ve ailelerin iş hayatı etkili olmaktadır. Mersin bölgesi mevsim itibariyle sıcak bir bölge olduğu için genellikle kırsal kesimde aileler yaz mevsiminde yaylalara göç etmektedirler. Burada geçimlerini hayvancılıkla sağlayan, sebze meyve yetiştiren ailelere sıklıkla rastlanmaktadır. Bunun yanı sıra sağlık açısından yaylaları tercih eden aileler de mevcuttur. Yaylaya çıkamayan çoğu aile çocuklarını yaylada olan aile büyüklerinin yanına göndermektedirler. Mersin'in yaz aylarında oldukça sıcak olması nedeniyle uyum haftası döneminde deniz tatilini tercih eden ailelere de rastlanmaktadır. Bu sebeplerden dolayı çocuklar uyum haftasına katılamayabilmektedir. *OOÖ-15: "18 kayıtlı çocuk bulunmaktaydı bunların 10 tanesi geldi. Ailelerin çoğu yayladan göçmemişlerdi."*

b- Okul öncesi eğitim kurumlarına başlayacak çocukların ilk kez okula gitme konusunda direnç göstermesi aileleri duygusal yönden etkileyerek çocuklarını okula gönderme zamanlarını erteletebilir.

c- Ailelerin uyum haftasına önem vermedikleri, bu sürecin gerekliliğini benimsemedikleri, bu haftanın zorunlu olmadığını düşünmeleri de çocuklarını uyum haftasına göndermeme nedenlerinden biri olarak düşünülebilir.

d- Anaokuluna bir önceki yıl devam eden çocukları aileleri gerekli görmediği için uyum haftasında okula göndermemiş olabilirler. *OOÖ-11: "16 öğrenciden 5 tanesi geldi. Onlar da yeni kaydetti. İki senedir aynı çocuklarla eğitim yapıyorum. Bu yüzden aileler gerek duymadı diye düşünüyorum."*

e- İlköğretim anasınıflı öğrencilerinin aynı okulun üst sınıflarında okuyan ağabey ya da ablalarının olduğu görülmektedir. Aileler çocuklarını birlikte okula göndermek isteyebilmektedirler.

f- Taşımali eğitimin olduğu ilköğretim bünyesindeki anasınıflı çocukları, okula eğitim öğretim dönemi başlayınca servislerle gelebilmektedirler. *OOÖ-14: "30 öğrencimden 3-4 tanesi geldi. Diğerleri uzak köylerde oturmaları ve taşımali eğitimin başlamamış olması nedeniyle gelemediler."*

g- Çalışan anne babalar bu hafta çocukları ile ilgilenecek birileri olmadığından ya da kendileri iş nedeniyle çocuklarıyla okula gelemediklerinden dolayı çocuklarını o hafta okula gönderememiş olabilirler. *OOÖ-17: "Aileler çalıştığı için okula gelemediler."*

"Eğitim öğretim dönemi başında uygulanan "Okula Uyum Programı" hakkında neler düşünüyorsunuz? Etkili olduğunu düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizi nedenleri ile açıklayınız." sorularına verilen cevaplar aşağıda verilmiştir.

Elde edilen verilere bakıldığında öğretmenlerin yarısı okula uyum programının etkili olduğunu, diğer yarısı da etkili olmadığını belirtmektedir. Etkili olduğunu düşünen öğretmen görüşlerine bakacak olursak;

OÖÖ.-1: “ Okula yeni başlayan çocuklar için uyum haftası çok faydalı. Bu haftada okula alışıp uyum sağlıyorlar. Eğitim öğretim dönemi başladığında da zorluk yaşamıyoruz.”

OÖÖ.-2: “Kesinlikle gerekli ve etkili bir program. Bizim çocuğu tanımamız için, çocuğun okul fobisini yok etmek için sınıfı tanınması, öğretmenini tanınması için faydalı bir program olduğunu düşünüyorum.” Görüldüğü gibi bu öğretmenlerin ortak kanısı çocuğu tanımak ve çocuğun okula, sınıfa, öğretmene, arkadaşlarına alışmasını kolaylaştırıcı etkisinin olduğunu düşünmeleridir. Okula uyum programının etkili olduğunu düşünen iki öğretmen tüm çocukların uyum programına katılması durumunda gelenle gelmeyenler arasında sonradan doğan sıkıntıların oluşmayacağı düşüncesini de belirtmiştir.

Programın etkili olmadığını düşünen öğretmen görüşleri ise şu şekildedir.

OÖÖ.-9: “Etkili değil gereksiz bence. Uyum süreci bir haftada aşılmıyor. Okul öncesi zaten okula hazırlık ve eğitim sürecidir. Sene boyunca bu süreç zaman zaman tekrarlanmaktadır. 15 tatilden sonra bile çocuklardan başa dönen olmaktadır. Okul öncesi bir akademik okul değil, uyum sürecidir zaten.”

OÖÖ.-14: “ Çocuklar okulda tanıdıkları birilerinin olmasını bekliyorlar. Pek çok çocuğun kardeşleri aynı okulun üst sınıflarında eğitim alıyor. Ancak uyum haftasında büyük kardeşler okula gelmediği için ana sınıfı öğrencileri de okula gelmek istemiyorlar.”

OÖÖ.-19: “Tam olarak etkili olduğunu düşünmüyorum. Çocukların hepsi o hafta gelmiyor. Gelenlerle uyum çalışması yapılırken sonradan gelenlerle tekrar başa dönüyoruz. Bu durumda diğer çocuklar da olumsuz etkileniyor. Tüm çocukların katılım sağlanırsa etkili olabilir.”Gerekçelerine bakıldığında, birçok öğrencinin uyum haftasına katılmadığı ortak kanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımın tam olduğu durumlarda programın etkili olabileceğini ifade eden öğretmenler de bulunmaktadır.

Genel olarak bakıldığında uyum programını olumsuz etkilediği düşünülen etmenleri şu şekilde özetleyebiliriz:

a- Uyum haftasına gelen çocuk o haftayı amaca uygun şekilde atlatılabilirken uyum haftasından sonra okula başlayan çocuklar ile yeniden uyum süreci yaşanmak zorunda kalmaktadır. Uyum haftasından sonra başlayan çocuklar, uyum sürecini tamamlamış çocukları da olumsuz etkileyebilmektedir.

b- Anasınıfı öğrencilerinin kayıtları Eylül ayı boyunca devam etmektedir. Okula uyum haftasından sonra da kaydı alınıp okula gelen çocukların olduğu bilinmektedir. Uyum haftasında kayda göre sınıf standardına göre öğrenci sayısı mevcuttur. Sonradan sınıf sayısı artınca sınıf şubesi ikiye bölünmektedir. Bu durumda sınıfa ve öğretmene alışan çocuklar diğer şubeye alınarak yeni bir öğretmen ve sınıfla karşılaşabilmektedir. Bu durumda uyum haftasının etkililiğini olumsuz etkileyebilmektedir.

“Bu programın güçlü ve zayıf yönleri sizce nelerdir? (Yönetici, öğretmen, veli vb. faktörler açısından açıklayabilirsiniz.)” sorusuna verilen cevapların analizi aşağıda yapılmıştır.

Programın güçlü yönleri ile ilgili öğretmenlere ait ifadeler şu şekilde örneklendirilebilir:

OÖÖ.-7: "İletişimin ön adımı atılıyor. Çocuk, arkadaşlarıyla etkileşime geçiyor. Okul sürecine adım adım ısınıyor."

OÖÖ.-8: "...Velileri ve öğrencileri daha yakından tanıma imkanı sağlaması, çocukların okula daha çabuk uyum sağlaması güçlü yön bence."

Programın zayıf yönleri ile ilgili öğretmen görüşleri de şu şekilde örneklendirilebilir.

OÖÖ.-3: "Bizim okul taşınmalı eğitim olduğu için uyum haftasında servisler de başlamış oluyor. Katılım az oluyor."

OÖÖ.-14: "Veli profilimiz, öğrenci profilimiz bu programa uygun değil."

Güçlü yönlerinin çocuğun aileden sonraki ilk karşılaştığı sosyal çevrenin okul olması ve bu ortama uyumun etkili iletişim ve etkileşimle olduğu bilinmektedir. Bu iletişime okulların açılmadığı, kalabalık ortamın oluşmadığı dönemde başlanarak kademeli olarak çocuğu bu sürece alıştırmamanın olumlu etkisini içermektedir. Çocuğun okulunu, öğretmenini ve arkadaşlarını tanıma fırsatını yakaladığı bu süreç programın güçlü yönlerini oluşturmaktadır. Programın zayıf yönlerine verilen cevaplara bakıldığında tüm çocukların katılmadığı ve velilerin yeterince önem vermediği belirtilmiştir.

3.2. İlköğretim Sınıf Öğretmenlerine Ait Bulgular:

Mersin'de bulunan ilköğretim okullarında çalışan toplam yirmi sınıf öğretmeninden elde edilen veriler şu şekildedir: Sınıf öğretmenlerin 20'si de okula uyum programını uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gönderilen uyum programı uygulayıp uygulamadıkları sorulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Okula Uyum Programını Uygulama Durumu

Öğretmen Program	Frekans (f)	Yüzde (%)
M.E.B. programı	14	70,0
Kendi programı	4	20,0
Hem M.E.B.'nin hem kendi programı	2	10,0
Toplam	20	100,0

Elde edilen sonuçlara göre 14 öğretmenin MEB'in gönderdiği programı uyguladığı, dört öğretmenin kendi planladığı programı uyguladığı, iki öğretmenin de hem millî eğitimin hem de kendi planladığı programı uyguladığı tespit edilmiştir.

Kendi planladığı programı uygulama nedenleri öğretmenlere sorulmuştur. Verilen cevaplara bakıldığında dört adet genel temaya ulaşılmıştır. Bunlar; sınıf seviyesi, çevre ve aile, okul idaresi, MEB' in programını yetersiz bulma olarak sıralanmıştır. Öğretmenlerin kendi programını uygulama nedenleri arasında üç öğretmenin programı çevreye ve öğrenciye göre planladığı tespit edilmiştir.

SÖ-1: “Kendi planladığım programın çevreye ve öğrenciye uygunluğundan dolayı” Bir öğretmen de MEB’in programını yetersiz bulduğu için kendi programını uyguladığını belirtmiştir.

Elde edilen verilere bakıldığında uyum haftasına tüm öğrencilerinin katıldığını belirten 10 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. 10 öğretmen de tüm öğrencilerinin uyum haftasına katılmadığını belirtmiştir. Öğrencilerin uyum haftasında okula gelmeme temasının alt kategorileri şu şekilde tespit edilmiştir; yaylada olma, taşımali eğitim, okul fobisi, okullar açıldığında gitme. (SÖ.-5: “Yaylada olmalarından dolayı 30 öğrenciden 10 tanesi gelmedi.” Okulları taşımali eğitim olduğundan dolayı çocukların okullar açıldığında servisleri tarafından okula getirildiklerini belirten öğretmenler(n=4) çocukların uyum haftasına gelmemelerini taşımali eğitime bağlamışlardır.(SÖ.-7: “22 öğrenciden 10’u programa katıldı. Diğerleri okul taşıma merkezi olduğu için katılamadı. Öğrencilerin bir kısmı da yayladaydı.” Bir öğretmen çocukların bazılarının okul fobisi yüzünden gelmediğini düşünürken SÖ.-18 de “Gelmemelerindeki en önemli gerekçe ailelerin öğrencileri okula getirmeye üşenmeleri ve ağabeyleriyle ablalarıyla bir hafta sonra gelirler mantığıydı. Okul idaresinin aileleri bu şekilde yönlendirmesi de ifade edilmesi gereken başka bir sorun” şeklinde düşüncesini belirtmiştir. İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin uyum haftasına katılmamasının olası nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz:

a- İlkokula başlayacak çocukların ilk kez okula gitme konusunda direnç göstermesi aileleri duygusal yönden etkileyerek çocuklarını okula gönderme zamanlarını ertelemelerine neden olabilir.

b- Ailelerin yaylada olmalarından dolayı uyum haftasında çocuklar okula gelmemiştir.

c- Anne babalar ilköğretimin üst kademesinde olan ağabey-ablaları ile çocuklarının okula gitmeleri düşüncesiyle uyum haftasında çocuklarını göndermeyip bir hafta sonra okullar açıldığında göndermeyi düşünüyor olabilirler.

d- Okul öncesi eğitim kurumlarına giderek eğitim alan çocuklarının 1. sınıfa başlamada uyuma ihtiyacının olmadığını düşünen aileler olabilir.

e- Taşımali eğitim yapılan okullarda öğrencilerin okullarının uyum haftasından sonra servislerin başlamasından kaynaklı olarak öğrenciler o hafta okula gelemiyor olabilir.

“Eğitim öğretim dönemi başında uygulanan “Okula Uyum Programı” hakkında neler düşünüyorsunuz? Etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” Sorusuna verilen cevaplar aşağıda değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerden bir tanesi uyum haftası programının gereksiz olduğunu (SÖ-15: “...Birinci sınıf genel olarak eğitime hazırlık sınıfı olduğu için bir hafta daha önceden eğitime başlanması gereksizdir.” belirtmiştir. Bir öğretmen (SÖ-10) “ Tam yeterli olmamakla birlikte daha zengin bir içerikle uygulandığında çok daha faydalı olacağını düşünüyorum” diyerek olumsuz düşüncesinin nedenini içeriğin yetersizliğine bağlamıştır. Bilgili (2007) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin programla ilgili yeteri kadar bilgilendirilmediklerini, bu nedenle de gerekli ön hazırlıkları yapamadıklarını, okullara gönderilen programın yeterince detaylı olmadığını tespit etmiştir. Çeliktürk (2011) ilköğ-

retim 1. Sınıfa Uyum Haftasına ilişkin öğretmen görüşleri konulu çalışmasında elde ettiği sonuçlardan, öğretmenlerin uyum haftasında ne yapacaklarını tam olarak bilmedikleri sonucuna varmış; uyum haftası ile ilgi öğretmenlerin daha önceden bilgilendirilmeleri, uyum haftası etkinliklerinin artırılması ve öğrencilerin katılımının artırılmasına yönelik çalışmalar yapılması gerekliliği önerisinde bulunmuştur.

Diğer yandan; 18 öğretmen programın faydalı olduğunu düşünmektedir.

SÖ-4: *“Okula ve öğretmene alışmaları, okulu tanımaları açısından gerekli.”*

SÖ-9: *“Hem çocuğun okulu tanınması, adaptasyon süreci açısından etkili. Daha da önemlisi öğrenci velisini bu zaman çerçevesinde eğitmek olasıdır. Okul nedir? Öğretmen kimdir? Velinin bu süreçte rolü ne olacaktır? Gibi bir takım olguların veliye anlatılması için bir fırsattır...”*

SÖ-11: *“Etkili olduğuna inanıyorum fakat öğrencilerin tamamı katılmadığı için tam verimli olmuyor. Gelen öğrenciler okula, sınıfa, öğretmene alışmış oluyor.”*

S.Ö-18: *“Program olumlu, uygulamada öğretmenin çaresiz kaldığını düşünüyorum.”*

Öğretmenlerin, öğrencilerin hepsinin katılımının sağlanması gerektiğine dikkat çekerek programın bu şekilde daha etkili olacağını savundukları saptanmıştır.

“Bu programın güçlü ve zayıf yönleri sizce nelerdir?(Yönetici, öğretmen, veli vb. faktörler açısından)” sorusuna verilen cevapların analizi aşağıda yapılmıştır.

Programın güçlü yönlerinde uyum temasının ele alındığı, zayıf yönlerinde ise katılım ve aile temaları açısından ele alındığı saptanmıştır. Güçlü yönleri arasında çocuğun okula, öğretmene ve arkadaşlarına uyumu açısından programın önemli olduğuna değinildiği görülürken çocukların hepsinin uyum haftasına katılmaması ve ailelerin bilgilendirilmemesinin de programın zayıf yönleri olduğu belirlenmiştir.

Güçlü yönleri ile ilgili görüş örnekleri:

SÖ-6: *“Çocukların daha çabuk okula uyumu sağlanıyor.”*

SÖ-8: *“Öğretmen-veli- öğrenci kaynaşması ve iş birliği için ilk adım diyebiliriz.”*

Bilgili(2007) de yapmış olduğu çalışmada 1.sınıf öğrencilerinin veli ve öğretmenleri ile yaptığı görüşmeden elde ettiği sonuçlarda çocukların okula uyumlu bir şekilde başlamalarının hem sınıf atmosferini olumlu şekilde etkilediği, hem de öğretmenin ilk haftalardaki işini kolaylaştırdığını, çocukların eğitim-öğretime hazırlıklar çalışmalarını ile ilgili olumlu düşünce taşıdıklarını bulmuştur. Çeliktürk(2011)'ün çalışmasında da benzer sonuçlar ortaya çıkmış, ilköğretim 1. Sınıf öğretmenleri uyum haftasının öğrencilerin okula alışmasına, okulu tanınmasına, okul kurallarını öğrenmeye yardımcı olduğu görüşlerine rastlanmıştır.

Zayıf yönleri ile ilgili görüş örnekleri:

SÖ-1: *“Çocukların biri geliyor, biri gelmiyor; gelenler kaynaşıyor diğerleri dışlanmış gibi oluyor bu yüzden de okulun açıldığı ilk hafta her şey yeniden başlıyor.”*

SÖ-17: *“Veliler ciddiye almalı öğrencilerin katılımını sağlamalı. Bunların olmaması olumsuzluğa yol açıyor.”*

Bilgili(2007) nin yaptığı aynı çalışmada uygulama sürecinin yeterli olmadığı; her çocuğun uyum süreçlerinin farklılık gösterebileceği göz önünde bulundurularak bu sürecin uzatılabileceği sonucuna varmıştır. Çeliktürk(2011) de çalışmasında il merkezindeki velilerin uyum haftasını daha çok önemsediklerini, il merkez okullarında uyum haftasının amacına daha çok ulaştığını belirtmektedir.

4. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak; okula uyum programını sınıf öğretmenlerinin hepsi uygulamış, okul öncesi öğretmenlerinin bir kısmı uygulamamıştır. Okul öncesi öğretmenleri M.E.B. tarafından gönderilen programı daha çok uyarlayarak uygulamaya koymaktayken sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu gönderilen programı birebir uygulamıştır. Her iki gruptan kendi planını da programa dahil eden öğretmenlerin “çevre”yi ve “çocuk/öğrenci” yi göz önüne aldığı ortak görüş olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca 1. Sınıf öğrencilerinin uyum haftasına katılımı okul öncesi eğitim kurumlarındaki çocukların katılımına oranla daha yüksektir. Uyum haftasına katılmayan çocuk ve öğrencilerin katılmama nedenleri arasında “yaylada olma” ve “taşımali eğitim” ortak görüş olarak saptanırken, okul öncesi dönem çocuklarının katılmama nedenlerinden bir diğeri etmen de “aile” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da ailelerin okul öncesinde uyum haftasına önem vermediğini, daha çok 1. sınıfta önem verdiklerini gösteren bir başka bulgudur. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin yarısı uyum haftası programını ve uyum haftasını etkili bulurken diğeri yarısı etkili bulmamaktadır. Buna karşılık 20 ilkokul öğretmeninden 18 tanesi etkili bulmaktadır. Programın güçlü yönlerine her iki öğretmen grubunun da verdiği yanıt “uyum” teması iken zayıf yönlerine verilen ortak görüş “katılımın azlığı” temasıdır.

Mersin ilinin Akdeniz bölgesinde yer almasından dolayı ortaya çıkan iklim koşullarının uyum haftasında katılıma engel olan etmenlerden en önemlisi olarak görülmektedir.

Elde edilen verilere bakılarak programın etkililiğinin artırılmasına yönelik öneriler ve programla ilgili olası çalışmalar aşağıda sıralanmıştır.

- “Uyum Programı” nın uygulama zamanı bölgeler göz önünde bulundurularak hazırlanabilir.

- Öğretmenler kendi okullarının durumlarına, öğrenci ve veli profillerine göre programı kendisi hazırlayabilir.

- Uyum haftası kapsamında öncelikle veliler bilgilendirilerek onlara uyum haftası sürecinin önemi hakkında bilgilendirmeler yapılabilir.

- Çocuklar uyum haftasında sınıf sayısına göre randevu sistemi şeklinde okullara çağrılabilir (örneğin; beşerli gruplar halinde birer saat kalabilirler. Daha sonraki günlerde yavaş yavaş grup ve kişi sayısı artırılabilir.). Güncellenen M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı (2012) ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı kitabında randevulu uyum haftası örnekleri sunulmuştur. Bu çalışma uygulanabilir hale getirilerek hem okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanacak çocuklar hem de birinci sınıf öğrencileri için uygulanabilir.

- Uyum haftası kaldırılarak okullar açıldıktan sonraki haftalar da uyum haftası olarak değerlendirilebilir.

- Sınıfa yapılan kesin kayıtlar belirli tarih aralıklarına kadar tutularak sınıflar iki şubeye bölünecekse bu işleme uyum haftasından önce yer verilebilir. Bu durumda çocuk uyum haftasından sonra öğretmen değiştirmek zorunda kalmamış olur.

- Uyum haftası devam zorunluluğunun olduğu dönem haline getirilebilir. Bu şekilde tüm çocukların katılımı sağlanabilir.

- Öğretmen atamaları uyum haftasından önce yapılarak o dönemde tüm okulların uyum haftasını etkili şekilde gerçekleştirmesi sağlanabilir.

- Öğretmenlere uyum programı ile ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

- Taşınmalı eğitim verilen okullarda uyum haftasına katılacak olan çocuklar için servisler ayarlanarak çocukların uyum haftasına katılımı sağlanabilir.

- Uyum sürecinin bir hafta önce başlatılmasının avantaj ve dezavantajları vardır. Diğer taraftan bir öğretmenin de belirttiği gibi okul öncesi dönem okula uyum süreci olarak düşünülebilir. 1. sınıflar için ise 2012-2013 yılında uygulamaya başlanan 4+4+4 eğitim sistemi ile okula başlayan çocuklar için ilk dönem uyum süreci olarak planlanmıştır. Dolayısıyla ilköğretim gruplarında okula uyum süreci okullar açılmadan önceki bir hafta içinde, sadece veli ile çocuğu okula davet ederek bireysel ya da küçük grup şeklinde öğretmen ile tanışma, okulu- sınıfı tanıma şeklinde yapılabilir.

- Araştırma örneklem sayısı artırılarak, farklı bölgelerde tekrarlanarak yapıldığında daha kesin bilgilere ulaşılabilir.

Kaynakça

- ARI, Meziyet(1995). Anakucağından Anaokuluna Anaokulundan İlkokula (1.Baskı). Ya-pa Yayınları, İstanbul.
- AYDOĞMUŞ, K., BALTAŞ,A vd. (2001).Çocuklarda Uyum ve Davranış Bozuklukları. *Ana-Baba Okulu* içinde (s. 152-156). Remzi Kitabevi, 9.Basım, İstanbul.
- BAYRAKTAR, Müjgan., TELETAR,Esat. ve ŞAHİN, Burak (2012). “Çocuğumu 1. Sınıfa Nasıl Hazırlarım?(3-6 yaş)”. Anne-Baba, Veli Aile Eğitimi ve Rehberliği 0-18 Yaş Grubu Gelişim Rehberi. Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Yayın no:32, sayfa 51-54.
- BİLGİLİ, Fatma (2007). *İlköğretim 1. Sınıfa Yeni Başlayan Öğrencilere Uygulanan Eğitim-Öğretime Hazırlık Çalışmalarının Öğrenci, Öğretmen ve Veli Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- ÇELİKTÜRK, Zuhal.(2011). *İlköğretim 1. Sınıfa Uyum Haftasına İlişkin Öğretmen ve Veli Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez Özeti, Anadolu Üniversitesi.
- DURAK,Tuğba.(2011). Okul Öncesi Çocuk Ve... içinde “Okul Öncesi Çocuk ve İlk Öğretmeni.” Nobel Yayınları. Ankara. syf:23-45.
- HIRST, Marie., JERVIS, Noni., VISAGIE, Karen., SOJO, Victor. & CAVANAGH, Sarah. (2011). *Transition to primary school: a review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- LAÇİN, Sanem. ve ÇANGA,Deniz.(2012). “Okula Hazırlık ve Uyum, Okulla İşbirliği (7-11yaş)”. Anne-Baba, Veli Aile Eğitimi ve Rehberliği 0-18 Yaş Grubu Gelişim Rehberi. Kadıköy İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü, Yayın no:32, 76-78.
- M.E.B. Okul Öncesi Eğitim Programı (2012) ile Bütünleştirilmiş Aile Destek Programı. s.55-56.
- OKTAY, Ayla ve UNUTKAN POLAT Özgül(2003). Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar içinde İlköğretime Hazır Oluş ve Okul Öncesi Eğitimle İlköğretimin Karşılaştırılması. Morpa Yayınları, İstanbul. s. 145-155).
- YALMAN, Duygu.(2007). *İlköğretim Okulu Yöneticilerinin, Birinci Sınıf Öğretmenlerinin, Ana Sınıfı Öğretmenlerinin ve Okul Öncesi Eğitim Almış Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçişle Yaşanan Uyum Sorunlarıyla İlgili Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- YILDIRIM, Ali. ve ŞİMŞEK, Hasan.(2011). *Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara.
- “Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Akran Kabullerinin Okula Uyum Değişkenleri Üzerindeki Yordayıcı Etkisi” Hülya GÜLAY, Hatice ERTEN. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt:2 sayı:1,Kış 2011,s.81-88.
- <http://www.pegem.net> “Okula Uyum Programının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Belirlenmesi (Elazığ İli Örneği)” GÜROL,A. ve SERHATLIOĞLU,B.(2007) 1.Ulusal İlköğretim Kongresi Bildiri Özeti.

THE ANALYSE OF SCHOOL ADJUSTMENT PROGRAM BASED ON THE EXPERIENCES OF PRE SCHOOL TEACHERS AND PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Nuray TAŞÇI*

Doç. Dr. Ayperi DİKİCİ SİĞİRTMAÇ**

Abstract

Abstract: “School Adjustment Program” based on the experiences of pre-school teachers and primary school teachers’ level of adjustment program to contribute to the training program were examined. For this purpose, following questions were asked: 1) What is the level of participation in children’s school adjustment program? 2) What are the problems experienced in implementing the program? 3) What is the status of the school adjustment program to achieve the purpose? 4) The teacher’s perspective, how do the parents approach the adjustment program? On the research, two of the qualitative research methods, action research model and interview technique were used. The study was carried out within a simple random sampling method that is applied to 20 pre-school education and 20 classroom teachers working for state in different regions of Mersin. Personal data collected from research group was analyzed on SPSS program and personal information was calculated in terms of frequency. “According to concepts extracted from the data encoding” type is used. The main lines of research findings form the themes (categories) are uncovered.

Based on teachers’ thoughts, Adjustment Program would be more effective if participation of the children is exact. 1st class children’s participation was more than pre-school children’s. Climatic conditions of the region appears to be one of the factors that affect participation in the program.

Key Words: School teaching term, week of adaptation to school, the adaptation to school programme

* Tosmurlu Primary School Pre-school Teacher, Silifke-Mersin

** Çukurova University, Department of Pre-School Teaching, Adana

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİK OKURYAZARLIK DÜZEYLERİ İLE MATEMATİK EĞİTİMİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Oğuz Serdar KESİCİOĞLU*

Özet

Araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı ve erken matematik öğretimine karşı tutumlarının mezun oldukları lise türü ve liseden mezun olduğu alan türüne göre araştırılması ve matematik okuryazarlığın erken matematik öğretimine karşı tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu 195 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak “*Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Ölçeği*” ve “*Okul öncesi Öğretmenlerinin Erken Matematik Eğitime İlişkin Tutumlarını Belirleme Aracı*” kullanılmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 18 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile mezun olunan lise türü arasında ve okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi matematiğe ilişkin tutumları ile mezun olunan alan lise arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile okul öncesi matematiğine ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ($p > 0.05$).

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, okuryazarlık, matematik, tutum, öğretmen adayı

Giriş

Sözlü, yazılı ve görsel iletişim sistemlerinin etkili bir şekilde kullanılabilmesinde önemli bir aracı olan okuryazarlık, okuma ve yazma becerilerini içermekle birlikte temelleri erken çocukluk dönemine dayanır (Gül, 2007). Ancak, okuryazarlık, okuma ve yazma kavramlarından farklıdır (Vacca ve Vacca, 2005). Birey okuma yazma faaliyetlerini gerçekleştirebilir, ancak matematiksel işlemleri yapamadığı, görsel sembolleri ve şemaları yorumlayamadığı için matematik okuryazarlık seviyesi düşük olabilir (Duran, 2011). Bu durumun bir sonucu olarak “öğretmenlerin matematiği günlük hayatla ilişkilendirememeleri” günümüzde matematikle ilgili temel problemlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Çocuklar “Bunu ne zaman kullanacağız?” şeklinde öğretmenlerine bir soru sorduklarında, onların öğrettikleriyle gerçek hayat arasında herhangi bir ilişki kuramadıkları görülmektedir. Öğretmenler gerçek hayatla matematiği ilişkilendirdiklerinde öğrencilerin ilgisi artacak ve öğrenmeye motive olacaklardır (Martin, 2007). NCTM matematik okuryazarlığını “matematik

* Yrd. Doç. Dr.; Giresun Üniversitesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı

bilgisini birçok farklı durumlar ve şartlar içinde işlevsel olarak kullanma, matematiğin gerçek yaşamda nasıl kullanılacağını görme becerisi” olarak tanımlamıştır (Pugalee, 1999). Matematik okuryazarlığı, bireyin sahip olduğu kültürel ve sosyal düzeylerdeki becerilerini gösteren matematiksel işlevlerinin bireysel kapasitesidir. Bu kapasite bireyin yaşamındaki çeşitli olgu, beceri, süreç ve temel uygulamaları içermektedir (Edge, 2003). Matematik okuryazarlığı kavramı NCTM (2000) tarafından, matematik eğitiminin temel amaçları arasında gösterilmiş ve son yüzyılda matematik okuryazarlığı kavramının önemi üzerine vurgu yapılarak birçok uluslararası araştırma (PISA ve TIMSS) yapılmıştır (Özgen ve Bindak, 2008; Uysal, 2009). Ülkeler bu uluslararası değerlendirme çalışmalarına katılırken aynı zamanda kendi eğitim sistemlerini de değerlendirmektedirler. PISA (Programme for International Student Assessment) projesinde matematik okuryazarlığı, okuma becerileri konu alanları ve öğrencilerin motivasyonları, kendileri hakkındaki görüşleri, öğrenme biçimleri, okul ortamları ve aileleri ile ilgili veriler toplanmaktadır. PISA projesinde kullanılan “okuryazarlık” kavramı, öğrencinin bilgi ve potansiyelini geliştirip, topluma daha etkili bir şekilde katılmasını ve katkıda bulunmasını sağlamak için yazılı kaynakları bulma, kullanma, kabul etme ve değerlendirmesi olarak tanımlanmakta ve bu doğrultuda ölçmeler yapılmaktadır (Küçük ve Demir, 2009). Matematik okur yazarlığı bireye “*matematiğin modern dünyada oynadığı rolünün farkında olmasını ve anlamasını, günlük yaşam ile ilişkili uygulamaları yapabilmesini, becerilerinin geliştirilmesini, sayısal ve uzamsal düşünmede yorumlama, güven duygusunu, günlük hayat durumlarında eleştirel analiz ve problem çözüme*” gibi birçok yönden katkı sağlamaktadır (Özgen ve Bindak, 2008).

Öğretmenlerin matematik okuryazarlığı düzeyleri öğrenim vermekte oldukları grubun matematik okuryazarlık düzeyini de etkileyecektir. Öğretmenler, farklı yöntem -teknikler ve söylem kullanarak öğrencilerin matematiksel bilgi, beceri ve okuryazarlık düzeylerinin gelişmesine yardımcı olmalıdırlar (Rittenhouse, 1998, Akkaya ve Memnun, 2012). Bu duruma paralel olarak matematik okuryazarlığı matematiksel başarıyı etkilemektedir (Gellert, Jablonka ve Keitel, 2001). Bu nedenle öğretmen adayının matematiksel başarısızlığının onun matematiğe karşı olan tutumunu da etkileyeceği düşünülmektedir. PISA 2003 Projesinde yer alan Türkiye, Finlandiya ve Yunanistan da öğrencilerin matematiğe karşı tutumları ile matematik okuryazarlıkları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunduğu sonucu görülmektedir. Araştırma sonucunda öğrenciler matematiği ne kadar çok sever, ilgi gösterir ve keyif alırsa, hem matematik okuryazarlıklarının hem de matematik performanslarının daha ileri seviyelere ulaşacağı belirtilmiştir (Keller, 1990; Cai ve diğ., 1997; Marsh ve Tapia, 2002, Pala, 2008). Benzer şekilde Chiu ve Xihua (2008) 41 ülkede öğrencilerin PISA 2003 matematik okuryazarlıklarına, aile karakteristiklerinin etkisinin yanında, motivasyon ve öz-yeterlik gibi faktörlerin etkilerini araştırmak için bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Sonuç olarak PISA uygulamasına katılan ülkelerde öğrencilerin matematik öğrenmeye karşı olan ilgileri ve öz-yeterlik inançları arttıkça matematik performanslarında da artma olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Yore ve diğ. (2007) bireylerin matematik okuryazarı olduklarında matematiğe karşı tutumlarının, inançlarının, kaygılarının olumlu yönde etkileneceğini belirtmişlerdir.

Literatürde matematik okuryazarlığının okul öncesi eğitim çağından itibaren geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bu beceriyi geliştirecek kişilerin öğretmenler

olduğu unutulmamalıdır. Matematik okuryazarlığı yeterlik düzeylerinin okul öncesi eğitim değişkenine dağılımında; okul öncesi eğitim almayan öğrenciler okul öncesi eğitim alan öğrencilere göre matematik okuryazarlığın en alt yeterlik düzeyi olan birinci düzeyde daha fazla yer aldıklarını belirlenmiştir (Uysal ve Yenilmez, 2011). Matematiksel okuryazarlık becerilerinin eğitim süreci içerisinde kazandırılması için öncelikle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu becerileri kazanmış olmaları gerekmektedir. Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığına ilişkin öz yeterliklerinin farkında olmaları, bu yeterliklerinin incelenmesi ve bilinçlilik düzeyine yükseltmeleri ile öğretmenlik mesleğinde öğrencilerin matematik okuryazarlığı beceri ve süreçlerinin gelişmesine katkıda bulunmaları kolaylaşacaktır (Özgen ve Bindak, 2008). Yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dalları, cinsiyet gibi değişkenlerle matematik okuryazarlıkları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Güneş ve Gökçek, 2010; Yenilmez, 2010; Uysal, 2009; Papanastasiou ve Ferdig, 2006; Tekin ve Tekin, 2004; Yenilmez ve Turgut, 2012). Tüm bu bilgiler ve PISA'nın 2012 yılında ilk kez durumları matematiksel olarak formüle etme, matematiksel kavramları ve işlemleri kullanma, akıl yürütme ve matematiksel çıktıları yorumlama, uygulama ve değerlendirme gibi matematik okuryazarlığı ile ilgili matematiksel becerileri raporlaştıracak olması (EARGED), doğrudan okul öncesi öğretmen veya öğretmen adaylarına yönelik bir çalışma olmayışı bu araştırmanın önemini arttırmakta ve çalışmanın rehber olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, araştırmada okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı ve erken matematik öğretimine karşı tutumlarının mezun oldukları lise türü ve liseden mezun olduğu alan türüne göre araştırılması ve matematik okuryazarlığın erken matematik öğretimine karşı tutum üzerindeki etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile liseden mezun olunan alan türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi matematik eğitimine ilişkin tutumları ile liseden mezun olunan alan türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi matematik eğitimine ilişkin tutumları ile mezun olunan lise türü arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile okul öncesi matematik eğitimine ilişkin tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler verilmiştir.

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan, birey ya da nesne, kendi

koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2002). Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 eğitim öğretim yılında, Giresun Üniversitesi (65), Afyon Kocatepe Üniversitesi (65) ve Dumlupınar Üniversitesi (65) Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalında 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 195 okul öncesi öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Mezun Olunan Lise ve Alan Türüne Göre Dağılımları

	Anadolu Öğretmen Lisesi		Anadolu Lisesi		Genel Lisesi		Kız Meslek Lisesi		Süper Lisesi	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Sayısal	22	48.9	21	25	3	8.8	-	-	1	20
Eşit Ağırlık	21	46.7	60	71.4	31	91.2	-	-	3	60
Sözel	2	4.4	3	3.6	-	-	-	-	1	20
Çocuk Gelişimi	-	-	-	-	-	-	27	100	-	-
Toplam	63	100	84	100	34	100	27	100	5	100

Araştırmanın çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının mezun oldukları alanlar incelendiğinde sayısal (115), eşit ağırlık (47) ve sözel (6) alanlarından mezun oldukları görülmektedir. Lise türüne göre dağılımlarının ise Anadolu Lisesi (84), Anadolu Öğretmen Lisesi (63), Genel Lise (34), Kız Meslek Lisesi (27) Süper Lise (5) şeklinde olduğu görülmektedir.

Veri toplama araçları

Bilgi formu

Öğretmen adayları ile ilgili bilgileri alabilmek için bilgi formu kullanılmıştır. Bilgi formunda, eğitim gördükleri üniversite, sınıf, cinsiyet, liseden mezun olduğu alan ve lise türü gibi bilgilere yer verilmiştir.

Matematik okuryazarlığı öz yeterlik ölçeği

Bu çalışmada kullanılan "Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlik Ölçeği" Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 25 maddeden oluşturulmuş olup, 5' li likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçekte yer alan olumlu maddeler "Tamamen Katılıyorum" seçeneğinden başlayıp "Tamamen Katılmıyorum" seçeneğine doğru 5"den 1"e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler ise 1'den 5'e doğru puanlanmıştır. Ölçekte en düşük puan 25, en yüksek puan ise 125'dir. Ölçekten elde edilecek yüksek puan öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterliklerinin yüksek olması olarak kabul edilmiştir.

Ölçeğin geliştirilme aşamasında araştırmacı tarafından 35 madde oluşturulmuş, bu maddeler için madde-toplam korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan

analiz sonucunda madde toplam korelasyon değerlerinin 0,15 ile 0,72 arasında değiştiği görülmüştür. Bu analizler sonucunda korelasyon katsayısı 0,50'den düşük olan maddeler atılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini saptamak için kalan 28 maddeye faktör analizi uygulanmıştır. Döndürülmemiş temel bileşenler analizi sonucunda birinci faktör dışında yüksek yük değeri alan maddeler silinmiştir. Faktör analizi tekrar uygulandığında tüm maddelerin birinci faktörde oldukça yüksek yük değeri aldığı (minimum 0,52) görülmüş, açıklanan varyans oranının tek faktör için %42,85 olduğu anlaşılmıştır. Madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,48 ile 0,75 arasında değiştiği bulunmuştur. Yirmi beş maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,94 olarak hesaplanmıştır (Özgen ve Bindak, 2008)

Okul Öncesi Matematiğine İlişkin Tutum Belirleme Ölçeği

Tokgöz (2006) tarafından geliştirilen "Okul öncesi Öğretmenlerinin Erken Matematik Eğitime İlişkin Tutumlarını Belirleme Ölçeği" öğretmen adaylarının erken matematik öğretimine yönelik tutumlarını belirlemek için kullanılan 22 maddeden oluşan likert tipi bir ölçektir. Bu çalışmada için yapılan faktör analizi sonucunda 4 madde atılarak 18 madde kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda madde toplam korelasyon değerleri 0,24 ile 0,75 arasında değiştiği görülmüştür. Verilerin çözümlenmesinde, öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla da ölçekte yer alan maddelerde "kesinlikle katılıyorum" (5), "katılıyorum" (4), "kararsızım" (3), "katılmıyorum" (2), "kesinlikle katılmıyorum" (1) puan almaktadır. Yirmi iki maddeden oluşan ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı 0,73 olarak hesaplanmıştır. Ölçekte en düşük puan 22, en yüksek puan ise 110'dur.

Veri toplama araçlarının güvenilirliğine ilişkin bilgiler

Bu çalışma için veri toplama araçlarının güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre "Matematik Okuryazarlığı Öz Yeterlilik Ölçeği" Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .80, "Okul Öncesi Matematiğine İlişkin Tutum Belirleme Ölçeği" Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .83 olarak belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Her ölçeğin kendi içinde yapı geçerliliği kendi içinde faktör analizi ile tespit edileceği için bu ölçeklerden elde edilen verilerin analizinde, boyutlar dikkate alınarak her boyutta o boyutu oluşturan maddeler için o maddelerin ortalaması alınarak genel ortalama puanları elde edilmiştir. Ölçeğin her alt boyutu için elde edilen ortalama puanlar ile istatistiksel karşılaştırmalar (ANOVA) yapılmıştır. Ölçeğin boyutlarından elde edilen ortalama puanların ilişkisiz iki ya da daha fazla alt kategorisi olan değişkenlerde (mezun olduğu alan ve lise türü) gruplar arası farkın anlamlılığını test etmek için ise "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" kullanılmıştır. ANOVA sonucunda anlamlı farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için de "Tukey HSD Çoklu Karşılaştırma Testi" yapılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için ise "Korelasyon" testi yapılmıştır. Gruplar arasındaki farkların yorumlanmasında analiz sonuçlarına bağlı olarak aritmetik ortalama ve anlamlılık değerleri dikkate alınmıştır (Büyükoztürk, 2006).

Bulgular

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular araştırma sorularının sırası izlenerek sunulmuştur.

Tablo 2. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlık Puan Ortalamalarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

No	Mezun olunan lise	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
1	Anadolu Lisesi	84	90.5	Grup arası	2438.3	4	609.6	3.17	0.01*	1-3 3-5
2	Genel Lise	34	89.1	Grup içi	37113.1	193	192.2			
3	Kız Meslek Lisesi	27	82.6	Toplam	39551.4	197				
4	Süper Lise	5	83.8							
5	Anadolu Öğretmen Lisesi	45	93.5							

*P<0.05

Tablo 2’de okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile mezun olunan lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir (p<0.05). Bu farkın Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları (\bar{X} =90.5) ve Kız Meslek Lisesi mezunu adaylar (\bar{X} =82.6) arasında ve farkın Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları (\bar{X} =93.5) ve Kız Meslek Lisesi mezunu (\bar{X} =82.6) adaylar arasında ve farkın Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 3. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlık Puan Ortalamalarının Mezun Olunan Alan Türüne Göre Dağılımı

No	Mezun olunan lise	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
1	Sözel	6	76.2	Grup arası	2793.9	3	931.3	4.91	0.00*	1-4 2-4
2	Çocuk gelişimi	27	84.2	Grup içi	36755.5	194	189.4			
3	Eşit ağırlık	115	89.7	Toplam	39551.4	197				
4	Sayısal	47	93.8							

*P<0.05

Tablo 3’de okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile mezun olunan alan türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu farkın sözel mezunu öğretmen adayları ($\bar{X}=76.2$) ve sayısal mezunu adaylar ($\bar{X}=93.8$) arasında ve sayısal mezunu öğretmen adayları lehine, çocuk gelişimi mezunu öğretmen adayları ($\bar{X}=84.2$) ve sayısal mezunu ($\bar{X}=93.8$) öğretmen adayları arasında ve farkın sayısal mezunu öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Matematiğine İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

No	Mezun olunan lise	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P	Anlamlı fark
1	Anadolu Lisesi	84	66.9	Grup arası	346.1	4	86.5	3.18	0.01*	1-3
2	Genel Lise	34	68.2	Grup içi	5208.1	192	27.1			
3	Kız Meslek Lisesi	27	70.6	Toplam	5554.1	196				
4	Süper Lise	5	65.8							
5	Anadolu Öğretmen Lisesi	45	68.7							

* $P<0.05$

Tablo 4’de görüldüğü gibi okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi matematiğe ilişkin tutumları ile mezun olunan alan türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<0.05$). Bu farkın Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adayları ($\bar{X}=66.9$) ve Meslek Lisesi mezunu adaylar ($\bar{X}=70.6$) arasında ve meslek lisesi mezunu öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 5. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Okul Öncesi Matematiğine İlişkin Tutum Puan Ortalamalarının Mezun Olunan Alan Türüne Göre Dağılımı

No	Mezun olunan lise	N	\bar{X}	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
1	Sözel	6	70.4	Grup arası	167.9	3	55.99	2.1	
2	Çocuk gelişimi	27	70.1	Grup içi	5386.1	193	27.9		0.11
3	Eşit ağırlık	115	67.89	Toplam	5554.1	196			
4	Sayısal	47	67.2						

$P>0.05$

Tablo 5’de okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi matematiğe ilişkin tutumları ile mezun olunan alan türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir ($p>0.05$).

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlık Düzeyleri ile Okul Öncesi Matematiğine İlişkin Tutumları Arasındaki Korelasyon

	N	r	P
Matematik okuryazarlık düzeyi- Erken matematik öğretimine ilişkin tutum	195	0.82	.25

$P>0.05$

Tablo 6 incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile okul öncesi matematiğine ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır ($p>0.05$)

Sonuç ve tartışma

Araştırmanın bulguları incelendiğinde okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile mezun olunan lise türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Anadolu Lisesi ($\bar{X}=90.5$) ve Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ($\bar{X}=93.5$) en yüksek düzeyde matematik okuryazarlığa sahip oldukları, Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ($\bar{X}=82.6$) ise en düşük düzeyde matematik okuryazarlığa sahip oldukları görülmektedir. Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile liseden mezun oldukları alan türü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Sayısal ($\bar{X}=93.8$) ve eşit ağırlık mezunu ($\bar{X}=89.7$) olan öğretmen adaylarının en yüksek düzeyde matematik okuryazarlığına sahip oldukları, çocuk gelişimi ($\bar{X}=84.2$) ve sözel mezunu ($\bar{X}=76.2$) öğretmen adaylarının ise en düşük düzeyde matematik okuryazarlığına sahip oldukları görülmektedir. Aslında bu iki bulgunun birbirlerini desteklediği görülmektedir. Çalışma grubunun mezun olunan lise ve alan türüne göre dağılımları incelendiğinde Anadolu Lisesi mezunlarının %21’i sayısal, %60’ının eşit ağırlık mezunu, Anadolu Öğretmen Lisesi mezunlarının %48.9’unun sayısal, %46.7’sinin eşit ağırlık mezunu oldukları görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle eşit ağırlık ve sayısal alan türünden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarının aldıkları matematik ve matematikle ilgili dersler sayesinde matematik okuryazarlık düzeylerinin arttığı düşünülmektedir. Çocuk gelişimi mezunu okul öncesi öğretmen adaylarının ise daha çok mesleki alan derslerini almaları ve matematikle ilgili derslerinin de olmaması nedeniyle, matematik okuryazarlık düzeylerinin diğerlerine göre düşük düzeyde kaldığı söylenebilir. Literatür incelendiğinde bu bulguları destekleyen araştırmalar olduğu görülmektedir. Özgen ve Bindak (2008) matematik okuryazarlığı ile okul türü ve matematiğe verilen önem arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Schnulz (2005) PISA 2003 verileri ile yaptığı çalışmada okul türü değişkeninin matematik okuryazarlığı üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Akkaya ve Memnun (2012) matematik ve fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim

gören öğrencilerin matematik okuryazarlığı düzeylerinin, sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrencilere göre daha üst düzeyde olduğunu belirterek, bu durumu fen bilgisi ve matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının daha yoğun matematik eğitimi almasına başlamıştır. Bu bulguları destekleyen bir çalışmada Tekin ve Tekin (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılmış Fen Lisesi ve Anadolu Lisesinden mezun olan öğrencilerin matematik okuryazarlıklarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güzel (2006) Türkiye ve Avrupa Birliği üye ve aday ülkelerinde, matematik okuryazarlığında başarılı olan öğrencilerde; evlerinde daha fazla eğitim kaynağı bulunan, matematikte kendini yeterli görme yeterlilikleri yüksek olan, matematikte kaygı veya sıkıntı düzeyleri düşük olan, matematikte özgüven düzeyleri yüksek olan, ezberleme ve tekrar stratejilerini daha az tercih eden ve matematik derslerinde daha pozitif sınıf ortamı bulunan öğrencilerin matematik okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğunu ve matematikte kendini yeterli görme yeterliliklerinin ortalaması yüksek olan öğrencilerin bulunduğu okulların, matematik okuryazarlığında daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının okul öncesi matematiğe ilişkin tutumları ile mezun olunan alan lise arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p < 0.05$). Erken matematik eğitimine ilişkin en olumlu tutuma sahip olanların Meslek Lisesi mezunu adaylar ($\bar{x} = 70.6$), en düşük tutuma sahip olanların ise Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının ($\bar{x} = 66.9$) olduğu görülmektedir. Meslek Lisesinden mezun olan okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin en düşük seviyede olmasına rağmen, erken matematik eğitimine karşı tutumlarının en yüksek, Anadolu Lisesi mezunu okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeylerinin en yüksek seviyede olmasına rağmen, erken matematik eğitimine karşı tutumlarının en düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının matematikle ilgili bilgi düzeylerinin, diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarına göre daha az olmasına rağmen, erken çocuklukla ilgili aldıkları eğitim sayesinde hazır bulunuşluk düzeylerinin daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Anadolu Lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının ise matematikle ilgili bilgi düzeyleri yüksek olmasına rağmen, bu bilgileri erken çocuklukta nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgileri Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarına göre daha düşük düzeyde olduğu düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları eğitimin matematiğe karşı tutumlarını etkilediğini gösteren araştırmalar olduğu görülmektedir (Couch-Kuckey, 2003; Krows, 1998; Tooke ve Lindstrom, 1998; Castro, 1998; Brown, 1995).

Couch-Kuchey (1998) geçerli, etkili öğretim stratejilerine, materyallerine ve manipülatiflere sahip olmanın öğretmen adaylarının matematik kaygısını azalttığını belirtmiştir. Bu çalışmada Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmen adaylarının tutumlarının daha olumlu çıkmasının nedeni, lise öğrenimleri sırasında okul öncesi döneme ilişkin öğretim stratejilerine ve materyal kullanım bilgilerine sahip olmaları gösterilebilir. Ancak, Tokgöz (2006) araştırmasında, Genel Lise mezunu okul öncesi öğretmenlerinin Kız Meslek Lisesi mezunu öğretmenlere göre erken matematik eğitimine karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu belirterek, bu durumun nedeni olarak alanla ilgili yetersizliklerini gidermek amacı ile öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeye daha fazla önem vermiş olabileceklerini veya bir diğer olasılıkla da; öğret-

menlerin yetersizliklerinden duydukları kaygı ile ölçme aracına gerçek düşünceleri yerine olması gerekeni belirtmelerini göstermiştir.

Okul öncesi öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri ile okul öncesi matematiğine ilişkin tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır. OECD (Organisation for Economic Co-Operation and Development) PISA (2000) sonuçları incelendiğinde matematiğe karşı tutumun matematik okuryazarlığını etkileyen faktörlerden biri olduğu belirtilmiştir. Brezilya’da matematiğe yönelik tutumlar matematik okuryazarlığını daha fazla etkilemekteyken, Norveç’te bu durumun aksine matematik okur yazarlığı matematiğe yönelik tutumları daha fazla etkilemektedir. Ancak anadile yönelik tutumlar, öğretmen-öğrenci ilişkileri, sınıf ortamı, aile ile olan iletişim, teknoloji ve kaynak kullanımı ve anadil okuryazarlığının da matematik okuryazarlığı üzerinde etkili olabileceği belirtilmektedir. MEB (2005) PISA 2003 sonuçlarında, matematik dersine karşı öğrencilerin tutumlarının matematik okuryazarlıklarına üç ülkede (Finlandiya, Yunanistan, Portekiz) pozitif yönde anlamlı etkisi olduğu bulunmuştur.

Öneriler

- Araştırma sonuçları incelendiğinde Kız Meslek Lisesi çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin matematik okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin büyük kısmının okul öncesi öğretmenliğini tercih etmeleri nedeniyle Kız Meslek Lisesi çocuk gelişimi öğrencilerinin matematik okuryazarlık düzeylerini arttırmak için matematik derslerinin artırılması ve matematik okuryazarlığına ilişkin seçmeli dersler konulması,
- Araştırma sonuçları incelendiğinde sayısal bölümü öğrencilerinin matematik okuryazarlık düzeyleri yüksek olmasına rağmen, erken matematik öğretimine ilişkin tutumlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu öğrencilere üniversiteye başlangıçlarından itibaren olumsuz olan tutumlarını değiştirecek rehberlik hizmetleri sunulması,
- Fen ve Anadolu Lisesi öğrencilerinin de okul öncesi öğretmenliği tercih ettikleri ancak bu öğrencilerin erken matematik eğitime ilişkin tutumlarının düşük olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu okul türlerinde lise öğrenimleri sırasında matematik derslerinde matematiğin erken yaşlarda kullanımı üzerine bilgilendirilmeleri,
- Lisans eğitimleri sırasında öğrencilerin matematik okuryazarlığını arttıracak ve matematiğe ilişkin tutumlarını arttıracak seçmeli derslerin çeşitlendirilmesi, bu sayede öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders seçmesine fırsat verilmesi önerilmektedir.

Kaynakça

- Akkaya, R., Memnun, D.S. (2012). Öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlığa ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19:96-111.
- Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Brown, E.T. (2003). *The influence of teachers efficacy and beliefs on mathematics instruction in the early childhood classroom*. Department of Teaching and Learning University of Louisville in partial fulfillment of the Requirements for the Degree of. (Unpublished doctoral dissertation), Kentucky
- Büyükköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (6. Basım). Ankara: P e g e m A Yayıncılık.
- Cai, J., Mayer.J.C., Wong N. (1997). Parental roles in students learning of mathematics. *ERIC No: 412087*.
- Castro, R. R (1998). *From theory to practice: A first look at success for life. A brain research-based early childhood program*. Presented to the Graduate Council of the Univesity of North Texas in Partial Fulfilment of the Requirements (Unpublished doctoral dissertation), Texas.
- Chiu, M. M., Xihua, Z. (2008). "Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries", *Learning and Instruction*, V: 18: 321-336
- Couch-Kuchey, Debora L. (1998) *The effect of a constructivist mathematics methods course on the level of mathematics anxiety in preservice early childhood teachers*. Division of Research and Advanced Studies of the Univercity of Cincinati. (Unpublished doctoral dissertation), Cincinati
- Couch-Kuckey, D. (2003). *Using a constructivist approach to alleciate learning anxiety*. Paper presented at the 23rd Annual Lilly Conference on College Teaching, Marcum Conference Centre. New jersey: Merrill Prentice Hall.
- Duran, M. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin görsel matematik okuryazarlığı özyeterlik algılarıyla görsel matematik başarıları arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Earged Pisa Bulteni-2. adresinden 23.10.2012 tarihinde alınmıştır.
- Gellert, U., Jablonka, E. ve Keitel, C. (2001). Mathematical literacy and common sense in mathematics education. In B. Atweh, H. Forgasz & B. Lebres (Eds.), *Sociocultural Research on Mathematics Education*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1): 17-30.
- Güneş, G. ve Gökçek, T. (2010). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık düzeyleri. IX. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Bildiri Özetleri*, 144.
- Güzel, İ. Ç. (2006) *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı'nda (Pisa 2003) insan ve fiziksel kaynakların öğrencilerin matematik okuryazarlığına olan etkisinin kültürler arası karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, ODTÜ.
- Karasar, N. (2002) . *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keller, JJ. (1990). Strategy games: Developing positive attitudes and perseverance toward problem solving with fourth graders, *ERIC document Number:ED323013*.

- Krows, A. J. (1999) *Preservice teachers' belief systems and attitudes toward mathematics in the context of a progressive elementary teacher preparation program*. The University of Oklahoma Graduate College. (Unpublished doctoral dissertation), Oklahoma.
- Küçük, A., Demir, B. (2009). İlköğretim 6–8. sınıflarda matematik öğretiminde karşılaşılan bazı kavram yanlışları üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13: 97-112.
- Marsh G.E., Tapia, M. (2002). Feeling good about mathematics: are the sex differences?“, ERIC Reproduction Service No. ED474446.
- Martin, H. (2007). Mathematical literacy, *Academic Reseach Library*, 7: 28.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *2003 projesi ulusal nihai raporu*, Ankara.
- OECD (2001). Knowledge and skills for life-first results from Pisa 2000, Paris.
- Özgen, K., Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2): 517-528.
- Özgen, K., Bindak, R. (2008). Lise öğrencilerinin matematik okuryazarlığına yönelik öz- yeterlik inançlarının belirlenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2): 1073-1089.
- Papanastasiou, E.C. ve Ferdig, R.E. (2006). Computer use and mathematical literacy: An analysis of existing and potential relationships. *Journal of Computers in Mathematics & Science Teaching*, 25(4):361-371.
- Pala, N.M. (2008). *PISA 2003 sonuçlarına göre öğrenci ve sınıf özelliklerinin matematik okuryazarlığına ve problem çözmeye etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Matematik Öğretmenliği, Balıkesir.
- Pugalee, D.K. (1999). Constructing a model of mathematical literacy, *Academic Reseach Library*, 73: 19.
- Rittenhouse, P. S. (1998). The teacher's role in mathematical conversion: Stepping in and stepping out. In M. Lampert (Ed.), *Talking Mathematics in School: Studies of Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- Schnulz, W. (2005). Mathematics self-efficacy and student expectations. result form PISA 2003, *Annual Meeting of the American Educational Research Association in Montreal*. Erişim Tarihi: 21.08.2012
- Tekin, B. ve Tekin, S. (2004). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma, MATDER, http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=77:matematik-ogretmenadaylarinin-matematiksel-okuryazarlik-duzeyleri-uzerine-bir-arastirma-&catid=8:matematik-kose-simakaleleri&Itemid=172.
- Tokgöz, B. (2006). *Okul öncesi öğretmenlerinin erken matematik eğitimi ile ilgili tutumları ve yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Eğitimi Bilim Dalı. Ankara.
- Tooke, D.J., Lindstrom, L.C. (1998). Effectiveness of a mathematics methods course in reducing math anxiety of pre-service elementary teachers. *School science and mathematics*, 98 (3): 136-140.
- Uysal, E. (2009). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlık düzeyleri* (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Uysal, E., Yenilmez, K. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik okuryazarlığı düzeyi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Aralık, 12(2): 1-15.

◆ Oğuz Serdar Kesicioğlu

Vacca, R.T., Vacca, J.A. (2005). *Content area of reading: literacy and learning across the curriculum*, Pearson and Allyn Bacon, Boston.

Yenilmez, K. (2010). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik i n a n ç l a r ı , 9. *Matematik Sempozyumu, Bildiri Kitabı, 455-460, 20-22 Ekim 2010, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon*

Yenilmez, K., Turgut, M. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının matematik okuryazarlığı özyeterlik düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Mayıs, Haziran, Temmuz 2012, Cilt 1, Sayı 2.*

Yore, L. D., Pimm, D., Tuan (2007). The literacy component of mathematical and scientific literacy, *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5: 559-589.

A RESEARCH ON THE MATHEMATICAL LITERACY OF PRESCHOOL TEACHER CANDIDATES AND THEIR ATTITUDES TOWARDS MATHEMATICS EDUCATION

Oğuz Serdar KESİCİOĞLU*

Abstract

The aim of this study is to survey on the preschool teacher candidates' mathematical literacy and their attitudes towards mathematics education according to the type of high-school and the field of which they graduated, and to examine the effect of mathematical literacy on the attitude towards early mathematics teaching. This study is a descriptive research in which survey model is used. The study group of this study consists of 195 pre-school teachers. The data collection tool "*Mathematical Literacy Self-Efficacy Scale*" and "*The Tool Identification of Pre-school Teachers' Attitudes towards Early Mathematics Education*" has been used in this research. Datum of the research has been analyzed by using SPSS 18 package software. Findings of the research indicated that there is a statistically significant difference between the mathematical literacy of pre-school teacher candidates and the type of high-school they graduated from, and between the attitudes of pre-school teacher candidates towards pre-school mathematics teaching and the high-school field of which they graduated ($p < 0.05$). Also it has been found out that there is not a statistically significant difference between pre-school teacher candidates' level of mathematical literacy and their attitudes towards pre-school mathematics teaching ($p > 0.05$).

Key Words: Pre-school, literacy, mathematics, attitude, teacher candidate

* Assistant Prof. Dr.; Giresun University, Department of Primary School Teaching

ÇOCUK EDEBİYATI İLKELERİ IŞIĞINDA HALİKARNAS BALIKÇISI'NIN 'YOL VER DENİZ' HİKÂYESİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME*

Salim PİLAV**

Özet

Bütün yaşlara hitap eden edebî eserler, hem düşüncelerin şekillenmesinde hem de duyguların çeşitlenmesinde oldukça önem arz etmektedir. Özellikle hedef kitlesi çocuklar olan edebî eserler, bir yandan çocuklara edebî zevk ve estetik bakış kazandırırken diğer yandan da güzel bir dil kazanımı sağlamaktadır. Dilin etkili ve zengin bir biçimde kullanıldığı edebî ürünler ana dili sevgisi ve bilinci kazanılmasında da oldukça faydalıdır. Bütün bunların yanın-da bu tür eserlerin olumlu kişilik gelişimine de zemin hazırladığı bir gerçektir.

Bu çalışmada, Halikarnas Balıkçısı mahlaslı Cevat Şakir Kabaağaçlı'nın, hedef kitlesi çocuklar olan "Yol Ver Deniz" adlı eserinin çocuk edebiyatı ilkeleri ışığında değerlendirilmesi yapılmıştır. Eserin muhteva özellikleri ortaya konularak özellikle söz varlığını oluşturan unsurları dikkatlere sunulmuştur. Buna göre eserin çocukların algı gelişimine, sosyal ve duygu gelişimine, kişilik gelişimine ve hayal gücünün zenginleşmesine ortam hazırlamak gibi çocuk edebiyatı hedeflerine hizmet ettiği görülmüştür. Ayrıca eserde çocukların söz varlığını geliştirecek kelime, deyim, tabir, atasözü ve terimlere yer verilmesi, eserin dikkat çeken yönlerini oluşturmuştur.

Anahtar Sözcükler: Edebiyat, çocuk, çocuk edebiyatı, söz varlığı, deyim

Giriş

Edebiyat, yetişkinler ve gençler için olduğu kadar, belki de daha fazla, çocuklar için de düşüncelerinin yeterli ve doğru bir tarzda oluşumu ve gelişiminde, duygularının eğitimi ve yansıtılmasında, estetik zevkin teşekkülünde son derece önemlidir. Bu yüzden, hem dünya edebiyatında, hem de Türk Edebiyatında, bütün edebî dönem ve devirlerde edebî eser ortaya koyan şair ve yazarların bir kısmı, çocukları hedef kitle olarak da eserler yazmışlardır. Sosyal hayattan kopuk olduğu yaftasıyla son derece haksız, acımasız ve abartılı bir eleştiriye maruz kalan divan edebiyatı döneminde bile çocuklar için hikemî ve öğretici tarzda da olsa eserler kaleme alınmıştır. Nâbî'nin 'Hayriyye', Sümbülzâde Vehbî'nin 'Lütfiyye' adlı eserleri buna en güzel örneklerdir. Servetifünun edebiyatının en güçlü temsilcisi Tevfik Fikret, 'Şermin' adlı şiir kitabıyla, Millî Edebiyat Dönemi'nde ise Ziya Gökalp ve Ömer Seyfettin, hedef kitlesi doğrudan çocuklar olan şiir ve hikâye türünde edebî eserleriyle bir gele-

* Bu çalışma, 9-12 Mayıs 2011 tarihinde Bodrum'da gerçekleştirilen 2. Uluslararası Her Yönüyle Bodrum Sempozyumu'nda bildiri olarak sunulan metnin düzenlenmiş ve eklenmiş halidir.

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

neği başlatmışlardır. 1940'lardan sonra daha da önem kazanan ve genişleyen çocuk edebiyatı günümüzde de varlığını ve önemini korumaktadır.

Üzerinde duracağımız esere geçmeden önce eserin yazarı hakkında kısaca bilgi vermek faydalı olacaktır.

17 Nisan 1890 yılında Girit'te doğan Cevat Şakir Kabaağaçlı, sürgün geldiği, bir zamanların taşra kasabası Bodrum'ü dünyaya tanıtan ve onunla özdeşleşen ünlü bir edebiyatçıdır. Hayatının 25 yılını Bodrum'da geçiren yazar, Bodrum'un ve Anadolu uygarlığının tanıtılmasına, yörenin ağaçlandırılmasına olağanüstü katkıda bulundu. 'Halikarnas Balıkcısı' mahlasıyla önce gazete ve dergilerde yazılarıyla, bunun yanında hikâye ve romanlarıyla uluslararası üne kavuştu. Hedefi Yunan uygarlığının kökeninin Anadolu uygarlığı olduğu düşüncesini yaygınlaştırmaktı. 'Aganta Burina Burinata', 'Ötelerin Çocukları', 'Turgut Reis', 'Anadolu Efsaneleri', 'Deniz Gurbetçileri' ve 'Mavi Sürgün' gibi yirmiden fazla eseri altı yabancı dilde yayımlandı. 1947'de İzmir'e yerleşen Halikarnas Balıkcısı, 13 Ekim 1973'te bu şehirde öldü. Vasiyeti üzerine çok sevdiği Bodrum'da defnedildi.

1926'dan sonra deniz hikâyeleriyle tanındı. Konularını Ege Bölgesi ve Akdeniz Bölgesi kıyı ve açıklarında gelişen, denize bağlı olaylardan çıkardı. İçinde yaşadığı, en küçük ayrıntılarına kadar bildiği hür ve asi denizi, kaderleri denizin elinde olan balıkçıları, dalgıçları, sünger avcılarını ve gemileri zengin bir terim ve mitoloji hazinesinden güçlenerek, denize karşı sonsuz bir hayranlıktan gelen şiirli, yer yer aksayan, ama sürükleyip götüren bir anlatımla hikâye ve romana geçirdi.

Yazı ve düşünceleriyle döneminin önemli aydınlarını etkilemiş bir kişi olarak, çeşitli dillerden yüz kadar da kitap çevirmiş olan Halikarnas Balıkcısı'na Kültür Bakanlığınca 1971 Devlet Kültür Armağanı verilmiştir.

Türkiye'de 'Aganta Burina Burinata, Uluç Reis, Turgut Reis' gibi eserleriyle tanınan Halikarnas Balıkcısı, gerçek adıyla Cevat Şakir Kabaağaçlı, öznesi doğrudan çocuklar olan tahkiyeli eserler de kaleme almıştır. Adı bu mekânla (Bodrum'la) özdeşleşen yazarın çocuk edebiyatı sahasında yazdığı eserlerini 'Deniz Çağrısı', 'Gülen Ada' ve 'Yol Ver Deniz' isimleriyle biliyoruz.

Çalışmamızda, Bodrum aşığı olan yazarın 'Yol Ver Deniz' adlı çocuk edebiyatı ürünü olan hikâye kitabını çocuk edebiyatının ilkeleri ışığında değerlendirecek, muhteva özelliklerini ortaya koyup özellikle söz varlığı bakımından taşıdığı öneme dikkat çekeceğiz.

Halikarnas Balıkcısı'nın 'Yol Ver Deniz' adlı hikâye kitabı, esere adını veren 'Yol Ver Deniz Gemicisi Geliyor' isimli hikâye ile birlikte toplam on adet hikâyeden oluşmuştur. Bunlar 'Açıklıklar Yolcusu', 'Gençlik Denizlerinde', 'Cankurtaran Anırtı', 'Balık Fatoş', 'Ölümler İni', 'Yolcu', 'Denizli Horozu', 'Barba Vangel' ve 'Bir Damla' adlı hikâyelerdir.

On hikâyeden oluşan 'Yol Ver Deniz' adlı bu eserin 1998, 2002 ve 2011 yıllarında üç kez basımı yapılmıştır. Bilgi Yayınevi tarafından basılan eserin incelemeye aldığımız 2011 baskısında ön kapakta hikâyelerde geçen mekânı tasvir eden sanat değeri bakımından da etkili denilebilecek bir resim bulunmaktadır. Bu resmin, işlevi bakımından süsleyici bir resim olduğunu söylemek mümkündür. Zira bu tür resim-

ler, konunun açıklanmasına yardımcı olmaktan çok onun sembolik yönünü belirtmeye yarar. Eserin içeriğinde de her bir hikâye ile ilgili olarak az da olsa karakalem çalışması şeklinde resimlere yer verildiğini görmekteyiz. Ancak bu resimler, işlevi bakımından açıklayıcı ve yorumlayıcı resimler olarak düşünülmüştür. Eserin fizikî özellikleri itibarıyla 10-11 yaş grubuna hitap ettiğini söyleyebiliriz.

Muhtevaya Dair Tespit ve Değerlendirmeler

Eserin muhteva özelliklerini, mekân, şahıs kadrosu, dil ve üslup özellikleri itibarıyla değerlendirerek ortaya koyacağız. Ayrıca, hikâyelerdeki konu, tema, olay örgüsünü ayrı ayrı ele almak yerine, bir bütün olarak ve nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinde bulunması gereken özellikler bağlamında yorumlayacağız.

Eserde yer alan bütün hikâyelerde ortak mekân denizdir. Bunun yanında, gerek Türkiye'den gerekse dünyadan deniz, şehir, ada ve ülke ismi olarak birçok yer ismi geçmektedir. Bunlardan bazıları; *Bodrum; Fethiye, Palamut Bükü, İskenderiye, Kalimnos Adaları, Skarpantos, Girit Adası, Rodos, Sömbeki Adası, Antalya, İzmir, Kızıldeniz, Hint Okyanusu, Lübnan, İstanköy, Pamukdede Burnu, Kuşadası, Denizli, Midilli, Yemen, Galiçya, Arşipel (Ege), Ege Denizi* olarak sıralayabiliriz. Görüldüğü gibi eserde okuyucuya geniş bir coğrafya kültürü kazandırılmaya çalışılmıştır.

Hikâyelerdeki şahıs kadrosunun son derece sınırlı olduğunu görmekteyiz. Bu durum şüphesiz olumlu bir özelliktir. Zira çocuk yayınlarında çok sayıda kahraman yerine, az sayıda kahraman olmalıdır. Özellikle küçük çocuklar için yazılan eserlerde bir veya iki kahraman da yetebilir. Örneğin, bir çocuk veya kardeşi, bir avcı ve köpeği, bir ördek ve yavruları gibi. Kahramanı çocuk olan eserler daha çok ilgi çekmektedir. Halikarnas Balıkcısı'nın 'Yol Ver Deniz' adlı bu eserinin her bir hikâyesinde çok az sayıda kahraman vardır: 'Açıklıklar Yolcusu'nda "Hasan Usta", 'Gençlik Denizleri' adlı hikâyede "Barka Mustafa Reis", 'Cankurtaran Anırtı' hikâyesinde "Karamanoğlu Kaptan", 'Yol Ver Deniz Gemici Geliyor' isimli hikâyede "İhtiyar Hüseyin dede ve 11 yaşındaki oğlu", 'Balık Fatoş'ta "Balık Fatoş" adlı kız, 'Yolcu' hikâyesinde "Yaşlı Kaptan ve Küçük Mahmut", 'Barba Vangel'de "Barba Vangel adlı kişi, 'Bir Damla' hikâyesinde "Küçük Deli Aliş", 'Denizli Horozu' adlı hikâyede "Denizli Horozu, Süleyman ve adı belirtilmeyen neşeli kız", 'Ölümler İni'nde" ise "Hacı Lebib, Huriye nine." Görüldüğü gibi her bir hikâyede bir ya da iki kahraman mevcuttur.

Çocuk hikâye ve romanlarında bulunması gereken niteliklerden biri, karakterlerin iyi belirlenmiş olmasıdır. Küçük çocuklar, önceleri kalıp hâlindeki güzellik ve iyilik simgelerini ararken bir süre sonra kendileri gibi canlı ve doğal kahramanlar isterler. İyi çizilmiş karakterler yoluyla kendi sorunlarını çözebilir, çevrelerine yeni bir anlayış ve görüşle bakabilirler. Bu eserin 'Açıklıklar Yolcusu' isimli hikâyesindeki kahraman Hasan Usta'nın son derece azimli olması, her türlü güçlüğe rağmen en büyük hayali olan kayığı yapıp denize açılma sevdasını gerçekleştirmesi çocuklar için çok önemli bir modeldir. Yine 'Yolcu' hikâyesinde "Küçük Mahmut" adlı kahraman gerçek hayattaki bütün çocuklar gibi son derece canlı ve doğal bir kahramandır. Kendisine hediye edilen gemi modelini alır almaz kurabiye sandığını bir kenara bırakarak denize koşturması ve o gemiyi denizde büyük keyifle yüzdürürken derin hül-yalara dalması hemen bütün çocukların sergileyeceği bir davranıştır. Ayrıca burada yazarın çocuk edebiyatının daha önce zikrettiğimiz "çocuksuluk" ilkesine uygun

davrandığını söylemek mümkündür. Bilindiği üzere çocuksuluk, çocuğun yapmak istediği gibi yapmak, davranmak istediği gibi davranmaktır. İşte Küçük Mahmut adlı kahraman da bütün çocuklar gibi davranmıştır. Yani hayâllerini süsleyen gemi modelini hediye olarak alır almaz denize koşmuş ve aile bütçesine katkı için satmak zorunda olduğu kurabiyeleri bir kenara fırlatıp atmıştır. Oyun ve oyuncak bütün çocukların biricik gerçekleridir. Bunun dışındaki hayata dair unsurlar onlar için ikinci dereceden öneme sahiptir.

Eserde, çocukların edebî eserlere ihtiyaç duyma sebepleriyle ilgili çok önemli özelliklere rastlanmaktadır. Nitekim edebiyatın "ruha canlılık verdiği, yaşama gücünü artırdığı, hayatı keşfe yardım ettiği ve bütün bunlarla birlikte bir rehberlik kaynağı olduğunu" (Jacop 1955'ten aktaran: Oğuzkan, 2001:5-6) biliyoruz. Bu hususlar özellikle çocuklar için büyük önem arz etmektedir. Eserin 'Cankurtaran Anırtı' isimli hikâyesinde yukarıda zikredilen pek çok özelliği görmek mümkündür. Denizin ortasında şiddetli bir fırtınaya yakalanan insanları anlatırken yazar şu değerlendirmeyi yapar:

"Denizde bir tehlike olunca, dargınların gönülleri arasında öyle bir kardeşlik bağı bağlanırdı ki, deme gitsin. Birisi dünyanın en kibirli sultanı, öteki de dünyanın en hor görülen, çiğnemen dilencisi olsa, birbirine öyle bağlanırlardı ki, ikisini de çift sarı yumurtadan çıkma, çifte kumrular sanırdınız. Denizdeki yürekler birleşince, kopmaz, gevşemez demir ve çelik bağlar 'pes' der. Heyy gözünü sevdiğimin denizi heyy!.. Hele bir kasırğa makamında öte koysun; yalamı dolanı, sultanı köleyi, zengini fakiri, kibarı dilenciye- ne bileyim- çürük çarık, vır zıvırı, cartu curtu paramparça eder. Fırtına soluğuyla 'Alın size '(...ler)' diyerek üfleyp savurur atar! Ortada kala kala casavlak insan kalır. (s.40)

Çocuk edebiyatının hedeflerinden olan; çocuğun algı gelişimine, sosyal ve duygu gelişimine, kişilik gelişimine ortam hazırlamak gibi amaçlara bu eserin hizmet ettiğini söylemek mümkündür. Örneğin 'Yol Ver Deniz Gemicisi Geliyor' isimli hikâyede oldukça kötü hava koşullarına rağmen gemicilerin ölümü dahi göze alarak doğum yapmak üzere olan bir kadını Rodos'a götürme gayreti takdire değer bir durumdur. Çocuk bu hikâyede, hayatta candan dahi önemli olan insanî hasletlerin ve ulvî gayelerin olduğu hissine kapılacaktır.

Çocuk edebiyatı aracılığıyla gerçekleştirilmeye çalışılan bir başka önemli hedef de çocuğun hâyal gücünü geliştirmektir. Eserde 'Yolcu' adlı hikâyenin bu amaca hizmet ettiğini görüyoruz. Geçimini kurabiye satarak temin eden küçük bir çocuğun yaşlı bir kaptan tarafından kendisine hediye edilen gemi modeliyle denizde hayalî bir yolculuğa çıkması ve hayatın bütün gerçeğini unutmaması, hayalen de olsa herkesin arzuladığı mutlu adaya ulaşma emeli çocukların oldukça ilgisini çekecek bir durumdur.

Eserde yer alan birçok hikâyede çocuk edebiyatının gerçekleştirmeye çalıştığı hedeflere büyük ölçüde ulaşıldığını söylemek mümkündür. Örneğin hikâyelerde deniz ve denizcilikle ilgili birçok kavram ve terime yer verilmiştir. Böylece kitabın hem bilgi, hem de eğlence kaynağı olduğu ortaya konmuştur. Eserdeki hikâyelerin genelinde çocukların yaşlarına göre ilgi duydukları konuları göz önüne almak hedefine de ulaşılmıştır. Onların ruhsal ihtiyaçlarını karşılamak, zihin ve algı gelişimine yardımcı olarak birçok hikâyedeki olumlu bakış açısıyla kişilik gelişimini de olumlu yönde etkilemek amacı gerçekleştirilmiştir.

Çocukların edebî eserlere ihtiyaç duyma nedenlerinden biri de, edebiyatın yaratıcı etkinlikleri teşvik etme özelliğidir. Halikarnas Balıkçısı'nın incelediğimiz bu eserinde, çocuklara hikâyeler aracılığıyla yaratıcılık vasfı kazandırılmaya çalışılmıştır. Örneğin 'Bir Damla' adlı hikâyede, kahraman Küçük Deli Aliş, meçhul bir geline gökkuşağından duvak örmeye gayret ediyor. Son derece özgün ve yaratıcı bir fikir olan bu hayalini gerçekleştirmek için var gücüyle ve sonuna kadar gayret ediyor.

Eserde, vecize kıymetinde, öğüt veren ve çocukların yüreğine kazınarak olumlu kişilik gelişimine katkı sağlayacak türden ifadeler de vardır. Örneğin 'Barba Vangel' adlı hikâyede Türk ve Yunan balıkçı teknelerinin denizde karşılaşmaları, önce savaş düzeni alıp sonra Barba Vangel adlı yaşlı ve saf olarak bilinen bir kayığın dostluk çağrısı yapan "yaşasın" narasını atması, neticede her iki kayıkta bulunan iki millete mensup kayıkların kaynaşarak birbirlerine izzet ikram göstermesi anlatılmış ve hadise yazarın ağzından yüreklere kazınacak özdeyiş hükmünde şu ifadeyle noktalananmıştır: "Kin denizinin üstünde yepyeni bir ay doğdu".

Edebî eserlerde ne anlatılıyor ve niçin anlatılıyor sorusu kadar nasıl anlatılıyor sorusu da önemlidir. Bir başka ifadeyle bir edebî eserde konu ve amacın yanında en az onlar kadar kayda değer olan dil ve üslup özelliğidir. Hatta çocuk edebiyatı alanında dil ve üslup daha da önem arz etmektedir. Zira bazı eleştirmenlere göre bir çocuk edebiyatı türünde çocuğa göreliliğin ölçüsünü dil ve üslup belirlemektedir. Bu bilgiler ışığında, Halikarnas Balıkçısı'nın 'Yol Ver Deniz' adlı eserini dil ve üslup yönünden incelediğimizde şu değerlendirmeleri yapabiliriz:

Söz konusu eserde anlatım tarzı olarak "yazar anlatıcı" anlatım tarzının kullanıldığını görüyoruz. Yer yer kahraman veya kahramanlar konuşturulsa da hâkim olan yöntem yazarın kuvvetli ve keskin bir gözlem yeteneğinin yansıtıldığı "yazar anlatıcı" yöntemidir. Şüphesiz bu durum kimi zaman olaylardaki hareketsizliğe sebebiyet vererek olumsuz bir durum meydana getirmiştir. Zira özellikle çocuk yayınlarında olaylar son derece hareketli, kahramanlar oldukça canlı olmak durumundadır. Olaylardaki hareketlilik de ancak sık sık başvurulan diyaloglarla sağlanmalıdır.

Dil ve üslup yönünden eserde olumlu bir durum olarak vurgulanması gereken beş duyuyla ilgili kelimelere sıkça yer verilmesidir. Beş duyuyla ilgili kelime ve anlatımlar çocukları derinden etkiler. Ayrıca bu tür kelimeler üsluba renk ve canlılık katar. Eserde bu tür anlatım ve kelimelere sıkça rastlamaktayız. Örneğin; 'Açıklıklar Yolcusu' adlı hikâyede dalgacıkların şıprıdayan su dillerini uzatarak geminin ayağını öpmesi, denizin taze tuz kokan nefesiyle kayığa doğru soluması, "gel!, gel!" diye türkü söylemesi, kayığa seslenerek: "Ben senin mavi bakışlı, mavi saçlı, mavi gülüşlü sevgilininim" (s.12-13) demesi oldukça etkilidir. Ayrıca burada çocukların ilgisini çeken edebî türlerden biri olan 'Fabl' türünde sıkça rastladığımız 'teşhis ve intak' (kişileştirme ve konuşurma) adı verilen edebî sanata da yer verilmiştir. Bu durum da çocukların son derece hoşuna giden bir anlatımdır.

'Açıklıklar Yolcusu'nda "Trandil (kayık) amma da yakışıklıydı doğrusu! Sancak ve iskele bordalarına (yanlarına) dayatılan desteklerle, kumsal üstünde yatan kırk ayaklı koca bir ejdere benziyordu" betimlemesi, 'Gençlik Denizlerinde' hikâyesinde yelkenliden bahsederken "uçan buluta gem vurmak" tabiri, 'Cankurtaran Anırtı'da "dalganın sırtına binmek", "kaşları çatık kayalar", "denizin yüzü, ağızlarından köpükler saçan bizi parçalamaya koşan köpeklerle doldu benzetmesi, 'Yol Ver

Deniz Gemici Geliyor' adlı hikâyede "koca bir fırtınanın asırlık ulu ağaçları saman çöpü gibi kırmayı, yere çarpması, çiğnemesi ve denizlere duman attırması" "ölümün esneyen karanlığı" şeklindeki anlatımlar, 'Balık Fatoş'ta' "Fatoş, çamlıktan geçerken çamlarının ödlerinin koptuğunu, saçlarının diken diken olduğunu, ağaçların tüm kollarıyla birbirlerine sarılmalarına rağmen bel kemiklerinin çatırdadığını duydu." betimlemesi, 'Barba Vangel' isimli hikâyede "Denizler, hemen hemen kapanmış kara kırıpkir arasında hayal meyal ağaran bir göz akı gibi uyuyordu." benzetmesi bütün çocukların büyüleneceği bir üslup özelliğidir.

Eserde kimi zaman nükteli ifadeler ve secili söyleyişlere de yer verilerek çocukları tebessüm ettirecek ve eğlendirecek dil ve üslup özelliği sağlanmıştır. Örneğin 'Cankurtaran Anırtı' adlı hikâyedeki şu ifadeler bu durumun kanıtıdır:

"Eşeğin anırması bize bülbül sesinden daha tatlı geldi. Eşek anırmıyordu halimiz yamandı. Anırma deniz feneri görevini gördü. Hani orada kaşları çatık kayalar var a, oralara tam yolla çarparak tuzla buz olurduk. Karadaki eşek anırtısına karşılık, bizim on Kilis eşeği bir konser tutturmasını mı? Kim bilir karadaki eşeğe ne diyorlardı? 'Ah sorma başımıza gelenleri. Neye uğradığımızı pek anlayamadık. Başımıza gelenler ne çayıra, ne bayıra, ne samana, ne ahıra benziyordu' diye mi dert yanıyorlardı acaba? Vallahi hepimizin sınırları boşandı. Bizi bir gülmedir tuttu. Ama nasıl, soluğumuz kesilinceye dek... Biz güldükçe, hem denizden ve hem de karadan anırdılar... (s.44)"

Eserde kullanılan cümlelerdeki kelime sayısı, bir başka ifadeyle cümlelerin uzunluğu eserin hitap ettiği hedef kitlenin seviyesine uygundur. Genellikle kurallı cümleler kullanılmış olmakla birlikte, zaman zaman karşılıklı konuşma cümlelerinde devrik yapıya da rastlanmaktadır. Yine paragraf yapısı bakımından da seviyeye uygunluk görülmektedir. Zira çocuk yayınlarında anlatımlar çok uzun paragraflarla yapılmamalıdır.

Bir edebî eserin değerini ortaya koyan hususlardan biri de o eserin yaslandığı söz varlığıdır. Söz varlığı deyince akla; kelime hazinesi, atasözleri, deyimler, terimler, ilişki sözleri (kalp ifadeler) ve ikilemeler gibi unsurlar gelmektedir.

'Yol Ver Deniz' adlı eser hitap ettiği hedef kitle açısından zengin bir söz varlığına sahiptir. Özellikle birçoğu denizcilikle ilgili terimler olan bilinmeyen kelimeler, çocukların temel kelime hazinesini geliştirmeye yöneliktir. Zira bir edebî eserde çocuğun bilmediği, o eser sayesinde öğreneceği kelimeler olmalıdır. Okunan her eser çocuğun üretici kelime hazinesine yeni kelimeler kazandırmalıdır. Bu eserin her bir hikâyesinde bu hususun yerine getirildiğini görmekteyiz.

Eserde geçen, birçoğu deniz ve denizcilikle ilgili terimler olan kelimeler şunlardır: "trandil, karina, küpeşte, borda, pruva, yeke, firuze, fora, seren, alabanda, perende, gomina, miço, bocalabanda, küharçile, raspa, driça, bukina, tira, molo, boca, toka, kontra, hassa, punya, portolan, mahya, alabora, traversa, laçka, aganta, izbandut, tambura, cura, harup, mahmur, palamar, teskere, issa, pupa, ronda, tornad, arma, karina, pravezza, destamora, flok, gabya, tril, Zefir, çavlan, yılankavi, rakkas, camadan, semiz, sıska, sünepe, Beberuhi, us, işkil, Arşipel, pina, bisüs, hale, futa, fistan..."

Eserin deyimlere yer vermesi bakımından da önemi çok büyüktür. Eserde oldukça zengin bir deyim kullanımına rastlamaktayız. Bir dilin söz varlığı içinde önemli bir yeri olan deyimler, anlatıma güç katmanın yanında dili kullanan bireylere

o milletin tarihini, kültürünü, karakterini, değer ve kabullerini de öğretmesi bakımından oldukça önemlidir. Kültürün en önemli taşıyıcısı olan dil, içindeki söz varlığına ait bir unsur olan deyimler sayesinde yeni nesilleri geçmişe ve geleneğe bağlar. Çünkü birçok deyim oluşumunda tarihî bir olay, ibret verici bir durum ve mizahi de olsa güldürürken düşündürülen bir hadise etkilidir. Bir milletin tarihini, karakterini, dünya görüşünü öğrenmek isteyenler öncelikle o milletin dilini incelemelidir. Elbette ki, dil içindeki deyimlerin ve atasözlerinin bu incelemede ve sonuca doğru ulaştırmada çok önemli bir yeri vardır. Atasözleriyle birlikte deyimler, âdeta o milletin dünya görüşünün ve hassasiyetlerinin şifreleridir.

Eserde kullanılan başlıca deyimler şunlardır: “*cancığer dost olmak, göz atmak, boş vermek, içi ısınmak, can atmak, kan ter içinde kalmak, dırıldır etmek, bin dereden su getirmek, gam etmek, gönlü kabarmak, gerdan vermek, gün görmek, baş etmek, kıyamet koparmak, surat etmek, can yakmak, deli dıvane olmak, duman attırmak, burun kesilmek, taş kesilmek, yüreği cız etmek, cehennem zebanisine dönmek, köküne kibrit suyu dökmek, göz gözü görmez olmak, tuzla buz olmak, gözünü dört açmak, kuş kanadı kesilmek, ana baba günü, şapa dönmek, omuz silmek, tozu dumana katmak, har vurup harman savurmak, gözleri faltaşı gibi açmak, alt üst etmek, bıçak gibi kesilmek, gemini kısmak, dert yanmak, kıssadan hisse kapmak, parmak ısırarak, sökün etmek, boş vermek, can kulağıyla dinlemek, tefe koymak, kulak vermek, armut piş, ağzıma düş, çenesi boşalmak, in cin top atmak, hey heyleri tutmak, muradına ermek, adam akıllı, eli maşalı, papara yemek, çorap söküğü gibi gitmek, yalın ayak başı kabak...*”

Eserde yer alan atasözleri ise şöyle sıralanabilir: “*Foku ağlatan onmaz, Pişmiş kelleye gökten büyük ikramıye mi iner? Sürüden ayrılan koyunu kurt kapar...*”

Eserde farklı yapılarda kurulmuş çok sayıda ikilemeye de yer verilmiştir. İkilemeler, anlatıma güç katmanın yanında ifadeyi daha akıcı hale getirir. Anlatıma rahat bir söyleyiş özelliği katarak içtenliği sağlamaktadır. Eserde yer alan hikâyelerin tamamında geçen ikilemeler şunlardır:

“*Çerçöp, alım satım, pisi pisine, çarçabuk, öte beri, masmavi, ışıl ışıl, acı acı, çoluk çocuk, pırıl pırıl, için için, büyük küçük, mavi mavi, serin serin, güriül güriül, sıpsıcak, kıpkırmızı, uzun uzun, ak pak, hayal meyal, tek tük, tatlı tatlı, hısum akraba, konu komşu, soy sop, sağlı sollu, tiril tiril, fırl fırl, çatur çatur, bembeyaz, kapkara, cümbür cemaat, pısrıklık mısırlıklık, ev bark, sıkı fıkı, eli ayağı, silip süpürmek, yorgun argın, içli dışlı, eski püskü, kilim milim, bet beniz, upuzun, bemberrak, huyu suyu, çeke çeke, eş dost, hemen hemen, acı acı, yepyeni, diplomatik miplomatik, üst baş, basbayağı, çil çil, harıl harıl, pırıl pırıl...*”

Eserde anlatıma güç ve zenginlik katan ikilemelerin yanında tabiat taklidi seslerden meydana gelen ve çocuklarda gerçeklik hissi uyandıran yansıma kelimelere de yer verilmiştir. Bu yansıma kelimeleri “*vicır, güm, şıpırdamak, fışlatmak, hak tüh, gümbürdemek, zangırdamak, gürlmek, ıhlamak, haşıldamak, fııldamak, hurra, şaklatmak, cızz, çıt, ciyak, homurdanmak, şakırdamak, üüüüü, ihıcık, şıngırdamak, ding...*” şeklinde sıralayabiliriz.

Son olarak eserde yer alan, ilişki sözleri diyebileceğimiz kalıp ifadelerle değinelim. Bilindiği gibi, kalıp ifadeler her kültürde farklı şekilde ortaya çıkan ve bir milletin deyim ve atasözleri ile birlikte hassasiyetlerini ve hayata bakışını ortaya koyan kelimelerdir. “*darısı başıma, vesselam, yallah, uğurlu olsun, Allah rahmet eylesin, alimallah,*

vallahi, bre, sağ ol-, ruhuna fatiha, inşallah, ısmarlamak, çok şükür, sözüüm ona, Allaha ısmarladık, hayırlı yolculuklar, maşallah, merhaba, Tanrı akıllar versin..." eserde kullanılan başlıca ilişki sözleridir.

Sonuç

Cevat Şakir Kabaağaçlı (Halikarnas Balıkçısı)'nın 'Yol Ver Deniz' isimli eseri, yazarında çocuklar için yazma bilinci olan eser, çocukların büyüme ve gelişme çağlarına uygun yazılmış bir eser ve her yaştan okuyucunun ilgisini çekebilen bir eser olduğu için nitelikli çocuk edebiyatı eseri olarak kabul edilmelidir. Ayrıca, eserde yer alan hikâyelerin büyük bölümü, çocuğa görelilik, çocuksuluk ve içimizdeki çocuk şeklinde sıralayabileceğimiz çocuk edebiyatının ilkelerine uygunluk bakımından da kayda değer bir eserdir.

Eserdeki hikâyelerde, kahramanların iyi belirlenmiş, hayattan alınan canlı tipler olması, yine sınırlı şahıs kadrosu bulunması çocuk edebiyatı hedefleriyle paralellik göstermektedir. Eser, çocukların algı gelişimine, sosyal ve duygu gelişimine, kişilik gelişimine ve hayal gücünün zenginleşmesine ortam hazırlamak gibi çocuk edebiyatı hedeflerine hizmet etmektedir. Yine eserde, çocukların edebî eserlere ihtiyaç duyma sebepleriyle ilgili oldukça önemli özellikler de göze çarpmaktadır. Bu bağlamda edebiyatın hoş vakit geçirtici, eğlendirici olması; ruha canlılık verip yaşama gücünü artırması; hayatı keşfe yardım etmesi, rehberlik kaynağı olması, yaratıcı etkinliklere teşvik etmesi ve edebiyatın güzel bir dil olma özelliği bu eserin büyük ölçüde barındırdığı özellikler olarak değerlendirilebilir.

Edebî eserin değerini belirleyen ölçütlerden biri, belki de en önemlisi dil ve üslup özellikleridir. Yol Ver Deniz adlı eserin dil ve üslup özellikleri eserin kayda değer yönünü oluşturmaktadır. Yazarın, beş duyuyu ilgili kelimelere sıkça yer vermesi, anlatıma neşeli, canlı ve hareketli bir üslup özelliği katmıştır. Yine eserde, çocukların söz varlığını geliştirecek kelime, deyim, tabir, atasözü ve terimlere yer verilmesi, eserin dikkat çeken yönlerindedir. Özellikle çok sayıda deyim kullanılması, anlatımı güçlendirip hareketlendiren ikilemelere başvurulması, dil ve üslup açısından eserin değerini yükseltmiştir.

◆ Salim Pilav

Kaynakça

- AKALIN, Sami. (1970). Edebiyatımızda Terimler Sözlüğü, İstanbul: Varlık Yay.
- AKSOY, Ömer Asım.(1981). Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-1, Ankara: TDK Yayınları.
- ALPAY, Meral ve ANHEGGER, Robert. (1975). Çocuk Edebiyatı ve Çocuk Kitapları, İstanbul: Cem Yayınları.
- CÜCELOĞLU, Doğan. (1985). İçimizdeki Çocuk, İstanbul: Remzi Kitabevi,
- GÜLERYÜZ, Hasan. (2006). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı, Ankara: Pegem A Yayınları.
- KABAĞAÇLI, Cevat Şakir. (2011). Yol Ver Deniz, Ankara: Bilgi Yayınları.
- OĞUZKAN, Ferhan. (2001). Çocuk Edebiyatı, Ankara: Anı Yayınları.
- ŞİRİN, Mustafa Ruhi. (1994). 99 Soruda Çocuk Edebiyatı, İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- TURAL, Sadık Kemal. (1993). Edebiyat Bilimine Katkılar, Ankara: Ecdad Yayınları.
- YAKICI, Ali. (2007). “Halk Bilimi ve Edebiyatı Ürünlerinin Çocuk Edebiyatının Doğuşuna Etkisi”, Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı.
- YALÇIN, Alemdar ve AYTAS, Gıyasettin. (2003). Çocuk Edebiyatı, Ankara: Akçağ Yayınları.
- YAVUZER, Haluk. (1993). Çocuk Psikolojisi, İstanbul: Remzi Kitabevi,
- YÖRÜKOĞLU, Atalay. (1986). Çocuk Ruh Sağlığı, İstanbul: Özgür Yayınları.
- ZENGİN, Ahmet Yaşar ve ZENGİN, Nesrin. (2007). Çocuk Edebiyatı, İstanbul: Truva Yayınları.

www.tdk.gov.tr

Türkçe Sözlük (2005). Ankara: TDK Yayınları

AN EVALUATION OF THE 'YOL VER DENİZ' STORY OF THE HALIKARNAS BALIKÇISI IN THE LIGHT OF JUVENILE LITERATURE PRINCIPLES

Salim PİLAV*

Abstract

Literary works are important at all ages for the shaping of thoughts and developing of feelings. Especially with children, literary works pave the way for literary pleasure, getting aesthetics point of view, and improving verbal ability. Moreover, when literary works use the language effectively and efficiently, they are very useful for loving of mother language and being conscious of its importance. Besides all these, there is a common sense that literary works pave the way for personal development.

In this study, the researcher has evaluated the principles of children's literature by focusing on *Yol Ver Deniz*, which was written for children by Cevat Şakir Kabaağaçlı. The researcher has concentrated on the content of this work and focused on its verbal features.

Accordingly, the researcher has concluded that *Yol Ver Deniz* paves the way for the improvement of children's perceptions, their growth both socially and emotionally, their personal development, and the enrichment of their imagination. Furthermore, the researcher has asserted that *Yol Ver Deniz* is an effective work for increasing children's verbal skills, including vocabulary choice, and the use of idioms, phrases, and proverbs.

Key Words: literature, child, children's literature, vocabulary, idiom

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

EĞİTİMDE BÜROKRASI ELEŞTİRİSİ VE BÜROKRASİDE AHLÂK EĞİTİMİ AÇISINDAN ÇALIKUŞU ROMANI

Refika ALTİKULAÇ DEMİRDAĞ*

Ali ALTİKULAÇ**

Özet

Reşat Nuri Güntekin'in (1889-1956) *Çalığışu* (1922) adlı romanında bürokrasi eleştirilmektedir. Gereksiz kırtasiyecilik, bireyin dışlanması, bürokrasinin kişisel menfaatlere alet edilmesi gibi meseleler vurgulanmaktadır. Yazar, bürokrasiyi eleştirirken aynı zamanda nasıl olması gerektiğini de göstermektedir. Öncelikle kurumların işleyişini düzenleyen kanun ve nizamlar insan faktörünün değişken koşullarını göz önünde bulundurmalı mıdır? Bu sorunun yanıtını romanda bulabiliriz. Romanın kahramanı Feride, öğretmen olmak istediği andan itibaren bürokrasinin emrine girmiş olmaktadır. Onun hayatının çeşitli safhalarında bürokrasi ile karşılaşmış ve bürokrasi karşısında ezildiğini romanda gözlemleriz. Yazar, kahramanı ile bürokrasi arasında kurduğu bu ilişkiyi okura bazı mesajlar iletmek için kullanır. Öncelikle eğitimde bürokrasi gereksiz kırtasiyeciliği dışlamalıdır. Doğru ile yanlış arasındaki farkı ise bazen duygulara danışarak belirlemelidir. Kısacası "vicdan" faktörünü göz önünde bulundurmalıdır. Bu çalışmada, romanda yazarın "vicdan" ve "acımak" kavramlarını bürokrasi ile nasıl ilişkilendirdiği gösterilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Reşat Nuri Güntekin, *Çalığışu*, bürokrasi, vicdan

Giriş

Türk Edebiyatının önemli yazarlarından biri olan Reşat Nuri Güntekin'in *Çalığışu* adlı romanı millî eğitimin ilk ve orta düzeyinde belki de en fazla okutulan kitaplardandır. Kitapta, eğitimde bürokrasinin yanlış işlediği ve bu yanlış işleyişe ahlâki değer eksikliğinin sebep olduğu mesajı okura iletilmek istenmektedir. Edebî eserler yoluyla öğrencilerin bazı davranışları benimsemelerinin ve ilerleyen yaşlarda bu bilgileri hayatlarına aktif olarak yansıtılabilmelerinin pratikte nasıl neticeler doğurduğunun belirlenmesi güç olabilir. Eğitim sistemimizin daha ilk kademelerinde Reşat Nuri Güntekin'in *Çalığışu* romanının mesajları çocuklara ve gençlere romanın okutulması yoluyla verilmeye çalışılmıştır. Romanın okunmaya başladığı günden beri dönün gençleri, bugünün bürokratları olan okurların mevcut durumu düzeltmeye yönelik çabaları romanın itici gücüyle bir sonuç doğurabilmiş midir? Bugün hâlâ eğitimde bürokrasi konusu tartışılan ve halledilmeye çalışılan bir meseledir. Bu meseleyi Reşat Nuri Güntekin nasıl ele almış, nasıl bir eleştiri getirmiş ve arzuladığı siste-

* Yrd. Doç. Dr.; Aksaray Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,

** Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü,

min temelini neye dayandırmıştır? Her ne kadar Güntekin¹, pek çok romanında bu konuya değinmiş olsa da çalışmamızda *Çalılık* adlı romanı temel alınarak bu soruların cevaplarını bulmaya çalışacağız.

Bürokrasi denilince toplum olarak aklımıza pek de hoş olmayan şeyler gelmektedir: “Kırtasiyecilik, sorumluluk almaktan kaçınma, işlerin yavaş yürütülmesi, keyfi kararlar alma, hatta idari yoldan baskı yapma” (Terzi, 2012, 13). Oysa bürokrasi Raymond Williams’a göre şöyle ortaya çıkar: “Önceleri Fransızcada çalışma masalarını kaplamak için kullanılan örtü anlamında kullanılan bureau kelimesi 18. yüzyıl birlikte İngilizcede iş yeri anlamında kullanılmış, buralarda çalışanların siyasal hayatta daha baskın olmasıyla birlikte bürokrasi, siyasal olgulara işaret etmeye başlamıştır.” (Aktaran: Şat, 2009). Bugün bu kavram bize devlet dairelerinde çalışan “görevliler eliyle yönetim ya da büroların keyfi olmayan kurallara dayanan yetkisi” anlamını çağrıştırmaktadır. Pratikte ise yaşamlarımızdaki kimi örneklerden yola çıkarak bugün hâlâ birçok insan tarafından “gereksiz kırtasiyecilik” anlamını kasteden bir ironi ile kullanılmaktadır. Bu ironinin nedeni bürokrasinin insanların hayatlarını kolaylaştırıcı olduğu yönündeki inancın kaybedilmiş olmasıdır. Her yeni yönetimin kadrolara kendi bürokratlarını yerleştirilmesi ve bürokratların çoğu zaman bürokrasiyi kendi siyasal faydaları için kullanma eğiliminde olmaları bu düşünce tavrını ortaya çıkarmıştır. Oysa, “Weber’e göre modern toplumun yasal-ussal bürokrasi olmadan ayakta kalması imkânsızdır. Yasal-ussal bürokrasi, şahsi duygular ve siyasallaşmadan arınmış bir kurumdur. Bu nedenle her türlü siyasal iktidara aynı verimlilik ve aktiflikte hizmet verir.” (Terzi, 2012, 14). Bu fikri sosyal hayatımızda ne kadar benimsediğimiz meselesi ise tartışmaya açıktır. Max Weber, “Memurlar aynı zamanda otoritenin de temsilcileridir. Bir idarî konumun ya da idarî memurlar grubunun katılımı “yönetim yetkisini” oluşturur.” (Weber, 2005, 33) der. “Weber’e göre yasal egemenlik, yasal ve akılcı bir sürecin gereği uyulması gereken kurallar bütünüdür. Hukuk kurallarının kaynağı doğaüstüçülük ya da duygusallık değil, belirli tanım ve ölçülerden oluşan soyut bir evrendir.” (Şat, 2009, 4).

Çalılık’nın yazıldığı dönemi göz önünde bulundurduğumuzda bürokrasi eleştirisinin Osmanlı’nın son dönemine ilişkin olduğunu söyleyebiliriz:

“Osmanlı bürokrasisi 19. yüzyıla kadar, pratik ve oldukça süratli işleyen bir yapı içindeydi. Kalemlerdeki muameleler genellikle bir belge üzerinden yürütülürdü. Belge muamele olunacak kalemlere sırasıyla gönderilir, buralarda gerekli işlemleri yapılır ve aynı belge üzerinde sonuca varılırdı. (...) Diğer taraftan nezâretler döneminin başladığı Tanzimat’ın hemen öncesi ve Tanzimat sonrası dairelerin işleyişindeki bürokrasi karmaşık bir hal almış, dairelerin sayısı artmış, muameleler çoğalmış ve gereksiz iş yükü ile dairelerin iş yapma kapasiteleri iyice düşmüştür.” (Terzi, 2012, 450-51)

Son dönem Osmanlı bürokrasini değerlendiren Erkan Tural da Osmanlı aydınlarının “görevini sadece sadakat anlayışından hareketle yapan ve hayatını Saray’ın ellerine terk eden Abdülhamit Dönemi’nin bürokratik kültürü, Batı ile yakın temasta olan Jön Türklerin üzerinde de çok durdukları konulardan biri olmuştur” der (2009, VII). Kanun ve nizamların uygulanmasını katı bir titizlikle önemseyen anlayışın, sadece kanun ve nizamlara dayalı uygulanmaların iyi sonuçlar alınmasına yet-

¹ Reşat Nuri Güntekin’in eserlerinde eğitim hakkında bakınız, UÇAN, Hilmi (2007), “Çocuk, Aile, Okul Üçgeninde Reşat Nuri Güntekin’in...”

meyeceğini görmesi gerekir. Aslında bugün bile tartışılması gereken konu bu noktada ortaya çıkmaktadır: Kanun ve nizamların uygulanışı sırasında insan faktörü ne kadar göz önünde tutulmalıdır? Hüseyin Çelik, İttihatçıların sözde yönetiminin ve bu dönemin bürokrasisinin eleştirisinin bu romanda bulunduğunu belirtmekte (Çelik, 2000, 51), ve Birol Emil'in şu sözlerini aktarmaktadır: "Bu tipler ve bu sahneler, sadece Nezaret çevresinde, Feride'nin ilk meslek tecrübesi değil, 1910'lar Türk Maarifinin en yüksek makamı hakkında da bir fikir vermesi bakımından önemlidir. Ayrıca romanın zenginliğini yapan unsurlardan birinin de bunlar olduğu söylenebilir" (Aktaran: Çelik, 2000, 59).

Bu sorunlar Cumhuriyet döneminde de devam etmiş, plansızlık 1960'lı yıllara kadar devam etmiştir (Terzi, 2012, 451). Aslında teknolojinin hayatın pek çok alanında kolaylık sağladığı bugün de bürokrasiden şikâyetlerin devam ettiğini söyleyebiliriz. Françoise Dreyfus, "Memurluğun kurumsallaşması, her ülkedeki karmaşık ve kesintili bir sürecin ürünüdür. Toplumsal gruplar ve düşünce akımları bu süreçte dâhil olmuşlardır." (Dreyfus, 2007, 20) der. Kurumsallaşma, Osmanlı'dan başlayarak karmaşık bir biçimde devam ederken, bireysel tarihimizde de bu kurumsallaşmanın yapılanışına pratikte şahit oluruz. Romanın kahramanı Feride de bu kurumsallaşmaya dâhil olurken hem ona ait olmakta hem de bireysel farklılıklarıyla kurumsallaşmayı parçalamaktadır. Çünkü Feride de, kurumların işleyişini düzenleyen kanun ve nizamların insan faktörünün değişken koşullarını göz önünde bulundurmasının gerekli olup olmadığı meselesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Çalığışu Feride'nin bürokrasiye dâhil olurken aynı zamanda nasıl ayrıldığını romandan örnekler vererek çözümlenmeye çalışalım.

Bürokrasi Eleştirisi

Çalığışu Feride'nin bürokrasi ile ilk karşılaşması onu hayal kırıklığına uğrattır. Feride, diplomasının kendisine rahatlıkla bir öğretmenlik sağlayacağını düşünürken aslında bürokrasinin ağır çarklarının ezici gücünü tanımadığını kısa sürede anlar:

"- Ne yapacaksınız Nazır Bey'i? dedi.

- Hocalık isteyeceğim, dedim.

O, bıyıklarının ucunun ne şekil aldığını görebilmek için dudaklarını büzüp cevap verdi:

- Böyle şey için Nazır Bey rahatsız edilmez. Git, dairesine söyle. Usulü dairesinde muamele yap." (Güntekin, 2008, 160)

"Usulü dairesinde muamele" yapmak söylendiği kadar kolay değildir. Öncelikle usul denilen şey nedir? Feride bunu anlamaya çalışırken karşısına çıkan başka bir muallime ona işin özünü kısaca anlatır:

"- Meslekte müptedi olduğunuz görülüyor. Nezarete tanıdığınız kimse yok mu? dedi.

- Hayır. Belki bir tanıdık vardır ama bilemiyorum, dedim, fakat buna ne lüzum var? (...)

- Bunu daha sonra anlarsınız kızım, dedi." (Güntekin, 2008, 161)

Romandan alınan yukarıdaki diyalog hakkında Hüseyin Çelik, “bir yanda tecrübe ve realizm; öte yanda toyluk ve idealizm...” değerlendirmesini yapar (Çelik, 2000, 53). Aslında tecrübeyle toyluğun, idealizmle realizmin tezat oluşturması hayal kırıklığını yaratan nedendir. Bürokraside işlerin yürümesi için tanıdıklarının olması gerekmektedir. Reşat Nuri, pek çok eserinde bu konuyu eleştirdiği gibi müfettişlik yıllarında Anadolu’da karşılaştığı insanlarla ilgili izlenimlerini anlattığı kitabında da bu konuya değinir. Gittiği yerlerde rastladığı köylü, fakir, düşkün insanların kendisinden bazı işleri için tavsiye mektubu istemelerini acıyla karşılayan yazar şu satırları yazar:

“En cahil insan tavsiye kelimesini biliyor, söylüyor.

Tavsiye isteyene hakkında, ehliyetinden büyük tavsiye olmayacağını, elinde herhangi neviden bir nüfuz ve kudret bulunan insanın hatır, gönül, tavsiye, iltimas denen şeylerden daha derin bir şeye de itaat edebileceğini söylediğimiz vakit, sizinle açık konuşmağa cesaret edecek bir insan değilse, acı bir gülümseme ile boynunu büküyor.

Memleketin bu eski hastalığından yeni yetişen çocukları olsun korumak için bilmem ki ne yapmalı?” (Güntekin, 2012, 22)

Aslında yeni yetişen nesillerin bu hastalığa yakalanmaması için Güntekin bir şeyler yapmıştır. Romanlarında anlattığı hikâyelerde, doğru davranışların örneklenmesini sağlamıştır. *Çalıklıuşu*’nda Feride’nin bin bir güçlkle aldığı vazifeyi bir takım oyunların neticesinde kaybetmesine okurun bir tepki geliştirmesi gerekir. Feride gittiği B... vilayetinin merkez rüştiyesine coğrafya ve resim muallimi olarak atanmıştır. Fakat Gelibolu’dan gelen başka bir muallime de aynı göreve atanmıştır. Resmî olarak görev Feride’nin hakkı olsa da ona düzenlenen bir oyun neticesinde Feride hakkında vazgeçer.

“Akşama doğru iş bütün tafsilatıyla anlaşıldı. Maarif müdürü, Huriye Hanım’ı tutuyormuş. Nezarete yazdığı tezkerede onun daha kademli bir muallim olduğunu ileri sürerek benim başka bir yere kaldırılmamı istemiş. Fakat, nezaret, nedense beni bırakıp ortağımı ileride açılacak başka bir yere göndermeyi muvafık görmüş.

Dün akşam gelen emir üzerine maarif müdürü, Rüştiye Müdiresi ve galiba Huriye Hanım’ın Rumeli’den hemşehrisi olan muhasebe müdürü geç vakit bir toplantı yapmışlar, beni bir köye atıp yerime Huriye Hanım’ı alkoymak için bir plan tertip etmişler.

Huriye Hanım’ın maarif müdürlüğü koridorunda benimle karşılaşması evvelden hazırlanmış bir şeymiş. Hatta o ak sakallı hocayı bile, mahsus getirmişler. (...) Ben bunları öğrendikçe şaşırıyorum, saçlı sakallı bir büyük memurun, bu kadar safvetle beni aldatmasını bir türlü aklıma sığdıramıyordum.” (Güntekin, 2008, 205)

Romanın bu bölümünden, yalanın kötü olduğu, bürokrasinin menfaatlere alet edilmemesi ve bir insanın vicdanı yüzünden kötü durumlara düşürülmemesi gerektiği gibi sonuçlara ulaşabiliriz. Bunların ardından ise okurun bu haksızlıkları yapmama ve yapılmasına izin vermeme kararını alması gerekir. En azından yazarın beklentisinin bu yönde olduğunu söyleyebiliriz. Öyleyse Reşat Nuri, gelecek nesillerin bu türlü hastalıklardan sakınılması için romanlarında hem bir eleştiri geliştirmekte hem de bu eleştiri aracılığıyla doğru davranışların neler olduğunu göstererek okuru eğitmeye çalışmaktadır. Roman, hikâye ve şiir gibi sanat eserlerinin eğitimde işlevlerinin ne dereceye kadar etkili olduğunu tam olarak tespit edemeyebiliriz. Bunun yanı sıra Reşat Nuri gibi çok okunan bir yazarın eğitim sistemimizdeki yerinin ne kadar etkili olduğunu düşünmeliyiz. Aşağı yukarı aynı konu yazarın *Acımak* (1928) adlı roma-

nında da vardır. Orada da roman kahramanı Mürşit, Sivas'a kaymakam olarak atanmış ama iyi huylu, uysal bir kişiliği olduğu bahanesiyle yerine daha kıdemli biri tayin edilmiştir. Abdülkadir Hayber, "Oysa âmirlerin görevi, böyle dürüst ve çalışkan gençleri koruyup kollayarak lâıyk oldukları ve hak ettikleri yere getirmek olmalıdır" (1993, 342) der. Öyleyse, bu mesaj da oldukça net biçimde okura sunulmaktadır. Fethi Naci, Reşat Nuri'nin bu romanında bürokrasiden umudunu kestiğini söylemektedir (2003, 13). Oysa romandaki Mürşit, bürokrasi karşısında yenilmiş bir adam olsa da kızı Zehra geleceğin parlak umududur. Olması gerekeni gösteren yeni model, acımayı da öğrenmelidir. "Acımak" kabiliyetinden yoksun Zehra'nın erdeminin zalimliğe dönüştüğünü gözlemleriz romanda (Altuğ, 2005, 165). Bu eksikliği maarif müdürü şöyle anlatır:

"Acımak... Ben insan ruhlarındaki derinliğin ancak onunla ölçülebileceğine kaniyim. Evet, dibi görünmeyen kuyulara atılan taş nasıl çıkardığı sesle onların derinliğini gösterirse başkalarının elemi de bizim yüreklerimize düştüğü zaman çıkardığı sesle bize kendimizi, insanlığımızın derecesini öğretir... Fikrimizce yalnız doğruluk hastalığı, bir hak ve hakikat meselesi etrafında toplanmak kabiliyeti, bir cemiyeti mesut etmeye kâfi gelmez... Bunun için acımak, birbirimizin feryadını, iniltisini duyabilmek de lâzım!..." (Güntekin, 2012, 14)

*Çalıklıuşu'*nda Feride, bürokrasinin katı yüzüyle karşılaştığında "acımak"tan yoksun bir düzenin işleyişini hissedecektir. Feride, öğretmen olarak en ücra bir köye bile atanmaya razı olmasına rağmen² bürokrasinin katı kuralları arasında ezilmek, boyun eğmek, minnet duymak hatta zaman zaman yalvarmak zorundadır. İstidasını hazırladıktan sonra genç bir kâtip ona yardımcı olur:

- Size bugün çok zahmet verdim, dedim. Lütfen bunu nereye götüreceğimi de söyle misiniz efendim?
- Muamele takip etmek güç bir şeydir, hemşire hanım, dedi. İzin verirseniz istidanızla bendeniz meşgul olayım. Siz rahatsız olmayın. Yalnız, arada sırada kaleme uğrayıversiniz.
- Ne vakit geleyim?
- İki, üç gün sonra.

İşin iki, üç gün uzaması canımı sıkıyordu. Fakat, gelgit, tam bir ay sürüklendi. Zavallı Şahap Efendi'nin gayreti olmasaydı, belki daha da uzayacaktı. (Güntekin, 2008, 168-169)

Feride'ye yardım eden bu kâtipin de hâli tavrı, Feride'ye karşı duygusal bir yaklaşımı olduğunu hissettirir. "O, elinde kâğıtlarımla odadan odaya dolaşırken utancımın yerlere giriyor, nasıl teşekkür edeceğimi bilemiyordum" (Güntekin, 2008, 169) diyerek vaziyetini anlatan Feride, böylece kendisi için zaman ayırmasından dolayı bürokrasiye karşı mahcup olduğunu dile getirmiş olmaktadır. Fakat yine de olumlu bir sonuç alamayacaktır. Çünkü hâlâ bürokrasi karşısında yeterince küçük düşmemiştir. Müdür-i Umumi ile görüşmesi gerekmektedir:

2 Aynı konu yazarın *Yeşil Gece* adlı romanında da vardır. Romanın kahramanı Ali Şahin, İstanbul yerine Anadolu'nun ücra bir yerinde hizmet etmeyi tercih etmektedir. Maarif Şube Müdürü'nün Ali Şahin'i yanlış anlaması ve bir anlamda onu aldatmaya çalışması yazarın eğitimde bürokrasiye getirdiği eleştirisi örneklerinden biridir. (Bkz. Yeşil Gece, s.7-13)

Müdür-i Umumi, çatik çehresine bir kat daha dehşet veren siyah gözlük takmış, önünde duran bir yığın kâğıdı birer birer imzalayıp yere fırlatıyor, ak bıyıklı bir kâtip namaz kılar gibi eğilip doğrularak topluyordu.

- Efendim, beni emretmişsiniz, dedim.

Yüzüme bakmadan, sert bir sesle:

- Sabret hanım. Görmüyor musun? dedi.

Ak bıyıklı kâtip, kaşları ve gözleriyle işaret ederek beklememi anlattı. Ayıp bir şey yaptığımı anlayarak birkaç adım geriye çekildim, paravanın yanında beklemeye başladım.

Müdür, kâğıtları bitirdikten sonra gözlüğünü çıkardı, mendiliyle camlarını silerek:

- İstidânız reddedildi. Zevcenizin hizmeti otuz yılı bulmuyormuş, dedi.

- Benim mi efendim, dedim, bir yanlışlık olmasın?

- Sen Hayriye Hanım değil misin?

- Hayır, ben Feride'yim efendim.

- Hangi Feride? Ha, aklıma geldi. Maalesef sizinki de öyle." (Güntekin, 2008, 170)

Romandan alınan yukarıdaki bölümden Feride'nin bir kâğıt parçası, diğer isimlerle karıştırılan herhangi bir isim, bir ayrıntı olduğunu da hissetmesi gerektiği sonucunu çıkarıyoruz. Sonunda minnet duymak, eğilmek ve kendi kimliğinden çıkmak zorundadır. "Peki ben ne olacağım?" diye sorduğunda Müdür-i Umumi, "Artık orasını da, müsaadenizle, kendiniz düşünün, dedi. Bu kadar meşguliyet arasında, bir de sizin ne olacağınızı düşünmeye kalkarsak vay halimize." (Güntekin, 2008, 170). Oysa kurumun görevi, toplumun dolayısıyla toplumu oluşturan bireylerin menfaatinin düşünmektir. Buna rağmen kurum bireyi göz ardı etmektedir. Feride müdürün sözlerini işittiği o an için, "Ömrümde acısını unutamayacağım dakikalardan biri de bu olacaktır." (Güntekin, 2008, 170) der.

Feride, belki biraz da yalvarmaya benzer ısrarı ile sonunda B... vilayetine tayin edilir. Çünkü hâlâ az da olsa kurumda bireyi önemseyen insanlar vardır. Müdürlerden biri: "Ne yapayım kızım? Ben de söyledim ama varak-ı mihr ü vefayı okuyup dinleyen var mı?"³ (Güntekin, 2008, 171) der. Bürokraside kâğıt önemlidir ama bu kâğıt "varak-ı mihrü vefa" (sevgi ve vefa kâğıdı) değildir. Çelik, romanda bürokrasinin diline de dikkat çekmektedir: "Maarif müdürü konuşmaya başlayınca ağdalı bir Osmanlıca devreye girer" (Çelik, 2000, 56) der. *Çalılık*'nda bürokrasi, sadece ağdalı değil aynı zamanda hükmedici bir üst söylem kullanır. Bu konuşma tarzı bireyi dışlar. Bireyin üstünde bir değer olduğu iddiası taşır. Bu nedenle yazar tarafından eleştirilir. Reşat Nuri Güntekin'in bürokraside asıl eleştiri noktası insana uzak açıdan bakmasıdır. Bu noktada bürokrasinin doğru olarak kabul ettiği durumla, bireyin doğru kabul ettiği durum örtüşmez. Birey için neyin doğru neyin yanlış olduğunu "vicdan" belirlerken, bürokraside kanunlar ve yönetmelikler belirler. Oysa doğru olanı ararken vicdana danışmak en iyi yoldur. Bu fikir de yukarıda *Acımak*'tan aldığımız maarif müdürünün sözlerine dayanmaktadır.

3 "Birçok Dîvan Edebiyatı şâiri tarafından kullanılan bu cümle, bu mısra: 'artık kimsede dostluk, sadakat ve vefa kalmadı, kimse bunları mühimsemiyor' mânâsına gelir" (Devellioğlu, 1999: 1137)

İnsan yaşamının çekirdeğini oluşturan ‘doğru’ ve ‘yanlış’, ‘iyi’ ve ‘kötü’, ‘erdem’ ve ‘kusur’ gibi etik kavramlar insanın dünyevi aktiviteleri üzerinde etkili olmuştur (Sharma, 2003, 23). İnsanoğlunun duyuşsal tarafını duygular, tercihler, seçimler, duygulanımlar, inançlar, beklentiler, tutumlar, takdir duyguları, değerler, ahlak, etik vb. gibi yapılar oluşturur (Bacanlı, 1999, 9). Erol Güngör, “insanın ahlâki davranışında asıl önemli rolü oynayan unsur ahlâkla ilgili bilgiler değil, duygulardır.” demektedir, bu noktadan “vicdan” meselesine ulaşmaktadır (Güngör, 1995, 57): “Vicdan bir kaideler sistemidir; bu sistemin insanın kendi davranışları veya başkalarının davranışları hakkında “doğru” veya “yanlış” şeklinde yargılar yapmasına yarar. Doğru olarak değerlendirilen davranışlar, insanın kendi benliğine karşı iyi ve olumlu duygular beslemesine yol açar; “yanlış” veya “kötü” sayılan davranışlar ise, suçluluk duyguları yaratır.” (Güngör, 1995, 57). Bu durumda “vicdan” bir anlamda kişinin kendi kendini denetlemesini de sağlar. Bürokraside ise duygulardan söz edilemez. Denetim sadece kâğıt üzerinde, mevcut olanlarla pratik yaşamın uyumlu olup olmaması üzerine kuruludur. Ne Feride’nin, ömründe acısını unutamayacağı dakikalardan birini yaşaması önemlidir, ne de B... vilayetinden bir oyunla uzaklaştırılmış olması... Fakat burada asıl dikkat çekmek istediğimiz nokta, yazarın bürokrasinin diline karşı geliştirdiği eleştiridir. Çelik, “Bürokratik çarktaki işleyişin yavaşlığı, amirin memura, memurun amire ve neticede herkesin birbirine karşı güvensizlik duyması Reşat Nuri’nin tenkit ettiği konular arasındadır” (2000, 68) der. Bu güvensizlik duygusunu yazar aslında sadece romanlarındaki kurmaca yaşamda değil gerçek yaşamında da dile getirmiştir: “Bu istasyonda memleketin en acı bir derdiyle yüz yüzeyim: Memura inanmamak, vazife ve insanlık denen şeyi inanmamak. İstasyon memuru bir çöl ortasında unutulduğunu, arayıp soranı bulunmadığını zannediyor. Köylü, doktorun zengin hastayı, fakir insandan ayırt etmeyeceğine gönlünü kandırıyor.” (Güntekin, 2012, 22).

Reşat Nuri’nin *Çalılıkusu*’ndaki bürokrasi eleştirisi *Acımak* adlı romanında da vardır. Orada sadece eğitimde değil genel anlamda bürokrasinin menfaatlere alet edilmesi eleştirilir. Romanın kahramanı Zehra öğretmenin bahtsız babası Mürşit, bürokrasi karşısında zayıf kişiliği yüzünden mahvolmuş bir adamdır. Mürşit’in karşısında kızı Zehra ise, kaidelere tam anlamıyla riayet ettiği için ve bu konudaki katı tavrından dolayı eleştirilmektedir. Öyleyse, bürokrasiyi sadece katı bir kural koyuculuk olarak değerlendirmemek, belli bir açıdan bireyin durumuna uygun olarak değerlendirmek gerekir, sonucuna ulaşabiliriz. Fakat bu durumda bir kriter sorunu ile karşı karşıya kalabiliriz. Bu noktada Reşat Nuri bizi, “Ahlâki bilgiye bir de ‘duygu’ unsuru eklenmektedir. İnsanı ahlâklık davranmaya iten asıl kuvvet işte bu duygu unsuru, yani ahlâki şuurun ahlâki vicdan haline gelmesidir.” (Güngör, 1995, 65) düşüncesine taşımaktadır. Kriter belirlemenin zor olduğu durumlarda, doğru ile yanlış neye göre ayırabileceğiz? Erol Güngör bu konu hakkında şöyle söylemektedir:

“Bir hareketin ahlâk-dışı olup olmaması konusunda toplumun yargısı ile ferdin yargısı birbirini tutmayabilir. Ahlâki davranış, ferdin vicdanına bağlı olduğuna göre, ahlâk-dışı haller hakkında psikolojik kriter kullanılacaktır: İnsan bir hareketi yanlış kabul ediyor ve onu işlediği zaman suçluluk hissi duyuyorsa, bu hareket ahlâk-dışıdır. Ahlâk terbiyesinin ideali, işte bu ferdi vicdan ile toplum vicdanını uzlaştırmak, yani cemiyetin kötü bulduğu şeyler arasındaki farkı kaldırmaktır. Bu bir idealdir ve hiçbir cemiyette tam olarak gerçekleştirilmesi imkânı yoktur. Fakat ahlâki davranıştaki bozukluklar, çok defa iki kıymet sisteminin çatışmasından değil, ferdin ahlâki şuurundaki kusurlardan ileri gelir.” (Güngör, 1995, 43)

Reşat Nuri'nin eserlerinde, duyguların yeri önemlidir. Selim İleri, yazarın öykülerinde de ilk duygulanım kaynağının sevecenlik olduğunu söyler (1975, 75). Feride'nin çoğu zaman ahlâk ve ahlâk dışı meselesini halletmeye çalışırken duygularına danıştığını yani vicdanını dinlediğini söyleyebiliriz. B... vilayetinden bir oyunla Zeyniler köyüne atanır. Köydeki pek çok olumsuzluğu iyi niyeti ve çalışkanlığı ile gidermeye çalışır. Feride'nin öğretmenlik mesleğine olan yaklaşımı pek çok yazar tarafından övülmüş, adeta idealleştirilmiştir: "Feride, okul, eğitim ve çevrenin kuram, ideoloji ve siyasal tartışmalarla değil, uygulamalarla değiştirilebileceğinin edebiyatımızdaki simgesidir" (Duymaz, 2004, 149). Fakat bir gün maarif müdürü okulun kapatılmasına karar verir. Feride yine bürokrasinin çarklarına takılmıştır.

Kirli yakalı başkâtip, beni tam iki saat istintak etti. Evrakı tekrar tekrar gözden geçiriyor: "Müteferrika senetleri", "evrak-ı müsbite", "lüzum müzekkeresi", "beyanname sureti", falan diye birçok anlamadığım şeyler soruyor, ihtiyar heyetinden getirdiğim mazbatalara itiraz ediyordu.

Ben ikide birde şaşırıdıkça onun öyle bir dudak bükmesi, 'Sözde bunlar da hoca!' diye bir hakaret etmesi var ki... Yanlış battal edilmiş bir senet pulu için beni âdeta ağlatacaktı." (Güntekin, 2008, 294)

Başkâtipin bu titizliğine maarif müdürü öfkeyle şöyle karşılık verir: "Bıktım efendim senden, bıktım senden. Bu ne şekilperestlik, bu ne küflenmiş kırtasiyecici kafası." (Güntekin, 2008, 295). Aslında kırtasiyecilikten bıkan yine kırtasiyeciliği savunan zihniyettir. Nitekim aynı maarif müdürü, Feride kendisini görmeye geldiğinde neden muallimlerin kartvizit bastırmadıkları konusunda uzun bir nutuk çekmiştir. Bütün bu karmaşa, güvensizlik ve hatta saygısızlık ortamında Feride, yanına bir evlat gibi aldığı Münise'yi düşünerek katlanıp, utanmayı ve aşağılanmayı göze alır:

"Evet, ben şimdi eski Feride değildim. Hemen hemen ağır vazifeleri olan bir anneydim.

O vakit tekrar döndüm. Yağmur altında sokaklarda geçenlere el açan bir fukara gibi başım önüme düşmüş, sesimde bir korkak dilenci ahengiyle,

— Beyefendi, beklemeye vaktim yok, dedim. Söylemeye utanacağım, fakat müşkül bir vaziyeteyim. Eğer bana hemen bir iş vermezseniz...

Daha fazlasını söyleyemiyordum. Yeisimden, utancımdan göğsüm tıkanıyor, gözlerim yaşlarla doluyordu." (Güntekin, 2008, 299)

Bir dilenci gibi konuşmak, bundan utanmak ona ancak kimsenin gitmek istemediği "berbat bir yer" olduğu söylenen bir köy okuluna atanma lütfünü sağlayacaktır. Feride, Münise'yi düşünürken vicdanına danışmakta, bir dilenci gibi davranmaya razı olmaktadır. Karşısındaki kurumunsa doğru olanla olmayan arasındaki ayrımı neye göre yaptığı aslında çok da belirgin değildir. Nitekim Feride, maarif müdürü ile konuştuğu sırada Fransız mektebinden bir arkadaşı ile onun gazeteci kocası odaya girerler. Feride'nin bu seçkin insanlarla Fransızca konuşması maarif müdürünün fikrini değiştirmesini ve Feride'nin merkezdeki Darülmuallimata Fransızca hocası olarak atanmasını sağlayacaktır. Böylece, Feride, bürokrasi ile ilk karşılaştığında tecrübeli bir hocanın söylediği "tanıdığa" kavuşmuştur. Reşat Nuri'nin eleştirdiği "teminat" a sahip olmuştur. Bürokrasinin çarkları ancak bu koşul la lehine dönmeye başlamıştır.

Friedrich Nietzsche, değişik dillerde "iyi" nin aynı kavramsal değişime gittiğini ve "soyлу", "asilzade" temel kavramlarından yola çıkarak "ruhça soyлу", "asilza-

de”, “ruhça yüksek” anlamlarında gelişime uğradığına, “kötü” kavramının kökeninin ise “bayağı”, “köylülük”, “alçak” olduğuna dikkat çekmekte, bir sınıf farkından türeyen anlamlarının dikkate değer olduğunu ifade etmektedir (Nietzsche, 2010, 43). Oysa edebiyatta bunun tam tersi imgelere de rastlanabilmektedir. Bazen en soylu davranışı gösteren kişinin toplumun en alt tabakasından biri olduğu görülebilir. Toplumun “soylu” diye adlandırılan kesiminden biri de en bayağı davranışı sergileyebilir. Reşat Nuri’nin romanında ise, iyi davranışın soylu davranış olduğu gösterilmeye çalışılmaktadır. Bürokrasiden beklenen de bu doğru davranışın gösterilmesidir. Bunun temelinde de güven duygusunun bulunması gerekmektedir. “Değişik araştırmacılar güven oluşturan özelliklere değişik isimler vermiştir. Mayer ve arkadaşları (1995) bu özellikleri, yetenek, yardımseverlik ve dürüstlük, Mishra (1996) yetkinlik, açıklık, ilgi ve güvenilirlik, Robbins (1997) ise dürüstlük, yetkinlik, sadakat ve açıklık olarak vurgulamışlardır. Bunların birçoğu aynı zamanda etik davranışları da temsil eder.” (İslamoğlu, 2007, 86). Bu davranışların Feride aracılığı ile özendirilmeye çalışıldığını söyleyebiliriz. Reşat Nuri⁴, kendisi ile yapılan bir röportajda, “Romanlarınızın cemiyette tesiri oldu mu? Bunu bizzat müşahade ettiniz mi?” sorusuna şöyle yanıt verir:

“- Bir tanesini hem de korkunç bir şekilde müşahade ettim: Yoldan çıkmış bir muallime için tahkikata gitmiştim. Kadıncağızın elle tutulur tarafı kalmamıştı. Beni görünce:

- Ben ve benim gibiler sizin yumurcaklarımız, Çalı Kuşu’nun kurbanlarıyız. Zannettik ki insan fedakârlık ve ideal yolunda giderse Feride gibi muhakkak saadete erişir. Biz de yolu tuttuk: Ama işte böyle olduk, dedi.” (Burdurlu, 1998, 26)

Yukarıdaki konuyla ilgili konuşma burada bitiyor ve Reşat Nuri konuyla ilgili başka bir ayrıntı vermiyor. Geride aklımıza takılan sorular kalıyor: Bu muallime Feride’yi takip etmekle kötü bir şey mi yapmıştır? Tahkikatına sebep olan şey Feride’yi yanlış yolda takip etmesinden mi kaynaklanmıştır? Üstelik yazarın muallimeyi haklı ya da haksız gördüğüne dair kuvvetli bir kanıt bulamıyoruz. Diğer taraftan farklı bir örneği de Melâhat Özgü’nün sözlerinde buluyoruz: “Yurdumuzun çeşitli hayat sahnelerini yaşattı. Yaşamlarımıza şekil verdi. Biz köylülerimizin, şehirlilerimizin, işçilerimizin, memurlarımızın, öğretmenlerimizin başlarından geçen olayları onun eserlerinde bulduk. Nankörlüğün, kıskançlığın, yalanın insanları nerelere sürüklediğini onun yazılarında gördük. Doğru ile eğrinin değerini sanatının dünyasında tanıdık” (Özgü, 1958, 187). Bu sözler Reşat Nuri’nin hem öğrencisi hem de okur olarak hayranı olan birinin kaleminden çıkmıştır. Bu noktada iki örnek arasındaki benzerlik ya da ayrılıklar nelerdir tam olarak bilmiyoruz. Fakat Paul Tillich, vicdanın “hayatın çoğu sübjektif ben yorumunu” gösterdiğine dikkat çeker (Tillich, 2006, 56). Edebiyatta da bireyin sübjektif ben yorumu vardır. Dolayısıyla yukarıda sorduğumuz sorunun yanıtını vermekte zorlanıyoruz: *Çalılıkuşu*’nda okura verilmek istenen mesajlar hayatta ne kadar yankısını bulmuştur bilmiyoruz. Fakat bu “sübjektif yorumlar”ın ortak paydası eğitimde bürokrasinin bireyi dışlamasının ve hatta bireyi yok saymasının doğru olamayacağıdır. Bürokrasinin eğitimi kolaylaştırıcı, doğruyu ve iyiyi özendiren özelliklere sahip olması gerektiği gibi sonuçlara ulaşmak da mümkündür.

4 Reşat Nuri’nin hayatı hakkında daha ayrıntılı bilgi ve belge için Bkz. Kanter, M. Fatih (2006); Öner, Olcay (1983).

Sonuç

Reşat Nuri Güntekin'in romanlarında toplumsal sorunlara büyük ölçüde yer verilmiş, bu sorunlar arasında eğitimin ne kadar önemli bir yer aldığı da pek çok araştırmacı tarafından vurgulanmıştır. Yazarın *Çalığışu*'nda bürokrasiye getirdiği eleştiride de bir eğitimci yaklaşımı olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü yazar, bürokrasiyi eleştirirken aynı zamanda olması gerekene de işaret etmektedir: Gereksiz kırtasiyeciliğin bireyi dışlamaması, bürokrasinin menfaatlara alet edilmemesi, bireye hizmetin, kurumun amacı olduğunun unutulmaması... Bu mesajların yanı sıra yardımseverlik, dürüstlük, açıklık, güvenilirlik, yetkinlik ve sadakatin özendirilmesi de söz konusudur. Böylece Reşat Nuri, edebiyatı bir anlamda eğitim aracı olarak kullanmış olmaktadır.

Çalığışu'ndaki Feride'nin örnek bir öğretmen olması, eğitimde idealleştirilmesi, yazarın eğitim ütopyasını kahramanın kişiliğine yüklemesi ile ilişkilidir. Fakat böylesine idealleştirilmiş bir öğretmenin bürokrasi karşısındaki zayıflığı ve çaresizliği dikkat çekicidir. Feride, "Ne çeşit huyları var bu memurların yarabbi" (Güntekin 2008: 164) derken okura bürokrasinin keyfiliğinin eğitimde ne denli yıpratıcı olduğunu gösterir. Keyfilik, hizmetin amaç olmaktan çıkıp bürokrasinin amaca dönüşmesine neden olmaktadır. Okur, Feride'nin idealleştirilmiş kişiliğinin karşısında bürokrasinin kırılmaz, bükülmez, "vicdan"dan ya da duygudan yoksun yapısını eleştirir.

Türk edebiyatının çok okunan romanlarından biri olan *Çalığışu*, sadece romantizmi değil realizmi ile de okura ulaşmış ve sosyal meselelere getirdiği eleştiriler nedeniyle de unutulmaz olmuştur. Fakat eğitimde edebi eserlerin etkisinin ne denli yönlendirici olduğu tartışılmalıdır. Son yıllarda yapılan eğitim programlarında geniş yer verilen "ahlâk eğitimi", "karakter eğitimi" veya yaygın kullanılmayla "değerler eğitimi"nin amacı, gelecek nesle "iyi insan" olma vasfını kazandırmaktır. "Değer eğitimi"nde edebi eserlerin kullanılabilmesi söylenebilir fakat bu eserlerin davranış oluşturmada uzun dönemli etkisi nasıl olmaktadır? Bürokrasi eleştirisi *Çalığışu*'yla başlamış bugüne gelmiştir. Eğer bugün bu eleştiride bir değişim ya da azalma varsa bunda *Çalığışu*'nun nasıl bir etkisi olmuştur? Doğrusu bu sorunun yanıtını vermek güç, fakat olumlu bir etkisi olduğu yönünde fikir yürütülebilir.

Kaynakça

- ALTUÇ, Taylan (2005). **Bir Ruh Kimliği Reşat Nuri Güntekin**, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- BACANLI, Hasan (1999). **Duyuşsal Davranış Eğitimi**, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BURDURLU, İbrahim Zeki (1998). **Reşat Nuri Güntekin**, İstanbul: Toket Yayınları.
- ÇELİK, Hüseyin (2000). **Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında Sosyal Tenkit**, Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- DEVELLİÖĞLU, Ferit (1999). **Osmanlıca-Türkçe Ansiklopedik Lûgat**, Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- DREYFUS, Françoise (2007). **Bürokrasinin İcadı Fransa, Büyük Britanya ve ABD'de Devlete Hizmet etmek (18.19.yüzyıl)**, Çev. Işık Ergüden, İstanbul: İletişim Yayınları.
- DUYMAZ, Recep (2004). "Reşat Nuri Güntekin'in Öğretmenleri ve Çalığışu Örneği", **Kadın/ Journal For Woman Studies**, Kıbrıs: Dođu Akdeniz Üniversitesi Yayınları, 131-151.
- EMİL, Birol (1984). **Reşat Nuri Güntekin'in Romanlarında Şahıslar Dünyası: Harebelerin Çiçeğinden Gökyüzüne**, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- GÜNGÖR, Erol (1995). **Ahlâk Psikolojisi ve Sosyal Ahlâk**, İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- GÜNTEKİN, Reşat Nuri (2012). **Acımak**, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- GÜNTEKİN, Reşat Nuri (2012). **Anadolu Notları I-II**, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- GÜNTEKİN, Reşat Nuri (2008). **Çalığışu**, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- GÜNTEKİN, Reşat Nuri (2012). **Yeşil Gece**, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- HAYBER, Abdülkadir (1993). **Halide Edip, Yakup Kadri ve Reşat Nuri'nin Romanlarında Nesil Çatışmaları**, İstanbul, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- İLERİ, Selim (1975). "Dokuz Öykücü: Öykümüzde Bir Sevecenlik Fırtınası: Reşat Nuri Güntekin", **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**, Türk Öykücülüğü Özel Sayısı, 75-84.
- İSLAMOĞLU, Güler (2007). "Etik ve Güven", **İş Hayatında Etik**, Haz. Suna Tevrüz, İstanbul: Beta Basım A.Ş., 83-119.
- KANTER, M. Fatih (2006). **Ölümünün 50. yılında belgelerle Reşat Nuri Güntekin**, İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- NACİ, Fethi (2003). **Reşat Nuri'nin Romancılığı**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- NIETZSCHE, Friedrich (2010). **Ahlâkın Soykütüğü Üstüne**, Ankara: Say Yayınları.
- ÖNERTOY, Olcay (1983). **Reşat Nuri Güntekin**, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ÖZGÜ, Melâhat (1958). "Hatıra Defterinden: Hocam Reşat Nuri Güntekin'in Ölüm Yıldönümü Vesilesiyle", **Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi**, 186-187.
- SHARMA, Ram Sharan (2003). **Encyclopaedia of value and moral education**, New Delhi: Cosmo Publications.
- ŞAT, Nur (2009). "Kamudaki Yeni Yönetim Anlayışı, Weber Bürokrasisinin Sonu Mu?", **Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl:1, Sayı: 3, Çorum.
- TERZİ, Mehmet Akif (2012). **Türk Devlet Geleneğinde Bürokrasi ve Memur**, Ankara: Sistem Ofset.
- TILLICH Paul (2006). **Ahlâk ve Ötesi**, İstanbul: İz Yayıncılık.
- TURAL, Erkan (2009). **Son Dönem Osmanlı Bürokrasisi II. Meşrutiyet Dönemi'nde Bürokratlar, İttihatçılar ve Parlamenterler**, Ankara: TODAİE yayınları.
- UÇAN, Hilmi (2007). "Çocuk, Aile, Okul Üçgeninde Reşat Nuri Güntekin'in Bir Kadın Düşmanı Adlı Romanı". **Millî Eğitim**, 18-27.
- WEBER, Max (2005). **Bürokrasi ve Otorite**, Çev. Bahadır Akın, Ankara: Adres Yayınları.

THE BUREAUCRACY CRITIQUE OF EDUCATION IN ÇALIKUŞU AND MORAL EDUCATION IN THE BUREAUCRACY

Refika ALTİKULAÇ DEMİRDAĞ*

Ali ALTİKULAÇ**

Abstract

The bureaucracy is criticized in Reşat Nuri Güntekin's (1889-1956) novel named *Çalığışu* (1922). It is emphasized matters such as redundant red tape, exclusion of the individual, the bureaucracy that is made a tool of personal benefits. The author also shows how it should be at the same time criticizing the bureaucracy. Primarily, should laws and regulations that regulates the functioning of the institutions take into account variable conditions of the human factor? We can find the answer to this question is in the novel. Feride heroine of the novel, becomes entered into the order of the bureaucracy from the moment she wanted to be a teacher. We can observe that she faced with the bureaucracy at various stages of her life and was crushed against the bureaucracy in the novel. The author uses this relationship that he established between the heroine and the bureaucracy, to transmit some messages to the reader. First of all, the bureaucracy in education should exclude redundant red tape. In case it should sometimes identify the difference between right and wrong in consultation with emotions. In short, it should keep in mind the factor of "conscience". In this study, it has been tried to show how the author associates the bureaucracy with the concepts of "conscience" and "relent" in the novel.

Key Words: Reşat Nuri Güntekin, *Çalığışu*, the bureaucracy, conscience

* Assistant Prof. Dr.; Aksaray University, Faculty of Arts and Sciences, Department of Turkish Language and Literature

** Research Assistant, Gazi University, Education Faculty, the Department of Science,

FEN ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YARATICILIK KAVRAMINA VE YARATICI DÜŞÜNMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Didem İNEL EKİCİ*

Özet

Öğrenme sürecinde, öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerinden olan yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi ve kazanmış oldukları bu becerileri günlük hayatta kullanmaları için yönlendirilmesi büyük önem taşımaktadır. Özellikle, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenlerin, öğrencileri yaratıcı düşünceleri için yönlendirmede duyarlı ve istekli olmaları onların söz konusu becerileri kazanmalarını ve geliştirmelerini kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle söz konusu araştırmada fen öğretmeni adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de yer alan orta büyüklükteki bir üniversitede öğrenim gören 110 fen öğretmeni adayına sekiz açık uçlu sorunun yer aldığı bir anket uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden ve betimsel analizden yararlanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda ise genel olarak öğretmen adaylarının yaratıcı bireylerin sorunlara pratik çözümler üretebilen zeki, araştırmacı ve farklı bireyler olduklarını düşündükleri belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adayları çevrenin, ailelerin, öğretmenlerin bireylerin yaratıcılıklarını olumlu ya da olumsuz yönde, buna karşılık geleneksel öğretimin, tek yönlü bakış açısının, düşüncelerin bastırılmasının bireylerin yaratıcılıklarını olumsuz yönde etkileyebileceğini ifade etmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcılık, yaratıcı düşünme, öğretmen adayları

Giriş

Geçmişten günümüze kadar ortaya çıkan bilim ve sanat dalları, insan uygarlıkları yaratıcılığın ürünü olarak görülmektedir. Bilim adamları özellikle modern çağı “yaratıcılığın ve yeniliğin çağı” olarak isimlendirmekte ve 21. yüzyılda ilerlemenin en önemli bileşeni olarak yaratıcılığı göstermektedirler (Aiamy ve Haghani, 2012). Bu nedenle de 20. yüzyılın ortalarından itibaren birçok araştırmacı ve teorisyen yaratıcılık üzerine araştırma yapmakta ve yaratıcılığı tanımlamaya çalışmaktadır (Aslan ve Puccio, 2006). Yaratıcılık üzerine yapılan ilk bilimsel çalışmalar ise Guilford başkanlığındaki Amerikan Psikoloji Birliği tarafından 1950’li yıllarda gerçekleştirilmiştir (Demirci, 2007). Daha sonraki yıllarda yaratıcılık üzerine araştırmalar hızla devam etmiş ve günümüzde de çok önemli bir boyut kazanmıştır. Yaratıcılık üzerine gerçekleştirilen çalışmalar, bireylerin yaratıcılıklarının belirlenmesi için ölçme araçlarının geliştirilmesi, ilgili ölçme araçlarıyla bireylerin yaratıcılıklarının belirlenmesi, bireylerin farklı yöntemlerle ve tekniklerle yaratıcılıklarının geliştirilmesi ve yaratıcılık temelli etkinliklerin bireylerin üst düzey düşünme becerileri üzerindeki etkisinin

* Yrd. Doç. Dr.; Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü

belirlenmesi olmak üzere dört grupta incelenebilir. Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme üzerine ulusal ve uluslararası literatürde de benzer şekilde, yaratıcılık temelli etkinliklerin erişi, tutum, bilimsel süreç becerisi gibi değişkenler üzerindeki etkisine (Demirci, 2007; Karataş ve Özcan, 2010; Koray ve diğerleri, 2007), yaratıcılığın geliştirilmesine (Cheng, 2010; Garaigordobil, 2006; Kaptan ve Kuşakçı, 2002), çeşitli öğretim yöntemlerinin yaratıcılık üzerine etkisine (Aiamy ve Haghani, 2012; Sak ve Oz, 2010; Yaman ve Yalçın, 2005) yönelik çeşitli araştırmalarla karşılaşılmaktadır.

Birçok araştırmaya konu olan ve toplumların gelişmesinde önemli bir rol oynayan yaratıcılık kavramının günümüzde bilim insanları tarafından açık ve kesin bir tanımı yapılamamaktadır. Bu nedenle farklı bilim insanlarının yaratıcılığın ne olduğuna ilişkin yapmış oldukları tanımlamalar çeşitlilik göstermektedir. Yaratıcılık, orjinal, nitelikli, işlevsel bir başka ifadeyle yarar sağlayan düşünceler ve ürünler üretmek için gerekli olan beceriler ve tutumlardır (Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira ve Ferrandiz, 2008). Bir başka tanıma göre yaratıcılık, yeni, özgün ve beceriye dayalı bir ürün olarak ortaya çıkmış veya ürüne dönüşmemiş, kendine özgü bir problem çözme sürecini içeren, kişinin zekâsını da özgün ve üretime yönelik olarak kullandığı bir bilişsel yetenektir (Aslan, 2001). Benzer şekilde, Demirci (2007)'ye göre de yaratıcılık, bilinenin, alışılmış ve kalıplaşmış olanın tam karşısı olan bir davranış biçimi, düşünme süreci veya yeni bir ürün ortaya koyma yeteneğidir. Doğan (2005) ise yaratıcılığı, herkese aynı şekilde görülen bir şey üzerinde farklı düşünebilme yeteneği, tutum ve davranışı; önceden var olan nesne veya kavramları ele alıp, bunları yeni bir amaç için farklı ve sıra dışı şekillerde ilişkilendirme becerisi olarak tanımlamaktadır. Birçok farklı tanımlamasına rağmen, yaratıcılık kavramı üzerinde bilim insanlarının uzlaşılan ortak nokta; yaratıcılığın yeni ve farklı bir şeyler yapmak olduğu ya da gözlemlenebilen bir ürüne bağlı olarak yaratıcılığın değerlendirilebileceği şeklindedir (Erdoğan, 2006:95). Buluşun ve yeniliğin söz konusu olduğu yaratıcılıkta, zihnin tüm yetileri, düşünme süreçleri, imgelem ve duygular etkileşim halindedir (Yenilmez ve Yolcu, 2007). Bu nedenle, yaratıcılığın ortaya çıkabilmesi için kazanımı oldukça zor olan bir beceri olan (Barnes ve Shirley, 2007) yaratıcı düşünme becerisi de büyük önem taşımaktadır. Yaratıcı düşünme, zihinsel etkinlikleri içeren yeni, özgün fikirler ya da ürünler üretebilmek için gerekli olan üst düzey düşünme becerilerinden biri olduğundan, farklı düşünme tekniklerinin geliştirilmesinde de önemli rol oynamaktadır (Yenilmez ve Çalışkan, 2011; Yenilmez ve Yolcu, 2007). Yaratıcı düşünme sürecinin hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve değerlendirme olmak üzere dört aşaması bulunmaktadır (Doğan, 2005). Ayrıca yaratıcı düşünme, düşüncenin akıcılığı, orjinalliği ve düşüncenin esnekliği olmak üzere üç unsurla tanımlanmaktadır (Heinla, 2006). Özellikle orijinallik yaratıcı düşünme sürecinin anahtar özelliklerinden biri olarak görülmektedir. Orijinallik benzeri olmayan ürünleri ve fikirleri bulma yeteneği olarak tanımlanabilir (Davidovitch ve Milgram, 2006; Sharp, 2001). Bu nedenle yaratıcı düşünme süreci sonucunda üretilen ürünlerin veya fikirlerin daha önce karşılaşılmamış, özgün özellikler içermesi önem taşımaktadır.

Yaratıcılığın ne olduğuna ve yaratıcı düşünme sürecinin özelliklerine ilişkin fikirlerin ortaya çıkması yaratıcılığın bireylerde geliştirilmesinin mümkün olup olmadığına yönelik tartışmalara neden olmuştur. Özellikle bireylerin çeşitli etkinlikler yoluyla yaratıcılıklarının geliştirilebileceği düşüncesi bilim insanlarını yaratıcılığın nasıl ölçülebileceğine ilişkin araştırma yapmaya yönlendirmiştir. Yapılan çalışmalar

sonucunda, ölçümü karmaşık ve karşılaştırılması da oldukça zor olan (Karpova, Marckett ve Barker, 2011) yaratıcılığa bireylerin ne düzeyde sahip olduğunu belirlemek amacıyla kullanılacak bazı yaratıcılık testleri geliştirilmiştir (Stewart, 2007). Kim, Cramond ve Bandalos (2006)'a göre yaratıcılık testleri, yaratıcılığı anlamak, bireylerin yaratıcılık potansiyelini ölçmek ve bilişsel gelişimlerine katkı sağlamak için temel olarak görülmektedir. Yaratıcılığı ya da yaratıcı düşünmeyi ölçen testler farklı düşünceleri değerlendirmekte ve genellikle cevaplar hem niteliği hem de niceliği ile ilgili olarak puanlandırılmaktadır (Sharp, 2001). Yaratıcılığı belirlemek için en çok kullanılan yaratıcılık testi olan Torrance yaratıcı düşünme testinde de, maddeler akıcı, esnek ve orijinal düşünmeye göre değerlendirilmektedir (Hu ve Adey, 2002). Bireylerin yaratıcılığının ya da yaratıcı düşünme becerilerinin ilgili testler yoluyla değerlendirilmesi, hem yaratıcı bireylerin ortaya çıkarılmasına hem de çeşitli yöntemlerin bireylerin yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirilmesine olanak tanıyarak bireylerin yaratıcılıklarının geliştirilmesine yardımcı olmaktadır.

Öğrencilerin bilimsel kavramları öğrenmelerinin amaçlandığı ve öğrencilere üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı okullar, aynı zamanda öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde de önemli rol oynamaktadır. Eğitimcilerin çoğu da eğitimle öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmeyi istemekte; ancak bu amacı gerçekleştirmenin oldukça zor olduğunu düşünmektedirler (Ngara, 2009). Garaigordobil (2006)'e göre de yaratıcılığın eğitim yoluyla geliştirilebileceği oldukça yaygın bir görüştür. Bu nedenle yaratıcı düşünen bireylerin yetiştilmesinde okul ortamında gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin önemli bir rol oynadığı düşünülmektedir (Feldhusen, Bahlke ve Treffinger, 1969). Buna bağlı olarak, ülkemizde de yapılan çalışmalar sonucunda alanında uzman araştırmacılar tarafından ilkökul ve ortaokul öğrencileri için yaratıcı düşünme dersi öğretim programı hazırlanmıştır (MEB, 2012). Söz konusu ders haftada bir saat sınıf öğretmenleri ve sınıf şube rehber öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. Bu süreçte öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedir. Bilindiği gibi öğretmenler öğrencilerin en yüksek düzeyde öğrenmeleri için çaba harcamakta ve öğrencilerinde geliştirmek istedikleri kişilik özelliklerini kendi davranışlarında göstermektedirler (MEB, 2008). Sharp (2001) da benzer bir görüşle yaratıcı öğretmenlerin öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştirilmesinde anahtar unsur olduklarını belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin tutumlarının, davranışlarının ve becerilerinin öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaratıcılığını ön plana çıkaran, yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin geliştirilmesine yardımcı olan yöntemlerin ve tekniklerin öğrenme sürecinde (Baum ve Newbill, 2010; Hamza ve Griffith, 2006) uygulanmasında da öğretmenler önemli bir rol üstlenmektedirler. Sonuç olarak öğretmenlerin yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünme sürecine ilişkin görüşleri, bu alana yönelik bilgi ve becerileri öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle bu araştırmada öğretim programlarının gelecekte uygulayıcıları olacak olan fen öğretmeni adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın deseni

Gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Durum çalışmaları, görüşme gibi veri toplama araçları yoluyla bireylerin tutumlarının, davranışlarının ve deneyimlerinin betimlenmesine yöneliktir. Söz konusu araştırmalarda, katılımcıların görüşleri detaylı bir şekilde incelenmektedir (Dawson, 2007). Bu çalışmada da 8 açık uçlu sorunun yer aldığı bir anket yoluyla Fen öğretmeni adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmış ve var olan durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örnekleme oluşturmaktaki amaç, genelleme yapmak yerine çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortak ve paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu nedenle çalışmaya katılan bireylerin çeşitliliğini artırarak problemin farklı boyutlarını ortaya koymak amacıyla Uşak Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümünde 1., 2., 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan 110 öğretmen adayının araştırmanın çalışma grubunda yer almıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 79 (n=87)'u kız, % 21 (n=23)'i erkek öğrenciler olup, % 42 (n=46)'si örgün öğrenim görmekte iken % 58 (n=64)'i ikinci öğretimde öğrenim görmektedir. Katılımcıların % 28 (n=31)'i ilgili bölümün birinci sınıfında, % 30 (n=33)'ü ikinci sınıfında, % 22 (n=24)'si üçüncü sınıfında ve % 20 (n=22)'si ise dördüncü sınıfında yer almaktadır.

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğretmen adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sekiz açık uçlu sorudan oluşan anket kullanılmıştır. Anketin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması için alanlarında uzman öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ankette yer alan sorular üzerinde gerekli düzenlemeler yapılmış ve uygulama için ölçme aracına son hali verilmiştir.

Araştırmada gerçekleştirilen veri analizi

Gerçekleştirilen araştırma var olan durumun ayrıntılı olarak incelendiği nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin sistematik olarak incelenmesini sağlayan içerik analizinde (Mayring, 2004) araştırmacılar, sayılar, kelimeler, özel karakterler olabilen kodların yer aldığı transkriptler yoluyla sistemli bir şekilde çalışmakta, önceden hazırladıkları bir kategori listesi kullanabilmekte veya her bir veriyi okuduktan sonra verilerden kategoriler ortaya çıkarabilmektedirler (Dawson, 2007). Çalışmadan elde edilen verilerin analizinde de benzer şekilde öncelikle tüm veriler okunmuş, daha sonra her bir soruya ilişkin olası kategoriler belirlenmiş ve öğretmen adaylarının görüşleri benzer kategoriler altında toplanmıştır. Ayrıca okuyucular için araştır-

ma verilerinin anlaşılabilirliğini artırmak ve görüşler arasında karşılaştırmalar yapmak amacıyla açık uçlu soruların beşinden elde edilen nitel veriler frekans ve yüzde hesaplamalarıyla nicelleştirilmiştir. Çalışmada verilerin analizi iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve araştırmacılar arasındaki uyum yüzdesi % 76 olarak hesaplanmıştır. Şencan (2005)'a göre uyum yüzdesinin güvenilir kabul edilebilmesi için uyum yüzdesinin .70 üzerinde olması gerekmektedir. Buna göre uzmanlar arasındaki uyumun yeterli düzeyde olduğunu söylemek mümkündür.

Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu bölümünde Fen öğretmeni adaylarının yaratıcılık kavramına ve yaratıcı düşünmeye ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 8 açık uçlu sorudan oluşan ankete öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların analiz sonuçlarına yer verilmiştir. Ankette yer alan beş soruya öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar içerik analizi ile kodlanmış ve yanıtların yüzde frekans değerleri hesaplanmıştır. Ankette yer alan diğer üç soru ise betimsel analiz ile değerlendirilmiş, ayrıca bazı öğretmen görüşleri sunulmuştur. Öğretmen adaylarına yöneltilen ilk soru olan "Yaratıcılık kavramını nasıl tanımlarsınız?" sorusuyla onların yaratıcılık kavramına ilişkin düşünceleri ve yaratıcılık kavramını zihinlerinde nasıl yapılandırdıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde genellikle tanımlamalarında farklılıklara ve yeni bir ürün oluşturmaya odaklandıkları görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların iki kategori altında incelenebileceği düşünülmektedir.

Ürün ortaya koyma (Üretime vurgu); Öğretmen adayları vermiş oldukları yanıtlarda yaratıcılığın özgün ürünler ortaya koyabilmek ve yeni bir şeyler üretmek olduğunu vurgulamışlardır. Bazı öğretmen adayları "Yaratıcılık bir şeyler üretmek, türetmektir.", "Var olan bazı maddelerden ve kavramlardan yeni yapılar üretmedir.", "İnsanın bir şey üzerinden farklı şeyler üretmesidir." ifadeleriyle somut ürünler ortaya koyma üzerine odaklanırken; bazı öğretmen adayları "Bir olay karşısında parlak fikirler üretebilmek, pratik davranmaktır.", "En imkansız durumda bile çözüm bulma, alternatifler üretme, bakış açıları üretme olarak tanımlanabilir.", "Yaratıcılık, özgün bir fikir üreterek var olan problemleri çözme aşamasında fark yaratmaktır" ifadeleriyle fikir üretme üzerine düşüncelerini belirtmişlerdir. Farklı olarak, "Yaratıcılık, işe yarayan ya da yaramayan nesne veya olgularla yeni üst düzey işe yarayan nesne ve olgular üretmektir" ifadesini sunan öğretmeni adayları ise yaratıcılığın zarardan yarar üretme boyutuna dikkat çekmiştir.

Farklı bir şey yapma (Farklılığa vurgu); Öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu yaratıcılık kavramına ilişkin sunmuş oldukları görüşlerinde özellikle yaratıcılığın farklılık, orijinallik özelliği üzerinde durmuşlardır. Bazı öğretmen adayları "Şimdiye kadar düşünülmemiş, yapılmamış bir şeyleri yapmak olarak tanımlayabiliriz.", "Gerçekleşmesi zor bir olayı, daha önceden kimsenin yapmadığı olayları gerçekleştirmektir", "Yaratıcılık, orijinal daha önce hiç düşünülmemiş fikirler ortaya koymaktır." ifadeleriyle yaratıcılığın ancak daha önce gerçekleştirilmeyen zihinsel ya da performans dayalı bir etkinlik olduğunu vurgulamışlardır. Bazı öğretmen adayları ise "Yaratıcılık bir konu veya olayla ilgili daha önceki düşüncelerin yerine yeni ve özgün bir düşünce ortaya koyma olarak tanımlanabilir.", "İnsanların bir konu üzerinde ilginç fikirlerinin olmasıdır. Bazı konulara farklı yönlerden

bakabilmesidir.”, “Sıradışı fikirlerin ortaya çıkarılmasıdır.” ifadeleriyle daha çok yaratıcılığın orijinal, farklı fikirler içerdiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Sizce yaratıcılığı olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuyla öğretmen adaylarının yaratıcılığı olumlu yönde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar kodlanarak analiz edilmiş, yanıtlara ilişkin kodlamalara ve yüzde frekans değerlerine Tablo.1 de yer verilmiştir.

Tablo.1.Fen öğretmeni adaylarının “Yaratıcılığı olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans değerleri

Yaratıcılığı olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?		
Kodlar	F	%
Çevre / Aile / Okul / Öğretmen	38	42
Eğitim	18	20
Gezme / Değişik yerler görme / Sosyal olma	14	15
Meraklı / İlgili / Araştırmacı olma	13	14
Farklı öğretim teknikleri	8	9

Fen öğretmeni adaylarının “Yaratıcılığı olumlu yönde etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde % 42 (f=38) sıklıkta çevrenin, ailenin; % 20 (18) sıklıkta eğitimin; % 15 (14) sıklıkta sosyal etkinliklerin; % 14 (f=13) sıklıkta meraklı olmanın; % 9 (f=8) sıklıkta ise farklı öğretim tekniklerinin yaratıcılığı olumlu yönde etkileyebilecek faktörler olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre yaratıcılık okul ve çevreyi kapsayan fiziksel ortamlardan ve öğretmenleri ve aileyi içeren sosyal ortamlardan olumlu yönde etkilenmektedir. Öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin öğrenme ortamında uygulayıcıları olacak olan öğretmen adaylarının sadece bir kısmının öğrenme sürecinin yaratıcılığın olumlu yönde geliştirilmesinde etkisi olabilecek bir faktör olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Sizce yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuyla öğretmen adaylarının yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyen faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar kodlanarak analiz edilmiş, yanıtlara ilişkin kodlamalara ve yüzde frekans değerlerine Tablo.2 de yer verilmiştir.

Tablo.2.Fen öğretmeni adaylarının “Yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans değerleri

Yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?		
Kodlar	F	%
Çevre / Aile / İmkan yetersizliği	26	42
Ezber / Geleneksel öğretim	11	18
Düşüncelerin bastırılması	10	16
Olumsuz / Tek yönlü bakış açısı	8	14
Monoton yaşam / Asosyallik	6	10

Fen öğretmeni adaylarının “Yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyen faktörler nelerdir?” sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde % 42 (f=26) sıklıkta çevrenin, ailenin; % 18 (f=11) sıklıkta geleneksel öğretimin; % 16 (f=10) sıklıkta düşüncelerin bastırılmasının; % 14 (f=8) sıklıkta olumsuz bakış açısının; % 10 (f=6) sıklıkta ise monoton yaşamın yaratıcılığı olumsuz yönde etkileyebilecek faktörler olduğunu belirttikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre yaratıcılık en çok çevresel koşullardan, ailelerin tutumlarından ve fiziksel imkanların yetersizliğinden olumsuz yönde etkilenmektedir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer soruyla öğretmen adaylarının yaratıcılığın kaynağına ve geliştirilmesine yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar kodlanarak analiz edilmiş, yanıtlara ilişkin kodlamalara ve yüzde frekans değerlerine Tablo.3 de yer verilmiştir.

Tablo.3. Fen öğretmeni adaylarının yaratıcılığın kalıtsal veya sonradan kazanılan bir özellik olup olmadığına ilişkin soruya vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans değerleri

Size göre, yaratıcılık;		
Kodlar	F	%
Doğuştan gelen ve sonradan geliştirilebilen bir özelliktir.	55	50
Sonradan kazanılan bir özelliktir.	29	26
Doğuştan gelen bir özelliktir.	26	24

Fen öğretmeni adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde % 50 (f=55) sıklıkta yaratıcılığın doğuştan gelen ve sonradan geliştirilebilen, % 26 (f=29) sıklıkta sonradan kazanılan, % 24 (f=26) sıklıkta ise doğuştan gelen bir özellik olduğunu belirttikleri görülmektedir. Verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının üç görüşe de eşit oranda dağıldıkları söylenebilir. Ancak öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun yaratıcılığın doğuştan gelen bir özellik olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Yaratıcı düşünmeyi nasıl tanımlarsınız?” sorusuyla öğretmen adaylarının yaratıcı düşünmenin ne olduğuna ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde genellikle tanımlarında yaratıcı düşünmenin zihinsel bir işlem olduğuna, olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmayı gerektirdiğine ve üretici düşünmeyi kapsadığına ilişkin görüşler bildirdikleri görülmektedir. Bu nedenle öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtların üç kategori altında incelenebileceği düşünülmektedir.

Yaratıcı düşünme zihinsel bir işlemdir; Öğretmen adayları yaratıcı düşünmenin beyinde gerçekleşen zihinsel bir etkinlik olduğu yönünde görüşlerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları “Zihnin en iyi şekilde kullanılması sonucunda ortaya çıkan faydalı, orijinal ve özgün ürünler ortaya koyabilme becerisidir.”, “Beyinsel gücünü kullanarak yeni fikir, görüş ve davranışları bireyin elde etmesidir.” ifadeleriyle yaratıcı düşünme sürecindeki zihinsel etkinliklere vurgu yaparken; bazı öğretmen adayları “Zihinsel bir işlemdir. Yaratıcı düşünme; eleştirel, problem çözme gibi üst düzey becerileri içerir.” “Orijinal, farklı, üst düzey düşünebilmektir. Zihinsel bir süreç ve bakış açısı olduğu için herkes yaratıcı düşünemeyebilir” ifadeleriyle yaratıcı düşünme sürecinde üst düzey düşünme becerilerinin kullanımını vurgulamışlardır.

Yaratıcı düşünme olaylara farklı bakış açısıyla bakmayı gerektirir; Öğretmen adayları ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlarda yaratıcı düşünme sürecinde birey-

lerin olaylara farklı bakış açılarıyla baktıklarını, diğer insanlardan farklı ve özgün düşünebildiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları “Hayal gücü geniş olup, farklı düşüncelere açık değildir.”, “Bir toplulukta insanlardan farklı bir bakış açısı yakalayamaz; ayrıca zeka ile ilgilidir.” ifadeleriyle farklı bakış açısına sahip olmayı vurgularken; bazı öğretmen adayları “Kişinin başkalarından farklı fikirler üretmesidir. Yani daha önce düşünülmemiş orijinal fikirlerdir.”, “Bir konu hakkında daha öncekilerden farklı pratik ve doğru düşünmektir.”, “Bir konuda farklı bir düşünceyi ortaya koymaktır.” ifadeleriyle diğerlerinden farklı düşünme ve farklı fikirler üretmeyi vurgulamışlardır.

Yaratıcı düşünme üretici düşünmeyi kapsamaktadır; Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde yaratıcı düşünme sürecinin sonunda özgün, yeni bir ürün ortaya çıkması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Öğretmen adayları “Üretici, yenilikçi bir düşünce olarak tanımlayabiliriz”, “Sadece bir şeyler üretmek için bir şeyler ortaya koymak için uğraşılacak çabadır.” “Yeni şeyler üretmektir.” ifadeleriyle yaratıcı düşünme sürecinde üretici düşünmenin önemini vurgulamaktadırlar.

Yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş bireylerin kişisel özelliklerine ilişkin öğretmen adaylarına yöneltilen sorudan alınan cevaplar doğrultusunda ulaşılan kodlamalara ve yüzde frekans değerlerine Tablo.4 de yer verilmiştir.

Tablo.4. Fen öğretmeni adaylarının “Yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş bir bireyin ne gibi kişisel özelliklere sahip olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans değerleri

Yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş bir bireyin ne gibi kişisel özelliklere sahip olduğunu düşünüyorsunuz?		
Kodlar	f	%
Farklı düşünebilen / İleriyi düşünebilen	40	25
Meraklı / ilgili / hayalci / araştırmacı	40	25
Zeki / Bilgili / Akıllı	27	16
Aktif / Pratik / Planlı	19	12
Kendine güvenen	17	10
Sorunlara çözüm üretebilen	11	7
Özgür ruhlu / Sıradışı / Farklı bireyler	8	5

Fen öğretmeni adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının tamamının yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş bireylerin kişisel özelliklerine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adayları yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş olan bireylerin % 25 (f=40) sıklıkta farklı düşünebilen, % 25 (f=40) sıklıkta meraklı olan, % 16 (f=27) sıklıkta zeki, % 12 (f=19) sıklıkta ise aktif bireyler olduklarını vurgulamışlardır. Öğretmen adayları söz konusu bireylerin kendine güvenebildiklerini, sorunlara çözüm üretebildiklerini, özgür ve farklı bireyler olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen bir diğer soruyla öğretmen adaylarının hangi meslek gruplarında yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş bireylerin daha çok yer aldığına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtlar kodlanarak analiz edilmiş, yanıtlara ilişkin kodlamalara ve yüzde frekans değerlerine Tablo.5 de yer verilmiştir.

Tablo.5.Fen öğretmeni adaylarının “Sizce hangi meslek gruplarında yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş bireyler daha çok yer almaktadır?” sorusuna vermiş oldukları yanıtların yüzde ve frekans değerleri

Sizce hangi meslek gruplarında yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş bireyler daha çok yer almaktadır?		
Kodlar	f	%
Güzel Sanatlar	45	26
Mühendislik	41	24
Mimarlık	32	18
Öğretmenlik	21	12
Akademisyenlik	20	11
Tıp / Genetik	15	9

Fen öğretmeni adaylarının “Sizce hangi meslek gruplarında yaratıcı düşünme becerileri gelişmiş bireyler daha çok yer almaktadır? sorusuna vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, % 26 (f=45) sıklıkta güzel sanatlar, % 24 (f=41) sıklıkta mühendislik, % 18 (f=32) sıklıkta mimarlık, % 12 (f=21) sıklıkta öğretmenlik, % 11 (f=20) sıklıkta akademisyenlik ve % 9 (f=15) sıklıkta tıp mesleğinde çalışan bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin daha gelişmiş olduğunu belirttikleri görülmektedir. Söz konusu sonuca göre öğretmen adaylarının en çok yaratıcılık ile görsel özellikler taşıyan mühendislik ve sanat dalları arasında ilişki olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme arasında nasıl bir ilişki olduğunu düşünüyorsunuz? Açıklayınız.” sorusuyla öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ve yaratıcılık arasında zihinlerinde kurmuş oldukları ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının ilgili soruya vermiş oldukları yanıtların dört kategori altında incelenebileceği düşünülmektedir.

“Yaratıcı düşünme, yaratıcılık için önkoşuldur.”; Öğretmen adayları görüşlerinde, yaratıcı düşünmenin yaratıcılık için bir ön koşul olduğunu, yaratıcı düşünme olmaksızın yaratıcılığın gerçekleşmeyeceğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları “İkiside birbiriyle bağlantılı. Yaratıcı düşünme becerisi olmadan yaratıcılık gerçekleşmez. Bireyin yaratıcı olabilmesi için yaratıcı düşünme becerisi kazanması lazım.”, “Yaratıcılık olması için yaratıcı düşünme gereklidir.”, “Yaratıcı düşünmelere sahip olunmadan yaratıcı olabilmek imkansızdır. O halde yaratıcı düşünebilmek sonucunda yaratıcılık uygulamaya konulabilir.” ifadeleriyle yaratıcılığın gerçekleşmesi için yaratıcı düşünmenin gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

“Yaratıcı düşünme zihinsel becerileri, yaratıcılık ise psikomotor becerileri kapsar.”; Öğretmen adayları görüşlerinde, yaratıcı düşünmenin bireylerin zihninde gerçekleşen etkinlikleri, yaratıcılığın ise fiziksel etkinlikleri ve somut ürünler elde etmeyi kapsadığını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları “Yaratıcılık hiç olmayan bir şey üretmektir. Psikomotor becerileri kapsar. Yaratıcı düşünme ise yeni bir şeyler üretmeye ön ayak olabilecek bilimsel süreçleri kapsar.”, “Yaratıcı düşünme eylem değildir. Yaratıcılık yapma eylemidir.”, “Birinde var olan gerçekleşiyor diğesinde ise sadece düşünmede kalıyor.”, “Düşünce kafada bir fikir oluşturmaktır. Yaratıcılıkta bunu gerçekleştirmektedir.”, “Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme arasında; eylem farkı vardır. Düşünceyi eyleme geçirirsek yaratıcılık olur.” görüşleriyle yaratıcılığın yaratıcı düşünme sürecinin eyleme dönüştürülmüş şekli olduğunu vurgulamaktadırlar. Bazı öğretmen adayları ise “Yaratıcılık, yaratıcı bir düşünme sonunda ortaya konulan üründür. Eğer yaratıcı düşünme sonucunda yeni bir ürün ortaya konulmazsa yaratıcılık olmaz.”, “Yaratıcı düşünme sonucunda ortaya çıkan yeni ürün yaratıcılıktır.”, “Yaratıcılık yeni bir şeyi üretmektir. Yaratıcı düşünme aklında tasarlamaktır.”, “Yaratıcılık ortaya koyma, yaratıcı düşünme ortaya koyma aşamasıdır.” görüşleriyle yaratıcı düşünmenin süreç, yaratıcılığın ise bu süreç sonunda ortaya konan ürün olduğunu belirtmektedirler.

Yaratıcılık özgün ürün elde etme; yaratıcı düşünme özgün fikir üretmedir; Öğretmen adayları, görüşlerinde yaratıcılığın özgün somut ürünler elde etme, yaratıcı düşünmenin ise özgün fikir üretme süreci olduğunu ifade etmişlerdir. Bazı öğretmen adayları, “Yaratıcılık bir şeyden farklı bir şeyler üretme, yaratıcı düşünme ise yeni fikirler üretmektir.”, “Yaratıcılık olayların yapılması, yaratıcı düşünme olayların yapılması durumunu düşünmektir.”, “Yaratıcılık daha çok elle tutulan bir ürünün ortaya konmasıdır. Yaratıcı düşünme ise yeni, orijinal bireyin kendine özgü fikirler ortaya atmasıdır” görüşleriyle özgün fikir üretmek için yaratıcı düşünmenin, özgün somut ürünler üretmek için ise yaratıcılığın gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme aynı anlama gelmektedir; Bazı öğretmen adayları, “İkisi birbirinin hemen hemen aynısıdır. Birbirlerini desteklerler. Beraber hareket ederler.”, “Aynı şeylerdir.”, “İkisi benzer şeylerdir. Yaratıcılık kavramı yaratıcı düşüncenin temelini oluşturmaktadır. Yani yaratıcılık özelliğine sahip olamayan bir birey yaratıcı düşünemez.”, “İkisi arasında pek fark olduğunu düşünmüyorum. Buradan yola çıkarsak; yaratıcılık yaratıcı düşünmeye eşittir.”, “Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme aynı anlamdadır.” ifadeleriyle yaratıcılık ve yaratıcı düşünmenin birbiriyle aynı anlama geldiğini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma kapsamında, öğretmen adaylarına yöneltilen anket formunda yer alan açık uçlu soruların üçü, öğretmen adaylarının yaratıcılığa ve yaratıcı düşünmeye ilişkin tanımlamalarını ve aralarındaki ilişkiye yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaya yöneliktir. Öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin tanımlamalarından, yaratıcılık ile özgünlük ve yeni bir ürün oluşturma arasında ilişki olduğunu düşündükleri söylenebilir. İlgili literatürde yaratıcılığın bilim insanları tarafından kesin bir tanımla yapılamamakta (Bacanlı, Dombaycı, Demir ve Tarhan, 2011; Leung, 1997), ancak tanımlamalarda özgün ürünler ve farklı fikirler üretme üzerinde durulduğu görülmektedir (Barnes ve Shirley, 2007; Giampietro ve Cavallera, 2007; Heinla, 2006). Buna

bağlı olarak literatürde yer alan çalışmalara benzer şekilde, öğretmen adaylarının yaratıcılığa ilişkin zihinlerinde kesin bir tanımlama yapmadıkları, ancak bu kavrama ilişkin düşüncelerinin özgün ürün üretme üzerine olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada öğretmen adayları yaratıcı düşünmenin ise zihinsel bir işlem olduğunu, üretici düşünmeyi ve olaylara farklı bir bakış açısıyla bakmayı gerektirdiğini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları, yaratıcı düşünmeyi zihinsel etkinlikler içeren, üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektiren, farklı ve özgün ürün, fikir oluşturmayı sağlayan bir düşünce süreci olarak görmekteyler. Benzer şekilde Emir ve Bahar (2003) da öğretmen adaylarının yaratıcılıkla ilgili görüşlerini araştırdıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunluğunun yaratıcı düşünmenin orjinallik, farklı bakış açısına sahip olma ve bunu ortaya koyma yetisi olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Araştırma kapsamında yer alan bir diğer soruyla, yaratıcı düşünme ve yaratıcılık aynı anlama gelmemesine rağmen birbiri yerine kullanılabilen iki kavram olarak görüldüğünden (Doğan, 2005:164) öğretmen adaylarının yaratıcılık ve yaratıcı düşünme arasında nasıl bir ilişki kurdukları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada, öğretmen adaylarının bir kısmının yaratıcı düşünmenin yaratıcılık için ön koşul olduğunu, bir kısmının yaratıcılığın ve yaratıcı düşünmenin aynı anlama geldiğini, bir grup öğretmenin adayının ise yaratıcı düşünmenin zihinsel becerileri içeren özgün fikir üretme süreci, yaratıcılığın ise psikomotor becerileri içeren özgün, somut ürün elde etme süreci olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının yaratıcılık ve yaratıcı düşünme arasındaki ilişkiye yönelik farklı görüşlere sahip olduklarını söylemek mümkündür. Çoraklı ve Batıbay (2012)'a göre yaratıcılık ve yaratıcı düşünme çeşitli şekillerde birbirlerini tamamlayan kavramlardır. Benzer bir bakış açısıyla, yaratıcı düşünme sürecinin yaratıcılığın ortaya çıkmasına neden olduğu söylenmektedir (Aizikovitsh-Udi ve Miriam, 2011). Bir başka ifadeyle ise yaratıcılık, yaratıcı düşünme sürecinin sonucunda ortaya çıkan bir ürün olarak görülürken, yaratıcı düşünme üründen ziyade yaratıcı süreçlere vurgu yapmaktadır (Koutsoupidou ve Hargreaves, 2009). Sonuç olarak, yaratıcılık ve yaratıcı düşünme aynı anlama gelmemekte zihinsel etkinlikleri içeren yaratıcı düşünme süreçleri sonucunda, hem zihinsel hem performansa dayalı etkinlikler içeren yaratıcı ürünler ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının görüşlerinden yola çıkarak, bazı öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme ve yaratıcılığa ilişkin yeterli bilgi birikimine sahip olmadıkları söylenebilir.

Bilindiği gibi yaratıcılık ve yaratıcı düşünme de diğer üst düzey düşünme becerileri gibi farklı faktörlerden etkilenebilmektedir. Çalışmada da öğretmen adaylarından yaratıcılığı olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarına göre yaratıcılık okul ve çevreyi kapsayan fiziksel ortamlardan, öğretmenleri ve aileyi içeren sosyal ortamlardan olumlu ya da olumsuz yönde etkilenmektedir. Fiziksel olanakların yetersizliği bireylerin sadece yaratıcı düşünme gibi düşünme becerilerini değil tüm öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Destekleyici, yönlendirici aile tutumlarının ve öğretmen davranışlarının da bireylerin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının söz konusu etkenler açısından bilinçli olduklarını söylemek mümkündür. Dursun ve Ünüvar (2011) da yapmış oldukları çalışmalarında öğretmenlerin, öğretmen adaylarına benzer şekilde ailenin, öğretmen davranışlarının, okul ortamının yaratıcılığı etkileyen faktörler olduğunu düşündüklerini belirlemişlerdir. Bu nedenle öğretmen adaylarıyla öğretmenlerin

yaratıcılığı etkileyen faktörler konusunda benzer görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Yaratıcılığı etkileyen faktörler konusunda bilinçli olmalarına karşılık öğretmen adaylarının sadece bir kısmı, öğrenme sürecinin yaratıcılığın olumlu yönde geliştirilmesine katkısı olabileceğini belirtmişlerdir. Yapılan çalışmalarda öğrenme sürecinde kullanılan farklı öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin öğrencilerin yaratıcılıklarının gelişmesini olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Aiamy ve Haghani, 2012; Birişçi ve Karal, 2011; Erdoğan, Akkaya ve Akkaya, 2009; Karataş ve Özcan, 2010; Shawareb, 2011; Yaman ve Yalçın, 2005). Bu nedenle, yaratıcılığının geliştirilmesinde öğrenme sürecinin etkisine ve önemine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin iyileştirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yaratıcılık üzerine gerçekleştirilen araştırmalarda yaratıcılığın kaynağı da tartışma konularından biri olmuştur. Bazı araştırmacılar yaratıcı düşünmenin doğuştan geldiğini savunurken, bazı araştırmacılar da yaratıcı düşünmenin etkinlikler ve öğretim stratejileri yoluyla geliştirilebileceğini söylemektedir (Shawareb, 2011). Özellikle yaratıcı düşünmenin, geçmişte sadece bazı bireylerin sahip olduğu bir yetenek olduğuna ilişkin inancın (Mokaram, Al-Shabatat, Fong ve Abdallah, 2011) yaratıcılığın geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasını engellediği söylenebilir. Günümüzde yaratıcılık her insanda bulunabilen ve geliştirilebilen bir özellik olarak görülmekte (Koutsoupidou ve Hargreaves, 2009), sosyal çevrenin ve yaratıcı düşünme tekniklerinin yaratıcılığın gelişmesi üzerindeki etkisine odaklanılmaktadır (Kilgour ve Koslow, 2009). Kendilerine ilgili soru yöneltilen öğretmen adaylarının sadece bir kısmı yaratıcılığın sonradan kazanılan bir özelliği olduğunu ifade etmiştir. Buna karşılık, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu yaratıcılığın doğuştan gelen bir özellik olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde İşler ve Bilgin (2002) de gerçekleştirmiş oldukları araştırmalarında öğretmen adaylarının çoğunun yaratıcılığın sadece özel kişilerde bulunduğu inancını taşıdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının yaratıcılığın sadece özel kişilerde bulunabilen ve geliştirilebilen bir özellik olmadığına ilişkin söz konusu düşüncelerinin hem yaşamları süresince kendi yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerini hem de meslek hayatlarında öğrenciler için yaratıcı düşünmeyi geliştirmeye yönelik etkinlikleri uygulamalarını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülmektedir.

Öğretmen adayları yaratıcı düşünme sürecinin özelliklerine paralel olarak, yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş olan bireylerin farklı düşünebilen, meraklı, zeki ve aktif bireyler olduklarını ifade etmişlerdir. Literatürde de benzer şekilde yaratıcı düşünme becerisi gelişmiş olan bireylerin meraklı, iyimser, hayalperest ve enerjik olma gibi özellikler taşıdığı belirtilmektedir (Shawareb, 2011; Yenilmez ve Yolcu, 2007). Ancak zeki bireylerin aynı zamanda yaratıcı olduklarına ilişkin kesin bir yardı bulunmak mümkün değildir. Bazı araştırmalara göre, yaratıcılık ve zeka birbirinden ayrı yapılarıdır, yani zeka seviyesi yüksek olan insanlar yüksek düzeyde yaratıcı olamayabilir (Kim, Cramond ve Bandalos, 2006). Bilindiği gibi, okul başarısının zekanın bir göstergesi olarak görüldüğü eğitim-öğretim kurumlarında, öğretmenlerin sadece zeki bireylerin yaratıcı olabilecekleri düşüncesine sahip olmaları öğrencilerin söz konusu becerilerinin geliştirilmesini olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğretmenlerin öğrencilerin meslek seçimlerini etkileyebilen ve doğru mesleği seçmeleri için onları yönlendirebilen kişiler olduğu düşüncesiyle, araştırmada öğretmen adaylarının meslek gruplarıyla yaratıcılığı ilişkilendirmeleri istenmiştir. Öğretmen adayları güzel sanatlar, mühendislik, mimarlık, öğretmenlik, akademisyenlik ve tıp mesleğinde çalışan bireylerin yaratıcı düşünme becerilerinin daha çok gelişmiş olduğunu belirtmişlerdir. Söz konusu sonuca göre öğretmen adaylarının en çok yaratıcılık ile sanat dallarının ve görsel özellikler içeren mühendislik, mimarlık gibi meslek dallarının ilişkisi olduğunu düşündükleri söylenebilir. Benzer şekilde hem popüler kültürde hem de araştırma çalışmalarında bazen yaratıcılığın yalnızca sanat ve sosyal bilimlerde (edebiyat, müzik, dans ve görsel sanatlar) var olabileceği ön yargısıyla karşılaşmaktadır (Andreasen, 2005/2009). Bununla birlikte yaratıcılık kavramının eğitim, işletme, psikoloji ve güzel sanatlar gibi pek çok farklı alanın ilgi odağı olduğu ifade edilmektedir (Aslan, 2001). Bu nedenle öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin tüm meslek gruplarında kullanılabilen ve bireylerinde yaşamları boyunca kullanabilecekleri bir üst düzey düşünme becerisi olduğu konusunda bilinçlendirilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Sonuç olarak, gerçekleştirilen bu araştırmadan elde edilen verilere göre yapılacak olan yeni araştırmalar için aşağıda yer alan öneriler verilebilir.

- Gerçekleştirilen araştırma sonucunda öğretmen adaylarının sadece bir kısmı öğrenme sürecinin öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebileceği düşüncesinde olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarına ilköğretim öğrencilerinin yaratıcılıklarını geliştirmeye yönelik kullanılacak yöntemler ve teknikler konusunda eğitim verilerek, meslek hayatlarında öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmede farklı öğretim yöntemlerinden ve tekniklerinden yararlanmaları sağlanabilir.
- Öğretmen adaylarına yaratıcılığın ne olduğuna, yaratıcı bireylerin özelliklerine, yaratıcılığı etkileyen faktörlere, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin belirlenmesine ve geliştirilmesine ilişkin seminerler verilebilir. Söz konusu alana yönelik eğitim fakültelerinde yürütülmek üzere lisans dersi oluşturulabilir.
- Yaratıcı öğretmenler, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olabildiğinden, öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerinin belirlenmesine ve geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada açık uçlu sorular yoluyla öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmiştir. Yapılacak olan yeni araştırmalarla, daha geniş gruplara ulaşabilmek ve öğretmen adaylarının görüşlerini farklı değişkenlere göre karşılaştırabilmek amacıyla nicel araştırma tekniklerinden yararlanılabilir.

Kaynakça

- Aiamey, M. ve Haghani, F. (2012). The effect of synectics&brainstorming on 3rd grade students' development of creative thinking on science. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 610 – 613.
- Almeida, L. S., Prieto, L. P., Ferrando, M., Oliveira, E. ve Ferrandiz, C. (2008). Torrance test of creative thinking: the question of its construct validity. *Thinking Skills and Creativity*, 3(1), 53–58.
- Andreasen, N. C. (2009). Yaratıcı beyin: Dehanın Nörobilimi (K. Güney, Çev.) Ankara: Arkadaş Yayınevi. (Orjinal çalışma yayın tarihi 2005).
- Aslan, E. (2001).Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14, 19-40.
- Aslan, A. E. ve Puccio, G. J. (2006). Developing and testing a Turkish version of Torrance's tests of creative thinking: a study adults. *Third Quarter*, 40(3), 163-177.
- Azikovitch-Udi, E. ve Amit, M. (2011). Developing the skills of critical and creative thinking by probability teaching. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1087–1091.
- Bacanlı, H., Dombaycı M. A., Demir, M. ve Tarhan, S. (2011). Quadruple thinking: creative thinking. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 12, 536–544.
- Barnes, J. ve Shirley, I. (2007). Strangely familiar: cross-curricular and creative thinking in teacher education. *Improving Schools*, 10(2), 162-179.
- Baum, L. M. ve Newbill, P. L. (2010). Instructional Design as Critical and Creative Thinking:A Journey Through a Jamestown-Era Native American Village. *Tech Trends*, 54(5), 27-37.
- Birişçi, S. ve Karal, H. (2011). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli ortamda materyal tasarlarken işbirlikli çalışmalarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(2), 203-219.
- Cheng, V. M. Y. (2010). Teaching creative thinking in regular science lessons: potentials and obstacles of three different approaches in an Asian context. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 11(1), 1-22.
- Corakli, E. ve Batibay, D. (2012). The efficacy of a music education programme focused on creative thinking. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 46, 3571 – 3576.
- Davidovitch, N. ve Milgram, R. M. (2006). Creative thinking as a predictor of teacher effectiveness in higher education. *Creativity Research Journal*, 18(3), 385–390.
- Dawson, C. (2007). *A practical guide to research methods*. Oxford: How to Content a Division of How to Books Ltd.
- Demirci, C. (2007). Fen bilgisi öğretiminde yaratıcılığın erişimi ve tutuma etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 65-75.
- Doğan, N. (2005). *Yaratıcı düşünme*. İçinde Ö. Demirel (Ed), Eğitimde Yeni Yönelimler (sf.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dursun, M. A. ve Ünüvar, P. (2011). Okul öncesi eğitim döneminde yaratıcılığı engelleyen durumlara ilişkin ebeveyn ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(21), 110-133.
- Emir, S. ve Bahar, M. (2003).Yaratıcılıkla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 91-110.

◆ Didem İnel Ekici

- Erdoğan, T., Akkaya, R. ve Akkaya, S. Ç. (2009). The effect of the Van Hiele model based instruction on the creative thinking levels of the 6th grade primary school students. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 181-194.
- Erdođdu, M. Y. (2006). Yaratıcılık ile öğretmen davranışları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(17), 95-106.
- Feldhusen, J. F., Bahlke, S. J. ve Treffinger, D. J. (1969). Teaching creative thinking. *The Elementary School Journal*, 70(1), 48-53.
- Garaigordobil, M. (2006). Intervention in creativity with children aged 10 and 11 years: impact of a play program on verbal and graphic-figural creativity. *Creativity Research Journal*, 18(3), 329-345.
- Giampietro, M. ve Cavallera, G. M. (2007). Morning and evening types and creative thinking. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 453-463.
- Hamza, M. K. ve Griffith, K. G. (2006). Fostering problem solving&creative thinking in the classroom: cultivating a creative mind!. *National Forum of Applied Educational Research Journal-Electronic*, 19(3), 1-30.
- Heinla, E. (2006). Creative thinking of adolescents in Estonian Society. *Young*, 14(3), 235-255.
- Hu, w. ve Adey, P. (2002). A scientific creativity test for secondary school students. *International Journal of Science Education*, 24(4), 389-403.
- İşler, A. Ş. ve Bilgin, A. (2002). Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği adaylarının yaratıcılık hakkındaki düşünceleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 133-152.
- Kaptan, F. ve Kuşakçı, F. (2002). *Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi*. ODTÜ Kültür ve Kongre Merkezi, Ankara: V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (16-18 Eylül).
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine ve proje geliştirmelerine etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 225-243.
- Karpova, E., Marcketti, S. B. ve Barker, J. (2011). The efficacy of teaching creativity: assessment of student creative thinking before and after exercises. *Clothing&Textiles Research Journal*, 29(1), 52-66.
- Kilgour, M. ve Koslow, S. (2009). Why and how do creative thinking techniques work?: Trading off originality and appropriateness to make more creative advertising. , 37(3), 298-309.
- Kim, K. H., Cramond, B. ve Bandalos, D. L. (2006). The latent structure and measurement in variance of scores on the torrance tests of creative thinking-figural. *Educational and Psychological Measurement*, 66(3), 459-477.
- Koutsoupidou, T. ve Hargreaves, D. J. (2009). An experimental study of the effects of improvisation on the development of children's creative thinking in music. *Psychology of Music*, 37(3), 251-278.
- Koray, Ö., Köksal, M. S., Özdemir, M. ve Presley, A. İ. (2007). Yaratıcı ve eleştirel düşünme temelli fen laboratuvarı uygulamalarının akademik başarı ve bilimsel süreç becerileri üzerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(3), 377-389.
- Leung, S. K. S. (1997). On the role of creative thinking in problem posing. *The International Journal on Mathematics Education*, 29(3), 81-85.

- Mayring, P. (2004). *Qualitative content analysis*. In U. Flick, E. von Kardorff and I. Steinke (Ed), *A Companion to Qualitative Research* (pp.266-269). London: Sage Publications.
- Mokaram, A. A. K., Al-Shabatat, A. M., Fong, F. S. ve Abdallah, A. A. (2011). Enhancing creative thinking through designing electronic slides. *International Education Studies*, 4(1), 39-43.
- MEB (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Yayınları.
- MEB (2012). *Yaratıcı Düşünme Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ngara, C. (2009). The Mbira metaphor: inspiring creative thinking through folktale. *Exceptionality Education International*, 19(3), 128-135.
- Sak, U. ve Oz, O. (2010). The effectiveness of the creative reversal act (CREACT) on students' creative thinking. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 33-39.
- Sharp, C. (2001). 'Developing young children's creativity through the arts: what does research have to offer?'. Paper presented to an invitational seminar, Chadwick Street Recreation Centre, London, 14 February.
- Shawareb, A. (2011). The effects of computer use on creative thinking among kindergarten children in Jordan. *Journal of Instructional Psychology*, 38(4), 213-220.
- Stewart, P. J. (2007). No creative child left behind: using the torrance tests of creative thinking to identify and encourage middle school learners. *The International Journal of Learning*, 14(1), 11-18.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve Davranışsal Ölçümlerde Güvenilirlik ve Geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yaman, S. ve Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yenilmez, K. ve Çalışkan, S. (2011). İlköğretim öğrencilerinin çoklu zeka alanları ile yaratıcı düşünme düzeyleri arasındaki ilişki. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 48-63.
- Yenilmez, K. ve Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 95-105.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' VIEWS RELATED TO THE CREATIVITY CONCEPT AND CREATIVE THINKING

Didem İNEL EKİCİ*

Abstract

In learning process, it is of great importance students' creative thinking skills that are life-long learning skills should be developed and guided for students to use these skills learned in daily life. Particularly, the sensibility and willingness to encourage students to think creatively of teachers that have a significant role in this process makes their easier to get and develop the so-called skills. Thus, this research in question has been aimed at taking pre-service science teachers' views on creativity concept and creative thinking. In accordance with this purpose, a questionnaire consisting of eight open-ended questions was administered to 110 pre-service science teachers studying in a mid-sized university in Turkey. In the analysis of the data gathered from this study, descriptive and content analysis were used. As a result of the analysis, it was found the pre-service science teachers generally thought that creative people were clever, researcher and different individuals who were able to generate practical solutions to problems. In addition, the pre-service science teachers stated that environment, parents and teachers affected the creativities of the individuals in a positive or negative way, on the other hand traditional teaching, narrow point of view and thought pressure affected the creativities of the individuals in a negative way.

Key Words: Creativity, Creative Thinking, Pre-service Teachers

* Assistant Prof. Dr.; Uşak University, Faculty of Education, Department of Science Teaching

İLKÖĞRETİM MÜZİK ÖĞRETİMİNDE KULLANILMAK ÜZERE (PROGRAMLI ÖĞRETİM YÖNTEMİNE GÖRE) GELİŞTİRİLEN ÖĞRETİM YAZILIMI MODELİ¹

Ülkü Sevim ŞEN*

Nezihe ŞENTÜRK**

Özet

Müzik öğretiminde programlı öğretim yöntemine göre hazırlanmış bir öğretim materyali, bu alanda yeni bir öğretim yöntemi olarak kabul edilebilir. Programlı öğretim 1950'li yıllarda ortaya çıkmış olsa da, Türkiye'de müzik öğretiminde daha önce bu uygulamalara yer verilmediği, programlı öğretim yöntemi esas alınarak hazırlanmış bir materyal (yazılı veya bilgisayar destekli öğretim için hazırlanmış öğretim yazılımı) olmadığı tespit edilmiştir. Bu nedenle bu araştırma, programlı öğretim ve müziğin bir arada yer aldığı daha doğru bir ifadeyle müzik öğretiminde programlı öğretime yer verildiği ilk araştırma özelliğini de taşımaktadır. Araştırmada geliştirilen materyal; (öğretim yazılımı) bilgisayarda Adobe Flash CS3 programıyla hazırlanmıştır. Araştırmada materyal geliştirme süreci basamaklar halinde açıklanmış olup, daha sonra yapılacak çalışmalara yol gösterici bir nitelik taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Müzik eğitimi, müzik öğretimi, programlı öğretim, öğretim materyali, öğretim yazılımı, bilgisayar yazılım programı

Giriş

Öğretim materyali olarak bilgisayar yazılımları, diğer materyallerle karşılaştırıldığında, öğretim ortamında öğrenci etkileşiminin en yüksek olduğu materyal türüdür. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun şekilde öğrenebilmelerine olanak sağlar. Yazılımlar, öğrencilerin en aktif olduğu öğrenme ortamlarının yaratılmasında etkin olarak kullanılan materyaller arasında yer almaktadır. Görsel-işitsel özelliklerin (ses, resim, hareketli filmler, animasyon, vb.) bir arada öğrenciye sunulması, bu tür materyallerin öğretimsel etkinliğini artıran diğer bir faktördür (Şahin ve Yıldırım, 1999, 26; Halis, 2002, 129).

¹ Bu makale, Ülkü Sevim ŞEN tarafından hazırlanan, Prof. Nezihe ŞENTÜRK danışmanlığında yürütülmüş "Müzik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Programlı Öğretim Yönteminin Etkililiği" isimli, Doktora Tezinin bir kısmından oluşturulmuştur.

* Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD

** Prof., Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Müzik Eğitimi ABD

Müzik öğretiminde teknoloji destekli materyallerin kullanılması, öğrencilerin derse karşı ilgi ve isteklerini artırmakta, müzik öğretiminde yer alan kuramsal bilgilerin öğretimini kolaylaştırmakta ve öğretmenin zamanı etkili ve verimli kullanmasını sağlamaktadır.

Eğitimin birçok dalında kullanılan bilişim teknolojisinin ve içerisinde yer alan bilgisayarların müzik eğitimi ve müzik yapımında çok geniş bir yelpazeye sahip olduğu söylenebilir. Günümüzde her alanda olduğu gibi müzik alanında da çok hızlı bir şekilde teknoloji geliştirilmekte ve kullanım alanı da gittikçe yaygınlaşmaktadır (Arapgirlioğlu, 2003, 160).

Geleneksel anlamdaki müzik eğitimi dünyanın pek çok ülkesinde teknoloji desteği ile çok etkili ve çok boyutlu hale gelmiştir (Kasap, 2007: 28). İnanılmaz ölçüde elektronik aracın yaratılması şüphesiz okullardaki müzik eğitimi ve öğretimini de doğrudan etkilemektedir. Artık dünyanın pek çok ülkesinde, diğer eğitim alanlarında olduğu gibi müzik eğitiminin her düzeyinde dersler teknoloji desteği ile yürütülmektedir (Kasap, 2006, 8).

Müzik eğitimi öğrencinin eğitim yaşantısında önemli bir yere sahiptir. Müzik öğretiminin, öğrencinin eğitim sürecinde ruhsal ve sosyal gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir.

Müziğin erken yaşlardan itibaren çocuğun eğitiminde planlı ve programlı olarak yer alması, çocukların müzikle eğitilmesi, aynı zamanda ilgi ve yetenekleri olanların müzik alanına yönlendirilmesi bireysel ve toplumsal geleceğimiz açısından çok önemlidir. İlköğretim basamağı bu anlamda en önemli eğitim öğretim basamağıdır (Şentürk, 2009, 684).

“Müzik öğretimi, öğrenciyi, kendisi için hazırlanmış olan çevrenin öğeleriyle etkileştirerek, davranışında müzikle ilgili istedik değişmeyi gerçekleştirmeye yönelik öğrenme yaşantısı oluşturma süreci” olarak tanımlanabilir” (Uçan, 1997, 62).

Müzik öğretimi, içsel bir süreç ve ürün olan müziksel öğrenmeleri destekleyen ve sağlayan dışsal olayların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi sürecidir. Etkili ve verimli bir müzik eğitiminin gerçekleştirilmesi için müzik öğretiminin, belli hedeflere dönük müziksel öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir. İlköğretimde, müzik eğitiminin en önemli boyutunu müzik öğretimi oluşturur (Yıldız, 2006, 15).

Genel müzik öğretimi, dersi ve ders dışı etkinlikleri temel alarak; Bilişsel alan etkinlikleri, devinışsel alan etkinlikleri, duyuşsal alan etkinlikleri olarak bir bütündür. Bu nedenle, uygulama etkinlikleri birbirlerini bütünleyici ve örneklendirici biçimde düzenlenerek yapılmalıdır (Küçüköncü, 2006, 21).

Müzik öğretimi denilince müziğe ilişkin bütün kavram ve konuların belirli yöntemlerle öğrenciye kazandırılması amaçlanmaktadır. Çok boyutları olan müzik eğitiminde de bu yöntemlerin doğru bir şekilde belirlenmesi ve kullanılması müzik öğretiminin niteliğı bakımından önemlidir.

Müzik teknolojisindeki son gelişmeler hem öğretmene, hem de müzik öğrencisine müzik kuramları, müzik tarihi, müzik literatürü, müzik eğitimi ve performans gibi temel müzik alanlarında yeni olanaklar sunmaktadır (Kasap, 2006, 8).

Amaç

Bu araştırmada; İlköğretim müzik öğretiminde kullanılmak üzere, bilgisayar destekli programlı öğretim materyali geliştirilmesi ve geliştirilen materyalin tanıtılması amaçlanmış olup bu amaç doğrultusunda öğretim materyali geliştirme süreci basamaklar halinde açıklanmıştır.

Yöntem

Bu araştırmada; İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin müzik derslerinde kullanacakları programlı öğretim yöntemi ilkelerine göre hazırlanacak öğretim yazılımı oluşturulurken; “Müzikte Dizileri Öğreniyorum”, “İnsan Ses Gruplarını Öğreniyorum”, “Çalgıların Dilinden”, “Dünya’nın Müzik Renkleri” adlı konu başlıkları ve “Müziksel Algı ve Bilgilenme” ile “Müzik Kültürü” öğrenme alanlarındaki kazanımların öğretimi esas alınarak ilgili literatür incelenmiştir. Daha sonra programlı öğretim yöntemi ile öğretim yazılımlarına ilişkin olarak literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sonucunda diğer alanlarda yapılan programlı öğretim materyalleri ile öğretim yazılımları incelendikten sonra, bilgisayar ortamında kullanımı göz önünde bulundurularak materyal (öğretim yazılımı) geliştirilmiştir. Özetle bu çalışma sürecinde aşağıdaki işlem basamakları izlenmiştir:

- İlgili literatür taramasının yapılması,
- Programlı öğretim yöntemine göre geliştirilen öğretim materyallerinin incelenmesi,
- Programlı öğretim yöntemine uygun öğretim materyali (öğretim yazılımı) geliştirilmesi.

Sınırlılıklar

Bu araştırma; 7. Sınıf ders konuları ile sınırlandırılmış olup, buradan hareketle; İlköğretim Müzik Dersi 7. sınıf öğretim programında yer alan “Müziksel Algı ve Bilgilenme” adlı öğrenme alanında; “Müzikte Dizileri Öğreniyorum”, “İnsan Ses Gruplarını Öğreniyorum”, “Çalgıların Dilinden” konu başlıkları ile “Müzik Kültürü” öğrenme alanında “Dünya’nın Müzik Renkleri” konu başlıkları ve ilgili kazanımları olan “Müzikte dizileri tanır”, “İnsan sesi ve ses topluluklarını ayırt eder”, “Çalgı ve çalgı topluluklarını ayırt eder”, “Uluslararası müzik türlerini tanır”, “Dinlediği uluslararası müzikleri türlerine göre ayırt eder”, “Müziklerle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır” kazanımları ile sınırlıdır.

Müzik Öğretimi ve Materyal Kavramı

Müzik öğretiminde, öğretmen tarafından kullanılacak olan yöntem ve materyallerin seçiminde dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bu noktalara dikkat edilerek gerçekleştirilen müzik öğretimi ile öğrencilerin daha etkin öğrenmeleri sağlanacaktır (Yıldız, 2006, 17).

Bilişsel psikologlar, dersteki bilginin anlamlı bir şekilde öğrenilebilmesi için, bilginin seçilmesi, örgütlenmesi ve bütünleştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu amaçla, öğrencilere verilecek öğrenme materyali öğrencinin;

- a) Müziksel bilginin temel çerçevesini görmesine
- b) Önemli müziksel bilgiyi önemsizden ayırt etmesine
- c) Müziksel bilgiyi yeniden örgütlemesine, bütünleştirmesine olanak verecek şekilde düzenlenmelidir (Yıldız, 2006, 17).

Materyaller, öğretimi desteklemek amacıyla kullanılır. İyi tasarlanmış materyaller; eğitim sürecini zenginleştirir, bilginin algılanmasında somutluk sağlayarak öğrenmeyi kolaylaştırır, unutmayı azaltır, öğrenciyi güdüler, öğrencinin dikkatini toplar, öğrenme isteğini kamçılar, hedef davranışlara yaparak-yaşayarak ulaşmayı sağlar, düşüncenin kavramlaştırılmasına katkıda bulunur, öğrenim çevresini doğallaştırır (Özyürek, 1983'ten aktaran; Halis, 2002, 31).

Öğretim materyalleri; yazılı, görsel, işitsel, teknoloji destekli olmak üzere dört grupta toplanabilir. Mümkün olduğunca çok duyu organına hitap eden materyaller ise teknoloji destekli olanlardır (Fer, 2009, 261).

Bir materyalin öğretim ortamındaki etkinliğini belirleyen en önemli unsur, materyalin, öğrenme ortamı ve hedefleri ile öğrencinin bilişsel ve pedagojik özelliklerine uygun olarak hazırlanması ve kullanılmasıdır (Şahin ve Yıldırım, 1999, 21).

Öğretim kurumlarında aktarılacak bilgi içeriği, içeriğe uygun materyaller eş zamanlı, uygun teknik ve stratejilerle organize edilerek, bireyin daha fazla duyu organına hitap ederek kalıcı olmasını sağlayacaktır. Öğretim materyalleri, ders disiplinlerinin sunumunda önem kazanmış, öğretim kalitesinin göstergesi olmuştur (Baytekin, 2004, 121).

Materyaller öğretmenler açısından da önemli işleve sahiptirler. Buna göre iyi tasarlanan ve uygulanan materyallerle öğretmenler bilgi iletimini öğrencilerine etkili ve hızlı bir biçimde aktarırlar, böylece zamanlarını etkili kullanırlar (Fer, 2009, 262).

Eğitim araç-gereçlerinin öğretim sürecinde etkili, yerinde ve amacına uygun kullanıldıklarında, eğitimin niteliğini ve öğrenci başarısını artıracak bilimsel bir gerçek olarak kabul edilmektedir (Uşun, 2006, 281).

Müzik öğretiminde; öğrencilerin dikkatini çeken etkinliklere yer verilmelidir. Öğrencilerin yaşlarına ve bilgi düzeylerine uygun etkinlikler öğretim ilkelerine uygun olarak sunulmalıdır.

Özellikle müziksel alan bilgilerinin öğretiminde yeri geldikçe gerekli müzik kavramlarına, müziksel sayı ve işaretlere, bunların açıklamalarına, ne anlama geldiğine ve ne işe yaradığına yer vermek gerekmektedir. Hatta hem halk müziğimizin değişik türleri, hem de başka milletlerin müziği ve tanınmış bestecileri hakkında ilgi çekici, kısa ve gerçekçi bilgiler verilmesi, çocukların çaldıkları çalgıları ve kendi seslerini nasıl korumaları gerektiği hakkında aydınlatılması gerekebilir. Bu bağlamda kuramsal bilgilerin eğitimi de çocuklar için müzik eğitiminin güç ve soyut boyutlarından biridir. Ayrıca bu bilgilerin verilmesinde, kolaydan zora ve bilinenden bilinmeyene doğru bir sıra izlenmelidir (Yıldız, 2006, 42).

Yeni bir müziksel bilgi verilirken, müziksel bilginin kapsamı olabildiğince resimlerle, grafiklerle, oyunlarla, canlandırmalarla ve benzetimlerle somutlaştırılma-

lıdır. Bir ünite ya da konu, kendi içinde bütün ve anlamlı olan alt müziksel bilgi gruplarına ayrılıp ve bu gruplar da, birinin öğrenilmesi diğerini kolaylaştıracak şekilde sıralanmalıdır (Yıldız, 2006, 17).

Müzik Öğretiminde Teknoloji ve Bilgisayar

Son yıllarda müzik ve teknoloji kavramları sıkça karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenledir ki hayatın her alanına giren teknolojinin müzik alanında da işlevsel olduğu anlaşılmaktadır. Teknolojiye müzik eğitiminde yer verilmesi ile müzik eğitimi çok boyutlu alanlarına yeni boyutlar kazandırmaktadır.

Günümüzde teknolojinin, insan yaşamına yansıyan en somut örneklerden birisi olan bilgisayarlar, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok işte kullanılmaktadır. Bilgisayarlar eğitim ortamında kullanılabilecek en etkili eğitim araçlarından biridir (Sönmez, 1999). Ancak bilgisayarların eğitimde kullanılması eğitim ortamlarında bazı değişiklikleri zorunlu hale getirmiştir. Örneğin fiziksel ortamların yeniden düzenlenmesi, program içerikleri ve öğretim yöntemlerinin değiştirilmesi gerekmiştir (Tanyeri, 2008).

Bilgisayar, diğer öğretim araçlarından farklı olarak öğretme ve öğrenme açısından benzersiz imkânlar sunan çok yönlü bir araçtır (Yalın, 2007).

Bilgisayarların öğretimde büyük ölçüde yer alması ile ilgili olarak şunlar söylenebilir: “Öğretme ve öğrenme etkinliklerini bireysel ihtiyaçlara cevap verecek biçimde düzenlemek, eğitim hizmetlerini daha verimli ve etkili bir şekilde yürütebilmek amacı ile yapılan çalışmalar bilgisayarların eğitim hizmetlerinde kullanılmasının zorunluluk olduğunu göstermektedir” (Bekiroğlu, 1996, 30).

Bilgisayarın eğitimde kullanımının; eğitim öğretime yeni bir boyut kazandırdığı görülmektedir. Eğitime sağladığı katkılar nedeniyle, bilgisayarın hayatımızda daha fazla yer alması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Bilgisayarın öğretimde kullanılmasının sağladığı olanaklar; “öğretmenin işlevlerine olumlu katkılarda bulunma, etkileşimli bir öğretme-öğrenme ortamı sunma, öğrencilerin kendilerini yeterli bulmaları ve dersi tekrar edebilme olanakları sağlama, sınıf ortamında uygulanması güç olan keşfetme, sorgulama gibi öğretim stratejilerinin kullanılabilmesine olanak verme, istendiğinde ipucu ve pekiştirici verebilme, renk, ses, hız, animasyon ve benzetim olanaklarından yararlanılabilmek” şeklinde sıralanabilir (İmer, 2000, 13).

Öğretim Yazılımları

Öğretilecek konuları; bilgisayar programlama dillerinden, yazarlık araçlarından ya da yazarlık dillerinden yararlanılarak hazırlanan öğretim materyallerine, öğretim yazılımları denilmektedir. Diğer bir ifade ile öğretim yazılımları, belli bir konunun ya da problemin öğretilmesinde, bilgisayar ortamından faydalanılarak konuyu daha görsel ve işitsel hale getirerek öğretim sürecini kısaltmayı hedefleyen bilgisayar ortamında hazırlanmış yazılımlardır (Kazu ve Yavuzalp, 2008, 113).

Öğretim materyali olarak bilgisayar yazılımları, diğer materyallerle karşılaştırıldığında, öğretim ortamında öğrenci etkileşiminin en yüksek olduğu materyal türüdür. Öğrencilerin bireysel öğrenme hızlarına uygun şekilde öğrenebilmelerine olanak

sağlar. Yazılımlar, öğrencilerin en aktif olduğu öğrenme ortamlarının yaratılmasında etkin olarak kullanılan materyaller arasında yer almaktadır. Görsel-işitsel özelliklerin (ses, resim, hareketli filmler, animasyon, vb.) bir arada öğrenciye sunulması, bu tür materyallerin öğretimsel etkinliğini artıran diğer bir faktördür (Şahin ve Yıldırım, 1999, 26; Halis, 2002, 129).

Öğretim yazılımlarında animasyonlardan yararlanılarak öğretimi daha ilgi çekiçi hale getirmek mümkündür. Animasyonların eğitici değeri oldukça büyüktür ve eğitim sürecinde kullanılması eğitimde verimin artmasına yardımcı olmaktadır. Animasyon kullanılarak geliştirilen eğitim yazılımları, öğrencilerin işlenen dersi somut olarak daha iyi kavramalarını sağlar. Öğretim yazılımında yer alacak animasyonlar oluşturulurken dikkat edilmesi gereken özellikler bulunmaktadır. Bunlardan bazıları; ekranın rahat okumaya elverişli bir düzenlemeye sahip olması, ekrandaki metinde kullanılan yazı türü ve büyüklüğünün öğrencinin yaş düzeyine uygun olması, ekran görüntülerinin net olması, renklerin gözü yormamasıdır (Arıcı ve Dalkılıç, 2006).

Animasyonlar renk ve hareket özellikleriyle birleşerek akılda kalıcılığı artırmakta, göz ve kulağa hitap ederek etkin bir öğrenme sağlayabilmektedir (Çakır, 1999'dan akt. Arıcı ve Dalkılıç, 2006).

Bilgisayar teknolojisindeki gelişmeler artık metin, resim, hareketli resim ve video gibi iletişim örüntülerini kolayca işleyebilir hale getirmiş ve bu olanakları her kullanıcının hizmetine sunmuştur. Eğitim ortamındaki tek bir bilgi ifade biçimi, sadece metin veya sadece resim yetersiz kalabileceğinden, değişik ifade biçimlerinin birbirlerini engellemeyecek şekilde anlamlıca işe koşulması önerilmektedir (Akpınar, 1999).

Bilgisayar teknolojilerinin kullanımında ekran ile öğrenci arasında iletişim kurulmasında eğitsel arayüz ajanı önemli bir görev üstlenmektedir. Eğitsel Arayüz Ajanı herhangi bir iletişim kanalını kullanarak öğrenen ile etkileşime geçen (ses, görüntü, metin), sosyal öğrenme ortamı yaratmak amacı ile öğrenciye öğrenme deneyimi sırasında rehberlik eden, bilgi sağlayan, dönüt veren bilgisayar benzetimli karakterdir (Sel, 2009).

Johnson, Rickel ve Lester (2000) eğitsel arayüz ajanlarının, bilgisayar-öğrenci arasındaki iletişim kanalını önemli ölçüde genişletmesi ve öğrenme ortamlarının gücünü arttırmada büyük bir katkısı olması sebebiyle eğitim alanında yeni bir paradigma yarattığını ifade etmişler ve eğitsel arayüz ajanlarının; etkileşimli gösteriler sunabilme, yönlendirici rehberlik yapma, animasyonla öğrencinin dikkatini istenilen yöne çekme, sözel olmayan dönüt verebilme, yüz yüze iletişim kurabilme, cesaretlendirici ve destekleyici davranışlarla motivasyonu artırabilme, eğlenceli bir öğrenme ortamı yaratarak öğrenenin ortamda daha fazla vakit geçirmesini sağlayabilme, gibi birçok özelliğiyle çeşitli biçimlerde öğrenmeye katkısı olduğunu vurgulamışlardır (Akt. Aşkar ve Kızılkaya, 2006).

Gelişen teknolojik imkânlar sayesinde, bilgisayar tabanlı müzik öğrenme ve üretmenin, görsel-işitsel unsurlar ile desteklenmesiyle, sadece temel konular çok iyi anlaşılacakla kalmamış, aynı zamanda öğrenim süreçleri de çok kısalmıştır. Bilgisayar destekli müzik eğitim yazılımları, öncelikle müziğin temelini oluşturan konularda öğretmenin ve öğrencinin yorulmak bilmeyen yardımcılarıdır (Koc, 2004, 229).

Bilgisayar destekli müzik yazılımlarının genel özelliklerine bakıldığında; programları çeşitli gruplara ayırmak mümkündür. Bunlar; (Instructional Software) Müzik eğitim programları, (Practice/Accompaniment Software) Pratiğe ve uygulamalara dayalı yazılımlar, (Notation/Scoring Software) Nota yazım programları ve (Sequencing Software) Müzik yapmaya yarayan “Sequencer” sistemleri olarak sıralanabilir (Koç, 2004, 225)

Pek çok bilgisayar yazılım programları (software) şirketi, çalgı eğitimi, nota eğitimi, kulak eğitimi, müzik teorisi, müzik tarihi, bestecilerin hayat hikayeleri, müzik terimleri ve müziği anlayabilme vb. pek çok konudaki programı eğitimciler ve öğrencilerin hizmetine sunmaktadır. Müzik eğitiminde kullanılmak üzere 1970’lerin sonlarına doğru piyasaya çıkan bu yazılım programlarının, giderek hem sayı olarak daha çok, hem de kalite olarak daha iyi, daha renkli ve daha motive edici olduklarını görmekteyiz. Bu programları kullanmanın en büyük avantajı, öğrencinin temel müzik bilgilerini kendi kendine çalışmasına olanak vermesidir (Kasap, 2007).

Kaliteli bir müzik öğretmeninden belli bir anda sadece belli bir öğrenci veya öğrenci grubu faydalanabilirken, çok kısa zamanda çoğaltılarak dünyanın istenilen yerine ulaştırılabilen kaliteli bir interaktif müzik programından ise, aynı anda, farklı birçok kullanıcı faydalanabilmektedir (Can, 2000).

Programlı Öğretim Yöntemi

Eğitim öğretimde kullanılan birçok öğretim yöntemi vardır. Bu yöntemlerden biri de “bir öğrencinin davranışsal amaçlara ulaşmasına yardım etmek üzere deneysel olarak geliştirilmiş öğrenme tekniklerinin sistematik olarak uygulanmasıyla desenlenmiş bir süreç” (Alkan ve Teker, 1992, 4) olarak tanımlanan programlı öğretim yöntemidir.

Programlı öğretim, öğretime disiplinli ve deneysel bir yaklaşımdır. Programlı öğretimin özelliği, canlı bir öğretmen olmadan öğrenme sürecinin kritik ve önemli fonksiyonlarını yerine getirebilmesidir. Öğrenci, program ve araç programlı öğretim sisteminin temel öğeleridir. Öğrenci, sistem girdisi veya sistemin şekillendireceği ham gerektir. Program, öğrenci tarafından öğrenilecek materyalin bir seri psikolojik ve mantıki düzen içinde somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene ve gerçeklerden kavramlara giden bir yönde dikkatlice ve basamaklar şeklinde düzenlendiği bir plandır. Araç ise, programı takdim eden kitap, kart, film, teyp ve öğretim makinesi gibi bir araçtır. Programlı öğretim aracının özelliği program takdim etme kabiliyetine sahip olması, öğrencinin sorulara cevap vermesini gerektirmesi ve verdiği cevapları değerlendirerek öğrencinin öğrenimini yönetmesidir (Alkan ve Teker, 1992, 4).

Programlı öğretim, öğrenciyi öğrenme konusuna uyararak, davranışların analizini, içeriğin küçük adımlar ilkesine göre düzenlenmesini, kısa aralıklarla da değerlendirilmesini ve anında düzeltilmesini kapsayan bir uygulamadır. Programlı öğretimde ilk aşamada kitaplar önce bilgi verilerek soru-yanıt biçiminde hazırlanmıştır. Daha sonra içeriği veren ve sorular yönelten öğretim makineleri geliştirilmiştir. Şimdilerde ise bilgisayar ortamında eğitsel ders yazılımları ile bu işlemler daha somut ve çeşitli etkinliklerle hızlı ve etkili biçimde sunulabilmektedir (Karaağaçlı, 2005, 340).

Programlı öğretimde kullanılan ve öğretimi kolaylaştırmak üzere işe koşulan pekiştireç, dönüt, ipucu kavramlarını açıklamak gerekirse;

Eğitim ortamında istendik davranışların kazandırılmasında pekiştireç, dönüt, düzeltme ve ipucu önemli değişkenlerdendir. Bunlar yeri ve zamanı gelince uygun olarak sunulmalıdır. Pekiştireç öğrencinin yaşına, cinsiyetine, içinde yaşadığı kültürel ortama, davranışın türüne ve pekiştirme tarifelerine göre kullanılmalıdır. Pekiştireç, istendik davranışın ilerde yinelenme olasılığını artıran uyarıcıdır. İpucu doğru yanıt gelmediği zaman, öğrencinin yanıtı bulması için ortama sunulan hatırlatıcı, sorunu çözücü uyarıcıdır. Düzeltme ise, eksik, yanlış, yarım yamalak yanıtları tamamlamak için işe koşulan uyarıcıdır (Sönmez, 1999, 15).

Programlı öğretim araç ve yöntemleri, programlı öğretime göre hazırlanmış kitaplar ile programlı öğretim makinelerini ve bilgisayar destekli eğitim araç ve yöntemlerini kapsamaktadır. Programlı öğretim tekniğine uygun yazılmış kitaplar ve bilgisayar programları bulunmakla beraber ülkemizde uygulanması çok sınırlıdır (Demirel, 1999, 128).

Programlı öğretimde önceki yıllarda, öğretim makineleri olarak bilinen ve kullanılan araçların yerini artık bilgisayarlar almıştır ve bilgisayarlar günümüzde okul ortamında oldukça rahat kullanılabilmektedir. Bu nedenlerle araştırma konusu olan programlı öğretim yöntemi bilgisayar destekli olarak gerçekleştirilmiştir.

Hangi konuların programlanabileceğine ilişkin kesin bir görüş bulunmamasına karşın, kuramsal olarak hedefleri davranışsal terimlerle ifade edilebilen her konunun programlı öğretim yöntemiyle öğretilebileceği ileri sürülmektedir (Yaşar, 1990, 22).

Programlı öğretim ve bilgisayar destekli öğretim yaklaşımı benimsendiğinde, ders yazılımının (öğretim materyali) öğretim esnasında, öğretmenin yerini alacak şekilde geliştirilmesi gerekir. Öğrenci, başkaları olmadan hazırlanan yazılımları kullanır ve onlardan yararlanır. Bu bakımdan yazılımların, insan unsurunun bulunmamasından dolayı meydana gelecek eksikliği giderecek, öğrenciyi motive edecek ve geri bilgilendirmeyi sağlayacak şekilde geliştirilmesi gerekir. Yazılımın görevi, öğrenciye sadece içeriği sunmak değil, aynı zamanda öğrencinin öğrenmesini de değerlendirmektir. Hazırlanan materyalin dikkat çekici ve öğrencide olumlu izlenim bırakacak şekilde hazırlanması çok önemlidir. Kuşkusuz bu tür yazılımlar öğretmene yardımcı niteliğindedir (Doğan, 1997, 295-296).

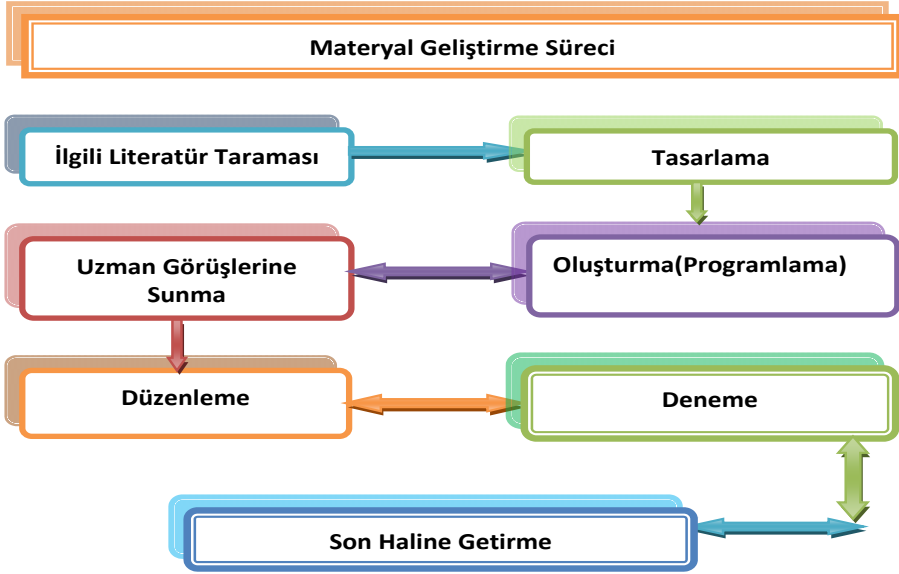
Öğretim Yazılımı (Programlı Öğretim Yöntemine Göre Hazırlanmış) Geliştirme Basamakları

Programlı öğretim materyalinin hazırlanması 1) Hazırlık, 2) Yazma, 3) Deneme olmak üzere, üç aşamada gerçekleştirilir (Hızal, 1982, 35; Alkan ve Teker, 1992, 18; Yaşar, 1990, 19; Uşun, 2000, 31).

Hazırlık aşaması; programlanacak konunun belirlenmesi, öğrenci grubunun tanınması, amaçların saptanması, ön ve son testlerin hazırlanması, içeriğin analizi ve hangi program modelinin kullanılacağına belirlenmesi gibi aşamaları kapsar.

Yazma aşamasında; tanıtıcı nitelikte bir açıklamanın yazılmasından sonra maddelerin yazımına geçilir. Maddeler yazılırken kullanılacak dilin, kullanacak öğrencilerin düzeyine uygun, açık ve anlaşılır olmasına dikkat etmek gerekir.

Deneme aşamasında, taslak olarak hazırlanan programlı maddelerin eksikliklerinin olup olmadığını saptamak ve son testi kontrol etmek amacıyla program öğrenciler üzerinde denir. Gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra programlı materyal çoğaltılıp, uygulamaya geçirilir.



Şekil 1. Materyal Geliştirme Süreci

1. Hazırlık

Hazırlık aşamasında ilk olarak programlanmasına karar verilen öğretim alanları, konu başlıkları ve kazanımlar belirlenmiştir. Materyal; Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından kabul edilen İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (MEB; 2007) ve İlköğretim Müzik 6, 7, 8, Öğretmen Kılavuz Kitabında yer alan iki öğrenme alanı, dört konu başlığı ve ilgili altı kazanımı kapsamaktadır. Bu nedenle iki öğrenme alanı, dört konu başlığı, altı kazanım ile ilgili olarak hazırlanmıştır.

Tablo 1. *Materyalde Yer Alan Öğrenme Alanları, Kazanımlar, Konu Başlıkları*

Öğrenme Alanları	Kazanımlar	Konu Başlıkları
B. Müziksel Algı ve Bilgilenme	B.2.Müzikte dizileri tanır.	Müzikte Dizileri Öğreniyorum.
	B.3. İnsan sesi ve ses topluluklarını ayırt eder.	İnsan Ses Gruplarını Öğreniyorum.
	B.4. Çalgı ve çalgı topluluklarını ayırt eder.	Çalgıların Dilinden.
D. Müzik Kültürü	D.2. Uluslararası müzik türlerini tanır.	Dünya'nın Müzik Renkleri.
	D.3. Dinlediği uluslararası müzikleri türlerine göre ayırt eder.	
	D.4. Müziklerle ilgili araştırmalarında bilişim teknolojilerinden yararlanır.	

Hazırlanacak konuların belirlenmesinden sonra önemli görülen diğer bir konu ise; programlı öğretim yönteminde öğrenci kendi kendine, bireysel olarak öğreneceği için hazırlanacak programın öğrenciye uyarlanmış olması gerekir. Bu nedenle de programın uygulanacağı öğrenci grubunun yaş, cinsiyet, genel yetenek, kültürel, sosyal düzey vb. yönlerden tanınmasında zorunluluk vardır (Hızal, 1982, 36).

Materyal yazım aşamasına geçmeden önce İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programında (MEB, 2007) ilgili konu başlığı ve kazanımlar belirli sıralamaya konulmuştur. İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programında “sıralı kazanımlardan anlaşılması gereken, kazanımların birbirini takip eden haftalarda işlenmesi zorunluluğu değil, sadece etkili müzik eğitimi için, kendi içlerinde belirtilen öncelik sonralık sırasına uyulmasına dikkat edilerek işlenmesidir” (MEB, 2007, 8) açıklaması materyalde öğretilecek konu sıralamasında dikkate alınmıştır. Materyalde konuların anlatım sıralamasında belirli bir aşamalılık esas alınarak oluşturulması göz önünde bulundurulmuştur.

Ayrıca öğretim programında da belirtilen, müzik eğitiminin basitten karmaşığa doğru işlenmesi programlı öğretim materyali hazırlığında göz önünde bulundurulmuş ilkelere birisidir.

Programlanacak içerik analiz edilip, temel kavram ve örneklerin belirli sıraya göre listesi oluşturulduktan sonra sıra bu içeriğin hangi program modeline göre yazılacağına saptanmasına gelmektedir. Bu konuda karar verirken bazı noktaların göz önünde bulundurulması gerekir. İlk dikkat edilecek nokta programlanacak içeriğin niteliği ve ikincisi programın hazırlandığı öğrenci grubunun durumudur. Kazanımlar belirlendikten sonra materyalin geliştirilmesinde dallara ayrılan program modeli benimsenmiş ve programlı materyalin dallara ayrılan program modeline göre hazırlanmasına karar verilmiştir.

Materyal hazırlık aşamasında; programlı öğretim yöntemi, bilgisayar destekli eğitim, bilgisayar destekli öğretim, materyal geliştirme ile ilgili araştırmacı tarafından ulaşılan tüm yerli ve yabancı kaynaklar incelenmiştir. Ayrıca konuların bilgisayarda öğretileceği göz önünde bulundurularak, araştırmacı tarafından ulaşılabilen bilgisayar destekli ve programlı öğretim yöntemine göre hazırlanmış materyaller incelenmiştir. İncelenmiş olan bu materyaller ve konu alanı ile ilgili araştırmalar doğrultusunda bir taslak hazırlanmıştır.

İçeriğin oluşturulmasında metin yoğunluğuna, yazım şeklinin basit ve anlaşılır olmasına, dilbilgisi kurallarına dikkat edilmiş ve hedef kitlenin düzeyi göz önüne alınmıştır.

2. Yazma

Bilgisayar destekli programlı öğretim materyali ilk olarak kâğıt üzerinde taslak olarak oluşturulmuştur. Bu materyal dört konu başlığına uygun olarak dört bölümden oluşturulmuştur. Her bir bölümde yer alacak konuların ana ve alt başlıkları sıralanarak belirtilmiştir.

Programlı öğretim belirli bir konunun düzenlenmesini içerir. Bu düzenlemede öğrenci bilgiden sonra soruya yanıt verir. Cevabın doğruluğuna göre ilerler ya da o konuyu tekrarlar. Programlı öğretim, öğrenciyi öğrenme konusuna uyararak, davranışların analizini, içeriğin küçük adımlar ilkesine göre düzenlenmesini, kısa aralıklarla da değerlendirilmesini ve anında düzeltilmesini kapsayan bir uygulamadır (Karaağaçlı, 2005, 339-340). Bu materyalin yazımında da bu içerik esas alınmış ve dört bölümde de uygulanmıştır.

Kâğıt üzerinde hazırlanan taslak halindeki materyal içeriklerinin son haline getirilmesi, geliştirilmesinden sonra, bilgisayarda yazımı gerçekleştirilecek materyalin ekran tasarımına karar verilmiştir. Bilgisayar destekli programlı öğretim materyalinin öğrencilerin nasıl kullanacağına ilişkin bir yönerge yazımı ile başlanmıştır. Öğretim materyalinin tanıtımı amacıyla, kullanımı hakkında öğrenciyi bilgilendirmek ve daha kolay kullanılabilmesini sağlamak için bilgi ekranları oluşturulmuştur. Daha sonra materyal içerisinde öğrencilerin motivasyonunu artıracak düşüncesiyle yer alacak etkinliklerin tasarlanması ve onlara ilişkin taslakların yazılmasına geçilmiştir (Nota oyunu, çıkıcı-inici dizi konusunda merdiven animasyonu vb.).

Materyal; Bilgisayarda Adobe Flash CS3 programıyla hazırlanmıştır. Bu aşamada bilgisayar programcılığı konusundaki bir uzmanın yardımına başvurulmuştur.

Elektronik ortamda öğrenmeyi sağlamak amacıyla içeriğin, anlaşılır olarak sunulması, uygun görsel ve işitsel materyallerle desteklenmesi ve öğrenen kişinin (öğrencinin) bilgisayar ile olan etkileşiminin öğrenmeyi kolaylaştıracak yapıda olması hedeflenmiştir.

Müzik öğretmenlerinin derslerinde kullanabilecekleri de düşünülerek hazırlanan programlı öğretim materyali, "materyal hazırlama ilkeleri"ne uygun olarak düzenlenmiştir. Programlı öğretim materyalinde, bilgi üniteleri yazılırken; öğretim ilkelerine uygun olarak, bilinenden bilinmeyene, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir yol izlenmiştir.

Bilgisayarda hazırlanan bu materyal dört konu başlığına uygun olarak dört klasör içerisine yerleştirilmiştir. Konu öğretiminin gerçekleştirileceği haftalara uygun olarak, öğrencinin ilgili klasörde yer alan bölüme çalışması düşünüldüğünden dört bölüm birbiri ile ilişkili fakat birbirinden bağımsız hazırlanmıştır.

Materyalin (yazılımın) en başında yönerge ve materyal tanıtım ekranları yer almaktadır. Ayrıca materyalin her bölümünde üstte yer alan "Yardım" butonunda (linkinde), öğrenciye materyali nasıl kullanılacağı hakkında verilen bilgiler yer almaktadır.

Aşağıda hazırlanmış olan materyale ilişkin örnek ekran görüntülerine yer verilmiştir.

YÖNERGE

Materyali kullanırken dikkat etmeniz gerekenler;

1. Materyalde öğreneceğiniz bilgileri öğrenmeye; ekranda gördüğünüz içerik bölümün de yer alan yönlendirmeleri okuyarak başlayınız. Öğrenmeye başladığınız konu sonuna geldiğinizde bir sonraki konuya geçmek için; "Neler Öğreneceğim" adlı menüden bulunduğunuz konu sırasına göre üzerine tıklayarak devam edebilirsiniz.
2. Ekranda kulaklık simgesi gördüğünüzde lütfen kulaklığınızı takınız. Daha sonra ses dosyası veya video dinlemek için oynat butonuna tıklayınız, dinledikten sonra durdur butonuna tıklayarak çıkabilirsiniz.
3. Bilgi ekranlarında sunulan bilgiyi iyice öğrendiğinizden emin olduktan sonra size yöneltilen soruları cevaplayınız. Soru ekranında size yöneltilen çoktan seçmeli sorularda doğru olduğunu düşündüğünüz seçenek üzerine tıklamanız gerekmektedir.
4. Soruları cevapladıktan sonra yanlış cevapladığınızda soruyu tekrar çözmeniz veya bilgi sayfasına dönmeyiz için gerekli yönlendirmeler yapılacaktır.
5. Soruları yanlış cevaplayıp, bilgi sayfasına döndükten sonra, bilgileri sırası ile okuyup "Kapat" üzerine tıklayınız. Bu işlemten sonra soru ekranında daha önce cevapladığınız soruyu yeniden cevaplayabilmeniz için, yeniden cevaplama butonu üzerine tıklamanız gerekmektedir.

Geri İleri

Şekil 2. "Materyale Ait Yönerge ve Materyal Tanıtım" Ekran Görüntüsü

Şekil 3. Öğrenciye "Materyali Nasıl Kullanılacağı Hakkında Verilen Bilgilere" Ait Ekran Görüntüsü

Materyalin (öğretim yazılımının) yapısı hakkında kısaca bilgi verilecek olursa; ekranın en üstünde öğrenilecek konu başlığının bulunduğu sütun vardır. Ekranın sol tarafında yer alan “Neler Öğreneceğim” başlığı adı altında, öğrenilecek konuya ilişkin alt başlıkların bulunduğu sol menü vardır. Ekranın sağ tarafında öğrenilecek bilgi ile ilgili “bilgi- soru-dönüt (geri-bildirim)’lerin yer aldığı ana menü vardır. Ayrıca konu başlığı sütunu ile ana menü arasında yer alan; öğrenilecek bilgiler ile ilgili olduğu düşünülerek hazırlanmış olan video-ses, oyun, sözlük, yardım ve bunları biliyor musunuz linklerinin (simgelerinin) yer aldığı sütun vardır.

Şekil 4. Öğrenciye “Notaları Oyun Şeklinde Öğretmeye” Yönelik Hazırlanmış Ekran Görüntüsü



Şekil 5. Öğrenciye “Müzik Dinletmeye” Yönelik Hazırlanmış Ekran Görüntüsü

Şekil 6. Öğrenciye “Müzik ile İlgili Kavram ve Terimleri” Öğretmeye Yönelik Hazırlanmış Ekran Görüntüsü

İnsan Ses Gruplarını Öğreniyorum

Merhaba EZGI

Neler Öğreneceğiz?

- İnsan Sesi ve Ses Müziği (Vokal Müzik)
- İnsan Ses Türleri
 - # Kadın Sesleri
 - # Erkek sesleri
 - # Çocuk Sesleri
- Sesin Korunması
- Koro Nedir?
- Koro ile İlgili Bilgiler
 - # Şef
 - # Korist
 - # Solo
 - # Solist
 - # Koro'da uyulması gereken kurallar
- Koro Türleri
 - # Kadınlar Korusu
 - # Erkekler Korusu
 - # Karma Korolar
 - # Gençlik Koroları
 - # Çocuk Koroları

Biliyor musun?

4

Müzik dinlemenin veya bir müzik aleti çalmayı öğrenmenin, çocuklar üzerine ne gibi tesirler yaptığı üzerinde Kaliforniya Üniversitesi'nden Fizikçi Gordon Shaw ile Wisconsin Üniversitesi'nden psikolog Dr. Frances Rauscher ortaklaşa bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada, yerleşim birimlerinin hem merkezlerinden hem de çevrelerindeki ortaokullardan 78 çocuk rastgele seçilerek üç gruba ayrıldı. Birinci gruba özel hocalar eşliğinde piyano kullanma ve müzik seslendirme dersleri, ikinci gruba bilgisayar dersleri verildi. Üçüncü gruba ise hiçbir eğitim verilmedi. Altı ay sonra bu öğrencilere uygulanan "soyut düşünme becerisi" isimli "uzay ve zaman koordinatlarındaki nesnelere üzerinde muhakeme yapabilmek" testlerinde (özellikle geometrik ve fizik problemlerde) piyano kullanımı ve müzik dersleri alan öğrenciler, % 34 daha fazla başarılı oldular. Bundan anlaşılan ise, müzik eğitiminin soyut düşünme ve akıl yürütmede kullanılan sinir bağlantılarının oluşumunu hızlandırması ve erken yaşlarda verilen müzik eğitiminin çocukların muhakeme kabiliyetlerini artırmasıydı. Hatta erişkinlerde bile günde 10-15 dakika müzik dinlemenin soyut düşünme yeteneğini olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

4/6

Şekil 7. Öğrenciye Müzik ile İlgili İlgi Çekici Bilgiler Öğretmeye Yönelik Hazırlanmış Ekran Görüntüsü

Materyalin kullanımına başlanırken öğrencinin adını yazması gerekmektedir. (Ayrıca araştırmacı tarafından belirlenen bir şifreyi girmesi gerekmektedir) Ders anlatımında materyalin, öğretmen yerini alıp, dersin başından sonuna kadar kullanılacağı düşünüldüğünden bilgisayar dilinde "ajan" olarak ifade edilen bir kahraman oluşturulmuştur. Eğitsel Arayüz Ajanı: Herhangi bir iletişim kanalını kullanarak öğrenen ile etkileşime geçen (ses, görüntü, metin), sosyal öğrenme ortamı yaratmak amacı ile öğrenciye öğrenme deneyimi sırasında rehberlik eden, bilgi sağlayan, dönüt veren bilgisayar benzetimli karakterdir (Sel, 2009, 8).

Oluşturulan bu kahraman öğrencilerin yaş seviyelerine uygun olarak düşünülmüştür. Dersin müzik olması sebebiyle bulunan kahramanın adının "ezgi" olması kararlaştırılmıştır. Bu kahraman dışında, diziler konusunda öğrencilerin dikkatini çekmesi amaçlanarak "Tonton dede" (ton ve makamlar konusu anlatılırken ton konusu ile ilişkilendirilmesi açısından) yer almıştır. Her bir bölümde öğrencilerin beğeni ile çalışmalarını sağlamak amaçlandığından, ilgi çekici animasyon, ses dosyası ve videolara yer verilmiştir.

Müzikte Dizileri Öğreniyorum

Merhaba EZGİ

Neler Öğreneceğim?

- Dizi Nedir? Dizinin İsimlendirilmesi
- Çıkıcı Dizi - İnci Dizi
- Ton nedir? Makam nedir?
- Do Majör Dizi - La Minör Dizi
- Hüseyini Makamı Dizisi
- Nihavent Makamı Dizisi
- Kürdi Makamı Dizisi

Dizi nedir? Dizinin İsimlendirilmesi

"Müzikte dizi nedir?" sorusuna bu konu ile ilgili hazırlanmış bir masal okuyarak başlayalım mı ne dersiniz?

Bir varmış bir yokmuş. Günlerden bir gün adı müzik olan bir şehirde "Dizek" adında bir apartman inşa edilmiş. Bu apartmanın giriş kapısının anahtarına da "sol anahtar" denilmiş.

1/6 İleri

Şekil 8. Öğrenciye Müzik İle İlgili Bilgiler Öğretmeye Yönelik Oluşturulmuş "Ezgi" Adlı Kahraman ve Dizi Konusunda Hazırlanmış "Masal"a İlişkin Ekran Görüntüsü

Müzikte Dizileri Öğreniyorum

Merhaba ezgi

Neler Öğreneceğim?

- Dizi Nedir? Dizinin İsimlendirilmesi
- Çıkıcı Dizi - İnci Dizi
- Ton nedir? Makam nedir?
- Do Majör Dizi - La Minör Dizi
- Hüseyini Makamı Dizisi
- Nihavent Makamı Dizisi
- Kürdi Makamı Dizisi

Ton nedir? - Makam Nedir?

Dizilerin Türk müziği kurallarına göre işlenmesine ise **Makam** diyoruz. Yani diziler müzik şehrinde "Türk müziğine" misafirliğe giderlerse **makam** ismini alırlar.

3/3 Geri

Tekrar

Şekil 9. "Ton" Konusu Öğretilirken İlgi Çekici Olması Bakımından "Tonton Dede" Adı Verilmiş Kahramana İlişkin Ekran Görüntüsü



Şekil 10. Öğrenciyi "Bilgilendirmeye İlişkin" Ekran Görüntüsü



Şekil 11. Öğrenciyi "Çalgıların Dilinden" Adlı Konu Başlığı ile İlgili Olarak Örnek Eserler Eşliğinde Bilgilendirmeye İlişkin Ekran Görüntüsü

Çalguların Dilinden

Merhaba CEYHUN

Neler Öğreneceğim?

- Çalgı ve çalgı müziği nedir?
- Çalguların Sınıflandırılması
- Türk müziğinde kullanılan çalgılar
 - # Telli - tezeneli çalgılar
 - # Üflemeli çalgılar
 - # Yaylı çalgılar
 - # Vurmalı çalgılar
- Batı müziğinde kullanılan çalgılar
 - # Telli çalgılar
 - # Üflemeli çalgılar
 - # Yaylı çalgılar
 - # Tuşlu çalgılar
 - # Vurmalı çalgılar
- Elektronik müzik araçları
- Ülkemizde yapılan müzik türüne göre oluşturulan çalgı toplulukları

Telli - Tezeneli Çalgılar

Merhaba ben "Kanun", Türk müziği çalgılarının olduğu yerde ben olmadan olmaz.. Diz üzerinde veya sehpa üzerinde çalınan, diğer çalgılara göre farklı bir şekle ve üçerli gruptan oluşan 72 tefe sahip bir çalgıyım. İki elin işaret parmaklarına takılan (okyanus kaplumbağasının göğsünden yapılan başa adı verilen) mızrapla çalınırım.

5/5 Soru Çözmek İçin Tıklayınız.

Geri İleri

Şekil 12. Öğrenciyi "Çalguların Dilinden" Adlı Konu Başlığı ile İlgili Olarak Örnek Eserler Eşliğinde Bilgilendirmeye İlişkin Ekran Görüntüsü

Dünyanın Müzik Renkleri

Merhaba GÖRKEM

Neler Öğreneceğim?

- Klasik Müzik ve Genel Özellikleri
- Caz Müziği ve Genel Özellikleri
- Pop Müzik ve Genel Özellikleri
- Müzik İle İlgili Araştırmalarda Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma

Klasik Müzik ve Genel Özellikleri

Sevgili arkadaşlar; dünyanın değişik bölgelerinde farklı müzik kültürleri bulunmaktadır. Bu farklılıklar kullanılan ses dizileriyle, çalgılarla ve müzik türleriyle belirginleşir.

1/6 İleri

Şekil 13. Öğrenciyi "Dünyanın Müzik Renkleri" Adlı Konu Başlığı ile İlgili Olarak Bilgilendirmeye İlişkin Ekran Görüntüsü

Şekil 14. Öğrenciyi “Dünyanın Müzik Renkleri” Adlı Konu Başlığı İle İlgili Olarak Örnek Eserler Eşliğinde Bilgilendirmeye İlişkin Ekran Görüntüsü

3. Uzman Görüşlerinin Alınması

Bilgisayar destekli programlı öğretim materyali bu şekilde yazıldıktan sonra üç uzman müzik eğitimcisi, iki bilgisayar teknolojileri eğitimcisi, bir eğitim bilimci ve bir müzik öğretmeni tarafından incelenmiştir. Görüşü alınan uzman grubu özellikleri aşağıda Tablo 2’de ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Tablo 2. Bilgisayar Destekli Programlı Öğretim Materyali İçin Görüşleri Alınan Uzman Grubu Özellikleri

Görev Yeri Adı	Unvanı	Alanı
1. Gazi Üniversitesi	Prof.	Müzik Eğitimi
2. Gazi Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.	Müzik Eğitimi
3. Niğde Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.	Müzik Eğitimi
4. Muğla Üniversitesi	Doç. Dr.	BÖTE
5. Hacettepe Üniversitesi	Doç. Dr.	BÖTE
6. Gazi Üniversitesi	Yrd. Doç. Dr.	Eğitim Bilimleri
7. Celayir İÖÖ	Müzik Öğretmeni	Müzik Eğitimi

Uzmanların görüşleri alınarak, programlı öğretim materyalinde gerekli düzeltmeler yapılmış ve taslak olarak hazırlanan materyalin deneme aşamasına geçilmiştir.

4. Deneme

Programlı öğretim materyali, 2009-2010 Eğitim-Öğretim yılı, Ankara ili Yenimahalle İlçesi, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Celayir İlköğretim Okulu 7 C. sınıfında öğrenim gören (materyalde yer alan konuları daha önce öğrenmemiş olan) 5'i kız 5'i erkek öğrenci ve aynı okulun 8 A. sınıfında öğrenim gören (daha önce materyalde yer alan konuları öğrenmiş olan) 5'i kız 5'i erkek olmak üzere toplam 20 öğrenci üzerinde denenmiştir. Araştırmacı tarafından gerekli açıklamalar yapıldıktan sonra, yönerge dahil öğrencilerin baştan sona kadar anlayıp anlamadıkları, zorluk çekip çekmedikleri gözlemlenmiştir.

Bilgisayar destekli programlı öğretim materyali üzerinde çalışan öğrenciler anlamadıkları yerler sorulmuş, materyal hakkındaki görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak bilgisayar destekli programlı öğretim materyaline son şekli verilmiştir.

Sonuç

Müzik öğretiminde bilgisayar kullanımı günümüzde olanaklı hale gelmiştir. Eğitimde farklı yöntemlere yer verilmesi, materyal kullanımı, eğitimi daha eğlenceli ve öğrenci yönünden aktif hale getirilmesi yine bu yeni anlayış içerisinde yer almaktadır.

Materyal kullanımı özellikle de teknolojik materyaller eğitimin her alanında önemli görmektedir. Öğrenciye bilgiyi veya beceriyi klasik yöntemlerle değil de farklı bir şekilde sunmak özellikle teknoloji ile bilgisayarların hayatın her alanına girmesiyle bir gereklilik halini almıştır.

Materyal hazırlama süreci (Öğretim yazılımı geliştirme) belirli aşamalar gerektiren, her yönüyle öğrenci ve derse yönelik, öğretimde yer alan kazanımları davranışa dönüştürmeye yönelik ayrıntılı olarak üzerinde düşünülmesi ve tasarlanması gereken bir süreçtir. Bu nedenle dünyada olduğu gibi ülkemizde de eğitimde bilgisayar kullanımının yaygınlaşması ile yeni bir süreç başlamış bulunmaktadır. Müzik öğretiminde bilgisayar teknolojisine ne şekilde yer verilmelidir sorusu ile yeni materyal ve yazılımların geliştirilmesi durumu ortaya çıkmıştır. Müzik eğitimi/öğretimi alanında yurt dışında yapılan çalışmalar örnek olarak incelenebilir. Fakat burada dikkat edilmesi gereken husus, diğer çalışmaların birebir taklidi veya benzerlerinin değil kendi ülkemize ve öğrenciye uygun "özgün" öğretim yazılımı geliştirebilmektir.

Müzik öğretiminde ülkemizde eğitim ve öğretimde kullanılması amacıyla hazırlanmış yeterli sayıda öğretim yazılımı bulunmamaktadır. Müzik öğretmenleri bilgisayar yazılımı geliştirme konusunda yeterli teknik bilgiye sahip olmadıklarından yeni ve farklı müzik öğretim yazılımı geliştirme konusunda sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun önüne geçebilmek için disiplinler arası alanlarda uzman yardımına başvurulması düşünülebilir. Müzik yazılımı geliştirebilmek için müzik öğretmeni, görsel tasarım uzmanı ve bilgisayar programcılığı alanında uzman kişilerin bir arada çalışmaları önerilebilir.

Ayrıca araştırma sonucunda programlı öğretim yöntemine müzik öğretiminde de yer verilebileceği ortaya çıkmıştır. Yapılacak yeni araştırmalarla, müzik öğretiminin farklı basamaklarında (okulöncesi veya yükseköğretim düzeylerinde) kullanılacak, programlı öğretim ilkelerine uygun öğretim materyallerinin hazırlanması önerilebilir.

Kaynakça

- Akçınar, Y. (1999). **Bilgisayar Destekli Öğretim ve Uygulamalar**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Alkan, C. ve Teker, N. (1992). **Programlı Öğretim Değişik Teknolojiler ve Türkiye'deki Uygulama**, No:169, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Arapgirlioğlu, H. (2003). **Müzik Teknolojisi ve Yeni Yüzyılda Müzik Eğitimi. Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, İnönü Üniversitesi**, Malatya.
- Arıcı, N., Dalkılıç, E (2006). "Animasyonların Bilgisayar Destekli Öğretime Katkısı: Bir Uygulama Örneği", **Kastamonu Eğitim Dergisi** Cilt: 14, (No: 2), Kastamonu.
- Aşkar, P. ve Kızılkaya, G. (2006). "Eğitim Yazılımlarında Eğitsel Yardımcı Kullanımı: Eğitsel Ajan", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 31, Ankara.
- Baytekin, Ç. (2004). **Öğrenme Öğretme Teknikleri ve Materyal Geliştirme**, (2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ertem Matbaası, Ankara.
- Bekiroğlu, N. (1996). **Bilgisayar Destekli Öğretim İçin Bir Modül Tasarımı**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Can, M. C. (2000). "Müzik Eğitiminde İnteraktif Bilgisayar Uygulamaları". **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20(2000-2), Ankara.
- Demirel, Ö. (1999). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**, (1. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Doğan, H. (1997). **Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı**, Önder Matbaacılık, Ankara.
- Fer, S. (2009). **Öğretim Tasarımı**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Halis, İ. (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Hızal, A. (1982). **Programlı Öğretim Yönteminin Etkenliği Karşılaştırmalı- Uygulamalı Araştırma**, Yayımlanmış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No:117, Ankara.
- İmer, G. (2000). **Eğitim Fakültelerinde Öğretmen Adaylarının Bilgisayara ve Bilgisayarı Eğitimde Kullanmaya Yönelik Nitelikleri**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No: 1212, Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 70, Eskişehir.
- Karaağaçlı, M. (2005). **Öğretimde Yöntemler ve Yaklaşımlar**, Feryal Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti., Ankara.
- Kasap Tecimer, B. (2006). "İnternet ve Yaşam Boyu Müzik Eğitimi". **Müzik Eğitimcileri Derneği Genel Merkezi Yayın Organı**, Sayı 15, Ankara.
- Kasap Tecimer, B. (2007). "Bilgisayar Yazılım Programları (Software)". **Orkestra Dergisi**, Sayı:387, İstanbul.
- Kazu, İ. Y., Yavuzalp, N. (2008). "Öğretim Yazılımlarının Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Eğitim ve Bilim**, Cilt 33, Sayı 150.
- Koç, A.(2004). "Günümüzde Bilgisayar Destekli Müzik Yazılımlarının Müzik Eğitimine Katkıları". **1924-2004 Musiki Muallim Mektebinden Günümüze Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sempozyumu**, (7-10 Nisan), SDÜ, Isparta.
- Küçüköncü, H. Y. (2006). "Türk Eğitim Sistemindeki Yeniden Yapılanma Sürecinde Müzik Öğretmeni Modelleri", **Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu**, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.

◆ Ülkü Sevim Şen / Nezihe Şentürk

- MEB. (2007). **İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Sel, H. (2009). **Bilgisayar Destekli Öğretimde Eğitsel Ajan Kullanımı**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Sönmez, V. (1999). **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**, (8. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şahin, Yanpar, T. ve Yıldırım, S. (1999). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Şentürk, N. (2009). *“İlköğretimde Müzik Eğitimi (Türkiye ve Nijerya Örneği)”*, **38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi)**, 10-15.09.2007, Müzik Kültürü ve Eğitimi, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları, 9/2, Ankara.
- Tanyeri, T. (2008). *“Bilgisayar Destekli Öğretim İle İlgili Temel Kavramlar, Öğeleri, Kuramsal Temelleri ve Uygulama Yöntemleri”*, A Güneş (Ed), **Bilgisayar I-II**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Uçan, A. (1997). **Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar**, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Uşun, S. (2000). **Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, (1. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Uşun, S. (2006). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**, (1.Basım), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Yalın, H. (2007) **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Basımevi, Ankara.
- Yaşar, Ş. (1990). **Yabancı Dil Öğretiminde Programlı Öğretim Uygulaması**, Yayımlanmış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:376, Eskişehir.
- Yıldız, G. (2006). **İlköğretimde Müzik Öğretimi**, (2. Baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.

SOFTWARE MODEL (BASED ON THE METHODS OF PROGRAMMED INSTRUCTION) DEVELOPED TO BE USED IN ELEMENTARY MUSIC EDUCATION¹

Ülkü Sevim ŞEN**

Nezihe ŞENTÜRK***

Abstract

Teaching material organized according to programmed teaching method can be accepted as a new teaching method in that field. Although programmed teaching appeared in 1950s, it was confirmed that there has been no such kind of applications in music teaching or no material (teaching software prepared for written or computer-aided teaching) prepared by depending on programmed teaching method or there in Türkiye before. For this reason, this is a study in which programmed teaching and music are involved together, that is to say, this is the first study that includes programmed teaching in music teaching. Material (teaching software) developed in that study was prepared by Adobe Flash CS3. Material development process was explained steps by steps (digits by digits) and it has suitable instructive quality with further studies.

Key Words: Music Education, Music Teaching, Programmed Teaching, Teaching Material, Teaching Software, Computer Software Program

¹ This article has been formed from PhD thesis titled "Efficiency of the Computer-Assisted Programmed Training in Music Teaching" prepared by Ülkü Sevim ŞEN and supervised by Prof. Nezihe ŞENTÜRK

** Asst. Prof. Dr. Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Music Education Department

*** Prof., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Fine Arts Education, Music Education Department

19 MAYIS ATATÜRK'Ü ANMA, GENÇLİK VE SPOR BAYRAMI HAKKINDA BEDEN EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Münir ŞAHİN*

Burhanettin DÖNMEZ**

Özet

Bu çalışmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının kutlanış biçimine ilişkin görüşleri ve bu görüşler doğrultusunda bayramın okul kültürüne katkılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma grubunun oluşturulmasında amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu Malatya ilinde 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı etkinliklerine en az 3 kez katılmış, en az 5 yıl kıdeme sahip ortaöğretim okullarında çalışan beden eğitimi ve spor öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Veriler araştırmacı tarafından hazırlanan nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Buna göre elde edilen veriler düzenlenerek kodlanmış, kodlanan verilerden temalar belirlenmiş ve bu doğrultuda bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının okul kültürüne katkısı sınırlıdır. Toplu gösteri yapma, birlikte hareket etme gibi biçimsel özelliklere önem verilmektedir. Halk oyunları ve temsil dışında etkinliklerin mili birlik ve beraberliğe, Türk gelenek ve göreneklerine uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Milli Bayramlar, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı, örgüt kültürü, okul kültürü

Giriş

Birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye'de de eğitimin niteliğini artırmak için çalışmalar devam etmektedir. Bu bağlamda neler yapılabileceği tartışılmakta, bazı uygulamalar yeterli sayıda ve nitelikte bilimsel araştırmalara dayandırılmadan, politik kararlarla eğitim sistemine girerken, bazı uygulamalar da aynı yolla uygulamadan kaldırılmaktadır. Doğal olarak, bir toplumu değiştirmek için eğitim sisteminde bazı değişikliklerin yapılması gerekebilir. Eğitim kurumlarındaki teknolojinin yenilenmesi, öğretmenlerin yeni bilgi ve teknolojiyle yetiştirilmeleri elbette yapılması gereken, beklendiği değişimlerdir. Ancak, eğitim sisteminde yapılan değişikliklerin doğuracağı sonuçların, eğitim kurumlarına ve topluma neler kazandıracağına veya neler kaybettireceğinin iyi araştırılması gerekir. Eğitim sistemlerinin, kültür gibi birçok olguya birlikte ele alınması, yapılan değişikliklerin kültürel boyutlarının da incelenmesi

* Okutman; İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Malatya

** Prof. Dr.; İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Malatya

gerekir. Eğitimi kültürden ayrı düşünmek mümkün olmadığı gibi (Bruner, 1996), eğitimin kültürü aktarma görevi de vardır. Birçok araştırmacı, kasıtlı kültürleme süreci olarak da tanımlanan eğitimin kültürel boyutuna dikkat çekmiştir. Bu bağlamda eğitim, bireyde kasıtlı kültürleme yoluyla istendik davranış değişikliği meydana getirme ve kültürel değerleri bireye kazandırma sürecidir (Demirel, 1999; Sönmez, 2001, 81). Her toplum bireye, kendi kültürel değerlerini ve toplumun gelişmesine katkı sağlayacak davranışları kazandırmayı amaçlar

Çok geniş bir kavram olan “kültür”, birçok araştırmacı, eğitim bilimci ve antropolog tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. “Milletleri meydana getiren temel unsurlardan biri olan kültür, milletlerin maddi ve manevi değerlerinin bütünüdür.” (Demirci, 2008, II). Hoy ve Miskel (1991, 212) kültürü, insanların içinde yaşadıkları sosyal çevre şartları olarak sosyal bir grubun kimliği, davranışları sınırlayan kurallar bütünü olarak tanımlamışlardır.

Milletlerin bir kültürü olduğu gibi örgütlerinde kendilerine özgü özelliklerini yansıtan ve örgüt kültürü olarak adlandırılan bir kültür vardır. Alvesson (1993, 30) örgüt kültürünün karmaşık yapısına vurgu yapmış, Şahin (2004) ise, örgütün çalışma ve etkinliklerinin sonucunu etkileyen, örgüt üyeleri tarafından oluşturulan inançlar, değerler, örf ve adetler ile örgüt üyeleri arasındaki ilişkilerin sonuçları olarak tanımlamıştır. Bir örgütün özelliği kültürünün değer ve normlarıyla anlatılabilir ve bunlar, örgüt üyelerinin örgütle olan uyumunun hem araçları, hem de ölçekleridir (Başaran, 1992, 222). Bir örgütün hedeflerini gerçekleştirmede örgüt kültürünün önemi büyüktür. Örgütlerde insan davranışlarını düzenleyen, etkileyen ve ortak amaca yönelmelerini sağlayan kültür yapısı uygun şekilde yönlendirilmezse, örgütün amaçları istenilen düzeyde gerçekleştirilemez. Böyle bir durum örgütün varlığını tehlikeye sokar (İra ve Şahin, 2011, 2). Bu nedenle başarılı görülen yöntem ve davranışların örgütsel kültürün bir parçası haline getirilmesi, bazı davranışların da sorunlara yol açtığı için kaldırılması gerekebilir.

Okullar da kendilerine ait bir örgüt kültürü geliştirirler. Bu örgüt kültürü okullarda yapılan yarışmalar, spor müsabakaları, ödül törenleri, okulun yetiştirdiği ünlü kişilerin hayatlarının tanıtımı, yapılan geziler, özel günlerde yapılan etkinlikler ve bayramlar gibi farklı faaliyetler yardımıyla oluşturulur (Onal, 2000, 239; Peterson, 2002). Bireyin, toplumun etkin bir üyesi haline getirilmesinde sadece okul değil, aile ve toplumu oluşturan diğer öğeler de katkıda bulunur. Böyle olmakla beraber okul, bireyin eğitiminden birinci derecede sorumludur. Çağdaş toplumlarda okullar sadece formüllerin ezberlendiği, akademik çalışma odaklı merkezler değil, aynı zamanda birer kültür merkezidir.

Balcı (1993) okul kültürünün akademik başarı üzerinde büyük etkisi olduğunu vurgulamaktadır. Dolayısıyla okul kültürü, örgüt üyelerinin davranışlarını belirleyen bir yaşam biçimidir. Hatta okul kültürü, üyelerin okul dışı davranışlarında, dünyaya bakışında da etkili olur (Balcı, 2001, 183). Sönmez (2005, 6)'e göre ise “eğitim örgütlerinin başarısı, ancak formal ve informal iletişimin kültürü nasıl etkilediğinin incelenmesi ile mümkün olabilir”. Okullarda etkililiği ve öğrenci başarısını artırmak için pozitif bir okul kültürünün oluşturulması gerekir (Şahin, 2010, 562). Birçok araştırmacıya göre ise (Cananagh, 1997; Fullan ve Hargreaves, 1992; Harris, 2002; Hoy, 1990) okulu geliştirmenin en önemli basamağı pozitif kültürel gelişimdir.

Okullarda olumlu kültür, örgütsel başarı ve etkililiği artırır (Kotter ve Heskett, 1992; Masland, 1985). Peterson (2002) okul kültürünü okula kişiliğini veren normlar, değerler, inançlar, ritüeller, seremoniler, semboller ve hikâyeler olarak tanımlamıştır. Bu bağlamda okul, sosyal bir çevredir ve “her okulun kendine özgü bir kültürü vardır” (Eyüpoğlu, 2006, 1) okul kültürü ise “kısaca okulda paylaşılan inanç, değer, norm ve sembolleri kapsar. Okul yaşamında ve okulla ilgili süreçlerde değerlerin ve sembollerin önemli bir yeri vardır. Bu değerler ve semboller okuldaki eylem ve faaliyetlere yol gösterir” (Şişman, 2002, 150) ve bu okul kültürün oluşturulmasında şüphesiz öğretmenlerin, yöneticilerin ve yapılan ders ve ders dışı etkinliklerin büyük rolü vardır.

Okullarda ders dışı yapılan etkinliklerden birisi de törenlerdir. Unutkan, (1995, 35) törenleri “belirli zamanlarda belirli nedenlere bağlı olarak gerçekleştirilen gelenekselleşmiş davranışlar” olarak tanımlarken, Robey (1994, 443), törenleri “kültürel değerlerin kutlamaları” şeklinde nitelendirmiştir. Törenlerin olumlu okul kültürünün oluşturulmasında önemli bir yeri vardır. Başarılı öğrencilere başarı belgesi vermek için düzenlenen bir törenle bir taraftan başarılı öğrenciler onurlandırılıp başarıları taçlandırılarak daha ileriye dönük çalışmalar için teşvik edilirken, daha az başarılı konumdaki diğer öğrencilere de başarının ödüllendirildiği mesajı iletilmek istenmektedir.

Durkheim, bir simgeler listesi oluşturmuştur. Düşünüre göre amblemler, yerler, gün ve tarihler (resmi ve dinsel bayramlar, yıl dönümleri), insanlar (büyük insanların yanında toplumsal işlevi olan insanlar), bu listenin içinde yer almaktadır (Sargut, 2010, 73). Bu simgeler bireyler farkında olmadan onların davranışlarını etkiler. Sargut’un ifade ettiği gibi “simgelerin, sistemlerin sürekliliğini sağlayıcı ya da sistemlerdeki değişmeyi yönlendirici özellikleri vardır. Simgeler, sistemler içindeki rol arasında bulunan ilişkileri daha anlamlı kılar, ilişkilerin sürekliliğini sağlar” (73).

Türkiye’de de Durkheim’in değindiği gibi birçok önemli gün, kişi ve bayramdan bahsetmek mümkündür. Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasını sağlayan bu zafer günlerini önemine uygun olarak anmak ve kutlamak bütün vatandaşlarımız için milli bir görevdir (Ilkım, 2006, 14; Sofi, 2008, 28) . 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı, 23 Nisan Milli Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 30 Ağustos Zafer Bayramı gibi bayramların her birisinin Türkiye’de yaşayan insanlar için önemi ve anlamı büyüktür. Özellikle Kurtuluş Savaşının önemli adımlarından birisi olarak nitelendirilen ve Türk insanının birlik ve beraberlik içinde düşmana karşı mücadelesinin fiili başlangıcı olarak kabul edilen 19 Mayıs 1919 tarihi çok önemlidir. Yeni bir devletin kurulması ve dört bir yandan işgal edilmiş vatan topraklarının düşman işgalinden kurtarılması için Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde başlatılan bu mücadelenin anlamının yeni nesillerce öğrenilip idrak edilmesi çok önemlidir.

Kültürü oluşturan temel öğeler, değerler, normlar, inançlar, törenler, adetler, hikâyeler, mitler, semboller, dil ve kahramanlardır. Bayramlarda bir toplumun bütün bu değerlerini besleyen ve devamlılığını sağlayan, törenlerdir. Özellikle milli bayramlar sayesinde bir millet, geçmişindeki başarıları, kahramanlıkları, inanç ve değerlerini hatırlar. Milli bayramlar, ulusal birlik ve beraberliğin sağlanması, birlik duygusunun ve tarihi kahramanlıkların yaşatılması ve ortak bir kültürün oluşturulması için önemli bir yere sahiptir (Türksoy, 2012). İyi bir tarih bilincine sahip toplumlar gelece-

ğe daha güvenle bakabilirler. Bu yüzden yapılan törenlerle milli bir kültürün ve tarih bilincinin oluşturulması hedeflenir. Okullarda yapılan etkinliklerin bir kısmını da kuşkusuz bayram kutlamaları oluşturmaktadır. Okul kültürünün oluşturulmasında milli birlik ve beraberlik duygusunun geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olan bayramların olumlu okul kültürünün oluşturulmasına da katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Milli Eğitim Bakanlığı son yıllarda birçok değişikliğe imza atmıştır. Bu değişikliklerden biri de milli bayramların kutlanma biçimi ile ilgili olmuştur. 20 Haziran 1938 tarihli 3466 SK ile “Gençlik ve Spor Bayramı” olarak adlandırılan bu ulusal bayramın adı 12 Eylül Darbesinden sonra 2429 SK ile Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı adını almış, 1995 tarihindeki kararname ile ilk “ve” bağlacı kaldırılarak , “Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı” olarak değiştirilmiştir. Ulusal ve Resmî Bayramlarda Yapılacak Törenler Yönetmeliği, askeri yönetim zamanında, 19 Mart 1981 tarihinde çıkarılan 2429 SK ve bu kanuna dayanan 8/3456 sayılı yönetmelikle düzenlenmiştir. Bu yönetmelikte “bayramların anlam ve önemine uygun olarak coşku ile kutlanmasını sağlamak ve böylece Büyük Atatürk'e ve ilkelerine bağlılığı geliştirmek ve Ulusal birliği pekiştirmek” bayramın amacı olarak verilmiştir. 2429 SK ile 19 Mayıs kutlamalarının Ankara ve diğer illerde stadyumlarda kutlanması istenmektedir (MEB, 2007). Milli Eğitim Bakanlığı ise 11 Ocak 2012 tarihinde yayımlanan 817 Sayılı genelge ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı kutlamalarının başkent dışında sadece okullarda ve öğrenciler ile kutlanmasını vurgulamış, stadyumlar ve meydanlarda kutlanmasını yasaklamıştır. Kutlamaların okul düzeyinde tutulmasına yönelik tartışmalar toplumda geniş yankı bulmuş ve açılan davalar neticesinde Danıştay 10. Dairesi yürütmeyi durdurmuştur (Haber Türk, 2012).

19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı kutlamaları çerçevesinde yapılan etkinliklere farklı branşlardan öğretmenler katkıda bulunmakla birlikte görev alanları incelendiğinde en fazla görev çeşitliliğinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinde olduğu görülmüştür. Bayram hazırlıkları ve bayram etkinlikleri boyunca her aşamada görev yapan beden eğitimi ve spor öğretmenleri, *tertip veya teknik komitede* etkinliklerin teknik boyutunu planlarlar, okullarda farklı alanlarda (fon gösterisi, halkoyunları, gösteri hareketlerinin çalıştırılması, temsil çalışması) *gösteri grupları* hazırlarlar ve tören faaliyetlerinin statlarda yapılması esnasında *tören komutanlığı* yaparak gösterileri yönetirler (MEB, 2007, 51). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramında birçok farklı görevde yer almaları nedeniyle bayramın kutlanış biçimine ilişkin görüşleri önemli görülmüştür. Bu nedenle 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramına ilişkin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin daha derinlemesine veriler ortaya koyabilecekleri düşünülmüştür.

19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının okul kültürüne katkıları ilgili araştırmalara rastlanılmamış olup, çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu araştırmada, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının kutlanış biçimine ilişkin görüşleri ve bu görüşler doğrultusunda bayramın okul kültürüne katkılarının belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı ile ilgili beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin “esneklik, yanıt oranı, sözel olmayan davranış, ortam üzerindeki kontrol, soru sırası, anlık tepki, veri kaynağının teyit edilmesi, tamlık ve derinlemesine bilgi” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 123) gibi güçlü yönleri bulunduğundan bu çalışma için uygun bulunmuştur.

Çalışma Grubu

Araştırma grubunun oluşturulmasında amaçlı ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma evreni, Malatya ilinde 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı etkinliklerine en az 3 kez katılmış, en az 5 yıl kıdeme sahip ortaöğretim okullarında çalışan, örnekleme ise cinsiyete, etkinliklerdeki görev çeşitliliğine, okul türüne ve yerleşim yerine göre 20 beden eğitim ve spor öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Köyler, ortaöğretim okulu çok az olması sebebiyle çalışma dışında tutulmuştur. Cinsiyet farkı kadınlar BB (çift B), erkekler ise B (tek B) şeklinde kodlanmıştır. Beden eğitim ve spor öğretmenlerine ait bilgiler aşağıdaki tabloda verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Öğretmen No	Hizmet Yılı	Görev Çeşitliliği				İl (x)	İlçe (x)	Kasaba (x)	Kod
		Toplam Görev Sayısı	Gösteri Grubu Çalıştırma Sayısı	Tertip/Teknik Komite Üyeliği Sayısı	Tören Komutanı/ Yrd. Sayısı				
1	5	4	4	-	-	-	x	-	BB1
2	6	4	2	2	-	x	-	-	BB2
3	15	12	7	5	-	x	-	-	BB3
4	6	4	2	2	-	x	-	-	BB4
5	10	10	8	2	-	x	-	-	B1
6	10	8	3	3	2	x	-	-	B2
7	16	11	11	-	-	-	x	-	B3
8	17	13	4	6	3	x	-	-	B4
9	10	10	3	4	3	x	-	-	B5
10	15	6	2	4	-	x	-	-	B6
11	28	28	28	-	-	x	-	-	B7
12	15	4	4	-	-	-	x	-	B8
13	18	12	5	7	-	x	-	-	B9
14	19	15	3	12	-	x	-	-	B10
15	11	8	4	4	-	x	-	-	B11
16	7	5	1	2	2	-	x	-	B12
17	15	3	3	-	-	x	-	-	B13
18	15	5	5	-	-	-	-	x	B14
19	13	10	4	-	6	x	-	-	B15
20	8	6	2	4	-	x	-	-	B16

Tablo 1'de görüldüğü üzere, erkek öğretmenler bütün görevlerde, kadın öğretmenler ise tören komutanlığı hariç diğer görevlerde yer almışlardır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin kıdemleri en az 5 yıl, etkinliklere katılma sıklıkları ise en az 3'tür (bir kişi). Ortalama etkinliklere katılma oranları 8,9 defadır. Ortalama kıdem 12,9 yıldır. Çalışma grubu oluşturulurken öğretmenlerin bayram konusunda deneyimli olmalarına ve bayram etkinliklerindeki görev çeşitliliğine dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının okul kültürüne katkısını belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmede "Görüşmeci önceden hazırlamış olduğu konu ve alanlara sadık kalarak hem önceden hazırlamış olduğu soruları sorma, hem de bu sorular dışında ayrıntılı bilgi almak amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir" (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 122).

Veri toplama aracının geliştirilmesinde ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taranmış ancak konuyla doğrudan ilgili çalışmaya rastlanılmamıştır. Bayramların kutlanış biçimine ilişkin mevzuat ve yönetmelikler incelendikten sonra daha önce 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı etkinliklerine öğrenci hazırlayan ve birçok kez bu etkinliklerde aktif olarak görev yapmış Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulundaki iki öğretim elamanıyla görüşülmüştür. Taslak olarak hazırlanan soruların, Bayram etkinliklerini genel olarak kapsayıp kapsamadığını kontrol etmek için daha önce Bayram etkinliklerinde 8 yıl komisyon üyeliği yapmış ve 8 yıl boyunca etkinliklere gösteri grubu hazırlamış bir beden eğitimi ve spor öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Hazırlanan görüşme formuna son şeklini vermeden önce Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında uzman, üniversitede Örgüt Kültürü, Örgütsel Davranış, Örgüt İklimi gibi dersleri yüksek lisans ve doktora düzeyinde veren uzman iki öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Hazırlanan görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği ve konuyla ilişkisi konusunda uzman görüşü alınarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Görüşme sorularına verilen cevaplar not edilmiş, eksik veya yanlış veri kaydedilip kaydedilmediğini kontrol etmek amacıyla tutulan notlar görüşme sonrasında katılımcıya okunarak teyit ettirilmiştir, eklemek veya çıkarmak istedikleri bilgi olup olmadığı sorularak veri kaybı önlenmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde, *içerik analizi* yöntemi kullanılmıştır. Buna göre elde edilen veriler düzenlenerek kodlanmış, kodlanan verilerden temalar belirlenmiş ve bu doğrultuda bulgular tanımlanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcıların isimleri gizlenerek çalışmada kod isimler kullanılmıştır. Temaların frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı ile ilgili beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerine yönelik bulgular ve bu bulgulara yönelik yorumlar yer almaktadır.

19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının Kutlanış Biçimine Yönelik Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden eğitimi öğretmenlerine "19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının, milli duyguların kazandırılıp geliştirilmesine katkısı var mı? Var ise, ne tür katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya yönelik beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 2. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının Kutlanma Biçiminin Milli Duyguların Kazandırılmasına Katkısına İlişkin Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Hiçbir katkısı yoktur.	2,3,5, 6, 7, 11,12,13,14,17, 18, 19,20	13	65
Milli duyguların verildiğine inanıyorum.	3, 4, 8, 9, 10, 15, 16,	7	35
Dayatma yoluyla zoraki yapıyor.	1, 7, 11, 13, 19, 20	6	30
Vali ve diğer bazı kişileri memnun etmek için kutlanıyor.	2, 5, 6, 10, 17	5	25
Yeterli katkı sağlamıyor.	2, 12, 14, 18	4	20
Yaramaz, tembel öğrenciler katılıyor.	1, 12, 13, 16	4	20
Çocuk ne yaptığını bilmiyor.	2, 5, 20	3	15
Milli ve gençlik duygularını açığa çıkarıyor.	4, 8, 15	3	15
Bayram çok can sıkıcı oluyor.	5, 13	2	10
Zeki öğrencilere velileri izin vermiyor.	1,	1	5

Yukarıdaki tablo incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoğunluğu (f=13, %65) 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının mevcut kutlanma biçiminin milli duyguların kazandırılmasına ve geliştirilmesine katkı sağlamadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu öğretmenlerin sadece %35'i (f=7) milli duyguların kazandırıldığını düşünmektedir. Yine beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %30'u "Dayatma yoluyla, zoraki yapıyor" (f=6) şeklinde görüş bildirirken %25'i "Vali ve diğer bazı kişileri memnun etmek için yapıyor" (f=5) demiştir. Konuya ilişkin bazı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleri ise şu şekildedir:

"Bayramlar çok can sıkıcı oluyor" (B1, B9)

"Öğrenci aç susuz geliyor, su, simit alacak parası yoktur. Sırf kutlamak için gidiliyor, kimin neyi kutladığından haberi yoktur" (BB1)

"Milli duygular okulda tarih derslerinde verilir" (B1)

"Vali nereliyse oranın oyun havası çalıyor" (B6)

"Katkısının olması için amacının öğrencilere kazandırılması gerekir" (B2)

"Sportif anlamda yetersiz buluyorum" (B14)

Yukarıdaki ifadeler bayramla ilgili çok önemli bazı noktalara dikkat çekmektedir. Çoğu öğrenci cebinde su alacak parası olmadığı halde bayram ile ilgili kutlamalara mecburen katılmakta ve niçin orada olduğunu bilmemektedir. B1'in ifade ettiği gibi yılda bir kez yapılan bir kutlamanın çok büyük önem arz eden millet olma duygusunu vermede yeterli olması beklenemez. B6'un ifadesi ise birçok gelişmemiş toplumda görülen, otoriteye, güçlü olana yakın olma ve günü kurtarma çabasının bir ifadesi olarak görülmektedir. Sözde özgür beyinler başkalarını hoşnut etme yolunda

çalışmalara girerken asıl olan “gençlik”, “spor” ve “bayram” terimlerinin içi boş bırakılmaktadır.

En son 2011 Mayıs ayında yapılan kutlama şeklinin, Bayramın amacına yönelik faaliyetlerden uzak olduğu, milli duyguların kazandırılıp geliştirilmesine olumlu katkı sağlamadığı, çoğu beden eğitimi ve spor öğretmeninin ortak görüşü olarak ortaya çıkmıştır. Olumlu görüş bildiren bazı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşleri ise şöyledir:

“Öğrencilerin içindeki milli duyguları pekiştirdiğini düşünüyorum. Savaş sahnesiyle geçmişi canlandırıyoruz. Atatürk'ün Samsun'a çıkışını canlandırarak milli duyguları canlı tutmaya çalışıyoruz.” (BB3).

“Halk oyunları olduğu için geçmişlerin yansıtıyor, 19 Mayıs'ı bir senaryo ile canlandırıyoruz, milli birlik ve beraberliği kesinlikle sağlıyor.” (BB4).

“Kutlanan tarih ve tarihin önemi ile bir birliktelik sağladığını düşünüyorum.” (B12).

“Okulda bayramın önemini anlatarak bir bayram bilinci oluşturuyoruz.” (B5).

Yukarıdaki ifadelerden, beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bayram etkinliklerinin bir bölümüne ilişkin olarak olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu öğretmenlerin aslında bayram kutlamalarında halk oyunları ekibini çalıştıran veya Atatürk'ün Samsun'a çıkış sahnesini canlandırmada görevli öğretmenler olduğu görülmüştür. Bu durum, kendi alanlarına yönelik bazı faaliyetlerin sürdürülmesini istedikleri için olumlu görüş bildirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine “19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı etkinlikleri çerçevesinde yapılan gösterilerde kullanılan kıyafet ve hareketler milli birlik ve beraberliği veya bir kahramanlığı simgeliyor mu?” sorusu sorulmuştur. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 3. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramında Kullanılan Kıyafetlere ve Yapılan Hareketlere İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Kesinlikle milli birlik ve beraberliği veya bir kahramanlığı simgelemiyor.	1, 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19	12	60
Halk oyunlarında giyilen kıyafetler bayramın amacı ile alakalıdır.	1, 2, 3, 7, 15, 18, 20	7	35
Yapılan temsil bayramın amacı ile alakalıdır.	2, 5, 7, 14, 16, 17,	6	30
Savaş tablosu canlandırılıyor.	5, 8, 13, 18	4	20
Kısmen simgeliyor.	13, 15, 16, 20	4	20
Gösterinin göze hitap etmesi amaçlanıyor.	1, 3, 6, 16	4	20
Milli birlik ve beraberlikle alakası olmayan açık saçık kıyafetler giyiliyor.	5, 19, 20	2	10
Daha çok ayrıklık var.	3, 17	2	10
Kesinlikle milli kültürümüzü yansıtan kıyafetler değil.	5, 10	2	10

Tablo 3 incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %60'ı (f=12) “Kesinlikle milli birlik ve beraberliği veya bir kahramanlığı simgelemiyor” demiştir.

Bazı beden eğitimi ve spor öğretmenleri ise bayramın bazı kısımlarının simgelediği bazı kısımlarının simgelemediğini düşünmektedir. Örneğin, beden eğitimi öğretmenlerinin %35'i (f=7) "Halk oyunlarında giyilen kıyafetler bayramın amacı ile alakalıdır." ve %30'u (f=6) "Yapılan temsil bayramın amacı ile alakalıdır." demiştir. Konuya ilişkin bazı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ifadeleri ise şu şekildedir:

"O günün ünlü şarkısıyla yapılan hareket ve kıyafetlerin örf adetle alakası yoktur." (B3).

"Eldeki eski malzemeler kullanılıyor ve malzemeye göre koreografi yapılıyor." (B15).

"Bizde ponpon kız var mı?" (BB2).

"Milli birlik beraberliği simgeleyen veya geçmişle alakalı kıyafetler değiller." (B12.)

Bütün bu bulgular ve ifadeler, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı etkinliklerinde kullanılan kıyafet ve hareketlerin milli birlik ve beraberliği veya bir kahramanlığı tam olarak simgelemediğini göstermektedir. Kültür, insanların günlük yaşantılarında yer alan sembolleri, kılık kıyafeti de kapsar. Bayram etkinliklerinde gençlerin giydikleri kıyafetlerin çoğunun Türk kültürü, örf ve adetlerine aykırı olduğu, birçoğunun spor ile dahi yakından ilgili olmadığı görülmektedir. Folklor ekiplerinin kıyafetlerinin dışında, gösteri ekiplerinin kıyafetleri Türk kültürünü yansıtmamaktadır. Türk toplumunun içinde yaşadığı gelişmeyi yeterince ifade etmemektedir. Bir tarafta geçmişle övünenler, diğer tarafta ise geçmişle reddeden ve Osmanlı'yı bir Türk devleti olarak kabul etmeyen, kendilerini Cumhuriyet'in ilanıyla yoktan var edilmiş görenlerin oluşturduğu bir toplum görüntüsü ortaya çıkmaktadır. Bayram kutlamaları her iki görüş ayrılığını sergilemektedir. Yapılan gösterilerin, giyilen kıyafetlerin milli duyguları, gelenek ve görenekleri yansıtmak üzere şekilde düzenlenmesi, okulun kültürü aktarma işlevi açısından son derece önemlidir ve mevcut durum kendi kültürümüzü yeterince yansıtmamaktadır.

Bayram kutlamalarıyla ilgili konulardan birisi de kutlamaların yapıldığı yerdir. Bayram etkinliklerinin yapıldığı yer, son zamanların tartışma konusu olduğu için beden eğitimi ve spor öğretmenlerine bayram kutlamalarının yapılması gereken yere özgü görüşleri sorulmuş ve bu görüşler Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayram Kutlamalarının Yapılacağı Yere İlişkin Beden Eğitimi ve Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Statta yapılmalı ancak konser ve festival havasında	1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 15, 18, 20	10	50
Herkesin kendi okulunda	1, 5, 7, 8, 11, 14, 17, 20	8	40
Herkesin katılabileceği herhangi bir yerde	2, 7, 11, 13, 16, 17, 19	7	35
Okulda müzik, tiyatro, yarışma şeklinde	1, 5, 7, 8	4	20

Yukarıdaki tablo incelendiğinde beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %50'si (10) bayram etkinliklerinin yapılacağı yer konusunda "Statta yapılmalı ancak konser ve festival havasında" şeklinde görüş bildirmiştir. İkinci olarak "Herkesin kendi okulunda" (f=8, %40), üçüncü olarak "Herkesin katılabileceği herhangi bir yerde" (f=5, %35) ifadeleri gelmektedir. Bu bulgular doğrultusunda statta yapılan etkinliklerin ancak konser veya festival havası şeklinde olmak kaydıyla kabul edildiği görülmektedir. Konuya ilişkin bazı beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin ifadeleri şu şekildedir:

“Okullara dönersek, okul müdürlerinin bakış açıları doğrultusunda kutlamak zorunda kalırız” (B4, B8).

“Statta güneşte beklemekten dolayı bayılanlar oluyor” (B2, B7).

“Statta yapılan gösteriler aşırı resmi oluyor, içten gelecek kutlanılmıyor” (B10).

Yukarıda yer alan bulgu ve ifadeler, kutlamalarla ilgili olarak bayram kutlamalarının tamamen keyfileşmesi endişesinin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %10'luk bir kısmı tarafından paylaşıldığı görülmektedir. Bayram kutlamaları için yerin çok önemsenmediği, daha çok kutlama biçiminin öne çıktığı görülmektedir. Önemli olan bayramın nerede değil nasıl kutlandığıdır. Statlara insanları, zorla toplayıp zoraki bir kültür için uğraşmak yerine, insanların belli sınırlar dâhilinde toplum yapısına uygun bir biçimde etkinlikler düzenleyip kutlamalar yapmalarının önü açılmalıdır.

19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı etkinlikleri birçok faaliyetten oluşur ve farklı illerde yapılan bayram etkinlikleri incelendiğinde de bir dini ritüeli anımsatan benzer görüntülerin olduğu görülür. Statlarda gerçekleştirilen bayram etkinliklerinde halk oyunları, 19 Mayıs temsili (bu temsilin senaryosu genelde değişmez ve her yıl aynı senaryo tekrar eder), yurdun işgal edilmesi ve Atatürk'ün Samsun'a ayak basmasıyla yenilen düşman ve devamında “yurtta bayram” şeklindedir. Bu etkinlikler içinde yurtta bayram görüntüsü vermek için binlerce öğrenciden oluşan bir gösteri grubu vardır. Gösteri grupları farklı okullardaki öğrencilerden oluşan, her okulun kaç öğrenciyle katılacağına okuldaki öğrenci sayısına göre önceden belirlendiği Bayram etkinliklerinde Erkek Gösteri Grubu, Karma Gösteri Grubu, Kız Gösteri Grubu, Halk Oyunları Gösteri Grubu, Final Hareketleri Gösteri Grubu, Final Tablosu Gösterisi, Temsil Gösterisi gibi farklı gösteri ve gösteri grupları yer almaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine öğrencilerin bu bayram etkinliklerine gönüllü katılıp katılmadıkları sorularak verilen cevaplar analiz edilmiş ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşlerini yansıtmak amacıyla aşağıdaki tablo oluşturulmuştur:

Tablo 5. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayram Etkinliklerine Öğrencilerin Gönüllü Katılıp Katılmadıklarına İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Gönüllü katılmıyorlar.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	19	95
Zorla katıyoruz.	3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19	12	60
Derslerden kaçmak için katılıyorlar.	12, 13, 16, 17	4	20
Aileleri katılmalarını istemiyor.	3, 4, 15, 19	4	20
Katılmamak için sağlık raporu alıyorlar.	5, 17, 19, 20	4	20
Derslerinden kalacaklarını düşünüyorlar.	19, 17	2	10
Öğrencilerin katılması için notla tehdit ediyoruz.	5, 6	2	10

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin öğrencilerin bayram etkinliğine katılımıyla ilgili görüşlerini özetleyen yukarıdaki tabloya göre ilk sırada “Gönüllü katılmıyorlar” (f=19, %95) ifadesi, bu ifadeyi takiben de “Zorla katıyoruz” (f=12, %60) ifadeleri gelmektedir. İki ifadenin farkı, ikincisinde beden eğitimi öğretmenlerinin öğrencilerin katılması konusunda yaptırımında bulduklarını, öğrencileri not veya

başka bir şekilde tehdit ettiklerini ifade etmektedir. Birçok beden eğitimi ve spor öğretmeni bu konuyla ilgili olarak İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından kendilerine kaç öğrenciyle bayrama katılacaklarının listesinin gönderildiğini, yeterli öğrenciyle katılım sağlayamazlarsa Millî Eğitim Müdürlüğünden gelen denetçiler tarafından soruşturma açıldığını ifade etmişlerdir. Bir beden eğitimi ve spor öğretmeni konuyla ilgili şöyle demiştir:

“MEM, 100 öğrenci getir diyor, götürmezsen yasal işlem yapılıyor. Herkes katılmaya zorunlu tutuluyor.” (B2).

Beden eğitimi öğretmenlerinin %20’si (f=4) öğrencilerin derslerden kaçmak için katıldığını, %20’si (f=4) aileleri istemediği için katılmadığını, %20’si de öğrencilerin bayram etkinliklerine katılmamak için rapor aldığını söylemiştir. Bayram etkinliklerine katılım ile ilgili olarak bazı beden eğitimi öğretmenlerinin ifadeleri şöyledir:

“%70 dersten kaçmak için gönüllü oluyor, diğerleri zorlamayla katılıyorlar.” (B9)

“%90 gönüllü katılmıyor, bu işleri angarya işler olarak görüyorlar.” (B10)

“Gönüllü katıldıklarını düşünmüyorum çünkü çok yorucu ve monoton” (B11)

“Gönüllü katılanların çoğu tembel, okulda sorumluluklarını yerine getiremeyecek öğrenciler.” (B16)

“Belli bir anlam veremedikleri için de yaptıkları hareketlere katılmıyor olabilirler.” (B3)

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde öğrencilerin bayram etkinliklerine katılım konusunda neden gönüllü olmadıkları daha iyi anlaşılacaktır. Öğrenciler yapılan etkinliklerle anlatılmak istenenden ve verilmeye çalışılan mesajdan çok uzaktır. Adında “Gençlik” olan bir bayrama gençlerin gönüllü katılmaması düşündürücüdür. Ya öğrenciler bayramın anlamını idrak etmemiştir ya da bayramın kutlanış biçiminde sorunlar vardır. Tablo 5’e bakıldığında, bayramın gençler için değil, başkaları için yapıldığını, katılımın bu denli gönülsüz olmasının bir ölçüde buna bağlı olduğu söylenebilir. Bir etkinliğe katılım gönüllü değilse, o etkinliğin benimsendiğinden bahsetmek doğru olmayacaktır.

Beden eğitimi öğretmenlerine “bayram etkinliklerine daha çok hangi sınıflardan katılım olmaktadır?” sorusu yöneltilmiş ve öğretmenlerin görüşleri Tablo 6’da özetlenmiştir:

Tablo 6. 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayram Etkinliklerine Hangi Sınıflardan Katılım Olduğuna İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
9 ve 10.sınıflar katılmakta	1, 4, 6, 8, 9, 10 ,11 12, 13, 14, 17, 20	12	60
9. sınıflardan katılmakta	2, 3, 5, 7, 15, 16, 18, 19	8	40
Niçin Sadece 9 ve 10. Sınıflardan Katılım Olmakta?			
Dershane, üniversite ve sınav kaygısı yoktur, ders yükleri az	1, 2, 3, 4,5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18	15	75
Gözleri açılmamış, yönetilmeleri daha kolay	5, 10, 15, 16, 19	5	25
Kaynaşmaları ve birbirlerine alışmaları için	3	2	10
Okul yönetimi 9. sınıfların katılımını istediği için	2	1	5

Beden eğitim öğretmenlerinin çoğunluğu katılımın 9 ve 10. sınıflardan olduğunu (f=12, %60), geri kalan diğer beden eğitim öğretmenleri (f=8, %40) sadece 9.sınıflardan katılım olduğunu söylemiştir. Bu da bütün okullarda öncelikle 9.sınıfların katıldığını öğrenci sayısı az olan okullarda ise 10. sınıflarla öğrenci sayısının tamamlanmaya çalışıldığını göstermektedir. Neden 9 veya 10. sınıflar diye sorulduğunda beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %75'i (f=15) "Dershane, üniversite ve sınav kaygısı yoktur, ders yükleri daha az" şeklinde ifadeler kullanarak genelde akademik kaygısı olan sınıflardan öğrenci katılımı olmadığını belirtmişlerdir. Kadın beden eğitimi öğretmenlerinin tamamı akademik kaygılardan dolayı 9 ve 10. sınıflardan öğrenci alımı yaptıklarını belirtmişlerdir. İkinci olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %25'i (f=5) bu sınıfları "Gözleri açılmamış, yönetilmeleri daha kolay", daha yönlendirilebilir bulduğunu ifade etmiştir. Üçüncü olarak "Kaynaşmaları ve birbirlerine alışmaları için" (f=1, %5) ifadesi gelmiştir. Bütün bu bulgular 9 ve 10. sınıf öğrencilerinin akademik kaygılarının daha az olmasından ve daha kolay yönlendirilebilir oldukları için bayram etkinliklerine zorla seçildikleri biçiminde yorumlanabilir.

Bayram etkinlikleri çerçevesinde öğrenciler çeşitli kıyafetlerle gösteri yapmakta, kimi zaman halk oyunları kıyafetiyle yöresel oyunlar sergilemekte, kimi zaman düşman askeri veya Türk askeri kılığına girmekte, kimi zaman da farklı renk ve tasarımlara sahip kıyafetlerle gösteri yapmaktadırlar. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerine bu kıyafetlerin bayramın amacına uygun olup olmadığı sorulmuş ve konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 7. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayram Etkinliklerinde Giyilen Kıyafetlerin Bayramın Amacına Katkısı ile İlgili Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Bayramın amacına katkısı yoktur.	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	17	85
Görselliğe katkısı var.	2, 7, 19, 20	4	20
Kısmen temsil ve halk oyunlarının katkısı var.	5, 8, 16,	3	15

Yukarıdaki tablo incelendiğinde bayram etkinlerinde öğrencilerin giymiş olduğu kıyafetlerin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %85'ine (f=17) göre "bayramın amacına" hiçbir katkısı yoktur. Kadın beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çoğunluğu (%75) bu ifadeye katılmaktadır. "Görselliğe katkısı var" (f=3, %15) diyen beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin görüşü ikinci sırada gelmiştir. Üçüncü olarak "Kısmen temsil ve halk oyunlarının katkısı var" (f=4, %20) ifadesi yer almaktadır. Bu bulgular, bayram etkinlikleri çerçevesinde giyilen kıyafetlerin temsil veya halk oyunları haricinde bayramın amacına hizmet etmediği şeklinde yorumlanabilir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %85'i "hiçbir katkısı yoktur" şeklinde cevap vermiştir. Bazı öğretmenlerin ise özel ilgi alanlarından dolayı (temsil veya halk oyunları çalıştırıcılığı) kısmen amaca katkı sağladığı görüşünde olduğu düşünülebilir. Bayram etkinliklerinde giyilen kıyafetlere özgü bazı beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Kapri, mini etek, tayt bile giydikleri oluyor. Spordan mini etek anlıyorlar.” (BB1)

“Pon pon kızların ne işi var, bizim bayramımızla hiç alakası yok.” (B16)

“Bir komitenin fikri, öğrenci veya veliye sorulmuyor.” (B1)

“Bunların memleketle sporla alakası olmuyor. Milli eğitimin tek doğru işi bu uygulamayı kaldırmak oldu.” (B3)

Bu ifadelerden de anlaşılacağı gibi, bayram etkinliklerinde giyilen kıyafetlerle ilgili olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin birçoğu olumsuz görüşe sahiptir. Kıyafetlerin çoğunluğunun, Türk kültürüyle ve bayramın temsil ettiği tarihi olaylarla bir ilgisinin olmadığını ifade etmektedirler. Bayramda giyilen kıyafetler, bayramın amacına katkı sağlamadığına göre bu kıyafetlerin seçiminde nelere dikkat edildiği merak edilmiş ve görüşmeye katılan beden eğitimi ve spor öğretmenlerine “Kıyafetlerin seçiminde nelere dikkat ediliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin verdikleri cevaplar aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 8. 19 Mayıs Atatürk’ü Anma, Gençlik ve Spor Bayram Etkinliklerinde Giyilen Kıyafetlerin Seçiminde Nerelere Dikkat Edildiğine İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Bütçe ve Malatya (ilin) şartları belirliyor.	2, 3, 4, 15, 13, 16	630	
Komitedekiler belirliyor.	5, 6, 9, 11, 12, 13	6	30
Özellikle dikkat çekecek renkler tercih ediliyor.	6, 9, 14, 18	4	20
Rahat hareket edebilecekleri kıyafetler seçiliyor.	8, 9, 11, 14	4	20
Görselliğe dikkat ediliyor.	1, 7, 15, 18	4	20
Koreografi neyi gerektiriyorsa ona göre kıyafet seçimi yapılıyor.	2, 9, 16	4	20
Daha açık, vücut hattını belli eden kıyafetler özellikle seçiliyor.	5, 6, 20	3	15
Tutucu ilde tayt, mini etek giydirmemeye dikkat ediyoruz.	2, 3	2	10
Kız öğrencilerin problem yaşamamasına dikkat ediliyor.	8	1	5
Kız ve erkek öğrencilerin belirli yerlerini ortaya çıkarmayacak kıyafetleri tercih ediyoruz.	9	1	5
Mini etekle rahat hareket edilmediği için bazen uygun olmuyor.	9	1	5

Bayram etkinliklerinde kullanılan kıyafetlerin seçimiyle ilgili olarak yukarıdaki tabloda öne çıkan görüşler, ilk olarak “Bütçe ve ilin şartları belirliyor” (f=6, %30), ve “komitedekiler belirliyor” (f=6, %30), ifadeleri gelmektedir. İkinci olarak “Özellikle dikkat çekecek renkler tercih ediliyor” (f=4, %20), “Rahat hareket edebilecekleri kıyafetler seçiliyor” (f=4, %20) ve “Görselliğe dikkat ediliyor” ifadeleri (f=4, %20) yer almaktadır. Bu bulgulardan kıyafet seçiminde aslında çok da özenli davranılmadığı sonucuna varılabilir. Görüldüğü gibi bayramın amacı ve verilmeye çalışılan mesajdan hiç bahsedilmemektedir.

Tablo 8’de seçilen kıyafetlerle ilgili dikkat edilen hususların aslında birer ölçüt olmadığı sonucuna varılabilir. Verilen cevaplar çok tutarlı değildir. Tablo 9’da “Bayramlarda giyilen kıyafetlerle ilgili olarak öğrenci veya velilerden şikâyet aldınız

mi? Ne tür şikâyetler aldınız?" sorularına beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin verdiği cevaplar özetlenmektedir:

Tablo 9. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayram Etkinliklerinde Giyilen Kıyafetlerle İlgili Şikâyetlere İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Giyilen kıyafetlerle ilgili şikâyet aldım.	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19	16	80
Kıyafetin şekli ve cinsine yönelik şikâyetler aldım.	1, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20	14	70
Renk ve kalite ile ilgili şikâyetler alıyoruz.	3, 9, 10, 17, 18, 19, 20	7	35

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %80'i (f=16) "Giyilen kıyafetlerle ilgili şikâyet aldım" şeklinde cevap vermiştir. Tablo 9 incelendiğinde alınan şikâyetler tamamen kıyafetlerle ilgilidir. Tabloda ikinci sırada "Kıyafetin şekil ve cinsine yönelik şikâyetler aldım" (f=14, %70) yer almaktadır. Şikâyet konusunda ikinci sırada renk ve kalite gelmektedir. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %35'i (f=7) "Renk ve kalite ile ilgili şikâyet" aldığını ifade etmiştir. Bu bulgular ışığında velilerden ve öğrencilerden gelen şikâyet konularının kız öğrencilerin giysilerine yönelik olduğu ve vücut hatlarını belli eden veya gösteren türden giysilerden memnun olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Beden eğitimi öğretmenlerine doğrudan sorulmamasına rağmen birçok beden eğitimi ve spor öğretmeni kıyafet dışında diğer önemli bir şikâyet konusunun öğrencilerin dersleriyle ilgili veli ve öğrenci şikâyetleri olduğu yönündeki görüşleri olmuştur.

Beden eğitim ve spor öğretmenlerine, bayram etkinlikleri boyunca öğrencilerin sergiledikleri olumlu ve olumsuz davranışlarla ilgili görüşleri sorulmuş ve bu konudaki görüşler aşağıda iki ayrı tablo halinde verilmiştir:

Tablo 10. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayram Etkinlikleri Boyunca Öğrencilerin Sergiledikleri Olumlu Davranışlara İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Sosyalleşme oluyor.	1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20	14	70
Okula aittik duygusu, bir gruba ait olma duygusu gelişiyor.	10, 12, 15	3	15
Birlikte hareket etme yeteneği gelişiyor.	2, 9, 12	3	15
Özgüveni gelişiyor.	4, 8	2	10

Tablo 10'da beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin gözlemledikleri olumlu öğrenci davranışları verilmiştir. İlk olarak "Sosyalleşme oluyor" (f=14, %70) ifadesi gelmekte. İkinci olarak, "okula aittik duygusu, bir gruba ait olma duygusu gelişiyor" (f=3, %15) ve üçüncü olarak da "Özgüven gelişiyor" (f=3, %15) ifadeleri yer almaktadır. Burada ifade edilen davranışların hiçbiri milli birlik ve beraberlikle, milli bir bilinç oluşturma ile ilgili olmayıp çoğu okul içi faaliyetlerde kazandırılacak davranışlardır. Öğrencilerin olumsuz davranışlarına ilişkin görüşler ise aşağıdaki tablo da yer almaktadır:

Tablo 11. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayram Etkinlikleri Boyunca Öğrencilerin Sergiledikleri Olumsuz Davranışlara İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Kavgâ, laf atma, yumruklaşma ve sataşma	1, 7, 11, 16	4	20
Dersten kalma kaygısı	3, 6, 18, 20	4	20
Derslere motivasyonları bozuluyor	5, 20	2	10
Erkek öğrencilerin kız öğrencilere kendilerini kanıtlama çabası	17	1	5
Çevreyi kirletme	17	1	5

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin bayram etkinlikleri çerçevesinde öğrencilerde en fazla gözlemedikleri olumsuz davranışın “Kavgâ, laf atma, yumruklaşma” (f=4,%20) ve aynı oranda “Dersten kalma kaygısı” taşınmaları gelmektedir. Her iki tablo da incelendiğinde bayram etkinliklerinin öğrencilerin en fazla sosyalleşmelerine katkı sağladığı görülmektedir. Beden eğitimi öğretmenlerine öğrencilerde gözlemedikleri olumlu veya olumsuz davranışlarla beraber bayramın diğer insanlarla öğrencilerin ilişkilerinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığı sorulmuştur. Beden eğitimi öğretmenlerinin konuya ilişkin görüşleri aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır:

Tablo 12. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayram Etkinlikleri Öğrencilerin Okuldaki Diğer İnsanlarla İlişkilerin Geliştirilmesine Katkılarına İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Diğer insanlarla ilişkilerin geliştirilmesine katkısı yoktur	1, 2, 3, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20	12	60
Arkadaşlık ilişkisi gelişiyor	4, 5, 6, 8, 16, 19, 20	7	35
Diğer öğretmenler memnun değil	4, 5, 6, 16, 19, 20	6	30
Derslerden kalıyorlar	7, 8, 9, 14, 18, 19	6	30
Zoraki katıldıkları için olumlu katkısı olmuyor	6, 7, 11, 13, 16	5	25

Tablo 12 incelendiğinde “Diğer insanlarla ilişkilerin geliştirilmesine katkısı yoktur” (f=12,%60) ifadesi öğretmenlerin çoğunluğunun düşüncesini yansıtmaktadır. İkinci olarak “Arkadaşlık ilişkisi gelişiyor” (f=7, %35) ifadesi, üçüncü olarak da “Diğer öğretmenler memnun değil” (f=6, %30) ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Öğretmenlerin çok azı bayram etkinliklerinin okuldaki diğer insanlarla ilişkilere katkısı olduğunu düşünmektedir. Bazı öğretmenlerle öğrencilerin ilişkilerinin bozulduğu, beden eğitimi ve spor öğretmeniyle ilişkilerin geliştiği yönünde ifadeler dikkat çekicidir. Konuya ilişkin bazı beden eğitimi ve spor öğretmenleri şu ifadeleri kullanmışlardır:

“Bize statta şu kadar öğrenci ile sivil giysiler içinde stadın şu kısmında seyirci olarak bulunacaksınız diye MEM’den yazı geliyor.” (BB4).

“Bu hareketler sayesinde beden eğitimi dersini ve öğretmeni daha çok seviyorlar” (B4).

“Okulda eğitim öğretimi kötü yönde etkiliyor.” (B1, B2)

Yukarıda yer alan BB4'e ait ifadede gösterilere katılımın aslında gönüllü olmadığını, çoğu beden eğitimi ve spor öğretmeni ve öğrencinin katılımlarının baskıyla sağlandığı, B4'e ait ifadede ise bayram nedeniyle beden eğitimi ve spor derslerinde yapılan çalışmaların beden eğitimi ve spor öğretmeni ile öğrenciler arasındaki ilişkiye katkı sağladığını göstermektedir. B1 ve B2 kodlu öğretmenlerin ifadesi ise birçok okul müdürünün de ifade ettiği gibi eğitim ve öğretime olumsuz etki etmektedir.

Yukarıda ifade edilen görüşler bayram ile ilgili olarak aslında genel tabloyu ortaya koymaktadır. Daha önce de ifade edildiği gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu etkinliklere zorunlu olarak katılmaktadır. İnsanları, kendilerine ait olan bir bayrama katılım konusunda bu denli zorlamanın olması, gönüllü katılımın beklenecek kadar altında kalması düşündürücüdür. Yine birçok öğretmenin, yapılan çalışmaların eğitimi olumsuz yönde etkilediği yönündeki ifadeleri küçümsenecek boyutta değildir. Okul müdürlerinin büyük bir kısmı, çalışmalarını disiplini bozucu olarak nitelendirmektedirler, çünkü öğrenciler bayram çalışmalarını boyunca okulda kılık kıyafet yönetmeliğine aykırı hareket etmekte ve çalışmalara katılan öğrenciler nedeniyle dersler yapılmamakta ve sınavlar çoğu kez ertelenmektedir.

19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının Okul Kültürüne Katkıları

Beden eğitimi öğretmenlerine "19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı kutlamalarını bir bütün olarak değerlendirdiğinizde, okul kültürünün geliştirilmesi açısından olumlu katkıları sağlıyor mu? Ne gibi olumlu katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?" şeklinde iki soru sorulmuştur. Bu sorulara yönelik beden eğitimi öğretmenlerinin görüşleri aşağıdaki tabloda özetlenmiştir:

Tablo 13. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının Okul Kültürüne Olumlu Katkılarına İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Sosyalleşme	2, 3, 14, 18	4	20
Bir gruba ait olma, takım ruhu gibi değer yargılarını geliştirme	6, 12, 15	3	15
Okulun tanıtımına olumlu katkısı oluyor	3, 4	2	10
Kalabalık içinde bir şey yapma	3	1	5
Takdir edilme duygusu	8	1	5
Emanete sahip çıkma	3	1	5

Tablo 13 incelendiğinde bayramın okul kültürüne katkılarına yönelik olarak beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin çok azının olumlu görüş bildirdiği görülmektedir. Bunlardan ilki "Sosyalleşme" (f=4, %20) ve ikinci olarak da "Bir gruba ait olma, takım ruhu gibi değer yargıları geliştirme" (f=3, %15) ifadesi gelmektedir. Daha önceki tablolarda yer alan veriler tekrar incelendiğinde bir çelişki olduğu düşünülebilir. Şöyle ki, Tablo 10'da 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor bayram etkinlikleri boyunca öğrencilerin sergiledikleri olumlu davranışlara ilişkin beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %70'i "Sosyalleşme oluyor" şeklinde cevap vermiştir. Ancak buradaki soru, "Bayramın okul kültürünün geliştirilmesine olumlu katkıları" şeklinde farklılaşmaktadır. Diğer ifadeler de incelendiğinde, bir bütün olarak beden eğitimi öğretmenlerinin bayramın okul kültürüne katkıları konusunda çok fazla olumlu

görüş bildirmedikleri (%40) görülmektedir. Bayramın okul kültürüne olumsuz katkıları olduğunu düşünenlerin oranı daha fazladır (%60). Aşağıdaki tabloda bu olumsuz katkılar verilmektedir:

Tablo 14. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının Okul Kültürünün Geliştirilmesine Olumsuz Katkılarına İlişkin Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri

Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
Olumlu hiç katkısı yoktur.	1, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20	12	60
Herkes bayramdan şikâyet ediyor.	5, 16	2	10
Uygunsuzluklara özeniliyor (sigara gibi maddelerin kullanılması, kavga gibi).	7	1	5

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu bayramın “Olumlu hiç katkısı yoktur” (f=12, %60) şeklinde görüş bildirmiştir. İkinci olarak “Herkes bayramdan şikâyet ediyor” (f=2, %10) ifadesiyle bazı rahatsızlıkların ortaya çıktığı belirtilmektedir. Son olarak “Uygunsuzluklara özeniliyor (sigara gibi maddelerin kullanılması, kavga gibi)” (f=1, %5) görüşü yer almaktadır. Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kullanmış oldukları birçok ifadenin doğrudan okul kültürü ile ilgili olmadığını, daha çok bireyi, bireyin davranışlarını ve çevreyi ilgilendiren görüşler olduğunu söyleyebiliriz. Birçok beden eğitimi ve spor öğretmeni okul kültürü açısından bayramı değerlendirmeleri sorulduğunda duraksamışlar ve daha önceki söylediklerini tekrar etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı ifadeler şu şekildedir:

“Öğrenci, veli, öğretmen, idareci herkes şikâyetçi, hiçbir veli olumlu bir şeyden dolayı gelip teşekkür etmedi.” (B12)

“İlgisiz müzikler kullanılıyor. Okul ve eğitim açısından kayıplar oluyor.” (B3)

Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı ile ilgili görüşlerini bir bütün olarak değerlendirdiğimizde bayramın, okul kültürüne yönelik katkısının çok az olduğunu söyleyebiliriz. Tablo 15 bir bütün olarak öğretmenlerin görüşlerini yansıtmaktadır. Özet tablo olarak nitelendirebileceğimiz bu tablo durumu daha açık bir şekilde gözler önüne sermektedir:

Tablo 15. 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramına İlişkin Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Görüşleri

Bedens Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Görüşleri	Öğretmen No	f	%
9 veya 10. sınıflardan katılım oluyor.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	20	100
Öğrenciler gönüllü katılmıyorlar.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	19	95
Giyilen kıyafetlerin bayramın amacına katkısı yoktur.	1, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20	17	85
Kıyafetlerle ilgili şikâyet aldım.	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19	16	80
9.sınıfların sınav kaygısı yoktur ve ders yükleri az.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18	15	75
Giysilerin şekil, boy ve türlerinden dolayı şikâyet aldım.	1, 4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20	14	70
Sosyalleşme oluyor.	1, 2, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 20	14	70
Milli duyguların kazandırılıp geliştirilmesine hiçbir katkısı yoktur.	1, 2, 5, 6, 7, 11, 12, 13, 14, 17, 18, 19, 20	13	65
Okul kültürüne olumlu hiç katkısı yoktur.	1, 5, 7, 9, 11, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20	12	60
Kesinlikle milli birlik ve beraberliği veya bir kahramanlığı simgelemiyor.	1, 2, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 17, 18, 19	12	60
Bayramın diğer insanlarla ilişkilerin geliştirilmesine katkısı yoktur.	1, 2, 3, 5, 6, 11, 12, 13, 14, 18, 19, 20	12	60
Konser veya festival havasında öğrencilere eziyet etmeyecek şekilde yapılacaksa statua yapılmalı.	1, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 15, 18, 20	10	50
Zorla katıyoruz.	3, 4, 5, 6, 7, 10, 11, 19	8	40
Herkesin kendi okulunda yapılmalı.	1, 5, 7, 8, 11, 14, 17, 20	8	40
Dayatma yoluyla zoraki yapıyor.	1, 7, 11, 13, 19, 20	6	30
MEM'den sivil katılacak öğrenci sayısını belirten yazı geliyor.	4, 6, 10, 13	4	20

Yukarıdaki tablodan yola çıkarak 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı etkinliklerine sadece 9. ve 10. sınıflardan katılım olduğu (%100), bu öğrencilerin, sınav kaygısı, dersane gibi kaygıları olmadığı için daha çok tercih edildiği (%75) söylenebilir. %95'inin gönüllü katılmadığı etkinliklere öğrenci katılımını sağlamak için gerek beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin, gerekse okul yöneticilerinin baskı yaptıkları anlaşılmaktadır.

Bayramda giyilen kıyafetlerin bayramın amacına katkısının çok az olduğu (%15) ve beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin %80'inin kıyafetlerden dolayı şikâyet aldığı görülmektedir. Kıyafetlerle ilgili şikâyetlerin %70'i "Vücut hatlarının ortaya çıkmasından, açık saçık olmasından, etek boyundan, şort, tişört, sıfır kol, kapri pantolon gibi dar giysilerden" kaynaklanmaktadır. Bu giysiler ve yapılan hareketler "Kesinlikle milli birlik ve beraberliği veya bir kahramanlığı simgelemiyor" (%60) ifadesi çoğu beden eğitimi ve spor öğretmenin görüşünü yansıtmaktadır.

Bayramın öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda bulunduğu (%70), ancak bu haliyle ne milli duyguların kazandırılıp geliştirilmesine (%65), ne de okul kültürüne katkısı olduğu düşünülmektedir (%60). Bayram öğrencilerin sosyalleşmesine katkıda

bulunsa da (%70), okuldaki diğer insanlarla ilişkilerin geliştirilmesine katkısı çok sınırlı kalmaktadır (%40). Bu nedenle bayramın festival havasında, konserler şeklinde statta (%50) veya herkesin kendi okulunda (%40) yapılması önerilmekte, stadları kalabalık göstermek için okullara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yazı gitmesi (f=8, %40, BB4, B2, B6, B9) bayramın dayatma yoluyla yapılması şeklinde nitelendirilmektedir.

Bu bulgular doğrultusunda 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramının, okul kültürünün geliştirilmesi açısından çok fazla katkı sağlamadığı, hatta okul kültürünü olumsuz olarak etkilediği söylenebilir. Son zamanlarda tartışılmakta olan kutlama şekline yönelik yapılması düşünülen değişiklikler bu açıdan olumlu olarak değerlendirilebilir. Bayram kutlamalarının ve Atatürk'ü anma etkinliklerinin yapılmaya şekilleri, sportif faaliyetlerin zoraki gösteri hareketleri ile sınırlı tutulması sorgulanabilir ve alternatif kutlama biçimleri hayata geçirilebilir. Gönüllülük esasına dayalı, gençliğin eğitim ve kültür açısından gelişmesine katkı sağlayacak, içselleştirilebilecek bir yol ve yöntemin daha sağlıklı sonuçlar vereceği düşünülmelidir.

Tartışma ve Öneriler

Millî bayramlar, bir milletin sevinci, kıvançdır. Bayramların temelinde bir kahramanlık, bir kıvanç söz konusudur. Bayramların amacı birlik ve beraberliği kalıcı kılmak, millet olma şuurunu nesillere aşılama, kültürel değerleri yaşatmaktır. Araştırma bulguları, öğrencilerin bayram sevincini yaşamaktan çok bayram eziyetinden kaçmak için yollar aradığını göstermektedir.

Bazı beden eğitimi ve spor öğretmenleri, Bayram için öğrencilerin giydikleri kıyafetlerin aslında Türk milletinin kültürüyle alakasının olmadığını, hatta özellikle kültüre aykırı kıyafetler seçildiğini ifade etmektedirler. Öğretmenler toplumun değerleri ile çelişki içinde olan bir anlayışla bayram etkinliklerinin düzenlendiğini düşünmektedirler. Beden eğitimi ve spor öğretmenleri, öğrencilerin statlarda saatlerce güneşte bekletildiğini ve çok sayıda öğrencinin sıcaktan bayıldığını ifade etmektedirler. Öğrenci sağlığını ve güvenliğini dikkate almayan, öğrenciyi birey olarak yeterince değer vermeyen bir tutum içinde resmi bir görevi yerine getirme adına düzenlenen, öğretmenler ve öğrenciler tarafından içselleştirilmeden zoraki etkinliklerle kutlanan bir Bayramın kime ne kazandırdığı düşünülmelidir.

Bayram sevinçtir, sevinmenin eğlenmenin anlatımıdır. Normal şartlarda kimse sevinçten, mutluluktan kaçmaz. Ancak millî bayramlar, dini bayramlarda olduğu gibi bir sevincin, mutluluğun, içtenlikli paylaşımı haline getirilmeli ve yetkililer halkın ve öğrencilerin sevinçlerini ve mutluluklarını ifade edebilmeleri için uygun ortamlar ve fırsatlar hazırlamalıdır; zorlayıcı, sınırlandırmacı, engelleyici olmamalıdır. Bu nedenle, Millî Bayramların, 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı da dahil olmak üzere nerede kutlandığından çok nasıl kutlandığı önem kazanmaktadır. Amaç sevincin mutluluğun paylaşılması, millî birlik ve bütünlüğün güçlendirilmesi, millî duyguların kazandırılması ise, elbette okulların bu amaca uygun etkinlikler düzenlemeleri geniş bir öğrenci katılımının sağlanması programlarının da bir gereği olduğu gibi bayram kutlamaları ve bayramlara hazırlık kültürlerinin de bir parçasıdır.

19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramında, Atatürk'ün Türk milleti için yapmış olduğu mücadeleleri elbette her zaman gelecek kuşaklara aktarmak, onun vatanseverliğini, yılmaz kişiliğini gençlere örnek göstermek gerekir. Bu etkinlikler, öğrencileri mecburi tutmadan, gençlerin yeteneklerini sergileyebilecekleri farklı sportif etkinlikler şeklinde olabilir. Birçok beden eğitimi ve spor öğretmeni bayramın bir festival havasında olması gerektiğini söylemiştir. Bayramlarda konserler, sergiler, geziler, gösteriler yapılabilir. Bu gezi, gösteri veya konserler milli birlik ve beraberliğin anlatılabilmesine aracı yapılabilir. Milli bir bayramı kutlamak için stada zorla öğrenci taşırken bir konseri izlemek için binlerce insan bilet alarak stadı doldurmaktadır. Bu nedenle uygun bir bayram kültürünün oluşturulması gerekir.

Öğrencilerin eğlenenden çok eğlendirenler şeklinde muamele görmesi, birçok konuda zorlamanın olması, bayramın amacına hizmet etmemektedir. Sonuç olarak bayram anlayışımızın değiştirilmesi, kendi milletimize ve kendimize özgü kültürel değerleri öne çıkaracak şekilde, sadece öğrencilerle değil, tüm halkın kutlayacağı ve bir beden eğitimi ve spor öğretmenin (B2) söylediği gibi "...bürokratik bir bayramdan çok bir şenlik havasında yapılmalı ve insanlar bir sonraki bayramı merakla beklemelidir."

Kaynakça

- 2429 SK. "Ulusal Bayram ve Genel Tatiller Hakkında Kanun" **Resmi Gazete**, Sayı: 17284, 19 Mart 1981.
- 8/3456 Sayılı Yönetmelik "Ulusal ve Resmi Bayramlarda Yapılacak Törenler Yönetmeliği" Dayandığı Yasa: 2426 SK. **Resmi Gazete**, Sayı: 17475, 1 Ekim, 1981.
- Alvesson, M. (1993). **Cultural Perspectives On Organizations**. Cambridge: Cambridge University Press.
- Balcı, A. (1993). **Etkili Okul**. Ankara: Erek Ofset Matbaa.
- Balcı, A. (2001). **Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, İ. (1992). **"Yönetimde İnsan İlişkileri"**, Ankara: Gül Yayınevi.
- Bruner, J. (1996). **The Culture of Education (Eğitim Kültürü)**. Harward: Harward University Press.
- Cananagh, R. F. (1997). **The culture and improvement of Western Australian Senior Secondary School (Batı Avusturya Ortaokul Son Sınıfların Kültürü ve Gelişimi)** (Unpublished doctoral dissertation, Sydney: Curtin University of Technology.
- Çelikkaya, H. (1998). **Fonksiyonel Eğitim Sosyolojisi**. 2. Baskı. İstanbul : Alfa Basım Yayın Dağıtım.
- Demirci, H. (2008). **Türk Kültüründe Bayram Anlayışı ve Türk Dünyasında Bayramlar**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.
- Demirel, Ö. (1999). **Planlamadan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eyüboğlu, Ö. (2006). **Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü**, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Teknoloji Eğitimi Anabilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

- Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). **What's worth fighting for in your school?** Buckingham: Open University Press.
- Harris, A. (2002). **School improvement: What's in it for schools?** New York: Roadledge Falmer.
- Hoy, W. K. (1990). Organizational climate and culture: A conceptual analysis of the school workplace, **Journal of Educational and Psychological Consultation**, 1(2),149-168.
- Hoy, W. K. ve Miskel, C.C. (1991). **Educational Administration: Theory Research and Practice**, USA: Routledge.
- <http://www.turksoy.org.tr/TR/belge/1-83888/turk-kulturunde-ve-geleneklerimizdenevrüz-yeni-gun—ba-.html> “Türk Kültüründe ve Geleneklerimizde Nevruz “Yeni Gün” Bayramı.” Uluslararası Türk Kültürü Teşkilatı” (Türksoy), 10 Ekim, 2012.
- <http://www.haberturk.com/gundem/haber/737818-danistayin-19-mayis-karari> “Danıştay’ın “19 Mayıs” Kararı”, Haber Türk, 28 Nisan, 2012.
- Ilkım, M. (2006). **Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Çalışma Şartlarına Göre Beden Eğitimi Dersini Nasıl İşlediklerinin Değerlendirilmesi** (Malatya İl Örneği), (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Anabilim Dalı, Malatya.
- İra, N. ve Şahin, S. (2011). Örgüt Kültürü Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması, **Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** 9 (1),1-14.
- Kotter, J. P. & Heskett, J. L. (1992). **Corporate culture and performance**. New York: Hardcover.
- Masland, T. A. (1985). Organizational culture in the study of higher education, **The Review of Higher Education**, 8 (2), 157-168.
- MEB (2007). Bayramlar ve Törenler El Kitabı. **Okuliçi Beden Eğitimi ve Spor İzcilik Dairesi Başkanlığı**. Ankara: MEB Yayınları.
- Onal, G. (2000). **İşletme Yönetimi Ve Organizasyonu**. İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Peterson, K. D. (2002). Positive or negative. **Journal of Staff Development**, 23(3), 10-15.
- Sargut, A., S. (2010). **Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim**. Ankara: İmge Kitapevi.
- Şahin, S. (2004). Okul müdürlerinin dönüştürücü ve sürdürücü liderlik stilleri ile okul kültürü arasındaki ilişkiler (İzmir Örneği), **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 4 (2), 365-396.
- Şahin, S. (2010). An Investigation of School Culture with Respect to Some Variables, **Elementary Education Online**, 9(2), 561-575) <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Şişman, M. (2002). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sofi, M. (2008). **Beden Eğitim ve Spor Öğretmenlerinin Milli Bayram (23 Nisan ve 19 Mayıs) Törenlerine İlişkin Problem ve Beklentilerin Belirlenmesi** (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği Anabilim Dalı, Sakarya.
- Sönmez, H. Ç. (2005). **Okul Müdürlerinin Okul Kültürünün Oluşturulması, Sürdürülmesi ve Değiştirilmesindeki Rolü**. Y.Y.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- Sönmez, V. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı**. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayınevi.

THE OPINIONS OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS ABOUT 19 MAY REMEMBRANCE OF ATATURK, YOUTH AND SPORT FESTIVAL

Münir ŞAHİN*

Burhanettin DÖNMEZ**

Abstract

In this study, it was aimed to identify the views of physical education teachers about the ways of celebrating 19 May Remembrance of Atatürk, Youth and Sport Festival and Contributions of the Festival to school culture. Purposeful sampling method is used to form the study group. The work group of the study is composed of physical education and sports teachers working in secondary schools with at least 3 times active participation to the festival celebrations and at least 5 years experience. The data for the study was gathered by using a semi-structured interview form developed by the researcher. In the analysis of the data, content analysis method was used. According to the analysis, the data was formed and coded. Themes were identified from the coded data and findings were given. As a result, contribution of 19 May Remembrance of Atatürk, Youth and Sport Festival to school culture is limited. Some formal characteristics like having mass demonstration and performing some figures together are given more importance. It was identified that the activities, except for folk dances and representation of independence war, are not appropriate to Turkish customs and usages.

Key Words: National Festivals, 19 May Remembrance of Atatürk, Youth and Sport Festival organisational culture, school culture

* Instructor; Inonu University Education of Foreign Languages Department, Malatya

** Prof. Dr.; Inonu University, Department of Educational Sciences, Malatya

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 kurum 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 eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımlı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. 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 aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmazdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınlar veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) *Katkı Belirtme*

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) *Kaynaklar Dizini*

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) *Sürelî yayınlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, sürelî 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 İssi, 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 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 subsections; 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.