

# Millî Eğitim

## National Education

**bahar/spring 2011 • yıl/year 40 • sayı/number 190**

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

Nimet ÇUBUKÇU

Yayın Yönetmeni/General Director

Aziz ZEREN

Yayımlar Dairesi Başkanı/Director Proxy of Publication Department

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Şube Müdürü/Department Manager

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

Macit BALIK

Dinçer EŞİTĞİN

Redaksiyon-Düzeltilme/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Macit BALIK

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogr@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye İşletmesi Müdürlüğü

Adres/Address

MEB Yayınlar Dairesi Başkanlığı Teknikokullar / ANKARA

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

Tel/Phone: (0 312) 212 81 45 - 4154-4152 Fax: (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 5019

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 278

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.  
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of  
Ministry of National Education.

---

## Hakem Kurulu/Advisory Board

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ün.v./Konya	Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi /Ankara
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün.v./İstanbul	Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ün.v./Afyonkarahisar
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ün.v./Aydın	Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK • Gazi Üniversitesi /Ankara
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum	Prof. Dr. Murat ÖZBAY • Gazi Üniversitesi /Ankara
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Üniversitesi /İzmir	Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Üniversitesi /İstanbul
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniversitesi /İstanbul	Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniversitesi /İstanbul
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Üniversitesi /İstanbul	Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Teknik Ün.v./Trabzon
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ün.v./Ankara	Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi /İzmir
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİR • Erciyes Üniversitesi /Kayseri	Prof. Dr. Ömer Faruk HUYUGÜZEL • Ege Üniversitesi /İzmir
Doç. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ün.v./Samsun	Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ün.v./İst.
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi /İzmir	Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Üniversitesi /Konya
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum	Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK /Ankara
Prof. Dr. Kâzım YETİŞ • İstanbul Üniversitesi /İstanbul	Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi /Ankara
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Üniversitesi /Ankara	Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Üniversitesi /Elazığ
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Yüzüncü Yıl Üniversitesi /Van	

---

---

## Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Ahmet IŞIK	Doç. Dr. Oktay BAYKARA
Prof. Dr. Ali GÜLER	Doç. Dr. Rabia SARIKAYA
Prof. Dr. Ayşe Meral TÖREYİN	Doç. Dr. Suat KARAASLAN
Prof. Dr. Dursun Ali AKBULUT	Doç. Dr. Şener DEMİREL
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNDÜZ
Prof. Dr. Gül ÇİMEN	Yrd. Doç. Dr. Alaattin CANBAY
Prof. Dr. Hasan BOYNUKARA	Yrd. Doç. Dr. Ali Günay BALIM
Prof. Dr. Hayriye SAYHAN	Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK
Prof. Dr. Kemalettin YİĞİTER	Yrd. Doç. Dr. Davut AYDIN
Prof. Dr. Nevhiz ERCAN	Yrd. Doç. Dr. Ersan ÇİFTÇİ
Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ	Yrd. Doç. Dr. Hasan KARAKÖSE
Prof. Dr. Ömer ERGİN	Yrd. Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI
Prof. Dr. Şengül ALTINIŞIK	Yrd. Doç. Dr. M. Kayhan KURTULDU
Prof. Dr. Yakup ÇELİK	Yrd. Doç. Dr. M. Remzi YARDIMCI
Prof. Dr. Zekeriyya ULUDAĞ	Yrd. Doç. Dr. Mehmet KOŞTUMOĞLU
Doç. Dr. Abdullah KAPLAN	Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR
Doç. Dr. Ahmet TAŞGIN	Yrd. Doç. Dr. Şaduman KAPUSUZUOĞLU
Doç. Dr. Faik KANATLI	Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT

---

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 İşletmesi 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 İşletmesi Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlu-Elmadağ /ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

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

## Editor'den ...

Değerli okurlarımız,

Millî Eğitim dergisi, eğitim bilimleri, eğitimle ilgili sosyal ve müsbet bilimler, güzel sanatlar eğitimi, uzaktan eğitim gibi yelpazesi geniş bir yayın anlayışını benimseydiği için araştırmacılardan çok sayıda makale gelmektedir. Hakemlerce kabul edilen makalelerin eritilebilmesi için geçmiş sayılarda gönderilecek makalelere bazı sınırlamalar getirmek zorunda kalmıştık. Bundan böyle tezlerden üretilen makaleler ile bilimsel toplantılarda bildiri olarak sunulan ancak yayımlanmamış yazılara da sayfalarımızda yer vereceğimizi belirtmek isteriz.

Dergiyi, uluslararası hakemli dergi niteliğine kavuşturmayı amaçladığımızdan çalışma gönderecek yazarların, yayımlanacak makalelerin şeklinin ve muhteviyatının ayrıntılı biçimde açıklandığı "*Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri*"nde belirtilen hususlara dikkat etmeleri gerektiğini hatırlatmakta fayda görüyoruz.

Dergimizin en önemli amaçlarından birisi de Bakanlığımız ile kurumlar ve üniversiteler arasında iletişim, diyalog ve işbirliği kültürünü yaygınlaştırmaktır. Özellikle üniversitelerdeki araştırmacılardan, derginin uluslararası hakemli dergi niteliğine kavuşması yönündeki çabalarımızda bilgi, tecrübe ve görüşlerini bizimle paylaşarak katkıda bulunmalarını arzu ediyoruz. Yapılacak her türlü katkıya şimdiden teşekkürlerimizi ifade etmek isteriz.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

## Editorial

Dear readers;

Journal of National Education has a wide range of publications like educational sciences, social and positive sciences about education, fine arts education, distance education, and because of this, a large number of articles come from researchers. We had to make some limitations about articles in the past issues till finishing the articles accepted by the referees. From now on we would like to indicate that the articles produced from theses and papers presented at scientific meetings but not published will be considered.

We would like to make our journal as an international peer-reviewed journal, so the writers that will send articles should pay attention to the issues mentioned in "publication policy of Journal of National Education" which tells the shape and contents of the articles in details.

One of the most important goals of our journal is to generalize the culture of communication, dialogue and cooperation between our ministry, institutions and universities. We wish, especially researchers in universities, to contribute us by sharing their knowledge, experience and views with us about our efforts for making our journal as an international peer-reviewed journal. Thanks for all kinds of contribution.

Hope to meet you in our next issue...

# İçindekiler / Table of Contents

---

Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi <b>Deniz Beste ÇEVİK • 7</b>	<i>Development Of An Attitude Scale For Harmony Classes</i>
Müziksel Algı ve Bilgilenme Üzerine Bir Değerlendirme <b>Barış DEMİRCİ • 25</b>	<i>An Evaluation On Musical Perception And Learning</i>
Yürütücü Biliş Dayalı Bireysel Tutumların Piyano Çalma Başarısına Etkisi <b>M. Kayhan KURTULDU • 41</b>	<i>Effect Of Metacognition Based Individual Attitudes To Piano Playing Success</i>
İlköğretim Öğrencilerinin Farklı Zorbalık Türleri ile Karşı Karşıya Kalma Sıklığının ve Boyun Eğme Davranışı ile Durumluk-Sürekli Öfke ile İlişkinin Karşılaştırılması <b>Sabiha HAKAN • 54</b>	<i>Comparison Of Sorts And Free Quenches Of Being Exposed To Bullying And Instantaneous Continuous Anger Relations Elementary Students'</i>
Ortaöğretim Öğrencilerinin Başarısızlık Nedenlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri <b>İzzet DÖŞ • 72</b>	<i>Teachers' Views About The Causes Of Failure Of The Secondary School Students</i>
Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasına İlişkin İlköğretim Öğretmenleri Görüşleri <b>Sema ALTUN YALÇIN-Sinan YALÇIN • 92</b>	<i>Opinions Of Elementary School Teachers As Regards Implementation Of New Elementary School Curriculum</i>
Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Liderlik Öğretimi <b>Levent ERASLAN • 102</b>	<i>Leadership Teaching In Life Science Course Curriculum</i>
Görsel Sanatlar Dersi Kazanımlarının Bilişsel-Duyuşsal-Psikomotor Alan Becerilerinin Aşamalarına Göre Sınıflandırılması <b>Eylem TATAROĞLU • 122</b>	<i>Classification Of Visual Arts Lesson Retrieval According To Grades Of Cognitive-Affective-Psychomotor Area Skills</i>
Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Toplumsal İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği) <b>Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ-Elif CÜRO • 145</b>	<i>An Assessment Of Teacher's Opinions On The Meeting Level Of The Social Needs Of The Social Studies Curriculum (Sample Of Diyarbakır City)</i>

Probleme Dayalı Öğrenme Yönteminin  
Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayları  
Üzerine Etkisi  
**Bülent ALAGÖZ • 167**

*Impact Of Problem Based Learning  
Method On Candidate Social Studies  
Teachers*

İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde  
Öğrencilerin Demokratik Kazanımlarının  
Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi  
**Nihat ŞİMŞEK • 188**

*Assesing The Democratic Attitudes Of  
Primary School Students According To  
Various Factor In The Social Studies  
Lesson*

Tarih Derslerinde Tarih Web Sitelerinin  
Eleştirel Bir Bakış Açısıyla İncelenmesi  
**İsmail H. DEMİRCİOĞLU • 203**

*Examining History Web Pages In A  
Critical View In History Courses*

Türkçe Dersi Öğretmenlerinin  
Ölçme Değerlendirmeye İlişkin Algıları  
**Sedat MADEN-Erhan DURUKAN • 212**

*Turkish Course Teachers' Perception On  
Measurement And Evaluation*

Yaratıcı Drama Yönteminin  
İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin  
Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi  
**Akif ARSLAN-Abdullah ŞAHİN-  
Esin ŞAHİN-Ahmet AKÇAY • 234**

*Effect Of Creative Drama Method On 6<sup>th</sup>  
Grade Students' Attitude Towards Turkish  
Course*

Yabancı Dil Öğrenme Ortamlarında  
Kültürün Rolü  
**İsmail ÇAKIR • 248**

*The Role Of Culture In Foreign Language  
Learning Environment*

Fen ve Sanat Konularının  
Bütünleştirilmesine Yönelik  
Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi  
**Suat TÜRKOĞUZ-Zeliha YAYLA • 256**

*Developing Of The Attitude Scale Toward  
Integration Of The Science And Art  
Subjects*

Fen ve Teknoloji Dersi 6. Sınıf  
Öğretim Programına Yönelik  
Öğrenci Görüş ve Beklentileri  
**Hawa YILMAZ-Nevzat YİĞİT • 269**

*The Views And Expectations Of The  
Students Towards Science And  
Technology Course 6<sup>th</sup> Grade Curriculum*

6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının  
Öğretmen Perspektifiyle Değerlendirilmesi  
**Tuba GÖKÇEK • 293**

*An Evaluation Of The 6<sup>th</sup> Grade  
Mathematics Textbooks From Teachers'  
Perspectives*

**Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 309**

# ARMONİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Deniz Beste ÇEVİK\*

## Özet

Bu çalışmanın amacı armoni dersine yönelik tutum ölçeği geliştirmektir. Ölçeğin ilk hali 40 madde olarak geliştirilmiş olup 3 boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; armoni dersinin faydaları, armoni dersi ile ilgili sıkıntılar ve armoni dersini sevmek olarak belirlenmiştir. Çalışmaya üç farklı üniversiteden 278 öğrenci katılmıştır. Faktör analizi sonucunda ölçekteki madde sayısı 40'dan 22'ye düşmüştür. Ölçeğin son halinin güvenilirliği 0.86 olarak bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Armoni dersi, tutum ölçeği, müzik eğitimi

## Giriş

Eğitim, “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1997, 17). Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin topluma sağlıklı ve verimli şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktır (Varış, 1994, 8). Eğitim teriminin tanımlanmasından yola çıkılarak Müzik Eğitimi, “Bireylere kendi yaşantısı yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak belirli müziksel davranışları kazandırma veya bireylerin müziksel davranışlarını kendi yaşantıları yoluyla amaçlı ve yöntemli olarak değiştirme, dönüştürme, geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır” (Uçan, 1996, 31).

Müzik, duyguları ve düşünceleri seslerle anlatan bir bütündür. “İnsan yaşamında müzik, vazgeçilmez bir öge, bir başka şeyle yeri doldurulamaz ve başka şeyle karşılanamaz/giderilemez bir gereksinimdir. Bu gereksinim oluşum, değişim ve gelişim halindedir” (Uçan, 1994, 99).

Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Müziksel İşitme Okuma Yazma, Genel Müzik Tarihi, Armoni-Kontrpuan-Eşlik, Piyano, Bireysel Ses Eğitimi vb. dersler okutulmaktadır. Bunların arasında armoni dersinin içeriği Müzik Öğretmenliği Lisans Programı'nda (1998); ‘Müziksel işitme okuma ve yazma, müzik teorisi, çokseslendirme, temel müzik bilgisi, dikey ve yatay çokseslilik, eser çözümlene, müzik biçimleri, besteleme teknikleri gibi konuları kapsamaktadır. Armoni dersi, hem teorik hem de uygulamalı olarak işlenmekle birlikte, uygulamalı olan kısımlar kuramsal bilgilerle desteklenmektedir. Sevgi'e (2005, 200) göre, armoni eğitimi, müzikle ilgili her alt disiplin için vazgeçilmez bir değerdir. Hangi amaçla alınırsa alınsın, uygulamaya dönük çalışmalar, her alt disiplin için gereklidir. Armoni eğitimi için sınıf oluştururken, öğrenci sayısının öğretimi

\* Yrd. Doç. Dr.; Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

elemanlarının her öğrenci ile sürekli uygulama yapabilmelerine fırsat tanıyacak şekilde düşünülmesi gerekir”

Birey, doğduğu andan itibaren çevresi ile bir etkileşim halindedir. Bunun sonucunda, çeşitli kişilik özellikleri, tutumlar vb. geliştirerek sosyalleşmektedir. Bu sosyalleşme süreci içinde tutumlar önemli bir yere sahiptir. Herbert Spencer tarafından 1862 yılında kullanılan tutum kavramı, bireyin zihinsel durumunu ifade etmektedir. Daha sonra tutum kavramı hem psikologlar hem de sosyologlar tarafından kullanılmıştır (Allen vd., 1980). Tutum kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar 1930’lu yıllarda hız kazanmış, 1950’li yıllarda, tutum konusuna ilgi azalmış, ancak 1960’lı yıllarda ise, sosyal psikolojide üzerinde durulan konu durumuna gelmiştir (Tekarslan vd., 1989, 85-92).

Tutum kavramı için çok sayıda tanım bulunmaktadır. Alport’a (1935, 793) göre, tutum “bireyin bütün nesnelere karşı göstereceği tepkiler ve durumlar üzerinde yönlendirici veya etkin bir güç oluşturan, ussal ve sinirsel bir davranışta bulunmaya hazır olma hâlidir”. Krech ve Crutchfield’a (1980, 178) göre, heyecan, öğrenme ve motivasyon süreçlerinden oluşmaktadır. Papanastasiou ve Zembylas’a (2002, 469-484) göre, “bir bireyin nesnelere, insanlara, yerlere, olaylara ve fikirlere karşı lehte ya da aleyhte gerçekleşen duygusal eğilimidir”. Allport (1935), tutumların belirli bir yönde davranmaya hazırlık olduğuna inanmaktadır (Akt. Tavşancıl, 2002, 65).

Tutum, bireyin çevresine hem uyumunu kolaylaştırır hem de davranışlarını yönlendirir. Bu bakımdan tutumların incelenmesi önem taşımaktadır (Baysal, 1996, 254) Çünkü insanların değişik durumlarda nasıl davranacağına ilişkin özellikleri, tutumlar içermektedir. Tutum; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özelliklere sahiptir. (Ajzen&Fishbein, 1980, 68; Rosenberg&Hovland, 1960, 1-14; Morgan, 1999, 367). Bilişsel özellik, olaya veya nesneye ilişkin bilinçli olma durumu olup, bir kişinin inandığı fikirlerden, sahip olunan her türlü bilgi ve düşüncelerden, tutumun nesnelliliğiyle ilgili inançlardan oluşmaktadır. Duyuşsal özellik, olaya veya nesneye ilişkin hissettiği özellikleri kapsamaktadır. Duyuşsal davranışlar, tutum konusunun hoşuna giden/gitmeyen bir durum ile bağlantı kurulması sonucu ortaya çıkmaktadır. Davranışsal özellik ise, olaya veya nesneye gösterilen davranışlardır. Yani, belirli durumlarda veya olaylarda harekete geçirici eğilimlerdir. Bu davranış eğilimleri hareketlerden veya sözlerden gözlenebilmektedir (İnceoğlu, 2004: 48; Morgan, 1999, 367). Tutumun bu üç özelliği birbiriyle bir etkileşim içindedir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler, yerleşmiş güçlü tutumlarda tam olarak bulunur (Kağıtçıbaşı, 1979, 86).

Bloom (1979), bireyin öğrenmesinde, duyuşsal özellikler ile başarı arasında ilişki olduğunu ve duyuşsal özelliklerin başarı üzerindeki etkisini belirtmektedir (Bloom 1979, 71). Bu konuda Oppenheim (1992) tutumun, duyuşsal alan davranışlarının önemli bir kısmını oluşturduğundan bahsetmektedir (Akt: Köklü, 1992, 28). Bununla birlikte duyuşsal öğrenme ile bilişsel öğrenme arasında ilişki Senemoğlu (2001)’a göre, “duyuşsal giriş özelliklerinin, öğrenme ürünlerindeki değişikliklerin %25’ini açıklama gücünde olduğu belirtilirken, bilişsel giriş davranışlarının ve duyuşsal giriş özelliklerinin birlikte başarı dağılımını açıklama oranı ise %65 olarak ifade edilmektedir. Bu durumda, öğrencilerin duyuşsal giriş özelliklerini olumlu hale getirerek, onların başarıları arasındaki fark %25 oranında azaltılması sağlanabilmektedir”.



Tutumlar ile davranışlar arasındaki ilişki, ölçülebilmesi zor olan davranışın ölçülebilmesini kolaylaştırmaktadır. Tutum doğrudan ölçülmez, fakat dolaylı şekilde davranış yolu ile ölçülebilir. Bu ise, sorulara karşı cevap vermek veya fikirleri belirtmek şeklinde sözel davranışlardır (Kağıtçıbaşı, 1985, 84). Bir başka deyişle, tutumlar doğrudan gözlenemez, bireyin diğer davranışları ile davranışa hazırlayıcı eğilim olarak açığa çıkmaktadır (Turgut, 1995, 154). Tutumların ölçülmesi, eğitim araştırmalarında davranışlarla olan yakın ilişkisine dayandırılmaktadır. Bu bağlamda, eğitim alanında olduğu gibi, müzik eğitimi alanında tutumlar, başarıyı yordayan ve akademik başarıya yön veren değişkenlerden birisidir (Özmenteş, 2006). Abales (1995), müzik eğitiminin en önemli hedeflerinden birinin müziğe yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi olduğunu belirtmektedir. Ayrıca, olumsuz tutumların müzik eğitimi programını derinden etkileyeceğini belirten Mullins (1984), öğrencilerin müziğe yönelik tutumlarının geliştirilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Müzik yönünden ilkökul öğrencilerinin tutumlarını ölçmek için, Shaw ve Tomcala (1976) bir tutum aracı geliştirmişler ve şehir merkezinde oturan beşinci sınıf sosyo-ekonomik durumları düşük seviyede olan azınlıktaki çocuklara ve şehir dışında oturan 5. sınıf düzeyindeki çocuklara uygulamışlardır. Likert tipi ölçek kullanılmıştır ve cevaplar faktör analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Faktör analizi sonuçları ölçekte birkaç tane bağımsız alt boyut olduğunu göstermiştir. Bu bağımsız alt boyutların müzik tutumunun belirli yönlerini ölçmesi, ölçeğin müzik tutum ölçeği özelliği gösterdiğini ortaya koymuştur.

Carole (1990) çalışmasında, birinci sınıf birinci ve ikinci yarıyıl öğrencilerine yönelik müzik teorisi derslerinde öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi aşamasında akademik yetenek, müzik deneyimi ve müziksel yeteneğin katkılarının analiz edebilmesi amacı ile çeşitli regresyon tekniklerine başvurulmuştur. Her iki dönemde de etkili belirleyici Skolastik Yetenek Testi (SYT)'nin matematiksel bileşenleri olmuştur. İlk dönem dersi olarak; lise not ortalaması, piyano çalışmaları tekrar oranı ve SYT'nin sözel bölümünün puanları da ayrıca istatistiksel açıdan önemli birer belirleyici olmuştur. Birlikte bu dört belirleyici, kuram seviyesindeki farklılaşmanın %41'lik bir bölümüne karşılık gelir. İkinci dönem dersinde ise ana çalgı, seviyenin belirlenmesinde önemli bir yer tutmuştur. Bununla birlikte, birden fazla çalgıda tecrübeli olma oranı da önemli bulunmuştur.

Getz (1966) çalışmasında, müziksel özellikler ile müziğe karşı olan tutumlar arasındaki ilişki incelemiştir. Araştırmada, müzik yapıtında dinlenen ezgilerin tekrar sayıları ile müziğe ilişkin tutumlar arasında önemli bir ilişki bulunamamıştır.

Harrison, Asmus, & Serpe (1994) çalışmalarında, 142 müzik teorisi öğrencisi üzerinde; müziksel yeteneğin etkisini gösteren gizil-kişilik modeli, akademik yetenek, müzikal tecrübe ve müziğin işitsel becerilerin gelişmesindeki etkilerini değerlendirmişlerdir. Toplam işitsel beceri uyumsuzluğu gözlemlenen model %73 olarak açıklanırken, kulak eğitimi ve deşifre ederek şarkı söyleme bileşenleri uyumsuzluğu sırasıyla %79 ve %44 olarak açıklanmıştır. Teori dersi bileşenleri arasında işitsel becerileri en çok etkileyen etken kişiye doğuştan gelen müzik yeteneği iken; akademik yetenek ve müzik alanındaki tecrübenin de ayrıca etkili birer faktör olduğu belirlenmiştir. Güdülenmenin, işitsel beceri seviyesi üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı gibi sonucuna varılmıştır.

Özmenteş (2005), Dalcroze Eurhythms öğretiminin; müziksel işitme becerilerinin, şarkı söyleme becerilerinin müzik dersine yönelik tutumların gelişimindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmacı, 31 ve 32 kişilik iki grupta öntest-son test kontrol gruplu deneme modeli kullanmıştır. Dalcroze Eurhythms öğretimi, denel işlemlerden önce uygulanan görüşme, test ve ölçekten çıkan sonuca göre bu öğretimin geleneksel müzik öğretimine göre anlamlı düzeyde etkili olduğu ortaya koyulmuştur.

Phillips (2003) "Contributing Factors To Music Attitude In Sixth-, Seventh-, And Eighth-Grade Students" çalışmasında, ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin evlerindeki müziksel ortam ve müzikle ilişkili özgürleri ile müziğe ilişkin tutumları arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. 2180 öğrenci ile yapılan çalışmada, sınıf düzeyi ile müziğe ilişkin tutumlar ile ilgili olarak; kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre evlerindeki müziksel ortamın daha iyi olduğu; yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin evlerindeki müziksel ortamın, sosyo-ekonomik düzeyi bakımından düşük olan öğrencilere göre anlamlı ölçüde yüksek olduğu ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca, araştırmacı, sosyo-ekonomik açıdan düşük düzeydeki öğrencilerin müziğe ilişkin tutumları ile özgürlerinin sınıf düzeyi yükseldikçe arttığını gözlemlemiştir (Akt: Albert, 2006, 25, 39).

Edwards ve Edwards (1971), sosyal bilimci için; psikoloji, sosyoloji ve eğitim bilimlerinde literatürde tutumlara ilişkin araştırmalar bulunduğu ve enerjinin büyük miktarı tutumların yaratılmasına ve bu konudaki çalışmalara adanmış olmanın nedenlerinden bahsetmişlerdir. Çoğu çalışmada, tutumların büyük oranda davranışlarla ilişkili ve davranışlarla anlaşılabilir olduğunu vurgulamışlardır. Bu noktada; eğitimciler için birkaç sonuç vardır: (a) öğrenmeyle ilgili tutumları öğrenmeyi etkileyecektir; (b) tutum ölçülmesi, başarı ölçüğü kadar değerli olacaktır; (c) tutumları fark etmek öğretmene yarar sağlayacaktır. Sonuç olarak araştırmacılar, müzik eğitimcilerinin, tutum kavramının önemini farkında olmaları gerektiğinden ve tutum konularıyla ilgili çalışmalar yaratmalarının önemi üzerinde durmuşlardır.

Betts ve Cassidy (2000) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 39 öğrenciden oluşan altı piyano dersine katılmış ve ana dalı piyano olmayan müzik öğrencilerinin, deşifre ve armonizasyon oluşturma yetilerinin gelişimleri incelenmek istenmiştir. Çalışmada, videoya kaydedilen ritim ve aralık hataları tespit edilmiştir. İstatistiksel analizlerde, çalışma sol el puanları için sağ el çalışmaları ve grup şartları, ön test ve son test puanları karşılaştırılmıştır. Sonuçlarda; sağ elin, bütün çalışmada daha az ilerleme kaydettiği, ancak sol ele göre daha uyumlu ve daha doğru olduğu ortaya koyulurken; sol eldeki bütün çalışmada dikkate değer görülebilir kazanımlar elde edildiği gözlenmiştir.

Williams, L. R. (2005), müziğin hem yatay hem de dikey yapılardan oluştuğunu, melodinin genellikle doğrusal işlevinin, armoninin ise dikey işlevinin olduğundan bahsetmiştir. Eğer müzikte, sadece melodi ve armoni arasında karşılıklı etkileşim olsaydı, müzikal bilgiyi algılamının kolay olabileceği vurgulanmıştır. Melodi ve armoninin dikkat merkezinde, müzik eğitimi ve müzikal karmaşıklık arasındaki ilişki araştırılmıştır. 192 katılımcı, dört gruba ayrılmıştır. Bunlar; üniversitede jazz bölümünde öğrenim gören 64 kişi, müzik eğitimi alan diğer üniversitede 64 kişi, yüksekokulda müzik enstrümanı çalan 32 kişi ve daha genç yaşta müzik enstrümanı çalan 32 kişiden oluşmaktadır. Müzikal yoğunluk değişkeni, dört seviye

## ◆ Deniz Beste Çevik

melodik yoğunluk ve dört seviye armonik yoğunluk olmak üzere her katılımcı tarafından duyulan her biri eşleştirilmiş en fazla onaltı muhtemel birleşimden oluşmaktadır. Her bir deneme piyanoda aynı kişiler tarafından eşli olarak gerçekleştirilmektedir. Onlar piyanoda dinledikten sonra, o esnada veya hemen melodi/armoni için dikkat merkezini algılamışlardır. Çalışma sonucunda, melodik ve armonik güçlükler için dikkat merkezinde önemli farklılıklar bulunmuştur. Bununla birlikte, dikkat ile müzik eğitimi arasında önemli etkileşimler olduğu ve sonucunda da armoniyeye dikkat etme ve odaklanabilme eğiliminin arttığı gözlemlenmiştir.

**Çalışmanın Amacı:** Bu çalışmada, armoni dersine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Başarıyı arttırması amaçlanan ve araştırmacı tarafından geliştirilen tutum ölçeğinin, armoni dersine giren öğretim elemanlarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

### 2. Yöntem

Bu bölümde evren ve örneklem belirtildikten sonra ölçeğin geliştirilme aşamalarına sırası ile değinilecektir.

#### 2.1 Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini, Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, rasgele (random) seçilen Balıkesir Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören toplam 278 öğrenci oluşturmaktadır.

#### 2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilme Aşamaları

Armoni dersine yönelik öğrenci tutumlarını belirlemeye yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesinde öncelikle ilgili literatür incelenerek ve tutum ile ilgili olabilecek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal ölçütler dikkate alınarak Ek-I’de gösterilen 40 tutum cümlesi hazırlanmıştır. Hazırlanan ölçek orijinal olup, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Oluşturulan bu deneme formu, tamamen katılıyorum 5 puan, katılmıyorum 4 puan, kararsızım 3 puan, katılmıyorum 2 puan, kesinlikle katılmıyorum 1 puan olarak 5’li likert formunda hazırlanmıştır. Yazılan maddelerin sade bir dil ile yazılmış olmasına ve her okuyucu tarafından anlaşılabilir olmasına özen gösterilmiştir. Ölçme aracı içindeki maddelerin, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı konuları dengeli bir şekilde temsil edip etmediğini sınamak için deneme formundaki 40 madde, kapsam geçerliği bakımından 3 uzmana incelenmiştir ve görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Pilot uygulama, Çanakkale Üniversitesi 2. 3. ve 4. sınıf müzik bölümünde öğrenim gören 60 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Tavşancıl’a (2002) göre bir grubun çoğunluğu tarafından olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmeye tabi tutulamayan maddeler ölçekten çıkarılmalıdır. Ölçekteki her bir madde için olumlu veya olumsuz anlamda öğrenci çoğunluğu sağlandığından ölçekteki maddelerin ölçekte kalması sağlanmıştır (Tavşancıl, 2002, 141). Tavşancıl’a (2002, 51) göre, örneklem büyüklüğü, soru sayısının en az 5 katı hatta 10 katı civarında olmalıdır. Bu bağlamda, gerekli düzeltmeleri yapılan 40 maddelik ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, üç üniversitenin Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 278 öğrenci ile yürütülmüştür.

### 2.3. Verilerin Analizi

Ölçeğin kapsam geçerliği incelendikten sonra yapı geçerliği incelenmiştir. Çakır'a göre, yapı geçerliği, "faktör analizi, madde ayırıcılık özelliği ve madde toplam korelasyonu ile" yapılmaktadır (Çakır, 2004, 1-14). Elde edilen veriler SPSS 12.0 paket programı kullanılarak, 40 maddelik ölçeğin, deneme formundaki maddelerin belirli bir niteliği ölçüp ölçmediğini ayırt etmek için 278 öğrenciden elde edilen ölçek verileri, madde bazında faktör analizine tabi tutulmuştur.

### 3. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ölçeğin güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına ilişkin bulgulara ve yorumlara değinilmiştir.

#### 3.1.Kapsam Geçerliği:

Büyüköztürk (2004)'e göre kapsam geçerliği, testi oluşturan maddelerin, ölçülmek istenilen özelliği ölçmede nicelik ve nitelik olarak yeterli olup olmadığını göstergesidir. Yani, bir bütün olarak ölçeğin ve ölçekteki her bir maddenin maksadına ne derecede hizmet ettiği ile ilgilidir (Tekin, 2004). Kapsam geçerliğini test ederken, uzman görüşüne başvurmak en mantıklı yollardan biridir (Büyüköztürk, 2004, 61).

Hazırlanan 40 maddelik ön deneme formu, 3 uzmana incelettirilmiş ve soruların geçerliğine ilişkin uzman görüşlerini belirlemek için, "geçerli", "geçerli değil" şeklinde iki seçenekli bir cevap formatı kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2004, 117-118). Uzmanlardan alınan görüşler maddelerin geçerli olduğu yönünde olmuştur.

**3.2. Yapı Geçerliği:** Yapı geçerliği, bir ölçme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini göstermektedir (Tavşancıl, 2005, 45, 152).

#### 3.2.1. Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliği

Maddelerin ayırt edicilik gücünün belirlenmesinde, madde test korelasyonu yapılmıştır. Erkuş'a göre, "Bir maddeden alınan puan ile tüm ölçekten alınan puan yüksek bir korelasyon gösteriyorsa, o madde ayırt edici kabul edilmektedir ve nihai teste alınmalıdır" (Erkuş, 2003, 129). Madde analizi ölçeğin yapı geçerliğine ilişkin önemli ipuçları vermektedir.

#### 3.2.2. Madde Toplam Korelasyonu:

Bireylerin tek tek her maddeye verdikleri puan ile maddelerin tümüne verdikleri cevaplardan elde edilen toplam puan arasındaki korelasyonu hesabı madde analizi olarak tanımlanmaktadır. Elde edilen korelasyon katsayısı ise, o maddenin geçerlik katsayısı olup, testin bütünü ile tutarlılığını göstermektedir (Çakır, 2004, 1-14). Tutum ölçekleri için madde analizi yapılmasının bir amacı, 'hangi maddelerden oluşturulacak ölçeğin güvenilirliği ve geçerliği daha yüksek olur' sorusuna cevap aramak içindir (Tezbaşaran, 1997, 45).

Madde-toplam test korelasyonu test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam test korelasyonunun yorumlanmasında ise, madde-toplam test korelasyonu 0.30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri ölçülen özellik bakımından iyi derecede ayırt ettiği kabul edilir (Büyüköztürk, 2004, 161-165). Yapılan çalışmada da verilere ilişkin madde-test kore-

lasyonları, faktör yükleri ve madde ortalamaları hesaplanmış ve madde test korelasyonunun anlamlı ( $p<0.01$ ) olduğu belirlenmiştir.

### 3.2.3. Faktör Analizi

Faktör analizi; yapı geçerliliğini incelemede en güçlü yöntem olup, aynı niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmenin çok daha az sayıda faktörle yapılmasına olanak tanımaktadır (Tabachnick, 2007, 613). Ayrıca faktör analizi tekniği, ölçümlerin yapılar hakkında kullanışlı bilgi verdiğinden yapı geçerliliğini tanımlayıcı olarak görülmektedir (Goodwin, 1999'dan aktaran; Kurt, 2001, 19). Ölçekle ölçülmek istenen yapının kaç boyutlu olduğu faktör analizi ile belirlenmektedir (Baykul, 2000, 389).

Faktör analizi sonuçlarının değerlendirilmesinde, ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 veya daha yüksek olması önerilmektedir (Kerlinger, 1973, 436). 40 madde üzerinde faktör çözümlemesi uygulanan ve ölçeğin son halinde yer alan 22 maddenin üç ayrı boyutu ölçtüğü belirlenmiştir. Faktör analizine göre bütün maddelerin yük değerleri 0.45 ile 0.79 arasındadır. Ayrıca, elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığına Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ile bakılmış ve Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.91 bulunmuştur. Bununla birlikte, korelasyon matrisinin birim matrisine eşit olduğu hipotezini tespit etmek için Bartlett testi (Bartlett Test of Sphericity)'ne bakılmıştır. Bartlett testi değeri ise, 240.02 ( $p<0.01$ ) bulunmuştur. Kaiser, bulunan değer 1'e yaklaştıkça mükemmel; 0.60 ve 0.70'lerde vasat; 0.80'lerde iyi; 0.50'nin altında ise kabul edilemez olduğunu belirtmiştir. KMO katsayısı verilerin ve örneklem büyüklüğünün seçilen analize uygun ve yeterli olduğunu belirlemede kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Ayrıca faktör analizindeki evrendeki dağılımın normal olması gerekmektedir. Kaiser tarafından KMO testinin 0.90'ın üstünde bulunması mükemmel olarak değerlendirilmektedir (Tavşancıl ve Keser, 2002, 79-100).

Faktör analizi sonucunda, ölçeği oluşturan maddelerin üç faktör şeklinde dağılım gösterdikleri izlenmiştir. Armoni dersine yönelik tutum ölçeğinin son şeklindeki 22 madde kalmıştır. Çıkarılan maddelerin faktör yük değerleri Ek-II'de gösterilmiştir. Bu aşamada analiz sonucu, ortaya çıkan üç boyut ölçmeyi amaçladığı özelliklere göre tanımlandığında; 1. boyut, armoni dersinin faydaları, 2. boyut, armoni dersiyile ilgili sıkıntılar, 3. boyut ise armoni dersini sevmek olarak nitelendirilebilir.

I. Faktör: Armoni dersinin faydaları: Faktör analizi ile maddeler elendikten sonra yeni ölçekte bu faktörü oluşturan maddeler 6, 19, 20, 23, 24, 27, 28, 36, 38 olmuştur.

II. Faktör: Armoni dersiyile ilgili sıkıntılar: Faktör analizi ile maddeler elendikten sonra yeni ölçekte bu faktörü oluşturan maddeler 25, 26, 31, 33, 34, 35 olmuştur.

III. Faktör: Armoni dersini sevmek: Faktör analizi ile maddeler elendikten sonra yeni ölçekte bu faktörü oluşturan maddeler 3, 8, 11, 16, 21, 22, 32 olmuştur.

Ölçekte yer alan 22 maddeye yönelik yapılan faktör analizi sonucu boyutlar ve sırasıyla üç boyutun, Açıklanan Varyans Yüzdeleri ve Cronbach  $\alpha$  değerleri aşağıdaki Tablo 1'de sunulduğu gibidir.

Tablo 1. Faktör Analizine Göre Maddelerin Yük Değerleri, Açıklanan Varyans Yüzdeleri ve Cronbach  $\alpha$  değerleri

I. Boyut		II. Boyut		III. Boyut	
Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha	Açıklanan Varyans	Cronbach Alpha
% 31	0.84	% 12	0.79	% 9	0.64
Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri	Madde No	Faktör Yük Değeri
06	.63	25	.71	3	.45
19	.69	26	.60	8	.79
20	.54	31	.65	11	.73
23	.61	33	.72	16	.69
24	.56	34	.70	21	.58
27	.67	35	.65	22	.52
28	.61			32	.50
36	.63				
38	.66				

Tablo 1’de, ölçeği oluşturan maddelerin faktörlere katkı derecelerine göre sıralanması izlenmektedir. Ayrıca, ölçeğin, faktör analizi sonucunda üç boyut için açıklanan varyans %52 tüm ölçeğin toplam güvenilirlik % değeri 0.86’dır. Eğitim ve psikoloji gibi alanlarda faktör analizininin 0.40’ın üzerinde bulunması yeterli kabul edilmektedir (Lee&Comrey, 1979, 301–321’den aktaran; Tavşancıl&Keser, 2002, 79-100; Jeffrey, 1993, 74). Büyüköztürk’e göre, az sayıdaki madde için bu sınır değer 0.30’a kadar indirilebilmektedir (Büyüköztürk, 2004, 117–118).

**3.3. Ölçeğin güvenilirliği:** Güvenirlik, aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır. Ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembollerini almıştır. Aynı süreçlerin izlenmesi ve aynı ölçütlerin kullanılması ile aynı sonuçların alınması, ölçmenin tesadüfi yanlışlardan arınık olmasıdır (Karasar, 2005, 148). Likert tipi tutum ölçeğinde güvenilirlik düzeyini saptamak için iç tutarlığın bir ölçütü olan, Cronbach tarafından geliştirilmiş katsayısının kullanılması uygundur (Tavşancıl, 2005, 45, 152). Cronbach katsayısının yüksekliği, ölçekteki maddelerin homojenliğinin yüksek olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir. Ölçeğin katsayısı ölçekte bulunan maddelerin birbiriyle tutarlı ve aynı özelliği gösterip göstermediğini belirtmektedir. Ölçeğin güvenilirliği için, ölçeği oluşturan maddelerin ölçek toplam puanı ile korelasyonları hesaplanmıştır. Bütün maddeler için madde-toplam puan korelasyonu önemli bulunmuştur ( $p < 0.01$ ).



40 maddelik ölçeğin, Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı 0.92 bulunmuştur. Hazırlanan ölçme aracının ön denemesi yapıldıktan sonra düşük değerler alan maddelerden bazıları çıkartılmıştır. Yeniden düzeltilmesi sonucu 22 maddelik olan ölçeğin güvenirlilik analizi sonucunda Cronbach Alpha Güvenirlilik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Tavşancıl'a göre; bulunan değer 1'e yakın değer olması oldukça güvenilir bir ölçme aracını göstermektedir (Tavşancıl, 2002, 146, 151). Psikolojik bir test için hesaplanan güvenirlilik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenirliliği için genel olarak yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2004,161-165).

#### 4. Tartışma

Eğitimde duyuşsal özelliklerin önemi göz önünde bulundurulduğunda, bu özelliklerin ölçülmesine ilişkin ölçeklerin geliştirilmesi ve doğru olarak ölçülmesi büyük önem taşımaktadır. Öğretmen yetiştiren programlarda yıllardan beri süregelen önemli sorunlar, öğretmen yetiştirme konusundaki çağdaş gelişmeler ve yönelimlerin ortaya çıkardığı temel ihtiyaçlar, bu programların yeniden geliştirilmesinin gerekli olduğunu göstermektedir. Ancak ilgili sorunların tespit edilmesinde gerekli ölçeklerin geliştirilmesi zorunludur. Bu bağlamda öğrencilerin müzik derslerine yönelik tutumlarının ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Mullins (1984) müzik derslerine karşı olumsuz tutum var ise, bu durumun müzik programlarını derinden etkileyebileceğinden bahsetmektedir (Mullins, 1984, 16-20). Bu çalışmada, müzik eğitimi veren kurumlarda önemli bir yere sahip olan armoni dersleriyle ilgili müzik öğretmeni adaylarının duyuş, düşünce ve davranışları belirlenmek istenmiştir. Böylelikle öğrenmeyi etkileyen en önemli duyuşsal faktörlerden biri olarak nitelendirilen tutum üzerinde çalışılmış ve armoni dersine yönelik bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini kontrol etmek amacıyla gerçekleştirilen faktör analizi sonucu ölçekte kalmasına karar verilen 22 maddenin belirli bir yapıyı ölçebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Faktör analizi sonuçları ölçeğin üç alt boyuttan oluşan bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu faktörler, araştırmacı tarafından "armoni dersinin faydaları", "armoni dersiyile ilgili sıkıntılar", "armoni dersini sevmek" başlıklarında toplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliliğine ait bulgular, müzik eğitimi bölümü öğrencilerinin armoni dersine ilişkin tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu göstermektedir. Bu yüzden armoni tutum ölçeğinin literatüre katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önüne alındığında, duyuşsal özelliklerinin ve öğrenme ihtiyaçlarının bilinmesi öğrenme ve öğretim açısından yeni ortamların oluşturulması için göz ardı edilemez bir durumdur. Öğrencilerin öğrenme stillerinin, düşünme beceri seviyelerinin ve duyuşsal özelliklerinin tespiti ve etkinliğinin ortaya konulması; eğitim sisteminin verimliliği, kalitesi ve kalıcılığının olumlu yönde geliştirilmesine, kendilerini zayıf hissettiği alanlarda geliştirilmesinde, zamanın gerekliliklerine ve yeniliklerine uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesinde olumlu katkılar sağlayabileceğini düşündürmektedir. Öğrencilerin armoni dersine ilişkin tutumlarını etkileyen faktörlerden birisi de öğrenme stratejileridir. Çünkü iyi bir öğretim; öğrencilere nasıl öğreneceklerini, nasıl anımsayacaklarını, nasıl düşüneceklerini ve güdülenmelerinin nasıl sağlayacaklarını öğretmeyi içerir (Subaşı, 2000, 32-36).

Bu bağlamda, öğrencilerin duyuşsal özelliklerine uygun çalışmalar yapılması önem taşımaktadır. Öğrencilerin öğretim sürecindeki armoni dersine tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, öğrencileri merkez alan, öğrencilerle öğretmen arasında güçlü bir iletişim sağlayan, öğrencileri derse katılma teşvik eden ve öğrenme yönünde devamlı cesaretlendiren uygulamaların yer aldığı çalışma ortamları yaratılmalıdır. Özçelik'e (1992, 109) göre, bir derse karşı olumlu tutum geliştirmek; derse katılma isteği, karşılık vermektan tatmin olma, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma biçimindeki davranışları içermektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusunda ise, öğrencilerin armoni dersi ile ilgili bazı sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin armoni dersine yönelik tutumlarını yüksek seviyeye çıkarabilmek, her öğrenci için mümkün olmayacaktır. Burada sadece derse giren öğretim elemanına görev düşmemektedir, öğrencilere de büyük görev düşmektedir. Müzik yaşantıları boyunca armoni dersinden edinilen bilgilere ihtiyaçları olduğunu sıklıkla anlatmak gerekmektedir. Belki o zaman müzik öğretmeni adayları, dersin içeriğindeki konuların gerekliliğine inanarak daha istekli, severek çalışacaklar ve dersten korkmayacaklardır.

### 5. Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin armoni dersine ilişkin tutumlarının öğrenme sürecini olumlu yönde etkileyebilmesi için öğretim sürecinin başında, süreç devam ederken ve sürecin sonunda öğrenci tutumlarının etkin bir biçimde belirlenmesi gerekli ve önemlidir. Çünkü olumlu tutumların geliştirilmesinde, müzik eğitimi programının sağlıklı bir şekilde yürütülmesi önem taşımaktadır (Mullins, 1984:17).

Bu bağlamda, bu çalışmada, müzik öğretmeni adaylarının armoni derslerine yönelik tutumlarının belirlenmesi için geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği oluşturulmasına çalışılmıştır. Yapılan analizler ışığında elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

- Analizler sonucunda ölçekte kalan 22 maddenin KMO değeri 0.91 ve Bartlett testi anlamlılık değeri ise 240.02 ( $p < 0.01$ )'dir.
- Maddelerin 1. faktördeki faktör yük değerleri 0,54 ile 0,69 arasında; Maddelerin 2. faktördeki faktör yük değerleri 0,65 ile 0,72 arasında; Maddelerin 3. faktördeki faktör yük değerleri 0,64 ile 0,79 arasında değişmektedir. .
- Yapılan analizler ışığında elde edilen 22 maddelik tutum ölçeğine ait Cronbach Alpha değeri 0.86 olarak bulunmuştur. Faktör analizi sonucunda da ölçek maddelerinin üç boyutta toplandığı görülmüştür. Bununla birlikte, ölçeğin 22 soruluk son hali Ek-III'te gösterilmiştir.

Görülmektedir ki, yapılan geçerlik ve güvenilirlik analizleri, armoni dersine ilişkin tutumların ölçülmesinde ölçeğin güvenle kullanılabileceğini ortaya koymuştur. Her bir yöntemden elde edinilen bulgular, ölçeğin geçerliliğinin yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, geçerlik ve güvenilirliği ortaya koyulan armoni dersine ilişkin tutum ölçeğinin, armoni dersine giren öğretim elemanlarına ve bu alanda çalışmalar yapan araştırmacılara katkıda bulunacağı düşünülmektedir.



◆ Deniz Beste Çevik

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak şu önerilerde bulunmak mümkündür: Geliştirilen bu tutum ölçeği kullanılarak öğretmen adaylarının armoni dersine yönelik tutumları belirlenebilir. Bununla birlikte, öğrencilerin armoni dersine ilişkin tutumlarının farklı demografik özelliklere göre değişip/değişmediğine ilişkin çalışmalar yapılabilir. Ayrıca, mezun olan müzik öğretmenlerinden, armoni dersine ilişkin tutumlarını olumlu/olumsuz etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılmasına yönelik çalışmalar ortaya koyulabilir.

**Kaynakça**

Ajzen, I., Fisbein, M.(1980). Understanding Attitudes And Predicting Social Behavior. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Albert, D.J. (2006). Socioeconomic Status and Instrumental Music: What Does The Research Say About The Relationship and Its Implications?, Applications Of Research in Music Education, 25, 39.

Allen, D.E., Guy, R. F., Edgley, C.K. (1980). Social Psychology as Social Process. California: Wadsworth Publishing Company.

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve Psikolojide Ölçme: Klasik Test Teorisi ve Uygulaması, ÖSYM Yayınları, Ankara.

Best, J. W. (1970). Research in Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bloom, B. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. Çeviren: D.Ali Özçelik, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Büyükoztürk, Ş. (2004). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. 4. baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Carole S. H. (1990). Predicting Music Theory Grades: The Relative Efficiency of Academic Ability, Music Experience, and Musical Aptitude, Journal of Research in Music Education, 38 (2), pp. 124–137.

Carole S. H., Edward P. A. & Richard T. S. (1994). Effects of Musical Aptitude, Academic Ability, Music Experience, and Motivation on Aural Skills, Journal of Research in Music Education, 42 (2), ss: 131- 144.

Çakır, M.A.(2004). Mesleki Karar Envanterinin Geliştirilmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Cilt 37, Sayı 2, ss:1–14.

Demirel, Ö. (2003). Eğitim Sözlüğü, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Edwards J.S., Edwards M.C. (1971). Scale to Measure Attitudes Toward Music, Journal of Research in Music Education, 19(2), ss: 228–233.

Erkuş, A. (2003). Psikometri Üzerine Yazılar, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Cilt 24, Ankara.

Ertürk, S. (1997).Eğitimde Program Geliştirme, Yelkentepe Yayınları, Ankara.

Getz, R. P. (1966) The Influence of Familiarity Through Repetition in Determining Optimum Response of Seventh Grade Children To Certain Types Of Serious Music, JRME, 14(3), ss: 178–192.

İnceoğlu, M. (2004). Tutum, Algı, İletişim, Elips Kitap, Ankara.

Jeffrey, T.J. (1993). Adaptation and Validation of a Technology Attitude Scale For Use By American Teachers at The Middle School Level, Virginia Polytechnic Institute and State University, (Unpublished Doctoral Dissertation), USA.

Kağıtçıbaşı, Ç. (1985). İnsan ve İnsanlar, Beta Basım Yayın Dağıtım A.Ş., İstanbul.

Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

Kerlinger F. N., (1973). "Foundations of Behavioral Research" Hold, Rinehart and Winston.

Köklü, N.(1992). "Araştırmaya Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi". Eğitim ve Bilim, S. 86, ss. 27- 36.

Krech, D., Crutchfield, R. S.(1980). Sosyal Psikoloji, Çev: Erol Güngör, Ötügen Yayınları, İstanbul.

Kurt, A. A. (2001). Tutum Ölçeklerinde Yapı Geçerliliğinin Faktör Analizi ile incelenmesi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Lindsey R. W.(2005). Effect of Music Training and Musical Complexity on Focus of Attention to Melody or Harmony, Journal of Research in Music Education, 53(3), pp. 210–221.

Morgan, C. T.(1961). Introduction to Psychology, 2nd Edition McGraw-Hill, New York.

Mullins, S. (1984). Attitude. The Instrumentalist, 39(5), ss:16–20.

Müzik Öğretmenliği Lisans Programı, 2007, [www.yok.gov.tr](http://www.yok.gov.tr) (14.12.2007)

Özçelik, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim, ÖSYM Yayınları, Ankara.

Özmenteş, G. (2006) Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, İlköğretim Online. 5 (1), 23–29

Papanastasiou, E. C., Zembylas, M. (2002). The Effect of Attitudes on Science Achievement: A Study Conducted Among High School Students In Cyprus, International Review Of Education, 48(6), 469–484.

Rosenberg, M. J., Hovland, C. I. (1960). Cognitive, Affective, and Behavioral Components Of Attitudes" In Hovland, C.I.&Rosenberg, M.J.0 (Ed.), Attitude Organisation And Change: An Analysis Of Consistency Among Attitude Componets ss: 1–14, CT: Yale University Press, New Haven.

Senemoğlu, N.(2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya, Gazi Kitabevi, Ankara.

Shaw C. N., Tomcala M. (1976). A Music Attitude Scale for Use with Upper Elementary School Children, Journal of Research in Music Education, 24 (2), ss: 73–80

Steven L. B., Jane W. C.(2000). Journal of Research in Music Education, 48(2), pp. 151–161.

Sevgi, A. (2005). Müzik Öğretmenliği Mesleği Gereklere Doğrultusunda Bir Armoni Eğitimi, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 25, Sayı 1, 199–211.

Subaşı, G. (2000). " Etkili Öğrenme: Öğretme Stratejileri", Millî Eğitim Dergisi, Cilt 146, 32–36.

Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007), Using Multivariate Statistics, 5th ed., Allyn and Bacon, Boston.

Tavşancıl, E. (2002). Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi, Nobel Yayınları, Ankara.

◆ **Deniz Beste Çevik**

Tavşancıl, E., Keser, H.(2002). "İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi", Eğitim Bilimleri ve Uygulama 1(1), 79-100, Ankara.

Tavşancıl, E. (2005). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi, Nobel Yayıncılık, Ankara.

Tekarslan, E., Baysal, C., Şencan, H., Kılınc, T. (1989). Sosyal Psikoloji, Filiz Kitabevi, İstanbul.

Tekin, H. (2004). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. (Onyedinci Baskı). Yargı Yayınevi, Ankara.

Tezbaşaran, A. (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu, Türk Psikologlar Derneği Yayınları, Ankara.

Turgut, M.F. (1995). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları, Yargıcı Matbaası, Ankara.

Uçan, A.(1994). Müzik Eğitimi (Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar), Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Uçan, A.(1996). İnsan ve Müzik, İnsan ve Sanat Eğitimi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.

Varış, F. (1994). Eğitim Bilimlerine Giriş, Atlas Kitabevi, Konya.

## EK I. Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin İlk Halinde Yer Alan Maddeler

ÖLÇEK MADDELERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1-Armoni dersi sıkıcı bir derstir.					
2- Armoni derslerinde derse katılımımız sağlanmamaktadır.					
3- Armoni dersi saatlerinin arttırılmasını isterim.					
4- Armoni dersinden korkuyorum.					
5- Armoni öğretmenini çok sinirli buluyorum.					
6- Armoni derslerinde derslere aktif olarak katılmak isterim.					
7- Armoni dersini çok iyi anlıyorum					
8- Armoni dersi bittiğinde çok üzülürüm.					
9- Armoni dersinden yeterince verim alamıyorum.					
10-Armoni dersinde eski öğrendiklerimle yeni öğrendiklerim arasında bağ kurarım.					
11- Boş zamanımda armoni dersine çalışmak bana zevk verir.					
12- Armoni derslerinde kendimi başarısız hissedirim.					
13- Armoni sınavında dikkatim dağılıyor.					
14- Armoni dersi bir plan doğrultusunda işlenmektedir.					
15- Armoni dersi hiç ilgimi çekmez.					
16- Armoni dersi olduğu gün mutlu olurum.					
17- Armoni eğitimi dersinde tüm öğrenciler derse aktif olarak katılmaktadırlar.					
18- Armoni dersinde arkadaşlarımdan benden başarılı olması beni tedirgin eder.					
19- Armoni dersinin diğer derslere göre daha yararlı bir ders olduğuna inanırım.					
20- Armoni dersi müzikle ilgili yaratıcı duygularımı uyandırır.					
21- Armoni dersinde kendimi rahat hissedirim.					
22-Armoni dersi bende beste yapmak için istek uyandırıyor.					
23- Armoni dersinde öğretmenimin sorularına yanlış cevap vermek istemem.					
24- Armoni eğitimi dersinde verilen ödevi hemen yapmaya çalışmaktan zevk duyarım.					
25- Armoni sınavlarından çok korkarım.					
26- Armoni derslerinde sadece sınıf geçme korkusu ile çalışırım.					

◆ Deniz Beste Çevik

27- Armoni dersi çaldığım parçaları daha bilinçli çalmama sebep olur.					
28- Armoni dersinin hiçbir zaman bos geçmesini istemem.					
29-Armoni eğitimi dersinde arkadaşım hata yaptığında onu uyarırım.					
30- Armoni dersinde çok yavaş ilerlemekteyiz.					
31- Armoni dersinde öğrendiklerimi diğer derslere aktarmakta güçlük çekerim.					
32- İleride armoni öğretmeni olmak isterim.					
33- Armoni sınavları beni sıkıyor.					
34- Armoni dersindeki konular azaltılsa sevinirim.					
35- Mümkün olsa, armoni dersi yerine başka bir ders almayı tercih ederim.					
36- Armoni derslerinde öğrendiklerimin ileride meslek yaşamıma çok yararı olacağına inanıyorum.					
37- Armoni dersini arkadaşlarımla çalışarak daha iyi anlıyorum.					
38- Armoni dersinde yapılan 4 sesli çalışmalarını okumayı seviyorum.					
39- Armoni dersinde yapılan çoksesli çalışmalar konusunda kendimi yetersiz buluyorum.					
40- Armoni dersinde yapılan çalışmalar bana çok zor gelir.					

EK-II. Faktör Analizi Sonucu Ölçekten Çıkarılan Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Madde No	Faktör Yük Değerleri
1	-.59
2	.36
4	-.58
5	.33
7	.54
9	-.44
10	.45
12	-.58
13	.39
14	.53
15	-.51
17	.30
18	.36
29	.46
30	.23
32	.47
37	.41
39	.41
40	.41

**EK III. Armoni Dersine İlişkin Tutum Ölçeğinin Son Halinde Yer Alan Maddeler**

ÖLÇEK MADDELERİ	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1- Armoni dersi saatlerinin arttırılmasını isterim.					
2- Armoni derslerinde derslere aktif olarak katılmak isterim.					
3- Armoni dersi bittiğinde çok üzülürüm.					
4- Boş zamanımda armoni dersine çalışmak bana zevk verir.					
5- Armoni dersi olduğu gün mutlu olurum.					
6- Armoni dersinin diğer derslere göre daha yararlı bir ders olduğuna inanırım.					
7- Armoni dersi müzikle ilgili yaratıcı duygularımı uyandırır.					
8- Armoni dersinde kendimi rahat hissederim.					
9-Armoni dersi bende beste yapmak için istek uyandırıyor.					
10- Armoni dersinde öğretmenimin sorularına yanlış cevap vermek istemem.					
11- Armoni eğitimi dersinde verilen ödevi hemen yapmaya çalışmaktan zevk duyarım.					
12- Armoni sınavlarından çok korkarım.					
13- Armoni derslerinde sadece sınıf geçme korkusu ile çalışırım.					
14- Armoni dersi çaldığım parçaları daha bilinçli çalmama sebep olur.					
15- Armoni dersinin hiçbir zaman bos geçmesini istemem.					
16- Armoni dersinde öğrendiklerimi diğer derslere aktarmakta güçlük çekerim.					
17- İleride armoni öğretmeni olmak isterim.					
18- Armoni sınavları beni sıkıyor.					
19- Armoni dersindeki konular azaltılsa sevinirim.					
20- Mümkün olsa, armoni dersi yerine başka bir ders almayı tercih ederim.					
21- Armoni derslerinde öğrendiklerimin ileride meslek yaşamıma çok yararı olacağına inanıyorum.					
22- Armoni dersinde yapılan 4 sesli çalışmaları okumayı seviyorum.					

## DEVELOPMENT OF AN ATTITUDE SCALE FOR HARMONY CLASSES

**Deniz Beste ÇEVİK\***

### **Abstract**

The main purpose of this study is to develop and validate an attitude scale for harmony classes. First version of the scale was devised to be formed by 40 elements and 3 dimensions. These are written below successively: usefulness of harmony classes, problems associated with them, and liking of the classes. Participants were 278 students enrolled in three universities. The number of questions in the survey reduced from 40 to 22 as a result of factor analysis. The final scale consisted of 22 questions with a cronbach alpha of .86.

**Key Words:** Harmony class, attitude scale, music education

---

\* Asst. Prof. Dr.; Balıkesir University, Necatibey Faculty of Education, Department of fine Arts Music Teaching Programme.



# MÜZİKSEL ALGI VE BİLGİLENME ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME\*

**Barış DEMİRCİ\*\***

## Özet

Bu araştırma 2006 İlköğretim müzik dersi 6. sınıf öğretim programı “Müziksel Algı ve Bilgilenme” öğrenme alanının, B1 (Temel Müzik Yazı ve Öğelerini Kullanır) kazanımın etkinlik örnekleri doğrultusunda başarı durumunu tespit etmek, eğitim öğretim sürecinde daha etkili kullanımına yönelik değerlendirme ve önerilerde bulunmak için yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Ankara İli Merkez İlçe İlköğretim Okulları oluşturmakta olup; Gözlem uygulamaları için Çankaya, Kazan, Keçiören, Yenimahalle İlçelerine bağlı beş ilköğretim okulu seçilerek örneklem grubu oluşturulmuştur.

Gözleme dayalı verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi ANOVA testi uygulanmıştır.

Araştırmanın sonucuna dayanarak; 6. Sınıf müzik öğretim programının, “Müziksel Algı ve Bilgilenme” alanının örneklem dahilinde başarı düzeylerine ilişkin olumlu ve olumsuz görülen yönleri ortaya koyulmuş, aksayan yönlerine ilişkin gerekli görülen önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Müzik dersi öğretim programı, öğrenme alanı, müzik dersi program değerlendirme

## Giriş

Bilim ve teknoloji alanında hızla gelişen ve sürekli bir değişim içerisinde olan çağımız, insan yaşantısını tamamen etkilemekte ve toplumun bu çağa ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Tabii ki bu değişimlere uyum sağlayabilmek ve dünya üzerindeki uluslar arası iletişim ve hızlı bilgi alış verişini takip etmek, yakalaya bilmek, belirli bir eğitim sürecinden geçmiş olmayı da beraberinde getirmektedir.

Eğitim kurumlarının ve eğitim uygulamalarının çağ koşullarına ve insanların gelişimine göre düzenlenmesi ve geliştirilmesi bilimsel bir yaklaşım gerektirmektedir. Genellikle çoğu ülkede eğitim kuruluşları, telaşlı, hareketli ve sorunlu bir görünüm içindedir. Ülkemizde yeni eğitim programları arayışları, bu görünümün bütünlüğü, bu genel sorunların bir parçası olarak yorumlamak pek de hatalı olmaz (Varış, 1997, 10).

\* Söz konusu çalışma, “2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı, Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Uygulamadaki Görünümüne Yönelik Değerlendirilmesi” isimli Doktora tezinden derlenmiştir.

\*\* Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi A.B.D

Sorunları çözenin, köklü ve anlaşılır bir eğitim sistemi oluşturmanın ön koşulu eğitim kavramının, tanımının ve eğitim programlarının uzman kişiler tarafından çağın koşullarına göre yapılandırılması ve oluşturulmasıyla başlamalıdır. Bu tanım, kavram ve eğitim programlarının uygulama alanlarına ve bireylere aktarımı hatasız ve yalın olmalıdır. Bu bağlamda ilk önce eğitimin tanımının iyi benimsenmesi ve özümsemesi gerekmektedir.

Bireyleri ve toplumları biçimlendirmede ve yetkinleştirmede en etkili süreç eğitimidir. Eğitim kişiye istendik davranışlar kazandırmayı amaçlar. Eğitim fiziksel uyarımlar sonucu beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir (Sönmez, 1994, 2). Eğitim kültürel birikimleri gelecek kuşaklara aktarmada çok önemli rol oynayan toplumsal bir olgudur (Albuz, 2007, 1).

Tanımlardan yola çıkarak, eğitimin sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi ve sürdürülebilmesi için eğitim programlarının amaçlara uygun olarak hazırlanması gerektiği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Eğitim programındaki hedeflere, program ve program kavramının amaçlarının doğru bir şekilde özümsemekle planlanıp, oluşturulması yoluyla gidilir.

Program kavramı bir ya da daha fazla öğrenci için eğitimsel sonuçlar elde etmenin amaçlandığı planlanmış olaylar dizisi olarak algılanabilir (Elliot W, 1979, 39). Program: modeli, amaçları, etkili öğeleri, etkinlikleri, içeriği, zamanlama ve sıralama önerilerini ve değerlendirme şekillerini içermelidir (Harrison, 1983, 13).

Bir eğitim kurumunun veya sosyal çevrenin, bireylerin yaşantılarını düzenlemek ve zenginleştirmek, eğitim programı kapsamına girmektedir (Varış, 1997, 13). Bu kapsama yönelik olarak eğitim programlarının amaca uygun bir biçimde düzenlenmesi, uygulanması, istenilen hedeflere ulaşması ve değerlendirilmesi sağlanabilir. Eğitim, program ve eğitim programlarıyla ilgili tanım ve açıklamalardan, sonra genelden öze inerek müzik eğitimine yönelik tanımlara yer verebiliriz.

Müzik eğitimi temelde bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değiştirme veya bir müziksel davranış değişikliği oluşturma, bir müziksel davranış geliştirme sürecidir (Uçan, 2005, 14). Müzik eğitimi bireylerin zihinsel ve bedensel özelliklerini buluşturma, biçimlendirme ve müziksel kişilik oluşturma sürecidir (Demirci, 2009, 3). Bu bağlamda müzik eğitiminde müziksel davranış kazandırma, geliştirme ve değiştirme genel müzik eğitimiyle başlar denilebilir.

Genel müzik eğitimi, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için gerekli asgari-ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar (Uçan, 2005, 31). Diğer alanlarda olduğu gibi, bilinçli ve planlı bir eğitimin uygulanabilmesi, sürdürülebilmesi ve bireylerde istendik davranışa dönüştürülebilmesi için, mutlak surette iyi planlanmış müzik eğitimi programlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Müzik eğitimi programı, müzik eğitimi sürecinin önceden tasarlanan planı ve bu planın uygulamadaki görünümüdür (Uçan, 2005, 61). Müzik Öğretim programı ise uygulamaya yönelik öğretim yöntem ve teknikler kullanılarak, eğitim programının hedeflerine ulaşmasını sağlayan bir süreçtir.

## ◆ Barış Demirci

Öğretim programının iş görüselliği ve başarı durumları, programın genel amaç ve hedeflerinin doğru ve sağlam temeller üzerine oturtulması ile sağlanabilir.

Müzik öğretim programının kalitesi sadece derslerin bir listesini oluşturmakla değil aynı zamanda çeşitlendirilmiş ve kaliteli müzik eğitimi programının sağlanmasıyla ortaya çıkar (Hoffer, 1983, 72). Program ne kadar iş görüsel olursa başarı düzeyi de bir o kadar etkili ve verimli sonuçlar doğurur. Bu sonuçlar ışığında programın gerçek anlamda başarı düzeylerini ölçmek, ve programı değerlendirmek mümkündür.

Program değerlendirme resmi ya da resmi olmayan şekilde olabilir. Resmi değerlendirme yazılı testlerin, standartlaşmış testlerin ya da öncelikli amacın belirlenen hedeflerin gelişimini göstermek olan performans durumlarıdır. Resmi olmayan değerlendirme ise her zaman devam eder (Newman, 1984, 184).

Program, eğitim programı, öğretim programı ve program değerlendirme alanlarına ilişkin bu açıklamalardan sonra konu gereği 2006 ilköğretim programının genel amaçlarına eğitim felsefesine kısaca değinmekte yarar vardır.

Söz konusu 2006 ilköğretim müzik dersi öğretim programı da “Çalma-Söyleme-Dinleme”, “Müziksel Algı ve Bilgilenme”. “Müziksel Yaratıcılık” ve “Müzik Kültürü” adı altında dört öğrenme alanı üzerinde yapısalcı anlayışla biçimlendirilmiş ve kazanımlar bu öğrenme alanlarıyla kenetli olarak oluşturulmuştur (Albuz, 2007, 5).

Öğrenci merkezli ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını kendisine ilke eden 2006 ilköğretim müzik öğretim programı, öğrenciye ezberden uzak, bilgiye ulaşmada yapılandırmaya yönelik düşünmeye sevk etmeye çalışmaktadır. Bu amaca yönelik birçok öğretim yöntem ve tekniği geliştirmiştir. Araştırma bu öğretim yöntem ve tekniklerinin uygulamaya yönelik değerlendirmesini içermektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırma yukarıda belirtilen 2006 ilköğretim müzik dersi 6. sınıf öğretim programının “Müziksel Algı ve Bilgilenme” öğrenme alanının B1 (Temel Müzik Yazı ve Öğelerini Kullanır) kazanımına yönelik konuların etkinlik örnekleri doğrultusunda analizini, birbirleriyle olan bağlantılarını, ilişkisel-işlevsellik durumlarını, etkinlik örneklerinin uygulamaya dönük değerlendirmesini amaçlamaktadır.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma; ortamına göre alan, düzeyine göre hem temel hem uygulamalı, sürecine göre ise betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırma için gerekli nitel veriler çeşitli kuramsal kaynaklardan, nicel veriler ise gözlem yöntemiyle elde edilmiş olup, uygun görülen istatistiksel yöntemler doğrultusunda çözümlenerek verilerin sayısallaştırılmasıyla oluşturulmaya çalışılmıştır.

### **Araştırma Verilerinin Toplanması**

2006 İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı “Müziksel Algı ve Bilgilenme” alanına ilişkin kazanımlar ve etkinlikler gözlem yöntemi kullanarak değerlendirilmiştir. Hazırlanan gözlem formu, örneklem gruplarına uygulanmadan önce farklı iki okulda pilot uygulama yapılarak, geçerlik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Elde elden veriler SSPS 15.0 istatistiksel bilgi veri analizi programında tek yönlü var-

yans analizi ANOVA testi uygulanarak değerlendirilmiştir.

### Verilerin çözümlenmesi

Verilerin, araştırma amaçları doğrultusunda temel öğelerini ve karakterlerini belirleme ve ayırt etme işine verilerin çözümü yada çözümlenmesi denir. Çözümlemede ilk adım, toplanan “ham veri (raw data) leri amaca uygun biçimde sınıflamaktır” (Karasar, 2007, s. 206). Gözleme dayalı veriler programa ilişkin kazanımlar ve etkinlikler olarak sınıflandırılmıştır. Gözlem yoluyla elde edilen verilerin başarı durumunun değerlendirilmesinde nicel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında takip edilen yollar, aşamalar ve bu aşamalar sonucu elde edilen bulguların biçimlendirilmesine, aşağıda kısaca değinilmiştir.

## B. Müziksel Algı ve Bilgilenme

### Kazanım B1

#### B1. Temel Müzik Yazı ve Öğelerini Kullanır.

##### Kazanımlara ilişkin etkinlikler

- Bildiği nota sürelerinin yanı sıra onaltılık nota süresini uygulayabilme.
- Hece bağımlı algılama ve uygulayabilme.
- Uzatma bağı ve uzatma notasını algılama ve uygulayabilme.
- 5/8’lik aksak ölçüyü kavrama ve uygulayabilme.
- 6/8’lik bileşik ölçüyü kavrama ve uygulayabilme.

Yukarıda B1 kazanımına ilişkin beş etkinlik belirtilmiştir. Bu etkinliklerin başarıya ulaşma düzeyleri öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlik örnekleri doğrultusunda belirlenmiştir. Etkinlik örneklerinden yola çıkarak kazanımların ve öğrenme alanının başarı düzeyi değerlendirilmiştir. Öğrenme öğretme sürecinin bir boyutu olan etkinlikler, “Beşli Likert” tipi tutum ölçeğine göre değerlendirilmiştir. Ders sonunda gözlemci, etkinliğin ne düzeyde başarıya ulaştığını ölçmek için sınıf içerisinde Random yöntemiyle belirlediği on öğrenciye ölçeğe dayalı sorular yönelterek aldığı cevapları doğruluk derecelerine göre ölçek tablosunda işaretlemiştir. Bu uygulama beş okulda gözlem yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi yapılarak, her okulun etkinliklere göre anova tabloları ayrı ayrı oluşturulmuştur.

Elde edilen veriler, SPSS 15.0 istatistiksel bilgi veri analizi programına aktarılmıştır. Gözleme dayalı verilerin çözümlenmesi ve bulgular haline getirilebilmesi için bu veriler, tek yönlü varyans analizi ANOVA testi uygulanarak çözümlenmiştir. Elde edilen verilerin test sonucuna göre anlamlılık düzeyi ( $P = 0.166 > \text{Tablo değeri} (( = 0.05)$ ) olduğu durumlarda kazanım için okullara göre ortalamaları birbirine eşittir şeklinde oluşturulan  $H_0$  hipotezi kabul edilebilir sonucuna ulaşılmıştır şeklinde yorumlanırken, anlamlılık düzeyi ( $P = 0.000 < \text{Tablo değeri} (( = 0.05)$ ) olduğu durumlarda kazanımların ortalamaları birbirine eşit değildir şeklinde oluşturulan  $H_1$  hipotezi kabul edilebilir sonucuna ulaşılır.



#### 4. Etkinlik

Öğrencilerin onaltılık nota sürelerini devinimle ve görsel olarak algıladıkları gözlemlendikten sonra, onaltılık nota sürelerinden oluşan “bom bili bili bom” ve “horozumu kaçırdılar” türküsü kulaktan öğretme yöntemiyle öğretilir.



#### Bildiği Nota Sürelerinin Yanı Sıra Onaltılık Nota Süresini Uygulayabilme Hedefine, Etkinlik Örnekleri Doğrultusunda Ulaşabilmeye İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, bildiği nota sürelerinin yanı sıra onaltılık nota süresini uygulayabilme hedefine etkinlik örnekleri doğrultusunda ulaşabilmeye ilişkin 5 okuldan elde edilen genel bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

#### Tablo 1. Bildiği Nota Sürelerinin Yanı Sıra Onaltılık Nota Süresini Uygulayabilme Hedefine, Etkinlik Örnekleri Doğrultusunda Ulaşabilmeye İlişkin Bulgular

ANOVA Tablosu						
Bildiği nota sürelerinin yanı sıra onaltılık nota süresini uygulayabilme	N	Ort.	Std. Hata	F	(P)	Karar
1.Gözlem Okulu	10	2,60	1,075	5,668	0,001	H1 Kabul
2.Gözlem Okulu	10	2,50	0,972			
3.Gözlem Okulu	10	3,60	1,174			
4.Gözlem Okulu	10	4,00	0,667			
5.Gözlem Okulu	10	3,80	0,632			
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>3,30</b>	<b>1,093</b>			

F: Hesap, N: Kişi (denek) Sayısı, (P): Anlamlılık



### 3. Etkinlik

Öğrencilerden, hece bağlarının ezgiye nasıl bir farklılık kattığını görmek için “karlı dağlar ve kara basma iz olur” türküsünü önce inceleyip sonra çalıp, söylemeleri istenir.

Yalnız ilk başta türküler üzerinde hece bağları gösterilmez. Öğrencilerin bu türkülerin sözlerini söylerken; sözleri karşılayan eşit sayıda nota göremedikleri için zorlanacakları gözlemlenecektir. Bu durumda herhangi bir yorum yapmadan kitaplarından notaları takip etmeleri, farklı çalış duydukları ve farklı söyleyiş hissettikleri yerleri türkü üzerinde işaretlemeleri istenir. Türküler duyurulduktan ve öğrencilerin çalışması bittikten sonra da bu farklılığı yaratan ve notalarda eksik olan işaretin hece bağı olduğu söylenerek işaretin tanımı yapılır. Ardından türküler üzerindeki hece bağı eksiklerinin bir kısmı giderilir, diğer kısımların hece bağı eksikliklerini ise öğrencilerden tamamlamaları istenir.

### 4. Etkinlik

Öğrencilerden dostluk parçasını çalmaları istenir.

### Hece Bağını Algılama ve Uygulayabilme Hedefine, Etkinlik Örnekleri Doğrultusunda Ulaşabilmeye İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, hece bağını algılama ve uygulayabilme hedefine etkinlik örnekleri doğrultusunda ulaşabilmeye ilişkin 5 okuldan elde edilen genel bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

### Tablo 2. Hece Bağını Algılama ve Uygulayabilme Hedefine, Etkinlik Örnekleri Doğrultusunda Ulaşabilmeye İlişkin Bulgular

ANOVA Tablosu						
Hece bağını algılama ve uygulayabilme	N	Ort.	Std. Hata	F	(P)	Karar
1.Gözlem Okulu	10	2,80	1,317	1,933	0,121	H0 Kabul
2.Gözlem Okulu	10	2,20	0,632			
3.Gözlem Okulu	10	3,10	0,994			
4.Gözlem Okulu	10	3,40	1,075			
5.Gözlem Okulu	10	2,80	0,919			
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>2,86</b>	<b>1,050</b>			

F: Hesap, N: Kişi (denek) Sayısı, (P): Anlamlılık

Tablo 2’de, B1 kazanımına ilişkin hedefe ait ortalama puanlar incelendiğinde, 4. gözlem okulunun 3,40’lık bir oranla büyük ölçüde başarılı, 3. gözlem okulunun 3,10’luk bir oranla büyük ölçüde başarılı, 1. ve 5. gözlem okulunun 2,80’lik bir oran-



la kısmen başarılı, 2. gözlem okulunun 2,20'lik bir oranla kısmen başarılı olduğu görülmektedir. Beş okulda yapılan gözlemler sonucu B1 kazanımına ilişkin "hece bağı algılama ve uygulayabilme" hedefine, etkinlikler boyutunda ulaşma düzeyi ortalamaları genel toplamı 2,86'lık bir oranla kısmen başarılı olmuştur şeklinde yorumlanabilir. Gözlem okullarının gözlem tablosundaki sonuçları incelendiğinde, 3 ve 4. gözlem okulunun kendi içerisindeki genel ortalamalarının 3,00'ın üstünde, 1. 2. ve 5. gözlem okulunun kendi içerisindeki genel ortalamalarının ise 3,00'ın altında olduğu görülmektedir. Değerlendirme ölçeğine göre okulların hedefe ulaşma düzeylerinin de birbirlerine yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Beş okulun genel toplamının başarı düzeyinin altında olduğu sonucundan yola çıkarak, etkinlik örneklerinin amaca uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak hazırlanmadığı ve uygulanamadığı söylenebilir.

### Uzatma Bağı ve Uzatma Notasını Algılama ve Ugulayabilmeye İlişkin Etkinlik Örnekleri

#### 1. Etkinlik

Öğrencilerden çalışma kitaplarında verilen ritim kalıplarını incelemeleri ve notaların sürelerine dikkat ederek ilgili sembolleri farklı renkli kalemlerle belirlemeleri istenir. Ayrıca uzatma noktasını ve uzatma bağına içeren ritim kalıbını bulmalarına ve blok flüt ile nasıl çalmaları gerektiğine yönelik yönlendirmeler yapılır. Ardından öğretmen tarafından çoğaltma noktası ve uzatma bağına ilişkin gerekli açıklamalar yapılır.

The image displays three musical examples in 4/4 time, each consisting of a staff with notes and rests, and a corresponding row of symbols below. The symbols are circles with a plus sign inside, arranged in a way that corresponds to the rhythm of the notes above. The first example shows a sequence of notes and rests with symbols below. The second example shows a sequence of notes and rests with symbols below. The third example shows a sequence of notes and rests with symbols below and the text "Tu ta tö tö tö tö tö tö" written under the notes.

#### 2. Etkinlik

Öğrencilerin çoğaltma noktalarına dikkat ederek "the sound of music" ve "kuşular" isimli şarkıları seslendirmeleri sağlanır.

### Uzatma Bağı ve Uzatma Notasını Algılama ve Uygulayabilme Hedefine Etkinlik Örnekleri Doğrultusunda Ulaşabilmeye İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, uzatma bağı ve uzatma notasını algılama ve uygulayabilme hedefine etkinlik örnekleri doğrultusunda ulaşabilmeye ilişkin 5 okuldan elde edilen genel bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

**Tablo 3. Uzatma Bağı ve Uzatma Notasını Algılama ve Uygulayabilme Hedefine, Etkinlik Örnekleri Doğrultusunda Ulaşabilmeye İlişkin Bulgular**

ANOVA Tablosu						
Uzatma bağı ve uzatma notasını algılama ve uygulayabilme	N	Ort.	Std. Hata	F	(P)	Karar
1.Gözlem Okulu	10	3,70	0,949	12,205	0,000	H1 Kabul
2.Gözlem Okulu	10	2,00	0,816			
3.Gözlem Okulu	10	3,70	0,823			
4.Gözlem Okulu	10	4,00	0,667			
5.Gözlem Okulu	10	4,10	0,568			
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>3,50</b>	<b>1,074</b>			

F: Hesap, N: Kişi (denek) Sayısı, (P): Anlamlılık

Tablo 3’de B1 kazanımına ilişkin hedefe ait ortalama puanlar incelendiğinde, 5. gözlem okulunun 4,10’luk bir oranla tamamen başarılı, 4. gözlem okulunun 4,00’lük bir oranla büyük ölçüde başarılı, 1. ve 3. gözlem okulunun 3,70’lük bir oranla büyük ölçüde başarılı, 2. gözlem okulunun 2,00’lük bir oranla çok az başarılı olduğu görülmektedir. Beş okulda yapılan gözlemler sonucu B1 kazanımına ilişkin “uzatma bağı ve uzatma notasını algılama ve uygulayabilme” hedefine, etkinlikler boyutunda ulaşma düzeyi ortalamaları genel toplamı 3,50’lük bir oranla büyük ölçüde başarılı olmuştur şeklinde yorumlanabilir. Gözlem uygulanan okullarının gözlem tablosundaki sonuçlarına incelendiğinde, 1. 3. 4. ve 5. gözlem okulunun kendi içerisindeki genel ortalamalarının 3,00’in üzerinde, 2. gözlem okulunun ortalama puanının 3,00’in altında olduğu görülmektedir. Değerlendirme ölçeğine göre okulların hedefe ulaşma düzeylerinin de birbirlerine yakın oranlarda olduğu görülmektedir. Beş okulun genel toplamının başarı düzeyinin üzerinde olduğu sonucundan yola çıkarak, etkinlik örneklerinin amaca uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak hazırlandığı ve uygulandığı söylenebilir.

## 5/8'lik Aksak Ölçüyü Kavrama ve Uygulayabilmeye İlişkin Etkinlik Örnekleri

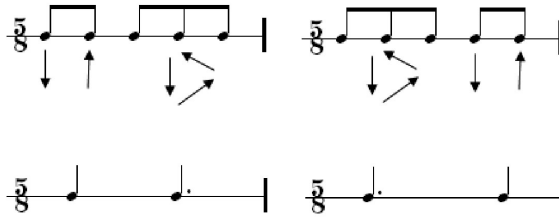
### 1. Etkinlik

Öğrencilere daha önce kulaktan öğrenmiş oldukları basit, bileşik ve aksak ölçülerde yazılmış eser örnekleri kısa kısa dinletilir ve bu eserlerin ritmine uygun vuruşlar yapmaları istenir. Bu ritimlere 5/8'lik aksak usül de eklenir ve özellikle aksak usül deki (5/8'lik) örnek esere eşlik ederken, öğrencilerden sağ ellerini sıraya vurup kaldırırken ise 3'e kadar saymaları istenir. Öğrenciler 5/8'lik ritmi rahat vurmaya başladıklarında ise bu harekete hecelerin söylenmesi de eklenir. Öğrencilere getirdikleri defleri sağ ellerine almaları ve ellerini yukarı kaldırmaları söylenir. Ardından 5/8'lik aksak usülün kuvvetli zamanları def ile vurularak duyurulur. Daha sonra ise bu düzenli vuruşlara 5/8'lik "oy liman" türküsünün sözleri ve ezgisi de eklenir. Öğrencilerden türkünün ritmine uygun kendi hareketlerini yaratmaları beklenir. Bu türkünün aksak usül de yazılmış bir türkü olduğu söylenir ve bu konuda başka bir bilgi verilmez. Bu çalışmalarda sonra öğrencilere, daha önceki sınıflarda sadece kulaktan verilen 5/8'lik aksak ölçüyü, diğer ölçüler arasından ayırt edebilmelelerine yönelik çalışmalar yaptırılır.



### 2. Etkinlik

Öğrencilerin daha önce kulaktan öğrendikleri "oy liman" isimli türkü, dizek üzerinde gösterilir ve notaları ile söylemeleri ve çalmaları sağlanır. 5/8'lik ölçünün oluşumu şema üzerinde gösterilir ve 5/8'lik aksak ölçü hakkında bilgi paylaşılır. Ardından çalışma kitabı, 2. etkinlikte verilen "oy liman" isimli türküdeki ölçü çizgisi eksikliklerin giderilmesi ve türkünün seslendirilmesi sağlanır.



### 3. Etkinlik ve 4. Etkinlik

Öğrencilerden bir sonraki hafta için 5/8'lik aksak ölçüde bir eser örneği bulmaları istenir. Bu eserin sözlerini yazmaları, sözlere denk gelen kuvvetli vuruşları tespit etmeleri ve eseri kulaktan söylerken ritim çalgısı ile kuvvetli vuruşları belirlemeleri istenir. Öğrencilerin “daldalan” türküsünü kuvvetli vuruşlarına dikkat ederek seslendirmeleri sağlanır. İstenirse alternatif etkinlik olarak 5/8'lik aksak ölçüde yazılmış olan “yurdumda” şarkısı da kulaktan öğretilerek öğrencilerin seslendirmeleri sağlanabilir.

### 5/8'lik Aksak Ölçüyü Kavrama ve Uygulayabilme Hedefine, Etkinlik Örnekleri Doğrultusunda Ulaşabilmeye İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, 5/8'lik aksak ölçüyü kavrama ve uygulayabilme hedefine etkinlik örnekleri doğrultusunda ulaşabilmeye ilişkin 5 okuldan elde edilen genel bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

**Tablo 4. 5/8'lik Aksak Ölçüyü Kavrama ve Uygulayabilme Hedefine, Etkinlik Örnekleri Doğrultusunda Ulaşabilmeye İlişkin Bulgular**

ANOVA Tablosu						
5/8'lik aksak ölçüyü kavrama ve uygulayabilme	N	Ort.	Std. Hata	F	(P)	Karar
1.Gözlem Okulu	10	2,40	0,966	1,205	0,304	H0 Kabul
2.Gözlem Okulu	10	2,20	0,919			
3.Gözlem Okulu	10	2,20	1,033			
4.Gözlem Okulu	10	2,20	1,033			
5.Gözlem Okulu	10	3,00	0,943			
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>2,40</b>	<b>0,990</b>			

F: Hesap, N: Kişi (denek) Sayısı, (P): Anlamlılık

Tablo 4'deki B1 kazanımına ilişkin hedefe ait ortalama puanlar incelendiğinde, 5. gözlem okulunun 3,00'lık bir oranla kısmen başarılı, 1. gözlem okulunun 2,40'lık bir oranla kısmen başarılı, 2. 3. ve 4. gözlem okullarının 2,20'lik bir oranla kısmen başarılı olduğu görülmektedir. Beş okulda yapılan gözlemler sonucu B1 kazanımına ilişkin “5/8'lik aksak ölçüyü kavrama ve uygulayabilme” hedefine, etkinlikler boyutunda ulaşma düzeyi ortalamaları genel toplamı 2,40'lık bir oranla kısmen başarılı olmuştur şeklinde yorumlanabilir. Gözlem okullarının gözlem tablosundaki sonuçlarına incelendiğinde, 5. Gözlem okulunun ortalama puanının 3,00, 1. 2. 3. ve 4. gözlem okullarının kendi içerisindeki genel ortalamalarının ise 3,00'in altında olduğu görülmektedir. Değerlendirme ölçeğine göre okulların hedefe ulaşma düzeylerinin de birbirlerine yakın oranlarda farklar gösterdiği görülmektedir. Beş okulun genel toplamının başarı düzeyinin altında olduğu sonucundan yola çıkarak, etkinlik örneklerinin amaca uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak hazırlanmadığı ve uygulanmadığı söylenebilir.

## 6/8'lik Bileşik Ölçüyü Kavrama ve Uygulayabilmeye İlişkin Etkinlik Örnekleri

### 1. Etkinlik

6/8'lik "hatırla sevgili" isimli şarkı kaset veya cd den duyurularak müziğin kuvvetli vuruşlarının öğrenciler tarafından hissedilmesi beklenir (1. ve 4. vuruşlara dikkat çekilir). Ardından bu usulün iki zamanlı olduğu ve 3+3 biçiminde olduğu ifade edilerek, 6/8'lik usulün farklı devinimler yardımıyla da öğrencilere hissettirilmesi sağlanır. Öğrencilerin daha önce bu ritimde seslendirdikleri şarkıların olup olmadığı konusunda ön bilgiler yoklanır. Ardından "hatırla sevgili" isimli şarkı kulaktan öğrenilir ve öğrenciler gruplara ayrılarak şarkıya uygun biçimde kendi danslarını yaratırlar.

### 2. Etkinlik

Öğrencilerin 6/8'lik ritmi bedensel olarak hissetmeleri sağlandıktan sonra, tahtaya yazılmış olan "aşşaktan gelirem" türküsünün notalarına dikkat çekilir. Konuyla ilgili olarak; Türkünün ölçü belirteçleri nedir? Türkünün kuvvetli vuruşları nerede olabilir? 6/8'lik ölçüde hissedilen ritmik yapı sembolleştirilmek istenirse nasıl bir sembol ortaya çıkar? vb. sorular sorulur. Öğrencilerden sorular üzerine düşünceleri alındıktan sonra ise eksik bilgiler tamamlanarak 6/8'lik ölçü hakkında bilgi paylaşılır. 6/8'lik ölçünün bileşik ölçü olduğu ve 6/8'lik ölçünün 3sekizlik+3sekizlik=6sekizlik nota sürelerinden oluştuğu belirtilir. Öğrenilen bilgilerden yararlanılarak "aşşaktan gelirem" türküsü ve "yangın" şarkısı üzerinde benzer çalışmalar yapılır.

## 6/8'lik Bileşik Ölçüyü Kavrama ve Uygulayabilme Hedefine, Etkinlik Örnekleri Doğrultusunda Ulaşabilmeye İlişkin Genel Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, 6/8'lik bileşik ölçüyü kavrama ve uygulayabilme hedefine etkinlik örnekleri doğrultusunda ulaşabilmeye ilişkin 5 okuldan elde edilen genel bulgular açıklanmış ve yorumlanmıştır.

**Tablo 5. 6/8'lik Bileşik Ölçüyü Kavrama ve Uygulayabilme Hedefine, Etkinlik Örnekleri Doğrultusunda Ulaşabilmeye İlişkin Bulgular**

ANOVA Tablosu						
5/8'lik aksak ölçüyü kavrama ve uygulayabilme	N	Ort.	Std. Hata	F	(P)	Karar
1.Gözlem Okulu	10	2,50	1,080	4,857	0,002	H1 Kabul
2.Gözlem Okulu	10	2,00	0,667			
3.Gözlem Okulu	10	2,50	1,269			
4.Gözlem Okulu	10	3,00	1,247			
5.Gözlem Okulu	10	3,90	0,738			
<b>Total</b>	<b>50</b>	<b>2,78</b>	<b>1,183</b>			

F: Hesap, N: Kişi (denek) Sayısı, (P): Anlamlılık

Tablo 5'deki B1 kazanımına ilişkin hedefe ait ortalama puanlar incelendiğinde, 5. gözlem okulunun 3,90'lık bir oranla büyük ölçüde başarılı, 4. gözlem okulunun 3,00'lık bir oranla kısmen başarılı, 1. ve 3. gözlem okulunun 2,50'lik bir oranla kısmen başarılı, 2. gözlem okulunun 2,00'lık bir oranla çok az başarılı olduğu görülmektedir. Beş okulda yapılan gözlemler sonucu B1 kazanımına ilişkin "6/8'lik bileşik ölçüyü kavrama ve uygulayabilme" hedefine, etkinlikler boyutunda ulaşma düzeyi ortalamaları genel toplamı 2,78'lik bir oranla kısmen başarılı olmuştur şeklinde yorumlanabilir. Gözlem uygulanan okullarının gözlem tablosundaki sonuçlarına incelendiğinde, 4. ve 5. gözlem okulunun kendi içerisindeki genel ortalamalarının 3,00 ve üzerinde, 1. 2. 3. gözlem okulunun kendi içerisindeki genel ortalamasının ise 3,00'ın altında olduğu görülmektedir. Değerlendirme ölçeğine göre okulların hedefe ulaşma düzeylerinin de birbirlerine yakın oranlarda farklar gösterdiği görülmektedir. Beş okulun genel toplamının başarı düzeyinin altında olduğu sonucundan yola çıkarak, etkinlik örneklerinin amaca uygun öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak hazırlanmadığı ve uygulanmadığı söylenebilir.

### Sonuç

- Beş okulda yapılan gözlemler sonucu B1 kazanımına ilişkin "bildiği nota sürelerinin yanı sıra onaltılık nota süresini uygulayabilme" hedefine, etkinlikler boyutunda ulaşma düzeyi ortalamaları genel toplamının, 3,30'luk bir oranla büyük ölçüde başarılı bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Beş okulda yapılan gözlemler sonucu B1 kazanımına ilişkin "hece bağını algılama ve uygulayabilme" hedefine, etkinlikler boyutunda ulaşma düzeyi ortalamaları genel toplamının, 2,86'lık bir oranla kısmen başarılı bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Beş okulda yapılan gözlemler sonucu B1 kazanımına ilişkin "uzatma bağı ve uzatma notasını algılama ve uygulayabilme" hedefine, etkinlikler boyutunda ulaşma düzeyi ortalamaları genel toplamının, 3,50'lik bir oranla büyük ölçüde başarılı bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Beş okulda yapılan gözlemler sonucu B1 kazanımına ilişkin "5/8'lik aksak ölçüyü kavrama ve uygulayabilme" hedefine, etkinlikler boyutunda ulaşma düzeyi ortalamaları genel toplamının, 2,40'lık bir oranla kısmen başarılı bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.
- Beş okulda yapılan gözlemler sonucu B1 kazanımına ilişkin "6/8'lik bileşik ölçüyü kavrama ve uygulayabilme" hedefine, etkinlikler boyutunda ulaşma düzeyi ortalamaları genel toplamının, 2,78'lik bir oranla kısmen başarılı bulunduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

### Öneriler

- ✓ B1 kazanımına ilişkin "hece bağını algılama ve uygulayabilme" hedefine yönelik etkinlik örneklerinin daha kolay anlaşılır oyunlara dönüştürülerek, hece bağının tam olarak ne anlama geldiği öğretilmelidir. Daha sonra hece bağı ezgiler ve türkülerle örneklendirilerek pekiştirilebilir.
- ✓ B1 kazanımına ilişkin "5/8'lik aksak ölçüyü kavrama ve uygulayabilme" hedefine, ulaşabilmeye yönelik etkinlik örneklerinin karmaşık halden çıka-

◆ Barış Demirci

rılıp daha basit, yalın anlaşılır bir hale getirilmesi düşünülebilir. Ayrıca 5/8'lik aksak ölçüye ilişkin etkinlik örneklerinin basit ve bileşik ölçülerle birlikte değil de başlı başına bir konu olarak ele alınıp işlenmesi, aksak ölçünün daha kolay anlaşılmasını sağlayabilir.

- ✓ B1 kazanımına ilişkin “6/8’lik bileşik ölçüyü kavrama ve uygulayabilme” hedefine, ulaşabilmeye yönelik etkinlik örneklerinin mesleki müzik eğitimi öğretim yöntemleri ve teknikleri kullanılarak değil de daha basit öğretim yöntem ve teknikler kullanılarak örneğin kulaktan şarkı öğretimiyle anlam kargaşasına yol açmadan öğretilmesinin daha olumlu sonuçlar doğuracağı düşünülebilir.

**Kaynakça**

- ALBUZ, A., ÖZDEMİR, N. (2007). 2006 “İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programının Genel Müzik Eğitimde Şiddetin Önlenmesine Yönelik Rolü, İşlevi ve Önemi”, **Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumu “Sanat Eğitimi ve Şiddet”** Gazi Üniversitesi Ankara.
- DEMİRÇİ, B. (2009). “İlköğretim Müzik Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı, Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Uygulamadaki Görünümüne Yönelik Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ELLIOT, W. E. (1979): **The Educational Imagination**, Macmillan Publishing Co. Inc, New York.
- HARRISON, L. N. (1983): **Getting Started in Elementary Music Education**, Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs, New Jersey.
- HOFFER, C. R. (1983): **Introduction to music Education**, Wadsworth Publishing Company, Belmont California.
- KARASAR, Niyazi (2007): **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti, Ankara.
- NEWMAN, G. (1984): **Theaching Children Music Fundamentals of Music and Method**, Wm. C. Brown Publishers, United States of America.
- SÖNMEZ, Veysel (2001): **Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- UÇAN, Ali (2005): **İnsan ve Müzik İnsan ve Sanat Eğitimi**, Evrensel Müzik Evi, Ankara.
- VARIŞ, Fatma (1997): **Eğitimde Program Geliştirme**, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara.

## AN EVALUATION ON MUSICAL PERCEPTION AND LEARNING\*

**Barış DEMİRÇİ\*\***

### Abstract

The aim of this study was to determine the achievements through the activities samples of the acquisition "B1 Use Basic Music Writings and Elements" addressed in teaching program named "Musical Perception and Learning" of 2006 primary education music classes of sixth grade level. It was also intended to focus on evaluations and suggestions offered for providing more effective teaching through instruction progress.

Universe of this study consisted of Primary Schools of central districts of Ankara depended on Ministry of National Education. By choosing five Primary Schools depended on Çankaya, Kazan, Keçiören, Yenimahalle districts for observation practices, sample group was formed.

To analyze all data based on observation, one-way ANOVA was used.

After collecting all data, positive and negative results were acquired about the achievement level within the sample of "Musical Perception and Learning" instruction field of sixth grade level music teaching program. Necessary suggestions related to negative sides were offered for the results

**Key Words:** Teaching program of music classes, instruction field, evaluation of teaching program of music classes

---

\* This study was produced from the Doctorate Thesis named "An Evaluation on Practicing Teacher's Book and Student's Workbook Based on Music Classes 2006 Primary Education Teaching Program".

\*\* Dr.; Gazi University Gazi Faculty of Education Department of Fine Arts Teaching Music Teaching Programme.



# YÜRÜTÜCÜ BİLİŞE DAYALI BİREYSEL TUTUMLARIN PIYANO ÇALMA BAŞARISINA ETKİSİ

**M. Kayhan KURTULDU\***

## Özet

Piyano eğitiminde bireylerin piyano çalmaya ve çalışmaya olan bakış açıları, başarı düzeyini etkileyen unsurlardan biridir. Bireylerin piyano çalmaya ve çalışmaya olan isteksizlikleri yada olumsuz tutumları, başarılı olma yolunda önemli bir engeldir. Bu çalışmada piyano öğrencilerinin, piyano çalgısına olan tutumlarının başarı düzeyi üzerindeki etkisi ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmada piyano eğitimi alan ve piyanoya karşı olumlu ve olumsuz tutumlar geliştirmiş olan iki öğrencinin başarı düzeyleri, test tekrar test yolu ile belirlenmiştir. Deneme öncesinde değerlendirmeye alınacak olan örneklem grubuna kısa bir tutum ölçeği uygulanmış ve elde edilen sonuçlar piyano dersi notları ile karşılaştırılmıştır. Piyano eğitimine yönelik temel bakış açılarını içeren kısa tutum ölçeği yardımıyla zıt yönde eğilim gösteren iki öğrenci seçilmiştir. Belirlenen öğrenciler ile farklı iki zamanda test tekrar test yolu ile uygulamalar yapılmış ve sonuçlar değerlendirilmiştir. Değerlendirmeler sonucu elde edilen veriler istatistik işlemlerden geçirilmiştir. Yapılan karşılaştırmalı istatistiksel ölçümler neticesinde, piyano eğitiminde kişisel tutumların önemli rol oynadığı belirlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yürütücü biliş, tutum, piyano, piyano eğitimi

## Giriş

Müzik eğitiminde başarılı olmanın önemli faktörlerinden biri, bireylerin kendi öğrenme aktivitelerini kontrol edebilmesidir. Eğitim süreci içerisindeki her öğrenci kendi öğrenmesinden sorumludur ve öğrenmeyi hedeflediği materyale yönelik gösterdiği tutumun da önemi büyüktür. Günümüz eğitim yaklaşımında öğrenci merkezli bir görüş yatmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol etmeleri ve bilinçli hareket etmeleri gerekir. Fakat özellikle denetimin hemen her aşamada etkin olması gerektiği müzik eğitiminde, bireylerin öğrenmesini denetleme ve yaklaşımlarını belirleme konusunda yalnız kalmaması gerekir. Öğrencilerin kendine ait bilişi yönetme becerilerinin geliştirilmesi, ortaya koyması gereken müzikal performans konusunda bilinçlendirilmesi ve böylece olumlu tutumlar geliştirerek başarıya ulaşması için yardımcı olunmalıdır.

Bireylerin kendi öğrenmesini kontrol etmesi ve geliştirdiği tutumlar konusunda yargılara varabilmek için yürütücü biliş süreçleri ve tutumların yapısı konusunda bilgi sahibi olunması gerekir. Bu bölümde yürütücü süreçler ve yapısı hakkında bilgi vermeye, aynı zamanda tutum kavramı ile ilgili açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

\* Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi ABD Söğütü/Trabzon

### Yürütücü Biliş (Yürütücü Kontrol)

Bilişsel psikologların birçoğu kimi bireylerin neden diğerlerinden daha fazla ve etkin öğrendiğini ve öğrendiklerini daha net hatırladıklarını araştırmıştır. Yapılan araştırmalar neticesinde yürütücü kontrol olarak isimlendirdikleri süreçleri ortaya koymuşlardır. Yürütücü kontrol, bireylerin öğrenme ve bilişsel süreçlerini denetleyebilme ve kontrol edebilme sistemine verilen isimdir. Bireylerin bilişsel aktivitelerini kontrol eden bu süreçler, bilgi işleme sistemi içerisindeki bilgi akışını düzenleyerek rehberlik eder.

Yürütücü biliş (metacognition), bilişle ilişkin bilgidir. Yürütücü biliş öğrenenlerin benimsedikleri belli öğrenme stratejilerini kullanma yetenekleri ve kendi düşüncelerine ilişkin düşünmeleridir. Yürütücü biliş bireyin kendi biliş yapısı ve öğrenme özelliklerinin ayırında olmasıdır (Subaşı, 2003, 280). Yürütücü kontrol sistemi, bireyin kendi öğrenmesinin iki temel yönünü kontrol etmesini sağlamaktadır. Bunlardan biri güdüsel süreçlerin (motivational processes) kontrolü, diğeri ise bilgiyi işleme ile ilgili olan tüm süreçlerin kontrolüdür. Yani bilginin alıcılardan duyuşsal kayıta, duyuşsal kayıttan kısa süreli belleğe, kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe yada tepki üreticilere verilmesi ve bilginin uzun süreli bellekten geri getirilmesindeki tüm bilişsel süreçlere rehberlik edip bunları kontrol eder (Senemoğlu, 2005, 334). Diğeri bir deyişle biliş bireylerin zihinsel öğrenmelerini içerirken, yürütücü biliş öğrenmeyi izleme, kontrol etme ve değerlendirme süreçlerini içerir (Çakıroğlu, 2007).

Yürütücü biliş kavramı Flavell (1979) tarafından; girdileri bilinçli şekilde yapılandırma ve belleğe alma, bellekte bulunan bilgileri tarama ve içinden gerekli olanı bulup çıkarma işlemi; bellekte bulunan bilgileri izleme işlemleri ve depolanmış bu bilgilerin farkında olma olarak açıklanmıştır (Özsoy, 2008). Birey bilişsel olarak zihinsel aktiviteleriyle kendi öğrenmesini gerçekleştirebilir. Aynı zamanda öğrenmesini kontrol edebilme özelliğine de sahip olan birey, yürütücü kontrol mekanizmasıyla öğrenme sürecini izleyip denetleyebilir. Yürütücü kontrol öğrendiklerimizi gözden geçirmemizi, öğrenme sürecindeki durumumuzu denetlememizi ve nasıl öğrenmemiz gerektiği konusunda değerlendirmeler yapabilmemizi sağlar.

Yürütücü biliş yaşantıları, daha önce kazandığımız yürütücü biliş bilgileri tarafından şekillendirilebilir. Bunun tersi olarak, yürütücü biliş yaşantıları, yürütücü biliş bilginimize (kişiler, görevler ve stratejiler hakkında) katkıda bulunabilir (Ektem, 2007). Biliş yönetme sürecinin etkin kullanılması, bireyin öğrenme faaliyetlerini doğrudan etkilemektedir. Dolayısıyla yürütücü bilişin etkinliği öğrenmenin etkinliğiyle doğru orantılıdır. Bu süreçlerin etkin kullanılması, bireyin kendi bilişsel becerilerinin farkında olması ve biliş yönetme sürecini nasıl kullanacağını bilmesini gerektirir.

Biliş yönetme sürecinde kullanılacak davranışları 6 basamakta toplamak mümkündür (Öztürk, Kısaç, 2003, 275).

- Sorular sormak
- Planlamak
- Uygulamak
- İzlemek ve kontrol etmek
- Yenilemek
- Kendi kendini test etmek

### Tutum Kavramı ve Tanımı

Davranış bilimlerinde ölçmeye ve araştırmalara konu olan psikolojik değişkenlerden biri de tutumdur. Tutumların ölçülebilmesi tanımlanabilmesine bağlıdır. Tutum, belirli nesne, durum, kurum ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimidir. Bu açıdan bakıldığında ilgilerle tutumlar birbirine benzer. Fakat ilgiler bir bireyin kendi etkinliklerine ilişkin duygu ve tercihleriyle sınırlıdır. Tutumlar ise, örneğin bir ahlaki değer yargısını onaylama ya da onaylamama gibisinden bir davranış eğilimine sahip olmaktır (Tufan, Güdek, 2008).

Sosyal psikolojinin önemli başlıklarından biri olan tutum; alanyazında, bireylerin davranışlarına yön verebilen psikolojik bir öge olarak tanımlanmaktadır. Tutumlar belirli bir yönde davranmaya hazırlık ya da eğilim olarak görülmekte ve davranışa ilişkin bilgiler taşıdığına inanılmaktadır. Ayrıca tutumun bir bireyin nasıl davranacağı üzerinde etkili olduğuna değinilmiş, ancak davranış olduğu gibi içermediği belirtilmiştir. Bu tanım ve yaklaşımlardan tutumların bireylerin davranışlarının ne yönde olabileceğine ilişkin veriler taşıdığı sonucunu çıkarmak olasıdır (Özmenteş, Özmenteş, 2009).

Sosyal psikologlar tutum konusunda ortak bir tanımda birleşmemişlerdir. Yayla (2006) tutumun muhtelif bazı tanımlarını çeşitli araştırmacılardan şu şekilde aktarmaktadır. Bohner (2002)'e göre tutum, bir insanın aklında bulundurduğu ve daha sonra fark ettiği herhangi bir şeydir. Arkonaç (2005)'a göre, genelde birçok akademisyenin kabul ettiği bir tasvir ile tutum, bir insana atfedilen, onun psikolojik bir nesne ile ilgili düşünceler, duygu ve davranışlarını bir düzen içinde oluşturan bir eğilimdir. Eren'e (2001) göre tutum, bireyin iç dünyasının bir yönü ile ilgili olarak, belirli değer yargılarına ve inançlarına bağlı olarak ortaya çıkan coşku ve tanıma süreçleridir. Petty v.d. (1994)'e göre tutum hafızada saklanan ve durumlar karşısında tekrar ortaya çıkan düşünce bütünü, psikolojik bir durumdur. Erdoğan (1997:363)'a göre kişinin olaylar karşısındaki tutumu, o olay hakkındaki bilgisi ve davranışlarının evrimi sonucu elde ettiği etkilene katsayısı ile kişinin o olay hakkındaki bilgisinin toplamıdır (Akt; Yayla, 2006).

Tutumlar, insan davranışlarının en önemli tayin edicilerinden biridir (Kan, Akbaş, 2005). İnsanların davranışları tutumlardan açık şekilde etkilenir. Tutumlar birçok yolla öğrenilirler. Tutumlar bir tek olay sonucunda oluştuğu gibi bir çok yaşantı sonucunda da oluşabilir. Bütün bunların yanında tutumlar sıklıkla başka insanların davranışlarını taklit ederek öğrenilir (Arslan, 2008). Özetle tutum, istenen ya da istenmeyen bir şekilde, insana, olaya ya da görüşe tepkide bulunmak için öğrenilen bir durumdur. (Tufan, Güdek, 2008).

Tüm bu tanımlar incelendiğinde, tutumların değişebilir ya da değiştirilebilir olduğu görülmektedir. Buna göre, olumsuz tutum olumlu, olumlu tutum ise olumsuz tutuma dönüşebilmektedir. Tutumların, düşünce ve davranışlara temel oluşturduğu, yönlendirdiği dikkate alındığında, bireyin başarıya yönelmesinde olumlu tutum geliştirmenin gerekliliği göze çarpmaktadır (Canakay, 2006).

Bir tutum genellikle, bireyi tutum nesnesine karşı davranışlarda bulunmaya eğilimli kılar. Bir nesneye yönelik olumlu tutumu olan birey, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye, yardım etmeye yönelik olacaktır. Bir nesneye yönelik tutumu olumsuz olan birey ise, bu nes-

neye ilgisiz kalma veya ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterebilecektir (Uzun, Sağlam, 2006).

Bireylerin bir olay yada durum karşısında gösterdiği tutumlar, müzik eğitiminde de kendini göstermektedir. Tutumlar müzik eğitiminde bireylerin aldıkları eğitime yada özel olarak müzik eğitiminin herhangi yönüne yönelik olumlu yada olumsuz yönde gelişebilir. Tutumlar bu özellikleriyle genellikle müzik eğitiminde başarı yada müzikal gelişim gibi değişkenlerle ilişkilendirilmektedir. Müzik eğitiminde tutumların, sürece doğrudan etki edebildiği bilinmektedir. Dolayısıyla müzik eğitiminde başarının sağlanmasında tutumların varlığı, rolü ve geliştirilmesi gerekliliği göz ardı edilemez. Tutumlar müzik eğitiminin tüm boyutlarında başarı yada başarısızlığı sağlayan unsurlar içerisinde değerlendirilmelidir.

Öğrencinin başarılı ya da başarısız olmasının nedenleri, kuşkusuz çok yönlü ve çok değişkenli olarak düşünülmesi gereken, önemli bir sorundur. Bu durum, öğrencinin kendisinin dışındaki nesnel koşullardan gelebileceği gibi, kendi yapısında var olabilecek psikolojik nedenlerden de kaynaklanabilir. Öznel ve nesnel koşulların birbirleriyle olan karşılıklı etkileşimi, başarı ve başarısızlığın temel belirleyicisi olmaktadır (Kılıç, 2006). Bir derse karşı olumlu tutum geliştirme; derse katılma isteği, karşılık vermekten tatmin olma, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma şeklindeki davranışları içerir (Kan, Akbaş, 2005). Öğrencilerin gösterdiği başarısızlıkların temelinde yatan nedenleri doğru belirlemek, onların ortadan kaldırılması yada olumlu yönde geliştirilmesi için atılması gereken önemli bir adımdır. Diğer bazı nedenler gibi olumsuz tutum ve davranış içerisinde olan öğrencilerin, bu tutumları geliştirilebilir ve böylece başarının artması sağlanabilir.

Hargreaves ve diğerleri (2007) tarafından yürütülen çalışmada 29 müzisyen ve eğitimcinin öncesinde bir ölçek yardımıyla, sonrasında ise deneysel bir deneme aşamasından sonra tutumlarındaki değişime izlenmiştir. Çalışmada katılımcıların genel duruşlarında bir değişme olmadığı gözlenirken, müzik eğitimine yönelik bazı tutumlarında olumlu yönde gelişmeler görülmüştür (Hargreaves, vd., 2007). İlgili çalışmadan elde edilen sonuç müzik eğitiminde ve özellikle müzik eğitiminin önemli bir boyutu olan çalgı eğitiminde, tutumların geliştirilmesine olanak olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin olumsuz tutum içerisinde olmaları, şüphesiz çalgı çalmaya olan ilgileri, motivasyonları ve becerilerini olumsuz etkileyecektir. Dolayısıyla öğrencilerin geliştirdikleri olumsuz tutumların giderilmesi mümkün olan durumlarda ortadan kaldırılması yada geliştirilmesi esastır.

Piyano eğitiminde öğrencilerin piyanoya karşı geliştirdikleri olumsuz tutumlar, çeşitli sebepler altında incelenebilir. Bu sebepler içerisinde piyanonun zor bir çalgı olması, uzun, bilinçli ve planlı bir çalışma gerektirmesi, temel çalgı olarak her eğitim sisteminde vazgeçilmez bir çalgı olması ve öğrencinin kendi kişisel yaklaşımları gereği piyano çalgısını benimseyememesi gibi nedenler sayılabilir. Fakat neden her ne olursa olsun müzik eğitiminde temel çalgı olan ve öğrencilerin gerek akademik hayatında, gerekse mezuniyet sonrası yaşantılarında sıkça başvuracağı piyano çalgısının, öneminin kavratılarak olası başarısızlıkların önüne mümkün olduğu ölçüde geçilmesi gerekir.

Öğrencilerin piyano çalgısına yönelik gösterdiği olumsuz tutumlar, çalıştıkları ortam, çaldıkları eserler yada içerisinde buldukları günlük yaşamsal etkenler

nedeniyle kendini gösterebilir. Diğer bazı nedenlere göre daha geçici olan bu gibi durumlar, öğrencilerde kısa süreli yada belli dönemlik motivasyon kayıplarına veya olumsuz yaklaşımlara sebep olabilir. Öğrencilerin bu ve benzeri durumlar karşısında doğru yönlendirilmesi, piyano çalgısının zorluğu karşısında peşin bir yenilgiye kapılmamaları açısından önemlidir. Piyanoya yönelik olumlu tutumların geliştirilmesi ve sürdürülmesi için, öğrencilerin piyano çalgısının önemi ve gerekliliği ile birlikte nasıl verimli çalışabilecekleri konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Öğrencilerin piyano dersinde öğrendikleri teknik ve müzikal bilgileri, nasıl kendilerine yönelik kazanca dönüştüreebilecekleri konusunda bilinç sahibi olmaları, onların piyano çalgısına yönelik bakışlarını ve tutumlarını da etkileyecektir.

### **Yöntem**

### **Evren Örneklem**

Çalışmanın evrenini Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dalı 2. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi tutum ölçeği uygulamasında 2008 – 2009 Eğitim Öğretim Yılı Güz Yarıyılında Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 2. sınıf öğrencilerinden, deneysel uygulamada ise aynı sınıftan piyano eğitimine yönelik tutumları farklılaştığı tespit edilen iki öğrenciden meydana gelmektedir.

### **Verilerin Toplanması**

Yapılan çalışmada ilk olarak piyano eğitimi, öğrenci tutumları ve yürütücü biliş konularında literatür taraması yapılmıştır. Yapılan literatür taraması neticesinde, yürütülmesi planlanan çalışmanın deneysel deseni ortaya çıkarılmıştır. Deneysel uygulama öncesinde araştırmacı tarafından, literatürdeki örneklerden faydalanılarak geliştirilen 11 soruluk kısa tutum ölçeği uygulanmıştır. Ölçek uygulaması, birlikte çalışılması planlanan 2. sınıf öğrencilerinden 30 kişilik bir gruba uygulanmıştır. Tutum ölçeği uygulamasıyla, piyano eğitimine yönelik tutumları birbirinden zıt yönde belirgin ölçüde farklılaşan iki öğrencinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Tutum ölçeği uygulama sürecinin sonunda yapılan analizler neticesinde aynı sınıfta piyano dersine yönelik tutumları birbirine tamamen ters iki öğrenci tespit edilmiştir. Öğrencileri piyano dersine yönelik görüşlerinin sorgulandığı tutum ölçeğinde, likert tipinde beşli cevap ölçeği kullanılmıştır. Geliştirilen tutum ölçeğindeki sorular, öğrencilerin piyano çalgısına, piyano çalmaya, piyano çalışmaya, piyano eserleri dinlemeye ve piyanoda kendini rahat hissetmeye yönelik görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Geliştirilen ölçek, deneysel çalışma için belirlenen 2. sınıf öğrencileri içerisinde olumlu ve olumsuz tutum geliştiren öğrencilerin durumunu tespit etmek ve deneysel çalışmaya veri toplamak amacıyla hazırlandığı için soru ve denek kapsamı açısından geniş tutulmamıştır. Tutum ölçeğinden elde edilen sonuçlar farklı bir tablo ile incelenerek, katılan öğrencilerin uygulamanın yapıldığı güz yarıyılı piyano dersi ortalamaları da değerlendirmeye alınmıştır. Ölçeğin uygulandığı 2. sınıfların genel eğilimi ve 2008 – 2009 güz yarıyılında piyano dersi genel başarı not ortalamaları karşılaştırılarak yargılara varılmıştır.

Tutum ölçeğinin uygulanma sürecinin tamamlanması ve değerlendirmenin yapılarak denemeye alınacak öğrencilerin belirlenmesini takiben, deneysel çalışma süreci başlatılmıştır. Deneysel çalışmada her ikisi de piyano çalgısına yönelik zıt

yönde olumlu ve olumsuz tutum sergilediği anlaşılan iki öğrenci kullanılmıştır. Yapılan deneysel çalışma için iki farklı piyano parçası belirlenmiş her ikisi de iki kez olmak üzere dört uygulama sürecinden geçirilmiştir. Piyano çalgısına ve piyano eğitime yönelik gösterilen olumlu ve olumsuz tutumların, değişken olabileceği, ortama bağlı gelişebileceği yada tesadüf olup olmadıkları gerekeceği ile her iki öğrenci ile farklı günlerde iki farklı eser üzerinde test-tekrar test tekniği ile ölçümler yapılmıştır. Bu yolla öğrencilerin tutumlarının piyano performansına yansımalarının, tekrarlı ölçümlerle tesadüf olmaktan çıkması sağlanmıştır. Tutuma yönelik başarının ölçülmesinde tek çalışma ve tek eser yeterli bulunmamış, belli bir zaman sonra farklı bir ortamda farklı bir parça ile yeni bir deneme daha yapılmıştır.

Yukarıdaki düşünce ışığında yürütülen çalışmada, ilk olarak Bağirov, N. ve Dinçer, D. "Piyano Albümü'nden" O. Beringer'e ait "Güzel Ay" isimli parça, daha sonra ise Burgmüller F. "Twenty-Five Easy and Progressive Studies for The Piano" kitabından L'Arabesque isimli parça kullanılmıştır. Deneme sürecinde her iki öğrenci ile ayrı zamanlarda çalışılmış, çalışma esnasında diğer öğrenci ile aynı yer yada salonda bulunulmamış ve sergilenen tüm performanslar kamera ile kayıt altına alınmıştır. Uygulamalar öncesinde seçilen parçalar için birer ölçek geliştirilmiş ve performanslar bu ölçek yardımıyla puanlanmıştır.

Deneysel çalışma süreci birinci ve ikinci parça için ilk çalma (deşifre) ve son çalma olarak iki ayrı oturumda gerçekleşmiştir. İlk parça olarak seçilen "Güzel Ay" şarkısı, yarım saatlik bir çalışma sürecinin başlangıcındakideşifre ilk çalma ve sonundaki son çalma performansları ile birinci oturumda değerlendirilmiştir. İlk parça ile ilgili çalışmanın bitirilmesini takiben bir sonraki hafta, "L'Arabesque" isimli parça öğrencilere çaldırılmıştır. Bu eserde de öğrencilerdeşifre ilk çalma ve son çalma performansında değerlendirilmiş, çalışma yine yarım saat sürmüştür. İlk çalma (deşifre) değerlendirmesinde, öğrencilerin parçayı ikinci kezdeşifre ettiği çalma performansı dikkate alınmıştır. Yaklaşık iki haftaya yayılan deneme süreci içerisinde öğrencilerin performansları her parçada iki kez ölçüme tabi tutularak değerlendirilmiştir. Ölçek yardımıyla ve kamera kayıtlarından yola çıkılarak yapılan değerlendirme neticesinde, öğrencilerin performanslarından aldıkları puanlar belirlenmiştir. Deneysel çalışma sonrasında elde edilen verilerin, tutuma bağlı olup olmadığının tespitine yardımcı olması düşüncesiyle, denemeye alınan iki öğrencinin piyano dersi ve ana çalgı derslerindeki başarı durumları belirlenerek karşılaştırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Öğrencilerin gösterdiği performansların puanlanmasını takiben istatistik ölçüm süreci başlamıştır. Bu süreçte ilk olarak 2. sınıflara uygulanan tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği hesaplanmış ve verilen cevaplara yönelik frekans ve yüzde dağılımları belirlenmiştir. Ölçeğe yönelik frekans ve yüzde dağılımları tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Tutum ölçeğine yönelik güvenilirlik hesaplamasında Cronbach's Alpha ölçümü yapılmıştır. Bu ölçüm sonucunda Alpha katsayısı ,80 olarak tespit edilmiştir. Alpha ölçümünde çıkan bu sonuç, ölçeğin yüksek düzeyde geçerli ve güvenilir olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. İstatistik ölçüm sürecinde her iki öğrencinin aldıkları puanlar, normallik dağılım testine tabi tutulmuş ve çıkan sonucun normal dağılım göstermediği anlaşılmıştır. Bu sonuç istatistik ölçümde parametrik olmayan testlerin uygulanması gerektiğini göstermektedir. Normallik dağılımından elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin performans puanlarının karşılaştırılması için



Mann Whitney-U testi uygulanması düşünülmüştür. Yapılan “U” testi ölçümleri, her iki öğrencinin her iki parça için sergilediği dört farklı performansı değerlendirme altına almıştır. Ölçüm süreci sonunda, öğrenci performanslarına uygulanan “U” testi sonuçları tablolaştırılarak yorumlanmıştır. Çalışma için yapılan tüm istatistik işlemlerde SPSS 11,5 paket programı kullanılmıştır.

### Bulgular

Bu bölümde, her iki öğrenciyle yapılan çalışmada elde edilen verilerin, istatistik değerlendirme sonrasında ortaya çıkan sonuçları değerlendirilmektedir. Öğrencilerin ilk parça için yapılan ilk çalma ve son çalma sürecinden aldıkları puanlar, ikinci parça için yapılan ilk çalma ve son çalma sürecinden aldıkları puanlar ve bu puanlara ait istatistiksel “U” testi ölçüm sonuçları, ayrı ayrı tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

**Tablo 1 Öğrencilerin İlk Parçadan Aldıkları Puanların Dağılımı**

Basamaklar	Puan	Öğrenci 1		Öğrenci 2	
		Deşifre	Çalışma sonrası	Deşifre	Çalışma sonrası
Sesleri doğru çalma	30	25,59	27,53	17,84	23,42
Bütünlük (tempo devamlılığı)	20	5,75	16,50	2,25	11,25
Nota değerlerini doğru çalma	15	15	15	13,62	13,62
İki el eşgüdümü (uyumluluk)	15	13,12	15	13,12	15
Teknik	10	7,75	8,2	5,75	9,1
Eseri temposunda çalma	10	0	8	0	5
<b>Toplam</b>	100	67,21	90,23	52,58	77,39

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde, öğrencilerin deşifre ve çalışma sonrası performanslarında hissedilir bir artış olduğu görülmektedir. Normal bir dağılım olan bu artışın, eseri yarım saat içerisinde düzenli olarak çalışmaya bağlı gerçekleştiği anlaşılmaktadır. Diğer yandan her iki öğrencinin deşifre aşamasında eseri temposunda çalma ve duraksamadan çalma (bütünlük) basamaklarında problem yaşadığı görülmüştür. Bu durum deşifre aşamasında olması muhtemel bir durum olduğu için dikkate alınmamıştır. Öğrencilerin birbiri arasındaki puan dağılımına bakıldığında, birinci öğrencinin hemen her basmakta ve her değerlendirme sonrasında ikinci öğrenciden başarılı olduğu görülebilmektedir. Nota değerlerini doğru çalma ve iki el eşgüdümü haricinde tüm basmalarda birinci öğrenci daha başarılı bir grafik çizmektedir. İlk çalma sürecinde 14,63 puanlık, son çalma sürecinde ise 12,84 puanlık bir fark oluşmuştur. Oluşan farkın son çalma sürecinde çok az düşmesi yarım saatlik çalışmanın etkisiyle gerçekleşmiştir. Fakat her iki ölçümde de piyano dersine ve piyano çalışma kavramına olumlu yaklaşan öğrencinin, daha başarılı olduğu görülmektedir.

Tablo 2 Öğrencilerin İkinci Parçadan Aldıkları Puanların Dağılımı

Basamaklar	Puan	Öğrenci 1		Öğrenci 2	
		Deşifre	Çalışma sonrası	Deşifre	Çalışma sonrası
Sesleri doğru çalma	30	23,59	26,25	18,84	22,42
Bütünlük (tempo devamlılığı)	20	5,25	15,50	3,25	12,25
Nota değerlerini doğru çalma	15	15	15	11,85	15
İki el eşgüdümü (uyumluluk)	15	12,35	14,25	12,25	13,25
Teknik	10	7,75	9,1	6,75	8
Eseri temposunda çalma	10	0	8	0	5
<b>Toplam</b>	100	63,94	88,10	52,94	75,92

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin ikinci parçadan aldıkları puan dağılımlarının tablo 1’de yer alan verilerle benzerlikler taşıdığı görülmektedir. Her iki öğrenci de bütünlük ve eseri temposunda çalma konusunda ilk değerlendirmelerde sıkıntılar yaşamıştır. Fakat yine ilk parçada olduğu gibi birinci öğrenci ve ikinci öğrenci arasında belirgin bir fark oluştuğu görülebilmektedir. İlk çalma sürecinde 11 puanlık, son çalma sürecinde ise 13,18 puanlık bir eğilim gerçekleştiği ve bu eğilimin birinci öğrenci yönünde olduğu hissedilmektedir. Öğrencilerin gerek birinci parçada, gerekse ikinci parçada gösterdikleri performans ve aldıkları puanlar, geliştirdikleri olumlu ve olumsuz tutumların devamlılığı niteliğindedir.

Tablo 3 Öğrencilerin Aldıkları Puanlara Yönelik “U” Testi Ölçüm Sonuçları

Eser	Grup	$\bar{X}$	Ölçüm	Sıra Ort.	U	p
1. Parça	1. Öğrenci	2,00	İlk çalma	59,89	,000	,317
	2. Öğrenci	1,00	Son çalma	83,81		
2. Parça	1. Öğrenci	2,00	İlk çalma	58,44		
	2. Öğrenci	1,00	Son çalma	82,81		

Öğrencilerin aldıkları puanların istatistik değerlendirmesi sonucu ortaya çıkan dağılımı gösteren tablo 3’e göre, uygulama sürecinde yer alan her iki parça da anlamlı eğilimler gerçekleşmiştir. Tabloda yer alan sıra ortalamaları incelendiğinde her iki öğrencinin ilk çalma ile son çalma performanslarının belirgin bir şekilde arttığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin genel ve ortak başarı durumlarının dağılımını simgeleyen sıra ortalamasına göre öğrenciler, ilk çalma süreçlerinde 59,89 ve 58,44 düzeyinde başarılı olurken, son çalma sürecinde bu başarıları 83,81 ve 82,81 düzeyinde gerçekleştirmiştir. Bu durum öğrencilerin her ikisinin de kendi içerisinde son çalma sürecinde, ilk çalmaya göre artış gösterdiğine işaret etmektedir. Öğrencilerin gösterdiği performans artışının deşifreden çalışmaya fark ettiği düşünülürse, sıra ortalamasının beklenen sonucu verdiği söylenilebilir.



Öğrencilerin gösterdiği performansın birbiri arasındaki karşılaştırılmasında dikkate alınan ortalama ( $\bar{X}$ ) dağılımının her iki parçada da birinci öğrenci yönünde gerçekleştiği görülmektedir. Ortalama dağılımında birinci öğrenci yönünde 2,00, ikinci öğrenci yönünde 1,00 düzeyinde gerçekleşen sonucun, birinci öğrencinin daha başarılı olduğu sonucunu ortaya çıkardığını söylemek mümkündür. Diğer yandan öğrenciler arası ölçüm sonuçlarının  $p < ,05$  düzeyine göre anlamlı bir eğilim gösterdiği ( $U = ,000$ ) görülmektedir. Oluşan anlamlı fark ve bu anlamlı farkın ortalama dağılımına göre birinci öğrenci yönünde eğilim göstermesi, her iki parçada birinci öğrencinin daha başarılı bir performans sergilediğini göstermektedir. İstatistik ölçüm sonuçları ve başarı puanları dikkate alındığında, öğrencilerin piyano çalmaya karşı gösterdikleri olumlu ve olumsuz tutumların başarı üzerinde belli oranda etkili olduğu söylenebilir.

Deneme sürecinde birlikte çalışılan öğrencilerden her iki çalışmada elde edilen verilerin, çalışma kapsamında geçerliliğini koruduğu ve elde edilen durumun tesadüf yada başka bir etkene bağlı gelişmediği sonucuna ulaşmak için, öğrencilerin uygulamanın yapıldığı döneme ait ders notları da incelenmiştir. Bu inceleme sonucu, her ikisi de anaçalgı keman öğrencisi olan öğrencilerin piyano ve bireysel çalgı (keman) notları deneysel çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmaktadır. Öğrenciler 2008 – 2009 güz döneminde piyano dersinden farklı yönde notlar almıştır. Birinci öğrenci AA notu ile dönemi bitirirken, ikinci öğrenci CB notu ile dönemi tamamlamıştır. Bu durum deneysel çalışmada ortaya çıkan durumun bir benzeri şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının sadece çalışmaya özgü değil, genel bir etkileşim içerisinde gerçekleştiği görülmektedir. Diğer yandan öğrencilerin kendi bireysel çalgılarında AA ve BA notları ile birbirine oldukça yakın bir başarı grafiği çizdiği tespit edilmiştir. Yapılan inceleme her iki öğrencinin keman çalgısına olan tutumlarının, benzer boyutta ve olumlu düzeyde gerçekleştiği, fakat piyano çalgısına olan tutumlarının farklılaştığı anlaşılmıştır. Yapılan deneysel uygulama ile öğrencilerin genel eğilimleri, birbiriyle çok yakın benzerlikler taşımaktadır.

**Tablo 4 Öğrencilerin Tutum Ölçeğine Verdikleri Cevaplara Yönelik Sonuçlar**

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1.Piyano dersi müzikal gelişimim için gereklidir.	%44,8	%37,9	%13,8	—	%3,4
2.Piyano dersinden keyif alıyorum.	%24,1	%37,9	%31	%6,9	—
3.Piyanoda etüt ve eserlere çalışmak her zaman hoşuma gider.	%6,9	%27,6	%41,4	%24,1	—
4.Piyano çalarken kendimi gevşek hissedirim.	%6,9	%27,6	%34,5	%31	—
5.Piyano eserlerini dinlemeyi severim.	%37,9	%37,9	%13,8	%6,9	%3,4
6.Piyano dersinde öğrendiklerimin yeterli olmadığını düşünüyorum.	%13,8	%20,7	%27,6	%34,5	%3,4
7.Piyano dersinde seçilen eserleri beğenirim.	—	%31	%34,5	%34,5	—
8.Piyano derslerinin uygulanış biçiminden memnunum.	—	%48,3	%27,6	%17,2	%6,9
9.Piyano çalışmak benim için çok zevklidir.	%13,8	%20,7	%51,7	%13,8	—
10.Piyano dersi en sevdiğim derstir	%6,9	%20,7	%20,7	%41,4	%10,3
11.Piyano derslerini sabırsızlıkla beklerim	%3,4	%17,2	%44,8	%20,7	%13,8

Tablo 4 incelendiğinde uygulamanın yapıldığı 2. sınıf öğrencilerinin sorulara verdiği cevapların orta, kısmen de ortanın üzerinde bir eğilim sergilediği anlaşılmaktadır. Birinci soruda oldukça yüksek düzeyde olumlu gerçekleşen sonuçlar, beşinci soruda da yaklaşık oranlarda gerçekleşmiştir. Diğer sorularda %30'lu ve %40'lu düzeylerde eğilimlerin gerçekleştiği ve bu eğilimlerinde sıklıkla “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçeneklerinde yığılma gösterdiği anlaşılmaktadır. Hiç katılmıyorum seçeneğinde kayda değer bir yığılma olmaması, iki soruda yüksek düzeyde olumlu bir eğilim gerçekleşmesi ve diğer sorularında orta yada kısmen üst düzeylerde görünmesi, ölçeği cevaplayan öğrencilerin piyano dersine yönelik ortanın üzerinde bir tutum sergilediği sonucunu desteklemektedir. Diğer yandan ölçeği cevaplayan öğrencilerin, 2008 – 2009 güz yarıyılı piyano dersi ortalamaları değerlendirildiğinde, tutum ölçeğinde gösterdikleri eğilime atıfta bulunan bir not dağılımına sahip oldukları gözlenmiştir. Piyano dersi sınıf not ortalaması puan olarak 64 puana, harf notu ortalaması olarak da 2,56 ile CB notuna (2,50) denk gelmektedir. Puan olarak 100 puanlık sistem, ortalama olarak da 4'lük sistem düşünülürse, öğrencilerin piyano dersi not ortalamalarının ortanın üzerinde bir eğilime sahip olduğu söylenilebilir. Öğrenciler tutum ölçeğini cevapladıkları dönemde, ölçekte sergiledikleri ortanın kısmen üzerindeki eğilimlerini, ders notu ortalamasında da sergilemiştir. Bu durum öğrencilerin piyano dersine yönelik tutumlarının, piyano not ortalamasıyla önemli ölçüde benzeştiğini ortaya koymaktadır.

### Sonuç

Piyano eğitimi sürecinde bireylerin piyano çalgısına olan yaklaşımları, piyano dersini yada piyano çalmayı benimsemesi, çalışma azmini, motivasyonu ve dolayısıyla başarıyı da doğrudan etkilemektedir. Bireyler günlük yaşantılarında olumsuz tepki verdikleri işleri yapmakta yada sorumlulukları yerine getirmekte isteksiz olabilirler. Bu isteksizlik yapılan işlerin yada ortaya koyulan performansların kalitesini etkilemektedir. Birey olumsuz bir tutumla yaklaştığında performansı da buna bağlı olarak zayıflayacaktır. Dolayısıyla performans kaybı yaşayan bireyin başarı düzeyi de düşme eğilimi gösterecektir. Piyano eğitiminde de benzer bir biçimde isteksiz öğrenciler yada piyanoya karşı olumsuz bir tavır içerisinde olan öğrenciler, doğal olarak başarı grafiklerinde bir düşüş yaşarlar.

Yapılan çalışmada örneklem grubu olarak seçilen 2. sınıf öğrencilerinin ve deneysel çalışma için seçilen iki öğrencinin piyano dersine yönelik tutumları, çalma becerilerini önemli ölçüde etkilemiştir. Geliştirilen tutum ölçeği uygulaması sonucunda öğrencilerin ortaya koyduğu eğilim, ortanın kısmen üzerinde gerçekleşmiştir. Elde edilen bu sonucun, ölçeğin cevaplanması ile ilgili bir sapma gerçekleştirileceği düşüncesiyle, çıkan sonucun öğrencilerin aynı dönem piyano dersi not ortalamaları ile karşılaştırılması düşünülmüştür. Yapılan karşılaştırmada öğrencilerin ölçeği cevaplarken sergiledikleri tutumun, not ortalamasında da benzer biçimde yer aldığı gözlenmiştir. Piyano dersine yönelik ortanın kısmen üzerinde bir tutum geliştiren öğrencilerin, aynı dönem not ortalamaları da ortanın kısmen üzerindedir. Dolayısıyla ölçeği cevaplayan öğrencilerin hem verdikleri cevaplar, hem de aldıkları notlar, piyano dersine yönelik tutumlarını büyük çapta ortaya koymaktadır. Bu durum 2. sınıf öğrencilerinin piyano dersine yönelik tutumlarının piyano performanslarını ve başarılarını belirlemede etkili olabileceği sonucunu karşımıza çıkarmaktadır.

Tutum ölçeğinde elde edilen sonuçların, bireysel anlamda sağlamlasının yapıldığı deneysel çalışmada, cevaplar içerisinde olumlu ve olumsuz yüzdeler dağılımı büyük çapta temsil eden iki öğrenci belirlenerek uygulama sürecine geçilmiştir. Deneysel uygulama sürecinde elde edilen verilerin, ölçek ve not ortalaması karşılaştırılması aşamasında oluşan sonuçlara yakın olduğu gözlenmiştir. Gerek ilk çalma, gerekse son çalma ölçümlerinde olumlu tutuma sahip öğrencinin daha başarılı bir grafik çizdiği görülmüştür. Birinci öğrenci olarak adlandırılan bu öğrencinin, diğer öğrenciye oranla daha etkili bir performans sergilediği anlaşılmaktadır. Piyano eğitimine yönelik olumlu tutuma sahip öğrencinin daha başarılı olduğu, diğer öğrencinin de birinci öğrenciye göre daha düşük puan aldığı gözlenmektedir. Bu iki öğrenci arasında oluşan puan dağılımı ve istatistiksel anlamlılık, olumlu yada olumsuz tutumların belirleyici rol oynadığı sonucunu ortaya koymuştur. İstatistiksel ölçüm sonuçları ve öğrencilerin piyano ve bireysel çalgı notları arasındaki karşılaştırma sonucu da benzer sonuçları işaret etmektedir. Öğrencilerin gerek ölçeğe verdikleri cevaplar, gerek uygulamada gösterdikleri performanslar, gerekse not durumları ortaya çıkan tutumların ve piyano çalma başarısına etkilerinin, gerçek değerler olduğu sonucunu desteklemektedir.

Piyano dersine yönelik tutumların performansla ilişkisinin belirlenmeye çalışıldığı uygulamada, öğrencilerin ölçeğe verdikleri cevapların tesadüf yada ortam gereği olmadığı belirlenmesi sebebiyle, iki yönlü bir çalışma yürütülmüştür. Yapılan ilk tutum ölçeği uygulaması ve elde edilen sonuçların ders ortalamasıyla karşılaştırılması yeterli görülmediği için, seçilen iki öğrenci üzerinde deneysel uygulama yapılmıştır. Tüm bu süreçlerin sonunda yapılan karşılaştırma ve değerlendirmeler öğrencilerin piyano dersine, piyano çalmaya, piyano çalışmaya olan tutumlarının, piyano çalma becerileri ve performanslarına doğrudan etki ettiği görülmüştür.

Piyano eğitimi alan bireylerin piyano çalgısına olan yaklaşımları ve piyanoya yönelik tutumları, akademik başarı grafiğinde önemli bir etkidir. Bu etken bireylerin piyano çalmaya istekli olmaları yada ondan kaçmaları sonucunu doğuracak ve motivasyonu etkileyerek başarıya etki edecektir. Zira her hangi bir müzikal performansın iyi icra edilmesi, icracının motivasyonu, isteği ve azmi ile doğru orantılıdır. Bu sebeple piyano eğitimi sürecinde öğrencilerin piyano çalgısına karşı geliştirdikleri yaklaşımlar ve tutumlar, belli dönemlerde irdelenmeli ve olumsuz tutum geliştirilmiş olan öğrencilerin yaklaşımlarının düzeltilmesi sağlanmalıdır. Öğrencilerin geliştirebilecekleri olumsuz tutumların sebeplerinin belirlenmesi ve gerekli rehberliğin sağlanarak öğrencilerin motive edilmesinde, piyano eğitimcilerinin rolü oldukça önemlidir. Eğitimciler mümkün olan her durumda bu gibi öğrencilere rehberlik ederek, onların olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Öğrencilerin çalışma ortamlarını ayarlaması ve çalışma planını doğru yapmasından daha çok eğitimcilerin rehberliği esastır. Olumlu motivasyonun sağlanması ve başarının artırılmasında öğrencilere nasıl çalışmaları gerektiği ve bu çalışmalar neticesinde ne kazanacakları öğretilmelidir. Planlı çalışması sağlanan ve nasıl çalışması gerektiğini bilen öğrenciler hem başarı açısından, hem motivasyon açısından, hem de olumlu yaklaşımları açısından gelişme kaydedecektir.

**Kaynakça**

- Arslan, A. (2008). **Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya Yönelik Tutumları İle Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki**, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 7(24), 101-109, [www.esosder.org](http://www.esosder.org)
- Büyüköztürk, Ş. (2001). **DeneySEL Desenler, Öntest – Sontest Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi**, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Canakay, E. U. (2006). **Müzik Teorisi Dersine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirme**, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi Eğitim. Fakültesi, Denizli.
- Çakıroğlu, A. (2007). **Üstbiliş**, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi (TSA), 11(2), 21-27.
- EkteM, I. S. (2007). **İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Uygulanan Yürütücü Biliş Stratejilerinin Öğrenci Eriş ve Tutumlarına Etkisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gelen, İ. (2004). **Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi**, 13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Hargreaves, D. J., Purves, R. M., Welch, G. F., Marshall N. A. (2007). **Developing Identities and Attitudes in Musicians and Classroom Music Teachers**, British Journal of Educational Psychology, 77, 665-682.
- Kan, A., Akbaş, A. (2005). **Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması**, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(2), 227-237.
- Kılıç, I. (2006). **Ağsı Öğrencilerinin Piyano Derslerindeki Başarı Durumlarının Değerlendirilmesi**, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu, 26-28 Nisan, Pamukkale Üniversitesi. Eğitim. Fakültesi, Denizli.
- Kostka, M. J. (2002), **Practice Expectations and Attitudes: A Survey of College-Level Music Teachers and Students**, Journal of Research in Music Education, 50(2), 145-154.
- Özmenteş, S., Özmenteş, G. (2009). **Çalgı Çalışmaya İlişkin Tutum, Bireysel Özellikler ve Performans Düzeyi İlişkileri**, Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 353-360.
- Özsoy, G. (2008). **Üstbiliş**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 713-740.
- Öztürk, B., Kısaç, İ. (2003). **Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi** (Ed. Binnur Yeşilyaprak), Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Senemoğlu, N. (2005). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**, Ankara, Gazi Kitabevi.
- Subaşı, G. (2003). **Gelişim ve Öğrenme** (Ed. Ayten Ulusoy), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Sümbül, A. M., Tüfekçi, S., Kocaman, Y., Arı, M. A., Karagözlü, M. (1998). **Üniversite Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından Karşılaştırılması**, 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 9-11 Eylül, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya
- Swanwick, K., Lawson, D. (1999), **Authentic Music and its Effect of Attitudes and Musical Development of Secondary School Students**, Music Education Research, 1(1), 47 – 60.
- Tufan, E., Güdek, B. (2008). **Müzik Öğretmenliği Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi**, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(1), 25-40.
- Uzun, N., Sağlam, N. (2006). **Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30, 240-250.
- Yayla, H. E. (2006). **Güç ve Yetki İlişkilerinin Muhasebe Bilgisi Kararları Üzerindeki Etkisi: Türkiye'deki Özel Hastaneler Üzerine Yapısal Bir Model Önerisi**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

## EFFECT OF METACOGNITION BASED INDIVIDUAL ATTITUDES TO PIANO PLAYING SUCCESS

---

**M. Kayhan KURTULDU\***

### Abstract

Individual's approaches to playing and practicing in piano education, is one of the element that effect level of success. Unwillingness and negative attitudes of individuals to the piano playing, is an important impediment over the success. In these study effects of the attitudes of piano students over the level of success in piano education has been studied. In the study, success level of two students taking piano education and have different positive and negative attitudes to piano playing have determined by the test – retest technical. Before the experimental process a short attitude scale has applied to sample group that they take into assessment and achieved results have compared with piano class points taken by the students. Two students that have different attitudes have selected by the short attitude scale contains basic views about piano education. With these determined students experimental applications and evaluations have been made in different time period by test retest strategy. Achieved results at the end of the evaluation process have been achieved from statistically measurement. At the end of the comparative statistically measurements, it has determined that individual attitudes have an important role in piano education.

**Key Words:** Metacognition attitude, piano, piano training

---

\* Assist. Prof. Dr.; Karadeniz Technical University Fatih Faculty of Education Department of Music Education Söğütlü/Trabzon

# İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN FARKLI ZORBALIK TÜRLERİ İLE KARŞI KARŞIYA KALMA SIKLIĞININ VE BOYUN EĞME DAVRANIŞI İLE DURUMLUK-SÜREKLİ ÖFKE İLE İLİŞKİSİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Sabiha HAKAN\*

## Özet

Araştırmada ilköğretim öğrencilerinin, ne tür zorbalıklarla, ne ölçüde karşı karşıya kaldıkları ve zorbalık türlerinin görülme sıklığı incelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin zorbalık ile karşı karşıya kalma türleri ile boyun eğme ve öfke düzeylerindeki fark incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini 2007-2008 eğitim ve öğretim yılında Ankara'daki ilköğretim okulları arasından seçilen beş ilköğretim okulunun 5'inci ve 8'inci sınıflarında okuyan öğrencilerden oluşmaktadır. Random yöntemle seçilen 250 öğrenciden bilgiler "Şiddet Kaba Güç Anketi" "Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği", "Durumluk Sürekli Öfke Ölçeği" ve "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu"ndan elde edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde t-testi kullanılmıştır. Zorbalık ile az karşı karşıya kalan I. grup ve zorbalık ile en çok karşı karşıya kalan II. grup olarak sınıflandırıldıktan sonra karşılaştırmalar bu iki grup arasında yapılmıştır. Araştırmada zorbalığın görülme sıklığı ve türleri ise frekans ve yüzdelik ile yorumlanmıştır.

Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS istatistik paket programı (15.0 versiyonu) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguların anlamlılığının yorumlanmasında P 0.05. anlamlılık düzeyi ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın sonucunda belirtilen değişkenler açısından bir fark elde edildiği görülmektedir.

Zorbalığın türü ve sıklığı açısından da anlamlı düzeyde bir fark elde edilmiştir. Öğrencilerin zorbalık ile karşı karşıya kalma türleri ile boyun eğme ve öfke düzeylerinde de anlamlı düzeyde bir fark elde edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Zorbalık türleri, zorbalık, akran zorbalığı, öfke, öğrenci, boyun eğme, zorba, okul zorbalığı

## Giriş

Okullarda sınıf içinde ve dışında saldırganlığın bir türü olan zorbalık, "gücüne güvenerek başkalarına söz hakkı ve davranış özgürlüğü tanınmaması" olarak tanımlanmaktadır (T.D.K.2005.s.2241).Zorbalık (bullying) bir birey veya grup tarafından, savunmasız olan bir kişiye karşı yapılan, fiziksel veya psikolojik sonuçları olan

\* Yrd. Doç. Dr.; Ufuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

ve süreklilik arz eden bir şiddet türüdür (Olweus, 2002). Zorba (bully) ise fiziksel güç ile birlikte saldırgan davranış örüntülerine sahip kişi olarak tanımlanabilir (Olweus, 2002).

Çocukların eğitim ve öğretimlerini olumsuz etkileyen bu durumun psikolojik ve sosyolojik etkilerinin okul yıllarının sonrasına da taşındığı bilinmektedir. Olweus'e (1994) bu etki yalnızca zorbalığa maruz kalanların değil, aynı zamanda bu zorbalığa tanıklık eden çocukların da alışkanlık haline getirdikleri gözlenmektedir. Olweus 1978-1999 yıllarında Norveç ve Finlandiya gibi ülkelerin okullarında yaptığı pek çok araştırmada şiddetin de zorbalıkla örtüşen ve ayrılan yanları bulunduğunu vurgulamıştır. Olweus (1994) şiddet ve zorbalığın saldırganca eylemlerin alt kategorileri olduğunu zorbalığın fiziksel boyutta ortaya çıktığını, yani şiddetten ayrılan geniş bir boyutu olduğunu da vurgulamıştır. Örneğin bazı zorbalık türleri de bir tür saldırganlık olmasına karşın şiddet içermediğinden, şiddet olarak kabul edilmemektedir. Bu zorbalık türleri dalga geçme, ad takma, kızdırma, söylenti çıkarma (asılsız konularda). Bunun yanında pek çok şiddet eylemi de zorbalık olarak adlandırılmaz demektir.

Zorbalıkla ilgili derleme çalışmasında Pişkin (2002) zorbalığın tanımlarının ortak noktalarını şöyle belirlemektedir. Bunlar; a) Zorbalık, bilinçli ve kasıtlı olarak yapılan ve kurbanı, fiziksel, zihinsel, sosyal ya da psikolojik zarar verme amacı güden söz ve eylemleri içerir. b) Zorbalığın belli bir süre tekrarlanma özelliği vardır. c) Kurban kendini koruyamayacak ve savunamayacak durumdadır. Zorba eylemlerini bireysel ya da grupla yapabilecekleri gibi, kurbanlar da bu eylemlerden bireysel ya da grup olarak zarar görebilirler. d) Zorbalık büyüme döneminin olağan bir evresi bir çocuğun geçirmesi gereken herhangi bir "zorlu sürecin" bir parçası değildir. Zorbalık çocuğa fiziksel ve duygusal olarak ciddi zararlar verebilir.

Nelson (2000 s.1-2) ise zorbalık türlerini ve zorbalığı şu şekilde tanımlamaktadır. "Zorbalık; daha iri yapılı, daha güçlü ve güç sahibi bir çocuğun daha küçük ya da daha güçsüz bir çocuğa, ya da bir grup çocuğun tek bir çocuğa yaptığı taciz edici davranışları kapsayan ve süreklilik gösteren olaylardır" demektir. Nelson zorbalık türlerinin aşağıdaki şekillerde olduğunu da belirtmektedir. Sözlü zorbalık; adlar takma, küçük düşürme, tehdit etme. Fiziksel zorbalık; vurma, çelme takma, iteleme, tekmeleme, ya da çocuğun eşyalarını çalma veya onlara zarar verme. Sosyal zorbalık; çocuğu dışlama, önemsememe ve hakkında söylentiler çıkarma. Psikolojik zorbalık; çocuğu sürekli izleme ya da ters bakmadır.

Zorbanın özellikleri; aldrış etmez, seçicidir, inkarcıdır, pişman olmaz, tertipçidir, güce eğilimlidir, teşekkür etmez, bencildir, esnek değildir, güvensiz ve olgunlaşmamıştır. Çekici ve mantıklı olabilir. Zorba kişiye davranışlarının uzun sürdürme olanağı veren çekici olabilme yeteneğidir. Bu özellik ona zorba davranışına hedef olmayanlar arasında kendisine geniş bir izleyici kitlesi bulma olanağını verir (Psikoloji Dünyası, 2006).

Selçuk ve N. Güner (2000) Zorbalık davranışının çıkma nedenlerinin bazılarını şöyle sıralanabileceğini belirtmişlerdir. Kişinin mizacı, gencin anne ya da babasından isteklerine saldırgan yollarla sahip olması, kişiye, istediğine sahip olabilmek için saldırganlık dışında başka yolların da olduğunu gösterecek birinin olmaması, çevredeki insanların "zorbalık işe yarar" mesajını vermesi, anne baba öğretmen ve arka-



daşlarının zorbalığa her boyun eğişlerinde örtülü ya da aşırı olarak bu mesajı vermeleri büyükler tarafından dövülen ve cezalandırılan çocuklar ve gençler, bunun bir sonucu olarak kendilerinden daha küçük ve zayıf olan çocukların canını yakarlar. Olumlulardan çok, olumsuz sözler duyan çocuk ve gençler kendileriyle ilgili iyi duygulara sahip olmazlar. Başkalarına saldırmak, kendilerini güçlü hissetmelerini sağlar ve bundan dolayı oldukça dikkat çekerler. Bu çocuklar ve gençler için olumsuz olsa bile dikkat çekmekte ve ün sahibi olmak, hiç dikkat çekmemekten daha iyidir. Akran grubu zorbalığı destekler. Bazı durumlarda geniş akran grubundan yer edinebilmek ve güçlü arkadaşlıklar kurabilmek için zorbalık yapar. Akran grupları çeteler biçiminde kendilerini gösterebilirler. Bu çetelerin kendilerine özgü giyinişleri ve konuşmaları eşyaları olabilir. Okul ortamında zaman zaman kendilerini göstermekten hoşlanırlar.

Çocuklar çoğunlukla ilkokul ve orta okulun ilk yıllarında zorba davranışlarla daha sık karşılaşmaktadırlar. (Nelson, 2000.s.1-2). Nelson, çocuğun zorba davranışlarla karşı karşıya kaldığını fark etmenin çok zor olabileceğini belirtir ve şöyle devam eder; Zorbalığa uğramış çocuklar halihazırda diğer çocuklarla ya da öğretmenleri ile anlaşma sorunu yaşıyor olabilirler. Zorbalık yapan çocuklar tarafından çoğunlukla bu nedenle seçilmektedirler. Zorbalık, çoğunlukla gözden uzak, öğretmen ya da diğer yetişkinlerin bulunmadığı yerlerde meydana gelmektedir. Zorba davranışlarla karşılaşan çocuklar, kendilerini zayıf ve güçsüz hissetmeleri nedeniyle ya da durumlarını daha da kötüleştirceği kanısıyla, çoğunlukla hiç kimseye açıklama yapmak istemezler. Ayrıca başkalarını ele vermenin ya da diğer çocukların grupların açığa vurmanın yanlış olduğunu düşünürler.

### **Problem**

İlköğretim öğrencilerinin zorbalıkla karşı karşıya kalma türünün ve sıklığının “boyun eğme” ve durumluk sürekli öfke” ile ilişkisi nedir?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, a) İlköğretim 5’inci ve 8’inci sınıflarına giden öğrencilerin karşı karşıya kaldıkları zorbalığın görülme sıklığı, b) Zorbalığın boyun eğici davranışlar, durumluk ve sürekli öfke düzeylerinde nasıl bir farklılaşmaya neden olduğunu araştırmaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Zorbalık öğrencilerin sosyal, psikolojik ve akademik gelişimlerini ve sağlıklarını olumsuz bir biçimde etkileyen ciddi bir sorundur. Bu sorun nedeniyle pek çok öğrencinin okulu sevmeyeceği, devamsızlık yaptığı, dolayısıyla hem başarılarının düştüğü hem de kendilerini değersiz hissettikleri gözlenmektedir. Bu sorun sadece zorbalığa uğrayan öğrencilerin değil, aynı zamanda zorba davranışları alışkanlık haline getiren, zorba davranışlarının etkisinin bazen yetişkinlikte de devam ettiğini gösteren araştırma bulguları bulunmaktadır.

Bu araştırma; okullarda zorbalık sorunun en aza indirilebilmesi için tüm okul çalışanlarının ve ailelerin bu sorunla hep beraber mücadele etmesi bakımından önemlidir. Okul zorbalığı konusunda öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin farkındalık düzeylerinin artırılması açısından önemlidir.



### İlgili Araştırmalar

Yıldırım (2001), 8 ve 11 yaş gruplarındaki çocuklarda zorbalık, popülerite ve aile ortamı arasındaki ilişkilerini araştırdığında; çocuklar a) zorba b) kurban, c) zorba/kurban ve ç) kontrol grubu olmak üzere dört farklı gruba ayrıldıktan sonra "yetiştirildikleri aile ortamı" ve popüler" dışlanan" gibi sosyometrik değerlendirmeler açısından karşılaştırılmıştır. Aile ortamı açısından gruplar arasında bir farklılık bulunmamıştır. İşbirliği yapma, kavga etme, rahatsız etme, liderlik ve çekingenlik gibi davranış özellikleri açısından ise gruplar arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Zorbalıklarda kavga etme ve rahatsız etme özellikleri yüksek bulunurken, kurbanlarda çekingenlik özelliği daha yüksek bulunmuştur. En az sevilenler, zorbalar ve zorba kurbanlardır. Kurbanlar ve kontrol grubundaki çocuklar, zorba ve zorba/kurbanlara göre daha fazla sevilen çocuklar olarak değerlendirilmişlerdir.

Kapıcı (2004) ise, "İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon Kaygı ve Benlik Saygısı ile İlişkisi" adlı araştırmasında; 206 öğrencinin %40'ının bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalığa maruz kaldığını ve yüksek düzeyde maruz kalan çocuklarla düşük düzeyde maruz kalan çocuklar, karşılaştırıldığında hem daha yüksek durumluk kaygı hem de daha yüksek sürekli kaygı belirtileri gösterdikleri saptanmıştır.

Avustralya'da zorbalıkla ilgili olarak yapılmış en kapsamlı araştırmaya göre her hafta 8 ile 17 yaşları arasında yaklaşık beş çocuktan biri zorba davranışlarla karşılaşmaktadır (Nelson, 2000.s.1-2).

Kanadalı araştırmacılar Craig ve Pepler (1997) akranların ifade ettiklerine göre zorbalığın %85'inin sınıfta ve okul bahçesinde olduğunu vurguladıklarını bildirmişlerdir.

Olweus'un (1999) yaptığı okul temelli önleme çalışmasında ise depresyon oranını çok düşük olduğu vurgulanmaktadır. Olweus 8-15 yaş arasındaki çocuklar arasında "Olweus Zorbalığı Önleme Programı"nı uygulamış bunun sonucunda akranlar arasında olan ve zorbalık içeren davranışlarda azalma olduğunu ve akran ilişkilerinin geliştiğini belirtmektedir. Salmon'un (1998) İlköğretim okulundaki çocuklar üzerinde okul zorbalığının, kaygı depresyon ve kendine saygı konularında yaptığı çalışma sonuçlarına göre, zorbalığa uğrayan çocukların yüksek kaygı düzeyine sahip oldukları, zorbalık yapan çocukların da düşük kaygı düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Cinsiyet açısından bakıldığında ise erkeklerin doğrudan zorbalık yaptıkları, kızların ise dolaylı zorbalık yaptıkları görülmektedir. Smmith ve Sharg'in (1994) araştırması da bu bulguları desteklemektedir.

Otuz beş ülkenin katılımıyla, gerçekleştirilen kesitsel bir araştırmada ergenlerin %35'i son birkaç ay içinde en az bir kez okulda arkadaşlarına kabadayılık/zorbalık yaptıklarını ve %34'ü ise kabadayılığa/zorbalığa uğradıklarını bildirmişlerdir. Bu araştırmada ise İstanbul'da Lise son sınıfın yarı yılında arkadaşlarına en az bir kez kabadayılık/zorbalık yaptıklarını, %20'si kabadayılığa/zorbalığa uğradıklarını ve %9,4'ü hem kabadayılık/zorbalık yaptıklarını hem de kabadayılığa/zorbalığa uğradıklarını bildirmişlerdir. Ankara'da yapılan bir araştırmaya göre ise 694 öğrencinin hepsinin kabadayılığa uğradığını bildirmiştir (Alikafifoğlu, 2007.s.1).

Olweus (1970) 1970'li yıllarda Norveç ve İsveç'te 150 bin 1'inci ve 9'uncu sınıf öğrencilerinin %85'i, 3-5 ay içinde bir çok kez ya da daha sık kabadayılık/zorbalık yapma ve kabadayılığa/zorbalığa uğrama şeklinde kabadayılık zorbalık davranışlarına karıştıklarını bildirmişlerdir. Öğrencilerin %27'si ise kabadayılık/zorbalık yaptıklarını bildirmişlerdir. Kabadayılığa / zorbalığa uğramak çocuğun fiziksel sağlığını psiko-sosyal ve akademik yaşantısını etkileyebilir. Özsaygı eksikliği, depresyon yalnızlık hissi, kaygı (anksiyet) kendini sağlıksız hissetme, başağrısı ve karın ağrısı gibi somatik yakınmalar ve intihar düşüncesi gibi bulgular kabadayılığa/zorbalığa uğrayan çocuklar da diğer çocuklardan daha sık tespit edilmiştir. Kabadayılığa zorbalığa uğrayanların okula gitmek istemedikleri ve devamsızlık oranlarının yüksek olduğu ve akademik başarılarının düşük olduğu gösterilmiştir. İstanbul'da yapılan araştırmada da pasif olarak kabadayılığa, zorbalığa uğrayan çocukların, kabadayılık/zorbalık yapan ve kabadayılık/zorbalık olaylarında yer almayan çocuklardan daha çok duygusal sorunlar, kaygı, depresyon somatik (bedensel) yakınmalar ve içe kapanma gösterdikleri saptanmıştır. Araştırmalar çocukluğunda kabadayılığa / zorbalığa uğramış genç erişkinlerde, bu olayların bazı etkilerinin devam ettiğini göstermiştir. 6'ncı ve 9'uncu sınıflar arasında kabadayılığa/zorbalığa uğrayan erkek çocuklar incelenmiş ve bu çocukların 20'li yaşlarda yaşlılarından daha depresif oldukları ve özsaygılarının yetersiz olduğu saptanmıştır (Akt;Alikışıfoğlu, 2007.s.1-2).

Araştırmalar kabadayılık/zorbalık yapan çocukların baskın karakter yapısında çabuk öfkelenen, kurallara uymakta zorlanan ve şiddeti bir çözüm yolu olarak gören çocuklar olduğunu göstermiştir.

Interactive (2001) tarafından Amerikan Devlet Okulları'ndaki 11 ve 18 yaş arası 2064 öğrenci üzerinde yapılan araştırmanın raporuna göre; kızların %83'ü erkeklerin de %79'u zorbalıkla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin %76'sı fiziksel zorbalıkla karşı karşıya kaldıklarını %58'inin de fiziksel olmayan zorbalıkla karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Zorbalığın kırsal ya da kent okulunun fark ettirmediği de vurgulanmıştır.

Türk Eğitim Sen'in (2005) "İlköğretim 7'inci ve 8'inci Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin Okulda Şiddet ve Taciz Kavramlarına İlişkin Kavramsallaştırmaları" adlı araştırma ilköğretimin 7'inci ve 8'inci sınıflarda okuyan 1136 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu öğrencilerin %50,3'ünün kız öğrenciler %49,7'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada "istemediğiniz halde size yapıldığını ve ayıp olduğunu düşündüğünüz davranışlarda bulunan çocuklar var mı?" sorusuna; öğrencilerin %53,47'ü evet cevabını vermiştir. Öğrencilerin %67,2'si erkeklerin, %2,9'u kızların, %3,8'inin de hem erkeklerin hem de kızların ayıplanacak davranışları daha çok yaptıklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Ayıp davranışları daha çok erkeklerin yaptığını söyleyenlerin %61,9'u kız, %38,1'i erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Ayıp davranışları kızların daha çok yaptığını belirten öğrencilerin ise; %23'kız, %76,9'u da erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin %42,8'nin sözlü taciz ile, %23,7'sinin fiziksel taciz ile, %24,7'si ise cinsel taciz ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Kız öğrenciler taciz kategorisine giren davranış türlerinden en fazla taciz içeren davranışlardan rahatsızlık duymaktadırlar. Bunu sırasıyla "sözlü taciz" ve fiziksel taciz" izlemektedir. Erkek öğrenciler ise en çok "sözlü taciz" türleri içinde yer alan davranışlardan rahatsızlık duyduklarını ve ayıplandıklarını belirtmişlerdir.

“Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık” adlı çalışmalarını Ankara’daki Lise Öğrencilerinden 692 öğrenci üzerinde yapan Kepenkçi ve Çinkır (2002) şu sonuçları elde etmişlerdir. Lise öğrencilerinin %33’ünün sözel zorbalık ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. %35,5’inin fiziksel zorbalık ile karşı karşıya kaldıklarını, %28,3’ünün duygusal zorbalık ile karşı karşıya kaldıklarını, %15,6’sının ise cinsel zorbalık ile karşı karşıya kaldıklarını belirtmişlerdir. Akademik yıl boyunca kurbanların en azından bir veya daha fazla zorbalık ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Erkek öğrenciler daha çok fiziksel zorbalık ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Tekme ile saldıрма, bıçak ile saldıрма, kaba fiziksel hareket ve sözel zorbalık ise, daha çok ad takma ile olmaktadır. Zorbalığın dört (4) çeşidi arasında itme ve ad takma kızlarda ve erkeklerde yaygın olarak görülmektedir. İtme %58,1 kızlarda %63,5 oranında erkeklerde görülmektedir. Öğrencilerin üçte biri zorbalıkla baş etmek için yardım almadıklarını belirtmişlerdir. Zorbalık %15,1 oranında zorbalık gücü olanı taklit etmekle başlamaktadır. Her iki cinste dört zorbalık çeşidinin de kişide psikolojik sıkıntı sosyal uyumsuzluk, düşük psikolojik hali rapor etmiştir.

British Colombia Üniversitesi’nce yapılan bir araştırmada da zorbalıkla ilgili benzer sonuçlar elde edilmiştir. 8’inci ve 10’uncu sınıflar düzeyinde 490 öğrenci üzerinde yapılan bu araştırma göstermiştir ki çocukların 564’u okullarında zorbalık ile karşı karşıya kalmışlardır. Çocukların %12’sinin haftada en az bir ve daha fazla düzenli olarak zorbalık ile karşı karşıya kaldığı ve %13’ünün ise haftada en az bir ve daha fazla düzenli olarak, diğer öğrencilere, zorbalık yaptığı görülmüştür. Belli bir zamanda okulda ilk yapılan zorbalık oranı %72’dir Okulda %64 oranında tahmin edilen zorbalık oranı normal yaşam biçimi olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin %61-80’i de zorbalığın okulda genellikle popüler olduklarını ve arkadaşları arasında yüksek bir konumda bulduklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin %25-33 arasındakiler bazen zorbalığın kaybedenlerin elenebilmesi için kabul edilebilir olduğunu belirtmektedirler. Öğrencilerin %20-50 arasındakilerin ise zorbalığın iyi bir şey olduğunu söylemektedirler. İnsanın kendini güçlü hissetmesinden dolayı ve sorunları çözebilmesinden dolayı iyi bir yöntem olduğunu belirtmektedirler (Akt; Oğuz Polat. www.0-18.org.vurursankırılır. Bölüm.4.2006). Yoneyama, A. Naito (2003) “Neden Bazı İnsanlar Diğerlerine Karşı Zorbadır” adlı çalışmalarında, Japon okullarındaki, bu inceleme otoriter, (yetkeci), hiyerarşik (aşamalı) ve güç baskını ilişkilerin öğrenciler arasında yaygın olduğunu belirtmektedirler.

Arizona’da Brosworth’ın (2001) 6-8 yaş grubu 558 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada 228 öğrencinin çok az zorbalık yaptığını, 243 öğrencinin orta düzeyde zorbalık yaptığını, 87 öğrencinin ise fazlasıyla, zorbalık yaptığını vurgulamaktadır. Zorbalık yapan bu çocukların evde kötü davranış ile karşı karşıya kaldıkları, disiplin daha çok zor kullanılmış çocukların olduğu belirtilmektedir. Ayrıca televizyondaki şiddet içeren görüntülerden etkilendikleri ve vurgulanmaktadır. Bu çocukların %32’sinin tüvey anne ya da baba ile yaşadığını %36’sını ise tek ebeveyn ile yaşadığı belirlenmiştir. Bunun yanında zorbalığın kurbanlar kadar yardımı gereksinimleri olduğu da belirtilmektedir.

Atina’da pateraki ve Houndoumadi’nin (2001) 8-12 yaş arası 1312 ilköğretim öğrencisi üzerinde yaptıkları araştırmaya göre, çocukların %14,7’sinin zorbalık kurbanı, %6,25’inin zorba, %4,8’inin ise kendilerini zorba ve kurban ve zorba ola-

rak tanımladıklarını belirtmektedirler. Erkek zorbaların daha çok doğrudan fiziksel zorbalık yaptıkları, kız çocuklarının dolaylı olarak zorbalık yaptıklarını vurgulamaktadırlar. Zorbalığa akran baskısı ile katıldıklarına dair kanıtların ise bulunmadığını belirtmektedirler. Çocukların zorbalık ve boyun eğici davranışlarla karşı karşıya kalmasının tedavi edilmezse yetişkinlik çağına dek sürdüğü araştırmalarda görülmektedir. Bunu destekleyecek bir araştırmayı Kaya, Güneş, B.Kaya, Pehlivan (2004) Tıp Fakültesi öğrencileri üzerinde yapmışlardır. "Tıp Fakültesi Öğrencilerinde Boyun Eğici Davranışlar ve Şiddetle İlişkisi" adlı çalışmada; anne-baba arasında fiziksel şiddetin olması ile öğrencilerin boyun eğici davranışları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Şiddet ile boyun eğici davranışlar arasındaki ilişki yarattığı çözümsüzlük, çaresizlik ve depresif duygu durumu aracılığıyla boyun eğici davranışların ve çekingen tutumların gelişmesini kolaylaştırma biçiminde olabilir. Boyun eğici davranışların gelişiminde, aile içinde şiddet öyküsü yanında kişilik özelliklerinin de etkili olabileceği bildirilmektedir. Var olan süregelen şiddetin bireyin özdeğişim süreçlerini etkilediği, bireyin duygularını dışa vurma ve kendini ifade edebilme becerisini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Bu bulgu aile içi dinamiklerin ve anne-baba tutumlarının önemine işaret etmektedir. Çaresizlik boyun eğici davranışların gelişmesine fırsat verdikçe aile içi kriz büyümekte ama boyun eğici davranışlar pekişmektedir. Aynı zamanda aile içinde yaşayan şiddet, ailenin parçalanmasını engelleyici bir rolde oynayabilir. Boyun eğicilik ile depresyon arasındaki pozitif ilişki de bunu desteklemektedir. Kandemir ve Özbay'ın (2009, "İlköğretimde Algılanan Sınıf İçi Empatik Atmosfer ile Benlik Saygısı Arasındaki Etkileşimin Akran Zorbalığı İle İlişkisi" adlı araştırmalarında, ilköğretimin 6'ncı, 7'nci ve 8'inci sınıflarında empatinin boyutları (İçtenlik, öznel algılama, koşulsuz boyut) ile benlik saygısı ile etkileşiminin zorbalık puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğrenciler arasında zorbalık davranışları arttıkça benlik saygısı düşmektedir.

Çocuğa karşı şiddetin önlenmesinde öğretmenin rolünü ele alan Beyazova ve Şahin (2001) şu görüşleri ileri sürmüşlerdir: Çocuklarda her gün bir arada olup onları sürekli olarak gözlemlene olanağına sahip öğretmenler, çocukların davranışları ya da görünümlemlerindeki en ufak değişikliği bile fark edip nedenini anlama konusunda özel bir öneme sahip bulunmaktadırlar. Çocukları yaşitlarıyla bir arada gördükleri için aradaki farkı daha iyi algılayabilirler. Örneğin ; deneyimli bir öğretmen, öğrencisinin yüzende ya da vücudunda gördüğü yara bere ile ilgilenip başına ne geldiğini araştırabilir. Davranışlarındaki içe kapanma, mutsuz, keyifsiz görünme, dikkatini toplayamama, okul başarısında düşme, hırçınlık, saldırganlık, vb. değişiklikleri gözleyebilir. Bu sayede öğrenciye yararı olabilecek çözümler üretilmesine katkıda bulunabilirler. Cılga (2001) ise bu denli hırpalanın ve haksızlığa uğrayan çocukların haklarından söz etmektedir; Çocuğun kişi hak ve özgürlükleri, isim, vatandaşlık, uyruk, kimlik, kimliğin korunması haklarını, çocuğun ifade özgürlüğü hakkını, bilgilenme hakkını, düşünce, vicdan, inanç özgürlüğü hakkını, dernek kurma özgürlüğünü, yardım amaçlı yardım toplama hakkını, özel yaşamın dokunulmazlığını, işkenceye tabi tutulmamasına, insanlık dışı zalimce ve kötü muamele görmeme ve cezalandırmama haklarını içerdiğini belirtmektedir.. Eşici'nin (2007) yaptığı araştırmaya göre, öğrencilerin temel ihtiyaçlarını (ait olma, eğlence, özgürlük ve güç) karşılama düzeylerine göre zorbalık düzeyleri arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzey-

lerinde yükselme olduğunda zorbalık düzeylerinde azalma olduğu görülmektedir. Glasser (2003)'a göre davranışlar genetik olarak insanda var olan beş temel ihtiyacı karşılamaya yöneliktir. Seçim teorisi insanları güdüleyen ve genlerine yerleşmiş 4 temel psikolojik ihtiyaca (ait olma-seçme-seçilme,güç, özgürlük, eğlence) olduğunu belirtir.Yalnız kalan, itilen çocuklarla özel olarak ilgilenilmesi gerekmektedir. Uludağlı ve Uçanok'un (2005) ilköğretim beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerini üzerinde yaptıkları araştırmada zorba/kurban, çocukların zorbalığa karışmayanlara göre diğer öğrenciler tarafından daha çok reddedildiklerini bulmuşlardır. Bu arada kurban ve zorba /kurban çocukların zorba ve karışmayan çocuklara göre daha yalnız oldukları da görülmüştür.

### **Yöntem**

Bu araştırma genel tarama modeline dayanmaktadır. Çocuklar sınıflarında, araştırmacının eşliğinde kendi bildirimlerine dayanan ölçek ve envanterleri doldürmüşlardır.

### **Evren**

Bu araştırmanın evreni Ankara İl merkezindeki 5 ilköğretim okulundan oluşmaktadır.

### **Örnekleme**

Ankara İl merkezindeki Kılıç Ali Paşa İlköğretim Okulu, Hamdullah Suphi Tanrıöver İlköğretim Okulu, Namık Kemal İlköğretim Okulu, Gülen Muharrem Pakoğlu İlköğretim Okulu, Mustafa Kemal İlköğretim Okulu'ndan seçkisiz yöntemle seçilen 200 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.Bu okulların buldukları sınıflardan farklı aile yapılarından gelen çocukların dağılımının sağlıklı olması dikkate alınmıştır

### **Veri Toplama Araçları**

**Şiddet Kaba Güç Anketi:** Okullarda öğrenciler arasında yaşanan zorbalığın bedensel (itme, tekme atma gibi) sözel, (ad takma, dedikodu yayma gibi) duygusal (gruptan dışlama, eşyalarına zarar verme gibi) cinsel (elle taciz, cinsellik içeren sözler söyleme gibi) olmak üzere dört ayrı kategoride inceleyen ankettir. (Eliot, 1997) Çinkır-Karaman ve Kepenkçi (2003) önerilen bu sınıflamalara uygun toplam 19 maddelik bu anketi geliştirmişlerdir. Anketteki her bir maddenin uygulanma sıklığı, "Hiçbir zaman", "Bir kez", "Ara sıra" , "Çok sık", "Her gün" olarak değerlendirilmektedir. Bu araştırmada sorular maddenin anlaşılabilirliğini (Kapıcı, 2004) kolaylaştırmak amacıyla sorular: Okuldaki çocuk ya da çocuklar seninle alay ediyorlar mı? Okuldaki çocuk ya da çocuklar senin hakkında dedikodu yapıyorlar mı? Biçiminde sorulmuştur. Ayrıca ek madde olarak, belirtmek istedikleri başka bir örnek durumu yazabilecekleri de belirtilmiştir.

**Boyun Eğici Davranışlar Ölçeği:** P.Gilbert ve S. Allen (1994) tarafından geliştirilmiştir. Özgün adı Submissive Acts Scale (SAS) tır. Nesrin H. Şahin (1992) tarafından uyarlanmış, geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Maddeler 1-5 arasında, 5'li likert tipi puanlama esasına göre değerlendirilir. Yüksek puanlar, daha fazla boyun eğici davranışa işaret eder.

**Durumluk Sürekli Öfke Ölçeği:** Geliştiren C.D.Spielberger'di. Uyarlayan A. Kadir Özerdir. Özer Geçerlik ve Güvenirlik çalışmasını yapmıştır. (Akt: Şahin, 1997) puanlaması "Hiç tanımlamıyor" yanıtından 1puan "Biraz tanımlıyor" yanıtından 2 puan "Oldukça tanımlıyor yanıtından 3 puan ve "Tamamiyle tanımlıyor" yanıtından 4 puan elde edilir. Ölçekten her bir alt test için 6 toplam puan elde edilir.

**Öğrenci Kişisel Bilgi Formu:** "Öğrenci Kişisel Bilgi Formu" araştırmanın bağımsız değişkenlerine ilişkin veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Verilerin çözümlemesi için frekans, yüzdelik, ve ortalamaların elde edildiği istatistiksel işlemler kullanılmıştır. İki ortalamanın arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını test etmek için t-testi (Bağımsız iki grup arası farkların testi) kullanılmıştır. Zorbalık ile az karşı karşıya kalan I. grup ve zorbalık ile en çok karşı karşıya kalan II. grup olarak sınıflandırıldıktan sonra karşılaştırmalar bu iki grup arasında yapılmıştır. Bulguların anlamlı olup olmadığını yorumlanmasında 0.05 anlamlılık düzeyi ölçüt olarak alınmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde ve hesaplanmış değerlerin bulunmasında SPSS İstatistik Paket Programı (15,0 versiyonu) kullanılmıştır.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Bulgular kısmında: 1- ilköğretim 5'inci ve 8'inci sınıf öğrencilerini ne tür zorbalıklarla, ne ölçüde karşı karşıya kaldıklarını ve zorbalık türlerinin görülme sıklığını belirlemektir. 2- ilköğretim 5'inci ve 8'inci sınıf öğrencilerinin zorbalık ile karşı karşıya kalma türleri ile boyun eğme ve öfke düzeylerinde bir farklılık yaratıp yaratmadığını belirlemektir.

Bu araştırmada sadece zorbalık ile karşı karşıya kalan çocuklar belirlendiğinden bu değerlerin içinde hem zorba hem kurban olan çocukların da olabileceğini belirlemek gerekmektedir.

### **Alt Problem I**

#### **İlköğretim 5'inci ve 8'inci Sınıf Öğrencilerinin Karşı Karşıya Kaldıkları**

#### **Zorbalık Türleri Nelerdir ve Bunların Görülme Sıklığı Nedir**

Bu araştırmanın ilk amacı, ilköğretim 5'inci ve 8'inci sınıf öğrencilerinin ne tür zorbalıklarla, ne ölçüde karşı karşıya kaldıklarının ve zorbalık türlerinin görülme sıklığını belirlemektir. "Şiddet-Kaba Güç Anketi'nden elde edilen veriler zorbalık türleri ve bunlarla karşı karşıya gelme sıklığı ile zorbalığın görülme biçimi açısından değerlendirildiğinden, öğrencilerin verdikleri yanıtlar yüzdelik olarak sunulmuştur. (Bkz. Tablo I ve II)



## İlköğretim 5'inci Sınıf Öğrencilerinin Karşı Karşıya Kaldıkları Zorbalık Türleri ve Bunların Görülme Sıklığı

Tablo I

Zorbalık Türü	Zorbalığın Görülme Biçimi	Görülme Sıklığı									
		Hiçbir zaman		Bir kez		Ara sıra		Çok sık		Her gün	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Bedensel	1. İtme	46	(32,2)	14	(9,8)	49	(9,1)	14	(9,8)	13	(9,1)
	2. Tekme ya da Tokat	80	(55,9)	20	(14,0)	23	(16,1)	7	(4,9)	4	(2,8)
	3. Tehlikeli aletle saldırı	120	(86,7)	11	(7,7)	5	(3,5)	2	(1,4)	1	(,7)
	4. Saç/Kulak çekme	83	(58,0)	20	(14,0)	17	(11,9)	5	(3,4)	6	(4,2)
	5. Bedene kaba şaka	81	(56,6)	14	(9,8)	26	(18,2)	4	(2,8)	9	(6,3)
Sözel	6. Ad takma	53	(37,8)	26	(18,2)	22	(15,4)	5	(3,5)	26	(18,2)
	7. Alay etme	82	(57,3)	12	(8,4)	18	(12,6)	12	(8,5)	12	(8,4)
	8. Takılma	59	(41,3)	16	(11,2)	22	(16,8)	16	(11,8)	18	(12,6)
	9. Laf atma	80	(55,9)	13	(9,1)	20	(14,0)	9	(6,3)	13	(9,1)
	10. Hakaret küfür	76	(53,1)	17	(11,9)	15	(10,5)	6	(4,2)	22	(15,4)
	11. Tehdit etme	113	(79,0)	12	(8,4)	4	(2,8)	7	(4,9)	4	(2,8)
	12. Dedikodu yayma.	78	(54,5)	12	(8,4)	21	(14,7)	9	(6,3)	9	(6,3)
Duygusal	13. Gruptan dışlama	87	(60,8)	13	(9,1)	10	(7,0)	12	(8,4)	12	(8,4)
	14. Küçük düşürme	80	(55,9)	23	(16,1)	18	(12,6)	5	(3,5)	10	(7,0)
	15. Ayrımcılık yapma	81	(56,6)	19	(13,3)	15	(10,5)	4	(2,8)	15	(10,5)
	16. Eşyaya zarar verme	79	(55,2)	27	(18,9)	17	(11,9)	3	(2,1)	8	(5,6)
Cinsel	17. Cinsellik içeren sözler	117	(81,8)	7	(4,9)	7	(4,9)	1	(,7)	4	(2,8)
	18. Sarkıntılık	102	(71,3)	9	(6,3)	5	(3,5)	3	(2,1)	9	(6,3)
	19. Elle rahatsız etme	82	(57,3)	13	(9,1)	5	(3,5)	5	(3,5)	6	(4,2)
Diğer	20. Diğer										

Tablo I'e bakıldığında, bedensel zorbalık biçimlerine giren davranışlar içerisinde 5'inci öğrencilerinin davranışları içinde "itme" üçte iki oranında sık görülmektedir. Bunu "tekme" izlemekte öğrencilerin üçte biri oranında bu davranışı göstermektedir. Sırası ile bunu "saç/kulak çekme", "bedene kaba şaka yapma" izlemektedir. Çok seyrek de olsa "tehlikeli bir aletle saldırı" ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir.

## İlköğretim 8'inci Sınıf Öğrencilerinin Karşı Karşıya Kaldıkları Zorbalık Türleri ve Bunların Görülme Sıklığı

Tablo II

Zorbalık Türü	Zorbalığın Görülme Biçimi	Görülme Sıklığı									
		Hiçbir zaman		Bir kez		Ara sıra		Çok sık		Her gün	
		F	%	F	%	F	%	F	%	F	%
Bedensel	1. İtme	55	(38,2)	26	(18,1)	32	(22,2)	3	(2,1)	3	(2,1)
	2. Tekme ya da Tokat	81	(56,3)	17	(11,8)	14	(9,7)	7	(4,9)	1	(,7)
	3. Tehlikeli aletle saldırı	105	(72,9)	4	(2,8)	4	(2,8)	2	(1,4)	-	
	4. Saç/Kulak çekme	86	(59,7)	14	(9,7)	14	(9,7)	2	(1,4)	-	
	5. Bedene kaba şaka	72	(50)	21	(14,6)	21	(14,6)	5	(3,5)	3	(2,1)
Sözel	6. Ad takma	52	(36,1)	15	(10,4)	20	(13,9)	16	(11,1)	16	(11,1)
	7. Alay etme	80	(55,6)	11	(7,6)	26	(18,1)	2	(1,4)	3	(2,)
	8. Takılma	52	(36,1)	19	(13,2)	27	(18,8)	8	(5,6)	11	(7,6)
	9. Laf atma	70	(48,6)	12	(8,3)	25	(17,3)	5	(3,5)	5	(3,5)
	10. Hakaret küfür	68	(47,2)	17	(11,8)	16	(11,1)	6	(4,2)	12	(8,3)
	11. Tehdit etme	98	(68,1)	9	(6,3)	7	(4,9)	1	(,7)	3	(2,1)
	12. Dedikodu yayma.	50	(34,7)	23	(16,0)	30	(20,8)	4	(2,8)	6	(4,2)
Duygusal	13. Gruptan dışlama	87	(60,4)	15	(10,4)	8	(5,6)	6	(4,2)	3	(2,1)
	14. Küçük düşürme	73	(50,7)	20	(13,9)	13	(9,0)	5	(3,5)	3	(2,1)
	15. Ayrımcılık yapma	77	(53,5)	13	(9,0)	15	(10,4)	8	(5,6)	4	(2,8)
	16. Eşyaya zarar verme	61	(42,4)	29	(20,1)	20	(13,9)	2	(1,4)	5	(3,5)
Cinsel	17. Cinsellik içeren sözler	74	(51,4)	11	(7,6)	17	(11,8)	4	(2,8)	11	(5,6)
	18. Sarkıntılık	83	(57,6)	14	(9,7)	8	(5,6)	8	(5,6)	3	(80,6)
	19. Elle rahatsız etme	87	(60,4)	12	(8,3)	12	(8,3)	2	(1,4)	6	(4,2)
	20. Diğer										

Tablo II'ye bakıldığında ise 8'inci sınıfların bedensel zorbalığa giren davranışları içinde de "itme" sık görülmektedir. Ancak yüzde olarak 5'inci sınıflara göre daha az görülmektedir. Öğrencilerin yarısı "itme" davranışı ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Sırası ile bunu "tekme" ya da "tokat atma", "bedene yapılan kaba şakalar" ise "saç/kulak çekme" izlemektedir. Seyrek de olsa tehlikeli bir aletle saldırı ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Sözel zorbalığın görülme sıklığına bakıldığında, 8'inci sınıflarda ve 5'inci sınıflarda üçte iki oranına yakın çocuklara ad takıldığınu, hem 5'inci sınıflarda hem de 8'inci sınıflarda bunu, "takılma" "hakaret", "küfür" ve "dedikodu yaymanın" izlediği görülmektedir. Daha az da olsa her iki sınıfta da bunu "alay etme" ve "tehdit etme" izlemektedir. Duygusal zorbalığın görülme sıklığında ise 5'inci ve 8'inci sınıflar benzerlik göstermekte ve sırasıyla en sık görülen davranış "eşyaya zarar verme", "küçük düşürme" ve "ayrımcılık yapma" daha az görülen ise "gruptan dışlama" olarak görülmektedir. Cinsel zorbalık en seyrek görülen zorbalık türüdür. Ancak yine de 8'inci sınıflarda öğrencilerin %30'a yakınının "cinsellik içeren sözler" ile karşı karşıya kaldıkları 5'inci sınıflarda ise öğrencilerin



%20 kadarının “elle rahatsız etme” ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Hem 8’inci sınıflarda hem de 5’inci sınıflarda “sarkıntılık” yüzde olarak düşük görülmesine karşın 8’inci sınıflarda %30’u aşan oranlarda 5’inci sınıflardan daha fazla olduğu görülmektedir.

### Alt Problem II

#### Zorbalık İle Karşı Karşıya Kalmak Boyun Eğme Düzeylerinde Bir Farklılık Yaratmakta mıdır?

#### İlköğretim 5’inci Sınıfların Zorbalık İle Karşı Karşıya Kalma Türleri İle Boyun Eğici Davranışlar Puanlarına Uygulanan t – testi sonuçları

Tablo III

	n	Ortalama	Standart sapma	t-testi
Bedensel zorbalık ile düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	85	28,5529	9,93731	
Bedensel zorbalığa yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	33	61,000	8,796	t= -17,328 P<.05
Sözel zorbalığa düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	70	25,342	7,625	
Sözel zorbalığa yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	48	55,541	11,125	T= - 16,355 P<.05
Duygusal zorbalığa düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	102	32,970	13,622	
Duygusal zorbalığa yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	16	67,312	7,040	t= - 15, 487 P<.05
Cinsel zorbalığa düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	107	34,215	14,454	
Cinsel zorbalığa yüksek düzede karşı karşıya kalanlar	0	-	-	-

Tablo III’de görüldüğü gibi ilköğretim 5’inci sınıflarda bağımsız gruplar için yapılan t-testine bakıldığında, bedensel, sözel, duygusal, zorbalık ile yüksek düzeyde karşı karşıya kalan öğrencilerin boyun eğici davranışlarının, bu zorbalık türleri ile daha az karşı karşıya kalan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. T-testi sonuçlarına göre 0.05 düzeyinde bir fark görülmektedir. İlköğretim 5’inci sınıf öğrencilerinde yüksek düzeyde cinsel zorbalık ile karşı karşıya kalma ile boyun eğici davranışlar arasında bir fark görülmemiştir.

**İlköğretim 8'inci Sınıfların Zorbalık İle Karşı Karşıya Kalma Türleri İle Boyun Eğici Davranışlar Puanlarına Uygulanan t- testi Sonuçları**

**Tablo IV**

Zorbalık Türü	n	Ortalama X	Standart sapma ss	ve t-testi t
Bedensel zorbalığa düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	94	27,840	10,751	
Bedensel zorbalığa yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	14	61,785	6,02787	t= - 17, 356 P<.05
Sözel zorbalığa düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	61	20,934	4,571	
Sözel zorbalığa yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	47	46,914	11,50771	t= - 14, 615 P<. 05
Duygusal zorbalığa düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	99	29,262	12,188	
Duygusal zorbalığa yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	9	65,000	4,58258	t= - 18, 251 P<.05
Cinsel zorbalığa düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	104	31,181	14,214	
Cinsel zorbalığa yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	3	69,33	1,52753	t= - 210 P<. 05

Tablo IV'de görüldüğü gibi ilköğretim öğrencilerinin 8'inci sınıflarda bağımsız gruplar için uygulanan t-testine bakıldığında, bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalık ile yüksek düzeyde karşı karşıya kalan öğrencilerin boyun eğici davranışlarının, bu zorbalık türleri ile daha az karşı karşıya kalan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. T-testi sonuçlarına göre p<.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

**Alt Problem III**

**Zorbalık İle Karşı Karşıya Kalmak Sürekli Öfke Düzeylerinde Bir Farklılık Yaratmakta mıdır?**

**İlköğretim 5'inci Sınıf Öğrencilerinin Zorbalıkla Karşı Karşıya Kalma Türleri İle Sürekli Öfke Düzeyi Puanlarına Uygulanan t-testi Sonuçları**

**Tablo V**

Zorbalık Türü	n	Ortalama X	Standart sapma ss	ve t-testi t
Bedensel zorbalık düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	85	50,682	15,661	
Bedensel zorbalık yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	35	106,714	15,572	t= - 17,866 P<.05
Sözel zorbalık düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	70	45,328	11,398	
Sözel zorbalık yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	50	97,400	19,500	t= - 16,928 P<. 05
Duygusal zorbalık düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	102	58,019	22,192	
Duygusal zorbalık yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	18	118,055	10,269	t= - 18, 364 P<.05
Cinsel zorbalık düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	110	61,972	25,802	t = -2,470 P >.05
Cinsel zorbalık yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	1	-	-	-

Tablo V’de görüldüğü gibi ilköğretim 5’inci sınıflarda bağımsız gruplar için uygulanan t-testine bakıldığında, bedensel, sözel, duygusal zorbalık ile yüksek düzeyde karşı karşıya kalan 5’inci sınıf öğrencilerinin bu zorbalık türleri ile daha az karşı karşıya kalan öğrencilerden daha az sürekli öfke belirtisi gösterdikleri görülmektedir. T-testi sonuçlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ancak cinsel zorbalık ile yüksek düzeyde karşı karşıya kalma ile sürekli öfke puanlarının arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir.

### İlköğretim 8’inci Sınıf Öğrencilerini Zorbalıkla Karşı Karşıya Kalma Türleri İle Sürekli Öfke Düzeyi Puanlarına Uygulanan t- testi Sonuçları

Tablo VI

Zorbalık Türü	n	Ortalama X	Standart sapma ss	ve t-testi t
Bedensel zorbalık düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	92	64,5543	24,881	
Bedensel zorbalık yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	12	121,000	10,23363	t= - 14, 357 P<.05
Sözel zorbalık düşük düzeyde maruz kalanlar	61	49,639	13,389	
Sözel zorbalık yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	43	101,465	17,467	t= - 16,361 P<. 05
Duygusal zorbalık düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	97	66,917	26,301	
Duygusal zorbalık yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	6	127,666	3,265	t= - 20353 P<.05
Cinsel zorbalık düşük düzeyde karşı karşıya kalanlar	99	68,070	27,255	
Cinsel zorbalık yüksek düzeyde karşı karşıya kalanlar	5	130,400	2,302	t= - 21, 299 P<.05

Tablo VI’da görüldüğü gibi ilköğretim 8’inci sınıflarda bağımsız gruplara uygulanan t-testine bakıldığında, bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalık ile yüksek düzeyde karşı karşıya kalan 8’inci sınıf öğrencilerinin bu zorbalık türleri ile daha az karşı karşıya kalan öğrencilerden daha çok sürekli öfke belirtisi gösterdikleri görülmektedir. T-testi sonuçlarına göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir.

### Sonuçlar

İlköğretim 5’inci sınıf öğrencilerinin bedensel zorbalık davranışları içinde “itme” eylemini açıklayan maddeyi işaretleyen öğrenciler sık görülmektedir. Bu da öğrencilerin üçte birini oluşturmaktadır. Bunu “tekme” eylemi izlemekte, öğrencilerin üçte birinin de bu davranışı gösterdiği görülmektedir. Sırası ile bunu “saç/kulak çekme”, “bedene kaba şaka yapma” eylemleri izlemektedir. Çok seyrek de olsa (bir kez) öğrencilerin %11.8 oranında “tehlikeli aletle saldırı” ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. (Olweus, 1964. Kapıcı, 2004. Pişkin, 2002. Craig ve Pepler, 1997).

İlköğretim 8’inci sınıfların bedensel zorbalığa giren davranışları içinde de “itme” sık görülmektedir. Ancak ilköğretim 5’inci sınıflara göre daha az görüldüğü

söylenbilir. öğrencilerin yarısının "itme" davranışı ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Sırası ile bunu "tekme" ya da "tokat atma" "bedene yapılan kaba şakalar" "saç kulak çekme" izlemektedir. Seyrek de olsa tehlikeli bir aletle saldırı ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Kapıcı'nın (2004) araştırmasını destekler niteliktedir.

Sözel zorbalığın görülme sıklığına bakıldığında, ilköğretim 8'inci sınıflarda ve ilköğretim 5'inci sınıflarda üçte iki oranına yakın çocuklara ad takıldığını, hem ilköğretim 5'inci sınıflarda hem de ilköğretim 8'inci sınıflarda bunu, "takılma" "hakaret", "küfür" ve "dedikodu yapmanın" izlediği görülmektedir (Nelson, 2000. Yıldırım, 2001).

Duygusal zorbalığın görülme sıklığında ilköğretim 5'inci ve 8'inci sınıflar benzerlik göstermekte ve sırasıyla en sık görülen davranış "eşyaya zarar verme", "küçük düşürme" ve "ayrımçılık yapma" daha az görülen ise "gruptan dışlama" olarak görülmektedir.

Cinsel zorbalık en seyrek görülen zorbalık türüdür. Ancak yine de 8'inci sınıflarda öğrencilerin %30'a yakınının "cinsellik içeren sözler" ile karşı karşıya kaldıkları, 5'inci sınıflarda ise öğrencilerin %20'ye yakınının "elle rahatsız etme" ile karşı karşıya kaldıkları görülmektedir. Hem 8'inci sınıflarda, hem de 5'inci sınıflarda "sarkıntılık" yüzde olarak düşük görülmesine karşın 8'inci sınıflarda %30'u aşan oranlarda 5'inci sınıflardan daha fazla olduğu görülmektedir (Kapıcı,2004.Nelson,2001).

İlköğretim 5'inci sınıflarda bağımsız gruplar için yapılan t-testine bakıldığında bedensel, sözel, duygusal zorbalık ile yüksek düzeyde karşı karşıya kalan öğrencilerin boyun eğici davranışlarının, bu zorbalık türleri ile daha az karşı karşıya kalan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. T-testi sonuçlarına göre  $p < .05$  düzeyinde bir fark olduğu görülmektedir. İlköğretim 5'inci sınıf öğrencilerinden yüksek düzeyde cinsel zorbalık ile karşı karşıya kalma ile boyun eğici davranışlar arasında bir fark görülmemiştir.

İlköğretim 8'inci sınıflarda bağımsız gruplar için uygulanan t-testine bakıldığında, bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalık ile yüksek düzeyde karşı karşıya kalan öğrencilerin boyun eğici davranışlarının, bu zorbalık türleri ile daha az karşı karşıya kalan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. T-testi sonuçlarına göre  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Kaya, Güneş,Kaya, Pehlivan,2004).

İlköğretim 8'inci sınıflarda bağımsız gruplar için uygulanan t-testine bakıldığında bedensel, sözel, duygusal ve cinsel zorbalık ile yüksek düzeyde karşı karşıya kalan öğrencilerin bu zorbalık türleri ile daha az karşı karşıya kalan öğrencilerden daha çok sürekli öfke belirtisi gösterdikleri görülmektedir. T-testi sonuçlarına göre  $p < 0.05$  düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir (Kepenkçi, Çınkır, 2001., Türk Eğitim- Sen, 2005).

İlköğretim 5'inci sınıflarda bağımsız gruplar için uygulanan gruplar için uygulanan t-testine bakıldığında, bedensel, sözel, duygusal, zorbalık ile yüksek düzeyde karşı karşıya kalan öğrencilerin bu zorbalık türleri ile daha az karşı karşıya kalan öğrencilerden daha az sürekli öfke belirtisi gösterdikleri görülmektedir. T-testi sonuçlarına göre  $p < .05$  düzeyinde anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ancak cinsel zorbalık ile yüksek düzeyde karşı karşıya kalma ile sürekli öfke puanlarının arasında bir ilişki olmadığı görülmektedir.

## Öneriler

Türkiye’de yapılan sınırlı araştırmalar ve Dünyada’ki çeşitli ülkelerde ve okullarda yapılan araştırmalar göre zorbalık bir sonun olarak görülmektedir.

Öncelikle okulda ailede çocukların temel ihtiyaçları olan ait olma, eğlence, özgürlük ve güç gibi ihtiyaçlarının karşılanması gerekmektedir.(Öğrencilerin temel ihtiyaçlarının karşılanma düzeylerinde yükselme olduğunda zorbalık düzeylerinde azalma olduğu görülmektedir)

Yalnız kalan, itilen çocuklarla özel olarak ilgilenilmesi gerekmektedir. Çok Yalnız olan bu çocukların zorba ve karışmayan çocuklara göre de daha yalnız oldukları da görülmüştür.

Okullarda öğrencilerin, duygusal, sosyal, gelişimlerine katkıda bulunan etkinliklerin gerçekleştirilmeleri gerekmektedir.

Okullardaki yöneticilerin, öğretmenlerin, sınıf rehber öğretmenlerinin ve okul psikolojik danışmanlarının zorbalığı önleme çalışmaları yapmaları gerekmektedir.

## Kaynakça

- ALİKAŞIĞOĞLU,M.,Erginöz,E.,Ercan,Oya.(2007).Çocukluk Çağında Zorbalık Davranışları. Hekimlik Açısından Anlamı. Türk Pediatri Arşivi. 42. Özel Sayısı.19-25. <http://www.turkpediatri.org.tr>.
- ARSEVEN, Ali Durmuş.(2001). Alan Araştırma Yöntemi. Ankara Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- BEYAZOVACI, Ufuk.(2001). ŞAHİN,F. Çocuğun Şiddetten Korunma Hakkı, Milli eğitim Dergisi, Sayı: 151, Temmuz, Ağustos, Eylül.
- BROSWORTH, Kris, Parents Primer on Scholl [www.readersdigest.ca/mag/2001/10/bullying.htm/12](http://www.readersdigest.ca/mag/2001/10/bullying.htm/12) k Readers Digest. Canada.
- CILGA, İbrahim.(2001). Demokrasi, İnsan Hakları ve Kültürü ve Çocuk Hakları. Milli Eğitim Dergisi. Sayı: 151, s. 69-73. Ankara.
- CRAIG, W., & PEPLER, D.J.(1997). Observation of Bullying and Victimization in the Schoolgard Canadian Journal of School. Psychology. 13.41.60.1997
- ERKAN. G. (1986).“Boşanmanın Çocukların Benlik Tasarımı Düzeylerine Etkisi. Yayınlamamış Doktora Tezi. s.158.162. Ankara; Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- EŞİCİ, Hasan.(2007). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Temel İhtiyaçlarının Karşılanma Düzeyleri ile Zorbaca Davranışları Arasındaki İlişki Yayınlamamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- GLASSER, William. Seçim Teorisi. Çev; Müge İzmirli. İstanbul; Heyet Yayınları. 2003.<http://www.wglasser.com/uhatiset.htm>. İnternet adresinden 17.07.2009 tarihinde alınmıştır.
- INTERACTIVE, Haris. (2001) Bullying Teasing And Sexual Harassment in School. American Association of University. Women. <http://www.aawww.ogr/research/girls-education-hostile.ctm>.2006.
- KANDEMİR, Mehmet., Özbay,Y.(2009).İlköğretimde Algılanan Sınıf İçi Empatik Atmosfer ile Benlik Saygısı Arasındaki Etkileşimin Akran Zorbalığı ile ilişkisi. <http://ilkogretim-online.E-Dergi;online.org.tr>. Mayıs-2009.
- KAPCI, Simine Gül.(2004). İlköğretim Öğrencilerinin Zorbalığa Maruz Kalma Türünün ve Sıklığının Depresyon, Kaygı ve Benlik Saygısıyla ilişkisi. A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt. 3.7. sayı.1.1s, 1-13.
- KAPTAN, Saim.(1994). Bilimsel araştırma Teknikleri, Ankara Gazi Yayınları.
- KARASAR, Niyazi.(2002).Bilimsel Araştırmacı Yönetimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- KAYA, Mine., GÜNEŞ, G., KAYA, B., PEHLİVAN, E. (2004). Tıp Fakültesi Öğrencilerinin Boyun Eğici Davranışlar ve Şiddetle İlişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 5: s.5-10.
- KEPENKÇİ, KARAMAN, Yasemin., ÇINKIR, Ş. (2003). Lise Öğrencileri Arasındaki Zorbalık. *A.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi*.
- NELSON, Brendan. (2000). Bullying; Information For Parents. <http://www.dest.gov.au/schools/publication/2000/bullying/index.htm>. 2006.
- OLWEUS, Pan. (1994). Bullying Prevention Program <http://www.oregon.gov./PHS/Mentalhealth/ebp/Practices/Olweus-Bullying>. Pdf. 2006.
- OLWEUS, Pan. (1994). Bullying Among School Children; Intervention and Prevention in Peters, R.D.V., Mc Mahon, R. J. Feunsec V.J (eds) *Agression and Violence Throughout the Life Span*. Sage Publications Newbury Park. PP. 100-125.
- OLWEUS, Pan. (1994). Bullying at School Basic. Facts And Effect of a School Basic Facts And Effect of a School Based Intervention Program. *J. Child Psychol Psychiatry*. 35. P. 117/90.
- OLWEUS, Pan. (2002). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Madlen: MA Blacwell Publishers Ltd.
- ÖZER, Abdulkadir. (1994). Sürekli Öfke (SL-ÖFKE) ve Öfke İfade Tarzı (Öfke-Tarzı) Ölçekleri. Ön Çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*. 36.26.35. Pateraki, Lena., Houndoumadi. A. Bullying. Among primary School Children. Athens. Education. A Psychology. Volume: 21 ISSUE. 2. June 2001. Pages. 165-175.
- PİŞKİN, Metin. (2002). Okul Zorbalığı; Tanımı, Türleri, İlişkili Olduğu Faktörler ve Alınacak Önlemler Kavram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi. 2.s.531-562.2002.
- PİŞKİN, Metin. (2003). Okullarımızda Yaygın Bir Sorun: Akran Zorbalığı, Yedinci Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, İnönü Üniversitesi/ 11-13 Haziran, Malatya.
- PSİKOLOJİ DÜNYASI. (2006). Zorbalık nedir? <http://www.tanıyorum.com>. 2006.
- SABUNCUOĞLU, Osman., Ekinci, Ö., Bahadır, T., Ayuca, Y., Altıöz, E., Berkem, M. (2006). Ergen Öğrenciler Arasında Akran Örselenmesi ve Depresyon Belirtileriyle İlişkisi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*. s. 9 (1) s.27.35.
- SALMON. A., JAMES. P., SMİTH, M. (1998). Bullying in Schools. Self Reported Anxiety, Depression, and Self Esteem in Secondary School Children. *British Medical Saumal*. [html.com](http://www.html.com).
- SELÇUK, Ziya., GÜNER, N. (2000). *Sınıf İçi Rehberlik Ugulamaları*. Pegem Yayıncılık. Ankara. 2000.
- SMİTH. P.K., Sharp, S. (1994). S. Eds. *School. Bullying Insights and Perspectives*. London; Routledge.
- ŞAHİN, HİSLİ, Nesrin. Savaşır, I. (1997). Bilişsel Davranışçı Terapilerde Değerlendirme Sık Kullanılan Ölçekler. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları*. Ankara; Özyurt Matbaacılık.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlüğü*.
- TÜRK EĞİTİM SEN. (2005). İlköğretim Okullarında Şiddet ve Taciz. İlköğretim Okullarının 7. ve 8. Sınıflarında Okuyan Öğrencilerin "Okullarda Şiddet" ve "Taciz" Kavramlarına İlişkin Kavramsallaştırmaları. (ÖZÖNDER, C., AKSOY, E., KÖKTÜRK, G. V., ULUOCAK, Ş.) Araştırma Raporu.
- ULUDAĞLI, N.P ve UÇANOK. Z. (2005). Akran Zorbalığı Gruplarında Yalnızlık ve Akademik Başarıları ile Sosyometrik Statüye Göre Zorba/Kurban. Davranış Türleri. *Türk Psikoloji Dergisi* 20(56). 77.92.
- YILDIRIM, S. (2001). 8 ve 11 Yaş Gruplarındaki Çocuklarda Zorbalık Popülarite ve Aile Ortamı Arasındaki İlişkiler, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- YONEYAMA, Shoha., A. Naito. (2003). *Journal of Sociology of Education*. Vol. 24. No.3 (Jul. 2003) pp. 315.330-[http:// Links. J. Star.org](http://www.links.org).
- [www.0-18.org.vurursan.kırılır.Bölüm:4](http://www.0-18.org.vurursan.kırılır.Bölüm:4). 2006.

## COMPARISON OF SORTS AND FREE QUENCHES OF BEING EXPOSED TO BULLYING AND INSTANTANEOUS CONTINUOUS ANGER RELATIONS ELEMENTARY STUDENTS'

---

Sabiha HAKAN\*

### Abstract

In this research types, amounts and frequencies of students' being exposed bullying have been investigated'. Moreover, whether or not obeying behaviour and anger scale depend up on students' being exposed to bullying and sorts of bullying has been.

The sample space of the research has been consisting of students of five chosen elementary schools in city of Ankara in the second term of educational year of 2007-2008. The students have been attending 5th to 8th grade. The data has been obtained from 250 randomly chosen students by " Brute Force Questionnaire" "Obeying Behaviour Scale", "Instantaneous-Continuous Anger Scale" and "Students Personal Identification Form".

Analysis at the in put has been made by "t-test and "frequency" and "percentage". After splitting the students into two groups first group consisting of students that had been exposed to bullying more than the students in the second group, comparison between the two groups has been made according to SPSS Statistical Package Program (version 15,0) have been employed in the analysis of the in put. The meaning level is taken P 0.05. At the end it has been seen that there is no significant difference in terms at the previously mentioned variables.

On the other hand, the results have shown that there is as notable difference in terms of sorts' frequency of bullying. Moreover, it has been shown that there is a significant difference when one compares sorts and frequency of students' being exposed to bullying and obeying behaviour and anger scale.

**Key words:** Bully, bullying, anger, obeying behaviour, peer bullying, school bullying, types of bullying

---

\* Ufuk University Faculty of Education, Instructor.

# ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BAŞARISIZLIK NEDENLERİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

## İzzet DÖŞ\*

### Özet

Bu araştırmanın amacı, orta öğretim düzeyindeki öğrencilerin başarısızlık nedenlerini öğretmen görüşlerine göre tespit etmektir. Araştırma, yarı yapılandırılmış mülakat formuyla Hakkâri ilindeki genel orta öğretim kurumlarını kapsayacak şekilde bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin bir kısmının görüşlerine başvurularak gerçekleştirilmiştir. Toplam 12 okulda, 220 öğretmen-den 54 öğretmenin formu değerlendirmeye alınmıştır. Veri toplama aracında beş açık uçlu soru sorulmuş ve verilerin analizinde frekanslara bakılmıştır. Öğrenci, yönetim, veli, öğretmen ve bölgesel boyutlarda toplam 113 başarısızlık nedeni ifade edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Ortaöğretim, başarısızlık, başarısızlık nedenleri

### Giriş

Orta öğretim eğitimi, öğrencinin ilköğretim sonrası ve yüksek öğrenim arasındaki geçişi sağlayan önemli bir eğitim sürecidir. Bir öğrencinin hayatındaki en kritik dönem, ortaöğretim eğitimidir. Çünkü orta öğretimdeki eğitim, bireyin gelecekteki yaşantısını doğrudan etkilemektedir. Dört yıllık orta öğretimdeki eğitim ve öğrencinin performansı, bu süreçten sonraki tüm yaşantısını olumlu veya olumsuz anlamda etkileyecektir. Ortaöğretimde öğrenciler, üniversiteye girmeyi ve hedefledikleri bir mesleğin eğitimini almak istemektedirler. Türkiye’de üniversiteye giriş, çok zorlu bir çalışmayı gerektirmektedir. Artan nüfus, başarılı olma arzusu, bazı meslek gruplarına artan ilgi, öğrencilerin okuma isteklerini artırmaktadır.

Öğrencilerin, hedefledikleri meslekleri elde etmeleri başarılı olmalarına bağlıdır. Okulda öğrendikleri bilgiler dâhilinde girecekleri sınavlar, öğrencilerin başarılı olup olmadığını belirleyecektir. Okul başarısı, akademik açıdan gösterilen üstünlüğe göre saptanan bir göstergedir. Okul, bilişsel gelişimin sağlandığı, bilginin kazanıldığı, akademik üstünlüğe ulaşmak için ortamın hazırlandığı bir yerdir. Üstün olarak kabul edilen notlar okul başarısını; bu notların altında olan notlar ise okul başarısızlığını ifade eder (Keskin ve Yapıcı, 2008,21).

Şama ve Tarım (2007,138), öğrenci başarısını etkileyen değişkenleri fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla ilgili olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler arasında sosyo-ekonomik farklılıkların yanında, ilgi, değer ve tutum gibi duyuşsal

\* Hakkâri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Eğitim Müfettişleri Başkanlığı



özellikler açısından da farklılıklar bulunmaktadır. Bu özellikler beraberinde öğrenciler arasında farklılığı da beraberinde getirmektedir. Bireyin başarısını etkileyen faktörlerden, kendisi ile ilgili olanlar; öğrencinin kişilik özellikleri ile zihinsel, fiziksel, duygusal olgunluğu ve uyum, kaygı, motivasyon düzeyidir (Keskin ve Yapıcı, 2008,21).

Her birey, başkalarına benzeyen özelliklerinin yanında benzemeyen özelliklere de sahiptir. Özellikle okul ortamında öğrencilerin öğrenmelerinde; zekâ, yetenek, kişilik özellikleri ve davranışlar açısından farklılıklar olabilmektedir (Bacanlı, 2000,137). Ayrıca; zekâ, çalışma alışkanlıkları ve sorumluluk duygusu da başarıyı etkilemektedir. Başarı veya başarısızlığın, kendi davranışları sonucu olduğuna inanan öğrenciler başarılı olurken; başarısızlıklarını, şanssızlık, derslerin zorluğu vb. dış faktörlere bağlayan öğrencilerin başarısız oldukları gözlenmiştir. Bununla beraber, ergenlik döneminde olan ortaöğretimde okuyan öğrenciler birtakım duygusal nedenlerle başarısız olabilmektedir. Sürekli duygusal gerginlik içinde olan, içe dönük ve dikkat dağınıklığı yaşayan bir öğrencinin okulda başarı göstermesi beklenemez (Bozkurt, 1998,28).

Okul başarısı, zihinsel olmayan birçok faktör tarafından da önemli düzeyde etkilenmektedir. Bunlar arasında başarı güdüsü, kaygı, ailenin nitelikleri, sosyo-ekonomik özellikler, okul ve eğitim koşullarının yetersiz oluşu, genel çevre özellikleri, beslenme, sağlık koşulları vb. yer almaktadır. Öğrenmeyi etkileyen değişkenler, fizyolojik, psikolojik ve toplumsal durum ve koşullarla alakalıdır. (Güleç ve Alkış, 2003,20).

Öğrenci başarısızlığında, eğitim sisteminden kaynaklanan birtakım sorunlar da önemli bir etkidir. Bu sorunlar öğrencide; güvensizlik, küçümsenme duygusu, başkalarına bağımlı olma, korku, nefret, aşağılık kompleksi vb. yıkıcı duyguların ortaya çıkmasına zemin hazırlamaktadır (Kaya, 1993,95). Eğitimciler, yıllarca öğretimin niteliğinin öğrencilerin davranışını ve başarısını etkileyen temel faktör olduğunu vurgulamışlardır (Kapusuzoğlu, 2004,3).

Öğretmenin, öğrencilerini tanıması da öğrenci başarısında önemli bir faktördür. Öğretmenin, öğrencilerini tanıması hem öğrencilerin hem de öğretmenin başarısını geniş ölçüde etkiler. Bireyin tanınması için ilgi ve yetenekleri, başarı ve başarısızlıkları, kişisel ve sosyal uyum düzeyleri, sorunları, zayıf ve güçlü yanları, ilgi, tutum ve değer yargıları, yetiştiği çevrenin geliştirici ve engelleyici etkileri gibi ve daha pek çok özelliklerinin ayrıntılı olarak bilinmesi gerekir (Özgüven, 2002,43).

Sınıf yönetimi, öğrenci başarısı konusunda etkili olan diğer bir etkidir. Etkili sınıf yönetimi konusunda yapılan araştırmalar, okulda yapılacak olan başarılı her değişikliğin öğretmenin becerileri ve yeteneği ile ilişkili olduğunu ortaya koymakta; öğretmenin en önemli rolünün, iyi düzenlenmiş ve planlanmış sınıf yönetimini temel alan olumlu ve destekleyici ortam yaratmak olduğu belirtilmektedir. Ayrıca yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin öğrenme etkinliklerine katılımlarını sağlamada daha başarılıdır (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004, 57).

Ders kitaplarının okunabilir olması, dersin konularının anlaşılmasını kolaylaştıracak ve öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle okunabilirlik konusu, ders kitabı yazarlarının da dikkate alması gereken hususlardan olmalıdır. Benzer şekilde ders kitabının öğrenci yaş düzeyine uygunluğu da önem arz etmekte-

dir. Ders kitapları geliştirilirken yaş düzeyine uygunluğu araştırılmalıdır (Tekbıyık, 2006, 445; Karadüz, 2006,14).

Öğrenci başarısızlığında diğer bir unsur da anlatım yeteneği ve dil bilgisidir. Sözlü ve yazılı anlatımın temel malzemesi dildir. Dilin yapı taşları ise; kelimelerdir. İşte bunun içindir ki; anlatımı başarılı kılan unsurlardan biri, yazım kurallarına uyulmasıdır. Bu kuralları gereği kadar bilmedikçe düzenli bir metin yazmaya imkân yoktur. Herhangi bir yazılı metnin başarılı olmasında diğer koşullarla birlikte, yazım kurallarına uymak, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmak da önemli rol oynamaktadır. Noktalama işaretleri gelişigüzel kullanılmaz. Kullanım yerlerini çok iyi bilmek ve ona göre kullanmak, metin yazmada başarıyı sağlayan en önemli unsurlardandır. Noktalama işaretlerinin kullanım yerlerini öğrenmemiş olanlar yazılı anlamda başarısız duruma düşerler (Uludağ, 2002, 101).

Öğretim süreci bir iletişim sürecidir. Öğretmen ile öğrenci arasındaki iletişim biçimi öğretimin niteliğini etkilemektedir. Öğrenme ortamında değişik iletişim biçimleri tercih edilebilir. Eğer sınıf mevcudu kalabalık değilse ve öğretim için ayrılan süre yeterli ise öğretmen yatay iletişim türünü tercih etmelidir. Çünkü bu iletişim türü hem öğrenci, hem öğretmen hem de öğretimin etkinliği ve verimliliği açısından daha yararlı olmaktadır (Kızılok, 2001,159). Aşağı ve yukarı doğru iletişim, üst ve alt kademe arasındaki iletişimi kapsarken; yatay iletişim, aynı kademedeki yönetici ve meslektaşlar arasındaki iletişimi içermektedir. Yatay iletişim, bölüm içindeki problemlerin çözümü, bölümler arası koordinasyon ile inisiyatiflerin değişimi ve gelişimini kolaylaştıran ve düzenleyen mesajları içermektedir (Şahin, 2007, 91).

Öğrenci başarısını etkileyen faktörler; bireyin kendisi ve çevresiyle ilgili olanlar diye iki grup altında toplanabilir. Çevresiyle ilgili olanlardan en önemlisi; aile ortamıdır. Aile, öğrencinin okul başarısı üzerindeki en önemli belirleyicilerden birisidir. Aileler çok yönlü olarak çocuklarının başarı durumlarına etki edebilir (Aslanargun, 2007,120). Ailenin sosyo-kültürel yapısı, ekonomik yapısı ve ailedeki geçimsizlikler gibi etkenler öğrenci başarısını doğrudan etkileyen faktörlerdir. Ayrıca çocuğun yeterli ilgi ve sevgi görmediği aile ortamındaki geçimsizlikler ve dengesizlikler de çocuğun çalışmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılan araştırmalarda, eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğu, aile bakım, şefkat ve korumasının okul başarısının yükselmesinde önemli bir faktör olduğu ve okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim içinde bulunan, bu ortak anlayış içinde çocuğuna eğitim desteği sağlayan velilerin çocuklarının okul başarılarının daha da yüksek olduğu tespit edilmiştir (Keskin ve Yapıcı, 2008,21; Çelenk,2003,32b). Aküzel (2006,122) İngilizce dil öğretimindeki başarısızlığın nedenlerine ilişkin çalışmada; ailelerin sosyo-ekonomik, sosyo-kültürel durumlarının ve aile gelirinin öğrenci başarısını etkilediğini belirtmiştir. Ayrıca, öğrencinin Türkçe dersi başarısının, yabancı dil dersi başarısını etkilediğini, Türkçe ders notu yüksek olan öğrencilerin çoğunun, yabancı dil dersi notunun da yüksek olduğunu, öğrencilerin yabancı dil öğretimine uygun düzenlenmemiş kalabalık sınıflarda ders görmesinin yabancı dil dersi başarılarına olumsuz yönde etki yaptığını bulmuştur. Problemsiz bir aile yapısı öğrenci başarısını olumlu yönde destekleyecektir. Öğrencilerin akademik başarılarını gösteren başarı ortalamaları ile aileye ilişkin problemler arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişki, aileye ilişkin problemlerin artması durumunda başarı ortalamasının düşeceği anlamına gelmektedir (Koç, Avşaroğlu ve Sezer, 2004,495).

## ◆ İzzet Döş

Sezer (2007, 44) Anne ve babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, arkadaş çevresinin öğrencilerin başarısı ile doğrudan ilişkili olduğunu ve öğrenci başarısını etkileyeceğini belirtmiştir. Okul başarısında aile etkisini, anne-baba tutumlarını, okul-aile dayanışmasını konu alan araştırmalar; öğrencinin başarısı üzerinde ailenin güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Çelenk'in (2003a, 34), yaptığı araştırma sonuçlarına göre, aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim okullarında eğitim-öğretim gören öğrencilerin başarısızlık nedenlerini öğretmen görüşlerine göre ortaya koymaktır.

Araştırma, öğrencilerin başarısızlığına neden olan problemleri belirleyip bu nedenleri çeşitli değişkenler boyutuyla ele almaktadır.

Başarısızlığa neden olan problemleri alt faktörler boyutunda tespit edip, problemlerin sınıflandırılması düşünülmüştür. Bu düşünceyle başarısızlığa neden olan problemler beş başlık altında tespit edilip sınıflandırılmıştır.

Ayrıca araştırmanın, bulgularıyla öğrenci, veli, okul yönetimi ve öğretmen boyutunda eğitime katkı sağlaması ve bu eğitim paydaşlarına öğrenci başarısızlığı ve çözüm yolları konusunda yardımcı olması amaçlanmaktadır.

### **Araştırmanın Önemi**

Eğitim problemlerinin tespiti, bu problemlerin çözüm yollarını da kolaylaştıracak, eğitim yöneticilerine, velilere, öğretmenlere, bu problemlerin çözümünde rehberlik edecektir. Okul açık sistem özelliği gösteren bir örgüttür, girdisi, çıktısı ve işletim sistemi olan bir kurumdur. Bu sistemde en önemli girdi öğrencidir, öğrencileri istenilen şekilde yetiştirme çabasında oluşan problemleri tespit edip bu problemleri ortadan kaldırmak, eğitimin niteliğini ve verimliliğini artıracaktır.

Okullarda dönüt alma, eğitim-öğretimin kalitesi için vazgeçilmez bir süreçtir. Bu çalışma bir çeşit dönüt alma işlevi olarak görülebilir. Öğrencilerin yetişmesinden sorumlu olanların, aldıkları dönütlerle eğitsel boyutta hem kendilerini hem de eğitimi iyi bir noktaya getirmeleri beklenebilir.

Öğrenci başarısızlık nedenlerini belirlemek için yapılan bu araştırmadan elde edilen bulguların, öğrenci başarısızlık nedenlerinin tespitine yardımcı olacağı, problemlerin çözümüne rehberlik edeceği ve eğitimin kalitesini yükseltme adına olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Yöntem**

Araştırma genel tarama modelinde nitel araştırma desenlerinden görüşme (mülakat) aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Hakkâri'nin il ve ilçe merkezlerinde bulunan genel ortaöğretim kurumlarında kadrolu veya sözleşmeli olarak çalışan öğretmenler araştırmanın çalışma evreni oluşturmaktadır. 2008-2009 öğretim yılında 6'sı il merkezinde, 6'sı ilçelerde olmak üzere toplam 12 genel ortaöğretim kurumu vardır. Bu kurumlarda, 83'ü il merkezinde olmak üzere toplam 220 öğretmen çalışmaktadır. Bu okullardan tesadüfî olarak seçilen 54 öğretmen örnekleme oluşturmuştur.

### Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak, beş açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu sorular; “Başarısızlıkta öğrenci boyutundaki değişkenler nelerdir, başarısızlıkta yönetim boyutundaki değişkenler nelerdir, başarısızlıkta veli boyutundaki değişkenler nelerdir, başarısızlıkta öğretmen boyutundaki değişkenler nelerdir ve başarısızlıkta bölgesel nedenler nelerdir?” şeklindedir. Bu sorularla öğretmenlerin öğrenci başarısızlığı konusundaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Eğitim sisteminin temel taşları, öğrenci, öğretmen, okul (örgütsel açıdan) ve veli olarak düşünülmüştür. Bunun yanında çevresel faktörler de göz önüne alınarak çevresel etkenler de ele alınmıştır. Bu soruların, öğrencinin birebir ilişki içerisinde olduğu ana temalar olduğu varsayılmıştır. Soruların ifade ettiği anlam geniş bir çerçeve çizmektedir. Sorular oluşturulurken genel bir bakış açısı yakalanmaya çalışılmış, daha özel alanları ifade eden sorulardan kaçınılmıştır. Daha özel alanlar ise; öğretmenlerin görüşleriyle belirlenmeye çalışılmıştır. Bu veri toplama tekniğinin kullanılmasının amacı, öğretmenlerin kendi düşüncelerine göre başarısızlık nedenlerini geniş bir çerçevede belirlemektir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliliği için şu ölçütler dikkate alınmıştır: Birinci ölçüt, çalışmada katılımcı teyidi yönteminin kullanılmasıdır. Katılımcılar açık uçlu ifadelerin hepsine cevap vererek mevcut temaların doğruluğunu destekleyici yorumlarda bulunmuşlardır. İkinci ölçüt, verilerin katılımcılarla yüz yüze derinlemesine görüşülerek elde edilmesidir. Üçüncü ölçüt ise, katılımcıların ileri sürdükleri görüş ve önerilerin ana temaları açıklayıcı (yorumlayıcı) nitelikte olmasıdır. Bu ölçütler araştırmanın iç geçerliliğini kanıtlamaya yönelik ölçütler olarak kabul edilmektedir. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamaya yönelik birinci ölçüt, görüşme formunun iki akademisyen (uzman) görüşü ile teyit edilmesidir. Güvenirliği sağlamaya yönelik ikinci ölçüt ise katılımcıların (birincil kaynaktan) görüşlerinin bulgular kısmında doğrudan aktarım yolu ile aynen gösterilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

### Verilerin Analizi

Öğretmenlerin veri toplama aracındaki sorulara verdikleri yanıtlar öncelikle tek tek incelenerek bireysel görüşleri kaydedilmiş daha sonra ortak temalara ulaşmak amaçlı frekansları çıkarılmıştır. Yanıtların her soru altında ele alınan konuları, aynı başlık altında toplanarak temalar belirlenmiştir. Bazı veri toplama araçlarında kendi soru başlığı altında olmayıp, diğer sorular altında belirtilen görüşler ortaya çıkmıştır. Bu tip görüşler de ilgili başlığın altında ele alınmıştır.

Tam olarak ne demek istenildiği anlaşılmayan cümleler değerlendirme dışında bırakılmıştır. Örneğin, “yönetimin öğrenci üzerinde fazla ilgili alanlarla ilgilenmemesi, öğrencinin içinde bulunduğu durumdan dolayı ilgili olamaması” gibi cümleler değerlendirme dışı tutulmuştur.

Öğrenci başarısızlığıyla doğrudan ilişkisi olmayan maddeler değerlendirmeye alınmamıştır. Örneğin, “öğretmenin barınma sorunları” veya “Fakültelerin kaliteli eğitimi verememesi” gibi. Genel anlam ifade eden cümleler de kapsam dışı bırakılmıştır. Mesela “psikolojik sorunlar” denmiş ama kimin psikolojik sorunu olduğu hakkında açıklama yapılmayan cümleler gibi.

◆ İzzet Döş

**Bulgular**

Bu bölümde öğretmenlerin, öğrenci başarısızlık nedenleri ile ilgili görüşlerine ilişkin bulgular, alt başlıklar halinde belirtilmektedir.

Tablo 1’de öğretmen görüşlerine göre, öğrenci boyutlu başarısızlık nedenleri yer almaktadır.

**Tablo 1**  
**Öğrenci Boyutunda Öğretmen Görüşleri**

Değişkenler	Frekans
<b>1-Öğrenci Boyutlu Etkenler</b>	
<i>Öğrencinin ilgisiz olması-derslere önem vermemesi</i>	20
<i>Öğrencinin ders çalışmaması</i>	17
<i>Temel eğitimdeki yetersizlikler (ilköğretimde aldıkları eğitim yetersizliği)</i>	14
<i>Öğrencinin belli bir hedefinin olmaması (bilinçsizlik)</i>	13
<i>Dil problemleri (iletişim bozukluğu)</i>	12
<i>Geleceğe yönelik karamsarlık (kaygı)</i>	8
<i>Yönetmeliğin ders başarımını kolaylaştırması ve öğrencinin rahat şekilde sınıfını geçebileceği yargısı</i>	7
<i>Öğrencinin kendine güvensizliği</i>	6
<i>Motivasyon eksikliği</i>	5
<i>Çevrede model oluşturacak kişilerin ve ortamların olmaması</i>	5
<i>Öğrencinin kitap okumaması</i>	4
<i>Öğrencinin arkadaş çevresi</i>	4
<i>Ders çalışma yöntem ve tekniklerin bilinmemesi</i>	4
<i>Okulu ve eğitimi ciddiye almamaları</i>	4
<i>ÖSS bilincinin az olması</i>	4
<i>Sınıfların kalabalık olması</i>	3
<i>Öğrencinin geleceğe ilişkin endişesinin olmaması</i>	3
<i>Devamsızlık-derse ve okula devamsızlık</i>	3
<i>Öğrencinin okuma isteğinin az olması</i>	1
<i>Tv dizilerinin öğrenci üzerinde olumsuz etkisi</i>	1
<i>Sosyal aktivitelerin yetersizliği</i>	1
<i>Farklı ve kolay yoldan para kazanma düşüncesi</i>	1
<i>Öğrencilerin derste veya genelde soru sormaktan çekinmeleri</i>	1
<i>Görsel medyanın olumsuz etkisi</i>	1

Tablo 1’de en yüksek değer “öğrencilerin derslere karşı ilgisiz olmaları” önerisinde görülmektedir. Bu yargının çıkmasındaki temel nedenlerin arasında öğrencilerin, “okulun ne anlama geldiği, okumanın neler kazandırdığı, hedefsiz olmaları, meslekleri tanımamaları, gelecek endişelerinin olmaması, aile baskısından veya diğer nedenlerden dolayı okuması, bilinçsizlik, kendine güvensizlik (zaten yapamam, dolayısıyla uğraşmaya değmez mantığı)” gibi etmenler sayılabilir.

Öğrencilerin derslere karşı ilgisizlikleri değişkenine yakın durumlar öğretmenler tarafından şöyle belirtilmektedir. “Geleceğe yönelik karamsarlık, öğrencinin kendine güvensizliği, motivasyon eksikliği, çevrede model oluşturacak kişilerin ve ortamların olmaması, okulu ve eğitimi ciddiye almamaları, ÖSS bilincinin az olması, öğrencinin okuma isteğinin az olması” gibi etmenler birbirine yakın ve birbirine bağlı değişkenlerdir.

Öğrenci ilgisizliğini; öğrencinin motivasyon eksikliği, bilinçsizliği, geleceğe yönelik kaygısı, kendisine güvensizliği, eğitimi ciddiye almaması gibi öğretmenler tarafından ifade edilen birçok etmen destekleyebilir. Eğitim temelinde sevgi vardır. Öğrenci okulunu, dersini ve öğretmenini severse başarı da beraberinde gelecektir. Day (2002,19) yapmış olduğu çalışmada, özel dizayn edilmiş teknoloji laboratuvarında işbirlikli grup çalışması, çekici ödevler, değerlendirme ve kullanıma tahsis edilmiş teknolojilerle, öğrencilerin öğrenmeye daha motive oldukları, daha yüksek puanlar aldıklarını, çalışmalarında daha bir sorumlu davrandıkları sonucuna varmıştır.

Ders çalışmama, başarısızlığın temel nedenlerinden biridir. Başarı zihinsel bir süreçtir. Zihinsel süreçleri işe koşmak da ders çalışma ile olmaktadır. Aküzel çalışmasında (2006,123), öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yabancı dil dersindeki başarısızlığının nedenleri arasında öğrencilerin yeterince ders çalışmadığını belirtmiştir. Bu boyut ilgisizlik ile de bağdaştırılabilir. İlgisiz olan öğrenci ders de çalışmayacaktır. Dolayısıyla ders çalışmama etkeni de ilgisizlikten kaynaklanabilmektedir.

Temel eğitim olan ilköğretim, öğrencileri bir üst eğitime hazırlamakla görevlidir. Bu görevi bu kurumlar tamamıyla yerine getiremedikleri takdirde öğrenciler, bir üst öğrenim kurumu olan ortaöğretim sürecinde ciddi problemlerle karşılaşabilmektedirler. İsmi dahi zor yazan, bırakın bir parçayı yorumlamayı, doğru düzgün okuyamayan, basit kesrin ne olduğunu bilmeyen öğrencilere türev, integral gibi zor matematik alanlarını öğretmenler öğretmek zorunda kalmaktadır. Böyle bir durumda da başarısızlık kendiliğinden oluşmaktadır. Okur (2006,83), okuma seviyesi düşük öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağıldığını ve bu durumun öğrencilerin anlama güçlerini de etkilediğini belirtmiştir.

“Dil problemleri (iletişim bozukluğu), öğrencinin kitap okumaması, öğrencilerin derste veya genelde soru sormaktan çekinmeleri” gibi maddeleri de aynı kategoride ele alınabilir. Dil problemleri bölgeye has bir problemdir. Öğrencilerin kitap okumamaları, Türk dilini devamlı kullanmamaları, iletişim problemlerini de beraberinde getirmektedir. Dil becerisi ve iletişimi zayıf olan öğrenci soru sormaktan da çekinecektir. Dilin gelişimine yönelik çalışmalar öğrencilerin anlamalarını ve başarılarını artıracaktır. Hağaman ve Reid (2008, 222) RAP denilen ve kendi kendini denetim yönteminden geliştirilen, başka sözcüklerle anlatma stratejisi kullanarak yaptıkları çalışmalarında, öğrencilerin okuduğu parçayı daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilerin “ders çalışmaya gerek yok, nasıl olsa sınıfı geçeriz” düşüncesi yaygın bir kanaattir. Araştırmada, “yönetmeliğin ders başarımını kolaylaştırması ve öğrencinin rahat şekilde sınıfını geçebileceği yargısı” şeklinde önermeyi öğretmenler başarısızlık nedeni olarak görmüşlerdir.

“Öğrencinin kendine güvensizliği” öğretmenler tarafından paylaşılan diğer bir değerdir. Okul rehberlik amaçlarından biri de öğrenciye güven duygusu aşılmasıdır. Her insanın başarılı olacağı alanlar vardır. Dolayısıyla öğrencilerin ilgi, yete-

◆ İzzet Döş

nek ve istekleri doğrultusunda yönlendirilebilecekleri ve başarılı olabilecekleri alanlar vardır.

Öğretmen görüşlerine göre okul boyutlu başarısızlık nedenleri Tablo 2’de aşağıda ele alınmıştır.

**Tablo 2**  
**Okul Yönetim Boyutunda Öğretmen Görüşleri**

<b>Okul Yönetim Boyutlu Etkenler</b>	<b>Frekans</b>
<i>Yöneticilerin yetersizliği</i>	18
<i>Okulun fiziki yetersizlikleri (laboratuvar vb)</i>	13
<i>Yönetici üzerindeki siyasi ve çevresel baskılar</i>	7
<i>Disiplin kurulunun işlememesi</i>	6
<i>Yönetici üzerinde halk baskısı- ahbap çavuş ilişkisi</i>	5
<i>Sınıfların kalabalık olması</i>	4
<i>Yönetimin öğrenci ile yeterince iletişim kuramaması</i>	3
<i>Aileler ile iletişimin zayıflığı (okul aile ilişkisi)</i>	3
<i>Rehberlik servislerinin verimli çalışmaması</i>	3
<i>Denetim eksikliği</i>	3
<i>Sık sık yönetici değişmesi</i>	2
<i>Yönetici üzerindeki görevlerin ağır olması</i>	2
<i>Öğrenci için gerekli kaynakları sağlayamama (İnternet, kütüphane, kitap vs)</i>	2
<i>Okulun ekonomik sorunları</i>	2
<i>Okul-üst idare arasındaki iletişim eksikliği</i>	2
<i>Ücretli öğretmen görevlendirilmesi</i>	1
<i>Yönetimlerin geleneksel modelden öğrenci merkezli modellere geçememesi</i>	1
<i>Genel idare hizmetindeki personel eksikliği</i>	1
<i>Okulda yapılması gereken kültürel ve sosyal etkinliklerin yeterince yapılmaması</i>	1
<i>Tecrübesiz yöneticilerin fazla olması</i>	1
<i>Yöneticiler arasında düşünce birliğinin olmaması</i>	1
<i>Yöneticilerin zamanında planlama yapmaması</i>	1
<i>Yöneticilerin hedefsiz oluşu, ileriye dönük planlarının olmaması</i>	1
<i>Yöneticilerin değişime direnmesi</i>	1
<i>Atama ve görevlendirmelerin yanlış yapılması</i>	1
<i>Öğrencilere değer verilmemesi</i>	1
<i>Öğrenci sorunlarına duyarsız olmak</i>	1
<i>Yöneticilerin risk alamaması</i>	1

Tabloda 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin geneli “yöneticilerin yetersizliğinden” şikâyet etmektedir. Yönetimin öğrenci ile yeterince iletişim kuramaması, tecrü-



besiz yöneticilerin fazla olması, okul ile üst idare arasındaki iletişim eksikliği, yönetsel uygulamaların geleneksel modelden öğrenci merkezli modellere geçememesi, okulda yapılması gereken kültürel ve sosyal etkinliklerin yeterince yapılmaması, yöneticilerin zamanında planlama yapmaması, yöneticilerin hedeflerinin belirsizliği, yöneticilerin değişime direnmesi, yöneticilerin risk alamaması, denetim eksikliği gibi maddeler de genel olarak yönetim ve yönetim eksiklikleriyle ilintilidir. Yönetim, uzmanların bir kısmına göre, sanat, bir kısmına göre bilim olarak ifade edilmiştir (Özden, 2005:4). Yönetim yeteneği de geliştirilebilen veya öğrenilen bir davranış olarak ele alınırsa yöneticiliğin ancak uzun bir tecrübe, birikim ve eğitimle ancak elde edilebilecek bir uzmanlık alanı olduğu ortaya çıkacaktır. Eğitim yöneticileri ciddi bir eğitim sürecinden geçirilerek yönetim kademelerine atanmalıdırlar. Çünkü yönetim, örgütün var olma amacıdır.

“Okulun fiziki yetersizlikleri, sınıfların kalabalık olması, okulun öğrenci için gerekli kaynakları sağlayamaması (internet, kütüphane, kitap vs)” gibi maddeler okulun genel olarak fiziksel kısmıyla alakalıdır. Fiziksel özellikler özellikle orta öğretim kurumlarında daha da önemlidir. Çünkü öğrenciler hayata hazırlanıyor ve geleceklerini bu kurumlarda inşa ediyorlar. Öğretim materyalleri ile işlenen derslerde öğrencilerin daha başarılı olduğu bilinen bir gerçektir. Bu açıdan özellikle fen ve yabancı dil ağırlıklı derslerin laboratuvarlarda işlenmesi yerinde olacaktır. Bunun yanında okulun aydınlanma, ısınma, su gibi ihtiyaçlara yeterince cevap verecek donanımda olması, dersliklerin ferah ve geniş olması ders başarısını ve öğrenci motivasyonunu olumlu etkileyecektir.

Küçük illerde veya yerleşim yerlerinde, insanlar birbirlerini daha iyi tanıyabilmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin kendi memleketlerinde öğretmenlik ve özellikle yöneticilik görevlerinde bulunmaları, çevresel baskıları beraberinde getirebilir bu da “Yönetici üzerindeki siyasi ve çevresel baskılar” maddesini desteklemektedir. Bu tip uygulamalar eğitim ve öğretimi olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Disiplin kurulunun etkin bir şekilde çalışmaması, maddesi de başarısızlık nedenleri arasında sayılmıştır. Öğrenci, olumsuz istenmeyen bir davranışta bulunduğu ve bu durum karşısında yaptırım uygulanmadığında, diğer öğrenciler de olumsuz etkilenebilmektedirler. Disiplin kurullarının işlememesi, bir yönetim sorunudur. Bu işlerin yürümemesinde, yukarıda açıklanan yöneticilerin çevresel baskılardan etkilenmesi söz konusu olabilir.

Aileler ile iletişimin zayıflığı (okul aile ilişkisi), rehberlik servislerinin işlerini ciddiye almaması, yöneticilerin öğrencilere gereken değeri vermemesi, öğrenci sorunlarına duysuz olmak, maddeleri, yönetici ve öğretmenlerin kendilerine yönelik bir özelleştirisi olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin mesleklerine karşı daha özverili olmaları bu problemleri daha aza indirmede yardımcı olacaktır.

Öğretmen görüşlerine göre veli boyutlu başarısızlık nedenleri Tablo 3’de aşağıda ele alınmıştır.



**Tablo 3**  
**Veli Boyutlu Başarısızlık Nedenleri Konusunda Öğretmen Görüşleri**

<b>Veli Boyutlu Etkenler</b>	
<i>Ailenin ilgisizliği</i>	40
<i>Ailenin kalabalık olması (Kardeş sayısının fazla olması)</i>	28
<i>Maddi yetersizlikler</i>	23
<i>Velinin eğitim boyutundaki eğitimsizliği (yetersizliği)</i>	18
<i>Okul veli işbirliği yetersizliği</i>	11
<i>Velilerin bilinçsiz olması</i>	8
<i>Evde çalışma ortamının yetersiz olması</i>	8
<i>Öğrencinin evde çalışma olanaklarının olmaması-kaynak yetersizliği</i>	2
<i>Velinin öğrenciye nasıl davranacağını bilememesi</i>	2
<i>Velinin öğrencinin psikolojisini bilmemesi</i>	2
<i>Velinin okulu sahiplenmemesi</i>	1
<i>Öğrenciye iyi bir model olmamaları</i>	1
<i>Öğrenciyi eğitimin gerekliliğinden dolayı değil paradan dolayı okula göndermeleri</i>	1
<i>Kendi yetersizliklerini çocuklarında gidermeye çalışmak</i>	1
<i>Öğrenciyi tanımadan çok şey beklemek</i>	1

Ailenin ilgisizliği, velinin eğitim boyutundaki eğitimsizliği (yetersizliği), velilerin bilinçsiz olması, velinin öğrenciye nasıl davranacağını bilememesi, velinin öğrencinin psikolojisini bilmemesi, öğrenciye iyi bir model olmamaları, öğrenciyi tanımadan çok şey beklemek, gibi maddeler birbirinden çok da farklı olmayan nedenlerdir. Genel olarak öğretmenler velilerin ilgisizliğinden şikayet etmektedirler. Velilerin okumanın değerini bilmemesi, eğitimsizlikleri, ailenin kalabalık olması, okul ile işbirliğine girmemeleri bu sonucu doğurmuş olabilir. Bir aile için en değerli varlık çocuklarıdır, böyle olmasına rağmen bu değerli varlıkların yani öğrencilerin geleceği için eğitimin çok önemli olduğu bilincinin yerleşmediği söylenebilir. Bu konuda Çelenk (2003, 32b) çalışmasında; eğitim açısından destekleyici bir tutum ve okul ile ortak program üzerinde görüş birliği içinde düzenli iletişim halinde olan ailelerden gelen çocukların daha başarılı olduğunu belirtmiştir.

Ailenin kalabalık olması önemli bir başarısızlık nedeni olarak görülmüştür. Velilerin kalabalık ailelerinde ilgilecekleri çok sayıda çocukları olduğu, bu durumda çocukların diğer ihtiyaçlarını karşılama, eğitim boyutundaki yardımın önünde bir engel olarak görülebilir. Çünkü kalabalık ailelerin, kalabalık olmayan ailelere göre farklı ve daha fazla problemleri olabilir. Bu durum, öncelikleri ve dolayısıyla eğitime verilen önemi de etkileyebilmektedir.

Evde çalışma ortamının yetersiz olması, maddesi başarısızlık nedeni olarak görülmüştür, maddi yetersizlik, başarısızlığı kısmen etkileyebilir ama çok fakir ailelerden de çok başarılı öğrencilerin çıktığı görülmüştür. İlgili veliler, her ne olursa olsun, her şart altında çocukları için çok özel ortamlar oluşturmak için ellerinden geleni yapmaktadırlar. Bu konuda Sezer (2007, 44), pek çok anne baba eğitimin öne-

minin farkında olduğunu, çocuklarının iyi bir eğitim alması için her türlü fedakârlığa katlandığını, onları daha yüksek eğitim almak için teşvik ettiğini, bu nedenle, genelde çocukların anne babalarının eğitim düzeyini yakaladığını ve hatta onları geçtiğini belirtmiştir.

Okullarda velilerin ilgileri artırmak için aile ziyaretleri, veli toplantıları, konferans, seminer vb. etkinliklerin yapılması yararlı olacaktır. Etkili okul liderliğinin bir yönü de okul aile işbirliğini geliştirilmesidir. Bu konuda Aslanargun (2007,132) velilerin bazı önyargılarını kaldırmak için ve başarıyı artırmak için samimi bir ortamda yapılacak okul-aile birliği toplantılarında gerekli bilgiler rehberlik uzmanları ve eğitimcilerle paylaşılmasıyla verilmesini önermektedir.

Öğretmen görüşlerine göre öğretmen boyutlu başarısızlık nedenleri Tablo 4'te aşağıda ele alınmıştır.

**Tablo 4**

**Öğretmen Boyutlu Başarısızlık Nedenleri Konusunda Öğretmen Görüşleri**

<b>Öğretmen Boyutlu Etkenler</b>	
<i>Tecrübesiz öğretmenlerin bölgeye gönderilmesi</i>	22
<i>Sık sık öğretmenlerin değişmesi (öğretmenlerin çok az sürede bölgede kalması)</i>	21
<i>Öğretmen eksikliği</i>	16
<i>Öğretmenlerin yetersiz olması</i>	15
<i>Kültür çatışması</i>	9
<i>Öğretmenlerin bölgeden bir an önce kurtulma düşünceleri</i>	8
<i>Öğretmenlerin kendi branşlarında derslere girmemesi</i>	6
<i>Öğretmenin öğrenci ile iletişim eksikliği</i>	5
<i>Derslerin ÖSS'ye yönelik işlenmemesi</i>	5
<i>Öğretmeler için bölgenin çekici olmaması</i>	5
<i>Kaynak yetersizliği</i>	4
<i>Öğretmenlerin ilgisizliği</i>	3
<i>Öğretmenlerin kendilerini güvende hissetmemeleri-bölgede öğretmenin kendini baskı altında hissetmesi</i>	3
<i>Dil problemi</i>	3
<i>Bölgenin kültürel özelliklerinin bilinmemesi</i>	2
<i>Öğretmenlerin bölgeyi benimsememesi</i>	2
<i>Öğretmenlerin sadece ücret için görev yapmaları-öğrenci sorunlarıyla ilgilenmemek</i>	2
<i>Öğretmenin isteksizliği</i>	2
<i>Öğretmenin bir idealinin olmaması ve planlı faaliyetler gerçekleştirilmesi</i>	2
<i>Öğrencinin rehberliğine yeterince ilgi ve özen göstermemesi</i>	2
<i>Öğretmenlerin derse hazırlıksız girmeleri</i>	2
<i>Öğretmenler arasında kadrolu-sözleşmeli ve ders ücretli ayrımı</i>	1

## ◆ İzzet Döş

<i>Öğretmenler arasında kadrolu-sözleşmeli ve ders ücretli ayrımı</i>	1
<i>Öğretmenlerin klasik şekilde ders anlatması</i>	1
<i>Öğretmenlerin değişime ayak uyduramamaları</i>	1
<i>Öğretmen öğrenci iletişiminin yetersiz olması</i>	1
<i>Öğretmenlerin psikolojisinin Hakkârî’de çok çabuk bozulması</i>	1
<i>Öğretmenlerin geleceğe ilişkin umutsuz olması</i>	1
<i>Öğretmenin empati kuramaması</i>	1
<i>Öğretmenin sabırsızlığı</i>	1

Tecrübesiz öğretmenlerin bölgeye gönderilmesi, sık sık öğretmenlerin değişmesi (öğretmenlerin çok az sürede bölgede kalması), öğretmenlerin yetersiz olması, öğretmenlerin derse hazırlıksız girmeleri, öğretmenlerin klasik şekilde ders anlatması, öğretmenlerin değişime ayak uyduramamaları, öğretmen öğrenci iletişiminin yetersiz olması, öğretmenin empati kuramaması, öğretmenin sabırsızlığı gibi değişkenler genel olarak öğretmenlerin yetersizliği üzerinde odaklanan maddelerdir. Göreve yeni başlayan öğretmenler, genellikle öğretmen açığının fazla olduğu bölgelere gönderilmektedir. Bu yerler genel olarak öğretmenlerin veya devlet memurlarının gitmek istemediği veya hemen ayrılmak istedikleri yerlerdir. Dolayısıyla bu gibi yerlerde genel olarak tecrübesiz öğretmenler çalışmakta ve tecrübeli öğretmen eksikliği yaşanmaktadır. Bu konu ile ilgili, Olcay ve Döş (2009;149), yapmış oldukları çalışmalarında öğrencilerin başarısızlık nedenleri arasında, “öğretmenlerin anlattıklarını öğrencilerin anlayamaması, öğretmenlerin yaklaşım farklılığı, öğretmenlerin konuları yeterli derecede açıklamaması; başarısızlık nedeni olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, genel olarak tecrübesizlikten kaynaklanan davranışlardır.

Kültür çatışması, öğretmenlerin bölgeden bir an önce kurtulma düşünceleri, öğretmeler için bölgenin çekici olmaması, öğretmenlerin ilgisizliği, öğretmenlerin bölgeyi benimsememesi, öğretmenlerin sadece ücret için görev yapmaları, öğretmenin öğrenci sorunlarıyla ilgilenmemesi, öğretmenin isteksizliği, öğretmenin idealinin olmaması ve plansız faaliyetler gerçekleştirmesi, öğrencinin rehberliğine yeterince ilgi ve özen göstermemesi, öğretmenlerin psikolojisinin Hakkârî de çok çabuk bozulması, öğretmenlerin geleceğe ilişkin umutsuz olması gibi nedenler öğretmenlerin genel olarak kişisel özelliklerini yansıtmaktadır. İdeali olan, özverili çalışan insan elinden geleni yapar. Olumsuzluklar içerisinde bile amacını gerçekleştirmek için gerekli fedakârlığı esirgemez. Dolayısıyla motivasyonu güçlü, istekli, işini seven ve öğrenci sevgisi olan öğretmenlerin mesleklerinde daha başarılı olmaları beklenir.

Öğretmen görüşlerine göre bölgesel boyutlu başarısızlık nedenleri Tablo 5’te aşağıda ele alınmıştır.

Tablo 5

## Bölgesel Boyutlu Başarısızlık Nedenleri Konusunda Öğretmen Görüşleri

Bölgesel Boyutlu Etkenler	
<i>Siyasi ve toplumsal problemlerin olması (terör)</i>	23
<i>Bölgenin her yere uzak olması</i>	13
<i>Bölgenin genel olarak maddi yetersizliği</i>	13
<i>Kış şartlarının kötü oluşu (iklim koşulları)</i>	12
<i>Kent kültürünün olgunlaşmamış olması (kültürel etkinliklerin yetersizliği)</i>	7
<i>Okullarda ders ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesi</i>	6
<i>Bölge genelinde eğitim seviyesinin düşük oluşu</i>	6
<i>Bölgede okul sayısının az olması</i>	5
<i>Bölgenin coğrafi zorluğu</i>	4
<i>Sinema tiyatro vb kültürel faaliyetlerin ve sosyal etkinliklerin olmaması veya yetersizliği</i>	4
<i>Bölgede genel olarak olumlu örneklerin az olması</i>	3
<i>Bölgesel nedenlerden dolayı öğretmenlerin buralara gelmek istememesi</i>	3
<i>Bölgede genel olarak kurs dersane, kütüphane vs yeterli olmaması-kaynakların yetersiz oluşu</i>	2
<i>Bölgede okullaşma oranının çok az olması</i>	1
<i>Öğrencilerin barınma sorunları</i>	1
<i>Kısa yoldan zengin olma düşüncesinin olumsuz etkileri</i>	1
<i>Öğrencinin dış dünyayı tanımaması</i>	1

Öğrenci başarısızlığında bölgesel nedenler başlığı altında sıralanan nedenlerden en önemlisi, “siyasi ve toplumsal (terör) olayları” olarak ifade edilmiştir. Bölgesel nedenler içerisinde en önde gelen neden olarak siyasi ve toplumsal olaylar ifade edilmiştir. Şehir ve ilçe merkezlerinde bazı zamanlar toplumsal olaylar olmaktadır. Bu tip olaylar öğrencilerin öğrenimlerini ve onların derslere, öğretmenlere karşı düşüncelerini olumsuz yönde etkilemektedir.

Bölgenin her yere uzak olması, coğrafi koşulların zorluğu, iklim koşulları, bölgeye öğretmenin gelmesini engellemekte ve dışarıdan gelen öğretmenlerin verimini dolaylı olarak etkilemektedir. Hakkârî'nin her yere uzak olması, bilimsel ve eğitimsel gezilerin yapılmasını olumsuz etkilemektedir. Büyük şehirlerde veya ülkenin diğer illerinde bir ortaöğretim öğrencisinin rahatlıkla bir üniversiteye veya eğitsel bir çevreye ulaşması daha kolaydır. Öğrenciyi motive edecek ve okuma isteği uyandıracak seminerler, söyleşiler ve geziler, öğrenci başarısını artırmak için yapılan genel uygulamalardır. Hakkârî ili öğrencileri için bu tip etkinliklerin yapılması, öğrencilerin eğitimin önemini anlamasında etkili olacağı söylenebilir.

Ders ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesi de başarısızlık nedeni olarak görülmüştür. Hakkâri ilindeki ders ücretli öğretmenler genel olarak açık öğretim fakültesi mezunu veya meslek yüksek okulu mezunu öğretmenlerdir. Bu öğretmenlerin formasyonu yoktur. Alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi gibi temel yeterlikler, bu öğretmenlerde yeterli düzeyde olmayabilir. Çünkü bu öğretmenler formasyon eğitimi almamışlardır. Bu gerekçelerden olsa gerek, öğretmenler tarafından, ders ücretli öğretmenlik uygulamaları başarısızlık nedeni olarak görülmüştür.

### **Sonuç ve Tartışma**

Araştırmanın literatür kısmında; sosyo-ekonomik farklılıklar, ilgi, tutum, değer gibi duyuşsal özellikler, ailenin sosyo-kültürel ve ekonomik yapısı, çalışma alışkanlığı, sorumluluk duygusu, derslerin zorluğu, ergenlik dönemi sorunları, duygusal gerginlik, eğitim sistemi ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar vb. unsurların öğrenci başarısını olumsuz etkileyen faktörler olarak ortaya konulmuştu. Nitekim yapılan bu araştırma, yukarıda adı geçen faktörlerin öğrenci başarısı veya başarısızlığı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu destekler niteliktedir. Buna göre, araştırmadan elde edilen bulgulardan yüksek değer alanlar aşağıda ele alınmıştır:

#### *Öğrenci Boyutlu Olanlar:*

Öğrencilerin ilgisiz olması, öğrencilerin ders çalışmaması, temel eğitimdeki yetersizlik, öğrencinin bilinçsizliği, dil ve iletişim problemleri, geleceğe yönelik karamsarlık, ders geçme yönetmeliğinin sınıfı geçmeyi kolaylaştırdığı algısı, öğrencinin kendisine güvensizliği, motivasyon eksikliği, çevrede model oluşturacak kişilerin olmaması.

#### *Yönetim Boyutlu Olanlar*

Yöneticilerin yetersizliği, okulun fiziksel yetersizlikleri, yönetici üzerindeki siyasi ve çevresel baskılar, disiplin kurulunun işlememesi.

#### *Veli Boyutlu Olanlar*

Ailenin ilgisizliği, ailenin kalabalık olması, maddi yetersizlikler, velinin eğitim boyutundaki eğitimsizliği (yetersizliği), okul veli işbirliği yetersizliği, velilerin bilinçsiz olması, evde çalışma ortamının yetersiz olması.

#### *Öğretmen Boyutlu Olanlar*

Tecrübesiz öğretmenlerin bölgeye gönderilmesi, sık sık öğretmenlerin değişmesi (öğretmenlerin çok az sürede bölgede kalması), öğretmen eksikliği, öğretmenlerin yetersiz olması, kültür çatışması, öğretmenlerin bölgeden bir an önce kurtulma düşünceleri, öğretmenlerin kendi branşlarında derslere girmemesi, öğretmenin öğrenci ile iletişim eksikliği, derslerin ÖSS ye yönelik işlenmemesi, öğretmenler için bölgenin çekici olmaması.

#### *Bölgesel Boyutlu Olanlar*

Siyasi ve toplumsal problemlerin olması (terör), bölgenin her yere uzak olması, bölgenin genel olarak maddi yetersizliği, kış şartlarının kötü oluşu (iklim koşulları), kent kültürünün olgunlaşmamış olması (kültürel etkinliklerin yetersizliği), ilköğretim öğretmenlerinin veya diğer branşlarda ders ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesi, bölge genelinde eğitim seviyesinin düşük oluşu, bölgede okul sayısının az olması.

Araştırmadan elde edilen bulgular beş boyutta, yukarıda ele alındığı şekilde çıkmıştır. Her bir boyutta ifade edilen maddeler, diğer boyuttaki maddelerle de ilişkili ve yakın anlamlı olabilmektedir. Bölgesel boyutlu nedenler hariç, diğer başlıklarda toplanan maddeler yönetim ve öğretmen çabalarıyla çözülebilecek problemler olarak görülebilir. Problemin çözüm yolları araştırıldığında öğretmen ve yönetim faktörü öğrenci yaşamında önemli bir yer işgal etmektedir. Örneğin öğrencinin ilgisizliği, motivasyon eksikliği, öğrencinin kendisine güvensizliği etkili bir rehberlik hizmetiyle çözülebilecek problemlerdir. Okul yönetimi de bu çalışmalarda kolaylaştırıcı ve yardımcı olduğu takdirde birçok problem çözüme kavuşacaktır.

Veli ve öğretmen boyutlu problemlerin birçoğu okul yönetimin yapacağı çalışmalarla çözülebilecek problemlerdir. Tecrübesiz öğretmenlere rehber öğretmenlerin görevlendirilmesi ve bunun takip edilmesi, öğretmenlerin okullarını sevdirecek etkiliklere dahil edilmesi vb çalışmalarla çalışan memnuniyeti sağlanabilir. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında etkili yöneticilerin de yetiştirilmesi ihtiyacı oluşmaktadır. Çünkü okuldaki problemlerin birçoğunun çözümü ancak idareyle gerçekleşmektedir.

Hemen her yerde öğrencilerin başarısızlık nedenlerinin genel olarak aynı olduğu söylenebilir. Çünkü eğitim, nerede olursa olsun öğrencileri eğitmeyi, öğrencinin zihinsel süreçlerini geliştirmeyi ve öğrencinin kendisini gerçekleştireceği bir ortam oluşturmayı hedeflemektedir. Dolayısıyla öğrenci başarısızlığıyla ilgili problemler genel olarak hemen hemen aynıdır. Fakat bölgesel ve yerel bazı farklılıkların olması da normaldir.

Demiralp (2007,383) çalışmasında öğretmenlerin eksik kalan bilgi ve becerilerini geliştirmek, daha doğru yönlendirip işlerini kolaylaştırmak için, öğretmen kılavuz kitaplarına, hizmet içi eğitim çalışmalarına, müfettişlerin rehberliğine ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Ayrıca üniversitelerin eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının da, programın yapısına ve değişen materyal anlayışına göre yetiştirilmeleri gerektiğini belirtmektedir. Dolayısıyla eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerin eğitimlerinin devam etmesi kanısı ortaya çıkmaktadır. İfade edilen durum, bu araştırma bulgularıyla desteklenmektedir. Yani öğretmenlerin tecrübe eksikliği ve yetersiz olmaları, yeni mezun öğretmenlerin hizmet içinde de eğitilmeleri ve yetiştirilmeleri gereğini ortaya koymaktadır. Benzer şekilde Karamustafaoğlu (2006,100) çalışmasının öneriler kısmında, öğretmen eğitime değinmekte ve basit materyal hazırlama ve geliştirme yöntemleri hakkında ve eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğretmenlerin hizmet içi kurslardan geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Keskin (2008, 31) bu konuda, branş öğretmenleri yetiştirilirken alan bilgisinin yanı sıra öğrenci tanıma teknikleri ile ilgili daha fazla bilgi verilmesini ve eğitim fakültelerinde ve hizmet içi eğitim kurslarında öğretmenlerin öğrenciyi daha iyi tanımasına yönelik dersler konulmasını tavsiye etmiştir.

Ailenin ilgisizliği, maddi yetersizlikler, velinin eğitim boyutundaki eğitimsizliği (yetersizliği), ailenin kalabalık olması, okul veli işbirliği yetersizliği, velilerin bilinçsiz olması, evde çalışma ortamının yetersiz olması, gibi bulgular başarısızlık nedeni olarak tespit edilmiştir. Ailenin kalabalık olması maddesini destekleyecek bir bulgu da, Sezer (2007, 44) tarafından bulunmuştur ve sınıf tekrar eden öğrencilerin yarısından fazlasının kalabalık ailelerden geldiğini belirtmiştir. Aynı çalışmada arkadaş çevresi, öğretmenler tarafından başarısızlık nedeni olarak görülmüştür. Öğrencilerin

## ◆ İzzet Döş

arkadaş çevresinin değiştirilmesinin öğrenci başarısını artıracakını belirtmiştir. Aküzel (2006,120) çalışmasının sonucunda, dil öğretiminde öğrenci başarısının artırılması için velilerin bilinçlendirilmesi ve desteğinin sağlanması gerektiği belirtmiştir. Çelenk (2003,34) araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; aile üyelerinden eğitim yardımı alan ve okulla yakın işbirliği içerisine giren ailelerden gelen çocukların, okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Şama ve Tarım (2007,135) öğrenci başarısızlığının en önemli nedenini aile ilgisizliğine bağlamıştır.

Öğrenci boyutunda başarısızlığın birçok değişkeni bulunmaktadır. Akbıyık ve Seferoğlu (2006,97), yüksek eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilerin düşük eleştirel düşünme eğilimlerine sahip öğrencilere göre akademik olarak daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Şeker, Çınar ve Özkaya (2004) mezun olunan lisenin türü, başarı üzerine etkili olurken, lisedeki bölümün bir etkisinin olmadığını, düzenli çalışma alışkanlığı olan öğrencilerin mezuniyet dereceleri, olmayanlara göre daha yüksek çıktığını, arkadaş çevresinin öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada da öğrencilerin ders çalışmamaları, verimli ders çalışma yöntemlerini bilmemeleri, başarısızlık nedenleri olarak görülmüştür. Bunun yanında öğrencilere daha önceki eğitimlerinde kazandırılan bazı niteliklerin başarı üzerinde etkisi olduğu görülmektedir. Çünkü öğretmenler temel eğitimdeki bazı becerileri kazanamamış olan öğrencilerin daha sonraki eğitimlerinde başarısız oldukları görüşünü savunmaktadırlar. Diğer bir başarısızlık nedeni okula devamsızlık olarak görülmüştür (Altınkurt, 2008, 140). Devamsızlık bu çalışmada da öğretmenler tarafından başarısızlık nedeni olarak görülmüştür. Devamsız öğrenciler, dersleri takip edemediklerinden anlaşılması zor dersleri kendi imkânlarıyla öğrenmekte zorluk çekebilmektedirler.

Okul yönetimi, öğrenci başarısı üzerinde etkili bir rol oynamaktadır. Okul yönetiminin amacı öğrencileri hayata hazırlamak ve zihinsel süreçlerini geliştirmektir. Okul başarısı olarak tanımlanan durum ise, öğrencilerin istenilen yerde olmasıdır. Bu durumu gerçekleştiren okul etkili ve kaliteli okul, böyle okulları yöneten yöneticiler de başarılı yöneticilerdir. Etkili okul, kendinden beklenen amaç ve işlevleri tam olarak yerine getiren öğrencilerin bütün yönleriyle gelişimlerini sağlayan, bunun için uygun öğrenme ortamları hazırlayan okul olarak tanımlanmaktadır. Okul idarecileri teknik insani ve kavramsal olmak üzere üç alanda yeterli olmak zorundadırlar (Özden, 2005,124). Yetersiz yöneticilerin olduğu ve fiziksel özelliklerden yoksun bir okulun istenilen etkiyi oluşturması düşünülemez. Etkili okul yöneticisinin etkililik ölçütlerinden biri de öğrenci başarısıdır. Etkili okul yöneticisi personeliyle birlikte kendisini öğretimi geliştirmeye adanmakta ve okulda disiplini etkili bir şekilde sürdürmektedir. Etkili okul liderlerinin asıl işi etki etme ve kontrol gücü içinde öğrenci başarısının artırılmasıdır (Balcı, 2007,124). Öğrenci sorunlarıyla ilgilenmeyen, onların sorunlarına duysuz kalan, öğrenciye değer vermeyen, iletişim yönü zayıf yöneticilerin okul ve öğrenci başarısını sağlayamayacağı açıktır. Töremen (2001,109) öğrenen okulun, herkesi olduğu gibi kabul etmesini, her öğrencinin öğrenebileceği ve herkesin değerli olduğu kanısını taşımasını, öğrenen okulun değerleri olarak görmüştür. Dolayısıyla okul yöneticileri, öğrencileri kendilerine emanet edilmiş değerli ve özveri bir şekilde sahip çıkılması gereken bir varlık olarak görmelidirler.



Bu çalışmada, yönetimin öğrenci ile yeterince iletişim kuramaması, aileler ile iletişimin zayıflığı (okul aile ilişkisi), okul-üst idare arasındaki iletişim eksikliği, denetim eksikliği, yöneticilerin zamanında planlama yapmaması gibi bulgular yönetim süreçleriyle ilgili sonuçlar olarak belirlenmiştir. Okul yöneticisi okulun geleceğine ilişkin elindeki sağlam bilgilere dayanarak karar vermek durumundadır. Bu kararların öncelik ve yapılma zamanına göre dizilmesi planlamanın temelidir. Okulun veya eğitim örgütünün etkililiğini sağlamak ve sürdürmek için planlı işletilmesi zorunludur (Başaran, 1996,41). Karar yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim örgüt açısından o kadar önemlidir. Eğitim örgütlerinin yapı ve havasında informal iletişimin rolü daha önemlidir. Bu bakımdan okul yöneticisi, kişiler ve gruplar arası iletişimi dikkatle izlemelidir. Okul içindeki ve dışındaki iletişime yabancı kalan yönetici, iletişimden önce ve sonra gelen diğer yönetim süreçlerini gerçekleştirmede ya zorluk çekecek, ya da başarısızlığa uğrayacaktır (Bursalıoğlu, 2005,113). Teftiş kurumların amaçlarına varmalarına yardımcı olan bir hizmettir. Teftişin esas fonksiyonu öğretim ve öğrenimin daha iyi yapılabilmesi için ilgililere gerekli yardımda bulunmaktır (Taymaz, 2010,33). Dolayısıyla denetim, iletişim, eşgüdümleme, karar alma ve planlama gibi yönetim süreçleri başarılı bir şekilde yürüten bir yönetici amaçlarına daha çabuk ulaşacak ve öğrenci başarısında daha etkili olacaktır.

### Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında şu önerilerde bulunulabilir:

- Eğitim yöneticilerinin yeterliliklerini artıracak faaliyetlere ağırlık verilmesi,
- Okullarda öğrencilerin çalışacakları ortamlar veya etüt salonları oluşturulması
- Öğrencilere yönelik etkili eğitsel yardım ve rehberlik çalışmalarının daha kapsamlı, planlı ve verimli şekilde yapılmasının sağlanması,
- Velileri, eğitim ve özellikle çocuk eğitimi konusunda daha bilinçli hale getirecek çalışmaların yapılması,
- Ülkemizde öğretmen yetiştirme görevi üniversitelerin elindedir. Mezun olan öğretmenlerin nitelik ve yeterlikleri alanında çalışmaların yapılması,
- Göreve yeni atanıp aday öğretmen konumunda olan öğretmenlerin görev başında yetiştirilmesine daha bir önem verilmeli ve ciddi yapılmalı,
- Ülke bazında, eğitim boyutunda bölgesel ve yerel farklılıkların giderilmeye çalışılması
- Okullarda velilerin ilgileri artırmak için aile ziyaretleri, veli toplantıları, konferans, seminer vb. etkinliklerin yapılması şeklinde sıralanabilir.



**Kaynakça**

- AKBİYİK, Cenk ve SEFEROĞLU, S. Sadi (2006). "Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Akademik Başarı", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.2, S.32, ss.90-99.
- AKÜZEL, Gül (2006). **İlköğretim 4-8. Sınıflarda Yabancı Dil Öğretimindeki Başarısızlık Nedenlerinin İncelenmesi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- ALTINKURT, Yahya (2008). "Öğrenci Devamsızlıklarının Nedenleri ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.20. ss. 129-142.
- ASLANARGUN, Engin (2007). "Okul - Aile İşbirliği Ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma", **Sosyal Bilimler Dergisi**, S. 18, ss. 119-135.
- BACANLI, Hasan (2000). **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- BALCI, Ali (2007). **Etkili Okul Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma**, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1996). **Eğitim Yönetimi**, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- BOZKURT, Nergüz (1998). **Lise Öğrencilerinin Okul Başarısızlıklarının Altında Yatan Depresyonla İlişkili Otomatik Düşünme Kalıpları**, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İzmir.
- BURSALIOĞLU, Ziya (2005). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- ÇELENK, Süleyman (2003a). "Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 24, ss. 33-39.
- ÇELENK, Süleyman (2003b). "Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması", **İlköğretim Online E-Dergi**, 2(2), ss.28-34.
- DAY, Scott L (2002). "Real Kids, Real Risks: Effective Instruction of Students at Risk of Failure", **NASSP Bulletin**, C. 86, S. 632, ss.18-32
- DEMİRALP, Nurcan (2007). "Coğrafya Eğitiminde Materyaller ve 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, C.15,S.1, ss. 373-384.
- GÜLEÇ, Selma ve ALKIŞ, Seçil (2003). "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbirleriyle İlişkisi". **İlköğretim Online E-Dergi**. S.2, ss. 19-27.
- HAGAMAN, Jessica L ve REİD, Robert (2008). "The Effects of the Paraphrasing Strategy on the Reading Comprehension of Middle School Students at Risk for Failure in Reading", **Remedial and Special Education**, C.29, S.4, ss. 222-234.
- KAPUSUZUĞLU, Şaduman (2004). "İlköğretim Düzeyinde Sınıf Yönetimi Uygulamalarının Öğrenci-Öğretmen Görüşleri Ve Sınıf Yönetimi Profilleri Açısından Değerlendirilmesi", **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, İnönü Üniversitesi, Eğitimi Fakültesi, Malatya.
- KARADÜZ, Adnan (2006). "İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının "Öğreticilik" Kavramı Bağlamında Eleştirisi", **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S. 21, ss.13-31.
- KARAMUSTAFAOĞLU, Orhan (2006). "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Materyallerini Kullanma Düzeyleri: Amasya İli Örneği", **AÜ. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.1, S.1, ss. 90-101.
- KAYA, Yahya Kemal (1993). **İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı**. Bilim Yayınları, Ankara.
- KESKİN, H.Kağan., YAPICI, Şenay (2008). "Başarılı Ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen Ve Veli Görüşleri", **Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim**, C.1., S.1, ss. 20-32.

- KIZILOK, Hakkı (2001). "Sınıf Ortamında Öğretmen Öğrenci İletişiminin Yatay veya Dikey Olmasının Öğrenme Üzerindeki Etkileri", **C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi**, S.25 (1), ss.151-159.
- KOÇ, Mustafa, AVŞAROĞLU, Selahattin ve SEZER, Adem (2004). "Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Problem Alanları Arasındaki İlişki", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S. 11, ss. 499-513.
- OKUR, Talip (2006). **Geometri Dersindeki Başarısızlık Nedenleri ve Çözüm Yolları**, Sakarya Üniversitesi sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- OLCAY, Atınc ve DÖŞ, İzzet (2009). "Ortaöğretimde Başarıyı Olumsuz Etkileyen Unsurların Öğrenci Boyutuyla Tespitine Yönelik Bir Uygulama", **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S. 8(1), ss.131 -155.
- ÖZDEN, Yüksel (Editör) (2005). **Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı**. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- ÖZGÜVEN, İbrahim Ethem (2002). **Bireyi Tanıma Teknikleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SEZER, Özcan (2007). "Sınıf Tekrar Eden Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri ile Bu Öğrenciler ve Öğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 8(14), ss. 31-48.
- SUCUOĞLU, B., ÜNSAL, P. ve ÖZOKÇU, O (2004). "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, S. 5 (2), ss. 51-64.
- ŞAHİN, Ali (2007). "Türk Kamu Yönetiminde Yönetimsel İletişim ve Bu Konuda Düzenlenen Bir Anket Çalışmasının Sonuçları", **Maliye Dergisi**, S.152, ss. 81-102.
- ŞAMA, Erdoğan., TARIM, Kürşat (2007). "Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, S. 5 (1), ss. 135-154.
- ŞEKER, Renan, ÇINAR, Derya ve ÖZKAYA, Abdulkadir (2004). "*Çevresel Faktörlerin Üniversite Öğrencilerinin Başarı Düzeyine Etkileri*", **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, İnönü Üniversitesi, Eğitimi Fakültesi, Malatya.
- TAYMAZ, Haydar (2010). **Eğitim Sisteminde Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler**, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- TEKBİYİK, Ahmet (2006). "Lise Fizik I Ders Kitabının Okunabilirliği Ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, S. 14 (2), ss. 441-446.
- TÖREMEN, Fatih (2001). **Öğrenen Okul**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- ULUDAĞ, Erdoğan (2002). "İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım Ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri", **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 4 (1), ss. 97-114.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

## TEACHERS' VIEWS ABOUT THE CAUSES OF FAILURE OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS

---

İzzet DÖŞ\*

### Abstract

The aim of this study is to determine the causes of failure of the secondary school students according to teachers' views. The study has been carried out with the semi-structured interview form as including all the institutions of the general secondary education which are in Hakkari, applying to the views of some of the teachers working in these schools. 54 teachers' interview forms from 220 teachers in 12 schools have been evaluated. Five open ended questions have been asked in data collection tool and frequencies have been examined in the data analysis. In total, 113 causes of failure have been stated for the students, parents, teachers and regional dimensions.

**Key Words:** Secondary education, failure, the causes of failure

---

\* Hakkâri Provincial Directorate of National Education, Head of Education Inspectors.

# YENİ İLKÖĞRETİM MÜFREDATININ UYGULANMASINA İLİŞKİN İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Sema ALTUN YALÇIN\*

Sinan YALÇIN\*\*

## Özet

Bu çalışmada, ilköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırılmaya dayalı yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasına dair görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2009 yılında Bayburt'ta görev yapmakta olan 186 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak literatür (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006) dikkate alınarak geliştirilmiş olan "Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasına Dair Öğretmen Görüşleri Anketi" kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda yeni ilköğretim müfredatının uygulanması konusunda öğretmenlerin olumlu tutum içinde oldukları saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yeni ilköğretim müfredatı, yapılandırmacı yaklaşım, öğretmen görüşleri

## Giriş

Her ülke, toplumsal yaşam düzenini, ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik ve bilimsel değişimlerle uyumlu olarak sürdürmekten sorumlu, toplumsal sistemlere sahiptir. Bu toplumsal sistemlerin işletilmesi için gerekli olan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinden sorumlu olan eğitim sistemleri, ülkelerin kendi toplumsal dinamiklerinin yanı sıra bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile küreselleşme, ülkelerarası ekonomik ve siyasi oluşumlar gibi çeşitli alanlardaki değişimlerden etkilenirler (Gizir, 2008). Bu nedenle özellikle geçen yüzyılın son çeyreğinden itibaren birçok ülkede eğitim ve okul sistemlerinde yeniden yapılanma konusunda çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Şişman ve Taşdemir, 2008). Eğitim ve okul sistemlerindeki bu yeniden yapılanma çalışmaları ile birlikte toplumların ihtiyacı olan, bilgiye ulaşan, bilgiyi üreten, ürettiği bilgiyi kullanabilen bireylerin yetiştirilmesi konusu da gündeme gelmiştir. Artık toplumlar bilgiyi üretip kullanabilen bireylere ihtiyaç duymaktadır (Erdem ve Demirel, 2002). Bunu sağlamak ancak eğitim sisteminde çağdaş eğitim anlayışının esas alınması ile olabilmektedir (Altun ve Şahin, 2009).

Çağdaş eğitim anlayışı yapılandırmacı yaklaşımı merkez alır ve bilgiyi kullanan değil bilgiyi üreten bireyler yetiştirmeyi hedefler. Çağdaş eğitim anlayışında, öğrencinin merkeze alındığı bir öğrenim anlayışı ön plana çıkar ve öğrenci yaparak ve yaşayarak öğrenme sürecine girer. Bu sayede düşünsel kapasitesini geliştirerek

\* Erzincan Üniversitesi

\*\* Güvenlik İlköğretim Okulu, Erzincan.

bilgi üretme yoluna girer ki, bu da yapılandırmacı yaklaşımın ve çağdaş eğitim anlayışının ana felsefesini oluşturur.

Yeni geliştirilen eğitim ve öğretim programının muhtevasında, yapılandırmacı yaklaşım ile birlikte çoklu zekâ kuramı ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli yaklaşımlardan da yararlanılmıştır (Kıroğlu, 2006). Diğer bir deyişle yeni geliştirilen eğitim programının, “yapılandırmacı” yaklaşımdan hareket ederek, daha çok sınıf içi etkinliklerine dayalı, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu özellikler dikkate alındığı zaman “yeni” programın, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir (<http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>)

Hızlı bir gelişme, değişme ve rekabetin yaşandığı günümüzde öğretim programlarının gelişen bilimin ışığında sürekli değiştirilmesi ve geliştirilmesi kaçınılmazdır. Bunun için öğretim programlarının eğitim ve teknolojiye ilerlemeleri yansıta- cak ve toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde yeniden yapılandırılması gerekmektedir (Demirel, 2004). Bu kapsamda, Milli Eğitim Bakanlığı ilk önce ilköğretim 1-5. sınıfların öğretim programlarını, yapılandırmacı anlayış çerçevesinde yeniden geliştirmiş ve 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya koymuş, ardından da bu anlayışın devamı olarak ilköğretim II. kademe programlarında de- ğişikliğe gidilmiş ve bu çerçevede 2006-2007 eğitim-öğretim yılında da ilköğretim ikin- ci kademe yeni öğretim programı uygulamaya konulmuştur.

Toplumsal değişmelerle birlikte, ilköğretim programının da değişmesi öğretmenlerin okuldaki işlerini daha karmaşık ve daha da ağır hale getirmektedir. Ancak özellikle ilköğretimde 2005-2006 yılında uygulamaya konan yeni ilköğretim programı pek çok konuda değişikliklere neden olacak türdendir (Yüksel, 2003).

Yeni programları uygulayacak olan öğretmenler açısından bu tür program değişikliklerinin gerek onların iş yükü gerek sosyal yaşamları, gerekse de günlük psikolojileri üzerinde çeşitli etkiler bırakacağı aşikârdır. Öğretmenlerin bu değişiklikleri tehdit edici olarak algılaması durumunda bu durumla başa çıkmak için önce fizyolojik olarak hazır duruma gelmeleri gerekir. İkincisi bireyin yeni şeyler öğrenmesi için organizmanın belli düzeyde uyarılmış olması gerekir. Yani bireyin yeni duruma uyum sağlayabilmesi için ne boş vermişlik ne de aşırı uyarılmışlık durumunda olması gerekir (Özden, 2003).

Diğer bir deyişle program “yapılandırmacı” yaklaşımdan hareket ederek geliştirilmiştir. Yani daha çok sınıf içi etkinliklerine ve öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlamaktadır. Ayrıca dersler arası yatay ve dikey ilişkileri dikkate alan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla da temel almaktadır. Bu özellikler dikkate alındığı zaman “yeni” programın, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir (<http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>).

## Yöntem

### a. Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışman grubunu, Bayburt ili şehir merkezinde görev yapmakta olan toplam 186 ilköğretim okulu öğretmeni temsil etmektedir.

### b. Veri Toplama Aracı

Milli Eğitim Bakanlığı, 2005/2006 öğretim yılında yapılandırmacı eğitim yaklaşımı temel alınarak hazırlanmış olan yeni öğretim programını uygulamaya koymuştur. Bu çalışma da yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni öğretim programı hakkında ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla literatürden (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006) yararlanılarak "Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasına Dair Öğretmen Görüşleri Anketi" geliştirilmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen anketin geçerliliği, uzmanların görüşleri alınarak test edilmeye çalışılmıştır. Güvenilirliği ise, rastgele seçilmiş olan ilköğretim öğretmenlerine anketin uygulanması sonucu tespit edilmiş olup  $\alpha=0,79$  olarak bulunmuştur. 22 maddeden oluşan anket, beşli likert tipidir. Ankette bulunan 1.ve17.larla soru öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim kurslarının yeterliliğini ve öğretmenlerin bu eğitim müfredatına adaptasyon süreçlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Anketteki 2,3,4,5,6,7,8,9. sorular yeni ilköğretim müfredatının uygulanabilirliğinin programın içerik ve hazırlanış durumu açısından incelenmesini, 10,17,19, 22. sorular okulun sahip olduğu alt yapı, gerekli materyallere öğretmenlerin ulaşması ve okul, aile ve öğretmen arasındaki ilişkinin tespitini, 20. soru okul yönetimine düşen sorumluluğu, 11,12,13,14,15,16,18,21. sorular yeni ilköğretim müfredatının sahip olduğu özelliklerin öğrencilere kazandırdıkları, çağdaş eğitim anlayışına uygunluğu ve ders işleme süreci özellikleri açısından incelenmesini amaçlamaktadır.

### c. İşlem

Her maddeye verilecek cevap kodları 1.00 ile 5.00 arasında değişmektedir. Dereceleme maddeleri "1-Hiç Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Orta Derecede Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Tamamen Katılıyorum" seçeneklerinden oluşmaktadır. Aralıkların eşit olduğu varsayımından hareket edilerek, aritmetik ortalamalar için puan aralığı katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Puan Aralığı = (En Yüksek Değer-En Düşük Değer)/5 = 4/5 =0.80.

**Tablo 1.** Aritmetik Ortalamaların Değerlendirme Aralığı

Aralık	Seçenek	Aralığın Değeri
1.00-1.80	Hiç Katılmıyorum	"Çok Olumsuz"
1.81-2.60	Katılmıyorum	"Olumsuz"
2.61-3.40	Kararsızım	"Orta"
3.41-4.20	Katılıyorum	"Olumlu"
4.21-5.00	Tamamen Katılıyorum	"Çok Olumlu"

#### d. Verilerin Analizi

Öğretmenlerin ankete vermiş oldukları cevaplar betimsel (descriptive) analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Böylece her bir maddeye verilen cevapların aritmetik ortalaması ve standart sapması belirlenmiştir.

#### Bulgular ve Tartışma

Yeni eğitim müfredatının uygulanabilirliğinin araştırıldığı ankette; öğretmen, okul, hizmet içi eğitim, okul yönetimi, öğrenci, aile ve bu müfredatın uygulanabilmesi için gerekli materyal gibi etkenler göz önünde bulundurulmuştur. Bununla birlikte ankette, bu müfredatın uygulanabilirliğini daha iyi tespit etmek amacıyla, zayıf ve güçlü yönleri, etkililiği, öğretmenlere bu konuda verilen hizmet içi eğitiminin yeterliliği, öğrenciye kazandırdıkları, okulların sahip oldukları alt yapının yeterliliği, müfredatın işleyişinin açık ve net bir biçimde ifade edilmiş olması gibi alt faktörlerde teker teker ele alınmıştır. Anket maddeleri ve bunlara ilişkin cevapların ortalamaları Tablo 2'de verilmektedir.

**Tablo 2.** Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasına Dair Öğretmenlerin Görüşleri

MADDELER	Ort. (öğr)	Std. Sap. (öğr)	
1- Yeni ilköğretim müfredatı ile ilgili verilen hizmet içi eğitim faaliyetleri yeterlidir.	2.74	1.11	Orta
2- Yeni ilköğretim müfredatında öğretim faaliyetleri yeterli bir biçimde planlanmıştır.	3.35	.96	Orta
3- Yeni ilköğretim müfredatının farklı bölümleri birbiriyle tutarlıdır.	3.55	.84	Olumlu
4- Yeni ilköğretim müfredatında öğrenme alanları belirgindir.	3.75	.77	Olumlu
5- Yeni ilköğretim müfredatında, dersler birbirleriyle ilişkilendirilmiştir.	3.82	.78	Olumlu
6- Yeni ilköğretim müfredatında, ölçme ve değerlendirme yöntemleri açık olarak belirtilmiştir.	3.52	.92	Olumlu
7- Yeni ilköğretim müfredatında, öğretmenin rolü açık olarak ifade edilmiştir.	3.55	.95	Olumlu
8- Yeni ilköğretim müfredatı, öğretmenin yükünü artıracaktır.	3.42	1.18	Olumlu
9- Yeni ilköğretim müfredatı, yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygun olarak hazırlanmıştır.	3.61	.87	Olumlu
10- Okulumuzun altyapısı ve sahip olduğu olanaklar, yeni ilköğretim müfredatının yürütülmesi için uygundur.	2.94	1.24	Orta
11- Yeni ilköğretim müfredatı, öğrenci merkezli bir yaklaşımdır.	3.92	.90	Olumlu
12- Yeni ilköğretim müfredatı, öğrenciyi düşünmeye sevk eder.	3.89	.84	Olumlu

13- Yeni ilköğretim müfredatı, öğrenciyi araştırmaya yöneltilir.	3.87	.00	Olumlu
14- Yeni ilköğretim müfredatı, öğrencileri ezbere bir eğitimden kurtaracaktır.	3.59	.95	Olumlu
15- Yeni ilköğretim müfredatı, eğitim etkinliklerini daha eğlenceli hale getirecektir.	3.73	.82	Olumlu
16- Yeni ilköğretim müfredatı, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandıracaktır.	3.65	.86	Olumlu
17- Yeni ilköğretim müfredatını öğretmenler, kolaylıkla benimseyecektir.	3.07	.98	Olumlu
18- Yeni eğitim sürecinde sınıf kontrolü daha zor olacaktır.	2.72	1.19	Orta
19- Yeni bir eğitim sürecinin başarılı olması için okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin olması şarttır.	4.55	.76	Çok Olumlu
20- Yeni bir eğitim sürecinin başarılı olması için okul yönetiminin desteği gereklidir.	4.42	.78	Çok Olumlu
21- Yeni ilköğretim müfredatında etkinlikler açık olarak ifade edilmiştir.	3.62	.96	Olumlu
22- Yeni ilköğretim müfredatı ile ilgili yeterli eğitim materyallerine ulaşabiliyorum.	2.87	1.17	Orta

Tablo 2'ye göre ilköğretim öğretmenleri, yeni eğitim müfredatının başarılı olması için okul yönetimi desteğinin gerekli olduğuna ve okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin şart olduğuna tamamen katılmaktadırlar (çok olumlu). Yeni ilköğretim müfredatı çağdaş eğitim anlayışına uygun hazırlanmışlık durumu açısından incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak olumlu düşünceye sahip oldukları saptanmıştır. Bu çalışma sonuçlarına göre ilköğretim öğretmenleri yeni ilköğretim müfredatının farklı bölümlerinin birbiriyle tutarlı olduğuna, öğrenme alanlarının belirgin olduğuna, derslerin birbiriyle ilişkilendirilmiş olduğuna, ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin açık olarak belirtilmiş olduğuna, yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygun olarak hazırlanmış olduğuna, öğrenciyi ezberden uzaklaştırmış olduğuna, eğitim etkinliklerini daha eğlenceli hale getirmiş olduğuna, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandırmış olduğuna katılmaktadırlar (olumlu). Ayrıca ankete katılan öğretmenler müfredat içerisinde yer alan etkinliklerin açık olarak ifade edilmiş olduğuna, öğretmenin rolünün açık olarak ifade edilmiş olduğuna ve öğretmenlerin kolaylıkla bu eğitim müfredatını benimseyebilecek olduğu konusunda olumlu görüşe sahiptirler. Ayrıca, öğretmenler yeni ilköğretim müfredatının öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye sevk ettiği, öğrenciyi araştırmaya yönelttiği konusunda olumlu görüşe sahip bulunmaktalar.

Öğretmenler verilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterli olduğu, eğitim faaliyetlerinin yeterli biçimde planlanmış olduğu, okulun sahip olduğu alt yapı ve olanaklar açısından yeterli olduğu ve yeterli eğitim materyallere ulaşma açısından kararsız görüşe sahiptirler. Yeni eğitim müfredatında sınıf kontrolünün daha zor olup olmayacağı konusunda ise, net bir karara varamamışlardır (kararsız).



## Sonuç

Türkiye, son yıllarda, değişen koşullara uyum sağlamak amacıyla eğitim alanında yoğun girişimlerde bulunmaktadır. 2000'li yılların başında toplam kalite yaklaşımına dayalı okul gelişim modeli hayata geçirilmiş, 2004 yılından itibaren de ilköğretimde yapılandırmacı eğitim görüşü benimsenmiştir. Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile hazırlanan program 2005–2006 öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulamaya konulmuştur (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006). Felsefi temelleri 18. yüzyıla kadar dayanan yapılandırmacı öğrenme teorisi günümüzdeki öğretim anlayışına taze bir bakış açısı kazandırmaktadır. Özellikle öğrenci merkezli eğitimin öğretmen merkezliliğe karşı parlayan bir değer haline gelmesi yapılandırmacı öğrenme ilkelelerini daha saygı duyulur bir seviyeye getirmiştir. Sonuç olarak da yapılandırmacı öğrenme ilkeleri ışığında güçlü bir öğretim stratejisi inşa edilmiştir (Kabaca, 2002). Yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak geliştirilmiş olan yeni ilköğretim müfredatı birçok yönüyle diğer müfredatlardan daha iyi bir eğitim öğretim programı olmasına rağmen, uygulama sürecinde yaşanan sıkıntı ve yanlışlıklardan dolayı yeni müfredatta amaçlanan değerlere ulaşmamaktadır.

Bu çalışma da, ilköğretimde görev yapmakta olan öğretmenlerin yapılandırıcı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasına dair görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın sonucunda; 2005–2006 öğretim yılından itibaren yürürlüğe konulmuş olan yeni ilköğretim müfredatının uygulanması konusunda öğretmenlerin genel olarak olumlu tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenleri, yeni eğitim müfredatının başarılı olması için okul yönetiminin desteğinin gerekli olduğuna ve okul, aile ve öğretmen arasında sağlıklı bir iletişimin şart olduğuna tamamen katılmaktadırlar.

Bununla birlikte, araştırmaya katılan öğretmenler verilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterli olduğu görüşüne sahip bulunmaktalar. Bu sonuç daha önce yapılan bazı çalışmalarla tutarsızlık içinde bulunmaktadır (Yaşar vd. 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Erdoğan, 2005; Ercan ve Altun, 2005; Korkmaz, 2006; Yıldırım, 2006; Akpınar, Turan ve Gözler, 2006; Öztürk ve Tuncel, 2006). Yapılmış olan bu çalışma ile daha önce yapılmış olan çalışmalar arasındaki bu çelişkinin yeni ilköğretim müfredatı için yapılan seminerlere 2005 yılında başlanmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Çünkü daha önceki çalışmalar 2005 ve 2006 yılında yapılmış olup öğretmenler seminerlere sadece bir yıl katılmışlardır. Fakat 2009 yılında yapılmış olan bu çalışmada öğretmenler dört yıl boyunca seminerlere katılmış olduklarından hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeteri olduğu görüşüne sahiptirler.

Ayrıca araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenleri yeni ilköğretim müfredatının çağdaş bir eğitim anlayışına uygun hazırlanmış olduğuna, farklı bölümlerinin birbiriyle tutarlı olduğuna, öğrenme alanlarının belirgin olduğuna, derslerin birbiriyle ilişkilendirilmiş olduğuna, yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygun olarak hazırlanmış olduğuna, öğrenciyi ezberden uzaklaştırmış olduğuna, eğitim etkinliklerini daha eğlenceli hale getirmiş olduğuna, öğrencilerin sosyal gelişimlerini hızlandırmış olduğuna katılmaktadırlar. Bu sonuç diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Halat, 2006; Halat, 2007; Gelen ve Beyazıt, 2007; Aykaç ve Başer, 2005; DüNDAR, Kayhan ve Yel, 2006; Yapıcı ve Demirdelen, 2007; Özpolat vd., 2007). Araştırmaya

katılanlar ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin açık olarak belirtilmiş olduğu görüşüne sahip olmalarına rağmen daha önce yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme konularında yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. (Yaşar vd., 2005; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005).

Bu çalışmanın sonucunda; öğretmenler yeni ilköğretim müfredatının öğrenci merkezli olduğu, öğrenciyi düşünmeye sevk ettiği, öğrenciyi araştırmaya yönelttiği konusunda olumlu görüşe sahiptirler. bu sonuç daha önce bu konuda yapılan bazı çalışmalarla tutarlılık içindedir (Erdoğan ve Sagan, 2002; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Halat 2007; Özpolat vd., 2007; Altun ve Şahin, 2009).

Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler yeni ilköğretim müfredatında etkinliklerin açık olarak ifade edilmiş olduğu, öğretmenin rolünün açık olarak ifade edilmiş olduğu ve öğretmenlerin kolaylıkla bu eğitim müfredatını benimseyebilecek olduğu konusunda da olumlu görüşe sahip bulunmaktadırlar.

Bu çalışma "okulumuzun altyapısı ve sahip olduğu olanaklar, yeni ilköğretim müfredatının yürütülmesi için uygundur" düşüncesine öğretmenler kararsız kalmışlardır. Bu sonuç daha önce yapılan bazı çalışmalarla uyumsuzdur (Korkmaz, 2006; Yıldırım, 2006; Akpınar, Turan ve Gözler, 2006; Öztürk ve Tuncel, 2006). Bu tutarsızlığın daha önce yapılan çalışmaların yeni ilköğretim müfredatının uygulamaya başlandığı yıllarda yapılmış olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. 2005/ 2006 öğretim yılında uygulanmaya konulmuş olan yeni müfredatın uygulanması için gerekli olan materyallerin gerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerekse okul yönetimi ve öğretmenler tarafından zamanla giderilmeye çalışıldığı ve şuan itibarıyla birçok eksikliğin giderildiği düşünülebilir.

Sonuç olarak; yeni ilköğretim müfredatının uygulanması konusunda öğretmenlerin olumlu tutum içinde oldukları saptanmıştır. Bununla birlikte; daha önce yapılan çalışmalarda öğretmenlerin yeni ilköğretim müfredatının uygulanmasında gördükleri eksiklik ve problemler bu çalışma da tespit edilememiştir. Bunun sebebi müfredatın uygulanması esnasında karşılaşılan sıkıntı ve problemlerin zamanla gerek Milli Eğitim Bakanlığı, gerekse okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından giderilmiş olması olabilir.

### Kaynakça

- <http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim 9. Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi, Eskişehir, 2005, (15.06.2009)
- Akçınar, B., Turan, M., ve Gözler, A. (2006). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Müfredatına İlişkin Görüş Ve Önerileri' Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiri Kitabı, 2. Cilt, Sayfa: 403-415, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, , Ankara
- Altun, T. ve Şahin, M. (2009). Değişen İlköğretim Programının Sınıf Öğretmenleri Üzerindeki Psikolojik Etkilerinin İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kastamonu Eğitim Dergisi, 17(1), 15-32
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının Değerlendirilmesi. Eğitimde Yansımalar VIII: Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu.
- Çınar, O, Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen Ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(11), 47-64.
- Demirel, Ö. (2004). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme (7. Basım). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Dündar, H., Kayhan H. C. ve Yel, S. (2006). İlköğretim Sosyal Bilgiler 4.ve 5. sınıf 9. programının değerlendirilmesi. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Ankara: Gazi Üniversitesi. 2 Cilt. 476-486
- Ercan, F. ve Altun, S.A. (2005), "İlköğretim fen ve teknoloji dersi 4. ve 5. Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", Eğitimde Yansımalar VIII, Erciyes Üniversitesi, Kayseri
- Erdem, E ve Demirel, Ö (2002). Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23, 81-87
- Erdoğan, Y. ve Sagan, B. (2002), Yapılandırmacılık Yaklaşımının Kare, Dikdörtgen Ve Üçgenin Çevrelerinin Hesaplanmasında Kullanımı, Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi-5, 16-18 Eylül, ODTÜ, Ankara
- Erdoğan, M. (2005), "Yeni geliştirilen beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi müfredatı: Pilot uygulama yansımaları", Eğitimde Yansımalar VIII (14-16 Kasım 2005), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Gizir, S (2008). Örgütsel Değişim Sürecinde Örgüt Kültürü Ve Örgütsel Öğrenme, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 2, ss 182-196.
- Gözütok, F.; Akgün, D ve Karacaoğlu, Ö.C (2005), "İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlikleri Açısından Değerlendirilmesi", Eğitimde Yansımalar VIII (14-16 Kasım 2005), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Halat, E. (2006), Sex-related differences in the acquisition of the van Hiele levels and motivation in learning geometry. Asia Pacific Education Review, 7(2), 173-183. Sempozyumu. Kayseri: Erciyes Üniversitesi. 343-361.
- Halat, E. (2007). Yeni İlköğretim Matematik Programı (1-5) İle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 63-88.
- Gelen, A. ve Beyazıt, N. (2007). Eski Ve Yeni İlköğretim Programı İle İlgili Çeşitli Görüşlerin Karşılaştırılması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 13 (51), 457-476.
- Kabaca, T (2002). Bir Öğrenme Ve Öğretme Yaklaşımı Yapılandırmacılık, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Ders Ödevi, Ankara.
- Kıroğlu, K. (2006). 13. Yeni İlköğretim Programları (1 - 5. Sınıflar), Ankara.

- Korkmaz, İ (2006) 'Yeni İlköğretim Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi', 15. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiri Kitabı, 2. Cilt, sayfa: 249-261, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara,
- Özden, Y. (2003). Öğrenme ve Öğretme, Geliştirilmiş 5. Baskı, Ankara.
- Özpolat, A.R, Sezer, F, İşgör, İ.Y ve Sezer, M. (2007), "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", Milli Eğitim, 36(174), 206-211.
- Öztürk, C, ve Tuncel, G (2006) 'Yeni 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı ile İlgili Öğretmen Görüşleri', Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiri Kitabı, 2. Cilt, sayfa: 184-195, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Şişman, M ve Taşdemir, İ (2008). Türk Eğitim Sistemi, Pegem Akademi, Ankara
- Yapıcı, M. ve Demirdelen, C. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. İlköğretim Online. 6(2), 204-212.
- Yaşar, Ş, Gültekin, M, Türkan, B, Yıldız, N ve Girmen, P (2005), "Yeni İlköğretim Programlarına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği)", Eğitimde Yansımalar VIII (14-16 Kasım 2005), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Yıldırım, M. C (2006) 'Yeni İlköğretim Programının Değerlendirilmesi', Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi, Bildiri Kitabı, 2. Cilt, sayfa: 261-269, Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ankara
- Yüksel, S. (2003). '5. Türkiye'de Program Geliştirme Çalışmaları ve Sorunları', Milli Eğitim Dergisi, Sayı: 159 Yaz, Ankara.

# OPINIONS OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS AS REGARDS IMPLEMENTATION OF NEW ELEMENTARY SCHOOL CURRICULUM

---

**Sema ALTUN YALÇIN\***

**Sinan YALÇIN\*\***

## **Abstract**

The aim of this study was to identify the opinions of elementary school teachers as regards new elementary school curriculum based on constructivist approach. Sample group of the study consists of 186 elementary school teachers working in Bayburt in 2009. "Survey on Teacher Opinions As Regards Implementation of New Elementary School Curriculum" developed based on the literature (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006) has been used as data collection means. As a result of the study, it has been found that teachers have developed positive attitude towards implementation of new elementary school curriculum.

**Key Words:** New elementary school curriculum, constructivist approach, teachers' views

---

\* Erzincan University.

\*\* Güvenlik Primary School, Erzincan.

# HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA LİDERLİK ÖĞRETİMİ

Levent ERASLAN\*

## Özet

Liderlik sosyal bilimlerin üzerinde en çok tartışılan kavramlarından biridir. Bu özelliği ile liderlik genel olarak hedefler bağlamında bireyleri sistematik olarak etkileme, harekete geçirme, yönlendirme süreci olarak tanımlanabilir. Liderliğe ilişkin çeşitli kuramlar bulunmakla beraber, liderliğin doğuştan gelen özellikler bütünü olmadığı ve çeşitli bilgi, beceri, davranışlar bağlamında bireylerde oluşabileceği anlayışı; liderliğin öğretimine yönelik çeşitli araştırma ve çalışmalar başlamasına neden olmuştur. Liderliğin özellikle erken yaşlarda öğretilmesi ile birlikte bireylerde gelişebileceği ve buna yönelik olarak hazırlanan sistematik liderlik eğitimi programlarıyla güçlendirebileceği hususunda önemli bir görüş birliği bulunmaktadır. Bu bağlamda öğretim programları önemli kaynaklardır. Bu bağlamda İlköğretim kademesinin birinci evresinde okutulan Hayat Bilgisi dersinin içeriği, amacı ve özellikleri liderlik becerilerini geliştirmeye dönüktür. Özellikle yaşam becerileri temelli olan dersin öğretimi, öğretmen etkinlikleri, destekleyici okul iklimi ile aile katkısı ile liderlik becerileri için etkili bir zemin oluşturmaktadır.

Bu çalışmada; ilköğretimin ilk üç sınıfında okutulan ve 2005 yılında yeniden yapılandırılan Hayat Bilgisi dersi öğretim programındaki liderlik öğretimi kazanımları ve etkinlikleri tartışılacak ve çeşitli öneriler sunulacaktır. Ayrıca liderliğin öğretilirliği, liderliğin çeşitli kuramları bağlamında destekleyici öğeleri ile ele alınacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Liderlik, liderlik öğretimi, hayat bilgisi dersi, öğretim programı

## Giriş

Tarihin eski çağlarından günümüze insanlar liderlik ve liderliğe ilişkin düşüncelerle ilgili olmuşlardır. Liderlik akademik ve günlük yaşamda yeri olan ve bireylerin ilgisini çeken bir olgudur. Bu popüler özelliği liderlik üzerinde çeşitli çalışmalar yapılmasına neden olmuştur.

Liderlik, sosyal bilimlerin ortak inceleme konularından biri olmasına karşılık liderliğin ne ifade ettiği konusunda sosyal bilimciler arasında ortak bir algı birliği oluşmamıştır. Liderlik, farklı bakış açılarından yaklaşıldığında ve bakıldığında değişik biçimlerde analiz edilebilen ve tanımlanabilen bir olgudur. Nasıl ki bir nesneye farklı açılardan bakıldığında onun farklı özellikleri görüldüğü gibi liderlik olgusuna

\* Yrd. Doç. Dr.; Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftişi ve Planlaması ABD Başkanı.

da farklı yönlerden yaklaşıldığında, onun farklı biçimlerde analiz edilip tanımlanması doğal karşılanabilir. Buna göre liderlik, yönetim biliminin bir konusu ve iş yaşamıyla ilgili bir kavram olduğu kadar psikolojik, sosyolojik, politik, askeri, felsefi, tarihsel açılardan ele alınıp analiz edilebilen bir olgu olma özelliği göstermektedir (Şişman, 2002,1). Liderliğin bu çok yönlü özelliği özellikle küresel ortamdaki değişim sürecine ve buna bağlı olarak da liderlerden beklenen işlevlerin farklılaşmasıyla karmaşıklaşmıştır (Macbeath ve Diğ., 1996; akt. Karip, 1998,445). Buna göre liderlik, sınırları ve anlamları kesin olarak betimlenemeyen bir olgudur. Liderliğin derin ve kapsamlı bir olgu olma özelliği tanımlamalarda farklılaşmayı beraberinde getirmekle birlikte “İnsan grubunun olduğu yerde liderlik vardır” sonucu da uzlaşa sağlanan bir yargı olarak kabul edilmektedir (Eraslan, 2003, 14).

Oxford İngilizce Sözlükte, lider kelimesinin varlığının 1300'lere kadar dayandığı ama liderlik olgusunun yeni bir kavram olup 19.Yüzyılın ilk yarısında ortaya konulduğu belirtilmektedir (Brestrich, 1999,40). Liderlik, İngilizce bir kelime (*leadership*) olup kelimenin aslı fiil olarak “*lead*” şeklindedir. Anlamı; yön göstermek, yol göstermek, kılavuzluk etmek, öncülük etmek, rehberlik yapmaktır. *Leader* kelimesi ise; rehber, kılavuz, önder, baş, lider, reis anlamlarını taşımaktadır (Redhouse, 1997). Türkçe’de ise liderlik olgusunun karşılığı olarak “önderlik”, “yederlik” kelimeleri önerilmişse de ulusal literatürde “liderlik” kelimesi daha yaygın olarak kabul görmüş ve kullanılmıştır (Brestrich,1999,41; Erçetin,2000,3). Bu tartışmalar bağlamında liderlik; bireylerin bir amaç doğrultusunda oluşturdukları grupların paylaşılan ve inanılan bir vizyon doğrultusunda istekli ve coşkulu olarak ortak hedefleri benimsemesini ve bu hedeflerin gerçekleşebilmesi için güçlenerek bütün varlıkları ile katkıda bulunmasını sağlayan stratejik ve ortak sinerjik bir güçtür.

Liderliğin bu özellikleri bağlamında nasıl oluştuğu ve yapılandırıldığı ve bireylerde nasıl ayırt edici bir özellik haline geldiği önemli bir tartışma konusu olmuştur.

### Liderlik Öğretilebilir mi?

Liderliğin öğretilebilir beceriler bütünü olup olmadığı ya da lider doğulur mu -olunur mu? gibi sorular uzun yıllardır literatürde tartışma konusu olmuştur. Liderliğin öğretilebilir davranışlar bütünü olup olmadığı sorusunun yanıtı liderliğin doğuştan gelen özelliklerde olduğunu savunan “Özellik Kuramının” analizi ile verilebilir. Bu kuramın yapısal özellikleri ve kurama yapılan eleştiriler liderliğin öğretilebilirliğini vurgulamada önem taşımaktadır. Ayrıca aşağıda davranışsal, durumsal ve yeni liderlik paradigmasının genel özellikleri de tartışılmıştır.

### Temel Liderlik Kuramları

Literatürde liderlik kuramlarından ilki özellikler kuramıdır ve liderlik kuramlarının en eskisi olarak bilinir. “Büyük İnsanlar Yaklaşımı” (Great Man-Trait Theory) olarak da tanımlanan bu geleneksel yaklaşım, tarihsel süreçteki liderlerin özelliklerinden yararlanılarak oluşturulmuştur (Schermerhorn, Hunt, Osborn, 1997, 315; Northcraft, Neak, 1990, 401). Özellikle dönemin askeri ve bürokratik yöneticilerinin liderlik özellikleri incelenmiş, yaşadıkları dönemlere damgasını vuran liderlerin kişisel özellikleri de araştırılarak, liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmaya çalışılmıştır. Napoleon, İ.Gandhi, A. Lincoln, W.Churchill, Martin Luther King ve Atatürk gibi unutulmaz ve karizmatik liderlerin yaşadıkları

dönem içinde ortaya çıkışları ve etkileri uzun yıllar araştırma konusu olmuş ve bu kişilerin liderlik özellikleri araştırılarak kuram temellendirilmiştir (Erdoğan, 1994,334).

Özellik Kuramı'na göre, insanlar "**lider olarak doğarlar, sonradan lider hâline gelemezler**". Yine bu kurama göre, liderler doğuştan gelen birtakım üstün özellikleri sayesinde diğerlerinden (izleyenlerinden) ayrılırlar (Wilson, 1995,154). Northcraft ve Neak'a göre lider, bir takımyıldızı gibi izleyenlerinden ayrı bir kişiliğe ve yapıya sahiptir. Bu durumda, liderlik tarzını açıklamanın tek yolu ise, bu tip insanların sahip oldukları nitelikleri ölçmekle sağlanabilir. Bu konuda yapılan araştırmalar sonucunda etkili liderlik özellikleri saptanmıştır. Özellik Kuramı'na göre liderler; uzun boylu, yüksek sosyoekonomik statüde, zeki, yüksek adalet duygusuna sahip, bilgili, sözlü iletişim becerileri olan (hitabet, etkili konuşma), kararlı, sosyal ilişkilerinde becerili, başarılı olmak için isteklilik gibi özelliklerde olmalıdır (Wilson, 1995,155; Hellriegel, Slocum, Woodman, 1998,308).

Liderlik eğitimi üzerine çalışan Myers, liderlik konusunda yapılan ve elli yıllık bir süreyi kapsayan iki yüzden fazla çalışmayı çözümlemiş ve kişilik özellikleri ile liderlik arasındaki ilişki konusunda bazı saptamalar yapmıştır. Bu çalışma sonucunda kurama eleştiriler yöneltilmiştir (Schneider,148, akt. Aydın, 1994,235; Kaya, 1991,141):

- Hiçbir fiziksel özellik, liderlikle anlamlı bir biçimde ilişkili değildir. (Napoleon'un kısa boylu olması ve ABD başkanı Franklin Roosevelt'in çocuk felcinden dolayı tekerlekli sandalyeye bağımlılığı, onların liderlik becerilerini etkilememiştir.\* )
- Liderler üyesi buldukları gruptan zekâ açısından biraz ileri görünseler de daha üstün zekâ ile liderlik arasında anlamlı bir ilişki yoktur.
- Grup tarafından karşılaşılan ve çözümü gereken soruna uygulanabilir nitelikteki bilgi, liderlik statüsüne önemli ölçüde katkıda bulunmaktadır.
- Durumu kavrama gücü, girişim gücü, işbirliği, özgünlük, hırslı olma, coşkusal kararlılık, yargılama gücü popüler olma ve iletişim becerisi gibi tutumlar liderlikle ilişkili görülmektedir.
- Hiçbir özellik, liderler için ortak bir özellik değildir. Başka bir anlatımla, tüm liderlerin paylaştıkları ortak bir özellik yoktur.

Bu eleştirilere ek olarak kuramın izleyenlerin ihtiyaçlarını göz ardı etmesi, çeşitli özelliklerin görece önemini açıklığa kavuşturmaması ve durumsal faktörleri dikkate almaması kuramın önemli sınırlılıklarını oluşturur (Çelik,2000,9). Ayrıca, liderlik özelliklerinin genellenmesi, grup dinamiğinin gözardı edilmesi ve neden sonuç ilişkisinin belirtilmemesi bakımından kuram başarısızlığa uğramıştır (Brestrich, 1999,59).

\* Ayrıntılı bilgi için bakınız: **Leader To Leader: Enduring Insights On Leadership From The Drucker Foundation's Award-Winning Journal**. San Francisco, 1999. (Liderden Lidere: Drucker Vakfının Ödüllü Yayın Organından Liderlik Üzerine Sağlam İlgörüler ( Çev: Salim Atay, Zülfü Dicleli) MESS Yayınları, 1999.



Özellik kuramının başarısızlığı ile liderliğin doğuştan gelen özellikler bütünü olmadığını; çeşitli bilgi, beceri, davranış ve durumsallık bağlamında bireylerde oluşabileceği anlayışı, liderliğin öğretimine yönelik çeşitli araştırma ve çalışmalar başlatılmıştır. Böylelikle liderliğin doğuştan değil gelen beceriler bütünü olmadığını ve öğretilebilirliği tartışılmaya başlanmıştır.

Bu çalışmalardan önde gelenlerinden biri Davranış Kuramıdır (The Behavioral Theory). Davranış Kuramı çalışmalarında, liderin ne yaptığı tanımlanarak, başkalarını amaçlar doğrultusunda yönlendirebilmesi için gerekli davranışlarının tespiti amaçlanmıştır. Bu kuram, eğer liderlik davranışları belirlenirse, kişinin bu davranışları elde etmek üzere eğitilebileceğini savunarak, Özellik Kuramı'nın tezini çürütmeye çalışmıştır (Brestrich, 1999,59).

Özellik kuramında, lideri tanımlamada kişisel özellikler önemli rol oynamaktayken, davranış kuramında ise, bir liderin ne yaptığı ve izleyenlere nasıl davrandığı önemlidir (Hellriegel, Slocum, Woodman,1998,308). Davranış Kuramında, etkili liderlik tarzının tanımı, temelde, bir liderin davranış biçimi ve astlarının bu davranış biçimine gösterdikleri duygusal ve davranışsal tepkilerle açıklanmaktadır (Northcraft, Neak, 1990,412).

Bir diğer kuram ise Durumsallık Kuramıdır (The Contingency Theory). Bu kurama göre, bütün durumlarda ve ortamlarda etkili olabilecek bir liderlik biçimi belirlemek yararsız bir girişim olarak kabul edilmektedir. Çünkü etkili liderlik özellikleri, lider davranışları ve liderin içinde bulunduğu örgütsel ortamın özellikleri arasındaki uyumlu etkileşimle sağlanabilir. Kısacası, etkili liderliğin tek bir etken tarafından belirlenemediği sayılına dayanmaktadır (Tanrıöven, 1999,80).

Bu kurama göre etkili liderlik, belirli liderlik özellikleri ve davranışları ile belirli durumsal koşulların bir araya gelmesi ile ortaya çıkar. Liderlik araştırmaları bu karmaşık ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla odaklanmıştır. Durumsallık yaklaşımlarına göre liderliğin tanımı yapılacak olursa, liderlik; görevin gereklerine, izleyenlerin beklentilerine, ihtiyaçlarına, tutumlarına ve tüm bunların içinde bulunduğu çevreye dayalı olarak çeşitlilik gösteren sınırlı sayıdaki durumsal faktörü ya da boyutu içeren bir süreçtir (Çetin,1999,535).

Özellik kuramı, davranışçı ve durumsal kuramların özelliklerinin vurgulanması ve analizi sonucunda ortaya çıkan liderlik profilinin yetersizliği yeni bir liderlik anlayışının gerekliliğini ortaya koynuştur. Ayrıca yeni liderlik paradigması da liderliğin öğretilebilirliği bağlamında argümanlara sahiptir.

### **Yeni Liderlik Paradigması**

Yeni liderlik paradigmasına göre lider; sadece insanları etkileyen ve yapıyı harekete geçiren özelliklerde değildir. Yeni anlayışta var olan bilgi, beceri, yetenek düzeyleri ile yönetimi anlama-algılama tarzı, başarıyı bir gereksinim olarak görme eğilimi, lideri artık "düşünce oluşturan kişi"; izleyeni de "iş yapan kişi" olmaktan çıkarmıştır. Rekabetin yoğunlaştığı hatta yok edici hâle dönüştüğü, çalışanların moral ve tatmin duygularının örgütsel verimlilik ve etkililiğe yansıdığı, insanlığın sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenekten yararlanmanın en değerli kaynak olduğu günümüzde toplumlarda, liderin varlığı ve fonksiyonu geçmişin basit lider-izleyen

ilişkisinden çok daha karmaşık hâle gelmiştir. Yaşanan değişimler, liderin başarılı olmasının temel şartını çevresinde ve etkilediği gruptaki iletişimin ve sosyal etkileşimin yapıcılığına odaklanmıştır. Bu anlamda, çevresindeki mevcut koşullara cevap verecek şekilde esnekliğe sahip olan ve yalnız kendilerini değil, bir bütün olarak grup ve toplulukları değişen durumlara hızla uyarlamada yardımcı olan ve destek sağlayan, böylece örgüt-çevre arasındaki karşılıklı etkileşimde örgütün kazançlı çıkmasını amaçlayan liderlik anlayışı giderek daha büyük önem kazanmaktadır (Bayrak, 1997, 356).

Liderliğe ilişkin tanımlayıcı çalışmalar daha önce de belirtildiği gibi liderliği, özellikler, davranışlar ve durumlara (koşul) göre değişkenler ile belirli bir dönemde ve ortamda gözlenen davranışlar olarak tanımlayarak bütüne inememişlerdir (Karip, 1997,445). Gelişen teknoloji, değişen çevresel koşullar, artan bilgi düzeyi ile sosyo-kültürel ve ekonomik devrimler liderlik olgusunun da değişmesine, 21. yüzyıl gereklerine uygun liderlik rol ve davranışlarının oluşmasına yol açmaktadır.

Handy (akt: Özden, 1999,118), bu değişim sürecini şöyle özetlemektedir:

“Yeni liderlik anlayışı diğerlerinden çok farklıdır. Bugün geçerli olan sözcük, İngilizce’de “*adhocracy*” olarak ifade edilen ve birliktelikleri, ortaklıkları, ekip çalışmasını, yetkilendirmeyi, inisiyatif kullanma özgürlüğünü kapsayan terimdir. Artık anahtar sözcükler planlar değil, seçeneklerdir; kusursuz değil, olabilecek olanlardır; boyun eğmek değil, katılmaktır. Bunlar mühendisliğin değil, politikanın; yönetimin değil, liderliğin terimleridir.”

Handy’nin belirttiği bu özellikler, çağımızın gereklerine uygun özellikler olarak kabul edilebilir. Değişen liderlik anlayışında; değişime açık olma, koalisyonlar oluşturma, vizyon desenleme, misyon ve strateji belirleme, izleyenlerini amaca güdüleme gibi beceriler ön plana çıkmaktadır. Özden (1999, 118-120,), yeni liderlik bileşenlerini; katılım, seçenekler, güçlendirme (yetkilendirme) sinerji, kazanılan otorite olarak açıklamaktadır. Bu yeni liderlik algısı yeni liderlik modellerinin oluşmasına neden olmaktadır. Bu liderlik modellerinden bazıları şunlardır: Dönüşümcü liderlik, entelektüel liderlik, moral (etik ) liderlik, kuantum tip liderlik, otantik liderlik ve yardım edici liderlik şeklindedir.

Liderliğin doğuştan bir özellik olduğu kabulünden liderin davranışlarda ve durumlarda olduğu gibi anlayışlarla beraber geline son nokta; liderliğin ortak bir sinerji ürünü olduğudur. Liderliğin değişen dünyanın farklı dinamiklerine uygun yeni tanımlamasının temelinde “öğretilebilir” ve “öğrenilebilir” olma özelliği bulunmaktadır. Liderliğin temel öğeleri olan etkileme, harekete geçirme, vizyon kurgulama, strateji oluşturma, risk alma, motivasyon vb.gibi bir çok arttırılabilir özellik bireylere eğitim yoluyla kazandırılabilir. Bu bağlamda bireyin öz farkındalıklarının tespiti ve buna dönük liderlik eğitimi, liderlik özellik ve becerilerinin kazandırılmasında etkili olacaktır. Sternberg (2005,37)’e göre “insan yetenekli bir lider olarak doğmaz; bu, kişinin yetkinlik ve uzmanlığını geliştirmesine bağlıdır”. Bir başka deyişle, liderlik eğitimi erken yaşlarda başlarsa liderlik etkili bir biçimde öğretilir. Bu kazandırma sürecinin temelinde eğitim sistemi ve onun uygulama alanları olan okullar, stratejik bir öneme sahiptir.

## Okullar ve Liderlik Öğretimi

Okul olarak tanımlanan yapılarda formal eğitim etkinliklerinin yanı sıra farklı çalışma alanları bulunmaktadır. Schlechty "Okulu Yeniden Kurmak" (Shaking up the Schoolhouse) adlı eserinde vurguladığı gibi (2005, 56-58); " Okulların işi öğrencilerin katılımını ve toplumun geleceği için önemli olan şeyleri öğrenmelerini sağlayacak çalışmalar tasarlamaktır. Okulların işi öğrencilere katılımçılık, engeller karşısında yılmama ve başarıma hissini öğretmektir". Schlechty'in bu vurgulamaları özünde liderlik ile ilgilidir. Buna göre okullar öğrencilere liderlik bilgi ve becerisi kazandırmada etkili kaynaklar olarak düşünülebilir. Tüysüz'ün (2007,21); Fertman ve Long'dan (1990,395) aktardığına göre, öğrenciler okulda, kendilerine "başkalarını etkileyen bireyler olarak bakmakla" liderliğe başlayabilecekleri belirtilmektedir. Bu araştırmacılara göre liderlik becerilerinin öğretilmesi, standart öğretim programlarında uygulanması ile mümkündür. Öğretim programlarında; liderliğin temel özellikleri, liderlik felsefesi, liderlik rol ve davranışları, liderlik pratikleri, karar verme, yönetme gibi kavramlar kazanımlar ve etkinlikler şeklinde yer alabilir. Liderliğin özellikle ilköğretimin ilk yıllarında temel bazı derslerde öğrencilere kazandırılması ilerleyen yıllarda ise proje hazırlama, girişimcilik, sosyal sorumluluk gibi ders ve etkinlikler ile desteklenmesi liderliğin öğretilmesi sürecinde önem taşımaktadır. Bu bağlamda bireylerin bilişsel, duygusal ve fiziksel gelişimleri sürecinde önemli bir yere sahip olan ilköğretimin önemini vurgulamaktadır.

İlköğretim 6-14 yaşları arasında ve çocukların hızla sosyalleştikleri bir dönemdir. Toplum yaşamına ilk adımların atıldığı bu evrede çocuk yaşam alanını genişletir (Senemoğlu, 2005,47). Zamanının önemli bölümünü mahallesindeki ve okuldaki arkadaşlarıyla geçirir . Bu süreç içerisinde çocuğun yaşamında arkadaşları ve onlarla olan ilişkileri önem kazanmaya başlar. Bu evrede sosyal, çalışkan ve başarılı olan çocukların ileride yetişkinlik döneminde topluma daha iyi uyum sağladıklarını, sosyal ilişkilerde daha başarılı olduklarını ve gelir düzeylerinin daha yüksek olduğunu göstermektedir. Hatta öyle ki bu dönemde sıkı çalışmaya istekli ve yetenekli olma, yaşamın ileriki yıllarında başarılı olmada, sosyal konum, ailedeki ilişkiler ya da zeka gibi geçmişe dayalı diğer etmenlerden daha önemli bulunmuştur (Eripek, 1998,106). Buna göre liderlik becerilerinin kazandırılmasında bu dönem stratejik bir öneme sahip sonucuna ulaşılabilir.

Karnes ve Bean (1990) ilköğretim çağındaki öğrencilerde gözlenebilecek liderlik özelliklerini şöyle belirtmiştir:

- mücadele isteği,
- problemleri yaratıcı bir şekilde çözme becerisi,
- eleştirel muhakeme yeteneği,
- yeni ilişkileri görme becerisi,
- sözlü ifade kolaylığı,
- düşünce ve harekette esneklik,
- belirsizliğe tahammül becerisi,
- başkalarını motive etme becerisi şeklindedir.



Buna göre öğrenciyi öğretim süreçlerinde aktif ve inisiyatif alan lider öğrenci rolüne sokmada, öğrencilerde oluşacak davranış örüntülerinin düzenlenmesinde program süreci stratejik olarak önemli bir role sahiptir. Öğretim süreçlerinde girişimci, inisiyatif alan ve grubu amaçlar doğrultusunda yönlendirme pratiklerine sahip olan öğrenciler yetiştirme özelliklerine sahip öğretim programları, liderliğin oluşumunu ve gelişimi destekleyicidir. Öğretim programlarına liderliği destekleyici kazanımlar konulabileceği gibi ders dışı etkinliklerle de bu süreç desteklenebilir. Ders dışı bu sürecin oluşmasında öğretmen davranışlarının önemli bir etkisi bulunmaktadır.

### **Öğretmen Davranışları/ Öğretim Etkinlikleri**

Öğretim süreçlerinde öğretmen davranışları öğrencilerin liderlik gelişimini olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Öğrencilerinde sorumluluk geliştirme, problem çözüme, iletişime açık olma, etkileşim becerileri, tutarlı olma, inisiyatif alma ve geliştirme gibi temel liderlik özelliklerini önemseyen ve öğrencilerinde geliştirme-yi amaç edinen bir öğretmenin sınıfında liderlik davranışları da gelişebilecektir. Ayrıca öğretmenlerin aşağıda belirtilen davranışları gerçekleştirmesi öğrencilerinde liderlik becerilerinin gelişimini olumlu etkileyecektir (MEB, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, 2009,25) :

- Öğrencilerinin kendi duygu ve düşüncelerini yönetebilecekleri ve kendilerini özgürce ifade edecekleri demokratik bir ortam hazırlanması,
- Davranış yönetiminde bireysel farklılıkları dikkate alma,
- Öğrencilerin başarılı yönlerini öne çıkarma,
- Sınıf kurallarını birlikte belirleme,
- Öğrencilerin sınıf vizyonunu oluşturmalarında etkin roller verme,
- Ders planlamalarında, gezi çalışmalarında vb etkinliklerde onların fikirlerini alma ve liderliklerini destekleme,
- İşbirlikçi öğrenme ve grup çalışmalarını destekleme,
- Sergi faaliyetleri, bilim şenlikleri, toplantı ve konferans gibi etkinlikleri öğrencilerin yapmalarını sağlama,
- Risk alma ve girişimci olma özelliklerini destekleyici etkinlikler yapma.

Yukarıdaki uygulamalara ek olarak öğretmenin öğrencilerine kendilerini ifade edecekleri ortamlar yaratarak, davranışları ile model olması gerekmektedir. Rol model olarak liderlik becerilerini çeşitli durumlarda öğrencilerine gösteren bir öğretmenin öğrencilerini de doğal olarak liderlik davranış kalıplarına karşı motive olacaktırlar. Çünkü bu yaşlarda öğrenciler yeni fikir ve becerileri denemek ve hangi yeteneklere sahip olduklarını öğrenmek için istekli ve meraklıdırlar (Senemoğlu, 2005,47). Çocuklar “aynı zamanda güvenlik, anlayış ve cesaretlendirme isterler. Bu özellikler bilginin keşfi, becerilerin gelişimi, kabiliyetlerin testi ve yeni ufukların keşfi için fırsatlar tanıyan öğretmen davranışları gerektirmektedir” (Epstein, 1977; akt: TÜYSÜZ, 2007,23).

Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde izleyecekleri öğretim stratejileri ve kullanacakları yöntem ve teknikler, öğrencilerin liderlik becerilerini desteklemede önemlidir. Liderliği destekleyici öğretim yöntemlerinin temel özelliği öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda bir araya gelmeleri, küçük gruplar halinde birbi-

rinin öğrenmesine yardım ederek çalışmaları, problem çözmeleri, olay ve durumlara farklı ve çok yönlü bakabilmeleri, kendilerini ifade etme, fikirlerini savunma, temellendirme ve gerçekleştirme şeklinde sıralanabilir. Aşağıda liderliği destekleyici öğretim stratejileri, yöntem ve tekniklerin bir kısmı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Liderliği Destekleyici ve Geliştirici Öğretim Strateji, Yöntem ve Teknikler<sup>2</sup>**

<b>Strateji/Model</b>	İşbirliğine dayalı öğretim modeli ve uygulamaları
	Yapılandırmacı öğretim modeli
	7E-5E modeli
	Çoklu zekâ modeli (Sosyal Zekâ Alanı)
	Kubaşık öğrenme modeli
	Araştırma-inceleme stratejisi
	Buluş yoluyla öğretim stratejisi
<b>Yöntem</b>	Tartışma ve tartışma teknikleri
	Problem çözme
	Proje
	Örnek olay
	Ekip çalışması
<b>Teknik</b>	Beyin fırtınası
	Görüş geliştirme (Serbest kürsü)
	Görüşme-Sergi-Alan gezileri-Müze eğitimi
	Akvaryum- kartopu
	Top taşıma-Dedikodu-Mahkeme
	Altı şapkalı düşünme/ Altı ayakkabılı uygulama tekniği
	Aktif öğretim teknikleri
	Benzetim-eğitsel oyun
	Drama- rol oynama
	İstasyon-Yap boz tekniği
	Kolegyum-Zıt panel
	Büyük-küçük grup tartışmaları

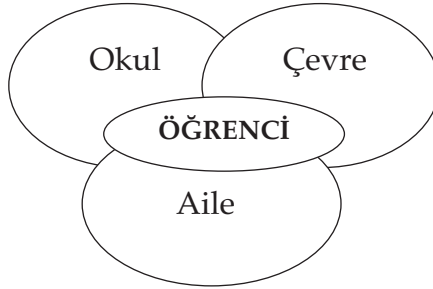
Öğretmenler okul ve sınıf içinde çeşitli kurulların oluşturulmasında seçim süreçlerine önem vererek öğrencilerin adaylıklarını desteklemeli öğrenci klüpleri ve sınıf başkanlığı gibi uygulamalarda buna dikkat etmelidir. Ayrıca öğrencilerin okul içinde ya da çevresinde proje geliştirmelerini sağlamaları ve teşvik etmelidir.

2 İlgili tablo araştırmacı tarafından literatür incelenerek düzenlenmiştir.

Sınıf içi bu uygulamaların daha etkili olması için okul ikliminin destekleyici özelliğine vurgu yapılmalıdır. Destekleyici okul iklimi; öğretim programlarının etkisini artıran, öğretim etkinliklerinin niteliğini yükselten ve öğretmen davranışlarının etkili olmasını sağlayan bir özellik taşımaktadır. Okullar öğrencilerin çok zaman geçirdikleri ve sosyalleştikleri bir ortamdır. Öğretimsel yaşantıların yanısıra okullarda öğrenciler çeşitli amaçlarla zaman geçirirler. Boyer'e (1987) göre "öğrencilerin okulda geçirdiği zamanın ve aktivitelere katılma şekillerinin, onların okul deneyimlerinin kalitesi üzerinde potansiyel etkisi olduğunu göstermiştir". Bu deneyimler arasında olan liderlik, öğrenci gelişimi için en önemli görevlerden biri olarak görülmektedir. Okulun öğrencilerin liderlik rollerini destekleyici olanakları sunması ve oluşturması, öğrencilerin "katılma" ve "yönetme" becerilerini desteklemesi açısından önemlidir. Okul öğrenci kurulları, öğrenci kulüpleri, proje yöneticiliği, topluma hizmet çalışmaları, öğrenci temsilciliği, okul öğrenci meclisi üyelik ve başkanlığı seçimleri gibi uygulamalar katılma ve yönetme sürecine örnek olarak verilebilir. Bu uygulamalarda öğrencilerin görev alması ve aldıkları kararın uygulanmasını sağlamak okul yönetiminin temel görevlerinden biridir. Ayrıca izcilik faaliyetlerinin düzenlenmesi, spor takımlarının kurulması, münazara takımlarının oluşturulması, dans ve halk dansları gibi grupla yapılan etkinliklerin artırılması öğrencinin liderlik gelişim sürecini destekleyen ve geliştiren uygulamalardır. Özet olarak destekleyici okul iklimi, öğrencilerde grubu harekete geçirme, grupça yapılan görevleri tamamlamak için istekle çalışabilme ve gruba karşı sorumluluk duyabilme gibi tutum, davranış ve becerilerin kazandırılmasında ve liderlik özelliklerine sahip bireylerin yetişmesine destek olmaktadır.

Liderlik becerilerini kazandırmada okul içi faktörler kadar okul dışı faktörler de önemlidir. Bu durum Şekil 2 yardımıyla verilmeye çalışılmıştır.

### Şekil 2.Okul Dışında Liderlik Becerilerini Artıran Öğeler ve Aralarındaki İlişki<sup>3</sup>



Aile ve çevre, bireyin okul dışında maruz kaldıkları yaşantıların temel kaynaklarıdır. Bu kaynakların birbiriyle etkileşimi ve birbirini desteklemesi liderlik özelliklerinin gelişmesi, yerleşmesi ve işlevsel hale gelmesinde önemlidir. Aile yapısı bir çocuk okula gitmeden çok önce öğrenci liderlik algılayışını etkilemektedir. Karar vermeyi, katılımı teşvik eden ve liderlik açısından çocuklarına olumlu örnek olan ebeveynler,

3 İlgili şekil araştırmacı tarafından literatür incelenerek düzenlenmiştir.



liderlik gelişimini teşvik etmektedirler. Gardner'a (1990 ,163) göre, çocukta güven duygusunun oluşması, yaşamın ilk yıllarında ebeveynlerin desteğinin yeterliliğinden güçlü bir şekilde etkilenmektedir. Gardner, evde, temel değerlerin oluştuğunu, ebeveynlerin model olarak alındığını söylemekte ve tüm bunların liderlik potansiyelinin daha sonra ortaya çıkışını etkilediğini belirtmektedir (akt:Tüysüz 2007,28).

- Aile içinde liderlik potansiyelini geliştirici bazı öneriler aşağıda verilmiştir:
- Çocuğun aile içinde kendi kararlarını alabilmesi,
- Yolu tarif etme, basit alış verişleri yapabilmesi,
- Evde yapılacak herhangi bir işe yardım etmesi,
- Bir hedef koyması ve bu hedef doğrultusunda uğraş vermesini sağlanması,
- Arkadaş ve akran gruplarına katılması, ev toplantıları yapmaya izin verilmesi,
- Çevre ile ilgili çeşitli projeler düzenlemesi,
- Girişimciliğini artırmaya teşvik edilmesi,
- Söz hakkı verilmesi ve tartışma kurallarının farkında olunması,
- Liderlerin özyaşam öykülerini okuması,
- Liderlerin biyografik filmlerini izlemesi,
- Özgüveni destekleyici faaliyetleri sağlaması,
- İzcilik, koro üyeliği, spor takımlarında yer alması,
- Eşli dans ya da halk oyunlarına katılma,
- Onların seviyesine uygun bir sorumluluk vererek bunu gerçekleştirebilmeleri için yardımcı olunması,
- Aile içerisinde görev dağılımı ve yardımlaşma konusunda çocuklara örnek teşkil edecek davranışlarda bulunulması.

Bireylerde liderlik potansiyelini geliştirici aile, çevre ve okul faktörlerinin genel özellikleri bağlamında okul içi etkinlikler bu çalışmanın özgün yönünü oluşturmaktadır. İlköğretim kademesinde liderlik gelişimini destekleyici özelliğe sahip Hayat Bilgisi dersinin hem genel yapısı hem de hedef kitlenin dönemsel özellikleri bağlamında önem kazanmaktadır. Bu dersin kazanımları ve içeriği liderlik özelliklerini geliştirebilir. Öğrencilerin yaşamsal temel bilgi ve becerileri kazandığı yaşamdaki varlık ve olaylarla bağlantıların kurulduğu bu ders, özellikle öğrencilerin sosyal, kültürel ve kişisel yönden gelişmelerini sağlamaktadır. Aşağıda Hayat bilgisi dersinin genel özellikleri verilmiştir.

### Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarında Liderlik Öğretimi

#### Hayat Bilgisi Dersinin Genel Perspektifi

İlköğretimin 1, 2 ve 3. sınıflarında okutulan Hayat Bilgisi dersi doğal, toplumsal, sanatsal düşünce ve değerlerin birleşmesinden oluşmuştur. Hayat bilgisi dersi toplu öğretim yaklaşımına dayalı olarak oluşturulmuş bir derstir. Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık; kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren mutlu bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Hayat Bilgisi dersi, ilköğretimi I. kademe (1-3.sınıf) temel ders özelliği taşı-



maktadır. Çocuğun içinde yaşadığı toplumsal (okul, ev, aile, mahalle vb.) ve doğal hayattan (mevsimler ve özellikleri gibi) alınan ve çocukların hayata hazırlanmalarını sağlayan ünite ve temalar Hayat bilgisi dersinde ele alıp incelenir (Güçlü ve diğ., 2001,34).

Bu ders ile çocuk, bu dersle yaşadığı yakın çevresinden uzak çevresine; yaşadığı somut alandan soyut alana doğru açılım gücü kazanmaktadır. Yaşamı, kendisini ve çevresini bu dersin içerikleriyle tanımayı, kavramayı, keşfetmeyi öğrenmektir (Topses, 2001,67). Hayat Bilgisi dersi, öğrencilerin iyi, bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin ve olumlu bir biçimde uyum sağlayabilmesi için gerekli olan temel davranışların kazandırılmasını amaçlayan bir derstir (Komisyon, 1995). Çocukların hem kendilerini hem de içinde yaşadıkları toplumu ve dünyayı tanımaları için tasarlanan bu ders, 1924, 1936, 1948, 1968 ve 1998 ilköğretim programlarında yer almıştır. 2005 yılı programında da aynı adla yer almaktadır. Hayat Bilgisi dersinde “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam”, “Dün, Bugün, Yarın” adlı temalar yer almaktadır. 2005 yılı programı diğer programlardan farklı olarak öğrenci merkezli etkinlik temelli yapılandırmacı bir anlayış ile düzenlenmiştir. Yeni anlayışa göre hazırlanan Hayat Bilgisi dersi programının genel özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

#### **Hayat Bilgisi Programın Vizyonu ve Liderlik**

Hayat Bilgisi dersine ayrılan sürenin büyük bir bölümünde öğrencilerin kendi girişimleriyle gerçekleştirecekleri ve öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine sadece ve sadece yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla,

- Öğrenmekten keyif alan,
- Kendisiyle, toplumsal çevresiyle ve doğa ile barışık,
- Kendini, milletini, vatanını ve doğayı tanıyan, koruyan ve geliştiren,
- Gündelik yaşamda gereksinim duyulan temel bilgilere, yaşam becerilerine ve çağın gerektirdiği donanıma sahip,
- Değişikliklere dinamik bir biçimde uyum sağlayabilecek kadar esnek,
- Mutlu bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (MEB, 2005).

2005 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programlarında öğrencilerin temel yaşam becerilerini kazanmalarına ve olumlu kişisel nitelikler geliştirmelerine yardımcı olmak amacıyla eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimci olma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme, öz yönetim gibi beceriler her programda altı çizilerek belirtilmiştir. Hayat bilgisi dersi öğretim programlarında liderlik olgusu, öz yönetim becerileri başlığı altında verilmiştir. Öz yönetim becerileri aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2005);

#### **Öz yönetim**

- Etik davranma,
- Eğlenme,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Amaç belirleme,
- Kendini tanıma ve kişisel gelişimini izleme,

- Duygu yönetimi,
- Kariyer planlama,
- Sorumluluk,
- Zamanı ve mekânı doğru algılama,
- Katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma,

#### **Liderlik,**

- Farklılıklara saygı duyma,
- Öz yönetim becerisi altında liderlik özellikleri de şöyle belirtilmiştir: (MEB, 2005);
- Vizyon ve amaç belirleme, bunları tasarlama,
- Grubu bir fikre ya da duyguya inandırma,
- Grup üyeleri arasındaki anlaşmazlıkları çözüme ve müzakerecilik,
- Üyeleri ortak amaç doğrultusunda güdüleme ve yol gösterme,
- Ödüller belirleme,
- Grup hakkında olumlu bir imaj yaratma ve başka grupların desteğini sağlamak için sağlam bir temel oluşturma,
- Eleştirilere karşı grubu savunma,
- Başka gruplarla iş birliği oluşturma ve diğer gruplardan destek sağlama,

Liderlik becerilerinin temel dinamikleri olan vizyon belirleme, grubu inandırma, motive etme, harekete geçirme, işbirliği yapma, grup aidiyeti gibi özellikler, Hayat bilgisi programında yer almaktadır. Aynı zamanda öz yönetim becerileri içerisinde liderlik olgusunu destekleyici amaç belirleme, sorumluluk, katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma, farklılıklara saygı duyma gibi yeterlikler de bulunmaktadır. Özellikle işbirliği ve takım çalışması yapma yeterliğinde liderliği destekleyici başkalarıyla iş birliği yaparak çalışma ve plan yapma, gruba, problem ve çatışma çözüme becerilerini uygulama, amaçlara ulaşmak ve başarılar elde etmek için birbirlerine destek olma ve ödüllendirme gibi birçok özellik bulunmaktadır.

Ayrıca programda Atatürk ile ilgili kazanımlarda liderlik özelliklerine yer verilmiştir. Örneğin "Atatürk'ün kişilik özellikleri ile ulusal bir lider olması arasında bağlantı kurar." "Atatürk'ün ulusal bir lider olarak Türk milletine yaptığı hizmetleri açıklar." gibi kazanımlar ile liderlik özellikleri arasında bağlantı kurulmuştur. Atatürk gibi büyük bir liderin liderlik özelliklerinin öğrencilere aktarılması bu anlamda önemlidir.

Hayat bilgisi dersi öğretim programında liderlik becerileri, geleneksel liderlik anlayışına göre grup tabanlı oluşturulmuş, yeni liderlik anlayışının temel özelliği olan değişim ve dönüşüm yönetimi, risk alma, yaratıcılık vb. kavramlara yer verilmiştir. Liderlik kazanımları temalar bağlamında şöyledir: Okul Heyecanım temasında üç, Benim Eşsiz Yuvam temasında üç, Dün, Bugün, Yarın temasında ise bir kazanım bulunmaktadır. Sınıflar bazında ise birinci sınıfta bir, ikinci sınıfta dört, üçüncü sınıfta iki kazanım bulunmaktadır. Hayat bilgisi programında toplam yedi liderlik kazanımı bulunmaktadır.

Aşağıda liderlik olgusunun Hayat bilgisi dersi içinde işleniş sürecinde kullanılan temalar ve kazanımlar tablolaştırılarak verilmiştir.

**Tablo 2. Liderlik Olgusunun Tema- Kazanım Tablosu**

ÖZ YÖNETİM BECERİLERİ	TEMALAR									Toplam Kazanım Sayısı
	Okul Heyecanım			Benim Eşsiz Yuvam			Dün, Bugün, Yarın			
	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	
Liderlik Kazanım Sayısı	-	2	1	1	1	1		1		7

**Tablo 3. Okul Heyecanım Temasında Liderlik Kazanımları**

OKUL HEYECANIM TEMASI		
I. Sınıf Liderlik Kazanımları	II. Sınıf Liderlik Kazanımları	III. Sınıf Liderlik Kazanımları
	<p>Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir, gerektiğinde yardımda bulunur.</p> <p>Grup çalışmaları sırasında başka gruplarla dayanışma içine girerek kendi grubuna destek sağlar.</p>	<p>Sınıfındaki ve okulundaki öğrencilerin mutlu olması için bir fikir üretir, arkadaşlarını ikna eder ve bu fikir etrafında bir araya getirir.</p>

İlköğretim birinci sınıfta okul heyecanım temasında liderlik kazanımı bulunmamaktadır. İkinci sınıfta iki, üçüncü sınıfta ise bir kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlarda ilköğretim öğrencilerinin kulüp çalışmaları aracılığı ile grup dinamiğini algılamaları ve diğer arkadaşlarını bir amaç doğrultusunda yönlendirme ve cesaretlendirme becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Bu kazanıma bağlı olarak grup çalışmaları ve dayanışma bir diğer kazanımda öğrencilere kazandırılmak istenmiştir. Üçüncü sınıfta öğrencilerin yeni fikirler üretmek bu fikirler bağlamında bir araya gelme becerileri kazandırılmak istenmiştir. Hayat bilgisi dersi programı'nda temalar, beceriler, ara disiplinler, kişisel nitelikler diğer derslerle bütünleştirilebilmekte; aynı zamanda da çocuğun dünyasındaki olgu ve olayları yansıtmaktadır. Buna göre Okul Heyecanım temasında öğrencilerin okul yaşantıları içerisinde kazandıkları özellikler bağlamında liderlik geliştirilmek istenmiştir. Genel olarak bu temada liderlik kazanımları genelinde olduğu gibi grup eksenli liderlik özellikleri kazanımlara yansımıştır. Değişime açık olma, işbirliği üretme, vizyon desenleme, misyon ve strateji belirleme, izleyenlerini amaca güdüleme gibi yeni liderlik anlayışının gerekleri öğrenci düzeyinde öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Tablo 4. Benim Eşsiz Yuvam Temasında Liderlik Kazanımları

OKUL HEYECANIM TEMASI		
I. Sınıf Liderlik Kazanımları	II. Sınıf Liderlik Kazanımları	III. Sınıf Liderlik Kazanımları
Ailesindeki liderin/ liderlerin ailedeki rolünü fark eder.	Aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıklar.	Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır.

Benim Eşsiz Yuvam temasında liderlik becerileri 1, 2 ve 3. sınıflarda birer kazanım şeklinde verilmiştir. Tema, ailenin temel özellikleri bağlamında aile içi ilişkilerin, yardımlaşma, dayanışma ve görev dağılımı gibi özellikleri içermektedir. Buna göre aile içi liderlik özellikleri temel eksen alınmıştır. Ailesindeki liderlik becerileri gösteren bireyleri ve bunların rolünü fark etmesi ve kendi aldığı liderlik rolünü açıklama gibi yeterlikler öğrencilere kazandırılmak istenmiştir. Üçüncü sınıfta ise aile dışına çıkılarak çeşitli ortamlarda liderlerin grup üzerindeki etkilerini araştırma temel alınmıştır. Bu kazanımlar çeşitli etkinlik örnekleri ile öğrencilere kazandırılmak istenmiştir. Dün, Bugün, Yarın temasında II. sınıfta bir liderlik kazanımına yer verilmiştir.

Tablo 5. Hayat Bilgisi Öğretim Programında Verilen Liderlik Etkinlikleri

KAZANIM	ETKİNLİK
Kulüp ve diğer grup çalışmalarında yapılacak işler konusunda arkadaşlarını yönlendirir, onları cesaretlendirir ve gerektiğinde yardımda bulunur.	<b>Birlikte Başarabiliriz!</b> Sınıftaki öğrenci sayısına göre gruplar oluşturulur. Her bir gruptan şarkı ya da tezahürat bulmaları istenir. Grup üyeleri diğer gruplarla da bağlantı kurarak şimdiye kadar bilinen tezahüratlar hakkında konuşurlar. Birbirlerine cesaret verici sözler söyleyerek grupla birlikte başarılarını kutlamakta kullanacakları bir şarkı ya da tezahürat oluştururlar.
Grup çalışmaları sırasında başka gruplarla dayanışma içine girerek kendi grubuna destek sağlar.	<b>Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var</b> Öğrencilerin yakın çevrelerinden yardımlaşma ve dayanışma içinde yapılan işlere örnekler vermeleri istenir. Sınıf sayısına göre gruplar oluşturulur. Yardımlaşma ve dayanışmaya neden gerek duyulduğu tartışılır. Bir proje konusu belirlenir. Bu projeyi nasıl geliştirebilecekleri üzerinde düşünerek, birbirlerinden hangi konularda destek olabileceklerini belirlemeleri istenir. Çalışmalar sırasında kendi gruplarına yardımcı olarak, dayanışma ile işleri daha kolay ve çabuk bitirdiklerini fark etmeleri sağlanır.

<p>Sınıftaki ve okulundaki öğrencilerin mutlu olması için bir fikir üretir, arkadaşlarını ikna eder ve bu fikir etrafında bir araya getirir.</p>	<p><b>Bir Fikrim Var!</b> Gruplar oluşturarak sınıflarındaki ve okullarındaki arkadaşlarının mutlu olmaları için neler yapabilecekleri ile ilgili fikir üretmeleri istenir. Ürettikleri fikir etrafında sınıf ve okul arkadaşlarını ikna ederek bir araya getirmeleri sağlanır.</p>
<p>Aile yaşamında aldığı liderlik rolünü açıklar.</p>	<p><b>Ben de Lider Olabilirim</b> Öğretmen tarafından ailede kimin, ne zaman, nasıl lider olduğunu içeren örnek durumların listesi hazırlanır. Listeyi öğrenciler işaretler. Farklı durumlara örnek vermek isteyen öğrencilere fırsat verilir. Duygularını anlatmaları istenir.</p>
<p>Çeşitli ortamlarda liderlerin gruplar ve toplumlar üzerindeki etkilerini araştırır.</p>	<p><b>Ritmi Tuttur</b> Öğrenciler sınıfa üzerine vurulduğunda ses çıkaran çeşitli eşyalar getirirler. Eşyalara vurarak ses çıkarmaları istenir. Çıkardıkları seslerin bir gürültü oluşturduğu fark ettirilir. Bir lider seçilir. Liderin bir ritim tutturması ve grubun da ritme uyması sağlanır. Lidere yeni ritimler denemesi ve grubu yönlendirmesi söylenir. Çalışma sonunda liderlerin sorumluluğu ve gruplar üzerindeki etkileri tartışılır. Öğrenciler günlük hayatlarındaki bir liderle ilgili bilgi toplarlar.</p>

Tablo 5'te verilen bu kazanımlar incelendiğinde katılım, grup dinamikleri, grubu etkileme ve işbirliği gibi temel ve geleneksel özelliklere yer verilirken, vizyon kurgulama, oluşan vizyonu gruba sunma ve inandırma, yenilikçi, değişim başlatma ve sürdürme, iletişim kurma gibi becerilere dönük kapsayıcı etkinlik örneklerine yer verilmemiştir. Kazanımlarda var olan bu özellik etkinliklerde de görülmektedir. Buna göre liderliğin geleneksel yapısına uygun etkinliklere yer verilmişken yeni liderlik paradigmasının özelliklerine yer verilmemiştir sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca öz yönetim becerileri ile liderlik becerileri arasında bir ilişki kurulmamıştır.

Yeni ilköğretim programında yer alan temel beceriler ile liderlik becerileri arasında bağlantıların genel olarak kurulmadığı görülmektedir. Liderlik becerilerini geliştirici birçok temel beceri alanı programda yer almaktadır. Eleştirel düşünme, Yaratıcı düşünme, Araştırma, İletişim, Problem çözme, Girişimcilik, Karar verme, Kaynakları Etkili Kullanma gibi beceri alanları liderliğin temel özelliklerini kapsamaktadır. Bu durumun oluşması liderlik öğretimi açısından olumlu görülmesine rağmen, liderlik kazanımları arasında bağlantılar kurulmamıştır.

Buna ek olarak programda belirtilen liderlik özelliklerinin içi boş bırakılmıştır. Liderlik becerilerinin betimlemeleri bu etkinlikler ile öğrencilere kazandırılması güç görünmektedir. Etkinlikler belirlenen becerilere hizmet edici nitelikte değildir. Ayrıca ilköğretim birinci sınıfta liderlik becerilerini geliştirici kazanımların olmaması da önemli bir eksikliklerdir.

Yukarıdaki kazanımların sadece öğrencilere aktarılması liderlik becerilerinin kazandırılmasında etkili olmayacaktır. Öğretmenlerin öğrencilerinde bu becerileri geliştirici ek uygulamalar yapmaları, okulun destekleyici iklim özelliklerini oluşturmaları ve öğretim sürecinin tamamlayıcı ögesi olan ailenin de gerekli davranış ürünlerini ortaya koymaları gerekmektedir.

### Değerlendirme

Liderlik, genel olarak belirlenen hedeflere ulaşmak için örgüt yapısı ya da grup içi izleyenleri etkileme, güdüleme ve yönlendirme yeteneğidir. Ayrıca etkin ve verimli bir şekilde yönlendirme ve enerji oluşturabilmedir. Liderliğin belirgin özellikleri son dönemlerde değişim ve dönüşüm bağlamında farklılıklar oluşturmakla birlikte yapının amaçlara ulaşabilmesini sağlamak için insan kaynağını etkin ve verimli bir şekilde yönlendirme ve bu amaçla vizyon ve bir enerji oluşturabilme sürecidir.

Bu özellikler, liderin süreçte tek karar verici olmadığı; ekibiyle birlikte hareket etme gerekliliği, misyon ve vizyon sahibi olması, esnek ve yetkilendirici olması günümüzde liderliğin, artık doğuştan gelen bir hak ve imtiyaz, bir güç ve yetenek olmaktan ziyade, sonradan elde edilebilen, öğrenilebilen ve geliştirilebilen bir nitelik olduğunu ortaya koymaktadır. Bu anlamda liderlik potansiyelinin ortaya alması, desteklenmesi ve harekete geçirilmesi bireylerin erken yaşlarda eğitim almasına bağlıdır. Bu anlamda ilköğretim kademesinin ve bireylerin kişilik gelişimlerinde etkili olan 6-14 yaş grubunun kritik dönemsel özelliklerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu dönemde özellikle dersler, öğretim programları ve etkinlikler temelinde liderlik öğretileri önem kazanmaktadır. Bu süreçte özellikle öğrencilerin disiplinler arası derslerle etkileşime girdikleri ve yaşama hazırlandıkları Hayat bilgisi dersi, stratejik bir özelliğe sahip olmaktadır. Türkiye’de 2005 yılında değiştirilen ve öğrenmeyi pasif bir süreç değil öğrencinin öğrenme sürecine katılımını gerektiren aktif, sürekli ve gelişimsel bir işlem olarak gören öğrenci merkezli ve yapılandırılmı bir anlayışla düzenlenen Hayat bilgisi dersi, öğretim programlarında liderliği öz yönetim becerisi olarak öğrencilere kazandırılmak istenmektedir. Bu öğretim süreci üç temada ilköğretimin ilk üç yılı içinde öğrencilere kazandırılmaktadır. Doğrudan yedi kazanım ile öğrencilere liderlik becerileri kazandırılmak istenmekte, dolaylı olarak ise katılım, paylaşım, işbirliği ve takım çalışması yapma ve sorumluluk gibi diğer öz yönetim yeterliklerinde liderliği geliştirici etkinliklere yer verilmektedir.

Hayat bilgisi dersi öğretim programlarındaki bu kazanımlar çeşitli etkinlik örnekleri ile öğrencilere davranış olarak kazandırılmak istenmektedir. Bu kazanımların programda olması kadar öğrencilere anlamlı ve kalıcı olarak kazandırılması gerekmektedir. Bu yüzden etkinlik örnekleri artırılmalı ve geliştirilmelidir. Ayrıca liderlik kazanımları, eğitsel kol çalışmaları, projeler, kulüp çalışmaları vb. geliştirici etkinlikler ile desteklenmelidir. Öğrencilerin liderlik potansiyelini destekleyici ve geliştirici bu etkinlikler ile gerçek yaşam arasında bağlantı kurulmalı liderlik yetileri işlevselleştirilmelidir. Bu bağlamda öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ayrıca bu süreçte ailenin de destekleyici bir öge olarak liderlik eğitimi sürecine sokulması gerekmektedir. Çünkü liderlik ve grupla çalışmalar, öğrencilerin benlik saygısı ve sosyal uyumlarına etki etmekte ;kişisel etik, karar verme, problem çözme, risk alma gibi becerileri geliştirmektedir.

◆ Levent Eraslan

Hayat bilgisi dersi programında yer alan liderlik becerileri yanı sıra diğer derslerde de liderlik becerileri geliştirilmeli buna hizmet edici kazanımlara yer verilmelidir. Ayrıca bu derslerdeki liderlik becerileri araştırılmalı etkinlik örnekleri düzenlenmelidir.

Liderlik becerileri bütünsel bir anlayış olarak öğretim kademelerinde yaş döneminin özelliklerine uygun olarak geliştirilmelidir. Öğrencilere okul öncesi ve ilköğretim döneminin özelliklerine uygun olarak liderliğin temel becerileri kazandırılmalı, ortaöğretim ve yüksek öğretimde ise daha çok uygulama pratiklerine yer verilmelidir. Bu amaçla öğretmenlere ve okul yöneticilerine dönük liderlik eğitim programları düzenlenmeli, kılavuz kitaplar oluşturulmalıdır.

Sonuç olarak liderlik, grup bağlamında ortaya çıkan ve hedefler doğrultusunda stratejiler geliştirmeyi amaç edinen ve sonradan öğrenilebilen ve öğretilebilen özellikler bütünüdür. Liderliğin bu tanımı, değişimin ve farklılaşmanın beraberinde getirdiği olumlu ya da olumsuz durumlar ile başedebilecek liderlik özelliklerinin erken yaşlarda desteklenmesine ve geliştirilmesine vurgu yapmaktadır. Etkili liderlik becerilerinin küçük yaşlardan itibaren kazandırılması toplumun gereksinim duyduğu liderlerin de nitelikli yetişmesini sağlayacaktır. Bu süreç, okul özelinde öğretim programları, okul içi etkinlikler ve öğretmen davranışlarıyla desteklenmeli; aile ve çevre ile geliştirilmelidir. Liderliği sadece okul yöneticileri ya da öğretmenlere ait bir özellik halinde ele alan yanlış anlayış terk edilerek öğrencilere dönük liderlik eğitim programları düzenlenmelidir.

Hayat bilgisi dersi de okul-yaşam bağlamında öğrencilerin kendi özfarkındalıklarını ve çevresini tanıma, kendini geliştirerek çevreye uyum gösterme, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme gibi becerileri geliştirerek, toplumun ve çevrenin gereksinimlerine duyarlılık üretme gibi duyguları ve becerileri geliştirir. Bu özellikleri ve somut işlemler dönemine yaptığı destek ile Hayat bilgisi dersi liderlik eğitimi önemli bir zemin oluşturmaktadır.

**Kaynakça**

- Aydın, Mustafa (1994). **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Bayrak, Sabahat (1997). "Değişen Liderlik Anlayışı ve Türkiye Gerçeği", **21. Yüzyılda Liderlik Sempozyumu**, Cilt: 1, Deniz Harp Okulu İstanbul.
- Black J.S., Porter, L. (2000). **Management**, Prentice Hall, New Jersey.
- Boyer, E.L. (1987). **College: The Undergraduate Experience in America**. New York: Harper & Row, Publishers.
- Bresctick, Emel Topçu (1999). **Yönetim Düşüncesinin Evriminde Liderliğin Gelisimi ve Dönüşümcü Liderlik ve Bir Uygulama Örneği**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, Vehbi (2000). **Eğitimsel Liderlik**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Çetin, Canan, Esin Can Mutlu (1999). **Yönetim**, Beta Yayınları, 2 baskı, İstanbul.
- Demirel, Özcan. (2003). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Gelistirme**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eraslan, Levent (2003). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.



- Erçetin, Şule (2000). **Lider Sarmalında Vizyon**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Erdogan, İlhan (1994). **İşletmelerde Davranış**, Beta Basım Yayım Dağıtım, İstanbul..
- Eripek,Süleyman (1998). “İlköğretim Çağı Çocuklarının Bilişsel, Bedensel ve Kişilik Özellikleri”, **Eğitim Bilimlerinde Yenilikler**, Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- Güçlü, Nezahat. (2001). **Hayat Bilgisi Dersi Kitabının Tasarımı**, Nobel Yayın-Dağıtım, Ankara.
- Hellriegel, Don, J.W. Slocum, R. W. Woodman (1998). **Organizational Behavior**, .ed. ITIP,USA.
- Karip, Emin (1998). “Dönüşümcü Liderlik.” **Eğitim Yönetimi**, 4(16).
- Karnes, F. A.ve Bean, S. M. (1990). **Developing Leadership in Gifted Youth** (Report No. EDO-EC-90-4). Reston, VA: Council for Exceptional Children. ERIC. ED. 321490.
- Kaya, Y.Kemal (1991). **Eğitim Yönetimi Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, 4.Baskı, Ankara.
- Kısakürek, M.A., Füsün P. (1987). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Ankara.
- MEB, (2000), **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**,Ankara.
- MEB, (2005). **İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- MEB. (2004). **İlköğretim Hayat Bilgisi Taslak Programı**. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2005).**İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1-5 Sınıflar Öğretmen Kılavuzu**, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (1995). **Komisyon, İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi 1-5 Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- Northcraft, B.Gregory, Margaret Neak (1990). **Organizational Behavior**. The Dryden Press, USA.
- Özçelik, Durmuş Ali. (1992). **Eğitim Programları ve Öğretim**. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Özden, Yüksel (1999). **Eğitimde Dönüşüm, Eğitimde Yeni Değerler**, Pegem A Yayıncılık, 2.Baskı, Ankara.
- Redhouse Sözlüğü** (1997).Redhouse Yayınevi, İstanbul.
- Senemoğlu, Nuray (2005). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Schermerhorn, R.J., James, G.H., Richard N. Osborn (1997). **Organizational Behavior**. 6.th ed., John Wiley Pub.USA.
- Schlechty, Philip C.(2006). **Shaking Up The School House How To Support And Sustain Educational Innvation**, (Çev: Yüksel Özden), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Sternberg, R.J.(2005). **Wics: A Model of Giftedness in Leadership**. Roeper Review, 28(1).
- Şimşek, Hasan (2002).“Liderlik”, **Milli Eğitim Bakanlığı: Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Ders Notları**, Ankara.
- Şişman, Mehmet (2002). **Öğretim Liderliği**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Tanrıöven, Abdurrahman (2001). “Yol-Amaç Kuramı Açısından Yönetici-Öğretmen İlişkileri” **Eğitim Araştırmaları Dergisi**. 1(2), Ankara.
- Topses, Gürsen. (2001). **Hayat Bilgisi Dersi Kitabı İnceleme Kılavuzu**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tüysüz, Burçak (2007). **Öğrenci Liderliği Programı’nın 6. Sınıf Öğrencilerinin Liderlik Rollerini ve Davranışlarına Etkisinin İncelenmesi**. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Wilson, Fioana (1995). **Organizational Behavior & Gender**, Mc Graww-Hill, U.K.



## LEADERSHIP TEACHING IN LIFE SCIENCE COURSE CURRICULUM

**Levent ERASLAN\***

### **Abstract**

Leadership is one of the most discussed concepts of social sciences. With this property, leadership can be described as affecting individuals systematically, activating and guidance process in the context of over all goals. Although there are many theories related to the leadership, the understanding of leadership that it may occur in individuals in the context of different knowledge, skill, behaviour and leadership is not a whole of innate property; caused to the start of different researches and studies due to the teaching of leadership. There is an important consensus on improving of leadership at individuals especially teaching in early ages and on the topic of reinforcing with systematic educational leadership programme prepared due to this.

In this context education programs are important resources. In this context, the content, the aim and the properties of Science lesson taught in the first stage of the primary level is to develop their leadership skills. Especially, the teaching of life skills-based lesson constitutes on effective base for the leadership skills with teacher activities, supportive school climate and family contribution.

In this study, the gains and activities of leadership teaching in life science lesson teaching programme which was restructured in 2005 and taught at first three classes of primary schools will be discussed and different proposals presented. Also, the availability of leadership teaching, with supportive factors in the context of different theories of leadership will be discussed.

**Key Words:** Leadership, leadership teaching, life science course, curriculum

---

\* Asst. Prof. Dr.; Kırıkkale University , Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Educational Administration, Auditing, Inspection and Planning Programme.

# GÖRSEL SANATLAR DERSİ KAZANIMLARININ BİLİŞSEL-DUYUŞSAL-PSİKOMOTOR ALAN BECERİLERİNİN AŞAMALARINA GÖRE SINIFLANDIRILMASI

Eylem TATAROĞLU\*

## Özet

İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, bu kademedeki öğrenim görmekte olan 7-15 yaş grubu çocuk ve ergenlerinin sanat alanında kapsamlı bir eğitim ve öğretim görmeleri, sanatsal duyarlılıklarını ve yaratıcılıklarını geliştirmeleri için ilköğretim müfredatına yerleştirilmiş zorunlu bir dersin programıdır.

Görsel sanatlar alanının geniş bir tabana yayılan ve pek çok disiplini bünyesinde toplayan kapsamlı bir sanat alanı olması sebebiyle, dersin öğretim programının da kapsamlı olması zorunluluğu doğmaktadır. Ders programı yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak temellendirilmiştir. Buna göre geniş bir sahayı kapsayacak üç temel öğrenme alanı belirlenmiştir. Öğretim programının 2007-2008 eğitim-öğretim yılından bu yana üç yıllık bir süreçte tüm ilköğretim okullarında uygulandığı dikkate alınırsa programın değerlendirilmesine olan gereksinim daha net bir şekilde ortaya çıkar.

Bu çalışmada hedeflenen, henüz yeni yapılandırılmış olan öğretim programının 1-8. sınıf kazanımlarını ait oldukları bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin aşamalarına göre belirtke tablolarında işlemek ve değerlendirmektir.

**Ahtar Sözcükler:** Görsel sanatlar, bilişsel, duyuşsal, psikomotor, belirtke tablosu

## Giriş

İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programı, “Görsel Sanatlarda Biçimlendirme”, “Görsel Sanat Kültürü” ve “Müze Bilinci” öğrenme alanlarından oluşmuştur. Görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanı daha çok iki ve üç boyutlu çalışmaların yapılmasına olanak sağlayan, teknik öğretici ve el becerisini geliştirici bir işlevi üstlenmektedir. Görsel sanat kültürü alanında ise eleştiri, estetik ve sanat tarihi gibi disiplinler arası, sanat eğitimi bütünüleyen alanların yeterliliklerini vermeyi hedefleyen kazanımlar bulunmaktadır. Müze bilinci öğrenme alanında ise ülkemizin açık bir müze olması bilincinden hareketle, bu konudaki duyarlılık eğitimi çağımızın gerektirdiği ölçüde vermeyi amaçlayan kazanımlar bulunmaktadır.

\* Dr.; Başkent Üniversitesi, Güzel Sanatlar Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Görsel Sanatlar ve Tasarım Bölümü Öğretim Görevlisi.

## ◆ Eylem Tataroğlu

Görsel sanatlar dersi öğretim programı toplam üç öğrenme alanı ve 1-8. sınıf seviyesinde 192 kazanımla öğrenciye öğretim ve eğitim vermeyi hedeflemiştir (Peşkersoy, Yıldırım, 2008, 38-157). Bu kazanımların 78'i görsel sanatlarda biçimlendirme, 67'si görsel sanat kültürü ve 47'si müze bilinci öğrenme alanını kapsamaktadır.

Öğretim programındaki kazanımların sayıca yeterli olup olmaması kadar bu kazanımların niteliği, seviyeye uygunluğu, içeriği, referans aldığı durumlar ve gelecekte öğrenciyi yönlendirebileceği alan ve odaklar da çok önemlidir. Bu açıdan kazanım ifadelerinin öncelikle hangi temel beceriyi geliştirmeye ya da kazandırmaya yönelik olduğu ve sonrasında bu beceriyi hangi aşamada kazandıracağı belirlenmelidir.

Bu çalışmanın amacı görsel sanatlar dersi kazanımlarını öğrenme alanlarına göre grupladıktan sonra kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan basamaklarının hangi seviyesinde beceri kazandırmayı hedeflediğini saptamaktır. Bu yolla, kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan yeterliliklerini ne derece kapsadığı saptanacaktır. Bu çalışma aynı zamanda görsel sanatlar dersi ölçme-değerlendirme önerilerinin de yerinde olup olmadığını değerlendirmek açısından temel teşkil etmektedir. Yıldırım'ın (1988) belirttiği gibi, "ölçme" ve "değerlendirme" terimleri birbirine yakından bağlı iki farklı kavramı simgeler. 'Ölçme' bir gözlemleme türüdür. Beklediğimiz bir sonucu nicelik olarak belirlemeye yarar. 'Değerlendirme', anlamı daha geniş bir terimdir. Bir derin ya da tüm öğretim programının başarılı sonuç verip vermediği, ölçme ile elde edilen verilerin değerlendirilmesiyle saptanır." (s.5).

Program geliştirme sürecinde içeriğin belirlenmesinde ve belirlenen içeriğin ölçme-değerlendirmesinde kullanılan belirtke tabloları bu araştırmada programın değerlendirilmesi için kullanılmıştır. Program geliştirme kısaca şu şekilde tanımlanabilir: "Gerek okul içinde ve gerek okul dışında, millî eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür." (Varış, 1976, 21). Hazırlanmış olan görsel sanatlar öğretim programının yazılı bir dokümandan çok organik varlığının değerlendirilmeye ve geliştirilmeye ihtiyacı vardır. Bu temel prensip Varış'ın (1976) şu sözleriyle desteklenmektedir: "Program geliştirmenin amacı bir yazılı doküman hazırlamak değil, fakat uygulamayı araştırma yoluyla geliştirerek öğrencide istenen davranış değişikliğini sağlamaktır." (s.29). Bu sözler yazıldığı yıllardaki eğitim felsefesine uygun olup; değişen eğitim felsefesinde "davranış değiştirmek" yerini beceri, bilgi, deneyim kazanmak ya da kazanmış olduklarını geliştirmek biçiminde düşünülebilir.

Ortalama 7-15 yaş aralığında bulunan çocuk ve gençlerin toplumun nesiller önce yarattığı değerlere sahip çıkması, var olan toplumun gereksinimleri doğrultusunda geliştirebilmesi ve en önemlisi de her durum ve şartta "bütün" bir yetişkin gibi tepki gösterebilmesi ya da davranımda bulunabilmesi için sanat eğitiminin hassasiyetle verilmesi şarttır. Duyuların eğitileceği, bilincin oluşturulacağı ve kişinin kendini en doğrudan ifade edebileceği alan, sanattır. Oldukça kritik bir eğitim dönemi olan ilköğretim döneminde "Ağaç yaşken eğilir." atasözünde de en keskin ifadesini bulan duyarlılığın ve eğitiminin katmanlardan oluşup gelişebildiği gerçeği; "iyi bir vatan-

daş” olma yönünde öğrenim görmekte olan çocuk ve gençlerin örgün eğitimde görebilecekleri tek ders görsel sanatlar dersidir. Elbette ki öğretim programları birbiri ile ilişkili ve tamamlayıcı olmak durumundadır. Ancak, ilköğretimde eleştirinin, problem çözme sürecinin ve daha da önemlisi yaratıcılığı ve imkânları kullanarak en uygun seçeneği işlevselleştirmenin en dolaysız ve rahat öğrenilebileceği, hayata geçirilebileceği ders de görsel sanatlar dersidir.

İnsanın bir bütün olarak gelişimine doğrudan katkısı olan sanat eğitiminin ve eksikliğinde sakatlanan eğitim iskeletinin ne kadar etlerle, kaslarla çevrelense de hareket kabiliyetinin sınırlı olacağı gerçeği göz ardı edilmemelidir. Bunun içindir ki içinde yaşadığı toplumun ve dahası dünyanın evrensel değerlerini bilmeyen, kavrayamayan, değerlendiremeyen, eleştiremeyen sadece “tüketen” bir gençlik yaratıldığı için şikâyet edilmekte ve çeşitli yerlerden, eğitim sisteminin aksayan yönleri başta olmak üzere, sarılıp sarmalanmaya, onarılmaya çalışılmaktadır. Ancak, kendi kültürünü bilmeyen, ona sahip çıkma bilincinden yoksun yetişkinlerin vereceği sanat eğitiminin de başarısı doğru orantılı olarak bilinçsiz, tutarsız ve “boş zaman uğraşısının mimarlığı” olmaktan öteye geçemeyecektir.

Bu noktada görsel sanatlar dersi öğretim programı kazanımlarının yerel ve evrensel değerleri kazandırma ve dersin gereği olan teorik ve uygulama becerilerinin kazandırılmasındaki niteliklerinin irdelenmesi zorunluluğu doğmuştur. Bu değerlendirmenin yapılabilmesi açısından da bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan becerilerinin ve aşamalarının eğitim literatüründeki karşılıklarına kısaca değinmekte yarar görülmektedir.

**1.1. Aşamalı Sınıflama:** Bloom ve arkadaşları tarafından yapılan aşamalı sınıflamanın ilgili çevrelerde hızla benimsendiği ve yaygınlaştığı görülüyor. Son yirmi yıllık zaman içinde oluşup gelişmiş ve yaygınlaşmış olan esaslara göre hedefler, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) olmak üzere üç ana alanda düşünülmüş ve bu alanlarda aşamalı sınıflama ayrıntılarına inilerek geliştirilmiştir (Ertürk, 1993, 63).

**1.1.1. Bilişsel Alan:** Bilişsel alanda bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı basamak öngörülmüştür. Bireyin zihinsel yeteneklerini içeren bu alanda zihinsel faaliyetler ön plandadır. Bu alanda öğrenilmiş davranışların önemli bir yer tuttuğu görülmektedir.

**1.1.1.1. Bilgi:** Öğrencinin çok fazla kendinden bir şey katmadığı bir alandır. Bu diğer basamaklardaki davranışları kazandırmak için bir temeldir. Tanıma ve hatırlama basamaklarından oluşur. Demirel (2007), “Bilgi” basamağını şu şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Terimlerin Bilgisi
- Olguların Bilgisi
- Araç-Gereçlerin Bilgisi
- Alışların Bilgisi
- Yönelimler ve Aşamalı Dizilerin Bilgisi
- Sınıflamaların ve Sınıfların Bilgisi

◆ Eylem Tataroğlu

- Ölçütlerin Bilgisi
- Yöntemlerin Bilgisi
- İlke ve Genellemelerin Bilgisi
- Kuramların ve Yapıların Bilgisi (s.107)

**1.1.1.2. Kavrama:** Örnekleme yapabiliyorsa, sözel bir şeyi grafiklere dökabiliyorsa, yorumlama yapabiliyorsa, var olan bilgilerden yola çıkarak gelecekle ilgili bir kestirim yapıyorsa, ilişki kurma gibi beceriler gösteriliyorsa öğrenci kavrama düzeyindedir, öğrendiklerini kendine mal etmiştir. Bu düzeyde öğrenci, öğrendiğini daha önce öğrendikleriyle karşılaştırıp yeni bir yoruma ulaşabilir. Demirel (2007), “Kavrama” basamağını şu şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Çevirme
- Yorumlama
- Öteleme (Kestirme) (s.108)

**1.1.1.3. Uygulama:** Problem çözme sürecidir. Bu basmakta öğrenci, öğrendiklerini yeni bir durumla karşılaştığında ve yeni bir alanda kullanabilir.

**1.1.1.4. Analiz:** Bir bilgi bütününe öğelerine ayırma, öğeler arasındaki ilişkileri bulma basamağıdır. İlişkilerin dayandığı temel ilkeleri ve kuralları belirler. Demirel (2007), “Analiz” basamağını şu şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Öğelerin Analizi
- İlişkilerin Analizi
- Örgütlenme İlkelerinin Analizi (s.108)

**1.1.1.5. Sentez:** Birleşim. Yeni (orijinal) ürün vardır. Kişinin duygu ve düşüncelerini yansıtan bir ürün ortaya koymaktır (Orijinal olanla da ilişkilidir.). Aynı zamanda psikomotor davranışları içerir (Şiir yazma, proje hazırlama vb.). Demirel (2007), “Sentez” basamağını şu şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Özgün Bir İletişim Muhtevası Oluşturma
- Bir Plan ya da İşlemler Takımı Oluşturma
- Soyut İlişkiler Takımı Önerme (s.108)

**1.1.1.6. Değerlendirme:** İç ölçütlerle ve dış ölçütlerle olmak üzere iki türdedir. Değerlendirme bir yargıya varma işlemidir. Demirel (2007), “Değerlendirme” basamağını şu şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

**1.1.1.6.1. Dış Ölçütlerle Değerlendirme:** Ürünleri birbirleriyle karşılaştırarak değerlendirmedir.

**1.1.1.6.2. İç Ölçütlerle Değerlendirme:** Bir üründe olması gereken ölçütlere bakarak değerlendirmedir. (s.108)

**1.1.2. Duyuşsal Alan:** Bireyin duygularıyla ilgili olan alandır. İnsanı insan yapan temel özellikleri içerir. Akademik benlik tasarımı, sevgi, nefret vb. bu alanın içindedir. Duyuşsal davranışlar sadece örnek olunarak öğrenciye kazandırılabilir.

Kazandırılması çok zor olan duyuşsal davranışları öğrencilere kazandırmak okulların en önemli görevidir. Alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve nitelenme basamaklarından oluşur.

**1.1.2.1. Alma:** En basit basamağıdır. Bilgi basamağıyla iç içedir. Birey birçok uyarıyı fark eder, ona dönük olur ve onu almaya hazır hâle gelir. Demirel (2007), "Alma" basamağını şu şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Farkındalık
- Almaya İsteklilik
- Kontrollü ya da Seçici Dikkatlilik (s.108)

**1.1.2.2. Tepkide Bulunma:** Uyarıcıya tepki gösterir. Demirel (2007), "Tepkide Bulunma" basamağını şu şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Uysal Davranma
- Karşılık Verme İsteği Gösterme
- Karşılık Vermekten Tatmin Olma (s.108)

**1.1.2.3. Değer Verme:** En önemli basamaklardan biridir. İlköğretim basamağında bu aşamaya kadar olan duyuşsal beceriler kazandırılır. Toplumda var olan değerler fark edilir. Değerler ve inançların oluşumunda da ilk aşamadır. Bu nedenle fanatik değerlerin çocuklara kazandırılmaması gerekir. Demirel (2007), "Değer Verme" basamağını şu şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Bir Değeri Kabullemişlik
- Bir Değere Düşkünlük
- Adanmışlık (s.108)

**1.1.2.4. Örgütleme:** Analiz ve sentez basamağı içinde yer alır. Değerler irdelebilir ve kavramsallaştırılır. Birey bu değerlerle tutarlı olarak yaşamını devam ettirir. Demirel (2007), "Örgütleme" basamağını şu şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Değerleriyle Uyumlulaştırma
- Değer Sistemine Katma (s.108-109)

**1.1.2.5. Nitelenme (Kişilik Hâline Getirme):** Kişilik oluşur. Gösterdiği davranışlarından ötürü nitelendirme yapılır. Birey benimsenen değerlerle yaşamaya başlar ve kendi dünya görüşünü oluşturur. Demirel (2007), "Kişilik Hâline Getirme" basamağını şu şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Davranış Ölçütü Hâline Getirme
- Karakterlenme (s.109)

**1.1.3. Psikomotor (Devinişsel) Alan:** Zihin ve kas koordinasyonu gerektiren özelliklerdir. "Ne yapılacak? Neler kullanılacak? Ne kadar kullanılacak?" sorularının konu alanıdır. Bu aşamada en ekonomik zamanda kasların nasıl daha verimli kullanılacağı esas alınır. Psikomotor alan özellikleri, anında ve çok kolaylıkla doğrudan ölçülen özelliklerdir. Bunun için duyuşsal alan davranışlarının işaretçilerine bakmak

## ◆ Eylem Tataroğlu

gerekir. Uyarılma, kılavuzla yapma, beceri hâline getirme, duruma uydurma ve yaratma basamaklarından oluşur.

**1.1.3.1. Uyarılma (Algılama):** Bedeni hazır hâle getirmektir. Algılama ve bedensel kuruluş basamaklarından oluşur. Demirel (2007), “Uyarılma” basamağını Şu Şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Duyuşsal Uyarılma
- İŞaret Seçme
- Çevirme (s.109)

**1.1.3.2. Kılavuzla Yapma:** Taklit yoluyla, öğretmen denetiminde yapmayı içerir. Öğretmen her öğrenciye dönüt vermelidir. Yanlış öğrenmenin önüne geçmek için anında dönüt/düzeltilme vermek gerekir. Demirel (2007), “Uyarılma” basamağını Şu Şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Taklit
- Deneme (s.109)

**1.1.3.3. Beceri Hâline Getirme:** Bir işi olması gereken nitelikte yapmaktır. Öğrenci, yardım almadan kendi başına bir işi en olgun biçimiyle yapabiliyorsa bu basamaktadır. En olgun biçimiyle derken, işin istenilen nitelikte, istenilen sürede ve istenilen yetkinlikte (mükemmellikte) yapılması kastedilmektedir. Demirel (2007), “Uyarılma” basamağını Şu Şekilde alt basamaklara ayırmıştır:

- Kararsızlığı Giderme
- Otomatik İcra (s.109)

**1.1.3.4. Duruma Uydurma (Uyum):** Öğrenilen bilgi ve becerilerinin yeni durumlarda bir-iki denemeden sonra hiç zorlanmadan yapılabilmesidir.

**1.1.3.5. Yaratma:** En üst yeterlidir. Özel donanımlı insanların bulunduğu basamaktır.

## 2. Yöntem

Bu araştırma betimlemeli bir çalışmadır. Betimlemeli çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda amaç, incelenen durumu etraflıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2007, 34).

Bu araştırmada öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Ardından ilköğretim görsel sanatlar dersi kazanımları sınıf seviyelerine göre bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor (devinişsel) özellikler dâhilinde gruplandırılmıŐtır. Daha sonra her özelliğin seviyesi tespit edilmiştir. Bu tespit belirtke tablosunda gösterilmiştir. Veriler yorumlanmış ve değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlardan ve eleŐtirilerden hareketle öneriler verilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorum

#### 3.1. Görsel Sanatlar Dersi 1. Sınıf Kazanımlarının Aşamalı Sınıflandırılması

Kazanımlar Öğrenme Alanları	BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARI						DUYUŞSAL ALAN KAZANIMLARI				PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARI					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütlenme	Nitelenme	Uyarılma	Kilavuzla Yapma	Beceri Hâline Getirme	Duruma Uydurma	Yaratma
Görsel Sanatlarda Biçimlendirme			4. kazanım	5. kazanım		6. kazanım			7. kazanım	6. kazanım				1. kazanım 2. kazanım 4. kazanım	3. kazanım	7. kazanım 6. kazanım
Görsel Sanat Kültürü	9. kazanım				7. kazanım		2. kazanım	1. kazanım	3. kazanım	5. kazanım 6. kazanım 8. kazanım				3. kazanım 4. kazanım	10. kazanım	
Müze Bilinci	1. kazanım							2. kazanım	3. kazanım					2. kazanım 4. kazanım		

Belirtke Tablosu-1

İlköğretim 1. sınıf görsel sanatlar dersinde toplam 21 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 6 tanesi bilişsel alana, 10 tanesi duyuşsal alana ve 11 tanesi de psikomotor alana hizmet etmektedir. Bilişsel alan kazanımlarının “bilgi”, “uygulama”, “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” basamaklarını içerdiği görülmüştür. Duyuşsal alan kazanımlarının “alma”, “tepkide bulunma”, “değer verme”, “örgütlenme” ve “nitelenme” basamaklarının tümünü içerdiği saptanmıştır. Psikomotor alan becerilerini içeren kazanımlarının ise “beceri hâline getirme”, “duruma uydurma” ve “yaratma” basamaklarını içerdiği görülmüştür.



### 3.2. Görsel Sanatlar Dersi 2. Sınıf Kazanımlarının Aşamalı Sınıflandırılması

Kazanımlar	BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARI						DUYUŞSAL ALAN KAZANIMLARI						PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARI			
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütlenme	Nitelenme	Uyarılma	Kilavuzla Yapma	Beceri Hâline Getirme	Duruma Uydurma	Yaratma
Görsel Sanatlarda Biçimlendirme	3. kazanım 5. kazanım	2. kazanım			6. kazanım 7. kazanım				7. kazanım	8. kazanım			1. kazanım 4. kazanım 6. kazanım	2. kazanım	7. kazanım 8. kazanım	
Görsel Sanat Kültürü		1. kazanım		5. kazanım	4. kazanım 7. kazanım			1. kazanım 2. kazanım 3. kazanım 7. kazanım	4. kazanım 6. kazanım					2. kazanım 3. kazanım 7. kazanım		
Müze Bilinci					2. kazanım				2. kazanım	1. kazanım 4. kazanım			1. kazanım 3. kazanım			

Belirtke Tablosu-2

İlköğretim 2. sınıf görsel sanatlar dersinde toplam 19 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 10 tanesi bilişsel alana, 11 tanesi duyuşsal alana ve 11 tanesi de psikomotor (devinişsel) alana hizmet etmektedir. Bilişsel alan becerilerini kapsayan kazanımların “bilgi”, “kavrama”, “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” basamaklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Duyuşsal alan öğrenmelerini içeren kazanımların ise “değer verme”, “örgütlenme” ve “nitelenme” basamaklarında toplandığı saptanmıştır. Psikomotor alan kazanımlarına bakıldığında 2. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersinde daha çok “beceri hâline getirme”, “duruma uydurma” ve “yaratma” aşamalarında kazanımlar elde etmelerinin beklendiği görülmektedir.

### 3.3. Görsel Sanatlar Dersi 3. Sınıf Kazanımlarının Aşamalı Sınıflandırılması

Kazanımlar	BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARI						DUYUŞSAL ALAN KAZANIMLARI				PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARI					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütlenme	Nitelenme	Uyarılma	Kılavuzla Yapma	Beceri Hâline Getirme	Duruma Uydurma	Yaratma
Öğrenme Alanları																
Görsel Sanatlarda Biçimlendirme		2. kazanım 11. kazanım	3. kazanım 9. kazanım 10. kazanım	4. kazanım 7. kazanım	13. kazanım	8. kazanım				14. kazanım		5. kazanım	1. kazanım 6. kazanım	3. kazanım 8. kazanım 9. kazanım 10. kazanım	12. kazanım 13. kazanım 14. kazanım	
Görsel Sanat Kültürü	3. kazanım			4. kazanım	5. kazanım			1. kazanım		2. kazanım 5. kazanım			1. kazanım	6. kazanım		
Müze Bilinci	1. kazanım	2. kazanım		3. kazanım				1. kazanım		3. kazanım					3. kazanım 4. kazanım	

Belirtke Tablosu-3

İlköğretim 3. sınıf görsel sanatlar dersinde toplam 24 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 15 tanesi bilişsel alana, 6 tanesi duyuşsal alana ve 14 tanesi de psikomotor (devinişsel) alana hizmet etmektedir. Ders kazanımlarının bilişsel alan becerilerine dönük olanları “bilgi”, “kavrama”, “uygulama”, “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” basamaklarının tümü dikkate alınarak yazılmıştır. Bunun yanında duyuşsal alan kazanımlarının aşamalarına bakıldığında bu alanda kazanımların “değer verme”, “örgütlenme” ve “nitelenme” basamaklarında bulunduğu dikkati çekmektedir. Psikomotor alan kazanımları incelendiğinde “kılavuzla yapma”, “beceri hâline getirme”, “duruma uydurma” ve “yaratma” basamaklarında kazanım bulunduğu göze çarpmaktadır.

## 3.4. Görsel Sanatlar 4. Sınıf Kazanımlarının Aşamalı Sınıflandırılması

Kazanımlar	BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARI						DUYUŞSAL ALAN KAZANIMLARI				PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARI					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütleme	Nitelenme	Uyarılma	Kilavuzla Yapma	Beceri Hâline Getirme	Duruma Uydurma	Yaratma
Görsel Sanatlarda Biçimlendirme		2. kazanım 6. kazanım 8. kazanım 11. kazanım 12. kazanım	3. kazanım	5. kazanım		4. kazanım 7. kazanım		2. kazanım 9. kazanım		4. kazanım 14. kazanım			1. kazanım 10. kazanım		14. kazanım	
Görsel Sanat Kültürü	7. kazanım	2. kazanım		1. kazanım 4. kazanım				5. kazanım 3. kazanım					4. kazanım		6. kazanım	
Müze Bilinci	1. kazanım 4. kazanım	2. kazanım				5. kazanım							3. kazanım			5. kazanım

Belirtke Tablosu-4

İlköğretim 4. sınıf görsel sanatlar dersinde toplam 26 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 17 tanesi bilişsel alana, 7 tanesi duyuşsal alana ve 7 tanesi de psikomotor (devinişsel) alana hizmet etmektedir. 4. sınıf kazanımları aşamalı olarak incelendiğinde bilişsel alan kazanımlarının alanının tüm basamaklarında yer aldığı, yoğunluğun “kavrama” düzeyinde göze çarptığı saptanmıştır. Duyuşsal alan aşamalarına uygun yazılmış kazanımların ise “tepkide bulunma”, “değer verme”, “örgütleme” ve “nitelenme” basamaklarında olduğu görülmüştür. Psikomotor alan becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanmış kazanımların “beceri hâline getirme”, “duruma uydurma” ve “yaratma” basamaklarında bulunduğu dikkati çekmektedir.

### 3.5. Görsel Sanatlar Dersi 5. Sınıf Kazanımlarının Aşamalı Sınıflandırılması

Kazanımlar  Öğrenme Alanları	BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARI					DUYUŞSAL ALAN KAZANIMLARI					PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARI				
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütlenme	Nitelenme	Uyarılma	Kılavuzla Yapma	Beceri Hâline Getirme	Duruma Uydurma
Görsel Sanatlarda Biçimlendirme		2. kazanım		4. kazanım 5. kazanım	9. kazanım			3. kazanım 6. kazanım	9. kazanım	10. kazanım			1. kazanım 5. kazanım	3. kazanım 7. kazanım 8. kazanım	2. kazanım 9. kazanım 10. kazanım
Görsel Sanat Kültürü	4. kazanım			1. kazanım 3. kazanım	2. kazanım 5. kazanım 7. kazanım			3. kazanım		5. kazanım 7. kazanım				6. kazanım	
Müze Bilinci	3. kazanım				2. kazanım		1. kazanım		2. kazanım	5. kazanım				4. kazanım	5. kazanım

**Belirtke Tablosu-5**

İlköğretim 5. sınıf görsel sanatlar dersinde toplam 22 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 11 tanesi bilişsel alana, 9 tanesi duyuşsal alana ve 11 tanesi de psikomotor (devinişsel) alana hizmet etmektedir. Kazanımların alan basamaklarına göre değerlendirmesi yapılacak olursa; bilişsel alan için hazırlanmış olan kazanımların “bilgi”, “kavrama”, “uygulama”, “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” basamaklarında yer aldığı görülmektedir. Duyuşsal alana yönelik ise “tepkide bulunma”, “değer verme”, “örgütlenme” ve “nitelenme” basamaklarında ifadelerin yer aldığı saptanmıştır. Psikomotor alan öğrenmeleri için yazılmış olan kazanımların “beceri hâline getirme”, “duruma uydurma” ve “yaratma” basamaklarında yer aldığı bulgulanmıştır.

### 3.6. Görsel Sanatlar Dersi 6. Sınıf Kazanımlarının Aşamalı Sınıflandırılması

Kazanımlar Öğrenme Alanları	BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARI						DUYUŞSAL ALAN KAZANIMLARI				PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARI					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütlenme	Nitelenme	Uyarılma	Kilavuzla Yapma	Beceri Haline Getirme	Duruma Uydurma	Yaratma
Görsel Sanatlarda Biçimlendirme			3. kazanım		6. kazanım 7. kazanım	2. kazanım 4. kazanım			8. kazanım	5. kazanım	9. kazanım			1. kazanım 6. kazanım	3. kazanım 7. kazanım 8. kazanım	9. kazanım
Görsel Sanat Kültürü	1. kazanım 2. kazanım 5. kazanım				7. kazanım	3. kazanım 8. kazanım			3. kazanım 5. kazanım 8. kazanım		7. kazanım			4. kazanım	6. kazanım	
Müze Bilinci				1. kazanım	3. kazanım	5. kazanım					2. kazanım 5. kazanım 6. kazanım				4. kazanım 5. kazanım	6. kazanım

**Belirtke Tablosu-6**

İlköğretim 6. sınıf görsel sanatlar dersinde toplam 23 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 14 tanesi bilişsel alana, 10 tanesi duyuşsal alana ve 11 tanesi de psikomotor (devinişsel) alana hizmet etmektedir. Bu kazanımların bilişsel alana yönelik hazırlanmış olanların aşamalarına bakıldığında; “kavrama”, “uygulama”, “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” basamaklarında bulundukları görülmüştür. 6. sınıf kazanımlarından duyuşsal öğrenmeyi desteklemeyi hedefleyen kazanımların “değer verme”, “örgütlenme” ve “nitelenme” basamaklarında yer aldığı saptanmıştır. Psikomotor becerilerin verildiği kazanımların ise “beceri hâline getirme”, “duruma uydurma” ve “yaratma” basamaklarında yer aldığı görülmektedir.

## 3.7. Görsel Sanatlar Dersi 7. Sınıf Kazanımlarının Sınıflandırılması

Kazanımlar	BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARI						DUYUŞSAL ALAN KAZANIMLARI				PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARI					
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütlenme	Nitelendirme	Uyarılma	Kılavuzla Yapma	Beceri Hâline Getirme	Duruma Uydurma	Yaratma
Görsel Sanatlarda Biçimlendirme		2. kazanım 5. kazanım	3. kazanım	4. kazanım	6. kazanım 7. kazanım 8. kazanım						9. kazanım			1. kazanım	3. kazanım 6. kazanım	8. kazanım 9. kazanım
Görsel Sanat Kültürü		1. kazanım 5. kazanım		3. kazanım 4. kazanım	7. kazanım	6. kazanım		2. kazanım	5. kazanım 6. kazanım 8. kazanım	7. kazanım 9. kazanım				8. kazanım 10. kazanım		
Müze Bilinci		4. kazanım 5. kazanım		6. kazanım		9. kazanım			1. kazanım 2. kazanım	3. kazanım	8. kazanım 9. kazanım 10. kazanım 11. kazanım				9. kazanım	10. kazanım

Belirtke Tablosu-7

İlköğretim 7. sınıf görsel sanatlar dersinde toplam 30 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 17 tanesi bilişsel alana, 14 tanesi duyuşsal alana ve 9 tanesi de psikomotor (devinişsel) alana hizmet etmektedir. Kazanımların bilişsel alana hizmet edenleri gruplandırıldığında “kavrama”, “uygulama”, “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” basamaklarında oldukları görülmektedir. Duyuşsal alan kazanımlarının aşamaları incelendiğinde ise “tepkide bulunma”, “değer verme”, “örgütlenme” ve yoğun olarak “nitelenme” basamağında olduğu saptanmıştır. Psikomotor alan yeterliliklerini öğrenciye kazandırmayı hedefleyen ifadelerin ise “beceri hâline getirme”, “duruma uydurma” ve “yaratma” basamaklarında toplandığı dikkati çekmektedir.

## 3.8. Görsel Sanatlar 8. Sınıf Kazanımlarının Aşamalı Sınıflandırılması

Kazanımlar	BİLİŞSEL ALAN KAZANIMLARI					DUYUŞSAL ALAN KAZANIMLARI				PSİKOMOTOR ALAN KAZANIMLARI						
	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Alma	Tepkide Bulunma	Değer Verme	Örgütlenme	Niteleme	Uyanılma	Kılavuzla Yapma	Beceri Hâline Getirme	Duruma Uydurma	Yaratma
Görsel Sanatlarda Biçimlendirme		6. kazanım			5.kazanım	4.kazanım				1. kazanım	5. kazanım 7. kazanım				1. kazanım 2. kazanım 4. kazanım	3. kazanım 5. kazanım 7. kazanım
Görsel Sanat Kültürü	2. kazanım 3. kazanım 9. kazanım 10. kazanım			6. kazanım 7. kazanım	8.kazanım 11.kazanım	1. kazanım 12. kazanım			5. kazanım	4. kazanım	1. kazanım 11. kazanım 12. kazanım				8. kazanım	11. kazanım
Müze Bilinci	1. kazanım 2. kazanım								5. kazanım 8. kazanım	7. kazanım				3. kazanım	4. kazanım 5. kazanım 6. kazanım	7. kazanım

Belirtke Tablosu-8

İlköğretim 8. sınıf görsel sanatlar dersinde toplam 27 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımlardan 15 tanesi bilişsel alana, 11 tanesi duyuşsal alana ve 13 tanesi de psikomotor (devinişsel) alana hizmet etmektedir. Kazanımların bilişsel alan basamaklarında olanları incelendiğinde “bilgi”, “kavrama”, “analiz”, “sentez” ve “değerlendirme” düzeyinde ifadelerle karşılaşılmıştır. Duyuşsal alan yeterliliklerini kazandırma-yı hedefleyen kazanımların ise “değer verme”, “örgütlenme” ve yoğun olarak da “niteleme” basamaklarında yer aldığı görülmüştür. Psikomotor alan becerilerine yönelik hazırlanmış kazanımların “beceri hâline getirme”, “duruma uydurma” ve “yaratma” basamaklarında bulunduğu saptanmıştır.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

4.1. İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm kademelerde, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor (devinişsel) alan becerilerinin kazandırılmasına yönelik kazanımların bulunduğu tespit edilmiştir.

4.2. Tüm kademelerde kazanımların çoğunlukla birden fazla beceriyi içerdiği görülmüştür. Bunun anlamı, yazılan kazanımlar aynı anda bilişsel, psikomotor (devinişsel) ve duyuşsal özellikleri uyarıcı nitelikte olabilmektedir.

4.3. 1. sınıftaki kazanımların bilişsel alana yönelik olarak yazılanlarından "kavrama" düzeyine yer verilmediği, benzer biçimde psikomotor alan becerilerinin ilk iki basamağı olan "uyarılma" ve "kılavuzla yapma" basamaklarında kazanım ifadesine yer verilmediği bulgulanmıştır.

4.4. 2. sınıf kazanımlarının alanlara göre aşamaları incelendiğinde bilişsel alanda "uygulama" basamağına, duyuşsal alanda "alma" ve "tepkide bulunma" basamağına, psikomotor alanda da "uyarılma" ve "kılavuzla yapma" basamaklarına yer verilmediği saptanmıştır.

4.5. 3. sınıf kazanımları incelendiğinde duyuşsal alan becerilerine yönelik olarak hazırlanmış ifadelerden "alma" ve "tepkide bulunma" basamaklarına, psikomotor alan öğrenmelerinden "uyarılma" basamağına yer verilmediği görülmüştür.

4.6. 4. sınıf kazanımlarında ise durum şu şekilde özetlenebilir: Bilişsel alan becerilerinden sentez basamağına, duyuşsal alan becerilerinden alma basamağına ve psikomotor alan becerilerinden uyarılma ve kılavuzla yapma basamaklarına yer verilmediği görülmüştür.

4.7. 5. sınıf kazanımların alanlara göre dağılımı ve bu dağılımdaki aşamaları incelendiğinde, bilişsel alan hedeflerini içeren kazanımlardan "uygulama", duyuşsal alan kazanımlarından "alma" ve psikomotor alan kazanım ifadelerinden "uyarılma" ve "kılavuzla yapma" basamaklarını içermediği saptanmıştır.

4.8. 6. sınıf kazanımları değerlendirildiğinde; bilişsel alan yeterliliklerini kapsayan kazanımlardan "bilgi", duyuşsal alan yeterliliklerini kazandırmayı hedefleyen kazanımlardan "alma" ve "tepkide bulunma" aşamaları ve psikomotor alan kazanımlarından "uyarılma" ve "kılavuzla yapma" basamaklarının yer almadığı bulgulanmıştır.

4.9. 7. sınıf kazanımları değerlendirildiğinde; bilişsel alan yeterliliklerini kapsayan kazanımlardan "bilgi", duyuşsal alan yeterliliklerini kazandırmayı hedefleyen kazanımlardan "alma" aşaması ve psikomotor alan kazanımlarından "uyarılma" ve "kılavuzla yapma" basamaklarının yer almadığı saptanmıştır.

4.10. 8. Sınıf kazanımlarında ise durum şu şekildedir: Bilişsel alan kazanımlarında "uygulama" aşamasının, duyuşsal alan kazanımlarından "alma" ve "tepkide bulunma" basamağına ve son olarak psikomotor alan için hazırlanmış olan kazanımlardan "uyarılma" ve "kılavuzla yapma" aşamasında kazanım bulunmadığı görülmüştür.



#### ◆ Eylem Tataroğlu

4.11. Tüm sınıf seviyelerinde psikomotor alanda “uyarılma” ve “kılavuzla yapma” basamaklarının yer almadığı saptanmıştır. Görsel sanatlar dersinin içeriği ve hedefi gereği öğretmen sadece uygulamalarda yönlendirici, öğrencilerin el becerilerini ve özgüvenlerini geliştirmeyi amaçlayan tutum içinde olmaları zorunluluğu bu sonucu doğurmuştur. Ancak bu, yeni bir teknik öğretilirken bu basamakların ve becerilerin kullanılmayacağı anlamına gelmez. Öğretmen elbette gösterip-yaptırma tekniğini kullanacaktır. Tam aksine bunların birer kazanım olarak yer alması, becerilerin öğretmen rehberliğini gerektirmesi sebebi ile gereksiz görüldüğu sonucunu doğurmaktadır. Özetle görsel sanatlar dersi öğrenciyeye bir şeyi “doğru olarak yapmayı öğretmeyi” ve “kendi yöntemleri ile özgün çözümler üretmelerini sağlamayı” hedeflemektedir.

4.12. Yukarıda saptanan ve eksikliği göze çarpan tüm basamakların programın revizyonunda tekrar gözden geçirilmesinde yarar görölmektedir.

#### Kaynakça

- ÇEPNİ, Salih (2007). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- DEMİREL, Özcan (2007). **Eğitimde Program Geliştirme**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- ERTÜRK, Ertürk (1993). **Eğitimde Program Geliştirme**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- PEŞKERSOY, Eylem; YILDIRIM, Osman (2008). **Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretmen Kılavuz Kitabı**, T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, Kelebek Matbaacılık, İstanbul.
- VARIŞ, Fatma (1976). **Eğitimde Program Geliştirme “Teori ve Teknikler”**, Kalite Matbaası, Ankara.
- YILDIRIM, Cemal (1987). **Eğitim Bilimleri-Eğitim Felsefesi**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakóltesi, Ders Kitapları Yayın Nu: 203/EF, Eskişehir.

## EKLER

### EK-1: Görsel Sanatlar (1-8. Sınıflar) Ders Kazanımları

#### EK-1

#### GÖRSEL SANATLAR 1. SINIF KAZANIMLARI

##### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

1. Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı gibi türlerinden yararlanarak görsel sanat çalışmaları yapar.

2. Görsel çalışmalarında çizgiyi kullanır.

3. Dokulu çalışmalar yaparak değişik konuların farkına varır.

4. Görsel çalışmalarında "uzun-kısa", "büyük-küçük", "kalın-ince" unsurları kullanır.

5. Değişik malzemeler arasında görsel ilişki kurar.

6. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.

7. Çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.

##### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ

1. Doğada gezi yoluyla edindiği izlenimlerini paylaşır.

2. Çevresini çirkinleştiren olumsuzlukları fark eder.

3. Doğayı sevmeyi ve ona saygı duymayı görsel olarak ifade eder.

4. Doğadan çeşitli nesnelere seçerek görsel tasarımlar yapar.

5. Kendi yaşam alanını düzenlerken doğal çevreyi korumanın gerekliliğini kabul eder.

6. Evini, odasını, okulunu, sınıfını düzenli ve temiz tutmanın önemini kabul eder.

7. Gösterilen eserde neler gördüğünü söyler.

8. Gösterilen eser ile ilgili duygu ve düşüncelerini açıklar.

9. Gösterilen eseri yapan sanatçının adını bilgi dağarcığına katar.

10. Gösterilen eserlerin konusu, renkler, figürler, nesnelere vb. unsurlardan yola çıkarak kendine özgü görsel sanat çalışmaları yapar.

##### ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ

1. Müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. hakkında fikir sahibi olur.

2. Müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. ile ilgili edindikleri kartlar, posterler gibi görsel belgelerle müze köşesi yapmaktan haz duyar.

3. Müze, sanat galerisi, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. ile ilgili izlenimlerini paylaşır.

4. Müzeler, sanat galerileri, anıtlar, ören yerleri ve çevresinden edindiği izlenimlerle görsel tasarımlar yapar.

#### GÖRSEL SANATLAR 2. SINIF KAZANIMLARI

##### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

1. Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar.

2. Çevresinden doku örnekleri göstererek çeşitli yüzeylerde değişik malzemelerle farklı doku çalışmaları yapar.

3. Basit geometrik şekilleri tanıır.

4. Basit geometrik şekilleri görsel çalışmalarında kullanır.

5. Ana ve ara renkleri tanıır.

6. Yığıma, dizme ve yerleştirme işlemlerini yapar.

7. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleri ile ifade eder.

8. Çalışmalarını sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.

##### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ

1. Yaşadığı çevrenin düzenlenmesine ilişkin olumlu ve olumsuz örnekler verir.

2. Beğendiği sanat eserleri veya kendi çalışmalarını bulduğu ortamları güzelleştirir.

## ◆ Eylem Tataroğlu

3. evresindeki kirliliği ve düzensizliği onaylamadığını görsel sanatlar yoluyla ifade eder.

4. Güzel bir çevrede yaşamanın önemini kavrar.

5. Eserde gördüğü unsurları görsel açıdan değerlendirir.

6. Gösterilen eserde beğerendiği ve beğermediği unsurları nedenleri ile ifade eder.

7. Gösterilen eserden yola çıkarak duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve izlenimlerini ifade eden görsel tasarımlar yapar.

### ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ

1. Müze, sanat galerisi, ren yeri, tarihİ yapı, anıt vb. yerlerin kurallarına uygun davranır.

2. Müzedeki ve sanat galerilerindeki eserlerin, ren yerlerinin, tarihİ yapıların, anıtların vb. nemini kavrar.

3. Müze, sanat galerisi, ren yeri, tarihİ eser, anıt vb. ile ilgili görsel tasarım yapar.

4. Ülkemizin müze, sanat galerisi, ren yeri, tarihİ eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar.

### GÖRSEL SANATLAR 3. SINIF KAZANIMLARI

#### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

1. Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar.

2. Oyunlarında kullandıkları çizgi çeşitlerinden örnekler verir.

3. Oyunlarla izgisel çalışmalar yapmaktan haz alır.

4. Kendi yaptığı çalışmalarda, sanatçıların eserlerinde ve günlük yaşamında karşılaştığı çizgi çeşitlerini tanır.

5. Bir yüzeyde oyunlarla lekeler oluşturur.

6. Geometrik şekillerle görsel tasarımlar yapar.

7. Nesnelerin görünümlerini lekesel olarak algılar.

8. alışmalarında izgi, renk, biçim ve leke ilişkilerini kullanır.

9. Ana ve ara renkleri görsel çalışmalarında kullanır.

10. Renkleri karşıştırarak renk zenginliğini keşfeder.

11. evresindeki iekler, evler, bitkiler, kuşlar vb. varlıkları belirleyerek bu varlıkların birer biçimleri olduğunu fark eder.

12. Çevresinden belirlediği biçimlerden hareketle özgün çalışmalar yapar.

13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli sanat teknikleriyle ifade eder.

14. Yaptığı alışmaları sergilemekten ve bu duyguyu çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.

#### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ

1. Güzel bulduğu varlıklarla ilgili görsel tasarımlar yapar.

2. Beğerilerdeki farklılığa sayđı duyar.

3. Görsel çalışmalarında yararlandığı eseri yapan sanatçı hakkında bilgi edinir.

4. Gösterilen eserdeki renklerin, biçimlerin, figürlerin ve objelerin nasıl kullanıldığını açıklar.

5. Gösterilen eserle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.

6. Yapacağı görsel sanat çalışmalarında gösterilen eserlerden yararlanır.

#### ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ

1. Müzedeki eserlerin korunmasının önemini kavrar.

2. Müze, sanat galerisi, ren yeri, anıt vb. yerler ile tarihİ eserlerle ilgili araştırma yapabilmenin yollarını keşfeder.

3. Müzedeki eserlerle ilgili duygu ve düşüncelerini görsel çalışmalarla ifade eder.

4. Ülkemizin müze, sanat galerisi, ren yeri, tarihİ eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar.

#### GÖRSEL SANATLAR 4. SINIF KAZANIMLARI

##### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

1. Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar.
2. Renklerin ışığa göre değiştiğini fark eder.
3. Bir rengin değerlerini kullanarak resim yapar.
4. Renklerin duygu ve düşüncelerle ilişkisini tartışır.
5. Doğal ve yapay (üretilmiş) nesnelere ayırt eder.
6. Çevresindeki benzer biçimlere örnekler verir.
7. Çevresindeki biçim zıtlıklarının neler olabileceğini tartışır.
8. Çevresindeki örneklerden yola çıkarak merkezi ve simetrik dengeyi fark eder.
9. İki ve üç boyutlu çalışmalarında çizgileri kullanmaktan haz alır.
10. Üç boyutlu basit geometrik biçimlerle inşa yapar.
11. Nesnelerin farklı bakış açılarıyla görülebileceğini fark eder.
12. Görsel çalışmalarında doğal ve yapay nesnelere yararılabileceğinin farkına varır.
13. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.
14. Çalışmalarını sergilemekten ve arkadaşlarının yaptığı çalışmaları izlemekten zevk alır.

##### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ

1. İki ve üç boyutlu görsel sanat eserlerini ayırt eder.
2. Üç boyutlu eserlere farklı yönlerden bakıldığında, değişik görünimleri olduğunu fark eder.
3. Yaşamdaki her varlığın kendine özgü bir güzelliği olduğunu kabul eder.
4. Bulunduğu yöreye ait bir el sanatı ürününü ifade, biçim, renk, özgünlük bakımından inceler.
5. Yöresel el sanatları ürünlerinin hangi açıdan önemli olduğunu tespit eder.
6. Bulunduğu yöreye ait bir el sanatı ürününden yola çıkarak görsel tasarımlar yapar.
7. Resim ile fotoğraf arasındaki farkı bilir.

##### ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ

1. Yakın veya uzak çevresinde bulunan ören yeri, tarihî eser, anıt gibi yerlerin özelliği hakkında ön bilgi edinir.
2. Müzelerin içerdiği eserlere göre Resim Müzesi, Arkeoloji Müzesi, Etnografya Müzesi ve Bilim Müzesi gibi sınıflandırıldığını fark eder.
3. Ören yeri, tarihî eser, anıtlar ve müzelerden yola çıkarak iki veya üç boyutlu görsel tasarımlar yapar.
4. Orijinal eser ile röprodüksiyon arasındaki farkı bilir.
5. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar.

#### GÖRSEL SANATLAR 5. SINIF KAZANIMLARI

##### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

1. Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar.
2. Nokta etkisi yaratan varlıklara çevresinden örnekler göstererek nokta, benek ve lekelere renkli özgün kompozisyonlar yapar.
3. Nokta ve çizgi etkisi veren üç boyutlu malzemelerle özgün çalışmalar yapmaktan zevk alır.
4. Soğuk ve sıcak renkleri ayırt eder.
5. Zıt renkleri kullanarak görsel çalışmalar yapar.
6. Çevresindeki renk uyumsuzluklarının farkına varır.

## ◆ Eylem Tataroğlu

7. Merkezî, simetrik ve asimetrik dengeyi çalışmalarında kullanır.
8. Görsel doku oluşumunda nokta, çizgi, renk, biçim ve leke tekrarlarının etkisini fark ederek çalışmalarında kullanır.
9. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.
10. Çalışmalarını sergilemekten ve arkadaşlarının yaptığı çalışmaları izlemekten zevk alır.

### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ

1. Bir eserin, görsel sanatların hangi dalına ait olduğunu ayırt eder.
2. Aynı konunun değişik teknik, malzeme ve anlatım biçimleriyle ifade edilebileceğini bilir.
3. Beğenilerin zaman, eğitim, kültür vb. etkenlere göre değişebileceğini fark eder.
4. Uzak ve yakın çevresindeki doğal ve tarihî güzellikleri tanır.
5. Uzak ve yakın çevresindeki doğal güzelliklerin, kültürel yapıların özelliklerinin bozulmaması gerektiğini nedenleri ile açıklar.
6. Uzak ve yakın çevresinin doğal ve tarihî güzelliklerini görsel çalışmalarında kaynak olarak kullanır.
7. Sanatçı-zanaatçı ayrımını yapar.

### ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ

1. Müze, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. ziyaretleri yapmaya istek duyar.
2. Müze, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. yerlerde edindiği bilgileri ve gördüğü eserlerin tarihle ilişkisini arkadaşları ile tartışır.
3. "Restorasyon" ve "konservasyon" kavramlarını tanır.
4. Gördüğü tarihî eserlerden yola çıkarak görsel tasarımlar yapar.
5. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar.

### GÖRSEL SANATLAR 6. SINIF KAZANIMLARI

#### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

1. Nokta ve çizgi etkisini üç boyutlu çalışmalarında kullanır.
2. Sanatçıların, mekânı belirtmek için ışık ve gölgeyi nasıl kullandığını tartışır.
3. Kompozisyonlarında üç boyutluluk etkisi yaratmada ışık ve gölgeyi kullanır.
4. Sanat eserlerindeki denge unsurunu tartışır.
5. Duygu ve ruh hâllerini yansıtmada renklerin etkili olduğunu fark eder.
6. İki ve üç boyutlu çalışmalarında benzerlik, zıtlık ve tekrarları kullanır.
7. Her rengin bir leke değeri olduğunu fark ederek renklerin açık-orta-koyu değerleri ile kompozisyonlar yapar.
8. Çalışmalarında diğer alanların müzik, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi ürünlerinden esinlenir.
9. Çalışmalarını sergilemekten ve başkalarının sergilediği çalışmaları izlemekten mutluluk duyar.

#### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ

1. "Sanat eseri" ve "endüstri ürünü" arasındaki farkı söyler.
2. Ulusal kültür mirasımızdan örnekler verir.
3. Ulusların tanınmasında güzel sanatların önemini tartışır.
4. Ulusal kültürü yansıtan ve tanıtan görsel çalışmalar yapar.
5. Gösterilen sanat eserinde anlatılan ve anlatılması mümkün olan fikirler ve duyguları tahmin eder.
6. Gösterilen sanat eserlerinden edindiği izlenimlerden yola çıkarak görsel tasarımlar yapar.
7. Sanattaki niteliği insan eli ve duyarlılığının belirlediğini fark eder.
8. Doğadaki güzellik ile sanattaki güzelliği karşılaştırır.

### ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ

1. Müzedeki eserlerle, bu eserlerin ait oldukları dönemlerdeki sanat anlayışı arasında ilişki kurar.
2. Değişik kültürlere saygı duyar.
3. Eserler aracılığıyla Anadolu uygarlıklarını tanır.
4. Görsel tasarımlarında Anadolu uygarlıklarına ait eserlerden yararlanır.
5. Müzedeki eserlerden yola çıkarak çeşitli görsel tasarımlar yapmanın kendi kültür birimine katkısını tartışır.
6. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar.

### GÖRSEL SANATLAR 7. SINIF KAZANIMLARI

#### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

1. Çeşitli sanat alanlarının şarkı, türkü, şiir, öykü, masal, anı, efsane gibi türlerinden yararlanarak görsel çalışmalar yapar.
2. Nesne ve figürlerin geometrik biçimleri olduğunu algılar.
3. Nesne ve figürleri yalın bir anlayışla geometrik biçimlere dönüştürür.
4. Çalışmalarında ve izlediği sanat eserlerinde görsel biçimlendirme öğelerini ayırt eder.
5. Sanatsal düzenleme ilkelerine doğadan ve çevresinden örnekler gösterir.
6. Kompozisyonlarında renk armonilerinden yararlanır.
7. Pozitif ve negatif biçimlerin ilişkisini kurar.
8. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.
9. Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.

#### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ

1. Doğanın, sanat eserinin oluşumundaki rolünü örnekler vererek açıklar.
2. Duyguların sanatsal yaratıcılığa katkısını fark eder.
3. Sanat eserlerindeki soyut ve somut ifade biçimlerini ayırt eder.
4. Grafik tasarım ürünlerinde sembol, işaret, renk ve lekelerin işlevlerini ayırt eder.
5. Piktogramların evrensel görsel semboller olarak günlük yaşamdaki önemini kavrar.
6. Gösterilen eserin konusunu göz önünde bulundurarak sanatçının çevresinden nasıl etkilendiğini tartışır.
7. Sanat eserinin toplumla sanatçısı arasında bir iletişim aracı olduğunu fark eder.
8. İlgi duyduğu sanat eserleri ve sanatçılar hakkında araştırma yapar.
9. Güzellik kavramının ölçütlerinin kültürlere göre farklılaşabileceğini değer sistemine katar.
10. Yaşadığı çevrenin yöresel özelliklerinden esinlenerek görsel tasarımlar yapar.

#### ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ

1. Müzelerin, ulusal ve evrensel kültür ürünlerinin geçmişten geleceğe taşındığı mekânlar olduğunu kavrar.
2. Ulusal kültürümüze sahip çıkmanın önemini kabul eder.
3. Tarihî eserlerin ve kültürün taşıyıcısı niteliğindeki sanat eserlerinin kayıt altına alınmasının gerekliliğini ve önemini fark eder.
4. Sanat eserinin özelliklerini kavrar.
5. Tarihî eserlerin özelliklerini açıklar.
6. Tarihî eser ile sanat eserinin özellikleri arasındaki farkı belirler.
7. İlgi duyduğu sanat eserleri hakkında araştırma yapar.
8. Tarihî eserlerimize sahip çıkılmasının herkes için bir ulusal görev olduğunu benimser.
9. Kültürel miras olan eserlerin, kaçakçılığının sonuçlarını tartışır.
10. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar.
11. Tarihî eserlerin müzelere teslim edilmesi gerektiğinin bilincine ulaşır.

## GÖRSEL SANATLAR 8. SINIF KAZANIMLARI

### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANATLARDA BİÇİMLENDİRME

1. Şiir, öykü, masal, efsane, mitoloji, karikatür gibi çeşitli alanların ürünleri ile ilişki kurarak görsel biçimlendirme çalışmaları yapar.
2. Görsel çalışmalarında ton derecelendirmeleri ile derinlik etkisi oluşturur.
3. Sanatsal düzenleme ilkelerinden yararlanarak özgün kompozisyonlar oluşturur.
4. Coğrafi ve kültürel etkenlerin renk seçimindeki belirleyici rolünü tartışır.
5. Duygu, düşünce ve izlenimlerini çeşitli görsel sanat teknikleriyle ifade eder.
6. Çizgilerin kişiye özgü olduğunu kavrar.
7. Yaptığı çalışmaları sergilemekten ve çevresindekilerle paylaşmaktan haz alır.

### ÖĞRENME ALANI: GÖRSEL SANAT KÜLTÜRÜ

1. Sanatın kendine özgü evrensel bir dili olduğunu kabul eder.
2. Farklı sanat akımları hakkında bilgi edinir.
3. Farklı ifade biçimlerinin sanatın dallarını oluşturduğunu fark eder.
4. Duygu ve düşüncelerini görsel sanatların farklı dalları ile ifade edebileceğini bilir.
5. Karşılaştığı evrensel ve ulusal sanat eserlerinin sanatçılarının yaşam öykülerini öğrenmeye istek duyar.
6. Gösterilen sanat eserindeki görsel biçimlendirme öğelerinin sanatsal düzenleme ilkelerine göre nasıl düzenlendiğini açıklar.
7. Sanat eserlerindeki konu çeşitliliğini sorgular.
8. Görsel sanat eserinin oluşmasında, dönemin düşünce ve inanç sistemlerinin, coğrafi özelliklerinin ve çeşitli olayların etkisini tartışır.
9. Sanatın kültürü aktarma yollarından biri olduğuna ilişkin örnekler verir.
10. Teknolojik gelişmelerin görsel sanatlara etkisini açıklar.
11. Duygularını, düşüncelerini ve izlenimlerini yansıtan görsel tasarımlar yapar.
12. Gördüğü sanat eseri hakkında estetik bir yargıya varır.

### ÖĞRENME ALANI: MÜZE BİLİNCİ

1. Türk müzeciliğinin kurulmasında öncülük eden kişileri araştırarak bilgi edinir.
2. Seçtiği herhangi bir eserin müzeye ulaşma sürecini araştırır.
3. İnternet üzerinden bir müze ziyareti yapar.
4. İnternet üzerinden araştırdığı müzeye yönelik tanıtıcı görsel çalışmalar yapar.
5. Kültürel mirasa sahip çıkmanın önemini pekiştirmede bilişim teknolojilerinden yararlanır.
6. Müzedeki eserler, tarihî yapılar, anıtlar vb.den yola çıkarak görsel tasarımlar yapar.
7. Ülkemizin müze, ören yeri, tarihî eser, anıt vb. zenginliklere sahip olmasından gurur duyar.
8. Tarih, kültür ve görsel sanatlar arasındaki ilişkinin farkına varır.

## CLASSIFICATION OF VISUAL ARTS LESSON RETRIEVALS ACCORDING TO GRADES OF COGNITIVE-AFFECTIVE-PSYCHOMOTOR AREA SKILLS

Eylem TATAROĞLU\*

### Abstract

Elementary School Visual Arts Lesson (1-8 Classes) Instruction Schedule is the program of a compulsory course that takes place in elementary curriculum for 7-15 age group and adolescents who are having training in that level in order to have education in the area of art and to improve their artistic sensitivity and creativeness.

Because the field of visual arts is a comprehensive arts field that involves lots of disciplines and that is wide spreaded, instruction program of the lesson should also be inclusive. Schedule of the lesson is configured by taking constitutive approach as a base. According to this three basic instruction field has been determined that will cover a wide area. If we take into consideration that in all elementary schools this instruction schedule has been applied since 2007-2008 in a period of three years, necessity for the evaluation of the program shall be clearer.

Purpose of this study is to evaluate and discuss 1st-8th class information retrievals in tables of specifications of newly constituted instruction program according to levels of cognitive, affective and psychomotor skills.

**Key Words:** Visual Arts, cognitive, affective, psychomotor, table of specification

---

\* Dr.; Başkent University, Faculty of Fine Arts, Design and Architecture, Department of Visual Arts and Design, Instructor.



# SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ TOPLUMSAL İHTİYAÇLARI KARŞILAMA DÜZEYİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ (Diyarbakır İli Örneği)\*

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ\*\*

Elif CÜRO\*\*\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler dersi öğretim programının sosyal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerini değerlendirmektir. Araştırma 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Diyarbakır ilinde 94 ilköğretim okulunda görev yapan 631 sınıf öğretmeni, 144 Sosyal Bilgiler öğretmeni olmak üzere toplam 775 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Veriler 21 maddelik beşli Likert tipi bir ölçekle toplanmıştır. Maddeler geçerlik ve güvenilirlik analizleri için ilk önce 104 öğretmen üzerinde denenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0.957, KMO değeri 0.958, Bartlett testi de 12638,030 olarak hesaplanmıştır. Veriler kıdem, branş ve okulun sosyo-ekonomik düzeyi açısından değerlendirilmiştir. Veri analizinde Anova, t testi, KWH, MWU ve LSD testleri kullanılmıştır. Programı, meslekte yeni olan öğretmenler deneyimli olanlardan, Sosyal Bilgiler öğretmenleri de sınıf öğretmenlerinden daha etkili bulmuşlardır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre görüşler farklılaşmamıştır. Öğretmenlere konferans, hizmet-içi eğitim seminerlerinin verilmesi ve okulların gerekli fiziksel donanuma kavuşturulması gibi önerilerde bulunmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal bilgiler öğretim programı, toplumsal ihtiyaçlar, sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmeni

## Giriş

Günümüz toplumunda sürekli yaşanan ekonomik, kültürel, sosyal gelişmeler ve değişimler, bireylerin birçok alanda kazanımlara ve bu kazanımları yaşamda uygulayabilecek becerilere sahip olması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu beklentileri ve ihtiyaçları karşılayabilmek için program geliştirme çalışmaları sürekli yapılmaktadır. Toplumun ihtiyaçlarını karşılama tüm derslerin programının arasında yer

\* Bu makale Elif Cüro tarafından hazırlanan “Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Toplumsal İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği)” adlı Yüksek Lisans Tezinin bir bölümünden alınmıştır.

\*\* Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, 23119, Elazığ

\*\*\* Ergani Anadolu Öğretmen Lisesi, 21950, Ergani, Diyarbakır

almasına rağmen bazı derslerin bu konuda sorumluluğu daha fazladır. Sosyal Bilgiler dersi de toplumsal ihtiyaçları karşılama sorumluluğu en fazla olan derslerden biridir.

Sosyal Bilgiler dersi, bireyin içinde yaşadığı yakın çevresinden başlayarak tüm dünyayı içine alacak şekilde fiziksel, sosyo-kültürel, ekonomik, politik boyutlarını içerir. Yani Sosyal Bilgiler dersi sadece bireyin içinde yaşadığı ülke ve komşularının tarihi, sosyal, politik ve fiziksel bilgileriyle değil tüm dünyayı dengeli bir biçimde tanıtmaya çalışmaktadır (Doğanay, 2004, 208). Böylece sürekli değişen ülke ve dünya sorunlarını tanımlayan, anlayan ve çözüm bulmak için çaba harcayan bireylerin yetişmesini sağlar (Öztürk ve Dilek, 2004, 54). Ayrıca toplumsal düzenin devamlılığında, geliştirilmesinde büyük sorumlulukları vardır.

Toplumsal yaşamla ilişkili olan Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere ulusal ve evrensel değerler, haklar bildirgesi, politik süreçler ve yetişkin bir insanın bilmesi gereken temel bilgiler verilerek, iyi vatandaş yetiştirme amaçlanmaktadır (Deveci, 2005). Sosyal Bilgiler demokratik yönetim ve sosyal yaşamın özünü oluşturan bilgi, beceri, tutum ve değerleri geliştirmeye yönelik en uygun derstir. Çünkü Sosyal Bilgiler sosyal yaşamın kendisine yönelik bir derstir (Karakuş, 2006, 2). Toplumların geçmişte, günümüzde ve gelecekte politik, evrensel, kültürel ve çevresel sorunlar ile bunların çözümüne yönelik eğitimi Sosyal Bilgiler dersinde ön planda yer almaktadır (Güven, 2005). Bu nedenle toplumsal ihtiyaçlara cevap vermesi bakımından oldukça önemli bir derstir. Millî ve evrensel değerleri benimsemiş, sahip olduğu hak ve sorumlulukların farkında olan, yaşadığı yeri ve dünya coğrafyasını tanıyan, birbirlerine bağlı etkin vatandaş yetiştirmek Sosyal Bilgiler dersinde kazandırılması beklenen toplumsal ihtiyaçlardan bazılarıdır.

### **Öğrencilerin Ulusal ve Kültürel Değerler Çerçevesinde Yetişmelerini Sağlama**

Bir toplumun kendisine has özelliklerine kültür denir. Gelenek ve görenekler, ortak zevkler, düşünce ve duygular, tarihi miras bir toplumda kültürü oluşturmaktadır (Duman vd., 2001, 41). Kısaca kültür bir toplumun yaşam ifadesidir (Özkan, 2006, 36). Bir toplum içinde değerler gruptan gruba veya bireylere göre değişebilir. Ancak bazı değerler vardır ki bunlar toplumun çoğunluğu tarafından benimsenmiştir. Bunlar millî ve kültürel değerlerdir. Toplum içindeki bireylerin davranış ve tutumlarını en çok bu değerler etkiler (Erden, 2004, 94).

Tüm toplumlar değer ve normları içeren bir kültür üzerinde varlığını devam ettirirler (Güler, 2008, 194). Bu bakımdan toplumlar bilimsel ve teknolojik gelişmesini sağlayarak mevcut sosyal yapısını temel özellikleriyle devam ettirmeye çalışır. Bunun için de toplumlar hem bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmalı hem de sosyal yapılarını temel özellikleriyle devam ettirebilmeleri için kültürel değerlerini yetişen nesillere aktarmalıdır. Böylece toplumsal bütünleşmeyi ve birleştirmeyi sağlamış olurlar (Özkan, 2006, 36). Eğitim yoluyla topluma ait olan millî kültür genç kuşaklara nakledilmektedir. Böylece hem kültürün milliliği korunur hem de toplumun sürekliliği sağlanır (Erkal, 1993, 125-126). Sosyal Bilgiler dersi de vatandaşlık eğitiminde kültür aktarımı görevini yüklenmiştir. Sosyal Bilgiler dersi ile bireylere toplumumuzun özellikleri, gelenek ve görenekleri, kültürü ve Türk vatandaşı olmanın ayrıcalıkları ve özellikleri kazandırılmaktadır (Aslan ve Gökka, 2004, 227).

Toplum mühendisliği görevini üstlenen Sosyal Bilgiler dersinin yıkılan kültür ve değerlerimizi iyileştirme gibi bir görevi de vardır (Bağcı, 2007, 41).

İnsan ruhunun eğitimi açısından eğitici rolü bulunan Sosyal Bilgiler dersinin aynı zamanda insan ruhunu millî kültür ve ahlak bakımından da düzenleyici rolü vardır. Millî kültür ve ahlak bakımından eğitimi verilen Sosyal Bilgiler dersi, bireylerin vatana, millete ve kültüre bağlılık değerlerini yükseltirken bir yandan da bireylerin zgrleşmelerine katkı sağlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin “yaşam boyunca ruhun terbiyesini insanlara sunulan iyiliğe ve güzelliğe iterken aile bağlarını sağlamlaştırıcı bir yanı da bulunmaktadır. Sosyal Bilgilere millî ahlak yapısı bakımından bakarsak insan ahlakını terbiye ettiği gibi bu terbiyenin gelecek nesillere aktarılmasında büyük rol oynamaktadır” (Bahar, 2007, 47).

### **Öğrencilerin Millî Kimliklerini Merkeze Alarak Evrensel Değerleri Benimsemelerini Sağlama**

Günümüzde bilgi çok hızlı bir Şekilde artmakta ve yayılmaktadır. İnsan bilgi ile doğaya hakim olmaya çalışsa da aciz bir varlıktır. Çünkü yaşamak için toplumsal olmak ve diğer insanlarla işbirliği yapmak zorundadır. Bu işbirliği bireye sorumluluk yüklemektedir. Aynı zamanda işbirliği yani paylaşmak belli değer yargılarının da olmasını zorunlu kılar. İşbirliği ve paylaşımın adil olması için üretilen değer yargılarının da evrensel olması gerekmektedir (Oktay, 2007, 134). Bu bağlamda insanların ahlaki özünde oluşan bu değerler evrenselidir. Yani bu değerler bir toplum için değil tüm toplumlar için önemlidir. Adalet, eşitlik, özgürlük, insana saygı, dürüstlük, alışkanlık vb, tüm insanlar için aynı değere ve öneme sahiptir. Bu nedenle evrensel değerlerin insanlar tarafından korunması ve yaşama geçirilmesi yönünde sorumlulukları vardır (Doğan, 2001, 231).

İnsan sosyal bir varlıktır. Bundan dolayı insanın biyolojik bir varlık olmanın yanında etik yani ahlaki bir varlıktır. Ahlaki varlığı ile insan bir takım sorumlulukları kabul etmektedir. İnsan yüklendiği sorumluluklarla kendi dışındaki diğer insanların da varlığını ve kendisinin sahip olduğu haklara sahip olduğunu kavrar. İnsan dünyadaki diğer canlılar arasında ‘teki’ düşüncesine sahip tek canlıdır. İnsanların ahlaki özünde başkalarını düşünme, onları dikkate alma, onlara saygı ve sevgi gösterme gibi değerler vardır. İnsan hakları da en üstün ahlaki değerlere dayanan haklardan oluşturulmuştur (Doğan, 2001, 231). İnsan hakları, insana dair tüm birikimlerin bir yansımaları sonucu dünyada evrensel olarak ifade edilebilir (Gözütok ve Tekinli, 2006, 65) ve bütün insanların, dil, din, ırk, cinsiyet, ekonomik ve sosyal konum vb. konumları nedeniyle hiçbir ayrıcalık gösterilmeksizin, sadece insan oluşundan dolayı ve insanlık onurunun gereği olarak sahip oldukları hak ve özgürlüklerin hepsini içerir (Duman vd., 2001, 100; Anar, 1999, 20). İnsan haklarına saygı, herkes için insan haklarının ve temel özgürlüklerin sağlanması, uygulanması, işlerlik kazandırılması ve davranışa dönüştürülmesini gerektirir. Bu ise devletin, toplumun ve toplumu oluşturan vatandaşların sorumluluğundadır. Devletin sorumluluğu, hakları düzenlemek, sistemi kurmak, süreçleri tanımlamak, kurumlar yoluyla işlerlik kazandırmak, değerlendirmek, izlemek ve geliştirmektir. Tüm toplum ve bireylerin sorumluluğu ise, bilinçli varlıklar olarak insan hakları bilgi ve bilincine sahip olmak, davranışa dönüştürmek ve hayata geçirmektedir (Cılga, 2001).

Bireylerde insan hakları bilinci doğuştan getirilen bir özellik olmadığından, ancak eğitim ile geliştirilebilir. Bireylerin kendine ve çevresine karşı dürüst olması, açık fikirli, karşı fikrin ve karşıdaki insanın saygıdeğer olduğunu içtenlikle kabul etmesi, bağımsız düşünebilen, alçak gönüllü, başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterip, aynı zamanda kendi hak ve özgürlüklerini koruyabilen özelliklere sahip olarak yetiştirilmesi eğitimin en önemli amacıdır. Bu amaca ulaşılması ancak insan hakları bilincinin gelişmesini hedefleyen eğitim anlayışı ile sağlanabilir (Gözütok ve Tekinli, 2006, 66). Günümüzde de insan hakları eğitimi ilköğretim programı arasında en çok Sosyal Bilgiler dersi kapsamındadır. SBDÖP'ün amaçları arasında yer alan insan hakları eğitimi ile "insan haklarına saygıyı geliştirme, insan haklarını kullanma ve koruma, demokrasiyi yaşam biçimine dönüştürme, ihtiyaç duyulan özgür, etkin ve katılımcı yurttaş" yetiştirme hedeflenmektedir (Karagöz vd., 2007, 739). Ayrıca toplum hayatında adil olma, bağımsızlık, sevgi, saygı, çalışkanlık, dürüstlük, duyarlılık, hoşgörü, barış, vatanseverlik, sorumluluk gibi değerler Sosyal Bilgiler öğretiminde önemli yer tutmaktadır (Oğuz, 2007, 43).

### Öğrencilerin Yaşadığı Yeri ve Dünya Coğrafyasını Tanımalarını Sağlama

Ülkemizde örgün eğitim sisteminin içinde yer alan her düzeydeki okulda eğitim programlarında yer verilen sosyal ve tabii bilimlerde fiziki coğrafya, insan ve çevre ilişkileri, doğal kaynaklar ve kullanımıyla ilgili konulara yer verilmektedir. Bu konulara yer verilmesindeki amaç öğrencinin yaşadığı coğrafyayı tanıması, çevre bilincine erişmesi ve bu konuda bilgiyle yüklenmekten çok, çevreye duyarlı ve olumlu davranışlar kazanmış bireyler yetiştirmeyi sağlamaktır (Gezmiş ve Çarıkçioğlu, 2007). İlköğretimde Sosyal Bilgiler öğretiminde hem coğrafya hem de çevre ile ilgili yaşantılar yer almaktadır.

Sosyal Bilgiler, yeryüzüne bağlı olayları bütün çeşitlikleri ile tanıtan, bunların oluşmasının nedenlerini açıklayan, kısaca, insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki etkileşimlerini ortaya koyan bir derstir (Dönmez, 2003, 31). Bu dersin içeriğinde öncelikle bir yerin nerede olduğu, dünya hakkında bilgi, fiziki ve beşeri coğrafya bilgisi konuları yer almaktadır. Bu konular aracılığıyla öğrencilerden ülke ve dünya coğrafyası hakkında bilgi sahibi olmaları beklenmekte ve çevre eğitimi verilmektedir (Batır ve Mater, 2006, 264). Çevre eğitimi ile bireylerin dikkatini çağımızın çevre sorunlarına çekerek ve duyarlılık kazandırarak, çevreyi koruma isteği ile tutum ve davranışlarını olumlu yönde etkilemeye amaçlanmaktadır (Şimşekli vd., 2001, 1592).

Bireylerin vatandaşlık görevlerini en iyi şekilde yerine getirebilmeleri için ülkelerinin coğrafi yapısı, ülkesinde yaşanan sorunları ve ülkesinin sahip olduğu kaynaklarının neler olduğu hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Örneğin; ülkemizde yaşanan sorunların kavranmasına ve çözümüne bireylerin katkı sunabilmeleri bölgeler arası iklim, topografya, toprak, tarım, kaynaklar, hayvancılık, nüfus, yerleşme sanayi, kültürel durum vb. durumun yeterince bilmesine bağlıdır (Atalay, 1992, 1). Çünkü sorunların nedenleri ve çözümleri birden çok olayları içermektedir. İlköğretim düzeyinde yer alan Sosyal Bilgiler öğretimi konuları arasında yukarıda belirtilen tüm olgular yer almaktadır.

Doğal afetler konusunun bir bölümü de coğrafya eğitimi içinde yer alır. Günümüzde her ülke kendisi için önem arz eden doğal afeti yakından tanımak ve halkına tanıtmak için, okullarında doğal afetlerle ilgili konulara yer vermektedir. Deprem, ülkemiz için doğal afet olarak büyük önem arz etmektedir (Öcal, 2005, 171-172). Ayrıca bilinçli bir toplum oluşturularak çevre sorunları ve bunlarla mücadelede etkili ve kalıcı çözümler bulunabilir. Bilinçli toplum özellikle eğitim sistemine bağlı olarak yetiştirilebilir. Çevre bilincinin ilköğretim düzeyinden itibaren geliştirilmesi gerekir. Gelecek nesillere sorunsuz, temiz ve daha iyi bir çevre bırakılması için ilköğretimde bireylere sağlıklı bir çevre için yapılması gerekenler benimsenmelidir (Gezmiş ve Çarıkçıoğlu, 2007). Bu nedenle okullarda eğitim programlarında yer verilen Sosyal Bilgiler dersinde doğal afetler ve çevre bilinci konularına yer verilmektedir.

### **Öğrencilerin Haklarını Bilen ve Sorumluluklarını Yerine Getiren Bireyler Olarak Yetişmelerini Sağlama**

Toplum içinde hukuk kurallarına uygun hareket edilmesi için, bireylerin sahip oldukları hak, özgürlük ve sorumluluklarını bilmeleri gerekmektedir. Ayrıca bireyin kendini geliştirmesi, toplumda etkin ve yararlı olması, dünyayı, ülkesini ve çevresini sorunlarıyla birlikte algılaması, sorun çözmesi, kişilik ve sorumluluk sahibi olması ancak hak ve özgürlüklerini bilmesine bağlıdır. Kısaca birey, haklarını ve özgürlüklerini bildiğinde insan olma bilincine de ulaşılır (Gözütok ve Tekinli, 2006, 66). Ayrıca toplum içinde bireylerin sahip olduğu haklar ve özgürlüklerin yanında sorumlulukları da vardır. Sorumluluk, toplumu güçlendiren ve düzeni sağlayan en önemli değerlerdendir. Bu bağlamda toplumu oluşturan her bir bireyin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerekmektedir (Şirin, 2005, 302). Bunun için erken yaşta bu konuda eğitim verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle ilköğretim programlarında yer alan Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler derslerinde çocuklar sahip oldukları hakları, özgürlükleri sorumluluklarını öğrenmelidir.

Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere toplumsal kişilik kazandırılarak iyi yurttaş olarak yetişmeleri amaçlanmaktadır. İyi yurttaş yetiştirmedeki amaç ise öğrencilerin görev ve sorumluluklarını bilmesi, çevresine ve çevresindeki olaylara karşı bilinçli olmasını sağlamaktır. Öğrenciler bu derste temel yurttaşlık hak ve sorumluluklarını, anayasa ve yasalar karşısında görev ve sorumluluklarını öğrenirler. Bir başka ifade ile öğrenciler bu derste kendisine, ailesine, çevresindeki diğer insanlara, yasalara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu öğrenirler (Sözer, 1998, 18-19)

Vatandaşlık ve demokrasi ile ilgili ilk temel bilgi ve becerilerinin kazandırıldığı ve bir vatandaşlık eğitim programı olan Sosyal Bilgiler dersinde çocuklara kurallara uymanın önemi, birlikte çalışıp yaşadıkları arkadaşlarına karşı anlayışlı davranma, karşı görüşte olanlara hoşgörülü davranma gibi özelliklerin kazandırılması hedeflenmektedir. Ayrıca ülke ve dünya ailesinin bir ferdi olarak bireylerde sorumluluk duygusunun gelişmesini sağlayarak demokrasinin, insan haklarının, ülkesine karşı vatandaşlık görevlerini yerine getirilmesi bilincinin uyandırılmasına katkıda bulunur (Şirin, 2005, 304). Sosyal Bilgiler, yerellikten küreselliğe toplumların çeşitli kültürel miraslarını ve onların içinde öğrencilerin vatandaşlığın doğasını anlamalarını amaçlamaktadır. Öğrenciden bu derste kültürel olarak birbirinden farklı ancak birbirine bağlı bir dünyanın içinde demokratik bir toplumdaki vatandaş rolünü öğrenmeleri beklen-

mektedir (Akengin ve Tuncel, 2004, 216). Sosyal Bilgiler eğitimi, bireyin en yakın çevresinden başlayarak ve sonra tüm dünyayı kapsayan geniş bir çevreyi fiziksel, sosyo-kültürel, ekonomik, politik boyutlarını içermektedir (Doganay, 2004, 208). Sosyal yaşamı içeren Sosyal Bilgiler dersinin belirtilen toplumsal ihtiyaçları ne düzeyde karşıladığı önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada SBDÖP'ün belirtilen bu kazanımları ne düzeyde kazandırdığı öğretmen görüşlerine dayalı olarak araştırılmıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın genel amacı, SBDÖP'ün toplumsal ihtiyaçları karşılama düzeyine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Bu çerçevede şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Öğrencilerin ulusal ve kültürel değerler çerçevesinde yetişmelerini sağlamada SBDÖP'ün yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdemlerine, branşlarına ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmekte midir?
2. Öğrencilerin millî kimliklerini merkeze alarak evrensel değerleri benimsemelerini sağlamada SPDÖP'ün yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdem, branş ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmekte midir?
3. Öğrencilerin yaşadığı yeri ve dünya coğrafyasını tanımalarını sağlamada SPDÖP'ün yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdemlerine, branşlarına ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmekte midir?
4. Öğrencilerin haklarını bilen ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlamada SPDÖP'ün yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşleri mesleki kıdemlerine, branşlarına ve görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmekte midir?

### **Evren ve Örneklem**

Öğretmen görüşlerine dayalı olarak yürütülen betimsel nitelikteki bu çalışmanın evrenini, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında, Diyarbakır İl Merkezinde ulaşılabilen 94 ilköğretim okulunda görev yapan Sosyal Bilgiler Dersi öğretmenleri ile 4–5. sınıfı okutan Sınıf Öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreninin tümü örneklem olarak alındığından örneklem seçimine gidilmemiştir. Araştırma evreninde 4. sınıfı okutan 435, 5. sınıfı okutan 417 sınıf öğretmeni ile 202 Sosyal Bilgiler dersi öğretmeni olmak üzere toplam 1054 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma sürecinde raporlu ve izinli olma gibi çeşitli nedenlerle okullarda bulunmayan öğretmenlere ulaşılamadığından ölçek 775 öğretmene uygulanmıştır. Bu öğretmenlerin 318'i 4. sınıfı, 313'ü 5. sınıfı okutan öğretmenlerden, 144'ü de Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. 104 öğretmene de ön analiz işlemlerinde ölçek uygulandığından toplam 879 öğretmene ulaşılmıştır. Böylece araştırma evreninin % 83,39'una ulaşılmıştır.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan bir ölçekle toplanmıştır. Ölçek hazırlanırken önce ilgili alan yazın incelenerek 27 madde geliştirilmiştir. Uzman yargısı için Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Sosyal Bilgiler



ğretmenliği programı, Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bölümü ğretim yeleri ile Diyarbakır ilinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan altı Sosyal Bilgiler ğretmeni, dokuz Sınıf ğretmeni ve üç tane de ilköğretim müfettişinin görüşü alınmıştır. Ardından, maddeler üzerinde geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Bu amaçla lek Diyarbakır ilinde farklı okullardaki 104 öğretmene uygulanmıştır. Okullar belirlenirken tek bir bölgeden ğretmen seçimine gidilmemiş, sonuçların genellenebilirliğinin sağlanması düşüncesiyle, gerek okulların sosyo ekonomik durumu gerekse branş açısından dengeli bir sayının oluşturulmasına dikkat edilmiştir. n analiz işlemelerinde ölçeğin uygulandığı öğretmenler, ölçek daha sonra asıl çalışma grubuna uygulandığında kapsam dışında bırakılmıştır. leklerde bulunan seçenekler "Tamamen, ok, Biraz, çok az, Hiç" biçiminde sıralanmıştır. Ölçeğin faktör yapılarını belirlemek amacıyla, maddelere ayrı ayrı faktör analizi yapılmıştır. Faktör yükü 0,30 ve 0,30'dan büyük olanlar seçilmiş ve 21 maddenin işler durumunda olduğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0,957 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ilişkin ilk analiz sonucunda KMO değeri 0,958 Bartlett Testi ise 12638,030 olarak hesaplanmış ve bu sonuç 0,05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması ve çözümlenmesi

Ölçek araştırmacılar tarafından öğretmenlere elden dağıtılmış ve doldurulduktan sonra aynı yolla geri toplanmıştır. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi ile mesleki kademeleri açısından yapılan karşılaştırmalarda tek yönlü varyans analizi, branşları açısından yapılan karşılaştırmalarda ise ilişkisiz örneklem t testi kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda farklılığın belirlendiği durumlarda da farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini ortaya koymak için LSD testi uygulanmıştır. Ancak varyans analizi ve t-testi için önce levne testi uygulanarak, varyansların homojenliği test edilmiştir. Levne testi sonucunda anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda; varyans analizi yerine parametresiz bir test olan Kruskal Wallis-H (KWH) testi uygulanmıştır. KWH testi sonucunda anlamlı bir farklılığın bulunduğu durumlarda grupların ikili kombinasyonları üzerinden MWU testi uygulanarak, farkın kaynağı incelenmiştir. Anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Veri toplama araçlarında yer alan her bir maddenin gerçekleşme düzeyini belirlemek için "Tamamen (5), ok (4), Biraz (3), Az (2), Hiç (1)" dereceleri kullanılmıştır. Aritmetik ortalamaların yorumlanmasında; 1.00-5.00 arasındaki ortalama değerleri şu şekilde belirlenmiştir: Tamamen: 4.21-5.00, ok :3.41-4.20, Biraz :2.61-3.40, çok az: 1.81-2.60, Hiç: 1.00-1.80. Düzeylerin yer aldığı bu aralıklar, seçeneklere verilen en düşük değer olan 1 ile en yüksek değer olan 5 arasındaki seri genişliğinin seçenek sayısına bölünmesi ile elde edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Bu kısımda araştırma ile elde edilen bulgular, alanda yapılan benzer çalışmaların sonuçlarıyla ele alınmakta ve yorumlanmaktadır. Çizelge 1'de SBDÖP'n öğrencilerin ulusal ve kültürel değerler çerçevesinde yetişmeleri yeterliliğine ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Çizelge 1: Öğrencilerin Ulusal ve Kültürel Değerler Çerçevesinde Yetişmeleri Açısından SBDÖP'e İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde No	Maddeler	Öğretmenler	
		$\bar{X}$	ss
1	Öğrencilerde ulusal değerleri benimseme, koruma ve geliştirme bilincini oluşturur.	3.51	0.86
2	Öğrencilerde kültürel değerleri benimseme, koruma ve geliştirme bilincini oluşturur.	3.52	0.83
3	Öğrencilerin ahlaki ve sosyal yönden gelişmelerini sağlar.	3.40	0.82
4	Öğrencilerde aile bütünlüğüne bağlı olma bilincini geliştirir.	3.52	0.84
5	Öğrencilerde Türkçeyi koruma ve geliştirme bilincini oluşturur.	3.29	0.89
6	Öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesini sağlar.	3.34	0.94
<b>Toplam</b> $\bar{X}=3,43$			

Sosyal Bilgiler dersi, vatandaşlık eğitiminde ulusal ve kültürel değerleri aktarma görevini üstlenmiştir. Bu ders ile bireylere ulusal değerleri, toplumumuzun özellikleri, gelenek ve göreneklere, kültürü ve Türk vatandaşı olmanın ayrıcalıkları ve özellikleri kazandırma gibi bir rolü vardır (Aslan ve Gökaya, 2004, 227). Bu çerçevede araştırmaya katılan öğretmenlere SBDÖP "*Öğrencilerde ulusal değerleri benimseme, koruma ve geliştirme bilincini oluşturur*" maddesi yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşünün "*çok*" ( $\bar{X}=3.51$ ) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin SBDÖP'ü bu görüş için yeterli gördükleri söylenebilir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1) ve mesleki kıdem (EK-2A) değişkenlerine ilişkin yapılan varyans testi ile branş için yapılan t testi (EK-3) sonucunda grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Koçak'ın (2002) SBDÖP'ün öğrencilerde millî değerleri koruma duygusunu geliştirmedeki yeterliliğine ilişkin elde ettiği sonuçlar da eldeki araştırma ile vurgulanan durumu destekler niteliktedir.

Bir toplumu bir arada tutan en önemli öge kültürel değerlerdir. Eğitim programlarında yer alan dersler aracılığıyla kültürel değerler çocuklara ve gençlere aktarılmaya çalışılır. Millî kültürü aktarma dolaylı olarak tüm derslerin programlarında yer alır. Fakat SBDÖP kültürel değerleri doğrudan aktarmaktadır. Dünyadaki tüm devletlerde SBDÖP'ün; toplumların kendi kültür yapılarını aktarma, koruma ve bu korunan yapının gelecek nesillere aktarılması gibi bir görevi vardır (Bağcı, 2007, 39). Sosyal Bilgiler dersinin bu yöndeki amaca ulaşma düzeyini belirleme amacıyla öğretmenlere SBDÖP "*Öğrencilerde kültürel değerleri benimseme, koruma ve geliştirme bilincini oluşturur*" maddesi yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşü "*çok*" ( $\bar{X}=3.52$ ) düzeyinde benimsedikleri tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin bu maddeye yönelik olarak SBDÖP'ü yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1) ile mesleki kıdem (EK-2A) ve branş değişkeni açısından (EK-3) grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ekinci'nin (2007) SBDÖP'te ulusal kültür değerlerine yeterince etkin şekilde yer verildiğini belirttiği araştırmasının sonuçları da mevcut araştırmayı desteklemektedir.



Ulusal ve kültürel değerleri aktararak öğrencilerin ahlaki ve sosyal yönden gelişmesini sağlayan Sosyal Bilgiler dersinin insan ruhunun millî ahlak ve kültür bakımından eğitici rolü vardır (Bahar, 2007, 47). Bu kapsamda öğretmenlere SBDÖP “*Öğrencilerin ahlaki ve sosyal yönden gelişmelerini sağlar*” maddesi yöneltilmiş ve bu yöndeki görüşün “biraz” ( $\bar{X}=3.40$ ) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenler SBDÖP’ü bu açıdan kısmen yeterli görmektedirler. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1) ile mesleki kıdem (EK-2A) ve branş (EK-3) açısından grupların görüşleri farklılaşmamıştır.

Bireyleri ahlaki değerler ve millî kültür bakımından eğiterek, onları iyiliğe ve güzelliğe yönlendirip, aile bağlarını güçlendirmeyi de amaçlayan Sosyal Bilgiler dersinin (Bahar, 2007, 47) bu yöndeki amaca ulaşma düzeyini belirlemek için araştırmaya katılan öğretmenlere “*Öğrencilerde aile bütünlüğüne bağlı olma bilincini geliştirir*” maddesi yöneltilmiştir. Öğretmenler bu maddeye yönelik görüşü “çok” ( $\bar{X}=3.52$ ) düzeyinde benimsemişlerdir. Buna göre bu madde ile ilgili olarak öğretmenlerin SBDÖP’ü yeterli gördükleri söylenebilir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1) ile mesleki kıdem (EK-2A) ve branş değişkeni (EK-3) açısından grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer biçimde Özcan’ın (2002) araştırmasında SBDÖP’ün öğrencilerde aile bütünlüğüne önem verme bilincinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç Sosyal Bilgiler dersinin araştırma ile vurulan bu yöndeki rolünü yeniden dikkate sunması açısından önemlidir.

Düşünmenin ve fikir üretmenin aracı olan dil millî duygunun oluşmasında da ana unsurdur. Toplumlar ancak kendi dilleriyle millî duygunun gelişmesini sağlar. Bu bağlamda dil, millî duygunun oluşması ve yaygınlaşmasında önemli bir etkidir (Savaş, 2004). Sosyal Bilgiler dersinin bir amacı da çocuklarda millî duygunun gelişmesini sağlamaktır. Millî duygunun gelişmesinde önemli bir etken olan dil ile ilgili olarak öğretmenlere SBDÖP “*Öğrencilerde Türkçeyi koruma ve geliştirme bilincini oluşturur*” maddesi yöneltilmiştir. Öğretmenler bu görüşü “biraz” ( $\bar{X}=3.29$ ) düzeyinde benimsemişlerdir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1) ile mesleki kıdem (EK-2A) ve branş değişkeni (EK-3) açısından grupların görüşleri farklılaşmamıştır (EK- 3).

Tüm toplumların kültürel ve ulusal değerleri bir tarihi süreç içinde gelişmiştir. Bu bağlamda ulusal bilinç ancak tarih bilinci ile gelişir. Bu kapsamda öğretmenlere SBDÖP “*Öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesini sağlar*” maddesi yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşünün “biraz” ( $\bar{X}=3.34$ ) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1) ile mesleki kıdem değişkeni (EK-2A) açısından grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, branş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $t=2.106$ ;  $p<0.05$ ). Sosyal Bilgiler dersi öğretmenlerinin ( $\bar{X}=3.49$ ) sınıf öğretmenlerine göre ( $\bar{X}=3.30$ ) bu madde için programı daha etkili gördükleri belirlenmiştir (EK-3). Benzer biçimde Köçer ve Demir de (2006) araştırmalarında SBDÖP’ün öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesinde istenildiği düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç araştırmayı destekler niteliktedir. Öğrencilerin ulusal ve kültürel değerler çerçevesinde yetişmeleri yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik puan ortalaması 3.43 olarak saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenler bu yöndeki amaca ulaşmasında SBDÖP’ü yeterli buldukları belirtilebilir.

Çizelge 2’de SBDÖP’ün öğrencilerin millî kimliklerini merkeze alarak evrensel değerleri benimsemeleri yeterliliğine ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Çizelge 2: Öğrencilerin Millî Kimliklerini Merkeze Alarak Evrensel Değerleri Benimsemeleri Açısından SBDÖP'e İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde No	Maddeler	Öğretmenler	
		$\bar{X}$	ss
7	Öğrencilerde insan haklarını benimseme, koruma ve kullanma düşüncesini geliştirir.	3.37	0.92
8	Öğrencilerde, bütün insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip oldukları bilincini geliştirir.	3.47	0.95
9	Öğrencilerde, tüm insanlığa sevgi, saygı duyma ve hizmet verme bilincini geliştirir.	3.46	0.91
10	Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar.	3.28	0.91
11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	3.28	0.92
<b>Toplam</b>		$\bar{X}= 3,37$	

Bireylerde evrensel olan insan hakları, demokratik değer, tutum ve inançları geliştirme eğitimin, özelde de Sosyal Bilgiler öğretiminin amacıdır. SBDÖP’de insan hakları eğitimi ile insan haklarına saygı duyan, insan haklarını kullanan ve koruyan, demokrasiyi yaşam biçimine dönüştüren, özgür, etkin ve katılımcı yurttaş (Karagöz vd., 2007, 739) yetiştirme hedeflenmektedir. Sosyal Bilgiler dersi ile bu amaca ulaşma düzeyini belirlemek için SBDÖP “*Öğrencilerde insan haklarını benimseme, koruma ve kullanma düşüncesini geliştirir*” biçiminde yöneltilen maddeyi öğretmenlerin “biraz” ( $\bar{X}=3.37$ ) düzeyinde benimsedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler bu açıdan SBDÖP’ü kısmen yeterli görmektedirler. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1) ile mesleki kıdem (EK-2A) için yapılan varyans testinde ve branş değişkeni için yapılan t testi sonucunda (EK-3) grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Başaran’ın da (2006) yapmış olduğu araştırmada öğretmenler Sosyal Bilgiler programının öğrencilere “insan haklarına saygılı olma” anlayışını kazandırmada kısmen yeterli bulmuşlardır. Bu, eldeki araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterip, aynı zamanda kendi hak ve özgürlüklerini koruyabilen kuşaklar yetiştirilebilmesi ancak insan hakları bilincinin gelişmesini hedefleyen eğitim ile sağlanabilir (Gözütok ve Tekinli, 2006, 66). Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlere SBDÖP “*Öğrencilerde, bütün insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip oldukları bilincini geliştirir*” maddesi yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu yöndeki görüşünün “çok” ( $\bar{X}=3.47$ ) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin SBDÖP’ü bu yöndeki görüş için yeterli gördükleri belirtilebilir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1), mesleki kıdem (EK-2A) ve branş (EK-3) değişkenleri açısından grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Özcan da (2002) öğrencilerin, SBDÖP’ü, insanların karşılıklı hak ve sorumlulukları taşıdıklarını kavramaları bakımından yeterli buldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmanın bu yöndeki sonuçları ile bir paralellik göstermektedir.

İnsan haklarının benimsenmesi, uygulanması ve işlerlik kazanması için bireylere belli değerlerin kazandırılması gerekir. Bu ise ancak eğitim yoluyla kazandırılır. Bu çerçevede öğretmenlere SBDÖP “*Öğrencilerde, tüm insanlığa sevgi, saygı duyma ve hizmet verme bilincini geliştirir*” maddesi yöneltilmiş ve öğretmenlerin görüşünün “çok” ( $\bar{X}=3.46$ ) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu madde açısından SBDÖP’ü yeterli gördükleri söylenebilir. Bu madde ile ilgili olarak okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1), mesleki kıdem (EK-2B) ve branş (EK-3) değişkenleri açısından grupların görüşleri farklılaşmamaktadır. Başaran da (2006) yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde, “Topluluk halinde yaşayan insanların sevgi, saygı ve anlayış duyguları içinde işbirliği yapıp birbirlerinin görüş ve düşüncelerine saygı göstermeleri gerektiği” amacını benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar eldeki araştırmanın sonuçları ile örtüşmekte ve araştırmayı destekler niteliktedir. İnsan hakları da en üstün ahlaki değerlerden oluşturulmuştur (Doğan, 2001, 231). Bunlar arasında yer alan değerlerden biri de din ve düşünce özgürlüğüdür. Sosyal Bilgiler dersinin bu yöndeki amaca ulaşmasının düzeyini belirlemek için araştırmaya katılan öğretmenlere SBDÖP “*Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar*” maddesi yöneltilmiştir. Bu maddeye yönelik öğretmenlerin görüşünün “biraz” ( $\bar{X}=3.28$ ) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğretmenlerin SBDÖP’ü bu yöndeki görüş için kısmen yeterli gördükleri belirtilebilir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1), mesleki kıdem (EK-2A) ve branş (EK-3) değişkenlerine göre grupların görüşleri arasında farklılık belirlenmemiştir.

Küreselleşme ile beraber küresel sorunlar da oluşmuştur. Bu sorunlara geleneksel yaklaşımlarla çözüm bulunamayacağı için küresel çözümler bulunması gerekmektedir (Oktay, 2007, 134–135). Bu nedenle dünyadaki tüm bireylerin bu sorunlara karşı duyarlılık göstermeleri ve çözüm için çaba harcamaları gerekmektedir. Bu duyarlılığın gelişmesinde Sosyal Bilgiler öğretiminin büyük görevleri vardır. Sosyal Bilgiler dersinin bu yöndeki amaca ulaşma düzeyini belirlemek için öğretmenlere SBDÖP “*Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar*” maddesi yöneltilmiş ve bu yöndeki görüşün “biraz” ( $\bar{X}=3.28$ ) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Gerek okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1), gerekse mesleki kıdem (EK-2A) ve branş (EK-3) değişkenleri açısından grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öğrencilerin millî kimliklerini merkeze alarak evrensel değerleri benimsemelerindeki yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik puan ortalaması 3.37 olarak saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin bu yöndeki amaca ulaşmasında SBDÖP’ü kısmen yeterli buldukları söylenebilir. Çizelge 3’de, SBDÖP’ün öğrencilerin yaşadığı yeri ve dünya coğrafyasını tanımaları açısından yeterliliğine ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Çizelge 3: Öğrencilerin Yaşadığı Yeri ve Dünya Coğrafyasını Tanımaları Açısından SBDÖP'e İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde No	Maddeler	Öğretmenler	
		$\bar{X}$	ss
12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	3.66	0.95
13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımalarını sağlar.	3.59	0.90
14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	3.58	0.83
15	Öğrencilerde doğal ve tarihî çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	3.51	0.89
16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilincini oluşturur.	3.58	0.88
<b>Toplam <math>\bar{X}= 3.58</math></b>			

Sosyal Bilimlerin içeriğindeki disiplinlerle bir araya getirilmiş olan Sosyal Bilgiler dersi, etkin vatandaş yetiştirmek için öğrencilere coğrafya ile ilgili bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda öğretmenlere SBDÖP “Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar” maddesi yöneltilmiş ve öğretmen görüşlerinin “çok” ( $\bar{X}=3.66$ ) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin SBDÖP’ü bu açıdan yeterli buldukları söylenebilir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1) ve mesleki kıdem (EK-2A) değişkenleri açısından grupların görüşleri farklılaşmazken, branş değişkeni açısından farklılık belirlenmiştir ( $t=2.487$ ;  $p<0.05$ ). Sosyal Bilgiler öğretmenleri (Sıra Ort.= 426.35) sınıf öğretmenlerine (Sıra Ort.=379.25) göre programı daha etkili görmektedirler (EK-3). Sosyal Bilgiler dersinde, öğrencilere yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özellikleri hakkında bilgi-beceri ve tutum kazandırmak da yer almaktadır. Bu çerçevede öğretmenlere SBDÖP “Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımalarını sağlar” maddesi yöneltilmiş ve bu maddeye yönelik görüşün “çok” ( $\bar{X}=3.59$ ) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu maddeye yönelik olarak SBDÖP’ü yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Ece de (2007) araştırmasında, SBDÖP’ün yavaşanılan çevreyi ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıtıcı nitelikte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu, eldeki araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-2), mesleki kıdem (EK-2A) ve branş ((EK-3) değişkenleri açısından grupların görüşleri farklılaşmamıştır.

Sosyal Bilgiler dersi insan ve onun doğal çevresi arasındaki ilişkiyi ortaya koyan bir derstir (Dönmez, 2003, 31). Bu çerçevede araştırma kapsamındaki öğretmenlere SBDÖP “Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar” maddesi yöneltilmiş ve bu maddeye yönelik görüşlerin “çok” ( $\bar{X}=3.58$ ) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna sonuca göre öğretmenlerin bu maddeye yönelik olarak SBDÖP’ü yeterli gördükleri söylenebilir. Bu madde ile ilgili olarak okulun

sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1), mesleki kıdem (EK-2A) ve branşa göre (EK-3) grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sosyal Bilgiler dersinin içinde yer alan coğrafya eğitiminin bir amacı da öğrencilerin doğal ve tarihi çevreye karşı duyarlılığını geliştirmektir. Sosyal Bilgiler dersinde verilecek çevre eğitimi ile bireylerde çevre bilincinin geliştirilmesi, doğal, tarihi, kültürel, değerlerin korunması şeklinde sıralanabilir (Batır ve Mater, 2006, 264). Sosyal Bilgiler dersinin bu yöndeki amaca ulaşma düzeyini belirlemek için öğretmenlere SBDÖP “*Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar*” maddesi yöneltilmiş ve öğretmenlerin bu maddeye yönelik görüşünün “çok” ( $\bar{X}=3.51$ ) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin ilgili madde açısından SBDÖP’ü yeterli gördüklerini söylemek mümkündür. Özcan’ın (2002) SBDÖP’ü öğrencilerde çevreyi koruma ve gelecek için gerekliliğini kavramada etkili bulduğu araştırma sonucu ile Ece’nin (2007) SBDÖP’de yer alan gezi ve inceleme gibi etkinliklerin, öğrencilerde doğal çevreyi koruma bilinci, sanat zevki ve estetik duyguları geliştirmeye olanak sağladığı yönünde elde ettiği sonuçlar mevcut araştırmanın sonuçları ile örtüşmekte ve araştırmayı destekler niteliktedir. Bu maddeye ait öğretmen görüşleri okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1), mesleki kıdem (EK-2B) ve branş (EK-3) değişkenleri açısından farklılaşmamaktadır.

Her ülke kendisi için önemli olan doğal afeti yakından tanımak ve bireylerini tanıtmak için, eğitim sistemlerinde doğal afetlerle ilgili konulara yer vermektedir (Öcal, 2005, 171–172). İlköğretimde Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilere doğal afetlerle ilgili olarak bilgi, beceri ve tutum kazandırılması beklenmektedir. Bu kapsamda öğretmenlere SBDÖP “*Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilincini oluşturur*” maddesi yöneltilmiş ve öğretmen görüşlerinin “çok” ( $\bar{X}=3.58$ ) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu madde ile ilgili olarak SBDÖP’ü öğretmenlerin yeterli buldukları söylenebilir. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1), mesleki kıdem (EK-2A) ve branş (3) değişkenlerine göre grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Öcal’ın (2003) yaptığı araştırmada SBDÖP’de yer alan deprem konusunu yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum Sosyal Bilgiler dersinde bu konu üzerinde daha çok durulması gerektiği yönünde bir kanaat oluşturmaktadır. Bu sonuç elde edilen araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Öğrencilerin yaşadığı yeri ve dünya coğrafyasını tanımaları açısından SBDÖP’ün yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik puan ortalaması 3.58 olarak saptanmıştır. Buna göre öğretmenlerin bu yöndeki amaca ulaşmada SBDÖP’ü yeterli buldukları söylenebilir. Sagay da (2007) yapmış olduğu araştırmada programda yer alan coğrafya ünitelerinin öğrencilere coğrafya disiplini öğretmede orta düzeyde yeterli olduğunu bulmuştur. Bu sonuç Sosyal Bilgiler dersinin araştırma ile vurgulanan bu yöndeki rolünü yeniden dikkate sunması açısından önemlidir. Çizelge 4’de SBDÖP’ün öğrencilerin haklarını bilen ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmeleri yeterliliğine ilişkin elde edilen bulgular yer almaktadır.

**Çizelge 4: Öğrencilerin Haklarını Bilen ve Sorumluluklarını Yerine Getiren Bireyler Olarak Yetiştirilmeleri Açısından SBDÖP'e İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Madde No	Maddeler	Öğretmenler	
		$\bar{X}$	ss
17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	3.64	0.85
18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	3.58	0.84
19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	3.45	0.91
20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	3.41	0.85
21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	3.45	0.90
<b>Toplam <math>\bar{X}=3.51</math></b>			

Sosyal Bilgiler dersi iyi vatandaş yetiştirmeyi amaçlamaktadır. İyi vatandaş ise önce haklarını bilen ve bunları kullanabilen kişidir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi, çocuklara sahip olduğu haklar konusunda bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı amaçlar. Bu çerçevede araştırma kapsamında bulunan öğretmenlere SBDÖP "*Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar*" maddesi yöneltilmiş ve bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin "çok" ( $\bar{X}=3.64$ ) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre bu madde ile ilgili olarak öğretmenlerin SBDÖP'ü yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1) ile mesleki kıdem (EK-2B) ve bransa (EK-3) göre grupların görüşleri arasında bir farklılık saptanmamıştır. Ece de (2007) araştırmasında SBDÖP'ün öğrencileri haklarını bilen ve kullanabilen bireyler olarak yetişmesinde etkili bulmuştur. Bu sonuç mevcut araştırmanın bu yöndeki sonucu ile uyum içindedir. Sosyal Bilgiler dersi öğrencilere haklarını bilmesi yanında görev ve sorumluluklarını bilmesi, çevresine ve çevresindeki olaylara karşı bilinçli olmasını da sağlar. Kısaca öğrenciler bu derste temel yurttaşlık hak, görev ve sorumluluklarını öğrenirler. Sosyal Bilgiler dersinin bu yöndeki amaca ulaşmasının düzeyini belirlemek için araştırmaya katılan öğretmenlere SBDÖP "*Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar*" maddesi yöneltilmiştir. Bu maddeye yönelik öğretmenlerin görüşünün "çok" ( $\bar{X}=3.58$ ) düzeyinde olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin bu açıdan SBDÖP'ü yeterli gördüklerini söylemek mümkündür. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1), mesleki kıdem (EK-2A) ve brans (EK-3) bakımından grupların görüşleri farklılaşmamıştır. Başaran (2006) araştırmasında Sosyal Bilgiler dersinin öğrencilere vatandaşlık hak ve görevleri ile sorumlulukları kazandırmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Ece de (2007) yaptığı araştırmada SBDÖP'ün öğrencileri sorumluluk sahibi ve haklarını bilen bireyler olarak yetiştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar eldeki araştırmanın sonuçları ile örtüşmekte ve araştırmayı destekler niteliktedir.

Toplum içinde bireylerin sahip olduğu bağımsızlık alanına özgürlük denir. Bireyin sahip olduğu özgürlük alanları ve kullanıma şekli yasalarla belirlenmiştir.



Aynı zamanda özgürlük karşılıklı bağımlılığı ifade eder. Bu bağlamda bireyler arasındaki özgürlük alanı şu şekilde tanımlanabilir: Benim özgürlüğüm başkalarının özgürlüğünü sınırlarken, başkalarının özgürlüğünü de benim özgürlüğümü sınırlarını çizmektedir (Duman vd., 2001, 91-94). Bu çerçevede SBDÖP'ün bireylerin kendisinin ve diğerlerinin özgürlükleri arasındaki ilişkiyi ne düzeyde öğrencilere kazandırdığını belirlemek amacıyla araştırmaya katılan öğretmenlere SBDÖP "*Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar*" maddesi yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bu madde ile ilgili olarak görüşünün "çok" ( $\bar{X}=3.45$ ) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğretmenlerin SBDÖP'ü bu madde ile ilgili olarak yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1) ve mesleki kıdem (EK-2A) değişkenlerine ilişkin yapılan varyans testinde grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Ayrıca branş değişkeni için yapılan t testi sonucuna göre de grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir (EK-3).

Toplum yaşamı hukuk kuralları ile düzene konur. Hukuk kuralları ile toplum üyelerinin birbirlerine ve içinde yaşadıkları topluma, aynı şekilde toplumun da üyelerine karşı hakları, ödevleri ve sorumlukları belirlenir (Hoşgörür, 2007, 142). Sosyal Bilgiler dersinde öğrenciler yasalara ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu öğrenirler. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğretmenlere SBDÖP "*Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar*" maddesi yöneltilmiş ve bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin "çok" ( $\bar{X}=3.41$ ) düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuca göre bu madde ile ilgili olarak öğretmenlerin SBDÖP'ü yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Okulun sosyo-ekonomik düzeyi değişkenine ilişkin yapılan varyans testinde (EK-1) ve branş değişkeni için yapılan t testinde (EK-3) grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $KWH=9.559$ ;  $p<0.05$ ). Yapılan MWU testi sonucunda görüş farklılığının, görev süresi 6-10 yıl arası ( $SO=414.77$ ) olan öğretmenler ile görev süresi 15-20 yıl arası ( $SO=343.13$ ) olan öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir (EK-2B). Bu sonuca göre görevde daha yeni olan öğretmenler programı bu açıdan daha etkili bulmaktadırlar. Özcan da (2002) yapmış olduğu araştırmada SBDÖP'ü öğrencilere kanun kavramını anlamaları bakımından yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar eldeki araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler dersi, bireyde diğer bireylerin hak ve özgürlüklerine saygılı olma bilincinin geliştirilmesini sağlar. Bu çerçevede araştırma kapsamında bulunan öğretmenlere SBDÖP "*Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir*" maddesi yöneltilmiş ve bu maddeye yönelik öğretmen görüşlerinin "çok" ( $\bar{X}=3.45$ ) düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre, bu madde ile ilgili olarak öğretmenlerin SBDÖP'ü yeterli gördükleri anlaşılmaktadır Okulun sosyo-ekonomik düzeyi (EK-1) ile mesleki kıdem (EK-2A) ve branş (EK-3) değişkenleri açısından grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna sonuca göre öğretmenlerin bu maddeye yönelik olarak yeni SBDÖP'ü yeterli gördükleri söylenebilir. Benzer sonuç Başaran'ın da (2006) araştırmasında ortaya konmuştur. Araştırmacı SBDÖP'ün öğrencilerde kendi haklarının yanında başkalarının haklarını da önemsemeleri ve saygı duymaları bilincinin gelişmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç mevcut araştırmanın bu yöndeki sonuçları ile bir paralellik göstermektedir. Öğrencilerin haklarını bilen ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmeleri yeterliliğine ilişkin öğretmen görüşlerinin toplam aritmetik

puan ortalaması 3.51 olarak saptanmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin bu yöndeki amaca ulaşmasında SBDÖP'ü yeterli buldukları söylenebilir.

### Sonuç ve Öneriler

SBDÖP, öğrencilerin ulusal ve kültürel değerler çerçevesinde yetişmeleri, haklarını bilen ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler yetişmeleri ve yaşadığı yeri ve dünya coğrafyasını tanımaları açısından öğretmenler tarafından “çok” düzeyinde, öğrencilerin millî kimliklerini merkeze alarak evrensel değerleri benimsemeleri açısından “biraz” düzeyinde yeterli bulunmuştur. Buna göre SBDÖP'ün öğrencilerin ulusal ve kültürel değerler çerçevesinde yetişmeleri, haklarını bilen ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler yetişmeleri ve yaşadığı yeri ve dünya coğrafyasını tanımaları açısından yeterli bulunduğu, ancak öğrencilerin millî kimliklerini merkeze alarak evrensel değerleri benimsemeleri açısından kısmen yeterli bulunduğu söylenebilir. Elde edilen bu sonuçlara göre, Sosyal Bilgiler dersinin toplumsal ihtiyaçları karşılama açısından şu öneriler sunulabilir.

1. SBDÖP'de yer alan, öğrencilerin ulusal ve kültürel değerler çerçevesinde yetişmelerini sağlamaya katkıda bulunacak kazanım ve etkinlikler bu yöndeki amacı etkili biçimde gerçekleştirebilecek düzeyde ele alınıp işlenmelidir.

2. Sosyal Bilgiler dersi ile öğrencilerin millî kimliklerini merkeze alarak evrensel değerleri etkin biçimde benimsemelerini sağlayacak etkinliklere daha fazla yer verilmelidir.

3. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin yaşadıkları yeri ve dünya coğrafyasını tanımalarını sağlayacak ve bu çerçevede sınıfta edindikleri deneyimleri günlük yaşamlarında kullanma becerisini geliştirmelerine katkıda bulunacak etkinliklere daha çok yer verilmelidir.

4. Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin haklarını bilen ve sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetiştirilmelerini sağlayacak kazanımları günlük yaşamlarında kullanmalarına katkıda bulunacak etkinliklere daha çok yer verilmelidir.

5. İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler derslerinin Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından verilmesi sağlanmalıdır.

6. Hem sınıf öğretmenlerine hem de sosyal bilgiler dersi öğretmenlerine Sosyal Bilgiler dersi ile ilgili gelişmeler ve yenilikler hakkında seminer, hizmet içi eğitim konferans vb. verilerek öğretmenlerin yeni yaklaşımlar, öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleri tanımaları sağlanmalıdır.

### Kaynakça

- Akengin, Hamza ve Tuncel, Gül (2004). “Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Yöntem Olarak Empatinin Etkililiği” **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı** ss.216-221. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü: Ankara.
- Anar, Erol (1999). **İnsan Hakları Küreselleşme Postmodernizm Yeni Perspektifler**. Özgür Üniversite Kitaplığı: 27. Ankara: Takav Matb. Yayıncılık San. Tic. A.Ş.
- Aslan, Cengiz Alper ve Gökaya, A. Kürşat (2004). “Avrupa Birliği'nin Eğitim Politikalarının Sosyal Bilgiler Dersinin Genel Amaçlarına Etkisi” **Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24 (3). 227-244.



- Atalay, İbrahim (1992). **Genel Fiziki Coğrafya**. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Bahar, Halil (2007). "Kant ve Eğitim Üzerine" **Eğitim Klasikleri incelemeleri** (Edt. Bahri Ata ve İkrâm Bağcı). 47–52. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bağcı, İkrâm (2007). "J.J. Rousseau, Emile ve Çocuğun Sosyal Eğitimi" **Eğitim Klasikleri incelemeleri** (Edt. Bahri Ata ve İkrâm Bağcı). 31–41. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Başaran, Zeki (2006). **Demokratik Yaşamın Gelişmesinde Sosyal Bilgiler Dersinin Rolü ve Önem**, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi ), Erzurum.
- Batır, Betül ve Mater, Barış (2006). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulamalı Çevre Gezilerinin Önemi" **II Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı** ss.264–270. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van: Millî Eğitim Basımevi.
- Cılga, İbrahim (2001). "Demokrasi İnsan Hakları Kültürü ve Çocuk Hakları". *Millî Eğitim Dergisi*. Sayı:151 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/151/cilga.htm> Erişim Tarihi: 21.01.2008.
- Deveci, Handan (2005). "Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı". *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)* 4(3).[Elektronik Dergi]. <http://www.tojet.net/articles/4321.htm>. Erişim Tarihi: 15.06.2007.
- Doğan, İsmail (2001). **Vatandaşlık Demokrasi ve İnsan Hakları**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, Ahmet (2004). "Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları Ne Olmalıdır". **I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı**, ss.204–215. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi ve MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Dönmez, Cengiz (2003). "Sosyal Bilimler ve Sosyal Bilgiler Kavramı" (Edt. Cemalettin Şahin). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler**. ss.31–41. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Duman, Tayyip; Karakaya, Necmettin ve Yavuz, Nuri (2001). **Vatandaşlık Bilgisi**. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ece, Bahriye (2007). **İlköğretim Birinci Kademedeki 2005 Sosyal Bilgiler Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Afyonkarahisar İli Örneği)**, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
- Erden, Münire (2004). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Erkal, Mustafa (1993). **Sosyoloji (Toplum Bilimi)**. İstanbul: Der Yayınları.
- Ekinci, Arzu (2007). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Yapılandırıcı Yaklaşım Bağlamında Değerlendirilmesi (Eskişehir İli)**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- Gezmiş, Can Tekin ve Çarıkçıoğlu Salih (2007). "Çevre Sorunlarıyla Mücadelede Çocukların Bilinçlendirilmesi". <http://cevre.club.fatih.edu.tr/webyeni/konfreweb/konu19.pdf>. Erişim Tarihi: 15.07.2007.
- Gözütok Aslı ve Tekinli Şayan (2006). "Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Dersi Etkinlik Geliştirme, Uygulama ve Değerlendirme Projesi (VATGEP)". **II Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı**, ss.65–79, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van: Millî Eğitim Basımevi.
- Güler, Ali (2008). **Eğitimin Tarihi, Sosyal, Felsefi Temelleri**. Ankara: Punto Tasarım.
- Güven, İsmail (2005). "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Yeterlilikleri". *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl 5, Sayı 60. <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi60/icindekiler.htm>. Erişim Tarihi:15.08.2007.
- Hoşgörür, Vural (2007). "Eğitimin Toplumsal Temelleri." **Eğitim Bilimine Giriş** (Ed: Özcan Demirel ve Zeki Kaya). ss.129–160. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Karakuş, Fazilet (2006). **Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi**, Çukurova Üniversitesi- Sosyal Bilimler Enstitüsü- Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Adana.
- Karagöz, Sevim Güven; Özdemir, Muhammet ve Özdemir, Olcay (2007). **“Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin İnsan Hakları Eğitimine İlişkin Görüşleri” VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, ss.739-743. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koçak, Kemal (2002). **“1998 İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Programı Genel Amaçlarının Gerçekleşebilirliği Değerlendirilmesi.” Kastamonu Eğitim Dergisi**, 10(1), 133-162.
- Köçer, Mehmet ve Demir, Selçuk Beşir (2006). **“Sosyal Bilgiler Dersi Duyuşsal Amaçların Gerçekleşme Düzeyinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” II Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Kitabı**, ss.195-201. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Van: Millî Eğitim Basımevi.
- Oğuz, Sibel (2007). **“M. Condorcet ve Vatandaşlık Eğitimi” Eğitim Klasikleri incelemeleri** (Edt. Bahri Ata ve İkrâm Bağcı). 43-46. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Oktay, Ayşe Sıdika (2007). **“İslam Düşüncesinde Ahlakî Değerler ve Bunların Global Ahlak Etkileri.” Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, ss.133-143, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Öcal, Adem (2005). **“İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Deprem Eğitiminin Değerlendirilmesi” Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (25)1, 169-184.
- Özkan, Hasan Hüseyin (2006). **“Popüler Kültür ve Eğitim”**. **Kastamonu Eğitim Dergisi**, (14)1, 29-38.
- Özcan, Tülin (2002). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Programı Genel Amaçlarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Kilis İlinde Bir Araştırma)**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Öztürk, Cemil ve Dilek, Dursun (2004). **“Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları” Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi** (Edt. Cemil ÖZTÜRK & Dursun DİLEK). ss.47-81. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sagay, Nuray (2007). **İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Derslerinde Coğrafya Konularının Öğretimi: Problemler- Öneriler**, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
- Savaş, Gökhan (2004). **“Türk Kültürünün Önemli Bir Unsuru:Türk Dili”**. **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi** (1)1. <http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/view/173/173>. Erişim Tarihi: 20.10.2007.
- Sözer, Ersan (1998). **“Sosyal Bilgiler Programının Amaçları, İlkeleri ve Temel Özellikleri” Sosyal Bilgiler Öğretimi**. (Editör: Gürhan Can). 15- 39. Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1064. Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 581. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Web-Ofset Tesisleri.
- Şimşekli, Yeter ve Ergül, Remziye ve Şanlı, Meral (2001). **“İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Fen Bilgisi Dersi Kapsamında Verilen Çevre Eğitiminin Çevre ve Çevre Koruma Bilincine Etkisinin İncelenmesi” X. Ulusal Eğitim Kongresi Bildiriler Kitabı**, ss.1592-1596, III. Cilt, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Şirin, Hüseyin. (2005). **“Öğrencilerin Sosyal Sorumluluklarının Geliştirilmesinde Öğretmenlerin Rolü” Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (25)1, 301-316.

**EK-1**

**Çizelge 5: SBDÖP'ün Toplumsal İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Okulun Sosyo-Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçlar**

N	Okul Düzeyi						Homojenik		Varyans	
	İyi		Orta		Alt		Levene	p	F	p
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss				
1	3.61	0.82	3.48	0.87	3.47	0.89	0.807	0.446	2.048	0.130
2	3.57	0.84	3.52	0.82	3.49	0.84	0.075	0.927	0.590	0.554
3	3.48	0.84	3.37	0.82	3.36	0.79	0.932	0.394	1.567	0.209
4	3.56	0.86	3.51	0.80	3.49	0.86	1.262	0.284	0.485	0.616
5	3.41	0.90	3.26	0.88	3.22	0.88	1.088	0.337	2.981	0.051
6	3.39	0.99	3.35	0.90	3.29	0.94	1.377	0.253	0.664	0.515
7	3.48	0.98	3.31	0.90	3.33	0.90	1.906	0.149	2.259	0.105
8	3.52	0.95	3.45	0.93	3.44	0.98	0.185	0.831	0.474	0.623
9	3.54	0.94	3.45	0.92	3.39	0.89	1.075	0.342	1.596	0.203
10	3.33	0.95	3.31	0.86	3.21	0.93	1.352	0.259	1.278	0.279
11	3.33	0.91	3.29	0.90	3.21	0.97	0.658	0.518	1.055	0.349
12	3.72	1.02	3.59	0.94	3.68	0.92	0.848	0.429	1.353	0.259
13	3.53	0.94	3.61	0.90	3.62	0.88	0.845	0.430	0.755	0.471
14	3.51	0.84	3.62	0.82	3.57	0.81	0.154	0.857	1.140	0.320
15	3.48	0.88	3.51	0.92	3.52	0.87	0.933	0.394	0.130	0.878
16	3.58	0.83	3.60	0.89	3.58	0.91	1.506	0.223	0.055	0.946
17	3.69	0.83	3.61	0.87	3.62	0.85	0.297	0.743	0.569	0.567
18	3.59	0.87	3.56	0.83	3.61	0.84	0.527	0.591	0.218	0.804
19	3.52	0.91	3.39	0.88	3.47	0.95	1.012	0.364	1.344	0.262
20	3.46	0.83	3.36	0.88	3.43	0.83	0.538	0.584	0.976	0.377
21	3.49	0.84	3.44	0.94	3.44	0.89	1.907	0.149	0.254	0.776

\*p<0,05 İyi (n=218) Orta (n=306) Alt (n=251)

**EK-2A**

**Çizelge 6: SBDÖP'ün Toplumsal İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları**

Madde No	Kıdem										Homojenlik Testi		Varyans		Fark
	1-5 yıl arası		6-10 yıl arası		11-15 yıl arası		15-20 yıl arası		21 yıl ve üstü		Levene	p	F	p	
	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss	$\bar{X}$	ss					
1	3.62	.85	3.58	.87	3.39	.85	3.54	.79	3.51	.93	0.534	0.711	1.914*	.106	1-3,2
2	3.56	.78	3.58	.85	3.43	.85	3.51	.80	3.53	.79	0.486	0.746	1.061*	.375	2-3
3	3.44	.75	3.43	.77	3.36	.82	3.39	.88	3.38	.92	2.244	0.063	0.252	.909	-
4	3.48	.71	3.55	.82	3.49	.85	3.51	.89	3.55	.92	1.956	0.099	0.260	.904	-
5	3.35	.85	3.26	.89	3.30	.84	3.28	.94	3.32	.97	0.964	0.427	0.223	.925	-
6	3.52	.95	3.36	.93	3.31	.88	3.25	.92	3.28	.08	2.057	0.085	1.147	.333	-
7	3.33	.78	3.43	.90	3.27	.91	3.40	.98	3.40	.05	2.336	0.054	1.009	.402	-
8	3.53	.84	3.54	.90	3.37	.98	3.52	.98	3.37	.07	2.016	0.090	1.477*	.207	2-3
10	3.29	.86	3.36	.90	3.21	.89	3.25	.95	3.25	.98	0.310	0.871	0.880	.476	-
11	3.22	.94	3.32	.94	3.23	.85	3.38	.97	3.23	.98	1.826	0.122	0.716	.581	-
12	3.57	.94	3.72	.92	3.64	.92	3.72	.97	3.52	1.10	1.760	0.135	1.174	.321	-
13	3.51	.81	3.68	.93	3.59	.87	3.45	.93	3.56	.95	0.563	0.689	1.548*	.186	2-4
14	3.57	.75	3.61	.86	3.57	.78	3.53	.83	3.56	.90	0.938	0.441	0.171	.953	-
16	3.58	.79	3.61	.94	3.55	.84	3.53	.90	3.67	.86	1.410	0.229	0.473	.755	-
18	3.56	.81	3.65	.88	3.58	.76	3.42	.83	3.61	.96	2.042	0.087	1.403*	.231	2-4
19	3.44	.84	3.55	.92	3.38	.86	3.39	.94	3.42	1.01	1.687	0.151	1.331*	.257	2-3
21	3.48	.83	3.51	.90	3.44	.90	3.32	.90	3.45	.93	0.240	0.916	0.871	.481	-

\*p<0,05 1-5 (n= 79) 6-10 (n=265) 11-15 (n=228) 16-20 (n=101) 21 ve üstü (n=102)

**EK-2B**

**Çizelge 7: SBDÖP'ün Toplumsal İhtiyaçları Karşılama Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Mesleki Kıdem Değişkenine Göre KWH Testi Sonuçları**

Madde No	Sıra Ortalaması					Kruskall Wallis H		MWU
	Kıdem					KWH	p	
	1-5	6-10	11-15	15-20	21 ve üstü			
9	368.44	410.02	363.03	394.07	395.74	6.932	0.140	-
15	411.37	388.48	378.13	380.88	397.78	1.814	0.770	-
17	363.49	409.36	388.00	364.08	375.16	5.597	0.231	-
20	379.75	414.77	385.36	343.13	375.15	9.559	0.049	2-4

\*p<0,05 1-5 (n= 79) 6-10 (n=265) 11-15 (n=228) 16-20 (n=101) 21 ve üstü (n=102)

## EK-3

Çizelge 8: SBDÖP'ün Öğrencileri Toplumsal Yaşama Hazırlamada Etkililik Düzeyine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Branş Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

M. No.	Madde	Branş	$\bar{X}$	ss	Levene		t	p																																																																																																																																																																																																																																										
					F	p																																																																																																																																																																																																																																												
1	Öğrencilerde ulusal değerleri benimseme, koruma ve geliştirme bilincini oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.62	.88	.279	.598	1.593	.111																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.49	.86					2	Öğrencilerde kültürel değerleri benimseme, koruma ve geliştirme bilincini oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.58	.82	.239	.625	.884	.377	Sınıf Öğrt.	3.51	.83	3	Öğrencilerin ahlaki ve sosyal yönden gelişmelerini sağlar	Sosyal Bilg.	3.37	.75	3.200	.074	.498	.618	Sınıf Öğrt.	3.41	.83	4	Öğrencilerde aile bütünlüğüne bağlı olma bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.42	.84	4.760	.129	1.511	.131	Sınıf Öğrt.	3.54	.86	5	Öğrencilerde Türkçeyi koruma ve geliştirme bilincini oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.38	.84	.434	.510	1.252	.211	Sınıf Öğrt.	3.27	.90	6	Öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.49	.92	.045	.831	2.106*	.036	Sınıf Öğrt.	3.30	.94	7	Öğrencilerde insan haklarını benimseme, koruma ve kullanma düşüncesini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.44	.82	3.833	.051	1.042	.298	Sınıf Öğrt.	3.35	.95	8	Öğrencilerde, bütün insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip oldukları bilincini geliştirir	Sosyal Bilg.	3.60	.94	.286	.593	1.839	.066	Sınıf Öğrt.	3.44	.95	9	Öğrencilerde, tüm insanlığa sevgi, saygı duyma ve hizmet verme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.88	.750	.387	.408	.683	Sınıf Öğrt.	3.45	.92	10	Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.40	.83	1.021	.313	1.652	.099	Sınıf Öğrt.	3.26	.93	11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.27	.90	.385	.535	.095	.924	Sınıf Öğrt.	3.28	.93	12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013	Sınıf Öğrt.	3.61	.97	13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460
2	Öğrencilerde kültürel değerleri benimseme, koruma ve geliştirme bilincini oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.58	.82	.239	.625	.884	.377																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.51	.83					3	Öğrencilerin ahlaki ve sosyal yönden gelişmelerini sağlar	Sosyal Bilg.	3.37	.75	3.200	.074	.498	.618	Sınıf Öğrt.	3.41	.83	4	Öğrencilerde aile bütünlüğüne bağlı olma bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.42	.84	4.760	.129	1.511	.131	Sınıf Öğrt.	3.54	.86	5	Öğrencilerde Türkçeyi koruma ve geliştirme bilincini oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.38	.84	.434	.510	1.252	.211	Sınıf Öğrt.	3.27	.90	6	Öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.49	.92	.045	.831	2.106*	.036	Sınıf Öğrt.	3.30	.94	7	Öğrencilerde insan haklarını benimseme, koruma ve kullanma düşüncesini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.44	.82	3.833	.051	1.042	.298	Sınıf Öğrt.	3.35	.95	8	Öğrencilerde, bütün insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip oldukları bilincini geliştirir	Sosyal Bilg.	3.60	.94	.286	.593	1.839	.066	Sınıf Öğrt.	3.44	.95	9	Öğrencilerde, tüm insanlığa sevgi, saygı duyma ve hizmet verme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.88	.750	.387	.408	.683	Sınıf Öğrt.	3.45	.92	10	Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.40	.83	1.021	.313	1.652	.099	Sınıf Öğrt.	3.26	.93	11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.27	.90	.385	.535	.095	.924	Sınıf Öğrt.	3.28	.93	12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013	Sınıf Öğrt.	3.61	.97	13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90						
3	Öğrencilerin ahlaki ve sosyal yönden gelişmelerini sağlar	Sosyal Bilg.	3.37	.75	3.200	.074	.498	.618																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.41	.83					4	Öğrencilerde aile bütünlüğüne bağlı olma bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.42	.84	4.760	.129	1.511	.131	Sınıf Öğrt.	3.54	.86	5	Öğrencilerde Türkçeyi koruma ve geliştirme bilincini oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.38	.84	.434	.510	1.252	.211	Sınıf Öğrt.	3.27	.90	6	Öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.49	.92	.045	.831	2.106*	.036	Sınıf Öğrt.	3.30	.94	7	Öğrencilerde insan haklarını benimseme, koruma ve kullanma düşüncesini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.44	.82	3.833	.051	1.042	.298	Sınıf Öğrt.	3.35	.95	8	Öğrencilerde, bütün insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip oldukları bilincini geliştirir	Sosyal Bilg.	3.60	.94	.286	.593	1.839	.066	Sınıf Öğrt.	3.44	.95	9	Öğrencilerde, tüm insanlığa sevgi, saygı duyma ve hizmet verme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.88	.750	.387	.408	.683	Sınıf Öğrt.	3.45	.92	10	Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.40	.83	1.021	.313	1.652	.099	Sınıf Öğrt.	3.26	.93	11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.27	.90	.385	.535	.095	.924	Sınıf Öğrt.	3.28	.93	12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013	Sınıf Öğrt.	3.61	.97	13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																		
4	Öğrencilerde aile bütünlüğüne bağlı olma bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.42	.84	4.760	.129	1.511	.131																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.54	.86					5	Öğrencilerde Türkçeyi koruma ve geliştirme bilincini oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.38	.84	.434	.510	1.252	.211	Sınıf Öğrt.	3.27	.90	6	Öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.49	.92	.045	.831	2.106*	.036	Sınıf Öğrt.	3.30	.94	7	Öğrencilerde insan haklarını benimseme, koruma ve kullanma düşüncesini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.44	.82	3.833	.051	1.042	.298	Sınıf Öğrt.	3.35	.95	8	Öğrencilerde, bütün insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip oldukları bilincini geliştirir	Sosyal Bilg.	3.60	.94	.286	.593	1.839	.066	Sınıf Öğrt.	3.44	.95	9	Öğrencilerde, tüm insanlığa sevgi, saygı duyma ve hizmet verme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.88	.750	.387	.408	.683	Sınıf Öğrt.	3.45	.92	10	Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.40	.83	1.021	.313	1.652	.099	Sınıf Öğrt.	3.26	.93	11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.27	.90	.385	.535	.095	.924	Sınıf Öğrt.	3.28	.93	12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013	Sınıf Öğrt.	3.61	.97	13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																														
5	Öğrencilerde Türkçeyi koruma ve geliştirme bilincini oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.38	.84	.434	.510	1.252	.211																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.27	.90					6	Öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.49	.92	.045	.831	2.106*	.036	Sınıf Öğrt.	3.30	.94	7	Öğrencilerde insan haklarını benimseme, koruma ve kullanma düşüncesini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.44	.82	3.833	.051	1.042	.298	Sınıf Öğrt.	3.35	.95	8	Öğrencilerde, bütün insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip oldukları bilincini geliştirir	Sosyal Bilg.	3.60	.94	.286	.593	1.839	.066	Sınıf Öğrt.	3.44	.95	9	Öğrencilerde, tüm insanlığa sevgi, saygı duyma ve hizmet verme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.88	.750	.387	.408	.683	Sınıf Öğrt.	3.45	.92	10	Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.40	.83	1.021	.313	1.652	.099	Sınıf Öğrt.	3.26	.93	11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.27	.90	.385	.535	.095	.924	Sınıf Öğrt.	3.28	.93	12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013	Sınıf Öğrt.	3.61	.97	13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																										
6	Öğrencilerde tarih bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.49	.92	.045	.831	2.106*	.036																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.30	.94					7	Öğrencilerde insan haklarını benimseme, koruma ve kullanma düşüncesini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.44	.82	3.833	.051	1.042	.298	Sınıf Öğrt.	3.35	.95	8	Öğrencilerde, bütün insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip oldukları bilincini geliştirir	Sosyal Bilg.	3.60	.94	.286	.593	1.839	.066	Sınıf Öğrt.	3.44	.95	9	Öğrencilerde, tüm insanlığa sevgi, saygı duyma ve hizmet verme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.88	.750	.387	.408	.683	Sınıf Öğrt.	3.45	.92	10	Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.40	.83	1.021	.313	1.652	.099	Sınıf Öğrt.	3.26	.93	11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.27	.90	.385	.535	.095	.924	Sınıf Öğrt.	3.28	.93	12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013	Sınıf Öğrt.	3.61	.97	13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																						
7	Öğrencilerde insan haklarını benimseme, koruma ve kullanma düşüncesini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.44	.82	3.833	.051	1.042	.298																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.35	.95					8	Öğrencilerde, bütün insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip oldukları bilincini geliştirir	Sosyal Bilg.	3.60	.94	.286	.593	1.839	.066	Sınıf Öğrt.	3.44	.95	9	Öğrencilerde, tüm insanlığa sevgi, saygı duyma ve hizmet verme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.88	.750	.387	.408	.683	Sınıf Öğrt.	3.45	.92	10	Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.40	.83	1.021	.313	1.652	.099	Sınıf Öğrt.	3.26	.93	11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.27	.90	.385	.535	.095	.924	Sınıf Öğrt.	3.28	.93	12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013	Sınıf Öğrt.	3.61	.97	13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																		
8	Öğrencilerde, bütün insanların eşit hak ve özgürlüklere sahip oldukları bilincini geliştirir	Sosyal Bilg.	3.60	.94	.286	.593	1.839	.066																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.44	.95					9	Öğrencilerde, tüm insanlığa sevgi, saygı duyma ve hizmet verme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.88	.750	.387	.408	.683	Sınıf Öğrt.	3.45	.92	10	Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.40	.83	1.021	.313	1.652	.099	Sınıf Öğrt.	3.26	.93	11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.27	.90	.385	.535	.095	.924	Sınıf Öğrt.	3.28	.93	12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013	Sınıf Öğrt.	3.61	.97	13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																														
9	Öğrencilerde, tüm insanlığa sevgi, saygı duyma ve hizmet verme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.88	.750	.387	.408	.683																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.45	.92					10	Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.40	.83	1.021	.313	1.652	.099	Sınıf Öğrt.	3.26	.93	11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.27	.90	.385	.535	.095	.924	Sınıf Öğrt.	3.28	.93	12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013	Sınıf Öğrt.	3.61	.97	13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																										
10	Öğrencilerde din, vicdan ve düşünce özgürlüğünün gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.40	.83	1.021	.313	1.652	.099																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.26	.93					11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.27	.90	.385	.535	.095	.924	Sınıf Öğrt.	3.28	.93	12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013	Sınıf Öğrt.	3.61	.97	13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																						
11	Öğrencilerin küresel sorunların çözümlerini yaşama geçirmelerinde kişisel sorumluluklarının farkında olmalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.27	.90	.385	.535	.095	.924																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.28	.93					12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013	Sınıf Öğrt.	3.61	.97	13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																																		
12	Öğrencilerin dünya üzerinde farklı ülke ve ulusların var olduğunu fark etmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.83	.88	6.387	.112	2.487*	.013																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.61	.97					13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266	Sınıf Öğrt.	3.57	.91	14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																																														
13	Öğrencilerin yaşadıkları çevre ve ülkenin coğrafi özelliklerini tanımlarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.67	.89	.089	.766	1.113	.266																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.57	.91					14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758	Sınıf Öğrt.	3.57	.83	15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																																																										
14	Öğrencilerin insanlar ve doğal çevre arasındaki etkileşimi anlamalarını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.60	.81	.206	.650	.309	.758																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.57	.83					15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533	Sınıf Öğrt.	3.52	.89	16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																																																																						
15	Öğrencilerde doğal ve tarihi çevreyi koruma bilincinin gelişmesini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.47	.89	.057	.812	.624	.533																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.52	.89					16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419	Sınıf Öğrt.	3.60	.88	17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																																																																																		
16	Öğrencilerde yaşadıkları bölgede görülen doğal afetlere karşı duyarlı olma bilinci oluşturur.	Sosyal Bilg.	3.53	.87	.011	.916	.809	.419																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.60	.88					17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879	Sınıf Öğrt.	3.63	.86	18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																																																																																														
17	Öğrencilerin birey olarak sahip olduğu hakları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.65	.79	1.379	.241	.152	.879																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.63	.86					18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982	Sınıf Öğrt.	3.58	.85	19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																																																																																																										
18	Öğrencilerin birey olarak görev ve sorumluluklarının farkında olmasını sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.81	.965	.326	.022	.982																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.58	.85					19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066	Sınıf Öğrt.	3.42	.92	20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																																																																																																																						
19	Öğrencilerde kendi özgürlüklerinin başkalarının özgürlükleri ile bağlantılı olduğunu öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.58	.86	1.029	.311	1.844	.066																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.42	.92					20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104	Sınıf Öğrt.	3.39	.86	21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																																																																																																																																		
20	Öğrencilerin toplumsal yaşamı düzenleyen yasaları öğrenmelerini sağlar.	Sosyal Bilg.	3.51	.77	2.304	.129	1.627	.104																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.39	.86					21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636	Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																																																																																																																																														
21	Öğrencilerde başkalarının hak ve özgürlüklerine saygı gösterme bilincini geliştirir.	Sosyal Bilg.	3.49	.86	.460	.498	.473	.636																																																																																																																																																																																																																																										
		Sınıf Öğrt.	3.45	.90																																																																																																																																																																																																																																														

\*p&lt;0,05 Sosyal Bilgiler (n=144) Sınıf Öğretmenliği (n=631)

sd=773

# AN ASSESSMENT OF TEACHER'S OPINIONS ON THE MEETING LEVEL OF THE SOCIAL NEEDS OF THE SOCIAL STUDIES CURRICULUM (Sample Of Diyarbakır City)

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ\*

Elif CÜRO\*\*

## Abstract

The aim of this study is to assess both classroom teachers' and social studies teachers' opinions on the meeting level of the social needs of the social studies curriculum. The study was conducted on totally 775 teachers including 631 classroom teachers and 144 social studies teachers who worked in 94 public primary schools in Diyarbakır city centre in 2007-2008 academic year. The data of the study were collected by using a 5-point 21-item Likert type scale. The statements were first piloted using a sample of 104 teachers for reliability and validity analyses. Cronbach Alpha of the scale was found to be 0.957. KMO value was measured to be 0.958 and Bartlett's test was calculated to be 12638,030. Results were analyzed in terms of seniority, branch and school's socio-economic level. One way ANOVA, independent group t test, KWH, MWU and LSD tests were used to analyze the data. The teachers who were new at teaching profession found the social studies curriculum more effective than more experienced ones. Social studies teachers found the curriculum more effective than the 4th and 5th grade classroom teachers. No statistically significant differences were found among the groups in terms of school's socio-economic level. The teachers should have in-service seminars to implement social studies curriculum effectively. Schools are offered to meet the required physical equipment.

**Key Words:** Social studies curriculum, social needs, classroom teacher, social studies teacher

\* Assoc. Prof.Dr.; Firat University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, 23119, Elazığ

\*\* Ergani Anatolian Teacher Training High School, 21950, Ergani, Diyarbakır

# PROBLEME DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ\*

Bülent ALAGÖZ\*\*

## Özet

Bu çalışmada, probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yöntemiyle geleneksel öğretim yöntemlerinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çevre bilinci kazanmalarını üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Veriler nicel ve nitel araştırma modelleri kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın nicel araştırma modeli kısmında PDÖ ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarı ile problem çözme becerisi üzerindeki etkisi test edilmiştir. Daha ayrıntılı ve geçerli sonuçlara ulaşmak amacıyla çalışmaya dahil edilen nitel araştırma modeli kısmında ise öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemleri ile PDÖ yöntemine yönelik yorumları ve PDÖ'nün kendilerinde bir çevre bilinci yaratıp yaratmadığı hususundaki düşünceleri değerlendirilmiştir. 9 hafta süren uygulama sonucunda her iki araştırma modelinden birbirini tamamlayan sonuçlar elde edilmiştir. Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarıları ile problem çözme becerileri üzerinde geleneksel öğretim yöntemlerine nazaran daha başarılı sonuçlar verdiği saptanmıştır. Öğrenciler geleneksel öğretim yöntemlerine yönelik olumsuz eleştiriler, PDÖ yöntemine yönelik olarak ise olumlu eleştirilerde bulunmaktadırlar. Araştırma bulgularına göre probleme dayalı öğrenme yöntemi çevre bilinci bulunmayan öğrencilerde çevre bilincinin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Ayrıca belirli düzeyde çevre bilincine sahip öğrencilerde de bilinç düzeyinin artmasına ve günlük yaşamlarında bazı davranış değişikliklerinin meydana gelmesine imkân tanımıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Nicel araştırma modeli, nitel araştırma modeli, karma yöntemler araştırması, probleme dayalı öğrenme, geleneksel öğretim yöntemleri

## Giriş

Öğrenmenin etkili olabilmesi için eğitim alanında yıllardır çalışmalar yapılmakta ve eğitimciler daha etkili öğrenme tekniklerini geliştirme üzerinde büyük çaba harcamaktadırlar. Öğrenme, hatırlandığı ve uygulandığı sürece kalıcıdır. Aksi takdirde bilginin akılda tutulmasının da bir anlamı olmayacağı açıktır. Dolayısıyla öğrencileri ezberle yönelen geleneksel öğretim anlayışı, yerini merkezde öğrencinin yer aldığı, bilgiye ulaşma, eleştirel düşünme, kendi öğrenmesi için sorumluluk alma ve problem çözme gibi becerileri geliştirmeyi hedefleyen eğitim anlayışına bırakmıştır.

Öğrenmenin ve buna bağlı olarak çevre eğitiminin temel amacı, öğrencilerin çeşitli bakış açılarının farkına varma ve bunları eleştirel olarak değerlendirme

\* Çalışmanın nicel verileri, araştırmacının doktora tezinden alınmıştır.

\*\* Arş. Gör.; Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Bölümü.



becerisini geliştirmelerini sağlamak ve doğal çevreyle ilişkili problemler hakkında bilgi sahibi, bu sorunların nasıl çözüleceğinin bilincinde ve çözümlere yönelik çalışmaya motive olmuş vatandaşlar yetiştirmektir. Bu konuda yapılan çalışmalardaki genel amaç, öğrencilerin çevre problemlerinin karmaşıklığını derinlemesine anlamaları ve çevre sorunlarını tartışarak problem haline getirmeye başlamaları gerektiğidir (Said vd., 2007; Dalhgren ve Öberg, 2001). Dolayısıyla probleme dayalı öğrenme yöntemlerinin çevre eğitiminde kullanımı sıklıkla savunulur çünkü bilişsel düzeyde ve etkili çalışmada yüksek düzeyde başarı sağlanabilmekte, öğrenciler düşüncelerini uygulayabilmekte, başarılarını, başarısızlıklarını ve kusurlarını değerlendirebilmektedirler. PDÖ yöntemi öğrencilerin, gerçek yaşamdan alınmış çevre problemlerinin analizinde eleştirel düşünme ve değerlendirme becerilerini geliştirirken, kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri için onlara seçenekler sunmaktadır (Said vd., 2007). Çevre eğitiminde belirlenen hedeflere ulaşmak için probleme dayalı öğrenme yöntemi etkili bir öğrenme ve öğretme stratejisi olarak değerlendirilmektedir (Kwan ve So, 2008). Ancak çevre sorunlarına bakış açısının çalışmalarda yeterince yansıtılmaması yüzünden öğrencilere okullarda, çevre biliminin tarih, siyaset, ekonomi, toplum ve diğer alanlar için önemli olmadığı öğretilmektedir. Televizyonlarda da dünyanın sahip olunmaya (bir parçası olmaya değil) hazır bir şey olduğuna dair yayınlar yapılmaktadır. Sonuçta, nehirlerde akan suyun rengiyle beslenme ihtiyaçlarını karşılama ve gezegenin ısınmasıyla fırtınaların daha ciddi boyutlara ulaşması arasında sebep sonuç ilişkisini kuramayan insanlar ortaya çıkmaktadır. Bu şartlar altında bir çözüm önerisi bulabilmek amacıyla gözler eğitime ve okullara yöneltilmektedir (Moroye, 2007, 1).

İnsanlar, çevreleriyle farklı şekillerde etkileşim kurmaktadır. Sosyal bilgiler eğitiminin temel disiplinlerinden bir tanesi olan coğrafya, insan-çevre etkileşiminin nasıl gerçekleştiğini ve ne gibi sonuçlar doğurduğunu incelemektedir. Ayrıca insan sürekli bir devinim içerisinde. Bu devinim sonucu ortaya çıkan mallar ve fikirler de durmadan değişmekte ve gelişmektedir. İşte insan, bu değişimin doğasını ve çevre üzerindeki etkilerinin anlaşılmasına yardım etmektedir. Bunların sonucunda ortaya çıkan çevre sorunları sosyal bilgiler ders programına, güncel konular, coğrafya veya bazen politika ve ekonomi disiplinlerinin çalışma alanlarına dâhil olduğu zaman girme eğilimindedir. Ancak çalışmalar, ciddi ekolojik krizlerle karşı karşıya kalındığı durumlarda bile, çevre problemlerinin standart ders programının geneline yayılması konusunda gönülsüz davranıldığını göstermektedir. Anketlerin büyük bir kısmının, öğrencilerin temel coğrafi konulara bile hâkim olmadıklarını göstermesine rağmen, pek çok sosyal bilgiler programı küresel coğrafya ve çevre sorunlarını içerme konusunda başarısızdır. Sosyal bilgiler eğitimcilerinin coğrafya ve çevre eğitimindeki görevi, öğrencilerin çevrenin karmaşık bir yapıya sahip olduğunu görmelerine yardım etmek olmalıdır (Zevin, 2000, 303). Bu anlayış, öğretmenin rolünün öğrencileri kendi öğrenme süreçleri içinde desteklemek ve teşvik etmek olduğu fikrine dayanmaktadır. Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yöntemi, öğrencilerin, kendi öğrenmelerini gerçek dünya durumlarına uygulamalarına ve kendilerini aktif öğrenciler olarak görmelerine yardım etmektedir (Wright vd., 2007).

Anlamca çok uzak olmamakla birlikte, probleme dayalı öğrenme yönteminin pek çok karakteristik özelliği ve prensipleri 1910 gibi erken bir tarihte John Dewey (How We Think?) tarafından tanımlanmıştır. Dewey, bu tip bir yaklaşımın öğrenciler arasında, ilgilerini ve önceki bilgilerini kullanıp kendi dünya algılarıyla bağlantı



kurma yoluyla, en üst düzey öğrenmenin sağlanacağı konusunda ikna olmuştur. PDÖ'nün unsurlarından bir tanesi, öğrencilerin, kendilerine sıklıkla bunu bilmek için ihtiyaç duyduğumuz şey nedir diye sordukları soruyla etkili bir şekilde çözümledikleri problem senaryosunun gerçek yaşamlarında mevcut olmasıdır (Lambros, 2002).

Probleme dayalı öğrenme yöntemi ilk olarak Kanada'daki McMaster Üniversitesi'nde 1969 yılında uygulanmış (Mennin, 2007) olsa da, pedagojik bir teknik olarak 1980'li yılların başında Barrows ve Tamblyn tarafından yürütülen bir çalışmadan hareketle gelişmeye başlamıştır. (Menin, 2007; Edwards ve Hammer, 2006; Savin-Baden, 2000). Daha sonraki yıllarda tıp başta üzere mühendislik, mimarlık, ekonomi ve sosyal bilimler gibi farklı disiplinler arasında da yaygınlaşmıştır (Azer, 2009; Hansen, 2006; Reynolds, 1997). Bu yöntemin temelinde yatan düşünce, öğrencilerin, farklı kaynaklardan derlenen gerçekçi problemleri çözerek öğrenmeleridir (Mercier ve Frederiksen, 2007).

Probleme dayalı öğrenme, büyük gruplarda didaktik anlatım yerine küçük gruplarda etkileşimli öğrenme deneyimleri sunmaktadır ve öğrenci merkezli bir yöntemdir. Ders programı, disiplin temelli okuma parçalarına ve sunumlara hapsolmeye karşılık, disiplinlerarası öğrenme fırsatlarını tetikleyen problem "durumları" içerisinde şekillendirilir ve amaçlar veya konulardan ziyade öğrencilerin aktif problem çözümler olarak yer aldıkları problem senaryoları etrafında bir ders programı içeriği düzenlenir. PDÖ senaryolarının temel alındığı bir ders programı, öğrencilerin kendi öğrenmelerini kendilerinin yönlendirmelerini zorunlu kılmaktadır (Beşer vd., 2004; Howard, 1999; Stepien ve Gallagher, 1993). Bu yöntemin uygulandığı ortamlarda öğretmenin ve öğrencinin rolleri de değişmiştir. Öğretmenler, okutman değil kolaylaştırıcı veya eğitici. Rehber rolünü üstlenen bu yeni eğitmen tipinin amacı, öğrencileri özyönelimli öğrenci olmaları ve kendi öğrenmeleri için sorumluluk almaları konusunda cesaretlendirip onlara yardım etmektir (Scripture, 2007; Evensen vd., 2001; Fogarty, 1997). Öğrencilerinin kullanmalarını istedikleri davranışları uygulayan ve öğrencilerle sesli düşünen modeller olarak davranırlar. "Burada neler oluyor?" "Daha fazlasını bilmek için neye ihtiyaç duyuyoruz?" "Problem boyunca etkili olan ne yaptık?" gibi bazı bilişsel sorularla öğrencileri uzman problem çözümler gibi düşünmeye teşvik ederler. Ardından, öğrencileri soruları kullanmaya ve problem için sorumluluk almaya sevk ederler. Süreç devam ederken, öğrenciler özyönelimli öğrenciler olurlar. Öğrencileri bağımsızlığa teşvik etmek için öğretmenler arka planda kalırlar ve problem çözüme takımında iş arkadaşı rolü oynadıklarını varsayarlar (Smith, 2005).

Özellikle gelişmiş ülkelerde yükseköğretim kurumlarında 1980'li yıllardan bu yana yoğun olarak kullanılan (Edwards ve Hammer, 2006) probleme dayalı öğrenme yöntemini Türkiye'de uygulayan ilk yükseköğretim kurumu ise Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi olmuştur (Dicle vd., 2002). Yöntem, daha sonra üniversitelerin fen bilimleri ve matematik (Günhan ve Başer, 2009; Akpınar ve Ergin, 2005) mühendislik (Kaltakçı ve Arslan, 2004), coğrafya (Çakıcıoğlu ve Buldan, 2007) ve sosyal bilgiler eğitimi (Çiftçi vd., 2007; Deveci, 2003) alanlarında uygulanmaya başlamıştır. Sosyal bilgiler eğitiminde yapılan çalışma sayısı çok azdır ve bu alanda çevre eğitimi konusunda öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışma ise yoktur. Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) yönteminin, öğrencilerin akademik başarılarına ve problem çözüme becerilerine etkisinin araştırıldığı bu çalışmanın alan yazındaki boşluğa bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## 2. Yöntem

**2.1. Araştırmanın tasarımı:** Bu çalışmada, nitel ve nicel araştırma modelleri (alan yazında nitel-nicel araştırma yöntemleri, paradigmaları, yaklaşımları gibi farklı terimler kullanıldığı için çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde bu terimler kullanılacaktır) bir arada kullanılmıştır. Alan yazında bu araştırma türüne dair pek çok isim mevcuttur: Çoklu yöntemler (multiple methods), karma yöntemler (mixed methods), çoklu veya karma yaklaşımlar (multiple or mixed approaches), birleştirilmiş yöntemler (integrated methods), çoklu modeller (multiple models), karma modeller (mixed models), birleştirilmiş nitel ve nicel yöntemler (combined qualitative and quantitative methods), nitel artı nicel yaklaşımlar (qualitative plus quantitative approaches) (Shaw vd., 2006, 458). Creswell (1994) karma yöntemler araştırması (mix methods research), Shaw vd., (2006) ise çoklu yöntembilim (multiple methodology) terimini kullanmayı tercih etmektedir. Bu çalışmada “**karma yöntemler araştırması**” terimi tercih edilmiştir. Aşağıda bu araştırma türü hakkında bazı bilgiler verilmektedir.

Karma yöntemler, araştırmacının, bir çalışmada veya bir çalışma programında nitel ve nicel araştırma modellerinin yöntemlerini birlikte kullanmak suretiyle verileri toplayıp analiz etmesi, bulguları birleştirmesi ve çıkarımlarda bulunması şeklinde tanımlanmaktadır. Nitel araştırma modelinde kullanılan yöntemlerin artık bilim dünyasında kabul görmüştür ve nicel araştırma modelinde kullanılan yöntemlerden de uzun bir zamandır yararlanılmaktadır. Bu şekilde karma yöntemler, araştırma problemlerinin en iyi şekilde anlaşılmasını sağlamak amacıyla her iki modelin (nitel ve nicel) gücünü birleştirmek için bir araç sunmaktadır (Given, 2008, 526).

Bu tür araştırmalarda nitel ve nicel araştırma modellerine ait yöntemler bir arada kullanılmaktadır. Araştırmacı, mümkün olduğunca kapsayıcı bir tanımlama yapabilmek amacıyla, nitel ve nicel araştırma modellerinden her ikisini birden aynı çalışma veya araştırma programı kapsamında kullanır. Elde ettiği verileri toplayıp çözümler, bulguları birleştirir ve bir takım sonuçlar çıkarıp bunları ortaya koyar. Bu tanımdaki temel kavram “birleştirme” ve “bütünleştirmedir” (Tashakkori ve Creswell, 2007, 4). Karma yöntemlerde amaç, bulguları çeşitlemek ve bir araya getirmek, sonuçlarda ayrıntıya girmek, bir yöntemi diğeri hakkında bilgi vermek için kullanmak, paradoksu veya çelişkiyi keşfetmek ve araştırmayı genişletmektir (Creswell, 1994, 185). Karma yöntemler araştırmasında, olguya nitel ve nicel olarak bakarak geniş soru çeşitliliği hakkında güvenilir geri bildirimler ve programların ayrıntılı olarak anlaşılmasının faydalarını ortaya koymak ve bütüncül bir bakış açısı geliştirerek tüm bulguların geçerliliğini, güvenilirliğini ve yararlarını artırmak amaçlanır (Luo ve Dappen, 2005, 110).

Karma yöntemler araştırması, farklı yöntemleri kasıtlı olarak birleştirir. Söz konusu yöntemler, farklı bilgilere ulaşırlar. Karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar için farklı yöntemler, farklı araştırma modelleriyle ilişkilidir. Bu araştırmaların temelini oluşturan düşünce, her modelin, bilmenin ve anlamının anlamlı ve mantıklı bir yolunu ortaya koymasıdır. Temel mantık ise, daha kapsamlı anlamayı sağlamak, derinlemesine ve daha geniş boyutta bir kavrama yeteneğini ve geniş bir ilgilere bakış açıları dizisine saygı duyan önemli bilgi edinme taleplerini geliştirmektir. Uygulamalı sosyal bilimlerde çoklu yöntemleri kullanmanın pek çok mantıksal ve zorunlu sebepleri vardır;

◆ Bülent Alagöz

- a) Farklı yöntemler, farklı olguları öğrenmenin en iyi ve uygun yoludur,
- b) Tüm yöntemler bazı sınırlılıklara ve önyargılara sahiptir, çoklu yöntemler kullanmak bu önyargılardan bir kısmını ortadan kaldırmaya yardımcı olabilir,
- c) Bilmek için tüm yöntemler ve talepler yanılabilir, çoklu ve çeşitli yöntemler kullanmak bu yanlıkların belirlenmesine yardım edebilir,
- d) Bundan başka, sosyal olgu son derece karmaşıktır, bu yüzden farklı yöntemlere, sosyal dünyamızın karmaşıklığını daha bütüncül bir şekilde anlamak için ihtiyaç duyulmaktadır (Greene ve Caracelli, 1997, 7).

Araştırılan konuya ilişkin daha fazla bilgi edinmek ve çalışmayı tüm unsurlarıyla birlikte anlayabilmek için, farklı araştırma modellerinden (nitel ve nicel) elde edilen veriler birleştirilir. Karma yöntemlerin bir arada kullanılması, klasik yaklaşımların (tek model kullanımı) zayıflıklarını giderme ve çalışmanın kalitesiyle kapsamında daha iyi sonuçlar vermek için pek çok avantaja sahiptir;

(i) Sosyal problemlerin en karmaşık hale gelmiş ve kontrolden tamamen çıkmış olmasıyla birlikte bu rahatsız edici devirde davranışın ve bilmenin çoklu yollarına kesinlikle ihtiyaç duyulmaktadır. Karma yöntemleri kullanmanın avantajı, bunlardan (değerlendirmeyi yapacak kişiler için önemli olan şekillerde) birinin diğerini tamamlıyor olmasıdır. Tek yaklaşımlı desenlerle karşılaştırıldığında karma yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar, sorulara daha iyi bir şekilde cevap verebilir, daha güçlü sonuçlar sunabilir, birbirinden ayrı görüşlerin daha iyi bir çeşitliliğini sunmak için seçenek sağlayabilirler (Luo ve Dappen, 2005, 110).

(ii) Karma yöntemler ve stratejiler, tek araştırma modelinin kullanıldığı araştırma desenleri, diğer seçenekleri dışarıda bırakan kısıtlamalara sebep olsa da, özel ortam ve sorulara uyum sağlayan yaratıcı araştırmalara zemin hazırlar (Patton 2002, 253).

(iii) Nitel ve nicel yöntemlerin birleştirilmesi, çalışmaların kapsamını genişletmek ve analitik gücünü artırmak için dinamik bir seçenektir. Bu araştırmalar, iyi yapıldığında, araştırma deseninin çekiciliğini ve işlevselliğini dikkat çekici bir hale getirmektedir (Sandelowski, 2000, 254).

(iv) Nitel ve nicel araştırma modellerinin yöntemlerinin birlikte kullanılması en iyi ve tek muhtemel çözüm değildir. Ancak daha verimli ve yüksek bir geçerlik derecesine ulaşmayı sağlayabilir. Daha karmaşık amaçların başarıya ulaştırılmasında, sadece istatistiksel verilerle ortaya konamayacak kadar çok boyutlu olan araştırma sorularına ve hipotezlere çözüm üretmede karma yöntemler parlak bir seçenek olarak görünmektedir (Luo ve Dappen, 2005, 110).

Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma modelleri eş zamanlı olarak kullanılmıştır. Her iki araştırma modelinden de aynı oranda yararlanılmıştır. Creswell (1994, 177), bu tür çalışmalara *karma yöntem bilim deseni* adını vermektedir. Araştırmacı, desenin pek çok basamağında veya tamamında nitel ve nicel modelin unsurlarını karma hale getirmektedir. Bu yaklaşım, desene karmaşıklık eklemekte ve nitel ve nicel modellerin her ikisinin de avantajlarını kullanmaktadır.

Dodd (2007), sosyal bilimlerde nitel yöntemlere yönelik büyüyen bir ilginin varlığından söz etmektedir. Nitel yöntemlerin, bilgi edinme amacının nicel veriler ve sayılarla vurgulanamadığı karmaşık olgulara uygulandığını ve araştırmacıya problemin daha iyi anlaşılması imkânını sağladığını savunmaktadır (208).

**2.2. Araştırmanın Örnekleme:** Araştırma deneysel desende yapıldığı için evren araştırmanın yapıldığı yerle sınırlıdır. Araştırmaya, 2008–2009 öğretim güz yarıyılında, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören ve "Çevre Sorunları Coğrafyası" dersini alan toplam 64 son sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubu seçilirken gündüz ve ikinci öğretim arasından rastgele yapılan seçim sonucunda ikinci öğretim 4 B şubesi kontrol ve 4 A şubesi ise deney grubu olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel araştırma modeli kısmına katılan öğrenci sayısı 64'tür. Deney grubu öğrencileriyle (33) yürütülen nitel araştırma modelinde ise her gruptan (6) ikişer öğrenciyi rastgele seçmek suretiyle 12 öğrenciden elde edilen veriler kullanılmıştır. Uzman görüşü alınarak yapılan bu azaltmanın sebebi nitel araştırma modeli veri toplama tekniklerini (gözlem, görüşme ve doküman analizi) daha verimli kullanarak daha ayrıntılı sonuçlara ulaşabilmektir.

**2.3. Veri Toplama Araçları:** Bu çalışmada nitel (gözlem, görüşme, doküman analizi) ve nicel araştırma modelleri yöntemleri (başarı testi ve ölçekler) bir arada ve eşzamanlı olarak kullanılmıştır. Farklı araştırma modellerinin aynı çalışmada birlikte kullanılması alan yazında çeşitleme (triangulation) olarak adlandırılmaktadır. Çeşitleme, farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 94).

Çeşitlemenin mantığı şu öncüle dayanır: Hiçbir yöntem, birbirine rakip tesadüfî faktörlerin problemini yeteri kadar çözmez. Her bir yöntemin, deneysel gerçekliğin farklı taraflarını göstermesi dolayısıyla yapılan gözlemlerin çoklu yöntemleri uygulanmalıdır. Buna çeşitleme denir. Ben şimdi son bir yöntem bilimsel prensip kuralı olarak şunu öneriyorum, çoklu yöntemler her araştırmada kullanılmalıdır (Denzin 1978b'den aktaran; Patton, 2002, 247).

Çeşitleme, yöntemleri birleştirmek suretiyle bir çalışmayı yöntem bilimsel açıdan güçlendirir. Bir aracın çalışmayan veya zayıf tarafları giderilebilir. Daha doğru ve ayrıntılı sonuçlara ulaşılabilir. Bu, nitel ve nicel araştırma modellerinin her ikisini de kullanmayı içeren pek çok yöntem veya veriyi kullanmak anlamına gelebilir. Denzin (1978b), çeşitlemenin dört temel türünü tanımlamıştır:

- i) **Veri çeşitlemesi:** Bir çalışmada farklı veri kaynaklarının kullanılması,
- ii) **Araştırmacı çeşitlemesi:** Pek çok farklı araştırmacı veya değerlendiricinin kullanılması,
- iii) **Teori çeşitlemesi:** Tek bir veri setini yorumlamak için çoklu bakış açılarının kullanımı,
- iv) **Yöntembilim çeşitlemesi:** Tek bir problem veya program çalışması için çoklu yöntemlerin kullanılması (aktaran; Berg, 1998, 5). Bu çalışmanın çeşitleme türü yöntembilim çeşitlemesidir.

### 2.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

**Çevre başarı testi:** Araştırmada probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerine etkisini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından çeşitli kaynaklardan yararlanılarak çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir çevre başarı testi geliştirilmiştir. Testte yer alan her bir soru için beş seçenek sunulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerden kendilerine en uygun seçeneği işaretlemeleri istenmiştir. Test için gerekli maddelerin oluşturulmasında, öğrencilerin üniversite öğrenim hayatlarının ilk üç yılında çevre konularını içeren dersler bünyesinde yaptıkları araştırma ve okumalarda yararlandıkları yaygın bilimsel kaynaklar ve günlük hayattan pratik bilgileri içeren örnekler göz önünde bulundurulmuştur.

Test soruları hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuş ve bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra 50 sorudan oluşan ön uygulama testi hazırlanmıştır. Çevre başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarının yapılması amacıyla, 2007–2008 öğretim yılı bahar yarıyılı sonunda 100 son sınıf öğrencisi üzerinde ön uygulama yapılmıştır.

Ön uygulama başarı testi sonucu elde edilen verilere madde analizi uygulanarak her bir maddenin güçlük ve ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde analizi sonucu başarı testinde yer alan 50 maddenin güçlük derecesi ve ayırt edicilik indeksi hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi .19'un altında olan 5 madde testten çıkarılmıştır. Geriye kalan 20 soru, soru kökünün kolay olması dolayısıyla nihai teste alınmamış ve çeldiricileri iyi işlemeyen 5 sorunun şıklarında da değişikliğe gidilmiştir. Bu işlemler sonucunda kalan 25 madde ile asıl başarı testi oluşturularak test uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Ayrıca ön uygulama testinin KR<sub>20</sub> güvenilirlik katsayısı madde kovaryanslarından yararlanılarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın ön uygulamasında kullanılan başarı testinin KR<sub>20</sub> güvenilirlik katsayısı, madde kovaryanslarından yararlanılarak hesaplanmış ve .9996 gibi oldukça yüksek bir değer göstermiştir.

**Heppner'in problem çözme envanteri:** Araştırmada, Türkiye uyarlaması ilk defa Taylan (1990) tarafından yapılan Heppner'in problem çözme envanteri kullanılmıştır. Problem Çözme Envanteri (PÇE), bireylerin genel olarak günlük yaşantılarında karşılaştıkları kişisel ve sosyal problemleri nasıl karşıladıklarını ve problem çözme stillerini ölçmeyi amaçlamaktadır (aktaran; Çam ve Tümkaya, 2008).

PÇE, Heppner ve Peterson tarafından 1982 yılında geliştirilmiş olup, 1–6 arasında puanlanan ve 35 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Cevaplar soru formu üzerine işaretlenir. Sorulara verilen cevapların rakamsal değerleri toplanarak adayın Problem Çözme Puanı bulunur. Problem çözme puanının yüksek oluşu problem çözme becerisinin düşük olduğuna işaret eder (Katkat ve Mızrak, 2003). Maddelere verilebilecek tepkiler; (1) "her zaman böyle davranırım", (2) "çoğunlukla böyle davranırım", (3) "sık sık böyle davranırım", (4) "arada sırada böyle davranırım", (5) "ender olarak böyle davranırım" ve (6) "hiçbir zaman böyle davranmam" şeklinde sıralanmaktadır. Verilen cevaplara 2 ile 6 arasında değişen puanlar verilir. Ölçekten alınabilecek toplam puan 32–192 arasında değişmekte olup, 32–80 arası puanlar yüksek düzeyde problem çözme becerisini, 81–192 arası puanlar ise düşük düzeyde problem çözme becerisini ifade etmektedir (Sardoğan vd., 2006, 83).

**2.3.2 Nitel Veri Toplama Araçları:** Bu çalışmada nitel veriler, nitel araştırma modeli yöntemlerinden *görüşme, gözlem ve dokümanlar* kullanılarak toplanmıştır. Nitekim bu modelin yaygın veri toplama yöntemlerini Creswell (1994) gözlem, görüşme, doküman ve görsel materyal olarak ortaya koymuştur (184). Bogdan ve Biklen'e (1992) göre nitel veri toplama yöntemleri saha notları, görüşme, kişisel dokümanlar ile fotoğraflardır. Denzin ve Lincoln (1998) ise görüşme, gözlem, tarihi eserler, dokümanlar, kayıtlar, görsel yöntemler, kişisel deneyim ve veri yönetim yöntemleri, bilgisayar destekli çözümler ve metin çözümlerleri olarak sınıflandırmıştır (25).

Nitel veri toplama yöntemlerinden birisi olan gözlem, uygulama süreci sesli ve görüntülü olarak kayda alındığı için, uygulayıcıya öğrencilerin çalışma boyunca sergiledikleri sözel olmayan doğal davranışlarının da incelenmesine, zaman sınırlılığının göz önüne alınmamasına ve çalışmaya yönelik sonuçlar çıkarılmasına olanak sağlamıştır. Sesli ve görüntülü kayıt yapma imkânı, bir gözlem formu oluşturulması zorunluluğunu ortadan kaldırmıştır. Yapılan gözlem, Büyüköztürk vd. (2008)'nin yaptığı sınıflamaya göre yapılandırılma durumu açısından yapılandırılmamış gözlem, katılımcı rolü açısından ise katılımcı gözlem olarak sınıflandırılabilir.

Öğrencilerle yapılan görüşme türü, odak grup görüşmesidir. Odak grup görüşmesi, küçük gruplar için tasarlanan bir görüşme türüdür. Bu yaklaşımı kullanan araştırmacılar, farklı gruplar arasındaki bilinçli, yarıbilinçli ve bilinçsiz psikolojik ve sosyokültürel özellikler ve süreçler hakkında tartışarak öğrenmeye çabalamaktadırlar. Odak grup görüşmesi, araştırmacıya öğrencilerle uygulama süreci boyunca sayıca fazla oturumlar yapma ve araştırma için yararlı bilgiler elde etmesine olanak sağlar (Berg, 1998, 101). Bu kapsamda iki uzman görüşü de alınarak 6 soru hazırlanmıştır. Bunlar, araştırmacının nicel araştırma modeline uygulama sürecine ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı bilgi elde etmek için tasarlanmış sorulardır. Ancak sayfa sınırlaması nedeniyle söz konusu sorular, a) öğrencilerin bu uygulamadan önceki öğrenim hayatlarına ilişkin görüşleri, b) kullanılan yönteme ilişkin düşünceleri ve c) sürecin kendilerinde bir çevre bilinci yaratıp yaratmadığına yönelik değerlendirmeleri konu başlıklarından oluşmak üzere üçe indirilmiştir. Sorular, Patton'ın (2002) yaptığı sınıflamaya göre katılımcıların, eylemlerine ve davranışlarına karşı olan değerlerini, yargılarını ve düşüncelerini sorarak, bilişsel ve yorumlama süreçlerini anlamayı amaçlayan soru türüne (düşünce ve değer soruları) girmektedir (350). Çalışmaya katılan ve 6 gruba ayrılan 33 öğrencinin tamamıyla yapılan görüşme süreci, öğrencilerin izinleri alınarak, sesli ve görüntülü olarak kayıt edilmiştir.

Öğrencilerden iki defa probleme dayalı öğrenme uygulamasıyla ilgili düşüncelerini içeren yazılı doküman toplanmıştır. Dokümanlar iki içerikle hazırlanmıştır. İlk toplananlar grubun, ikincisi ise öğrencilerin kişisel düşüncelerini yansıtan belgelerdir. Bogdan ve Biklen (1992, 132), kişisel dokümanları, bireyin eylemlerini, deneyimlerini ve inançlarını tanımlayan birincil tekil şahıs dilinin kullanıldığı herhangi bir anlatım tarzını içeren belgeler olduğunu savunmaktadır. Patton (2002), dokümanların, gözlemlerle elde edilemeyecek bilgilerin araştırmacı tarafından toplanmasını mümkün kıldığını ortaya koymaktadır.

#### 2.4. Deneysel Uygulama Basamakları

1. Deney ve kontrol grupları rasgele atanmış, deney ve kontrol gruplarının seçiminde öğrencilerin önceki yıllara ait başarı puanları ve bireysel farklılıkları dikkate alınmamıştır.



2. 07.10.2008 tarihlerinde deney grubu öğrencilerine “probleme dayalı öğrenme” yöntemi hakkında araştırmacı tarafından bilgilendirici bir sunum yapılmış ve bu öğretim sürecinin özellikleri tanıtılmıştır.

3. Araştırmacı tarafından probleme dayalı öğrenme oturumlarını yönetmek ve değerlendirmek üzere bir çalışma dosyası hazırlanmıştır. Bireysel değerlendirme formları günlük olarak değerlendirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının araştırma değişkenleri ve ön bilgiler açısından denk olup olmadığı belirlenmesi amacıyla her iki gruba çevre başarı testi, Heppner’in problem çözme envanteri ve yaratıcılık ölçeği uygulanmıştır.

4. Kontrol grubunda çevre sorunları coğrafyası dersi, ders sorumlusunun planladığı şekilde ve geleneksel öğretim yöntemlerine uygun olarak işlenmiş, bu grubun çalışma programına müdahale edilmemiştir. Deney grubundaki uygulama ise araştırmacı tarafından yürütülmüş ve araştırma kapsamındaki probleme dayalı öğrenme yöntemine uygun yöntem, teknik ve etkinliklerin uygulanması planlanmıştır.

5. Deney grubu öğrencilerinin deney işlemi (oturumlar) süresince gelişmelerini değerlendirebilmek için “grup içindeki öğrencinin kişisel değerlendirilmesi” formları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerin doldurduğu formlar incelenerek süreç içerisindeki gelişme ve kazanımları değerlendirilmiştir. Yükseköğrenim haftalık Çevre Sorunları Coğrafyası dersi 2 saattir. Uygulama, blok ders olarak 2-2,5 saat süren oturumlar şeklinde yürütülmüştür.

6. 33 öğrenciden oluşan deney grubu, 6 ve 7’şer kişilik gruplara ayrılarak toplam 6 grup oluşturulmuştur. Oluşturulan bu 6 gruptan her birine uygulamanın ilk bölümünü, 7 Ekim ile 11 Kasım 2008 tarihleri arasında (5 hafta) Çöküş (Diamond, 2006) adlı kitaptan uyarlanan ilk senaryo oluşturmuştur. 25 Kasım ile 23 Aralık 2008 tarihleri arasında ise (4 hafta) her bir grubun Türkiye Cumhuriyeti hükümeti olarak ülkenin temel çevre sorunlarına yönelik öneriler getirdikleri ikinci senaryo uygulaması yapılmıştır. Öğrenciler bu zaman aralığında geliştirdikleri problem ve hipotezlere cevap arayarak çalışmalarını şekillendirmişler ve bunları sınıf ortamında sunmuşlardır. Her bir sunumun ardından bir tartışma ortamı yaratılmıştır. Senaryoların tam metinleri Ekler kısmında verilmiştir (Ek 1).

7. Birinci bölümün ardından (5. hafta) deney grubundaki her bir grup, ilk senaryo sürecine dair düşüncelerini raporlaştırarak araştırmacıya vermişlerdir. Ayrıca ikinci bölümün başlamasından önce yapılan görüşmelere deney grubu öğrencilerinin tamamı katılmıştır. Uygulamanın sona erdiği dokuzuncu haftada ise her öğrenci uygulamanın yapıldığı dönemi bireysel olarak değerlendirmiş ve bunu yazıya dökerek araştırmacıya vermiştir. Gerek deneysel uygulama süreci ve gerekse görüşmeler, öğrencilerin izni alınarak, sesli ve görüntülü olarak kayıt altına alınmıştır. Uygulamanın son haftasında tüm kayıtlar öğrencilere dağıtılmıştır. Kontrol grubunda dersin işleniş süreci ise araştırmacı tarafından dersin öğretmeni ile görüşülerek takip edilmiştir.

## 2.5. Verilerin Analizi

**2.5.1. Nicel Araştırma Modelinden Elde Edilen Verilerin Analizi:** Problemlerin araştırılmasına parametrik testler olan eşleştirilmiş örnekler t-testi (paired samples t-test) ve bağımsız örnekler t-testi (independent samples t-test) kullanılmıştır. Çalışmada yer alan analizler SPSS 16.0 paket programı kullanılarak elde edilmiştir.

### 2.5.2. Nitel Araştırma Modelinden Elde Edilen Verilerin Analizi

*Gözlem:* Uygulama sürecinin sesli ve görüntülü olarak kayda alınması, araştırmacının gözlemden elde edilen verileri yorumlamasında büyük bir kolaylık sağlamıştır. Elde edilen veriler, çalışmanın nitel araştırma modeline yönelik hazırlanan sorular için çözümlendikten sonra kodlanarak yorumlanmıştır.

*Görüşme:* Görüşmeden elde edilen verilerin çözümlenmesinde tematik çözümleme tekniği kullanılmıştır. Tematik analizde, Yıldırım ve Şimşek'in (2006) önerilerinden yararlanılarak, şu aşamalar izlenmiştir: Analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanması. Analizde amaç, elde edilen verileri, belirlenen temalara göre düzenlenmiş ve yorumlanmış bir şekilde okuyucuya sunmaktır. Bu çerçevede, toplanan veriler öncelikle mantıklı ve anlaşılır biçimde betimlenir, betimlenen veriler yorumlanır, bulgular arasındaki neden sonuç ilişkisi irdelenir ve araştırmacı tarafından yorumlanarak bu yorumlara tartışma kısmında yer verilir. Bu çerçevede sesli ve görüntülü kayda alınan öğrenci fikirleri, anlatım bozuklukları ve hatalı cümle kuruluşları dikkate alınmadan ve herhangi bir düzeltme yapılmadan, bilgisayar ortamında yazılı olarak kayda geçirilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Görüşmeye katılan öğrencilerin isimleri, kullanılmasına izin vermelerine rağmen, kodlanmıştır. Kodlama, grupların ardışık olarak sıralanışına (1, 2, 3, 4, 5 ve 6. grup) ve öğrencilerin konuşma sırasına göre (1 ve 2. öğrenci) belirlenmiştir. Bu durumda yorumuna yer verilen öğrenciler; 1.1. birinci grubun birinci öğrencisi, 2.2. ikinci grubun ikinci öğrencisi ve 3.2. üçüncü grubun ikinci öğrencisi şeklinde metinde yer almışlardır. Elde edilen veriler, temalar esas alınarak tekrar bütünleştirilmiş ve yoruma hazır hale getirilmiştir.

*Doküman Analizi:* Doküman analizinde iki veriden yararlanılmıştır. Uygulama sürecine yönelik grup görüşleri ve kişisel değerlendirmeler. Bu metinlerdeki görüşler, içerik analizi yapılarak hazırlanan görüşme soruları bağlamında kodlanmış ve yorumlanmıştır.

## 3. Bulgular

**3.1. Nicel Araştırma Modeli Bulguları:** Tablo 1'de deney ve kontrol grubunun çevre başarı testine ait tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Deney ve Kontrol Grubunun Çevre Başarı Testine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

GRUP	Öntest			Sontest		
	N	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma
DENEY	33	8,27	2,08	33	20,45	2,30
KONTROL	31	8,68	3,21	31	9,48	2,94
Toplam	64	8,47	2,67	64	15,14	6,11

Tablo 1'de görüldüğü gibi deney grubunda 33, kontrol grubunda ise 31 birey yer almaktadır. Deney grubunda çevre başarı öntest ortalaması 8.27 iken sontest ortalaması 20.45 olarak elde edilmiştir. Kontrol grubunda ise çevre başarı öntest



◆ Bülent Alagöz

ortalaması 8.68 iken sontest ortalaması 9.48’dir. Her iki grupta da sontest puanlarında bir artış olmakla birlikte bu artış deney grubunda daha açık bir şekilde görülmektedir.

Tablo 2’de deney ve kontrol grubunun problem çözme ölçeğine ait tanımlayıcı istatistiklerine yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Deney ve Kontrol Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistikler

GRUP	Önprob			Sonprob		
	N	Ortalama	Standart Sapma	N	Ortalama	Standart Sapma
DENEY	33	68,73	17,78	33	65,15	12,99
KONTROL	31	69,61	18,21	31	72,23	17,94
Toplam	64	69,15	17,85	64	68,57	15,86

Tablo 2’de de görüldüğü gibi deney grubunda problem çözme ölçeği ön uygulama ortalaması 68.73 iken son uygulama ortalaması 65.15 olarak elde edilmiştir. Kontrol grubunda ise ön uygulama ortalaması 69.61 iken son uygulama ortalaması 72.23’dür. Deney grubunda ortalama değerinde bir miktar azalma görülürken kontrol grubunda tam tersine bir miktar artış gözlenmektedir.

**3.2. Nitel Araştırma Modeli Bulguları:** Bu bölümde, öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan, kamera çekimlerinden ve yazılı dokümanlardan elde edilen bulgulara ve bunlarla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

*1.soru: Bu uygulamaya başlamadan önceki ders işleniş hakkındaki düşüncelerinizi anlatır mısınız? Bu soruya öğrencilerin yaklaşımları, bakış açıları ve seçtikleri kelimeler aynı olmasa da ortaya çıkan ortak yorumlardan birisi, kendilerine anlatılan üniversite ortamıyla karşılaştıkları ortamın birbirinden çok farklı olması sonucu yaşadıkları hayal kırıklığıdır. Öğrenciler, lisedeki öğretmenleri tarafından üniversite eğitimine yönelik anlatılanlar arasında şunların olduğunu savunmaktadırlar; Üniversitedeki derslerde öğrenciler düşüncelerini özgürce ifade edilebilmekte ve tartışabilmektedirler. Yine üniversitede öğrenci merkezli bir eğitim anlayışı vardır. Ancak karşılaştıkları üniversite gerçeğinin çok daha farklı ve olumsuz olduğunu vurgulamaktadırlar:*

*“Eeee liseden hocalarımız hep bi şey eeee bize şey derdi, işte üniversiteye gitar vardır, çimler vardır oturursun falan. Şarkı söylersin. Hep böyle şeyler söylerd. Hani özgürsün, fikrini söylersin, işte derse istediğin zaman gidersin, istediğin şeyi yaparsın gibi bi imaj çizilmişti, bilmiyorum bizim dönemimizde belki öyleydi. Onu bulamadım bi defa. Eeee geldiğim zaman daha doluydum bilgi açısından. ÖSS bilgilerim daha yoğun, daha tazeydi. Şu an hiç bi şey bilmiyorum. Benim zamanımı aldı, bilgilerimi aldı. Eleştiriyorum bu konuda.” (6.1).*

Öğrencilerin üzerinde durdukları diğer bir nokta da öğretim elemanlarının genel olarak kendilerine karşı takındıkları tavırlardır. Bu noktada özellikle kalma korkusu ve öğretim elemanlarının sınavları bir silah gibi kullanma anlayışları öne

çıkmaktadır. Derslerde ve sınavlarda düşüncelerini ifade etmede özgür olamadıklarını savunmaktadırlar. Öğretim elemanlarının istedikleri doğrultuda ders işlendiğini ve sınavlarda da onların fikirlerini yansıtan cevaplar verdiklerini anlatmaktadırlar:

*“Şimdi şöyle söylüyüm, çok iyi hatırlıyorum üniversite birde bir hocamız vardı. Şöyle bir düşün eeee sözü vardı: ‘Söylediğiniz her şeyi söylemekte özgürsünüz, fakat benim düşüncemle ters olduğu zaman kalırsanız şaşmayın’ diye bir söz var. Yani biz konuşacaklarımız veya tartışacaklarımızı hocaların düşüncelerine göre söylemek zorundayız. Sınavda da bunları yapmak zorundasın. Yani, bir hoca eğer Atatürkçüye, Atatürk’ü, sağcıysa ya da, öğrendiğince Atatürk’ü ve sağduyu... eee, sağcılığı ön planda tutuyoruz. Yani, çok iyi biliyorum, derse, sınava girdiğim zaman hiçbir şey bilmesen bile vatan-millet-Sakarya’yla ben 80 aldığımı bilirim.” (2.2).*

Son olarak da böyle bir ortamda öğrenci merkezli eğitim anlayışından bahsedilemeyeceğini ve derslerin öğretmen merkezli bir anlayışla işlendiğine dair inançlar ortaya konmaktadır:

*“Ben üniversiteye gelmeden önce şöyle diyordum. Eğitim olarak öğrencinin merkezde olduğu, mesela öğrencinin kendinin aktif olarak yer aldığı, yani kendini ifade edebildiği bir yer olarak düşünüyordum. Ama böyle olmadığını gördüm. Nasıl dersek mesela hocamız geliyor biz oturuyoruz, anlatıp gidiyor. Bunu üç yıl olarak düşündüğümüz zaman yani kaç ders çıkarabiliriz ki bizim aktif olduğumuz? İlk olarak geldik hoca anlatıyor. Ne verdiğini düşünmüyor sadece anlatıp gidiyor. Böyle düşündüğüm zaman ben üniversiteyi kayıp olarak düşünüyorum. Hocalardan bir şey almıyorum.” (1.1).*

Birinci soruya verilen cevaplar, üniversite deneyimlerinin öğrencilerin beklentilerini karşılamadığını, gerek derslerdeki ve gerekse sınavlardaki performansın büyük oranda öğretim elemanının düşüncesi doğrultusunda davranmaya bağlı olduğunu ve üniversitede öğrenci merkezli eğitimden bahsedilemeyeceğini, bunun yerine büyük oranda öğretmen merkezli bir eğitim anlayışının üniversitede (kendi bölümleri genelinde) egemen olduğunu öne çıkarmaktadır.

2. Soru: Bu uygulamadaki ders işleme yönteminin diğer derslerden farklı olduğunu düşünüyor musunuz? Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yöntemi ve yapılacak olan uygulamanın anlatıldığı ilk oturumda ortaya çıkan olumsuz düşünceler öğrencilerin ortak görüşüdür. Yorumlara bakıldığında öğrenciler önce bu uygulamayı bir yük olarak görmüşler, olumsuz tepkiler göstermişlerdir:

*“İlk başta eee hoşuma gitmemişti. Hatta dersin arkadaşlar söylediğinde aman dedim yani bu, ne diyo bu Bülent hoca dedim. İşi yok mu bi de bunla mı uğraşcaz biz dedim yani. Sınava hazırlanıyoruz dedim, bunlarla mı uğraşcaz dedim.” (5.1).*

*“İlk ders, dedim anlattı, üçte birini yaparsa iyi dedim yani. Çünkü okulu biliyom, sınıfı biliyom, heralde dedim yani kimse bi şey yapmaz hoca da vazgeçer gibi düşündüm.” (5.2).*

Ancak devam eden süreçte bu olumsuz duygular değişmeye başlamıştır:

*“Ama bu ders o kadar farklı ki... Belki şu ana kadar önünde kitap görmediğim insanlar, yazı yazarak ya görmediğim arkadaşlarım hepsi bi şey için böyle çabalıyo, bi şeyler söylüyo ve o ortamda çalışmamak imkânsız. Herkes bi fikir atıyo ortaya ve siz bi köşede şöyle oturmanız mümkün değil. Siz de çalışmak istiyosunuz ve bu gönülden oluyo. Herkes gülerken çalışıyo ki kayıtlarda vardır gülerken eğlenerek çalışıyoruz.” (4.1)*

Tartışma ortamına yabancılık, tartışamama, tartışmayı bilmeme öğrencilerin üzerinde anlaştıkları bir özeleştirici olarak bu soruya verilen cevaplarda ortaya çıkmıştır. Öğrenciler kendilerini eleştirirler de, bu durumun kökenlerinin aslında eğitim-öğretim anlayışında yattığını savunmaktadırlar:

*“Hocam, bu ders yani ilk defa bizim karşılaştığımız ve eminim ki herkesin karşılaştığı sınıfta herkesin karşılaştığı olduğu ilk ders. Hani tartışma olur, hatalarımız olur. Çünkü bilmiyoruz hocam ya. Hocam tartışmayı bize farklı öğretiler. Yani bana daha doğrusu farklı öğretiler. Tartışmayı konuşarak değil, başka türlü öğrendik tartışmayı.” (3.1).*

3. Soru: Bu uygulama kapsamında tartışıp çözmeye çalıştığımız problemin sizde çevre bilincine yönelik bir fark yarattığına inanıyor musunuz? Bu soruya verilen cevaplar, yorumlarda genel olarak bir fikir birliğine varılmış olmakla beraber, ayrıntılara inildiğinde kişisel bazı yorum farklılıklarını ortaya koymuştur. Bu durum nitel araştırma modelinin özellikleri göz önünde bulundurulduğunda gayet doğaldır. Zira burada söz konusu olan öğrencilerin sorulara, geçmiş deneyimlerini ve kişisel düşüncelerini yansıtarak, verdikleri cevaplardır. Bunlara bakıldığında, tüm öğrenciler bu uygulamanın kendilerinde bir çevre bilinci yarattığını veya zaten var olan bazı kaygıların pekiştiğini vurgulamaktadırlar:

*“Evet, inanıyorum. Mesela ben televizyonu eskiden kumandasından kapatır da yatarım. Şimdi düğmesinden kapatıp yatıyorum. Çünkü artık orda ışık yandığı sürece elektrik harcanıyomuş. Bunu daha önce biliyodum ama bu kadar önemsemiyodum. Mesela bulaşığı biz elde yıkıyoruz. Bulaşıkları başka yere koyarken su akıyo, akmasın diye kapatıyorum. Önceden akıyodu. Orda leğen doluyodu falan.” (2.1).*

Günlük yaşama dair kimi davranış değişikliklerinin yanında daha geniş ölçekli faaliyetlere gönüllü katılımlar da bu çalışma kapsamında ortaya çıkmaktadır:

*“Ankara bi büyükşehir belediyesinin bi çalışması vardı ki bu yeni bi çalışma değil. Bu çok zamandır, bu geridönüşüm oluyo, çok zamandır gündemde olan bi şey ama hiç böyle çok fazla dikkatimi çekmiyodu. Kapıya geldiler, anlattılar falan böyle çok ilgiyle dinledim. Ondan sonra işte eeee poşetleri ayrı ayrı ko, koyup saat ona kadar eeee kapınızın önüne koyarsanız belediye tarafından toplanacaktır falan dedi. Ben o gün işte dolaptaki böyle sü, az kalmış süt şeylerini falan boşalttım böyle meyve suyu kapları, kola kaplarını falan vardı, onları boşalttım, ayrı bir poşette. Saat onda yani ben normalde öyle bi şey için uğraşmam. Saat onda oraya koydum, kapının önüne. Bunun da etkisi olmuş olabilir.” (3.2).*

3. soruya verilen cevaplar, öğrencilerin tamamında bir çevre bilincinin oluştuğunu veya çevre sorunlarına karşı çeşitli şekillerde oluşmuş bir takım kaygıların bu uygulama kapsamında daha anlamlı bir hale geldiğini ortaya koymaktadır.

Öğrencilerin 2. senaryo uygulamasını ve deneysel çalışmanın tümünü değerlendirdikleri yazılı dokümanların incelenmesi sonucu ulaşılan düşünceleri, artık tartışmayı öğrendikleri, dersin kendilerine güvenlerini arttırdığı, bilgilerin daha kalıcı olduğu ve ülke ve dünya çevre sorunları hakkında bilgi sahibi olduklarıdır:

*“Dersin ilk başlarında tartışmayı, birbirimizi dinlemeyi 4. sınıf olmamıza rağmen beceremiyorduk. Son derslerde ise birbirimizi dinliyor, karşılıklı konuşabiliyorduk.” (3.2).*

*“Dersin ikinci bölümünde ise daha çok neler yapabileceğimizi gördük. Bu bir anlamda bana güven verdi” (1.1).*

*“Dersin güncel konularla da örtüşmesi daha kalıcı olmasına ve konular üzerinde analiz, değerlendirme basamaklarının da yapılması, daha doğrusu yaptırılması, dersi canlandırmış, yaşama geçirmiştir.” (1.2).*

*“Bakanlıklar ve Paskalya adası bize ülke ve dünya çevre sorunları hakkında önemli bilgiler verdi. Bu şekilde çevremize daha duyarlı olduk.” (2.1).*

Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar birlikte değerlendirildiğinde, bu bölümden elde edilen sonuçlarla çalışmanın nicel araştırma modeli kısmından elde edilenlerin birbirini tamamladığı görülmektedir. Öğrenciler üniversitedeki derslerin genel olarak öğretmen merkezli olduğunu, özgür bir tartışma ortamından bahsedilemeyeceğini savunarak geleneksel öğretim yöntemlerini eleştirmektedirler. Probleme dayalı öğrenme yönteminin ise çok farklı olduğunu, öğretmen merkezli eğitim anlayışının yerini öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımının hâkim olduğunu, düşüncelerini rahatça söyleyebildiklerini, bunun sonucunda kendilerinde çevre bilincinin oluştuğunu, zaten var olan kimi kaygıların daha sağlam bir temele oturduğunu savunmaktadırlar.

#### 4. Yorum

Yorum bölümünde önce nicel ve ardından nitel araştırma modeli yöntemlerinden elde edilen veriler yorumlanacaktır.

**4.1. Nicel Araştırma Modeli Verilerinin Yorumlanması:** Araştırmanın nicel araştırma modeli yöntemlerinden elde edilen bulgular, deney grubunda çevre başarı öntest ortalamasının 8.27 puan ve sontest ortalamasının da 20.45 puan olduğunu gösterirken, kontrol grubunun öntest ortalamasının 8.68 puan ve sontest ortalamasının da 9.48 puan olarak gerçekleştiğini ortaya koymaktadır. Çevre başarı sontest puanlarında bir artışın her iki grupta da gerçekleşmesine rağmen, bu artışın deney grubunda daha belirgin olduğu söylenebilir. Bu durum, uygulanan probleme dayalı öğrenme yönteminin, kontrol grubu ortalamalarında bir artış olmasına rağmen, deney grubunun ortalamalarında daha fazla bir artışa neden olduğu ve dolayısıyla yöntemin geleneksel yöntemlere göre daha başarılı bir sonuç verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Alan yazında probleme dayalı öğrenme yönteminin (PDÖ) öğrencilerin başarılarını nasıl etkilediğine ilişkin çalışmalar yukarıdaki yorumu doğrular nitelik-

tedir. Nitekim Çiftçi vd., (2007) ve Deveci (2003), deneysel çalışmalarında probleme dayalı öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretim yöntemlerinin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu kanıtlamışlardır. Bu durumu ise PDÖ yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı anlamına geldiği şeklinde yorumlamışlardır.

Araştırma bulguları, deney grubunda problem çözme ölçeği ön uygulama ortalamasının 68.73, son uygulama ortalamasının ise 65.15 puan olarak elde edildiğini göstermektedir. Kontrol grubunda ise ön uygulama ortalaması 69.61 iken son uygulama ortalaması 72.23 puandır. Deney grubunda ortalama değerinde bir miktar azalma görülürken kontrol grubunda tam tersine bir miktar artış gözlenmektedir. Bu durum, problem çözme ölçeğinin puanlamasında düşük puanlar problemleri çözmede etkililiği, yüksek puanlar ise problemler karşısında etkili çözümler bulamayı gösterdiği göz önüne alındığında, probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin problem çözme becerilerinin artırılmasında geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yukarıdaki bulgularla uyumlu bir sonuca Khoiny (1995) ulaşmıştır. Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yöntemiyle geleneksel öğretim yöntemlerini karşılaştırdığı araştırmasında, probleme dayalı öğrenmenin uygulandığı deney grubunun, geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubuna göre çok daha başarılı olduğunu ve probleme dayalı öğrenmenin problem çözme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

**4.1. Nitel Araştırma Modeli Verilerinin Yorumlanması:** Araştırmanın nitel araştırma yöntemlerinden (odak grup görüşmeleri, yazılı dokümanlar ve kamera görüntüleri) elde edilen bulgular, nicel araştırma modeli bulgularını destekler niteliktedir.

Öğrencilere yöneltilen birinci soruya geleneksel eğitim anlayışını eleştirmekte, öğretim elemanlarının düşüncelerinin hem derslerde ve hem de sınavlarda kendilerini olumsuz etkileyen temel etkenlerden birisi olduğunu dile getirmektedirler. Lise öğretmenleri ve çevrelerinden edindikleri üniversite algısıyla yaşayarak gördükleri ortamın birbirinden çok farklı olduğunu ve hayal kırıklığı yaşadıklarını, hatta üniversitede geçen yıllarını kayıp yıllar olarak değerlendirdiklerini anlatmaktadırlar. Bu tabloyu yaratan en temel etken olarak da öğretmen merkezli eğitim anlayışını göstermektedirler.

İkinci sorunun cevabını oluşturan probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yöntemine ilişkin yorumlar, her ne kadar yöntemin ve uygulamanın içeriği hakkında bilgi verildiği oturumda inanmama, yük olarak görme, kısa sürede vazgeçer gibi olumsuz duygular olsa da, tamamen olumludur. Bunun en temel sebebi, öğrencilerin bu yöntemi karşılaştıracak herhangi bir başka yöntemin, anlayışın ya da yaklaşımın olmadığını vurgulamalarıdır. Bunun bir ilk olduğunu, sürecin gayet iyi işletildiğini, düşüncelerini özgürce dile getirebildiklerini belirtmişlerdir. Tartışma konusunda ilk oturumlarda ciddi sıkıntılar yaşansa da bunun son haftalara doğru aşıldığını ve artık karşılarındaki arkadaşlarının fikirlerine saygı duymayı öğrendiklerini anlatmaktadırlar. Üniversite eğitim dönemlerinin ilk üç yılında dersleri böyle işleyemediklerini, konuşmaya ve fikirlerini belirtmeye çekindiklerini, bu durumun öğrencinin merkezinde olmadığı klasik eğitim anlayışından kaynaklandığını söylemektedirler.

PDÖ yönteminin kendilerinde çevre bilinci yarattığını veya çevre sorunlarına karşı var olan bazı kaygılarını arttırdığını 3. sorunun cevabı olarak yorumlayan öğrenciler, konuya bireysel yaşamlarından örnekler vererek yaklaştıkları için, bunun günlük yaşamlarına yansımalarını farklı şekillerde ortaya koymuşlardır. Televizyonu bekleme konumuna almayı tamamen kapatmak, elektrik ve su sarfiyatını azaltmaya yönelik önlemler almak, kamu kurumlarının çalışmalarına bilinçli olarak katılmak örnek olarak verilebilir.

Uygulama sürecinin sonunda (9. hafta) toplanan yazılı dokümanlarda öğrenciler, geride kalan zaman dilimini değerlendirmişlerdir. Yukarıda bahsedilen düşüncelere ek olarak PDÖ yönteminin karşısındaki arkadaşının fikirlerine saygı duymayı öğrendiklerini, kendine güven duygusunun geliştiğini, öğrendikleri bilgilerin daha kalıcı olduğu, ülke ve çevre sorunlarına yönelik bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Türkiye’de probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yöntemine ve çevre bilincine ilişkin nicel ve nitel araştırma modellerinin bir arada kullanıldığı bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Akpınar ve Ergin’in, PDÖ yaklaşımına yönelik öğrenci görüşlerini değerlendirdiği ve sadece nitel araştırma modeli yöntemlerini kullandığı çalışması bu konuda yapılmış tek çalışmadır. Bu çalışmada Türkiye’de eğitim fakültelerinde PDÖ yaklaşımına yönelik uygulamalı çalışmaların çok az olduğu, söz konusu çalışmalarda genel olarak öğrencilerin başarıları üzerinde durulduğu, bu yaklaşıma yönelik öğrenci görüşlerine ise yer verilmediği savunulmaktadır. Ergin’e göre öğrenciler PDÖ yaklaşımını, geleneksel öğretime göre daha fazla öğrenci merkezli olduğu şeklinde değerlendirmektedir (2005, 12).

Probleme dayalı öğrenme yöntemini nitel ve nicel araştırma modeli yöntemlerini kullanarak uygulayan Kwan ve So (2008), nitel verilerin PDÖ programında öğrencilerin çevre öğrenimi süreci ve alınan sonuçlara yönelik daha ayrıntılı bir anlayışın gerçekleşmesinde kendilerine olanak sağladığını ortaya koymuşlardır (96).

Paul ve Volk (2002), üç araştırma sorusuna yönelik öğretmen algılarının daha ayrıntılı olarak anlaşılmasını sağlamak amacıyla nicel ve nitel araştırma modellerini bir arada kullanmışlardır (12). Chiriac (2008) çalışmasının amacına ulaşabilmek amacıyla nitel ve nicel araştırma modelleri yöntemlerinin bir araya gelmesinden oluşan çoklu bir strateji kullanmıştır (511).

## 5. Sonuçlar

Nicel ve nitel araştırma modelleri yöntemlerinin bir arada kullanıldığı bu karma yöntemler araştırmasında, probleme dayalı öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğretmen adaylarının akademik başarıları ile problem çözme becerileri üzerindeki etkisi karşılaştırılmıştır. Nicel araştırma modeliyle elde edilen sayısal veriler ve nitel araştırma modeliyle elde edilen öğrenci yorumlarıyla elde edilen veriler, birlikte değerlendirilmiş, bu da araştırmacıya konuya ilişkin daha ayrıntılı bilgilere ve yorumlara ulaşma imkânı sağlamıştır. Araştırmanın nicel araştırma modeli bölümü probleme dayalı öğrenme yönteminin hem akademik başarı hem de problem çözme becerisi üzerinde, geleneksel öğretim yöntemlerine göre daha başarılı sonuçlar verdiğini ortaya koymuştur. Nitel araştırma modeli bölümünde de benzer veriler elde edilmiştir. Öğrenciler, probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yöntemiyle geleneksel eğitim anlayışını karşılaştırarak olumlu ve olumsuz eleştirilerini



dile getirmişlerdir. Geleneksel öğretim yöntemlerine yönelik ortak eleştirileri hayal kırıklığı, öğretim elemanlarının olumsuz tutumları ile üniversitede aldıkları eğitimin öğretmen merkezli olduğu konularında yoğunlaşmaktadır. PDÖ hakkında herhangi bir olumsuz eleştiri dile getirmeyip yöntemi benimsediklerini, yöntemin onlara tartışmayı öğrettiğini, dünyadaki çevre sorunlarına artık daha farklı bir bakış açısından yaklaşıtlarını ve bu doğrultuda günlük yaşamlarında bazı davranış değişikliklerinin meydana geldiğini anlatmaktadırlar.

## 6. Öneriler

Sosyal bilgiler disiplininin en temel amaçlarından birisi öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmektir. Bunun için de öncelikle üst düzey öğrenme becerileri (problem çözme, eleştirel ve yaratıcı düşünme ve öğrenmeyi öğrenme becerisi) gelişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Dolayısıyla bu çalışma öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini test etmek ve geliştirmek amacıyla yürütülmüştür. Her ne kadar ölçülmesi amaçlanmamış olsa da öğrencilerin diğer düşünme becerilerini geliştirdikleri de (tartışmayı öğrenme, problem durumuna yaratıcı çözüm önerileri getirme ve öğrendiklerini günlük yaşamda kalıcı hale getirme) gözlemlenmiştir. Çalışma kapsamında öğrencilere verilen her iki senaryonun temelinde bir problem durumu vardır ve öğrencilerden bunları çözmeleri istenmiştir. Ulaşılan sonuçlara bakıldığında yöntemin öncelikle diğer coğrafya derslerinde ve genel olarak da sosyal bilimlerde uygulanması önerilmektedir.

Yerli ve yabancı alan yazına bakıldığında, nicel ve nitel araştırma modellerinin bir arada kullanıldığı çalışma sayısı yetersizdir. Araştırmacıya sağladığı avantajlar göz önüne alındığında bu tür çalışma sayısının artırılması önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır.

### Kaynakça

- AKPINAR, Ercan ve ERGİN, Ömer (2005). "Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemine Yönelik Öğrenci Görüşleri", **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt. 6, Sayı. 9, ss. 3-14.
- AZER, Samy, A. (2009). "Problem-Based Learning in the Fifth, Sixth, and Seventh Grades: Assessment of Students' Perceptions", **Teaching and Teacher Education**, Vol.25 , Issue. 8, ss. 1033-1042.
- BERG, Bruce, L. (1998). **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**, Allyn and Bacon, USA.
- BEŞER, Ayşe, METE, Samiye ve SARI, Hatice, Yıldırım (2004). "Probleme Dayalı Öğrenmede Eğitim Yönlendiricisi Nasıl Olmalı?", **Cumhuriyet Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, Cilt. 8, Sayı. 2, ss. 32-38.
- BOGDAN, Robert, C. ve BIKLEN, Sari, Knopp (1992). **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**, Allyn and Bacon, USA.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, ÇAKMAK, Ebru, Kılıç, AKGÜN, Özcan, Erkan, KARADENİZ, Şirin ve DEMİREL, Funda (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, PEGEM AKADEMİ, Ankara.
- CHIRIAC, Eva, Hammar (2008). "A Scheme for Understanding Group Processes in Problem-Based Learning", **Higher Education**, Vol. 55, ss. 505-518.
- CRESWELL, John, W. (1994). **Qualitative & Quantitative Approaches**, SAGE Publications, California, USA.
- ÇAKICIOĞLU, Raziye, Oban ve BULDAN, İsmail (2007). "Probleme Dayalı Öğrenme ve Coğrafyada Bir Uygulama Yaklaşımı", **Selçuk Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi**, Sayı. 17, ss. 231-244.



- ÇAM, Sabahattin ve TÜMKAYA, Songül (2008). "Kişilerarası Problem Çözme Envanteri Lise Öğrencileri Formu'nun Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, Cilt. 5, Sayı. 2, ss. 1-17.
- ÇİFTÇİ, Sabahattin, MEYDAN, Ali ve EKTEM, Işıl, Sönmez (2007). "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenmeyi Kullanmanın Öğrencilerin Başarısına ve Tutumlarına Etkisi", *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı: 17, ss. 179-190.
- DALHGREN, Madeleine, Abrandt ve ÖBERG, Gunilla (2001). "Questioning to learn and learning to question: Structure and function of problem-based learning scenarios in environmental science education", *Higher Education*, Vol. 41, ss. 263- 282.
- DENZIN, Norman, K. ve LINCOLN, Yvonna (1998). *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues*, SAGE Publications, Inc, California, USA.
- DEVECİ, Handan (2003). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No. 87, Eskişehir.
- DIAMOND, Jared (2006). *Çöküş. Medeniyetler Nasıl Ayakta Kalır ya da Yıkılır?* TİMAŞ Yayınları, İstanbul.
- DİCLE, Oğuz, ABACIOĞLU, Hakan, AKALIN, Elif, ATABEY, Neşe, MİRAL, Süha, MUSAL, Berna ve SARIOĞLU, Sülen (2002). *Probleme Dayalı Öğrenim*, Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğiticilerin Eğitimi Komitesi, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir.
- DODD, Lorna (2007). "The Impact of Problem-Based Learning on the Information Behavior and Literacy of Veterinary Medicine Students at University College Dublin", *The Journal of Academic Librarianship*, Vol. 33, No. 2, ss. 206-216.
- EDWARDS, Suzy ve HAMMER, Marie (2006). "Laura's Story: Using Problem-Based Learning in Early Childhood and Primary Teacher Education", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22, ss. 465-477.
- EVENSEN, Dorothy, H., GLENNON, Jill, D. Salisbury ve GLENN, Jerry (2001). "A Qualitative Study of Six Medical Students in a Problem-Based Curriculum: Toward a Situated Model of Self-Regulation", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 93, No. 4, s. 659-676.
- FOGARTY, Robin (1997). *Problem-Based Learning and Other Curriculum Models for the Multiple Intelligences Classroom*, Skylight Professional Development, USA.
- GIVEN, Lisa, M. (2008). *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*, SAGE Publications, California, USA.
- GREENE, Jennifer ve CARACELLI, Valerie, J. (1997). "Defining and Describing the Paradigm Issue in Mixed-Method Evaluation", *New Directions for Evaluation*, No. 74, Summer 1997, ss. 5-17.
- GÜNHAN, Berna, Cantürk ve BAŞER, Neşe (2009). "Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Eleştirel Düşünce Becerilerine Etkisi", *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Bahar 2009, Cilt. 7, No. 2, ss. 451-482.
- HANSEN, James, D. (2006). "Using Problem-Based Learning in Accounting", *Journal of Education for Business*, March / April 2006, Vol. 81, No. 4, ss. 221-224.
- HOWARD, Judith, B. (1999). "Using a Social Studies Theme to Conceptualize a Problem", *The Social Studies*, July / August 1999, ss. 171-176.
- KALTAKCI, M. Y., ARSLAN, M. H. (2004). "İnşaat Mühendisliği Eğitiminde Probleme Dayalı Öğrenme Yöntemi", *I. Ulusal Mühendislik Kongresi*, Eski Foça, İzmir.
- KATKAT, Dursun ve MIZRAK, Orcan (2003). "Öğretmen Adaylarının Pedagojik Eğitimlerinin Problem Çözme Becerilerine Etkisi", *Milli Eğitim Dergisi*, Bahar 2003, Sayı 158.
- KHOINY, Farideh Esfandiary, (1995). *The Effectiveness of Problem Based-Learning in Nurse Practitioner Education*, University of Southern California, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), USA.
- KWAN, Tammy ve SO, Max (2008). "Environmental Learning Using a Problem-Based Approach in the Field: A Case Study of a Hong Kong School", *International Research in Geographical and Environmental Education*, Vol. 17, No. 2, ss. 93-113.

◆ Bülent Alagöz

- LAMBROS, Ann (2002). **Problem-Based Learning in K-8 Classrooms**, Corwin Press, Inc. California, USA.
- LUO, Mingchu ve DAPPEN, Leon (2005). "Mixed-Methods Design for an Objective-Based Evaluation of a Magnet School Assistance Project", **Evaluation and Program Planning**, Vol. 28, ss. 109-118.
- MENNIN, Stewart (2007). "Small-Group Problem-Based Learning as a Complex Adaptive System", **Teaching and Teacher Education**, Vol. 23, ss. 303-313.
- MERCIER, Julien ve FREDERIKSEN, Carl. H. (2007). "Individual Differences in Graduate Students' Help-Seeking Process in Using a Computer Coach in Problem-Based Learning", **Learning and Instruction**, Vol. 17, ss. 184-203.
- MOROYE, Christy, M. (2007). **Greening Our Future: The Practices of Ecologically Minded Teachers**, Denver University (Yayınlanmamış Doktora Tezi), USA.
- PATTON, Michael, Quinn (2002). **Qualitative Research & Evaluation Methods**, Sage Publications, California, USA.
- PAUL, Gina ve VOLK, Trudi, L. (2002). "Ten Years of Teacher Workshops in an Environmental Problem-Solving Model: Teacher Implementation and Perceptions", **The Journal of Environmental Education**, Vol. 33, No. 3, ss. 10-20.
- REYNOLDS, Frances (1997). "Studying Psychology at Degree Level: Would Problem-Based Learning Enhance Students' Experiences? ", **Studies in Higher Education**, Vol. 22, No. 3, 263-275.
- SHAW, Ian, F., GREENE, Jennifer, C., MARK, Melvin. M. (2006). **The SAGE Handbook of Evaluation**, Sage Publications Ltd, London, USA.
- SAID, Aini, Mat, YAHAYA, Nurizan and AHMADUN, Fakhru'l-Razi (2007). "Environmental Comprehension and Participation of Malaysian Secondary School Students", **Environmental Education Research**, Vol. 13, No. 1, ss. 17-31.
- SANDELOWSKI, Margarete (2000). "Combining Qualitative and Quantitative Sampling, Data Collection, and Analysis Techniques in Mixed-Method Studies ", **Research in Nursing & Health**, Vol. 23, ss. 246-255.
- SARDOĞAN, Mehmet, E., KARAHAN, T., Fikret ve KAYGUSUZ, Canani (2006). "Üniversite Öğrencilerinin Kullandıkları Kararsızlık Stratejilerinin Problem Çözme Becerisi, Cinsiyet, Sınıf Düzeyi ve Fakülte Türüne Göre İncelenmesi", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 2, Sayı. 1, ss. 78-97.
- SAVIN-BADEN, Maggi (2000). **Problem-Based Learning in Higher Education: Untold Stories**, SRHE and Poen University Press, Buckingham, United Kingdom.
- SCRIPTURE, Jerome, D. (2007). **Distributed PBL; A Study of Instructional Design Models, Methods and Tools Designers Use to Create Collaborative and Interactive Learning Environments**, Capella University, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), USA.
- SMITH, Rachel, Spronken (2005). "Implementing a Problem - Based Learning Approach for Teaching Research Methods in Geography", **Journal of Geography in Higher Education**, Vol. 29, No. 2, ss. 203-221.
- STEPIEN, William and GALLAGHER, Shelagh (1993). "Problem-Based Learning: As Authentic As It Gets", **Educational Leadership**, Vol. 50, Issue 7, p25, 4p, 4bw.
- TASHAKKORI, Abbas and CRESWELL, John, W. (2007). "The New Era of Mixed Methods ", **Journal of Mixed Methods Research**, Vol. 1, No. 1, ss. 3-7.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- WRIGHT, Sarah, PEARSON, Sandie, Suchet, and LLOYD, Kate (2007). "An Interwoven Learning Exchange: Transforming Research - Teaching Relationships in the Top End, Northern Australia", **Geographical Research**, June 2007, Vol. 45, No. 2, ss. 150-157.
- ZEVIN, Jack. (2000). **Social Studies for the Twenty-First Century: Methods and Materials for Teaching in Middle and Secondary Schools**, Lawrance Erlbaum Associates, Publishers-London, USA.

## EK

**Senaryo 1: Paskalya Adası'ndaki Çöküş:** Pasifik Okyanusu'nda – Hollandalı kaşif Jacob Roggeveen adayı Paskalya gününde keşfettiği için bu adı almıştır – Paskalya adından bir ada vardır. Adanın içerisinde bulunduğu coğrafya Polinezya olarak adlandırılmaktadır. Ada halkı, sebebi belirsiz bir dizi felaketin ardından tarih sahnesinden silinmiştir.

Ada halkı kabile örgütlenmesi şeklinde yaşamakta ve her kabileyi bir kabile reisi yönetmektedir. Reisler, yönetimdeki yerlerini ve bunun verdiği avantajları pekiştirmek amacıyla halka zenginlik ve refah vaad etmektedirler. Kabileler arasındaki rekabetin sonuçlarından birisi olarak reisler, daha büyük ve gösterişli heykel yapmak için, adeta bir yarış içerisine girmişlerdir. Bu heykeller, beş katlı binalardan daha uzun, 270 ton ağırlığında 4–6 metre boyunda, uzun kulaklı ve bacaksız insan gövdesi şeklindedir. Bunlar bir volkanik kraterde bulunmuşlardır. Bazı yıkık heykeller 1994 yılında 55 ton kaldırabilen bir vinç yardımıyla yeniden dikilmiştir. Heykelin kaldırılması eldeki modern makinelere rağmen zor olmuş, çünkü en büyük heykel 88 ton ağırlığındaymış. Paskalya Adası'nda çok eski zamanlarda yaşayan Polinezya halkının vinç, tekerlek, makine gibi araçları ya da çekmek için hayvanları yoktu. Heykelleri nakledip dikmek için sahip oldukları tek şey insan gücüydü.

Roggeveen, adadaki heykelleri ilk gördüğünde “Taş heykelleri ilk gördüğümüzde ne diyeceğimizi şaşırдық; makine yapmaları için ağır, kalın keresteleri ve halatları olmayan bu insanlar neredeyse 9 metre uzunluğundaki bu heykelleri nasıl dikebilmişlerdi?” demiş. Adalılar bu heykelleri dikmek için hangi yöntemi kullanmış olurlarsa olsunlar, büyük ağaçlardan elde edilmiş kalın kereste ve halatlara ihtiyaçları vardı. Oysa Paskalya adası, gözlemlendiğine göre, bodur çalılardan başka tek bir ağacın olmadığı bir yerd. Harap olmuş bu görüntü kıtlık ve verimsizlikten başka bir şey akla getirmiyordu.” Peki buralarda olması gereken onca ağaca ne olmuştu? Heykellerin sayısı ve büyüklüğü, 18 ve 19. yüzyılda Avrupalıların karşılaştığı birkaç bin kişilik insan topluluğundan çok daha fazlasını gerektiriyordu. Buranın çok sayıda eski ahalisine ne olmuştu? Oyma, nakliyat ve heykellerin dikilmesi işlemleri için bu konularda uzmanlaşmış işçiler lazımdı. Fakat Roggeveen'in gördüğü adada böcekten büyük hayvan bulunmazken ve tek evcil hayvan tavukken, bu kadar insan nasıl doyurulmuş olabilirdi?

Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin görevlendirdiği bir grup bilim adamı olarak göreviniz bu olayın sebeplerini bulmaktır. Yukarıda verilen bilgiler bir medeniyetin tarih sahnesinden silinmesine nasıl sebep olmuştur?

**Senaryo 2: a)** Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti olarak ülkenin başlıca çevre sorunlarını belirleyerek çözüm önerilerinizi geliştiriniz.

**b)** Kendinizi atanmış bir sosyal bilgiler öğretmeni olarak düşünün. Türkiye'de halen devam eden bir çevre sorununa yönelik sosyal bilgiler öğretmeni olarak ne gibi çözüm önerileri geliştirebilirsiniz?

## IMPACT OF PROBLEM BASED LEARNING METHOD ON CANDIDATE SOCIAL STUDIES TEACHERS\*

**Bülent ALAGÖZ\*\***

### Abstract

In this study, impact of problem based learning (PBL) and traditional teaching methods on gaining environmental consciousness of candidate social studies students was researched. Data were collected using both qualitative and quantitative research paradigms. In the section of the qualitative research paradigm, impact of PBL and traditional teaching methods on students' academic achievement and problem solving ability was tested. In the section of the quantitative research paradigm which was added to get more detailed and valid results, students' interpretations about PBL and traditional teaching methods and thoughts about whether PBL created an environmental consciousness on them were evaluated. In the end of the nine-month-practice some results which complete one another were obtained from both qualitative and quantitative research paradigms. It was determined that PBL is more successful than traditional teaching methods in terms of academic achievements and problem solving abilities of students. Students have negative critiques related with traditional teaching methods, while positive critiques about problem based learning method. They emphasize that PBL has improved their consciousness about environmental problems or increased their anxieties they already have in this issue. They also say that this method caused some behaviour changes in their daily life with examples.

**Key Words:** Qualitative research paradigm, quantitative research paradigm, mixed methods research; problem based learning, traditional teaching methods

---

\* Quantitative data of this study were taken from researcher's PhD thesis.

\*\* Research Assistant Dr.; Mustafa Kemal University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching.

# İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN DEMOKRATİK KAZANIMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Nihat ŞİMŞEK\*

## Özet

Araştırmanın amacı, hazırlanan yeni sosyal bilgiler müfredat programı doğrultusunda ilköğretim öğrencilerinin demokratik alışkanlıkları ve kazanımları ne derece edindiklerini ortaya koymaktır. Araştırmada öğrencilerin demokratik tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılmış ve çıkan sonuçlar SPSS 16.00 programında değerlendirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin tutumlarını ölçmek amacıyla bir ön ölçek hazırlanmış ve bu ölçekte toplam 25 madde yer almıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanan ve 62 öğrenciye uygulanan ön uygulama ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (cronbach alfa) .86 olarak tespit edilmiştir. Güvenirlik katsayısı oldukça yüksek çıkan anketin, hiçbir maddesi değiştirilmeden nihai ölçek olarak kabul edilmiş ve toplam 126 ilköğretim 2.kademe öğrencisine uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgulara göre; ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutumları cinsiyete ve öğrenci ailelerinin aylık ortalama gelirlerine göre bir farklılaşma göstermiştir. Bunun dışında öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları, öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayıları ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal Bilgiler, demokrasi, demokratik tutum

## Giriş

Demokratik ortamda birey, potansiyelini geliştirip kendini daha iyi tanıma imkânı bulabilir. Demokrasilerde hak, adalet, sorumluluk, bireysel bağımsızlık, eşitlik, açık görüşlülük, dürüstlük, hoşgörü, iş birliği, takdir gibi ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkelerin, insan haklarının kullanılmasında taşıdıkları önem nedeniyle bir tutum olarak, ilköğretim çağından itibaren bireylere kazandırılması gerekmektedir. Eğitici kolların, okul aile birliğinin, okul koruma derneğinin ve onur kurulunun faaliyetleri demokrasi eğitimine önemli ölçüde yardımcı olabilir.(Gören ve Karadaş,1997)

Demokratik tutum, kısmen bireyin davranış kalıpları içinde bulunsa da, fırsat ve imkân eşitliği, özgürlük, düzen ve yasalar çerçevesinde genel bir hayat tarzı olarak yaşantıya geçirilemez ise toplumun ya da tek tek bireylerin adalet duyguları zedelenebilir. İyi işleyen bir düzende bireylerin adalet duygusu, özgürlük ve fırsat eşitliği öncelikle temel kültürleme kurumu olan eğitim sayesinde yaşantıya dönüştürülüp kazandırılabilir.(Büyükkaragöz vd.,1994)

\* Yrd. Doç. Dr.; Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD.

Okullar ve sınıflar, insanların katılımcı demokrasiye hazırlandığı yerlerdir. Çünkü insanlar yaptıkları ve yaşadıkları şeyleri daha iyi öğrenirler. Bu şekilde yeti-şecek bilinçli vatandaşlar, toplum kararlarına etkili bir şekilde katılıp, hak ve sorumluluklarını yerine getirerek demokrasinin gelişmesine ve hayat standardının yükselmesine katkıda bulunabilirler.

Türk eğitiminin temel amaçlarından biri öğrencileri daha etkili, üretken ve iyi bir vatandaş olarak yetiştirmek olduğuna göre Türk eğitim sisteminin bu amacına ulaşabilmesi için sistemi işleyip uygulayacak olan öğretmenlerle beraber diğer eğitim personelinin niteliklerinin de iyi tanınması gerekmektedir. Çünkü uygulamada başa-rı bu personelin yeteneklerine sıkı sıkıya bağlılık arz eder.

### **Demokrasi ve Eğitim**

Türkiye’de şu ana kadar uygulanan geleneksel eğitim modeli öğrencilere demokratik alışkanlıkları kazandırmada yetersiz kalmıştır. Çünkü bu modele göre önemli olan, bireyin her ders için öngörülen içeriği almış olup olmamasıdır. Bunun dışındaki kazanımlar çok da önemli görülmemiştir. Oysa yeni öğretim (yapılandır-macı) modelinde özellikle de sosyal bilgiler programlarında bireye içeriğin sunumu kadar beceri ve değerlerin kazandırılması çok önemli görülmüştür. Gerçekten de artık birey olarak toplum tarafından kabul edilmenin yolu çok bilmekten değil, birtakım beceri ve değerleri kazanmış olmaktan geçmektedir. Başka bir ifade ile iyi birey olmak için çok bilmek tek başına yeterli değildir. İyi, üretken ve mutlu bir birey olmak için bilgiyi bilmekle beraber bilgiye ulaşmanın yollarını öğrenmek ve bu yolda çabalamanın yöntemini öğrenmek de artık kaçınılmaz olmuştur.

Eğitim ve demokrasi, birbirinden bağımsız düşünölmeyecek derecede iç içe-dir. Eğitim; demokrasinin var olması, benimsenmesi, uzun ömürlü olabilmesi için önemli bir önkoşulken; diğer taraftan demokrasi, eğitimden beklenen kalitenin arttırılması ve yetişen bireylerin kendilerine ve tüm insanlığa faydalı olabilmeleri için yine önemli bir ön koşul olma işlevini yüklenmektedir

Demokrasi ile ilgili ilk eğitim ailede baslar, kişinin ailede edindiği demokratik tutum ve alışkanlıklar okulda ve toplum yaşamında da devam eder. Bireyin kişiliğinin biçimlendiği yer ailedir. Kişi burada edindiği alışkanlıkları okulda ve toplumda yansıtmaya şansı bulur. Bunun için ailedeki bireyler arasında özgür demokratik ilişki düzenin oluşması, gerek okul, gerekse sosyal çevrede demokratik alışkanlıkların kazanımı açısından önemlidir. Ancak aileden ziyade okul ve bireyin içerisinde bulundu-ğu sosyal çevre, bu alışkanlıkların olgunlaşmasına yardımcı olur.

Bir bireye çağdaş, bilimsel, demokratik düşünme gücü kazandırma, sorumluluk yükleme, sorunlara çok boyutlu bakabilme, karşı görüşte mantık arama uzlaşıcı ve hoşgörölü özellikler kazandırılabilmenin ön koşulu demokratik bir eğitim siste-minin oluşturulmasıdır. Bir eğitim sisteminde, yetki ve sorumluluklar merkez örgüt-te toplanmışsa bir okul yöneticisi, okul-çevre bütünleşmesini sağlayacak güce ve çevrenin eğitim gereksinimlerini karşılamaya yönelik karar alma yetkisine sahip değilse o öğrencilerin demokratik algıları zayıf kalır. Öğrenci, öğretmenin ve diğer eğitimci personele kendileri ile ilgili konulardaki kararlara katılma olanağı sağlanmamışsa, o eğitim sisteminin tam anlamıyla öğretim sürecinde öğrencinin etkinliğini sınırlayan, yeteneklerini geliştirmesine olanak sağlamayan, öğretmen ve yöneticinin otoriter bir tutuma dayalı bir ortamda, öğrencide demokratik davranış geliştirilemez.



Demokratik eğitim sistemi, bireyde kalıplaşmış davranış, konu ağırlıklı, ezbere dayalı ve empoze edilmiş bilgiler yerine; yaratıcı düşünebilen, sorun çözmeye dayalı öğrenmeye olanak veren, öğrendiği bilgileri yorumlayabilen ve saplantıları olmayan bireyler yetiştirmeye dayanır (Celep, 1993).

Demokratik tutumların gelişmesinde okul idarecilerinin de çok büyük rolünün olduğu unutulmamalıdır. Bunun için okul yöneticilerinin birtakım niteliklere sahip olması gerekmektedir. Demokratik okul yöneticisinin sahip olması gereken bu nitelikler İlgar (1996) tarafından aşağıdaki gibi ifade edilmektedir; Demokratik bir eğitim ve okul yöneticisi,

- Örgütü amacına ulaştırabilmek için çevresinde bulunan insanları kendisine yardım eden kişiler olarak görür.
- Amaca ulaşabilmek için birlikte çalıştığı kişilere değer verir, onların hatalarını bulma çabasından kaçınır.
- Birlikte çalıştığı kişilere sık sık sorular sorar; yapılan işlerin eleştirilmesine olanak sağlayacak bir ortam yaratır ve her şeyin en iyisini biliyormuş gibi bir tutumdan da sakınır.
- Verdiği kararların, örgütü oluşturan kimselerin ortak kararı olmasına önem verir.

Yeni programda da ifade edildiği gibi eşitlik, yaşama saygı, özgürlük, adalet, dürüstlük, işbirliği, hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, farklılıkları kabul etme, güvenlik, barış gibi kavramlar demokratik değerleri oluşturmaktadır. Zaten 2005 yılında sonra okullarda uygulanmaya başlanan yeni eğitim programlarında öğrencilere sadece bilginin değil bilgi ile beraber birtakım becerilerin ve değerlerin de kazandırılmasının önemi üzerinde de ısrarla durulmuştur. Bu değerlerden tartışmasız en önemlisi demokratik değerlerdir. Başta demokratik değerler olmak üzere diğer değerlerin de kazandırılmasında en büyük sorumluluk hiç şüphe yok ki sosyal bilgiler programları ile bu programı uygulayan öğretmenlere yüklenmiştir.

### **Demokrasi ve Sosyal Bilgiler Eğitimi**

Yukarıda da ifade ettiğimiz gibi sosyal bilgiler dersi öğrencilere demokrasinin tanıtımı, demokratik alışkanlıkların kazandırılması bakımından en uygun ve önemli ders olarak görülmektedir. Bu açıdan bu ders, karar verme becerisini geliştirecek türde yaşantılarla öğrencilerin kendilerini gerçekleştirmelerine, demokrasinin ilkelelerini uygulama ve demokratik tutum kazanmalarına olanak sağlamalıdır. Bu anlamda demokrasi eğitiminin uygulama alanı sayılan Sosyal bilgiler dersi, demokratik ortamlarda yapılırsa etkili ve anlamlı olabilir. Çünkü şu husus çok önemlidir ki demokrasinin ilkeleri hangi alanda olursa olsun uygun koşullar sağlandığında benimsenip gelişebilir.

ABD'deki Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyinin (NCSS) yayınladığı rapora göre, sosyal bilgiler dersinin amaçları şu ana başlıklar altında toplanmıştır (NCSS, 1992, akt: Şimşek vd. 2009):

- Dünyada görülen önemli gelişmelere karşı duyarlı olma davranışını geliştirme.
- Okul içinde ve toplumda katılım ve gözlem etkinliklerini gerçekleştirme.



#### ◆ Nihat Şimşek

- Demokratik anlayışa uygun karar verme becerilerini kazandırma.
- Bireysel ve kültürel kimlik anlayışını toplumsal yaşam kavramı bağlamında tanımlama.

Yine NCSS, demokratik bir toplum için sosyal bilgiler öğretiminin, aşağıdaki dört önemli faktör göz önünde bulundurularak yapılmasını önermiştir

1. Sosyal Bilgiler öğretiminin nihaî amacı, arzu edilen yurttaşlıkla ilgili ve bireysel davranışlardır.
2. Bu davranışlar, insanların sahip olduğu değerler, ülküler, inançlar ve tutumlarla biçimlenmektedir.
3. Sırası ile bu özellikler, bilgi temeline dayanmalıdır.
4. Bilginin gelişmesi ve kullanımı için insanlar, gerekli bilgi ve becerilere gereksinim duyarlar

Demokratik yaşam biçiminin süreklilik ve gelişiminin bu amaçları gerçekleştirmiş bireylerin yetiştirilmesine bağlı olduğu da belirtilmektedir. (NCSS, 1969).

Barth'a (1991, akt: Öztürk, 2007) göre, sosyal bilgilerin amaçları arasında, demokratik bir toplumu oluşturacak etkin bireylerin, söz konusu iki becerinin yanı sıra, onları kullanmak için gerekli alt yapıyı oluşturacak şu dört hedef beceriye sahip olmaları da gerekmektedir. Bunlar şu şekilde sıralanmıştır;

- Bilgi edinebilme,
- Bilgiyi analitik olarak kullanabilme,
- Uygun tutum ve değer geliştirme,
- Bilgi ve beceriyle donanmış bir birey olarak toplumda aktif rol alabilmedir.

Hazırlanan yeni sosyal bilgiler programı da öğrencilerin demokratik kazanımları elde etmesi hususuna önemle vurgu yapmaktadır. Sosyal bilgiler programının temel yaklaşımında da işaret edildiği gibi (MEB, 2005) öğrencilerin haklarını bilen ve aynı zamanda kullanan, sorumluluklarını yerine getiren bireyler olarak yetişmeleri demokratik tutum kazanımının en önemli koşullarından biri olarak görülmelidir. Bunun dışında sosyal bilgiler dersinde öğrenciye kazandırılması hedeflenen önemli becerilerden biri olan sosyal katılım, insan haklarına ve demokrasi ilkelerine saygı duyabilme ifadesine yer verilmesi sosyal bilgiler programının bu konudaki bakış açısını da ortaya koymaktadır.

Bunun dışında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrencilerin yukarıda bahsedilen beceriler ile demokratik kazanım elde etmelerinde aktif rol sahibi olmaları gerekir. Bu açıdan bakıldığında öğretmen, demokratik yaşama biçiminin temelini oluşturan en önemli unsur, sosyal bilgiler de en uygun derstir. Kısaca ifade etmek gerekirse öğrencilerin demokratik alışkanlıkları kazanmalarında sosyal bilgiler dersinin yüklendiği misyon diğer derslere göre daha aktif ve daha belirgindir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğrencilerinin sahip oldukları demokratik tutumlarının sınıfta ilişki düzenini oluşturmada nasıl bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin demokratik tutumları cinsiyet, ailenin ekonomik duru-

mu, anne babanın eğitim durumu sahip olunan kardeş sayısı değişkenleri göz önünde bulundurularak değerlendirilmeye tabi tutulacaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Türkiye’de sosyal değişimin hızlı olması nedeniyle değerler de hızlı değişmektedir. Sosyolojik açıdan sosyal değerlerin değişiminin hızlı olması Türkiye’nin değerler sistemini de etkilemektedir. Bu etkiyi olumlu ve olumsuz olarak değerlendiren araştırmacılar bulunmaktadır. Olumsuz olarak değerlendirenler, değişen değerlerin ülkedeki değerler sistemiyle çatışarak zayıflama ve yıpranmaya neden olduğunu savunmaktadır (Durmuş, 1996, akt: Turan vd, 2008, 233).

Bireyin kişiliğinin ilk şekillendiği yer olan ilköğretim okullarında, diğer alışkanlıkların kazandırılmasının yanında, demokratik alışkanlıkların kazandırılması ve bu alışkanlıkların yaşamın her alanında uygulanmasının üzerinde önemle durulmalıdır. Okulda demokratik alışkanlıkların kazandırılması, sosyal çevrede de demokratik yaşam koşullarının benimsenmesi açısından büyük kolaylıklar oluşturur.

Okul sosyal bir çevre, küçük bir toplum modelidir, çocuğun topluma hazırlanmasını kolaylaştırırken, kendini ifade etmesini ve güçlerini kontrol altına almasını da sağlar. Bu açıdan eğitim ortamı demokratik olmalıdır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nda hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için vatandaşların sahip olması gereken demokrasi bilincinin öğrencilere kazandırılması gerektiği önemle vurgulanmaktadır.

Daha öncede ifade edildiği gibi demokratik değerlerin kazandırılmasında okul yöneticileri ile birlikte, sınıflarda asıl uygulayıcı olan öğretmenlerin tutumları göz ardı edilmeyecek derecede önemlidir. Çünkü gerek okul idarecileri gerekse öğretmenler öğrenciler tarafından kişilikleri ve davranışları bakımından rol model olan kişiler konumundadır.

### **Sınırlılıklar**

Çalışma;

1. 2008-2009 eğitim öğretim yılı ile,
2. Gaziantep ve Elazığ ilinde yer alan, ilköğretim okullarının öğrencileri ile,
3. Demokratik tutum ölçeği ile,
4. Öğrencilerin verecekleri gerçek yanıtları ile sınırlıdır.

### **Yöntem**

Araştırma, ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutum ile ilgili algılarını ortaya koymak amacıyla öğrenci görüşlerine başvurularak veri toplamaya dayalıdır. Bu amaçla çalışma, tarama modelinde betimsel içerikli yapılmıştır.

Karasar’a (1998, 81) göre tarama modeli iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve derecesini belirlemek amacıyla yapılır.

Araştırmada öğrencilerin demokratik tutum ile ilgili algılarını ortaya koymak amacıyla bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçek maddeleri oluşturulurken önce öğrencilere bu konu ile ilgili bir kompozisyon yazdırılmıştır. Bu yazıdan geçen ifadeler tek tek

incelenerek amaca uygun olanlar düzgün ifadelerle ölçek maddeleri olacak şekilde düzenlenmiştir. Ayrıca bu alanda yapılmış çalışmalar da incelenmiş, ilgili olduğu düşünülen bazı maddeler ölçeğe dahil edilmiştir. Daha sonrasında alandan uzman kişilerin görüşlerine başvurmak ve onların önerilerini almak kaydıyla da ölçeğe son şekli verilmiştir. Çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin 1.cinsiyet, 2.öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayıları, 3.öğrenci ailelerinin aylık ortalama gelirleri, 4.öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları gibi değişkenlerden oluşan kişisel bilgileri, ikinci bölümde ise öğrencilerin tutumlarını ölçmeye yönelik tutum ifadeleri yer almaktadır. Tutum ölçmeye yönelik olarak hazırlanan anketteki ifadeler “güven duygusu”, “kurallara uyma”, “hoşgörülü olma”, “sosyal katılım” ve “bağımsız hareket etme” olarak alt boyutlara ayrılmış, öğrencilerin cevapları bu kategorilerde göz önünde bulundurulmak suretiyle değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Hazırlanan anket ön anket olarak Gaziantep ilinde ki Gazikent İlköğretim Okulunda okuyan toplam 62 öğrenciye uygulanmıştır. Bunlar 6 ve 7.sınıfa devam eden ilköğretim öğrencileri olup rasgele seçilmişlerdir. Çalışmada kullanılan ön ölçeğin geçerlik güvenirlik katsayısı (Cronbach alfa) .86 olarak tespit edilmiştir. Bu şekilde geçerlik-güvenirliği yapılmış anketin hiçbir maddesi değiştirilmeden çalışmada kullanılmak üzere son anket olarak aynen kabul edilmiştir. Çalışmanın nihai anketi, Elazığ ilindeki çeşitli ilköğretim okullarının 6. 7 ve 8. sınıfta okuyan toplam 126 öğrenciye uygulanmış veriler SPSS 16.0 paket programında değerlendirilerek yorumlanmıştır. Tutum ifadelerini ölçmeye yönelik hazırlanan ölçeğin, verilerinin yorumlanmasında t-testi ve varyans analizi (ANOVA), kullanılmıştır. Diğer verilerin çözümlenmesinde ve yorumlanmasında yüzde frekans analizi yapılmıştır.

Çalışmada aşağıda yer alan sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

1. İlköğretim öğrencilerinin cinsiyete göre demokratik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
2. Öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısına göre demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır?
3. İlköğretim öğrencilerinin ailelerinin ekonomik durumlarına göre demokratik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Öğrencilerin demokratik tutumlarının frekans, yüzde ve aritmetik ortalama analiz sonuçları nedir?

### **Bulgular ve Yorum**

İlköğretim öğrencilerinin yeni öğretim müfredat programı doğrultusunda demokratik tutumlarını ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 1: İlköğretim Öğrencilerinin Cinsiyete Göre Demokratik Tutumlarını Gösteren t-Testi Analiz Sonuçları**

Cinsiyet	N	X	S	sd	t	p
Kadın	62	1.07	5.878	124	4.06	0.00
Erkek	64	1.00	10.45			

Tablo1'deki analiz sonuçlarına bakıldığında; ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutumları cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir. ( $t(126)=4.06$ ,  $p<0.00$ ) Başka bir ifade ile öğrencilerin demokratik tutumları cinsiyete göre değişmektedir. Kız öğrencilerin demokratik tutumları( $\bar{X}=1.07$ ) erkek öğrencilere göre ( $\bar{X}=1.00$ ) çok önemli olmamakla beraber daha olumlu olarak tespit edilmiştir. Bu bulgular, yapılan çalışmada cinsiyet ile demokratik tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

**Tablo 2: Öğrencilerin Sahip Oldukları Kardeş Sayısına Göre Demokratik Tutumlarını Gösteren ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	192.117	2	96.058	1.182	.310	-
Gruplariçi	9991.851	123	81.235			
<b>Toplam</b>	<b>10183.968</b>	<b>125</b>				

Tablo 2'deki analiz sonuçlarına bakıldığında ilköğretim öğrencilerinin kardeş sayıları ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. ( $F(2-123)=1.182$ ,  $p>0.05$ ) Başka bir ifade ile öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayısı ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak guruplar arasında bir farklılığın olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına, bakıldığında en olumlu tutuma sahip grubun 3-5 arasında kardeşe sahip gurup ( $\bar{X}=106.0$ ) olduğu dikkati çekmiştir. Ayrıca 1-3 kardeş sayısına sahip grup, ikinci olumlu tutuma sahip grup ( $\bar{X}=103.310$ ) 5 ve daha fazla kardeşe sahip grubun en olumsuz tutum içerisinde ki grup ( $\bar{X}=103.00$ ) olduğu görülmüştür. Aslında kardeş sayısı fazla olan ailelerdeki çocuklarda, paylaşım ve iletişim kardeş sayısı az olan ailelere göre daha gelişmiştir. Bu durumda çok çocuklu ailelerde yetişen öğrencilerin daha kolay demokratik tutum geliştirmeleri beklenir. Ancak çalışmada bunun tersi bir sonuç elde edilmiş olması ilginçtir.

**Tablo 3: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirleri İle Demokratik Tutumlarını Gösteren ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	1605.307	5	321.061	4.491	.001	-
Gruplariçi	8578.661	120	71.489			
<b>Toplam</b>	<b>10183.968</b>	<b>125</b>				

◆ Nihat Şimşek

Tablo 3'deki analiz sonuçları; ailelerin aylık ortalama gelirleri ile demokratik tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ortaya koymaktadır. ( $F(5-120)=4.491$ ,  $p<0.05$ ) Başka bir ifade ile ailelerin aylık ortalama gelir seviyeleri ile ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Hangi gruplar arasında farkın olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre: ortalama geliri 2000-2500 TL arasında olan grubun; 1000-1500 TL arası gelire sahip gruba, 500-1000 TL gelir grubuna, 0-500 TL gelir grubuna, 1500-2000 TL arası gelire sahip gruba göre daha olumlu tutum içerisinde olduğu dikkat çekmektedir. En olumsuz demokratik tutum sergileyen öğrenci grubunun ise 2500 TL ve daha yukarısında gelire sahip grup olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

**Tablo 4: Öğrencilerin Ailelerinin Aylık Ortalama Gelirlerinin Yüzde Frekans Dağılımları**

AYLIK GELİR (TL)	f	Yüzde(%)
0-500	12	9.5
500-1000	29	23
1000-1500	27	21.4
1500-2000	13	10.3
2000-2500	12	9.5
2500+	33	26.2
<b>TOPLAM</b>	<b>126</b>	<b>100</b>

Öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirlerinin öğrencilerin demokratik tutumlarına yönelik herhangi bir etkiye sahip olup olmadığına da bakılmış yüzde frekanslarına tablo 4' de yer verilmiştir. Tabloya göre, 2500TL ve daha fazla gelire sahip öğrenci ailesi sayısı 33 (%26.2), aylık ortalama geliri 0-500TL ile 2000-2500TL olan öğrencilerin ailelerinin sayısı 12 (%9.5) dir. Görüldüğü gibi öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirleri ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında çok da anlamlı bir ilişki söz konusu değildir.

**Tablo 5: Öğrencilerin Annelerinin Almış Oldukları Eğitim Durumlarına Göre Demokratik Tutumlarını Gösteren ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	385.713	3	128.571	1.601	.193	-
Gruplarıçi	9798.255	122	80.314			
<b>Toplam</b>	<b>10183.968</b>	<b>125</b>				

Tablo 5'deki analiz sonuçlarına göre; öğrencilerin annelerinin almış oldukları eğitim durumları ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir ( $F(3-122)=1.601$ ,  $p>0.05$ ). Başka bir ifade ile öğrencilerin annelerinin eğitim-

li olmaları yada eğitilmiş olmamalarının öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde bir etkisi olmamıştır. Ancak guruplar arasında herhangi bir farklılığın olup olmadığını ölçmek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, annesi ilkokul mezunu olan öğrenci grubunun tutumu ( $\bar{X}=105.72$ ), lise mezunu ( $\bar{X}=103.39$ ), ortaokul mezunu ( $\bar{X}=103.18$ ) ve üniversite mezunu ( $\bar{X}=101.39$ ) olan guruplara göre daha olumlu olmuştur.

**Tablo 6: Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları**

EĞİTİM DURUMU	f	Yüzde(%)
İlkokul	59	46.8
Ortaokul	16	12.7
Lise	23	18.3
Üniversite	28	22.2
<b>TOPLAM</b>	<b>126</b>	<b>100</b>

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğrencilerin annelerinin almış oldukları eğitimin yüzde ve frekans dağılımlarına bakıldığında; ilkokul mezunlarının sayısı 59 (%46.8) ile en fazladır. Bunun dışında üniversite mezunlarının sayısı 28 (%22.2), lise mezunlarının sayısı 23 (%18.3) tür. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin sayısı 16 (%12.7) olarak tespit edilmiştir. Tablodan da anlaşılacağı gibi annesi ilkokul mezunu olanlar neredeyse toplamın yarısı kadardır.

**Tablo 7: Öğrencilerin Babalarının Almış Oldukları Eğitim Durumlarına Göre Demokratik Tutumlarını Gösteren ANOVA Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplararası	533.095	3	177.698	2.246	.086	-
Gruplarıçi	9650.873	122	79.106			
<b>Toplam</b>	<b>10183.968</b>	<b>125</b>				

Tablo 7'deki analiz sonuçlarına bakıldığında: öğrencilerin babalarının almış oldukları eğitim durumu ile öğrencilerin demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $F(3-122)=2.246$ ,  $p>0.05$ ). Başka bir ifade ile öğrencilerin babalarının eğitilmiş olmaları yada eğitilmiş olmamalarının öğrencilerin demokratik tutumları üzerinde bir etkisi olmamıştır. Çalışmada guruplar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına bakıldığında babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin tutumlarının ( $\bar{X}=107.37$ ), babası ilkokul mezunu ( $\bar{X}=106.47$ ), lise mezunu ( $\bar{X}=103.27$ ) ve üniversite mezunu ( $\bar{X}=103.11$ ) olanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

**Tablo 8: Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumlarının Yüzde ve Frekans Dağılımları**

EĞİTİM DURUMU	f	Yüzde(%)
İlkokul	38	30.2
Ortaokul	8	6.3
Lise	33	26.2
Üniversite	47	37.3
<b>TOPLAM</b>	<b>126</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de öğrencilerin babalarının almış oldukları eğitimin yüzde ve frekans dağılımlarına bakıldığında; üniversite mezunlarının sayısı 47 (%37.3) ile en fazladır. Bunun dışında babası ilkokul mezunu olanların sayısı da 38 (%30.2) ile oldukça yüksektir. Öğrencilerden babası ortaokul mezunu olanların sayısı 8 (%6.3) dir. Görüldüğü gibi öğrencilerin çoğunun babası üniversite mezunudur. Ancak öğrencilerin babalarının üniversite mezunu olması öğrencilerde demokratik tutum geliştirmede olumlu bir etki yaratacağı beklense de da tablo 7’de ki analiz sonuçlarından bu yönde bir bulguya rastlanmamıştır.

**Tablo 9: Öğrencilerin Demokratik Tutumlarının Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Analiz Sonuçları**

İfadeler	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		X	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Güven Duygusu	1.Sınıfta alınacak kararlarda düşüncelerimi açıkça dile getiririm	66	52.4	45	35.7	6	4.8	6	4.8	3	2.4	4.30
	4.Düşüncelerimi her ortamda rahatça ifade ederim	41	32.5	53	42.1	23	18.3	5	4.0	4	3.2	3.96
	13.Haksızlığa uğradığım zaman kendimi savunma ihtiyacı duyarım	105	83.3	14	11.1	6	4.8	1	.8	-	-	4.76
	22.Sınıftaki arkadaşlarıma genelde güvenirim	52	41.3	50	39.7	19	15.1	2	1.6	3	2.4	4.15
Kurallara uyma	2.Genelde okul ve sınıf kurallarına uyarım	78	61.9	39	31.0	5	4.0	-	-	4	3.2	4.48
	11.Öğretmenim söz hakkı vermeden konuşmam	20	15.9	15	11.9	11	8.7	28	22.2	52	41.3	2.38
	12.Genelde parmak kaldırarak söz isterim	78	61.9	39	31.0	6	4.8	1	.8	2	1.6	4.50
	24.Sınıf başkanı sınıftakilerin oyları ile seçilmelidir	107	84.9	11	8.7	3	2.4	-	-	5	4.0	4.70
	25.Herhangi bir şey alırken genelde sıraya girerim	72	57.1	30	23.8	9	7.1	4	3.2	11	8.7	4.17



Hoşgörülü Olma	3.Sınıftaki arkadaşlarıma saygılı davranırım	88	69.8	35	27.8	3	2.4	-	-	-	-	4.67
	5.Bana yapılan eleştirileri hoşgörüyü karşılarım	30	23.8	37	29.4	42	33.3	10	7.9	7	5.6	3.57
	9.Öğretmenlerime ve aile büyüklerime saygılı davranırım	112	88.9	11	8.7	2	1.6	-	-	1	.8	4.84
	17.Arkadaşlarıma problemlerine çözüme yardımcı olurum	82	65.1	27	21.4	15	11.9	1	.8	1	.8	4.49
	19.Sınıftaki arkadaşlarımdan hepsini ayırıp yapmadan seviyorum	42	33.3	40	31.7	26	20.6	10	7.9	8	6.3	3.77
	20.Öğretmenlerimiz genelde herkese eşit davranır	69	54.8	22	17.5	11	8.7	6	4.8	18	14.3	3.93
Sosyal Katılım	6.Grupla çalışmayı severim	61	48.4	32	25.4	11	8.7	11	8.7	11	8.7	3.96
	8.Okuldaki bütün etkinliklere katılmayı isterim	34	27.0	37	29.4	35	27.8	16	12.7	4	3.2	3.64
	18.Arkadaşlarımla sohbet etmekten büyük keyif alırım	105	83.3	10	7.9	11	8.7	-	-	-	-	4.74
	23.Ailemizde herkes düşüncesini açıkça ifade eder	92	73.0	15	11.9	13	10.3	2	1.6	4	3.2	4.50
	15.Sessizce oturup ders dinlemek benim için sıkıcıdır.	64	50.8	19	15.1	22	17.5	8	6.3	13	10.3	3.89
Bağımsız Hareket Etme	7.Bireysel etkinliklere katılmayı uygun görürüm	60	47.6	41	32.5	16	12.7	6	4.8	3	2.4	4.18
	16.Eşyalarımı başkalarıyla paylaşmayı sevmem	71	56.3	28	22.2	9	7.1	13	10.3	5	4.0	4.16
	14.Derste söz hakkım olmadığı zaman öfkelenirim	27	21.4	29	23.0	23	18.3	27	21.4	20	15.9	3.12

Tablo 9'a bakıldığında; öğrencilerin demokratik tutumlarını ölçmek amacıyla hazırlanan anket maddelerinin 5 alt kategoride ele alınmıştır. Bu kategoriler; Güven duygusu, kurallara uyma, hoşgörülü olma, sosyal katılım ve bağımsız hareket etme olarak belirlenmiştir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin görüşlerinin ortalamasının en yüksek olduğu bölüm hoşgörülü olma alt kategorisinde yer alan "Öğretmenlerime ve aile büyüklerime saygılı davranırım" dır. Dünya ne kadar değişse de, toplum ilişkileri ne kadar farklılaşsa da bireylerin günümüzde büyüklerine saygılı olma noktasında eskiden olduğu gibi, aynı tutum ve değerleri taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci görüşlerinin ortalamasının yüksek olduğu diğer bir alt kategoride güven duygusu içerisinde değerlendirilen "Haksızlığa uğradığım zaman kendimi savunma ihtiyacı duyarım" maddesidir. Bu durum, öğrencilerin büyüklerine saygılı davranmadıkları şeklinde yanlış bir algılamaya sebebiyet verse de durum böyle değildir. Öğrencilerin büyüklerine karşı oldukça saygılı davrandıkları, ancak bir haksızlığa uğradıklarında, ya da kendilerini haksızlığa uğramış hissettiklerinde, gerek bugünkü dünya gerçekleri ve yaşam koşullarının gerekse, okullarda almış oldukları eğitim sayesinde kendini hakkına sahip çıkma konusunda oldukça bilinçli oldukları bu konuda taviz vermedikleri şeklinde algılanmalıdır. En düşük ortalamaların yer aldığı alt kategoriler; bağımsız hareket etme alt kategorisinde yer alan "Öğretmenim söz hakkı vermeden konuşmam" ile "Derste söz hakkım olmadığı zaman öfkelenirim"

maddesidir. Görüldüğü gibi öğrenciler öğretmenlerine, genel anlamda büyüklerine saygılı davranma noktasında oldukça titiz olmalarına rağmen sınıf ortamında konuşmaktan yana tavır ortaya koymakta, hatta söz hakkı verilmediği zaman öğretmenlerine öfkelenmektedirler. Yukarıda da açıklamaya çalıştığımız gibi geçmişte çok pasif olan, hakkını arama noktasında çaresiz kalan öğrenci profilinin değişmeye başladığı, yeni programda da işaret edildiği gibi, her alanda hakkını arayan aktif ve girişimci bir öğrenci profilinin ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir.

Çalışmada öğrencilerin tutumlarını ortaya koymak amacıyla bütün anket maddelerinin tek tek ortalaması alınmış, bu sonuçlara göre; öğrencilerin tutumlarının ortalamasının en yüksek olduğu madde  $\bar{X}=4.84$  ile "Öğretmenlerime ve aile büyüklerime saygılı davranırım" olmuştur. Ortalamanın en düşük olduğu madde ise  $\bar{X}=2.38$  ile "Öğretmenlerim söz hakkı vermeden konuşmam" şeklindedir. Bu iki ifade birbiriyle çelişir gibi görünse de aslında öyle algılanmamalıdır. Bunu öğrenciler öğretmenlerine saygılı davranmaktadırlar ancak söz hakkı verilmeden konuşmayı saygısızlık ölçütü olarak görmemektedirler şeklinde yorumlamak gerekmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Demokratik alışkanlıkların öğrencilere, eğitim öğretim süreci içerisinde ne derece kazandırıldığını ortaya koymak amacıyla çeşitli değişkenler göz önünde bulundurularak yaptığımız bu çalışmada elde edilen bulgulara göre; ilköğretim öğrencilerinin demokratik tutumları cinsiyete ve öğrenci ailelerinin aylık ortalama gelirlerine göre bir farklılaşma göstermiştir. Bunun dışında çalışmada öğrencilerin anne ve babalarının eğitim durumları, öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayıları ile demokratik tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Bulgulardan elde edilen verilere göre, kız öğrencilerin demokratik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olması genel beklentilere de uygun bir sonuç olarak görülebilir. Ayrıca maddi açıdan imkanları daha iyi olan ailelerin çocuklarının demokratik açıdan da olumlu tutum sergilemeleri, stressiz ve hoşgörülü bir aile ortamına sahip olmaları, başka bir ifadeyle her açıdan rahat bir yaşam sürmeleri ile açıklanabilir.

Çalışmada öğrencilerin ailelerinin aylık ortalama gelirleri arttıkça beklendiği gibi öğrencilerin demokratik tutumlarında olumlu bir gelişme görülmüştür. Ancak çalışmada ilginç sayılabilecek bulgulardan biri; anne ve baba eğitimi ile öğrencilerin sahip oldukları kardeş sayılarının beklenenin aksine demokratik tutum geliştirmede herhangi bir etki ortaya çıkarmaması olarak açıklanabilir.

Ayrıca çalışmada yer alan anket maddeleri; Güven duygusu, kurallara uyma, hoşgörülü olma, sosyal katılım ve bağımsız hareket etme şeklinde kategorilere ayrılmıştır. Bu alt kategorilerde yer alan ifadelerin tek tek ortalamalarına bakılmış, buradan ortaya çıkan en önemli sonuç öğrencilerin genelde demokratik alışkanlıklara sahip olduğu şeklindedir. Çalışmada ortaya çıkan diğer önemli bir sonuç da; öğrencilerin büyüklerine karşı saygılı oldukları, ancak eskiden olduğu gibi haksızlığa uğradıklarında seslerini çıkarmayan öğrenci profilinin yavaş yavaş değişmeye başladığı, haksızlık yapanın öğretmen bile olması durumunda öğrencilerin tepki gösterdikleri şeklindedir.

Sağlıklı ve mutlu bir toplum yaratmanın temel koşulu, demokrasiyi ve demokratik değerleri özümsemiş bireylerin sayısının artırılması ve toplumda etkin kılınması ile mümkün olur. Hiç şüphesizdir ki bu konuda en büyük sorumluluk evde ve sokakta büyüklerle, okulda öğretmene aittir.

Yapılan çalışmalarda (Yeşil,2001; Çuhadar ve Sarı, 2004; Duman, 2004) ortaya çıkan sonuçlar öğretmenlerin bazılarının sınıf ortamında öğrencilerine etkili vatandaşlık için demokratik tutum kazandırmada genelde istekli oldukları ve bu yönde uygulamalarda buldukları, bazılarının ise tersi yönde hareket ettikleri şeklindedir.

Bunun yanında demokratik sınıf ortamının, öğrencilere vatandaşlık yeterliklerini kazandırmada önemli bir role sahip olduğunu destekleyen araştırma bulgularına (Yağcı,1997; Sağlam,2000; Doğanay ve Sarı,2004 ) rastlamak da mümkündür. Ayrıca sınıf içerisinde demokratik bir ortamın oluşturulmasının sınıf içi öğrenme etkinliklerini olumlu yönde etkilediği de görülmüştür.

Henüz yeni uygulanmaya başlanmasına rağmen sosyal bilgiler eğitim programının demokratik değerlerin kazandırılmasında etkisinin, bundan önce uygulanan programa göre daha fazla olacağı tahmin edilmektedir. Çünkü yeni program, tamamen günün koşullarına uygun, gerçekçi buna paralel olarak öğrencilerin ihtiyaçları, gereksinimleri neyse onları da göz önünde bulundurarak eğitim vermeyi hedeflemiştir.

Sosyal bilgiler programında önemle üzerinde durulan temel kazanımlardan biri de değerlerdir. Değerlerin kazandırılmasında programlara olduğu kadar öğretmen, veli ve öğrencilere de önemli sorumluluklar yüklenmiştir. En başta sınıf içerisinde idol ve baş uygulayıcı olan öğretmenler herkesten daha fazla sorumluluk yüklenmelidirler. Çünkü unutmamak gerekir ki iyi ve katılımcı bir eğitimin olabilmesinin ilk ve temel şartı, demokratik bir öğrenme ortamının ya da sınıf ortamının oluşturulmasıdır.

### Öneriler

1. Öğretmen adaylarının üniversite eğitimi sırasında demokratik tutum kazanmaları için alacakları eğitim çok önemlidir. Bu sebeple öğretmen adaylarının öncelikle demokratik tutum kazanımları için üniversiteden itibaren eğitilmeleri gereklidir.

2. Okul idarecilerinin demokratik tutum ve alışkanlıkları benimsemiş olmaları, davranış ve uygulamaları ile öğrencilere bu yönde örnek olmaları gerekir

3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin demokratik tutum kazanmaları ve bu konuda bilinçlenmeleri için hizmet içi eğitim kurslarına tabi tutulmaları gerekmektedir.

4. Diğer ilgili branş öğretmenlerinin de bu konuda doğrudan yada dolaylı yoldan bilinçlenmeleri sağlanmalıdır

5. Sınıf ortamının öğretmenler ve idarecilerce demokratik alışkanlıkları kazandıracak yada geliştirecek biçimde düzenlenmesi gerekir.

6. Öğretmen veli işbirliğinin iyi yapılarak velilerin aile içerisinde demokratik ortamlar oluşturmaları ve öğrencilere bu ortamlara uygun olarak demokratik kurallar çerçevesinde davranmaları için bilinçlendirilmeleri gerekir.

7. Sınıf içi öğrenme öğretme organizasyonlarda öğrencilerin iletişiminin en üst safhada bulunduğu etkinliklere özellikle grupla çalışma etkinliklerine yer verilmesi gerekmektedir.

8. Doğası gereği erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre demokratik kazanımları benimsemesi ve sahip olması daha zor olabilir. Bu sebeple erkek öğrencilerin bu konuda uygun bir biçimde eğitim almaları sağlanmalıdır.

**Kaynakça**

- BÜYÜKKARAGÖZ, Savaş, Üre, Ö. (1994). *Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarındaki Öğrencilerin Demokratik Tutumları Araştırması*. **Türk Demokrasi Vakfı Bülteni**,(19), 29-41.
- CELEP, Cevat. (1993).*Eğitim Sisteminin Demokratikleştirilmesi*, **Çağdaş Eğitim Dergisi** Yıl 18. Sayı 184, (Ocak 1993). s. 12-14.
- DOĞANAY, Ahmet., ÇUHADAR, A. ve SARI, Mediha. (2004). *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Demokrasi Anlayışlarına İlişkin Algularının Değerlendirilmesi*. **Ulusla arası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu** (ss. 362-373). (20-21 Mayıs 2004). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- DOĞANAY, Ahmet. ve SARI, Mediha. (2004). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Temel Demokratik Değerlerin Kazandırılma Düzeyi ve Bu Değerlerin Kazandırılması Sürecinde Açık ve Örtük Programın Etkilerinin Karşılaştırılması*. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 39, 356-383.
- DUMAN, Bilal. (2004). *Öğrenme-öğretme Sürecindeki Entellektüel Şizofrenizm*. **Uluslararası Demokrasi Eğitimi Sempozyumu** (ss. 94-108). (20-21 Mayıs 2004). Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- ERSOY, A.Figen.(2007). *Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmenlerin Etkili Vatandaşlık Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Eskişehir Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- GÖREN, Çiğdem ve KARADAŞ, Müslüm (1997). *İlköğretim Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 7*. İstanbul: Metinler Yayıncılık.
- GÖZÜTOK, Dilek (1995). *Öğretmenlerin Demokratik Tutumları*, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları.
- İLGAR, Lütfü (1996). *Eğitim Yönetimi-Okul Yönetimi-Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- KARASAR, Niyazi (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, 16.Baskı, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- MEB. (2005) *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu* (Taslak Basım), Milli Eğitim Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- NCSS. (National Council for the Social Studies). (1969), *"The Role of the. Social Studies", Readings for Social Studies in Elementary Education*, (Second Education), (Ed.:John Jarolimek.ve Huber M. Walsh), London ,Collier-Macmillan Limited.
- ÖZTÜRK, Cemil. (2007). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi: Yapılandırmacı Bir Yaklaşım* (Ed: Cemil Öztürk) Ankara: PegemA Yayıncılık.
- SAĞLAM, H., İbrahim. (2000) *Sosyal Bilgiler Dersinin Demokratik Tutum Geliştirmedeki Rolü*, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı,146, Ankara: MEB Yayınları.
- ŞİMŞEK, Nihat, AYDINÖZÜ, Duran, İBRET, Ünal.(2009). *Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Hakkında Müfettiş Tutumları*, **Kastamonu Eğitim Dergisi Mayıs 2009 Cilt:17 No:, ss.2 513-524**.
- YAĞCI, Esed. (1997). *Sınıf içi Demokratik Öğretimin Öğrenci Erişisi ve Akademik Benlik Kavramına Etkisi*, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, 171-179.
- YEŞİL, Rüştü. (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

## ASSESSING THE DEMOCRATIC ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS ACCORDING TO VARIOUS FACTOR IN THE SOCIAL STUDIES LESSON

Nihat ŞİMŞEK\*

### Abstract

The main purpose of this research is to exhibit how potentially the primary school students gained democratic habit and acquisition through new-prepared social studies curriculum. The democratic attitudes of the students are tried to investigate in terms of many variable and output data evaluated on SPSS 16.00 program in the research. In the study, a pre-scale was prepared of investigating the attitudes of students and the scale has totally 25 item on it. Reliability coefficient (Chronbach alfa) of the pre-scale, which was prepared through expert opinions and applied to 62 students, is determined 0,86. The survey which has a high reliability coefficient was accepted final scale without changing any of its items and applied 126 second-degree primary students. According to the final findings of the study, the democratic attitudes of primary school students' diversified by their gender and average of monthly revenue. Apart from that, it is not determined a meaningful diversity between educational backgrounds of parents and sibling numbers of the students versus democratic attitudes.

**Key Words:** Social studies, democracy, democratic attitude

---

\* Asist.Prof. Dr.; Kilis 7 Aralık University, Educational Faculty, Primary School Department.

# TARİH DERSLERİNDE TARİH WEB SİTELERİNİN ELEŞTİREL BİR BARIŞ AÇISIYLA İNCELENMESİ\*

İsmail H. DEMİRCİOĞLU\*\*

## Özet

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında meydana gelen değişim insanın yaşamının her alanını etkilemiştir. Bu değişimin etkilediği önemli alanlardan birisi okullar ve öğretim etkinlikleridir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemli bir unsuru olan internet günümüzde hemen hemen her eğitim kurumuna girmiştir. Öğretmen ve öğrenciler interneti sık sık kullanmaktadırlar. İnternete dayalı kaynaklar öğrencilerin ödev hazırlama sürecinde onların en önemli yardımcılarından biri haline gelmiştir. Özellikle tarih dersleri bünyesinde, tarihi bilgi içeren web siteleri öğrenciler tarafından sık sık kullanılmaya başlanmıştır. Tarih dersleri için kullanılan web siteleri incelendiği zaman, bu sitelerin bir kısmının bilimsel bilgi içermediği ve kişisel görüşlere dayandığı görülmektedir. Öğrenciler bilimsel olmayan bu web sitelerini kullanmakta ve sağlıklı ödevler hazırlamaktadırlar. Bu problemin altında yatan en önemli sebep, öğrencilerin tarih web sitelerini nasıl değerlendirebilecekleri konusunda yeterli bilgi ve deneyimlerinin olmamasıdır. Bu bağlamda, tarih dersleri bünyesinde öğretmenlerin öğrencilerine tarih web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla nasıl değerlendirebileceğini öğretmeleri gerekmektedir. Bu çalışmanın amacı, tarih dersleri bünyesinde kullanılan tarih web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla nasıl incelenebileceğini, ilgili literatürün ışığı altında ortaya koymaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Tarih öğretimi, tarih web siteleri, tarih web sitelerini değerlendirme

## Giriş

Çağımızda bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) alanında çok hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişimden etkilenen önemli alanlarda birisi eğitim ve eğitim kurumlarıdır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde bilgi, beceri ve tutumlar öğrencilere daha kolay öğretilmekte ve bu bilgiler daha kalıcı hale gelebilmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin önemli bir ayağı internettir. Farklı bilgisayarların bir ağ oluşturacak şekilde birbirine bağlanmasıyla oluşan internet, bilginin zaman ve mekan zorunluluğu olmadan rahatlıkla paylaşılmasına olanak sağlamakta, bilginin paylaşımı hızlandırmakta ve iletişimi kolaylaştırmaktadır. İnternet, elektronik posta, sohbet, video konferans ve web sayfaları aracılığıyla kullanıcılarına gerek iletişim gerekse bilgi sağlamaktadır (Oral, 2005). Buna ilaveten, internet, kullanıcılarına eş

\* Bu çalışma, 14-16 Mayıs 2008 tarihinde Çanakkale’de düzenlenen Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumunda bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi.

zamanlı (sekron) ve eş zamanlı olmadan (asekron) görsel ve işitsel iletişim şansı vermektedir (Oral, 2005). Günümüzde internetin en fazla kullanıldığı alanlardan birisi eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında gerek öğretmenler gerekse öğrenciler interneti önemli bir başvuru kaynağı olarak görmekte ve kullanılmaktadırlar.

İnternetin eğitimin farklı amaçları için kullanılabilceği görülmektedir. Oral'a (2005) göre internetten faydalanmanın 6 değişik biçimi bulunmaktadır. Bunlar şu şekildedir:

- Uzaktan eğitim için internet
- Sınıf öğretimini destekleme için internet
- Araştırma \ başvuru kaynağı olarak internet
- Hizmet içi eğitimi yaygınlaştırmak için internet
- Halk eğitimi için internet
- Bireysel öğretimi gerçekleştirmek için internet

Yukarıda görüldüğü üzere internet eğitimin her alanına girmiştir. İnternet aracılığıyla sınırlar ortadan kalkmakta, sınıf içi etkinliklere önemli katkılar sağlanmakta, geniş halk yığınları eğitilebilmekte ve yaşam boyu öğrenme olanağı sağlanabilmektedir. Buna ilaveten internet, insanların zaman ve mekana bağlı olmadan kullanılabileceği bir unsur olduğu için fırsat eşitliği sağlamaktadır. Ayrıca sanal topluluklar aracılığıyla zamana ve mekana bağlı olmadan insanlarla temasa geçilebilmektedir (Acun, 2003 aktaran Acun, 2006).

İnternetin eğitime sağladığı bu genel faydalarının yanında, sınıf atmosferine ve bireysel öğrenmeye önemli katkıları bulunmaktadır. İnternetin sınıf atmosferine yönelik temel kullanım alanlarının bir kısmını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Kavram öğretimi için internet
- Farklı öğrenenlerin öğrenme şekillerine hitap etmek için internet
- Birinci elden kaynaklara ulaşmak için internet
- Üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek için internet
- Öğrenenlere tartışma ve iletişim olanağı sağlamak için internet
- Bilimsel araştırma becerilerini geliştirmek için internet (Knowledge Network Explorer 2003; Clarke & Slotta 2000).

İnternetin okullara ve sınıflara yönelik yukarıdaki kullanım alanları incelendiğinde, internet aracılığıyla öğrencilere bilgi kaynaklarının sunulmasının yanında zengin öğrenme ortamları ve değişik becerin rahatlıkla kazandırılabilceği görülmektedir.

İnternet gerek bireylere gerek eğitime sunduğu katkıları sayesinde toplumun ve eğitim kurumlarının ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Özellikle eğitim kurumlarında internetin kullanımında çok yoğun bir artış vardır. İnternetin toplumda ve okullarda kullanımının yaygınlaşmasına karşın, onun doğru ve bilinçli kullanıldığını söyleyemeyiz. Özellikle eğitim kurumlarında internetin kullanımından istenilen düzeyde fayda elde edebilmek için onun en uygun biçimde nasıl kullanılabileceğini bilmek gerekmektedir (Twidle, Sorenson, Childs, Godwin, & Dussart 2006).



İnternet önemli bir bilgi kaynağı olmasına karşın, denetimsiz olduğu için isteyen herkes istediği bilgiyi internetten yayımlayabilmektedir. Bunun neticesinde internette bilimsellikten uzak, yanlış ve yönlendirme amaçlı bilgilere rastlayabilmekteyiz. İnsanlar bilimsel olgulara dayalı olmaksızın web sayfalarında geçmiş ve bugün ile ilgili görüşlerini yayımlamakta ve bu bilgiler özellikle öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Başka bir deyişle özellikle eğitim kurumlarında öğrenciler, ödevlerini hazırlarken bilimsel bilgiler barındırmayan web sitelerini kullanarak yanlış sonuçlara ulaşmakta ve yanlış bilgilenmektedirler. Bu durum öğrencilerin web sitelerindeki bilgilerin bilimsel olup olmadığını nasıl analiz edebilecekleri konusunda yeterli bilgi ve becerilerinin olmadığını göstermektedir. Gerçektende bu alanda yapılan bilimsel çalışmalar, öğrencilerin bir kısmının internete dayalı bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla nasıl analiz edebileceklerini bilmediğini göstermektedir (De Jager & Nassimbeni 2002, cited in Somi & Jager 2005). Başka bir deyişle öğrenciler bilgi okuryazarlığı (Information Literacy) konusunda yeterli bilgi ve deneyime sahip değildirler.

Bilgi okuryazarlığı tanımı incelendiğinde, bu kavramın değişik şekillerde tanımlandığı görülür. American Library Association'a (1989) göre bilgi okuryazarlığı bireylerin bilgiye ihtiyaç duyduğu zaman bilgiye ulaşabilmeleri, yerleştirebilmeleri, değerlendirebilmeleri ve etkili bir biçimde kullanabilmelerini içermektedir. Başka bir deyişle bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olan bireyler ihtiyaç duyduğu bilgiyi fark etme, ona ulaşma, analiz etme, değerlendirme ve ihtiyaç duyduğu alanda ve problemlerinin çözümünde kullanabilmelidirler. Bilgi okuryazarlığı ile öğrencilere bazı temel beceri ve nitelikler kazandırılmalıdır. Bunların bir kısmı aşağıdaki gibidir (Bilgi Okuryazarlığı, 2008):

- Toplanan bilginin değerlendirilmesi
- Bilgiyi geçerlilik ve güvenilirliğe göre eleme
- Bilgiler gerçeği mi yansıtıyor? (Araştırmalarda gerçekliği ispat edilebilir bir bilgi mi?)
- Bilgiler görüşleri mi yansıtıyor? (Herhangi bir kişinin düşünce ve görüşlerini mi yansıtıyor?)
- Bilgiler güncel mi?
- İhtiyaç duyulan bilgi bulunabildi mi?
- Farklı bakış açılarını dikkate alma

Bilgi okuryazarlığı ile öğrenciler kendilerine sunulan bilgileri ve inceledikleri materyalleri okudukları ve izlediklerini daha derinlemesine inceleyip anlama becerisini kazanacaklardır. Başka bir deyişle bilgi okuryazarlığı öğrencilere satır aralarını okuma ve anlama becerisi kazandırabilecektir. Bu beceriler bireyleri her gün farklı bilgi kaynaklarında çok miktarda bilginin sunulduğu toplumlarda vazgeçilmez beceriler olarak karşımıza çıkmaktadır. Demokratik toplumlarda insanların yönlendirilmemesi ve farklı emellere alet edilmemesi için bilgi okuyularının topluma kazandırılması esastır. Buna ilaveten bilgi okuryazarlığının öğrencilere kazandırılması gereken bir diğer temel özelliği ise internette bulunan her türlü materyalin doğru olduğunun ve sorgulanması gerektiği anlayışıdır.

Bu çalışmanın amacı, tarih dersleri bünyesinde kullanılan tarih web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla nasıl incelenebileceğini, ilgili literatürün ışığı altında ortaya koymaktır. Bu çerçevede aşağıdaki sorunlara cevap aranmaya çalışılmıştır:

- Tarih web sitelerinde bilgi boyutundan yaşanan problemler nelerdir
- Tarih web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla nasıl incelenebilir

### Metod

Çalışmada ilgili literatür taranmıştır. Bu çerçevede, bilgi ve iletişim teknolojiler, tarih web siteleri ve web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesine yönelik literatür toplanarak, çalışma elde edilen bu verilere dayandırılmıştır.

### Tarih Öğretimi ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri

Tarih derslerindeki içerik öğrencilerin yaşadıkları zaman diliminden çok önce cereyan etmiş olayları içerdiği için, bu ders bazı öğrencilerin gözünde soyut ve sıkıcı bir ders olarak algılanmaktadır. Buna ilaveten, tarih derslerinin isim, sayı ve maddelelere dayalı olarak öğretilmesi ise tarih dersini daha sıkıcı, sevilmeyen ve verimsiz bir ders haline getirmektedir (Demircioğlu, 2007). Tarih derslerinin üst düzey düşünmeye katkı sağlaması, verimli ve öğrencilerin zevk alarak öğrendiği dersler haline getirilebilmesi için yapılacak işlerin başında geçmişin işitsel ve görsel olarak bugüne getirilmesi gelmektedir. Geçmiş bugüne getirmek içinse tarih öğretmenlerine yardımcı olabilecek ana unsurlardan birisi bilgi ve iletişim teknolojileridir. Bilgi ve iletişim teknolojileri tarih öğretimi anlayışında önemli değişimlere yol açmıştır (Fisher, 2004). Özellikle tarihle ilgili web siteleri öğretmen ve öğrencilere tarihsel bilgiye ilaveten önemli görsel ve işitsel materyaller sunmaktadır.

İnternetin olmadığı dönemlerde tarih ders kitapları öğretmenlerin ve öğrencilerin geçmişi anlamak için kullandığı temel kaynaklar konumundaydı. İnternet aracılığıyla tarih ders kitaplarına ilaveten, pek çok yazılı, görsel ve işitsel materyal öğretmen ve öğrencilerin hizmetine sunulmuştur. Öğrenciler tarihli ilgili web siteleri aracılığıyla tarih derslerinde okutulan içeriğe yönelik pek çok materyale ulaşabilmekte ve dersleri daha zevkli bir biçimde öğrenebilmektedirler. Buna ilaveten, internet klasik tarih ders kitaplarının tekilci bakış açısını kırarak, aynı tarihi konu üzerinde öğrencilere farklı görüşleri sunarak mukayese olanağı sağlamakta ve öğrencilerin kanıtları değerlendirebilme becerisini de geliştirmektedir. Bu çerçevede öğrenciler hem sosyal bilimlerin yapısını öğrenebilmekte ve hem de sosyal bilim anlayışı kazanabilmektedirler. Başka bir deyişle modern demokrasiler için vazgeçilmez olan çoğulcu bakış açısına katkı sağlanabilecektir. Bu nitelik ve beceriler sadece tarih öğretimine katkı sağlamamakta aynı zamanda sosyal bilgiler ve vatandaşlık eğitimi aracılığıyla öğrencilere kazandırılması hedeflenen amaçların bir kısmını da öğrencilere kazandırmaktadır.

İnternetin tarih derslerinde öğretmen ve öğrenciler için önemli bir başvuru kaynağı olmasına karşın özellikle web sitelerinin kullanılmasında öğrenciler bazı problemler yaşamaktadırlar. Yaşanan problemlerin bir kısmı şu şekilde sıralanabilir:

- Web sitesinin hazırlanış amacını tespit edememe
- Web sitesindeki bilgilerin siteye ne amaçla konulduğunu tespit edememe
- Web sitesindeki bilgilerin bilimsel olup olmadığını tespit edememe
- Web sitesindeki olgu ve genellemeler arasındaki farkı ayırt edememe
- Web sitelerindeki bilimselliği olmayan genellemelere dayalı bilgi ve görüşleri doğruymuş gibi ödevlerinde kullanma

◆ İsmail H. Demircioğlu

- Web sitelerindeki bilimselliği olmayan bilgi ve görüşlere dayalı olarak yönlendirilme

Öğrencilerin tarihle ilgili web sitelerindeki bilgilerin bilimsel olup olmadıkları eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirememelerinin sebebi ise, bilgi ve iletişim teknolojileri (ICT) alanında yeterli bilgiye sahip olamamalarından ileri gelmektedir. Bilgi ve İletişim Teknolojileri önemli unsurlarında birisi yukarıda da bahsedildiği üzere bilgi okuryazarlığı olup, internete dayalı kaynakların eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede Bilgi ve İletişim Teknolojileri internete dayalı bilgilerin ön yargıya dayanıp dayanmadığı, doğru olup olmadığı ve uzman biri tarafından yazılıp yazılmadığını teşhis edebilmeleri gerekmektedir (Delilah 2005, p. 26). Bu sebeple hangi seviyede olursa olsun interneti kullanan bütün öğrenciler web sayfalarındaki bilgilerin eleştirel bir bakış açısıyla nasıl değerlendirilebileceği bilgi ve becerisine sahip olmalıdır. Bilginin katlanarak gittiği ve her gün farklı bilgilerin üretildiği bilgi çağında, öğrencilerin bilgi kaynaklarını eleştirel bir gözle incelemeleri onların yanlış bilgileneceklerine ve yönlendirilmelerine neden olmaktadır.

Farklı seviyelerdeki öğrencilerle yapılan çalışmalar yukarıdaki görüşü desteklemekte ve öğrencilerin bir kısmının internet dayalı bilgileri eleştirel bir bakış açısıyla incelemedikleri ve internetten indirilen bilgilerin sorgulanmadan doğrudan kullanıldığı görülmektedir (O'Sullivan & Thomas 2000; Haydn 2003a; Howe 1997, cited in Haydn 1993b; Wilkinson 2003; Delilah 2005; Ruthven, Hennessy, & Deany 2005; Childs, Twidle, Sorensen, & Godwin 2007).

Tarih web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla kullanımında öğrencilerin eleştirel düşünmeye dayalı bazı temel soruları sormaları gerekmektedir. Başka bir deyişle tarih web sitelerinin niteliklerini belirlemek ve sitelerindeki bilgilerin geçerliliğini ölçmek için bazı sorular sorulmalıdır. Bu soruların bir kısmı aşağıdaki gibidir Scarella (2001, p. 14):

- Web sitesindeki bilgiler araştırmaya mı, yoksa kişisel görüşe mi dayanıyor?
- Web sitesindeki bilgiler varsayıma mı yoksa olgulara mı dayanıyor?
- Eğer web sitesinde varsayım varsa bu varsayımlar mantıklı mı?
- Web sitesindeki bilgiler kendi içinde tutarlı mı? Farklı bakış açılarını gösteriyor mu?
- Web sitesi hangi kesime hitap ediyor
- Web sitesinde kullanılan dil bilimsel midir?
- Web sitesindeki bilgilere dayalı olarak ne tür sonuçlar ve genellemelere ulaşılmıştır
- Genellemeler ve sonuçlar olgulara mı dayanıyor?

Yukarıdaki sorular öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu durum aynı zamanda temel vatandaşlık becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilemekte ve vatandaşlık dersinin amaçlarına da hizmet etmektedir. Buna ilaveten, eleştirel düşünme becerileri demokratik bir toplumda bireylerde bulunması gereken temel beceriler arasından bulunması nedeniyle demokrasinin gelişimine de önemli katkılar yapmaktadır. Yukarıdaki sorulara dayalı olarak tarih web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla incelenebilmesi için bir değerlendirme formu geliştirilmiştir (bkz Ek 1). Bu form daha ziyade üniversite öğrencilerinin kullanımı için hazırlanmıştır. Form

2006-2007 eğitim ve öğretim bahar döneminde Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında yer alan Özel Öğretim Yöntemleri I dersinde geliştirilmiş olup, sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından kullanılmıştır. Öğretmen adayları bu forma dayalı olarak bir tarih web sitesini incelemişler ve deneyimlerini sınıflarındaki arkadaşlarıyla paylaşmışlardır.

### Sonuç

Çağımızda her alanda çok hızlı bir değişim yaşanmaktadır. Bilgi katlanarak çoğalmakta ve insanlar bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde çok kısa sürede çok zengin ve farklı bilgi kaynaklarına ulaşabilmektedirler. Özellikle internet sayesinde eğitim kurumlarındaki öğrenci ve öğretmenler bilgiye çok kısa sürede ulaşmakta ve farklı coğrafyalardaki partnerleriyle bilgiyi paylaşabilmektedirler. Bu çerçevede dünyanın dört bir yanında ve ülkemizde öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma oranları, özellikle interneti kullanma oranları artmaktadır. Buna ilaveten öğrenciler internet aracılığıyla ödevlerinde kullanılmak üzere zengin bilgi kaynaklarına ulaşmaktadırlar. Bu çerçevede internetin en sık kullanıldığı derslerden birisi tarih dersleridir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin sağladığı bu avantajların yanında, bazı problemlerin ortaya çıktığı da görülmektedir.

Tarih derlerinde öğrenciler kendilerine verilen ödevleri hazırlamak için internete başvurmakta ve bazen bilimsel geçerliliği olmayan bilgileri bilinçsizce kullanmaktadırlar. Bunun en önemli nedeni öğrencilerin bilgi okuryazarlığı becerilerinin düşük olması ve eleştirel düşünme becerilerine sahip olmamalarıdır. Bunun neticesinde özellikle internette geçerliliği ve güvenilirliği olmayan bilgiler öğrencilerin ödevlerine yansmakta ve öğrenciler yanlış bilgilenmektedir. Bu nedenle tarih ve diğer derslerde interneti her seviyede kullanan öğrencilere bilgi okuryazarlığı ve eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. Bilgi okuryazarlığıyla öğrenciler bilgiye ulaşma, bilginin geçerliliği ve güvenilirliğini eleştirel bir bakış açısıyla belirleme gibi becerileri kazanabileceklerdir. Bu çerçevede, özellikle tarih dersleri bünyesinde öğrenciler internete dayalı bilgileri daha sağlıklı bir biçimde değerlendirebilecekler ve tarih web sitelerindeki bilgilerin hangilerinin doğru olup olmadığı daha sağlıklı karar verebilme becerilerine sahip olabileceklerdir. Bu beceri ve nitelikler demokratik bir toplumda temel vatandaşlık becerileri arasında gösterilmektedir. Bu nedenle tarih dersleri bünyesinde tarih web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla incelenmesiyle ilgili beceri ve nitelikler vatandaşlık derslerini desteleyecektir. İlgili literatürün ışığı altında şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrencilere bir bilgi kaynağı olarak internetteki olası problemler hakkında bilgi verilmelidir
- Öğrencilere eleştirel düşünme ve bilgi okuryazarlığı hakkında eğitim verilmelidir
- Tarihsel bilginin niteliği hakkında öğrenciler bilgilendirilmelidir
- Öğrencilere tarih web sitelerinde bulunabilecek olası problemlerin nasıl tespit edilebileceği gösterilmelidir
- Tarih öğretmen adaylarının eğitimi aşmasında tarih web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla nasıl incelenebileceği aday öğretmenlere öğretilmelidir
- Tarih öğretmenlerine tarih web sitelerinin eleştirel bir bakış açısıyla nasıl incelenebileceği öğretilmelidir

**Kaynakça**

- Acun, İ. (2006) 'Bilgisayar Destekli Öğretim Uygulamaları' Bulunduğu Eser: C. Öztürk (Editör), Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi(313-334). Ankara: Anı Yayıncılık.
- American Library Association'a (1989). Presidential Committee on Information Literacy: Final Report, <http://www.ala.org/ala/acrl/acrlpubs/whitepapers/presidential.cfm>
- Bilgi Okuryazarlığı (2008) <http://library.tedankara.k12.tr/bilokur/index.html>
- Childs, A., Twidle, J., Sorensen, P., & Godwin, J. (2007). Trainee teachers' use of the Internet: opportunities and challenges for initial teacher education. *Research in Science & Technology Education* 25 (1), 77–97.
- Clarke, D.B., & Slotta, J.D. (2000). Evaluating media-enhancement and source authority on the Internet: the knowledge integrating environment. *International Journal of Science Education* 22 (8), 859–871.
- Delilah, H. (2005). The Internet and student research: teaching critical evaluation skills. *Teacher Librarian* 33 (2), 26–29.
- Demircioğlu, İ. H. (2007). Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Fisher, D. (2004). History teaching with ICT: The 21th century's 'gifts of promethous?', ACE Papers Issue 7, Politics of Curriculum, 46-59.
- Haydn, T. (2003a). Computers and history. In T. Haydn & C. Counsell (Eds.), *History, ICT and Learning in the Secondary School* (pp. 11–37). London: Routledge-Falmer.
- Haydn, T. (2003b) What do they do with the information? In T. Haydn & C. Counsell (Eds.), *History, ICT and Learning in the Secondary School* (pp. 192–224). London: Routledge-Falmer.
- Knowledge Network Explorer (2003). *Strategies for using the Internet in the classroom*. Retrieved 5 March 2007, from Knowledge Network Explorer website: <http://www.kn.pacbell.com/wired/internet/internet-in-the%20classroom.htm>
- Oral, B. (2005). İnternet ve Eğitim. A. Tarcan. İnternet ve Toplum, Ankara, Anı Yayıncılık (89-116).
- O'Sullivan, M., & Thomas, S. (2000). Teaching Internet information literacy: a critical evaluation. *Multimedia Schools* 7 (2), 40–44.
- Ruthven, K., Hennessy, S., & Deany, R. (2005). Incorporating Internet resources into classroom practice: pedagogical perspectives and strategies of secondary-school subject teachers. *Computer & Education* 44, 1–34.
- Somi, N.G., & De Jager, K. (2005). The role of academic libraries in the enhancement of information literacy: a study of Forth Hare Library. *South African Journal of Library & Information Science* 71 (3), 259–267.
- Twidle, J., Sorenson, P., Childs, P., Godwin, J., & Dussart, M. (2006). Issues, challenges and needs of student science teachers in using the Internet as a tool for teaching. *Technology, Pedagogy and Education* 15 (2), 207–221.
- Wilkinson, A. (2003). Getting started in history and ICT. In T. Haydn & C. Counsell (Eds.), *History, ICT and Learning in the Secondary School* (pp. 225–248). London: Routledge-Falmer.

**Ek 1: Tarih web sitesi değerlendirme formu**

Öğrencinin İsmi:
URL:
Web Sitesinin Başlığı:
Web sitesini kim hazırladı veya hazırlattı?
Web sitesi akademik, ticari, resmi veya bir haber grubuna mı aittir?
Web sitesinin amacı nedir?
Web sitesinin hazırlanış amacı açık mıdır?
Web sitesini hazırlayanın kimliği hakkında ne biliyorsunuz?
Web sitesi güvenilir midir?
Web sitesindeki bilgiler kişisel görüş veya araştırmaya dayalı bilgilerden mi oluşmaktadır?
Web sitesindeki bilgiler varsayımlara dayanıyorsa bunlar mantıklı mıdır?
Web sitesindeki bilgiler objektif bir şekilde sunulmuş mudur?
Web sitesinde önyargı var mıdır?
Web sitesindeki bilgiler farklı bakış açılarını sunuyor mu?
Web sitesi ne zaman hazırlanmıştır?
Web sitesi hazırlandıktan sonra yenilenmiş midir?
Web sitesindeki bilgiler güncel midir?
Web sitesindeki bilgiler eğitim amaçlı kullanılabilir mi?
Web sitesindeki bilgileri aynı bilgileri içeren diğer web siteleriyle karşılaştırdınız mı?
Eğer karşılaştırdıysanız aradaki farklar nelerdir?
Web sayfasının hazırlanış amacı, web sayfasındaki bilgilerin güvenilirliğini ve objektifliğini etkilemekte midir?

## EXAMINING HISTORY WEB PAGES IN A CRITICAL VIEW IN HISTORY COURSES\*

İsmail H. DEMİRCİOĞLU\*

### Abstract

Internet is one of the important tools in the modern world which is being often used in schools. Especially, in history courses, history web pages are used to gather information for homework. Although Internet is one of the important tools in history courses, some of the history web pages used by student in history courses contain unreliable and false information. The reason why some students use unreliable web pages is examined it seems that students do not have adequate information about reliable and unreliable history web pages. The purpose of this paper is to describe how history web pages are examined in a critical way in the light of the related literature. Development in Information and Communication Technology (ICT) affects in all aspects of the human being. Today, Internet which is one of the main elements of ICT has entered in schools and education institutions. Teachers and students use Internet so often in education activities. As the history web pages used by students are examined, it seems that some of these web pages contain unreliable information. Some students in history courses use the information of unreliable web pages. As a result of this, these students learn history in the light of this unreliable information. For this reason, in history courses, students make non-scientific generalization based on unreliable information.

**Key Words:** History education, history web pages, examining history web pages

\* This paper was presented in the International Symposium on Social Sciences Education in Çanakkale in May 2008.

\*\* Associate Prof.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Secondary Education Social Studies.



# TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN ALGILARI

Sedat MADEN\*

Erhan DURUKAN\*\*

## Özet

Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi öğretmenlerinin 2005 programıyla gelen yeni ölçme değerlendirme yöntemlerine ve araç-gereçlerine yönelik tutumlarını belirlemektir. Betimsel nitelikteki saha araştırmasına dayanan bu çalışmada Erzurum ilinde görevli 100 Türkçe dersi öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Ölçek, araştırmacılar tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ilgili araştırmalar kullanılarak hazırlanmıştır. Ölçeğin geçerliği alan uzmanlarının görüşleriyle sağlanmıştır. Güvenirlik çalışması amacıyla yapılan pilot uygulama sonunda ölçeğin *Cronbach  $\alpha$  katsayısı: 0.96* bulunmuştur. Veriler SPSS 11.5 programında cinsiyet, kıdem ve mezuniyet değişkenlerine göre analiz edilip yorumlanmıştır. Çalışma sonunda; cinsiyet değişkeninin algılamada önemli olmadığı, mezuniyet ve kıdem değişkenlerinin öğretmenlerin algılarında daha etkili olduğu, öğretmenlerin 2005 programıyla gelen ölçme değerlendirme araç ve yöntemlerini karmaşık bulduğu, Türkçe dersi öğretmenlerinin değişen öğretim programının önerdiği ölçme değerlendirme yaklaşımları ve araç gereçleri hakkında bilgilendirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Türkçe öğretimi, ölçme değerlendirme, tutumlar

## Giriş

Bir öğretim programının ve sürecinin en önemli unsurlarından biri ölçme-değerlendirmedir. Turgut (1977) tarafından ölçme, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayılarla veya başka sembollerle gösterilmesi; değerlendirme ise, ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işi olarak tanımlanmaktadır. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme-değerlendirmenin önemi şu şekilde vurgulanır: "Değerlendirme, eğitim sisteminin belirlenen hedeflere ulaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Değerlendirmenin temel amacı sistemin doğru işleyip işlemediğini ortaya koymak ve buna dayanarak sistemdeki eksikliklerin tamamlanmasını ve yanlışlıkların düzeltilmesini; kısaca sistemin onarılmasını sağlamaktır" (MEB 2006, 214).

Eğitim süreci içerisinde belirlenen amaçlar doğrultusunda öğrenciye çeşitli bilgiler, beceriler, tutumlar, yetenekler, davranışlar kazandırılmaya çalışılır. Bilgi, beceri, tutum ve yetenekler girdileri oluştururken kazanılan davranışlar, çıktıları

\* Dr.; Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

\*\* Arş. Gör.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

oluşturmaktadır. Eğitim-öğretim bir planlama, uygulama ve değerlendirme sürecidir. Bu süreç içerisinde;

- Amaçların ne düzeyde gerçekleştirildiğini,
- Gerçekleştirilemeyen amaçların neler olduğunu ve nelerin eksik kaldığını,
- Hangi konuların ne düzeyde öğrenildiğini,
- Yanlış öğrenmeleri,
- Öğrencilerin amaçlanan özellikleri kazanmalarına hizmet edecek öğretim durumlarını ancak ölçme ve değerlendirme ile belirleyebiliriz (Zorbaz 2005, 1).

Türkçe dersleri kendi içinde bir amaç ders iken aynı zamanda diğer dersler için bir araç ders olma özelliği göstermektedir. Bireyin, dört temel dil becerisi denilen okuma, yazma, konuşma ve dinlemeyi kullanma düzeyleri bütün dersler için de önemlidir denilebilir. Bu nedenle Türkçe dersleri içerisinde ölçme-değerlendirmenin önemi daha da artmaktadır. Bu durum ise Türkçe derslerinde yapılacak ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin daha özenli yapılmasını gerekli kılmaktadır.

2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ölçme-değerlendirme üç boyutta ele alınmıştır (MEB 2006, 214): 1) Öğretimin başında, 2) öğretim sürecinde ve 3) öğretimin sonunda. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri belirlenmeye çalışılır. Bu belirlemeler için tutum ölçekleri, başarı testleri, gözlem formları, dereceli puanlama anahtarları gibi araçlar kullanılır. Öğretim sürecindeki ölçme-değerlendirmede ise öğretim değerlendirilir ve öğrenme eksiklikleri belirlenir. Bu değerlendirme boyutunda süreç değerlendirme esastır. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri, kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. araçlar kullanılır. Öğretimin sonunda ise çıktıların, yani başarıların değerlendirilmesi gerekir. Bu değerlendirme de öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılır. Öğretim sürecinin sonunda yapılan değerlendirmeler ürün odaklı değerlendirmelerdir. Bu tür değerlendirmelerde genellikle başarı testleri ve öğrenci ürün dosyaları kullanılır.

Programda bahsedilen değerlendirmeye alakalı üç boyut göz önüne alındığında Türkçe derslerinde hem süreç odaklı hem de ürün odaklı değerlendirme yapıldığı görülmektedir. Gerek süreç boyunca gerekse süreç sonunda kullanılacak ölçme araçları 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda şu şekilde sıralanmıştır:

- Kısa cevaplı maddeler
- Çoktan seçmeli maddeler
- Eşleştirme maddeleri
- Doğru/Yanlış maddeleri
- Açık uçlu sorular
- Görüşme
- Tutum ölçekleri
- Öz değerlendirme
- Akran değerlendirme

- Gözlem
- Portfolyo/Öğrenci ürün dosyaları
- Performans ödevi
- Proje ödevi

Ölçme ve değerlendirme yönelik tutum belirleme ölçeğinde bu ölçme ve değerlendirme araçlarına ek olarak kullanımının faydalı olacağı düşünülen bazı araçlar da öğretmenlere yöneltildi:

- Yapılandırılmış Grid Kutucukları (MEB Değerlendirme Raporu'nda kullanımı belirtilmiştir. Kullanım sıklığı tespit edilmiştir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda gösterilmemiştir.)
- Drama Etkinlikleri (Billhassa sözlü iletişim becerilerinin ölçülmesinde kullanılabilir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda gösterilmemiştir.)
- Sözlü Sunum
- Görsel Çalışmalar.

Yukarıdaki maddelerde görülen ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerinin birçoğu 2005 programı öncesinde kullanılmamaktaydı. Bu nedenle 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla birlikte Türkçe derslerinin ölçme-değerlendirme boyutunda önemli değişikliklerin olduğu ve bu değişimlerin beraberinde birtakım sorunlar getirdiği söylenebilir. Örneğin, mevcut durumdaki öğretmenlerin bu ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma konusunda sıkıntı yaşadıkları, ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin öğretim süreci içerisinde fazla zaman aldığı bilinmektedir.

Öğretmen, eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumundaki kişi de öğretmendir. Bu nedenle ölçme-değerlendirmede yaşanan sorunları belirleme hususunda öğretmen görüşlerine başvurmak önem kazanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve mezuniyet değişkenlerine göre ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma düzeylerini belirlemek ve 2005 programının ölçme-değerlendirme boyutuna karşı tutumlarını değerlendirmek amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın modeli, sınırlılıkları, evren ve örnekleme ile verilerin toplanması ve değerlendirilmesi süreci hakkında bilgi verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, betimsel nitelikte tarama yöntemiyle yapılmış bir saha araştırmasının ürünüdür. Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır (Karasar 2006, 77). Çalışmada ilköğretim 2. kademedeki Türkçe derslerine giren öğretmenlerin ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma düzeyleri ile bu araç ve yöntemlere ilişkin tutumları ele alınmıştır.

### Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Türkçe derslerine giren ilköğretim 2. kademe Türkçe öğretmenleri oluştururken, örnekleme Erzurum ilindeki ilköğretim 2. kademe görev yapan 100 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

### Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır.
2. Araştırma, Türkçe öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.
3. Araştırma, Erzurum ilinde görev yapan 100 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.
4. Öğretmenlerin tutumlarına yönelik ifadeler ölçekte yer alan maddelerle sınırlandırılmıştır.

### Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Öğretmenlerin değişen Türkçe öğretimi ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik tutumlarını belirleyebilmek amacıyla likert tipli bir ölçek kullanılmıştır. Ölçek, araştırmacılar tarafından konu alanıyla ilgili önceki çalışmalar taranarak hazırlanmıştır. Ölçek maddelerinin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan görüşler neticesinde bazı maddeler elenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçlarına/çalışmalarına karşı tutumlarını belirleme ölçeği için pilot bir uygulama ile güvenilirliği hesaplanmaya çalışılmıştır. Yapılan güvenilirlik çalışması sonucunda bir ölçek maddesi (**i17**) çıkartılmış ve ölçeğin güvenilirlik *Cronbach  $\alpha$  katsayısı*: 0.96 olarak tespit edilmiştir. Ölçek maddeleri için yapılan madde analizi sonuçlarına göre madde faktör yüklerinin:

A- Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmalarının genel amaçlarına ilişkin maddelerde 0.54-0.87;

B- Ölçme aracını belirlemede geçerli olan öğretmen tutumlarına ilişkin maddelerde 0.48-0.82;

C- Soru sormada öğretmenlerin sahip olduğu tutumlara yönelik maddelerde 0.47-.83;

Ç- Öğretmenlerin yazılı ve sözlü ölçme faaliyetlerinde sorulan soruların taksonomik değerlerine yönelik tutumlarına ilişkin maddelerde 0.62-0.73;

D- Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme çalışmalarına yönelik tutumları ilişkin maddelerde 0.45-0.85;

E- Türkçe dersi öğretim programı'nın ölçme ve değerlendirme yöntemine yönelik öğretmenlerin tutumlarına ilişkin maddelerde 0.46-0.79;

F- Dinleme/izleme becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçlarla ilgili öğretmen tutumlarına yönelik maddelerde 0.56-0.90;

G- Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçlara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin maddelerde 0.55-0.77;

H- Okuma becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçlara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin maddelerde 0.44-0.85;

I-Yazma becerisini ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçlara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bulgular maddelerde 0.50-0.85;

İ-Dil bilgisini ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçlara yönelik öğretmen tutumlarına ilişkin bulgular maddelerde 0.45-0.88 arasında olduğu tespit edilmiştir.

Ölçek, araştırmacılar tarafından Erzurum ilinde görevli 100 Türkçe öğretmene elden ulaştırılmış ve akabinde onlardan geri alınmıştır.

Öğretmenlerin maddelere verdiği cevaplar cinsiyete, mezun olunan lisans programına ve mesleki kıdeme göre analiz edilerek ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik tutum ve algılarının genelde cinsiyet, mezuniyet ve kıdem değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediği ile hangi yönde olduğu tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen veriler ölçekte kullanılan madde başlarına göre tasnif edilmiş, gruplara göre ortalamalar bulunmuş, tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler bilgisayar paket programı SPSS 11.5 kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekteki her bir madde uygulamaya katılan öğretmenler tarafından **Evet[3], Bazen[2], Hayır[1]** şeklinde puanlanmıştır.

### **Bulgular**

Bu kısımda Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin tutumlarına ait bulgular yer almaktadır. Öğretmenlerin her bir ölçek maddesine sıklık derecelerine göre verdikleri cevaplar frekans ve yüzde olarak verilmiştir.

Öncelikle, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan, ölçme ve değerlendirme çalışmalarına (amaç, ölçme aracı belirleme, soru sorma, yazılı ve sözlü ölçme faaliyeti, yapılandırmacı yaklaşımın ölçme ve değerlendirme çalışmaları) ilişkin öğretmen tutumlarına; sonrasında Türkçe öğretim alanlarına yönelik (dinleme/ izleme, konuşma, okuma, yazma, dil bilgisi) programda belirtilmiş ve derslerde kullanılan ve kullanılması gereken ölçme araçlarına (proje, sözlü sunum, görsel çalışmalar, drama, sözlü yoklama, görüşme, gözlem, yapılandırılmış grid, performans, portfolyo, akran/ öz değerlendirme, tutum ölçeği, kontrol listesi); yazılı sınavlara ve yazılı sınavlarda kullanılan soru tiplerine, sayısına, güçlüğüne ve soruların düzeyine ilişkin öğretmen tutumlarına yer verilmiştir.

Elde edilen veriler üzerinde yapılan *t* testi uygulamaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenin anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermiştir. Ölçek maddelerine verilen cevaplar, mezun olunan lisans programına ve öğretmenlik mesleğindeki kıdeme göre *Anova* testi (F) ile değerlendirilmiş, anlamlı farkın yüksek olduğu bulgular dikkate alınmıştır.

**Not:** I:Türkçe Öğretmenliği mezunlarını; II: Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunlarını; III: Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunlarını simgelemektedir.

### **A-Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Genel Amaçlarına İlişkin Bulgular**

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2005: 225) ifade edilen ölçme ve değerlendirme genel amaçları, öğretmenlerin uygulama sıklıklarını belirlemek amacıyla on üç ölçek maddesi hâline getirilmiştir. Ölçme ve değerlendirme çalışma-

larının genel amaçlarına öğretmenlerin yaklaşımları için belirlenen ölçek maddelerine verilen cevaplar neticesinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

**Tablo 1:** Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Genel Amaçlarına İlişkin Bulgular (Mezuniyet)

Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.	Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.
<b>A1</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.64</b>	.58	45.32	.00	<b>A8</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.81</b>	.58	43.65	.00
	II	14	1.42	.85				II	14	1.57	.93		
	III	8	1.00	.00				III	8	1.12	.35		
	Toplam	100	2.34	.83				Toplam	100	2.50	.85		
<b>A2</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.66</b>	.65	34.42	.01	<b>A9</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.64</b>	.75	25.97	.00
	II	14	1.35	.74				II	14	1.57	.94		
	III	8	1.25	.70				III	8	1.00	.00		
	Toplam	100	2.37	.87				Toplam	100	2.36	.92		
<b>A3</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.57</b>	.79	19.31	.00	<b>A10</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.38</b>	.81	13.81	.02
	II	14	1.57	.93				II	14	1.43	.85		
	III	8	1.12	.35				III	8	1.25	.72		
	Toplam	100	2.32	.93				Toplam	100	2.16	.91		
<b>A4</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.07</b>	.99	8.33	.00	<b>A11</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.76</b>	.55	69.1	.00
	II	14	1.28	.72				II	14	1.35	.63		
	III	8	1.00	.00				III	8	1.00	.00		
	Toplam	100	1.88	.98				Toplam	100	2.43	.84		
<b>A5</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.82</b>	.55	48.72	.02	<b>A12</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.92</b>	.35	121.90	.00
	II	14	1.42	.85				II	14	1.42	.85		
	III	8	1.25	.71				III	8	1.00	.00		
	Toplam	100	2.50	.85				Toplam	100	2.56	.82		
<b>A6</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.80</b>	.56	39.68	.01	<b>A13</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.55</b>	.65	30.96	.00
	II	14	1.57	.93				II	14	1.42	.75		
	III	8	1.25	.71				III	8	1.12	.35		
	Toplam	100	2.51	.84				Toplam	100	2.28	.83		
<b>A7</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.79</b>	.54	40.39	.00							
	II	14	1.57	.93									
	III	8	1.25	.71									
	Toplam	100	2.50	.83									

Türkçe dersi öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programı esas alındığında gruplar arasında ölçme ve değerlendirme çalışmalarının genel amaçlarından (A1) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konu ile ilgili belirlenmiş olan kazanımları dikkate almada; (A2) ders işleniş sürecinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları yapmada; (A3) ölçme ve değerlendirme çalışmalarını planlı bir şekilde yapmada; (A4) bilgi, beceri ve alışkanlıkları ölçmede; (A5) ölçme faaliyetlerinde öğrencilerle iş birliği yapmada; (A6) ders süreci boyunca ölçme (beceri değerlendirme formları, puanlama ölçeği vb.) çalışmalarının gerekli olduğunu düşünmede; (A7) ders süresince yapılan tüm faaliyetlerin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde devamlı ve sistemli davran-

mada; (A8) Türkçe dersinde farklı becerileri ölçmek için gözlemler yapmada; (A9) öğrencinin öğrenme düzeyini belirleyebilmek için seviye tespit sınavı yapmada; (A10) öğrencinin beklenen kazanımları edinme derecesini belirlemede; (A11) sınıf içi ve dışı çalışmaların alışkanlık ve becerilere dönüşüp dönüşmediğini belirlemede; (A12) konuların kavranıp kavranmadığını belirlemede; (A13) kullandığı yöntem ve tekniklerin etkililiğini değerlendirmede (I)Türkçe Öğretmenliği lisans programından mezun öğretmenlerin diğer gruplara göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Verilere bakıldığında mezun olunan lisans programlarına göre her bir ölçek maddesi için anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2:** Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarının Genel Amaçlarına İlişkin Bulgular (Kıdem)

Mad.	Kıdem	N	Ort.	Ss.	[Sd:3-96] F	Sig.	Mad.	Kıdem	N	Ort.	Ss.	[Sd:3-96] F	Sig.
A1	1-5 yıl	47	2.32	.78	6.26	.01	A8	1-5 yıl	47	2.55	.83	13.76	.00
	6-10 yıl	39	2.28	.88				6-10 yıl	39	2.41	.91		
	11-15	12	1.33	.78				11-15	12	1.00	.00		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.16	.88				Toplam	100	2.28	.95		
A2	1-5 yıl	47	2.48	.83	9.55	.00	A9	1-5 yıl	47	2.44	.90	10.88	.00
	6-10 yıl	39	2.20	.89				6-10 yıl	39	2.35	.93		
	11-15	12	1.16	.57				11-15	12	1.00	.00		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.19	.99				Toplam	100	2.21	.97		
A3	1-5 yıl	47	2.42	.90	5.74	.00	A10	1-5 yıl	47	2.19	.90	7.48	.00
	6-10 yıl	39	2.15	.96				6-10 yıl	39	2.07	.89		
	11-15	12	1.33	.78				11-15	12	1.00	.00		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.16	.97				Toplam	100	1.98	.92		
A4	1-5 yıl	47	2.06	.98	5.14	.00	A11	1-5 yıl	47	2.53	.80	14.22	.00
	6-10 yıl	39	1.66	.95				6-10 yıl	39	2.35	.87		
	11-15	12	1.00	.00				11-15	12	1.00	.00		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	1.76	.96				Toplam	100	2.25	.93		
A5	1-5 yıl	47	2.55	.83	6.89	.00	A12	1-5 yıl	47	2.66	.76	17.26	.00
	6-10 yıl	39	2.46	.89				6-10 yıl	39	2.43	.88		
	11-15	12	1.33	.78				11-15	12	1.00	.00		
	16-20	2	2.00	1.41				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.36	.93				Toplam	100	2.34	.93		
A6	1-5 yıl	47	2.57	.81	8.77	.00	A13	1-5 yıl	47	2.38	.79	11.77	.00
	6-10 yıl	39	2.41	.91				6-10 yıl	39	2.17	.85		
	11-15	12	1.33	.78				11-15	12	1.00	.00		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.33	.93				Toplam	100	2.11	.88		
A7	1-5 yıl	47	2.57	.80	12.85	.00		6-10 yıl	39	2.41	.88		
	11-15	12	1.00	.00				16-20	2	2.00	1.41		
	Toplam	100	2.31	.93									



Değerlendirmeye katılan Türkçe dersi öğretmenlerinin meslekteki kıdemleri esas alındığında, gruplar arasında ölçme ve değerlendirme çalışmalarının genel amaçlarına ilişkin olarak (A1); (A2); (A3); (A4); (A5); (A6); (A7); (A8); (A9); (A10); (A11); (A12); (A13) 1-5 yıl ve 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

### B- Ölçme Aracını Belirlemede Geçerli Olan Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular:

Türkçe dersi öğretimi sürecinde ölçme ve değerlendirme aracının belirlenmesinde öğretmenlerin yaklaşım ve tercihlerinin belirlenmesi için dokuz ölçek maddesi geliştirilmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevaplar doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

**Tablo 3:** Ölçme Aracını Belirlemede Geçerli Olan Öğretmen Tutumları (Mezuniyet)

Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.	Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.
<b>B1</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.74</b>	.66	31.70	.00	<b>B6</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.75</b>	.65	30.36	.00
	II	14	1.50	.85				II	14	1.57	.94		
	III	8	1.2	.71				III	8	1.25	.71		
	Toplam	100	2.44	.88				Toplam	100	2.47	.8		
<b>B2</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.46</b>	.83	15.25	.00	<b>B7</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.75</b>	.61	33.16	.00
	II	14	1.43	.85				II	14	1.57	.94		
	III	8	1.20	.71				III	8	1.25	.71		
	Toplam	100	2.22	.94				Toplam	100	2.47	.85		
<b>B3</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.53</b>	.68	19.94	.00	<b>B8</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.48</b>	.80	18.13	.00
	II	14	1.57	.94				II	14	1.50	.85		
	III	8	1.25	.71				III	8	1.13	.35		
	Toplam	100	2.30	.85				Toplam	100	2.24	.91		
<b>B4</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.74</b>	.57	45.88	.00	<b>B9</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.55</b>	.80	15.98	.00
	II	14	1.57	.94				II	14	1.57	.94		
	III	8	1.00	.00				III	8	1.25	.71		
	Toplam	100	2.44	.85				Toplam	100	2.31	.93		
<b>B5</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.87</b>	.44	57.24	.00							
	II	14	1.57	.94									
	III	8	1.25	.71									
	Toplam	100	2.56	.81									

Türkçe dersi öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programı esas alındığında gruplar arasında ölçme aracının belirlenmesinde, (B1) ölçme aracının dersin içeriğine uygun olarak seçilmesinde; (B2) geçerli olan konu ve kazanımlara göre birden çok yöntem ve araç kullanılmasında; (B3) ölçme aracını belirlerken sınıfın fiziki özelliklerinin dikkate alınmasında; (B4) ölçme araçlarını öğrencilerin özelliklerine göre belirlenmesinde; (B5) ölçme aracını belirlerken sınıf içi performansların dikkate alınmasında; (B6) ölçme aracı ile birden çok dil becerisini ölçmeyi hedeflemede; (B7) ölçme aracını oluştururken sosyoekonomik şartların belirlenmesinde; (B8) ölçme

araçlarının (yazılı sınavlar, gözlem ve öz değerlendirme formları vb.) faydalı bulunmasında; (B8) yeni uygulanan programın ölçme ve değerlendirme araç gereçlerinin hepsinin kullanılmasında (I)Türkçe Öğretmenliği lisans programından mezun öğretmenlerin diğer gruplara göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Verilere bakıldığında mezun olunan lisans programlarına göre her bir ölçek maddesi için anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 4:** Ölçme Aracını Belirlemede Geçerli Olan Öğretmen Tutumları(Kıdem)

Mad.	Kıdem	N	Ort.	Ss.	[Sd:3-96] F	Sig.	Mad.	Kıdem	N	Ort.	Ss.	[Sd:3-96] F	Sig.
<b>B1</b>	1-5 yıl	47	2.57	.80	13.56	.00	<b>B6</b>	1-5 yıl	47	2.61	.79	14.27	.00
	6-10 yıl	39	2.28	.94				6-10 yıl	39	2.31	.95		
	11-15	12	1.00	.00				11-15	12	1.00	.00		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.24	.95				Toplam	100	2.27	.96		
<b>B2</b>	1-5 yıl	47	2.27	.90	7.85	.00	<b>B7</b>	1-5 yıl	47	2.62	.77	15.72	.00
	6-10 yıl	39	2.15	.98				6-10 yıl	39	2.38	.91		
	11-15	12	1.00	.00				11-15	12	1.00	.00		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.05	.96				Toplam	100	2.30	.94		
<b>B3</b>	1-5 yıl	47	2.44	.75	12.84	.00	<b>B8</b>	1-5 yıl	47	2.44	.85	11.07	.00
	6-10 yıl	39	2.07	.89				6-10 yıl	39	1.97	.93		
	11-15	12	1.00	.00				11-15	12	1.00	.00		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.10	.89				Toplam	100	2.06	.95		
<b>B4</b>	1-5 yıl	47	2.59	.77	14.97	.00	<b>B9</b>	1-5 yıl	47	2.53	.80	12.06	.00
	6-10 yıl	39	2.25	.91				6-10 yıl	39	2.02	1.01		
	11-15	12	1.00	.00				11-15	12	1.00	.00		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.24	.93				Toplam	100	2.12	.97		
<b>B5</b>	1-5 yıl	47	2.59	.77	17.07	.00							
	6-10 yıl	39	2.51	.85									
	11-15	12	1.00	.00									
	16-20	2	1.00	.00									
	Toplam	100	2.34	.92									

Değerlendirmeye katılan Türkçe dersi öğretmenlerinin meslekteki kıdemleri esas alındığında, gruplar arasında ölçme aracını belirlemeye ilişkin olarak (B1); (B2); (B3); (B4); (B5); (B6); (B7); (B8); (B9) 1-5 yıl ve 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

#### C- Soru Sormada Öğretmenlerin Sahip Olduğu Tutumlara Yönelik Bulgular:

Türkçe dersinde ölçme çalışmalarında kullanılan soruların tipleri ve soru şekli belirlemeyle ilgili tutumlara yönelik on bir ölçek maddesi oluşturulmuş ve öğretmenlere sorulmuştur.

**Tablo 5: Soru Sormada Öğretmenlerin Sahip Olduğu Tutumlar(Mezuniyet)**

Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.	Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.
<b>C1</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.81</b>	.46	56.45	.00	<b>C7</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.63</b>	.66	23.84	.00
	II	14	1.50	.85				II	14	1.57	.93		
	III	8	1.25	.71				III	8	1.25	.71		
	Toplam	100	2.50	.79				Toplam	100	2.37	.86		
<b>C2</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.70</b>	.68	36.67	.00	<b>C8</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.97</b>	.23	1 21.22	.00
	II	14	1.28	.73				II	14	1.50	.85		
	III	8	1.25	.71				III	8	1.25	.71		
	Toplam	100	2.39	.91				Toplam	100	2.63	.77		
<b>C3</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.76</b>	.55	54.50	.00	<b>C9</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.83</b>	.54	57.04	.00
	II	14	1.28	.73				II	14	1.36	.74		
	III	8	1.25	.71				III	8	1.25	.71		
	Toplam	100	2.44	.85				Toplam	100	2.50	.86		
<b>C4</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.81</b>	.48	52.82	.00	<b>C10</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.63</b>	.75	23.43	.00
	II	14	1.50	.85				II	14	1.43	.85		
	III	8	1.25	.71				III	8	1.25	.71		
	Toplam	100	2.50	.81				Toplam	100	2.35	.92		
<b>C6</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.70</b>	.61	36.59	.00							
	II	14	1.42	.85									
	III	8	1.25	.71									
	Toplam	100	2.41	.85									

Türkçe dersi öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programı esas alındığında gruplar arasında öğretmenlerin soru sorma sırasında (**C1**) işlenen bütün konulardan soru sormada; (**C2**) işlenen konuların önemli noktalarından soru sorulmasında; (**C3**) kısa ve kesin cevaplı sorular sorulmasında; (**C4**) açık uçlu, birden fazla cevabı olan, esnek soruların tercih edilmesinde; (**C5**) çoktan seçmeli ve boşluk doldurmalı test şekillerinin tercih edilmesinde; (**C6**) öğrencilerin çoğunun cevaplayabileceği zorlukta sorular sorulmasında; (**C7**) sınıfın başarı durumuna göre soru seçilmesinde; (**C8**) çok kolay, kolay, orta, zor ve çok zor seviyelerinin tümü için soru sorulmasında; (**C9**) soru cümlelerinin anlaşılır bir şekilde oluşturulmaya özen gösterilmesinde; (**C10**) soru kağıdına sorularla ilgili bir açıklama/yönerge konulmasında (I)Türkçe Öğretmenliği lisans programından mezun öğretmenlerin diğer gruplara göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Verilere bakıldığında mezun olunan lisans programlarına göre her bir ölçek maddesi için anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir.

#### **Ç-Öğretmenlerin Yazılı ve Sözlü Ölçme Faaliyetlerinde Sorulan Soruların Taksonomik Değerlerine Yönelik Tutumlarına İlişkin Bulgular:**

Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme faaliyetleri kapsamında gerçekleştirilen yazılı ve sözlü ölçmelerde kullanılan soruların tercih edilen taksonomik değerlerini tespit etmek için altı ölçek maddesi hazırlanmıştır. (Altı madde her bir Bloom taksonomik değeri için belirlenmiştir.)

**Tablo 6:** Öğretmenlerin Yazılı ve Sözlü Ölçme Faaliyetlerinde Sorulan Soruların Taksonomik Değerlerine Yönelik Tutumları(Mezuniyet)

Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.
<b>Ç1</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.66</b>	.68	42.14	.00
	II	14	1.28	.61		
	III	8	1.13	.35		
	Toplam	100	2.35	.88		
<b>Ç2</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.58</b>	.69	21.19	.00
	II	14	1.57	.94		
	III	8	1.25	.71		
	Toplam	100	2.34	.87		
<b>Ç3</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.55</b>	.71	24.33	.00
	II	14	1.50	.85		
	III	8	1.12	.35		
	Toplam	100	2.29	.87		
<b>Ç4</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.39</b>	.79	17.41	.00
	II	14	1.43	.75		
	III	8	1.12	.35		
	Toplam	100	2.16	.88		
<b>Ç5</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.62</b>	.58	34.19	.00
	II	14	1.43	.85		
	III	8	1.25	.70		
	Toplam	100	2.35	.82		
<b>Ç6</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.60</b>	.72	20.18	.00
	II	14	1.57	.94		
	III	8	1.25	.70		
	Toplam	100	2.35	.89		

Türkçe dersi öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programı esas alındığında gruplar arasında öğretmenlerin yazılı ve sözlü ölçme faaliyetlerinde sorulan soruların taksonomik değerleri için (**Ç1**) bilgi (*ezberleme, hatırlama*) seviyesinde sorular sorulmasında; (**Ç2**) kavrama (*anlam kurma, kendi cümleleriyle ifade etme vb.*) seviyesinde sorular sorulmasında; (**Ç3**) uygulama (*bilgiyi transfer etme, yeni durumlara uygulama, soyutlamalar elde etme*) seviyesinde sorular sorulmasında; (**Ç4**) analiz (*bütünü parçalara bölerek inceleme, düşünceleri açıklama*) seviyesine sorular sorulmasında; (**Ç5**) sentez (*yeni bir bütünü meydana getirme, parçadan bütüne ulaşma, derleme düzenleme*) seviyesine uygun sorular sorulmasında; (**Ç6**) değerlendirme (*yargıda bulunma, kendi görüşünü ortaya koyma, hüküm verme*) seviyesine uygun sorular sorulmasında (I)Türkçe Öğretmenliği lisans programından mezun öğretmenlerin diğer gruplara göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

### D- Türkçe Öğretmenlerinin Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Tutumları İlişkin Bulgular:

Türkçe dersi öğretmenlerinin değerlendirme çalışmalarına yaklaşımları ve bu faaliyetlerdeki amaçlarına dair dokuz ölçek maddesi değerlendirmeye katılan öğretmenlere sorulmuştur.

**Tablo 7:** Türkçe Öğretmenlerinin Değerlendirme Çalışmalarına Yönelik Tutumları (Mezuniyet)

Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.	Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.
<b>D1</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.78</b>	.55	46.44	.00	<b>D5</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.75</b>	.63	31.70	.00
	II	14	1.42	.85				II	14	1.57	.94		
	III	8	1.25	.71				III	8	1.25	.70		
	Toplam	100	2.47	.84				Toplam	100	2.47	.87		
<b>D2</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.87</b>	.44	68.76	.00	<b>D6</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.58</b>	.78	26.44	.00
	II	14	1.43	.85				II	14	1.43	.85		
	III	8	1.25	.71				III	8	1.00	.00		
	Toplam	100	2.54	.82				Toplam	100	2.30	.94		
<b>D3</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.78</b>	.59	50.36	.00	<b>D7</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.86</b>	.50	48.49	.00
	II	14	1.28	.73				II	14	1.57	.93		
	III	8	1.25	.71				III	8	1.25	.70		
	Toplam	100	2.45	.88				Toplam	100	2.55	.83		
<b>D4</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.83</b>	.52	44.95	.00	<b>D8</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.69</b>	.67	26.24	.00
	II	14	1.57	.93				II	14	1.57	.94		
	III	8	1.25	.71				III	8	1.25	.70		
	Toplam	100	2.53	.83				Toplam	100	2.42	.88		
							<b>D9</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.68</b>	.69	24.54	.00
								II	14	1.57	.93		
								III	8	1.25	.70		
								Toplam	100	2.41	.88		

Türkçe dersi öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programı esas alındığında gruplar arasında öğretmenlerin değerlendirme çalışmalarında (D1) öğretim yönteminin eksikliklerini belirlemede; (D2) ders araç-gereçlerini geliştirmede; (D3) öğrenilmeyen konuları ve eksik kalan kazanımlarını belirlemede; (D4) yavaş öğrenen öğrencileri belirlemek ve farklı çalışmalar yapılmasında; (D5) daha hızlı öğrenen öğrenciler için yeni etkinlikler düzenleme ve değerlendirme yapmada; (D6) birey ve grup çalışmalarının değerlendirilmesine önem vermede; (D7) sınav sonuçlarına göre ders işlenişinde değişikliklere gitmede; (D8) sınavın ardından doğru ve yanlışları öğrencilerle birlikte belirlemede; öz değerlendirme ve akran değerlendirme ile çocuğun kendisini ölçmesini sağlamada (I)Türkçe Öğretmenliği lisans programından mezun öğretmenlerin diğer gruplara göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

### E- Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Ölçme ve Değerlendirme Yöntemine Yönelik Öğretmenlerin Tutumlarına İlişkin Bulgular:

Türkçe dersinde 2005–2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanan ders programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımına yönelik öğretmenlerin sahip olduğu tutumları belirlemek için dört ölçek maddesi oluşturulmuş ve öğretmenlere sorulmuştur.

**Tablo 8:** Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımına Yönelik Öğretmenlerin Tutumları (Mezuniyet)

Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.
E1	I	78	2.48	.73	28.11	.00
	II	14	1.28	.61		
	III	8	1.12	.35		
	Toplam	100	2.21	.87		
E2	I	78	2.94	.22	100.60	.00
	II	14	1.57	.94		
	III	8	1.25	.70		
	Toplam	100	2.62	.76		
E3	I	78	2.41	.74	19.84	.00
	II	14	1.43	.75		
	III	8	1.12	.35		
	Toplam	100	2.17	.85		

Türkçe dersi öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programı esas alındığında gruplar arasında 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ölçme ve değerlendirme yaklaşımının (E1) çok karmaşık olduğuna; (E2) ders sürecini aksattığına; (E3) çok zaman aldığına dair belirtilen tutumlara göre (I)Türkçe Öğretmenliği lisans programından mezun öğretmenlerin diğer gruplara göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

### F- DİNLEME/İZLEME Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlarla İlgili Öğretmen Tutumlarına Yönelik Bulgular:

Türkçe dersi sürecinde öğretmenlerin yeni programda dinleme/izleme becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçları kullanımına yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla on dokuz ölçek maddesi hazırlanmış ve öğretmenlere sorulmuştur.

**Tablo 9:** DİNLEME/İZLEME Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Öğretmen Tutumları (Mezuniyet)

Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.
<b>F1</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.89</b>	.44	68.87	.00
	II	14	1.57	.94		
	III	8	1.12	.35		
	Toplam	100	2.57	.82		
<b>F2</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.78</b>	.57	41.37	.00
	II	14	1.50	.85		
	III	8	1.25	.70		
	Toplam	100	2.48	.84		
<b>F3</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.64</b>	.74	24.89	.00
	II	14	1.43	.85		
	III	8	1.25	.71		
	Toplam	100	2.36	.92		
<b>F4</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>1.98</b>	.98	6.84	.002
	II	14	1.28	.72		
	III	8	1.0	.00		
	Toplam	100	1.81	.97		

Türkçe dersi öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programı esas alındığında da gruplar arasında dinleme/izleme becerisi ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçlar içinde (**F1**) proje ödevinden yararlanmada; (**F2**) sözlü sunum yaptırma ve değerlendirmede; (**F3**) görsel çalışmalardan (*poster, grafik, kavram haritaları vb.*) yararlanmada; (**F4**) drama etkinliklerini kullanılmasında (I)Türkçe Öğretmenliği lisans programından mezun öğretmenlerin diğer gruplara göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

#### G- KONUŞMA Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular:

Türkçe dersi sürecinde öğretmenlerin yeni programda konuşma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçların kullanımına yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla on dört ölçek maddesi hazırlanmış ve öğretmenlere sorulmuştur.

**Tablo 10:** KONUŞMA Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Öğretmen Tutumları (Kıdem)

Mad.	Kıdem	N	Ort.	Ss.	[Sd:3-96] F	Sig.	Mad.	Kıdem	N	Ort.	Ss.	[Sd:3-96] F	Sig.
<b>G1</b>	1-5 yıl	47	2.25	.89	4.35	.05	<b>G8</b>	1-5 yıl	47	2.44	.85	4.97	.03
	6-10 yıl	39	1.64	.84				6-10 yıl	39	2.31	.92		
	11-15	12	2.08	.99				11-15	12	1.42	.79		
	<b>16-20</b>	<b>2</b>	<b>3.00</b>	.00				<b>16-20</b>	<b>2</b>	<b>3.00</b>	.00		
Toplam	100	2.01	.93			Toplam	100	2.28	.92				



<b>G2</b>	<b>1-5 yıl</b>	<b>47</b>	<b>1.68</b>	<b>.78</b>	<b>3.15</b>	<b>.03</b>	<b>G11</b>	<b>1-5 yıl</b>	<b>47</b>	<b>2.46</b>	<b>.85</b>	<b>3.09</b>	<b>.03</b>
	6-10 yıl	39	1.51	.79				6-10 yıl	39	2.35	.87		
	11-15	12	1.08	.28				11-15	12	1.66	.98		
	16-20	2	2.50	.71				<b>16-20</b>	<b>2</b>	<b>3.00</b>	<b>.00</b>		
	Toplam	100	1.56	.76				Toplam	100	2.34	.90		
<b>G5</b>	<b>1-5 yıl</b>	<b>47</b>	<b>2.68</b>	<b>.59</b>	<b>4.95</b>	<b>.03</b>	<b>G14</b>	<b>1-5 yıl</b>	<b>47</b>	<b>2.51</b>	<b>.72</b>	<b>2.98</b>	<b>.04</b>
	6-10 yıl	39	2.33	.77				6-10 yıl	39	2.33	.73		
	11-15	12	1.83	.94				11-15	12	1.83	1.02		
	16-20	2	2.50	.71				<b>16-20</b>	<b>2</b>	<b>3.00</b>	<b>.00</b>		
	Toplam	100	2.44	.75				Toplam	100	2.37	.78		
<b>G7</b>	<b>1-5 yıl</b>	<b>47</b>	<b>2.61</b>	<b>.57</b>	<b>4.84</b>	<b>.03</b>							
	6-10 yıl	39	2.43	.64									
	11-15	12	1.83	.83									
	16-20	2	2.50	.71									
	Toplam	100	2.45	.67									

Konuşma becerisi ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçlara yönelik alınan tutumlarda değerlendirmeye katılan Türkçe dersi öğretmenlerinin meslekteki kıdemleri esas alındığında, (G1) proje ödevinden yararlanmada; (G2) sözlü sunum yaptırma ve değerlendirmede; (G5) sözlü yoklama yapmada; (G7) yapılandırılmış Grid kutucukları kullanmada; (G8) portfolyo/öğrenci ürün dosyasındaki ürünleri değerlendirmede; (G11) öz değerlendirme yaptırma; (G14) kontrol listesi düzenlemede 16-20 ve 1-5 yıllık mesleki kidede sahip öğretmenlerin diğer gruba göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

#### H-OKUMA Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular:

Türkçe dersi sürecinde öğretmenlerin yeni programda okuma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçların kullanımına yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla on dokuz ölçek maddesi hazırlanmış ve öğretmenlere sorulmuştur.

**Tablo 11:** OKUMA Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Öğretmen Tutumları (Kıdem)

Mad.	Kıdem	N	Ort.	Ss.	[Sd:3-96] F	Sig.	Mad.	Kıdem	N	Ort.	Ss.	[Sd:3-96] F	Sig.
<b>H1</b>	1-5 yıl	47	2.48	.80	3.00	.03	<b>H7</b>	1-5 yıl	47	2.27	.79	5.55	.01
	6-10 yıl	39	2.24	.90				6-10 yıl	39	2.51	.75		
	11-15	12	1.75	.86				11-15	12	1.50	.90		
	<b>16-20</b>	<b>2</b>	<b>3.00</b>	<b>.00</b>				<b>16-20</b>	<b>2</b>	<b>3.00</b>	<b>.00</b>		
	Toplam	100	2.31	.87				Toplam	100	2.29	.84		
<b>H3</b>	1-5 yıl	47	2.53	.74	2.75	.05	<b>H8</b>	1-5 yıl	47	2.55	.80	3.00	.03
	6-10 yıl	39	2.79	.57				6-10 yıl	39	2.56	.78		
	11-15	12	2.16	1.03				11-15	12	1.83	1.02		
	<b>16-20</b>	<b>2</b>	<b>3.00</b>	<b>.00</b>				<b>16-20</b>	<b>2</b>	<b>3.00</b>	<b>.00</b>		
	Toplam	100	2.60	.73				Toplam	100	2.48	.84		

<b>H6</b>	<b>1-5 yıl</b>	47	2.78	.51	11.02	.00	<b>H12</b>	1-5 yıl	47	2.13	.74	5.08	.03
	6-10 yıl	39	2.66	.62				6-10 yıl	39	2.21	.69		
	11-15	12	1.66	.88				11-15	12	1.33	.65		
	16-20	2	2.50	.71				<b>16-20</b>	<b>2</b>	<b>2.50</b>	<b>.70</b>		
	Toplam	100	2.60	.69				Toplam	100	2.07	.75		

Okuma becerisi ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçlara yönelik elde edilen tutumlarda değerlendirmeye katılan Türkçe dersi öğretmenlerinin meslekteki kıdemleri esas alındığında, (H1) proje ödevinden yararlanmada, (H3) görsel çalışmalarından (*poster, grafik, kavram haritaları vb.*) yararlanmada, (H6) kısa cevaplı maddeleri tercih etmede, (H7) açık uçlu soruları tercih etmede, (H8) çoktan seçmeli testleri tercih etmede, (H12) yapılandırılmış Grid kutucuklarını kullanmada 16-20 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruplara göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

#### I- YAZMA Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bulgular:

Türkçe dersi sürecinde öğretmenlerin yeni programda yazma becerilerini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçların kullanımına yönelik tutumlarını değerlendirmek amacıyla on dokuz ölçek maddesi hazırlanmış ve öğretmenlere sorulmuştur.

**Tablo 12:** YAZMA Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Öğretmenlerin Tutumları(Kıdem)

Mad.	Kıdem	N	Ort.	Ss.	[Sd:3-96] F	Sig.	Mad.	Kıdem	N	Ort.	Ss.	[Sd:3-96] F	Sig.
<b>i5</b>	<b>1-5 yıl</b>	47	2.53	.80	4.06	.01	<b>i12</b>	1-5 yıl	47	2.40	.74	3.86	.01
	6-10 yıl	39	2.46	.78				<b>6-10 yıl</b>	<b>39</b>	<b>2.46</b>	<b>.72</b>		
	11-15	12	1.66	.98				11-15	12	1.91	.90		
	<b>16-20</b>	<b>2</b>	<b>3.00</b>	<b>.00</b>				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.41	.85				Toplam	100	2.34	.78		
<b>i7</b>	<b>1-5 yıl</b>	<b>47</b>	<b>2.91</b>	<b>.41</b>	13.30	.00	<b>i14</b>	<b>1-5 yıl</b>	<b>47</b>	<b>2.68</b>	<b>.66</b>	3.50	.02
	6-10 yıl	39	2.79	.61				6-10 yıl	39	2.56	.75		
	11-15	12	2.00	1.04				11-15	12	2.50	.90		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.72	.69				Toplam	100	2.58	.75		
<b>i9</b>	1-5 yıl	47	2.32	.81	3.17	.03	<b>i15</b>	<b>1-5 yıl</b>	<b>47</b>	<b>2.36</b>	<b>.82</b>	3.03	.03
	<b>6-10 yıl</b>	<b>39</b>	<b>2.51</b>	<b>.75</b>				6-10 yıl	39	2.38	.87		
	11-15	12	2.00	.95				11-15	12	1.83	.83		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.33	.83				Toplam	100	2.28	.86		
<b>i10</b>	<b>1-5 yıl</b>	<b>47</b>	<b>2.70</b>	<b>.65</b>	6.95	.00	<b>i17</b>	1-5 yıl	47	2.38	.87	2.96	.03
	6-10 yıl	39	2.61	.74				<b>6-10 yıl</b>	<b>39</b>	<b>2.48</b>	<b>.82</b>		
	11-15	12	1.95	.90				11-15	12	1.95	.99		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.54	.78				Toplam	100	2.34	.89		

<b>ı11</b>	1-5 yıl	47	2.42	.85	7.19	.00	<b>ı18</b>	1-5 yıl	47	2.38	.89	2.68	.05
	<b>6-10 yıl</b>	<b>39</b>	<b>2.58</b>	<b>.78</b>				<b>6-10 yıl</b>	<b>39</b>	<b>2.56</b>	<b>.82</b>		
	11-15	12	1.50	.90				11-15	12	2.08	.99		
	16-20	2	1.00	.00				16-20	2	1.00	.00		
	Toplam	100	2.35	.90				Toplam	100	2.39	.89		

Yazma becerisi ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçlara yönelik alınan görüşlerde değerlendirmeye katılan Türkçe dersi öğretmenlerinin meslekteki kıdemleri esas alındığında, (ı15) kısa cevaplı maddeleri, (ı17) çoktan seçmeli testleri tercih etmede ve (ı19) doğru yanlış maddeleri tercih etmede, (ı10) görüşme formlarını doldurmada, (ı11) yapılandırılmış Grid kutucukları kullanmada, (ı12) performans ödevinden yararlanmada, (ı14) kontrol listesi düzenlemede, (ı15) öz değerlendirme yaptırma, (ı17) gözlem formları kullanmada, (ı18) akran değerlendirme yaptırma da 1-5 ve 6-10 yıllık mesleki kidede sahip öğretmenlerin diğer gruba göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

#### İ- DİL BİLGİSİNİ Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular:

Türkçe dersi sürecinde öğretmenlerin yeni programda dil bilgisini ölçme ve değerlendirmeye yönelik araçların kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla on dokuz ölçek maddesi hazırlanmış ve öğretmenlere sorulmuştur.

**Tablo 13:** DİL BİLGİSİNİ Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Öğretmenlerin Tutumları (Mezuniyet)

Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.
<b>ı12</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.58</b>	.67	3.38	.038
	II	14	2.07	.73		
	<b>III</b>	<b>8</b>	<b>2.50</b>	.75		
	Toplam	100	2.51	.70		
<b>ı16</b>	<b>I</b>	<b>78</b>	<b>2.56</b>	.73	3.87	.024
	II	14	1.93	.99		
	<b>III</b>	<b>8</b>	<b>2.50</b>	.92		
	Toplam	100	2.47	.81		

Türkçe dersi öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programı esas alındığında gruplar arasında öğretmenlerin dil bilgisini ölçme faaliyetlerinde (ı12) yapılandırılmış Grid kutucukları kullanmada ve (ı16) öz değerlendirme yaptırma (I)Türkçe Öğretmenliği ve Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü lisans programlarından mezun öğretmenlerin Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programı mezunlarına göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 14:** DİL BİLGİSİNİ Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde Kullanılan Araçlara Yönelik Öğretmenlerin Tutumları(Kıdem)

Mad.	Mezuniyet Böl.	N	Ort.	Ss.	[Sd:2-97] F	Sig.
i9	1-5 yıl	47	2.65	.67	3.12	.03
	6-10 yıl	39	2.64	.63		
	11-15	12	2.00	.95		
	16-20	2	2.50	.70		
	Toplam	100	2.57	.71		

Dil bilgisini ölçme ve değerlendirme sürecinde kullanılan araçlara yönelik alınan görüşlerde değerlendirmeye katılan Türkçe dersi öğretmenlerinin meslekteki kıdemleri esas alındığında, (i9) eşleştirme maddelerinin tercih edilmesinde 1-5 ve 6-10 yıllık mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin diğer gruba göre yüksek düzeyde olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

### Sonuç ve Tartışma

Eğitim programlarının ve öğretim sürecinin önemli bir ayağını ölçme ve değerlendirme çalışmaları oluşturur. Değerlendirme, sistemin düzenlenmiş öğrenme yaşantılarına göre işlemlerini kontrol etmedir. Değerlendirme amacına, ölçüte ve zamana göre çeşitlilik arz edebilir. Türkçe dersinin öğretim sürecinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları üç boyutta ele alınabilir. Türkçe öğretiminde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte süreç odaklı bir ölçme ve değerlendirme şekli benimsenmiştir. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirme faaliyeti programda da değinildiği gibi dersin başında, ders esnasında ve ders sonunda bir ölçme ve değerlendirmeyi şart koşturmaktadır.

Çalışmada süreç odaklı Türkçe öğretimi ölçme ve değerlendirme çalışmalarına yönelik öğretmen tutumları tespit edilmiştir. Süreç odaklı ölçme ve değerlendirmede amaç, araç seçimi, yeni programın kullanımı, temel öğrenme alanlarında ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı gibi hususlarda öğretmenlerin cevapları alınmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda varılan ortalama değerlere göre öğretmenlerin tutumları Tablo 15'ten hareketle şu maddelerde yorumlanabilir:

**Tablo 15:** Türkçe Öğretmenlerinin Ölçek Alt Başlıklarına Göre Tutum Ortalamaları

Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Tutumları	Ort.
A- Ölçme ve Değerlendirme Çalışmalarında	2.50
B- Ölçme Aracını Belirlemede	2.39
C- Soru Sormada	2.54
Ç. Yazılı ve Sözlü Ölçme Faaliyetlerinde	2.26
D- Değerlendirme Çalışmalarında	2.55
E- 2005 Programının Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımında	2.35
F-DİNLEME /İZLEME Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde	2.36
G- KONUŞMA Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde	2.12
H-OKUMA Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde	2.13
I-YAZMA Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde	2.21
i- DİL BİLGİSİNİ Ölçme ve Değerlendirme Sürecinde	2.39
	Min. 1.00 Max. 3.00

- Yapılan değerlendirme sonucunda Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme çalışmalarına karşı genel olarak olumlu bir tutuma (Min.1-Max.3 değer aralığında)  $X = 2.50$  oranında sahip oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu; Duban ve Küçükylmaz (2008), Acun ve Kamber (2007), Çalık (2007)'in yaptıkları araştırmaların "öğretmenlerin olumlu yönde tutuma sahip olduğu" sonucuyla benzerlik göstermektedir.
- Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme aracını belirlemede ders içeriğini, kazanımları, performansı, fiziki durumu, sosyoekonomik durumu ve grubun diğer özelliklerini dikkate almaya yönelik olumlu bir tutuma (Min.1-Max.3 değer aralığında)  $X = 2.39$  oranında sahip oldukları saptanmıştır.
- Değerlendirmeye katılan Türkçe dersi öğretmenlerinin soru sorarken konu, soru şekli ve sınıf özelliği gibi hususlara, ayrıca süreci dikkate almasına yönelik olumlu bir tutumun (Min.1-Max.3 değer aralığında)  $X = 2.54$  oranında bulunduğu belirlenmiştir.
- Soruların taksonomik değerinin dikkate alınıp öğrencilere sorulmasına yönelik olarak (Min.1-Max.3 değer aralığında)  $X = 2.26$  oranında olumlu bir tutum belirlenmiştir.
- Türkçe dersi sürecinde yapılan ölçme faaliyetlerinin değerlendirilmesinde öğretmenlerinin değerlendirme faaliyeti yapma ve faydalı şekilde süreci etkilemesinde olumlu bir tutuma (Min.1-Max.3 değer aralığında)  $X = 2.55$  oranında sahip olduğu belirlenmiştir.
- Türkçe dersi öğrenme alanlarında kazanımların, bilgi ve becerilerin yazılı bir şekilde ifadesi için düzenlenen sınavlarda içeriğe, zamana ve öğrenciye uygun çeşitli soru şekilleri kullanılmalıdır. "Türkçe dersinde öğrenci başarılarının ölçülmesinde kullanılan sınavlarda, yukarıda açıklanan farklı türdeki maddelerin olabildiğince yer alması, ölçülen özelliğin değerlendirilmesi açısından yararlı olacaktır" (MEB 2005; 227). Yapılan değerlendirme sonucunda Türkçe dersinde birden fazla soru şeklinin kullanıldığı saptanmıştır. Bu nedenle beklenene yakın bir sonuca ulaşıldığı söylenebilir.
- 2005 eğitim-öğretim yılında uygulanmaya konulan yeni Türkçe Öğretim Programının ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçlarının kullanımına yönelik öğretmenlerin eksik ve olumsuz bir tutuma sahip olduğuna dair (Min.1-Max.3 değer aralığında)  $X = 2.35$  oranında bir sonuç saptanmıştır.
- Yapılan değerlendirme sonucunda öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın dinleme/izleme becerisi ölçme ve değerlendirme çalışmaları için (Min.1-Max.3 değer aralığında)  $X = 2.36$  oranında; Türkçe dersi programının konuşma becerisi ölçme ve değerlendirme çalışmaları için  $X = 2.12$  oranında; öğretmenlerin Türkçe dersi programının okuma becerisi ölçme ve değerlendirme çalışmaları için  $X = 2.13$  oranında; öğretmenlerin Türkçe dersi programının yazma becerisi ölçme ve değerlendirme çalışmaları için  $X = 2.21$  oranında; öğretmenlerin Türkçe dersi programının dil bilgisini süreç içinde ölçme ve değerlendirme çalışmaları için  $X = 2.39$  oranında ortalamasının üstünde olumlu bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.
- 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temel öğrenme alanlarına yönelik ölçme ve değerlendirme çalışmalarının genel olarak yapıldığı; süreç değerlendirmeye yönelik yapılması gereken öz/akran değerlendirme, tutum

ölçeği doldurma, gözlem, görüşme formları ve kontrol listesi gibi araçların kısmen kullanıldığı; yazılı sınavlarda kısa cevaplı, açık uçlu, çoktan seçmeli ve doğru yanlış tipi testlerin tercih edildiği; proje, performans ve portfolyo/ürün dosyalarının ölçme ve değerlendirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Drama etkinliklerinden ve yapılandırılmış grid kutucuklarından öğretmenlerin tam olarak haberdar olmadıkları veya öğretmenlerce kullanılmadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin bazı alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından haberdar olmamaları veya bilgi eksikliği yaşamaları Çalık (2007), Mentiş-Taş (2007), Yapıcı ve Demirdelen (2007), Kaya ve Ersoy (2007), Özdaş ve arkadaşlarının (2007) bulgularıyla örtüşmektedir.

- Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri 2005 programıyla gelen ölçme değerlendirme yaklaşım ve araç gereçlerini karmaşık bulmaktadırlar. Bu sonuç ile Millî Eğitim Bakanlığı *EARGED* birimi tarafından 2006 yılında programın değerlendirilmesi için hazırlanan rapordaki sonuçlar benzer şekildedir: “Türkçe öğretmenlerinin üçte ikiden fazlası ölçme yöntemleri ve değerlendirme sistemini çok karmaşık bulmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakını ölçme yöntemleri ile değerlendirmenin zaman alıcı olduğunu belirtmektedirler. Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme yöntemleri ve değerlendirmeyi çok karmaşık bulmaları, bunların program kılavuzlarında sistemli bir biçimde ve yeterince açık bir anlatımla sunulmaması ile ilişkili olabilir. Türkçe dersi öğretmenlerinin ölçme yöntemleri ve değerlendirmeyi çok zaman alıcı bulmaları değişik nedenlere bağlı olabilir. Bunlar arasında, öğretmenlere özellikle test veya psikolojik ölçek biçimindeki ölçme araç veya yöntemlerinin hazır olarak, açıklamaları ile birlikte verilmemiş olması, klasik ölçme araçları dışındaki *alternatif* ölçme araç veya yöntemlerinin nerede, ne amaçla ve nasıl kullanılabileceklerinin yeterince açıklanmamış olmasından söz edilebilir” (MEB, 2006;33). 2006 yılında program bir yıldır uygulanmakta iken öğretmenlerin sahip olduğu tutum ile 2009 yılında sahip olunan tutumlar arasında bir farklılık olmaması düşündürücüdür.
- Öğretmenlerin ölçme değerlendirme algılarında cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı; fakat kıdem ve mezun olunan fakülte/bölüm türü değişkenlerinin algılar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel ortalamalara bakıldığında Eğitim Fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümlerinden mezun olanların ve 1-10 yıllık mesleki kıdeme sahip olanlardan daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Bu durum üzerinde Türkçe öğretmenliği lisans programlarında okutulan formasyon derslerinin ve mesleğe yakın zamanda başlayan öğretmenlerin yeniliklere daha açık olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

### Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenlerinin 2005 programıyla gelen ölçme değerlendirme yaklaşımı ve araç gereçlerini karmaşık bulduğu göz önüne alındığında, yaklaşım ve araç gereçlerin daha anlaşılabilir ve kullanılabilir duruma getirilmesi önem kazanmaktadır. Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ve kılavuz kitapların ölçme değerlendirme bölümlerinde mevcut ve alternatif araç gereçlerin nasıl ve ne zaman kullanılacağı yönünde pratik bilgilere yer verilmelidir.

Türkçe öğretmenliği adaylarına meslek yaşamları sırasında zorluk yaşamaları sebebiyle lisans eğitimleri sırasında yeni ölçme araç gereç ve yöntemleri tanıtılmalı; hatta uygulama dersleri süresince bu yöntem ve araç gereçleri kullanmasına fırsat verilmelidir. Öğretmen adaylarının yalnızca geleneksel ölçme değerlendirme araç gereç ve yöntemleriyle karşılaşmalarının önüne geçilmelidir.

İlköğretim okullarındaki Türkçe derslerinin haftalık saatleri göz önünde bulundurulduğunda, programda ve kitaplarda belirtilen bütün ölçme değerlendirme araç gereçlerinin derslerde kullanılması olanaksız görünmektedir. Bu nedenle bütün ölçme değerlendirme araç gereçlerinin kullanımının zorunlu tutulması yerine öğrencilerin, sınıfın, okulun ve çevrenin imkânlarının uygun araç gereç ve yöntemlerin kullanılmasına öncelik verilmeli; bu amaçla Bakanlık tarafınca düzenlemelere gidilmelidir.

#### Kaynakça

- ACUN, İ. ve KAMBER, T. (2007). "Yeni Sosyal Bilgiler Programının Uygulanabilirliği Açısından Değerlendirilmesi", **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, 27-29 Nisan 2007.
- ÇALIK, S. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yenilenen İlköğretim Programlarının Ölçme ve Değerlendirme Süreci Hakkındaki Düşünceleri Üzerine Bir Araştırma", **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 5-7 Eylül 2007.
- DUBAN, N. ve KÜÇÜKYILMAZ, E.A. (2008). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri", **İlköğretim-Online**, 7 (3), ss.769-784.
- KARASAR, N. (2006). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları.
- KAYA, E. ve ERSOY, A.F. (2007). "Sosyal Bilgiler Programının Uygulanmasında Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri", **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, 27-29 Nisan 2007.
- KOMİSYON (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7, 8. Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB (2006). **EARGED Başkanlığı Temel Eğitim Destek Programları Değerlendirme Raporu**, Ankara, s.33.
- MENTİŞ-TAŞ, A. (2007). "Öğretmen Adaylarının Yeni İlköğretim Programına ve İlköğretim Okullarında Uygulanmasına İlişkin Görüşleri", **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, 5-7 Eylül 2007.
- ÖZDAŞ, A., TANIŞLI, D., YAVUZSOY-KÖSE, N. ve KILIÇ, Ç. (2007). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Dersinde Kullandıkları Değerlendirme Araç ve Yöntemlerine İlişkin Görüşleri", **VI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu**, 27-29 Nisan 2007.
- TURGUT, M. F. (1977). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**. Ankara: Nüve Matbaası.
- YAPICI, M. ve DEMİRDELEN, C. (2007). "İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **İlköğretim-Online**, 6(2), ss.204-212.
- ZORBAZ, K. Z. (2005). **İlköğretim Okulları İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri ve Yazılı Sınavlarda Sordukları Sorular Üzerine Bir Değerlendirme**. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.



## TURKISH COURSE TEACHERS' PERCEPTIONS ON MEASUREMENT AND EVALUATION

---

**Sedat MADEN\***

**Erhan DURUKAN\*\***

### **Abstract**

The aim of this study is to determine Turkish course teachers' opinions and attitudes toward new equipments and methods of measurement and evaluation emerged with 2005 Turkish Course Curriculum. In this study, which based on descriptive field research, 100 Turkish course teachers working at Erzurum province were surveyed. The scale was prepared by researchers through using the Turkish Course Curriculum and related researches. The scale's validity ensured by the opinions of course experts. At the conclusion of pilot study, made for reliability degree, determined Cronbach's Alpha quotient is, 96. Data analysed with SPSS 11.5 and expounded in terms of gender, priority, and graduation.

At the conclusion of this study it has been found that gender is not important variable at teachers' perceptions; priority and graduation are more effective variables at teachers' opinions; some measurement instruments, emerged with 2005 Turkish Course Curriculum, made the process complex; Turkish course teachers need to be informed about new instruments and approaches of measurement and evaluation.

**Key Words:** Turkish teaching, measurement-evaluation, attitudes

---

\* Dr.; Giresun University, Faculty of Education. Department of Turkish Teaching.

\*\* Research Assistant Dr.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education. Department of Turkish Teaching.

# YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN İLKÖĞRETİM 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİ TUTUMLARINA ETKİSİ

**Akif ARSLAN\***

**Abdullah ŞAHİN\*\***

**Esin ŞAHİN\*\*\***

**Ahmet AKÇAY\*\*\*\***

## Özet

Araştırmanın amacı yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisini belirlemektir. Araştırma, Erzurum ilindeki Haşım İşcan İlköğretim Okulunda 6. sınıf düzeyinde Türkçe dersi "İletişim" teması üzerinde deney (n=22) ve kontrol (n=22) gruplarına uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yer alan "Türkçe Dersi Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisinin incelendiği "kontrol gruplu öntest-sontest modeline" uygun deneysel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Araştırma verilerinin çözümünde bilgisayar ortamında SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen verilerin anlamlılığını belirlemek amacıyla t-testi, eşleştirilmiş gruplar için t-testi, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri uygulanmıştır. Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geleneksel yöntem uygulanan öğrencilere göre daha olumlu yönde etkilendiği görülmüştür. Bununla birlikte yaratıcı drama etkinlikleri yapılırken ciddi bir zaman sıkıntısı çekildiği ve Türkçe dersinde yapılması gereken diğer etkinliklere daha az zaman kaldığı, dolayısıyla bu yöntem uygulanırken ciddi bir planlama sürecinin uygulanması gerektiği gözlemlenmiştir. Ayrıca, yaratıcı drama yönteminin uygulanmasında cinsiyet ve ebeveyn eğitim durumlarının Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Yaratıcı drama, Türkçe dersi, tutum

## Giriş

Eğitim, "kalkınmanın gerektirdiği nitelik ve sayıdaki üretici insan gücünü geliştirmek" olarak tanımlanmaktadır (Kaya, 1996, 19). Bunun gerçekleştirilmesinde

\* Yrd. Doç. Dr.; Ağrı İbrahim Çeçen Üniv., Fen-Edebiyat Fak., Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.

\*\* Yrd. Doç. Dr.; Atatürk Üniv., Kâzım Karabekir Eğt. Fak., Türkçe Öğretmenliği Bölümü.

\*\*\* Dr.; Erzurum 3 Temmuz Lisesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni.

\*\*\*\* Arş. Gör.; Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü.

ana dilin önemli işlevleri vardır. İnsanların yaşamında, bireysel ve sosyal gelişiminde ana dilin önemli görevlerinin olduğu bilinmektedir. İnsanların başkalarıyla sağlıklı iletişim kurabilmeleri, eğitim hayatlarında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirilebilmeleri büyük oranda ana dilini etkili kullanmalarıyla gerçekleştirilebilir (Yıldız, 2003, VII). Ana dilini etkili kullanabilmenin önemine rağmen, 40 ülkedeki eğitim düzeyinin 15 yaşındaki öğrencilerin başarı düzeylerinin dikkate alınmasıyla değerlendirildiği 2003 OECD Uluslararası Öğrenci Başarılarını Takip Programı anketinin sonuçlarına göre; ana dili eğitimimizde yazılı bir metnin okunup anlaşılabilmesi gibi bir sorunun olduğu ortaya çıkmıştır (<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm>). Türkçe eğitimi ile ilgili bu gibi sorunların yaşanmasının bir sebebi de öğrencilerin Türkçe dersine yönelik geliştirdikleri olumsuz tutumlar olabilir. Öğrencilerin tüm yaşamları boyunca iletişim kurmalarında, duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmelerinde Türkçeye karşı geliştirdikleri tutumlar oldukça önemli bir yere sahiptir (Belet, 2005, II-III). Türkçe dersinin işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgi ve tutum gibi duyuşsal özelliklerinin belirlenmesiyle gerçekleştirilebilir. Duyuşsal özellikler ilgili alandaki bilişsel başarıyı yaklaşık olarak dörtte bir oranında artırabilmektedir (Bloom, 1995, 123). Öğretmenlere düşen görev, tutum ölçeklerini uygulamak ve elde edilen verileri öğrencilerin derslerine yönelik tutumlarını geliştirmek için kullanmaktır. Çünkü tutum ölçekleri, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutumlarını, olumlu yönde değiştirecek çalışmalar için öğretmenlere bilgi sağlamaktadır (Altıntaş ve Bursalıoğlu, 2006, 214).

Türkçe öğretmenleri öğrencilerin derse karşı tutumlarını geliştirici yöntemler uygulamak durumundadırlar. Çünkü öğretmeni etkili kılan niteliklerde sınıf içinde kullandıkları öğretim stratejilerinin önemli bir yeri vardır (Çakmak, 2001, 274). Bu doğrultuda yaratıcı drama, kullanılması gereken en öncelikli yöntemlerdendir. Yaratıcı drama yaşamın içinde olan, eğitsel hedefler içeren, sanatsal boyut taşıyan, çocuğun yaşam biçimi olan oyundan beslenen, bilişsel-duyuşsal-devinişsel ve sezgisel beceri alanlarını kapsayan, tinsel rahatlatma sağlayan, tüm duyuları etkin kılan, kalıcı öğrenme durumları taşıyan ve içinde etkileşimi barındıran bir yöntemdir (Sönmez, 2006, 30-93). Drama tekniği Türkçe programında daha çok yaratıcı drama anlamında ele alınmıştır. Buna göre drama; doğaçlama, canlandırma vb. tiyatro veya drama tekniklerinden yararlanılarak, bir grup çalışması içinde, öğrencilerin bir yaşantıyı, bir olayı, bir fikri, bir kavramı ya da beceriyi, ön bilgilerini kullanarak yapılandırması, anlamlandırması ve canlandırmasıdır (Şimşek, 2007, 398-399). Diğer bir tanımla yaratıcı drama "...özel olarak düzenlenen yaşantıları somut bir şekilde hissetme yolu ile sosyal, evrensel ve soyut kavramların; tarih, edebiyat gibi konuların canlandırılarak anlamlı hâle getirildiği, öğrenildiği bir eğitim tekniğidir" (Lindvang ve Moen'den aktaran: Önder, 2003, 31). Bu yöntemle bireylerin yaratıcılıklarını kullanması ve ifade becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir (Bayram vd., 1999, 1-15).

Türkçe öğretiminde öğrencilerin birkaç duyu organına hitap edilerek dersin verimi ve başarı düzeyi artırılabilir (Deniz ve Tuna, 2006, 341). Yaratıcı drama ile birey bir taraftan beş duyu organını aktif kullanmayı öğrenirken diğer taraftan gözlem yetisini geliştirerek kendisini ve çevresini daha gerçekçi bir bakışla algılamayı, girdiği farklı rollerle empati kurabilmeyi öğrenir (Bozdoğan, 2004, 319). Yaratıcı drama öğrencilerin dört temel dil becerisini, söz varlığını ve yaratıcı düşünebilme yetisini geliştirir (Şimşek, 2007, 397). Millî Eğitim Bakanlığı, 2005 yılında yeni eğitim

programının geliştirildiğini ve bu programda “çoklu zekâ kuramı”nın katkılarının olduğunu vurgulamıştır (Altan vd., 2008, 35). Bu durumda yaratıcı drama duyulara yönelik oluşuyla; işitsel, görsel, sözel ve bedensel öğeleri aynı anda bünyesinde barındırmasıyla çoklu zekâ kuramına en uygun eğitim-öğretim yöntemi olarak karşımıza çıkmaktadır (Bozdoğan, 2006, 47).

Yaratıcı drama bireyin;

- Özgüven duygusunun gelişmesini,
- Bilişsel dil, motor ve sosyal açıdan gelişmesini,
- Kendini ifade edebilmesini,
- Öğrendiği şeylerin kalıcılığını,
- Değişik yaşantıları tanınmasını,
- Eğitim ve öğretimde aktif rol almasını,
- Rahatlamasını,
- Sorumluluk duygusunun gelişmesini,
- Kendini ve vücudunu tanımalarını, nerede ve nasıl kullanabileceğini öğrenmesini,
- Yaratıcı olmasını,
- Yaşamı çok yönlü algılamasını,
- Eleştiriyi ve tartışmayı öğrenmesini sağlar (Gönen ve Uyar Dalkılıç, 2003, 60-61).

### Amaç

Erzurum ili Haşim İşcan İlköğretim Okulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin tutumlarını belirlemek amacı ile yapılan bu çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe öğretiminde, yaratıcı drama yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubu arasında, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları açısından anlamlı bir fark var mıdır?
2. Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile annelerinin eğitim durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Yaratıcı drama yönteminin uygulandığı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin veri toplama aracını (tutum ölçeğini) içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin seviyelerinin benzer olduğu varsayılmıştır.

### Sınırlılıklar

1. Araştırma, Türkçe öğretiminde yaratıcı drama ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesiyle sınırlıdır.
2. Araştırma, öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeliyle sınırlıdır.
3. Çalışma, veri toplama aracı açısından, Türkçe dersi tutum ölçeği ile sınırlıdır.
4. Araştırmada kullanılan “kişisel bilgiler” cinsiyet ile annenin ve babanın eğitim durumuyla sınırlıdır.
5. Araştırma, 2008-2009 öğretim yılında Erzurum ilinde bulunan Haşim İşcan İlköğretim Okulunun 6. sınıfında öğrenim gören toplam 44 öğrenciden elde edilen verilerle sınırlıdır.
6. Araştırma, ilköğretim 6. sınıf Türkçe dersindeki “İletişim” teması ve bu temanın uygulama süresi olan 26 ders saati ile sınırlıdır.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmada, ayrıca, yaratıcı drama yönteminin uygulanmasında öğrencilerin cinsiyetleriyle ebeveynlerinin eğitim durumlarının Türkçe dersi tutumları üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Bu anlamda “kontrol gruplu öntest-sontest modeline” uygun deneysel bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu 2008-2009 öğretim yılında Erzurum Haşim İşcan İlköğretim Okulunda 6. sınıfa devam eden iki ayrı sınıftaki 44 (22 öğrenci deney grubu, 22 öğrenci kontrol grubu) öğrenci oluşturmaktadır. Deney ve kontrol grupları, öntest sonuçları, öğretmenlerin görüşleri ve öğrenci seviyelerinin göz önüne alınmasıyla belirlenmiştir. Türkçe dersi “İletişim” teması, deney grubunda yaratıcı drama yöntemi ile kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ele alınmıştır. İletişim temasına başlamadan önce deney ve kontrol grubu öğrencilerine “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” öntest olarak uygulanmıştır. Deney grubunda dersler, yaşanan bir olayın canlandırılmasına uygun metinlerle gerçekleştirilmiştir. Dersler işlenirken yaratıcı dramının özellikleri kaynak eserlerden faydalanılarak uygulanmıştır. Örneğin; oluşturulan her bir gruba işlenen metinde geçen bir deyimın öyküsü yazılı olarak verilmiş, verilen metnin öğrenci yaratıcılıkları kullanılarak sunulabilmesi için gerekli çalışmalar yapılmış, canlandırma etkinliklerinden sonra üzerinde çalışılan deyimlerle ilgili değerlendirme yapılarak deyimın kavranması sağlanmıştır. Tema işlendikten sonra deney ve kontrol grubu öğrencilerine ölçme aracı sontest olarak tekrar uygulanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada ölçme aracı olarak öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacı ile Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (MEB, 2006:244) yer alan ve toplam 20 maddeden oluşan “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek iki bölümden oluşmakta olup birinci bölümde kişisel bilgiler, ikin-

ci bölümde tutum ifadeleri yer almaktadır. Tutum ifadelerinin karşılığı "Tamamen katılıyorum.", "Katılıyorum.", "Kararsızım.", "Katılmıyorum." ve "Hiç katılmıyorum." şeklindeki 5'li gösterge çizelgesinden oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini ve geçerliğini test etmek amacıyla, veri toplama aracı aynı okulda ve aynı sınıf seviyesinde öğrenim gören farklı 50 öğrenciye uygulanırken, deney öncesinde ve sonrasında analizlerde deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler kullanılmıştır. Bu çerçevede Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin güvenilirliğinin incelenmesi sonrasında Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ile ilgili olarak ( $\alpha = 0,805$  gibi yüksek bir güvenilirlik değeri elde edilmiştir. Ayrıca soruların, alfa katsayısına ne derecede ve ne yönde etkide bulduklarını saptayabilmek için; "Değişken Silindiği Takdirde Ölçeğin Alfa Katsayısı" değeri hesaplanmış ve ölçeğin tutarlı-güvenilir olduğu sonucuna varılmıştır. Söz konusu değerler, herhangi bir değişken silindiği takdirde, geri kalan değişkenlerin iç tutarlılıklarını göstermektedir. Bu doğrultuda "Madde Silinmesi Durumunda Cronbach Alfa" değerleri incelendiğinde; "Türkçe dersi için ders dışında zaman ayırmaya gerek yoktur.", "Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.", "Türkçe bana göre gereksiz bir derstir." ve "Türkçe sınavlarında diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum." maddelerinin anketten çıkarılmasının ölçeğin iç tutarlılığına kısmi bir katkı sağladığı belirlenmiştir. Fakat söz konusu bulguların örneklem büyüklüğüne bağlı olabileceği hususu dikkate alınarak mevcut ölçme aracının yapısı korunmuştur. Çünkü analiz sonuçları bir bütün olarak incelendiğinde tüm maddelerin ölçeğin güvenilirliğine olumlu katkı sağladığı ve alfa değerlerinin ölçeğin geneli ve her bir faktör için .70 ve üzerinde olmasının ölçeğin güvenilirliğinin doğrulanması için yeterli olduğu söylenebilir (Hair, Anderson, Tahtam and Black, 1995'ten aktaran: Wast ve Önder, 2002, 31-32).

Ölçeğin yüksek güvenilirliği ve geçerliğini desteklediği için ve yapısal geçerliği test etmek amacıyla ayrıca, Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi kullanılarak normallik testi yapılmıştır. Bu test sonucunda, verilerin normal dağılıdığının belirlenmesi ile ölçme aracının hedef kitlenin özelliklerini yansıttığı varsayılmıştır. Bu durum anketin geçerliğini doğrulamaktadır. Bu doğrultuda yapılan analiz sonuçları incelendiğinde gerek öntest (Z değeri: 0.6, p değeri: 0.8), gerekse sontest (Z değeri: 0.6, p değeri: 0.7) sonuçlarının normal dağılıma uyduğu gözlenmektedir. Dolayısıyla; ölçeğin geçerliğinin nicel olarak doğrulandığı söylenebilir.

### Verilerin Analizi

Yaratıcı drama yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları, araştırma ölçeği çerçevesinde, t-testi, eşleştirilmiş gruplar için t-testi, Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis testleri kullanılarak incelenmiştir.

### Bulgular ve Yorumlar

#### Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi

Türkçe öğretiminde, yaratıcı drama yöntemi uygulanan deney grubu ile geleneksel yöntem uygulanan kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında deney öncesinde ve sonrasında anlamlı bir fark olup olmadığını anlamak amacıyla t-testi (Tablo 1) ve eşleştirilmiş gruplar için t-testi (Tablo 2) uygulanmıştır.

**Tablo 1:** Türkçe Öğretiminde, Yaratıcı Drama Yöntemi Uygulanan Deney Grubu ile Geleneksel Yöntem Uygulanan Kontrol Grubu Öğrencileri Arasında Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar Açısından Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı ile İlgili Bulgular

	Gruplar	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	t	p
Öntest	Deney	22	62,59	4,94		
	Kontrol	22	65,95	6,49	1,932	0,060
Sontest	Deney	22	78,27	9,23		
	Kontrol	22	72,73	9,22	1,993	0,053

Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait öntest puanlarındaki farkla ilgili t değeri 1,932 olup  $p > 0,05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik deney öncesi tutumları arasında fark olmadığını göstermektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik deney öncesi tutum puanları aritmetik ortalamasının 65,95, deney grubundaki öğrencilerin öntest tutum puanları aritmetik ortalamasının 62,59 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının deney öncesinde benzer olduğu söylenebilir.

Tablo 1 incelenmeye devam edildiğinde, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait sontest puanlarındaki farkla ilgili t değeri 1,993 olup  $p > 0,05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik deney sonrası tutumları arasında fark olmadığını göstermektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik deney sonrası tutum puanları aritmetik ortalamasının 72,73, deney grubundaki öğrencilerin sontest tutum puanları aritmetik ortalamasının 78,27 olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının deney sonrasında benzer olduğu söylenebilir.

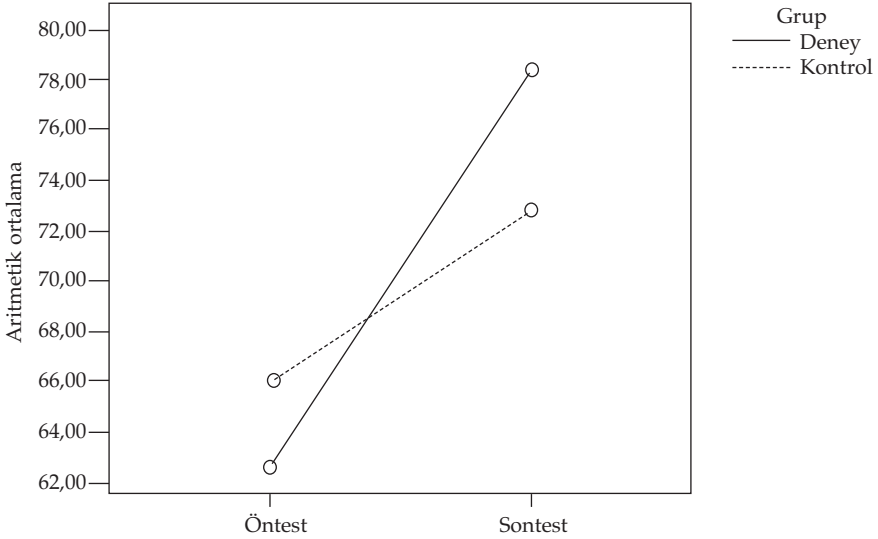
**Tablo 2:** Türkçe Öğretiminde, Yaratıcı Drama Yöntemi Uygulanan Deney Grubu ile Geleneksel Yöntem Uygulanan Kontrol Grubu Öğrencileri Arasında Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar Açısından Anlamlı Bir Fark Olup Olmadığı ile İlgili Diğer Bulgular.

		N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	t	p
Deney Grubu	Öntest	22	62,59	4,94		
	Sontest	22	78,27	9,23	5,943	0,000
Kontrol Grubu	Öntest	22	65,95	6,49		
	Sontest	22	72,73	9,22	5,503	0,000



Tablo 2 incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait öntest ve sontest puanlarındaki farkla ilgili t değeri 5,503 olup  $p < 0,05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Aynı şekilde deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ait öntest ve yaratıcı drama yöntemi uygulandıktan sonraki sontest puanlarındaki farkla ilgili t değeri 5,943 olup  $p < 0,05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tüm bu bulgular kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında deney öncesinde ve sonrasında fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 2 incelenmeye devam edildiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik öntest tutum puanları aritmetik ortalaması 65,95 iken, sontest tutum puan aritmetik ortalaması 72,73 olmuştur. Yine tablodaki veriler incelendiğinde, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik öntest tutum puanları aritmetik ortalaması 62,59 iken, yaratıcı drama yöntemi uygulandıktan sonraki sontest tutum puanları aritmetik ortalaması 78,27 olmuştur. Sonuç olarak yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını daha olumlu etkilediği söylenebilir (Grafik 1).



**Grafik 1:** Deney ve Kontrol Gruplarının Türkçe Dersine Yönelik Tutum Düzeylerinin Öntest ve Sontest Aritmetik Ortalamalarına Göre Dağılımı.

### Cinsiyet Değişkenine Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi

Türkçe öğretiminde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Mann-Whitney U testi uygulanmıştır (Tablo 3).

**Tablo 3:** Türkçe Öğretiminde, Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulandığı Kız ve Erkek Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile İlgili Bulgular

	Cinsiyet	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	İşaretler ortalaması	İşaretler toplamı	U	p
Öntest	Kız	9	62,56	5,79	11,39	102,50	57,500	0,948
	Erkek	13	62,62	4,52	11,58	150,50		
Sontest	Kız	9	78,78	9,48	11,89	107,00	55,000	0,845
	Erkek	13	77,92	9,43	11,23	146,00		

Tablo incelendiğinde, Türkçe dersinde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanları arasındaki farkla ilgili U değeri 57,50 olup  $p > 0,05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanları arasında fark olmadığını göstermektedir.

Tablodaki veriler incelenmeye devam edildiğinde, Türkçe dersinde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin sontest puanları arasındaki farkla ilgili U değeri 55,00 olup  $p > 0,05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin sontest puanları arasında da fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak Türkçe öğretiminde, yaratıcı drama yönteminin uygulamasının kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını aynı düzeyde etkilediği söylenebilir.

#### **Annelerin Eğitim Durumuna Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi**

Türkçe öğretiminde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 4).

**Tablo 4:** Türkçe Öğretiminde, Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulandığı Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Durumuna Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	İşaretler ortalaması	Ki-kare	p
Öntest	Okuma yazması yok	1	57,33	4,04	4,50	6,199	0,102
	İlkokul	7	65,71	4,86	15,29		
	Ortaokul	7	61,86	3,93	11,64		
	Lise	5	62,20	4,76	10,20		
Sontest	Okuma yazması yok	3	78,6667	8,87	12,83	2,430	,488
	İlkokul	7	81,71	9,03	14,00		
	Ortaokul	7	74,71	7,67	8,79		
	Lise	5	76,60	11,33	11,00		

Tablo incelendiğinde, Türkçe öğretiminde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanları arasındaki farkla ilgili Ki-kare değeri 6,199 olup  $p>0,05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanları arasında fark olmadığını göstermektedir.

Tablodaki veriler incelenmeye devam edildiğinde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin sontest puanları arasındaki farkla ilgili Ki-kare değeri 2,430 olup  $p>0,05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin annelerinin eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin sontest puanları arasında da fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak Türkçe öğretiminde, yaratıcı drama yöntemi uygulanan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarındaki farklılıkların Türkçe dersine yönelik tutumları etkilemediği söylenebilir.

### Babaların Eğitim Durumuna Göre Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrencilerin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi

Türkçe öğretiminde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumları arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi uygulanmıştır (Tablo 5).

**Tablo 5:** Türkçe Öğretiminde, Yaratıcı Drama Yönteminin Uygulandığı Öğrencilerin Babalarının Eğitim Durumuna Göre Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ile İlgili Bulgular

	Eğitim durumu	N	Aritmetik ortalama	Standart sapma	İşaretler ortalaması	Ki-kare	p
Öntest	Okuma yazması yok	1	65,00	-	15,50	1,689	,639
	İlkokul	4	61,50	2,89	9,13		
	Ortaokul	8	61,75	4,27	10,44		
	Lise	9	64,89	6,88	13,06		
Sontest	Okuma yazması yok	1	65,00	-	2,50	2,228	,527
	İlkokul	4	79,25	9,03	12,88		
	Ortaokul	8	77,00	8,96	11,19		
	Lise	9	78,89	9,84	12,17		

Tablo incelendiğinde, Türkçe öğretiminde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanları arasındaki farkla ilgili Ki-kare değeri 1,689 olup  $p>0,05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin öntest puanları arasında fark olmadığını göstermektedir.

Tablodaki veriler incelenmeye devam edildiğinde, Türkçe öğretiminde, yaratıcı drama yönteminin uygulandığı öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin son test puanları arasındaki farkla ilgili Ki-kare değeri 2,228 olup  $p>0,05$  önem düzeyinde anlamsız bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin babalarının eğitim durumuna göre Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin son test puanları arasında da fark olmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak Türkçe öğretiminde, yaratıcı drama yöntemi uygulanan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarındaki farklılıkların Türkçe dersine yönelik tutumları etkilemediği söylenebilir.

### **Tartışma ve Sonuç**

Yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarı ve tutumlarını olumlu yönde geliştirmesiyle ilgili çeşitli branşlarda pek çok araştırma yapılmıştır. Yapılan deneysel bir çalışmada, yaratıcı drama yönteminin kullanıldığı kompozisyon çalışmalarıyla Türkçe dersine yönelik tutumların olumlu yönde geliştiği ortaya çıkmıştır (Karatepe, 2006, 94). Bir diğer deneysel çalışmada da yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersindeki başarıyı ve bu derse yönelik tutumları olumlu yönde geliştirdiği saptanmıştır (Gencel, 2009, 10). Diğer bir çalışmada ise 6. sınıf sosyal bilgiler dersi "Coğrafya ve Dünyamız" ünitesinde yaratıcı drama yöntemi kullanmanın öğrenci başarı ve tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Zayimoğlu, 2006, 66-67). Yapılan diğer bir araştırma ile ilköğretim dördüncü sınıf fen bilgisi dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı tespit edilmiştir (Yalım, 2003, 41). İlköğretim 6. sınıf düzeyinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin Türkçe dersi tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ise şunlardır:

1. Araştırmanın sonunda yaratıcı drama yönteminin, geleneksel öğretime göre, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını daha olumlu etkilediği belirlenmiştir.
2. Yaratıcı drama yönteminin uygulanmasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
3. Yaratıcı drama yönteminin uygulanmasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile annelerinin eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.
4. Yaratıcı drama yönteminin uygulanmasında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile babalarının eğitim durumu arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.
5. İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi "İletişim" temasının öğretiminde, yaratıcı drama yönteminin uygulanması, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir.

## Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak şu önerilerde bulunulabilir:

1. Türkçe öğretmenleri öğretim uygulamalarında yaratıcı drama yöntemini bir araç olarak görmelidirler. Öğretmenlerin, yaratıcı drama yöntemini kendilerine yardımcı bir öğretim unsuru olarak kabul etmeleri, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilecektir.

2. Eğitim fakültelerinin lisans programları yaratıcı drama hususunda gözden geçirilerek, bu programların drama etkinliklerine yer verecek (veya daha fazla yer verecek) biçimde düzenlenmesi sağlanabilir.

3. Türkçe öğretmenlerine yaratıcı drama beceri ve alışkanlığı kazandırmak amacıyla, bu yöntemin önemi ile ilgili uygulamalı hizmet içi eğitimler verilebilir.

4. Türkçe öğretmenleri arasında yaratıcı drama araç ve gereçlerinin kullanımı ile ilgili işbirliği yapılması sağlanabilir.

## Kaynakça

- ALTAN, A.; ARHAN, S.; BAŞAR, S.; ÖZAYKUT, S.; ÖZTÜRKLER, G.; YILMAZ, D.; YÜKSEL, Y. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Meb Yayınları, Ankara.
- ALTINTAŞ, G. ve Y. BURSALIOĞLU. (2006). *6. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı*, Özgün Matbaacılık, Ankara.
- BAYRAM, E.; ÖZGÜL, E.; KAPLAN, G.; ÜNAL, H. A.; YAPAĞILI, H.; DEMİR, K.; MORGÜL, M.; UĞURLU, N.; TANTOĞLU, S.; ÖZÜNEL, Ş.; ÖMÜR, Ü. (1999). *İlköğretim Drama 1*, Ostim Çıracılık Eğitim Merkezi Matbaası, Ankara.
- BELET, Ş. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.
- BOZDOĞAN, Z. (2004). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- BOZDOĞAN, Z. (2006). *Okulda Rehberlik Etkinlikleri ve Yaratıcı Drama*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- BLOOM, Benjamin S. (1995). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, (Çeviren: Durmuş Ali ÖZÇELİK), Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- ÇAKMAK, M. (2001). "Etkili Öğretimin Gerçekleşmesinde Öğretmenin Rolü", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı:274, ss:22-26.
- EVİN GENÇEL, İ. (2009). "Yaratıcı Drama Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersi Başarı ve Dersle Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, Sayı:360, ss: 5-13.
- GÖNEN, M. ve UYAR DALKILIÇ, N. (2003). *Çocuk Eğitiminde Drama-Yöntem ve Uygulamalar*, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- KARATEKE, E. (2006). *Yaratıcı Dramanın İlköğretim II. Kademedeki 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Olan Etkisi*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay.
- KAYA, Y. K. (1996). *Eğitim Yönetimi (Kuram ve Türkiye'deki Uygulama)*, Bilim Yayınları, Ankara.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu-6, 7 ve 8. Sınıflar*, MEB Yayınları, Ankara.

- ÖNDER, A. (2003). *Yaşayarak Öğrenme İçin Eğitici Drama*, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- ÖNDER, Ç. ve WASTI, S., A. (2002). "İş Güvenesi Endeksi ve İş Güvenesi Memnuniyeti Ölçeği: Güvenirlik ve Geçerlik Analizi", *Yönetim Araştırmaları Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, ss: 23-47.
- SÖNMEZ, K. (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Ders Kitaplarında Yaratıcı Drama Yoluyla İşlenebilecek Metinlerin Çözümlemesi*, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.
- ŞİMŞEK, T. (2007). Türkçe Eğitiminde Drama. *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (Editörler: Ahmet KIRKKILIÇ ve Hayati AKYOL), Pegema Yayınları, Ankara.
- YALIM, N. (2003). *İlköğretim Dördüncü Sınıf Fen Bilgisi Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi ile Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkisi*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- YILDIZ, C. (2003). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*, Anı Yayınları, Ankara.
- ZAYIMOĞLU, F. (2006). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Coğrafya ve Dünyamız" Ünitesinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/170/sibel%20tuna.doc>, DENİZ, S. ve TURHAN TUNA, S. (2006). "İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme", *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı: 170, 08.05.2010.
- <http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm>, "OECD'nin Pisa Projesine Türkiye'nin Katılımı", 19.06.2010.

**Ek 1: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği**

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerini almak amacı ile hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra **DERECELER** sütunundaki seçeneklerden size en yakın olanı (X) ile işaretleyiniz.

Okul : .....		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Sınıfı Şube : .....						
Cinsiyetiniz : ( ) Kız ( ) Erkek						
Anne Eğitim Durumu:						
Baba Eğitim Durumu:						
Türkçe Dersi ile İlgili Görüşler						
1. Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.						
2. Türkçe dersinde genellikle çok sıkılırım.						
3. Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.						
4. Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.						
5. Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.						
6. Türkçe ile ilgili ödevleri yapmaktan zevk alıyorum.						
7. Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.						
8. Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.						
9. Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.						
10. Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.						
11. Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum.						
12. Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.						
13. Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.						
14. Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.						
15. Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.						
16. İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.						
17. Televizyon ve radyoda yayımlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem.						
18. Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.						
19. Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.						
20. Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.						



## EFFECT OF CREATIVE DRAMA METHOD ON 6<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS' ATTITUDE TOWARDS TURKISH COURSE

---

**Akif ARSLAN\***

**Abdullah ŞAHİN\*\***

**Esin ŞAHİN\*\*\***

**Ahmet AKÇAY\*\*\*\***

### Abstract

The aim of the research is to determine effects of creative drama method on students' attitudes Turkish course. The research has been applied to the control (n=22) and experiment (n=22) groups with "communication" topic of Turkish course on sixth grade students of Haşim İşcan Primary School in Erzurum. In this research, "The Turkish Language Course attitude scale" that is in the Turkish Course Teaching Programme and Guideline used as a means of collection. The study has been conducted as an experimental study appropriate to "the model of pre-test post-test with control group" which effects of creative drama method on students' attitudes of Turkish course has been examined. SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences 15.0) computer programme has been used in analyse of research' data. To determine the significance of the data obtained within study; t-test for the paired groups, t-test, Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests have been applied. The research shows that attitudes of experimental students, which creative drama method has been applied, towards Turkish course are more positive than other students which traditional method has been applied. In addition, it has been observed that there is a serious time problem while creative drama activities are applied and there is less time for other required activities in Turkish course consequently a strict planning process should be applied for this method. Besides, it has been determined that gender and parents' education level do not have a meaningful effect on attitudes towards Turkish course in application of creative drama method.

**Key Words:** Creative drama, Turkish lesson, attitude

---

\* Assistant Prof.; Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Art and Science, Department of Turkish Language and Literature.

\*\* Assistant Prof.; Atatürk University, Kâzım Karabekir Education Faculty, Department of Turkish Teaching.

\*\*\* Dr.; Erzurum 3 Temmuz High School, Turkish Language and Literature Teacher.

\*\*\*\* Research Assistant; Ağrı İbrahim Çeçen University, Faculty of Education, Department of Turkish Teaching.

# YABANCI DİL ÖĞRENME ORTAMLARINDA KÜLTÜRÜN ROLÜ

İsmail ÇAKIR\*

## Özet

Kültür ve dil bir toplumu oluşturan ve bir birinden ayrılmayan iki önemli öğedir. Yabancı dil öğretiminde, sadece dil bilgisi öğretimiyle öğrencilerin hedef dilde etkili bir şekilde iletişim kurmaları mümkün değildir. Ancak, dili kültürel unsurlarla birlikte sunmak hedef kültürü tanımak için dili gerçek kullanımıyla sunmak iletişimi daha kolay hale getirmektedir. Bu konunun önemini göz önünde bulunduran bu çalışma ile kültür öğretimının önemi ve yabancı dil öğretiminde dikkat edilmesi gereken önemli noktalara değinmek hedeflenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Kültür, dil, iletişim, yabancı dil öğretimi, kültürel öğeler

## Giriş

Bir ülkenin dilini öğrenirken o ülkenin kültürünü de öğrenmeliyiz. Kültürü ayrı tutup sadece dili yapısal bir şekilde, dilbilgisi kurallarını öğrenerek tam anlamıyla öğrenmiş olmayız. Bu ve benzeri varsayımlar geçmişte olduğu gibi günümüzde de dilbilimcilerin, yabancı dil eğitimcilerinin, yabancı dil öğrenenlerin zihinlerini meşgul etmektedir. İster siyasi ister eğitim açısından düşünülün sonuçlara ulaşmak mümkündür. Bu çalışmanın amacı, özellikle yabancı dil öğretimi açısından irdelendiğinde, hedef dili öğrenirken kültürün ne kadar yer alması gerektiği üzerinde durmak olacaktır. Ülkemizde yabancı dil öğretimine olan yoğun ilgi eğitimciler üzerinde büyük bir baskı oluşturmaktadır. Yıllarca kullanılan dilbilgisi çeviri yöntemi, iletişimsel yöntemler, işlevsel dil öğretimi gibi birçok öğretim yöntemi ve yaklaşımı dilin tam olarak öğretilmemesini sağlamıştır. Bunun için bazı eğitimciler bunlara ek olarak kültürel içerikli öğretim materyallerinin de sürece dâhil edilmesini savunmuşlardır. Bu düşünceden yola çıkarak şunu söylemek mümkün görülmektedir. Bir dili öğretirken o dilin kültürünü tamamen ayrı tutmak, o dilin tam öğretilmesi ve anlaşılabilmesi açısından hiç de doğru bir yaklaşım değildir. Hangi dili öğrenirsek öğrenelim birçok deyim, atasözü, mecaz, teşbih gibi o dile ait birçok ifadeyi öğrenmekten kendimizi soyutlayamayız. Her ne kadar “sadece dil öğreniyorum, o dilin kültürünü öğrenmek istemiyorum” desek de bu tür dilsel ve kültürel ifadelerin öğrenilmesinden uzak kalamayız. Kültür öğeleri yeterince öğretilmediğinde, öğrencinin yabancı dili konuşması, kendi kültür çerçevesinden gördüğü kavramları farklı sembollerle dile getirmesinden başka bir şey olamaz (Brooks,1986:123).

\* Yrd. Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Farklı kültüre sahip olanların bizim dilimizi öğrendiklerinde ve bizim kültürümüze ait ifadeleri kullandıklarında bundan memnun oluruz. “Kolay gelsin”, “afiyet olsun”, “hayırlı işler”, “geçmiş olsun”, “başın sağolsun”, “iyi bayramlar” gibi bizim dilimize ve kültürümüze özgü ifadelerin pragmatik kullanımı Türkçe öğrenen birinden beklediğimiz ve duymaktan hoşnut olacağımız ifadelerdir. Bu olgu dil ve kültürün birbirinden ayrılmasının mümkün olamayacağını ve dil öğrenirken veya öğretirken bu konunun göz önünde bulundurulması gerektiği savını desteklemektedir.

## KÜLTÜR VE DİL

“Kültür” denildiğinde aklımıza gelen ilk şey “toplum” dur. İster yazılı ister sözlü kültürden bahsedelim mutlaka bir topluluktan bahsetmek zorundayız. Antropolojik anlamda kültür insanların yaşam biçimi olarak açıklanabilir (Chastain, 1988). Bir başka ifadeyle kültür, bir bireyin doğumundan itibaren ait olduğu toplumda farkında olarak veya olmayarak edindiği davranış, yaşam ve konuşma şekli olarak tanımlanabilir. Genel anlamda ele alındığında kültürün iki boyutu vardır. Birincisi topluma ait olan sanat eserleri, edebiyat, günlük yaşamla ilgili unsurları kapsar. İkincisi ise o toplum üyelerince paylaşılan davranış biçimi ve inançları, düşünme şekli gibi kavramları içerir. Diğer bir ifadeyle kültür, geniş bir taban tarafından paylaşılan düşünce ve değerlerin doğru veya yanlış olduğunun bilinçli veya bilinçsiz olarak fark edilebilmesidir. Kısaca kültür bir toplumun tarihsel süreç içinde ürettiği ve diğer kuşaklara aktardığı maddi ve manevi özelliklerin bütünüdür ve bir topluma özgü olup o toplumun dinini, yaşam tarzını, düşünme tarzını yansıtır.

Kültürün kendini hissettirdiği önemli araçlardan birisi dildir. Dil sayesinde kültürü ilgilendiren her konu sözlü ve yazılı olarak başka kuşaklara aktarılabilir. Birçok dilbilimciye göre de yukarıda bahsedildiği gibi dili ve kültürü birbirinden ayırmak mümkün değildir. İster yazılı ister sözlü kültürü açıklarken bir topluluktan ve o topluluğun dilinden bahsedilir. Dil insanlar arasında haberleşmeyi sağlayan temel bir araç olmasının dışında bir milleti oluşturan temel unsurlardan biridir. İnsanlar arasında ilişkilerin gerçekleşmesi ve bilgi alış verişinin olabilmesi için dilin önemi bilinen bir meseledir. Toplumların hayatında böylesine aktif bir role sahip olan dil, kültür transferi ve kültürel ilişkilerde önemli bir paya sahiptir. Bu konu, özellikle yabancı dil öğretimi ve öğrenimi sürecinde daha çok hissedilmektedir. Aslında geniş anlamda düşünüldüğünde dil kültür, kültür de dildir demek mümkündür. Bir dili konuşabilmek için o kültürün de bilinmesi birçok açıdan iletişimin etkili ve sağlıklı olabilmesi için önemlidir. Dil ve kültürün ayrılmaz bir şekilde birbiriyle bağlantılı olması yabancı dil öğretiminde gün geçtikçe dikkat edilen ve üzerinde önemle durulan konulardan biri haline gelmiştir.

## DİL KÜLTÜR İLİŞKİSİ

Dil bir iletişim aracıdır ve gerçek iletişimin olabilmesi için de bir bağlamın olması gerekmekte ve bu bağlamın da herhangi bir şekilde kültürel öge içermesi kaçınılmazdır. Her birey bir toplum içinde yaşar ve o toplumun dilini öğrenirken, diline özgü kültürel unsurları da öğrenir. Halliday (1978) dili kültürün barındırıldığı “sosyal bir gösterge” olarak tanımlar ve her dilin konuşulduğu toplumun yaşam biçimi, düşünme tarzı gibi kavramları yansıttığını söyler. “Fransızlar hangi durumda nasıl konuşur”, “İngilizler hangi bağlamda ne düşünür”, “Almanlar hangi duruma nasıl

teпки verir” gibi konular ancak o ülkenin kültürü ile ilişkilendirilebilir ve bu bağlamda ifade edilen cümlelerin öğrenilmesinin de ilgili ülkenin kültürünün öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır.

Bir yabancı dili öğrenmenin amacı o dil aracılığı ile iletişim kurmaktır. Fakat iletişim kurmak için yapısal olarak öğrenilmiş bir dilin konuşmacıya çok fazla bir şey kazandırdığı söylenemez. İnsanların içinde yetiştiği kültürler birbirinden farklı olduğu için iletişim kuracak insanların birbirlerinin kültürleri hakkında fikir sahibi olmaları, iletişimi kolaylaştıracak, olası yanlış anlaşılmalara ve doğabilecek sorunlara önleyecektir. İşte bu yüzden yabancı bir dil öğretilirken o dile ait kültür unsurlarının da öğretilmesi ön planda tutulmalıdır. Hedef dilde kültürel farkındalık yaratmak bu bağlamda önem kazanmaktadır.

### YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE KÜLTÜRÜN ETKİSİ

Son zamanlarda yabancı dil öğretiminde en çok tartışılan konulardan biri kültürün yabancı dil programlarında nasıl yer alması gerektiğidir. Bu konuda amaç kültürel farkındalık mı yaratmak, yoksa hedef toplumla iletişim kurmayı kolaylaştırmak mı olmalıdır? Kabul etmemiz gerekir ki yabancı dil öğretiminde hedef kültürü gerektiğinde öğretilabilir gerektiğinde de bilgi olarak sunulabilir. Başkan'ın (2006:218) ifade ettiği gibi dil öğrenirken beceri olarak öğreniriz, kültürünü öğrenirken de bilgi olarak öğreniriz.

Bunun için hedef kültüre ait bazı önemli ve karakteristik öğelerden bahsederek öğrencilerin bilgilenmeleri sağlanabilir. Bu bilgi aktarımı sırasında hiçbir kültürün diğerinden daha üstün veya daha kötü olarak algılanmaması gerektiğini, farklılıklar olabileceğini ve hedef dilde de bunun böyle olabileceği öğrencilere vurgulanmak gerekmektedir (Rivers, 1968: 271). Öğretmenlerin amacı sınıfta ne hedef dille ilgili ön yargıları yıkmak ne de hedef kültürü olduğundan farklı göstermeye çalışmaktır. Öğrencilerin hedef dilin kültürü ile ilgili meraklarını uyandırmak ve bu çerçevede yabancı dil sınıfını sadece dilin öğretildiği bir ortam değil aynı zamanda konuşmacıların arasında geçen iletişimle ilgili çeşitli öğrenme ortamlarını sunmak olmalıdır.

Straub'a göre (1999) eğitimcilerin kültür aktarımı sırasında akıllarında tutmaları gereken nokta öğrencilerde hedef kültürü öğrenmeden önce kendi kültürleri konusunda farkındalık oluşturmak ve bunu karşı kültürü öğrenirken karşılaştırma yapmalarına yardımcı olacak şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır.

Yabancı dil öğretimi sürecinde yer alan önemli öğeler sırasıyla dilbilgisi yeterliği, iletişimsel yeterlik, stratejik yeterlik gibi hedef kültürü tanıma konusunda yeterlik de yabancı dil öğrenimi sürecinde sahip olunması gerekenler arasındadır. Hiç kuşkusuz yabancı dil öğretmek yabancı kültürü de bir şekilde öğretmek demektir. Kramsch'a (1993:1) göre yabancı dil öğretiminde kültür, konuşma, dinleme, yazma, okuma dışında kabul edilebilecek beşinci bir beceri değildir. Aksine, kültür etkili ve anlamlı bir iletişim yeterliğine sahip olmak için dil öğrenimi sürecinin başından sonuna kadar içindedir. Ancak şurası unutulmamalıdır: etkili bir iletişimin olabilmesi için anlamak; anlamak için dilini öğrendiğimiz veya konuştuğumuz tarafın yerine kendimizi koymamız gerekmektedir.

Kültür öğretimi demek hedef dilin konuşulduğu toplum veya ülkeyle ilgili bilgi aktarımının yanı sıra o dilin konuşulduğu ortamlarda karşı dilin nasıl kullanıl-

ması gerektiği olmalıdır. Dil öğretirken kültürel unsurları dışarıda tutup sadece dilsel sembolleri öğretirsek öğrenciler bu sembellere farklı anlamlar yükleyebilirler (Politzer,1959: 100-101). Kültürün dil öğretimi içerisinde yer almasının öğrencilere bazı önemli davranışlar kazandırabileceği bilinmektedir. Bu sayede öğrenciler hedef kültüre ait yaşam biçimleri konusunda bilgi sahibi olurlar; cinsiyet, sosyal sınıf ve sosyal konum gibi değişkenlerin insanların konuşma ve davranışlarına yansımalarının nasıl olduğunu kavrarlar; hedef kültürdeki ve kendi kültürlerindeki benzer durumlarda nasıl tepki verilmesi gerektiği gibi konularda karşılaştırma yapabilmeyi kazanırlar. Hedef dilde kullanılan dilsel ve kültürel öğelerin birbiriyle ilişkilerini anlayabilmelerine yardımcı olunur. Ayrıca hedef kültüre karşı merak uyandırıp, bu merakı gidermek ve empati kurmalarını sağlamak gibi davranışlar dil ve kültür öğretimi sürecinde öğrencilere kazandırılabilir. Bütün bu süreçte öncelikle kültürün dinamik yönüne dikkat çekmek gerekmektedir(Lessard-Clouston,1997). Öğrencilerin yabancı dile ait kültür bilgisini geliştirmelerine kültürel yeterlik açısından ihtiyaçları vardır; ancak hedef kültürün gerektirdiği davranış ve kültürel iletişim becerilerini de geliştirmeleri önemsenmelidir. Kendi kültürleri kadar hedef kültürün dinamik yapısını anlayabilecek bir farkındalık geliştirmeleri de göz ardı edilmemelidir.

### YABANCI DİL ÖĞRETİM PROGRAMINA KÜLTÜRÜ DAHİL ETMEK

Bilmedikleri derinliklere dalmadan önce öğrenciler öncelikle ait oldukları kendi kültürlerini iyi bilmelidirler(Grove,1982). Başka bir ifadeyle, kendi kültürünü bilen öğrenciler kültür içinde var olan değerleri, gelenekleri, parçası oldukları ritüelleri, yaşam biçimlerini de bilerek hedef kültürü değerlendirirken daha objektif olabilirler(Straub,1999). Öğrencinin yaş ve seviyesine göre bu tür etkinlikler farklı şekillerde verilebilir. Çocuklar veya orta seviyedekilere göre hazırlanan yabancı dil öğretiminde kullanılan daha çok milli sporlar, dini veya milli bayramlar, törenler, önemli günler, şarkılar gibi kendi kültürüne ait konuları kapsayabilir. Bunlar yeterince işlendikten sonra hedef dilin kültüründe bulunan benzer konular işlenebilir. 'Sadece dilini öğrendikleri insanların nasıl konuştuklarını değil onların ne hissettiklerini, nasıl yaşadıklarını, nelere üzüldüklerini, neleri yemekten hoşlandıklarını öğrenmekle işe başlayabilirler(Peck,1998). Her durumda yabancı dil sınıfları bir kültürel adaya dönüşmelidir(Kramsch,1993). Yabancı dil öğretirken ilk günden itibaren öğretmenler sınıfa, hedef kültüre ait posterler, haritalar, resimler, tablolar, gerçek nesnelere ve CD lerin yanı sıra başka görsel ve işitsel materyaller getirirler ve bu sayede hedef dil ve kültür ile ilgili mental bir imaj oluşturmaya çalışırlar(Peck,1998). Böylece öğrencileri öğrenme sürecinin içine dahil ederler. Bunlara ek olarak internet, televizyon, şarkı sözleri, gazeteler, filmler gibi materyaller de kullanmak öğrenmeyi kolaylaştırabilir ve hedef kültürle ilgili öğrencilerin bilgi sahibi olmaları sağlayabilir. İlgili ülkeye gitmiş olan öğrenci veya misafirler getirilerek hedef kültür hakkında bilgi aktarmaları istenebilir. Özellikle ilköğretimde Avrupa Birliği projeleri sayesinde pek çok öğrenci, öğretmen ve idareci yurtdışına çıkabilmekte ve onların yaşam biçimleri ile ilgili bilgi sahibi olabilmekteler.

Hem ders içinde hem de ders dışında öğrencilerin hedef ve kendi kültürleri ile ilgili daha çok bilgi sahibi olmalarına yardımcı olacak önemli bir etkinlik ise iki kültürü karşılaştırmalarına yardımcı olacak karşılaştırmalı proje, araştırma, vb çalışmalarıdır. İster grup, ister proje çalışması olsun bu tür etkinlikler öğrencide hedef kültürün araştırılması sırasında kendi kültürünün de öğrenilmesi veya pekişmesini sağlayacaktır. Aşağıda listede belirtilen konular gruplar halinde farklı öğrenci grupları-

na verilip araştırma yapmaları istenebilir.

### Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılabilecek Bazı Kültürel Öğeler

✓ Müzik	✓ Ulaşım	✓ Atasözleri
✓ Düğün	✓ Mimari Yapılar	✓ Mecazi Anlatımlar
✓ Giyim	✓ Tarih	✓ Mimikler
✓ Hava Şartları	✓ Sportif Etkinlikler	✓ Jestler
✓ Yiyecek ve İçecek	✓ Önemli günler	✓ Radyo ve Televizyon Programları
✓ Sinema	✓ Oyunlar	✓ Ekonomik Yapı
✓ Tiyatro	✓ Siyasi yaşam	✓ Coğrafi Durum
✓ Edebiyat	✓ Tatil Yerleri	✓ Deyimler
✓ Müzeler	✓ Evcil hayvanlar	
✓ Trafik	✓ Eğitim	

Bu şekilde öğretmen ve öğrencilerin basmakalıp yanlışlardan, önyargılı düşüncelerden kurtulmaları daha kolay olabilir. Bunun için hem her iki dilde var olan kültürel farklılıklar ortaya çıkmış olacak hem de dil öğrenirken bu tür ifadelerle karşılaşıldığında kullanılan ifadelerin hangi amaca yönelik olduğu kolayca anlaşılacaktır. Örneğin İngiliz kültüründe hayvanlar da insanlar gibi değerlidir. Onlar da insanlar gibi öldüklerinde mezarlıklara gömülürler. Öte yandan İspanyol kültüründe insanlar ve hayvanlar arasında belirgin bir fark vardır. Çoğu batılı gözlemcilerin söylediği gibi boğa güreşleri boşa zaman geçirilen bir etkinliktir. İspanyollara göre ise bir boğa onu öldürenle eşit olamaz. Bir boğa güçlü olabilir ama akıllı veya becerikli olamaz; bu özellikler sadece insanoğlunda mevcuttur. Bu bağlamda “vahşi”, “gaddar”, “savunmasız” gibi düşünceler her iki kültürde tamamen farklı anlam kazanmaktadır (Lado,1986). Ayrıca, dil ve sosyal değişkenler konusu yabancı dil öğretiminde yer almalı ve dilin yaş, cinsiyet, sosyal sınıf, yer gibi sosyal değişkenlere göre değişebileceği de öğrencilere hatırlatılmalıdır. Örneğin, kadınların erkeklerden farklı kullandığı belli başlı bazı kelimelerin olabileceği veya tersi bir durumu mümkün olabileceği, farklı ağızların olabileceği ve bunların da pek kabul görülmediği gibi noktalar öğrencilere hatırlatılmalıdır.

Hangi davranış biçimlerinin farklı kültürlerde nasıl yorumlandığı konusunda da öğrenciler bilgilendirilebilir. ABD’de veya İngiltere’de derse geç gelen öğrencinin kapıyı çalıp girmesi hoş karşılanmazken ülkemizde ise öğrenciden böyle bir davranışta bulunması beklenir. Öğrencilerin sadece dil bilgisi değil aynı zamanda da jest, mimik, gibi sözel olmayan hedef dile ait olup her birinin farklı anlam ifade ettiği semiyotik göstergeleri de öğrenmeleri gerekmektedir. Bu tür hedef kültüre ait sözel olmayan ifadelerin anlaşılması veya yanlış anlaşılması gibi durumlardan öğrencilerin haberdar olmasının önemi kendilerine açıklanabilir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Kültür yabancı dil öğretiminde dilden ayrı tutulan bir unsur olarak görülmemeli ve yabancı dil öğretiminin bir parçası olmalıdır. Sınıf ortamında öğrencilere özellikle vurgulamamız gereken nokta dilin bir araç, kültürün ise bir mesaj olduğudur (Peck, 1998). Avrupa Birliğine girmeye çalışmamız, ister istemez farklı kültürleri



öğrenmemizi zorunlu kılmaktadır. Avrupa Birliği hedefi dışında yurtdışına gönderilen, giden birçok öğrenci ve görevlilerin karşı kültürü öğrenmeleri konusunda ne kadar ihtiyaç hissettikleri bilinen bir gerçektir. Erasmus, Comenius, vb. gibi Avrupa Birliği projeleri kapsamında birçok öğrenci yurtdışına gitmekte veya ülkemize farklı kültürlerden öğrenciler gelmektedir. Bunların sadece ilgili ülkenin dilini öğrenmiş olmaları yetmemektedir. Hangi durumda, neyi nasıl kullanmak gerekliliği sadece yalın bir dil ile mümkün olmamaktadır. İlgili ülkenin kültürüne ait bazı kalıpların, ifadelerin veya davranış biçimlerinin öğrenilmesi sağlıklı iletişim kurulması açısından önemlidir. Özellikle Avrupa Birliği sürecinde farklı kültürleri öğrenmenin sadece yabancı dil öğrenenler için değil herkes için artı bir değerdir. Burada unutulmaması gereken husus kültür öğretirken amacımız kültür asimilasyonu değil kültürel farkındalık yaratmaktır.

Sonuç olarak kültür öğretiminde öğretmenin amacı, hedef kültüre ait normlarla empati kurabilme konusunda öğrencilere yardımcı olmaktır. Bu konuda aracı olabilmek için öğretmenin de her iki kültür konusunda yeterli donanımına sahip olması gerekmektedir. Aksi takdirde her ikisinde de veya hedef kültürde yeterli olmamak yanlış anlaşılmaya veya pragmatik başarısızlığa neden olacaktır. Bunun yolu da ancak diğerlerini iyi tanıyabilmekten geçmektedir. Hiç şüphesiz yabancı dil öğretmenlerinin hem yabancı kültürü öğreten hem de hedef kültürü çözümlayebilen bireyler olması gerekmektedir (Byram, Morgan et al., 1994:73). Bu yüzden taşıdıkları sorumlulukları oldukça fazladır.

#### Kaynakça

- Başkan, Özcan.(2006). *“Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler ve Çözümler”* Multilingual, İstanbul.
- Brooks, Nelson. (1986), *“Culture in the Classroom”*, Culture Bound, Ed. by. Joyce Merrill Valdes, Cambridge University Press, pp. 123-129.
- Byram, M., Morgan, C. and Colleagues. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Great Britain: WBC.
- Chastain, Kenneth. (1988). *Developing second language skills: Theory and practice*. 3rd edition. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich
- Çakır, İsmail . (2006) *Developing Cultural Awareness in Foreign Language Teaching*. Volume 7 Number:3 Article:12 ISSN 1302-6488 TOJDE . <http://tojde.anadolu.edu.tr/>
- Goodenough, W. H. (1981). *Culture, Language, and Society*. London: The Benjamin / Cummings Publishing Company.
- Grove, C. L. (1982). *Improving intercultural learning through the orientation of sojourners*. Occasional Papers in Intercultural Learning. AFS International.
- Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semiotic: the social interpretation of language and meaning*. Sydney: Edward Arnold.
- Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Lado, R. (1986). *How to compare two cultures*. In Valdes, J. M. (ed.). Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lessard-Clouston, M. (1997). *Towards an Understanding of Culture in L2/FL Education*. In Ronko, K.G. Studies in English, 25, 131-150 Japan: Kwansai Gakuin University Press.



- Ozil, Şeyda: (1991), "Dil ve Kültür", *Çağdaş Kültürümüz Olgular – Sorunlar*, Cem Yayınevi, s. 95-115.
- Peck, D. (1998). *Teaching Culture: Beyond Language*. Yale: New Haven Teachers Institute.
- Politzer, R. (1959). *Developing Cultural Understanding Through Foreign Language Study*. Report of the Fifth Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Teaching, pp. 99-105. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Rivers, W. (1981). *Teaching foreign language skills* (2nd ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. (1968). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Sapir, E. 1921. *Language. An Introduction to the Study of Speech*. London: Rupert Hart-Davis.
- Seelye, H. (1974). *Teaching culture: Strategies for foreign language educators*. Skokie, IL: National Textbook Company.
- Seelye, H. (1984). *Teaching culture: Strategies for inter-cultural communication*. Revised edition. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Singhal, M. (1998). *Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*. Thai TESOL Bulletin, Vol. 11 No. 1, February 1998.
- Steele, R. (1989). *Teaching language and culture: Old problems and new approaches*. In J.E. Alatis (Ed.), Georgetown University roundtable on languages and linguistics 1989 (pp. 153-162). Washington: Georgetown University Press.
- Street, B. (1993). *Culture is a verb: Anthropological aspects of language and cultural process*. In D. Graddol, L. Thompson, & M. Byram (Eds.), *Language and culture* (pp. 23-43). Clevedon, Avon: Multilingual Matters and BAAL.
- Seelye, H. N. (1988). *Teaching Culture*. Lincolnwood, IL.: National Textbook Company.
- Straub, H. (1999). *Designing a Cross-Cultural Course*. *English Forum*, vol. 37: 3, July-September, 1999.
- Tomalin, Barry ve Susan Stempleski: (1993), *Cultural Awareness*, Oxford University Press
- Thanasoulas, Dimitrios. (2001) *The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom*. *Radical Pedagogy*, ISSN: 1524-6345
- Valdes, J. M. (ed.). (1986). *Culture Bound: Bridging the Cultural Gap in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wierzbicka, A. (1999). *Emotions across Languages and Cultures. Diversity and Universals*. Cambridge: Cambridge University Press.

## THE ROLE OF CULTURE IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING ENVIRONMENT

---

İsmail AKIR\*

### Abstract

Culture and language are two components of a society that cannot be separated from each other. In foreign language teaching, teaching only grammar will not always help learners communicate efficiently in the target language. However, presenting the language with its cultural components provides learners with the realistic use of the language through which they can become conversant with the target culture. Keeping this issue in mind, this study aims to present the importance of teaching culture and some key considerations in teaching and learning a foreign language.

**Key Words:** Culture, language, communication, foreign language teaching, cultural components

---

\* Asst. Prof. Dr.; Erciyes University, Faculty of Education, Department of English Language and Education.

# FEN VE SANAT KONULARININ BÜTÜNLEŞTİRİLMESİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

**Suat TÜRKÖĞÜZ\***

**Zeliha YAYLA\*\***

## Özet

Araştırmada, betimsel araştırma yöntemini kullanarak “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği”nin geliştirilmeleri amaçlanmıştır. Veriler, 4’lü bir tutum ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmaya 2007 yılında İzmir ilindeki sekiz ilköğretim okulunun 390 yedinci sınıf öğrencileri katılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği açımlayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Ayrıca ölçeğin güvenilirliğini belirlemek için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçta toplam varyansın % 49,11’ni açıklayan 28 madde-lik dört faktörlü bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekteki dört faktör sırasıyla, “Fen ve Teknoloji Ders Tutumu (F1)”, “Sanat ve Görsellik Tutumu (F2)”, “Fen ve Teknoloji Öğrenme Tutumu (F3)” ve “Fen ve Sanatın Bütünleştirilmesi Tutumu (F4)” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,92 olarak hesaplanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Fen ve teknoloji, görsel sanatlar, tutum, bütünleş-tirme

## Giriş

Fen, insanın doğaya yönelik meraklarını gidermeyi; sanat ise, insanın doğaya yönelik hislerini farklı zamanlar ve ortamlarda başkalarına aktarmayı hedeflemektedir. Bu kapsamda Fen ve Sanat; bilgi ve veri toplama, gözlem yapma, inceleme, çözümlenme, keşif, yaratıcılık, hayal, eleştiri, estetik, karar, his, algı, değişim, tahmin, iletişim, anlama, yorumlama, mantık, çaba gibi ortak kavramlar altında bütünleşebilmektedir (Lembach, 1961; Young, 1981; Alfert 1986; Nelson ve Chandler, 1999; Campbell, 2004; Robson, Hickey ve Flanagan, 2005). Bu ortak kavramlar altında Fen ve Sanatın bütünleştirilmesi, öğrencilere farklı öğrenme alanları ve olanakları sunarken onların öğrenmeye ve toplumsal değerlere yönelik tutumlarının olumlu yönde değişmesine neden olmaktadır (Shaw, 1999; Joubert, 2002; Feldman, 2003; Bahri, 2005). Tutumları ve ilgileri daha olumlu olan bireylerin öğrenme yaşantıları da daha sağlıklı olabilmektedir.

Nesnelere ya da olgulara yönelik tutum, güdü ve başarı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Açıkgöz, 2005; Özgüven, 2005; Kan ve Akbaş, 2006; Tanel,

\* Celal Bayar Üniversitesi Demirci Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

\*\* Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı

Şengören ve Kavcar, 2005). Öğrencileri derse güdüleme ve başarılarını artırma, onların tutumlarını olumlu yönde etkilemekle yapılabilir. Tutumlar, birçok öğretim programlarının hedefleri içinde yer almaktadır (Senemoğlu, 2004). Tutumların ölçülmesi, eğitim uygulamalarında birçok kolaylık sağlar, olumsuz durumları düzeltme olanağı tanır ve eğitim planlamalarında yön gösterir (Tavşancıl, 2002). Okul ortamında öğrencilerin bir nesneye ya da olguya karşı tutum ve değerlerinin geliştiğini doğrudan gözlemlemek sıkıntılı bir süreçtir; eğitimi planlama ve değerlendirme açısından zaman alıcı bir durumdur. Günümüz eğitim ortamlarında bu sorun, ilgi ve tutum ölçekleriyle aşılabilmektedir.

Tutumlar, doğrudan gözlemlenemediğinden dolayı genellikle bir dizi cümle ya da sıfat listeleri aracılığı ile belirlenebilir. Tutum ölçmek için kullanılan ölçekler, insan davranış ve tutumlarını belli kurallar etrafında sayısallaştırarak değerlendirmeyi ve planlamayı amaçlar (Tavşancıl, 2002, 105). Tutum ölçekleri, genellikle bir dizi cümle ya da sıfat listelerinden ve değerlendirmenin kolay yapılabilmesi açısından belirli oranlarda sayısal olarak derecelendirilmiş olumlu ya da olumsuz uyarıcılardan oluşmaktadır. Her bir tutum ölçeğinde kullanılan uyarıcılar, belirlenen amaçlara hizmet eden kendine özgü davranış örnekleminden seçilir (Ebrinç, 2000, 109). Bireyler hisleri doğrultusunda bu dereceli uyarılara tepki verir ve sonucunda onların bir olguya ya da nesneye yönelik ilgileri ve tutumları hakkında bilgi edinilir (Anderson 1988; Tavşancıl, 2002). Tutum ölçeklerinin belirli kurallar çerçevesinde sayısallaştırılması eğitim açısından karşılaştırma, değerlendirme ve planlama kolaylığı sağlar.

Fen ve Teknoloji Öğretimi, bilimsel bilgi ve deneyimler, bilimsel süreç becerileri, yaratıcılık ve hayal etme becerilerinin yanı sıra tutum ve değerleri de geliştirmeyi amaçlamaktadır (Çepni, Ayas, Özmen, Yiğit, Akdeniz ve Ayvacı, 2005; Bayrak ve Erden, 2007). Bu kapsamda Fen ve Teknoloji dersinde görsel sanat etkinliklerinin daha iyi planlanabilmesi, öğrenme ürünlerinin karşılaştırılabilmesi, öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin, toplumsal ve sanatsal değerlere yönelik tutumlarının incelenbilmesi yönünden Fen ve Sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik bir tutum ölçeğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda bu araştırmada "Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği"nin geliştirilmesi, yapı geçerliliğinin ve güvenilirliğinin araştırılması amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Tarama Modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu gibi tanımlamayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda araştırmaya konu olan olay, kişi ya da nesne, buldukları ortamda olduğu şekliyle hiç bir değişime neden olmadan tasvir edilir. Bu araştırmada öğrencilerin fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumlarına hiç müdahale edilmeden gözlemlendiği için tarama modelinde bir araştırma yapılmış ve veriler 4'lü bir tutum ölçeği yoluyla elde edilmiştir (Kaptan, 1998, Karasar, 2004).

### **Evren ve örneklem**

Araştırmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığının 2007 yılında İzmir ilindeki merkez ve çevre ilçelerinde 2005 Fen ve Teknoloji dersi programının ön denemesinin yapılması için belirlediği 15 pilot ilköğretim okullarındaki yedinci sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.

Örneklem ve örneklem sayısının belirlenmesinde belirli ölçütlere uyulması gerekmektedir. Ölçek geliştirme çalışmalarında açıklayıcı faktör analizi kullanıldığı durumlarda örneklem sayısının belirlenmesi önem arz etmektedir (Fabrigar, Wegener, MacCallum ve Strahan, 1999). Açıklayıcı faktör analizlerinde çoğunlukla örneklem hatası yapılabilmektedir. Faktör analizi için örneklem genişliği 50 kişiye kadar çok zayıf, 100 kişiye kadar zayıf, 200 kişiye kadar yeterli, 300 kişiye kadar iyi, 500 kişiye kadar çok iyi ve 1000 kişiye kadar oldukça iyi olduğu kabul edilmektedir (Henson ve Reberts, 2006; Kahn, 2006). Diğer tavsiye edilen örnekleme, her değişken için 5 örneklem atanması şeklindedir (Fabrigar vd., 1999; Kahn, 2006). Marino ve Stuart (2005) faktör analizi için örneklem genişliğinin en az 300 kişi olması gerektiğini belirtmektedirler. Araştırmada geliştirmek için kullanılan ölçekte 40 madde bulunmaktadır. Araştırma verilerinin sağlıklı yorumlanabilmesi açısından her maddeye 5 kişi atanması kuralına dayalı olarak en az 200 kişi örneklem olarak belirlenmesi gerekmektedir. 300 ile 500 kişi arasındaki örneklem sayısının çok iyi kabul edildiği düşünüldüğünde 200 kişi örneklem sayısının üzerinde çalışılmasının araştırmanın sonuçlarının verimliliği açısından yararlı olacağı düşünülmüştür.

Evren kapsamındaki 15 pilot ilköğretim okulu alfabetik olarak listelendikten sonra herbiri bir küme olarak düşünülmüş ve bu listeden sekiz okul kurayla seçilmiştir. Bu okullardaki yedinci sınıflardan iki şube küme olarak kurayla belirlenmiştir. Kiraz Yatılı Bölge ve Tire Dört Eylül İlköğretim Okulunda ölçeğin bir şubeye uygulanmasına izin verildiğinden bu okullardan birer şube örnekleme dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ilköğretim okulları ve örneklem dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Örnekleme alınan okullar

	Şube Sayısı	f	%
Bayındır İsmet İnönü İ.O.	2	53	13,59
Buca Vali Rahmi Bey İ.O.	2	59	15,13
Çiğli Tüpraş Mahmut Esat Bozkurt İ.O	2	63	16,15
Kiraz Y.İ.B.O	1	19	04,87
Konak Mehmet Akif Ersoy İ.O.	2	52	13,33
Menderes Kısıkköy İ.O.	2	53	13,59
Menemen Dokuz Eylül İ.O.	2	63	16,15
Tire Dört Eylül İ.O.	1	28	07,18
Toplam	14	390	100

### Veri toplama araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin geliştirilmesindeki işlemler şunlardır:

**Madde havuzunun oluşturulması:** Madde havuzunun oluşturulması için ilk olarak alan yazın taraması yapılmıştır. Geban ve arkadaşlarının (1994) ilköğretim öğrencilerine uygulanmak üzere geliştirdiği “Fen Bilgisi Dersi Tutum Ölçeği” içinde yer alan bazı tutum ifadeleri araştırmanın amacına uygun olacak şekilde değiştirilerek

kullanılmıştır. Crabbe (1977), Weigand (1984), Luehrman (1999), Berg (2004) ve Doster (2004)'in araştırmalarındaki bazı tutum ifadelerinin Türkçe çevirisi yapılarak bu ölçekte yer verilmiştir. 20 ilköğretim öğrencisinin Fen ve Teknoloji derslerinde görsel sanat etkinliklerinin kullanımına yönelik görüşleri kompozisyon metni şeklinde yazılı olarak alınmıştır. Ayrıca bu öğrencilerden üç öğrenci ile konuya ilişkin ayrıntılı düşünceleri yapılan görüşmeyle detaylandırılmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerin sonucunda elde edilen yeni tutum maddeleri, çevirisi ve uyarlaması yapılan maddelere ilave edilerek 60 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur.

**Uzman görüşünün alınması:** “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği”ne ilişkin oluşturulan maddeler hakkında 25 uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanların çalışma alanlarına göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Uzmanların Çalışma Alanlarına Göre Dağılımı

Uzmanlık Alanları	Araştırma Görevlisi	Öğretim Üyesi	Öğretmen	Toplam
Türkçe Eğitimi	-	1	-	1
Yabancı Dil Eğitimi	2	-	-	2
Fen Eğitimi	5	4	2	11
Güzel Sanatlar Eğitimi	3	2	1	6
Eğitim Bilimleri	-	5	-	5
Toplam	10	12	3	25

Ölçekte yabancı kaynaklardan Türkçe çevirisi yapılarak alınan bazı ifadelerin dil geçerliği geri-çevirme yöntemiyle yapılmıştır. Geri-çevirme yönteminde ölçek orijinal (kaynak) dilden kullanılacak (hedef) dile çevrilmektedir. Sonra çeviri her iki dili de çok iyi bilen çevirmen ya da uzmanlarca kaynak dile tekrar geri çevrilmektedir. Bu geri-çeviri orijinal ölçekteki ifadelerle karşılaştırılmakta ve tutarsızlıklar incelenerek gerekli değişiklikler ve düzeltmeler yapılmaktadır (Savaşır, 1994). Uzmanların önerileri doğrultusunda ölçek 60 maddeden 45 maddeye indirgenmiştir. 22 olumlu ve 23 olumsuz madde olmak üzere ölçeğin olumlu ve olumsuz yük taşıyan ifadelerin ölçek içinde dengeli dağılımı sağlanmıştır.

**Ölçek türü:** Ölçek 4’lü bir tutum ölçeği tipindedir. “Kesinlikle Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Katılmıyorum”, “Hiç Katılmıyorum” seçenekleri ile ölçek hazırlanmıştır. Ölçekteki olumlu maddeler “Kesinlikle Katılıyorum: 4”, “Katılıyorum: 3”, “Katılmıyorum: 2”, ve “Hiç Katılmıyorum: 1” seçenekleriyle 4’ten 1’e doğru puanlanırken, olumsuz maddeler ise, tamamen tersi seçeneklerle 1’den 4’e doğru puanlanmıştır. Değerlendirmeler doğrultusunda ölçeğe bir yönerge eklenerek bir deneme formu oluşturulmuştur.

**Deneme uygulaması:** “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği”nin deneme formu İzmir İli Buca İlçesinde yer alan bir ilköğretim okulunda kayıtlı olan öğrencilerden oluşan 10 kişilik gruba uygulanmış ve uygulama sırasında öğrencilere anlamakta zorlandıkları maddeler olup olmadığı sorulmuştur. Bu maddeler işaretlenerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Bu değerlendirmelerden sonra 5 madde daha çıkarılarak 20 olumlu 20 olumsuz ifadeden oluşan 40 maddelik “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” ön uygulamaya hazır bir duruma getirilmiştir.

### İşlem

“Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” ile ilgili anket formu, 2007 yılında İzmir İli Merkez ve çevre ilçelerinde belirlenen sekiz pilot ilköğretim okulunda kayıtlı olan 390 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett küresellik testi uygulanmıştır. Bu testlerin sonucuna göre açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca, ölçeğe madde analizi yapılarak madde-toplam ölçek korelasyonlarına ve betimsel istatistiksel değerlerine bakılmıştır. Faktör puanları arasındaki ilişkiler, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Tekniğiyle hesaplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler seçilen örneklemden öğrencilere bir kez uygulandığından ölçek aracının Spearman-Brown ve Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirliğine bakılmıştır (Tekin, 1991, 57-63). Veriler, SPSS programında çözümlenmiştir. “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” ile ilgili faktör analizi ile ilgili işlemler aşağıda verilmiştir.

**Faktör Analizi Aşaması:** Bir ölçekte özütleme yönteminin seçimi ve ölçeğin kaç faktörlü olacağına karar verme süreci en önemli kritik aşamalardır (Steger, 2006). Bir ölçme aracında yapı geçerliliği, gözlemlenemeyen değişkenlerden sonuç çıkarılması istendiği durumlar için önemli bir konudur ve faktör analizi psikolojik yapıların ölçülmesi ve geçerliğin sorunluları için önemli bir araçtır (Hayton, Allen ve Scarpello, 2004). Faktör analizi, aynı yapıyı ölçen çok sayıda değişkenden, az sayıda ve tanımlanabilir nitelikte anlamlı değişkenler elde etmeye yönelik çok değişkenli istatistiksel bir tekniktir (Büyüköztürk, 2002b, 118). Faktör analizi klasik ölçüm teorilerinden gelen uzun süreli bir geleneğe sahiptir ve test-puan geçerliliğini sağlama ve ölçek geliştirme araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır (Kahn, 2006). Faktör analizinin kuramsal yapısı Pearson ve Spearman’ın kuramlarına dayanan, karmaşık verileri basit bir yapıya indirgemede kullanılan güçlü yöntemlerden biridir. Faktör analizi, ölçeğin geçerliliği ile ilgili sorularla yakından ilişkilidir ve psikolojik tutum ölçümlerinin en temel niteliklerinin bulunmasında büyük öneme sahiptir. Faktör analizi, değişkenlerin faktör yapısını tanımlamada kullanılır (Henson ve Reborst, 2006). Faktör analizi, bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları (değişkenleri) ortaya çıkarma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak tanımlanabilir. Faktörleştirmede kullanılan pek çok teknik vardır. Bu teknikler, klasik faktör çıkartma teknikleri ve temel bileşenler analizi olarak ikiye ayrılabilir. Temel eksenler, maksimum olabilirlik ve çoklu gruplandırma teknikleri klasik faktör çıkartma tekniklerinden bazılarıdır. Temel bileşenler analizi ise, faktörleştirme tekniği olarak çok sık kullanılan bir istatistiksel yöntemdir (Büyüköztürk, 2002b, 118). Temel bileşenler analizi, birinci faktörün (bileşen) maksimum varyansa sahip olduğu ve diğer faktörlerin (bileşenlerin) varyanslarının birinci faktöre göre oranlandığı varsayılarak yapılan faktör özütleme yöntemidir. Faktör analizlerinde kullanılması oldukça çok sık önerilen bir metottur (Osborne ve Costello, 2005). Temel bileşenler analizi, faktörler (bileşenler) arasındaki tüm varyansları analiz eder. Temel bileşenler analizi ortak varyanslara yönelmez, fakat her bileşene ait tek varyans hesaplar (Kahn, 2006).

Araştırmada kullanılan ölçme aracının yapı geçerliliğini test etmek için temel bileşenler analizine dayanan açımlayıcı faktör analizi tekniği kullanılmıştır (Özdamar, 2004). Ölçme aracında aynı amaçları ya da tutumu ölçmeyen maddeleri ayıklar-ken önce döndürülmemiş temel bileşenler analizi (TBA), ikinci aşamada da temel



bileşenlere göre Varimax dik döndürme tekniği kullanılmıştır. Ölçeğin faktör sayısının saptanmasında öncelikle özdeğer sayısının 1'den büyük olmasına bakılmıştır. Ölçek geliştirme araştırmalarında genellikle ölçekteki faktör sayıları, her faktöre ait özdeğer sayısına bakılarak belirlenir. Faktör seçimlerinde özdeğer sayısının 1'den büyük olması istenir. Bu ölçüt, Kaiser ölçütü olarak da bilinir (Büyüköztürk, 2002b; Hayton vd., 2004; Osborne ve Costello, 2005; Henson ve Reberts, 2006; Steger, 2006). Bu ölçüt sadece temel bileşenle analizlerine özgü bir değerdir (Kahn, 2006). Eğer faktör içindeki herhangi bir maddenin faktör yükü 0,4'ten küçükse faktör içindeki o maddenin diğer maddelerle ilişkili olmadığı anlaşılır. Gerçek verilerde faktör içinde kullanılan ve testte kalmasına karar verilen maddelerin faktör yükleri 0,4 ile 1,00 arasında değişmektedir. Faktör yükleri 0,32'den yüksek olan maddeler iyi maddelerdir (Osborne ve Costello, 2005). Bu çalışmada da faktör yük değeri 0,40 ve daha yüksek değerlere sahip olan tutum ifadelerinin ölçmek istenen amacı ya da tutumu iyi ölçtüğü düşünülmüş ve yer aldıkları faktörlerdeki yük değerlerinin yüksek olmasına özen gösterilmiştir. Tutum ifadelerinin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olmasına önem verilmiştir. Ancak yüksek iki yük değeri arasındaki farkın en az 0,10 olmasına dikkat edilerek bu duruma uymayanlar ölçekten çıkartılmıştır (Büyüköztürk, 2002b).

### **Bulgular ve Yorum**

#### **Ölçeğin Yapı Geçerliliği ve Güvenirliği ile İlgili Bulgular**

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örnekleme yeterlilik ölçüsü ölçme aracındaki değişkenler arasında kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını test etmede kullanılır. KMO yeterlilik ölçüsünün oranı, faktör analizi için uygun olabilmesi için 0,5'den büyük değerde olmalıdır. Bu araştırmada, ölçme aracının KMO örnekleme yeterlilik ölçüsü 0,94 olarak bulunmuştur (Dziuban ve Shirkey; 1974; Büyüköztürk, 2002a; Afacan ve Aydoğdu, 2006). Bu değer değişkenler arasında kısmi korelasyonların küçük olduğunu ve açımlayıcı faktör analizi için verilerin uygun olduğunu ifade etmektedir.

Bartlett küresellik testi, ölçme aracındaki değişkenlerden elde edilen korelasyon matrisinin birim matris olup olmadığını gösterir. Bilindiği gibi birim matris faktör analizi için uygun bir matris modeli değildir. Birim matrisle korelasyon matrisinin denk olmadığına ve ölçme aracının faktör analizine uygunluğuna Bartlett küresellik testinden elde edilen olasılık değerinin  $p < 0,05$ 'den küçük değerde olmasına bakılarak karar verilir (Dziuban ve Shirkey; 1974; Büyüköztürk, 2002a; Afacan ve Aydoğdu, 2006). Bu ölçme aracı için Bartlett küresellik testi [ $X^2=6237,436$  ( $p < 0,000$ )] olarak bulunmuştur. Bu sonuca göre ölçekteki maddelerden elde edilen verilerin faktör analizi için uygun olduğu ve değişkenlerin gruplandırılarak azaltılabileceği ortaya çıkmıştır.

Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeğinden elde edilen verilere faktör analizinin uygunluğu test edildikten sonra 40 maddelik bu ölçeğe faktör analizi yapılmıştır. Tablo 3'te faktör analizinin sonuçlarıyla ilgili faktör yük oranları ve açıklanan varyans oranları verilmiştir. Bununla birlikte ölçeğin betimleyici istatistiksel ve Cronbach Alfa Güvenirlik katsayı değerleri de bu tabloda açıklanmıştır. Faktör analizinde ilk olarak Varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve faktör yükleri 0,40 altında olan maddeler ölçekten çıkartılmıştır. İlk analiz sonucunda ölçeğin maddeleri 7 alt faktörde toplanmış ancak ilk 4 faktörden sonraki diğer 3

faktöre giren madde sayısının azlığı ve faktör yük değerlerinin birbirlerine çok yakın olmasından dolayı ölçek 4 faktörlülüğe zorlanmıştır (Büyüköztürk, 2002b; Hayton vd., 2004; Osborne ve Costello, 2005; Henson ve Reberts, 2006; Steger, 2006).

**Tablo 3.** “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği”ne ilişkin betimleyici istatistiksel değerleri, faktör yükleri, açıklanan varyans oranları ve cronbach alfa güvenilirlik katsayıları

Madde No	Madde-Toplam Korelasyonları	x	SS	1. Faktör Yüğü	2. Faktör Yüğü	3. Faktör Yüğü	4. Faktör Yüğü
34	0,68	3,12	0,93	<i>0,78</i>			
32	0,64	3,10	0,92	<i>0,69</i>			
40	0,59	3,19	0,93	<i>0,68</i>			
26	0,62	3,06	0,93	<i>0,66</i>			
30	0,66	3,01	0,95	<i>0,64</i>			
36	0,63	2,94	1,02	<i>0,64</i>			
22	0,56	3,20	0,91	<i>0,54</i>			
24	0,58	3,09	0,96	<i>0,52</i>			
38	0,50	2,79	1,09	<i>0,51</i>			
03	0,48	3,03	0,73		<i>0,67</i>		
17	0,49	2,83	0,85		<i>0,65</i>		
25	0,57	3,00	0,88		<i>0,64</i>		
19	0,49	3,18	0,78		<i>0,61</i>		
29	0,45	2,89	0,84		<i>0,60</i>		
27	0,51	3,20	0,83		<i>0,55</i>		
09	0,47	3,16	0,84		<i>0,50</i>		
02	0,44	3,31	0,86			<i>0,61</i>	
08	0,68	3,16	0,88			<i>0,75</i>	
06	0,57	3,41	0,83			<i>0,61</i>	
10	0,48	2,96	0,97			<i>0,58</i>	
04	0,51	3,16	0,91			<i>0,55</i>	
16	0,52	3,18	0,89			<i>0,51</i>	
35	0,65	2,94	0,94				<i>0,60</i>
12	0,38	2,55	0,96				<i>0,60</i>
20	0,49	2,53	0,98				<i>0,56</i>
23	0,57	3,11	0,91				<i>0,52</i>
33	0,56	3,15	0,85				<i>0,46</i>
31	0,44	2,95	0,92				<i>0,62</i>
<b>Açıklanan Varyans Oranları</b>				% 31,53	% 8,53	% 4,69	% 4,37
<b>Cronbach Alfa Güvenirlik Katsayıları</b>				0,87	0,77	0,78	0,77

Kaiser ölçütüne göre özdeğer sayısı 1’den büyük olan faktörler değerlendirilmeye alınmıştır (Büyüköztürk, 2002b; Hayton vd., 2004; Osborne ve Costello, 2005; Henson ve Reberts, 2006; Steger, 2006). Bu faktörlerdeki özdeğer sayıları sırasıyla birinci faktör için 8,83, ikinci faktör için 2,39, üçüncü faktör için 1,31 ve dördüncü faktör için 1,22 olarak bulunmuştur. Bu faktörlerdeki özdeğer sayıları 1’den büyük oldu-

ğu için ölçeğin dört faktörlü bir yapı sergilediği ortaya çıkmıştır. Ölçekteki birinci faktör “Fen ve Teknoloji Dersi Tutumu (F1)”, ikinci faktör “Sanat ve Görsellik Tutumu (F2)”, üçüncü faktör “Fen ve Teknoloji Öğrenme Tutumu (F3)” ve dördüncü faktör “Fen ve Sanatın Bütünleştirilmesi Tutumu (F4)” olarak adlandırılmıştır. Analiz sonuçlarına göre “Fen ve Sanat Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği” toplam varyansın % 49,11’ini açıkladığı görülmüştür.

Faktör analizi sonucunda geriye kalan maddelerin madde – toplam ölçek korelasyonları en düşük 0,379, en yüksek 0,677 olarak hesaplanmıştır. Her bir faktörde yer alan maddelerin korelasyon değerleri sırasıyla F1 faktörü için 0,498 ile 0,677; F2 faktörü için 0,454 ile 0,569; F3 faktörü için 0,437 ile 0,675 ve F4 faktörü için 0,379 ile 0,645 arasında değişmektedir. Madde – ölçek korelasyonu düşük olan maddeler faktör yapısını zayıflatan maddelerdir (Gorsuch, 1997). Maddelerin birbirleriyle ve test puanlarıyla yüksek korelasyona sahip olması, aynı boyutta ölçme yaptıklarının ve ölçeğin iç tutarlığa sahip olduğunun göstergesidir (Kan, 2008). Bu madde – ölçek korelasyon sonuçlarına göre ölçme aracındaki faktörlerde yer alan maddelerin güçlü maddeler olduğu söylenebilir.

Bilimlerde varılan kararların doğruluğu, standardize edilmiş güvenilir ölçme araçlarıyla olabilmektedir. Bir ölçeğin güvenilir olduğuna test-tekrar test, paralel testler yöntemleriyle ya da iç tutarlık katsayılarına bakılarak karar verilebilir. Ölçek geliştirilirken test-tekrar test ya da paralel testler yönteminin uygulanmadığı durumlarda Spearman-Brown ve Cronbach Alfa güvenilirlik analizleri yapılabilmektedir (Tekin, 1991; Tavşancıl, 2002). Bu ölçeğin Spearman-Brown güvenilirliği 0,93 ve Cronbach Alpha güvenilirliği 0,92 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt faktörlerinin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları sırasıyla F1 faktörü için 0,87; F2 faktörü için 0,77; F3 faktörü için 0,78 ve F4 faktörü için 0,77 olarak bulunmuştur. Ölçme araçlarının iç tutarlılık katsayılarının 0,70 ve üstü değerlerde olması ölçme aracının güvenilir olduğunu gösterir (Tavşancıl, 2002, 25). Ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olması, ölçekte yer alan maddelerin tek bir yapıyı ölçtüğünü, faktörler arasında ilişkinin olduğunu gösteren en önemli göstergedir. Geliştirilen ölçekte kullanılan tutum maddeleri ve tanımlanan alt faktörler Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** “Fen ve Sanat Konularının Bütünleştirilmesine Yönelik Tutum Ölçeği”ndeki alt faktörler ve tutum ifadeleri

<i>Madde</i>	<i>Birinci Alt Faktör (F1)- Fen ve Teknoloji Dersi Tutumu</i>
34*	Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan görsel sanat etkinlikleri beni bu dersten uzaklaştırır.
32*	Görsel sanat etkinliklerinin yapıldığı Fen ve Teknoloji dersi sanata olan ilgimi azaltır.
40*	Fen ve Teknoloji dersi ilgimi çekmediği için görsel sanat bilgilerimi bu derste kullanmam.
26*	Görsel sanat etkinliklerinin Fen ve Teknoloji dersinde kullanılması bilimsel becerilerin gelişimini engeller.
30*	Fen ve Teknoloji dersinde yer alan görsel sanat etkinlikleri derse olan dikkatimi azaltır.
36*	Fen ve Teknoloji dersinde görsel sanat etkinlikleri derste zaman kaybına yol açar.
22*	Görsel sanat etkinliklerini sevmediğim için Fen ve Teknoloji dersinde öğrendiğim sanat etkinliklerini asla kullanmam.
24*	Fen ve Teknoloji dersinde yapılan deneylerde görsel sanat etkinliklerinin kullanılması beni dersten uzaklaştırır.
38*	Fen ve Teknoloji dersinde görsel sanat etkinlikleri yapılmamalıdır.

<b>Madde</b>	<b>İkinci Alt Faktör (F2)- Sanat ve Görsellik Algısı Tutumu</b>
3	Kaliteli sanat çalışmaları, görsel sanat etkinliklerinin Fen ve Teknoloji dersinde birlikte kullanılmasıyla öğrenilen bilgilerle ortaya çıkar.
17	Fen ve Teknoloji derslerinde görsel sanat etkinlikleri ile öğrendiklerim diğer dersleri anlamamda yardımcı olur.
25	Görsel sanat etkinlikleri Fen ve Teknoloji dersi ile birlikte kullanıldığı süreçte sanata fayda sağlar.
19	Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan sanat etkinlikleri çevremde var olan sanatsal öğeleri daha iyi anlamama sağlar.
29	Kaliteli sanat çalışmaları, Fen ve Teknoloji dersinde öğrenilen bilgilere ihtiyaç duyar.
27	Görsel sanat etkinliklerinin yapıldığı Fen ve Teknoloji dersi günlük yaşantıma renk katar.
9	Fen ve Teknoloji dersindeki görsel sanat etkinlikleri doğayı daha iyi algılamamızı sağlar.
<b>Madde</b>	<b>Üçüncü Alt Faktör (F3)- Fen ve Teknoloji Öğrenme Tutumu</b>
2*	Fen ve Teknoloji dersinde görsel sanat etkinliklerinden öğrendiklerim mezun olduktan sonra bana bir faydası olamaz.
8*	Fen ve Teknoloji dersinde görsel sanat etkinlikleri kullanıldığı zaman fen konularını öğrenmede zorlanırım.
6*	Fen ve teknoloji dersini görsel sanat etkinlikleri ile öğrenmem bana zarar verir.
10*	Fen ve teknoloji dersindeki görsel sanat etkinlikleri bilimsel bir davranış kazandırmaz.
4*	Fen ve Teknoloji dersinde görsel sanat etkinlikleri ile öğrendiklerimi asla kullanmam.
16*	Görsel sanat etkinlikleri Fen ve Teknoloji dersindeki konuları öğrenmemi engeller.
<b>Madde</b>	<b>Dördüncü Alt Faktör (F4)- Fen ve Sanat Bütünleştirilmesi Tutumu</b>
35	Fen ve Teknoloji dersinde fen etkinlikleri ve görsel sanat etkinlikleri beraber kullanılmalıdır.
12*	Görsel sanat etkinlikleri ile Fen ve Teknoloji dersi birbirinden tamamen farklıdır.
20*	Görsel sanat etkinlikleri ile Fen ve Teknoloji dersi birbirinden ayrı olarak yapılırsa daha iyi olur.
23	Fen ve Teknoloji dersi ile ilgili konuları görsel sanat etkinlikleriyle birlikte daha iyi anlarım.
33	Fen ve Teknoloji dersinde yapılan deneylerde görsel sanat etkinliklerinin birlikte kullanılması faydalıdır.
31	Fen ve Teknoloji dersi görsel sanat etkinlikleri ile ilişkilendirilmelidir.

\* Olumsuz tutum ifadelerini içermektedir.

Fabrigar ve arkadaşlarına (1999) göre ölçek geliştirme araştırmalarında her faktör içinde en az 3 ile 5 arasında değişen madde içermelidir (Fabrigar vd., 1999). 1-3 arasında maddeye sahip faktörler zayıf faktörlerdir. 5 ve daha fazla maddeye sahip faktörler istenilen faktörlerdir (Osborne ve Costello, 2005). Fen ve sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ölçeğindeki faktörlerde yer alan madde sayıları F1 faktörü için 9, F2 faktörü için 7, F3 faktörü için 6 ve F4 faktörü için 6'dır. Böylelikle ölçekte yer alan faktörlerin güçlü faktörler olduğu söylenebilir. Ölçek, 4'lü bir tutum ölçeği tipinde olup olumlu ifadeler için 4-3-2-1, olumsuz ifadeler için 1-2-3-4 şeklinde ters puanlanmıştır. Ölçek 17 olumsuz ve 11 olumlu tutum ifadesi içermekte, toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin minimum puanı 28, maksimum puanı ise 112'dir. Bu bulgular ışığında ölçeğin yapı, kapsam ve iç tutarlılık bakımından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu saptanmıştır.

### Sonuç

Araştırma sonucunda, İlköğretim Fen ve Teknoloji dersinde görsel sanat etkinliklerini kullanımına yönelik öğrencilerin tutumlarının değerlendirilebilmesi için 28 maddeden oluşan ve dört alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme

aracı elde edilmiştir. Daha sonraki çalışmalarda ölçeğin güvenilirliği ve kapsamının genişletilmesi, fen ve sanat alanlarının bütünleşmesinde olduğu gibi diğer disiplinler arasında da ilişkilerin kurulması beklenmektedir.

Geliştirilen bu ölçek, ilköğretim öğrencilerinin Fen ve Sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutumlarının ortaya konulmasında, Fen ve Sanat bütünleştirilmesine yönelik yapılan uygulamalı çalışmaların öğrenci tutumları üzerindeki etkilerin belirlenmesinde kullanılabilir. Öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersinde yapılan görsel sanat etkinliklerine yönelik tutumların belirlenmesi ve öğretimin olumlu tutum geliştirmeyi sağlayacak şekilde planlanması büyük önem arz etmektedir. Tutum ile akademik başarı, öğrenmeye güdülenme ve özgüven gibi öğrencinin başarısını artıracak durumlar arasında olumlu yönde bir ilişkinin olduğunu gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Freedman, 1997; Kan ve Akbaş, 2006; Tanel vd., 2005; Balım, Sucuoğlu ve Aydın, 2009). Öğretmenler, bu ölçek aracılığıyla dersi düzenleme ve planlama olanağına sahip olabilir. Forseth (1980) matematik, sanat etkinlikleri ve başarı arasındaki ilişkiyi Torrence Yaratıcılık testine göre incelemiş ve anlamlı bir ilişki kurmuştur. Buna benzer olarak Fen ve Teknoloji derslerinde görsel sanat etkinliklerinin öğrenciler üzerindeki bilişsel, güdüsel ve davranışsal etkileri, Fen ve Sanat konularının bütünleştirilmesine yönelik tutum ölçeğiyle saptanabilir. Fen ve Teknoloji dersinde yapılacak sanat etkinliklerinin toplumsal yansımaları da bu ölçekle irdelenebilir. Ayrıca, bu araştırmanın bulguları, farklı disiplinlerin birbirleri arasındaki bütünleşmenin duyuşsal alana etkilerinin incelendiği araştırmalara yönelik hazırlanacak tutum ölçeklerine ışık tutabilir.

#### Kaynakça

- Açıkgöz (Ün), K. (2005). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir, Eğitim Dünyası Yayınları.
- Afacan, Ö. ve Aydoğdu, M. (2006). The Science Technology Society (STS) Course Attitude Scale. **International Journal of Environmental and Science Education**, 1(2), 189-201.
- Alfert, M. (1970). Creativity and Merit in Art and Science. **Leonardo**, 19(4): 323-328.
- Anderson, L. W. (1988). Attitude and their Measurement (Çıkrıkçı, N., Çeviri). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 24(1): 241-250.
- Bahri, S. (2005). Educating Through Art in Secondary Education. **UNESCO Expert Panel Meeting, Education Through Art Proceedings**, France.
- Balım, A. G., Sucuoğlu, H. ve Aydın, G. (2009). Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25(1): 33-41.
- Bayrak, B. ve Erden, A. M. (2007). Fen Bilgisi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15(1): 137-154.
- Berg, A. (2005). Factors Related to Observed Attitude Change Toward Learning Chemistry Among University Students. **Chemistry Education Research and Practice**, 6(1): 1-18.
- Büyükköztürk, Ş. (2002a). Faktör Analizi: Temel Kavramlar ve Ölçek Geliştirmede Kullanımı. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, 32(2): 470-483.
- Büyükköztürk, Ş. (2002b). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı**. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Campbell, P. (2004). Seeing and Seeing: Visual Perception in Art and Science, **Physics Education**. 39(6): 473-479.
- Crabbe, A. B. (1978). A Study of The Attitudes Toward Art of 210 Elementary School Children as They Relate to Grade, Age, and Sex. (Diss, The Faculty of The Graduate College in The University of Nebraska). **Dissertation Abstracts International**, (UMI No. 7900301).

- Çepni, S., Ayas, A. P.; Özmen, H.; Yiğit, N.; Akdeniz, A. R. ve Ayvaci, H. Ş. (2005). **Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi**. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- Dziuban, C. D. ve Shirkey, E. C. (1974). On the Psychometric Assessment of Correlation Matrices. **American Educational Research Journal**, 11 (2): 211-216.
- Doster, J. R. (2004). Co-study and Education: A Study of Integrated Curriculum. (Diss, The Florida State University, School of Visual Arts and Dance). **Dissertation Abstracts International**, (UMI No.3156072).
- Ebrinç, S. (2000). Psikiyatrik Derecelendirme Ölçekleri ve Klinik Çalışmalarda Kullanımı. **Klinik Psikofarmakoloji Bülteni**, 10(2): 109-116.
- Fabrigar, L. R.; Wegener, D. T.; MacCallum, R. C. ve Strahan, E. J. (1999). Evaluating the Use of Exploratory Factor Analysis in Psychological Research. **Psychological Methods**, 4 (3), 272-299.
- Feldman, R. (2003). Art-Science Integration: Portrait of Residency. (Diss, the Graduate College of the University of Illinois). **Dissertation Abstracts International**, (UMI No.3101836).
- Freedman, M. P. (1997). **Relationship among Laboratory Instruction, Attitude toward Science, and Achievement in Science Knowledge**. Journal of Research in Science Teaching (ERIC Document Reproduction Service No. EJ543554).
- Forseth, S. D. (1980). Art Activities, Attitudes, and Achievement in Elementary Mathematics. **Studies in Art Education**, 21(2): 22-27.
- Geban, Ö., Ertepinar, H., Yılmaz, G., Altın, A., ve Şahbaz, F. (1994). Bilgisayar Destekli Eğitimin Öğrencilerin Fen Bilgisi Başarılarına ve Fen Bilgisi İlgilerine Etkisi, I. **Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu: Bildiri Özetleri Kitabı**, s:1-2, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Gorsuch, R. L (1997). Exploratory Factor Analysis: Its Role in Items Analysis. **Journal of Personality Assessment**, 68(3), 532-560.
- Hayton, J. C., Allen, G. ve Scarpello, V. (2004). Factor Retention Decisions in Exporatory Factor Analysis: a Tutorial on Paralel Analysis. **Organizational Research Methods**, 7: 191.
- Henson, R. K. ve Reborts, J. K.(2006). Use of Exploratory Factor Analysis in Published Research: Common Errors and Some Comment on Improved Practice. **Educational and Psychological Measurement**, (66), 33.
- Joubert, L. (2002). Science and Art: New Paradigms in Education and Vocational Outcomes. **Arts Education**, 32(4): 459-469.
- Kahn, J. H. (2006). Factor Analysis in Counseling Psychology Research, Training, and Practice: Principles, Advances, and Applications. **The Counseling Psychologist**, (34), 684.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Çalışması. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**: 1(2): 227-237.
- Kan, A. (2008). Psikolojik Değişkenleri Ölçmek İçin Kullanılan Ölçekleme Yaklaşımları Üzerine Bir Karşılaştırma. **Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi**, 4(1): 2-18.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2006). Affective Factors that Influence Chemistry Achievement (Attitude and Self Efficacy) and the Power of These Factors to Predict Chemistry Achievement-I. **Turkish Science Education**, 3(1): 76-85.
- Kaptan, S. (1998). **Bilimsel Araştırmalar ve İstatistik Teknikleri (BAT)**. Ankara, Tekişik Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Lembach, J. (1961). Art and Science: A Challenge to Art Education. **Art Education**, 14(1): 203-205.
- Luehrman, M. (1999). The Art Experiences of Missouri Public School Principals and Their Attitude Toward Art Education. (Diss, the Faculty of the Graduate School University of Missouri-Columbia). **Dissertation Abstracts International**, (UMI No.9953879).

◆ Suat Türkoğuz / Zeliha Yayla

- Nelson, M. ve Chandler, C. (1999). Some Tools Common to Art and Science. **Art Education**, 52(3): 41-47.
- Marino, R ve Stuart, G. W. (2005). The Validity and Reliability of the Tertiary Student Values Scale. **Medical Education**, (39), 895-903.
- Osborne, J. ve Costello, A. B. (2005). Best Practises in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, (10), 7.
- Özdamar, K. (2004). **Paket Programlar ile İstatiksel Veri Analizi**. Eskişehir, Kaan Kitabevi.
- Özgüven, İ. E.(2005). **Bireyi Tanıma Teknikleri**, Ankara, PDREM Yayınları.
- Robson, D., Hickey, I. ve Flanagan, M. (2005). Flights of Imagination: Synchronised Integration of Art and Science in the Primary School Curriculum. **BERA (British Educational Research Association) Conference Proceedings**, the University of Glamorgan, Pontypridd, England.
- Shaw, D. (1999). Integrating Art and Science. **Science and the Artist's Book**, 10(1).
- Savaşır, I. (1994). Ölçek Uyarlamasındaki Sorunlar ve Bazı Çözüm Yolları. **Türk Psikoloji Dergisi**, 9(33): 27-32.
- Senemoğlu, N. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim**. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Steger, M. F. (2006). Illustration of Issues in Factor Extraction and Identification of Dimensionality in Psychological Assessment Data. **Journal of Personality Assessment**, 86(3), 263-272.
- Tanel, R. K., Şengören, S. K. ve Kavcar, N. (2005). Termodinamik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi, **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Eğitim Fakültesi Kongre Kitabı Cilt 2: 101-105**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Tavşancıl, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**. Ankara, Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (1991). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara, Yargı Yayınları.
- Uzun, N.; Sağlam, N. (2006). Orta Öğretim Öğrencileri İçin Çevresel Tutum Ölçeği Geliştirme ve Geçerliliği. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30: 240-250.
- Weigand, H. M. (1984). Art Education as Natural Science: An Integrated Curriculum Approach to the Teaching of Visual Art and Natural Science in the Secondary School. (Diss, the Pennsylvania State University). **Dissertation Abstracts International**, (UMI No.8429146).
- Young, J. A (1981). Science and the Fine Arts. **Journal of Chemical Education**, 58(4): 329-330.



## DEVELOPING OF THE ATTITUDE SCALE TOWARD INTEGRATION OF THE SCIENCE AND ART SUBJECTS

**Suat TÜRKÖĞÜZ\***

**Zeliha YAYLA\*\***

### Abstract

This study aimed at developing 'The Attitude Scale Toward Integration of Science and Arts' with The Descriptive Research Method. Data were collected by 4-point attitude scale. Participants were 390 seventh grade students from eight primary schools in Izmir, Turkey, 2007. The construct validity of the scale was tested by using exploratory factor analysis. Furthermore, the Cronbach Alpha coefficient was used for the reliability of the scale. Consequently, this scale was developed in fourth factor structure explaining % 49,11 of total variance and consisting of 28 items. These factors were named respectively, as 'The Attitude to Science and Technology Lesson (F1)', 'The Attitude to Art and Visual Perception (F2)', 'The Attitude to Learning Science and Technology (F3)' and 'The Attitude to Integration of Science and Art (F4)'. The overall internal consistency of scale was computed as 0,92.

**Key Words:** Science and technology, visual arts, attitude, integration

\* Celal Bayar University Demirci Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Science Teaching Programme.

\*\* Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Science Teaching Programme.

# FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ 6. SINIF ÖĞRETİM PROGRAMINA YÖNELİK ÖĞRENCİ GÖRÜŞ VE BEKLENTİLERİ

Havva YILMAZ\*

Nevzat YİĞİT\*\*

## Özet

Bu araştırmada öğrencilerin; fen ve teknoloji dersi öğretim programına ilişkin görüşleri ve programdan beklentileri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Rize İli Pazar ilçesindeki bir köy ilköğretim okulu 6. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma metodolojisi izlenmiş olup veriler odak grup görüşme metodu ile toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel veri analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular; öğrencilerin programa yönelik görüş ve beklentilerinin programın felsefesi ile örtüştüğünü göstermektedir. Bununla birlikte programın uygulanışında araç gereç eksiklikleri, gezi gözlem çalışmalarının yapılmaması, öğretmenin öğretmen merkezli uygulamalardan kopamaması, ders ve çalışma kitaplarında öğrenci dikkatini çeken eğlenceli etkinliklerin yeterli olmaması, alternatif değerlendirme etkinliklerinin bazılarının aktif olarak kullanılmaması gibi sorunlar yaşanmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** 2004 Fen ve teknoloji programı, fen ve teknoloji eğitimi, program değerlendirme, öğrenci görüşleri, odak grup görüşme

## Giriş

Değişen ve gelişen teknoloji hayatımızın her alanında yer almakta insanlığın hizmetine sunulmaktadır. Bu nedenle her bir bireyin değişen ve gelişen teknolojiyi anlama, yeniliklere ayak uydurma ve kendine sunulan teknolojik imkân ve kolaylıkları aktif bir şekilde kullanabilme becerilerine sahip olması gerekmektedir. Yani toplumda yaşayan her bir birey temel düzeyde fen ve teknoloji okuryazarı olmalıdır. Bu yüzden bakıldığında temel beceri ve bilgilerin kazanıldığı ilköğretim ve fen ve teknoloji dersleri ayrı bir önem kazanmaktadır (Yangın, 2007; Öz, 2007).

Araştıran, düşünen, sorgulayan, bilimsel bilgiye ulaşan ve problem çözmede edindiği bilgileri kullanabilen, nitelikli, yetişmiş bireylere ihtiyaç duyan ülkeler eğitim programlarını sürekli olarak değişen ve gelişen şartlara göre yenilemektedirler. Türkiye de değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurma ve teknolojiyi yakalama çabası içinde nitelikli ve kendini geleceğe taşıyacak vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu nedenle, amaca ulaşmada temeli oluşturan eğitim sistemi ve eğitim prog-

\* Hamidiye İlköğretim Okulu, Fen ve Teknoloji Öğretmeni.

\*\* Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi.

ramlarında, çağı yakalayacak yenilikler ve değişimler yapmaktadır (Ünal vd., 2004). Ülkemizde 2001 fen ve teknoloji dersi öğretim programı ile başlayan süreçten itibaren öğretmen merkezli programlardan öğrenci merkezli programlara doğru bir geçiş yaşanmaktadır

2004 yılında yapılandırmacı kurama göre yeniden yapılandırılan ilköğretim programları ile eleştirel düşünebilen, sorgulayan, araştıran, problem çözme ve karar verme becerilerine sahip, edindiği bilgiyi yakın çevresinden başlayarak karşılaştığı sorunları çözüme kullanan, sosyal hayatta kendini rahatlıkla ifade edebilecek sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilecek tutum ve değerlere sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır (MEB, 2006). Amaçlara ulaşmada yapılandırmacı öğrenme kuramını benimseyen programlar; öğrenciyi merkeze alarak bilgiyi kendi yaşantılarıyla yapılandırabileceği, öğrenmeyi öğrenebileceği ortamlar sunulmasını öngörmektedir (Küçüközer vd., 2008).

Hedeflenen bu bireyleri yetiştirmek programın etkin bir şekilde uygulanması, uygulamaların değerlendirilmesi, eksikliklerin ve aksayan yönlerin belirlenerek giderilmesi ve tekrar değerlendirme şeklinde döngüsel olarak program değerlendirme ve geliştirme çalışmalarını gerektirmektedir. Bu nedenle programın uygulanması sonucunda yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi ögesinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir (Demirel, 2006).

Eğitim programının geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesinde uygulayıcı konumunda olan öğretmenler önemli rol oynamaktadır. Bölgesel öğretim programları geliştirip uygulayan ülkelerde öğretmen program geliştirme rolünü üstlenmişken merkeziyetçi öğretim uygulanan ülkemizde program geliştirme sürecindeki rolü yok denecek kadar azdır (Yiğit, 2003). Bununla birlikte ülkemizde öğretmenin program geliştirme sürecindeki katkısının, akademisyenlerin yürüttüğü araştırmalar aracılığı ile program ve kendi uygulamalarına yönelik görüş bildirmekle sınırlı olduğu görülmektedir. (Öz, 2007; Yangın, 2007; Bulut ve Gömleksiz, 2007; Erdoğan, 2007). Öğretmen programı uygulayacağı çevrenin, okulun ve öğrencilerin içinde bulunduğu şartları en iyi şekilde gözlemleyebilecek, programın amacına ulaşması için etkili öğrenme ortamının düzenlenmesini ve öğrenme deneyimlerinin oluşabileceği çevre ayarlamasının yapılmasını sağlayabilecek etkin kişidir (Yiğit, 2003). Bu nedenle öğretmenlerin bu imkânlarını işe koşacakları araştırmacı öğretmen rolünü üstlenerek program geliştirme çalışmalarında daha çok görev almaları, programın uygulamadaki güçlülüğünü arttırmak ve eksikliklerini gidermek için gereklidir. Böylece öğretmenler programın teori ve uygulaması arasındaki problemlerin giderilmesini sağlayıp bu konudaki boşluğu en iyi şekilde doldurabilirler (Demirci, 2009).

Program geliştirme ve değerlendirmede önemli bir konuma sahip olan öğretmenlerin bu süreçte kendilerini risk altında görerek fikirlerini belirtmekte kaçınmaları ve yeterli zaman ve imkânın öğretmenlere sunulmaması gibi sorunlarla karşılaşmaktadırlar. Dolayısıyla bu süreçte program uygulamalarının doğal gözlemcisi olan ve kaygılardan uzak saf veri sağlayan öğrenci görüşlerine başvurulması gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Yiğit, 2003). Öğrenciler hem kendi gözlem ve deneyimleri ile program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde önemli veri kaynağını oluşturmakta hem de öğretmene kendi uygulamaları ve programın değerlendirilmesine yönelik veri sağlamaktadırlar. Bu nedenle programın hitap ettiği kesim olan öğrencilerin; program hakkındaki görüşleri, programdan beklentileri ve programın

ihtiyaçlarına ne kadar cevap verdiği, öğretmenlerinin uygulamaları hakkındaki görüşleri de programın değerlendirilmesinde ön plana çıkması gereken ölçütler olmalıdır. Türkiye'deki alanyazın tarandığında programın ve öğretmen uygulamalarının değerlendirilmesinde öğrenci görüşlerine yeterince yer verilmediği görülmektedir. Eğitim araştırmalarına bakıldığında öğrenciler daha çok deneysel yöntemlerin tercih edildiği çalışmalarda geliştirilen materyalin etkisinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır (Özsevgeç, 2006; Tok, 2008; Koray vd., 2007; Özerbaş, 2007). Öğrencilerin uygulamalara ilişkin görüşleri ve beklentileri göz ardı edilmiştir.

Programın hitap ettiği kesim olan öğrenciler programa yönelik düşünce ve beklentileriyle, uygulamada karşılaşılan sıkıntı ve eksikliklerin belirlenmesinde önemli bir konuma sahiptirler. Ayrıca öğrenciler öğretmenin program hakkındaki algı ve tutumlarından bağımsız olarak, uygulamaya aktarılan program hakkında veri elde etmeyi sağlamaktadırlar. Bununla birlikte öğrenci görüşleri öğretmenlere kendi uygulamaları ve eksiklikleri hakkında eleştirel bilgi de sunmaktadır. Düşünen, sorgulayan bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanan öğrencilerin kendi öğrenmelerini ve öğretim durumlarının düzenlenmesini değerlendirerek beklentilerini sunması, program geliştirme çalışmalarını zenginleştirerek programın öğrenciler tarafından daha çok benimsenmesini sağlayacaktır. Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında program değerlendirme çalışmalarında öğrenci görüşlerine pek yer verilmediği dikkat çekmektedir.

**Problem:** Bu çalışmanın problemi program değerlendirme çalışmalarında yeterince yer almayan öğrenci görüş ve beklentilerini belirlemektir.

#### Alt problemler

1. Programda yer alan öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirme ve dikkatlerini çekme etkinlikleri öğrenciler tarafından nasıl değerlendirilmektedir?
2. Programın öngördüğü etkinliklerin öğrencilerin öğrenmelerindeki yeri nedir?
3. Öğrenciler her üniteye hangi konulara ilgi duymakta ve neleri öğrenmek istemektedirler?
4. Öğrencilerin programın öngördüğü değerlendirme sürecine yönelik görüşleri nelerdir?
5. Öğrencilerin öğretmen uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

**Araştırmanın amacı:** Bu çalışmanın amacı 2004 6. sınıf fen ve teknoloji programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirerek öğrencilerin programdan beklentilerini belirlemektir.

#### Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma metodolojisi izlenmiştir. Çalışılan konunun güncel bir durum olması, bir grup üzerine odaklanması ve derinlemesine inceleme nedenleri ile özel durum araştırması yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın verilerini elde etmek için odak grup görüşme metodu kullanılmıştır. Bu metod bir konu hakkında grubun rahatça fikirlerini ifade etmelerini sağlayan, düşünce ve verilerin araştırmacı ile katılımcıların birbirleriyle olan etkileşimleri sonucunda üretildiği, sohbet havası içerisinde olan bir görüşmedir (Ekiz, 2003). Dolayısı ile öğrencilerin program hakkındaki görüş ve beklentilerini derinlemesine incelemek amacıyla seçilen bir grup öğrenci ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ve veri toplama sürecine dair bilgiler aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur.

**Çalışma Grubu:** Çalışma grubunu, Rize İli'nin Pazar İlçesine bağlı olan bir köy ilköğretim okulunun 6. sınıf öğrencilerinden 19 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada, program uygulamalarına en çok maruz kalan öğrenci grubunu oluşturmaları ve öğretmenin 6. sınıf programına yönelik bir yıllık deneyime sahip olması nedeniyle 6. sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Örneklem oluşturulmasında fen ve teknoloji dersi 6. sınıf öğretim programın değerlendirilmesine yönelik geliştirilen ve öğrencilere uygulanan anket sonuçlarından yararlanılmıştır. Öğrenciler seçilirken anket maddeleri puanlanmış ve puan aralıklarına göre 3 grup oluşturularak tabakalı örnekleme yoluna gidilmiştir. Alt gruptan 2(M, B1), orta gruptan 3(L, N, Y) ve üst gruptan da 3(F, G, B) olmak üzere 8 öğrenci seçilmiştir. Gruplardan bu öğrenciler seçilirken anket maddelerine tutarlı cevaplar verilmesine özen gösterilmiştir. Seçilen öğrencilerin 6'sını kız, 2'sini erkek öğrenciler oluşturmaktadır. Geliştirilen anket ekler kısmında sunulmuştur. Çalışmada öğrencilere ait görüşler sunulurken öğrenci isimlerinin baş harfi ile kodlanarak verilmiştir.

**Veri Toplama Süreci:** Araştırmada 2007-2008 eğitim öğretim yılı sürecinde bir ilköğretim okulundaki fen ve teknoloji dersi uygulamaları ele alınmıştır. 6. sınıf öğrencilerinden seçilen 8 öğrenci ile fen ve teknoloji dersi öğretim programına yönelik veriler odak grup görüşme metoduyla toplanmıştır. Görüşmelerin video kamera ile kayıt altına alınması için kendilerinden izin alınmıştır. Görüşmeler fen laboratuvarında öğrencilerin U şeklinde oturduğu bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin ders içinde yapılan çalışmaları ve etkinlikleri hatırlamasını sağlayacak ders kitapları ve çalışma kitapları önlerinde hazır olarak yer almıştır. Öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri ve fikirlerini rahatlıkla söyleyebilecekleri bir ortam oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu süreçte araştırmacı tarafından, öğrencilerin her soruda kendi fikrini belirtmesini sağlama ve tartışmanın amacının dışına çıkmasını önleme dışında süreç müdahale olmamıştır.

Belirlenen 8 öğrenci ile programın 4 öğrenme alanına (Canlılar ve Hayat, Madde ve Değişim, Fiziksel Olaylar, Dünya ve Evren) yönelik 4 haftada her biri yaklaşık 1-1,5 saat süren 4 odak grup görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Her odak grup görüşmesinde o öğrenme alanına yönelik 7 soru sorulmuş olup veriler video kamera ile kaydedilmiştir. Sorular oluşturulurken, öğrencilerin "evet, hayır, bilmiyorum" gibi kısa cevap verebilecekleri sorular yerine, derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlayan ve programın her bir ögesini içerecek şekilde açık uçlu sorular tercih edilmeye çalışılmıştır. Odak grup görüşmesinde öğrencilere yöneltilen sorular ekler kısmında yer almaktadır.

**Verilerin Analizi:** Verilerin analizinde nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz verilerin düzenli ve anlamlı bir biçimde okuyucuya sunulmasını sağlayan ve verileri anlamlı kılan bir tekniktir. Ayrıca "ne?", "nasıl?" sorularına cevap arayan, var olan bir durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlayan bir analiz tekniğidir. Odak grup görüşme verileri, video kaydından dikkatli bir şekilde yazılı hale geçirilerek, veriler üzerinde ilk kodlamalar yapılmıştır. Verilerin analizinde güvenilirliği sağlamak amacıyla 2 kere kodlama yapılmıştır. İlk kodlamalardan sonra verilere ait temalar oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında programın öğeleri olan amaçlar, içerik, eğitim-öğretim durumları ve değerlendirme temaları dikkate alınmıştır. Her bir tema verilerden elde edilen kodlara göre alt temalara ayrılmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Öğrencilerin Fen ve Teknoloji Öğretim Programını değerlendirmeye yönelik görüşlerine ait bulgular başlıklar halinde aşağıda matrislerle sunulmuştur.

**Amaçlar:** Odak grup görüşme sürecinde programın amaçlar ögesine yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1. Odak grup görüşmesinden elde edilen amaca yönelik bulgular

AMAÇLAR		
B.S.B.	F.T.T.Ç.	T.D.
- Etkinliklerden sonuç çıkarma	- Günlük yaşamdaki olguları, olayları daha iyi anlama	- Günlük yaşamdaki olguları, olayları daha iyi anlama
- Araştırma sorusuna cevap bulma	- Etkinlik sonuçlarını aile çevre ile paylaşma	- Etkinlik sonuçlarını aile çevre ile paylaşma
- Deney malzemelerini tanıma ve kullanma	- Teknolojik aletlerin çalışma prensibini anlama	- Teknolojik aletlerin çalışma prensibini anlama
- Yapararak yaşayarak öğrenme	- Fen ve teknoloji ile diğer dersler arasında ilişki kurma	- Fen ve teknoloji ile diğer dersler arasında ilişki kurma
- Hipotez kurup test etme	- Fen teknoloji ve toplum arasındaki ilişkileri örneklerle açıklama	- Fen teknoloji ve toplum arasındaki ilişkileri örneklerle açıklama
- Modellerle gösterme	- Fen teknoloji ve toplum arasındaki ilişkileri örneklerle açıklama	- Fen teknoloji ve toplum arasındaki ilişkileri örneklerle açıklama
- Görerek (gözlemlerle) öğrenme	- Hayatımızı kolaylaştıracak bilgiler edinme	- Hayatımızı kolaylaştıracak bilgiler edinme
- Sınıflandırma yapma		
- Grupça deney yapma		
- Veriler toplama ve kaydetme		
- Araştırma yapmayı öğrenme		
- Araştırarak öğrenme		
- Tasarım yapma ve model oluşturma		
- Grafik çizme		
BSB	: Bilimsel Süreç Becerileri	
FTTÇ	: Fen Teknoloji Toplum Çevre	
TD	: Tutum ve Değerler	

Tablodaki verilere göre öğrenciler; fen ve teknoloji dersi ile BSB, TD ve FTTÇ kazanımlarının birçoğunu kazandıklarını gösteren cümlelerle programı değerlendirmişlerdir. Ayrıca öğrenciler programın amaçlarını benimsediklerini ifade edecek görüşler belirtmişlerdir. Amaçlara yönelik bulgular aşağıda BSB, FTTÇ ve TD alt başlıkları altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

**a.Bilimsel Süreç Becerileri (BSB):** Öğrenciler etkinlikleri kendileri yaparak birçok bilimsel süreç becerilerini kazandıklarını belirtecek cümleler dile getirmişlerdir. Öğrencilerin cümleleri; gözlem, karşılaştırma-sınıflandırma, çıkarım yapma, tahmin etme, kestirme, hipotez kurma, deney malzemelerini ve araç gereçlerini kullanma, deney düzeneği kurma, ölçme, bilgi ve veri toplama, verileri kaydetme, veri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma, sunma becerilerini etkinlikleri yaparak büyük ölçüde kazandıklarını göstermektedir. B1 öğrencisinin "... *element bileşik onları modellerimizle gösterdik. Mesela kitapta sadece siz söylemiş olsaydınız görsel olmadan anlardık ama daha az anlardık. Görsellerle kendimiz yaparak deneyerek daha iyi anlamamızı sağladı*" sözleri öğrencilerin etkinliklerle model oluşturma tasarım yapma modellerle gösterme becerilerini kazandıklarını ve daha iyi anladıkları şeklindeki

görüşlerini özetler niteliktedir. L öğrencisi “Öğretmenim hangisi sıkıştırılabilir etkinliğinde kendimiz iğnelerle yapmıştık çok iyi anlamıştım. Ben iğneyi bastırırsam bile havanın hiç çıkmadığını ve sıkıştığını” M öğrencisi “Elektrikte bazı maddeleri denedik iletken mi? Yalıtkan mı? Kanıtımız oldu.” sözleri ile gözlem yapma, deney yapma, karşılaştırma sınıflandırma ve sonuç çıkarma becerilerini gerçekleştirdiklerini dile getirmişlerdir.

B1 ve G öğrencileri Galileo'nin çalışmalarını örnek vererek B1; “Galile daha çok deneyerek icatlar yapmış öğretmenim bizde daha çok deneyerek yaparak daha iyi öğreniriz” G ise “Bizde burada deneyler yaparak ilerde belki bilim adamı olabiliriz” sözleriyle bilimsel bilgiye ulaşmada bilim adamlarının çalışma yöntemlerini etkinlikler aracılığı ile kazındıklarını belirtmişlerdir. L öğrencisi ise “Bazen yanlış tahminlerde bulanabiliyoruz. Laboratuarda neyin ne olduğunu etkinliği yaparak anlıyoruz”, M öğrencisi “ Bazı etkinlikleri okuyup tahminimiz oluyor etkinliği yapınca elimizde bir kanıtımız oluyor doğrumu değerli diye” ve N ve F öğrencileri “... arkadaşlarımız iddiaya girmişlerdi koyu renk mi daha çok ısınacak açık renk mi diye” sözleriyle hipotez kurup test ettiklerini ve sonuca ulaştıklarını dile getirmişlerdir.. G, N, L ve Y öğrencileri etkinlikler sayesinde laboratuvar malzemelerini, nasıl kullanıldıklarını ve ne işe yaradıklarını öğrendiklerini dile getirmişlerdir. G öğrencisi “...Bu etkinlikte dinamometre lazımdı öğretmenim. Dinamometrenin ne olduğunu bilmiyorduk öğretmenim. Meğerse kuvveti ölçen aletmiş buradan öğrendik bunu birde neleri ölçtüğünü.” sözleriyle ölçüm yapma ve deney malzemelerin tanıma ve kullanma becerilerini edindiklerini belirtmiştir.

**b. Fen Teknoloji Toplum ve Çevre Kazanımları (FTTÇ):** Öğrencilerin hepsi fen ve teknoloji dersi ile doğayı ve doğal olayları daha iyi anladıklarını, etkinliklerin sonuçlarını çevrelerinde de gözlemlendiklerini ve dersteki yaşantıları ile açıkladıklarını ifade eden cümleler kurmuşlardır. Öğrencilerden B ve B1 termosun nasıl çalıştığını önceden merak ettiklerini, etkinlikler sayesinde çalışma prensibini anladıklarını belirterek fen dersi ile teknolojik aletlerin çalışma prensiplerini anladıklarını dile getirmişlerdir. Öğrencilerden B1 “Çay ısınırken ısının yayılma yolları aklıma geliyor.”, G “Kaloriferin üstündeki perde uçtuğunda aklıma ısının konveksiyon ile aktarımı geliyor.” “Annem volkanik patlama olduğu haberini anlatıyordu. O zaman tam anlayamamıştım ne olduğunu şimdi daha iyi anlıyorum.” sözleriyle doğal dünyayı ve çevrelerindeki olayları Fen ve Teknoloji dersi ile daha iyi anladıklarına örnekler vermişlerdir. B1 “Öğretmenim yazın ne giymem gerektiği konusunda kararlarımı sorguluyorum. Koyu renk giyersenek oynuyoruz terliyoruz açık renkler giymemiz gerektiğini öğrendim öğretmenim etkinlikle.” diyerek fen dersinde öğrendiklerini günlük yaşamdaki problemleri çözmede kullandığını ifade etmiştir. Öğrencilerden M, F ve B1 Fen ve Teknoloji dersinin bütün derslerle ilgisi olduğunu çünkü hayatın içinden bilgiler verdiğini dile getirerek Fen ve Teknoloji dersinin diğer derslerle ve hayat ile ilişkisini keşfetmişlerdir. Öğrenciler etkinlikleri evde de yaptıklarını belirterek etkinlik sonuçlarını aileleri ve yakınları ile paylaştıklarını söylemişlerdir. Bu konuda N öğrencisi fikrini “Bir volkanik patlama yapalım da öğretmenim evde bir kez daha yapın demiştiniz. Ben evde yaparken komşularımızda vardı, onlarda merak ediyorlardı acaba ne olacak diye. Yaptığımda herkes şaşırmıştı.” sözleriyle dile getirmiştir.

**c. Tutum ve Değerler (TD):** Öğrencilerin hepsi Fen ve Teknoloji dersinde hem eğlendiklerini hem de eğlenerek öğrendiklerini belirterek Fen ve Teknoloji dersine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve fen dersini sevdiklerini göstermişlerdir. Bazı öğrenciler fen dersinin 6 saat olması, boş zamanlarda Fen ve Teknoloji dersi yapılması, rehberlik dersleri yerine fen dersi yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.



Ayrıca öğrenciler fen dersi sayesinde doğayı ve doğal olayları merak ettiklerini araştırdıklarını da ifade etmişlerdir. Fen ve Teknoloji ile ilgili olumsuz haberlerden, ders kitabında yer alan gazete haberlerinden yola çıkarak kendi hayatlarında önlemler aldıklarını dile getirmişlerdir.

Odak grup görüşme bulgularına göre öğrenciler; etkinlikleri yaparak bilimsel süreç becerilerini kazandıklarını, Fen ve Teknoloji dersini, etkinlikleri sevdiğini ve doğayı, çevrelerini fenle daha iyi anladıklarını, fende öğrendiklerini günlük hayatta kullandıklarını belirtmişlerdir. Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular mevcut programın genel olarak uygulandığı ve programın öngördüğü amaçlara ulaşıldığı düşüncesini vermiştir. Ayrıca programın amaçlarının öğrencilerin beklentileri ile örtüştüğü düşünülmektedir. Bu bulgular alanyazında yer alan öğretmen görüşlerine yönelik değerlendirme bulguları ile örtüşmektedir. Erdoğan (2007), Öz (2007), Güven (2007), Özpolat ve diğerleri (2007), Sert (2008), Tanrıverdi ve Kırıkkaya (2008) ve Şahin'in (2008), öğretmen görüşlerine ile fen ve teknoloji dersi öğretim programını değerlendirmeye yönelik yürüttükleri çalışmalar, programın amaçlara hizmet etmesi açısından öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir.

**2. İçerik:** Odak grup görüşme sürecinde programın içerik ögesine yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2. Odak grup görüşmesinden elde edilen içeriğe yönelik bulgular

İÇERİK			
İÇERİĞİN YAPISI	SEVİLEN VE SEVİLMİYEN ÜNİTELER VE ÖNERİLER		
Olumlu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gazete haberleri yararlı</li> <li>- Kitaptaki bilgiler seviyeye göre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Yaşamımızdaki elektrik</li> <li>- Canlılarda üreme büyüme ve gelişme</li> <li>- Yer kabuğu nelerden oluşur?</li> </ul>	
Olumsuz		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maddenin tanecikli yapısı</li> <li>- Sürat problemleri karşılaşma yakalama soruları</li> <li>- Atomlar</li> <li>- Grafik çizimleri</li> </ul>	
Beklenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- İçerik basit</li> <li>- Hepsini bilme</li> <li>- Basit hikayeler resimler</li> <li>- Yazım hataları</li> <li>- Renkler cansız</li> <li>- Bilinen konular sıkıcı</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Az ünite çok bilgi olması</li> <li>- Üniteler aynı kalıp bilgilerin artması</li> <li>- Merakı giderecek bilginin kitapta olması</li> <li>- Bilmeceler hikayeler ve resimler olması</li> <li>- Araştırma ödevlerinin artması</li> <li>- Deneylemlerin artması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aynaların yapısı, Ağaç çeşitleri</li> <li>- Teknolojik üniteler artsın</li> <li>- Canlılar ile ilgili üniteler artsın</li> <li>- Deneylemlerini tanıtıcı etkinlik olsun</li> <li>- Böcekleri inceleyelim</li> <li>- Eski zamanlardaki hayvanları öğrenelim</li> <li>- Vücudumuzda görmediğimiz organları öğrenelim</li> <li>- Kayaç ve fosil sergisi yapalım</li> <li>- Gelecekte neleri öğreneceğimizi bilgisi</li> </ul>

İçeriğe ait bulgular aşağıda; içeriğin yapısı, sevilen ve sevilmeyen üniteler ve merak edilen konular alt başlıkları altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

**İçeriğin Yapısı:** Öğrencilerin çoğu fen ve teknoloji ders kitabındaki konuların daha az olmasını fakat o konular hakkında daha fazla bilginin olmasını istemişlerdir. Sınava girecekleri için daha çok bilgiye ihtiyaçları olduğu düşüncesi ve derste oluşan

meraklarını giderme ihtiyacı öğrencileri bu isteğe itmiştir. G öğrencisinin ders kitabındaki konu içeriğinin seviyelerine hitap ettiğini belirterek yeterli olduğunu söylemiş ancak “Seviye Belirleme Sınavı” için daha çok bilgi olmasını istemesi ve B1 öğrencisinin “*Merakımızı giderecek bilginin ders kitabında olmasını isterim.*” sözleri öğrenci görüşlerini özetler niteliktedir.

M öğrencisi ders kitabını şekil olarak “*Renkler hiç hoş değil hocam soluk canlı değil, dikkatimi çekmiyor, yazım yanlışları var.*” sözleriyle değerlendirmiştir. Öğrencilerin birçoğu ders kitabında yer alan gazete haberlerinin günlük hayatla ilişki kurma, önem alma ve konuyu daha iyi anlamada etkili olduğunu belirterek ders kitabında daha çok gazete haberlerine yer verilmesini istemişlerdir. B1 öğrencisinin “*Hayatın içinden örnekler vererek bizim tedbirler anlamamızı daha iyi öğrenmemizi sağlıyor*” sözleri öğrenci görüşlerini özetler niteliktedir. Öğrencilerin çoğu ders kitabındaki bilmece bulmaca ve şiirlerin özellikle de deneylerin çok eğlenceli olduğunu ve severek yaptıklarını belirtirlerken ders kitabında bu etkinliklerin daha çok yer almasını istediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin G öğrencisi “*İstasyon etkinliğinde her grup şiir resim bilmece yapmıştı. Biz bilmece yapmıştık o yüzden hücre çok aklımda kaldı*” diyerek L ve B öğrencileri “*...ders daha eğlenceli geçiyor.*” diyerek şiir, bilmece, bulmaca, tekerleme gibi etkinliklerin daha çok yer almasını istemişlerdir. Öğrenciler araştırma ödevlerinin de artmasını isteyerek bu konuda M öğrencisi “*Ben araştırma ödevleri çok olsun istiyorum. Kitabımızdaki araştırılmı hazırlanılmı sorularından başka bir de siz verseniz araştırma ödevi.*” şeklinde N öğrencisi “*Bir dersimizde araştırma yapalım ve araştırmamızı paylaşalım.*” şeklinde öneride bulunmuştur. B1 öğrencisi ise “*Yaptığımız araştırmaları sınıfta okuyarak diğer arkadaşlarımıza da bilgi veriyoruz. Boş zamanlarımızda merak edip araştırdığımız konuları arkadaşlarımızla paylaşabiliriz*” sözleriyle araştırma ödevlerinin önemi dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrenciler kitapların deney, ders, eğlence, çalışma ve test kitapları şeklinde çoğaltılmasını önermişlerdir.

**Sevilen Sevilmeyen Üniteler ve Öneriler:** Öğrencilerin çoğu fen ve teknoloji ders kitabında yer alan “Yaşamımızdaki Elektrik”, “Canlılarda Üreme Büyüme ve Gelişme” ve “Yer Kabuğu Nelerden Oluşur?” ünitelerini çok sevdiğini belirtirken “Maddenin Tanecikli Yapısı” ve “Sürat Problemlerini” sevmediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin G öğrencisi bu konuda “*Benim Yaşamımızdaki Elektrik en çok sevdiğim ünite zaten, birde Canlılardaki Üreme, Büyüme ve Gelişme. Hemen 5. sınıf kitabıma baktım öğretmenim bu yaşamımızdaki elektrik ile ilgili çünkü devre kurma vardı öğretmenim 5. sınıfta da devre kurma vardı.*” ve M öğrencisi “*Yaşamımızdaki elektrik benim zaten uzmanlık alanım öğretmenim.*” sözleriyle bu üniteye olan ilgilerini belirtmişlerdir. F, M, G, B ve B1 öğrencileri “*Maddenin tanecikli yapısı ünitesini hiç sevmem.*” şeklinde görüş belirtirlerken, sürat problemlerinde zorlandıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda B1 öğrencisi “*Bende süratleri hesaplarken karşılaştırma yakalama soruları karıştı yapıyordum ama karıştı o yüzden pek sevmiyordum.*” sözlerini dile getirmiştir. Bununla birlikte Y öğrencisi tüm ünitelerini sevdiğini belirtirken N öğrencisi en çok sevdiği ünitenin maddenin tanecikli yapısı olduğunu söylemiştir.

Öğrencilerin öğrenmek istedikleri konular doğa ve teknolojiye ilgi duymalarına göre farklılaşmaktadır. Öğrencilerin çoğu canlılar ve vücudumuz ile ilgili konuların daha çok olmasını isterken ağaç çeşitlerini, böcekleri, dinazorları, eski çağlarda yaşamış canlıları, vücudumuzda görmediğimiz organları öğrenmek istediklerini ve merak ettiklerini belirtmişlerdir.

M ve B1 öğrencileri ise teknolojik ünitelerin daha fazla olmasını isterlerken aynaların yapısı, atomun içindeki tanecikleri öğrenmek istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca M öğrencisi gelecekte hangi konuları öğrenecekleri bilgisini merak ettiğini öğrenmek istediğini belirtmiştir. B1 öğrencisi “Atomun içinde 3 şey var ya öğretmenim ben onlardan birini elektronu öğrendim bilim çocuk dergisinden 1 saniyenin milyonda birinin milyonda biri kadar hızlı dönüyor. Onu bilim adamları kaydetmiş.” diyerek atomun içindeki tanecikleri merak edip araştırarak öğrendiğini belirtmiştir. Y öğrencisi ise “Laboratuar malzemelerini tanıtıcı ayrı bir etkinliğin ders kitabında yer almasını” istediğini belirtmiştir.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğrenciler içerik hakkında farklı görüşler bildirmekle birlikte daha çok bilgi olmasını ve ünitelerin aynı kalmasını istediklerini belirtmişlerdir. Serf’in (2008) araştırmasında öğretmenlerin içeriğe yönelik olarak derinlemesine öğrenmeyi sağlamadığına yönelik eleştirileri öğrenci görüşleriyle örtüşmektedir. Öğrenciler bazı üniteleri çok sevdiğini bazıları ise anlamakta zorlandıklarını ve pek sevmediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin sevdiği üniteler 4.ve 5. sınıfta daha çok ön öğrenmelere sahip oldukları yaşamımızdaki elektrik ve canlılarda üreme büyüme ve gelişme üniteleridir. Sevmedikleri ve zorlandıkları üniteler ise maddenin tanecikli yapısı ve sürat problemleri gibi soyut kavramları içeren konulardır. Benzer şekilde Yangın’ın (2007) çalışmasında öğrencilerin , “Fen ve teknoloji dersinde en çok hangi konuları işlemek isterdiniz?” sorusuna ilk ve son uygulamada verdikleri cevaplarda elektrik ve canlılar ile ilgili konular ön plana çıkmıştır.

**3. Öğretim Durumları:** Odak grup görüşme sürecinde programın içerik ögesi-ne yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3. Odak grup görüşmesinden elde edilen öğretim durumlarına yönelik bulgular

ÖĞRETİM DURUMLARI			
ÖN BİLGİLERİ YOKLAMA VE MERAK UYANDIRMA	ETKİNLİKLER	ÖĞRETMEN UYGULAMALARI	DERS İÇİ DEĞERLENDİRME
Olumlu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Akıldaki sorulara cevap bulma</li> <li>- Yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlama</li> <li>- Tahminler edip test etme</li> <li>- Eğlenerek öğrenme</li> <li>- Deney malzemelerini tanıma</li> <li>- Herkesin anlamasını sağlama</li> <li>- Etkinlik sonuçlarını günlük hayatta kullanma</li> <li>- Teknolojik aletlerin çalışma prensibini anlama</li> <li>- Akılda kalma</li> <li>- Etkinlikleri evde de yapabilmek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Afişlerin anlamada etkili olması</li> <li>- Eğitsel videolarla daha iyi anlama</li> <li>- Öğretmen anlatımıyla iyi anlama</li> <li>- Bilgisayar sunumları ile daha iyi anlama</li> <li>- Öğretmenin eğlenceli neşeli anlatması</li> <li>- Deney yaparak anlama</li> <li>- Modellerle anlama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Çalışma kitabı etkinlikleri</li> <li>- Eğlendiren değerlendirme yarışmaları</li> <li>- Soru-cevap</li> <li>- Mini sınav</li> <li>- Testler</li> <li>- Kavram haritaları</li> <li>- Dallanmış ağaç</li> <li>- Yapılandırılmış girid</li> </ul>

Olumsuz	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Basit hikayeler ve sorular gereksiz</li> <li>- Bazı etkinliklerin neden yapıldığını anlamama</li> <li>- Gösteri deneyi olunca tam anlamama</li> <li>- Malzeme eksikliği</li> <li>- Bazı etkinliklerin zor olması sonucu gözleyememe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Malzemeleri vererek katkı sağlama</li> <li>- Anlatım yapma</li> <li>- Altı şapka tekniğini anlamama</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Test çözüp yanlışlar hakkında dönüt verememe</li> </ul>
Beklenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bireysel etkinlik yapacak malzemelerin olması</li> <li>- Daha çok deney yapılması</li> <li>- Deney malzemelerini tanıtıcı etkinliklerin yapılması</li> <li>- Laboratuarda serbest deney yapma imkânı olması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Daha çok drama yapma</li> <li>- Daha çok münazara yapma</li> <li>- Doğal ortamda konuyu öğrenme (kamp kurma, kazı yapma, vs)</li> <li>- Kendi sunumlarımızı hazırlayıp sunma</li> <li>- Çizgi film şeklindeki sunumların artması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ders sonu özet çıkarma</li> <li>- Test çözme</li> <li>- Dönüt verilmesi</li> <li>- Her derste mini sınav yapılması</li> <li>- Grupça test çözme</li> </ul>

Öğretim durumlarına yönelik bulgular aşağıdaki başlıklar altında ayrıntılı olarak sunulmuştur.

**Ön Bilgileri Yoklama ve Merak Uyandırma Etkinlikleri:** Öğrencilerin birçoğu ders kitabında her konu başında yer alan anahtar kavramların, hikâyelerin, resimlerin ve düşündürücü soruların dikkatlerini çektiğini, düşündürdüğünü, derse motive ettiğini, ön öğrenmelerini hatırlattığını ve ne öğreneceklerinin bilgisini verdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı öğrenciler anahtar kavramların onları sınavla hazırlanırken yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir. N öğrencisi merakını; *“Anahtar kavramları merak ediyorum öğretmenim ve bilmediğim kavramların anlamını sözlükten bakarak öğreniyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. M öğrencisi *“Anahtar kavramlar, resimler geçen yıllarda 4. ve 5. Sınıfta işlediklerimizi hatırlatıyor.”* sözleriyle resimlerin anahtar kavramların ön öğrenmeleri ve ön öğrenmelerdeki eksiklikleri hatırlattığını belirtmiştir. Aynı şekilde L öğrencisi *“Kuvvete ilk başlamadan önce bir resim vardı halat çekme yarışması resmi, bunu 23 Nisan’da yapıyorduk hemen aklıma geldi.”* sözleri ile resimlerin günlük yaşamla ilişki kurmayı ve ön yaşantıları hatırlamayı sağladığını belirtmiştir. G öğrencisi *“Düşünmemizi sağlıyor neler olacağını, yani soru işaretleri beliriyor kafamızda onları size soruyoruz ve bir ipucu veriyor resimler anahtar kavramlar ünite ile ilgili olarak neler öğreneceğimiz hakkında.”* düşündürme ve konudan haberdar olmayı sağladığını belirtmiştir. B öğrencisi bu etkinliklerin üniteyi tanıttığını Y öğrencisi ise konuya daha kolay girişi sağladığını belirtmiştir. B1 öğrencisi ise *“Bazı ünitelerde direk resimden konuyu anlıyoruz, olsun ama biraz gereksiz oluyor bu durumda.”* diyerek bazı gereksiz hikâye ve soruların yer aldığını belirtmiştir.

Öğrenciler programın ön gördüğü giriş etkinliklerini öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu yönünde değerlendirmekle birlikte gereksiz ve sıkıcı etkinliklerin varlığına dikkat çekerek yeterli olmadığını düşüncesini vermişlerdir. Sert’in (2008) öğretmenlerle yaptığı çalışmada öğretmenlerin eğitim öğretim sürecinde öğrencilerin motive olduklarını ve konunun günlük hayatta kullanım alanını, ne işe yaradığını fark ettiklerini belirtmeleri öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Bununla birlikte fen ve teknoloji ders kitaplarına yönelik yapılan bir araştırmada,

kitaplardaki öğrencilerin derse dikkatini çekmek ve güdüleme süreçlerini oluşturmak amacı ile verilen durumların yetersiz kaldığını belirtilmiştir (Küçüközer vd., 2008). Bu açıdan bakıldığında ön bilgileri yoklama ve merak uyandırma etkinliklerinin yer alması ve öğrencilere hitap etmesi açısından olumlu ancak yeterli görülmediği düşünülebilir.

**Etkinlikler:** Öğrencilerin hepsi etkinlikle deneyerek, yaparak yaşayarak, eğlenceli bir şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Ön bilgileri yoklama ve merak uyandırma etkinliklerinden sonra zihinlerinde oluşan sorulara ve merak ettiklerine etkinlikler ile cevap bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca etkinlik sonucunda araştırma sorusuna cevap bulduklarını, hipotezlerinin doğru mu, yanlış mı olduğunu etkinliği yaparak test ettiklerini ve bir sonuca vardıklarını, ellerinde delil olduğunu vurgulamışlardır. Bazı öğrencilerin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

Öğrencilerden N *“Kendi elimizle deney yaptığımız için daha iyi anlamamızı sağlıyor.”* sözleriyle yaparak yaşayarak öğrenmelerinin önemini dile getirmişlerdir. Aynı şekilde G ve B öğrencileri *“Etkinliklerle bazı anlamayan arkadaşlarımız da anlıyor. Eğer etkinlikler olmasa anlamayanlar olurdu öğretmenim.”* diyerek etkinliklerin farklı öğrenci seviyelerine hitap ettiğini ifade etmişlerdir. B1 öğrencisi ise *“Öğretmenim hem öğreniyoruz deneyler yaparak da öğrenmeyi eğlenceli hale getirerek daha kolay daha güzel öğreniyoruz.”* sözleriyle etkinliklerin eğlenerek öğrenmeyi sağladığını belirtmiştir. L öğrencisi *“Sesin yayılması etkinliğinde dalganın nasıl olduğunu öğrenmiştik. Cetveli koymuştuk kitapların arasına cetvel büyüdükçe mi, küçüldükçe mi daha büyük dalga oluyor diye bakmıştık. O etkinlikte anlamıştım ben cetvel büyüdükçe çok dalga çıktığımı.”* sözleri ile etkinlikten sonuç çıkartıklarını belirtmiştir. M öğrencisi de *“Her etkinlikten bir şey çıkartıyoruz, görerek anladım elimde bir kanıtım oldu.”* sözleriyle bu görüşünü belirtmiştir. G öğrencisi *“Dayımlarda termos vardı sıcak soğuk soğuk tutuyor demikti ben anlamamıştım ne demek istediğini. Burada öğrendiğimizde hemen aklıma o geldi nasıl olduğu geldi.”* sözleriyle etkinlikler aracılığı ile teknolojik aletlerin çalışma prensiplerini anladıklarını dile getirmiştir. N, G, B ve Y laboratuvar malzemelerini ve ne işe yaradıklarını öğrendiklerini belirtirlerken Y *“Bazı bilmediğimiz malzemelerin ne olduğunu ve ne işler yaptığını öğrendik öğretmenim.”* sözleri ile görüşünü dile getirmiştir.

Etkinliklere yönelik olumsuzlukları ise malzeme yetersizliği, bazı etkinliklerin gerçekleşmemesi ve anlaşılması şeklinde dile getirmişlerdir. Bu konuda L öğrencisi *“Bazı etkinlikleri yapamıyoruz malzeme olmadığı için buna üzülüyorum neden yapamadık diye.”* şeklinde M *“Materyallerimiz olmadığı zaman her grubun aynı etkinliği yapamadığı durumlar oldu.”* şeklinde B ise *“Öğretmenim laboratuvar deneyler yapıyoruz ya malzemeler olmadığı zaman sadece siz yapıyorsunuz o zaman tam anlayamıyoruz.”* şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler bazı etkinliklerin zor olduğunu belirtirlerken B öğrencisi *“Mürekkap ve soğuk sıcak su birbiri içindeki hareketini tam olarak gözleyememiştik.”* sözleriyle görüş bildirmiştir.

Öğrenciler etkinliklere yönelik beklentilerini daha çok deney yapmayı istediklerini belirtirlerken L öğrencisi *“Deneyi tek başımıza yapalım.”* önerisini getirirken B öğrencisi *“Herkesin kendine ait laboratuvar malzemeleri olsa daha iyi olur.”* şeklinde beklentisini dile getirmiştir. G öğrencisi ise *“Laboratuvar açık kalsın ya da anahtarları sizden alalım merak ettiğimiz deneyleri boş zamanlarımızda yapalım.”* sözleriyle serbest deney yapma imkânının sağlanmasını istemiştir.

**Öğretmen Uygulamaları:** Öğrencilerin birçoğu fen ve teknoloji dersinde etkinliklerin birçoğunu yaptıklarını belirtmekle birlikte öğretmenin ders içinde anlatım tekniğini kullandığını da belirtmişlerdir. Bu görüşler öğretmenin açıklama evresini daha çok kendinin yaptığını göstermektedir. Ayrıca öğrenciler öğretmenin anlatımının eğlenceli ve neşeli olduğunu bu durumun onları derse motive ettiğini belirtmişlerdir. Öğrenciler; öğretmenin açıklama evresinde farklı görsellerden ve materyallerden yararlandığını ifade ederek, görsel afişleri, eğitsel videoları ve bilgisayar ortamında hazırlanmış sunumları öğretmenin sık sık kullandığını ve öğrenmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenciler eğitsel videolar ile daha iyi öğrendiklerini belirtirlerken, G öğrencisi “ *Televizyonda konu ile ilgili filmler izletiyordunuz birkaç zamandır yapmıyoruz bunlar daha iyi anlamamızı sağlıyor.*” sözleriyle eğitsel videoların daha sık kullanılmasını önermiştir. M öğrencisi en iyi öğretmenin yaptığı açıklamalarla anladığını dile getirmiştir. B öğrencisi ise sunumlarla daha iyi anladığını belirtmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin hepsi deney yaparak ve kendi katılımlarının en fazla olduğu etkinliklerle en iyi öğrendikleri konusunda hemfikirdirler. B1 öğrencisinin şu sözleri öğrencilerin görüşlerini özetler niteliktedir; “*Çok deneyler yaparak eğlenceli bir yoldan öğrenmeyi zaten öyle ama daha çok yapmayı isterdim.*”

Öğrencilerin çoğu ders işleniş yönteminin güzel olduğunu ve aynen devam etmesini isterlerken buna ilave olarak dergiler hazırlama, daha çok deney yaparak, bilmece ve bulmacaya 1 ders ayırarak, kendi sunumlarını oluşturup sunarak (projeksiyon aleti olsa), gazete ve dergi haberlerini sınıfa getirerek, geziler düzenleyerek, çizgi film şeklindeki sunularla, daha çok modeller geliştirerek ve drama yaparak daha iyi öğreneceklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğrenciler ders işlenişine yönelik aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır.

L öğrencisi öğretmenin etkinlik esnasında malzemeleri vererek yardım ettiğini belirterek “*Her şeyi kendimiz yapalım siz yardım etmeyin.*” demiştir. G ve B1 öğrencileri bir televizyon programında izledikleri gibi deney grupları oluşturup ders kitabında olmayan deneyleri yapmayı önermişlerdir.

B1 öğrencisi konuyu doğada yaparak öğrenmeyi istediğini belirterek “*Mesela öğretmenin fosiller konusunda arkeolog gibi kazı yapalım.*” sözlerini dile getirmiştir. G öğrencisi ise “*Canlılarda üreme büyüme gelişme ünitesinde kamp kurup doğayı gözlemleyerek öğresek daha güzel olur.*” sözleriyle doğal ortamda öğrenme yaşantılarının oluşturulmasını istemiştir.

Öğrencilerin birçoğu ise sınıfta bir kere münazara gerçekleştirdiklerini ve bunu daha sık yapmayı istediklerini belirtirken B1 öğrencisi “*Herkes düşüncelerini paylaştığı için eleştirel düşünmemizi sağlıyor, öğrenmemizde etkili oluyor.*” sözleri ile münazaranın etkili olduğunu belirtmiştir.

**Ders İçi Değerlendirme:** Öğrenciler öğretmenin ders sonu değerlendirme amaçlı zaman zaman mini sınavlar yaptığını (3 soruluk), değerlendirme amaçlı yarışma yaptığını, testler, bulmacalar, kavram haritaları, dallanmış ağaç yapılandırılmış grid gibi etkinlikleri çoğaltarak dağıttığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenin çalışma kitabındaki etkinlikleri ve ders kitabındaki değerlendirme etkinliklerini ödev olarak verdiğini ve bazen derste çözdüklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler daha çok test çözmeye ve dönüt almak istediklerini belirtmişlerdir. L öğrencisi “*Test şeklinde soru sorup ama herkes cevap vermeli yanlışlar düzeltilmeli.*” diyerek B öğrencisi de “*ünite sonunda test*



*verip yanıtlarımıza bakarak bize anlatabilirsiniz”* sözleriyle bu görüşlerini dile getirmişlerdir. F, G ve B öğrencileri ise mini sınavların (3 soruluk) her ders sonunda yapılmasının iyi olacağını söylemişlerdir. B öğrencisi de her ders sonunda öğrendiklerinin özünü öğretmene vererek ders sonu değerlendirilme yapılmasını istemiştir.

Odak grup görüşme bulgularına bakıldığında öğrenciler; etkinliklerin birçoğunun yapılarak dersin genelde laboratuvar ortamında işlendiğini, işbirlikçi öğrenme, deney grupları, münazara, drama, oyun, canlandırma, yarışmalar gibi farklı öğretim tekniklerinin kullanıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin hepsi etkinlikle deneyerek, yaparak yaşayarak, eğlenceli bir şekilde öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşleri öğretmen in öğretme öğrenme sürecinde işbirlikçi öğrenme, deney grupları, münazara, drama, oyun, canlandırma ve eğitsel yarışmalar gibi farklı öğretim tekniklerini kullandığını göstermektedir. Erdoğan (2007) yürüttüğü çalışmasında öğrenci görüşlerinden benzer; fen ve teknoloji dersinde canlandırma yapma, soru-cevap, sunum yapma, laboratuvar ortamında deney ve etkinliklerle kendilerini aktif kılan çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Programın öngördüğü öğrenciyi merkeze alan öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenler tarafından tercih edilmesi sevindirici olmakla birlikte, öğretmenlerin bu yöntem ve teknikleri uygulamadaki performanslarının artırılması da önemlidir. Nitekim öğrencilerin 6 şapka etkinliğini hiç anlamadıklarını ve öğretmenin anlatım tekniğini kullandığını belirtmeleri, öğretmenin yeni teknikleri kullanmaktan kaçındığını ve öğretmen merkezli tekniklere meyilli olduğunu düşündürmektedir. Bu durum alan yazındaki benzer çalışmaların bulguları ile desteklenmektedir. Örneğin Özpolat ve diğerleri (2007) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada; öğretmenlerin %88’i yeni programla birlikte öğretmenlerin eski alışkanlıklarını bırakarak yeni öğretim alışkanlıkları kazanmalarının zaman alacağını, % 86’sı ise yeni programdaki öğretim yöntem ve teknikleri öğretmenler tarafından tam olarak bilinmediğini belirtmişlerdir.

Bulgulara göre öğretmenin anlatım tekniğini kullanması, öğretmenin etkinlikler sırasında yardımcı olduğunu belirtmeleri, gezi-gözlem çalışmalarının hiç yapılmamış olması, araç-gereç eksikliğinin olması nedeniyle bazı etkinliklerin gösteri şeklinde yapılması öğrencilerin belirttikleri sorunlar arasında yer almaktadır. Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin programın yapısını tam anlamama, davranışçı yaklaşıma kayma, altyapı ve malzeme eksikliği gibi benzer sorunların yer aldığı görülmektedir. Benzer bir çalışmada daha iyi imkânlarla sahip Ankara örneklemindeki öğrencilerin de gezi-gözlem çalışması yapmadıkları bulgusu öğrencilerin görüşleri ile örtüşmektedir (Yangın, 2007). Benzer şekilde alanyazında yer alan çalışmalarda altyapı eksiklerine dikkat çekileerek okulların sahip olduğu imkanların programın yürütülmesini aksattığını ve zamanın yetmediğini dile getirmişlerdir (Çınar vd., 2006; Yapıcı ve Leblebicier, 2007).

**4. Değerlendirme:** Odak grup görüşme sürecinde programın değerlendirme ögesine yönelik öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



Tablo 4. Odak grup görüşme verilerinden elde edilen değerlendirmeye yönelik bulgular

ÖĞRETİM DURUMLARI					
	SINAVLAR	PERFORMANS VE PROJE	ÇALIŞMA KİTABI	KİTAPTA Kİ SORULAR	ALTERNATİF DEĞERLENDİRME
Olumlu	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Her çeşit soru olması</li> <li>- Resimli ve açıklayıcı soruların olması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Araştırarak öğrenme</li> <li>- Araştırma yapmayı öğrenme</li> <li>- Yeni bilgiler kazanma</li> <li>- Dersler arası ilişkiler kurmayı sağlama</li> <li>- Kalıcı ve daha iyi öğrenmeyi sağlama</li> <li>- Günlük hayatta kullanılacak bilgiler edinme</li> <li>- İnşa etme ve model oluşturma</li> <li>- Tasarım yapmayı öğrenme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tekrar yapmayı sağlama</li> <li>- Etkinlikleri yaparak öğrenme</li> <li>- Sınavlarda başarılı olmayı sağlama</li> <li>- Doğa ile ilişki kurmayı sağlama</li> <li>- Kalıcı öğrenme sağlama</li> <li>- Derste anlamadıklarını etkinliği yaparak anlama</li> <li>- Öz değerlendirme yapmayı sağlama</li> <li>- Kavram haritaları ile bilgimizi geliştirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soruları çözerek bilgi edinme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kendi öğrenmelerimizi değerlendirmeyi sağlama</li> <li>- Kriterlere dayalı olarak değerlendirmenin olması</li> <li>- Arkadaşlarımızın ve kendimizin eksiklerini görmemizi sağlama</li> </ul>
Olumsuz		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Zamanın yetmemesi</li> <li>- Çeşitli malzemelerin gerekmesi</li> <li>- Bilgisayar ve internet imkânının olmaması</li> <li>- Bazı ödevlerin zor olması</li> <li>- Her dersten olduğu için ders çalışmaya engel olması</li> <li>- Bazı ödevleri sevmeme</li> <li>- Ailenin ne yaptıklarını ve gereken malzemeleri sorgulaması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Çok ödev verme</li> <li>- Aynı tarz etkinliklerin olması</li> <li>- Soru tiplerinin aynı olması</li> <li>- Eğlenceli olmaması</li> <li>- Canlı renkler ve resimler olmaması</li> <li>- Uzun cevaplı soruların sıkıcı olması</li> <li>- Bazı etkinliklerin anlaşılması</li> <li>- Çok zaman alan etkinliklerin sevmeme</li> <li>- Şapka etkinliğinin güzel olmaması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soruların çok az olması</li> <li>- Soruların renksiz olması</li> <li>- Soruların dikkat çekici olmaması</li> <li>- Soruların ilgi alanına hitap edecek şekilde eğlenceli olmaması</li> </ul>	
Beklenti	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sınav öncesi ön değerlendirme eksik öğrenmeler yönelik sınav</li> <li>- Mini sınavlar</li> <li>- Dramaya göre değerlendirme</li> <li>- Deney gruplarına göre değerlendirme</li> <li>- Grupça ve bireysel test çözümü ile değerlendirme</li> <li>- Fen okulundaki denemelere göre değerlendirme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Performans ödevlerinin doğa ve teknoloji konularının her ikisini kapsayacak nitelikte olması</li> <li>- Deney yaparak sonuca ulaşılacak ödevlerin olması</li> <li>- İnternet, eski fen kitapları, dergiler, lise kitapları, ansiklopediler kullanılan kaynaklar olması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eğlenceli bilmece, bulmaca, deneyler içeren etkinliklerin fazla olması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Görsellerle desteklenmiş sorular olması</li> <li>- Eğlenceli sorular olması</li> <li>- Soru sayısının artması</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grup çalışmalarında çalışmayan arkadaşları ayrı değerlendirme</li> </ul>

Değerlendirmeye ilişkin bulgular aşağıdaki başlık altında detaylı olarak sunulmuştur.

**Sınavlar:** Öğrencilerin çoğu sınav sorularının doğru-yanlış, çoktan seçme, eşleştirme, boşluk doldurma, vs. gibi çeşitli soru tiplerinden içermesinin başarılı olmalarını olumlu etkilediğini belirterek, sınav sayısının yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Soruların resimli olması daha iyi anlama, derste yapılan etkinlik ile ilişki kurarak cevaba ulaşmada daha etkili olduğunu belirten öğrenciler her sorunun resimli ve açıklayıcı olmasını istemişlerdir. M öğrencisi sınav sayısının daha fazla olmasını isterken G öğrencisi “ *Sınavdan önce test yapın öğretmenim. Eksik olduğumuz konuları bize söyleyin onlardan da bizi sınav yapın.*” şeklinde fikrini belirtmiştir. B öğrencisi ise sınavlarda açık uçlu soruların daha çok yer almasını istediğini dile getirmiştir.

Öğrencilerin hepsi konu bitimindeki değerlendirme yönelik olarak daha çok test çözmeyi, her konu bitiminde mini sınavlar yapmayı ve öğretmenin kendilerine dönüt vermesini önermişlerdir. Bunun yanı sıra L “*Laboratuara çıkalım. Burada yazan malzemeleri alalım deneyi yapalım. Sizde yaptı mı, yapmadı mı, yarım mı yaptı not verin.*” diyerek deney yapmaya göre değerlendirmeyi önermiştir. Ayrıca B1 ve G öğrencileri bir televizyon programında izledikleri gibi deney grupları kurarak farklı deneyler yapmalarını ve bu deneye göre değerlendirme yapılmasını önermişlerdir. G öğrencisi “*Bilgisayar laboratuvarında fen okulunda soru çözmüştük ya ona göre değerlendirseniz.*” sözleriyle öneride bulunmuştur. L öğrencisi “*Bence drama yapsak herkes bir şeyler hazırlasa siz soru sorsanız öyle daha güzel olur.*” diyerek dramaya göre değerlendirmeyi önermiştir.

**Performans ve Proje Ödevleri:** Öğrencilerin hepsi fen ve teknoloji dersi öğretim programının yapısında olan performans görevlerinin kendileri açısından olumlu birçok öğrenmelere neden olduğu konusunda hemfikirdirler. Öğrenciler performans görevleri ile araştırma yapmayı öğrendiklerini, araştırarak yeni bilgileri kazandıklarını, konuyu daha iyi öğrendiklerini ve öğrendiklerini unutmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin B1 öğrencisi “*Araştırarak öğrenmenin üstümüzde etkisi daha fazla oluyor. Değişik kaynaklardan araştırma yaparak değişik şeyler öğreniyoruz performans ödevleri ile.*” sözleriyle, G öğrencisi “*Biz kan kanserini seçmiştik öğretmenim daha bilmiyorduk nasıl bir kanserdir araştırdık ne olduğunu nasıl olduğunu belirttilerini öğrendik.*” sözleriyle ve L öğrencisi “*Öğretmenim ekonomik ev ile ilgili araştırma yapmıştım internetten o bilgileri yazarken aklımızda tutmuştuk yeni bilgi sahibi olduk.*” sözleri ile görüşlerini dile getirmişlerdir. Ayrıca M öğrencisi “*Araştırma yapmayı kazandırdı öğretmenim.*” diyerek araştırma yapmayı öğrenmelerindeki etkisini dile getirmiştir.

Model geliştirmelerini gerektiren ekonomik ev ve böcek modeli adlı performans ödevlerinde daha güzel nasıl yaparım şeklinde düşünerek tasarladıklarını, inşa ettiklerini ve yaparak öğrendiklerini ifade etmişlerdir. B1 öğrencisinin şu sözleri; “*Daha iyi anlamamızı sağlıyor. Görsellerle yapıyoruz inşa ediyoruz, deney yaparak anlıyoruz araştırıyoruz. Nasıl daha güzel yaparım diye düşünmemizi ve tasarımı yapmamızı sağlıyor.*” öğrenci görüşlerini özetler niteliktedir. Öğrencilerin birçoğu performans görevleri ile fen ve teknoloji dersinin günlük yaşantıdaki yerini daha iyi anladıklarını belirten ifadeler kullanarak, edindikleri bilgilerin günlük hayatta kullanacakları, hayatlarını kolaylaştıracak bilgiler olduğunu söylemişlerdir. Örneğin G öğrencisi “*Böcek modeli yapmıştık o zaman elektriğin bizim evlere kadar nasıl geldiğini daha iyi anlamıştım.*” sözleriyle, B1 öğrencisi “*İlerde bize yardımcı olacak. Onlardaki sonuçlarımıza dayanarak mesela*

*ev nasıl yaptığımızı burada, kendimize ev yaparken onu kullanacağız. Hayatımızı kolaylaştıracak yardımcı olacak.”* sözleriyle performans ödevlerinin etkili olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca M öğrencisi; *“Sosyal bilgiler dersinde ağaçların rüzgârın hızını kestiği öğrenmiştim öğretmenim. Ekonomik ev performans görevinde bunu kullanarak hem sınıfa yeni bir bilgi katmış oldum öğretmenim hem de dersler arasında ilişki kurdum.”* diyerek performans ödevlerinde fen ve teknoloji dersinin diğer derslerle ilişkilendirdiğini belirtmiştir.

Öğrenciler performans görevlerinin olmasını olumlu yönde değerlendirirken fen ve teknoloji dersinde yıl içinde aldıkları performans görevi sayısının çok olduğunu belirterek daha az olmasını istemişlerdir. Ayrıca zamanın az olması, evde bilgisayar ve internet imkânının olmaması, çeşitli malzemelerin gerekmesi ve köyde oldukları için temin etmenin zor olması performans görevlerindeki başarılarını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu konuda M öğrencisi *“Performans ödevlerinde yapılacak şeyler biraz farklı oluyor. Babama şu malzemeleri al deyince hep sana mı geliyor böyle şeyler nasıl oluyor diyor.”* sözleri ile malzeme temin etmedeki sıkıntılarını özetlerken G öğrencisi bilgisayarının olmamasını sorun olarak belirtmiştir. Ayrıca L *“Öğretmenim proje olsun da performans olmasın çünkü her dersten de alıyoruz yani dersimize de çalışmıyoruz o yüzden.”* sözleri ile performans ödevlerinin fazla olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin çoğu performans görevlerini severek yaptıklarını dile getirirken L öğrencisi böcek tasarımı performansını sevmeyi belirtti. M öğrencisi performans ve proje ödevlerinin ya doğa konuları ile ilgili ya da teknolojik konular ile ilgili olduğunu belirterek doğa ve teknolojik konuların her ikisinin kullanımını gerektirecek nitelikte olmasını istediğini belirtmiştir. Bir grup öğrenci ise performans ödevi olarak deney yappı sonuca ulaşacakları konuların olmasını istediklerini belirtmişlerdir.

Öğrenciler performans ve proje ödevlerini yaparken yaralandıkları kaynakları başta internet olmak üzere eski fen ve teknoloji kitapları, lise ders kitapları, ansiklopediler, dergiler şeklinde sıralamışlardır.

Proje ödevlerinin yılda bir olduğunu ve bir yazılı notu kadar etkili olduğunu belirten öğrenciler daha çok notlarının düşük olduğu dersten proje ödevi aldıklarını belirtmişlerdir. G öğrencisi proje ödevinin herkesin almasını önerirken diğer öğrenciler gereken önem verilmediğinde not ortalamalarını aşağı çekeceğini belirterek istenilen öğrencilerin almasını istemişlerdir.

**Çalışma Kitabı:** Öğrenciler çalışma kitabında bulunan etkinliklere yönelik değerlendirmelerinde hem olumlu hem de olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Öğrenmeleri açısından etkili olduğunu dile getirirken eğlenceli ve dikkat çekici olmadığı yönde de eleştirilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin hepsi çalışma kitabındaki etkinliklerle ve şekillerle yeni bilgiler kazandıklarını, zevkli ve ilginç etkinliklerle daha iyi öğrendiklerini söylemişlerdir. Bunun yanı sıra öğrenciler dersteki etkinliklerle tam kavrayamadıkları konuları çalışma kitabındaki etkinlikleri yaparak daha iyi anladıklarını, konu bitiminde bu etkinlikleri yapmanın daha kalıcı olduğunu ve öğrendiklerini tekrar etmede, özetlemede yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin birçoğu çalışma kitabını sınava hazırlanırken tekrar amaçlı kullandıklarını ve sınavda çalışma kitabındaki etkinliklerden yola çıkarak cevaba ulaştıklarını söylemişlerdir. Bunun yanı sıra L öğrencisi çalışma kitabında yer alan *“kendimizi*

değerlendirelim” etkinliklerinin öz değerlendirme yapmalarını sağladığını “Kendimizi değerlendirelim sorularını yaparak kendimi değerlendiriyorum. Soruları kolay cevaplandırıyorum.” sözleriyle belirtmiştir. G ve L öğrencileri çalışma kitabında yer alan kavram haritası etkinliklerinin öğrenmelerinde çok etkili olduğunu ve bilgilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. M öğrencisi ise “1, 2 ve 3. sınıflarda dergiler vardı ve dergileri sevmiyordum. Çalışma kitabı beni rahatlattı.” sözleriyle çalışma kitabının dergilerden daha etkili olduğunu dile getirmiştir.

Öğrencilerin birçoğu çalışma kitabının eğlenceli olmadığı hatta ders kitabının deneyler olduğu için daha eğlenceli olduğu konusunda hemfikirdirler. Her üniteye aynı tarzda etkinliklerin ve soruların olduğunu bu yüzden sıkıcı olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca öğrencilerden M ve B uzun zaman alan etkinlikleri ve uzun cevap gerektiren soruları sevmediklerini söylemişlerdir. Birçok öğrenci ise çalışma kitabında yer alan kendimizi değerlendirilelim sorularının resimli ve açıklayıcı olmadığını ve çalışma kitabında canlı renklerin yer almadığını dile getirmişlerdir. Ayrıca çalışma kitabında altı şapka etkinliğini anlamadıklarını sevmediklerini söyleyerek, bazen ne yapacaklarını anlamadıkları etkinliklerinde bulunduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında bazı eğlenceli etkinlikleri ve deneyleri severek yaptıklarını böylece öğrenmelerinde daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir.

**d. Kitaptaki Değerlendirme Etkinlikleri:** Öğrencilerin hepsi fen ve teknoloji ders kitabında yer alan değerlendirme sorularının az olduğunu ancak bilgi verdiğini ve çözdüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca soruların eğlenceli dikkat çekici olmadığını, ilgi alanlarına hitap etmediğini ve renksiz olduğunu belirtmişlerdir. Fen ve teknoloji ders kitabında yer alan soruların resimli, açıklayıcı nitelikte ve daha çok sayıda olmasını istemişlerdir. B1 öğrencisinin “Sorular daha çok olsun. Çözüyoruz öğretmenim bilgi veriyor bize biraz daha dikkat çekici olması gerekir. Bizim ilgi alanımıza hitap etmesi gerekir mesela daha çok görsellere yer verilebilir.” sözleri öğrenci görüşlerini özetler niteliktedir.

**Alternatif Değerlendirmeler:** Öğrencilerin grup çalışmalarında diğer grupları değerlendirmede kullandıkları ekran değerlendirme formlarının ve kendi çalışmalarını değerlendirmede kullandıkları öz değerlendirme formlarının kendi ve arkadaşlarının eksikliklerini görmelerinde etkili olduğunu ve kendilerini değerlendirebildiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca hangi ölçütlere göre değerlendirildiklerini bilmek ve ölçütlere göre değerlendirilmek etkili olduğunu söylemişlerdir. Bununla birlikte grup değerlendirme etkinlik değerlendirme gibi diğer değerlendirme formlarının kullanıldığını belirtmemişlerdir.

Çalışmada öğrencilerin programın ön gördüğü değerlendirme yaklaşımına yönelik görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Odak grup görüşme bulgularında öğrenciler özellikle performans ödevleri ile birçok beceri ve yeni bilgiyi kazandıklarını belirtmişlerdir. Performans ödevlerinin araştırma yapmayı öğrenme ve araştırarak öğrenmeyi sağlaması açısından etkili ve kalıcı olduğunu dile getirmişlerdir. Bununla birlikte performans ödevlerini gerçekleştirmek için ek bir harcama yapmaları gerektiğini de ifade etmişlerdir. Performans ödevleri ile internet başta olmak üzere, ansiklopedi, lise kitapları, eski ders kitapları gibi kaynaklardan yeni bilgiler edindiklerini dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşleri Güven’in (2007) çalışmasındaki öğrencilerin performans ve proje ödevleri sayesinde yaratıcı düşünerek projeler önerdiklerini ve interneti kullanarak araştırma becerisini kazandıklarını belirten öğretmen görüşleri ile örtüşmektedir.

Benzer şekilde odak grup görüşme sürecinde de öğrenciler çalışma kitabındaki etkinliklerin kendilerini değerlendirme imkânı sunduğunu tekrar etme ve bilgilerin kalıcı olmasını sağladığını dile getirerek çalışma kitaplarını olumlu yönde değerlendirmişlerdir. Ancak çalışma kitabındaki etkinliklerin her üniteye tekrar etmesi bu yüzden sıkıcı olduğu konusunda çalışma kitaplarını eleştirmişlerdir. Sınavlarda birçok soru çeşidinin yer alması ve soruların görsellerle desteklenmiş olmasının başarılarını arttırdığını belirtmişlerdir. Proje ödevini ise öğrenciler daha az başarı gösterdikleri dersten almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca çalışma kitaplarında yer alan ve öğretmenin dağıttığı kavram haritalarının öğrendikleri kavramların daha kalıcı olmasında ve ilişkileri görmelerinde çok etkili olduğunu da belirtmişlerdir. Akran değerlendirme, öz değerlendirme formları ile kendilerini ve arkadaşlarını değerlendirdiklerini ifade etmekle birlikte grup değerlendirme etkinlik değerlendirme gibi formların uygulandığı yönünde görüş belirtmemişlerdir. Bu görüşler öğretmenin değerlendirmeye sürecinde alternatif değerlendirme tekniklerinden faydalandığını göstermektedir. Öğrencilerin kendilerini değerlendirmeye yönelik sunduğu önerilere bakıldığında daha çok süreç değerlendirmeye yönelik öneriler olduğu görülmektedir. Buda öğrencilerin programdan bekledikleri ile programın ön gördüğü değerlendirme tekniklerinin örtüştüğünü göstermektedir. Şahin'in (2008) çalışmasında öğretmenlerin % 92,9'u öğrenci ürün dosyası hazırladıklarını, % 52'si öz değerlendirme formunu, % 66,1'i grup değerlendirme formunu kullandıklarını belirtirken, öğretmenlerin çoğu grup üye ve öz değerlendirme formlarını kullanmadıklarını ifade etmiştir. Bu bulgular öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir. Gelbal ve Kelecioğlu (2007), çalışmalarında ise öğretmenlerin öğrenci başarısının belirlenmesinde, kendilerini daha yeterli olarak gördükleri, geleneksel ölçme yöntemlerini tercih ettikleri tespit etmişlerdir.

Araştırmadan odak grup görüşme bulgularına bakıldığında fen ve teknoloji dersi öğretim programına yönelik öğrenci görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Öğrenciler; etkinlikler aracılığı ile programın belirlenen amaçlara hizmet ettiğini, derslerin öğrenci merkezli ve etkinlik ağırlıklı olarak sürdürüldüğünü, değerlendirmede süreç değerlendirmeye yönelik çalışmaların yürütüldüğünü, içeriğin günlük yaşam, doğa ve teknoloji ile ilişkilendirildiğini, fen ve teknoloji dersi ile doğayı ve teknolojiyi daha iyi anladıklarını dile getirerek programı olumlu değerlendirmişlerdir. Ancak uygulamada kendilerinin ve okulun sahip olduğu imkânlar açısından; araç-gereç eksikliği, araştırma imkânının olmaması, ödevler için gerekli malzemelerin maddi olanaklardan dolayı temin edilememesi, gezi-gözlem çalışmalarının yapılamaması gibi sorunların olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin programa yönelik beklentileri de programın felsefi temelleri ile örtüşen niteliklere sahiptir.

Genel olarak çalışmadan elde edilen bulgulara bakıldığında öğrenciler programa yönelik olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin programa yönelik beklentileri benimsenen yapılandırmacı kuramla örtüşmektedir. Ancak öğrenciler programın uygulanmasında altyapı, öğretmen uygulamaları ve sahip oldukları imkânlardan kaynaklanan sıkıntıların olduğunu da belirtmişlerdir. Benzer şekilde başka bir çalışmada Türkiye'deki fen laboratuvarlarının fiziki durum ve araç gereç açısından yetersiz olduğu bulgusu öğrenci görüşlerini destekler niteliktedir (Kırıkkaya ve Tanrıverdi 2009). Alanyazında yer alan çalışmalara bakıldığında da fen ve teknoloji dersi öğretim programı bu zamana kadar geliştirilen tüm programlara göre amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme durumları ve değerlendirme öğeleri açısından

öğretmen, öğrenci ve uzman görüşleri ile olumlu yönden değerlendirilmiştir. Programın uygulanmasına yönelik altyapı, zaman, araç gereç, öğretmen yeterlilikleri bakımından var olan sorunlara dikkat çekilerek giderilmesi önerilmiştir.

### Sonuçlar ve Öneriler

Bulgulardan elde edilen sonuçlar aşağıda maddeler halinde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

1. Örneklemdeki öğrenciler; *“Araştırma sorusuna cevap bulduk”, “Etkinlik öncesinde iddiaya girmişlerdi”, “Toplarla element bileşik modelleri yaparak anladık”, “Elimizde kanıtımız oldu”, “Etkinlikle iletken ve yalıtkanları hiç karıştırmıyorum”, “Dinamometrenin ne olduğunu neleri ölçtüğünü öğrendik”* gibi sözlerle etkinlikleri yaparak bilimsel süreç becerilerini kazandıklarını düşündürmüştür. Öğrencilerin cümlelerinden özellikle gözlem, karşılaştırma-sınıflandırma, çıkarım yapma, tahmin etme, kestirme, hipotez kurma, deney malzemelerini ve araç gereçlerini kullanma, deney düzeneği kurma, ölçme, bilgi ve veri toplama, verileri kaydetme, veri işleme ve model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma, sunma becerilerini etkinlikler aracılığı ile kazandıkları anlaşılmaktadır. Öğrencilerin bu görüşleri programda yer alan etkinliklerin öğrencilere temel bilimsel süreç becerilerini kazandırdığını göstermektedir.

2. Öğrenciler araştırma yapmayı sevdiğini ve araştırarak öğrenmenin daha kalıcı olduğunu belirterek kitapta daha çok araştırma ödevlerinin yer almasını istemişlerdir. Bununla birlikte öğrencilerin hepsi ders kitaplarında daha az konu fakat o konular hakkında daha çok derinlemesine bilgi olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Bu görüşlere göre öğrencilerin, araştırma yaparak öğrenmenin zevkine varmakla birlikte daha kalıcı öğrenmeler edindiklerini kabul ettikleri ancak araştırılacak bilginin kitapta olmasını isteyerek kolay yoldan bilgi edinmeyi amaçladıkları düşünülmektedir. Ayrıca öğrencilerin bu istekleri kitap içeriğinin, öğrencileri merakı ittiğinin ancak merakı giderecek bilginin tamamını içermediğinin bir göstergesi olarak, içeriğin yapısal yaklaşımı ve programın anlayışını yansıttığını düşündürmektedir.

3. Öğrenciler somut öğrenme etkinlikleri içeren, gözlemleri ile sonuca ulaşabilecekleri ve daha güçlü ön öğrenmelere sahip oldukları canlılarda üreme büyüme ve gelişme, yaşamımızdaki elektrik ve yer kabuğu nelerden oluşur ünitelerini daha çok sevdiğini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra daha soyut olan maddenin tanecikli yapısı ünitesini ve karmaşık işlemleri gerektiren sürat problemlerini sevmediklerini dile getirmişlerdir. Diğer ünitelere yönelik olumsuz bir görüş bildirmemişlerdir. Bu durum öğrencilerin somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçiş sürecinde soyut konularda zorlandıklarını ve sevmediklerini düşündürmektedir.

4. Öğrenciler ön bilgileri yoklama ve merak uyandırma etkinliklerinin konudan haberdar etme, dikkat çekme, ön öğrenmeleri ve yaşantıları hatırlatma sağladığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu görüşleri programın ön gördüğü ön bilgileri yoklama ve merak uyandırma etkinliklerinin uygulandığının ve amaca genel olarak ulaştırmanın bir sonucu olarak düşünülebilir.

5. Öğrenciler fen ve teknoloji dersinde yaptıkları etkinlikler aracılığıyla, bilgiye kendilerinin ulaştıklarını, yaparak yaşayarak öğrendiklerini ve kendi bilgilerini zihinlerinde yapılandırdıklarını düşündüren cümleler kullanmışlardır. Bu bağlamda bakıldığında etkinlikler programın amaçlarına hizmet etmektedir. Ancak öğrenciler



grupça yapılması gereken bazı etkinlikleri malzeme olmadığı için gösteri deneyi şeklinde gerçekleştirdiklerini belirterek her öğrencinin bireysel etkinlik yapmasına imkân sağlayacak malzemelerin okulda olmasını istemişlerdir. Bu durum programın öngördüğü işbirlikçi ve grupça öğrenme yöntemlerini destekleyecek altyapı ve araç-gerecin yetersiz olduğunun göstergesidir. Bu nedenle yenilenen programa göre fen laboratuvarları ve malzemeler yeniden gözden geçirilmelidir. Laboratuvar ortamı olmayan ilköğretim okulu kalmamalıdır. Ayrıca öğrenci görüşleri fen ve teknoloji dersinde hiç gezi-gözlem etkinliği yapmadıklarını belirtmişlerdir. Bu nedenle gezi- gözlem çalışmalarına önem verilmeli ve çevredeki şartlar birer öğrenme etkinliği oluşturacak şekilde değerlendirilmelidir. Öğrencilerin aktif katılımlarının sağlandığı öğrenme ortamları artırılmalı ve öğrencilerin kendi deneyimleriyle bilgiye ulaşabilecekleri öğrenme durumları öğretmenler tarafından da oluşturulmalıdır.

6. Öğrencilerin eğlenceli olarak nitelendirdikleri güncel haberleri paylaşma, bulmaca, şiir ve deneylerin daha çok yer almasını istemeleri; bu eğlenceli etkinliklerin sınıfta gerçekleştirildiğini ve kendi öğrenmeleri üzerinde olumlu etkilerinin keşfedildiğini göstermektedir. 6. Sınıf öğrencilerinin çocukluk, ergenlik arası geçiş döneminde olması oyun, eğlence ve sosyal hayattan haberdar olma gibi ihtiyaçlarının düzenlenen öğrenme durumları ile karşılanmasını beklemediklerini düşündürmektedir. Bu nedenle öğrencilere zevkli gelen ve eğlenerek öğrenmelerini sağlayan bulmaca, şiir deney, drama, münazara gibi etkinliklere çalışma ve ders kitabında daha çok yer verilmelidir.

7. Öğrenci görüşlerinden öğretmenin açıklama evresinde görsel araç gereçlerden yararlanarak öğrencilerin her birinin öğrenme alanına hitap edebilecek çeşitli görselleri işe koştugu, anlatım tekniğini kullandığı ve yeni teknikleri kullanmaktan çekindiği anlaşılmaktadır. Bu görüşler, öğretmenin anlatım olmadan tam öğrenmenin gerçekleşmeyeceğine yönelik düşünceye sahip olduğunu ve öğretmen merkezli teknikleri kullanmaktan vazgeçemediğini düşündürmektedir. Ayrıca öğretmenin yeni teknikleri uygulamadan çekinmesi bu teknik hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığına da göstergesidir. Bu nedenle öğretmenlere yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin aktif kullanımına yönelik hizmet içi eğitim seminerleri verilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte öğretmenin anlatım tekniğinde farklı görselleri kullanması daha çok duyu organına hitap ederek öğrenmeyi olumlu etkilemesi açısından önemlidir.

8. Öğrenciler, performans ödevleri ile araştırma yapma ve araştırarak öğrenme becerileri başta olmak üzere tasarım yapma, model oluşturma, yaratıcı düşünme, grupça çalışma, günlük hayatla ve diğer derslerle ilişki kurarak hayatı kolaylaştıracak yeni bilgiler edinme gibi birçok beceri kazandıklarını dile getirmişlerdir. Bu görüşler performans ödevlerinin programın amaçladığı gibi öğrencilere yeni bilgiler ve beceriler kazandırmada etkili olduğunun göstergesidir. Bununla birlikte öğrenciler her dersten performans ödevinin olması, yeterli malzeme ve araştırma imkânlarına köyde oturdukları için erişememeleri, ödev için ayrılan zamanın az olması, bazı ödevlerin zor olması ve sevilmemesi, ailelerin malzeme temininde ne yaptıklarını sorgulaması performans ödevlerindeki başarılarını olumsuz etkileyen nedenler olarak sıralamışlardır. Bu olumsuz durumların ortaya çıkması, ailenin programın yapısı ve performans ödevleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının ve öğrencilere araştırma olanakları sağlanmasında maddi açıdan yetersiz kalmalarının sonuçlarındandır.



9. Bu çalışma; bir köy okulunda öğrenim gören, bir sınıf öğrenci ile yürütülmüş olması açısından sınırlıdır. Ayrıca çalışma, sınırlı zaman ve imkânlardan dolayı sekiz öğrenciden oluşan bir odak grupta yürütülmüştür. Benzer çalışmalarını sürdürecektir araştırmacılar açısından araştırmanın; farklı özelliklere sahip 3 odak grup oluşturulup, grupların birbirlerini kontrol etmesi sağlanarak kapsamlı bir araştırma sürdürülmesi önerilmektedir

#### Kaynakça

- BULUŞ KIRIKKAYA, Esmâ, TANRIVERDİ, Belgin (2009). "Fen Laboratuvarlarının Fiziki Durumu ve Laboratuvar Uygulamalarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yönetici Görüşleri", Milli Eğitim Dergisi, 182, 279-297.
- BULUT, İlhami ve GÖMLEKSİZ, Mehmet Nuri (2007). "Yeni Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulamada Etkiliğinin Değerlendirilmesi", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32, 76-88.
- ÇINAR, Orhan, TEYFUR, Mehmet ve TEYFUR, Emine (2006). "İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerinin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı Ve Programı Hakkındaki Görüşleri", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7,11, 47-64
- DEMİREL, Ö (2006). Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme, Pegem A yayıncılık, 9. Baskı, Ankara.
- DEMİRCİ, Cavide (2009). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri", e-Journal of New World Sciences Academy, 4,3, 941-953.
- EKİZ, Durmuş (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERDOĞAN, Mehmet (2007). "Yeni Geliştirilen Dördüncü ve Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretim Programının Analizi; Nitel Bir Çalışma", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5,2, 221-254.
- GELBAL, Selahattin ve KELECİOĞLU, Hülya (2007). "Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Alguları ve Karşılaştıkları Sorunlar", Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 135-145.
- GÜVEN, Semra (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri", Milli Eğitim Dergisi, 177, 224-236.
- KÜÇÜKÖZER, Hüseyin, BOSTAN, Ayberk, KENAR, Zeynep, SEÇER, Sevdâ ve YAVUZ, Selin (2008). "Altıncı Sınıf Fen ve Teknoloji Fen Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Göre Değerlendirilmesi", İlköğretim-Online Dergisi, 7,1, 111-126.
- KORAY, Özlem, MUHAMMET, Özdemir, PRESLEY, Arzu İrfan ve KÖKSAL, Mustafa Serdar (2007). "Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme Temelli Fen Laboratuvarı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Bilimsel Süreç Becerileri Üzerine Etkisi", İlköğretim Online Dergisi, 6,3, 377-389.
- MEB, 2006. İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 6. Sınıf Öğretim Programı, MEB yayınları, Ankara.
- ÖZ, Berna (2007). 2001 İlköğretim Fen Bilgisi Dersi ve 2005 İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Programlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- ÖZSEVGİ, Tuncay (2006). "Kuvvet ve Hareket Ünitesine Yönelik 5E Modeline Göre Geliştirilen Öğrenci Rehber Materyalinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi", Türk Fen Eğitimi Dergisi, 2,3, 36-48.
- ÖZERBAŞ, Mehmet Arif (2007). "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Kalıcılığına Etkisi", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 5,4, 609-635.
- ÖZPOLAT, Ahmet Ragıp, SEZER, Fahri, İŞGÖR, İsa Yücel ve SEZER, Mukaddes (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programlarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi", Milli Eğitim Dergisi, 174, 206-213.

**Fen ve Teknoloji Dersi 6. Sınıf Öğretim Programına Yönelik Öğrenci Görüş ve Beklentileri ◆**

- SERT, Nehir (2008). *“İlköğretim Programlarında Oluşturmacılık”*, Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi, 4,2, 291-316.
- ŞAHİN, İsmet (2008). *“Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi”*, Milli Eğitim Dergisi, 177, 181-207.
- TANRIVERDİ, B. ve BULUŞ KIRIKKAYA, E (2008). *“Fen ve Teknoloji Programında Yer Alan Kazanımların Önem Derecesi ve Gerçekleştirme Düzeyi”*, Milli Eğitim Dergisi, 178, 259-278.
- TOK, Şükran (2008). *“Fen Bilgisi Dersinde Yansıtıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi”*, İlköğretim Online Dergisi, 7,3, 557-568.
- ÜNAL, Suat, COŞTU, Bayram ve KARATAŞ, Faik Özgür (2004). *“Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Alanındaki Program Geliştirme Çalışmalarına Genel Bir Bakış”*, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 4,2, 183-202.
- YAPICI, Mehmet ve LEBLEBİCİER, Nezahat Hamiden (2007). *“Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşleri”*, İlköğretim Online Dergisi, 6,3, 480-490.
- YANGIN, Selami (2007). 2004 Öğretim Programı Çerçevesinde İlköğretimde Fen ve Teknoloji Dersinin Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- YİĞİT, Nevzat (2003). *“Öğretim Programı Geliştirmede Öğretmenin Rolü”*, Çağdaş Eğitim Dergisi, 296, 27-33.

**EKLER**

**Ek 1: 2004 Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programını Değerlendirmeye Yönelik Öğrenci Görüş Anketi**

<p>Sevgili öğrenciler;</p> <p>Elinizdeki anket formu Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı hakkındaki görüşlerinizi almak amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları not ya da başka bir amaçla kullanılmayacaktır.</p> <p>Ankette yer alan maddeleri okuyarak size en uygun gelen seçeneği (X) işareti ile işaretleyiniz. Lütfen anketteki hiçbir maddeyi cevapsız bırakmayınız Yardımlarınız ve katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.</p> <p style="text-align: right;">Havva YILMAZ</p>			
SORULAR	SIK SIK	BAZEN	HİÇ
<b>AMAÇLAR</b>			
1. Fen ve teknoloji dersinde merak ettiklerimi araştırırım.			
2. Fen ve teknoloji ile ilgili bir meslekte çalışmayı isterim.			
3. Fen ve teknoloji dersinde öğrendiklerimle doğal olayları daha iyi anlıyorum.			
4. Fen ve teknoloji dersinde deneyler yaparak bilgiyi keşfederim.			
5. Fen ve teknoloji dersi neden sorusunu sormamı sağlar.			
6. Fen ve teknoloji dersi ile teknolojik gelişmelere olan merakım artar.			
7. Fen ve teknoloji ders kitabındaki cümleleri anlarım.			
8. Fen ve teknoloji dersindeki konular ilgimi çeker.			
9. Fen ve teknoloji ders kitabında teknolojik gelişmelere yer verilmiştir.			
10. Fen ve teknoloji ders kitabında konu ile ilgili günlük hayattan örnekler verilmiştir.			
11. Etkinlikler kolay öğrenmemi sağlar.			
12. Kitaptaki sorular düşünmemi sağlar.			
13. Fen ve teknoloji dersi kitabı ile zaman geçirmekten zevk alıyorum.			
14. Fen ve teknoloji dersinde bir konuyu sınıfta tartışırım.			
15. Fen ve teknoloji dersinde ders kitabından başka kaynakları da kullanmam gerekir.			
16. Fen ve teknoloji dersinde öğrendiklerimi ezberleyerek öğrenirim.			
17. Öğretmenimiz derste bizim fikirlerimizi sorar.			
18. Öğretmenimiz dersi işlerken teknolojik aletlerden, modellerden, şemalardan yararlanır.			
19. Etkinlikleri severek yaparım.			
20. Grup çalışması yaparak yeni ürünler oluştururuz.			
21. Öğretmenimiz dersi kendisi anlatır.			
22. Çalışma kitabındaki etkinlikleri zevkle yaparım.			
23. Proje ödevi ile sınavda gösteremediğim başarıyı gösterebilirim.			
24. Çalışma kitabındaki etkinlikler yeni öğrenme imkânları sağlar.			
25. Performans ödevlerinin olması derste ki başarıyı artırır.			
26. Ünite sonu değerlendirme sorularında bütün öğrendiklerimle ilgili sorular bulunur.			
27. Sınavlarda sadece klasik sorular olsa daha başarılı olurum.			

**Ek 2: Odak Grup Görüşme Soruları**

- Her yeni konunun başında kitapta verilen anahtar kavramlar, hikâyeler ve birlikte cevap aradığımız sorular öğrenmenizi nasıl etkiliyor.
- Canlılarda üreme ve vücudumuzdaki sistemler ünitelerinde yaptığımız etkinlikler sizin öğrenmenize nasıl katkı sağlıyor? (laboratuvar da yaptığımız deneyler, dramalar, modeller vs. )
- Canlılar ve vücudumuz hakkında başka neleri öğrenmek isterdiniz?
- Öğretmeninizin sizi nasıl değerlendirmesini isterdiniz?
- Yaptığınız performans ve proje ödevlerinin size neler kazandırdığına inanıyorsunuz?
- Öğrenci Çalışma Kitabındaki etkinlikleri yapmak size ne kazandırıyor?
- Fen ve teknoloji dersini nasıl işlemek isterdiniz?

## THE VIEWS AND EXPECTATIONS OF THE STUDENTS TOWARDS SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE 6<sup>TH</sup> GRADE CURRICULUM

---

Havva YILMAZ\*

Nevzat YİĞİT\*\*

### Abstract

In this research, it has been tried to determine the views and expectations of the students' towards science and technology curriculum. The research has been carried out in 2007-2008 education term with the 6th grade students of a primary school which is located in a village in Pazar in Rize. Following the qualitative research methodology, the data has been collected with the method of focus group interview. The data has been analyzed by using descriptive data analysis technique. The findings represent that the students' opinions and expectations towards the program suits the thought. However some problems as lack of materials, not performing the observations, teacher centred techniques, inadequacy of enjoyable activities in the students' book that attracts the attention and not using some of the alternative evaluation activities in an active way, have occurred.

**Key Words:** 2004 science and technology curriculum, science and technology teaching, curriculum evaluation, students' views, focus group interview

---

\* Hamidiye Primary School, Science and Technology Teacher.

\*\* Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education.

## 6. SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARININ ÖĞRETMEN PERSPEKTİFİYLE DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Tuba GÖKÇEK\*\*

### Özet

Ülkemizde son yıllarda tüm öğretim seviyelerinde bir reform hareketine girilmiş ve bu bağlamda ilköğretim matematik dersi öğretim programları da değiştirilmiştir. Bu çalışma, 2006-2007 öğretim yılından itibaren kademeli olarak uygulanmasına başlanan İlköğretim (6-8) Matematik Dersi Öğretim Programı kapsamında hazırlanan 6. sınıf matematik ders kitapları hakkında öğretmenlerin genel değerlendirmelerini saptamak amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda, tabakalı örnekleme yoluyla Türkiye genelinde 14 ilden seçilen altıncı sınıf öğretmenlerinin okuttukları matematik ders kitabı hakkındaki görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu bir sorudan oluşan anket formu kullanılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini karşılaştırmak için hazırlanan form seçilen öğretmenlere 2006-2007 öğretim yılı başında ve sonunda olmak üzere iki kez uygulanmıştır. Verilerin analizi yapılırken matematik öğretmenlerinin yazılı ifadelerinden açığa çıkan temalar belirlenmiş ve bunların tekrarlanma sıklığına bakılarak sıralanmıştır. Araştırmanın sonunda, matematik öğretmenleri ders kitaplarında özellikle konuların sıralanışı, verilen bilgiyle istenenler arasındaki kopukluk, konuların yoğunluğu, etkinliklerin gereksiz ve uygulanabilir olması gibi sorunları dile getirmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Matematik dersi öğretim programı, 6. sınıf ders kitabı, öğretmen değerlendirmeleri

### Giriş

AB ile bütünleşme süreci içerisine giren ülkemizde diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da köklü değişikliklerin yapılmasına gereksinim duyulmuştur. Bu amaçla MEB Talim Terbiye Kurulu (TTK) tarafından geliştirilen yeni ilköğretim birinci kademe programları 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde, 120 deneme okulunda uygulamaya konulmuştur. Öte yandan, TTK'nun 2005 yılındaki kararıyla "İlköğretim Matematik (6, 7 ve 8. Sınıflar) Dersi Öğretim Programı"nın 2006-2007 Öğretim Yılından itibaren denenip geliştirilmesi ve kademeli olarak uygulanması kabul edilmiştir. Böylelikle, ilk olarak İlköğretim Matematik (6. Sınıf) Dersi Öğretim Programının 2005-2006 öğretim yılında pilot uygulamasının yapılarak 2006 yılından itibaren yürürlüğe girmesi kararlaştırılmıştır (MEB, 2005a). Yapılandırıcı, öğrenci merkezli ve aktiflik ilkesine dayalı olarak hazırlanan yeni ilköğretim programlarının ayırt edici bir özelliği ilköğretim programlarına ait Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının ilk defa takım halinde hazırlanmış olması-

\* Bu araştırma yazarın tez çalışmasının bir bölümünden derlenmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr.; K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü.

dır (MEB, 2004). Yarışma usulüyle hazırlanan kitaplardan üç tanesi TTK tarafından 6. sınıf matematik ders kitabı olarak kabul edilmiş ve 2006-2007 öğretim yılında okutulması kararlaştırılmıştır (MEB, 2006).

Eğitim programları; genç nesillerin yaratıcı güçlerini geliştirebilmek, yaşamsal değeri yüksek konularla düşünce temelinde uğraşip mücadeleye girebilmek ve varlıklarını sürdürebilmek için gerekli bilgi ve becerilerle donanmalarına rehberlik eder. Eğitim programlarıyla bireyin ve toplumun ihtiyaçları belirlenmekte, ders kitaplarıyla da bu ihtiyaçlara cevap verilmektedir. Ders kitapları bir öğretim programının soyut hedeflerinin somut yansıması olduğu gibi, sınıf içi öğretimi büyük ölçüde etkileyen ve yönlendiren bir öğretim aracıdır (Dayak, 1998'ten aktaran; Işık, 2008). Şahin ve Turanlı (2005)'ya göre ders kitapları bilgi aktarımı özelliğine sahip, o güne kadar, ilgili bilim alanında bulunmuş olan ve "doğru" olarak kabul edilen bilgilerin öğrenciler için düzenlendiği, öğrenmeyi kontrol eden, öğretimde önemli yeri olan bir araçtır. Newton ve Newton (2006) ise ders kitabını; öğretmenin dikkatini neler olduğuna çekebilen, öğrencilerin kendi başlarına çalışmasına izin veren ve konuyla zihinsel olarak uğraşmalarını sağlayabilen iyi yapılandırılmış bir materyal olarak tanımlamaktadır. Ders kitapları matematik sınıflarında öğretmen ve yazı tahtasından sonra en çok kullanılan kaynaktır. Kitaplar öğretime dersi tasarlama ve yürütmede yardımcı olur; öğrenciler için öğrendikleri bilgiyi uygulayabilecekleri problemlerin olduğu bir kaynak olarak hizmet eder; öğrenci öğrenmesini gözlemek için değerlendirme yolları sağlar ve ev ödevleri aracılığıyla velilerle iletişim kurar (Reys, Chavez, Reys, 2003; Kolaç, 2003; Reys, Reys, Chavez, 2004).

Öğretim programlarıyla ilgili yurtdışında yapılan yenileşme hareketlerine bakıldığında ders kitaplarındaki değişim de dikkati çekmektedir. 1980'lerde NCTM, matematik öğretimiyle ilgili ortaya attığı Problem Çözme yaklaşımıyla, gerçek yaşam durumlarına uygun ortamlarda problem çözme teknikleri kullanıldığında, anlamlı bir matematik öğretim ve öğreniminin olacağını desteklemiştir (NCTM,1980). Burada amaç, matematik eğitimi komisyonuna öğrenci ve toplumun ihtiyaçlarıyla, matematik öğretimindeki gelişmelerle uyuşan bir müfredat oluşturmada yardımcı olmaktadır (NCTM, 1980; 1989). "Standartlara dayalı" olarak adlandırılan bu yeni tercihler, NCTM'nin önerileri ve NSF (National Science Foundation)'nin desteğiyle geliştirilmiştir (Reys, Robinson, Sconiers, ve Mark, 1999). NSF'in öğrenme üzerine yapılan mevcut araştırmalarla uyuşan öğretim stratejileri ve matematik öğretim programı standartlarına dayanan materyaller oluşturma hareketi geleneksel öğretim biçimini kıran ilk, orta ve lise seviyesinde ders kitaplarının üretimini sağlamıştır. NCTM (2000)'in matematik öğretimindeki gelişmelerle ilgili önerilerine cevap olarak hazırlanan bu materyaller hem alan, hem de pedagojik bilgi açısından iyi tasarlanmış ve detaylı kaynaklar haline gelmiştir (Trafton, Reys, & Wasman, 2001). Matematik öğrenimi ve öğretimine yeni bir kavramsal yaklaşımla bakarak tasarlanan "standartlara dayalı" ders kitaplarında yetenek ana tema olarak alınmış, fakat bu yetenekler öğrencilerin araştırma yapıp, problem çözebilecekleri gerçek dünya içinde sunulmaya çalışılmıştır (Reys, 2001). Bir başka deyişle, yeni materyaller matematiksel fikirleri çeşitli konular içinde sunması, öğrencileri fikirlerini araştırmaya yönlendirmesi, problem çözme, çözüm yollarını paylaşma ve yeni bilgileri kavramsal anlamaya dayandırması bakımlarından geleneksel kitaplardan oldukça farklıdır (Reys vd., 2004). Kulm (1999) yeni öğretim materyallerinin geleneksel ders kitaplarından farklılıklarını altı ana kategoride toplamıştır. Bunlar; orga-

nizasyon, içerik, kazanımlar, sıra, öğrenci çalışması ve değerlendirmedir. Kategoriler kısaca açıklanacak olursa;

**Organizasyon:** Yeni öğretim kaynakları daha çok başlangıç veya bitiş noktaları olan farklı uzunluktaki dersleri içermektedir. Esasen 50 dakikalık dilimler halinde ve açık bir biçimde düzenlenmiş bir ders kitabını takip etmeye alışkın olan öğretmenler, daha esnek bir çerçevede düzenlenen yeni öğretim kaynaklarını kullanarak matematik dersini nasıl anlatacaklarını belirlemede zorlanabilirler.

**İçerik:** İçerikte aşına olunan konu başlıkları yeni öğretim materyallerinde farklı bir görünüme sahip olabilir. Bu durum, her üniteye hangi konunun verildiğini saptamayı bazen zorlaştırır. Birebir konu eşlemesi olmadan, materyalin matematiksel içeriğinin programın çerçevesiyle nasıl uyumunu karşılaştırmak zor olabilir.

**Kazanımlar:** Yeni öğretim materyalleri örüntü bulma, model kullanma veya matematiksel ilişkileri anlama gibi farklı türde hedefleri sıkça vurgularlar. Öğretmen kılavuzundaki hedefler de öğrencilerin fikirleri keşfetmesi ve önceden belirlenmiş sonuçlara odaklanmadan, kendilerinin genellemeler yapabildiğini teşvik etmektedir.

**Sıra:** Yeni öğretim materyallerinde matematik dersindeki kavramların sunum sırası neredeyse geleneksel ders kitaplarında verilenlerin tersidir. Yeni kitaplarda çoğunlukla, öğrencilerin araştırma yaparken yeni kavramlar, beceriler ve süreçler geliştirmesinde yol gösteren bir problem durumu verilir. Dersin sonuna doğru ise tanımlar verilir, alıştırmalar genelleştirilir; öğrencilere araştırdıkları ve öğrendiklerini uygulayabilecekleri fırsatlar sağlanır.

**Öğrenci Çalışması:** Yeni öğretim materyallerinde; bildik tanım, teorem ve örneklerin yerini problem ya da durumların tanımlanması, araştırmaya yönelen açık uçlu sorular, öğrencilerin grafik ya da örüntüleri bulup açıklamalarına yardımcı olmak için veri tabloları, öğrencinin tamamlama ya da değiştirilmesi için verilen şekiller almıştır.

**Değerlendirme:** Yeni materyallerdeki kalıcı sorular, ünite sonu araştırmalar, günlükler ve öğrenci ürün dosyaları geleneksel kitaplardaki bölüm testleri, kısa cevaplı sınav ve testlerden oldukça farklı araçlardır. Bu yeni tür değerlendirme şekilleri işlemsel ve kavramsal matematiksel bilginin yanı sıra iletişim ve süreç becerilerine de sıkça vurgu yapmaktadır.

Genel olarak bakıldığında bu kategoriler, ülkemizde 2005 yılından beri uygulanmasına başlanan matematik öğretim programına göre hazırlanan öğretim programı materyallerinin özellikleriyle de benzerlikler göstermektedir ( MEB, 2005b).

### Ders Kitapları ve Kullanımı

Matematik öğretim programı materyalleri özellikle son yıllarda yenileşme çalışmalarının benimsenmesiyle birlikte matematik öğretiminde etkili bir güç olarak görülmektedir. Örneğin, Avustralya'da Rymartz and Engebretson (2005) ders kitabının öğretimin kalitesini artırmada büyük bir fark yarattığını bulmuştur. Özellikle, yeni öğretmenler ve kendi uzmanlık alanlarının dışında öğretim yapan pek çok öğretmenin ders kitabını kullanarak daha iyi öğretim yaptıklarını, daha nitelikli düşünmeyi sağlayarak, daha amaca uygun değerlendirme yapabildiklerini bulmuştur.



Öğretmenler ayrıca öğrencilerinin derse karşı daha iyi tutum gösterdikleri ve motive olduklarını söylemiştir (Newton ve Newton, 2006). Ders kitapları büyük mali yatırımlar sonucu ortaya çıkmakta ve öğrencilerin öğrenmesini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle gelişmekte olan ülkelerin çoğunda eğitim otoriteleri iyi kalitede ders kitaplarının üretilmesinin, okullardaki öğretimin ilerlemesinde önemli bir etken olduğunu kabul etmektedirler (Seguin 1989; Reys, Reys, Chavez, 2004). Ders kitapları pek çok ülkede öğrenme-öğretmeyi desteklemek için sıklıkla kullanılmaktadır (Sheldon, 1988; Sharp, 1999; Pepin & Haggarty, 2001). Yürütülen araştırmaların çoğu yaygın olarak ders kitaplarının okullarda, özellikle matematik derslerinde kullanıldığını göstermektedir (Kaufmann, 2002; Reys, Chavez, Reys, 2003; Castro, 2006). Yapılan bir araştırmada ders kitaplarının Türkiye’de sınıf içi öğretimin içeriğini büyük ölçüde belirlediği, bu nedenle öğretmenlerin kendilerini ders kitabı kullanmak zorunda hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır (YÖK/Dünya Bankası, 1999). Pepin vd. (2001), İngiltere, Almanya ve Fransa’daki matematik ders kitapları ve kullanımları araştırmış ve ders kitabı kullanımının sınıf kültürü ile doğrudan bağlantılı olduğunu, sınıf kültürünün ise okul ve sınıf ortamında öğretmenin eğitici ilkelerine ve sistemin zaman içerisinde gelişen eğitimsel ve kültürel gelenekleri tarafından şekillendiği sonucuna ulaşmışlardır.

### Ders Kitapları ve Öğretmen

Matematik eğitimiyle ilgili basılan dokümanlar yenileşmede başarı için en büyük sorumluluğu öğretmenlere yüklemektedir (Romberg ve Carpenter, 1986; NCTM, 2000). Ders kitapları pek çok eğitim sisteminde matematik sınıflarının başlıca dayanağı olmasına rağmen (Eisner, 1987; McKnight vd., 1987) sınıfta uygulanan müfredat çoğunlukla öğretmenlerin kendi düşünce ve planlarıyla şekillenmektedir (Doyle, 1993; Remillard, 1999; Akt: Yeping ve Fuson, 2002). Brown (2001) hiçbir eğitim materyalinin öğretmen olmaksızın bir bütün sayılamayacağını ve yetersiz bir kitabın bile bilgili bir öğretmen tarafından elverişli biçimde kullanılacağını dile getirmektedir. Tolman vd., 1998, Newton, vd., 2002’ye göre öğretmenler genelde ders kitaplarını dersi planlamaya yardımcı ve öğrencilerin sınıf içi etkinliklerinin kaynağı olarak kullanmaktadır (Newton ve Newton, 2006). Bazı öğretmenler ders kitaplarında önerilenleri neredeyse aynen takip ederken (McCutcheon, 1982; Stephens, 1982; Graybeal & Stodolsky, 1987; Barr, 1988; Stodolsky, 1989; Smith, 2000), bazıları ise öğretmen kılavuz materyalindeki önerilere güvenmeyerek oradaki öneri ve etkinliklerden uygun gördüklerini derse adapte etmektedirler (Durkin 1984; Freeman & Porter, 1989; Sosniak & Stodolsky, 1993; Collopy, 2003; Chavez, 2003). Sınıftaki öğretimi şekillendiren kişi öğretmen olduğundan hazırlanan ders kitaplarının sadece öğrencilerin değil, öğretmenlerin ihtiyaçlarına da cevap vermesi daha iyi bir matematik öğretimi için gereklidir. Bu nedenle, öğretmenlerin kullandıkları ders kitapları hakkındaki görüşlerinin bilinip, bu görüşler doğrultusunda var olan eksikliklerin gözden geçirilerek eğitim materyallerinin düzenlenmesi önemlidir.

### Gerekçe ve Amaç

Ülkemizde eğitim programlarıyla ilgili olarak daha çok program hakkındaki düşünceler, yeni uygulamayla ilgili öğretmen görüşleri, programların yapılandırıcı yaklaşıma göre değerlendirilmesi ve ölçme-değerlendirme boyutu üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir (Yaşar vd., 2005; Pesen, 2005; Bulut, 2006; Bal ve

Artut, 2008; Eraslan, 2008). Yapılan yurt içi literatür taraması sonucunda, özellikle matematik öğretmenlerinin mevcut ders kitapları hakkındaki değerlendirmelerini inceleyen çalışmaların azlığı dikkat çekmiştir. Bunlardan Acat ve Ekinci (2005) çalışmasının bir bölümünde öğretim programını ders kitapları açısından incelemiş ve matematik ders kitaplarında ara disiplinlerle ders ilişkilendirmesinin nasıl yapılacağına dair yönlendirme ve açıklamalara yer verilmediğini; etkinlikler ve amaçları hakkında yeterince açıklama olmadığını bulmuşlardır. Korkmaz (2006) ise 116 ilköğretim birinci sınıf matematik öğretmenin ilk senenin sonunda öğretim programının uygulanmasına ilişkin görüşlerini almıştır. Çalışma sonunda öğretmenler öğrencilerin konuları severek öğrendiklerini ifade etmişler, ancak öğrenilenleri pekiştirmek için ders kitaplarında yeterince alıştırma yer verilmediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, Altundağ vd. (2009) 8. sınıf matematik ders kitabıyla ilgili ilköğretim matematik öğretmenlerinin görüşlerini saptamışlardır. Öğretmenlerin ders kitabında yer alan etkinliklerde kullanılacak malzemeleri bulmakta zorluk yaşadığı ve etkinliklerin kalabalık sınıflarda etkili bir şekilde uygulanmadığı sonucuna varmışlardır. Son olarak, Arslan ve Özpınar (2009) ders kitaplarının programın genel ilkelere ne derecede uyduğunu ve programın genel yaklaşımını ne derecede benimsediğini incelemişlerdir. Çalışmanın sonunda kitapların öğretme-öğrenme sürecinde eğitim programlarının önerdiği yenilikleri yansıtmaya çalıştığı, öğrencilerin becerilerini geliştirmeye yönelik etkinliklerin bulunduğu, kitapların öğretmen-öğrenci rollerinin dikkate alınarak hazırlandığı ve alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerinin kullanılmaya çalışılmasına rağmen geleneksel yöntemlerin hâkimiyetinin söz konusu olduğu ortaya çıkarılmıştır.

Görüldüğü üzere, yapılan bu çalışmalar ülkemizde yeni öğretim programına göre geliştirilen ders kitaplarına yönelik çalışmaların azlığı yönünde ipuçları vermektedir. Özellikle ilköğretim 6. sınıflar için hazırlanan ders kitaplarına yönelik çalışmalar ise öğretim programının ilk kez 2006 yılından itibaren uygulandığı düşünülürse daha azdır. Ders kitaplarının öğretimdeki önemi düşünüldüğünde öğretmen bakış açısıyla ders kitaplarına yönelik fikirler önem taşımaktadır. Tüm bu sebeplerden dolayı, bu araştırma ders kitaplarının öğretimde etkin bir şekilde kullanılmasında önemli rolü olan öğretmenlerin, mevcut 6. sınıf matematik ders kitapları hakkındaki görüşlerini karşılaştırmalı olarak tespit etmek amacıyla yürütülmüştür.

### Yöntem

Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yönteminin temel amacı, bir örneklemin özelliklerini belirlemektir. Örneklemdaki bireylerin bir ya da daha fazla değişkene (örn. görüş, inanç, okula yönelik tutum..) göre nasıl dağılım gösterdiği incelenir ve mevcut durum yansıtılmaya çalışılır. Tarama yöntemiyle evrenin tamamı yerine, belirli bir örneklemden veri toplanabilir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Bu araştırmalarda katılımcıların bir konu hakkındaki görüşlerini ölçen çeşitli anket teknikleri kullanılır. Anket aynı soru grubunun çok sayıda bireye e-posta veya telefon yoluyla sorulmasını içerir. Cevaplar daha sonra sıklık dereceleri ve yüzdelere şeklinde rapor edilir. Yöntemin en önemli avantajı örnekleme geniş tutarak, çok sayıda bireyden elde edilen bilgiyi bize sunmasıdır (Çepni, 2009; Büyüköztürk, vd., 2009).

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni, Türkiye'deki il ve merkez ilçelerinde bulunan resmi ilköğretim okullarında çalışan 6. sınıf matematik öğretmenleridir. Çalışmanın örneklem grubunu ise Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinden seçilen 14 ildeki (Antalya, Burdur, Erzurum, Malatya, İzmir, Aydın, Gaziantep, Diyarbakır, Ankara, Sivas, Trabzon, Giresun, İstanbul ve Çanakkale) ilköğretim okullarında görev yapan 6. sınıf matematik öğretmenleri oluşturmaktadır. Tarama yönteminde örneklemin evreni temsil etmesine büyük önem verildiği için araştırmanın örneklemini, olasılığa dayalı örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme yoluyla seçilmiştir. Tabakalı örnekleme yöntemiyle evrendeki alt grupların örnekleme temsil edilmeleri garanti altına alınır. Balcı (2005)'e göre evren önce tabakalara ayrılır: bu tabakalanma tek bir ölçüte göre yapılabilir. Her tabakadan basit bir yansız örneklem seçilir ve alt örneklemler toplam örnekleme elde etmek üzere birleştirilir (Jud vd., 1991).

Seçilen örneklemin evreni olabildiğince temsil etmesi için Türkiye'yi oluşturan illerin benzeşik alt evrenlere ayrılarak oranlar dâhilinde örnekleme alınması uygun görülmüştür. Bunun için Türkiye evreni yedi coğrafi bölge esas alınarak yedi tabakaya ayrılmıştır. Bölgelerden örnekleme alınacak illerin seçiminde Dinçer ve Özaslan (2004) tarafından belirlenmiş sosyo-ekonomik gelişmişlik endeksi esas alınmıştır. Uygulama yapılacak illerin, buldukları yerin gelişmişlik düzeyine göre seçilmesi araştırmanın amacı açısından önemlidir. Bu nedenle bir ilde uygulama yapılacak okulların mümkün olduğunca o ilin farklı gelişmişlik düzeyine sahip bölgelerinden seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu araştırma için her ilden seçilecek okulları belirlerken de il ve merkez ilçelerindeki okulların alınmasına dikkat edilmiştir. Böylece, yedi coğrafi bölgeden 1. ve 2. gelişmişlik grubuna giren birer il belirlenerek toplam 14 il ve her ilden 5'er okul tespit edilmiştir. Okul listelerine, M.E.B'nce oluşturulmuş devlet okulları dosyasından (ilsis) ve il milli eğitim müdürlükleri internet sayfalarındaki verilerden ulaşılmıştır. Tablo 1'de seçilen iller ve okul sayıları verilmiştir.

**Tablo 1: Örneklem Alınan İller ve Okul Sayıları**

BÖLGELER	İLLER		Okul Sayısı
	1. gelişmişlik düzeyi	2. gelişmişlik düzeyi	
Akdeniz Bölgesi	Antalya	Burdur	10
Doğu Anadolu Bölgesi	Malatya	Erzurum	10
Ege Bölgesi	İzmir	Aydın	10
G. Doğu Anadolu Bölgesi	Gaziantep	Diyarbakır	10
İç Anadolu Bölgesi	Ankara	Sivas	10
Karadeniz Bölgesi	Trabzon	Giresun	10
Marmara Bölgesi	İstanbul	Çanakkale	10
<b>Toplam</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>70</b>

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada yer alan veriler açık uçlu bir anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Formun baş tarafında cinsiyet, yaş aralığı, çalışma yılı, çalıştığı okul gibi öğretmenlere ait kişisel bilgileri içeren sorular yer almaktadır. Bu bölümün eklenmesindeki sebep, anket formunun katılımcılara sene başı ve sene sonunda iki kez gönderilmesi ve her iki uygulamaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini kontrol ederek aynı kişiler olmasının garanti edilmesidir. Kişisel Bilgiler bölümünün altında ise öğretmenlerin kullandıkları matematik ders kitabı hakkındaki düşüncelerini yazmaları için “*Şu an kullandığımız 6. sınıf matematik ders kitabı hakkındaki görüşünüz nedir?*” şeklinde açık uçlu bir soru sorulmuştur. Öğretmenlerden bu soruya cevaben yeni ders kitabıyla ilgili her türlü fikirlerini belirtmeleri istenmiştir. Hazırlanan form 14 ilden seçilen okullara 2006-2007 Güz dönemi başında (Ekim 2006) ve 2006-2007 Bahar dönemi sonunda (Mayıs 2007) olmak üzere posta ile iki kez gönderilmiştir. İlk uygulama için formun illere gönderimi MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından Eğitim Araştırmaları Destek Programı kapsamında yapılmıştır. Uygulama sonunda Malatya ilinden hiç veri dönüşü olmadığı için bu il örneklemden çıkarılarak ikinci uygulama için diğer 13 ildeki okullar dikkate alınmıştır. İlk uygulamada belirlenen illerdeki okullardan toplam 145 geçerli form geri dönmüştür. İkinci uygulama için aynı okullara ve öğretmenlere 145 adet form çoğaltılarak tekrar yollanmış, 105 tanesi geri gelmiştir. Formlar içinden aynı kişilere ait olmayanlar katılımcı öğretmenlerin kişisel bilgileri kontrol edilerek elenmiş, geçerli olan 100 form veri analizine tabi tutulmuştur.

Verilerin analizi yapılırken ilk olarak yazılı ifadeler okunmuş ve her cümleye karşılık gelen temalar belirlenmiştir. Bütüncül bir değerlendirme yapabilmek için ikinci bir uzman tarafından ifadeler yeniden okunarak açığa çıkan temaların uygun olup olmadığına karar verilmiştir. Daha sonra, frekans analizi yapılarak bu temaların hangi sıklıkta tekrarlandığı tespit edilmiştir. Frekans analizi, birim ya da öğelerin sayısal, yüzdesel ve oransal yoğunluğunu ve önemini anlamayı sağlar. Bu analiz sonucunda öğeler önem sırasına sokulur ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılır (Bilgin, 2006). Bu çalışmada da 6.sınıf matematik öğretmenlerinin yazılı ifadelerinden açığa çıkan temalar sıklığa dayalı olarak sıralanmış ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

### Bulgular

Araştırma sonunda 6. sınıf matematik öğretmenlerine uygulanan anket formundan elde edilen yazılı ifadelerin analizleri, onların sene başında ve sene sonundaki görüşlerini karşılaştırmak amacıyla ayrı ayrı incelenerek yapılmıştır. Öğretmenlerin 2006-2007 Güz dönemi başında kullandıkları ders kitapları hakkındaki görüşlerine ait bulgular, olumlu ve olumsuz düşüncelerine göre iki ayrı tema altında yazılı ifadelerinden örneklerle birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Ders Kitabı (DK) Hakkında 1. Döneme Ait Temalar

Temalar ve Tekrar Sayısı	Örnek İfadeler
1. D.K hakkındaki olumlu görüşler (25 kez)	<i>"D.K öğrencinin başka kaynağa ihtiyaç duymasını engelliyor"</i> <i>" Kitaplar eskisinden farklı ama yeterli oluyor"</i>
2. D.K hakkındaki olumsuz görüşler (100 kez)	<i>"Müfredat geniş, konular yoğun. Fazla konu eklenmiş"</i> <i>" Konuların yoğun olmasının başarıyı nasıl etkileyeceğinden endişeliyim"</i> <i>"Kitapta etkinlik sayısı azaltılıp, bilgilendirme artırılmalı"</i> <i>"Örnekler fazla, konu anlatımı yerine etkinlik var"</i> <i>"Kılavuz kitapta uygulanamayacak etkinlikler var"</i> <i>"Etkinlikler fazla"</i>
2.1. Konular ve etkinlikler fazla (44 kez)	<i>"Kitapta öğrenciye verilenle istenen arasında bazen kopukluklar var"</i> <i>" Konu dağılımının yanlış olduğunu düşünüyorum"</i> <i>" Konular arasında paralellik yok, bütünlük olsa daha iyi"</i> <i>"Kitaba alınan konular yeterli değil, paralellik sağlanmamış"</i>
2.2. Konu dağılımı (24 kez)	<i>"D.K ve benzer yayınların yetersiz olduğunu düşünüyorum"</i> <i>"Kaynaklar doyurucu değil, konular yüzeysel geçilmiş, gerekli açıklamalar yapılmamış"</i> <i>" Test ve kaynak kitaplara ihtiyacımız olacak"</i> <i>"Ders kitapları karmaşık olduğundan öğrencinin dikkati dağılıyor"</i> <i>" Kitabın incelenip yeniden yazılmasını isterim"</i>
2.3. Kitaplar yetersiz (20 kez)	<i>"Proje ve performans ödevleri hakkında kitapta verilenler çok yetersiz."</i> <i>"Proje konuları tüm okullara uygun değil"</i>
2.4. Performans-proje ödevleri (12 kez)	

Tablo2'den görüldüğü gibi öğretmenler sene başında ders kitapları hakkında 25 kez olumlu görüş belirtirken 100 kez olumsuz görüş içeren ifadeler kullanmışlardır. Bu görüşler arasında kitaplardaki konu sayısının artması, etkinliklerin fazlalığı, konu dağılımının yanlışlığı, mevcut ders kitaplarının yetersizliği öğretmenlerce sıklıkla dile getirilmiştir. Ayrıca, 3 öğretmen ders kitaplarında performans-proje ödevleri hakkında yeterli bilgi olmadığını ve kitapların "Öğrencilerin seviye farklılıkları gözardı edilerek" yazıldığını ifade etmişlerdir.

6. sınıf matematik öğretmenleri, ders kitaplarına ilişkin 2. dönem sonundaki ifadelerinde ise daha fazla yorum ve eleştiride bulunmuşlardır. Matematik öğretmenleri sene sonuna kadar ders kitaplarıyla daha fazla vakit geçirdiklerinden dolayı kitaplar hakkındaki düşünceleri daha net ortaya çıkmıştır. Bulgulardan açığa çıkan temalar Tablo 3'de öğretmenlerin yazılı ifadelerinden örneklerle sunulmuştur.

Tablo 3. Ders Kitabı Hakkında 2. Döneme Ait Temalar

Temalar ve Tekrar Sayısı	Örnek İfadeler
1. Konuların sıralanışı yanlış (56 kez)	<p>“Taşkın yayınlarının hazırladığı kitaptaki konu düzeni önceki bilgileri kullanmaya yönelik hazırlanmamış”</p> <p>“konular çok dağınık, tutarlı konu anlatımı olsa daha iyi olur”</p> <p>“konuların sıralanışı yanlış”</p> <p>“konu sıralaması tekrar gözden geçirilmeli”</p> <p>“konu bütünlüğü yok, ilişkisiz sıralanmış”</p> <p>“konular arası bağlantı sorunu var”</p> <p>“programın parçalara ayrılması konu bütünlüğünün sağlanmamış olması”</p> <p>“kitap çok karışık hazırlanmış”</p> <p>“konuların başı ve sonu arasında tutarsızlık var”</p>
2. Verilen bilgi az, istenenler fazla (45 kez)	<p>“konular yüzeysel, bilgi çok az ama sorular detay istiyor”</p> <p>“verilen bilgiler yüzeysel gibi geliyor”</p> <p>“konu anlatımı çok az, konuların içeriği yetersiz”</p> <p>“konu basit anlatılırken, örnekler çok karmaşık”</p> <p>“işlenişte verilen bilgiler az”</p> <p>“konu içinde verilmeyen bilgiler ödev kısmında soruluyor”</p> <p>“bazı sorular öğrenci seviyesine uygun değil”</p> <p>“kitaptaki bazı örnekler işlenmemiş konuları kapsıyor”</p> <p>“örnekler biraz daha kolaydan zora olabilir”</p> <p>“verilen soruları çözebilmek için derine inmek gerekiyor”</p>
3. Konular yoğun (40 kez)	<p>“program çok ağır, içerik çok”</p> <p>“konu sayısı çok fazla, konular artırılmış”</p> <p>“konuların yoğun olması”</p> <p>“eklenen konular programı yoğun hale getirmiş”</p> <p>“çok fazla konu başlığı var”</p>
4. Kitaplar yetersiz ve hatalar var (20 kez)	<p>“kitaplar yeniden düzenlenmeli”</p> <p>“kitap yetersiz, bazı hatalar var”</p> <p>“kitapta çok eksik ve hata var”</p> <p>“kitap çok karışık hazırlanmış”</p> <p>“kitap öğrencinin 4. ve 5. sınıf konularını tamamen anladığı düşünüülerek hazırlanmış”</p> <p>“ders kitabı yeniden düzenlenmeli”</p> <p>“Ders kitabı ve benzer yayınların yetersiz olduğunu düşünüyorum”</p>
5. Etkinlikler gereksiz ve uygulanabilir değil (16 kez)	<p>“gereğinden çok etkinlik var, çıkarılmalıdır”</p> <p>“etkinlikler çok fazla”(4 kez)</p> <p>“etkinlikler sadece önde oturanlarca görülüyor”</p> <p>“bazı etkinlikler gereksiz ve konunun kavranması için yeterli değil”</p>

Tablo 3’den de görüldüğü gibi süreç ilerledikçe, yani öğretmenler yeni ders kitaplarını daha uzun süre kullandıkça ders kitabında tespit ettikleri olumsuzluklar da artmaktadır. Öğretmenler 1. dönem ders kitaplarına yönelik toplam 100 olumsuz görüş belirtirken, 2. dönem sonunda bu görüşlerin her biri daha detaylı olarak karşımıza çıkmıştır. 6. sınıf matematik öğretmenlerinin en fazla dile getirdikleri eleştiri (56 kez) kitaplarda konu sıralamasının yanlış yapıldığı üzerinedir. Öğretmenler konuların dağınık verildiğini, tutarlı bir sıra izlenmediğini ve bu yüzden konular arası ilişkilendirme yapamadıklarını açıklamışlardır. Matematik öğretmenleri ikinci olarak, ders kitaplarında verilen bilginin az ancak öğrenciye yönelik hazırlanan soruların

## 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Perspektifiyle Değerlendirilmesi ◆

daha zor ve detaylı bilgiler gerektirdiğini (45 kez) belirtmiştir. Öğretmenlerinin üzerinde durduğu diğer konu ise ders kitaplarındaki konuların yoğunluğudur (40 kez). Önceki yıllara nazaran yeni öğretim programında 6. sınıf konularının artırılması bu duruma yaratan en önemli etmendir. Tüm bu temaların hedef noktası, öğretmenlerin kitaplarda sunulan içerikten memnun olmadıklarının bir göstergesidir. Gerçekten de öğretmenlerin bir kısmı cevaplarında kitapların yetersiz ve hatalar olduğunu (20 kez) açıkça ifade etmişlerdir. Son olarak, öğretmenler ders kitaplarındaki bazı etkinliklerin gereksiz ve uygulanabilir olmadıklarını (16 kez) açıklamışlardır.

Yukarıda belirtilen temaların ışığında on öğretmen ise “kitaplar yazılırken öğretmen görüşleri alınmalı”; “yeni programın öğretmen görüş ve önerileriyle eskiye göre daha iyi olacağını düşünüyorum” ve “öğretmene okutacağı kitabı seçme şansı verilmeli” diyerek açığa çıkan olumsuzlukların ortadan kaldırılmasına yardımcı olabileceğine inandıkları düşüncelerini de ortaya koymuşlardır. Öğretmenlerin ifadelerinden anlaşıldığı gibi daha iyi bir ders kitabı oluşturabilmek için kitapların hazırlanma safhasında öğretmen görüşlerine yer verilmesi ve bu doğrultuda belirlenen eksiklik veya hataların düzeltilmesi önemli görülmektedir. Ayrıca, hazırlanan ders kitaplarından hangisini okutacaklarına da öğretmenler kendileri karar vermek istemektedirler.

Son olarak, yeni ders kitaplarını yukarıda açıklanan temalara dayanarak eleştiren 6. sınıf öğretmenlerinden bazıları 2. dönemin sonunda ders kitaplarının içeriğinde bazı konularla ilgili tespit ettikleri aksaklıkları ve daha iyi olacağına inandıkları alternatif fikirlerini de yazılı olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin kullandıkları 6. sınıf matematik ders kitaplarındaki konularla ilgili olarak verdikleri somut örnekler Tablo 4’de kendi ifadeleriyle sunulmuştur.

**Tablo 4. Ders Kitaplarının İçeriğiyle İlgili Eleştiriler**

Somut Örnekler	Tekrar Sayısı
“Kesir, kesir çeşitleri ve kesirlerin birbirine çevrilmesine yeterince değinmeden toplama ve çıkarmasına geçiliyor”	Kesirler 20 kez
“ Ondalık kesirlerde basamak kavramını anlatmadan sıralama anlatılmış”	
“ Tablo, grafik tam olarak kavranamıyor”	Tablo-Grafik 13 kez
“ 1.ünitedeki geometri konusu detaylı, daha sonra işlenmesi yararlı olur.”	Geometri 10 kez
“ Son konularda ölçülerin arasına faiz vb. konuların sıkıştırılması sakıncalı”	Ölçüler 25 kez
“Ölçüler konusu (uzunluk-alan-hacim-zaman-sıvı) bütünlük içinde işlenmeli”	
“Olasılık ve denklemler seviyenin üzerinde”	Denklemler 37 kez
“Denklemler 6.sınıf için ağır, harfli ifadelerde zorlanıyorlar”	
“Tamsayı ve denklemleri anlatmakta zorlandım”	
“ Denklemler, tamsayı gibi konuların kısa zamanda kavranması bekleniyor”	
“ 6. sınıf kitabında öğrenciden denklem çözümünü bilmeden problemin denklemini kurması isteniyor”	Tamsayılar 18 kez
“ Denklemler ve olasılık 8’de anlatması zorken neden 6’ya alınmış”	
“ İstatistik tam kavranamıyor”	
“ Denklemler çözümlerinde tamsayılarda çarpma bölme verilmesi gerekli”	
“ Yüzde s.203de fakat yüzde gösterimini s.180deki örnekle işlemiş”	Yüzde 9 kez
“ Yüzde hesabıyla ilgili soruları çözmek için ne orantı çeşitleri verilmiş, ne de yüzde hesap formülleri”	
“ Olasılık ve yüzdenin 7 ve 8. sınıfta verilmesi”	Olasılık 24 kez
“ Olasılık yüzeysel geçilmiş”	



Tablo 4'e göre 6. sınıf öğretmenleri en çok denklemler konusunda zorlandıklarını; olasılık ve tamsayıların öğrenci seviyesine göre zor olduğunu; yüzdeler ve kesirler konusunun içeriğinin kitapta iyi verilmediğini; ölçülerin diğer konuların arasına dağıtılarak değil, bütünlük içinde işlenmesini ve tablo-grafik konusunun kavranmasının güç olduğunu dile getirmişlerdir.

### Tartışma ve Sonuçlar

Ders kitapları, öğretim sırasında öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynak olma özelliği taşıdığı gibi, sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kararlar üzerinde de önemli etkilere sahiptir (Kılıç ve Seven, 2007). Sztajn (2003) öğretmenlerin yeniliği farklı şekillerde yorumladığını ve onların öğrenci ihtiyaçlarının ne olduğu hakkındaki fikirlerine bağlı olarak öğrencilerine yeni dokümanların hangi kısımlarının uygun olacağını seçtiklerini belirtmiştir. Ders kitaplarının öğretmenler için öğretim sürecinin vazgeçilmez bir parçası olduğu düşünüldüğünde, matematik öğretmenlerinin 6. sınıf ders kitapları hakkındaki görüşlerinin sınıf içi uygulamalarındaki kararlarını etkilediğini söyleyebiliriz.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre 6. sınıf öğretmenlerinin matematik ders kitapları hakkında sene başında olumsuz görüşlerinin oluşmaya başladığı, sene sonunda ise bu düşüncelerinin arttığı açığa çıkmıştır. Bu sonuç 6. sınıf öğretmenlerinin mevcut ders kitaplarından memnun olmadıklarının göstergesidir. Benzer olarak, Sowell ve Zambo (1997) da yaptıkları çalışmada okulda kullanılan ders kitaplarının öğretmenlerin öğretimlerini değiştirmelerini sağlayacak bilgi ve özendiricilikten uzak olduğunu saptamıştır.

Tablo 2'deki verilere göre, öğretmenlerin ders kitapları hakkındaki görüşleri ilk dönem konuların dağılımı ve içeriğe yönelik daha yüzeysel fikirler olmasına rağmen, ikinci dönemin sonunda olumsuz fikirleri daha da yoğunlaşmıştır (Tablo 3). Matematik öğretmenleri özellikle konuların sıralanışı, verilen bilgiyle istenenler arasındaki kopukluk, programın yoğunluğu, etkinliklerin gereksiz ve uygulanabilir olmaması gibi kitaplarda sorun olduğunu düşündükleri hususları dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin konu sıralanışında zorlanma sebebi, programda ilk kez bu sene ünitelendirilmenin farklı şekilde yapılarak, konuların spiral düzende verilmiş olmasıdır. Bu nedenle, pek çok öğretmen konuların sıralanışını ilişkisiz bulmuş ve işleyişte zorlanmıştır. Bu duruma gerekçe olarak Orrill vd. (2003)'nin yaptığı çalışma, programın sarmal yapısının öğretmenlerin kitabın kendilerini nereye götürdüğünü ve büyük resmi görmesini engellediğini ortaya çıkarmıştır. Ancak, öğretmenlerin bu düşüncelerinin aksine ülkemizdeki akademisyenler sarmallık ilkesine olumlu bakmaktadır. Örneğin, Kaptan (2005) fen teknoloji dersi öğretim programının güçlü yanları olarak sarmallık ilkesinin temel alınmasını savunmaktadır. Yazar, programın zayıf yönü olarak ise kapsamın yoğun, kazanım sayısının çok olmasını vurgulamıştır. Konuların (kapsamın) yoğun olması 6. sınıf matematik öğretmenlerinin de üzerinde önemle durduğu bir nokta olarak gözükmektedir. Geçen yıllara göre 6. sınıf müfredatına kümeler, tamsayılar, denklemler gibi konuların eklenmesi programın yoğunluğuna sebep olmuş ve öğretmenleri konuları yetiştirmede zorlamıştır.

Ders kitaplarını eğitimde nasıl kullanacaklarını tam olarak bilemediklerinden yeni bir müfredatı uygulamanın ilk senesi öğretmenler için en zor geçen dönem olarak görülmektedir (Reys, 2001). Bu nedenle ilk zamanlar uyum sürecinde öğretmenlerin birçok sorunla karşılaşması doğaldır. Bu konuda Tetley (1998) bir 6.sınıf matematik öğretmenin problem çözmeye dayalı yeni bir müfredatı uygulama şeklini incelemiş ve öğretmenin materyalleri hazırlamak için zaman bulma, öğrencilerin öğrenmelerini değerlendirme, konuların spiral düzende verilmesi gibi problemler yaşadığını ortaya koymuştur. Çalışmaya katılan 6. sınıf öğretmenlerinin ders kitaplarını kullanmalarının ilk senesi olduğu gözönüne alındığında kitaplar hakkındaki eleştirilerinin fazla olması normaldir. Ancak, bu durum ders kitaplarıyla ilgili olumsuzlukların olmadığı anlamına gelmemelidir. Çünkü, çalışmaya katılan 6. sınıf öğretmenleri 2. dönem ders kitapları hakkındaki görüşlerini dile getirirken kitapların içeriğini hangi yönlerden yetersiz bulduklarını ve bazı konulara ilişkin eleştirilerini de yazılı olarak ifade etmişlerdir (Tablo 4). Öğretmenlerin ders kitaplarının içeriğiyle ilgili en çok üzerinde durduğu konular; denklemlerin 6. sınıf için ağır olduğu, olasılık konusunu kavratmakta zorlandıkları; yüzdeler konusunun verilisindeki sıralama ve ölçüler konusunun bir bütün olarak anlatılmaması olmuştur.

Bu çalışmayla öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları ders kitaplarının genel bir değerlendirmesi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Sonuç olarak, 6.sınıf matematik öğretmenlerinin yeni öğretim programına göre hazırlanan ders kitapları için pek çok bakımdan eleştirilerde bulunmuşlardır. Bu görüşler ülkemizdeki öğretim programı geliştirme çalışmalarının başarıya ulaşması için önemlidir. Çünkü, öğretmenin memnun olmadığı bir kaynağı kullanarak kendinden beklenen hedeflere ulaşması mümkün olmayacaktır. Değişim sürecinde öğretmenin anahtar rolü üstlendiği gerçeğinden hareketle, ders kitaplarının hazırlanmasından sorumlu kuruluşların bu çalışmadan çıkan sonuçları dikkate alarak her yıl kitaplardaki eksiklikleri gidermesi, yeni uygulamanın işlerliği açısından önem taşımaktadır. Çalışmanın 6. sınıf programının uygulandığı ilk yıl yapıldığı ve her yıl MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na farklı kitapların da 6. sınıflar listesine eklenerek okutulduğu gözönüne alındığında, bu konuda ileride çalışma yapılacakların şu anki ders kitaplarına yönelik değişimi incelemesi önerilebilir.

#### Kaynakça

- ACAT, M. B. ve EKİNCİ, A. (2005). "Yapılandırmacı Felsefe ve Yeni Müfredat Programına Etkileri", **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- ALTUNDAĞ, R., YILDIZ, C., KÖÇE, D. ve AYDIN, M. (2009). "Yeni ilköğretim matematik öğretim programına göre hazırlanmış 8. sınıf matematik ders kitabı hakkında öğretmen görüşleri", **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 1(1), p.464-468.
- ARSLAN, S., ve ÖZPINAR, İ. (2009). "Yeni ilköğretim 6. Sınıf matematik ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun incelenmesi", **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3 (36)
- BAL, P., ve ARTUT, P. (2008). "İlköğretim Matematik Öğretim Programının Ölçme-Değerlendirme Boyutuna İlişkin Öğretmen Görüşleri", **VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 27-29 Ağustos, Bolu.
- BALCI, A. (2005). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**, PegemA Yayıncılık, Ankara.

- BARR, R. (1988). "Conditions Influencing Content Taught in Nine Fourth-Grade Mathematics Classrooms", *Elementary School Journal*, 88, 387-411.
- BİLGİN, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi: Teknikler ve Örnek Çalışmalar*. Siyasal Kitabevi, Ankara.
- BROWN, L. (2001). **Making the most of your textbook**. In L. Haggarty (Ed.), *Aspects of Teaching Secondary Mathematics*, London, Routledge-Falmer, 228-247.
- BULUT, İ. (2006). **Yeni İlköğretim Birinci Kademe Programlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E.K., AKGÜN, Ö.K., KARADENİZ, Ş., ve DEMİREL, F. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, (3. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- CASTRO, A. M. (2006). "Preparing elementary preservice teachers to use mathematics curriculum materials", *The Mathematics Educator*, 16 (2), 14-24.
- CHAVEZ, O. L. (2003). **From The Textbook to the Enacted Curriculum: Textbook Use In The Middle School Mathematics Classroom**, Doktora Tezi, University of Missouri, Columbia, MO.
- COLLOPY, R. (2003). Curriculum Materials As a Professional Development Tool: How a Mathematics Textbook Affected Two Teachers' Learning, *Elementary School Journal*, 103(3), 287-311.
- ÇEPNİ, S. (2009). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, (Geliştirilmiş 4. Baskı), Süzer Yayınevi, Trabzon.
- DİNÇER, B. ve ÖZASLAN, M. (2004). **İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması**, DPT Yayını, Ankara.
- DOYLE, W. (1993). **Constructing Curriculum in the Classroom** (s. 66-79), Eds: K. F. Oser, A. Dick ve J. Patry. *Effective and Responsible Teaching*, Jossey Bass, San Francisco.
- DURKIN, D. (1984). "Is There a Match Between What Elementary Teachers Do And What Basal Reader Manuals Recommend?", *Reading Teacher*, 37( 8), 734-744.
- EISNER, E. W. (1987). "Why The Textbook Influences Curriculum?", *Curriculum Review*, 26(3), 11-13.
- ERASLAN, A. (2008). "Pilot-Okul Öğretmenlerinin Yeni Matematik Müfredatı Hakkındaki Görüşleri", **VIII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 27-29 Ağustos, Bolu.
- FRAENKEL, J. R. ve WALLEN, N. E. (2003). **How to design and evaluate research in education**. New York: Mc Graw Hill.
- FREEMAN, D. J. ve PORTER, A. C. (1989). "Do Textbooks Dictate the Content of Mathematics Instruction in Elementary Schools?", *American Educational Research Journal*, 26( 3), 403-421.
- GRAYBEAL, S. S. ve STODOLSKY, S. S. (1987). Where's All The "Good Stuff"?: An Analysis of Fifth-Grade Math and Social Studies Teachers' Guides, **The Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Washington, DC.
- IŞIK, C. (2008). "İlköğretim İkinci Kademesinde Matematik Öğretmenlerinin Matematik Ders Kitabı Kullanımını Etkileyen Etmenler ve Beklentileri", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(1), 163-176.
- KAPTAN., F. (2005). "Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programıyla İlgili Değerlendirme", **Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Ankara, Bildiriler Kitabı, 283-298.
- KAUFMANN, D. (2002). A Search for Support: Beginning Elementary Teachers' Use of Mathematics Curriculum Materials, Project on the Next Generation of Teachers at the Harvard Graduate School of Education, [www.gse.harvard.edu/~ngt](http://www.gse.harvard.edu/~ngt) adresinden 10.10.2009 tarihinde edinilmiştir.

## 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarının Öğretmen Perspektifiyle Değerlendirilmesi ◆

- KILIÇ, A. ve SEVEN, S. (Ed.) (2007). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- KOLAÇ, E. (2003). "İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi", **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: XVII**, Sayı 1, 105-137.
- KORKMAZ, İ. (2006). "Yeni İlköğretim Birinci Sınıf Programının Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 16, 419-431.
- KULM, G. (1999). "Making Sure That Your Mathematics Curriculum Meets Standards", **Mathematics Teaching in the Middle School**, 4(8), 536-541.
- MCCUTCHEON, G. (1982). "Textbook Use in a Central Ohio Elementary School", **The Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New York.
- MEB (2004). *Tebliğler Dergisi*, cilt. 67, sayı. 2566.
- MEB (2005a). *Tebliğler Dergisi*, cilt. 68, sayı. 2575.
- MEB (2005b). **İlköğretim Matematik Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MEB. (2006). *Tebliğler Dergisi*, cilt. 69, sayı. 2585-Ek.
- NCTM (1980). **An Agenda for Action: Recommendations for School Mathematics of the 1980s**, Reston, VA: Author.
- NCTM (1989). **Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics**, Reston, VA: Author.
- NCTM (2000). **Principles and Standards for School Mathematics**, Reston, VA: Author.
- NEWTON, D. P ve NEWTON, L. D (2006). "Could Mathematics Textbooks Help Give Attention to Reasons in the Classroom", **Educational Studies in Mathematics**, 64, 69-84.
- ORRILL, C. H. ve ANTHONY, H. G. (2003). "Implementing Reform Curriculum: A Case of Who's in Charge", **The Annual Meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, IL.
- PEPIN, B. ve HAGGARTY, L. (2001). "Mathematics textbooks and their use in English, French and German classrooms", **Zentrablatt für Didaktik der Mathematik**, 33, 158-175.
- PESEN, C. (2005). "Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımlarına göre Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Değerlendirilmesi", *Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu*, Erciyes Üniversitesi, Ankara, Bildiriler Kitabı, s. 273-281.
- REMILLARD, J. T. (1999). "Curriculum Materials in Mathematics Education Reform: A Framework for Examining Teachers' Curriculum Development", **Curriculum Inquiry**, 29 (3), 315-342.
- REYS, B., ROBINSON, E., SCONIERS, S. ve MARK, J. (1999). "Mathematics Curricula Based on Rigorous National Standards: What, Why and How?", **Phi Delta Kappan**, 80(6), 454-456.
- REYS, R. E. (2001). "Mathematics Curricula and Guinea Pigs", **Mathematics Teacher**, 94 (1), 6-7.
- REYS, B., CHAVEZ, O. ve REYS, R. (2003). "Middle School Mathematics Curriculum? A Guide for Principals", **Principal Leadership (High School Ed.)** 3(7), 61-66.
- REYS, B., REYS, R. ve CHAVEZ, O. (2004). "Why Mathematics Textbooks Matter? A Guide for Principals", **Educational Leadership**, 61(5), 61-66.
- ROMBERG, T. ve CARPENTER, T. (1986). **Research on teaching and learning mathematics: Two disciplines of scientific inquiry** (s. 850-873). Ed: W.C. Wittrock., Handbook of Research on Teaching, MacMillan: New York.
- SEGUIN, R. (1989). **The elaboration of school textbooks: Methodological Guide**, 19 Mart 2009 tarihinde <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000869/086964e.pdf> adresinden indirilmiştir.

- SHARP, A. (1999). Aspects of English Medium Textbook use in Hong Kong, **New Horizons in Education**, 40, 93-102.
- SHELDON, L.E. (1988). "Evaluating ELT Textbooks and Materials", **ELT Journal**, 42, 237-246.
- SMITH, M. S. (2000). "Balancing Old and New: An Experienced Middle School Teacher's Learning in the Context of Mathematics Instructional Reform", **Elementary School Journal**, 100 (4), 351-375.
- STEPHENS, W. M. (1982). **Mathematical Knowledge and School Work: A Case Study of the Teaching of Developing Mathematical Processes**, Doktora Tezi, University of Wisconsin, Madison.
- SOSNIAK, L. A. ve STODOLSKY, S. S. (1993). "Teachers and Textbooks: Materials use in Fourth-Grade Classrooms", **Elementary School Journal**, 93 ( 3), 249-275.
- Sowell, E. & Zambo, R. (1997). "Alignment Between Standards and Practices in Mathematics Education: Experiences in Arizona", **Journal of Curriculum and Supervision**, 12 (4), 344-355.
- STODOLSKY, S. S. (1989). **Is Teaching Really by The Book?** In (Eds: P.W. Jackson ve S. Haroutunian-Gordon., From Socrates to Software (88th Yearbook of the National Society for the Study of Education, Pt. 1) (s. 159-184). University of Chicago Press, Chicago.
- SZTAJN, P. (2003). "Adapting Reform Ideas in Different Mathematics Classrooms: Beliefs Beyond Mathematics", **Journal of Mathematics Teacher Education**, 6, 53-75.
- ŞAHİN, S. & TURANLI, N. (2005). "Liselerde Okutulmakta Olan Lise I. Sınıf Matematik Kitaplarının Değerlendirilmesi", **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25 (2), 327-341.
- TETLEY, L. (1998). "Implementing Change: Rewards and Challenges", **Mathematics Teaching in the Middle School**, 4( 3), 160-165.
- TRAFTON, P., REYS, B. J. & WASMAN, D. (2001). "Standards-Based Mathematics Curriculum Materials. A phrase in search of a definition", **Phi Delta Kappan**, 83, 259-264.
- YAŞAR, Ş., GÜLTEKİN, M., TÜRKAN, B., YILDIZ, N. & GİRMEN, P. (2005). "Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır Bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi", **Eğitimde Yansımalar: VIII. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Ankara, Bildiriler Kitabı, 51-63.
- YEPING, L., & FUSON, K. (2002). "Curriculum Materials and Its Uses in Teaching and Learning Mathematics", **Proceedings of the Annual Meeting of the XXIV. North American Chapter of the International Group for the PME**, Athens, GA, vol.1-4, 99-102.
- YÖK/Dünya Bankası. (1999). **MEGP Doktora Bursiyerleri Tez Özetleri**, YÖK Dünya Bankası Millî Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.

## AN EVALUATION OF THE 6<sup>TH</sup> GRADE MATHEMATICS TEXTBOOKS FROM TEACHERS' PERSPECTIVES \*

Tuba GÖKÇEK \*

### Abstract

In our country, an extensive reform movement for all teaching levels were attempted on curriculum development and in this context elementary mathematics course curriculum were changed. The present study is aimed to conduct to determine the teachers' first year evaluation of the 6th grade mathematics textbooks which were being prepared for the Elementary (6-8th grade) Mathematics Curriculum implemented conductively since 2006-2007 instructional year. In this respect, data were collected by taking sixth grade teachers' general evaluations about the mathematics textbooks they used. An open ended survey form was utilized as a data collection tool. The survey applied to the selected teachers two times at the beginning and at the end of the instructional year to gain their interpretation of the textbooks. Data were presented with the frequency tables according to the themes came out from the teachers' written explanations. At the end of the study, mathematics teachers specifically expressed that the sequence of the topics, disconnection between posed information and the questions asked in textbooks, density of the topics and inadequate or impracticable activities as the problems in the textbooks.

**Key Words:** Mathematics course curriculum, 6.th grade textbook, teachers' evaluation.

\* This research was compiled from one part of the author's thesis.

\*\* Asst. Prof. Dr.; K.T.Ü. Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Mathematics Education.

## MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

**Millî Eğitim**, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

### *Amaç*

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

### *Konu ve İçerik*

**Millî Eğitim** dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimlerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

### *Yazıların Değerlendirilmesi*

**Millî Eğitim** dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun 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. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

#### 4) Makale

**Ana Metin:** Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır 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 aydın ve 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 örnekler kullanılmalı, 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 dizisinde 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 dizisinde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

### 5) *Katkı Belirtme*

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

### 6) *Kaynaklar Dizini*

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

#### a) *Sürelî yayınlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

#### b) *Bildiriler*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

#### c) *Kitaplar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

#### d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

#### e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

#### f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartlarına** uyulmalıdır.

#### *Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri*

**Millî Eğitim** dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Yayınlar Dairesi Başkanlığına hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayına 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 ' ahlısar 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.



