

Millî Eğitim

National Education

kış/winter 2011 • yıl/year 40 • sayı/number 189

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 (sozudogru@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 : 5005

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 274

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 07/05/2010 tarih ve 1559 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 22/12/2005 and the number of 6089 of Publication Department Office of
Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

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

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Bülent ÇUKUROVA	Doç. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI
Prof. Dr. Mustafa KESKİN	Doç. Dr. Abdullah KAPLAN
Prof. Dr. Ozana URAL	Yrd. Doç. Dr. Abdurrahman İLGAN
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK	Yrd. Doç. Dr. Cem Şems TÜMER
Prof. Dr. Ali AKTAN	Yrd. Doç. Dr. Cengiz KAYACILAR
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR	Yrd. Doç. Dr. Semra DEMİR
Prof. Dr. Nizamettin KOÇ	Yrd. Doç. Dr. Suat UNGAN
Prof. Dr. Remzi KILIÇ	Yrd. Doç. Dr. Ali Fuat ARICI
Prof. Dr. Ahmet AFYON	Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN
Prof. Dr. Ahmet AYPAY	Yrd. Doç. Dr. Gönül DURUKAFA
Prof. Dr. Müzeyyen SEVİNÇ	Yrd. Doç. Dr. Muharrem AKTÜMEN
Doç. Dr. Faris KARAHAN	Yrd. Doç. Dr. Selçuk ÇIKLA
Doç. Dr. Fatma AÇIK	Yrd. Doç. Dr. Serkan ÖZER
Doç. Dr. Hasan KAYA	Yrd. Doç. Dr. Fikret USLUCAN
Doç. Dr. Servet KARABAĞ	Yrd. Doç. Dr. Necati CERRAHOĞLU
Doç. Dr. Kemal DURUHAN	Yrd. Doç. Dr. Özhan BAVCI
Doç. Dr. M. Zahit DİRİK	Yrd. Doç. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ
Doç. Dr. Osman KÖSE	Yrd. Doç. Dr. Ali ERGÜN

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

Editör'den ...

Değerli okurlarımız,

Bakanlığımız yayınlarının ülkemizin yayın hayatına önemli katkıları olmuştur. Kurtuluş yıllarının heyecanı ile devlet eliyle başlatılan yayın faaliyeti, 1940'lı yıllardaki tercüme hareketiyle büyük bir ivme kazanmış; bu fedakârane çabalar sonucu, telif ve tercüme binlerce eser kültür ve sanat hayatımıza kazandırılmıştır.

Bu yayın süreci incelendiğinde, kitap yayıncılığının yanında, yayınlandıkları dönemlerde alanlarında etkin birçok derginin çıkarıldığı da dikkat çekmektedir. Bu dergilerin bazıları uzun, bazıları ise kısa ömürlü olmuştur. Uzun ömürlü dergilerin başında ise Millî Eğitim gelmektedir.

Millî Eğitim'in ilk sayısı bundan kırk yıl önce çıkarılmış; bazı dönemlerde yayımına ara verilse de bugüne kadar 188 sayı yayınlanmıştır. Derginin gerek içeriğinde, gerekse yayınlanma sürelerinde zaman içerisinde farklılıkların olduğu görülmektedir. Dergide bazen sanat, edebiyat ve kültüre ait nitelikli yazılar, bazen de eğitimi çeşitli yönleriyle inceleyen yazılar ve bilimsel makaleler öne çıkmıştır. Ancak 2004 yılından bu yana Millî Eğitim; "üç aylık eğitim ve sosyal bilimler" dergisi olarak yayın hayatına devam etmektedir. Bu içerik anlayışının eğitim ve sosyal bilimlerle ilgilenen tüm paydaşların ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması açısından daha kapsayıcı olacağı düşünülmektedir.

Dergimiz, ulusal hakemli dergi vasfı ile TÜBİTAK-ULAKBİM veri tabanında taranmaktadır. Derginin uluslararası indekslerde taranması için gerekli başvurular yapılmıştır.

Dergimize yayımlanmak üzere çok sayıda yazı gelmesi nedeniyle son üç sayıdır yazıların içeriği ile ilgili bazı kısıtlamalar getirilmişti. Biriken yazılar eritilinceye kadar yüksek lisans ve doktora tezlerinden üretilen makaleler ile sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerin değerlendirmeye alınmayacağını duyurmuştuk. Yayın Kurulumuzun tavsiyeleri doğrultusunda bu sayıdan itibaren tezlerden üretilen makaleler değerlendirmeye alınacak ancak, bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler değerlendirmeye alınmayacaktır.

Yukarıda da bahsedildiği gibi derginin "eğitim ve sosyal bilimler" gibi geniş bir alana hitap etmesi dergimize üç aylık bir derginin sayfa sayısı sınırları içerisinde kısa sürede yayımlanamayacak kadar çok makale gelmesine sebep olmaktadır. Yazarlarımızın kabul edilen yazılarının hemen yayımlanması hususundaki isteklerini bu bakımdan gerçekleştiremiyoruz. Kabul edilen yazılar, Kurumumuza giriş tarihi esas alınarak sıraya konulmakta ve bu sıraya göre yayımlanmaktadır. Ancak, eğitimin önemli ve güncel bir konusunu inceleyen ve pratikte eğitime önemli katkı sağlayacak makaleler Yayın Kurulumuzun tavsiyesi doğrultusunda editörlüğümüzce öne alınarak yayımlanabilmektedir. Bu hususta şimdiye kadar olduğu gibi bundan sonra da yazarlarımızdan anlayış bekliyoruz.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

Editorial

Dear readers;

Publications of our ministry have made important contributions to the publication of our country. With the excitement of the years of Independence the publication activities launched by the state gained great momentum by the translating movement of 1940; as a result of these efforts thousands of copyrighted and translation works have been given to the cultural and artistic life.

When this publication process is examined, it attracts attention that, as well as book publishing, many efficient journals in the areas in their period are published. Some of these journals were long, and some were short-lived. National Education is at the beginning of long-lived journals.

The first issue of National Education was published forty years ago; despite interim period, 188 issues have been published so far. It is seen that both the content of the magazine as well as the publication period have differences in time periods. Sometimes writings about art, literature and culture, sometimes writings examining various aspects of education and scientific articles are prominent. But it has been published as a "three-month education and social sciences" journal since 2004. It is thought that the content will be more encompassing in terms of meeting the needs and expectations of all stakeholders interested in education and social sciences.

Our journal, with the attribute of national peer-reviewed journals, is searched in the database of TUBITAK-ULAKBIM. Necessary applications were made for being searched in international indices.

In the last three issues there were some restrictions about the contents of the writings due to the demand for the publication of numerous articles. We had announced that until finishing the accumulated writings the articles produced from masters and doctoral theses and symposium or conference papers presented at scientific meetings will not be considered. In accordance with the recommendations of the Board of Publication the articles produced from theses will be considered from this number, but papers presented at scientific meetings will not be considered.

As mentioned above, because of addressing such a wide area like "education and social sciences" it causes many articles coming which is not possible for publishing in a three-month period journal that has limited pages. For this reason we couldn't perform the requests of immediate publication of accepted writings by authors. The accepted writings are ordered on the basis of the date of entry to our Institution and are published according to this order. But with the recommendations of the Board of Publication the articles which analyze important and current subjects and make practically significant contribution to education can be taken forward and published by our editorial. In this respect, we expect understanding from the authors from now on as so far.

Hope to meet you in our next issue...

İçindekiler / Table of Contents

Ankara Okul Bahçelerinin Katılımcı Yöntemle Yenilenmesi Aydın ÖZDEMİR-Mehmet ÇORAKÇI • 7	<i>Renovation Of Ankara's Schoolyards By Participatory Approaches</i>
Üç Farklı Düzeyde Okul Bölgesinin Ulaşım Yönetiminin Karşılaştırılması: Amerika Birleşik Devletleri-Nevada Örneği Ünal AKYÜZ-Rebecca BAILEY TORNES-Kathy BOMBA EDGERTON • 21	<i>Comparison Of Transportation Method Of School District At Three Different Levels</i>
İlköğretim Okul Müdürlerinin Sınıf Denetim Yeterliliğini Artırmak Amacıyla Hazırlanan ve Uygulanan Seminer Programının Değerlendirilmesi Nail YILDIRIM-Gülay BEDİR • 43	<i>The Evaluation of Seminar Programme Prepared And Applied With The PurposeOf Increasing The Adequacy Of Principals' Classroom Supervising</i>
Projeden Uygulamaya MEGEP (Mesleği Eğitimin Güçlendirilmesi) İsmail GÖK • 58	<i>The Project Of Strengthening Of The Vocational Education From Project To Application (SVET) (Sample Of Afyonkarahisar)</i>
Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Araçlarının Kullanımı Ufuk KARAKUŞ-Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ • 71	<i>The Usage Of The Assessment Tools By Geography Teachers (Kırşehir Example)</i>
Anne Babaların Çocuklarının Temel Gereksinimlerinin Yaklaşım Tarzlarının Çocukların Duygusal İstismar-İhmal Durumuna Etkisi (Kırşehir İli Örneği) Ayşegül ŞAKIR SELİMHOC AOĞLU • 87	<i>The Effect Of Parents' Behaviours To Their Childrens' Basic Needs On Childrens' Emotional Abuse-Neglect (An Example Of Kırşehir Province)</i>
Mısırın Gizemi Kitabın Çoklu Zekâ Kuramı Açısından Değerlendirilmesi ve MEB'e Öneriler Mustafa TENKEKİ • 105	<i>Evaluating Of The Book Of Egypt's Mystery In Terms Of Multiple Intelligences And The Characteristic Which Are Determined In VII. Ministry Of Education</i>
Bir Hizmetçi Eğitim Kursunun Etkliliği: Öğretim Yöntem ve Teknikleri Nevzat YİĞİT-Taner ALTUN • 118	<i>Effectiveness Of An In-Service Training Course: Teaching Methods And Techniques</i>
5. ve 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Değerlendirilmesi Mustafa DEMİR • 131	<i>The Evaluation Of 5th And 6th Grades Science And Tecnology Lesson Exam Questions According To Blooms' Taxonomy</i>

- Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitime İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri
Süleyman YİĞİTTİR-Hamza KELEŞ • 144
- İlköğretim Sosyal Bilgiler Eğitimi Öğretme-Öğrenme Durumlarıyla İlgili Temel Çalışmalar
Yılmaz GEÇİT • 156
- Tarih Öğretiminde Anahat ve Matris Not Alma Tekniklerinin Kullanılmasının Önemi
Ayten KİRİŞ-Mustafa SAFRAN • 187
- Türkiye’de Yayınlanan Hakemli Eğitim Bilimleri Dergilerinin Değerlendirilmesi
Yılmaz SARIER • 201
- Okunabilirlik ve İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Bazı Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi
Mesiha TOSUNOĞLU-Yağmur Özge ÖZLÜK • 219
- Türkçe ve Almanca Ana Dili Ders Kitaplarında Yazma Eğitimi
Berrin KASAPÖĞLU • 231
- Yeni İlköğretim Matematik Programı Hakkında Öğrenci Velileri Ne Düşünüyor
Ali ERASLAN • 255
- Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması
Ercan AKPINAR-Eylem YILDIZ-Nilgün TATAR-Ömer ERGİN • 267
- Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 2023 Yılı Spor Stratejisi: Model Önerisi
Bilal ÇOBAN-Yunus Emre KARAKAYA • 279
- Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 301
- In Views Of Classroom Teachers Concerning In Social Studies Course The Values Education*
- Basic Studies Related With Primary Education Social Studies Teaching Education Learning Status*
- The Importance Of Using Outlining And Matrix Note Taking In Teaching History*
- Evaluation Of Peer-Reviewed Educational Science Journals Published In Turkey*
- The Readability And The Evaluation Of Proses In Turkish Course Book For The First Year Students In Primary Education In Terms Of Readability*
- Teaching Writing In Turkish And German Native Language School Books*
- What Do Parents Think About New Elementary Mathematics Curriculum?*
- Validity And Reliability Of Attitude Scale Toward Science And Technology Course*
- The Sport Strategy Of Directorate Of Public Education Of Elazığ In 2023: Model Suggestion*

ANKARA OKUL BAHÇELERİNİN KATILIMCI YÖNTEMLE YENİLENMESİ

Aydın ÖZDEMİR*

Mehmet ÇORAKÇI**

Özet

Okul bahçelerinin çocuk gelişimi ve sağlıklı yaşam üzerine etkilerinin irdelenmesi yanında çocuklarda çevre bilincinin geliştirilmesi çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Çalışmada 5 okulda 1729 öğrenciyle anketler yapılarak, öğretmenlerin görüşleri alınmış ve bu doğrultuda okul bahçeleri yeniden tasarlanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre teneffüs boyunca aktif olan çocukların daha sağlıklı oldukları görülmüştür. Kısa teneffüs süresi ve bahçelerin aktiviteler için yetersizliğine bağlı olarak bazı öğrenciler teneffüs vakitlerini okul içinde geçirmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu, geniş bahçeli okulları beğenirken, peyzaj değerleri düşük okul bahçelerinden memnun olmamaktadır.

Bu çalışmanın sonuçları, daha yeşil ve bakımlı okul bahçelerinin öğrencilerin çevreye bakışını ve oyun alışkanlıklarını değiştirerek fiziksel aktiviteyi destekleyeceğini, öğrencilerin katılımıyla sürdürülebilir okul ortamlarının oluşturulabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul bahçeleri, çocuk katılımı, peyzaj tasarımı, fiziksel aktivite, Ankara

Giriş

Okul bahçeleri, çocuk sağlığı ve gelişimi yanında oyun tipleri ve alışkanlıklarını etkilemektedir (Barbour, 1999; Kirkby, 1989; Malone ve Tranter, 2003; Moore, 1989; Titman, 1994; Moore ve Wong, 1997; Sallis vd., 2000; Özdemir ve Yılmaz, 2008). Okul çevreleri ayrıca ders başarısına da olumlu katkılar sağlamaktadır (Coe vd., 2006; Symons vd., 1997; Shonkoff ve Phillips, 2000). Doğal alanlara bakan çocuklar dikkat testlerinde daha iyi sonuçlar alırken, bu alanlarda oynayan çocuklar sınıf ödevlerinde daha başarılı olmuştur (Tennessen ve Cimprich, 1995; Taylor vd 2001; Arbogast vd., 2009; Moore, 1990). Okul bahçelerinin tekdüze asfalt ve beton yüzeyler yerine tepelikler, kayalar, su gösterileri ve bitkilerle şekillenmesiyle oyun seçenekleri çeşitlenirken, yenilikçi ve yaratıcı oyun alışkanlıkları ortaya çıkar (Staempfli, 2009; Evans, 2001; Fjörtoft ve Sageie, 2000; Moore, 1986; Rivkin, 1995; Titman, 1994). Ayrıca bu mekanlar öğrenmeyi ve bilişsel yetenekleri olumlu yönde etkiler (Fjörtoft ve Sageie, 2000; Taylor vd., 1998).

* Dr.; Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü, Dışkapı/Ankara.

** Ankara Üniversitesi Ziraat Fakültesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü, Dışkapı/Ankara.

Güncel bir çalışmada (Arbogast, vd. 2009), bitkisel açıdan zengin okul bahçelerinde çocukların sorumluluk bilincinin geliştiği, oyun ve aktivitelere daha çok vakit ayrıldığı ve kavramsal gelişimlerin olumlu etkilendiği tespit edilmiştir. Moore ve Wong (1997) 'un çalışmasında, bir ilkokul bahçesi yeşillendirilmiş ve doğal bir görünüm kazandırılmıştır. Bu bahçede çocukların akranlarıyla daha fazla etkileşime girdiği ve daha yaratıcı oldukları görülmüştür. Öğrenciler bu süreçte, derste anlatılanları ezberlemek yerine, doğal ortamda konuları keşfetmeye teşvik edilmiştir. Bell ve Dymont (2008)'in çalışmasında, çeşitli peyzaj elemanlarının bulunduğu okul bahçeleri çocukları aktif oyuna çeken cazip mekanlar yaratmaktadır. Okul bahçelerinin yeşillendirilmesinden sonra pek çok öğrenci bahçenin her bölümünü aktif biçimde kullanmaya başlamıştır (Bell ve Dymont, 2008).

Çocuklar, kolay erişilebilir ve yeşil okul bahçelerinde daha çok vakit geçirmekte, daha çok aktivite yaparak daha sağlıklı olmaktadır (Sallis vd., 2000; Sallis ve Owen, 1999; Vincent ve Pangrazi, 2002; Mota vd., 2005; Özdemir ve Yılmaz, 2008; Frank ve Niece, 2005; Bell ve Dymont, 2008). Elde edilen sonuçlar doğrultusunda, tenefüs sürelerinin uzatılması ve bahçe kullanımını teşvik edici eğitsel programların geliştirilmesi gereği vurgulanmıştır.

Kumar vd. (2008), okulların fiziksel karakterleri arasındaki ortak noktaları ve bu mekanların çocukların kötü alışkanlıklarıyla ilişkilerini araştırmıştır. Bu araştırmaya göre çocukların okul yakın çevresinin fiziksel özelliklerinden etkilendikleri ve iyi planlanmış okul bahçesinin ders asma yanında sigara, alkol ve uyuşturucu kullanımını azalttığı görülmüştür.

Araştırmaların ele aldığı diğer bir konu ise gelir durumu ile obezite arasındaki ilişkidir. Çeşitli çalışmalarda, fakir aile çocuklarının sağlıklı gıdalara, park ve spor alanlarına erişemedikleri, fiziksel aktivite olanaklarının azalması sonucunda daha obez oldukları sonucuna varılmıştır (Oliver ve Hayes, 2005; Raine, 2004). Bu durumu tersine çevirmek için okul bahçelerinin yeşillendirilmesi ve mahalle çocuklarının da kullanımına açılması önerilmiştir (Thomson ve Philo, 2004).

Evden okula taşıtla giden, bilgisayar ve televizyon başında vakit geçiren çocuklarda çevresel bilinç gelişemez (Bunting ve Cousins, 1985; Harvey, 1989; Kellert, 2002). Okul bahçelerinin yeşillendirilmesi ve bu sürece çocukların katılımıyla çevresel bilinç ve sahiplenme duygusu gelişecektir. Katılımı teşvik etmek için çocukların ilgi duyacağı ve zevk alacağı resim çalışmaları, odak grup tartışmaları, çevre turları, drama (Clark ve Moss, 2001) ve fotoğraf çekimleri (Barker ve Weller, 2003; Burke, 2005; Greenfield, 2004; Leavitt vd., 1998; Young ve Barratt, 2001) gibi yöntemler tercih edilmelidir (Hart, 1997; Barker ve Weller, 2003; O'Kane, 2000; Punch, 2002).

Okul bahçeleri tasarlanırken çocukların fiziksel yeteneklerini geliştirici, eğitimi ve öğretimi, oyunu, sosyal iletişimi ve sağlığı olumlu etkileyecek ilkelerin ele alınması gerektiği vurgulanmıştır (Fjörtoft, 2004; Taylor vd., 2001). Okul bahçelerindeki tasarım unsurları çocukların davranış, öğrenme, oynama ve diğerleriyle iletişim biçimini belirleyecektir. Büyük bir asfalt bahçede en aktif çocuk bile sıkılacak ve oyuna istekli olmayacaktır. Titman (1994)'a göre, bahçenin değişik yaş ve cinsiyet grupları için ortam çeşitliliği sağlaması gerekir; böylece çocuklar daha yaratıcı olurken birbirleriyle daha çok iletişim kurma fırsatı bulurlar.

Günümüzde okul çevreleri yetişkinler tarafından yetişkin alışkanlıklarına göre planlanmaktadır. Bu durumda çocukların fikir ve görüşleri çoğu zaman göz ardı edilmektedir. Okul yönetimi bahçede güvenlik ve gözetimi öncelikle ele almakta (Evans, 2001), karmaşık, parçalı ve bitkilerle çevrelenmiş alanlar istememektedir. Bunun yerine kolay görüş sağlayan ve uygulama-bakım maliyetlerini düşüren geniş asfalt ve beton düzlükler tercih edilmektedir. Teneffüslerde bahçe farklı yaş gruplarından öğrenciler tarafından aynı anda kullanılırken, büyük çocuklar küçükleri rahatsız edecek davranışlar sergilemektedir (Özdemir ve Yılmaz, 2008). Genellikle erkek çocukların egemenliğinde olan okul bahçelerinde kız öğrencilerin kendi oyun ve aktiviteleri için yeterli imkanları bulamaması da ayrı bir sorundur. Bu tür sorunların giderilebilmesi amacıyla, öğrenci, öğretmen, okul idaresi ve velilerin katılımı ile şekillenen okul projelerinin uygulanması gerekmektedir (Hart, 1997; Mannion, 2003; Titman, 1994).

Okul bahçeleri konusunda ülkemizde de çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Akdoğan (1972), okulların çevreleri ile birlikte planlanması gerektiğini vurgulamıştır. Kaptan (1985), Adana kenti okul bahçelerini incelemiş, birçok okul bahçesinin nitelik ve niceliksel olarak yetersiz olduğunu belirlemiştir. Başar (2000), Çanakkale'deki ilköğretim okullarının olanaklarını incelediği çalışmasında, bina dışı eğitim alanlarının çok yetersiz olduğunu saptamıştır. Gül ve Küçük'ün (2001) çalışmasında, Isparta kentinde yer alan okulların toplam açık yeşil alanları ve toplam öğrenci sayısı incelenmiş, kullanılabilir alanların daha çok sert malzemelerle kaplı olduğu tespit edilmiştir. Kelkit ve Özel'in (2003) çalışmasında, Çanakkale ilinde yer alan okul bahçelerinin peyzaj özellikleri değerlendirilmiş, eğitimci, plancı ve tasarımcıların beraber çalışmaları sonucu daha kullanılabilir okul bahçelerinin oluşturulabileceği vurgulanmıştır. Özdemir ve Yılmaz (2008), Ankara'da ki ilköğretim okullarında anketler gerçekleştirmiş, okul bahçelerinin fiziksel aktivite için yeterli olanaklar sunmadığı sonucuna varmıştır. Bu çalışmalarda çoğunlukla okul bahçelerinin mevcut durumu sorgulanırken, geleceğe dönük yaklaşımlar ve çözüm önerilerine yeterince değinilmemiştir.

Önceki çalışmalarda, sağlıklı gelişime olası katkılar tanımlanmamış, okul bahçesi ve öğrenci davranışları arasındaki ilişki irdelenmemiştir. Bu çalışmada, okul bahçelerinin mevcut durumu ele alınırken, öğrencilerin çevre algılarına dayalı peyzaj tasarım ilkeleri belirlenmekte, ilgili bakanlıklar ve müdürlükler ile eğitimciler için öneriler sunulmaktadır.

Materyal ve Yöntem

Araştırmanın temel materyalini Ankara'da yer alan devlet okulları oluşturmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan sağlanan okul listesinden aşağıdaki kriterlere uyan okullar rasgele seçilmiştir: (1) değişik eğitim sistemine ve müfredata sahip okullar— ilköğretim okulu, düz lise, endüstri meslek lisesi, anadolu lisesi ve güzel sanatlar lisesi, (2) yenileme projeleri için yeterli açık alana sahip okullar, (3) sosyo-ekonomik çeşitlilik için farklı semtlerdeki okullar, (4) farklı öğrenci sayısına sahip okullar, ve (5) yenilenmeye ihtiyacı olan okullar. Sonuçta, bu özelliklere uygun olarak Etlik 19 Mayıs İlköğretim Okulu, Mamak Hurin Yavuzalp Lisesi, Altındağ Uluğbey Anadolu Lisesi, Çankaya Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi ve Çubuk Endüstri Meslek Lisesi seçilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1. Ankara kentinde çalışma için seçilen okulların yerlerini gösteren harita



Araştırmanın temel yöntemini oluşturan anketlerle, öğrencilerin okul bahçesini nasıl algıladığı, teneffüs aktiviteleri, okul bahçeleriyle ilgili görüşleri ve bahçelerin iyileştirmesine yönelik önerileri belirlenmiştir. Teneffüslerde yapılan gözlemlerle öğrencilerin aktivite ve davranış biçimleri yanında bahçede sık kullandıkları alanlar tespit edilmiştir. Öğretmen ve müdürlerle sözlü görüşmeler yapılarak bahçelerin geliştirilmesi ve yenilenmesi için önerileri değerlendirilmiştir. Ölçekli planlar üzerinde okul bahçesi tasarımları geliştirilmiştir. Önerilerimizin çocuklar tarafından daha iyi anlaşılması için okul bahçelerinin mevcut ve uygulama sonrası alacağı görünümü içeren çizimler hazırlanmıştır (Bkz. EK). Projeler ve çizimler, öğrenci, öğretmen ve okul yönetimine sunulmuş, öğrencilerin görüşlerini yazabilecekleri defterlerle birlikte bir hafta boyunca okul girişlerinde sergilenmiştir. Tüm yorum ve değerlendirmeler sonrası final projeleri hazırlanmıştır.

Okul bahçelerinin değerlendirilmesinde, araştırmacılar tarafından çekilen fotoğraflar yanında Büyükşehir Belediyesi'nden elde edilen ölçekli hava fotoğrafları ve planlar kullanılmıştır. Bu resim ve planlarda, okul bahçelerinin peyzaj özellikleri kapsamında bitki ve yapı yoğunluğu ile açık ve kapalı mekanlar tespit edilmiş, bitkilerin kapladıkları alanlar ölçülmüştür.

Sağlıklı gelişim hakkında bilgi verecek olan vücut kitle indeksi (VKİ) verileri anketlerle elde edilmiş, öğrencilerin boy ve kilo değerlerini yazmaları istenmiştir. Elde edilen boy ve kilo değerleri, kilo/boyun karesi (kg/m^2) formülüyle indeks değerlerine dönüştürülmüştür. Yaş gruplarına göre vücut kitle indeksi değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir (Tablo 1) (Uluocak vd., 2006; Şimşek vd., 2005; Öner vd., 2004; Altunkaynak ve Özbek, 2007; Uğuz ve Bodur, 2007).

Tablo 1. Yaş gruplarına göre vücut kitle indeksi (VKİ) değerleri

	Sınıf	Yaş	Zayıf	Normal	Kilolu
İlköğretim	3 ve 4	9-10	<14.0	14.0-20.0	>20
	5 ve 6	11-12	<14.6	14.6-23.1	>23.1
	7 ve 8	13-14	<15.6	15.6-25.4	>25.4
Lise	1 ve 2	15-16	<17.2	17.2-26.0	>26.0
	3 ve 4	17-18	<18.5	18.5-26.5	>26.5

Bulgular

Öğretmen ve okul yönetimi ile yapılan görüşmelerde okul bahçelerinin çocuk oyun ve aktiviteleri için yetersizliği belirtilmiştir. Öğretmenler, dış mekan derslikleri yanında beden eğitimi dersleri için koşu parkurları ve spor alanları istemektedir. Okul bahçesi yenileme sürecine öğrencilerinde katılımıyla çocuklar arasında dayanışma ve çevre bilincinin oluşacağını belirtmişlerdir. Okul yönetimi, bütçe ve eleman sıkıntısı gibi nedenlerle bahçede geniş sert yüzeyleri tercih etmekte; bu şekilde hem öğrenciler kontrol altında tutulurken hem de bakım maliyetleri azaltılmaktadır.

Beş okulda gerçekleştirilen toplam 1729 ankete, 847'si (% 49) kız ve 882'si (% 51) erkek öğrenci katılmıştır. Bu katılımcıların 302'si ilköğretim okulu ve 1427'si lise öğrencisidir. 19 Mayıs İlköğretim Okulu'nda 302, Uluğbey Anadolu Lisesi'nde 320, Hurin Yavuzalp Lisesi'nde 622, Güzel Sanatlar Anadolu Lisesi'nde 105 ve Çubuk Endüstri Meslek Lisesi'nde 348 öğrenciyle anket çalışması yapılmıştır.

Öğrencilerden 152'si (% 8.8) fazla kiloludur. Ancak öğrencilerin çoğunluğu (% 78.2, N=1353) normal vücut kitle indeksi (VKİ) değerlerine sahiptir. Erkek öğrencilerin VKİ değerleri (20.53) kızlardan (19.73) daha yüksektir. Öğrencilerin % 58'si okula yürüyerek gelirken % 42'si taşıtla gelmektedir. Analizler sonucunda okula geliş biçimi ile vücut kitle indeksi arasında etkileşim tespit edilmiştir ($F=9.93$, $P=0.0017$). Beklendiği gibi okul ve ev arasında yürüyen öğrenciler (19.97) ulaşımda araç kullananlardan (20.37) daha düşük VKİ değerlerine sahiptir.

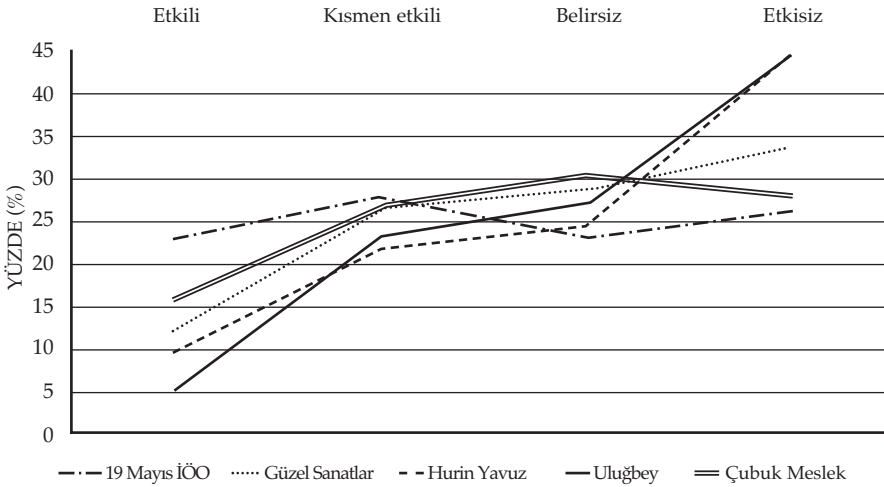
Öğrencilerin çoğu (% 69, N=1180) teneffüslerini okul bahçesinde geçirmeyi tercih ederken, önemli orandaki öğrenci (% 31, N=538) teneffüslerde okul içinde kalmaktadır. Kısa teneffüs süresi nedeniyle bu öğrenciler bahçeyi kullanacak yeterli zamanı bulamamaktadır.

Öğrencilerin büyük bir bölümü (% 74, N=1259) oyun oynama ve yürüme gibi aktif davranışları tercih etmektedir. Bahçede oturma alanları az olmasına rağmen, öğrencilerin % 16'sı (N=281) teneffüs boyunca oturmayı ve çevrelerini seyretmeyi ter-

cih etmektedir. Erkek öğrenciler (% 60.3, N=523) kızlara (% 49, N=410) göre bahçeleri aktiviteler için daha yeterli bulmaktadır. Okul bahçelerinde top oyunları için uygun sahalar bulunmaktadır; bu durumda erkek öğrencilerin bahçeyi aktiviteleri için yeterli bulması beklenen bir sonuçtur. Ancak, öğrencilerin çoğu (% 66, N=1134) okul bahçesinden genel anlamda memnun değildir. Bahçeden memnun olmayan öğrencilerin önemli bir kısmı (% 39, N=593) memnuniyetsizliklerinin sebebi olarak okul bahçesinde ağaç ve yeşillik eksikliğini göstermiştir. Öğrencilerin % 25'i (N=381) bahçelerin dar olmasından şikayet etmiş ve % 28'i yeterli spor aktivitesi olmadığından bahsetmiştir. Bahçe boyutu ve memnuniyet arasında istatistiksel olarak belirgin bir ilişki vardır (F=68.51, df=1707, P <.0001); geniş okul bahçesi olan okulların öğrencileri bahçelerinden daha memnundur.

Okul bahçelerinin gelişim ve ders başarısına etkisi sorulduğunda öğrencilerin çoğu (% 37.9, N=636) bahçeyi bu konularda etkisiz bulmaktadır. Diğer yandan, dikkate değer sayıda öğrenci (% 35.5, N=596) okul bahçelerini tamamen veya kısmen gelişim ve akademik performans üzerinde etkili olarak tanımlamıştır (Şekil 2).

Şekil 2. Okullara göre bahçelerin gelişim ve akademik başarıya etkileri

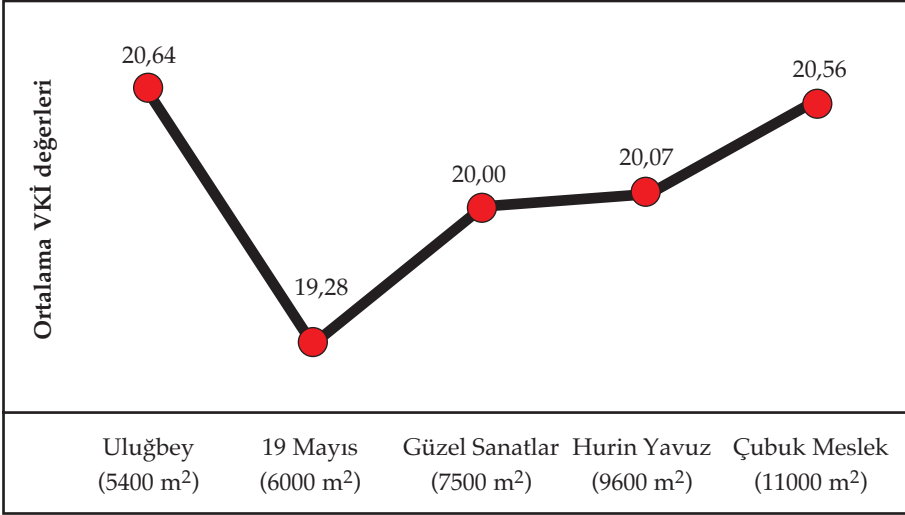


Öğrencilerin, önerilen bahçe kulanımları arasından en uygun üç tanesini seçmesi istenmiştir. Sonuçta, Uluğbey, Hurin Yavuz ve 19 Mayıs okullarında oturma alanları en çok ihtiyaç duyulan kullanım olurken, Güzel Sanatlar öğrencilerinin çoğu çim alanları tercih etmiş, Çubuk Lisesi'nde ise, çoğu öğrenci dış mekan dersliğini istemiştir. Okul bahçesi tasarımları bu isteklere göre şekillendirilmiştir.

İstatistiksel testler tenefüs boyunca yapılan aktivitelerin tipi ve VKİ değerleri arasında belirgin bir ilişki saptamıştır (F=3.45, P=0.0057). Genellikle tenefüslerde bahçede oturup diğerlerini izlemeyi (20.59) ve birşeyler yemeyi (20.60) tercih eden pasif öğrenciler yürüyen (20.03), top oynayan ve ip atlayan (20.00) aktif öğrencilerden daha yüksek VKİ değerlerine sahiptir.

Okullar arasındaki öğrenci ortalama VKİ değerleri Şekil 3’de gösterilmektedir. Uluğbey Lisesi dışında, küçük bahçeli okulların öğrencileri daha düşük VKİ değerlerine sahiptir ve bu ilişki istatistiksel olarak anlamlıdır ($F(4,1724)=14.30$; $p<0.0001$). Ancak bu değerler, normal VKİ değeri aralıkları içindedir.

Şekil 3. Okul bahçe büyüklüklerine göre ortalama VKİ değerleri



Araştırma sonuçlarına göre her okul bahçesi için farklı tasarımlar geliştirmiştir. Masraflı uygulamalar yerine, yapımı ve bakımı kolay öneriler sunulmuştur. Öğrencilerle bahçelerin mevcut durumu tartışılmış, ilgi çekici pek çok fikir ortaya konulmuştur. Küçük çocuklar daha fazla oyun alanı isterken büyükler sosyalleşme ve çalışma için oturma alanı istemiştir. Bu amaçla bahçelere oturma duvarları, çardaklar, banklar ve kütükler yerleştirilmiştir. Müdürler, okullarının prestijini artırmak için giriş alanlarında bitkilendirilmiş tören alanları talep etmişlerdir. Öğretmenlerin istekleri doğrultusunda dış mekan derslikleri oluşturulmuştur. Beden eğitimi dersleri yanında gündelik kullanımlar için yürüyüş ve koşu yolları tasarlanmıştır.

Tüm okullarda, erkek öğrenciler için spor alanları yer alırken kız öğrencilerin aktiviteleri için gereken alanlar ihmal edilmiştir. Kızlar, gruplar halinde gölge ve düz alanlarda, erkek öğrencilerden ayrı yerlerde oyun oynamaktadır. Basit hesaplamalar (alan / öğrenci #) öğrenci başına kullanılabilir mekanların sınırlı olduğunu göstermiştir. Öğrenciler kalabalık nedeniyle bahçede istedikleri gibi hareket edememektedir. Bu çalışmada, farklı yaş ve cinsiyetteki çocuklar arasında oyun alışkanlıklarında farklılıklar gözlenmiştir. Bu nedenle farklı yaş ve cinsiyet grupları için uygun mekanlar oluşturulmuştur. Kız öğrencilerin dans ve drama etkinlikleri yanında ip atlamaları ve grup sohbetleri için düz ve gölgeli alanlar oluşturulmuştur. Erkek öğrencilerin kullandığı spor sahaları iyileştirilmiştir.

Seçilen okulların bahçeleri bitki örtüsü, topoğrafya, şekil, boyut, materyal tipi, kullanım yoğunluğu ve fonksiyon yönünden değişiklik göstermektedir. Bitkilerin

çoğu çocukların giremediği alanlarda yer almaktadır. Okul arka bahçeleri öğrencilerin kullanımına kapalıdır ve bu alanlar genellikle otopark olarak kullanılmaktadır. Okulların tümünde beton ve asfalt yüzeyler geniş alanları kaplamaktadır. Kenarlarda yer alan bitkiler ve çim yüzeyler bakımsızdır. Okullar tip-planlar doğrultusunda inşa edilirken bahçeler rasgele düzenlenmiştir. Planların temel sorunu, düz araziler için geliştirilmiş olması ve eğimli alanlarda yer alan okul yapıları için uygun çözümler üretmemesidir. Okullar eğimli araziye yerleştiklerinde bahçe çevresinde yüksek istinat duvarları ortaya çıkmaktadır.

Geleneksel okul bahçeleri sınırlı oyun seçenekleri sunarken, bu çalışmamızda ortaya koyduğumuz yeşil okul bahçelerinde çocukların değişik oyun istekleri karşılanmaktadır. Tasarımlarımız koşma, tırmanma, saklanma ve sosyalleşmeye imkan tanıyan doğal peyzaj elemanlarını içermektedir. Doğal malzemeler kullanılırken çocukların yaratıcı olmaları teşvik edilmektedir. Çocuklar, sebze bahçelerinde sağlıklı gıdalar ve bitkisel üretim konularında bilgi sahibi olurken bahçecilik faaliyetleriyle daha aktif olabilmektedir. Yenilenen okul bahçesinde çocuklar bitkilerin bakımıyla uğraşırken, arı, karınca ve örümcek gibi hayvanların yaşamlarını eğlenceli şekilde keşfedeceklerdir.

Çocuklar arka bahçelerde ek spor alanları isterken, yönetim bu alanlara çocukların girişini istememektedir. Bu nedenle, arka bahçeler için sade bitkilendirme ve çim alanları önerilmiştir. Güzel Sanatlar Lisesi ile Endüstri Meslek Lisesi'nde, diğer okullardan farklı olarak öğrencilerin atölye çalışmalarına uygun çalışma ortamları oluşturulmuştur.

Öğrenciler okul bahçesindeki ağaç ve yeşil alan eksikliğinden bahsetmiş, daha temiz, bakımlı ve yeşil alanlarda daha mutlu olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bahçelerin büyüklüğü de çocukların memnuniyetiyle ilişkilidir; çocukların çoğu geniş bahçeleri beğenmektedir. Projelerimizde, bahçelerin daha geniş algılanmasını sağlayacak düzenlemeler önerilmiştir.

Ön projeler, öğrencilere, öğretmen ve yöneticilere sunulmuş ve önerilerimiz hakkında görüşleri sorulmuştur. Öğrenciler ve öğretmenler, daha önce dile getirdikleri önerilerinin projelere yansıtıldığını ve tasarımları genel olarak beğendiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen öneri ve görüşler doğrultusunda kesin projeler hazırlanmış, malzeme ve bitki listelerini içeren yaklaşık maliyetler eklenerek uygulamayı yapması düşünülen belediyelere sunulmuştur. Proje çalışmaları sonrası önemli bir aşama olan uygulama çalışmalarına, öğrenci ve öğretmenlerinde katılması hedeflenirken, bitkilerin bakımı için çevre kulübündeki öğrencilerin okul personeline yardım etmesi ve öğrencilerin bu yönde eğitilmesi planlanmıştır.

Değerlendirme ve Yorum

Günümüzde okul çağının en sık görülen kronik hastalıklardan biri olan obezitenin önlenmesinde okul ortamlarına gereken önem verilmemektedir. Obezite ile mücadelede yeterli ve dengeli beslenme yanında fiziksel aktivite alışkanlığının kazanılması çok önemlidir. Ne yazık ki okul çevrelerinin sağlık üzerine etkileri yeterince incelenmemiştir.

Bu çalışmada, okul bahçelerinin mevcut durumu ve kullanımı yanında öğrenci, öğretmen ve müdürlerin bu alanları nasıl algıladıkları konusunda çarpıcı veriler elde edilmiştir. Okul bahçelerinin sağlık, eğitim ve öğretim üzerindeki olumlu etkile-

ri yeterince bilinmemektedir. Okul yönetimi, bahçe kullanımına güvenlik nedeniyle sınırlama getirmekte, öğrenciler özgürce bu alanlarda hareket edememektedir. Çalışma sonuçlarına göre geniş, bakımlı, yeşil ve her yaş grubu ve cinsiyet için uygun oyun olanakları sunan okul bahçelerinin çocuklar tarafından daha çok ve aktif biçimde kullanılacağı, dolayısıyla daha sağlıklı nesillerin yetişeceği vurgulanmaktadır. Türkiye’de zorunlu eğitim beş yıldan sekiz yıla çıkarılmış, ancak okul koşulları bu değişim kapsamında ele alınmamıştır. Araştırma sonuçları doğrultusunda her okul için kullanıcıların özelliklerine uygun özgün bahçe tasarımları gerçekleştirilmiştir. Bu projelerde okul bahçelerinin, çocuk-doğal çevre ilişkisini geliştirecek, sağlıklı gelişime katkı sağlayacak ve ders başarısını artıracak fiziksel mekan özellikleri ele alınmaktadır. Ortaya konulan tasarım önerileri ve öğrenci katılımlı bahçe düzenleme çalışmalarının yaygınlaştırılmasıyla daha yeşil, ilgi çekici ve farklı oyun seçenekleri sunan okul bahçeleri oluşturulabilecektir. Böylece çocukların daha sağlıklı ve başarılı olmaları sağlanacaktır.

Küçük ölçekte okul bahçelerinin iyileştirilmesi yanında kentsel ölçekte bazı düzenlemelerde önerilmelidir. Bu amaçla, okula yürümeyi ve bisikletle gitmeyi destekleyecek güvenli yollar oluşturulmalıdır. Eğitim sisteminde de bazı değişimlere ihtiyaç vardır. Bahçelerin daha etkin kullanımı için teneffüs süreleri uzatılmalıdır. Teneffüsler boyunca, çocukların zihinsel ve fiziksel sağlığını geliştirecek oyunların oynanması teşvik edilmelidir. Mevcut müfredata çevresel eğitim dersleri eklenmeli ve bu derslerin düzenlenmiş okul bahçelerinde verilmesi sağlanmalıdır. Bahçe düzenlemeleri, sadece sağlıklı öğrencileri değil, atletik olmayanlarla fiziksel engelli ve özel sağlık bakımı ihtiyacı olanları da ele almalıdır.

Okul yönetimi, sınırlı bütçe ve eleman eksikliği nedeniyle okul bahçelerine yeterli özeni gösterememekte, çocukların güvenliği ve kontrolü için küçük bahçeleri tercih etmektedir. Öğretmenler ve okul yönetimi okul bahçesinin çocuk sağlığı ve başarısı üzerine olumlu etkilerini bilmelerine rağmen bahçeyi bu yönde nasıl şekillendirecekleri konusunda bilgi sahibi değildirler. Sağlık Bakanlığı fiziksel aktiviteyi ve sağlıklı beslenmeyi bir dizi programla okullarda desteklemektedir. Ancak bu programlar ülke çapında yaygınlaşmamış ve fiziksel çevrenin katkıları göz ardı edilmiştir. İlgili bakanlıkların desteği ve üniversitelerin işbirliği ile öğretmenler bilgilendirilmeli, okul bahçelerinin sağlık yönünden yararları tanıtılmalı ve bu alanların yeşillendirme süreci desteklenmelidir. Üniversite ve araştırma merkezleri çocuklarda çevre bilincini geliştirecek araştırma faaliyetleri gerçekleştirmelidir. Ayrıca, sürdürülebilir okul bahçeleri tasarım ilkeleri ortaya konulmalıdır. Başarılı ve sağlıklı nesiller için okul ve çevresinin öğrenci ihtiyaç ve isteklerine göre şekillendirilmesi yanında yemek yeme alışkanlıkları ve fiziksel aktiviteye eğilimleri gibi konularda işbirliklerine dayalı programlar oluşturulmalıdır.

Türkiye’de okul bahçelerinin tasarım, bakım ve yönetiminin nasıl sağlanacağı konusunda aktif bir politika bulunmamaktadır. Bakım konusunda sadece yerel belediyeler gönüllü hizmet vermektedir. Bazı özel okullar “Doğa” konseptinde, bitki üretimi, evcil hayvan besleme, sebze ve meyve yetiştiriciliği gibi çevresel eğitim programlarına sahiptir. Bu okullar, devlet okullarının aksine, bahçelerinin uygulama ve bakımına bütçe ayırabilmektedir. Ne yazık ki bu tür imkanlardan sadece belli gelir grubundan öğrenciler yararlanmaktadır. Bu çalışmamız, devlet okullarında katılımcı bahçe yenileme ve yeşillendirme çalışmalarını örnek bir model sunmakta, okul, üniversite ve belediye arasında iş birlikleri önermektedir.

Kaynakça

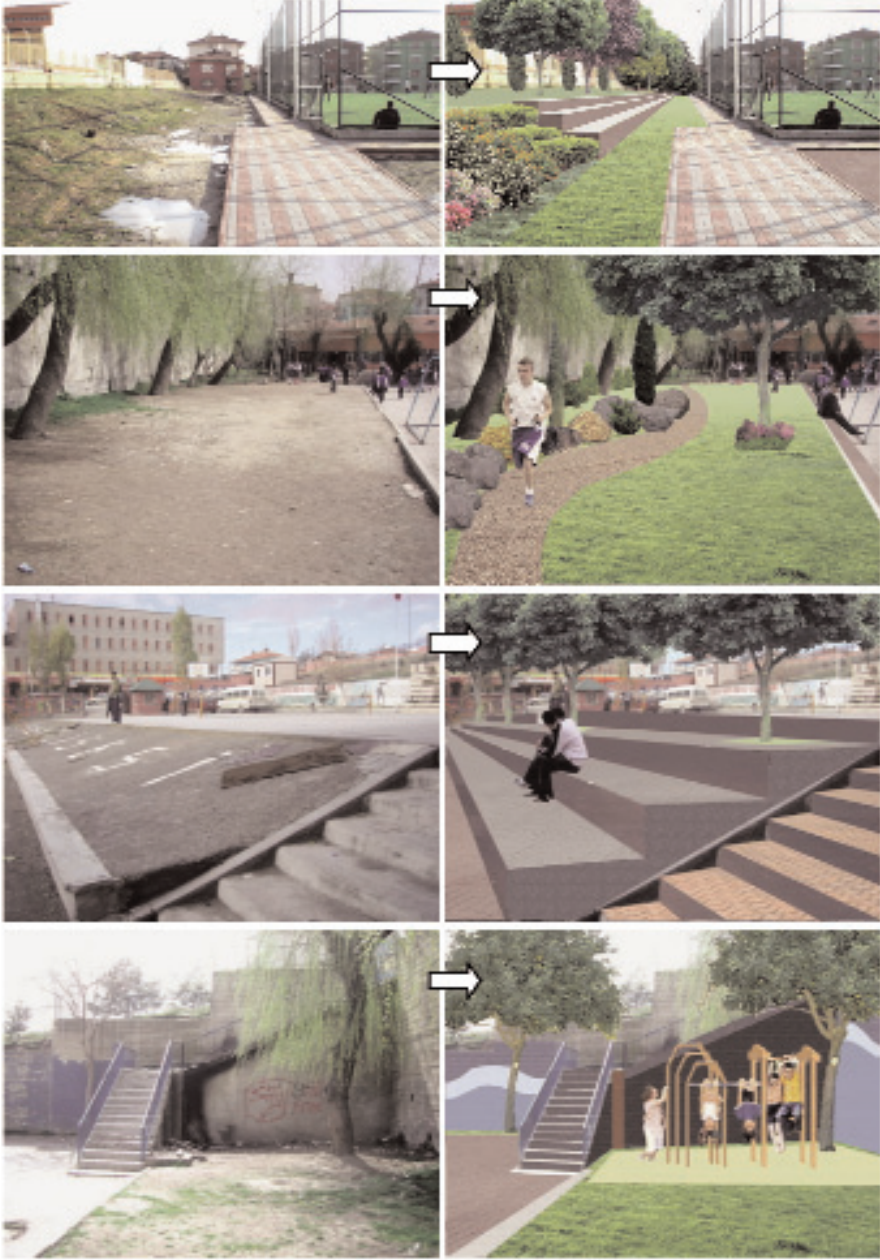
- AKDOĞAN, G. (1972). **Beş Büyük Şehirde Çocuk Oyun Alanları, Okul Bahçeleri ve Spor Alanlarının Yeterlikleri ve Planlama Prensipleri Üzerinde Bir Araştırma**, A.Ü. Ziraat Fakültesi Yayınları, Ankara.
- ALTUNKAYNAK, B.Z. ve ÖZBEK, E. (2007). "Obezite: nedenleri ve tedavi seçenekleri", **Dicle Tıp Dergisi**, S. 34 (2), ss. 144-149.
- ARBOGAST, K.L., KANE, B.C.P., KIRWAN, J.L. ve HERTEL, B.R. (2009). "Vegetation and outdoor recess time at elementary schools: what are the connections?", **Journal of Environmental Psychology**, (baskıda), doi:10.1016/j.jenvp.2009.03.002
- BARBOUR, A. C. (1999). "The impact of playground design on the play behaviours of children with differing levels of physical competence", **Early Childhood Research Quarterly**, S. 14(1), ss. 75-98.
- BARKER, J. ve WELLER, S. (2003). "Is it fun? Developing child-centered research methods", **International Journal of Sociology and Social Policy**, S. 23(1), ss. 33-58.
- BAŞAR, M. A. (2000). "İlköğretim okullarının işgören ve fiziki olanakları", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 8, ss. 1-7.
- BELL, A.C. ve DYMENT, J.E. (2008). "Grounds for health: the intersection of green school grounds and healthpromoting schools", **Environmental Education Research**, S. 14(1), ss. 77-90.
- BUNTING, T.E. ve COUSINS, L.R. (1985). "Environmental dispositions among school-age children", **Environment and Behavior**, S. 17(6), ss. 725-68.
- BURKE, C. (2005). "Play in focus: children researching their own spaces and places for play", **Children, Youth and Environments**, S. 15(1), ss. 27-53.
- CLARK, A. ve MOSS, P. (2001). **Listening to Young Children: The Mosaic Approach**, National Children's Bureau, London.
- COE, D., PIVARNIK, J., WOMACK, C., REEVES, M., ve MALINA, R. (2006). "Effect of physical education and activity levels on academic achievement", **Medicine and Science in Sports and Exercise**, S. 38(8), ss. 1515-1519.
- EVANS, J. (2001). "In search of peaceful playgrounds", **Educational Research and Perspectives**, S. 28(1), ss. 45-56.
- FJORTOFT, I. (2004). "Landscape as playscape: the effects of natural environments on children's play and motor development", **Children, Youth and Environments**, S.14 (2), ss.21-44.
- FJORTOFT, I. ve SAGEIE, J. (2000). "The natural environment as a playground for children: landscape description and analyses of a natural landscape" **Landscape and Urban Planning**, S.48 (1), ss.83-97.
- FRANK, L., ve NIECE, J. (2005). **Obesity Relationships With Community Design: A Review of the Current Evidence Base**. Heart and Stroke Foundation of Canada, Ottawa.
- GREENFIELD, C. (2004). "Transcript: can run, play on bikes, jump on the zoom slide, and play on the swings: exploring the value of outdoor play", **Australian Journal of Early Childhood**, S. 29(2), ss. 1-5.
- GÜL, A., ve KÜÇÜK, V. (2001). "Kentsel Açık-Yeşil Alanlar ve Isparta Kenti Örneğinde İrdelenmesi", **Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi**, S. 2, ss. 27-48.
- HART, P. (1997). **Children's Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care**. Earthscan, London.
- HARVEY, M.R. (1989). "The relationship between children's experiences with vegetation on school grounds and their environmental attitudes", **Journal of Environmental Education**, S. 21(2), ss. 9-15.
- KAPTAN, Y. (1985). **Adana Kenti Okullarında Açık Alan Analizleri ve Çok Yönlü Kullanış Olanakları Üzerinde Bir Araştırma**, Çukurova Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, Adana.

- KELKİT, A., ve ÖZEL, E. (2003). "A research on the determination of physical planning of school gardens in Canakkale city", **Journal of Applied Sciences**, S.3(4), ss.240-246.
- KELLERT, S.R. (2002). "Experiencing nature: Affective, cognitive, and evaluative development in children", **Children and Nature: Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations**, P.H. Kahn Jr., ve S.R. Kellert, ss. 117-51, The MIT Press, Cambridge, MA.
- KIRKBY, M. A. (1989). "Nature as refuge in children's environments", **Children's Environments Quarterly**, S. 6(1), ss. 7-12.
- KUMAR, R., O'MALLEY, P.M. ve JOHNSTON, L.D. (2008). "Association between physical environment of secondary schools and student problem behavior", **Environment and Behavior**, S. 40(4), ss. 455-486.
- LEAVITT, J., LINGAFELTER, T. ve MORELLO, C. (1998). **Through their Eyes: Young Girls Look at their Los Angeles Neighbourhood**. R. Ainley (ed.), New Frontiers of Space, Bodies and Gender, ss. 76-87. Routledge, London.
- MALONE, K. ve TRATER, P. (2003). "Children's environmental learning and the use, design and management of schoolgrounds", **Children, Youth and Environments**, S.13 (2).
- MANNION, G. (2003). "Children's participation in school grounds developments: creating a place for education that promotes children's social inclusion", **International Journal of Inclusive Education**, S. 7(2), ss. 175-192.
- MOORE, R. C. (1986). "The power of nature orientations of girls and boys toward biotic and abiotic play settings on a reconstructed schoolyard", **Children's Environments Quarterly**, S. 3(3), ss. 52-69.
- MOORE, R. C. (1989). "Before and after asphalt: diversity as an ecological measure of quality in children's outdoor environments", M. N. Bloch ve A. Pellegrini (Eds.), **The Ecological Context of Children's Play**, ss. 191-213, Ablex Publishing Corporation, Norwood, NJ.
- MOORE, R. C. (1990). **Childhood's Domain: Play and Place in Child Development**, MIG Communications, Great Britain.
- MOORE, R. ve WONG, H. (1997). **Natural Learning: Creating Environments for Rediscovering Nature's Way of Teaching**, MIG Communications, Berkley.
- MOTA, J., SILVA, P., SANTOS, M.P., RIBEIRO, J. C., OLIVEIRA, J., ve DUARTE, J. A. (2005). "Physical activity and school recess time: Differences between the sexes and the relationship between children's playground physical activity and habitual physical activity", **Journal of Sports Sciences**, S. 23 (3), ss. 269-275.
- O'KANE, C. (2000). "The development of participatory techniques facilitating children's views about the decisions which affect them". P. Christensen ve A. James (eds), **Research with Children: Perspectives and Practices**, ss. 136-59, Falmer Press, London.
- OLIVER, L. N., ve HAYES, M. V. (2005). "Neighborhood socio-economic status and the prevalence of overweight Canadian children and youth", **Canadian Journal of Public Health**, S. 96(6), ss. 415-419.
- ÖNER, N, VATANSEVER, Ü. ve SARI, A. (2004). "Prevalence of underweight, overweight and obesity in Turkish adolescents", **Swiss Medical Weekly**, S.134, ss.529-533.
- ÖZDEMİR, A. ve YILMAZ, O. (2008). "İlköğretim okulları bahçelerinin çocuk gelişimi ve sağlıklı yaşam üzerine etkilerinin incelenmesi", **Milli Eğitim**, S. 181, ss. 121-129.
- PUNCH, S. (2002). "Research with children: the same or different from research with adults?", **Childhood**, S. 9(3), ss. 321-41.
- RAINE, K. D. (2004). **Overweight and Obesity in Canada: A Population Health Perspective**, Canadian Institute for Health Information, Ottawa.
- RIVKIN, M. S. (1995). **The Great Outdoors: Restoring Children's Rights to Play Outside**, National Association for the Education of Young Children, Washington, DC.

- SALLIS, J. ve OWEN, N. (1999). **Physical Activity and Behavioral Medicine**. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- SALLIS, J., JUDITH P., ve WENDELL, T. (2000). "A review of correlates of physical activity of children and adolescents", **Medicine and Science in Sports and Exercise**, S. 32 (5), ss. 963-75.
- SHONKOFF, J. P., ve PHILLIPS, D. A. (2000). **From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development**, National Academy Press, Washington, DC.
- STAEMPFLI, M.B. (2009). "Reintroducing adventure into children's outdoor play environments", **Environment and Behavior**, S. 41, ss. 268-280.
- ŞİMŞEK, F., ULUKOL, B., BERBEROĞLU, M. ve GÜLNAR, S.B. (2005). "Ankara'da bir ilköğretim okulu ve lisede obezite sıklığı", **Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, S.58, ss. 163-166.
- SYMONS, C., CINCELLI, B., JAMES, T.C. ve GROFF, P. (1997). "Bridging student health risks and academic achievement through comprehensive school health programs", **Journal of School Health**, S. 67(6), ss. 220-7.
- TAYLOR, A., WILEY, A., KUO, F., ve SULLIVAN, W. (1998). "Growing up in the inner city: green spaces as places to grow", **Environment and Behavior**, S. 30(1), ss. 3-27.
- TAYLOR, A., KUO, F., ve SULLIVAN, W. (2001). "Coping with ADD: the surprising connection to green play settings", **Environment and Behavior**, S. 33(1), ss. 54-77.
- TENNESSEN, C., ve CIMPRICH, B. (1995). "Views to nature: effects on attention", **Journal of Environmental Psychology**, S. 15, ss. 77-85.
- THOMSON, J. L., ve PHILO, C. (2004). "Playful spaces? A social geography of children's play in Livingston, Scotland", **Children's Geographies**, S. 2(1), ss. 111-130.
- TITMAN, W. (1994). **Special Places, Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds**. World Wide Fund For Nature/ Learning through Landscapes, UK.
- UĞUZ, M. ve BODUR, S. (2007). "Konya il merkezindeki ergenlik öncesi ve ergen çocuklarda aşırı ağırlık ve şişmanlık durumunun demografik özelliklerle ilişkisi", **Genel Tıp Dergisi**, S. 17(1), ss. 1-7.
- ULUOCAK, N., PARLAKTAŞ, B.S., ERDEMİR, F. ve ÇAĞLAR, M.N. (2006). "Sağlıklı okul çağı çocuklarında böbrek boyutlarının vücut kitle indeksi ve cinsiyet ile olan ilişkisi", **Çocuk Ürolojisi**, S. 32 (3), ss. 370-374.
- VINCENT, S. D. ve PANGRAZI, R. P. (2002). "An examination of the activity patterns of elementary school children", **Pediatric Exercise Science**, S. 14(4), ss. 432-441.
- YOUNG, L. ve BARRATT, H. (2001). "Adapting visual methods: action research with Kampala Street children", **Area**, S. 33(2), ss. 141-52.

◆ Aydın Özdemir/Mehmet Çorakçı

Ek: Okul bahçelerinin mevcut durumu ile düzenleme sonrası alacağı görünüm



RENOVATION OF ANKARA'S SCHOOLYARDS BY PARTICIPATORY APPROACHES

Aydın ÖZDEMİR*

Mehmet ÇORAKÇI**

Abstract

The aim of this study is to understand the health outcomes of schoolyards and their contribution to the environmental learning and awareness among children. A total of 1729 children were surveyed in five public schools; teachers and principals were interviewed and schoolyard renovation projects were developed.

Results showed that active children during recess are healthier than passive children. Due to the short recess time and inadequacy of schoolyards for activities, some children prefer to be indoors during recess. Most children favour large schoolyards, on the other hand they are not attracted to low quality yards.

It was concluded that greener, maintained and attractive schoolyards influence children's view of nature, impact the frequency of the physical activity patterns and finally, contribute to the design of sustainable schoolyards with the participation of children.

Key Words: Schoolyards, child participation, landscape design, physical activity, Ankara

* Dr.; Ankara University Faculty of Agriculture Department of Landscape Architecture, Dışkapı/Ankara.

** Ankara University Faculty of Agriculture Department of Landscape Architecture, Dışkapı/Ankara.

ÜÇ FARKLI DÜZEYDE OKUL BÖLGESİNİN ULAŞIM YÖNETİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ-NEVADA ÖRNEĞİ*

Ünal AKYÜZ**

Rebecca BAILEY-TORNES***

Kathy BOMBA-EDGERTON****

Özet

Okul servisleri her gün milyonlarca çocuğu evlerden okullara ve okullardan evlere taşımaktadır. İnsanların bir yerden diğerine götürülmeleri, okul servisi filolarına sürücü ücretleri, yakıt, bakım ve tamir masrafları için milyonlarca dolarlık maliyet yaptırılmaktadır. Dolayısıyla, ulaşım bütçesi her okul bölgesinin genel bütçesinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Bu çalışmada; Amerika Birleşik Devletleri, Nevada Eyaleti'ne bağlı, Douglas İlçesi Okul Bölgesi, Washoe İlçesi Okul Bölgesi ve Nevada Üniversitesi'nde ulaşım sistemlerinden sorumlu birimler ile bunların faaliyet alanları ve yasal sorumlulukları tartışılmıştır. Seçilen okul bölgeleri bütçeleri ve fiziki alanları itibarıyla birbirinden farklı büyüklüktedir. Bunun yanında okul bölgelerindeki servislerde kullanılan yakıt türleri ve faydalılık düzeyi tartışılmıştır.

Üniversite düzeyinde, yönetim; daha fazla personeli, mevcut teknolojiyi verimli kullanmayı, çeşitli otobüsleri, sürücülerini ve daha büyük bir bütçeyi gerektirmektedir. Buna karşın değişik büyüklükteki okul bölgeleri büyüklüklerine, düşük teknoloji talebine ve ihtiyaç duyulan personelin azlığına bağlı olarak çok daha farklı yönetilmektedirler. Fakat, okul bölgesi küçük olsun büyük olsun okul servislerinde görevli insanların eğitimleri ve denetimleri daha fazla önem verilmesi gerektiği görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul servisi, ulaşım, alternatif yakıtlar

Giriş

İnsanlar eğitim sistemi hakkında düşündüklerinde, ulaşım birimleri muhtemelen en az ilgiyi görmektedir. Amerika'da herkes bir sarı okul otobüsüyle karşılaşmıştır ve şüphesiz herkes sarı otobüsün amacının farkındadır. Küçük bir okul bölgesi de olsa, üniversite de olsa ulaşım her okul için önemlidir. Çeşitli etkenlere bağlı ola-

* Bu çalışma USA Nevada Üniversitesi Master Programında "School Business Management" dersi için yapılmıştır.

** Millî Eğitim Bakanlığı, Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Daire Başkanı.

*** Doktora Öğrencisi; Nevada Üniv., Washoe İlçesi Özel Eğitim Program Danışmanı, USA.

**** Doktora Öğrencisi; Nevada Üniversitesi, Reno, USA.

rak, eyaletlerde ulaşım yönetimi farklı şekillerde yürütülmektedir. Bir ulaşım biriminin yönetiminde farklılık yaratan unsurlar semtin veya üniversitenin büyüklüğü, özel taşıma imkânları, teknoloji ve personeldir.

“Otobüs sürücüleri genellikle öğrencilerin sabahları ilk ve öğleden sonraları son olarak etkileşime girdikleri okul çalışanlarıdır. Eğitimsiz yetişkinleri 60 kişilik sınıflara koyup sırtlarını öğrencilere dönerek ders anlatmalarını istediğimizi asla düşünemeyiz; ancak otobüs sürücülerinden beklediğimiz tam olarak budur” (Dawson & Sanders, 1997, sf.38). On dokuzuncu yüzyılın sonlarından beri okul çocuklarının okula ulaşımı kamu tarafından karşılanmaktadır. Okul ulaşımının ilk servis araçlarını at arabaları ve başka amaçlar için kullanılan araçların arasından öğrenci taşınmasına uygun hale getirilmiş kamyonlar oluşturmaktaydı. Öğrenci taşımacılığı için özel olarak tasarlanmış ilk araçlar 1920’ler ve 30’larda kullanılmaya başlandı (Ulusal Okul Taşımacılığı Kurulu, (National School Transportation Board), 2004).

1936’da, ulusal okul otobüsü standartlarının (National school bus standards) ilk dizisi ortaya çıktı. Bütün okul otobüslerinin sarı renkte olması ve bütün eyaletlerde seyahat etmekte olan sürücülerin okul otobüslerini kolaylıkla ayırt edebilmeleri için aynı yerlerde ikaz lambaları bulundurmaları bu standartlarla belirlenmiştir (Svare, 2004). Ulusal Okul Taşımacılığı Güvenlik Kurulu’na (National School Transportation Board) göre, okul otobüsleri en güvenli ulaşım biçimlerinden birini teşkil etmektedir.

Tüm ülke çapında, binlerce sarı okul otobüsü her gün milyonlarca çocuğu evlerden okullara ve okullardan evlere taşımaktadır. Okul otobüsleri aynı zamanda okul gezileri ve ders programının dışındaki faaliyetler için de ulaşım sağlamaktadırlar. İnsanların bir yerden diğerine götürülmeleri okul otobüsü filolarına sürücü ücretleri, yakıt, bakım ve tamir masrafları için milyonlarca dolarlık maliyet yaratarak milyonlarca millik yol yaptırmaktadır. Dolayısıyla, ulaşım bütçesi her okul bölgesinin genel bütçesinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Otobüsleri ihtiyaç duydukları yerlere gönderme işi karmaşık bir görevdir ve çeşitli görevleri yerine getiren pek çok insanın bilgisini gerektirmektedir.

Bu çalışmada; Amerika Birleşik Devletleri, Nevada Eyaleti’ne bağlı, Douglas İlçesi Okul Bölgesi, Washoe İlçesi Okul Bölgesi ve Nevada Üniversitesi’nde ulaşım sistemlerinden sorumlu birimler ile bunların faaliyet alanları ve yasal sorumlulukları tartışılmıştır.

Bu kısımda Nevada Eyaleti’nde okul bölgesi büyüklüğü bakımından beşinci olan Douglas İlçesi Okul Bölgesindeki ulaşım biriminin yapısı, bütçesi ve servis sürücülerinin seçilme ile çalışma süreçleri incelenmiştir.

Douglas İlçesi Okul Bölgesi (The Douglas County School District)

Douglas İlçesi Okul Bölgesi (DİOB) (Douglas County School District) (DCSD) Gardnerville, Minden ve South Lake Tahoe, Nevada bölgelerindeki öğrencilere eğitim vermektedir. Douglas İlçesi yedi ilkokul, üç ortaokul ve üç lise ile Nevada eyaletindeki en büyük beşinci okul bölgesidir. Okul bölgesindeki yaklaşık 7,000 öğrencisiyle Douglas İlçesi, on yedek sürücü hariç olmak üzere vadide 45 otobüs güzergâhına ve Lake Tahoe alanında 10 otobüs güzergâhına sahiptir. DİOB’de yaklaşık 4,500

öğrencinin okuldan eve ve evden okula ulaşımı sağlanmaktadır. Otobüslerin bekledikleri iki ayrı otobüs sahası mevcuttur ve vadideki ve göldeki taşımacılığın farklı denetçileri bulunmaktadır. Göl otobüs sahası Whittell Ortaokulu'nda bulunmaktadır ve göl ulaşım denetçisi Dan O'Rork'tur. Vadi otobüs sahası 395 numaralı otoyolunun kenarında Havaalanı Yolu'nun üzerindedir ve Sharon Inman vadi ulaşım denetçisidir.

Bütçe (The Budget)

DİOB Otobüs Hizmetleri Birimi Business Services Department) Müdürü Rick Kester'a göre, Douglas İlçesi 2003–2004 öğretim yılında ulaşım için ayrılan okul bütçesi toplam 2,380,375.29 dolardır. Özel Eğitim ulaşımı da ayrıca 313,655.25 dolar tutmaktadır. Denetçiler, araba tamircileri ve bütün büro personelinin maaşları 406,685 dolar ve otobüs sürücülerinin maaşları ayrıca 905,000 dolarla 1,365,685 dolarlık toplam maaş bütçesini oluşturmaktadır. Personel sosyal hakları ise ayrıca 543,354 dolar tutmaktadır.

Sigorta, ulaşım birimindeki bir diğer asli unsurdur. Douglas İlçesinde 2003-2004 öğretim yılı boyunca bütün otobüslerin mülkiyeti ve güvenilirliği için bütçe 51,500 dolar ve bütün taşımacılık çalışanları için sağlık ve kaza sigortası bütçesi ayrıca 359,900 dolardır.

Yakıt ve bakım onarım, ulaşım biriminin diğer parçalarını oluşturmaktadır. Gölde hizmet veren otobüsler vadide çalışan otobüslerin Sierra Nevada Dağlarına iniş çıkışlarına bağlı olarak aldıkları gaz milajını almazlar. Dizel yakıt bütçesi 168,750 dolardır. Bütün parçalar, yağ ve lastikler de dahil olmak üzere onarım bütçesi 88,481 dolardır.

Bir otobüs ortalama olarak 70,000 dolara mal olmaktadır ve özel eğitim otobüslerinin maliyeti bundan biraz daha fazladır. Gillig, Thomas ve Genesis belli başlı otobüs üreticileri arasındadırlar. DİOB'deki hiçbir otobüste klima teçhizatı bulunmamaktadır, fakat her otobüste kamera-izleme sistemleri mevcuttur. Federal Hükümet her otobüste taşınmasına izin verilen öğrenci sayısını belirlemiştir. Her öğrenciyi yaklaşık olarak bir ilköğretim öğrencisinin alanına denk düşen on üç inç karelik alan verilmiştir. Bu kısımda Douglas İlçesi Okul Bölgesinde çalışan servis sürücülerinin işe alınma ve çalışma süreçleri incelenmiştir.

Servis Şoförleri (Transportation drivers)

Birleşik Devletler Ulaşım Birimi ve Federal Karayolları İdaresi (The United States Department of Transportation and the Federal Highway Administration) her ulaşım denetçisine "Federal Motorlu Taşımacılık Güvenlik Yönetmeliği" The (Federal Motor Carrier Safety Regulations) başlıklı bir kitap vermektedir. 400 sayfalık bu kitap okul otobüsü sürücülerini için bütün kural ve düzenlemeleri sıralamaktadır. DİOB otobüs bakım personeli düzenli bakım hizmeti sağlarken ayrıca bütün otobüsler Nevada Karayolu Devriyesi (Nevada Highway Patrol) tarafından yılda iki kere teftiş edilmektedir. "Araçların düzenli teftişi ve planlı bakımı kullanıcıların sağlığı ve güvenliği için büyük önem taşımaktadır. Teftişler ve bakım birbirleriyle yakından ilişkili ve karşılıklı olarak bağlıdır" (Ray, Hack, & Candoli, 2001, sf.349). Douglas İlçesindeki Araç Bakım Birimi (The Vehicle Maintenance Department) ulaşımında kullanılan yaklaşık olarak 100 araba ve kamyonetle birlikte 65 okul otobüsünden de sorumludur. Gittikleri okula bir

milden uzak yaşayan her dereceden bütün öğrencilere ulaşım hizmeti sunulmaktadır. Göl alanında öğrencilerin otobüsle alınması için velilerinin doldurduğu bir imza kâğıdı gerekmektedirken vadi alanında bu imza kâğıtları gerekmemektedir.

Hem gölde hem de vadide öğrencilere ve velilere gözden geçirmeleri için bir otobüs kuralları kâğıdı verilmektedir. Bu kâğıt, kuralların öğrenciler ve veliler tarafından okunduğundan ve bilindiğinden emin olmak için hem öğrenciler hem de veliler tarafından imzalanmaktadır. Otobüs sürücülerine sıkı bir disiplin içinde eğitim verilmektedir. Sürücüler gerektiğinde koltukları öğrencilere ayırabilir ve aynı şekilde öğrencilerin otobüse binmelerine izin vermeyebilirler. Nevada eyaletinde otobüse binmek bir hak değil ayrıcalıktır. Eğer bir öğrenci hatayı üç kere tekrarlırsa otobüse binmesi yasaklanabilir. Öğrencilerin otobüse binmelerinin yasaklanması kararları ulaşım denetçileri tarafından verilmektedir. Ayrıca her otobüste sabah ve öğleden sonra binişlerini kaydeden kameralardan oluşan izleme sistemleri de bulunmaktadır.

Otobüs sürücülerini aynı zamanda belli engellilik durumlarına da aşınadılar. Sürücüler kalp masajı ve temel ilkyardım eğitimi almışlardır. Göl alanında özel eğitim öğrencilerinin neredeyse her otobüste yaygın şekilde bulunmasından dolayı sürücüler Engelli Kişilerin Eğitimi Kanunu ve Kısım 504 (Disability Education Act and Section 504) gibi Federal kanunlardan da haberdardırlar. Göldeki Ulaşım Biriminin tamamen özel eğitim öğrencileri için ayrılmış otobüsleri bulunmamaktadır. Ancak vadide özel eğitim öğrencilerine tahsis edilmiş 4 otobüs mevcuttur.

Douglas İlçesinde potansiyel bir sürücünün resmi otobüs sürücüsü olabilmesinden önce, o kişinin öncelikle temiz bir trafik sicili olması, uyuşturucu testini geçmesi, parmak izinin alınması ve özgeçmişinin kontrol edilmiş olması gerekmektedir. Potansiyel sürücüler aynı zamanda lisanslı bir doktor tarafından uygulanan fiziksel bir sınavı da geçmelidirler.

Sürücüler için ek eğitim, Ticari Sürücü Ehliyetinin (Commercial Drivers License) yazılı sınavını geçmekten oluşmaktadır. Bu aynı zamanda 10 saatlik sınıf eğitimini de içermektedir. Yazılı test geçildiğinde sürücü gerçek bir otobüsü nasıl kullanacağını öğrenme eğitimine başlar. Ayrıca sürücüler okul öğrencilerini taşımalarına izin verilmeden önce 50 saatlik bir eğitimi tamamlamak zorundadırlar. Sonrasında sürücüler otobüs direksiyonunda test edilirler ve ayrıca bir de yol testinden geçerler. Sürücüler önceki testleri geçtikten sonra performansın Douglas İlçesi Okul Bölgesinin öngördüğü gereklilikleri karşılayıp karşılamadığını belirlemek için bir eğitmen tarafından değerlendirilirler. Sürücüye ehliyeti verildiğinde, her öğretim yılı başlangıcından önce geçmesi gereken yıllık durum testleri bulunmaktadır. Ayrıca Douglas İlçesindeki bütün sürücüler için aylık güvenlik toplantıları düzenlenmektedir.

Uyuşturucu ve alkol testleri de düzensiz olarak yapılmaktadır. Bu testler önceden duyurulmamaktadır ve herhangi bir zamanda gerçekleştirilebilirler. Fiziksel testler iki yılda bir -tansiyon hariç- yapılmaktadır. Günümüzde geçerli Federal kanuna göre ülke çapında bütün sürücülerin normal tansiyon değerlerine sahip olmaları gerekmektedir. Tansiyon 140/90 olamaz. Eğer bir sürücünün tansiyonu yüksekse, düşürmesi için ona 6 ay süre verilir ve sonrasında kontrol ettirip değerlendirmesi için bir doktora gönderilir. Eğer bir sürücü tansiyonunu normal tutamıyorsa, o sürücüdün ulaşım biriminden ayrılması istenebilir. Eğer sürücü 60 yaşında veya üstünyse bu durumda her yıl yapılacak başka zorunlu tıbbi testler bulunmaktadır.

“Şüphesiz, ulaşım sisteminin en çok çaba gerektiren ve engelleyici yönlerinden biri de güzergâhların ve çizelgelerin geliştirilmesidir.” (Ray ve arkadaşları, 2001, sf. 348). Bölgenin büyüklüğüne bağlı olarak, Douglas İlçesi otobüs güzergâhı belirleme yazılımına sahip değildir. Vadi alanı denetçisi Sharon Inman ve göl alanı denetçisi Dan O’Rork kendi tayin edilmiş alanları için otobüs güzergâhlarını belirlemektedirler. Her denetçi otobüs güzergâhlarında başarılı olmak için geçmişteki otobüs güzergâhlarına güvenmektedir. Otobüs sürücülere de otobüs güzergâhlarının atanmasında bir rol oynamakta ve yardımcı olmaktadır. Otobüs güzergâhları belirlenirken öğrenci katılımı da incelenen bir alandır. Eğer yeni öğrenciler kayıt yaptırırsa veya alanda yeni evler inşa edilirse güzergâhlarda değişiklikler yapılabilir. “Güzergâh belirleme ve çizelgelendirme sorunları nüfus seyrekliği veya yoğunluğu, trafik şartları, yol kalitesi ve koşulları içermektedir...” (Ray ve arkadaşları, 2001, sf.348). Güvenlik de güzergâhların belirlenmesinde daima önemli bir husus olmuştur. Otobüs durakları asla köşelerde ya da öğrencilerin hayatlarını tehlikeye atacak alanlarda olacak şekilde tasarlanmamaktadır. Özel eğitim öğrencileri kapıdan kapıya hizmet alırlar ve evlerinin kapısının tam önünden alınırlar. Bu kısımda Douglas İlçesi Okul Bölgesinde çalışan bir sürücünün iş akışı ve gözlemleri aktarılmıştır.

Marvin Mowlem, bir DİOB otobüs sürücüsü (A DCSD Bus Driver)

Marvin Mowlem DİOB Ulaşım Biriminde (DCSD Transportation Department) kıdemli bir sürücüdür. Geçtiğimiz 24 yıl boyunca South Lake Tahoe, Nevada bölgesinde okul otobüsleri kullanmıştır. Her gün taşıdığı öğrencilerin yaşamlarıyla ilgilenmeyi seven, seçkin bir çalışan olarak görülmektedir. Marvin Nevada eyaletinde otobüs sürücüsüyken, California eyaletinden bir ehliyeti vardı. Oysa otobüs sürücülerini ikamet ettikleri eyaletten ehliyet sahibi olmaları gerekmektedir.

Marvin her sabah otobüsüyle yola çıkan ilk sürücüdür. Whittell Ortaokulundan ayrıldıktan önce otobüse kendi teftişini yapar. “Genellikle araç sürücüsü tarafından gerçekleştirilen günlük teftişler çoğunlukla görsel olup araçta güvenlik kontrolü yapma amacı taşımaktadır” (Ray ve arkadaşları, 2001, sf.349). Marvin bütün ışıkların çalışıyor olduklarından emin olmak için teftişe lambalarla başlar, lastiklerin basıncını kontrol eder, acil durum kapılarını açar, sıvı miktarlarını ve bütün aynaları da kontrol eder. Eğer ışıkların herhangi biri çalışmıyorsa, lastikler veya kapılar düzgün işlemiyorsa Marvin öğrencileri toplamak üzere ayrılmadan önce yeni bir otobüs çıkarır. Sürücüler aynı zamanda otobüslerinin yakıtlarını da sahalarda almaktadırlar. Her sahada bir dizel yakıt tankı bulunmaktadır.

Karlı günler otobüs sürücülere için bazı zorluklar yaşatabilmektedir. Vadi okulları nadiren kar zorluklarıyla veya kar tatiliyle karşılaşmaktadırlar. Yine de vadi okulları öğretime devam ederken göl okulları için kar tatili yapmak alışılmadık bir durum değildir. Gölde kar varsa ana otobüs durakları belirlenebilmektedir, yani otobüs sürücülere tüm bir otobüs güzergâhını dolaşmadan sadece birkaç belirlenmiş duraktan öğrenci alacaklardır. Veliler ana duraklar uygulamaya koyulduğunda yerel radyo istasyonlarını dinlemekle yükümlüdürler. Ana otobüs durakları uygulamaya koyulduğunda, bu duraklar hem sabah güzergâhları, hem de öğleden sonra güzergâhları için kullanılmaktadır. Otobüs sürücülere her ne kadar artık otobüs garajına erken vardıkları için fazladan ödeme almasalar da, zinciri düzgün şekilde takmanın önemini bilmekte ve otobüs duraklarına zamanında varmaktadırlar.

Kar yağdığında Marvin zincirlerinin düzgün olduğundan emin olmak için bir kaç dakika erken gelir. Lastiklerdeki zincirler ne kadar sıkı olursa kırılma ihtimali o kadar azalmaktadır. Yıllar boyunca Marvin için zincirleri takmak gittikçe daha kolay hale gelmiştir. Onları güvenli bir şekilde takmak için sadece bir kaç dakikaya ihtiyacı vardır. Otobüs lastiklerini yerden yükselten blokların yardımıyla, Marvin, zincirleri lastiklere hala garajdayken takabilmektedir. Zincirlerin maliyeti yaklaşık olarak 80 dolardır ve sadece göl otobüs sahasında stokta zincir bulunmaktadır.

Otobüs sürücülerini bölünmüş vardiyayla çalıştırmaktadırlar. Marvin'in ilk durağı sabah 6.45'tedir. Marvin otobüs garajına sabah 6.00'da gelir. 9.45'te sabah güzergâhını tamamladıktan sonra 13.30'da geri dönmek üzere ayrılır ve öğleden sonra 16.30'da da mesaisi biter. Marvin ilk otobüs güzergâhında 17 ortaokul ve lise öğrencisini, ikinci güzergâhında da 24 ilkokul öğrencisini toplar. Her sabah topladığı öğrenci sayısının hesabını tutmak zorundadır ve garaja döndüğünde sayıları sürücülerin her gün taşıdıkları öğrenci sayısının kaydını tuttıkları ana deftere kaydeder. Bir kural olarak, bir sürücü asla otobüs duraklarına erken varmak istemez. Eğer erken varırsa öğrencileri kaçırmaması olasıdır. Hiçbir öğrencinin kaçırlmadığından emin olmak için sürücünün duraklara bir dakika geç varması daha iyidir. Her güzergâhın sonunda Marvin bütün otobüsü kontrol eder. Hiçbir çocuğun otobüste kalmadığından emin olmak için otobüsün arkasına kadar her koltuğu kontrol ederek yürür.

Nevada Ulaşım Birimini, (Nevada Transportation Department) South Lake Tahoe Denetçisi Dan O'Rork'a göre öğretim yılı boyunca göldeki ulaşım sürücülerini okul gezileri, spor faaliyetleri ve ders programı dışı faaliyetler için ortalama 16,602 mil yol kat etmişlerdir. En uzak yolculuk Las Vegas'ın doğusunda Utah eyalet sınırı yakınlarındaki Mesquite, Nevada'ya yapılmıştır.

Marvin göldeki diğer sürücülerden daha uzun süre çalışmış olmasından dolayı okul gezileri için ilk tercih edilen sürücüdür. Gölde okul gezileri veya spor faaliyetleri için sürücü gerektiğinde, kıdemli en yüksek olan sürücülere öncelikte teklif edilmektedir. Vadide ise sürücüler okul gezileri ve spor olayları için döngüsel bir çizelge izlemektedirler. Marvin gölde görev yaptığı için okul gezisini kabul edebilir veya işi sonraki sürücüye bırakabilir. Eğer işi kabul ederse, gerekli görüldüğü takdirde geceyi öğrencilerle geçirmesi gerekebilir. Sürücülerin gece kalmaları gerektiğinde Douglas İlçesi onlara masrafları okul bölgesi tarafından karşılanmak üzere kalacak yer ve yemek sağlamak zorundadır. Eğer birden fazla sürücü varsa her sürücü için ayrı yer ayarlanmaktadır. Federal kanunlar kaza oranlarını yükselten yorgunluktan kaçınmak için, sürücülerin 24 saatlik sürede 10 saatten fazla araç kullanmalarına izin verilmemesini bildirmektedir.

Sürücülere deneyimlerine göre ve saat bazında ödeme yapılmaktadır. Yeni sürücüler saat başına 11.89 dolar alırken daha deneyimli sürücüler saat başına 17.37 dolar alabilmektedir. Özel eğitim öğrencilerini taşıyan sürücüler, normal otobüs sürücülerıyla aynı miktarı almaktadırlar. Sürücünün güzergâhının özel eğitim öğrencilerini veya normal öğrencileri içerip içermemesi ödemedeki bir fark oluşturmamaktadır. Sürücülerin bölünmüş vardiyayla çalışmaları ve yüksek maaş almamaları, okul bölgeleri için sürücü bulma ve elde tutma konusunda problem teşkil etmektedir. "Ulusal olarak, kalifiye otobüs sürücülerinin kıstıllılığı neredeyse her ulaşım sistemi için zorluk teşkil etmektedir. Okul bölgelerine sürücü sayısı yeterli gelmemekte, fakat bölgeler istikrarlı düzeyde hizmet talep etmeye devam etmektedirler" (Walsh, 2002, sf.33).

Göl alanı ve vadi alanındaki sürücüler her ne kadar aynı okul bölgesi için çalışmakta olsalar da, işletimler biraz farklı yürümektedir. Göl alanındaki sürücüler güzergâhlarını her yıl değiştirebilmektedirler, fakat bu kıdemlerine göre gerçekleşmektedir. Vadi alanındaki sürücülerin göldekiler gibi güzergâh değiştirme seçenekleri bulunmamaktadır. Marvin güzergâhlarını bu yıl değiştirmiştir. Bu yılki güzergâhı Sierra Nevada Dağlarının tepelerinde olmasından dolayı daha fazla zaman gerektirmektedir. Dağa çıkmak için ek zamana ihtiyacı vardır, böylelikle güzergâhta geçen daha fazla zaman Marvin için daha fazla para anlamına gelmektedir.

Sharon Inman ve Dan O'Rork Douglas İlçesi Okul Bölgesindeki kendi ulaşım birimlerini farklı şekilde yönetmektedirler, fakat iki denetçi de birbirlerine e-posta veya telefon aracılığıyla yakın teması sürdürmektedirler. Ayrıca bu iki denetçi yeni kanunları ve ortaya çıkan diğer meseleleri görüşmek için her ay bir araya gelirler. Inman ve O'Rork aynı zamanda hareket memurudurlar ve işte oldukları süre içinde her zaman yanlarında bir telsiz taşımaktadırlar. Bu iki denetçi okul gezileri ve spor olayları için ihtiyaç duyulan bütün otobüsleri de organize etmektedirler.

Douglas İlçesi Nevada'daki en büyük beşinci okul bölgesi olabilir, fakat okul bölgesinin nüfusu nispeten küçüktür. Büyüklüğe bağlı olarak, DİOB'deki ulaşım birimi geniş bir personel kadrosuna veya pahalı teknolojilere ihtiyaç duymamaktadır, ancak buna rağmen birim yılda 2 milyon dolar harcamaktadır. Bölgenin büyüklüğü ve alanın nüfusu gibi etmenler ulaşımına ne kadar para harcanacağını belirlemektedirler. Washoe İlçesi Okul Bölgesi gibi Nevada'daki daha büyük okul bölgeleri daha fazla teknolojinin kullanılması ve daha fazla personele ihtiyaç duyulmasına bir örnek teşkil etmektedirler. Bu kısımda Nevada Eyaleti'nde ikinci büyük okul bölgesi olan Washoe İlçesi Okul Bölgesi'nin ulaşım bütçesi, servis sürücülerinin işe alınma ve çalışma süreçleri, okul servislerinde kullanılan araçların durumları ve ulaşım biriminde kullanılan yakıt türleri tartışılmıştır.

Washoe İlçesi Okul Bölgesi (The Washoe County School District)

Washoe İlçesi Okul Bölgesi, (WİOB) (Washoe County School District) (WCSD) Nevada Eyaleti'ndeki ikinci büyük okul bölgesidir. Ülke çapındaki okul bölgeleriyle kıyaslandığında bile oldukça büyüktür, ülkedeki on beş bin okul bölgesi arasında elli birinci sırada yer almaktadır (Washoe İlçesi Okul Bölgesi, 2004). WİOB ulaşım yöneticisi Kurt Svare'e göre, WİOB'nin ulaşım bütçesi 2002–2003 öğretim yılında seksen dokuz milyon dolar olan genel bütçenin yıllık otuz buçuk milyon dolarını oluşturmaktadır (Washoe İlçesi Okul Bölgesi, 2004). Bu bütçenin içine çalışanların maaşları, sigorta, yakıt ve bakım masrafları gibi ulaşım ile ilgili her şey dâhildir (Svare, 2004).

Büyük okul bölgeleri, okul işletme idaresine rapor verecek bir ulaşım müdürü bulundurma eğilimindedirler (Ray ve ark., 2001). Bu durum WİOB için doğrudur. Bay Svare 34 yıldır WİOB'nin ulaşım yöneticisidir. Denetimi kapsamına giren çeşitli işleri gerçekleştirmiştir. Bay Svare kariyerinin ilk dönemlerinde otobüs sürücüsü ve sonra hareket memuru olarak görev yapmıştır. Hareket memuru olarak görev yaptığı dönemde bölgenin ulaşım operasyonlarını gözetecek birine ihtiyacı bulunmaktaydı ve bu gereksinim ona hareket memurluğunun yolunu açmıştı. Bay Svare bu işi yapmak için özel bir lisans gerekmediğini düşünmese de aslında kendisinin özel eğitim verme lisansı bulunmaktadır (Svare, 2004). Diğerleri ise ulaşım yöneticilerinin yüksek lisans sahibi olmasının olumlu taraflarını görmektedirler. Maryland Öğrenci

Taşımacılığı Birliği (MÖTB) Başkanı (President of the Maryland Association for Pupil Transportation) (MAPT) ve Montgomery İlçesi Devlet Okulları ulaşım müdürü (transportation director for Montgomery County Public Schools) olan Ed Green, ulaşım müdürlüğü için lisans derecesi sahibi olmanın öğrencilerin güvenliğini temin ettiğine ve gözetmen pozisyonlarının profesyonelliğini sağladığına inanmaktadır (Okul Otobüsü Filosu (School Bus Fleet), 1998).

Bay Svare'e göre sürücüler ulaşım işinde çalışan insanlardır. Onun zamanının çoğu personel meseleleriyle ilgilenecek geçmektedir. Özellikle sürücüler söz konusu olduğunda yüksek bir işi devretme oranı göze çarpmaktadır. Bay Svare bu oranın yüksekliğini yedi ya da sekiz saatlik ücret için günde on ya da on bir saat çalışarak geçimini sağlamanın zor olmasına bağlamaktadır (2004). Tennessee'deki okul otobüsü sürücülerini saatlik on bir dolar altmış yedi sent ile on üç dolar altmış yedi sent arasında bir ücret karşılığı günde ortalama üç saat on beş dakika çalışmakta olduklarından bu durum açıkça ülke çapında bir problemdir (Okul Otobüsü Filosu, 2000). Bununla çelişkili bir makalede Huffman, geçtiğimiz bir kaç yılda sürücü maaşlarının yükseldiğini, ayrıcalıkların arttığını ve pek çok okul bölgesinin sürücülerine daha fazla minnet gösterdiğini bildirmektedir (2000).

Altı bin Washoe İlçesi Okul Bölgesi çalışanlarının üç yüz kırk dördü ulaşım semsiyesi altında görev yapmaktadır. Washoe İlçesi Okul Bölgesi iki yüz yetmiş altı otobüs sürücüsü çalıştırmaktadır (Svare, 2004). Sürücüler çalıştıkları yıl sayısına bağlı olarak çalıştıkları saat başına on dolar kırk sent ile yirmi dolar yetmiş altı sent arasında değişen oranlarda ücret almaktadırlar. Özel eğitim otobüsü sürücülerini çalıştıkları saat başına on dolar yetmiş beş sent ile on üç dolar otuz beş sent arasında değişen biraz daha yüksek oranlarda ücret almaktadırlar (WIOB tasnifli maaş çizelgesi (WCSD classified salary Schedule) 2002–2003).

Bir okul otobüsü sürücüsü olmak için karşılanması gereken pek çok gereklilik bulunmaktadır. Başvuranların en az yirmi bir yaşında olmaları ve oldukça temiz bir trafik siciline sahip olmaları gerekmektedir. Önceki iki yıl içerisinde iki kere dikkatsiz araç kullanma veya etki altında araç kullanma (EAAK) (driving or driving under the influence) (DUI) cezası almış kişiler otobüs sürücülüğü pozisyonu için göz önünde bulundurulmayacaklardır. Bütün başvuranlar hizmet öncesi ilaç taraması ile Ulaşım Departmanının (UD) (Department of Transportation) (DOT) fiziksel testlerinden geçmek ve yeni çalışan eğitimine katılmak zorundadırlar. Bir B sınıfı ticari sürücü ehliyeti (TSE) (Class B commercial driver's license) (CDL) edinmeleri gerekmektedir. Sürücünün bölgede arka akaya dokuz ay çalışması kaydıyla ehliyet giderlerini okul bölgesi karşılayacaktır. (Washoe İlçesi Okul Bölgesi, 2004).

Pek çok bölgede karma sınıf ve direksiyon eğitimi mevcuttur. Sınıf eğitimi çocuk gelişimi ve psikoloji, güvenlik, hukuk, ihmal, ilçe demografisi ve jeoloji, sürüş yönetmelikleri gibi konuları içerebilmektedir (Ray ve arkadaşları, 2001). Bay Svare'e göre Nevada Eyaleti 40 – 45 saatle otobüs sürücülerini için en az eğitim gerekliliği olan eyalettir. WIOB'de otobüs sürücülerini öğrencilerle direksiyon başına geçmelerinden önce kırk saatlik eğitime katılmaktadırlar. Eğitim sağlanan alanlar şunlardır: Bir eğitimle birlikte direksiyon eğitimi, halkla ilişkiler, telsiz kullanımı ve biçimleri, tren yolu geçişleri, kaporta altı teftişleri, ilk yardım ve kalp-solunum desteği eğitimi (Cardio Pulmonary Resuscitation, (CPR) training), yangın (yangın söndürücülerini kullanımı) (use of extinguishers) yükleme ve boşaltma, arızalar ve tahliyeler, kaza

prosedürleri, savunmacı sürüş ve özel ihtiyaçlar da dâhil olmak üzere öğrenci yönetimi. Sürücüler eğitmenle bire bir eğitim olmak üzere direksiyon başında yirmi ile yirmi beş saat arası zaman geçirmektedirler (Washoe İlçesi Okul Bölgesi, 2004). Ray ve ark.'ın görüşüne göre, sürücüler için iyi bir sürüş kabiliyetine sahip olmak önemli olmakla birlikte aynı zamanda sürücülerin çocuklar üzerinde olumlu etki yapacak nitelik ve özelliklere de sahip olmaları gerekmektedir (2001). Eğitim tamamlandıktan sonra uygun olan herhangi bir güzergâha atanmaktadırlar. Sonrasında güzergâhlar kıdemlere göre teklif edilmektedir. (Otobüs sürücüsü bağıllığı (Bus driver attachment)).

Ayrıca, sürücüler her ay yapılan bir saatlik güvenlik toplantısına da katılmak zorundadırlar. Sürücüler dağ sürüşünde olduğu gibi güzergâhlarına göre yıllık olarak değerlendirilirler ve Nevada Eğitim Departmanının (Nevada Department of Education) okul otobüsü sürücülerini için kanunlar ve yönetmelikler üzerine olan testini geçmelidirler. Aynı zamanda iki yılda bir yapılan DOT muayenesini geçmeleri ve her dört yılda bir TSE'lerini yenilemeleri de gerekmektedir.

Otobüs sürücülerinin temel iş sorumluluğu öğrencileri evden okula ve okuldan eve güvenli şekilde ulaştırmaktır. Bunu yerine getirilmesi için sürücülerin otobüs sahasından ayrılmadan önce otobüslerini teftiş etmeleri gerekmektedir. Sürücülerin günlük teftişleri görsel ve güvenlik amaçlıdır. Lastikleri kontrol eder, dönüş sinyallerini test eder, frenleri kontrol eder, ışıkları ve motor ısınmasını dener, gösterge okumalarını ve yakıt seviyelerini gözden geçirirler (Ray ve ark., 2001). Ek olarak, öğleden sonraları otobüste hiç öğrenci kalmadığında emin olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin uyuyakalıp otobüste unutulmaları ve sonradan bulunmalarına ilişkin örnekler yaşanmıştır. Okul bölgesi böyle durumlarda dava edilebilir. Milford Eğitim Kurulu, (The Board of Education of Milford) Connecticut, üç yaşındaki bir çocuk yetişkin gözetimi olmadan dört saat boyunca otobüste unutulduğu için dava edilmiştir (Okul Otobüs Filosu, 2002). Sürücüler, Sürücünün Günlük Otobüs Arıza Raporu (Driver's Daily Bus Defect Report) adı verilen formu teftişlerine dayanarak doldurabilir ve tamircilere bırakabilirler (Wilson, 2004).

Otobüsler bir sürücünün ofisine denk düşmektedir. Sürücüler, bakım için atölyede olmadığı sürece her gün kullandıkları bir otobüse atanırlar. Hatta bazı sürücüler otobüslerini öğrencileri eğlendirmeye yardım edecek şekilde süsler. Bir otobüs geçici olarak servis dışı kaldığında, sürücü bu durumu sabah işe geldiğinde öğrenmektedir. Dinlenme odasında başvurabilecekleri belli bir bilgi ilan panosu bulunmaktadır. Bu pano aynı zamanda sürücülerini hangi otobüsü kullanacakları konusunda da bilgilendirmektedir.

Çoğu sürücü yaklaşık altı saatlik bölünmüş vardiyalar, artı fazladan mesai ile çalışmaktadır. Günlük çalışma saatleri sabah altı ile dokuz buçuk arası ve sonra öğleden sonra bir buçuk ile dört buçuk arasındadır (Washoe İlçesi Okul Bölgesi, 2004). Bazı sürücülerin ayrıca sıklıkla özel eğitim öğrencilerine ayrılmış bir gün ortası güzergâhları bulunmaktadır. Bu seferler yaklaşık olarak sabah on bir buçuktan öğleden sonra bir buçuğa kadar sürmektedir (Wilson, 2004).

Sürücülere ek olarak ulaşımda yer alan altmış sekiz çalışan bulunmaktadır. Bunlar hareket memurları, sekreterler, denetçiler ve yönetim kadrosu gibi yirmi üç ofis çalışanı, otuz bir tamirci ve kırk otobüs sürücüsü yardımcısı/asistanından (para-

profesyoneller) oluşmaktadır. (Svare, 2004). Hoffman'a göre para-profesyoneller engelli öğrenci yolcularımızın sağlığını, refahını ve hareketlerini izlemek ve herhangi bir gecikme olduğu takdirde yolcular için ciddi bir sağlık veya güvenlik sorunu arz edebilecek durumlarda doğrudan ilgi sağlamakla yükümlüdürler (2000). Para-profesyonellerin asistanlığı sadece Marvin Picollo Okulu için çalışan sürücülerinin otobüslerinde bulunmaktadır (Svare, 2004). Çoğunlukla öğrencinin BEP'sine destekleyici yardım veya hizmet olarak (IEP as a supplementary aid or service), öğrenci otobüse her bindiğinde orada bulunacak bir para-profesyonel yazılmaktadır. Bu hizmetlere ihtiyaç duyan öğrenciler genellikle tıbbi açıdan hassas, büyük olasılıkla oksijen desteğine gereksinimi olan kişilerdir ve anında müdahaleye ihtiyaç duyabilirler. Bu sürücünün yanında bir para-profesyonel olmadan öğrencileri toplayamayacağı anlamına gelmektedir. Dolayısıyla bir sürücünün güzergâh tablosundaki ilk kalem otobüs sahasından yanında bir para-profesyonel olmadan ayrılmamaktır (Wilson, 2004).

Okul bölgesinin hareket memurları ulaşım biriminin kalbi olarak da görülebilirler. Her gün bir yığın görevle uğraşmaktadırlar. Güzergâh bilgisi sağlamanın, denetlemenin, acil durum operasyonlarını yönetmenin, kayıp çocukları izlemenin ve onlara yardım etmenin ve kızgın velilerle başa çıkmanın sorumluluğunu taşımaktadırlar. Bu kendilerini adanmış kişiler sıklıkla başka kimse mevcut olmadığında, güzergâhta sefere çıkmak zorundadırlar (Huffman, 2000). Bütün hareket memurlarının TSE'leri vardır ve daha önce sürücülük de yapmışlardır. Çoğu direksiyon başındayken öğrencilerle başa çıkmanın zorluklarından kaçınmak için masa başı işlere başlamışlardır. WİOB hareket memuru Barbara Hossick, direksiyon başındayken yaklaşık yetmiş öğrenciyi idare etmenin çok zor ve çoğu zaman da aşırı yorucu bir iş olmasından dolayı sürücülerini personelde tutmanın zor olduğuna inanmaktadır (2004). Okul Otobüs Filosuna göre sürücülerin karşılaştıkları en büyük zorluklardan biri de otobüsteki şiddet ve silahlardır (2004). Ayrıca eski öğrencilerin okul otobüslerinin koltuklarını yakması şeklinde güncel bir eğilim de mevcuttur (Hossick, 2004).

Görevlendirildikleri alanda barındırılan otobüslerin güzergâhlarının belirlenmesinden hareket memurları sorumludur. Ancak özel eğitim şoförlerinin kendi güzergâhlarını belirlemeye ilişkin ek bir sorumlulukları vardır (Wilson, 2004). Güzergâh çıkartma ve program yapma uğraştırıcı ve can sıkıcı olabilir. Bu görev için kullanılacak değişik teknikler mevcuttur. Bu yöntemler her öğrenci için tanımlanmış haritalardan bilgisayar programlarına kadar uzanan bir yelpaze olarak sıralanabilir (Ray ve ark., 2001). Bilgisayar destekli güzergâh çıkartma yazılımı, ulaşım birimlerindeki hareket memurlarının rahatlamalarını sağlamıştır (Okul Otobüs Filosu, 2004). Bayan Hossick'e göre, Washoe İlçesi Okul Bölgesi, Akıllı Program (Smarter Program) adındaki bilgisayar destekli bir güzergâh çıkartma programını kullanmaya çalışmıştır. Ancak bölgenin büyüklüğü göz önüne alındığında, ortada çok fazla sayıda hata olmasından dolayı program verimli bir şekilde işlememiştir. Bu sebepten dolayı hareket memurları halen bir atlas yardımıyla güzergâh haritalarını belirlemektedir. Her ne kadar şu anda programın verimliliğini iyileştirmek için çalışan bir görevlileri olsa da Bayan Hossick programın yakın gelecekte kullanılacağını öngörmemektedir (2004).

Washoe İlçesi Okul Bölgesi hali hazırda altı hareket memuru istihdam etmektedir. Hareket memurluğu görevine ek olarak bölgenin bütün okul gezilerini de koordine etmekten sorumlu olan Bayan Hossick, günde sayıları yirmi ile yüz arasında değişen okul gezilerinde her gezi için bir otobüs ve bir şoför bulunmasından da

sorumludur. Şoförler hastalık sebebiyle işe gelmediklerinde ve hasta olan şoförlerin yerini dolduracak yeterli sayıda hazırda bekleyen şoför olmaması bir zorluğu da beraberinde getirebilir. Böyle durumlarda hareket memurlarının kendileri güzergâhlara çıkmak zorundadır (2004). “Bu duruma uygun bir örnek ben sevk biriminde çalıştığım zaman gerçekleşti. Hazırda bekleyen yirmi bir tane şoför vardı. Bu yirmi bir şoförden on bir tanesi hasta ya da şehir dışında olduğundan on adet hazırda bekleyen şoför kalmıştı, buna karşılık yirmi beş daimi şoför işe gelmemişti”.

Otobüsler hizmet verdikleri bölgeye bağlı olarak üç otobüs sahasından bir tanesinde barındırılmaktadır. Otobüsler şehrin diğer ucundaki bir sahaya giderken boşuna yakıt harcamasınlar diye hizmet alanlarına en yakın olacakları şekilde barındırılmaktadır. Washoe İlçesi Okul Bölgesi iki yüz doksan yedi okul otobüsüne sahiptir (Svare, 2004). Bazı okul bölgeleri otobüs ulaşımı için özel şirketlerle anlaşmaktadır; ancak daha büyük bölgelerin kendilerine ait otobüslerinin olması daha olasıdır. (Okul Otobüs Filosu, 2000). Şu anda bir otobüsün maliyeti yetmiş üç bin kırk dokuz dolardır. Bu otobüsler günde dört yüz elli sefer yaparak ve beş binden fazla durakta durarak on sekiz bin kırk dokuz öğrenci taşımaktadır. Geçen yıl WİOB filosu mil başına iki dolar ve doksan yedi sent maliyetle dört milyon yirmi iki bin dokuz yüz altmış yedi mil yapmıştır (Washoe İlçesi Okul Bölgesi, 2004).

Bu iki yüz doksan yedi otobüsten yetmiş yedisi özel eğitim otobüsleridir. Bir özel eğitim otobüsünün maliyeti yetmiş bir bin yüz otuz altı dolardır. Özel eğitim otobüslerinin fiyatı, genellikle tekerlekli sandalyeler için hidrolik bir asansöre sahip olmalarından ve içlerinde klima teçhizatı bulunmasından dolayı normal eğitim otobüslerinin fiyatına benzer niteliktedir (Svare, 2004). Geçen sene bir özel eğitim öğrencisinin velisi Washoe İlçesi Okul Bölgesinin Mütevelli Heyetine (Board of Trustees of Washoe County School District) tüm otobüslerin klima teçhizatına sahip olmasına ilişkin bir dilekçe sundu. Bu teklifin arkasındaki gerekçe ise aşırı sıcaktan komplikasyonlar göstermeleri muhtemel tıbbi açıdan hassas çocukları taşımalarıydı. Bölge klima teçhizatının özel öğrencilerin çıkarlarına en iyi şekilde hizmet edeceğine karar verdi ve bölgenin özel eğitim otobüslerinin sekiz tanesine klima teçhizatı taktırarak süreci başlattı. Yeni alınacak özel eğitim otobüsleri klimalı olacaktır (Svare, 2004).

WİOB'nin otobüslerinin doksan yedi tanesi on beş yaşındadır. WİOB'nin sahip olduğu en eski otobüs 1978 yılında imal edilmiştir. Bay Svare'ye göre bir otobüsün kullanım ömrü on iki ile on beş yıl arasında olmalıdır, aksi halde otobüsün çalışır durumda kalması için aşırı miktarda para harcamaya başlarsınız (2004). 2004–2005 öğretim yılının başına kadar bölge yukarıda bahsedilen emektar otobüslerin yerine geçecek otuz dört adet yeni otobüse sahip olacaktır. Bu otobüsleri tedarik edecek olan imalatçı International firması olacaktır (Svare, 2004).

Okul otobüsleri değişik uzunluklarda üretilmektedir. Yolcu kapasitesi otobüsün boyutuna bağlıdır ve imalatçılar tarafından belirlenir. Kapasite tipik otuz dokuz inçlik koltuk başına ilköğretim çağındaki üç küçük kişi ya da iki lise öğrencisi bazında hesaplanmaktadır (Okul Otobüs Filosu, 2002). Normal (özel eğitim olmayan) bir otobüste yaklaşık seksen dört öğrenci ve bir özel eğitim otobüsünde yirmi dört ile otuz altı öğrenci seyahat edebilir (Svare, 2004). Okul otobüs koltukları emniyet kemeri kullanımı olmadan koruma sağlamaktadırlar. Okul Otobüs Filosu enerji emen koltuk arkalıklarına sahip olan yakın aralıklarla konuşlandırılmış sağlam koltuklardan oluşan koruyucu bir yastık ile yolcu kaza korumasının sağlandığını açıklamaktadır.

Koltuklarda oturmayan veya kısmen koltukların dışında oturan kişiler okul otobüsünün sağladığı korumadan yararlanamayacaklardır (2002).

Özel eğitim otobüsleri tekerlekli sandalye kullanan öğrenciler ile yürüyebilen öğrencilerin bileşimini taşıyabilirler. Bir otobüsün taşıyabileceği azami tekerlekli sandalye sayısı üçtür (Svare, 2004). Her tekerlekli sandalyenin yerine her biri kırk beş derece açıyla bağlanan dört sabitleme bağı ile sabitlenmesi gerekmektedir (Wilson, 2004). Bay Svare hiç koltuğu olmayan ve sadece tekerlekli sandalye taşıyacak özel eğitim otobüslerine sahip olmalarının mümkün olduğunu ancak WİOB'nin elinde bu tip otobüslerden bulunmadığını söylemiştir (2004).

Washoe İlçesi Okul Bölgesi'nin sahip olduğu otobüslerin çoğunluğu dizel yakıtla çalışmaktadır ancak bölgenin elinde birkaç tane benzinle çalışan ve yaklaşık beş adet de doğal gazla çalışan otobüs vardır (Svare, 2004). Her yakıt tipi için kirlilik, güvenlik, performans ve maliyete ilişkin avantajlar ve dezavantajlar vardır. Toplumun sağlığı ve çevre için daha iyi olacak bir şekilde doğal gaz dizelden daha temiz bir şekilde yanmakta, daha az ince parçacık emisyonu üretmektedir (Okul Otobüs Filosu, 2000). Dizel motorlar genellikle doğal gaz motorlarından daha verimlidir, bu sebepten daha az yakıt tüketir ve daha az karbon monoksit salarlar. Güvenlik anlamında doğal gaz yüksek ölçüde yanıcı olması sebebiyle dizelere göre daha fazla risk taşımaktadır (Okul Otobüs Filosu, 2000). Dizel motorların güç ve yüksek yakıt tasarrufu gibi performans faydaları varken doğal gaz ile işleyen araçlar emsallerinden daha ucuz mal olmaktadır. Doğal gaz fiyatları sık sık dalgalanma yaşayan dizel fiyatlarından daha ucuzdur. Ancak dizel verimliliği ile birlikte seçilen yakıt tipi gibi gözükmemektedir.

Yakıtın toplu alınması önemli ölçüde tasarruf sağlayabilir. Büyük okul bölgeleri satın aldıkları çok büyük miktardaki yakıt sebebiyle hacme ilişkin indirimlerden yararlanabilirler. On bin galon miktarda kamyon dolusu dizelin alınmasıyla bölgenin galon başına on beş ile yirmi sent arasında tasarruf edeceği tahmin edilmektedir (Hirano, 2000).

Her otobüsün yaklaşık altmış galonluk yakıt deposu vardır. Otobüsler bir depo yakıtla yaklaşık üç yüz elli mil yol yapabilmektedir (Wilson, 2004). Kısa bir süre önce bölge, çevreye daha duyarlı olan biyodizelle geçmiştir (Svare, 2004). Ancak Bay Svare'ye göre biyodizel dizelere göre galon başına on üç sent daha pahalıya mal olmaktadır (2004). Biyodizel 80/20 oranında petrol ve nebati yağ karışımıdır. Çevre Koruma Ajansı (ÇKA) (The Environmental Protection Agency) (EPA) biyodizel ile işleyen dizel motorlarda karbon monoksit oranında yüzde onluk, toplam hidrokarbon emisyonlarında yüzde onluk, ince parçacık oranlarında yüzde on beşlik ve sülfat oranında yüzde yirmilik azalma tespit etmiştir (Casey, 2004). Biyodizel için fiyat faktörlerine soya fasulyesinin ulaşılabilirliğinin yanı sıra satış fiyatı da dâhildir. Biyodizelin filolar için para tasarrufu sağlayabileceği bir alan da verimlilik alanıdır. Örneğin, biyodizel kullanan bir okul bölgesi yakıt tasarrufu anlamında galon başına yarım millik bir kazanç tespit etmiştir (Okul Otobüs Filosu, 2004). Otobüslerin yakıtlarının bitmemesi için yapılan millerin kaydını tutmaktan sürücüler sorumludur.

Genellikle, bakım için yerel tamirciler ve yağ değişimi ve benzin gibi basit prosedürlere bakan dolum istasyonları ile sözleşme yapılmaktadır (Ray ve ark., 2001). WİOB tamircileri yağ değişimi ve koruyucu bakımdan vites işleri ve motorların ona-

rımına kadar her şeyle ilgilenmektedir. Ancak, gerekli olan ve tamircilerinin iş yüküne ayak uyduramadıkları hallerde, bölge, tamir için otobüsleri özel işletmelere göndermektedir. Buna ek olarak okul bölgesinin elinde ön-arka balans ayarlamaları, egzoz sorunları, büyük çaplı kaporta veya boya gibi işleri yapacak teçhizat mevcut değildir. WİOB otobüslerinin garanti kapsamında olan hizmetleri gerektirmesi veya yukarıda bahsedilen hizmetlerin gerekmesi durumunda sık sık Silver State International ile çalışmaktadır (Svare, 2004).

Bu karmaşık birimi gözlemleyen bir kişi burayı bir arı kovanına benzetebilir. Çalışanlar kendi üstlerine düşeni yapmak için sürekli olarak meşguldür ve hareket halindedir. Buraya kadar büyük bir okul bölgesinin ulaşım biriminin işlerine çok yönlü olarak bakılmaya çalışılmıştır. Nevada'da daha da büyük bir ulaşım birimi ise Reno'da bulunan Nevada Üniversitesine aittir. Bu kısımda Nevada Üniversitesi'ne ait ulaşım biriminde motorlu araç kısmı ve bütçesi, alternatif yakıtların kullanım durumları, otopark ve ulaşım hizmetleri, kampüs ring hizmetleri, araba sevisi programı, motorlu araç sürücüsü yardım programı, sınırsız otobüs seyahati, engelliler için erişim otopark politikası ve üniversite içinde otopark izinleri ve yer belirleme konuları tartışılmıştır.

Nevada Üniversitesi, Reno (UNR)

Nevada'da, yüksek öğretim yetkisi, sorumluluğu ve idaresi Mütevelli Kurulundadır (Board of Regents). Ancak, yasama organı da bütçe, düzenlemeler (doğal gaz, ayrıcalıklar ve itfaiye birimi), hesap verilebilirliğin koordinasyonu, ihtilafların giderilmesi ve finansal yardım gibi çeşitli yollardan yüksek eğitimi etkileyebilir.

Hulse'a (2002) göre, Nevada 90'lı yıllarda, tüm yüksek eğitimden sorumlu tek bir kurula sahip olan Ülkedeki tek eyalet ve kendi kurulunu oy çoğunluğu ile seçen dört eyaletten bir tanesi idi. Bu durum çatışma hallerinde kurul üyelerinin doğrudan ateşten gömlek giymelerine sebep olmaktadır. On bir üyenin yedi tanesi Clark İlçesi, iki tanesi Washoe, bir tanesi batı Nevada ve bir tanesi de kuzey ve merkez ilçelerinden olmak üzere yerel bölgelerden seçilmektedir.

Eyalet kanunu, kurul makamına yüksek eğitimi yönetme yetkisi vermektedir; ancak anayasa kurulu işini yapması amacıyla gerekli olan paranın büyük bir kısmı için yasama organına bağlı kılmaktadır. 1964 yılında hazırlanan Kesim 4 Madde XI'de (The language of Article XI, Section 4) ifade edilenler değiştirilmemiştir. Yasama organı ziraat, mekanik bilimi, güzel sanatlar ve madencilğe ilişkin bölümleri kapsayacak ve görevleri kanunla (sf.7) belirlenecek bir Mütevelli Kurulu tarafından idare edilecek olan bir devlet üniversitesinin kurulmasını sağlayacaktır.

Nevada Üniversitesindeki ulaşım sistemi Motorlu Araç Tesisi ile Araç Otoparkı ve Ulaşım Hizmetleri şeklindeki iki kısma ayrılmıştır.

Motorlu Araç Tesisi (Motor Pool)

Nevada Üniversitesi, Reno (UNR) alanda temiz hava ve çevre ile hava kalitesi anlamında büyük bir etkiye sahip olan alternatif yakıt kullanan araçlar konusunda alanda öncü bir role sahiptir. Şu anda UNR ve Washoe İlçesi NAC 486A'da belirtilen alternatif yakıt düzenlemelerine (alternate fuel regulations) uyumu şart koşmaktadır. Bu tüzüğü Çevre Koruma Dairesi'nin Hava Kalitesi Birimi (The Division of

Environmental Protection's Air Quality Division) uygulamaktadır. UNR'nin Motorlu Araç Tesisindeki benzin pompalarından sağlanan yeniden formüle edilmiş gazolin (RFG) kullanımına bağlı olarak tüzük kapsamına %100 uyumludur. NAC 486A kapsamında, RFG kabul edilmiş bir alternatif yakıt tipidir.

ABD Enerji Bakanlığı'na (Department of Energy) göre (2001), ülkenin ithal edilen petrole gitgide daha fazla bağımlı olması ve petrol çıkartan ülkelerdeki göreceli istikrarsızlık kongreyi 1992 yılında Enerji Politikası Kanunu'nu (EP Kanunu) Energy Policy Act (EPA) çıkartmaya teşvik etmiştir. Kanun ABD Enerji Bakanlığı'nı (EB) U.S. Department of Energy (DOE) ulaşım sektöründe araştırma ve geliştirme faaliyetlerini genişletmeye ve gazolin ile yakıt sağlanan geleneksel tip modellerin yerini alması için alternatif yakıtlı araçların (AYAlar) alternative fueled vehicles (AFVs) piyasaya sürülmesini hızlandıracak programlar yaratmaya sevk etmiştir (sf.1).

1990 yılındaki Temiz Hava Kanunu Tadilatları (The Clean Air Act Amendments) araç filolarını hedeflemiş ve hava kalitesinin iyileştirilmesi doğrultusunda geniş bir gereklilik yelpazesini şart koşmuştur. Amaç tüm büyükşehir alanlarındaki hava kalitesini nihayetinde insan sağlığına ilişkin endişeler temelinde benimsenen federal standartlara uygun hale getirmektir. Standartlar kabul edilebilir azami nitrojen oksit, karbon monoksit, hidrokarbon, sülfür oksit, ozon ve denetlenen parçacık miktarlarını sıralamaktadır.

Federal standartlara uymayan büyükşehir alanlarının hava kalitesini geliştirmeye yönelik eyalet planlarına riayet etmeleri gerekmektedir. Eyalet planlarına uymayan alanlar yeni karayolları yapmalarına yönelik federal fonları kaybetme riski ve diğer yaptırımlarla karşı karşıya kalacaklardır. Büyükşehir alanları 1980 yılındaki nüfus sayımı temelinde seçilmiştir ve 250,000 ve daha fazla nüfusu olan alanları içermektedir. Federal emir kapsamına giren büyükşehir alanlarından bir tanesi de Las Vegas'tır.

Alternatif yakıtlar, yakıt bakımının maliyetini düşürmeye ve diğer ülkelere bağımlı olunmamasına yardımcı olmaları sebepleriyle çevresel faktörler olarak kullanılmaktadırlar.

1990 yılındaki Temiz Hava Kanunu Tadilatları hem çevresel hem de ekonomik sebeplerden dolayı alternatif yakıtların kullanımını teşvik etmektedir. Motorlu Araç Tesisi idarecisi Bay Dominick alternatif yakıtlı araçların (AYAlar), benzinle çalışan motorlardan önemli ölçüde daha az emisyon üretme potansiyeline sahip olduklarını ifade etmektedir. Örneğin propan ve sıkıştırılmış doğal gaz basınç altında saklanmaktadır ve bu sebepten uçucu emisyonlar üretmezler. Aynı zamanda gazlar motor içerisinde daha tam olarak yandıklarından gazoline kıyasla daha az karbon monoksit üretirler. Metanol ve Etanol de benzine oranla oksijen açısından daha zengin oldukları için daha az karbon monoksit üretirler. Kanun kapsamında dizel ve yeniden formüle edilmiş yakıt da alternatif yakıt olarak sayılmaktaydı. Ekonomi bağlamında, alternatif yakıtlar büyük ölçüde yerel olarak üretildiği ve doğal gaz ve propan gibi yakıtlar bol miktarda buldukları için ithal edilmiş petrolün kullanımı ortadan kalkacaktır.

Politik Görüş (The Political View)

24 Ekim 1992 tarihinde Başkan George Bush 1992 tarihli Enerji Politikası Kanunu'nu (Energy Policy Act) imzalamıştır. Bu yasa yerel olarak üretilen yakıtların kullanımının teşvik edilmesiyle kısmen ülkenin yabancı petrole olan bağımlılığını azaltmak için tasarlanmıştır. Enerji Politikası Kanunu araçlarda alternatif yakıtların kullanılmasına ilişkin maddeler içermektedir. 1990 tarihli Temiz Hava Kanunu Tadilatları kapsamında yakıtların petrol ürünü olmamaları gerekliliği getirilmiştir; ayrıca dizel ve yeniden formüle edilmiş yakıtlar alternatif yakıt olarak sayılmayacaklardır. Kanun kapsamında federal filoların 1993 mali yılından itibaren alternatif yakıtlı araçlar satın almaya başlamaları gerekmektedir. Devlet filoları ve alternatif yakıt tedarikçilerinin 1996 yılında AYA'ları satın almaya başlamaları gerekmektedir.

ABD Enerji Bakanlığı'na (U.S. Department of Energy) göre (2001), aşağıdaki tablo 1'de 1992 tarihli EP KANUNU (EPACT) kapsamında alternatif yakıtlı araç alımlarının yıllara göre oranları gösterilmektedir. Alternatif Yakıtlı Araçlar (AYA) (Alternative Fuel Vehicles) bunlar yeni filo hafif araç (8,500 pound veya daha az) alımları göstermektedir. Buna göre 1997 yılında %10, 1998 yılında %15, 1999 yılında %25, 2000 yılında %50 ve 2001 yılında %75'e ulaşmıştır. Bu da Nevada Üniversitesinde alternatif yakıt olan ilginin giderek arttığını ve bu araçların sistem içinde yaygınlaştığını göstermektedir.

Bölüm 486A'ya (Chapter 486A) göre kullanılan alternatif yakıtlar metanol, etanol, doğal gaz, propan, hidrojen, kömürden türetilmiş sıvılar, biyolojik materyaller ve biyodizel, hidrojen, elektrik ve seri yakıtlardır. 1992 tarihli Enerji Politikası Kanunu (The Energy Policy Act) ayrıca Enerji Müsteşarlığı'nın (Secretary of Energy) petrolden daha farklı ve çevresel faydalara sahip olduğunu belirlediği diğer herhangi bir yakıtı da içermektedir.

Bay Dominick'e göre, Nevada Eyaleti NAC 486A (State of Nevada enacted bill NAC 486A) yasa tasarısını kabul etmiştir. Mevcut durumda UNR'nin yeniden formüle edilmiş gazolin kullanmasına izin verilmekte ve UNR'de Motorlu Araç Tesisinde bu yakıtı kullanmaktadır. Burada karşılaşılan sorun Las Vegas'ın 1992 tarihli Federal Enerji Politikasına (Federal Energy Policy) uyma zorunluluğu nedeniyle yeniden formüle edilmiş yakıt kullanmasına izin verilmeyen olmasıdır. Federal veya eyalet mevzuatının Washoe İlçesini kapsamaması ve bu ilçenin yeniden formüle edilmiş yakıt kullanarak alternatif yakıt uyumluluğuna artık uymaması an meselesidir. Eğer UNR bu ana kadar beklerse fon ve kaynakları açısından UNR ciddi biçimde sıkıntı çekebilir.

Alternatif Yakıtlarla Aracın Performansı (Vehicle's Performance with Alternative Fuels)

Galon başına yapılan mil bazında, araçlar hem CNG (Sıkıştırılmış Doğal Gaz) hem de propan için aynı veya daha iyi mil değerlerine sahiptirler. Yerel bir taksi şirketi CNG araçlarını test etti ve daha uzun bir mesafe elde etmek için fazladan bir depo eklemek suretiyle başka bir soruna yol açan bagaj alanından vazgeçtiler. Propan yakıt ile sürüş mesafesi genellikle geleneksel gazolin ile işleyen araçlardan %10 ile %20 arası daha azdır. Ayrıca raporların CNG ve propan yakan araçların bakım masraflarının da dikkate değer bir miktarda daha az olduğunu belirttikleri göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun sebebi yakıtın temiz bir yakıt olup daha az tortu ve birik-

me sayesinde motorun daha temiz kalmasına yardımcı olduğu için daha fazla güvenilir ve daha verimli olmasıdır.

Patlayıcı olarak Doğal Gaz ve Propan (Natural Gas and Propane as explosives)

CNG ve propan gazolinden çok daha güvenlidir. Doğal gaz havadan daha hafiftir ve hızlı bir şekilde yok olur. Sadece gazdan havaya dönüşme oranı hacminin yüzde 5 ile 15'i arasında olduğunda ateşlenir. Ateşlenme sıcaklığı yaklaşık 1,300 Fahrenheit derecedir. Buna karşılık gazolin yaklaşık 80–300 Fahrenheit derecede ateşlenir. Yanıcı olmasına rağmen propanın daha dar bir yanabilirlik aralığı vardır. Ayrıca gazolin 80–300 Fahrenheit derecede ateşlenirken, propan 920 – 1,200 derece arasında daha yüksek ateşlenme sıcaklığına sahiptir. Propan depoları Amerika Makine Mühendisleri Birliği tüzüğü (the code of the American Society of Mechanical Engineers) kapsamı altında karbon çelikten yapılmıştır. Bu depolar sıradan gazolin depolarına göre delinmeye 20 kat daha fazla dayanıklıdır.

UNR'de kullanılan araç çeşitleri, sayıları ve tipleri aşağıdaki belirtilmiştir. Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo-1

<u>Araba tipi</u>	<u>Adet</u>	<u>Hizmet tipi</u>
Elektrik-Pili (8 pil)	20	Hizmet Arabası (Golf tipi)
Biyodizel	10	Hizmet Arabası (Golf tipi)
Biyodizel	4	Ring Otobüsü
Doğal Gaz	2	Kamyonet

Nevada Eyaleti Enerji Dairesine (1997) göre, ulaşım yakıtı olarak elektriğin kullanımı halen yerleşik ve endüstriyel bir güç kaynağı olarak geniş alana yayılan mevcudiyetinin ötesinde ticari olarak kabul edilmesi konusunda belirsizliği korumaktadır. Yerleşik ve ticari yükleme sahalarının güvenli ve kolay yükleme talebini karşılamak için özgül devrelere ve 220 volt / 40 amperlik elektrik hizmetine ihtiyaçları vardır. (sf.4).

2003 yılında, UNR 14 hizmet arabası satın aldı ancak daha sonra bu araçları güvenlik nedenleriyle iade etti. Sürücüler sürüş esnasında aracın içerisinde gazolin kokusu aldıkları için arabaların tehlikeli olduğuna karar verildi. Ring araçları da dâhil olmak üzere arabaların hepsi üniversite içerisinde tamir edilmektedir. Üniversitede yeniden formüle edilmiş yakıt kullanan ve değişik işler için kullanılan 400 araba, 300 hizmet aracı ve ring aracı vardır.

Bütçe (The Budget)

UNR, Motorlu Araç Tesisi Birimine (Motor Pool Department) doğrudan herhangi bir ödenek vermemektedir. Tesisin kendi kendini destekleyen bir bütçesi vardır. Motorlu Araç Tesisi gazoline ayda 278,000\$ harcamaktadır. Motorlu Araç Tesisi ayrıca her ay bakım için de 200,000\$ harcamaktadır. Departman ayrıca tamircilere ayda 100,000\$ ödemektedir. Motorlu Araç Tesisinin sigortası UNR tarafından karşılanmaktadır.

◆ Ünal Akyüz/Rebecca Bailey-Torres/Kathy Bomba-Edgerton

Ulaşım şemsiyesi altında 7 kişi bulunmaktadır. Çalışanlar 2 tanesi öğrenci asistan olan 4 tamirciyi de içermektedir. Çalışanlara maaş verilmektedir. UNR personeli resmi işleri için araç kiralayabilirler. Bir araç kiralamanın günlük maliyeti 36\$'dır.

Otopark ve Ulaşım Hizmeti (Parking and Transportation Services)

Otopark ve Ulaşım Biriminin (The Parking and Transportation Department) bütçesinin içerisinde otopark biletleri, alıntılar, izinler ve parkmetreler (parking tickets, citations, permits, and meters) dahildir. Para eyalet tarafından sağlanmamaktadır. Birimin kendisini oluşturan bir bütçesi vardır.

Bütçe işlemler için 200,000 ABD Doları ve yeni alımlar ile değiştirmeler için 100,000\$ olarak toplamda yıllık 300,000\$'dır. Son mali yılda bütçe 2.151.000\$ idi. İzin gelirleri 1.300.000\$'daydı ve parkmetrelerden de 400,000\$ elde edildi. Tüm alıntıların toplamı ise 402,000\$'dı. Maaş bordroları toplamı 700,000\$ denk gelmektedir. Çalışanların sigortaları UNR tarafından karşılanmaktadır. Bakım, gaz ve petrol toplamı ise 13,000\$'dı.

Otopark ve Ulaştırma Departmanında tam zamanlı çalışan 26 ve yarı zamanlı çalışan 6 öğrenci bulunmaktadır. 6 ofis personeli mevkisi, 2 bakım çalışanı, 4 otopark uygulaması çalışanı, bir bilgi merkezi çalışanı ve 8 sürücü vardır. Tüm çalışanlara maaş ödenmektedir.

5 yıllık büyük plana (five-year master plan) göre gelecekteki 5 sene içerisinde UNR öğrenci kayıt miktarının %25 artmasını beklemektedir. Buna ek olarak UNR kampüste çeşitli yeni akademik ve destek tesislerinin inşaatını gerektirecek bir tesis genişletme programı başlatacaktır. Üniversite kampüs nüfusuna yaklaşık 4,670 öğrenci, fakülte üyesi ve personel eklenmesini beklemektedir. Bu büyümeyi karşılamak için yeni bir kütüphaneye, mühendislik laboratuvarının genişletilmesine, otelin genişletilmesine ve bir konferans merkezine, kimya binasına ek yapılmasına ve destek hizmetlere ihtiyaç olacaktır (sf.1).

Planlanmış yapım planı kampüsteki otopark tesislerini ve ihtiyaçlarını temel den etkileyecektir. Mevcut otopark alanları inşaat sahası haline gelecek ve otoparkların yeniden konumlandırılması, konsolide edilmesi veya başka bir konumda artırılması gerekecektir.

Kampüs otopark ihtiyacının tepe noktası (Peak on-campus parking) 2005 tepe otopark kullanıcısı talep durumu için toplam 8,800 park yerini gerektirmektedir. Var olan toplam (2001) otopark kapasitesi diğer otopark alanlarını ve Sierra Street Otopark Kompleksi ile beraber 6,790'dır. 2005 yılına kadar projelendirilmiş talebi karşılamak için ek 2,010 otopark alanına ihtiyaç duyulacaktır. Anlaşmayı yerine getirmek için UNR Reno Şehrinden 500 park yeri boşluk oranını karşılamasını istemiştir ve toplam 2,510 yeni otopark alanı için 500 adet ek park yerinin sağlanması gerekecektir. Bu da gelecekteki beş sene içerisinde her sene yaklaşık 502 park yerinin yapılmasına denk düşmektedir.

Gelecekte verilecek kararlar için diğer tavsiyeler arasında araba servisi teşvikleri (kampüs içi seyahat bulma hizmetleri ve kuponlar), kamyonet servisi teşvikleri (bedava otopark ve kampüs yardımı), kamusal alanda yeniden düzenlemeler (bisiklet yolları / güzergâh iyileştirmeleri ve bisiklet kilitleme yerleri), transit iyileştirmeleri (hizmetlerin konumunun ve sıklığının iyileştirilmesi), bisiklet sistemi iyileştirme-

leri (yol sisteminin ve yolların bağlantılarının iyileştirilmesi), ve halka açık daha fazla bilgi sayılabilir.

Batı Stadyumu Otopark Kompleksinin İnşası (Construction of the West Stadium Parking Complex)

2001 yılında kayıt miktarlarında beklenen yüksek artış nedeniyle, 2006 yılına kadar kampüste yeterli sayıda otopark alanı sağlamak için beş yıllık bir kampüs otopark planı geliştirilmiştir. Bu plan kampüste 1,000 araçlık bir otopark kompleksi inşa etme gerekliliğini göstermiştir. 2002 yılında, yeni bir inşaatın yapılması için kampüsün ortasından 1,000 araçlık otopark alanının kaldırılması nedeniyle gerekli olan ek park alanları ile birlikte bu kompleksin yerini de belirleyen bir Kampüs-Ortası Büyük Plan oluşturulmuştur.

Şu anda Mackay Stadyumu'nun batısındaki alanda 1,950 park yeri kapasiteli yeni bir otopark yapısının inşaatı devam etmektedir. Otopark kompleksi 2006 yılına kadar yeterli sayıda park yerini garantileyecek ve bir kütüphane ile bir avlunun yapılması için otopark alanlarının kullanılmasına imkân sağlayacaktır.

Kampüs Servis Hizmetleri (Campus Shuttle Services)

Otopark ve Ulaşım Hizmetlerinin amacı kampüs üyelerini güvenli bir şekilde taşımaktır. UNR'deki Kampüs Servis Hizmeti hızlı, kolay ve her şeyin ötesinde bedavadır. Servis her durağa on dakikadan daha az bir süre içerisinde ulaşmaktadır. Servis Pazartesi'den Perşembeye sabah 7.30'dan akşam 8.30'a kadar ve Cuma günü sabah 7.30'dan akşam 5.30'a kadar hizmet vermektedir. Üniversitede 8 otobüs vardır. Otobüsler üniversitenin rengi olan mavi ve gümüş renkindedir.

2003-2004 servis durakları Kuzey Servis Durağı (17. Sokak), Öğrenci Hizmetleri Binası, Eski Spor Salonu / Kütüphane, Lombardi Rekreasyonu ve Tıp Fakültesini içermektedir.

Sekiz servis sürücüsü de Motorlu Araç Departmanı'ndan (DMV) sertifika almak zorundadır. Sürücüler günde 5,000'den daha fazla kişiye ulaşım hizmeti vermektedir. Burada amaç kampüsün kuzeyinden güneyine hızlı ve verimli bir şekilde ulaşmaktır. Giriş nizamiyesi ring hizmeti yoktur. Sabah ve öğleden sonra buradan taşıma hizmeti olmadığı zamanlarda servis her on dakikada bir yolcu almaktadır. Son olarak kampüs çevresinde aynı zamanda işleyen 5 servis otobüsü vardır.

Araba Servisi Programı (The Carpool Program)

UNR arabalı servis programı ile birlikte büyük teşvikler getirmektedir. Bir düzenli otopark izninin maliyetini paylaşarak arabalı servisçiler arabalı servisteki kişilerin sayısına bağlı olarak % 50 ya da daha fazla oranda tasarruf etmektedirler. Buna ek olarak iki veya daha fazla insanı içeren arabalı servislerin rezerve edilmiş otopark alanlarına park etme imtiyazı vardır. Bu durum özel park hizmetinde olduğu gibidir. Arabalı servis park alanları sadece arabada iki veya daha fazla kişi olduğu zaman kullanılabilir.

Motorlu Araç Sürücüsü Yardım Programı (The Motorist Assistance Program)

Motorlu Araç Sürücüsü Yardım Programı arabalarında bir sorun olduğu zaman öğrencilere hizmet sağlamaktadır. Otopark ve Ulaşım Hizmetleri ücretsiz olarak yardım elini uzatmaya hazırdır. Verilen hizmetler arasında kilitli kalmış araba-

◆ Ünal Akyüz/Rebecca Bailey-Torres/Kathy Bomba-Edgerton

lardan anahtarları geri almak, aküsü bitmiş arabaların akülerini şarj etmek veya patlamış lastikleri değiştirmek sayılabilir. Hizmetler ayrıca kriko, lastik değiştirme araçları, buji kabloları veya bir gazolin tenekesi ödünç vermeyi içermektedir.

Sınırsız Citifare Otobüs Seyahati (Unlimited Citifare Bus Rides)

UNR personelinin sonbahar ve ilkbahar yarı yılları boyunca Citifare Otobüslerinde sınırsız seyahat etme imkânı bulunmaktadır. Bu iznin maliyeti aylık 65\$ yerine yıllık 55\$'dır. Bir Citifare Otobüs Pasosu almak para tasarrufu sağlar, aracınızın eskimesi ve yıpranmasını önler ve aynı zamanda yakıt tasarrufu sağlar. Citifare kullanmak aynı zamanda trafik sıkışıklığını, otopark problemlerini de azaltmakta ve havanın temizlenmesine yardımcı olmaktadır.

Engelli Erişimli Otopark İzin Politikası (The Disabled Accessible Parking Permit Policy)

Tüm engelli bireylerin mavi alan otopark izninin bedel eşdeğeri bedeli karşılığında yıllık engelli erişimli otopark izni alması gerekmektedir. Bir üniversite izni alındığı zaman kampüste engelliler için ayrılmış tüm engelli park yerlerine park edilmesine izin vermektedir. Bir engelli erişimli kampüs otopark izni almak için engelli bireyin bir otopark başvurusunu tamamlaması ve MAD (DMV) tarafından çıkartılmış bir plaka kartı ya da araç kaydı ile birlikte fotoğraflı bir kimlik göstermesi gerekmektedir. Tüm ring otobüsleri tekerlekli sandalyeleri taşıyabilir niteliktedir. Ancak kampüsteki her binanın engelliler için özel park yerleri olmasından dolayı engellilerin çoğu ring otobüslerini kullanmamaktadır.

Sierra Spirit

Sierra Spirit özellikle Reno bölgesindeki özel günler ve inşaat esnasında şehir merkezine hızlı inmenizi sağlar. Sierra Spirit her 10 dakikada bir otobüs duraklarına süratli uğramakta ve Reno şehrinin merkezini sadece 30 dakikalık bir süre içerisinde dolanmaktadır. Hızlı, rahat otobüsler iki mesafe arasındaki birçok ilgi merkezine uğrayarak üniversitenin kuzey kısmı kapısının önünden şehrin güney ucundaki Nevada Sanat Müzesine kadar gitmektedir.

Otopark izinleri ve yer belirleme (Parking permits and zone designations)

Mülk içerisinde kullanılmakta olan bütün motorlu taşıtlar Otopark ve Ulaşım Hizmetlerine resmi olarak kaydedilecek ve geçerli UNR park izinlerini gereğince ibraz edeceklerdir. Bütün fakülte, personel ve öğrenciler bir motorlu taşıdın kaydını yaptırma ve geçerli bir park izni alma hakkına sahiptirler. İzinler dikiz aynasına asılmalı veya şeffaf bir hazneye yerleştirilerek arabanın ön camının yolcu kısmına iliştilmelidir. İzin bilgileri açıkça görülecek şekilde dışarıya dönük olmalıdır. Araçlar sadece belirlenmiş izin verilmiş park yerlerine park edeceklerdir.

Gümüş izinler (The silver permits) yıllık 300 dolardır ve izinde belirtilen gümüş alanlara park yapılabilir. Yeşil izinler (Green permits) yıllık 140 dolardır ve izinde belirtilen yeşil alanlara park yapılabilir. Mor izinler (Purple permits) yıllık 75 dolardır ve izinde belirtilen mor alanlara park yapılabilir. Mavi izinler (The blue permits) yıllık 55 dolardır ve herhangi bir mavi alana park yapılabilir. Sarı izinler (The Yellow permits) yıllık 265 dolardır ve bu izin sadece yurttan kalanlar için geçerlidir. Sarı yerlerde sadece sarı izinlere izin verilmektedir.

Pazartesiden Perşembeye kadar sabah 7.30'dan akşam 20.00'ye kadar parkmetreli park mecburidir. Engelli parkı yıllık 55 ABD dolarıdır. Motosiklet izinleri yıllık 20 dolardır. Bir Wolf Pack Citifare Otobüs Pasosu yıllık 55 dolar olup bisikletler ücretsizdir. Bütün bisikletler, mopedler, motosikletler ve scooter motosikletler de Otopark ve Ulaşım Hizmetlerine resmi olarak kaydedilmelidirler.

Sonuç

Ulaşım yönetimi etkenler çoğaldıkça daha da karmaşık bir hal almaktadır. Her gün binlerce öğrencinin taşındığı üniversite düzeyinde, yönetim; daha fazla personele, mevcut teknolojiyi verimli kullanmayı, çeşitli otobüsleri, sürücülerini ve daha büyük bir bütçeyi gerektirmektedir. Douglas İlçesi Okul Bölgesi gibi daha küçük okul bölgeleri büyüklüklerine, düşük teknoloji talebine ve ihtiyaç duyulan personelin azlığına bağlı olarak çok daha farklı yönetilmektedirler. Yine de ulaşım hem küçük okul bölgeleri, hem de büyük okul bölgeleri için eşit derecede önem taşımaktadır. Ulaşım, büyüklüğünden bağımsız olarak her okulun ihtiyaç duyduğu bir birimdir ve fark edilmemesine rağmen eğitim sisteminin kalbinde yer almaktadır.

Kaynakça

- Braga, B. (2004). **Routing Software the key to efficiency, lowered costs**. School Bus Fleet.
- Casey, C. (2004). **Biodiesel putting down roots in school bus market**. School Bus Fleet.
- Dan O'Rock, Douglas County School District's Department of Transportation. Personal Communication.
- Dawson, J., & Sanders, D. (1997). A bus program that really works. *Principal:76*, 38-39. Dominick Belli, Motor Pool Administrator. Personal Communication.
- Douglas County School District. Retrieved March 1st, 2004 from
- Marvin Mowlem, Douglas County School District Lake Bus Driver (personal communication, February 25, 2004).
- Hirano, S. (2000). **How to keep high fuel prices from throttling your budget**. School Bus Fleet.
- Hossick, Barbara. (2004). Personal Communication.
- Hulse, W., James (2002). **Reinventing the System Higher Education in Nevada 1968-2000**. University of Nevada Press, Reno, Nevada.
- Huffman, S. (2000). **The unsung heroes of school transportation**. School Bus Fleet.
- Lake Tahoe, Nevada, Supervisor (personal communication, March 11, 2004).
- National School Transportation Association. (2004). Website. [Online].
- Nevada State Energy Office, Feasibility Study of an Alternative Transportation Fuels Plan for Nevada As Required by Senate Bill 565 68th Nevada Legislature, 1997.
- Parking and Transportation Administrator. Personal Communication.
- Ray, J.R., Hack, W.G., & Candoli, I.C.(2001). **School Business Administration: A Planning Approach** (pp.345-353). Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Ray, J., Hack, W., & Candoli, I. (2001). **School business administration: A Planning approach**. (7th ed.). Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Rick Kester, Douglas County School District's Director of Business Services Department (personal communication, March 4th, 2004).
- Sharon Inman, Douglas County School District's Department of Transportation, Carson.

◆ Ünal Akyüz/Rebecca Bailey-Torres/Kathy Bomba-Edgerton

- School Bus Fleet. (1998). News from around the industry: Supervisors group defends degree requirements.
- School Bus Fleet. (2000). Harvard researchers compare diesel fuel and natural gas.
- School Bus Fleet. (2000). Tennessee drivers average less than 4 hours.
- School Bus Fleet. (2002). How many riders per school bus seat?
- Svare, Kurt. (2004). Personal Communication.
- U.S. Department of Energy, **A Guidebook to the U.S. Department of Energy's Alternative Fuel Transportation program for State and Alternative Fuel Providers Fleets**, 2001.
- Valley Supervisor (personal communication, March 8th, 2004).
- Walsh, M. (2002). Managing your district's bus contractor. *School Administrator*: 59, 33.
- Washoe County School District. (2004). Transportation department: Bus driver attachment
- Washoe County School District. (2004). Driver requirements and training.
- Washoe County School District. (2003). Transportation command flow chart.
- Washoe County School District. (2004). Community guide to understanding. Washoe County school district's funding. [Booklet]. Reno, NV.
- Wilson, Cathy. (2004). Personal Communication.
- Nevada Transportation Department (2004) <http://www.dcsd.k12.nv.us>. 12 Mart 2004 Tarihinde erişilmiştir.

COMPARISON OF TRANSPORTATION METHOD OF SCHOOL DISTRICT AT THREE DIFFERENT LEVELS UNITED STATES OF AMERICA-NEVADA CASE

Ünal AKYÜZ*

Rebecca BAILEY-TORRES**

Kathy BOMBA-EDGERTON***

Abstract

School buses transport millions of children every day from their houses to schools and vice versa every day. Transportation of humans from one point to another leads to million dollar costs of driver fees, fuel oil, maintenance and repair. Therefore, the budget for transportation constitutes major part of budget of each school district. In this Study, operational fields and legal responsibilities of units responsible for transportation systems in Douglas Sub Province Schools District, Washoe Sub Province Schools District and in Nevada University affiliated with the state of Nevada of the United States of America are discussed. Selected school districts are different from each other in terms of their budgets and physical facilities. Besides, types of fuel oil used in buses at these school districts and their levels of utilization are also discussed within the scope of this Study.

Management at university level requires more number of staff, efficient use of existing technology, various number of buses and drivers and bigger portions of budget. On the other hand, school districts with different sizes are managed in line with different methods based on their sizes, low technology requests, and on low number of staff required. However, regardless of big or small size of the school district, it is observed that more attention should be given into training and controlling of staff assigned in school buses.

Key Words: School bus, transportation, alternative fuels

* Ministry of National Education Projects Coordination Center

** ABD, Nevada Üniversitesi Special Education Program Consultant at Washoe County School District.

*** ABD, Nevada Üniversitesi Student at University of Nevada, Reno

İLKÖĞRETİM OKUL MÜDÜRLERİNİN SINIF DENETİM YETERLİĞİNİ ARTIRMAK AMACIYLA HAZIRLANAN VE UYGULANAN SEMİNER PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Nail YILDIRIM*

Gülay BEDİR**

Özet

Bu araştırma, ilköğretim okul müdürlerinin sınıf denetim yeterliklerini artırmak amacıyla hazırlanan ve uygulanan seminer programının değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, eğitimde program geliştirme ve yönetim disiplinlerinin ortak çalışması olması ve teori-uygulama bütünleşmesi açısından önemli görülmektedir. Çalışma eylem araştırması türündedir. Seminerin etkililiğini ölçmek üzere bilgi düzeyinde öntest-sontest; seminer sonrasında ise katılımcılara yönelik memnuniyet anketi kullanılmıştır. Hazırlanan seminer programı sonrasında programın amacına büyük ölçüde ulaştığı görülmektedir. Benzer çalışmaların yaygınlaştırılması uygulamaya katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim okulu, müdür, denetim, seminer programı

Giriş

Okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı bir ülkenin geleceği olan genç kuşakların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı şekilde yetişmelerini sağlamaktır. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin başında okul yöneticileri bulunmaktadır. Okul yöneticilerinin bilgi, beceri ve davranışları başta öğrenci ve öğretmenler olmak üzere eğitici olmayan personel ve öğrenci velileri üzerinde etkili olmaktadır. Yine eğitim sisteminin temelini okullar oluşturmaktadır. Bu yüzden bu kadar önemli olan okul yöneticilerinin belirli yeterliklere sahip olması gerekmektedir.

Yönetici, bir örgütün amaçlarını gerçekleştirmek için var olan örgüt yapısını ve prosedürü kullanan kişidir (Aydın, 1994, 272). Örgütlerin, ellerindeki madde ve insan kaynaklarını etkili ve verimli bir biçimde kullanarak amaçlarına ulaşmalarının temelinde; yöneticilerin yönetim bilgi, beceri, tutum, ilgi vb. yeterliliklere sahip olması yatmaktadır (Peker, 1994, 1). Avrupa ülkelerinde okul yöneticilerine verilen adlardan birisi de program yöneticisidir. (Şişman, 2002, 20).

* Yrd. Doç. Dr.; Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fak., Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi

** Yrd. Doç. Dr.; Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fak., Eğitim Bilimleri Öğretim Üyesi

Çelik (1995, 51)'e göre, eğitim yöneticilerinin çalıştıkları kurumda, kurumdan etkilenecekler tarafından paylaşılan ortak değerler ve inançlar oluşturması da gerekir. Bir eğitim örgütü, tüm politika ve eylemlerini yönlendiren sağlam bir misyonla ayakta kalabilir. Eğitim yöneticisinin artık, sadece koltuğunda oturarak bürokrasi kurallarının arkasına sıkışıp kalma dönemi gerilerde kalmıştır. Okul dinamik bir çevredir. Toplumun okul örgütlerinden beklentileri her geçen gün değişmektedir.

Bursalıoğlu (2002), yönetimin okulu olduğunu, tecrübeyle öğrenmenin pahalı bir meslek olduğunu ifade etmektedir. Bu yüzden okul müdürlerinin akademik bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Bu alandaki zorunluluk, okul yönetimine verilen önemden kaynaklanmaktadır. Yönetimin görevi, örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okul müdürlerinin yöneticilik bilgileri ve uygulamaları okulu etkili ve verimli biçimde yönetmelerinde, örgütsel amaçları gerçekleştirmelerinde etkili olmaktadır.

Büyük çoğunluğu akademik eğitimden geçirilemeyen okul müdürlerinin meslek içerisinde hizmetçi eğitim yoluyla çeşitli alanlarda yeterliklerini artırıcı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bulut ve Bakan (2002, 106)'ın 200 yönetici üzerindeki çalışması, yöneticilerin hizmet öncesi eğitim ile ilgili görüşlerini ortaya koymaktadır. Buna göre; katılımcıların % 98.3'ü yöneticilerin mutlaka "yöneticilik eğitimi" almaları gerektiğini düşünmektedirler. Yine katılımcıların % 89.8'i yöneticilik konusunda iyi bir eğitim alınmadığını düşünmektedir. Eğitim şekli ile ilgili soruyu yanıtlayan 117 yöneticiden 79'u (% 67.5) "yöneticilere, yöneticiliğe başlamadan önce bir yıl yöneticilik eğitiminin verilmesi" gerektiğini söylemiştir. Bu oranlar, "eğitim yöneticiliği" ile ilgili olarak verilen eğitimlerin yetersiz olduğunu düşündürebilir.

Dağlı (2000)'in yapmış olduğu "Okul Müdürünün Hizmet Öncesi Eğitimi" araştırmasında okul müdürlerine yönetici yeterlikleri konusunda hizmetçi eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Madden (2003)'in yapmış olduğu "Okul Yöneticileri Ve Öğretmenler İçin Düzenlenen Hizmetçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi" araştırmasında, hizmetçi programların amacına ulaştığı; hizmetçi seminerlerin ihtiyaç analizine bağlı olarak yapılması gerekliliği ve hizmetçi eğitim programlarından sonra programın performanslarının izlenmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Hizmet-içi eğitim programları da işlevsel görülmemektedir. Bu konuda Yalın (2001)'in hizmet içi eğitim programlarının etkililiğini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, Türkiye'de yapılan hizmet içi eğitim programlarının sayısı ve içerik olarak yetersiz olduğu, bu programların öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere yöneticinin bir takım yeterliklere sahip olması gerekmektedir. Yeterlik, bireyde verilen görevleri başarması için gerekli özelliklerin varlığının, bu görevleri başarmasına engel durumların yokluğunun derecesini anlatır. Diğer bir deyişle yeterlik, bireyden beklenen rolleri oynama gücüdür (Açıkalın, 1998: 69).

Dönmez (2002, 32-42), ilköğretim okul yöneticilerinin şu alanlarda yeterli olması gerektiğini belirtmektedir: Amaçlara ulaşmak için gerekli adımları anlayacak bir vizyona sahip olma, öğrencilerin ve personelin yaşamlarında belirgin bir fark yaratabilme, personeli nasıl değerlendireceğini bilme, değişimin devam ettiğini ve

okul liderinin esnek bir vizyona sahip olması gerektiğini anlama, eğilimlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin farkında olma, büyük ve küçük grup toplantılarını nasıl daha kolaylaştıracağını ve yöneteceğini bilme, işi ile ilgili olarak kendine güven duygusunu yansıtabilme, çeşitli rollere ilişkin iş sorumluluğunu nasıl değerlendireceğini bilme, okulla ilgili herkesi, katılım için nasıl güdüleyeceğini bilme, okulun bulunduğu bölgedeki ahlaki değerlerle mesleki değerler arasında bir denge kurabilme.

Kaya ise (1984), okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklerini, öğretim ve eğitim etkinliklerini planlamak, yapılan çalışmalarını izlemek ve değerlendirmek olarak sıralamaktadır. Okul yöneticilerinin yukarıda sayılan yeterliklere sahip olarak etkili olabilmek için hem yönetim kavram ve kuramları hem de insan ilişkileri alanında bir takım bilgi ve becerilere sahip olmaları gerekir. Yönetim süreci olarak ele alındığında, yöneticinin sahip olması gereken yeterliklerden birisi de sınıf/ders denetim yeterliği olarak görülmektedir. İlköğretim kurumları yönetmeliğinde;

Madde 60 — İlköğretim okulu, demokratik eğitim-öğretim ortamında diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir. Okul müdürü; ders okutmanın yanında kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, program ve emirlere uygun olarak görevlerini yürütmeye, okulu düzene koymaya ve *denetlemeye* yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden ve geliştirmesinden sorumludur. **24.12.2008/27090 İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**)

Okul müdürlerinden öğretmenlik, mevzuatı yönetme, düzene koyma, denetleme, ilköğretimin amaçlarını yerine getirme görevleri beklenmektedir. Okul müdürünün bu görevleri yerine getirebilecek yeterlikte yetiştirilmesi ve atanması, ilköğretim okullarını daha işlevsel kılacaktır.

Sınıf içi öğretimle ilgili olarak müdürlerin yapacakları gözlem ve denetimler, okulun amaçlarına ilişkin olarak verecekleri kararlar, öğretime ilişkin oluşturacakları yüksek beklentiler yanında, öğretim için gerekli kaynakları sağlama, sınıf içi öğretimi düzenleme, öğretmenleri değerlendirme ve geliştirme, olumlu okul ikliminin oluşmasına öncülük etme gibi davranışlarıyla, öğrencilerin akademik başarılarını da dolaylı olarak etkileyebilir (Şişman, 2002).

Denetimle ilgili bütün tanımlamalarda, denetim sürecinin, okul çalışanlarına bir yardım eylemi olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmen denetiminde temel amaç, öğretmene liderlik yaparak öğretmenin sınıf içindeki davranışlarını etkileme, öğretimle ilgili materyal ve yöntemleri seçme, değerlendirme ve kullanmada ona yardımcı olmak ve böylece öğretimi iyileştirmektir (Şişman, 2002, 51).

Deniz (1997), yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim-Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterliklerinin Sınıf ve Branş Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmasından elde ettiği bulgulara göre; ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim-öğretim ve yönetime ilişkin yeterlik alanlarından eğitim-öğretim etkinliklerinde öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması konusunda öğretmenlere rehberlik etme, en yetersiz oldukları alan olarak görülmektedir.

Şişman (1997)’in “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları” araştırma sonucunda ilköğretim okul müdürlerinin, öğretmenlerin desteklenmesi ve geliştirmesi boyutunda hizmetiçi eğitimden geçirilmeleri ve güçlendirilmeleri vurgulanmıştır. Çalhan (1999), yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim

Liderliği" araştırma sonucunda öğretmenlerin, okul müdürlerinin; öğretimi denetleme ve değerlendirme görevini "çoğunlukla" düzeyinde yerine getirdikleri görülmektedir.

Taş (2003)'ün araştırmasında da Şişman'ın araştırmasını destekler bir bulguya yer verilmiştir. Okul müdürlerinin öğretim liderliği konusunda hizmetiçi eğitimden geçirilmelidir. Özçelik (2001)'in "İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar" adlı araştırmasına göre okul müdürlerinin formasyon eksikliğinden kaynaklanan sorunları olduğu ve bu konuda yetersiz oldukları gözlenmiştir.

Uğur (2009) un yapmış olduğu; "Yönetici Ve Öğretmenlere Göre Türk Ve Alman (Krv Eyaleti) Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Uygulaması " araştırmasında; ders denetimi kavramını okul müdürlerinin ve öğretmenlerin birbirlerinden farklı algıladıkları bulunmuş olmakla birlikte, Türk ve Alman okul müdürlerinin ders denetimini benzer şekilde değerlendirdikleri ve yine Türk ve Alman öğretmenlerin bu kavramı birbirine yakın algıladıkları görülmüş, ders denetimlerinin, denetim ilkeleri doğrultusunda yapılmadığı, denetimin rehberlik boyutunun ön plana çıkarılmasının, düzenli aralıklarla, planlı, haberli yapılmasının beklendiği ve ders denetiminin bu alanda yetişmiş kişilerce yapılmasının gerektiği sonucuna varılmıştır.

Özmen ve Batmaz (2006; 106)' a göre, ulaşılan birçok araştırma sonuçları okul müdürlerinin büyük çoğunluğunun insan kaynaklarının yönetimi ve denetimi alanlarında yeterince bilgi ve beceriyle donanık olmadıklarını ortaya koymaktadır.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere ilköğretim okul müdürlerinin yetiştirilmesi gerekliliği zorunlu görülmektedir. Mevcut ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim ihtiyaçları ve bireysel farklılıkları da belirlenerek, uygulamadaki eğitim yöneticilerinin çağdaş okul yöneticisi nitelikleri ile donanık hâle getirilmesi için yapılması gerekenlerin öneriler hâlinde ortaya konması, okulların verimliliğinin artırılmasına katkı sağlaması açısından önemli görülmektedir. Bu noktadan da hareketle, araştırmanın konusu, okul müdürlerinin öğretim liderliği yeterliklerinin artırılması amacıyla hazırlanan ve uygulanan seminer programının bilgi ve memnuniyet düzeyinde test edilmesidir.

Seminer programı hazırlama esnasında ihtiyaç analizi yapılarak ilköğretim okul müdürlerine yönelik olarak öğretim liderliği, sınıf denetimi, yapılandırmacı yaklaşımda sınıf yönetimi konularını içeren seminer programı hazırlanmıştır (ek:3). Hazırlanan seminer programı Tokat Millî Eğitim Müdürlüğü aracılığı ile 23.01. 2009 tarih ve 1275 sayılı Valilik onayıyla uygulanmıştır (ek 1).

Hazırlanan ve uygulanan seminer programı sonrasında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır?

- Hazırlanan ve uygulanan seminer programının katılanların bilgi düzeyine (program, denetim, yönetim) etkisi hangi orandadır?
- Seminer programına yönelik katılımcıların memnuniyet düzeyi ne derece değişmektedir?

Yöntem

Araştırma eylem araştırmasıdır. Okul müdürlerinin denetim yeterliklerinin artırılması için bir takım eylemler hazırlanmıştır. Eylem araştırması, sosyal durumun içindeki eylemin niteliğini geliştirmeyi amaçlayan sosyal durum çalışmasıdır (Eliot, 1991, akt: Aksoy, 2003; 477). Bu amaçla aşağıdaki eylemler yapılmıştır:

1. Okul müdürleriyle öğretime ilişkin sorunları üzerine görüşmeler yapılmıştır.
2. Müdürlere sınıf denetimi konusunda yetersiz gördüğü alanlar belirlenmiştir.
3. Program hazırlanmıştır.
4. Hazırlanan programın uygulanması için onay alınmıştır (ek)
5. Uygulama için pilot çalışma grubu belirlenmiştir.
6. Seminer programının uygulamaya yansımalarının değerlendirilmesi.

Mevcut araştırmada okul müdürlerinin denetim yeterliklerinin niteliğini artırmak amacıyla tasarlanan hizmet-içi seminer programının etkililiği, bilgi ve katılımcıların memnuniyeti düzeylerinde test edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu olasılık temelli örneklem yöntemlerinden küme örnekleme yoluyla seçilmiştir. Küme örnekleme yöntemi, hem nicel hem de nitel araştırmalarda sık kullanılan örnekleme yöntemidir. Küme örnekleme yöntemi, çalışılması düşünülen evrende doğal olarak oluşmuş veya farklı amaçlarla yapay olarak oluşturulmuş, kendi içinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların oluşması durumunda kullanılır (Yıldırım, Şimşek, 2008: 105). Araştırma kapsamında Tokat ili merkez ilçesi köy ve kasabalarda bulunan 26 müstakil (1-8) ilköğretim okulu müdürü hazırlanan seminer programına alınmıştır.

Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Birincisi, seminer programına katılan okul müdürlerinin bilgi düzeylerini seminer öncesinde ve sonrasında belirlemek için araştırmacılar tarafından düzenlenen 41 sorudan oluşan başarı testi; ikincisi, katılan okul müdürlerinin memnuniyet düzeylerini belirlemek için 15 sorudan oluşan ankettir (ek: 2). Veri toplama araçlarının geçerlik çalışması için Gaziosmanpaşa üniversitesi eğitim fakültesinde görev yapan ve uzmanlık alanı olarak eğitim yönetimi ve denetimi olan 2 öğretim üyesi, program geliştirme alanında 2 öğretim üyesi olmak üzere toplam 4 uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında ankette yer alan maddelere ve son şekli verilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 11. 00 programı kullanılmıştır. Araştırma ön-test ve son-test deneme modeline göre desenlenmiştir. Seminer öncesinde ve sonrasında program, yönetim, denetim alanlarında bilgi düzeyindeki değişimleri ölçmek üzere ilişkili örneklem için t testi ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin seminer programına ilişkin memnuniyet düzeylerinin analiz edilmesinde frekans, yüzde ve aritmetik ortalama kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bulgular bölümü iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci bölümde hazırlanan seminer programın bilgi düzeyinde ön-test, son-test uygulamasından elde

edilen verilerin karşılaştırılmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. İkinci bölümde ise okul yöneticilerinin görüşleri ile değerlendirilen kursun etkililiğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Seminer Programının Başarısına İlişkin Bulgular

Seminer programının okul müdürlerine bilgi düzeyinde etkisine ilişkin bulgular Tablo 1-8' te verilmektedir. Bilgi düzeyine ilişkin seminer öncesinde ve sonrasında arasındaki değişimler arasındaki farklar t- testi ve farkın yüzdelik oranları verilmektedir.

Tablo 1. Okul Yöneticisi Yetiştirme Programının *Program* Boyutu t-Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{x}	s	sd	t	p
Ön-test	26	11,16	2,95	25	5,63	.000*
Son-test	26	15,04	1,59			

*P<.05

Okul yöneticilerine uygulanan seminerin *program* boyutuna ilişkin bilgi düzeylerinde uygulama sonunda anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir [t(24)= 5.63, P<.05]. Belirlenen farkın ayrıntısına ilişkin bulgular Tablo 2' de gösterilmektedir:

Tablo 2. Program bilgi boyutunun fark analizi

Program	Soru Sayısı	Doğru \bar{x}	%	Fark %
Ön-test	20	11,16	55	20
Son-test	20	15,04	75	

Tablo 2 incelendiğinde, okul yöneticileri *programa* ilişkin 20 sorudan ön-testte $\bar{x}=11,16$ olan doğru sayısı son-testte ise $\bar{x}=15,04$ 'e çıkmıştır. Buna göre seminerden önce programa ilişkin %55 olan bilgi düzeyi seminerden sonra % 75'e çıkarak % 20 oranında bilgi düzeyinde bir artış görülmüştür. Bu bulgu ilköğretim okul müdürlerinin kavramsal yeterliklerine ilişkin de ışık tutmaktadır.

Tablo 3. Okul Yöneticisi Yetiştirme Programının *Yönetim* Boyutu t-Testi Sonuçları

Test Türü	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Ön-test	26	4,88	2,10	25	10,81	.000*
Son-test	26	10,16	1,43			

*P<.05

Okul yöneticilerinin *yönetim* boyutuna ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde de programın öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir [t(24)=10,81, P<.05]. Belirlenen farkın ayrıntısına ilişkin bulgular Tablo 4'te gösterilmektedir:

Tablo 4. Yönetim bilgi boyutunun fark analizi

Yönetim	Soru Sayısı	Doğru \bar{x}	%	Fark %
Ön-test	13	4,88	38	40
Son-test	13	10,16	78	

Tablo 4 incelendiğinde, okul yöneticileri *yönetim* ile ilgili 13 sorudan ön-testte $\bar{x}=4,88$ olan doğru sayısı son-testte ise $\bar{x}=10,16$ 'ya çıkmıştır. Buna göre seminerden önce *yönetim* ile ilgili % 38 olan bilgi düzeyi seminerden sonra % 78'e çıkararak % 40 oranında bilgi düzeyinde bir artış görülmüştür. Bu bulgu ilköğretim okul müdürlerinin yönetimsel yeterliklerine de ışık tutmaktadır. Fark, seminer programının etkililiğine ilişkin de ışık tutmaktadır.

Tablo 5. Okul Yönetici Yetiştirme Programının *Denetim* Boyutu t-Testi Sonuçları

Test Türü	N	\bar{x}	S	Sd	T	P
Ön-test	26	3,20	1,29	24	7,86	.000*
Son-test	26	5,30	1,11			

*P<.05

Okul yöneticilerine uygulanan seminer programının *denetim* boyutunda, *program* ve *yönetim* boyutlarında olduğu gibi bilgi düzeylerinde seminer programın öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir artmanın olduğu belirlenmiştir [t(24)=3,20, P<.05]. Belirlenen farkın ayrıntısına ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmektedir:

Tablo 6. Sınıf denetimi bilgi boyutu fark analizi

Sınıf Denetim	Soru Sayısı	Doğru \bar{x}	%	Fark %
Ön-test	8	3,20	40	26
Son-test	8	5,30	66	

Tablo 6 incelendiğinde, okul yöneticileri *sınıf denetimine* ilişkin 8 sorudan ön-testte $\bar{x}=3,20$ olan doğru sayısı son-testte ise $\bar{x}=5,30$ 'a çıkmıştır. Buna göre seminerden önce sınıf denetimine ilişkin % 40 olan bilgi düzeyi seminerden sonra % 66'a çıkararak % 26 oranında bilgi düzeyinde bir artış görülmüştür. Fark, seminer esnasında sınıf denetiminin uygulanması verilmesiyle ilişkilendirilebilir.

Tablo 7. Okul Yöneticisi Yetiştirme Programının Ön-test ve Son-test Ortalama Puanların t-testi Sonuçları

Test Türü	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Ön-test	26	19,24	4,47	24	12,59	.000*
Son-test	26	31,20	2,95			

*P<.05

Okul yöneticilerine yönelik düzenlenen seminer programının tüm boyutları genel sonuçları açısından incelendiğinde, programın öncesi ve sonrası arasında anlamlı bir artışın olduğu belirlenmiştir [t(24)=12,56, P<.05]. Belirlenen farkın ayrınıtısına ilişkin bulgular Tablo 8’de gösterilmektedir:

Tablo 8. Genel olarak bilgi boyutu fark analizi

Program Genel	Soru Sayısı	Doğru \bar{x}	%	Fark %
Ön-test	41	19,24	46	30
Son-test	41	31,20	76	

Tablo 8’de, seminer öncesinde ve sonrasında bilgi düzeyindeki değişimin oranı verilmektedir. Okul yöneticilerinin bilgi düzeyi 41 soruda ön-testte \bar{x} =19,24 olan doğru sayısı son-testte ise \bar{x} =31,20’ye çıkmıştır. Buna göre seminerden önce % 46 olan bilgi düzeyi seminerden sonra % 76’a çıkararak okul müdürlerinde % 30 oranında bilgi düzeyinde bir artış görülmüştür. Fark, seminere okul müdürlerinin gönüllü katılımları ve hazırlanan programın etkililiğiyle ilişkilendirilebilir.

Okul Yöneticilerinin Seminer Programının Etkililiğine İlişkin Görüşleri

Tablo 9. Okul Müdürlerinin Seminer Programının Etkililiğine İlişkin Katılma Düzeyleri

Anket maddeleri	Katılma derecesi											
	1 hiç		2 kısmen		3 orta düzeyde		4 büyük ölçüde		5 her zaman		\bar{x}	ss
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1 Eğitim süresi yeterliydi.	3	11,5	9	34,6	6	23,1	7	26,9	1	3,8	2,76	1,10
2 Eğitimin görüldüğü mekan uygundu.	-	-	-	-	1	3,8	7	26,9	18	69,2	4,65	.561
3 Seminer programının zamanlaması uygundu.	1	3,8	-	-	1	3,8	4	15,4	20	76,9	4,61	.897
4 Eğitim programının içeriği öğretim liderliği için yeterliydi.	-	-	3	11,5	5	19,2	16	61,5	2	7,7	3,65	.797

◆ Nail Yıldırım/Gülay Bedir

5	Öğretim görevlileri yeterli donanuma sahipti.	-	-	-	-	2	7,7	12	46,2	12	46,2	4,38	.637
6	Öğretim görevlilerinin kullandığı materyaller yeterliydi.	-	-	2	7,7	4	15,4	15	57,7	5	19,2	3,88	.816
7	Öğretim görevlilerinin sunuş biçimi uygundu.	-	-	1	3,8	1	3,8	15	57,7	9	34,6	4,23	.710
8	Seminer programı sayesinde öğretim liderliği alanında kendimi daha güçlü hissediyorum.	-	-	2	7,7	2	7,7	13	50	9	34,6	4,11	.863
9	Okula gittiğimde aldığım eğitimi personelime paylaşacağım.	-	-	-	-	-	-	7	26,9	19	73,1	4,73	.452
10	Programdan sonra öğretmenlere daha iyi rehberlik yapabileceğimi düşünüyorum.	-	-	-	-	-	-	8	30,8	18	69,2	4,69	.470
11	Programdan sonra sınıf denetimlerini daha verimli yapacağımı düşünüyorum.	-	-	-	-	-	-	7	26,9	19	73,1	4,73	.452
12	Program öğretim liderliği boyutumu güçlendirmiştir.	-	-	-	-	1	3,8	11	42,3	14	53,8	4,50	.583
13	Seminer programının etkili olduğunu düşünüyorum.	-	-	-	-	1	3,8	-	-	25	96,2	4,92	.392
14	Seminer sonrası yaptığım çalışmaların ölçülerek sertifika verilecek olması beni rahatsız etmektedir.	1	3,8	-	-	4	15,4	3	11,5	18	69,2	4,42	1,02
15	Seminer sonrası yaptığım çalışmaların ölçülerek sertifika verilecek olması benim daha çok çalışmamı sağlayacaktır.	2	7,7	2	7,7	4	15,4	6	23,1	12	46,2	3,92	1,29
Toplam												4,28	.419

Okul müdürlerinin seminerin etkililiğine ilişkin görüşleri tablo 9'da incelendiğinde; Seminer sonrasında okul müdürlerinin "her zaman" düzeyinde gördükleri maddeler şunlardır:

"Eğitimin görüldüğü mekan uygundu, Seminer programının zamanlaması uygundu. Öğretim görevlileri yeterli donanuma sahipti. Öğretim görevlilerinin sunuş biçimi uygundu. Okula gittiğimde aldığım eğitimi personelime paylaşacağım. Programdan sonra öğretmenlere daha iyi rehberlik yapabileceğimi düşünüyorum. Programdan sonra sınıf denetimlerini daha verimli yapacağımı düşünüyorum. Program öğretim liderliği boyutumu güçlendirmiştir."

tir. Seminer programının etkili olduğunu düşünüyorum. Seminer sonrası yaptığım çalışmaların ölçülerek sertifikaya verilecek olması beni rahatsız etmektedir". 14. maddede çalışmaların sonunda okul müdürlerinin sınıf denetim yeterliliğinin etkililiğinin ölçülmesi okul müdürlerini rahatsız etmiş görülmektedir.

Seminer sonrasında okul müdürlerinin "**büyük ölçüde**" düzeyinde gördükleri maddeler şunlardır:

"Eğitim programının içeriği öğretim liderliği için yeterliydi. Öğretim görevlilerinin kullandığı materyaller yeterliydi. Seminer programı sayesinde öğretim liderliği alanında kendimi daha güçlü hissediyorum. Seminer sonrası yaptığım çalışmaların ölçülerek sertifikaya verilecek olması benim daha çok çalışmamı sağlayacaktır."

Okul müdürleri "Eğitimin süresi yeterliydi" maddesini ($x=2,76$) ortalama ile "**orta**" düzeyde etkili görmekte-dirler. Programın süresinin yetersiz olduğunu görmeleri de programdan memnun olduklarını göstermektedir. Okul müdürlerine göre program genel olarak ($x=4,28$) ile "**her zaman**" düzeyinde etkili görülmektedir. Bu sonuç, programın amacına ulaşması noktasında ümit verici görülmektedir.

Araştırmanın konusu olan seminer programına genel olarak bakıldığında, okul müdürlerinin bilgi ve memnuniyet düzeylerini artırarak amacına ulaşılmış olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Madden (2003)'in yapmış olduğu "okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmetçi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi" araştırmasında, hizmet-içi programların amacına ulaştığı" bulgusunu desteklemektedir.

Sonuçlar

- Okul yöneticilerine uygulanan seminerin *program* boyutuna ilişkin bilgi düzeylerinde uygulama sonunda % 20'lik anlamlı bir artmanın olduğu belirlenmiştir.
- Okul yöneticilerinin *yönetim* boyutuna ilişkin bilgi düzeyleri incelendiğinde de programın öncesi ve sonrası arasında % 40'lık anlamlı bir artmanın olduğu belirlenmiştir.
- Okul yöneticilerine uygulanan seminer programının *denetim* boyutunda, *program* ve *yönetim* boyutlarında olduğu gibi bilgi düzeylerinde seminer programın öncesi ve sonrası arasında % 26'lık anlamlı bir artmanın olduğu belirlenmiştir.
- Okul yöneticilerine yönelik düzenlenen seminer programının tüm boyutları genel sonuçları açısından incelendiğinde, programın öncesi ve sonrası arasında % 30'luk anlamlı bir artmanın olduğu belirlenmiştir.
- Okul müdürleri "**Eğitimin süresi yeterliydi**" maddesini "**orta**" düzeyde etkili görmekte-dirler. Programın süresinin yetersiz olduğunu görmeleri de programdan memnun olduklarını göstermektedir.
- Okul müdürlerine göre program genel olarak "**her zaman**" düzeyinde etkili görülmektedir.

Öneriler

- Okul müdürlerinin yeterliklerinin artırılmasına ilişkin benzer uygulamalar yapılabilir.
- Eğitim sisteminin farklı boyutlarında eylem araştırmaları yapılarak sonuçları yaygınlaştırılabilir.

Kaynakça

- Acar, U. (2009). Yönetici Ve Öğretmenlere Göre Türk Ve Alman (Krv Eyaleti) Okul Müdürlerinin Ders Denetimi Uygulaması. Ankara Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Açıklan, A. (1998). **Okul Yöneticiliği**, Öncü Basımevi, Ankara.
- Aksoy, N. (2003). “Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi**, S: 36, 474-489. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Aydın, M. (1994). **Eğitim Yönetimi (Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler)**, Genişletilmiş 4. Bası. Ankara: PEGEM Yayın , No: 4.
- Bulut, Y. ve Bakan, İ. (2002). “Yöneticilerin Eğitimi”, **Amme İdaresi Dergisi**, Cilt:35, S: 2, 93-116, TODAİE Yayınları. Ankara.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış**, Pegem AYayıncılık, Ankara.
- Çalhan, G. (1999). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Çelik, V. (1995) “Eğitim Yöneticisinin Vizyonu ve Misyonu”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Yıl 1, Sayı 1, Kış, 47-52.
- Dağlı, A. (2000). “Okul Müdürünün Hizmet Öncesi Eğitimi”. **VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi. Cilt 1, ss. 86-93.
- Deniz, V.(1997). **İlköğretim Okulu Müdürlerinin Eğitim-Öğretim ve Yönetime İlişkin Yeterliliklerinin Sınıf ve Branş Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi**, Gazi Üniv., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Dönmez, B. (2002). “Müfettiş, Okul Yönetici ve Öğretmen Algularına Göre İlköğretim Yöneticilerinin Yeterlilikleri”, **Eğitim Yönetimi Dergisi**, Sayı:29, s. 27-45.
- Kaya, Y. K. (1984). **Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye’deki Uygulama**, TODAİE Yayınları, Ankara.
- Madden, T. (2003). **Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Düzenlenen Hizmetçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Özçelik , N. (2001) **İlköğretim Okul Müdürlerinin Okul Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar** (Kırıkkale İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kırıkkale Üniversitesi.
- Özmen F., Batmaz C.(2006). “İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri-Hizmet Yılı Ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri”, **Gazi Osman Paşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi**, 1, s.102-120.
- Peker, Ö. (1994). **Yönetici Eğitimi**, TODAİE Yayınları, Ankara.
- Şişman M. (1997). “Okul Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları”, **4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri** 3. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 51. ss. 173-188.
- (2002). **Öğretim Liderliği**, Ankara. Pegem Yayıncılık.
- Taş, A.(2003). “İlköğretim Okul Yöneticilerinin Öğretim Liderliği Rollerini Gerçekleştirme Durumları”, **Eğitim Araştırmaları**, Ankara: Anı Yayıncılık. Bahar, Sayı: 11 ss.166-176.
- Yalın H.İ.(2001). “Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**. Sayı: 150.
- Yıldırım, A. , Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara. Seçkin Yayıncılık

EKLER

Ek 1: Valilik Onayı

T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.60.00.03.04.311/ 1275
Konu : Sınıf Denetimi Yeterliliği Semineri


23 -01- 2009

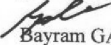
VALİLİK MAKAMINA
TOKAT

“Okul Yöneticilerinin Denetim Yeterliklerinin Artırılması” konusunda müstakil köy ve kasaba okullarında görev yapan okul yöneticilerine Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesinde ekli program dahilinde seminer programı planlanmaktadır.

“Okul Yöneticilerinin Denetim Yeterliklerinin Artırılması” konusu seminerinin köy ve kasabalarda görev yapan müstakil okul yöneticilerine Merkez Anadolu İmam Hatip Lisesinde ekli program dahilinde düzenlenmesi müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğünde olurlarınızı arz ederim.


Yaşar PETEK
İl Millî Eğitim Müdürü V.

O L U R
23 /01/2009

Bayram GALE
Vali a.
Vali Yardımcısı

EKLER:

1 adet program

22/01/2009 ŞEF: A. COŞKUN
22/01/2009 Müd Yrd:N.ÇEVİK

Hükümet Konakı Kat: 3, 60100 TOKAT
Tel:0 (356) 214 10 17-170 Faks:0 (356) 214 11 86
e-mail: tokatmem@meb.gov.tr İnt: http://tokat.meb.gov.tr

Bilgi için : A.COŞKUN Şef
hizmetici60@meh.gov.tr

Ek: 2. Anket

Sayın Meslektaşımız,

Bu anket, ilköğretim okul müdürlerinin denetim yeterliklerini artırmak amacıyla hazırlanan proje kapsamında uygulanan 4 günlük eğitim programını değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde anketi yanıtlayanlara ait kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise görüşler yer almaktadır.

BÖLÜM I

1. Okul/Kurum Yöneticiliğindeki çalışma süreniz
() 1-3 Yıl () 4-6 () 7-10 Yıl () 11 Yıl ve üzeri
- 2.Öğrenim Durumunuz:
() Ön Lisans () Lisans () Yüksek Lisans () Doktora
- 3.Mesleki Kıdeminiz:
() 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21Yıl ve üzeri
4. Son beş yılda katıldığınız Hizmetiçi Eğitim Sayısı
() 1-2 () 3-4 () 5-6 () 7-8 () 9-10 ve üzeri
5. Öğretmenlik branşınız: () sınıf öğretmeni () branş öğretmeni
6. Görevimi () vekaletle yürütüyorum () asaleten yürütüyorum

BÖLÜM II

No	Anket Maddeleri	Hiç	Kısmen	Orta	Çoğu zaman	Her zaman
1	Eğitimin süresi yeterliydi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Eğitimin görüldüğü mekan uygundu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Seminer programının zamanlaması uygundu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Eğitim programının içeriği öğretim liderliği için yeterliydi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Öğretim görevlileri yeterli donanımına sahipti.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Öğretim görevlilerinin kullandığı materyaller yeterliydi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Öğretim görevlilerinin sunuş biçimi uygundu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Seminer programı sayesinde öğretim liderliği alanında kendimi daha güçlü hissediyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Okulu gittiğimde aldığım eğitimi personelime paylaşacağım	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Programdan sonra öğretmenlere daha iyi rehberlik yapabileceğimi düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Programdan sonra sınıf denetimlerini daha verimli yapacağımı düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Program öğretim liderliği boyutumu güçlendirmiştir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Seminer programının etkili olduğunu düşünüyorum	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Seminer sonrası yaptığım çalışmaların ölçülerek sertifika verilecek olması beni rahatsız etmektedir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Seminer sonrası yaptığım çalışmaların ölçülerek sertifika verilecek olması benim daha çok çalışmamı sağlayacaktır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Ek: 3 Seminer programı

MERKEZ ANADOLU İMAM HATİP LİSESİNDE DÜZENLENEN SINIF DENETİMİ YETERLİLİĞİ SEMİNERİ
EĞİTİM PROGRAMI

GÜNLER	SAATLER	DERSLER	DERSİN KONUSU	ÖĞRETİM ELEMANI
1. GÜN 27/01/2009	9.00-9.15	ACILIŞ		
	9.15-09.25	1. DERS	Projenin Tanıtımı Ve Amacı	Yrd. Doç. Dr. Nail YILDIRIM
	09.25-11.00		Eğitim Programlarının Uygulamasında ve Okulda Kalite	Yaşar PETEK
	11.00-11.15	ARA		
	11.15-13.00	2.DERS	Aktif Öğrenme	Ali BİROL
2.GÜN 28/01/2009	9.00-11.00	1. 2.DERS	Yapılandırmacı Yaklaşımında Sınıf Yönetimi	Yrd. Doç. Dr. Gülay BEDİR
	11.00-11.20	ARA		
	11.20-13.00	3.DERS	Okul Yönetiminde Öğretim Liderliği	Yrd. Doç. Dr. Nail YILDIRIM
3. GÜN 29/01/2009	9.00-10.00	1. DERS	Bilgi Toplumu ve Eğitim Anlayışı	Niyazi ÇEVİK
	10.00-10.20	ARA		
	10.20-13.00	2.3. DERS	Ölçme Değerlendirme	Ercan NUGAY
4. GÜN 30/01/2009	9.00-10. 00	1. DERS	Denetimin Önemi ve denetim gözlemleri	Mustafa BEKÖZ
	10.00-10.15	ARA		
	10.15-12.45	2.DERS	Sınıf Denetimi Uygulaması	Levent YAZICI
		3.DERS	Sınıf Denetimi Uygulaması	Levent YAZICI
12.45-13.30		Değerlendirme(Çalıştay) ve Kapanış	Yrd. Doç.Dr. Nail YILDIRIM	


Niyazi ÇEVİK
Millî Eğitim Müdürü

THE EVALUATION OF SEMINAR PROGRAMME PREPARED AND APPLIED WITH THE PURPOSE OF INCREASING THE ADEQUACY OF PRINCIPALS' CLASSROOM SUPERVISING

Nail YILDIRIM*

Gülay BEDİR**

Abstract

This study has been carried out in order to evaluate the seminar programme that is prepared and applied to increase the primary education school managers' classroom supervising adequacy. Study has been considered as important in terms of programme development in education and as management disciplines' mutual study and theory-application integration. The study is a kind of activity research. To measure the efficiency of seminar, pre-test – post-test at knowledge level; and also after the seminar, a satisfaction questionnaire aimed at attendants has been used. After the prepared seminar programme, the programme to achieve its goal to a great extent has been observed. It is thought that spreading similar studies will contribute application.

Key Words: Primary school, principal, supervising, seminar programme

* Asst. Prof. Dr.; Gaziosmanpaşa University Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Instructor.

** Asst. Prof. Dr.; Gaziosmanpaşa University Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Instructor.

PROJEDEN UYGULAMAYA MESLEKİ EĞİTİMİN GÜÇLENDİRİLMESİ PROJESİ (MEGEP) (Afyonkarahisar İli Örneği)

İsmail GÖK*

Özet

Türkiye, dünyanın önde gelen ekonomileri arasında rekabet edebilirliği ve Avrupa Birliği'ne giriş bağlamında Mesleki Teknik Eğitim Sisteminin entegrasyonunu sağlayabilmesi açısından önemli olan Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi(MEGEP)'ni hayata geçirmiştir. Bu çalışmada, projeden uygulamaya geçişte MEGEP'le ilgili uygulayıcıların görüş ve önerileri, geliştirilen anket maddeleri ile alınmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, MEGEP'in uygulanmasını üstlenecek teknik öğretmen ve okul yöneticilerine projenin yeterince tanıtılmadığı, ilgililerin modül içeriklerinden habersiz oldukları ve modüler sisteme geçmeden MEGEP'in uygulamasının aksaklıklara yol açacağı ortaya çıkmıştır. Unutulmamalıdır ki; proje uygulanabilirliği ve geleceği uygulayıcılara bağlıdır. Mesleki teknik eğitimde kaliteyi artıracak olan MEGEP ile yeterli alt yapı oluşturularak, uygulayıcıların eğitimi de sağlanarak istenilen amaca daha kolay ulaşılabilecektir.

Anahtar Sözcükler: MEGEP, Mesleki teknik eğitim, proje uygulamaları

Giriş

Son yıllarda dünyada ekonomik alanda büyük değişiklikler gerçekleşmiş, buna paralel olarak ülkemizde de çalışma hayatının her alanında değişikliklere ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bu anlamda eğitimin; ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmedeki rolü ve önemi artmıştır. Ortaöğretimin, özellikle de meslekî ortaöğretimin mevcut yapısını ve içeriğini gözden geçirmek zorunlu hale gelmiştir.

Bu doğrultuda yapılan gözden geçirme ve yapısal değişiklikler esnasında ülkemizdeki eğitimin mevcut durumu ile gelişmiş ülkelerdeki meslekî ortaöğretimdeki uygulamaların incelenmesi gerekmektedir.

Bu bağlamda gelişmiş ülkelerdeki örneklerin ülkemize özgün hale getirilerek uygulanabilmesi için meslekî ortaöğretim sistemini oluşturan unsurlarda (hedefler, içerik, eğitim durumları, yöntem ve teknikler, değerlendirme sistemi) bilinen rutin (sıradan) değişikliklerin ötesinde yeni ve özgün program tasarımlarının hazırlanması gerekmektedir(MEB 2006).

* Afyonkarahisar Merkez Endüstri Meslek Lisesi Öğretmeni, MEGEP Alan Uzmanı-Değişim Önderi

Aslında bu meslekî eğitimde bir reform yapılması gerektiğini göstermektedir. Tasarlanan bu reformun temellerini şu şekilde sıralamak mümkündür:

- İş piyasasının ihtiyaçlarına uygunluk
- İş piyasasında verimliliğin artması için uygun insan kaynaklarının oluşturulması
- Uluslar arası denkliği olan meslekî eğitim programlarının hazırlanması
- Programların esnek bir yapıya kavuşturulması
- Yatay ve dikey geçişlere imkân tanınması
- Öğretimde bilgi işlem teknolojilerinin ve bireysel öğretim yöntemlerinin kullanılması
- Meslekî eğitim programlarının yerel ihtiyaçlara cevap verebilecek bir yapıya kavuşturulması

Ülkemize özgü öğretim programlarında yapılacak değişikliklerde yukarıda sayılan ilkeler doğrultusunda düzenlemeler yapılması, meslekî eğitimin iş hayatından kopuk ve sektör ihtiyaçları dışında ilgisiz elemanlar yetiştirmesinin önüne geçilmesi zorunlu hale gelmiştir.

Bu zorunluluk iş piyasasının ihtiyaçlarına cevap verebilen, esnek bir yapıya sahip, uluslar arası standartlara uygun programların hazırlanmasını gerektirmektedir. İşte Türkiye’de uzun süredir iş gücünün niteliğini yükseltmek ve ekonominin tüm sektörlerinde istihdam imkânlarını artırabilmek için mesleki eğitim sistemini geliştirmeye çalışmaktadır. Bu çaba, Türkiye’nin dünyanın önde gelen ekonomileri arasında rekabet edebilirliği ve Avrupa Birliği’ne giriş bağlamında daha da anlamlı hale gelmektedir (MEB 2006).

Türkiye’nin bu alandaki çabalarını desteklemek amacıyla 1999 AB Helsinki Zirvesi’nde Türkiye’nin MEDA fonlarından yararlandırılması kararlaştırılmıştır. Bunun sonucunda Türkiye, ekonomisinin iş gücü ihtiyacıyla, mesleki ve teknik okullarının çıktıkları arasındaki boşluğu kapatabilmek amacıyla bazı proje fikirleri geliştirmiştir. Bu yöndeki ilk adım olarak, 4 Temmuz 2000 tarihinde, Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Avrupa Birliği arasında Türkiye’deki Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesinin (MEGEP) anlaşması (DG1A-D/MEDTQ/04-98) imzalanmıştır (MEB 2006).

Projenin teknik yardım ekibi 30 Eylül 2002 tarihinde çalışmalarına başlamıştır. MEGEP’in süresi beş yıldır; ilk altı ayı başlangıç dönemi, geri kalan 4,5 yıllık süre ise uygulama dönemi olarak ayrılmıştır. Projenin toplam bütçesi 58,2 milyon eurodur; bunun 51 milyon euroluk kısmı AB tarafından sağlanan hibe, geri kalan 7,2 milyon euroluk kısmı ise Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti’nin yerel katkısıdır. MEGEP’in hedefleri şöyle sıralanmıştır (MEB 2006):

- Mesleki eğitim sisteminin nitelik ve uygunluğunun geliştirilmesi
- Kamu kurumları, toplumsal ortaklar ve işletmelerin kurumsal kapasitelerinin ulusal, bölgesel ve yerel düzeylerde güçlendirilmesi
- Reform sürecinin uygulanmasına yerel oyuncuların da dahil edilmesi yoluyla sistemin yerelleşme sürecinin hızlandırılması

Söz edilen projenin başlıca etkinlik alanları ise;

- Mesleki eğitim reform organlarının oluşturulması
- İş piyasası gereksinim çözümlemesi
- Meslek standartlarının geliştirilmesi ve eğitim standartlarının geliştirilmesi
- Ulusal yeterlilik sisteminin geliştirilmesi
- Mevcut öğretim programlarının gözden geçirilmesi
- Türkiye için bir Yaşam Boyu Öğrenme kavramının geliştirilmesi, olarak belirtilmiştir (MEB 2006).

Proje mesleki teknik eğitimi ilgilendiren yeniliklerin ve değişimi içeren konu başlıklarının Mesleki Eğitim reform organlarının oluşturulması, İş Piyasası Gereksinim Çözümlemesi, Meslek Standartlarının Geliştirilmesi, Eğitim Standartlarının Geliştirilmesi, Ulusal Yeterlilik Sisteminin Geliştirilmesi, Mevcut öğretim programlarının gözden geçirilmesi, Türkiye için bir Yaşam Boyu Öğrenme kavramının geliştirilmesi gibi çalışmaları kapsamaktadır. Kısaca MEGEP, Türkiye’deki mesleki eğitim sisteminin pek çok önemli ihtiyacını ele almakta ve bir dizi çıktı oluşturmayı amaçlamaktadır.

Mesleki ve teknik eğitim müfredat programları sekiz yıllık ilköğretim sonrası dört yıl esasına göre tasarlanmıştır. 9. sınıfın dersleri tüm genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında ortaktır. Dolayısı ile dokuzuncu sınıfta genel ve mesleki eğitim kavram ayrım yoktur. 9. sınıfın sonunda öğrenci ilgi duyduğu alanı belirler ve 10. sınıfta bu alanda eğitim-öğretime başlar. Programın temel yapısı oluşturulurken 9 ve 10. sınıflarda ortak dersler ile alan ortak dersleri, 11 ve 12. sınıflarda ise dallara özel derslerin öncelikli olarak okutulması planlanmıştır. Bu derslerin içerikleri belirlenirken ulusal ve uluslar arası iş gücünden beklenen temel yeterlikler, sektör araştırmaları ve mesleki yeterlikler dikkate alınmıştır.

Alanda yer alan tüm dallara yönelik ortak yeterlikleri kazandıran dersler ağırlıklı olarak 10 ve 11. sınıfta verilmektedir. 12. sınıfta diplomaya götüren dala ait yeterlikleri içeren dersler yer almaktadır. 10. sınıfın sonunda, bölgesel ve sektörel ihtiyaçlar, okulun donanımı, öğretmen ve fizikî kapasitesi ile öğrencilerin mesleki yeterlikleri de dikkate alınarak dal seçimi yapılır. Öğrencilerin alan ve dal seçimlerinde bölgesel istihdam olanakları dikkate alınmaktadır. 10. sınıflarda öğrencilerin hangi mesleğe yöneleneceğini belirleyecek bazı kriterlerde göz önüne alınarak (ilköğretim diploma notu, rehber öğretmenin görüşü, öğrencinin ilgi alanı vb.) öğrenci kriterleri hangi alana uyuyorsa o alana kayıt yapılması sağlanacaktır. 10. sınıfı tamamlayan öğrenci 11. sınıfta ise dallardan birini seçmek zorundadır. Bu doğrultuda 12. sınıfta da eğitimi gördüğü dalda sektör çalışması yapacaktır. Mezun olan öğrenci alanda diploma dalda ise uzmanlık sertifikası olarak mezun olacaktır.

Her okul sektör beklentilerini, değişen koşulları ve mesleklerin gelişimini programa yansıtabilir. 10. sınıfta alan ortak dersleri içerisinde tüm dallar ile ilgili modüllerin yer aldığı derste; öncelikle okulda açılacak dallara özgü modüller uygulanabilir. Gerekğinde 11 ve 12. sınıfta mesleğe özgü dersler, modüller ve modül içerikleri değiştirilip geliştirilebilir. Bu değişiklikler, koordinatör öğretmen, zümre öğretmenleri, sektörden meslek elemanları ve ilgili bakanlık birimleri ile işbirliği içinde yapılmaktadır.

Haftalık Ders Çizelgelerinde; ortak dersler, alan/dal dersleri ve seçmeli dersler belirtilmiştir. Alan/dal dersleri modüllerden oluşmaktadır. Bu derslerdeki her modülün içeriğini öğrencilere kazandırmak için tasarlanan toplam öğrenme süresi 40 saat olarak planlanmıştır. Bu süre; öğretmen rehberliğinde ve öğrencinin kendi kendine çalışacağı süreleri kapsamaktadır. Örneğin 40/32 olarak belirlenmiş bir modülün; 32 saati öğretmen rehberliğinde çalışılacak süreyi, kalan 8 saat ise öğrencinin kendi kendine bağımsız olarak çalışacağı süreyi göstermektedir. Programı tamamlayarak mezun olan öğrenci, iş hayatına yönelebilir veya yüksek öğrenime devam edebilir. Öğretim programının herhangi bir yılından ayrılan öğrencinin kazandığı yeterlikler, sertifika programlarında değerlendirilir. Programlar, uluslararası meslek sınıflandırması doğrultusunda, meslek standartları, eğitim standartları ve mesleklerin yeterliklerine göre hazırlanmıştır. Uygulamada bu standartlar ve yeterlikler sürekli dikkate alınmaktadır.

Yeni program yaklaşımı bir örnekle açıklamak istenirse 58 geniş alandan biri olan Makine Teknolojisi alanı; Eski sistemde endüstri meslek liseleri Makine, Bilgisayar Destekli Endüstriyel Modelleme (Ahşap Modelleme), (Metal Modelleme), (Plastik Modelleme), Bilgisayarlı Nümerik Kontrol (Cnc), Kalıp, Konfeksiyon Makineleri Bakım Ve Onarımı, Makine Ressamlığı, Mermer Teknolojisi, Model, Tesviye, Endüstriyel Mekanik bölümleri bir ortak alan altında toplanmıştır (MEB 2006). ISCED 97'ye göre uyarlanan bu bölümler alan ve dal olarak, 521 İsced kodu ile Mekanik ve Metal İşleri Makine Teknolojisi Alanını oluşturmuştur. Bu alan da Bilgisayarlı Makine İmalatı, Bilgisayar Destekli Endüstriyel Modelleme, Bilgisayar Destekli Makine Ressamlığı, Mermer İşlemciliği, Makine Bakım Onarım dallarına ayrılmıştır. Mesleki eğitim okulunda 9. sınıfa başlayan bir öğrencinin, dokuzuncu sınıfta ortak dersleri alarak 10. sınıfa geçtiğinde, yukarıda belirtilen kriterler dikkate alarak Makine Teknolojisi alanına kayıt olur. 10. sınıfa başlayan öğrenci 11. sınıfta yukarıda belirtilen 6 dal programından birini seçmektedir. Bu dalların okullarda açılabilmesi içinde donanım ve dalda yeteri kadar öğretmenin hazır olması gerekmektedir. Daldan birini seçerek 11 sınıfı tamamlayan öğrenci 12. sınıfta seçilen dal programının ağırlıklı olduğu sektörde saha eğitimine çıkar. Eğitim öğretim sonunda mezun olan öğrenci Makine Teknolojisi alanında diploma, seçtiği dalda sertifika alarak mezun olur (MTE Yönetmeliği R.G.27003)

Yeni program yaklaşımının getirdiği diğer bir husus ise modüler sistemdir. MEGEP program yapısı modüler öğretim sistemine göre hazırlanmıştır. Modül; bireysel öğretimi esas alan, mesleğin bir parçasını kapsayan ve bir yeterlik kazandıran, bir araya geldiğinde mesleğin bir işini oluşturan öğretim materyalidir (Demirel, 2000). Modül, öğrencinin kendi hızında ilerlemesine, kendi kendini değerlendirmesine imkân sağlar. Geleneksel öğretimde program içeriği; konu, ünite ve derslerden oluşurken, modüler öğretimde içerik; modüllerden oluşmaktadır. Geleneksel eğitim programının yapısı (içeriği değil) bir yıl boyunca öğretmenlerin görevlerini ve öğrencilerin etkinliklerini belirler. Toplumun talepleri dikkate alındığında bunun az çok modası geçmiştir. Bu geleneksel sistem esnek, etkin ve verimli değildir ve çok da pahalıdır. Sistem bazen belli sosyal grupların katılımını engeller. İnsanların maruz kaldıkları bilgi yoğunluğuna bakıldığında, izole bir öğrenme süreci öğrencinin bütünsel gelişimine katkıda bulunmaktan çok, ket vuracaktır. Eğitim programının yapısının çok daha uygun düzenlenmesi gerekir. Belirli (eğitsel, sosyal, ekonomik) sınırlar içerisinde öğrenci istediği konuyu, istediği yerde ve kendine uygun bir hızda

öğrenebilmelidir. Modern iletişim araçları buna olanak tanımaktadır. Eğitsel amaçları toplumun, endüstrinin ve hizmet kurumlarının taleplerine uygun olarak düzenlemek, eğitim programının esnek yapıda olmasını gerektirmektedir. Eğitim Programının modüler hazırlanması iyi bir seçenek olabilir. Fakat unutulmamalıdır ki modüler program, geleneksel programların parçalara bölünmesinden ibaret değildir.

Mesleklerin sürekli gelişmesi ve daha karmaşık bir yapıda bulunmaya başlaması nedeniyle, mesleki yeterliklerin geniş tabanlı bilgilere, becerilere ve tavırlara dayalı olması ve programların buna göre geliştirilmesi gerekmektedir. Programların modüler esasa göre, yeterliğe dayalı olarak bir bütünlük içinde, meslek standartları ve eğitim standartları doğrultusunda geliştirilmesi bu ihtiyaca cevap verecektir. Modüler program yaklaşımı, değişikliklere çabuk uyum sağlaması, esnek olması, yatay ve dikey geçişlere imkân sağlaması nedeniyle tercih edilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türk Milli Eğitim Sisteminde son yıllarda yaşanan yeniden yapılanma sürecinde gerçekleştirilen AB Projeleri(MEGEP) ile desteklenen çalışmaların uygulayıcıları olan atölye ve meslek dersleri öğretmenleri tarafından algılanma ve benimsenme düzeyini belirleyerek özellikle eğitim yatırımlarında eğitim sisteminin geleceğinin verimli olarak planlanmasını sağlamaktır.

Araştırma Problemi

Milli Eğitim sisteminde gerçekleştirilen proje ve yeni uygulamaları hayata geçirenlerin öğretmenler ve okul yöneticileri olduğu göz önüne alınarak bu yenilikleri mesleki teknik eğitim kurumları atölye ve meslek dersleri öğretmenleri ile okul yöneticilerinin algılanma ve benimsenme düzeyi nedir? Şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırmanın Önemi

Türkiye iş gücü niteliğini yükseltmek ve ekonominin tüm sektörlerinde istihdam imkânlarını artırabilmek için mesleki eğitim sistemini geliştirme çalışmalarını gerçekleştirdiği bir dizi mesleki eğitimi güçlendirme projeleri ile sağlamaya çalışmaktadır. Projelerin başarılı olması ve sisteme entegre edilmesi safhasında uygulayıcılar olan öğretmen ve yöneticilerin olumlu yönde katkısı ile olacağı bir gerçektir. Yeni bir yapılanma içerisinde bulunan Türk Milli Eğitim Sistemine bu anlamda ışık tutması ve bir boşluğu doldurması bakımından önemlidir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Mesleki ve Teknik Öğretim okullarındaki öğretmenlere yönelik Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi(MEGEP) etkinliklerinin değerlendirmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modelinde desenlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın kapsamını, Afyonkarahisar merkezinde bulunan Merkez ve Gazi Teknik ve Endüstri meslek liseleri ile mesleki eğitim merkezinde çeşitli branşlarda atölye ve meslek dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya Afyonkarahisar Merkez Endüstri Meslek Lisesi'nden 45, Gazi Endüstri Meslek Lisesi'nden 30, Afyonkarahisar Mesleki Eğitim Merkezi'nden 9 olmak üzere toplam 84 öğretmen ve yönetici gönüllü olarak katılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Afyonkarahisar il merkezine bağlı mesleki teknik eğitim kurumlarında görev yapan atölye ve meslek dersleri öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırma süre bakımından 2006-2007 öğretim yılının güz dönemini kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, (GÖK vd(2006)) geliştirmiş olduğu anket sorularına katılımcıların verdiği cevaplardan oluşmuştur. Ankette toplam 31 adet soru sorulmuştur. Anketin birinci bölümünde isim verilmeksizin ankete katılanların kişisel bilgileri istenmiştir. İkinci bölümde MEGEP'i tanımaya ilişkin sorular yöneltilmiştir.

Bu form 5'li açıklanmalı tip ölçek şeklinde düzenlenmiştir. Programın her bir boyutuna ilişkin nitelikleri ve önerileri katılımcıların ne derece yeterli buldukları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu da, katılımcılardan, (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsız, (4) Katılıyorum, (5) Tamamen katılıyorum şeklinde kendi görüşlerine uygun olan birini işaretlemeleri istenerek yapılmıştır. Öğretim programı geliştirmeye ve hizmet içi eğitime katılımı teşvik yönündeki sorulara da evet veya hayır şeklinde cevaplamaları istenmiştir. Ayrıca anketin sonuna, katılımcıların belirtmek istedikleri diğer görüş ve önerileri yazmaları için bölüm konmuştur. Görüşme formunda derecelemelerin her bir birimine puan değeri verilerek elde edilen veriler sayısal bir niteliğe dönüştürülmüştür. Verilerin analizinde bu sayısal değerler kullanılmıştır. Verilere ilişkin aritmetik ortalama hesaplamaları Excel paket programından yararlanılarak yapılmıştır.

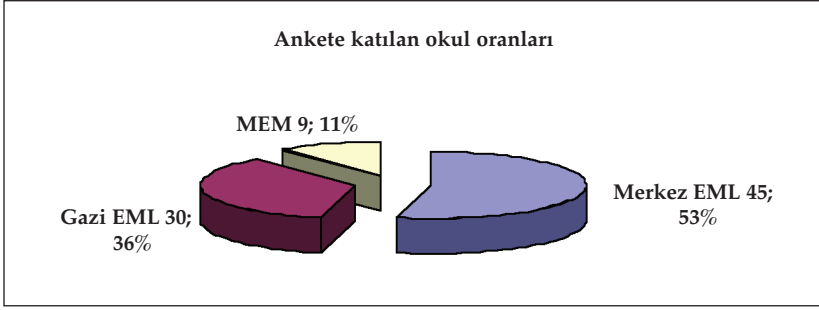
Geliştirilen formdaki ölçek 1 ile 5 arasında değerlendirilmiştir. Ölçekte yer alan aralıkların eşit olduğundan hareketle 4 temel aralık olduğu için, bu aralıkların içinde yeterlik düzeyinin hangi noktalarının geldiğini belirlemede (boşluk sayısı/seçenek sayısı) $4/5=0,8$ değeri bulunmuştur ve çıkan sonuç 1'e eklenerek yeterlik düzeyleri belirlenmiştir. Her bir derece aralığı için bulunan değerler şöyledir; Kesinlikle katılmıyorum(1-1,80), Katılmıyorum (1,81-2,60), Kararsız (2,61-3,40), Katılıyorum (3,41-4,20), Tamamen katılıyorum (4,21-5,00).

Veriler tablolar halinde sunulmuştur. Tablolarda önemli görülen sorularla en uç değerlere sahip olan soruların aritmetik ortalamaları ve her bir tablonun genel aritmetik ortalama sonucu belirlenerek aritmetik ortalamalar üzerinden bulgular verilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde toplanan verilerin istatistiksel analizleri yapılarak, oluşturulan tablolar ve açıklamalar yer almaktadır. Çizelgelere istatistiksel analizler sonucunda elde edilen ortalamalar yansıtılmıştır.

Hazırlanan anketin cevaplandırılmasında meslek liselerinde görev yapan teknik öğretmenler ele alınmıştır. Şekil 1.' de çalışmaya katılanların okulların yüzdeleri dilimleri ve frekans değerleri verilmiştir.



Şekil 1. Ankete cevap veren katılımcıların oranları

Anket formu 84 kişiye gönderilmiş olup cevaplayanların oranı % 9 Mesleki Eğitim Merkezi Öğretmenleri, %36 Gazi EML öğretmenleri ve %53 Merkez EML öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Katılımcıların MEGEP'in amacı ve içeriğini uygulamaya geçişte tanıyıp tanımadığını öğrenmeye yönelik olan sorulara verdiği cevapların aritmetik ortalaması (x) alınmış ve çizelge 1.1'de verilmiştir.

Çizelge 1. MEGEP(Mesleki Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi) İle İlgili Görüşleri

Sorular	Ortalama
1.MEGEP' in içeriğini yeterince tanıyorum	3,32
2.MEGEP proje aşamasından uygulamaya geçişte yeterince tanıtıldı	2,36
3.MEGEP toplumun ve okulun beklentilerine cevap verebilir niteliktedir	3,01
4.Sektörün ihtiyaçlarını dikkate almaktadır.	3,35
5.Yerel ihtiyaçlara duyarlıdır	3,16
6.Mevcut şartlarda gerçekleştirilebilir durumdadır.	2,87
7.Alan/Dal özelliklerine uygun durumdadır.	3,27

Buna göre görüşler, 2,36 ile 3,35 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin "MEGEP'in proje aşamasından uygulamaya geçişte yeterince tanıtıldı" görüşüne 2,36 ortalama ile katılmayarak, MEGEP'in tanıtım eksikliğini belirtmişlerdir. "Sektörün ihtiyaçlarını dikkate almaktadır" görüşüne 3,35 ortalaması ile katıldıklarını belirtmişlerdir. MEGEP modül içeriklerinin sektör taraması yapılarak hazırlanması sonucu ortaya çıkmasının bir göstergesi olarak kabul etmek mümkündür.

MEGEP içerik boyutu, öğretmenleri yakından ilgilendirmektedir. Eski sistemde konular, üniteler iş ve işlemleri oluşturan birimler MEGEP'te modül içerikleri ve yazılan modüllere karşılık gelmektedir. Çizelge 1.2'de öğretmenlerin içerik boyutuna ilişkin yeterliğini gösteren ortalamalar verilmiştir.

Çizelge 1.2 MEGEP İçerik Boyutunun Yeterliliğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Sorular	Ortalama
1.Hazırlanan modülleri konusunda uzman kişiler hazırlamıştır.	2,82
2.Alan/Dal modülleri orta öğretim düzeyindedir	3,48
3.Birbiri ile ilişkili modüller yer almaktadır.	3,61
4.Modüller kolaydan zora doğru sıralanmıştır.	3,43
5.Modüller öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlayacak niteliktedir.	2,83
6.Modüller öğrencilerin kendilerini geliştirmeye yönlendirecek şekilde düzenlenmiştir.	3,02
7.Modüller ilgili alanların dışına da taşmıştır.	2,75
8.Modüller teknolojik ve bilimsel gelişmelere açık değildir.	2,59
9.Mesleğe hazırlayıcı niteliktedir.	3,33
10.Öğrencileri yüksek öğretime hazırlayıcı niteliktedir.	2,58

“Modüller teknolojik ve bilimsel gelişmelere açık değildir” görüşüne 2,59, “Öğrencileri yüksek öğretime hazırlayıcı niteliktedir” görüşüne 2,58 ortalama ile katılmadıklarını belirtmişlerdir.

MEGEP’ in hedefine ulaşmasının uygulayıcılarla işbirliği içerisinde projenin yürütülmesi ve uygulamaya geçilmesine bağlı olduğu gerçeğinden yola çıkılarak hazırlanan sorulara verilen cevapların aritmetik ortalaması(x) alınmış çizelge 1.3’te verilmiştir.

Çizelge1.3 MEGEP-Uygulayıcılar İşbirliği Boyutunun Yeterliliğine İlişkin Görüşlerin dağılımı

Sorular	Ortalama
1.MEGEP hazırlık safhasında öğretmen görüşlerine yer vermiştir.	2,29
2.Modül içeriklerini biliyorum.	3,2
3.Öğretmenler, modüllerdeki konuları verebilecek donanımdadır.	3,37
4.Modüllerin uygulanması için uygulayıcılara hizmet içi eğitim verilmelidir.	4,27
5.Okulların mevcut atölye donanımları yeni programın uygulanması için yeterli değildir	3,82
6.Yeni sistem EML öğrenci sayısını düşürmüştür	3,94

“Modüllerin uygulanması için uygulayıcılara hizmet içi eğitim verilmelidir” görüşüne 4,27 gibi bu bölümün en yüksek ortalamasını vererek bu görüşe tamamen katılmalarını belirtmişlerdir. “Okulların mevcut atölye donanımları yeni programın uygulanması için yeterli değildir” görüşüne 3,82, “Yeni sistem öğrenci sayısını düşürmüştür” 3,94 ortalamaları ile katılmalarını belirtmişlerdir.

Atölye ve meslek dersleri öğretmenleri ile yöneticilerin modüler öğretim sistemini gerçek anlamı ile tanınması ve benimsemesi projeden uygulamaya geçişte ve

geleceğine ilişkin tavır tutumlarına bağlı bulunduğu ilkesinden hareketle hazırlanan her bir niteliğin aritmetik ortalaması (x) alınmış ve çizelge 1.4' te verilmiştir.

Çizelge 1.4 Modüler Öğretim Sisteminin Geleceğine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

Sorular	Ortalama
1.Modüler Öğretim sistemi hakkında yeterince bilgi sahibiyim	3,02
2.Modüler öğretim sistemine(kredili sistemle beraber) geçilmelidir.	3,83
3.MEGEP sınıf geçme sistemine uygundur.	2,29
4.MEGEP öğrencilerin önlerine daha fazla branşlaşma seçenekleri sunmuştur.	3,75
5.MEGEP ile çağın gerektirdiği yenilikler göz önünde bulundurulmuştur.	3,46

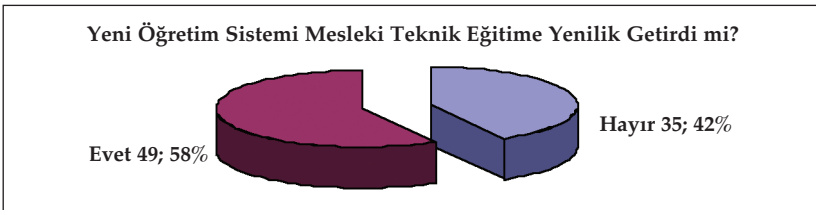
“Modüler öğretim sistemine(kredili sistemle beraber) geçilmelidir” görüşüne 3,83 ortalama ile katıldıklarını ve “ MEGEP sınıf geçme sistemine uygundur” görüşüne 2,29 ile katılmadıklarını belirterek gerekli mevzuatın MEGEP ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmeden uygulamaya geçildiği anlaşılmaktadır.

Anketin son kısmında öğretmenlere MEGEP ve uygulanması ile ilgili olarak hizmet içi türünde eğitim programı düzenlenirse katılır mısınız? Sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar şekil1.2'de verilmiştir.



Şekil 1.2 Hizmet içi katılım oranı

Yeni öğretim sistemi mesleki teknik eğitime yenilik getirdi mi? sorusuna katılımcıların verdiği cevaplar şekil 1.3'de verilmiştir.



Şekil 1.3 MEGEP'in mesleki teknik eğitime katkısı

Son olarak öğretmenlere “kendinizi yeniliklere açık kabul ediyor musunuz” diye sorulduğunda 84 kişinin tamamı evet cevabını vermişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

MEGEP proje aşamasında çeşitli bölgelerden 30 il ve 105 pilot okul seçilerek uygulamaya geçilmiştir. Bu 105 seçilmiş pilot kuruma, Bakanlık ve sosyal ortaklar tarafından geliştirilecek programları uygulamaya hemen geçmek suretiyle sistemin olumlu yönlerini ve aksaklıklarını belirlemişlerdir. Ancak Türkiye çapında okullarda bir günlük sunu ile projenin uygulamaya geçildiği hafta MEGEP tanıtılmıştır. Bu da çok yetersiz kalmıştır. Modüllerin uygulanması için uygulayıcılara hizmet içi eğitim verilmelidir görüşüne öğretmenler 4,27 gibi yüksek ortalamayı vererek bu görüşe tamamen katılımlarını belirtmişlerdir. Bu hizmet içi eğitim, alanlar bazında Türkiye'deki pilot okullarda düzenlenmesi öğretmenlerin uygulamayı yerinde görmeleri ve meydana gelebilecek aksaklıkları önleme açısından faydalı olacaktır.

MEGEP'in proje aşamasından uygulamaya geçişte yeterince tanıtılmadığı, öğretmenlerin anketlere verdikleri cevaplarda görülmektedir. Proje aşamasında ve uygulamaya geçişte öğretmen görüşlerine yeterince yer verilmediğinden şikayet etmekle beraber, pilot okul öğretmenlerinin görüşlerine yer verildiği muhakkaktır. Sorun teknik öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun bu projeden ve uygulamaya geçileceğinden habersiz olmalarıdır. Ülkenin mesleki ve teknik eğitiminin geleceğini belirleyen bu gibi projelerde uygulamaya geçiş devresinde en azından bir veya iki haftalık hizmet içi eğitim programları düzenlenerek projenin amacı, içeriği ve uygulaması tam olarak öğretilmelidir.

MEGEP sektörün ihtiyaçlarını dikkate almıştır. Bunun için sektör taraması yapılarak iş piyasası ihtiyaç analizi düzenlenmiş, meslek standartlarının oluşturulması sonucu modül içerikleri ortaya çıkarılmıştır. "MEGEP'in sektörün ihtiyaçlarını dikkate almıştır" görüşüne öğretmenler anket uygulamasında verdiği cevaplarda katılımları ile göstermişlerdir.

Proje içeriklerinin, toplumun ve okulun beklentilerine cevap verebilme durumunun net olarak anlaşılmadığı, öğretmenlerin bu görüşlere verdiği kararsızlık görüşlerinin yoğunluğundan anlaşılmaktadır. Modül içeriklerinin hazırlanmasında görev alan öğretmenler bir haftalık hizmet içi eğitimlerden sonra sektör taraması, ihtiyaç analizi ve meslek standartlarının oluşturulmasında görev almışlardır. Buradaki önemli eksiklik alanları ilgilendiren, sektörün yoğun olduğu yerlerde yeterince sektör temsilcileri ile işbirliğine gidilememiş olmasıdır. Meslek standartları hazırlamak modül içeriklerini oluşturmanın temel ve en önemli aşaması olmakla beraber birkaç işletmeye gidip anket düzenlemekten ileriye gidememiştir. Meslek standartları hazırlanırken, üniversite, sektör temsilcileri ve öğretmenler işbirliği içerisinde program geliştirme tekniklerine uygun olarak çalışmalıdırlar.

Modüllerin içerikleri incelendiğinde bazılarının modül özelliğinden çıkıp kitap haine geldiği görülmektedir. Burada modül içeriklerinin hazırlanırken öğretmenlerin geleneksel eğitim sisteminin etkisinden kurtulamadıkları anlaşılmaktadır. Modül, bireysel öğretimi esas alan, mesleğin bir parçasını kapsayan ve bir yeterlik kazandıran, bir araya geldiğinde mesleğin bir işini oluşturan öğretim materyalidir. Modüllerin hazırlanmasında alan öğretmenleri görev almışlardır. MEB yazılacak modülleri okullara duyurarak modül hazırlamak isteyen öğretmenleri üç günlük eğitimden sonra görevlendirmiştir. Modül yazımı ayrı bir uzmanlık işidir. Bu işi yapan alanında uzman öğretmenler mevcuttur. Ancak yukarıda sayılan, üniversite, meslek kuruluşları, özel sektör meslek elemanları vs. modül hazırlanmasında görev almamıştır. Modül yazımı için gerekli teşebbüsler ve tanıtım yetersiz kalmıştır. Modül yazım ekibi, alan

öğretmenleri, sosyal taraflar ve sektör temsilcileri, meslek elemanları, Türk dili uzmanları, alan uzmanları (Üniversite), yabancı uzmanlar, tasarım uzmanları, program geliştirme uzmanları, ölçme ve değerlendirme uzmanları ile iş birliği içinde modülleri yazmalıdırlar. Ayrıca modül yazacak eğiticiler araştırmacı, sektör deneyimi olan, öğretmenlik deneyimi olan, alanında yeterli donanıma sahip, ekip halinde çalışabilen, bilgisayar, iletişim araçları, vb. kullanan kişilerden oluşmalıdır.

Öğretmenler, okulların mevcut atölye donanımları yeni programın uygulanması için yeterli değildir görüşüne 3,82 ortalaması ile katılımlarını belirtmişlerdir. Modül içerikleri incelendiğinde gelişen teknolojiye paralel olduğu ancak bu bilgi ve becerileri okullardaki mevcut atölye ve donanımlarla vermenin hayali olacağı bir gerçektir. Ancak modüler sisteme geçilmesi durumunda yerel imkânlar, işletmelerden faydalanma imkânı doğacağından bu imkânsızlık giderilebilecektir. Bu da MEB ile özel sektör meslek kuruluşları arasında imzalanacak protokol ile yapılması gerekli görülmektedir. İşletmelerde yapılacak mesleki eğitimin işletme işleyişine olumsuz yansımaması ve işletme düzenini olumsuz etkilememesi işletme tarafından istenecek bir durum olduğu unutulmamalıdır. MEGEP 105 pilot okula gerekli makine, teçhizat ve donanım alımını gerçekleştirmiştir. Alan öğretmenlerine hizmet içi eğitimi vermiştir. Ancak projeden uygulamaya ani bir kararla geçilerek okullardaki donanım, öğretmen hazır bulunuşluğu göz ardı edilmiştir. Burada fırsat ve imkân eşitsizliği ortaya çıkmaktadır. Atölye ve laboratuvar araç gereç ve donanımları modüllerin içeriklerine göre yeniden düzenlenmelidir. Bireysel öğrenmeye imkân verecek öğretim yazılımlarının geliştirilmesi gereklidir. Mesleki ve teknik eğitimi destekleyecek web sitesinin kurulması, öğretmen, öğretici personel ve öğrencilerin kendilerini geliştirmelerine yönelik çabalarının desteklenmesi ihtiyaçtır.

“Öğretmenler modüllerdeki konuları verebilecek donanımdadır” görüşüne 3,37 ortalama ile kararsızlıklarını belirtmişlerdir. Doğal olarak teknolojiye uygun yeni iş ve işlemlerin eklenmesi bu konuları verecek öğretmenlerin konuya hakim olması gerekmektedir. Örneğin Ahşap Teknolojileri alanında bilgisayar destekli çizim modülünü, bilgisayar destekli çizim programını bilmeyen öğretmenin vermesi durumunda öğrencilere ve dolayısı ile mesleki teknik eğitimin gelişimine faydalı olacağı mümkün görülmemektedir. Bunun için de öğretmenlerin özel sektör-MEB ve üniversite işbirliği ile uzun süreli mesleki eğitime alınması zorunluluk haline gelmiştir. Yeni sistemle eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin niteliklerinin geliştirilmesi için öğretmen yetiştiren kurumlar ile bakanlık arasındaki ilişkinin sürekliliğinin sağlanması gereklidir. Meslek liselerindeki programlar ile öğretmen yetiştirilen fakülter arasındaki programlar arasındaki uyumsuzluklar kaldırılmalıdır.

MEGEP yapısı modüler öğretim sistemine uygundur. Bu görüşe öğretmenler 3,83 ortalama ile katılmışlardır. Modüllerin esnek yapıda her yaş ve kademedeki bireylere sunulması modüler sistemle mümkündür. Sertifikalandırma, yatay ve dikey geçişlere uygunluk ta modüler sistemle mümkün olmaktadır. MEGEP ile şu anda mevcut sınıf geçme sistemi ile uygulamaya geçilmiştir. Birkaç modül birleştirilerek dersler oluşturulmuştur. Öğrencinin bir üst sınıfa geçmesi derslerdeki başarısına göre olmaktadır. Sertifika ve her yaştaki bireylere eğitim imkânı ve esneklik mümkün olmamaktadır. Sınıf geçme sistemi ile modüler sistemin karışımı bir sistem ortaya çıkmıştır. MEGEP ile gerekli yasal düzenlemeler yapılarak tam olarak modüler sistemle beraber uygulamaya geçilmelidir.

MEGEP ile mesleki teknik eğitime bir yenilik getirildiği ve çağın getirdiği yeniliklerin en azından öğretim programlarına yansıtıldığı görülmektedir. Bunu öğret-

menlerin anket maddelerine verdiği cevaplarda da görmek mümkündür. Öğretmenlerin MEGEP ve diğer yeni uygulamalarda hizmet içi eğitim programlarına katılımda istekli oldukları görülmektedir. Meslek dersleri öğretmenleri iş tecrübesine sahip olmalıdır. Bunun için işletmelerle ilişkiler geliştirilmelidir. Gönüllülük esasıyla ve işletmelere yeni yükler getirmeyip, teşvik uygulamak kaydıyla meslek dersleri öğretmenlerinin geçici süreyle işletmede mesleki kurslardan geçirilmesi düşünülebilir.

MEGEP'in uygulamaya geçişinde gerekli mevzuatın da tam olarak hazırlanmadan ve okul idarecileri bilgilendirilmeden uygulamaya geçildiği anlaşılmaktadır. Mesleki ve Teknik Eğitim Okul ve Kurumları'nın Alan ve Dallarından, hangilerinin uygulamalı dersler olduğunu belirten bir mevzuat hükmü bulunmamaktadır. Uygulamalı derslerin hangisi olduğu konusu çok önemlidir çünkü bu derslere öğrenci sayılarına göre birden fazla öğretmen girebilmektedir. MEGEP uygulamasında birlik-telik sağlanması ve aksaklıkların giderilmesi açısından gerekli mevzuat çıkarılmalıdır.

Proje ve yeni uygulamalar, bunları uygulayanların öğretmenler ve okul yöneticileri olduğu bilinci ile gerekli ön hazırlık ve tanıtım yapıldıktan ve görüşleri alındıktan sonra geçilmelidir. Bu insanın doğasında var olan yeniliklere direnç gösterme dürtüsünü de giderecek, uygulayıcıların motivasyonunu artıracaktır.

TİSK (2004) raporunda da belirtildiği gibi teknolojilerin büyük bir hızla geliştiği ve bilgi yoğunluğunun yaşandığı günümüzde gerek Avrupa Birliğine uyum sağlamak gerekse kalkınmayı sağlamak nitelikli insan gücü ve var olan kaynakların yerinde ve zamanında kullanılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Günümüzde bir ülkenin refah seviyesinin yükseltilebilmesi ve ekonomik büyümesinin artırılması tümüyle o ülkenin rekabet gücüne bağlıdır. Rekabet avantajını yakalayabilmek ise yeni iş imkânlarını ve yaşam standartlarını geliştirmeye, yeni teknolojilerin kullanımına ve iyi eğitim görmüş işgücüne ve kaynakların iyi yönetilmesine bağlıdır(Rapor 2004).

Bu yönüyle yirmi birinci yüzyılın insanını; bilgi çağının gereklerine uygun, kaliteyi bir hayat tarzı olarak benimseyen, bilgiye hızla ulaşma yollarını bilen ve benimseyen, ekip çalışmasını ve öğrenmeyi öğrenen, bilimsel düşünme yeteneğine sahip, kişilik ve sosyal gelişimleri tamamlanmış olarak yetiştirilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- ALTIN, Recep (2008). **Mesleki Eğitim Sisteminde Yeni Eğilimler ve Modüler Sistem**, Mesut Matbaacılık, Ankara.
- DEMİREL, Özcan (2000). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Pegem A Yayınevi, Ankara.
- GÖK, İsmail (2004). **Mesleki Teknik Eğitimde Modüler Öğretim Sistemleri**, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Semineri), Afyonkarahisar.
- GÖK, İsmail (2005). **Mesleki Teknik Eğitim Alanına Müfredat Geliştirme Teknikleri ve Mermer Teknolojisi Programı için Bir Uygulama**, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
- GÖK, İ., TAŞGETİREN, S., (2006). **Mesleki Teknik Eğitimin Güçlendirilmesi Projesi Değerlendirme Anketi**", Afyonkarahisar.
- MEB, (2006), MEGEP Projesi, Millî Eğitim Bakanlığı, <http://MEGEP.meb.gov.tr/mlo/ana.htm>, (9.11.2006)
- Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu(TİSK), "Mesleki Eğitim Sistemimiz ve İşletmelerde Beceri Eğitimi Sorunlar ve Çözüm Önerileri", Rapor, Mesleki Eğitim Kurulu'na Sunulan, 3 Eylül 2004, Ankara
- <http://www.megep.meb.gov.tr>, "Modül Yazım Formatı", EARGED Çalışma Grubu, 16 Mart 2006.

THE PROJECT OF STRENGTHENING OF THE VOCATIONAL EDUCATION FROM PROJECT TO APPLICATION (SVET) (Sample Of Afyonkarahisar)

İsmail GÖK*

Abstract

The Project of Strengthening of the Vocational Education and Training System in Turkey(SVET), has been come true which is important to provide it in terms of the integration of Vocational Technical Training System as for entering the European Union (EU) and the ability of Turkey to compete with other mainstream economies of the world. In this research, it has been tried to get the opinions and suggestions of people who apply the process of application from the project to reality via a developed survey items.

As the result of the research, it has been found that the Project hasn't been adequately introduced to the technical teachers and school administrators who will be responsible of applying SVET who are unaware of the module contents and they reflect the problems of application of the Project without using the modular system beforehand. It is important that the applicability and future of the Project is based on these people who will apply the Project. The SVET, which will improve the quality of technical education, will be got to the aim easier that is wanted by making adequate infrastructure and educating the people who will apply it too.

Key Words: SVET, vocational and technical training, project application

* Afyonkarahisar Central Industrial Vocational High School Teacher, SVET Expert -Change Agent

COĞRAFYA ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANIM DÜZEYLERİ (Kırşehir Örneği)

Ufuk KARAKUŞ*

Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ**

Özet

Araştırmada coğrafya programında önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarının, coğrafya öğretmenleri tarafından uygulanma durumları betimlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla Kırşehir merkez ortaöğretim okullarında görev yapan 25 coğrafya öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, coğrafya öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli olarak gördükleri geleneksel ölçme ve değerlendirme araçlarını tercih ettikleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmada karşılaştıklarını belirttikleri sorunların başında sınıfların kalabalık oluşu, maliyet ve zaman yetersizliği gelmektedir. Ayrıca öğretmenler, çoktan seçmeli testleri, alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına tercih etmelerinin temel nedenini Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) olarak belirtmişlerdir. Araştırmadaki diğer sonuçlar dikkate alındığında, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanımı ve hazırlanması konusunda acilen hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Coğrafya, ölçme ve değerlendirme, ölçme ve değerlendirme araçları

Giriş

Etkileşim artık dünyanın hemen her bölgesinde karşılıklı olarak gerçekleşmektedir. Bu da ekolojik, siyasi, ekonomik ve kültürel olarak ülkeler arasındaki bağı arttırmakta, ilişkileri de buna göre şekillendirmektedir. Dolayısıyla coğrafya öğretiminde, yaşanan mekânı, ülkeyi ve dünyayı algılama, öncelikli amaçlardan birisi haline gelmiştir. Günümüz dünyasını anlama ve anlamlandırmada eğitim programlarının sürekli geliştirilmesi, gelecek nesillere daha iyi imkânlar sunulması ve bilinçli vatandaşlar olarak yetiştirilmelerini sağlamak açısından son derece önemlidir (MEB, 2005).

* Yrd. Doç. Dr.; Ahi Evran Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

** Yrd. Doç. Dr.; Ahi Evran Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Eğitim süreci sonunda bilinçli vatandaş yetiştirme ve diğer tüm çıktılarının kontrolü ise hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlenmesi suretiyle ortaya konulur. Bu amaçla öğretim programlarında ölçme değerlendirme büyük önem kazanmaktadır. Bu sistem hem öğrencide hedeflenen değişiklikleri kontrol ederken hem de programın kendisini ve işleyişini de test eder.

Öğretimi tamamlayan bir süreç olan ölçme değerlendirme yalnız öğretim sürecinin sonunda değil öğretim süreci ile eş zamanlı devam etmelidir. Öğretim programı etkili bir öğretim hizmeti ile adım adım uygulanırken bir yandan da uygulamanın her adımında gerçekleşen ürünlerin incelenmesi, çağdaş programlarda işlenen şekilde öğretim-öğrenme sürecinin, istenen ürünleri tam olarak verip vermediğinin izlenmesi gerekir. Bir dersle ilgili öğretim-öğrenme sürecinin istenen ürünleri eksiksiz olarak vermesi bu sürecin adım adım izlenmesine ve her adımda görülen eksiklik ve aksaklıkların daha sonraki adıma geçmeden önce giderilmesine bağlıdır (Özçelik, 1998).

Ölçme ve değerlendirmenin uygun ve doğru yapılabilmesi için ölçme sonuçlarının geçerli ve güvenilir olmasına gereksinim duyulmaktadır. Sürecin her aşamasında ve aşama içindeki her bir basamakta hedeflenen özelliğin derecesinin veya miktarının belirlenmesi için isabetli ölçme araçlarının geliştirilerek uygulanması gerekir (Yaşar, 2008).

Öğretim programlarında öğrenme-öğretme sürecinin çağdaş metotlarla gerçekleşme zorunluluğun yanı sıra; bu sürecin sonundaki çıktılarının nasıl ölçülüp hangi ölçütlere göre değerlendirileceği de çok önemlidir. Sınıf içinde gerçekleşen ölçme değerlendirme işlemleri genellikle öğretim etkinlikleri sonucunda amaçların ne oranda gerçekleştiğinin tespitine yöneliktir. Hazır bulunuşluk düzeylerinin ve sürecin değerlendirilmesinin çoğu zaman ihmal edildiği bir gerçektir. Oysaki çağdaş yaklaşımlarda ölçme ve değerlendirme yalnızca sonuç hakkında fikir edinmek ve bir yargıya varmak amaçlı yapılmaz. Sonucun ne olduğu ve hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmemesi büyük oranda öğretim-öğrenme sürecinin nasıl işlediği ile ilgilidir. Bu yüzden ölçme ve değerlendirme sonuçları kadar süreç üzerinde durmalıdır. Sürecin değerlendirilmesinde ise öğrenme-öğretme sürecinin tüm bileşenleri üzerinde durulmalıdır (Köse, 2008). İlk bakışta sürecin değerlendirilmesi kolay gibi görünse de istenen davranış değişikliklerinin nitelikleri göz önüne alındığında, bu sorunun kolayca cevaplanamayacağı ortaya çıkar. Çünkü eğitimde istediğimiz davranış değişikliklerinin bazıları doğrudan gözlenebilirken (jest, mimik vb.), bazıları da doğrudan gözlenemeyen (zekâ vb.) özelliklere sahiptir. Bu sebepten istendik davranışlarının gerçekleştiğini tespit etme işi ancak amacına uygun şekilde hazırlanan ölççeklerle, ölçümün yapılması yoluyla gerçekleşebilir (Turgut, 1990; Özçelik, 1998). Tabi bu ölçümlerin bir de değerlendirilmesi işlemi vardır. Değerlendirme bir yargılama ve ölçümlerden bir anlam çıkarma işlemidir (Tekin, 1984).

Sürecin ayrılmaz bir parçası olan ölçme ve değerlendirme, belirlenen kazanımların öğrenciye kazandırılıp kazandırılmadığına karar vermede kullanılır. Diğer bir amaç ise öğrencinin öğrenmesini gerçekleştirmek ve desteklemektir. Ölçme değerlendirmeyi bilmeyen veya yanlış yorumlayan eğitimcilerin bunları daha çok, öğretilen bilgilerin öğrenilip öğrenilmediğini saptamak gibi yanlış bir uygulama içerisinde oldukları görülmektedir. Oysa her öğretim düzeyinde güvenilir, doğru, uygun des-

tekleyici ölçme ve değerlendirme araçları öğrenme için bir zorunluluktur. Bu bağlamda öğrenme-öğretme sürecinde bireylerin kazanmış oldukları bilgi, beceri ve uygulamadaki etkililiği belirlemek için ölçme ve değerlendirme çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Okullardaki öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor davranışlarındaki değişme ve gelişmeleri görmede, zamanında yapılan bir ölçme ve değerlendirme ile başarısız öğrencilerin öğrenme eksikliklerinin giderilmesinde, başarılı öğrencilerin güdülenmesinde, öğreticilerin kendilerini değerlendirmesinde önemli bir yer tutar. Diğer taraftan yöneticilerin, öğretmenlerin ve velilerin en önemli veri kaynağı ölçme ve değerlendirme sonuçlarıdır (Semerci, 2007, 2).

Geleneksel yöntemlerde öğrenci başarısının değerlendirilmesi, genellikle öğretim sürecinden ayrı ve daha çok ürüne ağırlık verecek bir şekilde ele alınmakta; bu amaçla daha çok seçmeli ve kısa cevaplı testlere, yazılı ve sözlü yoklamalara önem verilmektedir (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007, 136). Ancak bu tür ölçme araçları ile yapılan değerlendirmeler istenilen davranış değişikliklerinin tespitinde yetersiz kalmaktadır. Bizler okullardan mezun ettiğimiz öğrencilerde hangi özelliklerin bulunması gerektiği konusuna maalesef karar verememekteyiz. Mezun olan öğrencilerde istenilen davranışlar meydana getiremediğimiz gibi, bilişsel alan kazanımlarında da istediğimiz başarıyı elde edememekteyiz. Bu durum, yapılan çeşitli ulusal ve uluslararası araştırmalar ile ortaya konulmuştur. Ulusal düzeyde yapılan öğrenci başarısını belirlemeye yönelik araştırma sonuçları (MEB-OBBS, 2005; MEB-OBBS, 2007) ve uluslararası düzeyde yapılan değerlendirme projeleri öğrenme çıktılarının yetersiz olduğunu göstermektedir (MEB-PISA, 2005). Bu sonuçlar bize sürdürülen eski programların yetersiz olduğunu, acilen yeni eğitim programları geliştirmemiz gerektiği sonucunu ortaya koymuştur. Bu doğrultuda yapılan çalışmalar sonucunda Milli Eğitim Bakanlığı birçok alanda olduğu gibi coğrafya programında da değişikliğe gitmiş çağdaş anlamda bir program ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Geliştirilen Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda konular, öğrencilerde coğrafi bilinç oluşturacak nitelikte bütün olarak ve sarmal bir şekilde ele alınmış, program öğrenme alanları, kazanımlar ve öğretim etkinliklerine dayalı olarak düzenlenmiştir. Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nda bilgi, beceri, değer ve tutum açısından denge gözetilmiş, öğrenme sürecinde öğrencinin yaşantıları dikkate alınmıştır. Program yaklaşımı; öğrenme-öğretme süreçleri, ölçme-değerlendirme metodları ile öğretmen ve öğrencinin rolüne bakış açısından, ortaya koyduğu aktif sınıf kültürüyle coğrafya öğretiminde yeni bir anlayışı kapsamaktadır. Bu anlayışla Coğrafya Dersi Öğretim Programı öğrenci merkezli yaklaşımları, dolayısıyla da, aktif öğrenme ve kuramsal temelleri açısından yapılandırıcılığı önemsemektedir (MEB, 2005).

Coğrafya Dersi Öğretim Programında ölçme değerlendirme işlemi geleneksel şekilde alışıla geldiği gibi öğrencilere yapılan teknik bir olgu değildir. Aksine yeni müfredat bağlamında değerlendirmenin amaçlarını öğretmen ve öğrenci arasında bir diyalog gerçekleştirmek ve bunun sonucunda tarafların birbirlerini ve kendilerini tanımaları olarak tanımlayabiliriz (Demiralp ve Öztürk, 2007, 232).

Burada öğrencinin neyi bilmediği ya da ne yapamadığı değil, neyi bildiği, hangi becerilere sahip olduğunun tespiti esastır. Yapılandırıcı yaklaşımda organize edilen program bireysel farklılıkları gözettiğinden öğrencinin bilgi, tutum,

ilgi ve becerilerinin tespiti için de farklı ve alternatif araçlara gereksinim duyulmuştur. Bu yüzden geleneksel olarak tanımlanan yazılı, çoktan seçmeli testlerin yanı sıra alternatif ölçme değerlendirme araçları programda uygulanmaya konulmuştur.

Yukarda verilen ifadeler ışığında çeşitli ölçme araçlarıyla yapılan değerlendirme işlemini öğretmen ve öğrenci arasındaki diyalog süreci olarak düşünmek mümkündür. Lambert (1997) değerlendirmeyi kişinin kendi hakkında yeni şeyler öğrenmesi ve bir çeşit öz değerlendirme imkânına kavuşması olarak yorumlamaktadır. Yeni programda ölçme araçları çeşitlendirilirken; değerlendirme işlemi de sonuç ve süreç değerlendirmesi olarak ele alınmaktadır. Sonuç değerlendirmesinde işlem informal (gözleme dayanan genel intibalar) ve formal (standardize edilmiş not vermek gibi) olarak yapılırken; süreç değerlendirmesinde informal (öğretmenin aferin demesi gibi) ve formal (ürün dosyası, performans ödevlerinin değerlendirilmesi gibi) olarak ele alınmaktadır.

Yeni program uygulamaya konulduktan sonra ölçme değerlendirme yaklaşımı çağdaş düzeye çekilmiştir. Ancak yeni program uygulamaya konulana kadar orta öğretim coğrafya derslerinde sadece geleneksel yöntemlere dayalı ölçme ve değerlendirme uygulayan öğretmenlerin, bu alanda çeşitli sorunlarla karşılaşmaları ve yeni duruma adapte olmakta zorlandıkları da bir gerçektir. Öğretmenlerin yeni programda yer alan ölçme ve değerlendirme uygulamaları konusunda problemler yaşadığı; bu konuda programın diğer boyutlarına göre kendilerini daha yetersiz gördükleri; ölçme ve değerlendirme konusunda eğitim ihtiyacı içinde olduklarını yapılan çeşitli araştırmalar sayesinde görmekteyiz (Algan; 2008; Candur, 2007; Eğri, 2006; Gelbal ve Kellecioğlu , 2007).

Bu araştırma; 2005 Coğrafya Dersi Öğretim Programı'nın öngördüğü ölçme ve değerlendirme araçlarının kullanım düzeylerini betimlemek ve uygulama sırasında karşılaşılan sorunları ortaya koymak için yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Coğrafya öğretmenleri uygulanmakta olan Coğrafya Programı'nda önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarının uygun ve etkili olduğunu düşünüyorlar mı?
2. Coğrafya öğretmenleri ölçme değerlendirme aracını belirlerken genel olarak nelere dikkat ediyorlar?
3. Coğrafya öğretmenleri programdaki alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarını (portfolyo, rubric, öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans değerlendirme vb.) kullanmayı tercih ediyorlar mı?
4. Coğrafya öğretmenlerinin en çok kullandıkları ve kullanmadıkları ölçme araçları nelerdir?
5. Coğrafya öğretmenleri programda önerilen ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken ne gibi sıkıntılarla karşılaşıyorlar?

Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışmadır. Nitel bir çalışma olarak tasarlanan araştırmada veri toplamak için nitel araştırmalara uygun olan yarı yapılandırılmış görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Bazı araştırmalarda, nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanmak gerektiği için (Bryman, 2001; Hammersley, 1992) bu nitel araştırma da nicel yöntemlerle desteklenmiştir. Nitel araştırma teknikleri nicel araştırmalarda vurgulananların tersine ölçümden ziyade açıklamayı olanaklı kılacak ilişkileri ortaya çıkarmayı, olay ve olguların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemser (Yıldırım ve Simsek, 1999, 32). Coğrafya öğretmenlerine programdaki ölçme değerlendirme araçlarının uygun bulup bulmadıklarına, kullanıp kullanmadıklarına ve karşılaştıkları sıkıntılara ilişkin görüşlerini ortaya çıkaracak soruları yanıtlamaları istenmiştir. Coğrafya öğretmenlerinin sorulara verdiği yanıtlar içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırma 2008–2009 öğretim yılında Kırşehir ilinde görev yapan 25 coğrafya öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma, merkezde görev yapan ve araştırmaya katılmakta gönüllü olan coğrafya öğretmenleri ile görüşülerek yapılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan coğrafya öğretmenlerinin mesleki kıdem, mezun oldukları bölüm, öğrenim durumları, sınıf mevcutları, ders yükleri ve hizmet içi eğitim almadıkları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Coğrafya Öğretmenlerinin Özellikleri

	Çalışma Grubu	f	%
Mesleki Kıdem	0 – 10 yıl	5	20
	11 – 20 yıl	15	60
	21 yıl ve üstü	5	20
Mezun Olunan Bölüm	Coğrafya Öğretmenliği	19	76
	Fen Edebiyat Fakültesi	6	24
Öğrenim Durumu	Lisans	22	88
	Yüksek Lisans	3	12
Sınıfların Mevcudu	20 – 30 öğrenci	14	56
	30 – 40 öğrenci	11	44
Ders Yüğü	10 – 15 saat	2	8
	16 – 20 saat	5	20
	21 – 25 saat	12	48
	26 – 30 saat	6	24
Hizmet İçi Eğitim	Aldım	3	12
	Almadım	22	88
Toplam		25	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri; 0-10 yıl çalışan 5 kişi, 11-20 yıl çalışan 15 kişi, 21-yıl ve üstü çalışan 5 kişidir. Mezun olunan bölümlere bakıldığında 19’u coğrafya öğretmenliği ve eğitim fakültesi mezunu, 6 tanesi fen edebiyat fakültesi mezunudur. Önlisans mezunu öğretmen bulunmamakla birlikte 3 öğretmen yüksek lisans yapmıştır. Sınıfların mevcutları incelendiğinde 20–30 öğrencisi bulunan 14, 30–40 öğrencisi bulunan 11 öğretmen vardır. Öğretmenlerin ders yüklerine bakıldığında ise 10–15 saat dersi olan 2 kişi, 16–20 saat dersi olan 5 kişi, 21–25 saat dersi olan 12 kişi ve 26–30 saat dersi olan 6 kişi bulunmaktadır. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinden yalnız 3’ü coğrafya programının ölçme değerlendirme araçlarına ilişkin bir hizmet içi almış, diğerleri böyle bir eğitime katılmamıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler yarı yapılandırılmış ve yönlendirici olmayan görüşme tekniğinden faydalanılarak elde edilmiştir. 25 coğrafya öğretmeni ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda aşağıdaki 6 soru öğretmenlere yöneltilmiştir:

1. Uygulamakta olduğunuz Coğrafya Programı’nda önerilen ölçme ve değerlendirme araçlarının uygun ve etkili olduğunu düşünüyor musunuz?
2. Bir ölçme değerlendirme aracını belirlerken genel olarak nelere dikkat ediyorsunuz?
3. Programınızdaki alternatif ölçme değerlendirme uygulamalarını (portfolyo, rubric, öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans değerlendirme vb.) kullanmayı tercih ediyormusunuz?
4. En çok kullandığınız ilk üç ölçme değerlendirme aracını kullanım sıklığına göre sıralayınız. Nedenlerini belirtiniz.
5. Hiç kullanmadığınız üç ölçme değerlendirme aracını sıralayınız. Nedenlerini belirtiniz.
6. Programda önerilen ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken ne gibi sıkıntılarla karşılaşyorsunuz?

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmaya katılan her bir öğretmen bir harf ile sembolleştirilmiş bulgular kısmında gerekli yerlerde harf sembolleri ile öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Bulgular ve Yorum

Coğrafya öğretmenleri ile Coğrafya Programı’nın ölçme değerlendirme boyutunun uygulanmasını değerlendirmek amacıyla toplanan verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgular aşağıdaki başlıklar altında açıklanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda elde edilen bulgular yukarıdaki altı soruya verilen yanıtlardan yola çıkılarak oluşturulmuştur.

1. Uygulamakta olduğunuz Coğrafya Öğretim Programı'nda önerilen ölçme değerlendirme araçlarının uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

Tablo 2. Ölçme Değerlendirme Araçlarının Uygunluğuna İlişkin Bulgular

Uygun Buluyorum	f	16	Uygulanmıyor	%	56	A: Ölçme değerlendirme araçları uygun ancak uygulanabilirlik durumunu baz alırsak meslektaşlarımızın çoğu uygulamamakta ve öğrencilerin yeni araçlara uyumu güçleşmektedir.
	%	64				N: Uygun olduğunu düşünüyorum. Fakat program hazırlanırken her evde bilgisayar kullanıldığı gerçeğinden hareket edilmiş. Araştırmaya yönelik değerlendirmeleri gerçekleştiriyoruz
Kısmen Uygulanıyor	f			%	44	C: Aktif öğrenme için uygun olduğunu düşünüyorum. Öğrenci bilgilerinin ölçülmesinde ve dönütlerin alınmasında uygun. Ama tümü kullanılmıyor.
						E: Programdaki araçlar uygun ama uygulanması zor. Nadiren.
Uygun Bulmuyorum	f	9				I: Hayır. Fiziki şartlar uygun değil.
	%	36				P: Uygun bulmuyorum. Program kabarcık. Öğrenci isteksiz. S: Uygun değil. Eksiklikler var. T: Uygun olduğunu düşünmüyorum. Öğrenci düzeyi uygun olmadığı gibi öğrenci sayısı çok fazla.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %64'ü (16 kişi) uyguladıkları öğretim programında önerilen ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygun olduğunu belirterek, %36'sı uygun olmadığı görüşündedir. Programdaki ölçme değerlendirme araçlarının uygun olduğunu belirten öğretmenlerin %56'sı (9 kişi); uygulanabilirlik durumunun zor olduğunu, çoğu meslektaşlarının programdaki ölçme değerlendirme uygulamalarını kullanmadıklarına dikkat çekmişlerdir. Uygun olduğunu belirten coğrafya öğretmenlerinin %44'ü ise ölçme değerlendirme araçlarının kısmen kullanıldığını, önerilen her ölçme değerlendirme aracının kullanılmadığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin %36'sı ise programdaki ölçme değerlendirme araçlarının gerek fiziki şartlar, gerek öğrenci hazır bulunuşluğu, gerekse sınıf mevcutlarının uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

2. Bir ölçme değerlendirme aracını belirlerken genel olarak nelere dikkat edersiniz?

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtlar doğrultusunda sınıflama yapılmıştır. Her bir öğretmen öncelik sırasını belirterek birden fazla unsur ifade edebilmişlerdir.

Tablo 3. Ölçme Değerlendirme Aracının Seçiminde Dikkat Edilen Unsurlara İlişkin Bulgular

		1.	2.	3.	4.	Toplam
		Sırada	Sırada	Sırada	Sırada	
1	Güvenilirlik	7	-	1	1	9
2	Sınıf Düzeyi	3	2	3	-	8
3	Neyi Ölçtüğü	5	-	1	-	6
4	Kapsam Geçerliliği (Konuya Uygunluk)	5	1	-	-	6
5	Geçerlilik	1	3	-	-	4
6	Uygulanabilirlik	1	2	-	-	2
7	ÖSS	1	2	-	-	3
8	Değerlendirme Süreci	-	-	2	-	2
9	Sınıf Mevcudu	1	-	-	-	1
10	Öğrenciyi Teşvik Etme	1	-	-	-	1
11	Öğrenci Sayısı	-	1	-	-	1
12	Öğrenciyi Kazandırdıkları	-	1	-	-	1
13	Süre	-	1	-	-	1
14	Genel Başarı Düzeyini Yansıtmama	-	1	-	-	1
15	Yönlendirme	-	1	-	-	1
16	Öğrencinin İlgisi	-	1	-	-	1
17	Anlaşılabilirlik	-	-	1	-	1
18	Kalıcı Olma	-	-	1	-	1
19	Türü (Test, Klasik, Boşluk Doldurma vb.)	-	-	-	1	1
20	Düzen	-	-	-	1	1

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarının seçiminde dikkat ettikleri özellikler için ilk dört sırada; güvenilirlik, sınıf düzeyi, neyi ölçtüğü ve kapsam geçerliliğini gösterdikleri görülmektedir. Uygulanabilirlik, ÖSS ve değerlendirme süreci ise diğer maddeleri takip etmektedir. Fakat görüşmelerde coğrafya öğretmenlerinin teorikte nelere dikkat etmeleri gerektiğini bildiklerini fakat uygulamada sıkıntılar çektiklerini belirtmişlerdir.

3. Programdaki alternatif ölçme değerlendirme araçlarını (portfolyo, rubric, öz değerlendirme, akran değerlendirme, performans değerlendirme..) kullanmayı tercih ediyordunuz? Niçin?

Araştırmanın yarı yapılandırılmış formu oluşturulma aşamasında görüşülen öğretmenlerden yola çıkılarak programda önerilen alternatif ölçme değerlendirme araçlarının kullanımına ilişkin oluşturulan soruya verilen yanıtlar Tablo 4’de sınıflandırılmıştır.

Tablo 4. Alternatif Ölçme Değerlendirme Araçlarının Kullanımına İlişkin Bulgular

Kullanmıyorum	f	15	D: Kullanmıyorum. Uygulaması zor. Bu şartlar altında gereksiz.
	%	60	G: Kullanmıyorum. Uygulaması artı avantaj taşımıyor.
Kısmen Kullanıyorum	f	10	A: Kısmen tercih ediyorum.
	%	40	O: Yalnızca performans değerlendirmeyi tercih ediyorum. T: Öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi tercih ediyorum.

Tablo 4 incelendiğinde coğrafya programında önerilen alternatif ölçme değerlendirme araçlarını araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin %60’ının kullanmadığı, %40’ının ise kısmen kullandığını belirttiği görülmektedir. Kısmen kullanımını açıklamaları istenen öğretmenler bir ya da iki alternatif ölçme aracını nadir de olsa kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinden 5 tanesi yalnız performans değerlendirmeyi, 1’i performans değerlendirme ve tutum ölçeğini, 1’i performans değerlendirme ve portfolyoyu, 1’i de öz değerlendirme ve akran değerlendirmeyi tercih ettiğini belirtmişlerdir.

Genel olarak söylemek gerekirse coğrafya öğretmenleri alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmayı tercih etmemektedirler.

4. En çok kullandığınız ilk üç ölçme değerlendirme yaklaşımını kullanım sıklığına göre sıralayınız. Nedenini belirtiniz.

Coğrafya öğretmenlerinden uyguladıkları program ve sürdürdükleri dersler kapsamında en sıklıkla başvurdukları ilk üç ölçme değerlendirme aracını sırası ile belirtmeleri istenmiş; ayrıca niçin bu ölçme değerlendirme araçlarını tercih ettikleri sorulmuştur. Bazı coğrafya öğretmenleri ilk sıradan sonra başka ölçme aracı kullanmadıkları gerekçesiyle ölçme değerlendirme aracı belirtmemişlerdir. Tablo 5’de coğrafya öğretmenlerinin en çok kullandıkları ölçme değerlendirme araçlarının frekans ve yüzdeleri verilmiş ardından niçin bu araçları tercih ettikleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 5. En Sık Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular

		1.	2.	3.	Toplam
		Sırada	Sırada	Sırada	
1	Çoktan Seçmeli Test	14	3	2	19
2	Yazılı Sınav (Klasik)	5	6	3	14
3	Sözlü	2	4	3	9
4	Soru Cevap	3	2	-	5
5	Performans Değerlendirme	-	3	2	5
6	Boşluk Doldurma	-	2	-	2
7	Doğru Yanlış	-	1	1	2
8	İnceleme Araştırma	1	-	-	1
9	Değerlendirme Ölçeği	-	1	-	1
10	Tablo Grafik	-	1	-	1
11	Grup Çalışması	-	-	1	1
12	Öz Değerlendirme	-	-	1	1
13	Harita Kullanımı	-	-	1	1
14	Kısa Cevaplı Sorular	-	-	1	1

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri en çok kullandıkları ölçme değerlendirme araçları içinde çoktan seçmeli testler hem ilk sırada kullanılması hem de ilk üç sırada kullanım sıklığında birinci sırada yer almıştır. Coğrafya öğretmenleri çoktan seçmeli testleri en çok tercih etme nedenlerini ise ÖSS' ye bağlamışlardır. Öğretmenler asıl başarı ölçeğinin ÖSS olarak görüldüğünü bu yüzden diğer ölçme araçlarına oranla çoktan seçmeli testleri daha sıklıkla kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu nedeni sırasıyla; uygulamasının kolay olması, değerlendirmesinin kısa sürmesi, kalabalık sınıflara uygun olması, geçerli olması, tüm konuları kapsayıcı soruların sorulabileceği, daha çok bilgi ölçtüğü ve hata payının az olması izlemektedir.

Klasik sınav olarak da nitelendirilen yazılı sınavları ikinci sırada en çok kullandığını belirten coğrafya öğretmenleri bunun en önemli sebebinin yazılı sınavların hazırlamasının kolay olması göstermişlerdir. Yazılı sınavları tercih etmelerinin önemli diğer bir nedeni ise öğrencilerdeki testlerin ölçemediği gelişmeleri ölçmeleri olarak gösterilmiştir. Coğrafya öğretmenleri özellikle öğrencilerin yorum yapabilme, kavrama ve sentez düzeyini bu tip sınavlarla ölçülebildiğini belirtmişlerdir. Bu nedenleri ek olarak yazılı sınavların öğrencileri düşünmeye sevk ettiği ve tablo, grafik gibi çizimleri ancak klasik tip sınavlarda yaptırabildiklerinden bu türü tercih ettiklerine dikkat çekmişlerdir.

Öğrencilerdeki hitap düzeyini geliştirme ve öğrencideki gelişimi sürekli takip için sözlü sunumları tercih ettiğini belirten öğretmenler, ayrıca sözlülerin uzun süreli gözlemden kaynaklı değerlendirmelere fırsat tanığını ifade etmişlerdir.

Genel olarak bakıldığında araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme araçlarını kullanmaya devam ettikleri gözlenmektedir. Özellikle öğretmenlerinin tercihini en belirginleştiren etkenin ÖSS olduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerimizi yaşamdan çok sınavlara hazırladığımız ve ezbere yönlendirdiğimiz söylenebilir.

5. Hiç kullanmadığınız üç ölçme değerlendirme yaklaşımını sıralayınız. Nedenini belirtiniz.

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerine yürüttükleri dersler boyunca hiç kullanmadıkları ölçme değerlendirme araçlarını sırası ile nedenlerini belirterek bildirmeleri istenmiştir.

Tablo 6. Hiç Kullanılmayan Ölçme Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular

		1.	2.	3.	Toplam
		Sırada	Sırada	Sırada	
1	Portfolyo	11	3	1	14
2	Rubric	4	8	1	12
3	Öz Değerlendirme	-	4	4	8
4	Akran Değerlendirme	3	-	4	6
5	Araştırma Kâğıtları	1	1	-	2
6	Tutum Ölçeği	1	-	1	2
7	Görsel Sunum	-	1	1	2
8	Boşluk Doldurma	-	1	-	1
9	Doğru Yanlış	1	-	-	1
10	Animasyon	1	-	-	1
11	Belgesel Film	-	1	-	1
12	Gezi	1	-	-	1
13	Uzun Yanıtlı Sorular	1	-	-	1
14	Karşılaştırma	1	-	-	1

Coğrafya öğretmenlerinin hepsi ilk sıraya bir ölçme değerlendirme aracı belirtmelerine rağmen bazıları ikinci ve üçüncü ölçme değerlendirme aracını belirtmemişlerdir. Tablo 6’da coğrafya öğretmenlerinin hiç kullanmadıklarını belirttikleri ölçme değerlendirme yaklaşımlarının frekans ve yüzdeleri belirtilmiş, ardından neden kullanmadıklarına ilişkin açıklamaları eklenmiştir. Genel olarak tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin ortaöğretim coğrafya programında önerilen alternatif ölçme değerlendirme araçlarını kullanmadıkları söylenebilir.

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri hiç kullanmadıkları ilk ölçme değerlendirme aracı olarak portfolyoyu göstermişlerdir. Öğretmenler portfolyoyu kullanmama sebeplerinin ilkinin ise sınıfların çok kalabalık olması ve bu sebeple port-

folyo uygulamasının yapılamadığıdır. En az sınıfların kalabalığı kadar portfolyonun kullanılmamasına sebep olan ikinci sebep ise öğretmenlerin bu ölçme değerlendirme aracını bilmediklerini belirtmeleridir. Portfolyo uygulamasının tercih edilmeme sebeplerinden sonuncusu ise öğrencilerin araştırmaları ya da ödevleri birbirlerinden kopya ettikleri, dolayısıyla benzer dosyalar oluştuğu gerektirir.

Öğretmenler hiç kullanmadıklarını belirttikleri ikinci ölçme değerlendirme aracı ise rubriclerdir. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenleri rubric ölçme değerlendirme aracını tanımadıklarını belirtmişlerdir. Rubric hakkında bilgisi olup da kullanmayı tercih etmeyen öğretmenler ise hazırlamasının zor olduğunu ayrıca uygulanmasının gereksiz ve uygun olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Akran değerlendirme ve öz değerlendirmeyi hiç kullanmadıklarını belirten öğretmenler ise bu ölçme değerlendirme araçlarını tanımadıklarını ifade etmişlerdir. Hiç kullanmama sebepleri arasında ikinci sırada ise öğrencilerin bu ölçme değerlendirme araçlarında yanlış davrandıkları ve ortaöğretim düzeyine uygun bulmadıklarını belirtmişlerdir.

Tabloda dikkat çeken diğer bir unsur ise bazı öğretim teknik, yöntem ve araç gereçlerinin (görsel sunum, belgesel, animasyon, gezi) ölçme değerlendirme statüsünde öğretmenler tarafından değerlendirilmesidir. Bu da öğretmenlerin belirli bir bölümünün ölçme değerlendirme konusunda programa tam olarak hâkim olmadıklarını göstermektedir.

6. Programda önerilen ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken ne gibi sıkıntılarla karşılaşılıyorsunuz?

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerine programda önerilen ölçme değerlendirme araçlarını kullanırken karşılaştıkları sıkıntıların neler olduğuna dair sorulan sorunun yanıtları, Tablo 7'de verilen yanıtların sıklıklarına göre sıralanmıştır.

Tablo 7. Ölçme Değerlendirme Araçlarını Uygularken Karşılaşılan Sıkıntılara İlişkin Bulgular

1	ÖSS elimizi kolumuzu bağıyor
2	Programdaki ölçme araçları tanıtılmadı
3	Öğrenci sayısı çok, uygulama zor; Hizmet içi eğitimler az ya da verimsiz; Zaman dar
4	Ders yükü çok
5	Program çağdaş yaklaşımla hazırlanmış ama fiziki şartlar uyumsuz; Tarafsız doğru değerlendirme; Ölçme araçlarının nasıl uygulanacağını bilmiyoruz; Programa geçilmeden önce öğretmenler programla karşılaşmalı ve öğrenmeliydi; Güvenilir soru sorma; Öğretmenler kendilerini yenilemek için zaman harcamıyor; Programı tanımıyoruz
6	Sıkıntı yok; Kullanım alanları yetersiz; Öğrenci düzeyi uygun değil; Öğrenci ilgisi az, isteksiz; Müfredat yoğun; Araç yetersiz; Okul yönetimi.

Coğrafya öğretmenlerinin en çok şikâyet ettikleri durum, ÖSS'nin dersin yürütülmesini ve ölçme değerlendirme tipini belirlemesi olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmenler ÖSS nedeniyle test türünü tercih etmek zorunda bırakıldıklarını ifade etmişlerdir.

*E: Program ÖSS ile uyuşmuyor. Öğrenci başarısı ise ÖSS'ye endeks-
lendiğinden ölçme araçlarını kullanmamız gereksiz hale geliyor.*

Programdaki ölçme araçlarının tanıtılmaması ikinci sırada yer alırken hizmet içi eğitimin az ya da verimsiz olması üçüncü sıraya yerleşmiştir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı programın tanıtılmadan yürürlüğe girdiğini ve uygulamada sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıflardaki öğrenci sayısının fazlalığı ve zamanın kısıtlı programın yoğun olması da öğretmenlerin sıkıntı duydukları noktalar arasındadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Coğrafya öğretmenlerinin, 2005 programda önerilen ölçme değerlendirme araçlarını kullanma durumlarını ve karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada; coğrafya öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ile tercih ettikleri ölçme değerlendirme araçları arasında bir ilişki olduğunu ortaya koyulmuştur. Çalışma bulgularına göre coğrafya öğretmenleri yeterli olduklarına inandıkları ve sorunla karşılaşmadıkları ölçme değerlendirme araçlarını daha çok tercih etmektedirler. Ölçme ve değerlendirme ile ilgili yapılan çalışmalar (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Algan, 2008) bu sonuçları desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu (%64) uyguladıkları öğretim programında önerilen ölçme değerlendirme yaklaşımlarının uygun olduğunu belirlerken, bir kısmı (%36) uygun olmadığı görüşündedir. Programdaki ölçme değerlendirme araçlarının uygun olduğunu belirten öğretmenlerin genel görüşü, ölçme değerlendirme araçlarının uygulanabilirlik durumunun zor olduğu, çoğu meslektaşlarının programdaki ölçme değerlendirme uygulamalarını kullanmadıklarına yönündedir. Uygun olduğunu belirten coğrafya öğretmenleri (%64) ölçme değerlendirme araçlarının kısmen kullanıldığını (%44), önerilen her ölçme değerlendirme aracını kullanmadığını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin bir kısmı (%36) ise programdaki ölçme değerlendirme araçlarının gerek fiziki şartlar, gerek öğrenci hazır bulunuşluğu, gerekse sınıf mevcutları açısından uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin ölçme değerlendirme araçlarının seçiminde dikkat ettikleri özellikler için ilk dört sırada; güvenilirlik, sınıf düzeyi, neyi ölçtüğü ve kapsam geçerliliğini gösterdikleri görülmektedir. Uygulanabilirlik, ÖSS ve değerlendirme süreci ise diğer maddeleri takip etmektedir. Görüşmelerde coğrafya öğretmenlerinin teorikte nelere dikkat etmeleri gerektiğini bildiklerini fakat uygulamada sıkıntılar çektikleri tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin geleneksel ölçme değerlendirme yaklaşımlarını kullanmayı sürdürdükleri, alternatif ölçme değerlendirme araçlarını ise tercih etmedikleri belirlenmiştir. Bunun sebebi olarak öğretmenler çoğunlukla programdaki ölçme değerlendirme yaklaşımlarını tanımadıklarını, ÖSS sınavında çıkan soru türlerinden dolayı genellikle çoktan seçmeli testleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Aslında bu durum sadece coğrafya alanında yapılan bu çalışmaya özgü bir konu değildir. Çeşitli araştırmacıların yaptıkları çalışmalarda (Yıldırım 2006, Eğri 2006) benzer durumlar tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan coğrafya öğretmenlerinin hiç kullanmadıkları ölçme değerlendirme araçları içerisinde portfolyo, rubrik, akran ve öz değerlendirme forumları yer almaktadır. Kullanılmama sebebi olarak da sınıfların kalabalık olması, ölçme aracını bilmemeleri ve öğrenciye uygun olduğunu düşünmemeleri gibi nedenler ortaya çıkmıştır. Zira araştırmaya katılan yalnız 3 öğretmen hizmet içi kursa katılmış diğer öğretmenler ise 2005 müfredatı ile ilgili herhangi bir eğitime tabii olmadıklarını söylemişlerdir.

Coğrafya öğretmenlerinin en çok şikâyet ettikleri durum ÖSS'nin dersin yürütülmesini ve ölçme değerlendirme tipini belirlemesi olarak ortaya çıkmıştır. Başarı ya da başarısızlık genel olarak ÖSS sınavına endekslendiği için bu sınava yönelik çalışılmakta ve bu durum öğrencinin en çok işine yarayacak ölçme aracına doğru bir kaymayı beraberinde getirmektedir. Bu durumu öğretmenler test türünü tercih etmek zorunda bırakıldıklarını ifade ederek belirtmektedirler.

Araştırmanın sonuçların göre aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Aktif eğitim anlayışı doğrultusunda hazırlanan coğrafya programının hedeflenen başarıya ulaşabilmesi için, öğretmenlerin öğrencilerin başarılarını değerlendirirken, geleneksel ölçme araçlarından olan yazılı sınavlar, çoktan seçmeli testler, doğru yanlış testleri, kısa cevaplı testlerin yanında projeler, ürün dosyaları "(portfolyo), performans ödevleri, akran ve öz değerlendirme formları gibi alternatif ölçme değerlendirme araçlarını daha etkin bir şekilde, birlikte kullanması önerilmektedir.
2. Öğrencileri ve velileri yeni programda kullanılmaya başlanılan ölçme yaklaşımları konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılarak, bu araçlardan etkili şekilde faydalanılması gerekmektedir
3. Öğretmenlerin ölçme değerlendirme araçlarını kullanmada karşılaştıkları sorunları azaltabilmek için verilecek hizmet içi eğitim seminerlerinin akademisyenler tarafından az katılımlı ve uygulamalı olarak yapılması daha faydalı olabilir.
4. Ölçme değerlendirmeden hedeflediğimiz verimi alabilme için öğrenci-öğretmen oranı, sınıf mevcudu ve fiziki alt yapı gibi imkânların çağdaş eğitim ortamlarına kavuşturulması gerekmektedir.
5. Coğrafya öğretmenlerinin kullanımına yönelik ölçme değerlendirme araçları kullanım kılavuzu hazırlanabilir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken husus ölçme değerlendirme araçlarının tanıtılmasının yanı sıra, coğrafyada kullanımına ilişkin öğretmenleri doyuracak nitelikte örnek kullanımların verilmesidir.
6. Çağdaş anlamda uygulanmaya çalışılan programın uygulanabilmesi ve her şeyden önce başarısı için, ÖSS sınavının programda öngörülen ölçme değerlendirme yaklaşımlarına uygun hale getirilmesi gerekmektedir. Programın kazanım alanlarına dikkat edilmeden, sadece belirli alanlara yönelik yapılacak ölçümler ve değerlendirmeler programın başarısız olmasını beraberinde getirecektir.

Kaynakça

- Algan, S. (2008). **İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Ölçme ve Değerlendirme Ögesinin Öğretmen Görüşleri Açısından İncelenmesi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi. Adana
- Bryman, A. (2001) *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Candur, F. (2007). **Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Öğretimi, Kullanılan Ölçme-Değerlendirme Yöntemleri ve Bu Yöntemlerin Öğretim Sürecindeki Önemi Hakkındaki Düşüncelerinin Belirlenmesi**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi. Ankara
- Demiralp, N. ve Öztürk, M. (2007). **‘Coğrafya Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri’**, (Ed: Karabağ, S. ve Şahin, S), Kuram ve Uygulamada Coğrafya Eğitimi, Gazi Kitabevi, Ankara
- Eğri G. (2006). **Coğrafya Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Yapabilme Yeterlilikleri**, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). **Öğretmenlerin Ölçme Ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Alguları ve Karşılaştıkları Sorunlar, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, H. U. Journal of Education 33: 135-145.
- Hammersley, M. (1992) *What’s Wrong with Ethnography: Methodological Explorations*. London: Routledge.
- Köse, E. (2008). **‘Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Planlanması’**.(Ed: Karip, E.) Ölçme ve Değerlendirme, PegemA Yayınları, Ankara
- Lambert, D. (1997). **‘Assessment in geography’**, Tilbury, D. And Williams, M.(ed.) *Teaching end learning in Geography*, London: Rentedge
- MEB (2005). **EARGED ÖBBS Projesi (Bilgisayar ve İngilizce Okuryazarlığı) 2004 Uygulama Raporları**.
- MEB (2005). **EARGED PISA Projesi 2003 Uygulaması Ulusal Raporu**
- MEB (2005). **‘Coğrafya Dersi Öğretim Programı’ Talim ve Terbiye Kurulu, Ankara**
- MEB (2007). **EARGED ÖBBS Projesi (Türkçe, Matematik, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler) 2005 Uygulama Raporları**
- Özçelik, D. A. (1998). **Ölçme ve Değerlendirme**, ÖSYM Yayınları. Ankara
- Semerci, Ç. (2007). **‘Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme’** (Ed: Karip, E.) Ölçme ve Değerlendirme, PegemA Yayınları, Ankara
- Tekin, H. (1984). **Eğitimde Ölçme Değerlendirme**, Has-soy Matbaacılık, Ankara
- Turgut, F. M. (1990). **Eğitimde Ölçme Değerlendirme Metotları**, Saydam Matbaacılık, Ankara
- Yaşar, M. (2008). **‘Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Önemi’**. (Ed: Tekindal, S.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: PegemA Yayınları
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1993). **Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin Yayınevi, Ankara
- Yıldırım, A. (2006) **İlköğretim Okulları ikinci Kademedeki ölçme Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ Örneği)**, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Bölümü. Elazığ

THE USAGE OF THE ASSESSMENT TOOLS BY GEOGRAPHY TEACHERS (Sample of Kırşehir)

Ufuk KARAKUŞ*

Çağrı ÖZTÜRK DEMİRBAŞ**

Abstract

In this study, the usage of the assessment tools which were suggested in the geography curriculum, by geography teachers was aimed to be described. With this aim, semi-structured interviews were conducted with twenty five geography teachers who work in the secondary schools in Kırşehir. The results show that geography teachers seem to prefer mainly using the traditional assessment tools which they feel confident with. Teachers also stated that they prefer using traditional assessment tools to alternative assessment tools due to the problems such as; overcrowded classes, cost and lack of time. Furthermore, for teachers, ÖSS (Examination of Student Selection) seems to lead up teachers to prefer multiple choice tests to alternative assessment tools. When the other results are taken into consideration, there seems an urgent need for in-service teacher training in the preparation and use of the alternative assessment tools.

Key Words: Geography, assessment, assessment tools

* Assistant Professor Doctor; Ahi Evran University, Department of Primary School Teaching, Program of Social Sciences Teacher Training

** Assistant Professor Doctor; Ahi Evran University, Department of Primary School Teaching, Program of Social Sciences Teacher Training

ANNE BABALARIN ÇOCUKLARININ TEMEL GEREKİNİMLERİNE YAKLAŞIM TARZLARININ ÇOCUKLARININ DUYGUSAL İSTİSMAR-İHMAL DURUMUNA ETKİSİ (Kırşehir İli Örneği)

Ayşegül ŞAKIR SELİMHOCAOĞLU*

Özet

Bu araştırmanın amacı, okul çağındaki çocukların anne babalarının onların temel gereksinimlerine karşı tutumlarının çocuklarda duygusal istismar ve ihmal durumlarına etkisini incelemektir. Eğer varsa bugünkü düzeyini belirlemek konunun güncelliğini sürdürerek toplumsal farkındalık ve duyarlılığın artırılmasını sağlamaktır. Araştırmanın evrenini Kırşehir İl Merkezindeki ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin velileri oluşturmaktadır. Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Süleyman Türkmani İlköğretim Okulu, Sırrı Kardeş İlköğretim Okulları yansız atamayla belirlenmiştir. Örneklemi ise, aynı okullardan birer şube olmak üzere toplam 15 şubeden yansız atama yoluyla seçilen 450 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Ölçme aracı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Veriler bilgisayar ortamında değerlendirilmiş, sayı ve yüzdeler hesaplanarak yorumlar yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre Kırşehir İl Merkezindeki İlköğretim Okullarının birinci kademesinde öğrenim gören çocukların anne babalarının görüşlerine göre, çocuklarının temel gereksinimlerine karşı anne babaların tutumlarında bu çocuklarda duygusal istismar ve ihmale neden olabilecek davranışların tercih edilmediği görülmüştür. Ancak duygusal istismar ve ihmale neden olabilecek davranışların sınırlı ya da düşük yüzdelerle de olsa anne babalar tarafından tercih edildiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Çocukların temel gereksinimleri, çocuk istismarı, çocuk ihmali, duygusal istismar, duygusal ihmal, istismar türleri

Giriş

Aile bireylerin içinde büyüdüğü, geliştiği en küçük toplum birimidir. Çocuk topluma kaynaşmayı, toplum üyesi kimliğini, sağlıklı ruhsal gelişmesini bu çevrede kazanır. Çocuğun toplumsal gelişmesinde anne-baba çocuk ilişkisi, anne-baba tutumları temel etken olarak rol oynar. Ev ve aile çocukların gelişmelerinde olumlu yada olumsuz etkileri olan en önemli ortamlardır (Altuğ Özkan, 1993, s.65; Ersoy, Şahin, 1999, s.58).

* Yrd. Doç. Dr.; Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı.

Çocuğun gelişimi ve sağlıklı insan olabilmesi için duygusal gereksinimlerinin karşılanması önemlidir. Çocukların sosyal ve duygusal gelişimleri üzerinde anne-babaların doğrudan doğruya etkili oldukları görülmektedir. Kişiliğin oluşumu için gerekli olan bu özdeşleştirme kendisine bakan ve ilgilenen aile içindeki en yakın üyelerle gerçekleştirilir. (Şen, 2008, s.104)

Başarılı anne babalar çocuğun ihtiyaçlarını sezen, onlara uygun yanıtlar veren, aşırı hoşgörülülük veya katı olmayıp çocuğa karşı esnek bir yaklaşım içinde olan, davranışlarında belli bir devamlılık ve kararlılık sağlayan, karşı çıkmadan önce çocuğun isteklerini dinleyen anne babadır. Çocuğa şartsız sevgi ve saygı vermekte başarılı bir anne baba ile çocuk ilişkisi temellerindedir. Anne babaların çocukların temel ihtiyaçlarını doğru olarak karşılamayı öğrenmeleri, sağlıklı bir hayat sürmelerinde önemli bir rol oynar (Yavuzer, 1998, s.130; Mızrakçı, 1994, s.4-5).

Çocuk doğduğu andan itibaren büyüme süreci içinde ailesiyle kurduğu etkileşimden çıkardığı sonuçları özümseyerek kişiliğinin ve ruhsal yapısının temellerini oluşturur. Toplumların geleceği olan çocuk ve gençlerin her yönden sağlıklı yetiştirilmeleri kişilik gelişimleri içinde çok önemlidir. (Bayhan, 1998, 24) İstismar veya ihmal edilmiş çocuk, zihinsel veya fiziksel sağlığı, iyiliği onun bakımından sorumlu kişiler tarafından bozulan, tehdit edilen çocuktur (Veltkamp and Miller, 1994, 7).

Dünya sağlık örgütünün (DSÖ) 1999'da yaptığı tanıma göre, "Çocuk istismarı veya çocuğa karşı kötü muamele; sorumluluk, güven ve yetenek ile ilgili genel durumunda çocuğun sağlığına, yaşamına, gelişimine zarar verebilen, fiziksel veya duygusal kötü davranışı, cinsel istismarı, ihmali, her türlü ticari çıkar için çocuğun kullanılmasını içeren her türlü davranışlardır (Runyan D, Corrine W, Ikeda R, v.d 2002, 57-86).

Çocuk istismarı ve ihmali, ana baba ya da bakıcı gibi bir erişkin tarafından çocuğa yöneltilen toplumsal kurallar ve profesyonel kişilerce uygunsuz ya da hasar verici olarak nitelendirilen, çocuğun gelişimini engelleyen ya da kısıtlayan eylem ve eylemsizliklerin tümüdür (Oral v.d., 2001; 25, 90, 279; Hedin 2000; 12, 55, 349; Taner, Gökler, 2004, s.82-86).

Dünyada %1-10 sıklığında görülen çocuk istismarı Türkiye'de %10-53 olarak belirlenmiştir (Robin,1991, 93; Konanç E.d, 1991,37-55) Çocuk istismarı tüm toplumlarda tüm toplumlarda sık görülen bir olaydır. Amerikada yapılan istatistiklere göre her yıl 3 milyondan fazla çocuk istismar edilmektedir (Patterson, 1998, 49-54) İsviçre'de ise her 1000 çocuktan 50 sinin ebeveynleri tarafından fiziksel istismar ve ihmale uğradıkları belirlenmiştir (Lindel L. v.d., 2001, 150-57).

Çocuk istismarı ve ihmali yaygın olarak görülen ve dramatik sonuçlara yol açan bir problemdir. Amerika Birleşik Devletleri Üçüncü Ulusal Çocuk İhmali ve İstismar Çalışmaları'na göre, ihmali ve istismara maruz kalan çocukların sayısı 1986-1993 yılları arasında 2.8 milyona ulaşmıştır. Aynı çalışmada yaklaşık olarak bu süre içerisinde ciddi şekilde yaralanan 570.000'e yükselmiştir. Bu olayların %80'inden de ailenin sorumlu olduğu belirlenmiştir (Murry SK v.d., 2000, 26(1): 47-54).

Yine Amerika Birleşik Devletleri'nde 1997 yılında 35 ülkede yapılan bir çalışmaya göre her 1000 çocuktan 330'unun kötü muamele gördüğü ve bunların %52'sinin ihmali edildiği ve %26'sının fiziksel istismara uğradığı belirlenmiştir (Cowen PS, 1999; 25(4): 401-18).

◆ Ayşegül Şakır Selimhocaoğlu

Ülkemizde ise Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu'nun yaptığı bir çalışmada çocukların %46'sının (Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu, 1998), Türkiye genelinde yapılan bir çalışmaya göre de çocukların %45'inin istismar ve ihmale uğradığı belirlenmiştir (Bulut, 1996).

Çocukluk çağı travmaları içinde çocuk istismarı yinelenebilirliği, çocuğa genellikle en yakınları tarafından yapılıyor olması, bu nedenle tanımlanması ve tedavi edilmesi en zor travma şeklidir (Johnson, 2000, 110-114).

Çocuk ihmali genelde ailenin, ilgili kurumlarının ya da devletin çocuğa karşı en temel sorumluluklarını yerine getirememesi şeklinde tanımlanabilir (Aral, 1997). İhmal ve istismarı bir birinden ayıran en temel nokta istismarın aktif, ihmalin ise pasif bir olgu olmasıdır.

Çocuk istismarı fiziksel, cinsel, duygusal ve ihmal olarak dört grupta sınıflandırılabilir (Polat, 2002, 85-97). Bu çalışmada duygusal istismar ve ihmal üzerinde durulacaktır. Duygusal istismar ve ihmal sık olmakla birlikte, fark edilmesinde, tanımlanmasında, anlaşılmasında ve yasal olarak kanıtlanmasında güçlük yaşanmaktadır (Glaser, 2002, 697-714). Duygusal istismar ve ihmal çevredeki yetişkinler tarafından gerçekleştirilen, çocuğun kişiliğini zedeleyici, duygusal gelişimini engelleyici eylemler ya da eylemsizlikler olarak tanımlanır (Şahiner v.d., 2001, 276-85).

Çocuğa bağırarak, çocuğu azarlamak, kıyaslamak, küçük düşürmek, alay etmek, ad takmak ya da yaşına uygun olmayan beklentilerde bulunmak duygusal istismar olarak kabul edilmektedir. Fiziksel ceza kaldırıldığında bu kez yerini duygusal istismar alabilmektedir. Fiziksel istismar ve ihmal olgularının %90'unda duygusal istismar ve ihmal olduğu saptanmıştır (Claussen, 1991, 5-18).

Red etmek, aşağılamak, küfretme, yalnız bırakma, yanıltma, ayırma, korkutma, yıldırma, tehdit etme, duygusal bakımdan ihtiyaçlarını karşılamama, yaşının üzerinde sorumluluklar bekleme, kardeşler arasında ayırım yapma, değer vermeme, önemsememe, küçük düşürme, alaylı konuşma, lakap takma, aşırı baskı ve otorite kurma, bağımlı kılma ve aşırı koruma diğer duygusal istismar türleridir (Pavilainen, 2003, 49-55).

Duygusal istismar ve ihmalde tek bir nedenden çok, çocuk anne baba ve çevrenin etkileri üzerinde durulmaktadır. Çünkü duygusal istismara neden olan durumlar daha çok çocuk ve ergenin yakın çevresinde onunla ilişkili olan yetişkin kişiler tarafından gösterilir. Ebeveynlerin ya da çevredeki diğer yetişkinlerin çocuğun yeteneklerinin üzerinde istek ve beklentiler içinde olmaları ve saldırganca davranmaları anlamına gelen duygusal istismarın izleri yaşam boyu kendini gösterebilmektedir. Anne – babası tarafından sürekli aşağılanan, sevgi ve ilgi ihtiyacı yeterince karşılanmayan çocuklar pasif kişilik özelliklerine sahip, kendine güveni olmayan ve anti sosyal davranışlar gösteren kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu çocuklarda normal zihinsel kapasite olmasına rağmen öğrenme güçlüğü ve dikkat dağınıklığı gibi sorunlar görülebilmektedir. Duygusal ihmalde ise yeterli duygusal destek sağlamamak, ilgi ve sevgi göstermemek ve çocuğun şiddetle karşı karşıya kalmasına izin vermek yer alır (Glaser, 2002, 697-714; Erkman, 1991, 163-170; Kaplan, 1999, 1214-22; Tercier, 1998, 1108-1118).

Aşırı baskıcı otoriter tutumda çocuk sürekli denetim altındadır. Eğitimde ceza önde tutulmuştur ve suçla orantısızdır. Bu tutum ile yetiştirilen çocuklarda iki tepki görülür, çocuk ya siner içine kapanır ya da her türlü otoriteye baş kaldırır. Aşırı hoşgörülü ve gevşek tutumla yetiştirilen çocuk ailede inisiyatif sahibi tek kişidir. Çocuk bencil idare edilemez, sabırsız ve anlayışsız olur. Ayrıca anne babasının onu sevdiğine güvenemez, kendini ihmal edilmiş hisseder. Destekleyici, güven verici, demokratik tutum ile yetişen çocuk sevgi ve teşvik görür. Evde sınırlar bellidir. Evin kuralları bellidir. Çocuk kendi kendine sorumluluk taşımamasını öğrenebilir. Dengesiz ve kararsız tutum uygulanan ailelerde ceza beklenmedik zamanda gelir. Çocuğun başkaldırmasına yol açar. Aşırı koruyucu tutum ve ret etmede, çocuk diğer kişilere bağımlı, duygusal kırıklıkları olan kişi olabilir. Ebeveynlerin çocuk ayırma durumunda çocuklar sağlıklı kişilik geliştiremezler (Yavuzer, 1982, 2.27; Yörükoğlu, 1992, s.150; Fişek, Sükan, 983, s.38).

Modern yaşama tarzının ve teknolojinin gelişiminden önce ailenin toplum içindeki biçim ve işlevi daha değişik idi. Her ne kadar modern yaşamın kuralları hâkim hale gelmeye başlasa da, ülkemizdeki aile yapısı hem modern, hem de geleneksel toplumun etkilerini taşımaktadır (Göka, 1996, 21).

Aile büyükleri ve diğer akrabalarla sıkı ilişkilerin sürmesi, birçok güçlük sırasında aileye çok önemli destek sağlarken, ailenin kendi kurallarını bağımsızca belirleyebilmesinde sorunlar çıkarmaktadır.

Artık günümüzde ebeveynlerin çocuk bakımı ve eğitiminde asıl rolü üstlenmeleri gerektiğini fark ediliyorsa, diğer aile büyüklerinin bu konuda geri planda yer almaları zorunluluğunu da kabul edilmelidir.

Toplum hayatının gerekleri nedeniyle bazen çocukların bakımını büyük ölçüde büyükanne- büyükbaba üstlenir. Anne – babanın böyle bir yardım karşısında eziklik yaşayıp çocuklarının eğitiminde üzerlerine düşeni yapmamaları tehlikesi vardır.

Anne – baba davranışlarıyla çocuklarının davranışları arasındaki ilişkileri konu alan araştırmalara göre baskıcı olmayan, esnek ve hoşgörülü anne – babalar çocuklarda olumlu duygusal, toplumsal, bilişsel gelişmeye yol açmaktadırlar (Baltaş ve Baltaş, 1995).

Anne ve baba, çocuğun dış dünyayı keşfetmek ve tanımak için yaptığı girişimleri desteklediği, bağımsız olması konusunda çocuğu teşvik ettiği takdirde, çocuk kendi kendine yetmenin hazzını yaşar. Okul döneminde tahtadan ödevini çeker ve evde tek başına yapar. Yapmadığı zaman davranışının sorumluluğunu üstlenerek sorunu öğretmeniyle kendi başına çözmeye çalışır (Yavuzer, 1996).

Koruyucu anne babalar çocuğu her konuda korumak isterler, çocuğun yapabileceği şeyleri bile kendileri yaparak fırsat vermezler.

Anne babaların şunu akıldan çıkarmamaları gerekir. “Başarısızlık diye bir şey yoktur. Yalnızca “öğrenilecek dersler vardır. Büyüme bir bilgi kazanma, deneme – yanılma, cesaret gerektiren deneyimler sürecidir. Başarısızlıkla sonuçlanan girişimler de, o son başarıya getiren hamle kadar değerlidir (Yavuzer,1996).

Bu nedenle destekleyici anne babalar çocuklarına karşı pozitif tutum sergilerler ve çocuklarını gerektiği zaman desteklerler.

◆ Ayşegül Şakır Selimhocaoğlu

Çocukları aile içi şiddete tanık etme ve aile içi uyuşmazlıklarda taraf tutmaya zorlama duygusal istismar davranışlarıdır (Kavaklı v.d, 1998).

Aile içi uyuşmazlıklarda çocukların taraf tutmasının beklenmesiyle çocuklar ailenin kendi çıkarları için özellikle sorunlu evliliklerde çocuk evlilik güvencesi olarak görülür. Bu durum duygusal istismara neden olan başlıca ebeveyn davranışlarıdır (Polat, 2001).

Çocuğun yanında aile münakaşalarının yapılması doğru değildir. Çocuk bunlardan endişe duyar, kendine ve geleceğine dair güven hissi yetersizliği söz konusudur. Ayrıca anne babalarını kaybetme korkusu belirir. Çocuğun ruh sağlığı olumsuz etkilenir (Çakmaklı, 1996).

Araştırmanın amacı: Okul çağındaki çocukların anne babalarının onların temel gereksinimlerine karşı tutumlarının, çocuklarda duygusal istismar ve ihmal durumlarına etkisini incelemektir. Eğer etkisi varsa, bugünkü düzeyini belirlemek, konunun güncelliğini sürdürerek, toplumsal farkındalık ve duyarlılığın artırılmasını sağlamaktır.

Sayıtlar: Anne-babaların anket sorularına verdikleri cevaplara göre, anne babaların çocuklarının temel gereksinimlerine yaklaşım tarzlarının, çocuklarının duygusal istismar ve ihmal durumları belirlenebilir.

Sınırlılıklar: Bu araştırmada Kırşehir İli Merkezindeki üst, orta ve alt olmak üzere üç farklı sosyoekonomik düzeyi temsil eden birer okulda ve her sınıftan yansız atama yoluyla seçilen birer şube ile sınırlıdır.

Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örneklemi, veri toplama amacının geliştirilmesi ve verilen analizi ile ilgili konu başlıkları bulunmaktadır.

Araştırma Modeli: Araştırma, tarama modelindedir.

Evren ve Örneklem: İl merkezi küçük olduğu için ilköğretim okullarının yapısı yaklaşık birbirinin aynısıdır. Bu nedenle bu okullar arasından üç tanesi yansız atama ile belirlenmiştir. Bu okullar Cumhuriyet İ.Ö.O., Süleyman Türkmani İ.Ö.O., Sırrı Kardeş İ.Ö.O.'dur. Araştırmanın evrenini bu okulların birinci kademe öğrencilerinin velileri oluşturmaktadır. Bu okullarda her sınıftan birer şube aynı şekilde yansız atama ile belirlenmiştir. Böylece her okuldan beş sınıf ve bu sınıflardan toplam 450 öğrencinin verileri örnekleme alınmıştır.

Veri Toplama Aracı: Veri toplama aracı dokuz sorudan oluşmaktadır. Her soru bir alt amacı ölçmek üzere hazırlanmıştır. Her sorunun altında duruma uygun muhtemel seçenekler ve bunların dışındaki durumlar için de "Diğer" seçeneği bulunmaktadır. Araç iki sayfadan oluşmaktadır. Veri toplama aracı dört uzmanın görüşüne sunulmuş, eleştiri ve önerileri dikkate alınarak araca son şekli verilmiştir.

Verilerin Toplanması: Anketler ilgili okul yöneticileri tarafından yansız atama ile seçilen sınıflara dağıtılmıştır. Belirtilen günde anketlerin önemli bir kısmı geri dönmediği için öğrenci velilerine ek süre verilerek mutlaka doldurup geri getirmeleri istenmiştir. Toplam 450 anket gönderilmiş bunlardan 433'ü geri dönmüştür.

Verilerin Çözümlemesi: Veriler bilgisayara kaydedilerek SPSS 10.0 programında bilgisayar ortamında değerlendirilmiştir.

Bazı anketlerde, bazı sorular cevapsız bırakıldığı için ilgili sorular değerlendirmeye alınırken toplam değerleri 433'ten farklıdır. Bu sorularda geçerli yüzde esas alınmıştır.

Bulgular ve Yorum

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğrenci velileri tarafından doldurulan anketlerden elde edilen işlenmiş bulgular ve yorumlar başlıklar altında sunulmuştur.

I Ailenin Demografik Özellikleri

Anne babaların %96.5'si hayatta ve beraber yaşamaktadırlar, %2.4'ü hayatta ve ayrı yaşamaktadırlar. Babaların % 76.4'ü çalışmaktadır, annelerin ise % 19.1'i çalışmaktadır. Ailenin % 55.3'ü kendi evinde oturmakta, %35.5'i kirada, geriye kalan kısmı bir yakınının evinde kalmaktadır. Çocukların %78.7'inin evinde kendisine ait odası bulunmaktadır. Ailenin % 38.3'ü 501-1000 TL arasında gelire, %22.9'u 1001-1500 TL arası gelire, %19.1'i 500 TL altında gelire, %10.6'ı 1501-2000 TL gelire geriye kalanı 2001 TL den fazla gelire sahiptir. Annelerin %35.9' u 31-35 yaş arasında, %27.9'u 36-40 yaş arasında, %19.1'i 26-30 yaş arasında, geriye kalanı 41 yaş üzerindedir. Babaların % 35.5'i 36-40 yaş arası, %33.6'ı 41 yaş üstü %23.4'ü 31-35 yaş arası geriye kalanı 26-30 yaş arası. Annelerin 41.6'ı ilkokul mezunu, %14.4'ü ortaokul mezunu, % 26.7'i lise mezunu, % 12.3'ü üniversite mezunu geriye kalanı okuryazar değil. Babaların %16.5'i ilkokul mezunu, %13.7'i ortaokul, % 32.4'ü lise mezunu, %33.3'ü üniversite mezunu üniversite mezunu diğerleri okuryazar değil. Annelerin %14.7'i kamuda çalışmakta, %1.7'i özel sektörde, diğerleri çalışmamaktadır. Babaların %43.3'ü kamu personeli, % 13.5'u özel sektörde, %18.9'u esnaf geri kalanı diğer seçeneğini işaretlemişlerdir.

Ailede çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili kuralları kimin belirlediği

Ailede çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili kuralları kimin belirlediğine ilişkin soruya verilen cevaplar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Ailede çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili kuralları kimin belirlediği

Kuralların Belirlenme Durumu	Sayı	Yüzde
Anne veya baba	100	24,2
Anne baba birlikte	311	75,1
Diğer	3	0,7
Toplam	414	100,0

Tablo 1'de ailede çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili kuralları kim belirler ve denetler sorusuna verilen yanıtların yüzdelere bakıldığında %24,2'sinde anne veya baba, %75,1'inde anne baba birlikte, %0,7 diğer yetişkinler yanıtı verilmiştir.

Ailede çocuğun gelişimi ve eğitimi ile ilgili kuralların büyük ölçüde anne ya da baba tarafından birlikte, dörtte bir oranında da sadece anne ya da sadece baba

tarafından belirlendiği görülmektedir. Anne babanın birlikte bu kuralları belirlemesi ideal bir duruma işaret etmektedir. Anne baba kuralları birlikte belirlediklerinde ortak bir kararda buluşmaları ailenin sağlam, ortak ve tutarlı değer sisteminin varlığına işaret eder. Aynı şekilde çocuğun davranışlarının denetlenmesinde farklılıkları ortadan kaldırır.

Sadece anne ya da babanın kuralları belirlemesi, eğer ikisi de ailede mevcut ise bazı sorunlara yol açabilir. Bu ailede ebeveynlerden birisinin daha baskın karakter olduğu anlamına gelir. Bu durum muhtemelen bazı değer çatışmalarına sebep olabilir.

Ancak aile tek ebeveynli ise yukarıda belirtilen sorunlar çıkmayacaktır. Tek ebeveyn olduğu için kuralları da doğal olarak o belirleyecektir.

Anne baba birlikte ve anne babadan birisi % 99'dan fazlasını oluşturduğu için diğer aile üyelerinin çocuğun gelişiminde hemen hemen hiç etkisi bulunmamaktadır.

2. Ailedeki kurallara uyulduğu zaman çocuğun ödüllendirilme şekli

3. Ailedeki kurallara uyulmadığı zaman çocuğun ödüllendirilme şekli

Ailedeki kurallara uyulduğu zaman ve uyulmadığı zaman çocuğun ödüllendirilme şekli Tablo 2 ve 3'te gösterilmiştir.

Tablo 2. Ailedeki kurallara uyulduğu zaman çocuğun ödüllendirilme şekli

Ödüllendirme şekli	Sayı	Yüzde
Manevi	191	56,5
Maddi	24	7,1
Hareket	22	6,5
Sözel	83	24,6
Diğer	18	5,3
Toplam	338	100,0

Tablo 3. Ailedeki kurallara uyulmadığı zaman çocuğun ödüllendirilme şekli

Anne Baba Davranışı	Sayı	Yüzde
Manevi	27	7,3
Maddi	35	9,4
Hareket	103	27,8
Sözel	159	42,9
Diğer	47	12,7
Toplam	371	100,0

Tablo 2'de çocuk ailedeki kurallara uyduğu zaman nasıl davranılır sorusuna verilen yanıtların geçerli yüzdelere göre dağılımı incelendiğinde ailelerin. %56,5'lik oran ile manevi ödüllendirmede (okşama, öpme, sarılma) ile ön sırada. %24'lik oran

ile sözlü ödüllendirmede (davranışın övülmesi, güzel söz söylenmesi) ikinci sırada. %7,1'lik oran ile maddi ödüllendirmede (para verme, sevilen yiyecek, giyecek, oyuncak alınması) üçüncü sırada. %6,5'lik oran ile hareketle ilgili ödüllendirmede (sevdiği bir yere götürme, televizyon izlemesine izin verme) dördüncü sırada. %5,3'lük oran ile diğer ödüllendirme şekillerine.

Tablo 3'de çocuk ailedeki kurallara uymadığı zaman nasıl davranılır sorusuna verilen yanıtların geçerli yüzdelere göre dağılımı incelendiğinde ailelerin %42,9'luk oran ile sözlü olarak (azarlama, bağırma, çağırma, aşağılama, sürekli eleştiri gibi) cezalandırdıkları. %27,8'lik oran ile hareketle ilgili olarak (televizyon izlemesine, arzu ettiği bir yere gitmesine izin vermeme gibi) cezalandırıldığı. %12,7'lik oranda maddi olarak (sevdiği yiyecek, giyecek, oyuncak alınmaması gibi). %9,4'lük oran ile manevi olarak cezalandırıldığı (ilgi ve sevgiden yoksun bırakılma, suçlama, korkutma, engelleme, tehdit, yıldırma, kıyaslama gibi). %7,3'lük oranda kendilerine göre diğer cezalandırma yöntemi uyguladıkları görülmektedir.

Oysa Balaban ve Bayık'ın (1985) yaptığı çalışmada annelerin yarısı çocuklarını manevi olarak ödüllendirdiklerini, babaların ise aralarında çok fark olmamakla birlikte sırayla çocuklarının davranışlarını hareketle, manevi ödülle, sözlü ödülle, maddi ödülle ödüllendirdiklerini belirtmektedir.

Miral ve arkadaşları (1992) ise anne ve babalarının çocuklarının davranışlarını genellikle sözel olarak ödüllendirdiklerini belirtmiştir.

Araştırma sonuçları karşılaştırıldığında anne babaların ödüllendirme şekillerinin zaman içinde önemli ölçüde değiştiğini göstermektedir.

Byers'ın (1990) çalışmasında annelerin üçte biri manevi ödülü birinci sırada tercih ederken diğer annelerin giderek azalan oranlarda hareketle, sözlü ve maddi ödülle ödüllendirdikleri görülmektedir. Miral ve arkadaşları (1992) ise anne babaların en çok sözlü ödülü tercih etmektedirler. Bu bulguların yeni araştırma bulguları ile karşılaştırıldığında ilk iki ödül tercihinin bu araştırma bulgularıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Diğer araştırma bulgularına göre severek, öperek, sarılarak okşayarak yani manevi ödüllendirmenin ön sırada olmasının yapılan araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermesine, başka bir çalışma bulgularına göre sözlü ödüllendirmenin ön sırada olmasının araştırma bulgularıyla yakınlık göstermesine rağmen diğer araştırmalarda maddi ödüllendirme son sırada yer alırken bizde üçüncü sırada yer alması düşündürücüdür.

Ailedeki kurallara uyulduğu zaman çocuğun ödüllendirilme şekline ilişkin soruya verilen cevaplar Tablo 3'de gösterilmiştir

Balaban'ın (1997) araştırma bulgularına göre annelerin yarısına yakını çocuklarını sözlü olarak uyardıkları, beşte bire yakını korkutma, beşte bire yakını engelleme, beşte bire yakını bağırıp çağırdıklarını, az bir oran ile fiziksel ceza uyguladıklarını yine az bir oran ile dayak atarak cezalandırdıkları saptanmıştır.

Aynı araştırma bulgularına göre babaların çocuklarını, yarıdan fazla sözlü uyardıkları, beşte bire yakını engelleme uyguladıklarını, onda bire yakını bağırıp çağırdıklarını, onda bire yakını fiziksel ceza, küçük oranda korkutma, küçük oranda dayak atarak cezalandırdıkları saptanmıştır.

◆ Ayşegül Şakır Selimhocaoğlu

Türkiye’de fiziksel ceza ve dayak uygulamalarının çocuğun eğitiminde sık kullanılan yöntem olmasına rağmen Balaban’ın araştırma bulgularında son sırada yer almaktadır.

Balaban’ın araştırma bulgularındaki anne ve babaların çocuklarını sözlü uyarmaları ile yapılan araştırma bulgusuna göre anne babaların çocuklarını sözlü cezalandırmaları paralellik göstermektedir.

Her iki araştırmanın bulgularında paralellik ve yakınlık bulunmaktadır. Sadece Balaban’ın araştırmasında fizik ceza ve dayalı olgularına da yer verilmiştir.

Literatürde anne-babası tarafından sürekli eleştirilen, aşağılanan, engellenen korkutulan, azarlanan, kıyaslanan çocukların pasif kişilik özelliklerine sahip, kendine güveni olmayan ve anti sosyal davranışlar gösteren, öğrenme güçlüğü, dikkat dağınıklığı, okul başarısı etkilenen çocuklar olduğu vurgulanmaktadır. Bu nedenle fiziksel olmasa da çocukların duygusal olarak istismarının engellenmesi gerekmektedir.

4.Çocuk anne babaya bir isteğini belirttiği zaman ailenin yaklaşım biçimi

5.Çocuk anne babaya bir sorununu aktardığı zaman yaklaşım biçimi

Tablo 4. Çocuk anne babaya bir isteğini belirttiği zaman ailenin yaklaşım biçimi

Anne Baba Davranışları	Sayı	Yüzde
Koşulsuz ret veya kabul etme	12	2,9
Duymazlıktan gelme	17	4,2
İsteğe kulak verme	380	92,9
Toplam	409	100,0

Tablo 5: Çocuk anne babaya bir sorununu aktardığı zaman yaklaşım biçimi

Anne Baba Davranışları	Sayı	Yüzde
Sorunu önemsememe	20	5,1
Anne babanın sorunu çözmesi	198	50,3
Seçenek sunma ve kendi haline bırakma	105	26,6
Seçeneklerden birini uygulamasına fırsat verme ve sonuca katlanması	71	18,0
Toplam	394	100,0

Tablo 4’de “Çocuk anne babaya bir isteğini arzusunu belirttiği zaman yaklaşımınız aşağıdakilerden hangisine uymaktadır” sorusuna verilen yanıtların geçerli yüzdelere bakıldığında %92,9’luk bir oranla çocuğa kulak verilir. İsteğin mantıklı olanları yerine getirilir, %4,2’lik oranla duymazlıktan gelinir, %2,9’luk oranda koşulsuz reddedilir ya da duymazlıktan gelinir.

Çocuklarının isteklerine kulak verme anne babalarının baskıcı olmayan, esnek ve hoşgörülü davrandıkları anlamına gelmektedir. Bu oran yüksekliği anne babaların bu davranışları çok büyük oranda gösterdiklerinin bir göstergesi gibi düşünülebilir. Ancak beyana dayalı bu ölçme aracının sınırlılıklarından birisi de kestirilebilir iyi bir cevabı ebeveynlerin tercih etmiş olabileceğidir.

“Çocuk anne babaya bir sorununu aktardığı zaman anne veya babanın bu soruna karşı yaklaşım biçimine ilişkin” soruya verilen cevaplar tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5’de “Çocuk anne babaya bir sorunu aktardığı zaman yaklaşımınız genellikle hangisine uymaktadır” sorusuna verilen yanıtların geçerli yüzdelere bakıldığında %50,3'lük oranda sorun anne baba tarafından çözülür. %26,6'lık oranda sorunun çözümüne ilişkin seçenekler sunulur, kendi haline bırakılır. %18 oranında sorunun çözümüne ilişkin seçeneklerden birini uygulaması ve sonucuna katlanması söylenir. %5,1'lik oranda sorun önemsenmez yanıtları verilmiştir.

Araştırma bulgularındaki dağılıma bakıldığında çocukların sorunlarının anne baba tarafından çözülmesinin ilk sırada olması çocuğun öz güven, girişkenlik, benlik saygısı, başarı zevkini yaşamasını engellemesi bakımından kaygı vericidir. İkinci sırada dördüncü bir oranda sorunun çözümüne ilişkin sunulması ve kendi halinde bırakılması çocukta başarısızlık, güvensizlik duygularına yerini bırakabilir. Üçüncü sırada beşte bir oranında sorunun çözümüne ilişkin seçeneklerden birinin uygulanması ve sonucuna katlanması uygun bir davranış olmakla birlikte ilk sırada yer almadığı için düşündürücüdür. Dördüncü sırada sorunun önemsenmemesi çocuğun önemsenmesini düşündürebilmekte ve duygusal ihmal davranışını göz önüne getirebilmektedir.

6.Çocuğa gösterilen sevgi biçimi

7.Çocuğun ilgisini çeken yeni bir şeyi denemek istediğinde takınılan tavır

Tablo 6. Çocuğa gösterilen sevgi biçimi

Anne Baba Davranışları	Sayı	Yüzde
Yaş ve cinsiyeti dikkate alma	47	12,1
Kendi duygu, düşüncelerimizi esas alma	18	4,7
Koşulsuz sevgi	323	83,2
Toplam	388	100,0

Tablo 7. Çocuğun ilgisini çeken yeni bir şeyi denemek istediğinde takınılan tavır

Anne Baba Davranışları	Sayı	Yüzde
Kayıtsız şartsız engel olma	40	10,5
Deneyeceği şeyden hoşlanılmasa da fırsat verme	72	18,8
Deneyeceği şeyin faydalarını ve zararlarını açıklama	270	70,7
Toplam	382	100,0

◆ Ayşegül Şakır Selimhocaoğlu

Tablo 6'da "Çocuğunuza gösterdiğiniz sevgide aşağıdakilerden hangisi hangi rol oynar" sorusuna verilen yanıtların geçerli yüzdelere göre dağılımları incelendiğinde %83,2 oranında koşulsuz sevgi, %12,1 oranında yaş cinsiyet, %4,7 oranında kendi duygu ve düşüncelerimiz yanıtı verilmiştir.

Literatüre göre çocuk anne babaya yalnız bakım ve beslenme açısından değil aynı zamanda ilgi ve sevgi bakımından da muhtaçtır. Çocuk sevgi dolu ve huzurlu bir aile ortamında kurduğu temellerle davranışlarını, sosyal ilişkilerini ve topluma uyumunu düzenler. Nesillerin iyi yetişmesi anne babaların tutumlarına bağlıdır. Bu nedenle anne babaların çocuklarına karşı gösterdikleri tutum ve davranışlar, çocuğun yetiştiği ortam çevresindeki diğer yetişkinlerin davranışları, çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesi açısından önemlidir.

Sevgi ve ilgi ihtiyaçları yeterince karşılanamayan çocuklar, kendine güveni olmayan, öğrenme güclüğü ve dikkat dağınıklığı, okul başarısızlığı yaşayabilecekleri için Sadık ve Doğanay'ın (2008) yaptıkları araştırma bulguları şu şekildedir. Öğretmenlerin velilerden çocuklarına karşı ilgi ve sevgi göstermelerini beklemelerine rağmen araştırma bulgularındaki dağılıma göre anne babaların %83,2 oranında çocuklarına ilk sırada koşulsuz sevgi göstermiş olmaları çocuklarını duygusal ihmalden korumaları açısından sevindiricidir.

Koşulsuz sevginin birinci sırada ve çok büyük oranda çıkması çocukların duygusal ihmalden önemli ölçüde korunduğu göstermektedir. Çünkü koşulsuz sevgi, çocukların en önemli ihtiyaçlarından birinin farkında olduğunu ve karşılandığını göstermektedir.

Ayrıca düşük oranda da olsa anne babaların çocuklara gösterdikleri sevgide duygu ve düşüncelerini katarak koşullu sevmelerinin bilinçsizlik olarak düşünülmektedir.

Çocuğun ilgisini çeken yeni bir şeyi denemek istediğinde takınılan tavra ilişkin soruya verilen cevaplar tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7'de "Çocuğunuzun ilgisini çeken yeni bir şeyi denemek istediği zaman nasıl bir tavır takınırsınız" sorusuna verilen geçerli yüzdelerin dağılımlar faydası ve zararları açıklanır. %18,8 oranında deneyeceği şeyden hoşlanılmasa bile ona denetimle deneme fırsatı yaratılır, %10,5 oranında kayıtsız şartsız engel olunur yanıtları verilmiştir.

Anne babaların dörtte üçe yakını çocukların ilgisini çeken yeni bir şeyi denemek istediklerinde sadece fayda ve zararını açıklayarak koruyucu davranışlarından çocuklarına yapabilecekleri şeyleri yapma fırsatını vermeyerek onlara zarar verebilirler.

Araştırma bulgularına göre çocuğun deneyeceği şeyden hoşlanılmasa bile ona denetimli deneme fırsatının yaratılması sadece beşte bire yakın oran ile ikinci sırada, küçük oranda da olsa kayıtsız şartsız engel olunması çocuğun büyüme ve gelişmesini engelleyeceğinden duygusal istismara neden olabilecekleri düşünülmektedir.

8.Çocuğa sorumluluk duygusu kazandırırken yapılanlar

9.Aile içindeki fikir uyuşmazlıklarında çocuğa yaklaşım biçimine

Tablo 8. Çocuğa sorumluluk duygusu kazandırırken yapılanlar

Anne Baba Davranışı	Sayı	Yüzde
Yaş, cinsiyet, gelişim düzeyini göz önüne alma	143	36,9
Görev ve sorumluluklarla baş başa bırakma	168	43,3
Seçenekleri sınırlı tutma	77	19,8
Toplam	388	100,0

Tablo 9. Aile içindeki fikir uyuşmazlıklarında çocuğa yaklaşım biçimine

Anne Baba Davranışı	Sayı	Yüzde
Anneye veya babaya taraf olmasını bekleme	19	4,8
Uyuşmazlık	351	88,2
Diğer	28	7,0
Toplam	398	100,0

Tablo 8’de “Çocuğunuza sorumluluk duygusu kazandırırken yaptıklarınız” sorusuna verilen yanıtların geçerli yüzdelere göre dağılımları incelendiğinde. %43,3 oranında görev ve sorumluluklarıyla baş başa bırakılarak gerektiğinde yardıma hazır olduğu belirtilir. %36,9 oranında yaş, cinsiyet, gelişim düzeyi göz önüne alınır. %19,8 oranında seçenekler sınırlı tutulur fakat seçim yapmasına izin verilir yanıtları verilmiştir.

Birinci sırada anne babanın çocuğu görev ve sorumluluklarıyla baş başa bırakma ve gerektiğinde yardıma hazır olduğunu belirtmesi, çocuklarda sorumluluk geliştirilmesinde güven duygunun pekiştirilmesinde ve hayata hazırlanmasında ve kendi başına iş yapmalarına ciddi bir katkı ve imkan sağlamaktadır.

İkinci sırada yaş, cinsiyet ve gelişim düzeyinin dikkate alınması çocuğa görev ve sorumluluk verilirken bunun çocuğa göre olmasını sağlayan bir sınırlılığa işaret etmektedir. Yapacakları görev ve sorumluluklar çocuğun özelliğinin dikkate alındığını göstermektedir.

Üçüncü sırada seçenekler sınırlı tutulur fakat seçim yapmasına izin verilir. Seçeneğinin tercih edilmesi öğrenciye sınırlı olsa bir imkan ve fırsat verildiğini göstermektedir. Gerçekte çocuğa görev ve sorumluluk verilirken bunların birbiri içinde değerlendirilmesi gerektiği de gösterilmektedir.

Tablo 9’da Aile içindeki fikir uyuşmazlıklarında çocuğunuza yaklaşımınız hangisine uymaktadır sorusuna verilen yanıtların geçerli yüzdelere göre dağılımları incelendiğinde %88,2 oranında uyuşmazlık çocuklara yansıtılmaz, %7 oranında diğer uygulamalar, %4,8 oranında anne veya babaya taraf olması beklenir.

◆ Ayşegül Şakır Selimhocaoğlu

Aile içindeki fikir uyuşmazlıklarının çok büyük oranda çocuklara yansıtılmasıyla çocukta güven hissi ve anne babayı kaybetme korkusu dikkate alınmaktadır. Yapılan araştırma bulgularına göre anne babalarının büyük oranda uyuşmazlıklarının çocuğa yansıtılmamasıyla çocuklar duygusal istismar davranışından uzak tutulmuş olmaktadır.

Buna rağmen %4,8 oranında bile olsa anne veya babaya taraf olmaları bekleterek duygusal istismar davranışı görülmektedir. Karı koca kavgaları çocuğu yaralar önemli olan bu tartışmaların çocuğa yansımamasıdır. Çünkü bu kavgalar çocuğun insanları, hayatı sevmesinde, sosyal yaşantıya uyum sağlamasında kötü hatıralar olarak kalacaktır. Çocukları karı koca kavgalarına katmanın başlıca tehlikeli bir yönü daha vardır. Bu da çocukların bilerek ya da bilmeyerek durumdan yararlanma yolunu seçmeleridir. Babayı anneye, anneyi de babaya karşı kullanarak istediklerini yaptırırlar. Ya da onları karşı karşıya getirerek geçimsizliğin bir kısır döngü içinde sürüp gitmesine neden olurlar (Yörükoğlu, 1982).

Bu nedenle araştırma bulgularında uyuşmazlıkların çocuklara yansıtılmaması durumunun sevindirici, az bir oranda olsa anne babaya taraf olmalarının beklelemelerinin üzücü olduğu düşünülmektedir

Sonuç

1. Ailede çocuğun eğitimi ve gelişimi ile ilgili kuralları anne babaların büyük çoğunlukla birlikte vermeleri, duygusal ihmal ve istismara çok fırsat yaratmayan bir durumdur.
2. Çocukların ailedeki kurallara uyduklarında anne babaların yarından fazlası onları manevi olarak ödüllendirdiklerini belirtmektedirler. Bu durum duygusal istismara fırsat yaratmayan durumdur. Sözlü ödüllendirme daha yapıcıdır. Anne babaların dörtte biri sözde ödüllendirmeyi tercih etmektedirler. Maddi ödüllendirmenin üçüncü sırada yer alması çok az bir olasılığı da dayansa çocukları rüşvetçiliğe alıştırabileceğinden duygusal istismara neden olabileceğini düşündürmektedir. Maddi ödüllendirme ve hareketle ödüllendirme birbirlerine yakın değerlerde ödül yapısı olarak tercih edilmektedir. Hareketle ilgili ödüllendirmede duygusal istismar açısından sorun görülmemektedir.
3. Çocuklar ailedeki kurallara uymadıklarında ailelerin yarısı sözlü olarak cezalandırmaktadırlar. Azarlama, eleştiri, bağırma, çağıırma, aşığıılamanın sürekli yaşanması çocuklara fiziksel ceza kadar zarar verebilmektedir. Anne babaların dörtte biri çocuklarını hareketle ilgili cezalandırdıklarını ifade etmektedirler. İlimli kısıtlama gerekli iken, kısıtlamanın dozu ayarlanamadığı taktirde çocukta duygusal istismara neden olabileceği düşünülmektedir. Manevi ve maddi ödüllendirme oranı birbirine yakın düzeydedir. Çocukların manevi olarak cezalandırılmalarıyla temel gereksinimlerden olan sevgi ve ilgiden yoksun bırakılması duygusal sürekli suçlama, korkutma, engelleme, tehdit, yıldırma, kıyaslama durumları duygusal istismara neden olabilmektedir. Cezalandırmaya dayak eğitim biçimi çocukların sağlıklarını ve gelişimlerini engelleyeceği için ihmal ve istismara neden olması açısından yer verilmemesi gerektiği düşünülmektedir.

4. Çocuk anne babaya bir isteğini belirttiği zaman ailenin tamamına yakınının yaklaşımı çocuğa kulak verilmesi ve isteğin mantıklı olanlarının yerine getirilmesi şeklinde görülmektedir. Bu yaklaşım istismara neden olmayan bir durumdur. Ancak çok az bir oranda bile olsa koşulsuz kabul veya koşulsuz reddedilmesi çocuğu önemsememe, yok sayma nedeniyle duygusal ihmal nedeni olabilmektedir.

5. Çocuk anne babaya bir sorunu aktardığı zaman anne babaların yarısından fazlası sorunu çocuğun yerine kendileri çözmektedirler. Bu durum çocuklarda öz güven, girişkenlik, benlik saygısı ve başarı zevkini yaşamasını engelleyebildiği için duygusal istismara neden olabilmektedir.

Dörtte bir oranda ise, çocuklara seçenek sunulup, kendi haline bırakılması çok yeterli bir davranış değildir.

Beşte bire yakın bir oranda sorunun çözümüne ilişkin seçeneklerden birini uygulaması ve sonucuna katlanması şeklindeki uygulama çocuğa özgüven, girişkenlik, benlik saygısı, başarı zevki yaşatabileceği için duygusal istismar yaratmayan bir durumdur.

6. Çocuğa gösterilen sevginin beşte dörtten fazlasının koşulsuz olması çocukların temel gereksinimlerinin karşılanması ve topluma uyumunun düzenlenmesinde yardımcı olabileceği için duygusal ihmale neden olmayacaktır. Beşte bir oranında da olsa çocuğun yaş ve cinsiyete göre sevilmesi duygusal ihmale ve karşıt cinsiyete haksızlık yapılmasına neden olacaktır. Anne babanın çok az oranda da olsa çocuğunu kendi duygu ve düşüncesine göre sevmesi duygusal ihmale neden olacaktır.

7. Çocuğun ilgisini çeken yeni bir şeyi denemek istediği durumda dörtte üçe yakın oranda deneyeceği şeyin fayda ve zararları açıklanmaktadır. Bu durum çocukları cesaretlendirme, deneme yanılma durumuna fırsat vermediği için duygusal istismara açık bir durumdur. Beşte bire yakın oranda çocuğun deneyeceği şeyden hoşlanılmasa da ona denetimli deneme fırsatı verilmesi duygusal istismarı engelleyecektir. Çok az oranda da olsa kayıtsız şartsız engel olunmasıyla pozitif tutum sergilenemeyeceği için çocuklarda duygusal istismara neden olabilecektir.

8. Çocuklara sorumluluk duygusu kazandırırken anne babaların yarısına yakını çocuğa görev ve sorumluluklarıyla baş başa bırakılarak gerektiğinde yardıma hazır olduklarını belirtmişlerdir. Bu davranış duygusal istismara fırsat tanımayan ideal olarak kabul edilen davranıştır. Anne babaların üçte birinden fazlası çocuklarına sorumluluk duygusu kazandırırken yaş ve cinsiyetlerini göz önüne aldıklarını belirtmişlerdir. Bu davranış çocuklarda güven duygusunun geliştirilmesinde önemli fakat duygusal istismarı önlemede tek başına yeterli değildir. Anne babaların beşte birine yakını çocuklarına seçenekleri sınırlı tuttuklarını seçim yapmasına izin verdiklerini belirtmektedirler. Bu davranışlarıyla bir ölçüde de olsa duygusal istismarı önlenmiş olabilmektedir.

◆ Ayşegül Şakır Selimhocaoğlu

9. Aile içindeki fikir uyuşmazlıkları dörtte üçten fazla oranda çocuklara yansıtılmamaktadır. Bu davranışla aileler çocuklarını duygusal istismardan korumaktadırlar çok az miktarda da olsa anne babalar fikir uyuşmazlıklarında çocuklarının kendilerinden birine taraf olmalarını belirleyerek çocuğu kullanarak ve duygusal istismara fırsat yaratmaktadırlar.

Bütün bu sonuçlara bakılarak Kırşehir İl Merkezindeki İlköğretim okullarının birinci kademesinde öğrenim gören çocukların anne babalarının görüşlerine göre bu çocukların duygusal istismar ve ihmale imkan ve fırsat tanımayan ya da ideal olarak kabul edilen davranışlar anne babaları tarafından büyük ölçüde uygun bir sırayla tercih edilmektedir. Bu nedenle çocukların duygusal istismar ve ihmale uğrama bakımından büyük ölçüde korundukları söylenebilir. Ancak duygusal istismar ve ihmale açık davranışların sınırlı ya da düşük yüzdelerle de olsa da anne babalar tarafından tercih edildiğinin belirtilmesi bu çağdaki çocukların belirli bir ölçüde duygusal istismar ve ihmale açık olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Uygulama Önerileri: Duygusal istismar ve ihmale imkan vermeyen en uygun durumlar ve uygun olmayan anne babaların bilinçlendirilmesi; bu maksatla sürekli bilgilendirme ve eğitim çalışmaları yapılmaktadır.

Araştırma Önerileri: Araştırmanın sosyoekonomik düzeyler ve anne baba özelliklerini dikkate alacak biçimde tekrar edilmesi hangi davranışları kimlerin ve hangi şartlarda gösterdiği belirlenmelidir. Böylece duygusal ihmal ve istismara imkân ve fırsat yaratan hedef kitlenin ihtiyaçları daha sağlıklı belirlenebilecektir.

Kaynakça

- Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet (1998). T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Bilim Serisi 113; Ankara.
- ALTUĞ B., Özhan İ. (1996). **Bilimsel Gelişimde Ailenin Yeri** Psikiyatri Bülteni, Ankara, Cilt 4, Sayı 2; 96
- ARAL, N. (1997). **Fiziksel İstismar ve Çocuk Tekişik Veb Ofset Tesisleri**, Ankara.
- AYDOĞMUŞ, K. v.d (1992). **Ana – Baba Okulu**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- BALABAN, C. (1997). **İlkokul Dönemi Çocuk Eğitimde Ödül – Ceza Yöntemleri ve İstismarın Önlenmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- BALABAN, C., BAYIK A.(1985). **Çocuk Eğitiminde Annelerin Ödül ve Cezaya İlişkin Tutumları** Ege Ün. Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, C:1, S:3 (Eylül – Aralık).
- BALTAŞ, A. ve v.d. (1995). **Ana – Baba Okulu**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- BAŞBAKANLIK AİLE ARAŞTIRMA KURUMU (1998). **Aile İçinde ve Toplumsal Alanda Şiddet**, Ankara.
- BAYHAN, P.(1998). **“Çocuk İstismarı ve İhmali”**, Sosyal Hizmetler Dergisi, s.8-24.
- BULUT, I. (1996). **Genç Anne ve Çocuk İstismarı**, Bizim Büro, Ankara.
- BYERS, J. (1990). **Çocuk İstismarını Önleme: Önleyici Programlar ve Halk Eğitimi** “Çocukların Kötü Muameleden Korunması I. Ulusal Kongresi.
- CLAUSSEN A., CRİTTENDEN P. (1991). **Physical and psychological maltreatment relations among types of maltreatment. Child Abuse Neglect**; 15:5-18.
- COWEN, PS. (1999). **Child Neglect; Injuries of Omission**, Pediatric Nursing, 25(4): 401-18.
- ÇAKMAKLI, K. (1996). **Çocuklarda ve Gençlerde Psikososyal Sağlık**. Seha Neşriyat : 218, Aile ve Eğitim Seri:50, İstanbul.
- DEMİREL, Ö. (1996). **Çocuğun Eğitimi (6-12 Yaş Arası) Aile Araştırma Kurumu Yayınları Aile Eğitim Dizisi 4**, Ankara, 25-26.
- ERKMAN, F. (1991). **“Çocukların Duygusal Ezimi”** Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocukların Kötü Muameleden Korunması 1. Ulusal Kongresi, Gözde Reproofset, Ankara, 163-170.
- ERSOY Ö., ŞAHİN F. (1999). **0-6 Yaş Döneminde Anne baba Eğitimi Önemi** Mesleki Eğitim Dergisi 1, 58,62.
- FİŞEK O., SÜKAN G., (1983). **Çocuğunuz ve Siz** M.E.B yayınları, İstanbul, 83.
- GLASSER, D. (2002). **Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment). Child Abuse Neglect**; 26: 697-714.
- GÖKA, E. (1996). **Çocuk ve Çevre. Aile Eğitim Dizisi 7**, Başbakanlık Basımevi, Ankara, 21.
- HEDİN, L.W. (2000). **Physical and Sexual Abuse Aganist Women and Children. Curr Opin obfset Gynecal** 12 349-55.
- JOHNSON CF (200), **Abuse and Neglect of Children. Nelson Textbook of Pediatrics** (16 th cd). Philadelphia WB Sanders, s110-114.
- KAPLAN, S., PELCOUİTZ, D., LABRUNA, U. (1999). **Child and adolescent abuse and neglect: a review of the past 10 years. Part I: Physical and emotional abuse and neglect. Psychiatry**; 38:1214-22.
- KAVAKLI ve Arkadaşları (1998). **Hırpalanmış Çocuk Sendromu, Çocuk İstismarı ve İhmali, Çocuk Hastalıkları Hemşireliği**, 2.baskı, Yüce Yayınları, İstanbul.
- KONANÇ, E., Gürkaynak İ., Egemen (1991). **Çocuk İstismarı ve İhmali**, Güneş Kitabevi. Ankara, s. 37-55.
- LINDEL, C., Suedin, C. (2001). **Physical Child Abuse in Swedan a Study of Police Reports Between 1986 and 1996 Social Pschiatry Epidemial**, 36(3) 150-57.

◆ Ayşegül Şakır Selimhocaoğlu

- MİRAL, S., BAYKARA, A., BOZTOK, A. (1992). "Ana-Baba ve Öğretmen Tutumlarının Çocuklar Tarafından Algılanışı". Dokuz Eylül Tıp Fakültesi Çocuk Psikiyatrisi Öğretim Üyeleri, İzmir.
- MURRY, SK. ve ark. (2000). **Screening Families With Young Children for Child Maltreatment Potential**, *Pediatric Nursing*, 26(1): 47-54.
- ORAL, R., Can, D., Kaplan, S., vd. (2001). **Child Abuse in Turkey an Experience in Overcoming Denial and Description of 50 Cases**. *Child Abuse Neglect*; 25; 279-90.
- PAAVILAMEN, E., Tarkka MT (2003) **Definition and Identification of Child Abuse By Finnish Public Health Nurses**. *Public Health Nurs*; 20(1): 49-55.
- PATTERSON, M.M. (1998). **Child Abuse: Assessment and Intervention**. *Orthop Nurs*, Jan-Feb;17(1):49-54.
- POLAT, O. (2001). **Çocuk ve Şiddet** D.R Yayınları, İstanbul.
- POLAT, O. (2002). **Çocuk ve Şiddet**, Der Yayınları, İstanbul, 85-97.
- ROBIN, M. (1991). **The Social Construction of Child Abuse and False Allegations**, The Haworth Press, New York, USA.
- RUNYAN, D., Connine W. Ikeda R, vd. (2002). **Child Abuse and Neglect by parents and other caregivers**. In **World Report on Violence and Health**. Krug EG, Dahlberg LL, Mercy IA. (eds). **World Health Organization**, Geneva s7-86.
- SADIK, F., DOĞANAY, A. (2008). **Problem Davranışlarla Başetme Sürecinde Öğretmen, Öğrenci ve Veli Beklentileri**. *Milli Eğitim Dergisi*. Bahar. Sayı 178, s31.
- ŞAHİNER, Ü.M., Yurdakök, K. ve ark. (2001). **Tıbbi Açıdan Çocuk İstismarı**, *Katkı Pediadri Dergisi*; 22: 276-85.
- TERCİER, A. (2000). **Child Abuse**. In: **Maer JA(ed). Emergency Medicine** (4th ed) St. Lavis: Mosby, 1108-1118.
- WELTKAMP, L.J., ve ark. (1994). **Clinical Handbook of Child Abuse and Neglect**, USA
- YAVUZER, H. (1982). **Çocuk Psikolojisi** Edebiyat Fakültesi Basımevi, İstanbul, 27-29.
- YAVUZER, H. (1996). **Çocuk Eğitimi** El Kitabı, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YÖRÜKOĞLU, A. (1982). **Çocuk Ruh Sağlığı**. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- YÖRÜKOĞLU, A. (1992). **Çocuk Ruh Sağlığı**. Remzi Yayınları, İstanbul, 93.

THE EFFECT OF PARENTS' BEHAVIOURS TO THEIR CHILDRENS' BASIC NEEDS ON CHILDRENS' EMOTIONAL ABUSE-NEGLECT (An Example Of Kırşehir Province)

Ayşegül ŞAKIR SELİMHOCAGLU*

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of Parents' Approach Styles to their school age children's basic needs on children Emotional Abuse-Neglect; if there is, to determine its today's level, to increase societal awareness and sensitivity of the society through maintaining actuality of the subject. Population of the research is the first level of primary education students' parents in Kırşehir province center. For the sample three schools were randomly selected to represent upper, middle and lower socio-economic levels, and total 15 classes, five from each schools representing first through fifth grades. Total number of students' parents is 450. Data collecting instrument was developed by the researcher. Data were evaluated, frequencies and percentages were calculated and results were interpreted.

As a result, according to opinions of parents of children studying at the first level of primary education in Kırşehir Province Center, behaviours to cause emotional abuse and neglect of this children were not preferred by their parents at the first place, but such behaviours open to emotional abuse and neglect were seen at limited or small percentages.

Key Words: Basic needs of children, child abuse, child neglect, emotional abuse, emotional neglect, kind of abuses

* Asst. Prof. Dr.; Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Early Childhood Teaching Programme.

“MISIR’IN GİZEMİ” KİTABININ ÇOKLU ZEKÂ KURAMI VE VII. MİLLÎ EĞİTİM ŞÛRASINDA BELİRLENEN NİTELİKLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa TENEKECİ*

Özet

Bu çalışmada zekâ kavramı açıklandı. Çoklu zekâ kuramı ve çoklu zekâ kuramında varlığından bahsedilen sekiz farklı zekâ alanı üzerinde duruldu. Sekiz farklı zekâ alanı olduğuna göre, çocuklara hitap eden kitapların- özellikle ders kitaplarının- da bu sekiz farklı zekâ alanının hepsine hitap etmesi gerektiğinden hareketle, iyi bir örnek olduğuna inanılan “Mısır’ın Gizemi” adlı kitap sekiz zekâ alanına hitap eden yönleri açısından değerlendirildi.

“Mısır’ın Gizemi” adlı kitap, Yedinci Milli Eğitim Şûrasında okul kitaplarında bulunması gerektiği belirtilen özellikler açısından da değerlendirildi.

“Mısır’ın Gizemi” adlı kitabın sekiz zekâ alanına da hitap ettiği örneklerle açıklandı. Milli Eğitim Bakanlığının ilköğretim ders kitaplarında da benzer şekilde sekiz zekâ alanına hitap edebilecek, içerik ve biçim değişiklikleri yapmasının yararlı olacağı belirtildi. Ayrıca ders kitaplarının yanında, hareketli görsel öğeler barındıran CD eklerinin verilmesi önerildi.

Anahtar Sözcükler: Mısır’ın Gizemi, çoklu zekâ, kitap değerlendirme, MEB

Giriş

Her insanın sahip olduğu çeşitli yetenekler vardır. İnsanların sahip oldukları bu yeteneklerinin niçin birbirinden farklılık gösterdiği çokça merak edilen bir konu olmuştur. Çocuklara sorulan “Büyüyünce ne olacaksın?” sorusuna verilen cevapların yarından fazlası doktor olacağım ve yine yarıya yakını da öğretmen olacağımdır. Ancak bu çocukların kaç, bu meslekleri yapacak yetenek ve yeterlilikleri, gösterebiliyor? Bazılarının bu ve yetenek yeterliliğe sahip olmayışı, onların eksik olduğunu göstermez; zekâ alanlarının bu yetenekleri (zekâları) gösterenlerden farklı olduğunu, yetenek ve yeterliliklerinin farklı alanlarda ağır bastığını gösterir.

Bundan daha önemlisi, bazılarının anlatılan bir olayı hemen anladıklarını, kimilerinin gördükleri bir görüntüyü hemen hafızalarına kazıdıklarını, bazılarının bir kez dinlediği bir şarkıyı bir iki deneme sonucu mükemmele yakın bir şekilde gitarıyla çalmaya başladığını görmek mümkündür. Kimileri adeta otomobil kullanmak için

* Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği ABD, Yüksek Lisans Öğrencisi/Kilis İl Halk Kütüphanesi Memuru.

yaratılmıştır. Bazıları otomobil kullanmak deyince bile irkilir. Kimileri doğayla, hayvanlarla iç içe olmayı yaşamın vazgeçilmezi sayarken kimileri hayvanlardan ürker.

Bu durumun sebebi, insanlarda ağır basan zekâ türlerinin farklılığıdır. Bunu açıklayan kuram 1983 yılında H. Gardner tarafından *Frames of Mind* kitabında ortaya konulan “Çoklu Zekâ” kuramıdır.

İnsanlarda zekâ türlerinin farklılığından söz edilince; farklı zekâ özellikleri ağır basan insanlar için hazırlanan kitapların da bu zekâ alanlarını dikkate alması gerektiği kaçınılmaz bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu çalışmada son çocukluk ve ilk gençlik dönemini kapsayan ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrenciler için hazırlanan kitaplarda çoklu zekâ kuramı çerçevesinde bulunması gereken özellikler üzerinde duruldu. Bu bağlamda, bu nitelikleri çeşitli açılardan karşıladığı varsayılan “Mısır’ın Gizemi” adlı kitabın Çoklu zekâ kuramına ve VII. Millî Eğitim Şurasında belirtilen niteliklere göre değerlendirmesi yapıldı.

1. ZEKÂ NEDİR?

Türk Dil Kurumunun internet sitesinde zekâ kelimesi şu anlamları ile verilmiştir:

“ zekâ Ar. فکة

a. (zekâ:) ruh b. İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlak, dirayet, zeyreklik, feraset: “Herkesin gönlünü almayı bilecek zekâya sahipti.” -A. Kutlu.

Güncel Türkçe Sözlük

zekâ İng. intelligence

“Olayları bağımsız olarak düşünebilme, yeni durumlara başarıyla uyabilme, eylem ve tutumları belli bir düşünce ya da erek çevresinde toplayabilme yeteneği. 2. Algılama, belleme, çağrışım yapma, imgeleme, yargıda bulunma, usavurma, soyutlama, genelleme gibi ruhsal işlevlerin tümüne verilen ad.” (Not: Fr., İng. intelligence karşılığı Ruhbilim Terimleri Sözlüğü’nde anlak terimi önerilmiştir.) *BSTS / Eğitim Terimleri Sözlüğü 1974* ” (www.tdkterim.gov.tr)

Paul FOULQUE’nin “Pedagoji Sözlüğü”nde ise zekâ şu şekilde tanımlanmıştır: “Zekâ: Anlamak- yani işaretleri yorumlamak ve ilişkileri idrak etmek ve bu sayede, müşahede edilen olayları ve eşyanın tabiatını sebep ve saikler vasıtasıyla açıklamak melekesi.”

Zekânın çok çeşitli tanımları olmasına karşın; üzerinde önemli ölçüde mutabakat sağlanan zekâ tanımı; zekânın problem çözme yeteneği olduğudur. Çeşitli kaynaklarda çok farklı zekâ tanımları bulmak mümkündür. Ancak bu çalışmada H. Gardner’in zekâ tanımı ölçüt alınmıştır.

H. Gardner’a göre zekâ: “Problem çözme veya bir ya da birden çok kültürde değer verilen bir şeyi yapmaya yarayan insan yeteneğidir” (Aktaran: Açıköz, 2005:283).

Gardner'in bu tanımı, zekâyı pragmatist bir bakış açısı ile ele aldığını göstermektedir. Gardner'a göre hayatta işe yaramayan, toplumca değer verilmeyen yetenekler zekâ olarak değerlendirilmemelidir. Ona göre sayısal işlemleri, sözel problemleri harika bir şekilde yapan; ancak bunu gerçek yaşamda karşılaştığı bir problemi çözmeye becerisine dönüştüremeyen birinin yetenekleri bir anlam ifade etmez. Bu sebeple H. Gardner klasik zekâ testlerine de karşıdır. O daha çok gözleme başvurulmasından yanadır.

2. ÇOKLU ZEKÂ KURAMI (The Theory Of Multiple Intelligences)

Çoklu zekâ kuramı her insanın birbirinden farklı sekiz zekâ türüne sahip olduğu temel varsayımına dayanan ve H. Gardner tarafından 1983 yılında ortaya atılan bir kuramdır.

Gardner ve arkadaşları yaptıkları çalışmalarda; insanların birbirlerinden çok farklı yeteneklere sahip oldukları gerçeğini gördüler. Bu yetenekleri sekiz farklı ölçüte göre değerlendirerek "zekâ" olarak değerlendirilebilecek yetenekleri belirlediler. Başta yedi zekâ türü belirleyen Gardner daha sonra 1995 yılında "Doğacı Zekâ"yı da bu zekâ türlerine eklemiştir. Bu zekâ türü, özellikle biyologların, coğrafyacıların başarılarını açıklamada kolaylık sağlamıştır. Bu sekiz zekâ türü aşağıda kısaca açıklanmıştır. (Gardner, 2004; Demirel, 2004; Bümen,2002; Özden,2003; Selçuk ve Diğerleri, 2002; Tan ve Erdoğan, 2004; Saban, 2002)

3. ZEKÂ TÜRLERİ

a. Sözel- Dilsel Zekâ: Ana dilini ya da yabancı dili kullanma, okuyarak, konuşarak, yazarak ve dinleyerek iletişim kurma, düşüncelerini ifade edebilme ve diğer insanları anlayabilme yeteneğidir (Açıkgöz, 2005,285).

Sözel – dilsel zekâsı güçlü olan bir öğrencinin bazı özellikleri şunlardır:

- Normal öğrencilere göre daha iyi yazar.
- Yaşıtlarına oranla daha uzun hikâyeler ve fıkralar anlatır.
- Yaşına göre iyi bir kelime hazinesine sahiptir, duyduğu bir kelimenin anlamını kolay kolay unutmaz, güncel yaşamda kullanmaya çalışır.
- Kitap okumayı çok sever.
- Öğrendiği yeni kelimeleri anlamlarına uygun olarak; konuşma ve/ veya yazı dilinde kullanır.
- Dinleyerek öğrenmeyi sever.
- Konuşmayı sever ve dinlenmek ister.

Bu zekâ türü, yazarlık, gazetecilik, imamlık, avukatlık, çevirmenlik, öğretmenlik gibi meslekleri icra edenlerin geliştirmeleri gereken ya da zaten sahip oldukları zekâ türüdür.

b. Mantıksal- Matematiksel Zekâ: Mantıksal / matematiksel zekâsı gelişmiş kişiler bir bilim insanı ya da mantıkçı gibi düşünürler. Çok çeşitli alanlardaki mantık örüntülerini fark etme, etkili akıl yürütme, ilkeleri ve neden sonuç ilişkilerini keşfetme, öncelik sırasına koyma, sınıflama, yordama, hipotez geliştirme, karmaşık ilişkileri anlama bu zekânın göstergelerindedir (Açıkgöz, 2005, 285).

Bu zekâsı gelişmiş olan insanlar;

– Strateji oyunlarını severler, satranç, dama gibi oyunlar oynamaktan ve bulmaca çözmekten zevk alırlar.

– Olayların neden ve sonuçlarına ilişkin çok fazla soru sorarlar.

– Hesaplama yapmayı sever, sayılar ve çizimlerin içinde kendilerini daha mutlu hissederler.

– Pek çok kişiden farklı olarak matematik dersinden oldukça zevk alırlar.

Bilim adamları, muhasebeciler, matematikçiler, bilgisayar programcıları, hesap uzmanları bu zekâ türleri ağır basan insanlardan oluşur.

c. Görsel-Uzamsal Zekâ: Görsel- şekilsel dünyayı, mekânsal ilişkileri net olarak kavrama, algılarını dönüştürme, uzaysal dünyayı zihinde temsil etme yeteneğidir. Görsel / uzaysal zekâ, çevremizdeki varlıkların; renk, şekil, doku, boyut açısından net olarak görülmesi, bu bağlamdaki ilişkilerin ayırt edilmesi gibi işlerde, kısacası keskin duyuusal-motor algılarda baskındır (Açıkgöz, 2005,285). Görsel- uzamsal zekâ, kişinin görsel dünyayı doğru olarak algılaması ve bu algılarını da kullanarak kendi görsel yaşantılarını yeniden oluşturma kapasitesidir.

Bu zekâ türü ağır basan insanlar;

– Görecek daha iyi öğrenir.

– Sıradan bir konuşmada bile muhatabını görmek ister.

– Görselleri zengin bir materyali düz metinlere tercih eder.

– Renklere karşı çok hassastır.

– Sık sık çeşitli karalamalar ve bilinçli bilinçsiz çizimler yaparlar.

Her zekâ türü her insanda mevcuttur; ancak bunların baskınlık dereceleri farklıdır. Bu zekâ türü, insanların baskın zekâ türleri içinde her insanda ilk üçe giren tek zekâ türüdür. (Görme engelliler hariç; görme engellilerde bunun yerini birinci sırada işitsel zekâ alır.) Bu zekâ türü; mimarlık, ressamlık, tasarımcılık gibi mesleklerle uğraşanlarda daha baskındır.

d. Sosyal – Kişilerarası Zekâ: Diğer insanları anlama, onların kişilik özelliklerini, niyetlerini fark etme, onlarla olumlu ilişkiler kurma yeteneğidir (Açıkgöz, 2005, 286). Sosyal – kişilerarası zekâ, duygudaşlık kurmayı, iletişime açık olmayı, arkadaşlık, işbirliği ve liderlik becerilerini kazanmamızı kolaylaştırır.

Sosyal- kişilerarası zekâsı güçlü olan bir birey;

– Empati yeteneği gelişmiştir.

– İletişime açıktır.

– Problemleri tartışmaktan çekinmez.

– Lider ruhludur.

Bu zekâ türünün genellikle, psikologlarda, öğretmenlerde, liderlerde, politikaclarda, satış elemanlarında daha baskın olması beklenir.

e. Müziksel- Ritmik Zekâ: Müziksel-ritmik zekâ, ritimle düşünme, melodi ile algılama, anlatmak istediklerini melodileştirme, sesleri tanıyabilme ve ayırt edebilme aradaki ilişkileri fark edebilme yeteneğidir.

Müziksel- ritmik zekâsı güçlü olan insanlar;

- Farkında olmadan kendi kendine mırıldanır.
- Ders çalışırken farkında olmadan masaya vurarak ritim tutar.
- Seslere karşı hassastırlar.
- Müziğe ve çalgı aletlerine ilgi duyarlar.
- Müzikle uğraşan insanlarda bu zekâ türünün gelişmiş olduğu kabul edilir.

f. Bedensel – Kinestetik Zekâ: Bedensel- kinestetik zekâ, bedeni kontrol edebilme ve amaç doğrultusunda yönlendirebilme yeteneği olarak tanımlanabilir. Nesnelere dokunarak anlamlandırma, el, ayak kontrolü; söylenenlerin jest ve mimiklerle desteklenmesi, eskilerin lisan-ı hal dedikleri; içinde bulunduğu durumu, ifade etmek istediklerini vücut diliyle anlatabilme yeteneğidir.

Bu zekâsı gelişmiş olanlarda şu özellikler görülür;

- Bir yerde fazla hareketsiz kalmaktan hoşlanmazlar.
- Taklit yetenekleri gelişmiştir. (Jest, mimik ve hareketler)
- Gördüğü nesnelere genellikle dokunarak analiz etmek isterler.
- El becerileri gelişmiştir.
- Yaparak ve yaşayarak öğrenmeye eğilimlidirler.

Bu zekâ türü; tiyatro oyuncularında, sporcularda, karikatüristlerde ve el becerisi gerektiren işlerde çalışanlarda gelişmiştir.

g. İçsel – Öze Dönük Zekâ: Kendini tanıma, bilme, yeteneklerinin, zaaflarının farkında olma, kendisi ile barışık olma, bağımsız çalışma yeteneğidir.

Bu zekâ türü ağır basan bireyler;

- Konuları daha kolay içselleştirir.
- Bağımsız çalışma eğilimleri vardır.
- Hayattaki amacının farkındadırlar.
- Kendilerine saygıları ve güvenleri yüksektir.

Bu zekâ türü; filozofların, mistik yönü ağır basan, tasavvufla ilgilenen insanların zekâ türü olarak bilinir.

h. Doğacı Zekâ: Doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisidir. (Köksal, 2006, 475) Bu zekâsı güçlü olanlar;

Hayvan beslemeye eğilimlidir.

- Çevreye diğerlerine oranla çok daha fazla önem verirler.
- Toprakla oynamayı severler.
- Her şeyin doğal olanını tercih ederler.

Bu zekâ türü; biyologlarda, çiftçilerde, botanikçilerde oldukça gelişmiştir.

Sayılan bu zekâ türlerinin tamamı her insanda az veya çok gelişmiş olarak bulunur. Öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemek amacıyla yapılan bir çalışmada ortaya çıkan şu sonuçlar da oldukça dikkat çekicidir:

- “Sözel - dilsel zekâ ve görsel – uzaysal zekâ alanları ‘çok gelişmiş ve gelişmiş’ öğrencilerin toplam oranı yüksektir.
- Müziksel- ritmik zekâ ve doğacı zekâ alanları ‘çok gelişmiş ve gelişmiş’ öğrencilerin oranı düşüktür.
- Her zekâ alanı için ‘biraz gelişmiş’ kategorisindeki öğrenci oranı çok düşüktür.
- En dikkat çeken sonuç ise; envanterin uygulandığı öğrencilerden hiçbirinde ‘gelişmemiş’ zekâ alanının olmamasıdır” (Canoğlu, 2004, 103-104).

“MISIR’IN GİZEMİ” ADLI KİTABIN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kitabın Künyesi:

Kitabın Adı: **MISIR’IN GİZEMİ**

Metin ve Tasarım: **Templar Company PLC**

Türkçeleştiren: **Levent TÜRER**

Düzeltili: **Ayşegül Utku GÜNAYDIN**

Yayına Hazırlayan: **İlke Aykanat ÇAM**

Yayınevi: **Tudem**

Üretim Yeri: **Çin**

ISBN No: **975645197-1**

“MISIR’IN GİZEMİ” Kitabının Çoklu Zekâ Kuramı Açısından Değerlendirilmesi

Bu değerlendirme yapılırken, yukarıda bahsedilen çoklu zekâ kuramıyla ilgili bilgiler temel alındı ve inceleme bölümler altında yapıldı.

Gardner’a göre bireyler aynı düşünüş tarzına sahip değildir ve eğitim, eğer farklılıkları ciddiye alıyorsa, bütün bireylere en etkili şekilde hizmet etmelidir. Eğer bireyler farklı zekâ bileşimlerini tanıyabilirse karşılaştıkları problemleri çözmeye daha şanslı olabilirler. (Talu, 1999) Eğitimin vazgeçilmez unsurlarından biri olan ders kitapları hazırlanırken bütün bireylere en etkili şekilde hizmet etmek için hazırlanacakları ve bireyleri farklı zekâ bileşimleri ile tanıştırmamanın yararları düşünülmelidir. Bunu dikkate alan bir anlayışla hazırlanacak kitaplar, sadece sözel ve matematiksel zekâ türlerine hitap etmekle yetinmez, bütün zekâ türlerine hitap etmeyi amaçlar. Kitapların bütün zekâ türlerine hitap eder nitelikte hazırlanmış olması, kitaplardan alınan verimi yükseltecektir.

Gardner tarafından 1983 yılında “Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (Düşünüş Biçimi: Çoklu Zekâ Kuramı)” adlı eserinde ortaya koyduğu ve

bugün birçok bilim adamı tarafından da kabul gören “Çoklu Zekâ Kuramı”na göre kitapların, çocukların ilgisini çekecek nitelikte tasarlanmış olması, çocuğun bilgiyi anlamlandırıp yapılandırabilmesi için önemlidir. Çocuk kitap ile karşı karşıya geldiğinde, kitap onun ilgisini çekmeli, kafasında soru işaretleri uyandırmalıdır. Çocuk, bu soru işaretlerine cevap vermek için, kitaba ilgi duymalıdır. Söz konusu kitabın kapağı bu şekilde tasarlanmıştır. Görsellerle ve aksesuarlarla süslenen kitabın kapağı çocukta hem ilgi uyandırmakta hem de içerik hakkında bilgi vermektedir.

a) Sözel- Dilsel Zekâ: Sözel- dilsel zekâsı baskın olan bireyler; isim, yer ve tarihler hakkında güçlü bir hafızaya sahiptirler. Bu kitabın bir günlüğün açılımı şeklinde düzenlenmiş olması göz önüne alındığında, kitapta geçen yer, kişi adları ve tarihler bu zekâ türüne sahip olan bireylerin ilgisini çekerek çocuğun kitaba olan ilgisini arttırabilir.

Bu zekâ türü baskın olan bireyler, yabancı dilleri kolaylıkla öğrenme becerisine ve zengin bir kelime hazinesine sahiptirler. Kitabın on ikinci sayfasında yer alan “Hiyeroglifleri Anlamak” adlı bölüm, yabancı dillere ilgileri olan ve zengin bir kelime hazinesine sahip olan bu bireylerin öğrenmelerini destekler niteliktedir.

Bu zekâ türüne sahip olan bireyler; hikâye, şiir, fıkra ve günlük türündeki kitapları okumaktan, anlatmaktan ve yazmaktan hoşlanırlar. Söz konusu kitap bir günlüğün açılımı niteliğinde olduğundan ve hikâye tarzında anlatılan bir belgesel niteliği taşıdığından, bu bireylerin ilgisini çekebilir ve öğrenmelerini kolaylaştırabilir.

Ayrıca sözel- dilsel zekâyâ sahip olan bireyler, okumaya karşı istekli oldukları için, bu kitabın tamamı bu zekâ türü baskın olan bireylere hitap etmektedir.

b) Mantıksal- Matematiksel Zekâ: Mantıksal-matematiksel zekâyâ sahip olan bireyler, nesnelere belli kategorilere ayırarak daha kolay öğrenirler. Bu kitabın beşinci sayfasında, sol tarafta yer alan taçların; kırmızı, beyaz, mavi olarak renk kategorilerine ayrılmış olması, yine kitabın on sekizinci sayfasında yer alan kavanozların; on dördüncü sayfadaki arkeolojik araç ve gereçlerin sınıflandırıldığı, yirmi üçüncü sayfadaki savaş silahlarının gösterildiği bölümler bu zekâ türüne sahip olan bireylerin öğrenmelerini kolaylaştırabilir.

Çoklu zekâ kuramına göre mantıksal- matematiksel zekâsı üstün olan bireyler strateji ve mantık oyunlarına ilgi duyarlar. Problemler ve kazandırılmak istenen hedefler bu çerçevede sunulduğu takdirde öğrenmeleri kolaylaştıracak ve eğitimi destekler bir niteliğe sahip olacaktır. Kitabın altıncı sayfasında yer alan, mesafelerin sayısal olarak verildiği tablonun altından çıkan harita, strateji ve mantık oyunlarını destekleyeceğinden ve kitabın on beşinci ve on altıncı sayfalarında yer alan “Senet” adlı oyun bu zekâ türü baskın olan bireylerin öğrenmelerini kolaylaştırabilir. Bu oyun ayrıca neden- sonuç ilişkileri kurma, mantıksal önermeler getirme, problem çözme ve sayılarla düşünmeyi desteklediğinden öğrenmeleri ilgi çekici kılarak, kalıcı hâle getirebilir.

Mantıksal- matematiksel zekâ türüne sahip olan bireyler, tümevarımsal ve tümdengelsel sonuç çıkarmalar yapabilirler. Kitabın on üçüncü sayfasında yer alan bir tapınağın açılımının verildiği bölüm, tümdengelsel çıkarımlar yapma kabiliyetine sahip olan bireylere hitap etmektedir. Burada önce tapınağın tümü, açıldığında ise diğer bölümlerini gösteren bu kısım, bu zekâ yönü baskın olan bireylerin öğren-

melerini kolaylaştırabilir. Aynı şekilde kitabın on sekizinci sayfasında yer alan tabutların açılımını gösteren tablo ile sekizinci sayfadaki piramitlerin açılımını gösteren bölümler de aynı niteliği taşımaktadır.

c) Görsel-Uzamsal Zekâ: Görsel- uzamsal zekâyâ sahip bireyler şekil, zemin ve renklere aşırı derecede duyarlıdırlar. Kitabın kapağındaki tasarım bu zekâyâ sahip bireylerin ilgisini çekerek çocuğun kitabı merak etmesini sağlayabilir. Bu zekâ türü baskın bireyler görecük öğrenir ve gördüklerini hafızalarına çok iyi yerleştirirler. Söz konusu kitabın her sayfasının görsellerle zenginleştirilmiş olması, görsel- uzamsal zekâyâ sahip bireylerin öğrenmelerini kolaylaştırabilir.

Görsel düşünme, kendini şekillerle ifade etme, çizme, şekil verme gibi davranışlar, görsel- uzamsal zekâyı yansıtır ve harita, grafik, şekillerin yer aldığı kitaplar bu zekâ türü baskın olan bireylerin öğrenmelerini kolaylaştırır. Kitabın her sayfasında yer alan görsellerin yanında, kitabın altıncı sayfasında yer alan haritalar bu zekâ türüne sahip olan bireylere hitap edebilir ve öğrenmelerde kalıcılığı sağlayabilir.

Üç boyutlu bir nesnenin şekil ve görüntüsünü ne kadar hayal edebildiğimiz görsel- uzamsal zekâmızla ilgilidir. Kitabın sekizinci sayfasında yer alan piramitlerin açılımı, on üçüncü sayfada yer alan tapınağın açılımını gösteren harita biçiminde tasarlanmış plan da bu zekâ türü baskın olan bireylerin öğrenmelerini destekleyebilir.

Görsel zekânın dili; renkler, şekiller, desenler, dokular, resimler ve diğer görsellerdir. Bu kitabın onuncu sayfasında yer alan mumya kumaşından örnek bir parçanın gösterildiği bölüm, çocuğa görme fırsatı verdiği, dokular ve desenleri içerdiği için bu zekâ yönü baskın olan bireylerin öğrenmelerini destekleyebilir. Kitabın son sayfasındaki zarfın içinde yer alan tanıtıcı kartlar, biletle öğrenmeyi somutlaştırdığı için buna örnektir. Renkli basım olan kitabın yirmi, yirmi bir, yirmi iki, yirmi üçüncü sayfalarında kullanılan siyah- beyaz tonlamalar görselliği ilgi çekici hâle getirirken, kitabın ismini de ön plana çıkarmak için tasarlanmıştır.

Kitabın yirmi üçüncü sayfasında yer alan mumyalama işleminin sıralamasının gösterildiği bölüm, görsel- uzamsal zekâyâ sahip olan bireylere bu işlemi aşama aşama gösterme olanağı verdiğiinden, öğrenmeyi kolaylaştırmasının yanında öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlayabilir.

d) Sosyal – Kişilerarası Zekâ: Sosyal- kişiler arası zekâ türüne sahip olan bireyler, arkadaşları ile birlikte olma, etkili dinleme ve okuma becerisine sahiptirler. Kitabın on beş ve on altıncı sayfasında yer alan “Senet” adlı oyun, birlikteliği sağladığından bu zekâ türü baskın olan bireylerin öğrenmelerini destekleyebilir. Ayrıca kitabın hikâye tarzında yazılmış olması iyi bir dinleme becerisine sahip olan sosyal-kişilerarası zekâ türü baskın bireylerin öğrenmelerini kolaylaştırabilir.

e) Müziksel- Ritmik Zekâ: Müziksel- ritmik zekâyâ sahip olan insanlar seslere, seslerin bir araya gelmesiyle oluşan ritimlere ve ses tekrarlarına karşı çok duyarlıdırlar. Bir metinde bulunan ses tekrarları (aliterasyonlar) bu zekâ türü baskın bireyler için metnin şifresi konumundadır. Söz konusu kitabın dördüncü sayfasında yer alan “Kahire’ye Varış” adlı bölümde kullanılan cümlelerdeki zamanların aynı olması buna bir örnektir: ...ilişti,hatırlattı; yine aynı bölümde yer alan üçüncü cümlede art arda kullanılan ‘-lar, - ler’ ekleri: Tozlu mezarlar, süslü tapınaklar, altın hazineler, esrarengiz mumyalar...; onuncu sayfada yer alan “Kral Zoser” adlı bölümdeki “a, e” seslerinin tekrarı: “*Basamak Piramidi’nde, Kral Zoser’in tamamen duvara dayanmış*

bile heykeli var. Kral sonsuza dek bakabilsin diye, heykelin göz seviyesinde ufak bir delik açılmış. ...” Sadece bu iki cümlede bile on sekiz tane ‘a’, on beş tane ‘e’ sesi kullanılmıştır. Bunun gibi birçok örneği kitabın her sayfasında görmek mümkündür.

Günümüzde birden fazla zekâ türüne hitap etmek istenilen birçok kitapta görsel- uzamsal ve sözel – dilsel zekâ türüne hitap etmekten ileriye gidilememiş ve bunun yanında, genel anlamda müziksel- ritmik zekâ gözardı edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında, bu kitabın bütün zekâ türlerine hitap ettiği söylenebilir.

f) Bedensel – Kinestetik Zekâ: Bedensel- kinestetik zekâyâ sahip bireyler, yeni şeyleri dokunarak tanır. Bu kitabın kapağında başlayarak son sayfasına kadar yer alan bölümlerin açıklamasını içeren kısımlar, kabartma yazılar ve şekiller ile üçüncü sayfasında yer alan bir papirüsün açılımını, onuncu sayfasında mumya kumaşından örnek bir parçayı gösteren ve on ikinci sayfasındaki “Hiyeroglifleri Anlamak” adlı bölümler bunu destekler niteliktedir. Bu gibi bölümlerin kitapta yer alması, bu zekâ türü baskın bireylerin öğrenmelerini kolaylaştırabilir.

Bedensel- kinestetik zekâyâ sahip olan bireyler parçalayıp tekrar birleştirme becerisine sahiptir. Söz konusu kitabın on sekizinci sayfasında yer alan tabutun açılımını gösteren bölüm, kitabın genelinde gösterilen günlüğün bölümlerinden oluşan kısımlar, bu açıdan önemlidir.

Dokunarak öğrenen bedensel- kinestetik zekâyâ sahip bireyler için bu kitap, hemen her sayfasında farklı bir şekilde kitaba yerleştirilmiş özel kısımları ile bilgiye ulaşmak için dokunmayı, kutucuların bağcıklarını çözmeyi, not kağıtlıklarını küçük kutulardan çıkarmayı, katlanmış sayfaları açmayı gerektirdiğinden diğer bir çok kitaptan çok daha ilgi çekici gelebilir.

g) İçsel – Öze Dönük Zekâ: İçsel- öze dönük zekâyâ sahip olan bireyler, bireysel çalışmalardan zevk alır. Kitabın her sayfasında yer alan açıklayıcı bölmeler, bu zekâ yönü baskın bireylerin öğrenmeden zevk almalarını sağlamanın yanında, öğrenmelerini kolaylaştırıp kalıcı hâle getirebilir. Bu yüzden, bu kitap ders kitabı olarak çok verimli bir şekilde kullanılabilceği gibi bireysel çalışma aracı olarak da kullanılabilirlik açısından ideal bir kitaptır.

h) Doğacı Zekâ: Doğacı zekâyâ sahip olan bireyler, doğadaki tüm canlıları tanıma, araştırma ve canlıların yaratılışları üzerine düşünme becerisine sahiptirler. Kitabın konusu olan ve birçok insan için merak konusu olan bir ülkenin ilgi çekici şekilde anlatılması bu zekâ türü baskın olan bireylerin ilgisini çeker nitelikte olmasının yanında öğrenmelerini etkili bir biçimde destekler niteliktedir. Hayvan besleme eğilimli, doğa zekâsı baskın olan bireyler bu kitapta aradıklarını bulabilirler. Kitabın birçok sayfasında yer alan hayvan resimleri bu zekâ türü baskın olan bireylerin ilgisini kitaba çekebilir. İkinci ve sekizinci sayfada yer alan deve resimleri, dokuzuncu sayfada yer alan kedi ve kuş figürleri, on beşinci sayfadaki kurt resmi, kitabın kapağında kullanılan aksesuarlarla süslenmiş kuş figürü ve bunun gibi diğer sayfalarda yer alan birçok resim bu zekâ türüne sahip bireylerin ilgisini çekip öğrenmelerini kolaylaştırabilir.

VII. Milli Eğitim Şûrasındaki Önerilere Göre “MISIR’IN GİZEMİ” Kitabının Değerlendirilmesi

Bu bölümde kitap, 1962 yılında yapılan VII. Milli Eğitim Şûrasında, okul kitaplarında bulunması gerektiği belirtilen nitelikler açısından değerlendirildi.

Çünkü okul kitaplarının, 1962 yılında belirtilen nitelikleri tam olarak taşıdığı söylemez.

“VII. Millî Eğitim Şûrası”nda okul ders kitapları hakkında yapılan teklifler:

1.Ders kitapları basılırken, en az ikinci hamur kâğıt kullanılmalı; ancak ilköğretim alfabe ve okuma kitapları daha iyi kalitede kâğıda basılmalı, elden geldiği ölçüde renkli ve resimli olmalıdır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, VII. Millî Eğitim Şûrası, 5–15 Şubat, 270–271).

Mısır’ın Gizemi adlı bu kitabın baskı kalitesi yukarıda sözü edilen niteliklere uygundur ve görsellik bakımından çok zengindir. Kitabın her sayfası resimlerle donatılmış ve renkler uyum içinde sergilenmiştir.

2.Baskı işi daha özenle yapılmalı, kitabın okunaklı olmasına (harf puntolarının büyüklüğü ve dizgi) dikkat edilmeli, bu konuda gerekirse teknik yardım programlarından, milletlerarası kurumlar ve hükümetlerarası işbirliği anlaşmalarından faydalanmak suretiyle okul kitaplarının baskı ve hazırlanması işinde yetkili uzmanlar getirilerek fikirleri alınmalıdır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, VII. Millî Eğitim Şûrası, 5–15 Şubat, 270–271).

Söz konusu olan kitabın puntolarının büyüklüğü ve dizimi ilköğretim çağındaki bir çocuğun seviyesine uygun nitelikte hazırlanmıştır. Ayrıca bazı bölümlerde kullanılan küçük puntolu yazılar okuyucunun dikkatini çekmektedir.

3.Özellikle renkli resimlendirmelerde, bu iş okul kitaplarının maliyet fiyatlarını arttırdığı halde, resimlerin metnin anlaşılması ve sindirilmesi hususunda sağladıkları fayda göz önünde tutularak resim, harita, şema ve diyagramlara çokça yer verilmeli, hele soyut derslerle ilgili olan ve yeni okumaya başlayanlara hitabeden kitaplarda bunların bulundurulması zorunlu kılınmalıdır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, VII. Millî Eğitim Şûrası, 5–15 Şubat, 270–271).

Söz konusu olan kitabın tümü renkli resimlerle, haritalarla, şemalarla ve diyagramlarla bezenmiştir. Kitabın bu şekilde tasarlanmış olması, çocuğun kitaba olan ilgisini arttırmasının yanında bilgiyi anlamlı bir şekilde yapılandırmasına yardımcı olabilir.

4. Okul kitapları, uzun süre kullanılmaları gereken ders araçlarıdır. Bu bakımdan, kapakları sağlam olmalı, ilk bakışta çocuğun ilgisini çeken bir nitelik taşımalıdır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, VII. Millî Eğitim Şûrası, 5–15 Şubat, 270–271).

Söz konusu olan kitabın kapağı, yukarıda belirtilen niteliği taşımaktadır. Kitabın kapak tasarımında kullanılan aksesuarlar, hem çocuğun ilgisini çekebilecek hem de kitabın içeriği hakkında bilgi verecek şekilde tasarlanmıştır.

5. Ders kitaplarının şüphe götürmez bir bilimsel, eğitsel ve estetik değerde yazılıp hazırlanması sağlanmalıdır. Ders kitaplarının bilimsel ve artistik yönü, öğrencilerin bilimsel ve estetik eğitimlerinin öğelerinden biri olduğu için öğretici ve eğlendirici kitap konularında gerçekleştirilen gelişmelerden biri olduğu için yazarlar haberdar edilmeli, aydınlatılmalı, ders kitabı yazacaklara kılavuzluk edecek örnek kitaplar dilimize çevrilmeli ve özel komisyonlara yazdırılmalıdır (T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, VII. Millî Eğitim Şûrası, 5–15 Şubat 1962, 270–271).

Söz konusu kitabın gerek tasarımının gerekse içeriğinin bilimsel ve eğitsel olduğu ve estetik bir biçimde sunulduğu görülmektedir. Kitabın bu şekilde basılmış olmasının, öğrencilerin sanat gelişimine katkı sağlayacağı ve öğrencilere estetik bir bakış açısı kazandıracığı söylenebilir. Bu makalenin yazılış amaçlarından biri de kitap yazarların ve Milli Eğitim Bakanlığının ders kitapları konusunda örnek olabilecek nitelikleri taşıdığı düşünülen “Mısır’ın Gizemi” kitabından haberdar olmasını sağlamaktır.

Sonuç ve Öneriler

Çoklu zekâ kuramı; insanların farklı zekâ alanlarının olduğunu insandan insana gelişmiş zekâ alanı ve gelişim düzeyinin farklılık gösterdiğini ortaya koyar. Zekâ alanlarının geliştirilmesi de mümkündür ancak öğrencilere ulaşmanın, öğrenci ilgisi- ni uzun süre ve yüksek düzeyde tutmanın en kolay yolu onun en gelişmiş zekâ alanına hitap edebilmektir. Bunun için eğitimin vazgeçilmez materyali olan kitapların çoklu zekâ kuramına uygun hazırlanması ve birçok zekâ alanına hitap edebilir olması gerekmektedir. Bu bağlamda “Mısır’ın Gizemi” kitabının, çoklu zekâ kuramı ve VII. Milli Eğitim Şûrasında belirlenen nitelikler açısından, oldukça tatmin edici olduğu söylenebilir.

Çoklu zekâyâ uygunluk açısından oldukça tatmin edici olan “Mısır’ın Gizemi” kitabından hareketle Milli Eğitim Bakanlığının ders kitapları konusunda aşağıdaki önerileri dikkate alması beklenir.

- Öğrencilerin en gelişmiş zekâ alanına hitap edebilmek için öğrencilerin zekâ alanlarının tespit edilmesi faydalı olabilir.
- İlköğretim çocukları için son yıllarda ders kitaplarına birden çok zekâ alanına hitap eden etkinlikler konulmuştur. Bunların artırılması sağlanmalıdır. Öncelikle kitabın fiziksel olarak zekâ alanlarının birçoğuna hitap edebilmesi sağlanabilir. Bu açıdan örnek olarak sunduğumuz kitaptan yararlanılabilir.
- Kitap içerikleri, temalar şeklinde belirlenen, ilköğretim kitaplarında her tema için örnek kitaptakine benzer şekilde, her zekâ alanına hitap edebilecek unsurlara yer verilmeli böylece kitap, bir sonraki bölüm için merak ve istek uyandırıcı olmalıdır.
- Her öğrencide en fazla gelişmiş zekâ alanları içinde ilk sıralarda yer alan görsel- uzamsal ve sözel - dilsel zekâ alanına daha fazla önem verilebilir.
- Ders kitaplarının yanında, birçok zekâ alanına ve özellikle de görsel- uzamsal ve sözel-dilsel zekâ alanına hitap edebilecek olan görüntülü materyaller kitap eki olarak verilebilir.

Bu materyaller Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uzmanlara hazırlatılabileceği gibi, değişik yayıncılar tarafından hazırlanmış çeşitli belgesel, film veya sunuların telif hakları satın alınıp birleştirilmesi yoluyla da CD formatında, kitap eki olarak verilebilir.

Faydası yanında maliyeti düşünülmecek kadar az olan bu CD ekinde herkesin, özellikle de bu kaynaklara ulaşmada güçlük çeken köy çocuklarının yararlanması sağlanabilir. Bunun için hazırlanacak materyallerin, artık her evde bulunan ve maliyeti oldukça düşük olan “VCD / CD / DVD çalar”larda da çalışabilir nitelikte olması faydasını artırabilir.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K.Ü.** (2005). Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları İzmir.
- BÜMEN, N.** (2002). Okulda Çoklu Zekâ Kuramı, Pegem A yayıncılık, Ankara.
- CANOĞLU, İlgi.** (2004). Eğitim Teknolojilerinden Yararlanarak Çoklu Zekânın Öğretimde Kullanılması Üzerine Bir Uygulama, The Turkish Online Journal of Educational Technology (Tojet), October 2004, s: 103-104 <http://www.tojet.net/articles/3414.htm> Erişim tarihi: 06.08.2009.
- DEMİREL, Özcan.** (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme – Öğretme Sanatı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- FOULQUIÉ, P.** (1994). Pedagoji Sözlüğü. (Zekâ Maddesi), Sosyal Yayınları, İstanbul
- HOWARD, G.** (2004). Zihin Çerçeveleri/ Çoklu Zekâ Kuramı, Alfa Yayınları, İstanbul. <http://tdkterim.gov.tr/bts/?kategori=verilst&kelime=zekâ&ayn=tam> : Erişim Tarihi: 04.08.2009.
- KÖKSAL, M. S.** (Ekim 2006). Kastamonu Eğitim Dergisi, [Elektronik versiyon], Kastamonu: Cilt:14 S:2, s: 475.
- ÖZDEN, Y.** (2003). Öğrenme ve Öğretme, Pegem A yayıncılık, Ankara.
- SABAN, A.** (2002). Öğrenme Öğretme Süreci – Yeni Teoriler ve Yaklaşımlar, Nobel Yayınları, Ankara.
- SELÇUK, Z. vd.** (2002). Çoklu Zekâ Uygulamaları. Ankara: Nobel Yayınları.
- TALU, N.** (1999) Çoklu Zeka Kuramı ve Eğitime Yansımaları, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Ankara, S: 15, s: 165.
- TAN, Ş., ERDOĞAN, A.** (2004). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ÜLGEN, G.** (1995). Eğitim Psikolojisi – Birey ve Öğrenme, Bilim Yayınları, Ankara
- T.C. Millî Eğitim Bakanlığı,** (1962). VII. Millî Eğitim Şûrası, 5–15 Şubat, MEB. Yayınları, Ankara

EVALUATING OF THE BOOK OF EGYPT'S MYSTERY IN TERMS OF MULTIPLE INTELLIGENCES AND THE CHARACTERISTIC WHICH ARE DETERMINED IN THE 7th COUNCIL OF NATIONAL EDUCATION

Mustafa TENEKECİ*

Abstract

In this study, intelligence concept is explained. It explained Multiple Intelligences theory and eight kind of intelligence areas that talked about in Multiple Intelligence. Owing to there are eight of kind intelligence areas, books for children –especially lesson books- should be designed to discourse to eight kind of intelligence areas, so we believe 'Egypt's Mystery' is good sample for his matter and it is evaluated through eight kind of intelligence areas.

Also "Egypt's Mastery" named book is evaluated through specified features should be on school books in seventy council of National education.

It is explained with examples that "the book of Egypt's mystery" targets to eight kind of intelligences field. It is stated by ministry of education that it will be useful to make change in content and format which can target to eight intelligences fields in primary education books like this. Beside, it advised that additional compact discs that it include moving media elements about eight kind of intelligence areas.

Key Words: Egypt's Mystery, multiple intelligence, evaluating book, Ministry of Education

* Kilis 7 Aralık University Institute of Social Sciences Turkish Mastership Master Programme/ Student/ Kilis City Library Officer / KİLİS- TURKEY.

BİR HİZMET İÇİ EĞİTİM KURSU'NUN ETKİLİLİĞİ: ÖĞRETİM YÖNTEM VE TEKNİKLERİ

Nevzat YİĞİT*

Taner ALTUN**

Özet

Bilgi üretimindeki baş döndürücü artış nedeniyle toplumlar, değişim sürecindeki ihtiyaçlarının karşılanmasında özelde öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile desteklenmesi için önemli yatırımlar yapmaktadırlar. Bu araştırmada, "Öğretim Yöntem ve Teknikleri" konulu bir hizmet içi kursun etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Kursun başlangıcında ihtiyaç analizi yapılarak içerik belirlenmiştir. Buna göre, ihtiyaç duyulan yöntem ve tekniklerde öğretmenlerle uygulamalı etkinlikler yürütülmüştür. Bilindiği varsayılan yöntemler ise öğretmenlere gösteri yöntemi ile tanıtılmıştır. Kurs sonunda öğretmenlerin özellikle öğrenmek istedikleri ve katıldıkları etkinliklerdeki yöntemleri kurs öncesine göre geliştirdikleri, diğer konularda ise anlamlı bir gelişme gösteremedikleri gözlenmiştir. Kurs öncesine göre öğretmenlerdeki gelişme, kursun ihtiyaç analizi ve yaparak yaşarak öğrenme yapısı ile ilişkilendirilebilir. Hizmet içi öğretmen eğitiminde kalitenin yükseltilmesi, mümkün olabildiğince kursların uygulamalı bir yapıya dönüştürülmesiyle mümkündür. Bundan dolayı, kurslarda etkililiğin en üst düzeye çıkartılması ihtiyaç analizi ile uygulama konusundaki alt yapıların iyileştirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Hizmet İçi Eğitim, Öğretmen Yetiştirme, Öğretim ilke ve yöntemleri

Giriş

Yirminci yüzyılın özellikle son yarısında bilgi ve teknoloji üretimindeki hızlı gelişmeler, yeni yüzyıla başlarken bireylerin ve toplumun ihtiyaç alanlarının artmasına yol açmıştır. Bu ihtiyaçların karşılanabilmesi için ise ihtiyaç duyulan tedbirlerin profesyonelce alınması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Toplumsal hizmetlerdeki diğer alanlara paralel olarak, örgün ve yaygın eğitim yapılan kurumlarda da eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesi ve daha etkin hale getirilmesi gerekmektedir. Eğitime yüklenen bu önemli görev nedeniyle eğitim faaliyetlerinin yürütücüsü, temel öge olan öğretmenlerin bilgiyi etkin biçimde kullanabilmesi ve meslek hayatları boyunca değişik ortamlarda mesleki gelişmelerini devam ettirme becerilerine sahip olmaları gereklidir (Wideen, Mayer-Smith, Moon, 1996; Day, 1999; Taymaz, 1997).

* Yrd. Doç. Dr.; KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi, Trabzon

** Yrd. Doç. Dr.; KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi, Trabzon

Okulların fiziki durumu, ders araç-gereçleri ve öğretim teknolojileri bakımından son derece gelişmiş imkânlarla sahip olması ancak bunları kullanabilecek ve öğrencilerine bu alanda rehberlik yapacak öğretmenlerle anlamlıdır (Bağcı ve Şimşek, 2000). Öğretmen yetiştirme programlarında son yıllarda bu amaçla önemli yenilikler gerçekleştirildiği halde daha önceden göreve başlamış olan öğretmenlerin bu konulardaki eksikliklerinin giderilmesine yönelik faaliyetlerin istenen düzeyde yapılması okullarda verilen eğitim kalitesinin beklenen oranda artmasını engellemektedir. Bu noktaya daha önce dikkat çeken James (1973), önce bilginin sonrasında ise öğretim tekniklerinin değişeceğini belirterek “Gelişen bilgi ve uygulama alanları arasındaki boşluğu doldurabilecek tek yöntem hizmet içi kursların kullanılmasıdır.” (s.15) öngörüsünde bulunmuştur.

Hizmet içi eğitim, herhangi bir meslekteki personelin eğitimsel gelişimi için planlanan etkinliklerin tümü olarak ifade edilmiştir (Kanlı ve Yağbasan, 2001). Benzer şekilde, Henderson (1978)’a göre öğretmenlerin meslek hayatı esnasında yaşadığı her deneyim hizmet içi eğitim olarak adlandırılabilir. Aytaç (2000) ise hizmet içi eğitim faaliyetlerini aşağıdaki gibi dört grupta tanımlamıştır.

- İşe yeni başlayacak olanlara yönelik eğitim; Hizmet öncesi eğitim, işi tanıma ve uyum eğitimi,
- Meslek kazandırma eğitimi; Temel meslek eğitimi,
- Mesleki olarak çalışmakta olanlara yönelik eğitim; Teknolojiye uyum eğitimi,
- Yöneticilerin eğitimine yönelik faaliyetler; AR-GE, teknolojiyi izleme, değerlendirme ve uyarlama eğitimi.

Hizmet içi eğitimin çok değişik tanımlarına rastlanması bu konunun çok boyutlu olmasından kaynaklanmaktadır (Aytaç, 2000). Farklı tanımların aksine, birçok eğitimci ve araştırmacının paylaştığı ortak görüş ise eğitimde yaşanan ve özellikle geçmişteki öğretmen yetiştirme programlarındaki eksikliklerden kaynaklanan sorunları aşabilmek için hizmet içi eğitim kurslarına önemli görevler düştüğüdür (Erişen, 1998; Henderson, 1978; James, 1973; Taymaz, 1997; Yalın, 2001). Bu amaçla birçok ülkede ve Avrupa Birliği gibi ülkelerarası topluluklarda hizmet içi eğitime önemli miktarda kaynaklar ayrılmaktadır (Ainscow, 1994; Fullan, 1991). Avrupa Birliği’ne girmeyi hedefleyen Türkiye için de kaliteli ve verimli hizmet içi etkinliklerinin planlanıp uygulamaya konması Mili Eğitim Bakanlığı’nın öncelikleri arasında yer almaktadır (MEB, 2003).

Diğer alanlardaki yatırımlar gibi hizmet içi eğitim kurslarına ayrılan kaynakların verimli biçimde kullanılabilmesi ve istenilen amaçların yerine getirilebilmesi bu kaynakların devamı için hayati önem taşır. Bu nedenle, hizmet içi kursların etkililiğinin araştırılması, bu kursların amaçlarına uygun sonuçlar meydana getirip getiremediği ve geleceğe yönelik yeni kurslar tasarlanırken dikkat edilmesi gereken noktaların belirlenmesi eğitim araştırmacılarına düşen önemli görevlerdir. Ülkemizde yapılan çalışmaların çoğunluğunda da nitelik analizi yapmaya olanak sağlayacak nitel veriler yerine sadece nicel veriler rapor edilmesi, bu tür kursların içeriğine yönelik beklentileri belirlemeden öteye gidilememesi gibi bir sonuç doğurmaktadır (Özer, 2004; Uşun, 2004). Hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik süreç temelli araştırmala-

rın yapılmaması, belki de alan uzmanları akademisyenlerin bu tür çalışmalara sık sık katılmamalarından ya da MEB'e bağlı kurumlarda öğretmenlik yapmamış olmalarından ileri gelebilir. Özellikle öğretmenlikten gelmeyen akademisyenlerin bu tür kursları ve katılımcıları "yeterlik olarak" küçümsemeleri ise çok daha üzücüdür. Çünkü Gültekin ve Çubukçu (2008)'ya göre öğretmenler bu tür kurslara bireysel ya da kurumsal olarak kendilerine yarar getireceğine inanmaktadırlar. Bu bağlamda başka bir neden de, öğretmenlerin bu tür kurslara katılmalarına ortam sağlayan yöneticilerin hizmeti içi eğitime inanmamalarına akademisyenlerin tanık olmasıdır. Çünkü bu kurslarda süreci öğretmenlerle birlikte yaşayan bir yönetici bulmak çoğu kez güçtür. Tüm bu nedenlerden dolayı, hizmet içi eğitim çalışmalarının düzenli bir biçimde planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi yapılan yatırımlardan en üst düzeyde verim alınmasını sağlaması açısından önem taşımaktadır.

Bu araştırma yukarıda sıralanan ve hizmet içi eğitimlerden beklentilerin sözlerde kalmaması için yapılan bir uygulamanın değerlendirmesini içermektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim faaliyetleri kapsamında, farklı eğitim kademelerinde görev yapan farklı branşlardan 45 öğretmene 40 saat süreyle verilen "Öğretim Yöntem ve Teknikleri (ÖY-T)" konulu pedagojik formasyon kursunun etkililiğinin faaliyete katılan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesini amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nicel araştırma kapsamında yarı deneysel bir çalışma olarak tasarlanmış olup, bu yaklaşımla yürütülen çalışmada öğretmenlerin kendi gelişimlerini nasıl değerlendirdikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya Katılanlar

Farklı dallardan toplam 45 öğretmenin (20 Bayan; % 44,5), (25 Bay; % 55,6) katıldığı kurs 40 saat olarak programda yer almıştır. Derslerin yürütüldüğü günlerde öğretmenler Sınıf Yönetimi adı altında ikinci bir derse daha katılmıştır.

Tablo 1. Öğretmenlerin dallarına göre dağılımı

DALLAR	f	%	Deneyim	f	%
Din Kül. ve Ahl. Bilgisi	28	62,2	1 yıl	23	51
İngilizce	12	26,7	2 yıl	6	13
Tarım	2	4,4	3 yıl	5	11
Bilgisayar	1	2,2	4 yıl	3	7
Matematik	1	2,2	5 ve 6 yıl	3	7
Sağlık	1	2,2	7 + yıl	5	11
Toplam	45	100	Toplam	45	100

Görüldüğü gibi kurs kapsamındaki öğretmenlerin tamamına yakını Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İngilizce Öğretmenleri, geri kalanını da Bilgisayar, Matematik, Tarım ve Sağlık grubu öğretmenleri oluşturmaktadır. Öğretmenlerin deneyimleri açısından incelendiğinde üçte ikisi ilk 2 yıllık, diğerlerinin de üç ve daha fazla deneyime sahip oldukları görülmektedir. Bu öğretmenler devlet okullarında görev yapmakta olan ve öğretmenlik mesleğine yönelik alan eğitimi dersleri ya da pedagojik formasyon bilgisi derslerini öğrenim gördükleri üniversiteler gereği almamış kişilerdir.

Veri Toplama Araçları

Adı geçen Yalova Esenköy Hizmet içi Eğitim Enstitüsü-Pedagojik Formasyon Kursu 23 Temmuz-01 Ağustos 2008 tarihleri arasında KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi'nde çalışan iki alan uzmanı öğretim elemanınca MEB'na bağlı değişik okullarda görev alan öğretmenlere verilmiştir. Kursun başlangıcında öğretmenlere yarı yapılandırılmış 17 maddelik ve iç tutarlılık katsayısı 0,909 olan bir ön anket uygulanmıştır. Açık uçlu ve kapalı uçlu sorularla öğretmenlerin sınıf içinde sık kullandıkları yöntem-teknikler ile bunları ne sıklıkta kullandıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte, açık uçlu soru ile kurs sürecinden öğretmenlerin beklentileri de açık uçlu bir soru yardımıyla belirlenmeye çalışılmıştır. Bu ön testin amacı öğretmenlerin kursa başlamadan önce öğretim yöntem ve teknikleri konularındaki yeterliklerini ve kurs sürecinde hangi yöntem-tekniklerde kendilerini geliştirmek istediklerini belirlemektir.

Anketin ön değerlendirmesi ve kurs içeriğinin zamana göre dağılımı açısından bazı öğretim yöntem-tekniklerine ilişkin olarak bilgi verilip tartışma yapılırken, özellikle uygulamalı çalışmalar içerisine dâhil edilen konularda öğretmenlerin istekleri esas alınmış ve bu konularda da uygulamalı bir program takip edilmiştir. Bu kapsamda, rol oynama, beyin fırtınası, mikro-öğretim, altı şapkalı düşünme tekniği, gezi-gözlem, soru-cevap gibi yöntemler üzerinde doğrudan uygulamalar yapılırken diğer yöntemlerle ilgili olarak sınıf içi tartışmalar ve örnek uygulamalar üzerindeki deneyimler üzerinde analizler yapılmıştır.

Kurs sonunda uygulamalar ile öğretmenlerin gelişim gösterdiği alanların belirlenmesi için ön anket, son anket olarak tekrar uygulanmıştır. Son ankette öğretmenlere birde açık uçlu soru yöneltilmiştir. Bu soruda "Öğretim Yöntem ve Teknikleri (ÖY-T)" kursu kapsamında kendilerini kurs öncesine göre nasıl değerlendirdikleri sorulmuş ve bu konuda nitel veri elde edilmeye çalışılmıştır.

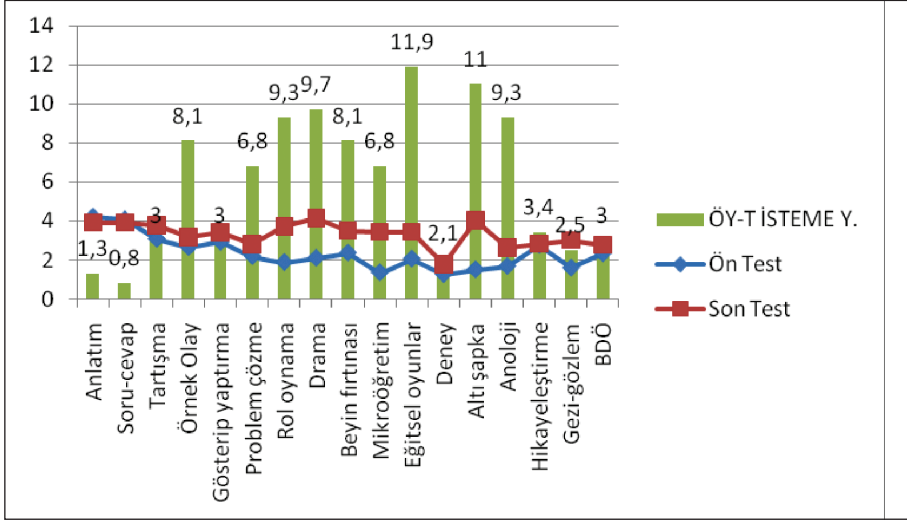
Veri Analizi Yöntemi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 13.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Anketteki yeterliliklere ait puanların ortalaması; "Çok Düşük (1.00-1.79)", "Düşük (1.80-2.59)", "Orta Derece (2.60-3.39)", "Yüksek (3.40-4.19)", "İleri Derece (4.20-5.00)" kategorileri içinde değerlendirilerek, 3.40 ve yukarı ortalama puanlar olumlu olarak kabul edilmiştir. Bu anketlerden elde edilen veriler $\alpha = 0.05$ anlamlılık düzeyinde bağımlı t testi değerleri hesaplanarak ön test-son test karşılaştırmaları yapılmıştır.

Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde araştırmaya konu olan Hizmet İçi Eğitim faaliyetinin başlangıcında uygulanan ön-test ve sonunda uygulanan son testten elde edilen bulgular sunulmaktadır.

Öğretmenlerin ön testte faaliyetten beklentilerini ve faaliyet sonunda son testte beklentilerinin karşılanma düzeylerine ilişkin sonuçlar Şekil 1'deki çizgi grafiğiyle özetlenmektedir:



Şekil 1. HİE faaliyetinde talep edilen Öğretim Yöntem ve Teknikleri ve karşılaştırmalı test sonuçları.

Şekil 1, öğretmenlerin kursta öğrenmek istedikleri öğretim yöntem ve tekniklerinin yüzdeleri ile ön test ve son test kapsamında bu yöntem-tekniklerde kendilerini nasıl tanımladıklarını göstermektedir. Şekilden de görüldüğü gibi öğrenilmesi istenen rol oynama, drama, beyin fırtınası, mikro-öğretim, eğitsel oyunlar, altı şapkalı düşünme ve analoji gibi öğretim yöntem tekniklerinde öğretmenler kendilerini geliştirdikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Bununla birlikte, örnek olay yönteminde ise belirgin bir artış gözlenmemiştir.

Şekilde görüldüğü üzere ön testte öğretmenlerin % 11,9'luk kısmı kendilerini "eğitsel oyunlar", % 11'i "altı şapkalı düşünme tekniği", % 9,7'si "drama", % 9,3'ü ise "rol oynama tekniği" hakkında daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmak istedikleri yönünde talepte bulunmuşlardır. Öğretim elemanları bu talepleri dikkate alarak kurs boyunca uygulamalı olarak yapılabilecek etkinlikler planlamış ve kurs süresince sınıf içinde ve uygun salonlarda bu etkinlikler öğretmenlerin katılımıyla uygulanmıştır. Özellikle salonda öğretmenlerin tümünün katılımıyla uygulanan ve videoya kayıt edilen "yaratıcı drama" etkinlikleri ve sınıf içinde oluşturulan altışar kişilik gruplar-

la uygulaması yapılan “altı şapkalı düşünme tekniğinin” öğretmenlerin oldukça ilgisini çektiği gözlenmiştir. Nitekim bu ilginin yarattığı olumlu etki son test puanlarına da yansımıştır.

Şekil 1’de öğretmenlerin % 9,3’ü “analoji (benzeştirme)” tekniği hakkında daha fazla bilgi ve beceriye sahip olma beklentilerinin olduğunu ön testte ifade etmişlerdir. Ancak görüldüğü üzere son teste sonuçlarına göre bu teknik üzerinde çok fazla gelişme kaydedilememiştir. Bunun nedenlerinden biri “analoji” tekniğinin teorik bir ağırlıkta öğretmenlere anlatılması olabilir. İkinci olarak analoji tekniğinin öğretimi için önceden hazırlanmış bir simülasyon yazılımının eksikliği veya bir benzeştirme modelinin bulunmaması tekniğin daha somut ve uygulamalı olarak aktarılmasını engellemiştir. Bilindiği üzere benzeştirme modelleri anlamlandırılmayan olgu ve kavramların çeşitli materyallerle somutlaştırılması ve anlamlı hale getirilmesi için kullanılan bir çeşit zihinsel modelleme araçlarıdır. Bu modellerin öğrenciler tarafından başarılı bir şekilde çizilmesi bir olayın veya olgunun kavrandığını gösterir (Yiğit vd., 2008). Bu çalışmada bahsedilen hizmet içi eğitim faaliyetinde bu tür uygulamalı etkinliğe yer verilememesinden dolayı öğretmenlerin beklentileri yeteri düzeyde karşılanamamıştır.

Tablo 2. ÖY-T’ni kullanım becerileri açısından ön ve son anket puanlarının tanımlayıcı ve çıkarımlı istatistik değerleri

Yöntem/Teknik	Test Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p																																																																																
Anlatım	Ön Test	45	4,22	0,73	44	2,14	0,037																																																																																
	Son Test	45	3,91	0,70				Soru-Cevap	Ön Test	45	4,08	.66	44	2,18	0,242	Son Test	45	3,91	.79	Tartışma	Ön Test	45	3,08	1,12	44	-3,96	0,000	Son Test	45	3,75	,88	Örnek Olay	Ön Test	45	2,66	1,22	44	-2,44	0,019	Son Test	45	3,15	1,16	Analoji	Ön Test	45	1,68	1,23	44	-4,06	,000	Son Test	45	2,60	1,40	Hikâyeleştirme	Ön Test	45	2,77	1,56	44	-,17	,866	Son Test	45	2,82	1,33	Gezi-Gözlem	Ön Test	45	1,60	1,21	44	-6,08	,000	Son Test	45	3,00	1,33	BDÖ	Ön Test	45	2,33	1,43	44	-1,83	,073
Soru-Cevap	Ön Test	45	4,08	.66	44	2,18	0,242																																																																																
	Son Test	45	3,91	.79				Tartışma	Ön Test	45	3,08	1,12	44	-3,96	0,000	Son Test	45	3,75	,88	Örnek Olay	Ön Test	45	2,66	1,22	44	-2,44	0,019	Son Test	45	3,15	1,16	Analoji	Ön Test	45	1,68	1,23	44	-4,06	,000	Son Test	45	2,60	1,40	Hikâyeleştirme	Ön Test	45	2,77	1,56	44	-,17	,866	Son Test	45	2,82	1,33	Gezi-Gözlem	Ön Test	45	1,60	1,21	44	-6,08	,000	Son Test	45	3,00	1,33	BDÖ	Ön Test	45	2,33	1,43	44	-1,83	,073	Son Test	45	2,75	1,41								
Tartışma	Ön Test	45	3,08	1,12	44	-3,96	0,000																																																																																
	Son Test	45	3,75	,88				Örnek Olay	Ön Test	45	2,66	1,22	44	-2,44	0,019	Son Test	45	3,15	1,16	Analoji	Ön Test	45	1,68	1,23	44	-4,06	,000	Son Test	45	2,60	1,40	Hikâyeleştirme	Ön Test	45	2,77	1,56	44	-,17	,866	Son Test	45	2,82	1,33	Gezi-Gözlem	Ön Test	45	1,60	1,21	44	-6,08	,000	Son Test	45	3,00	1,33	BDÖ	Ön Test	45	2,33	1,43	44	-1,83	,073	Son Test	45	2,75	1,41																				
Örnek Olay	Ön Test	45	2,66	1,22	44	-2,44	0,019																																																																																
	Son Test	45	3,15	1,16				Analoji	Ön Test	45	1,68	1,23	44	-4,06	,000	Son Test	45	2,60	1,40	Hikâyeleştirme	Ön Test	45	2,77	1,56	44	-,17	,866	Son Test	45	2,82	1,33	Gezi-Gözlem	Ön Test	45	1,60	1,21	44	-6,08	,000	Son Test	45	3,00	1,33	BDÖ	Ön Test	45	2,33	1,43	44	-1,83	,073	Son Test	45	2,75	1,41																																
Analoji	Ön Test	45	1,68	1,23	44	-4,06	,000																																																																																
	Son Test	45	2,60	1,40				Hikâyeleştirme	Ön Test	45	2,77	1,56	44	-,17	,866	Son Test	45	2,82	1,33	Gezi-Gözlem	Ön Test	45	1,60	1,21	44	-6,08	,000	Son Test	45	3,00	1,33	BDÖ	Ön Test	45	2,33	1,43	44	-1,83	,073	Son Test	45	2,75	1,41																																												
Hikâyeleştirme	Ön Test	45	2,77	1,56	44	-,17	,866																																																																																
	Son Test	45	2,82	1,33				Gezi-Gözlem	Ön Test	45	1,60	1,21	44	-6,08	,000	Son Test	45	3,00	1,33	BDÖ	Ön Test	45	2,33	1,43	44	-1,83	,073	Son Test	45	2,75	1,41																																																								
Gezi-Gözlem	Ön Test	45	1,60	1,21	44	-6,08	,000																																																																																
	Son Test	45	3,00	1,33				BDÖ	Ön Test	45	2,33	1,43	44	-1,83	,073	Son Test	45	2,75	1,41																																																																				
BDÖ	Ön Test	45	2,33	1,43	44	-1,83	,073																																																																																
	Son Test	45	2,75	1,41																																																																																			

Tablo 2 de görüldüğü gibi, sınıf içi tartışmalarla işlenen “anlatım”, “tartışma”, “örnek olay”, “analoji”, “gezi-gözlem” yöntem ve tekniklerde anlamlı farklılıklar bulunmuş, diğerlerinde ise herhangi bir farklılık belirlenmemiştir. Anlamlı bulunan yöntem-tekniklerde gelişmelerin çok da olumlu olmadığını söylemek mümkündür. Bunun temel nedeni teorik bilgilendirme düzeyinin çok fazla aşılamamış olmasıdır. Gezi-gözlem etkinliği uygulamalı olmasına rağmen öğretmenlerin amaçlı olarak çalışmalarına katılmaması, öğretmenlerin bu tür ortamlarda kontrol edilmesi zorluğu gibi nedenler, uygulamanın gezi-gözlem amaçlı değil dinlenme şeklinde değerlendirilmesine neden olmuştur. Anlatım ve soru-cevap gibi uygulamayı gerektiren konularda ise son test puanlarında bir azalma olmakla birlikte anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Anlatım, soru-cevap teknikleri eğitim öğretim ortamlarında klasik anlamda en sık kullanılan öğretim yöntem ve teknikleridir. Buradan öğretmenlerin kendilerini bu öğretim yöntem ve tekniklerinde yeterli görmeleri normal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Tablo 3. Daha çok bilgi talep edilen ÖY-T’ni kullanım becerileri açısından ön ve son anket puanlarının tanımlayıcı ve çıkarımlı istatistik değerleri

Yöntem/Teknik	Test Türü	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Gösterip yaptırma	Ön Test	45	2,93	1,38	44	-1.85	0.070
	Son Test	45	3,40	1,13			
Problem çözme	Ön Test	45	2,20	1,40	44	-2.28	0.027
	Son Test	45	2,80	1,25			
Rol oynama	Ön Test	45	1,88	1,21	44	-8.16	.000
	Son Test	45	3,71	1,12			
Drama	Ön Test	45	2,11	1,28	44	-9,04	,000
	Son Test	45	4,13	,81			
Beyin fırtınası	Ön Test	45	2,37	1,43	44	-4,70	,000
	Son Test	45	3,48	1,03			
Mikro-öğretim	Ön Test	45	1,35	,85	44	-9,44	,000
	Son Test	45	3,42	1,23			
Eğitsel oyunlar	Ön Test	45	2,06	1,30	44	-5,28	,000
	Son Test	45	3,42	1,21			
Altı şapkalı düşünme	Ön Test	45	1,51	1,10	44	-11,72	,000
	Son Test	45	4,00	1,16			

Tablo 3'teki yöntem-teknikler öğretmenler tarafından özellikle öğrenilmek istenmiştir. Bu kapsamda yürütülen uygulamalı etkinlikler sonrası tüm yöntemlerde olumlu sonuçlar elde edilmiştir. Tablodan da görüldüğü gibi her uygulamalı etkinlikteki yöntem-tekniklerin öğretmenlerce değerlendirmeleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur ($p<0,05$). Bunun temel nedeni, öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına

dayalı olarak istedikleri yöntem ve tekniklere dayalı etkinliklere gönüllü katılmaları ve yaparak yaşarak öğrenmenin bir sonucudur. Ayrıca, daha çok bilgi ve beceri talep edilen ÖY-T'nin öğretiminde öğretim elemanları teorik ön bilgi aktarımını kısa ve öz tutmuş, daha çok uygulamaya yer verilmiştir. Özellikle "drama", "altı şapkalı düşünme" ve "mikro-öğretim" gibi teknikler hakkında bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yönelik pratik etkinlikler geliştirilmiş ve kurs süresince uygulanmıştır. Bu uygulamalar aynı anda teorik bilgilerle de desteklenmiştir. Diğer bir deyişle teorik bilgi ve pratik bilgi kaynaştırılarak kursiyerlere sunulmuştur. Bu durum öğretmenlerin kendilerini özellikle talep ettikleri alanlarda daha çok geliştirdiklerini istatistiksel olarak göstermiştir. Nitekim bu tür bir uygulama sonucunda kendilerini nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu uygulamalı öğretilen ÖY-T'lerde kendilerini daha çok geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Son ankette katılımcılara yöneltilen açık uçlu soruya verilen cevapların analizinden elde edilen sonuçlara göre özellikle uygulamalı öğretilen "yaratıcı drama", "altı şapkalı düşünme" ve "eğitimsel oyun" teknikleri konularında üst düzey bilgi ve beceri edindikleri ortaya konmuştur. Kursu katılan öğretmenlerin meslek deneyimlerine bakıldığında (bknz. Tablo 2.1), bu deneyimlerinin 1 ile 7+ olarak değiştiği gözlenmektedir. Bu öğretmenler okullarda öğretmenlik yapıyor olmalarına rağmen pedagojik bilgiye sahip değillerdir. Bu nedenle pedagojik formasyonun önemli öğelerinden biriside "öğretim yöntem ve tekniklerini kullanma bilgi ve becerisidir". Bu bağlamda 7+ meslek deneyimine sahip kursiyerlerden K7 kodlu öğretmenin açık uçlu soruya verdiği yanıt çok dikkat çekicidir:

"En çok kullandığım "anlatım" yöntemini bile ne kadar eksik yaptığımı öğrendim. Hiç bilmediğim altı şapkalı düşünme, drama, mikro-öğretim gibi yöntemlerle tanıştım. İlk kez uyguladığımı gördüm. Sizlerden çok faydalandım gerçekten..."

Yedi yılın üzerinde meslek deneyimi bulunan K7'nin uygulamalı öğretimden ne derece yararlandığı bu ifadelerle ortaya konmaktadır. Benzer olarak 2 yıllık meslek deneyimine sahip olan K11'de faaliyetin kendi açısından yararlarını şu şekilde ifade etmiştir:

"Drama sanırım derslerimde çok daha büyük bir yer tutacak. Ben bu tekniği kullanarak tıpkı şu anki öğrenciliğimde nasıl unutmuyacaksam öğrencilerimin de unutmayacağına inanıyorum. Gerçekten çok fazla şey öğrendiğimi söyleyebilirim. Açılım uzun olur ama emin olunki kursa geldiğim zamandan çok farklı olduğumu düşünüyorum."

Kursun olumlu katkılarına bir başka örnek olarak iki yıllık öğretmenlik deneyimine sahip K13 ve K15'in görüşleri de verilebilir:

"Öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili çok fazla bilgim yoktu, bazı yöntem ve tekniklerin sadece adını duymuştum ama amacını ve nasıl uygulanacağını bilmiyordum. Burada (derste) nasıl, hangi basamaklarla ve hangi amaç için uygulanacaklarını anladım ve umarım yaşama geçirerek öğrenmiş olacağımı. Altı şapka tekniğini derste uyguladığımdan, sadece adını duymuş olduğum bu teknik hakkında daha çok bilgi sahibi oldum." (K13).

“Özellikle drama ve rol oynama gibi teknikler konusunda ayrıntılı ve pratik bilgi sahibi oldum. Şunu da itiraf etmeliyim ki; yöntem ve teknikler konusunda yelpazeyi ne derce geniş tutarsak, öğrenci katılımını o derce arttırabiliriz. Şimdi öğrencilerin derslerde neden sıkıldıklarını daha iyi anlayabiliyorum.”
(K15)

Son-testteki açık uçlu soruyu yanıtlayan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=38/29) yukarıdaki ifadelere benzer şekilde düşüncelerini dile getirmiş özellikle uygulamalı verilen derslerin kalıcılığına vurgu yapmışlardır. Bu sonuç öğretmenlerin kurs öncesi beklentilerinin de büyük ölçüde karşılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Diğer yandan, doğrudan uygulama yapılmayan ancak teorik olarak tartışmaların yapıldığı konularda ise öğretmenlerin belirttiği puanların ortalamaları onların olumsuz ya da düşük seviyeli olduklarını göstermektedir. Bu yeterlik alanları açısından ön-son testler açısından anlamlı bir görüşe rastlanmamıştır ($p>0,05$).

Son anketteki açık uçlu soruya verilen yanıtların bir kısmı (n=38/9) “Öğretim Yöntem ve Teknikleri” kursunun olumsuz yönlerini de ortaya koymuştur. Bazı öğretmenler beklentilerinin tam olarak karşılanmadığını dile getirmiş, bunun nedeni olarak çeşitli faktörleri dile getirmişlerdir. Bu faktörlerden bazıları şunlardır:

- Zamanın darlığı (f=8)
- ÖY-T dersinin HİE faaliyetinin en sonuna konması (f=3)
- Teorik anlatılan bölümlerin sıkıcılığı (f=2)
- Materyal eksikliği (f=1)

Kursa katılan öğretmenlerin bazıları öğretilen yöntem ve tekniklerin tamamen uygulamaya dönük olmasını talep etmiştir, ancak ÖY-T dersi süresince 30'a yakın öğretim yöntem ve tekniği anlatılmış olup her birine yönelik uygulama yapılması verilen süreye uygun olmamıştır. Diğer yandan, 3 öğretmen de ÖY-T dersinin 1,5 aylık HİE faaliyetinin en sonuna konulmuş olmasının kendilerinin derse motive olmalarında olumsuz rol oynadığını ifade etmiş, bir öğretmen ise bu dersin faaliyetin en başına konulmasını, diğer derslerin bu ders etrafında şekillendirilmesi gerektiğini önermiştir. 2 öğretmen ise ders süresince düz anlatıma dayalı verilen teorik bilgilerin kendilerini olumsuz etkilediğini, tekdüze kullanılan ses tonunun motivasyonlarını düşürdüğünü ifade etmişlerdir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlardan en önemlisi, daha önceki araştırmaların bulgularıyla da desteklendiği üzere (Azar ve Karaali, 2004; Altun vd., 2007), etkili bir hizmet içi eğitim faaliyetinde öğretmenlerin hazır bulunuşlukları ve faaliyetten beklentilerinin uygulamaya önemli ölçülerde katkı sağlayacağını belirlenmesidir. Özellikle faaliyetin henüz başında öğretmenlerden hangi alanlarda kendilerini yeterli görüp hangi alanlarda daha fazla bilgi ve beceriye ihtiyaç duydukları analiz edilirse, faaliyetin daha etkili planlanması ve programlanması eğitimcilere yol gösterici olacaktır.

Yapılandırmacı yaklaşım ışığında hazırlanan yeni öğretim programları öğretmenlerin daha geniş yelpazede öğretim yöntem ve teknikleri bilgi ve becerilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Öğrencinin yeni bilgiyi ön bilgilerle ilişkilendirip kendi bilgisini inşa edebilmesi için öğretim ortamlarında uygulanabilecek ve yapılandırmacı yaklaşıma uygun birçok öğretim yöntem ve tekniği geliştirilmiştir. Her ne kadar yapılandırmacı yaklaşımda öğretmenin rolü rehber konumunda algılsa da yinede sınıf içersinde farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme becerisiyle öğretmen sınıfta aktif bir rol üstlenmektedir. Geleneksel sınıflarda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin dışında yeni program anlayışına uygun birçok teknik mevcuttur. Bu çalışmada öğretmenlik mesleğini icra etmeye başlayan ancak pedagojik formasyonu olmayan öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntem ve teknikleri hakkında kendilerini yeterli hissettikleri ancak yeni geliştirilen öğretim yöntem ve teknikler konusunda bilgi ve beceri geliştirme beklentilerinin olduğu tespit edilmiştir. (Örneğin, altı şapkalı düşünme tekniği, drama, vb). Bu beklentilerin tespit edilmesi HİE faaliyetini yürüten öğretim elemanlarına kursu beklentilere göre planlama olanağı doğurmuş, gereksiz bilgi tekrarı yapılmasından kaçınılarak öğretmenlerin kendilerini kendi istekleri doğrultusunda geliştirmelerine imkân sağlamıştır.

Araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardan birisi de yaş düzeyi her ne olursa olsun eğitim-öğretim faaliyetlerinde teorik bilginin pratik olarak desteklenmesinin öneminin bir kez daha farkına varılmış olmasıdır. Yetişkinlerin katılmış oldukları bir öğrenme faaliyetinde uygulamaya dönük etkinliklerin kalıcı öğrenmeler sağladığı yetişkinlerin kendileri tarafından teyit edilmiştir. Bu yetişkinlerin öğretmen olması bunun önemini bir kat daha artırmaktadır. Öğretmenin öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanabilme bilgi ve becerisi, öğretmenin herhangi bir yönetime yatkınlığı öğrencilerin edinmesi gereken kazanımlara ulaşmasında en önemli köprülerden birisidir. Diğer bir deyişle, öğretim yöntem ve teknikleri bilgisi, uygun yöntem ve tekniğin seçimi, bunların yerinde ve zamanında kullanılması, öğretmen ve öğrencinin başarısını artıran temel etkenlerdendir (Tok, 2007:162). Bu açıdan bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin bu farkındalığı büyük ölçüde edindiği gözlenmiştir. Kursun başında ve sonunda verilen ön ve son anketlerin ve bu doğrultuda hazırlanan kurs içi uygulamalı faaliyetlerin etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu Altun vd., (2007)'nin yaptığı bir başka çalışmanın bulgularıyla da örtüşmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında daha verimli ve etkili HİE faaliyetlerinin yürütülmesi açısından aşağıdaki önerilerin sunulması uygun görülmektedir:

- Faaliyete katılacak olan katılımcıların ön deneyimleri, bilgi ve beceri düzeyleri faaliyet öncesi belirlenmelidir. Bu ön bilgiler faaliyeti yürütecek öğretim elemanlarının planlama, içerik oluşturma ve değerlendirme süreçlerine karar verme gibi ön hazırlık yapmalarına katkı sağlayacaktır.
- Faaliyet öncesi katılımcıların kursla ilgili beklentilerinin saptanması, öğretimin daha verimli yürütülmesinde etkili olacaktır. Öğretim elemanları bu beklentileri dikkate alarak kursun içeriğinde teorik ve pratik etkinliklere ne zaman ve ne kadar süre ile yer vereceklerine daha kolay karar vereceklerdir. Böylesi bir uygulama, bilinenden bilinmeyene ilkesine de uygun olarak bilinen bilgilerin gereksiz yere tekrar edilmesinden kaçınılarak zaman kaybının

önlenmesine ve faaliyetlerde öğretmenlerde gözlenen düşük ilginin artırılmasına da katkı sağlayacaktır.

- Öğretim faaliyeti sonucunda katılımcıların beklentilerinin ne derece karşılandığına, faaliyetin katılımcılar açısından verimliliğine dair son değerlendirme çalışması yapılarak, planlanan etkinliklerin ne derece başarılı olduğu kayıt altına alınmalıdır. Böylesi bir çalışma ileride düzenlenecek benzer çalışmalar içinde dayanak oluşturulacaktır.
- HİE faaliyeti sonucunda yapılan değerlendirmeler, faaliyeti yürüten öğretim elemanlarınca bir rapor halinde ilgili mercilere ve Mili Eğitim Bakanlığı'na sunulurak, gelecek faaliyetlerle ilgili ne tür düzenlemeler yapılabileceğine dair beklentiler sıralanmalıdır.
- HİE faaliyetlerinin sıkıcılıktan kurtarılması ve daha eğlenceli öğrenme ortamlarının sağlanması için, faaliyeti yürütecek olan öğretim elemanlarına pratik bilgiler sunacak ortamlar hazırlanması için materyal desteği sağlanmalı ve pratik etkinliklere yönelik fizikse ve mekansal ihtiyaçlar giderilmelidir.
- Bu araştırmada yapılan Öğretim Yöntem ve Teknikleri konusunda yapılan uygulama sonuçları olumlu olsa da, faaliyete katılan öğretmenlerden bir anda kendi sınıf içi faaliyetlerinde mükemmel eğitim yapmaları beklenmemelidir. Tekin ve Ayas'ın da (2005) vurguladığı üzere öğretmenlerin bu faaliyetlerden aldığı bilgi ve becerileri eğitim öğretim ortamlarına yansıtılabilmeleri zaman geçtikçe ve aşama aşama gerçekleşecektir. Bu öğretmenlerin geçtikleri süreçler HİE faaliyetleri dışında da izlenmeli ve mesleki gelişimleri hakkında nitel ağırlıklı bilimsel araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- AINSCOW, M. (1994). 'Supporting International Innovation in Teacher Education' in Bradley, Conner, and Southworth (eds) **Developing Teachers Developing Schools: Making INSET Effective for the School**, London: David Fulton Publishers, pp: 222 – 233.
- ALTUN, T., YİĞİT, N., ÖZMEN, H., ALEV, N. (2007). "A Study on Evaluation of Effectiveness of "Instructional Technologies and Material Development" In-Service Training (INSET) Course", **7th International Educational Technology Conference (IETC)**, Near East University, Turkish Republic of North Cyprus, 3-5 May 2007.
- AYTAÇ, T. (2000). "Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar", **Milli Eğitim Dergisi**, 147, 66–69.
- AZAR, A., KARAALİ, Ş. (2004) "Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları" **Milli Eğitim Dergisi**, 162.
- BAĞCI, N. VE ŞİMŞEK, S. (2000). "Milli Eğitim Personeline Yönelik Hizmet içi Faaliyetlerine Genel Bir Bakış", **Milli Eğitim Dergisi**, 146, 9–12.
- DAY, C. (1999). **Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning**, London: Falmer Press.
- ERİŞEN, Y. (1998). "Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları Geliştirmede Eğitim İhtiyacı Belirleme Süreci", **Milli Eğitim Dergisi**, 140, 39–43.
- FULLAN, M. G. (1991). **The New Meaning of Educational Change**, London; Cassell
- GÜLTEKİN, M., ÇUBUKÇU, Z. (2008). "İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitime İlişkin Görüşleri", <http://yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd19/sbd-19-16.pdf>, 11.07.2008 tarihinde indirildi.
- HENDERSON, E. S. (1978). **The Evaluation of In-service Teacher Training**, London: Croom Helm.
- JAMES, L. (1973) 'The James Report's third cycle' in Watkins, (ed) **In-Service Training: Structure and Context**, London: Ward Lock Educational, pp: 12 – 19.
- KANLI, U. VE YAĞBASAN, R. (2002). "2000 Yılında Ankara'da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği," **Milli Eğitim Dergisi**, 153–154.
- MNE (Ministry of National Education) (2003). *National Education at the Beginning of 2002*, URL: <http://www.meb.gov.tr/indexeng.htm>
- ÖZER, B. (2004) *In-service Training of Teachers in Turkey at the Beginning of the 2000s*, **Journal of In-service Education**, 30 (1).
- TAYMAZ, H. (1997). **Hizmet içi Eğitim; Kavramlar, İlkeler, Yöntemler**. Ankara: TAKAV Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.
- TEKİN, S., AYAS, A. (2005) "Kimya öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim kursunun yansımaları: Akçaabat örneği". **Milli Eğitim Dergisi**, 165, ss.107-123.
- TOK, T. N. (2007) 'Etkili öğretim için yöntem ve teknikler', (Doğanay, A. Ed.) **Öğretim İlke ve Yöntemleri**, Ankara: PegemA Yayıncılık, ss: 162-209.
- UŞUN, S. (2004). *Hizmet İçi Eğitimde Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Personel ve Yönetici Görüşleri*, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 12 (1), 19-30.
- WIDEEN, M. F., MAYER-SMITH, J. A., AND MOON, B. J. (1996). 'Knowledge, Teacher Development and Change' in Goodson, I. F. and Hargreaves, A. (eds) **Teachers' Professional Lives**, London; Falmer Press, pp. 187 – 205.
- YALIN, H. İ. (2001). "Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi", **Milli Eğitim Dergisi**, 150.
- YİĞİT, N., ALEV, N., ÖZMEN, H., ALTUN., AKYILDIZ., (2008). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**, Trabzon: Akademi Kitabevi

EFFECTIVENESS OF AN IN-SERVICE TRAINING COURSE: TEACHING METHODS AND TECHNIQUES

Nevzat YİĞİT*

Taner ALTUN**

Abstract

Rapid increase in knowledge production makes societies to invest in developing teachers' professional abilities through in-service training activities. In this study, it aimed to evaluate of effectiveness of an In-Service Training (INSET) course on Teaching Methods and Techniques. At the beginning of the INSET a needs assessment carried out and content of the course is determined. On the basis of this analysis, during the course practical activities carried out with teachers on expected methods and techniques. Already known teaching methods were introduced through demonstration method within the INSET activity. At the end of the course, it is observed that teachers developed their skills and knowledge on teaching methods which they expected to learn and participated in better. However no meaningful results were obtained about development on other teaching methods. Development of teachers can be related to the analysis of needs assessment made before the course and hands on and practical learning method applied during the course. In order to increase the quality of INSET courses, they should be designed in more practical structure. Therefore, development of practical infrastructure of the courses should be done through the needs assessment processes before such courses.

Key Words: In-service teacher training, teacher education, teaching methods and techniques

* Asst. Prof. Dr.; KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Instructor, Trabzon

** Asst. Prof. Dr.; KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Instructor, Trabzon

5. VE 6. SINIF FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ SINAV SORULARININ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa DEMİR*

Özet

Bu çalışmanın amacı 5.sınıf öğretmenleri ile 6.sınıf fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi yazılı sınavlarında sordukları soruları, Bloom taksonomisine göre analiz ederek soru seviyelerini karşılaştırmaktır. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Rize ilinin dört farklı ilçesinde görev yapan ve 5.sınıfı okutan 30 sınıf öğretmeni ile 6. sınıfta derse giren 30 fen ve teknoloji öğretmeni ile yürütülmüştür. 2007-2008 öğretim yılının birinci döneminde sınıf ve fen teknoloji öğretmenlerinden fen ve teknoloji dersi sınavlarında, kendi hazırlayıp kullandıkları 2000 adet sınav sorusu toplanıp analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sordukları sorular Bloom taksonomisine göre değerlendirildiğinde; bilgi basamağında % 63, kavrama basamağında % 28, uygulama basamağında %5, analiz basamağında %3, sentez basamağında % 1 ve değerlendirme basamağında ise hiç soru sorulmadığı ortaya çıkmıştır. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin sordukları sorular ise, bilgi basamağında %43.8, kavrama basamağında % 26.6, uygulama basamağında %21.5, analiz basamağında %4.5 , sentez basamağında % 3 ve değerlendirme basamağında % 0.6 oranında soru sordukları tespit edilmiştir. Çalışma sonuçları, sınıf öğretmenleri ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların bilişsel seviyeleri arasında Bloom Taksonomisine göre anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Fen ve teknoloji öğretimi, Bloom Taksonomisi, ölçme ve değerlendirme

Giriş

Eğitim, belirli amaçlar doğrultusunda bireyin davranışlarını değiştirme süreci olarak tanımlanabilir. Bu bağlamda süreç sonunda bireyde davranış değişikliğinin meydana gelip gelmediğinin belirlenmesi bir başka deyişle başarının ölçülmesi, öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır.

Ölçme, en geniş anlamı ile belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının gözlenerek sonuçlarının sayılarla ya da başka sembollerle gösterilmesidir (Turgut,1995). Değerlendirme ise ölçme sonuçlarını bir ölçütle kıyaslayarak ölçülen nitelik hakkında bir karar varma sürecidir (Tekin, 1996). Ölçme, bir betimleme (tanımlama) işlemidir. Değerlendirme ise bir yargılama işlemidir ve ölçme sonucunun bir ölçütle karşılaştırılmasına dayanır.

* Muammer Çiçekoğlu İlköğretim Okulu, Fen ve Teknoloji Öğretmeni, Fındıklı/Rize.

Öğrenci başarısını değerlendirmek, eğitimde öğretmenlerin en önemli görevlerinden bir tanesidir. Bu süreçte öğrencilere kazandırılmak istenen davranışların beklenen düzeyde gerçekleştiğine karar verebilmek için bazı koşulların yerine getirilmesi gerekir. Bireyin belli davranışlarda kazanmış olduğu yeterli nesnel biçimde belirlenmedikçe, ilgili davranışlarda beklenen düzeye ne derece ulaşılabildiği hakkında net bir yargıya varılamamaktadır. Dolayısıyla ilk aşamada öğrencilere kazandırılması planlanan davranışların onlarda ne düzeyde olduğu açıkça ortaya konmalıdır. Böylece elde edilen sonucun beklenene uygunluk derecesi hakkında bir karara ulaşılabılır. Bunun için önce bir ölçme, sonra da bir değerlendirme yapılmalıdır (Özmen ve Karamustafaoğlu, 2006).

Yürütülen eğitim-öğretim etkinliklerinde, gelişen dünyaya uyum sağlayan, bilgilerini doğayla ve günlük hayatla ilişkilendirebilen ve nesnel arasındaki ilişkileri kavramada analitik düşünce yeteneklerini kullanabilen bireylerin yetişmesinde fen eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Bu durum fen eğitiminde değerlendirmeye verilmesi gereken önemin artmasına yol açmaktadır. Türkiye’de, öğrencilerin başarısının ölçülmesi genellikle çoktan seçmeli testler ve yazılı yoklamalarla yapılmaktadır (Şimşek,2001,32).Değerlendirme yapılırken sınavlarda kullanılan soruların niteliklerinin belirlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü öğrencilerin düşünme düzeylerinin öğretmenlerden gelecek soru tipine bağlı olduğu bilinmektedir (Brualdi, 1998; Selçuk, 2000). Bilişsel seviyesi yüksek sorular yöneltilen öğrenciler, çok yönlü düşünmeye eğilimli olurlarken, sürekli düşük seviyedeki sorularla karşılaşan öğrenciler, düşük seviyeli düşünmeye yatkınlasmaktadırlar (Martin, Sexton, Wagner ve Gerlovich, 1998,139).

Bu durum göz önüne alınarak öğretmenlerin yapacakları sınavların niteliği ile ilgili olarak nelere dikkat etmesi gerektiği ilköğretim kurumlar yönetmeliği 32. maddesinin (b) ve (k) bentlerinde açık bir şekilde belirtilmektedir (MEB,2006). Bunlar aşağıda belirtilmiştir.

- ❖ “Başarının ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde ders programlarında belirtilen özel ve genel amaçlar, kazanımlar esas alınır. ”
- ❖ “Öğrencilerin başarısını belirlemek için kullanılan her türlü ölçme araç ve yöntemlerinde, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözüme ve benzeri becerileri ölçen hususların öne çıkarılması gerektiği vurgulanmaktadır.”

Bu maddelere göre eğitim-öğretim sürecinde hazırlanan soruların rastgele bir şekilde hazırlanamayacağı ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin bilişsel alandaki başarılarını ölçmek amacıyla öğretmenlerin sordukları soruların bilişsel düzeylerini belirlemek için geliştirilen birçok sınıflandırma sistemi bulunmaktadır. Ancak Gall (1970,709) tarafından yapılan sınıflamada, pek çok araştırmacı tarafından geliştirilen soru sınıflaması yer almaktadır. Bu sınıflandırmalardan bazıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Gall'ın soru sınıflaması

Screiber (1967)	Durumları hatırlama Durumları sıraya göre düzenleme	Karşılaştırma yapma Destekleyici durum sağlama Sonuç çıkarma	Veriler üzerinde tahmin yapma	Önemli parçaları tanımlama Ahlaki yargıları belirtme Bireysel tecrübeler dayanan yargıları belirtme	Durumları tanımlama Bilgiyi açıklama Materyal kullanma Çalışma için soru toplama
Pate ve Bremer (1967)	Bir noktayı hatırlama Seçerek hatırlama	Prensip içerikli yapı analizi	Ayrılma	Yetenek tespiti Tekli örnek Çoklu örnek
Guszak (1967)	Tanıma Hatırlama	Açıklama	Varsayım	Değerlendirme	Çeviri
Bloom (1956)	Bilgi	Analiz	Sentez	Değerlendirme	Kavrama Uygulama
Gall (1970)	Hatırlama	Analitik Düşünme	Yaratıcı düşünme	Değerlendirici düşünme	Diğerleri

Fakat eğitim hedeflerinin ve soru seviyelerinin sınıflandırılmasında en fazla faydalanılan yaklaşım Bloom tarafından geliştirilen ve Bloom Taksonomisi olarak bilinen bilişsel gelişim seviyeleridir (Colletta ve Chiappetta, 1989). Bu sınıflandırma, en düşük bilişsel becerilerden en yüksek bilişsel becerilere doğru sıralanan bir hiyerarşik sistemdir. Linn ve Gronlund (1995,534) ise Bloom'un Bilişsel Alan Taksonomisi'nin altı seviyesini ve bu seviyelerdeki öğrenme çıktılarını niteleyen kelimeleri Tablo '2 de gruplandırmıştır.

Tablo 2. Bloom Taksonomisi ve öğrenme çıktılarını niteleyen başlıca kelimeler

Bilişsel Alan Basamakları	Öğrenme çıktılarını niteleyen başlıca kelimeler
Bilgi: Bilgi seviyesindeki hedefler öğrencinin hatırlamasını gerektirir. Bilgi seviyesinde hedeflerle öğrencilerin; problem çözme stratejileri, terminoloji ve gerçekler ile ilgili bilgileri tanınması ve hatırlaması istenir.	Tanımlar, Listeler, Eşleştirir, Geri çağırır, Adlandırır,
Kavrama: Kavrama seviyesindeki hedefler anlama düzeyi gerektirir. Hedefler öğrencinin iletişim formlarını değiştirmesini, okuduğunu yeniden ifade etmesini, iletişim bölümleri arasındaki bağlantıları ve ilişkileri görmesini veya bilgiden elde edilen sonuçları çizmesini içerir.	Dönüştürür, Savunur, Farklı ifade eder, Ayırt eder, Açıklar, Tahmin eder, Geneller,
Uygulama: Uygulama seviyesindeki hedefler öğrencinin önceden öğrendiği bilgiyi kullanmasını gerektirir. Uygulamanın kavramadan farkı, konuyla ilgili verilen problemlerin uygulama gerektirmesidir. Bu nedenle öğrenci problemi çözmeye önceki bilgilerden neyin kullanılması gerektiği konusunda ne soruya ne de konuya güvenebilir.	Transfer eder, Geliştirir, Hesaplar, Hazırlar, Organize eder, Kullanır, Çözer, ilişkilendirir,
Analiz: Analiz seviyesindeki hedefler bir bütünün anlaşılması için neden sonuç ilişkisi kurarak parçalarına ve öğelerine bölünmesini gerektirir. Bu bölümlerin açıklamasını, bölümler arasındaki ilişkilerin analizini ve bütünsel ilkelerin tanımını içerir.	Parçalarına böler, Destekler, Analiz eder, Delil toplar, Ayırır,
Sentez: Sentez seviyesindeki hedefler gözlemler ve tecrübeler sayesinde elde edilen bilgilerden yeni bir bütün oluşturulmasını gerektirir.	Önerir, Birleştirir, Geliştirir, Organize eder, Düzenler,
Değerlendirme: Değerlendirme seviyesindeki hedefler bilginin verilen amaç için yargılanmasını gerektirir. Değerlendirme bilişsel alandaki öğrenme çıktılarının en yüksek seviyesidir.	Karşılaştırır, Sonuca varır, Kanıtlar, Tahmin eder.

Bu taksonominin ilk üç basamağı düşük bilişsel seviye, son üç basamağı ise yüksek bilişsel seviye olarak adlandırılmaktadır (Wilensky, 1991). Ölçme ve değerlendirme faaliyetleri sonunda öğrencilerin gerçek başarı seviyelerinin belirlenebilmesi için sınavlarda hem düşük hem de yüksek bilişsel seviyelere karşılık gelen soru tiplerine yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Colletta ve Chiappetta, 1989).

Öğretmenlerin gerek öğretim sürecinde gerekse bu sürecin değerlendirilmesinde öğrencilere yönelttikleri soruların seviyelerini belirlemek için çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaların birinde, Özcan ve Oluk (2007) öğretmenlerin bilgi, kavrama ve uygulama düzeyindeki sorulara sınavlarda daha fazla yer verdiklerini, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyindeki sorulara ise çok az yer verdiklerini tespit etmişlerdir.

Bıkmaz tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise, ilköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji dersinde sorulan soruların çoğunlukla bilgi ve kavrama basamağındaki sorulardan oluştuğunu tespit etmiştir (Bıkmaz,2002). Ergin ve Akpınar'ın (2004) te yaptıkları araştırmada ise fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınavlarda alt düzey kabul edilen bilgi, kavrama ve uygulama düzeyine ait sorulara sınavlarda daha fazla yer verdiklerini belirlemişlerdir. 2000-2001 yılında yapılan başka bir araştırmada fen ve teknoloji öğretmenlerinin sordukları soruların % 79 oranında bilgi ve kavrama basamağında, kalan % 21 lik kısmını ise analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki sorulardan oluştuğu belirlenmiştir (Mutlu, Uşak ve Aydoğdu, 2003,92). Çepni ve Azar (1998,111) öğretmenlerin yaptıkları yazılı sınavlarda en fazla bilgi, kavrama ve uygulama basamağında soru sordukları, bunun yanında analiz, sentez ve değerlendirme basamağındaki sorulara çok az yer verdikleri ya da hiç yer vermediklerini tespit etmişlerdir.

Bireylerin hayatları boyunca bilgi ve becerilerini geliştirdikleri bazı zihinsel gelişim dönemlerinden geçtikleri bilinmektedir. Bu gelişim kuramı Piaget tarafından geliştirilmiş ve açıklanmıştır. Bu kurama göre gelişim, çocuğun doğumundan başlayarak yetişkinliğe gelene kadar devam eder. En son basamağını soyut işlemler dönemi oluşturur. Bu dönem onbir üzeri yaş gruplarını içerir (Bybee ve Sund, 1982). Bu evrede bulunan çocuklar bir olayı değişik yönlerden görebilirler. Bir problemin çözümünde ya da bir karar verme sürecinde soyut düşünebilirler.

Bireylerin zihinsel gelişiminin son dönemi olan soyut düşünme yeteneği ilköğretimin I.kademesinin sonundan başlayıp ilköğretimin ikinci kademesi boyunca devam ettiği bilinmektedir (Selçuk, 1999). Öğrencilerin somut düşüncelerden soyut düşüncelere geçiş dönemi olan ilköğretim, bazı fen konularının anlaşılması için oldukça önemlidir. Bu kavramların anlaşılması ancak soyut düşünme yeteneği ile oluşmaktadır. Nitekim yapılan araştırmalarda soyut düşünme yeteneğine sahip öğrencilerin fen ve teknoloji dersinde daha başarılı olduğunu göstermektedir (Chiappetta, 1976). Bu nedenle çocukların soyut zihinsel beceriler kazanmaları için ilköğretim yılları, soyut düşünme becerilerini geliştirmeye zorlayacak soru ve etkinliklerle karşılaşmaları çok önemlidir. Bu doğrultuda I.kademede fen ve teknoloji dersini veren sınıf öğretmenleri ile II. kademede fen ve teknoloji dersini veren fen ve teknoloji öğretmenlerinin bu derste öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerinin geliştirecek etkinliklere ve sorulara yer vermeleri, çocukların soyut işlem dönemine ait özelliklerinin gelişmesine yardımcı olacaktır (Martin, Sexton, Wagner ve Gerlovich, 1998,139). Yapılan araştırmalarda bu dönemlerde uyarıcı yetersizliği nedeniyle birçok öğrencinin üst düzey zihinsel becerileri geliştiremedikleri ve uyarıcı yetersizliği nedeniyle, I.kademeden II kademeye gecen öğrencilerin hala somut işlemler döneminin özelliklerini gösterdikleri vurgulanmaktadır (İşman ve Eskicumalı, 2001;Özsevgeç,2002).

Sınıf ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin, fen ve teknoloji derslerinde öğrencilere analiz etme, karşılaştırma, soyut ilişkiler bulma ve yorum yapabilme gibi özelliklerini geliştirecek türden etkinlikler vermeleri çok önemlidir. Bu etkinliklerin öğrenci üzerinde ne derecede başarılı olduğunu anlamanın yolu, öğrencilere sorulan soruların analizi ile mümkündür. Yani öğrenciye sorulan sorular zihinsel becerileri geliştirici yönde ve yeni bulgular elde etmeye yönelik yüksek seviyeli sorulardan oluşmalıdır.

Mevcut literatür de fen ve teknoloji öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin, fen ve teknoloji dersi sınavlarında sordukları soruların bilişsel düzeylerinin analizinin ayrı ayrı araştırmalarda incelendiği, aynı araştırma içerisinde fen ve teknoloji ve sınıf öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel seviyelerinin karşılaştırıldığı araştırmaya literatürde rastlanılmamıştır.

Amaç

Bu çalışmanın amacı 5.sınıf öğretmenleri ile 6.sınıf fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi sınavlarında sordukları soruları Bloom taksonomisine göre analiz ederek soru seviyelerini karşılaştırmaktır.

Yöntem

Çalışmada içerik çözümlemesi ile belli bir metnin, belgenin, belli özelliklerini sayısal olarak incelenmesini sağlayan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır (Karasar,2007). Araştırmanın evrenini, 2007–2008 eğitim öğretim yılında, Rize ilinin dört farklı ilçesindeki (Fındıklı, Ardeşen, Çayeli ve Pazar) 47 ilköğretim okulunda görevli, 5. sınıf öğretmenleri ile 6.sınıf fen ve teknoloji öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubu ise bu dört ilçenin oluşturduğu evrenden rastgele seçilen, 30 sınıf öğretmeni ile 30 fen ve teknoloji öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak, örnekleme alınan ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenleri ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin 2007–2008 öğretim yılı birinci döneminde fen ve teknoloji dersi sınavları için kendi hazırlamış ve uygulamış oldukları sınav kâğıtları kullanılmıştır. Sınav kâğıtları dönem sonunda öğretmenlerden izin alınarak toplanmıştır. Öğretmenlere sınav kâğıtlarının toplanacağı önceden bildirilmemiştir.

Örnekleme alınan 30 sınıf öğretmeni ve 30 fen ve teknoloji öğretmeninden 1000 'er adet sınav sorusu toplanmıştır. Toplanan bu sorular 5.sınıftan ilk dört ünite (vücudumuz bilmecesini çözelim, canlılar dünyasını gezelim tanıyalım, maddenin değişimi ve tanınması, kuvvet ve hareket), 6.sınıfın yine dört ünitesine (canlılarda üreme, büyüme ve gelişme, kuvvet ve hareket, maddenin tanecikli yapısı, yaşamımızdaki elektrik) aittir. Toplanan 2000 Adet sorunun 1400 adet'i çoktan seçmeli, 200 adet' i klasik ve 400 adet'i ise boşluk doldurma sorularından oluşmaktadır. Toplanan bu sorular Bloom'un Bilişsel alan Taksonomisine göre, 4 fen ve teknoloji öğretmeni tarafından analiz edilmiştir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinden ikisi 8 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip, fen eğitimi alanında yüksek lisans yapmış ve Bloom taksonomisi konusunda bilgilidirler. Soruları analiz eden diğer iki öğretmen ise; Bloom taksonomisi konusunda uzmanlardan hizmet içi eğitim almış ve 7 yıldır fen ve teknoloji öğretmeni olarak görev yapmaktadırlar. İnceleme sonunda öğretmenler tarafından anlaşılmayan ve fikir birliğine varılamayan 130 soru incelemeden çıkarılmıştır. Çalışmada güvenilirliği artırmak amacıyla, sınav soruları analiz edildikten sonra fen eğitimi alanında çalışan bir akademisyene gösterilerek soruların analizi tekrar kontrol edilmiş ve akademisyen görüşü doğrultusunda analizi yapılmış 170 soru incelemeden çıkarılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler SPSS paket programı yardımıyla yüzde dağılımlarına göre tablolaştırılarak analizleri yapılmıştır. Ayrıca 5.sınıf ve 6.sınıf fen ve teknoloji sorularının bilişsel yönden ne düzeyde uyumlu oldukları Ki-Kare testi kullanılarak belirlenmiş ve yorumlanmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma kapsamına alınan sınıf öğretmenlerinden 1000 adet ve fen ve teknoloji öğretmenlerinden 1000 adet toplanan fen ve teknoloji sınav sorusunun, Bloom' un bilişsel alan taksonomisine göre analizleri yapılmıştır. Analizi yapılan soruların seviyeleri karşılaştırılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınavlarda sordukları soruların Bloom taksonomisine göre dağılımı ve ki-kare test sonucu tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin ve Fen ve teknoloji öğretmenlerinin Sınav Sorularının Bilişsel Alan Basamaklarına Göre Dağılımı ve Ki-Kare Testi Sonucu

Öğretmenler	Frekans Yüzde	Bloom Seviyeleri						Toplam
		Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez	Değerlendirme	
5. Sınıf Öğretmenleri	N	630	280	50	30	10	0	1000
	%	63	28	5	3	1	0	100
6. Sınıf Fen ve Teknoloji Öğretmenleri	N	438	266	215	45	30	6	1000
	%	43,8	26,6	21,5	4,5	3	0,6	100
Toplam	N	106	546	265	75	40	6	2000
	%	53,4	27,3	13,25	3,75	2	0,3	100
$\chi^2 = 156,612 \quad p = 0,00 < 0,01$								

Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi yazılı sınavlarında sordukları sorular incelendiğinde, bilgi basamağında sordukları soruların en yüksek orana sahip olduğu görülmüştür. Dağılımda en yüksek ikinci oran ise kavrama basamağındaki sorulara aittir. Bilgi, kavrama ve uygulama basamaklarında yer alan soruların, dağılım içerisinde % 96'lık bir değere sahipken analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında yer alan soruların ise % 4'lük bir orana sahip olduğu görülmüştür. Tablo 2'de görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin sınav sorularının analizinde; 1000 soru içinde sadece 30'unun analiz, 10'unun sentez basamağında olduğu tespit edilmiştir. Örneklemdeki sınıf öğretmenlerinin sordukları sorular içerisinde değerlendirme basamağında herhangi bir soruya rastlanılmamıştır.

Fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi sınavlarında sordukları soruların dağılımına bakıldığı zaman, en yüksek oranın bilgi basamağındaki sorulara ait olduğu, ikinci sırada ise kavrama basamağındaki soruların yer aldığı görülmüştür. Özellikle bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki soruların % 91,9 oranı ile diğer basamakların önünde olduğu görülmektedir. Analiz, sentez ve değerlendirme basamağında ise öğretmenlerin % 8,1 oranında soru sordukları tespit edilmiştir. Tablo 3'e göre örneklemdeki fen ve teknoloji öğretmenlerinin sordukları 1000 sınav sorusundan sadece 6'sı değerlendirme basamağındadır.

Tablo 3 dikkatle incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 50, fen ve teknoloji öğretmenlerinin 215 uygulama basamağında soru sorduğu görülmektedir. Sınav sorularında uygulama basamağında yaklaşık dört kat olarak tespit edilen bu artış, Bloom taksonomisinin diğer seviyelerinde görülmemektedir

Yazılı sınavlarda 5. sınıf öğretmenlerinin bilgi, kavrama ve uygulama basamağındaki sorulara, 6.Sınıf fen ve teknoloji öğretmenlerinden daha fazla yer verdikleri görülmektedir. Analiz sentez ve değerlendirme basamaklarındaki sorulara ise, 6.sınıf Fen ve teknoloji öğretmenlerinin,5. sınıf öğretmenlerinden daha fazla yer vermişlerdir (Tablo 3). Sınıf öğretmenlerinin değerlendirme basamağında hiç soru sormazken fen ve teknoloji öğretmenlerinin % 0,6 oranında, değerlendirme basamağında soru sordukları tespit edilmiştir. Sınıf ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel seviyeleri arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için yapılan Kay-Kare(Pearson Chi-Square) sonucuna göre ; $\chi^2 = 156,612$, $p = 0,00 < 0,01$, bu farkın anlamlı olduğu görülmüştür.Başka bir deyişle ,sınıf ve fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi sınavlarında sordukları soruların bilişsel seviyeleri arasında anlamlı bir farkın olduğu bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma kapsamında 5.sınıf öğretmenleri ve 6.sınıf fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları sorular, Bloom taksonomisine göre düşük bilişsel düzey (bilgi, kavrama ve uygulama) ve yüksek bilişsel düzey (analiz, sentez ve değerlendirme) diye gruplandırılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin sordukları soruların %96 sı düşük bilişsel düzeyde iken %4' lük bir kısmının ise yüksek bilişsel düzeyde olduğu tespit edilmiştir. 5.sınıf öğretmenlerinin işlenen üniteler için hedeflenen kazanımlara ne derece ulaştıklarını belirlemek amacıyla yaptıkları sınavlarda, en fazla bilişsel alanın alt düzeyinde soru sordukları belirlenmiştir (Tablo 3). Öğretmenlerin alt düzeydeki soru seviyeleri arasında ise bilgi basamağındaki sorulara daha fazla yer verdikleri görülmüştür."Bilgi basamağındaki davranışların ölçülmesinde öğrenciden beklenen, bilgi öğelerini, öğrenme durumunda öğrendiği biçimiyle hatırlaması ya da tanınmasıdır." (Tekin,1996,186-187). Buradan sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi sınavlarında öğrencilerin öğrendikleri bilgileri, öğrendiği biçimiyle hatırlayıp hatırlamadıklarını ölçtükleri, analiz, sentez ve değerlendirme yapmaya zorlamadıkları düşünülebilir. Bunun nedeni sınıf öğretmenlerinin, fen ve teknoloji derslerinde daha fazla bilgiye önem vermeleri, bilgi basamağında soru hazırlamayı kolay bulmaları ve Bloom Taksonomisi (Bloom, 1956) gibi soruları bilişsel gelişim basamaklarına göre sınıflandıran taksonomilerden haberdar olmamaları olabilir. Demircioğlu ve ark (2002) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin Bloom Taksonomisinden haberdar olmadıkları, daha ziyade kendi taksonomilerini oluşturdukları tespit edilmiştir. Yine benzer sonuçlar Dindar ve ark (2002,93) tarafından yapılan çalışmada bulunmuştur.

6.Sınıf fen ve teknoloji öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların %91'i düşük bilişsel seviye ve % 9'u ise yüksek bilişsel seviyeli sorulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin sorularının Bloom taksonomisine göre dağılımında en fazla 438 soruyla bilgi basamağındaki sorulara yer verdikleri görülmüştür. Şüphesiz bu çok yüksek bir orandır. Esasen bilgi, bilişsel alanın temelini oluşturmasına rağmen öğrenme sürecinde tek başına fazla bir anlam ifade etmez. Bilgi; kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde kullanıldığı

ölçüde değer kazanır. Dolayısıyla bilgi basamağındaki fen ve teknoloji soruları öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme yerine onları ezbere alıştırabileceği düşünülebilir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin sorularını daha çok bilgi, kavrama ve uygulama basamağında sormaları, yüksek düzeyde soru hazırlamasının zor olması ve Bloom taksonomisini tam olarak bilmemelerinden kaynaklanmış olabilir. Mutlu ve ark (2001,90) tarafından yapılan bir çalışmada, fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları sorularının büyük bir bölümünün düşük bilişsel düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuç bu çalışmada elde edilen sonuçla uyusmaktadır. Yine bu çalışmaya benzer bir çalışma Sittings ve Wikelund (1989), tarafından yapılmış ve öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde sordukları soru seviyeleri araştırılmıştır. Araştırma sonucu öğretmenlerin fen ve teknoloji dersinde sordukları sorularının çoğunun alt düzeyde olduklarını tespit etmiştir. Yine Çepni ve ark (2001,147) tarafından yapılan çalışma sonuçları bu çalışma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Mevcut literatürde fen ve teknoloji dersinin dışında, fizik, kimya, biyoloji, matematik, coğrafya ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yazılı sınavlarında sordukları soruların bilişsel seviyeleri ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmıştır. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlarda da öğretmenlerin yazılı sınavlarında sordukları soruların çoğunun Bloom taksonomisinin alt düzeyinde oldukları tespit edilmiştir (Köğçe ve Baki,2009; Mutlu, Uşak ve Aydoğdu, 2001; Özmen ve Karamustafaoğlu,2006; Ergin ve Akpınar, 2004; Çepni ve Azar,1998; Karamustafaoğlu, Sevim ve Çepni,2001; Demircioğlu, Ayas, Demircioğlu ve Cavrar,2002; Tekin ve Ayas, 2002; Güler, Özek ve Yaprak, 2004). Yapılan bu çalışmada verilen fen ve teknoloji ve sınıf öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının bilişsel düzeyleri verilen araştırma sonuçları ile uyusmaktadır.

6. Sınıf fen ve teknoloji öğretmenleri sınavlarında üst düzey sorulara, sınıf öğretmenlerinden daha fazla yer verirken, alt düzey sorulara ise sınıf öğretmenlerinin daha fazla yer verdiği görülmüştür (Tablo 3). Nitekim fen ve teknoloji öğretmenlerinin sordukları sorular ile sınıf öğretmenlerinin sordukları soruların bilişsel düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Fen ve teknoloji eğitiminin temel amacı kişinin çevresindeki problemleri tanımlaması, deney yapması, sonuç çıkarması, analiz etmesi ve elde ettiği bilgi ve becerileri uygulamasıdır (Saxena, 1994).Bu amacı gerçekleştirecek bireylerin üst düzey zihinsel becerilere sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Chiappetta, 1976). Üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesinde öğrencilere sorulan soruların seviyelerinin etkili olduğu bilinmektedir (Selcuk,2000).Bu durum göz önüne alındığında fen ve teknoloji öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinin amaçlarını gerçekleştirmede sınıf öğretmenlerine göre daha fazla başarılı olabileceği düşünülebilir. Sınıf öğretmenlerinin Bloom taksonomisinin alt düzeyindeki sorulara daha fazla yer vermeleri, farklı alanlardaki dersler ile uğraşmaları, 4 ve 5.sınıftan sonra 1,2,3.sınıflarda derse girmeleri sonucunda fen ve teknoloji dersinden uzak olmaları ve iyi bir fen alan bilgisine sahip olmamalarından kaynaklanmış olabilir. Nitekim Çepni ve ark (2001,136-139) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenlerinin % 85'i 4. ve 5.sınıf fen ve teknoloji dersini tam olarak veremediklerini belirtmişlerdir. Gerekçe olarak da fen alanında aldıkları derslerin, fen ve teknoloji 4 ve 5.sınıf derslerini, programda hedeflendiği şekilde verebilmeleri için yeterli olmadığı, laboratuvar alan bilgilerinin eksik olduğu ve farklı alanlarla ilgilenmek zorunda olduklarını vurgulamışlardır. Yine fen alanında çalışmak için zaman ayırmak istemediklerini ve en önemlisi de fen bilimlerine karşı yeterince ilgili olma-

dıklarını belirtmişlerdir. Fen ve teknoloji öğretmenlerinin ise sınıf öğretmenlerine göre Bloom taksonomisinin daha üst basamağında soru sordukları tespit edilmiştir. Bu durum sürekli olarak aynı dersi okutmaları ve sınıf öğretmenlerine göre alana daha fazla hakim olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Tablo 3 dikkatlice incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin 50, fen öğretmenlerinin 215 uygulama basamağında soru sorduğu görülmüştür. Uygulama düzeydeki sorularla yeni, yani ilk olarak karşılaşılan bir problemin çözümünde kural, ilke, teknik ve yöntemlerin kullanılabilme becerisi sınanmaktadır (Ayas, Çepni, Johnson ve Turgut,1997,223). Bu durum fen ve teknoloji öğretmenlerinin teorik bilginin yanında, uygulamaya yönelik bilgiye, sınıf öğretmenlerinden daha fazla önem verdikleri düşünülebilir.

Sınıf ve fen ve teknoloji öğretmenlerin yazılı sınavlarda sordukları soruların tamamına bakıldığında zaman, % 93,95 alt düzey denilen bilgi, kavrama ve uygulama düzeyinde olduğu, üst düzey denilen analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde ise sadece % 6,05 soru sordukları tespit edilmiştir. Fen ve teknoloji ve sınıf öğretmenlerinin soru seviyelerinin düşük olması, sınav sorusu hazırlarken soru düzeylerine dikkat etmemeleri, öğretmenlerin öğretim programında belirtilen kazanımlara göre sınav sorusu hazırlamaktan ziyade kendilerine göre geliştirdikleri ölçütlere göre soru hazırlamaları ve etkili soru hazırlama konusunda yeterince bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmış olabilir. Benzer sonuçlara literatürde de rastlanmaktadır (Çepni ve Azar, 1998; Demircioğlu, Ayas, Demircioğlu ve Çavrar, 2002).

Değerlendirme sürecinin amaçlarından birinin, öğrencilerin bilginin belirli parçalarını ezberleyip ezberlemediklerini test etmek değil, öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanmalarına yardımcı olmak olduğu dikkate alındığında, fen ve teknoloji öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının öğrencilerin üst düzey zihinsel becerilerini kullanmaya zorlamayacağı açıktır. Soruların seviyesinin fen öğretiminin ne derecede yapıldığının bir göstergesi olabileceği varsayıldığında, yapılan fen öğretiminin öğrencilerin bilgiyi kullanma, muhakeme edebilme, analiz, sentez ve değerlendirme yapabilme gibi üst düzey zihinsel becerilerinin gelişmesine yeterli şekilde yardımcı olmadığı düşünülebilir.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Öğretmenlerin sınav sorularını hazırlarken belli ölçütleri dikkate alarak hazırlamaları, daha nitelikli soru hazırlayabilmeleri ve Bloom Taksonomisine göre nasıl soru hazırlanacağı konusunda üniversitelerden yardım sağlanarak hizmet içi kurslar düzenlenmelidir.

Sınıf öğretmenlerinin de fen ve teknoloji öğretmenleri ile beraber, zümre toplantılarına katılmaları ve yıl içinde yapılacak sınavlarda sorulacak soruların Bloom taksonomisinin bütün düzeylerine hitap edecek soruların yer alması sağlanmalıdır.

Öğretmenler sınav sorusu hazırlarken, sınav sorularını konuların öğrenciler tarafından ne derece özümsemişliğini belirlemeye yönelik seçmeli veya hazırlamalıdır. Ayrıca öğretmenler değerlendirme sürecinde öğrencileri üst düzey zihinsel becerilere yöneltecek sorular sormalıdır. MEB bilişsel gelişim basamaklarına uygun olarak

derslerin yürütülmesi konusunda öğretmenlerin ihtiyacına yönelik olarak üniversitelerle iş birliğine gitmelidir.

Bu araştırma sonuçlarından öğretmenler haberdar edilmelidirler. Farklı araştırmalarda sadece soru incelemek yerine öğretmenlerle mülakat yapılarak neden bu tür sorulara yer verdikleri irdelenmelidir.

Kaynakça

- Ayas, A. ÇEPNİ, S., JOHNSON, D. ve TURGUT, M.F. (1997). **Fizik Öğretimi** YÖK/Dünya Bankası MEGP hizmet öncesi öğretmen eğitimi yayınları, Ankara.
- Bıkmaz, H. F. (2002). İlköğretim 4 ve 5. sınıf fen bilgisi dersi yazılı sınav sorularının Öğrenme düzeylerine ve türlerine göre analizi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. Sayı:8, 74-85.
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives Handbook 1. Cognitive Domain*. London: Longmans.
- Brualdi, A.C. (1998). *Classroom Questions, Practical Assessment Research & Evaluation*, 6 (6), Eric Document reproduction no: ED 422407.
- Bybee, R. W. & SUND, R. B. (1982). *Piaget for Education, Second Edition*, Waveland Press. Inc. Prospects Heights, Illinois.
- Chiappetta, E. (1976). A Review of Piagetian Studies Relevant to Science Instruction At The Secondary and College Level. *Science Education*, 60 (2) ,s. 253-261.
- Colletta, A.T. & CHIAPPETTA, E.L. (1989). *Science Introduction in the Middle and Secondary Schools*. 2nd ed. Ohio- USA: Merrill Publishing Company.
- Çepni, S. ve AZAR, A. (1998). Lise Fizik Sınavlarında Sorulan Soruların Analizi, **III.Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi**, s. 109-114, KTÜ, 23-25 Eylül, Trabzon.
- Çepni, S., AYVACI, H. ve KELEŞ, E. (2001). Okullarda ve lise giriş sınavlarında sorulan fen bilgisi sorularının Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması, Maltepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, **Yeni Bin Yılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu** Bildiriler Kitabı, İstanbul,s.144-150.
- Demircioğlu, G., AYAS, A., DEMİRCİOĞLU, H. ve CAVRAR, S. (2002). Öğrencilerin Kimya Başarılarını Belirlemede Kullanılan Araçların ve Soruların Nitelikleri, **2000’ li Yıllarda Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu**, Marmara Üniversitesi, 29–31 Mayıs, İstanbul.
- Dindar, H. ve DEMİR, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi sınav Sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26 (3) , s.87–96.
- Ergin, Ö. ve AKPINAR, E. (2004).Fen bilgisi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının Değerlendirilmesi. **XII Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**,6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Gall, MEREDITH D. (1970). The Use of Questions in Teaching. **Review of Educational Research**,(15), s.707–721.
- Güler, G., Özek, N. ve Yaprak, G. (2004). 1999–2001 ÖSS fizik sorularının bilişsel gelişim Seviyelerinin incelenmesi, dersane ve liselerde sorulan soruların bilişsel gelişim Seviyeleri ile karşılaştırılması. Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi. Cilt: 8 Sayı:2 63–66.
- Gronlund, N. & ROBER,L.L. (1995). **Measurement and Assessment in Teaching**. Ohio: A Simon ve Schuster Company.
- İşman, A. ve ESKİCUMALI, A. (2001). **Eğitimde Planlama ve Değerlendirme**, Değişim Yayınları, Adapazarı.

- Karamustafaoğlu, S., SEVİM, S., KARAMUSTAFAOĞLU, O. ve ÇEPNİ, S. (2001). Ortaöğretim Okulları Kimya Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Analizi, **XV. Ulusal Kimya Kongresi**, 4-7 Eylül, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Karasar, N. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Köğçe, D. (2005). OSS Sınavı Matematik Soruları ile Liselerde Sorulan Yazılı Sınav Sorularının Bloom Taksonomisine Göre Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, K.T.U., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon, 202 s.
- Martin, R., SEXTON, C., WAGNER, K. & GERLOVÍCH, J. (1998) Science for All Children "Methods for Constructing Understanding", Allyn and Bacon, USA.
- MEB (2004), İlköğretim Fen bilgisi 4. ve 5. Sınıf Öğretim Programı, Devlet Kitapları
- MEB.(2006)."İlköğretim Sınıf Geçme Yönetmeliği", **Tebliğler Dergisi**, (69) , s. 2584 .
- Mutlu, M., UŞAK, M. ve AYDOĞDU, M. (2003). Fen bilgisi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi, **G.Ü. Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**,4(2), s. 87-95.
- Özcan, S.ve OLUK, S.(2007). İlköğretim fen bilgisi derslerinde kullanılan soruların Piaget ve Bloom taksonomisine göre analizi. **D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**,(8) , s. 61-68.
- Özmen, H.ve KARAMUSTAFAOĞLU, O.(2006). Lise II. Sınıf Fizik-Kimya Sınav Sorularının Ve Öğrencilerin Enerji Konusundaki Başarılarının Bilişsel Gelişim Seviyelerine Göre Analizi, **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**,14(1) , s. 91-100.
- Özsevgeç, T. (2002). **İlköğretim Öğrencilerinin Fen Bilgisi Konularındaki Zihinsel Gelişim Düzeyleri ile Sahip Oldukları Profiller Arasındaki İlişkilerinin Tespiti**, K.T.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon.
- Saxena, S.P., (1994) "Creativity and Science Education", Creativity and Science Education temal_ hizmetiçi eğitim program_ projesinin ba_kan_; Khandelwal, B.P. <http://www.education.nic.in/cd50years/q/6J/BJ/6JBJ0401.htm>, eri_im: 03.10.2006.
- Selçuk, Z. (1999). **Gelişim ve Öğrenme**, Nobel Yayın Dağıtım, Altıncı Baskı, Ankara.
- Selçuk, Z. (2000). **Okul Deneyimi ve Uygulama**, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Sittings R. J. & K. R. WIKELUND (1989). Measuring Thinking Skills Through Classroom Assessment. **Journal of Educational Measurement**, (26), s. 233-246.
- Şimşek, S. (2001). Fen Bilimlerinde Değerlendirmenin Önemi, **Milli Eğitim Dergisi**,(148) , s.30-32.
- Tekin, H. (1996). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Yargı Yayınları, Ankara.
- Tekin, S., Ayas, A. (2002). Ortaöğretim kimya dersi alan öğrencilerin hazırladıkları kimya Sorularının değerlendirilmesi, V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara.
- Turgut, M.F. (1995). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Metotları**, Yargıcı Matbaası, Ankara.
- Wilens, W. (1991). Questioning Skills for Teachers. What Research Says to the Teacher? 3rd Ed. Washington, DC: National Education Association. ERIC Document Reproduction no: ED 332983.

THE EVALUATION OF 5th AND 6th GRADES SCIENCE AND TECNOLOGY LESSON EXAM QUESTIONS ACCORDING TO BLOOM'S TAXONOMY

Mustafa DEMİR*

Abstract

The purpose of this study is to analyze and make a comparison between the exam questions the 5th grade class teachers and 6th grade Science and Technology teachers asked in the written exams, by using Bloom's Taxonomy. The document examination method was used in the study. The survey was conducted with 30 5th grade class teachers and 30 6th grade Science and Technology teachers that work in 4 different districts of Rize. 2000 exam questions that were prepared and applied by the class teachers and Science and Technology teachers in the first term of the 2007-2008 Educational Year were collected and then analyzed.

When the questions that class teachers asked were evaluated according to Bloom's Taxonomy; it was seen that there were a 63% of questions in the knowledge level, 28% in the comprehension level, 5% in the application level, 3% in the analysis level and 1% in the synthesis level. There were no questions in the evaluation level. And after evaluating the questions that Science and Technology teachers asked; it was seen that there were 43.8% of questions in the knowledge level, 26.6% in the comprehension level, 21.5% in the application level, 4.5% in the analysis level, 3% in the synthesis level and finally 0.6% in the evaluation level.

Survey results show that there is an important difference between the cognitive levels of the questions that class teachers and Science and Technology teachers asked, when evaluated with Bloom's Taxonomy.

Key Words: Science and technology teaching, Bloom's Taxonomy, measurement and evaluation

* Muammer Çiçekoğlu Primary School, Teacher of Science and Technology

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE DEĞER EĞİTİMİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ*

Süleyman YİĞİTTİR**

Hamza KELEŞ***

Özet

2004 yılında geliştirilen Sosyal Bilgiler 4 ve 5. Sınıf Öğretim Programında önceki programda örtük şekilde yer alan değerler eğitimine doğrudan yer verilmeye başlanmıştır. Yapılan bu değişiklikle ilgili Ankara merkez ilçelerdeki 8 ilköğretim okulundaki 34 öğretmenden oluşan araştırma grubunun görüşleri alınmıştır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenerek değerlendirilmiştir. Nitel bir çalışma olan araştırmada öğretmenlerin önemli bir kısmı değerlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer almasından memnun olduğu, öğretmenlerin değer eğitimiyle ilgili hizmetiçi eğitime ihtiyaçları olduğu, ders kitaplarında değer eğitimiyle ilgili yeterli işlenişin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, değer, değer eğitimi, karakter eğitimi

Giriş

Eğitim sistemimizin temel yapı taşlarından olan öğretmenlerimiz ve öğretmenlik mesleği son yıllarda dünyada yaşanan bilim, teknoloji ve eğitimde yaşanan gelişmeler sonrası bilgi aktaran insan formatının dışına çıkmaya başlamıştır. Özellikle 2004 yılında ilköğretim ders programlarında yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak yapılan çalışmalarda değerler kazanımlarla birlikte öğrencilere kazandırılması gerekli unsurlar yapılmıştır. Şüphesiz 2004 yılına kadar ki süreçte de okullarımızda öğrencilere değer eğitimi yapılmaktaydı. Ancak bu eğitim gizli müfredat içinde yapıldığından öğretmenler tarafından doğrudan dikkat çekilen bir alan olmamıştır. 2004 yılından sonraki süreçte ise özellikle sosyal bilgiler dersinde ünitelere göre tespit edilen değerler kazanımlarla birlikte öğrencilere doğrudan kazandırılması hedeflenen ana temalardan birisi olmuştur.

Weber'le birlikte üne kavuşan (Blackman, Hurd and Tima, 2005:3) değer, geçmişten günümüze birey ve toplumlara göre farklı anlamlar yüklenmiş bir kavramdır. Örneğin Morris ve Janes (1955)'a göre, "yaşam biçimleri arasındaki tercihler", Smith, Bruner ve White (1965)'a göre "kişinin kendini değerlendirmesi, seçim yapması ve

* "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 4 ve 5. Sınıf Değerlerinin Kazanılma Düzeyi" adlı doktora tez çalışmasından yararlanılmıştır.

** Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi

*** Prof. Dr.; Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Bilim Dalı

kendini bir şeye adanması”, Devas ve Hippler’e (1969) göre ise “bir çeşit ortak dünya görüşü” (Akt. Kağıtçıbaşı, 1981:17) olarak tanımlanmıştır. Tanımlardan da anlaşılacağı üzere bir nesne olarak üzerinde tam bir anlaşma sağlanamayan değerlerin tanımlanması kişiden kişiye değişmektedir. Bu durum değerlerin öğretimini olumsuz etkilemiştir. Çünkü öğrenecek konunun açık olmaması onun öğrenilmesini zorlaştırmaktadır (Hossain ve Marinova, 2004:2).

Değer kavramında olduğu gibi değer eğitiminin de kişiden kişiye değişen tanımları yapılmaktadır. Genel olarak değerler eğitiminin kısaca değer kazandırma etkinliği olduğu söylenebilir. Daha ayrıntılı olarak ele alındığında ise değerler eğitimi, kimilerine göre değerlerin açık ve şuurlu bir şekilde öğretilme teşebbüsüdür. Kimilerine göre ise, doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, onlara birey ve toplumun üyesi olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmelerini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimleri aşılacaktır (Akt. Hökelekli ve Gündüz, 2007:385).

Okullar, ailede kazanılan değerlerin daha da pekiştirileceği ve yeni bazı değerlerin kazanılacağı bir ortam olarak ailede olduğu gibi öğrencilere değer eğitimi yaşatarak vermelidir (Hökelekli ve Gündüz, 2007:389). Çünkü değerler okullarda hem ders içi hem de ders dışı faaliyetlerin merkezinde yer almaktadır (Halstead ve Taylor, 1996:3). Bu çerçevede yapılacak değer eğitimi çalışmaları aynı zamanda öğrencinin duyuşsal düzeyinin de gelişmesine katkı sağlayacaktır. Özellikle insanlara saygı duymayı, hayattaki kutsal şeylere hizmet etmeyi, fikir ayrılığının olabileceğini ve bütün insanların kanun önünde eşit olması gerektiği gibi demokratik değerlerin öğretildiği okullar ve eğitim programları, ahlaki karar almada ve karakter eğitiminde aileyi de desteklemelidir (Suh ve Traiger, 1999:723). Çünkü aile ve okulda tutarsız davranışlarla karşılaşmak çocukta değer kazanımını ya engelliyebilir ya da süreci uzatacaktır. Bu nedenle okullar ailelere değer öğretiminde yardım etmelidir (Refsauge, 2004:2).

Öğrencilerin özünde değerleri açığa çıkarmayı amaçlayan öğretim programlarının (Hossain ve Marinova, 2004:2) başarısı doğrudan dersle ve öğretmenlerle ilişkili olduğu için değer eğitiminde öğretmen şu görevleri yerine getirmelidir: Daha iyi bir karakter eğitimi için öğretmen olumlu bir model olmak; ahlaki bir disiplin uygulayarak okulda olumlu bir ahlaki ortam oluşturmak; demokratik bir sınıf oluşturarak işbirlikçi öğrenmeyi kullanmak; öğrencilerini tepkilerini ahlaki olarak vermeleri için teşvik etmek; sınıf dışında öğrencilere olan ilgi ve dikkat artırılarak ailelerle işbirliği yapmak; değerlerin öğretiminde belirli bir program takip etmek (Suh ve Traiger, 1999:726); öğrencilerin kendilerini geliştirebilmeleri için onlara belirli konularda seçme ve karar alma yetkisi vermek (Jakson, 2007:483); değerleri düşünüp analiz etmek ve öğrencilere de düşündürerek analiz ettirmek (Sizer, 1973:149); öğrenciler kendi değerlerini oluştururken onlara hangi değerlerin kazanılması gerektiği konusunda rehberlik etmek (Veugelers, 2000:40-44); iş yerine zamanında ve düzenli gelmek, sınıflarda dikkatli ve düzenli hareket etmek, okul yönetimiyle ilgili problemlerini nazik bir dil kullanarak eleştirmek ve çözüm yolu üretmek gibi ahlaki görevlerini yerine getirmek (Benninga, 2003:1); değerlere göre düşünme ve algılama becerilerini geliştirmek (Hill,2004:12); öğrencilerle açık, samimi ve içten konuşarak saygılı bir dil kullanmak; öğrencilerde akranlarının baskısına karşı koyabilecek, kendine saygıyı koruyacak, çatışma çözecek becerileri geliştirmek; övgü ve takdirle öğrencilerin çalışmalarını ve edemli davranışlarını desteklemek; öğrencileri toplum hizmetleriyle ilgilenmeye teşvik etmek; öğrencilere değerleri öğretirken vaaz veya nasihat etmek (Titus, 1994:5); öğrencilerin soru sormalarını teşvik etmek (Dilmaç, 2002:3-5).

Öğretmenler yukarıdaki görevleri yerine getirdiğinde değer eğitimi çalışmaları olumlu yönde gelişebileceği gibi öğretmenlerin görevlerinin farkında olmaması veya ihmal etmeleri durumunda da olumsuz sonuçlar ortaya çıkabilecektir. Bu nedenle değer eğitimi çalışmalarının daha nitelikli yapılması için öğretmenlerin değer eğitimiyle ilgili ihtiyaçları, fikirleri ve karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşlerine müracaat edilmelidir.

Yöntem

Araştırma, tarama modelindedir. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Ankara merkez ilçelerde 8 farklı ilköğretim okulunda görev yapan sosyal bilgiler dersini okutan 4 ve 5.sınıf öğretmenlerinden oluşan 34 sınıf öğretmeninden oluşan araştırma grubuyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcıların sayısının fazla olması önemli olmadığı, katılımcıların araştırma yapılan konu ile ilgili duygu, düşünce ve inançlarını ortaya koymalarının esas olduğu ilkesi dikkate alınmıştır.

Veri Toplanması ve Analizi

Araştırmada kullanılmak üzere öğretmenlerin değer eğitime ilişkin bakış açılarının ortaya konulması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda sorulacak sorularla ilgili uzman ve 5 öğretmenin görüşü alınmıştır. Öğretmenlerin değer eğitimiyle ilgili düşüncelerini etkilememek amacıyla uygulama yapılmadan önce değer eğitimiyle ilgili açıklama yapılmamış yalnızca araştırmanın amacı ve önemi hakkında bilgi verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonunda elde edilen verilerin analizini gerçekleştirmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, yazılı ve sözlü materyallerin sistemli olarak analiz edilmesi, bireylerin söyledikleri ve yazdıklarını kodlama sürecidir.

Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde öğretmenlerin 7 sorudan oluşan görüşme formunda verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

1. "2004 yılında uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda "değerler eğitime" de yer verilmesi hakkında düşünceleriniz nelerdir?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin 2004 yılında Geliştirilen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda değerler eğitime yer verilmesine ilişkin görüşleri

Öğretmenler	Olumlu		Olumsuz		Kararsızım/ Cevap yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
4. Sınıf Öğretmenleri	15	79	-	-	4	21	19	100
5. Sınıf Öğretmenleri	10	63	-	-	6	37	16	100
Toplam	25	71	-	-	10	29	35	100

Tablo 1'deki verilere göre öğretmenlerin %71'i Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değerler eğitime yer verilmesini olumlu karşılamaktadırlar. Özellikle 4.sınıf öğretmenleri %79 oranında bu uygulamayı olumlu bulmaktadır. Soruya cevap vermemeyi veya kararsız olduğunu belirten % 29 oranındaki öğretmenlerin de azımsanmayacak sayıda olması dikkat çekicidir. Bu soruda görüş belirten 4.sınıf öğretmenlerinin aşağıdaki görüşleri değer eğitimi açısından son derece önemlidir: "Öğrenciler günümüzde aile ve öğretmenleri dışında akran gruplarından, televizyondan, yazılı basından, sinema ve sanat dünyasının yıldızlarından etkilenmeye başlamıştır. Bu yüzden velilerin ve öğretmenlerin direk olarak değerleri öğretmesi etkisini yitirmeye başlamıştır. Öğrenciler akran gruplarının ve çevrenin etkisinde kalmakta ve kendi değerlerinin farkına varamamaktadır. Bu nedenle değerler eğitime önem verilmesi gerekmektedir." ve "Bence eğitimde değerler eğitimine ağırlık verilmesi çok önemlidir. Bunları sağlarsak eminim toplumda birçok değişiklik kendiliğinden gelecektir. Böylece gittikçe bozulan toplum değerlerimiz tekrar kazanılacak ve mutlu bir ülke haline geleceğiz." Bazı 4.sınıf öğretmenleri ise değerlerin öğretme seviyesine uygun olması gerektiğini belirtirken bazılarının da "Tam olarak hatırlamıyorum. Ama genelde yeterli olduğu kanaatindeyim." tarzında bir ifade kullanması öncelikle öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programına tam olarak hâkim olmadıkları izlenimini vermektedir.

5. sınıf öğretmenleri ise "Gerekli ve faydalı olur.", "Değerler eğitime yer verilmesi olumlu olur.", "Yerinde bir karar.", "Bu konulara yer verilmesinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Tabii bunun aile içi yaşam ve eğitim ile de pekiştirilmesi gerekiyor. Bazı unutulmaya başlanan değerlerinde farkına varılmasını sağlıyor.", "Değerler eğitime yer verilmesini doğru buluyorum. Zaten sınıf öğretmenleri olarak bizler daha 1.sınıftan başlayarak öğrencilere bu eğitimi en iyi şekilde vermeye çalışıyoruz.", "Olumlu katkıları çok.", "Güzel bir başlangıç." ifadeleriyle değer eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer almasını olumlu bulduklarını söylemektedirler.

2. "Ders işlenişinde değerlerin öğrencilere kazandırılması konusunda hangi çalışmalar yapıyorsunuz?" sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar

Bu soruya 4.sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplardan farklı değer öğretim yöntemlerinin (tartışma, telkin, eleştirel yaklaşım, görsel materyal kullanımı vb.) uygulandığı anlaşılmaktadır. Örneğin: "İlgili resim ve görseller ile yorumlar yapmalarını sağlıyorum. Drama yöntemini kullanıyorum. İlgili film, CD vb varsa bunları derste konuya göre değerlendiriyorum.", "Daha çok kendimizden yakın çevremizden, ailemizden okul ve sınıftaki yaşamışımızdan örnekler veriyoruz. Olumlu ve olumsuz davranışları görmede daha etkili oluyor.", "Değerlerin olması durumunda neler yaşanır? Bu değerlerin olmaması durumunda neler yaşanır? Sorularına cevap aranarak kazandıklarımız ve kaybettiğimizi karşılaştırıyorduk.", "Bu değerlere sahip olmanın öneminden bahsediyoruz. Bu değerlere sahip olan ve sahip olmayan insanları karşılaştırıyoruz.", "dikkat çekme, rol yapma." Bu cevaplardan da anlaşılacağı üzere 4. sınıf öğretmenleri genelde değer eğitimi yaklaşımlarından geleneksel olarak kullanılan değer telkini yaklaşımını daha çok tercih etmektedirler. Bunların yanı sıra bazı öğretmenler değer eğitiminde asıl olan aile faktörünü de dikkate aldıklarını şu sözlerle ifade etmiştir: "Öğrencileri tek tek tanımaya çalışıyorum. Daha sonra aile yaşantılarını öğreniyorum. Ailelerinin onları nasıl etkilediklerini ve hangi değerleri öğrettiklerini çözmeye çalışıyorum. Öğrencilerin akran gruplarından ve çevreden çok etkilendiklerini görüyorum. Özellikle Sosyal Bilgiler ve Türkçe derslerinde değerlerin öğrencilere kazandırılmasına çalışıyorum. Zaman zaman çevreden güzel değer örnekleri veriyorum." Bu cevapların haricinde öğretmenlerin ilgisiz veya değer kavra-

mının yanlış algılanmasından kaynaklanan cevaplar verdikleri de tespit edilmiştir. Örneğin: *"Ders işlenişinde sınıf içi etkinliğe ve proje çalışmalarına önem veririm."*, *"Değerlerin kazandırılması konusunda yöresel yemeklerden oluşan bir açık büfe hazırlandı, bu yemekler tanıtıldı. Yöresel kıyafet ya da eşyalar sınıfta sergilendi. Soy ağaçları çıkartıldı, sınıf panolarında sergilendi."* gibi.

5.sınıf öğretmenlerinden ise % 63'ünün görüş bildirdiği bu soruda görüş bildirenlerin yalnızca %30'u soruyla doğrudan ilgili ve anlaşılır cevap yazmışlardır. Bunlar: *"Önce değerlerimizin neler olduğunu anlatıyorum. Bunlara neden saygılı olmamız ve sahip çıkmanızı gerektiğini anlatıyorum. Değerlerimize daha önceleri nasıl sahip çıktığımızla ilgili örnekler veriyorum. Değerlere sahip çıkmanın sadece okulda değil günlük hayatlarımızın her anında olması gerektiğini vurguluyorum."*, *"Sözel anlatımlar yapıyorum fakat öğretici, kalıcı olmuyor."*, *"Bütün değerleri anlatarak..."*. Bu açıklamalardan da 5.sınıf öğretmenlerinin de değer telkini yaklaşımını kullandığı anlaşılmaktadır.

3. "Değer eğitimi sırasında karşılaştığınız sorunlar nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgu ve yorumlar

Bu soruya 4.sınıf öğretmenlerinden %84'ü cevap vermiştir. Bu cevaplardan öğretmenlerin yaptıkları tespitlerin birbirlerine benzer olduğu ve değerler eğitimi literatüründe de sıkça karşılaşılan sorunlarla da örtüştüğü tespit edilmiştir. Örneğin: *"Genç bireyler aile ve okul dışında akran gruplarından, televizyondan, yazılı basından, sine-ma ve sanat dünyasının yıldızlarından fazlasıyla etkilenmektedirler. Onları taklit etmekte ve onlar gibi hareket etmektedirler. Bazen bu etkilenme olumsuz yönde olmakta ve gencin kişiliğini sarsmaktadır. Ben sınıfta bazen öğrencilerin bu tür etkilerin altında kaldıklarını hissediyorum. Mesela öğrenci televizyonda hiçbir değeri olmayan bir programı izliyor ve etkisinde kalıyor. Aynı o programdaki kahraman gibi hareket ediyor."*, *"Çocuklar yaşadıkları toplumda ailelerinde bu değerleri göremedikleri için ne kadar anlatılırsa anlatılsın bunlar davranışa dönüştükleniyor. Söylenenlerin hepsi askıda kalıyor. Hiçbir çocuk programında, TV dizilerinde artık bunlar işlenmiyor o nedenle bir vatan sevgisi, bir büyüklere saygı çocuklar için bir şey ifade etmiyor."* Bu tespitte değerler eğitiminin sadece okul değil okul dışı faktörlerden de etkilendiği anlaşılmaktadır. Bu tespitin yanı sıra program için ayrılan sürenin yetersiz oluşu, sınıfların kalabalık olması ve araç-gereç (özellikle görsel) eksikliği, ders kitaplarının yetersiz oluşu, okul-aile birlikteliğinin sağlanamaması, değer eğitiminin nasıl yapılacağı ve değerlerin hangi düzeyde kazandırıldığı tespitinin nasıl yapılacağı bilinmediği gibi nedenler de vurgulanmaktadır. Bazı 4.sınıf öğretmenlerinin şu tespitleri de değer eğitiminde toplumsal birlikteliğin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir: *"Toplumda yaşananlarla bizim anlattıklarımızın ve öğretmeye çalıştıklarımızın çelişiyor olması"*, *"Öğrencilere ne kadar değer eğitimi uygulasak da öğrenci çevrede gördüğü gibi hareket etmeye çalışıyor. Bu da bizim işlerimizi zorlaştırıyor."*, *"Değer eğitimi sırasında işlenen konular ve kazanımlarda tüm sınıf hemfikir olmakla beraber, günlük yaşamda uygulamadıkları için öğrenme tamamlanıyor ancak eğitim olmuyor."*, *"Çok işlenmesine, üzerinde durulmasına rağmen öğrencilerde kalıcı olmadığını görmek üzüntü verici."*

5.sınıf öğretmenleri de özellikle değer eğitiminde kaynak ihtiyacı, zaman yetersizliği gibi sorunlara yer vermekle birlikte okul dışı faktörlerin olumsuz etkisine şu ifadelerle dikkat çekmektedirler: *"Ailenin okuldan tam bağımsız olarak hatta okulun tam tersi davranarak çocuğu ikileme sürüklemesi. Medyanın değerlere kayıtsız kalması hatta yozlaştırıcı yayınlar yapması. Bazı belediyelerin, kaymakamlıkların, bazı yönetimlerin insanları hazırcılığa, tenezzüle sürüklemesi ve bunu yaşam tarzı hatta kişilik yapısı haline getircisi"*

cididi zararlar vermesi, toplumun yapısını bozması.”, “Eskiden kullanılan kavramlar aile içinde öğrencilere hiç hissettirilmemiş. Birçok kavramdan haberdar değildir. Bunları okullarında oturtmak, görmedikleri bir şeyi anlatmak, ders işlenişi sırasında biraz zorluyor.”, “Aileler bizim kadar hassas davranmıyorlar. Bu nedenle biz ne kadar titizlikle üstünde dursak da bazı değerler tam olarak yerleşmiyor.”

4. “Sosyal bilgiler dersi kitaplarındaki değerler eğitimi ilgili çalışmalar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplar Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Değer Eğitimi Çalışmalarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Olumlu		Olumsuz		Kararsızım/ Cevap yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
4. Sınıf Öğretmenleri	5	26	9	48	5	26	19	100
5. Sınıf Öğretmenleri	2	13	9	56	5	31	16	100
Toplam	7	20	18	51	10	29	35	100

Tablo 2’deki verilere göre öğretmenlerin % 51’inin ders kitaplarındaki değer eğitimi çalışmalarını yetersiz bulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin ancak % 20’sinin değer çalışmalarını ders kitaplarında yeterli bulduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bu soruda da % 29 gibi azımsanmayacak oranda kararsız olmaları veya cevap vermemeleri de dikkat çekmektedir. Bu soruya 4.sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar şu şekildedir: *“Oldukça yeterli diyemem, çok yavan!”, “kitabı çok yetersiz buluyorum.”, “Bana göre değerler bölümüyle ilgili çalışmalar yetersiz. Bu değerlerin kazandırılmasına yönelik daha çok etkinlikler veya nasıl kazandırmamız gereken çalışmalar olabilir...”* gibi olumsuz ifadelerin yanı sıra ders kitaplarında değerler eğitiminin nasıl verilmesi konusunda belirtilen şu görüşler de çözüm önerisi niteliğinde önem arz etmektedir: *“Bu konuları çocuklara verebilmenin tek yolu bu konuda hazırlanmış oyunların, görsellerin olması. Görerek öğrenmenin önem kazandığı günümüzde bu şekilde etkin bir öğrenme sağlayabileceğimizi düşünüyorum”, “Sosyal bilgilerde sosyal, ekonomik ve kültürel konulara daha ağırlık verilmelidir.”*

5.sınıf öğretmenlerinin yalnızca % 13 gibi çok azının ders kitaplarındaki değer eğitimi çalışmalarını olumlu bulduğunu belirttiği görüşlerinde şu ifadeler dikkat çekicidir: *“Çalışmalar yeterli ama daha açık ve sade olabilir. Kendi değerlerimiz ve kültürümüzden örnekler verilse daha iyi olur.”, “ Örneklerin çok olması, resimli olması, kısa ve öz olması”, “ Ders kitaplarımızın yeterli bilgi verdiğini düşünmüyorum... Bence değerler kitapları okunarak veya öğretmenden dinleyerek değil hayatın içinden görerek ve yaşayarak öğrenilir ise daha kalıcı olur. Bu nedenle çocuğun ailesine, arkadaşlarına, akrabalarına vb. değerler eğitimi verilmelidir.”, “Çalışmaları yetersiz görüyorum.”, “Kısmen geliştirilmesi gerekli, daha çok milli değerlere yer verilmeli. Evrensel değerler de göz ardı edilmemeli. Dirüstlük, onur, tenezzül etmeme, ahlak gibi”, “Uygulanması pratik olarak yapılacak şekilde olmalı.”*

Görüşlerden de anlaşıldığı üzere öğretmenler sadece çalışmaların yetersizliğini değil değerler eğitiminin ders kitaplarında nasıl olmasına yönelik öneriler de sunmuşlardır.

5. “Programdaki her ünite için belirlenmiş olan değerlerin seçimi ve tercih edilmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 3’de gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı’ndaki Ünitelere Özgü Değerlere İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Olumlu		Olumsuz		Kararsızım/ Cevap yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
4. Sınıf Öğretmenleri	12	63	4	21	3	16	19	100
5. Sınıf Öğretmenleri	5	31	3	19	8	50	16	100
Toplam	17	49	7	20	10	31	35	100

Tablo 3’deki verilerden özellikle 4.sınıf öğretmenlerinin % 63’ünün olumlu görüş belirttiği, toplamda da yine % 49’unun ünitelere özgü değerlerin doğru tespit edildiği konusunda görüş belirttikleri anlaşılmaktadır. Ancak 5.sınıf öğretmenlerinin yalnızca %31’inin olumlu görüş belirtmiş olması ve toplamda öğretmenlerin % 31’inin soruya cevap vermemiş olması veya kararsız kalması da azımsanmayacak niteliktedir. Aynı zamanda aşağıda verilen cevaplardan öğretmenlerin değer eğitimi konusundaki sorunlarını bu maddeye de taşıdıkları anlaşılmaktadır. Bu soruda 4.sınıf öğretmenlerinin görüşleri şöyledir: “Programdaki seçilen değerlerin yeterli olduğu ancak uygulamada sıkıntılar yaşanıyor.”, “Seçilen değerler bence çok güzel. Ders sırasında öğrenciler arasındaki düşünce alışverişi de güzel, ancak günlük yaşamda uygulamasını göremiyorum. (sınıfta hoşgörünün öneminden bahseden öğrenci teneffüste tam tersini yapabiliyor”. Bu cevapların haricinde soruyla ilgisiz cevapların yanı sıra “Değerler eğitiminin bir üniteye veya iki üniteye işlenmektense ünitelere yayılması, sık sık hatırlatma yapılmasının daha uygun olduğunu düşünüyorum.” cevabını veren öğretmenlerin de olması dikkat çekicidir. Çünkü programda değerler her üniteye özgü düzenlenmiştir. Bir öğretmenin ise “İyi belirlenmemiş ve daha önceki yıllarda yapılmış olan çalışmalar dikkate alınmamış.” şeklindeki olumsuz görüşü de geçmiş yıllarda yapılmış çalışmalar hakkında bilgi sahibi olan öğretmenlerin var olduğunu göstermektedir.

5.sınıf öğretmenlerinin % 50’sinin cevap vermediği bu soruda dikkat çeken görüşler şu şekildedir: “...Daha çok milli değerlere yer verilmeli. Evrensel değerler de göz ardı edilmemeli. Dürüstlük, onur, tenezzül etmeme, ahlak gibi”, “Genelde yeterli buluyorum. Fakat daha milli olmasının daha yararlı olacağını umuyorum.”

6. "Programın uygulanmasından sonra öğrencilerinizin davranışlarında ne gibi değişiklikler oluştu?" sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplar Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Öğrenci Davranışlarında Oluşturduğu Etkiye İlişkin Görüşleri

Öğretmenler	Olumlu		Olumsuz		Kararsızım/ Cevap yok		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
4. Sınıf Öğretmenleri	8	42	6	32	5	26	19	100
5. Sınıf Öğretmenleri	7	44	3	19	6	37	16	100
Toplam	15	43	9	26	11	31	35	100

Tablo 4'teki verilere göre öğretmenlerin yalnızca % 43'ünün değerler eğitimi sonrası öğrenci davranışlarında olumlu değişim olduğunu belirttiği görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerin % 26'sının öğrenci davranışlarında değişme olmadığını belirtmesi ve % 31'inin de cevap vermemesi veya kararsız olduğunu belirtmesi de dikkat çekmektedir. Bu soruda 4.sınıf öğretmenlerinin verdikleri şu cevaplarda: "Dersin işleniş sırasında sanki bazı değerler oluştu diye düşünürken bir de bakıyorum ki ileriki dönemlerde hiçbir şey değişmemiş.", "Davranışların çok kısa sürede unutulduğu uygulamasının olmadığı görülüyor.", "Değişiklikler o an için çok yeterli oluyor fakat kalıcılığı sağlanmakta zorlanıyoruz." ifadelerinde değer eğitiminde uygulamada sorun yaşandığı vurgulanmaktadır. Olumlu görüş bildiren bazı 4.sınıf öğretmenleri öğrencilerinin kazandığı şu değerleri vurgulamışlardır: "Haklarını savunma, tüketici olarak dikkat etmeleri gereken noktalar, toplu taşıma araçlarında nasıl davranmaları gerektiği...", "Biraz daha çevreyi koruyan, hoşgören, doğal çevreyi seven kısıcası daha bilinçli olduklarını düşünüyorum." Bazı öğretmenler ise olumlu görüş belirtmelerine rağmen çekincelerini şu şekilde belirtmişlerdir: "Tabii ki davranışlarında olumlu bir takım değişiklikler oluştu. Ancak beklenen düzeyde olduğunu söyleyemem. Çocuklar bilgi düzeyinde neyi yapmaları gerektiğini biliyorlar ancak uygulamaya gelince davranışlara yansıtılmaya gelince tam tersini yapıyorlar. Bu konuda programın eksik olduğunu düşünmüyorum. Asıl sorun aile, çevre, televizyon programları, ülkemizin ekonomik ve sosyal durumu gibi etmenler maalesef değerlerin önemini desteklemiyor." Ayrıca bazı öğretmenlerin verdikleri cevaplar da daha ünitelerdeki değer kavramının algılanmasında sorunlar olduğunu göstermektedir. Örneğin: "Öğrenciler birbirlerinin yörelerine ait kıyafetleri, yöresel yemekleri hakkında bilgi sahibi oldu. Geçmişlerine ait bilgiler edindi. Soy ağacını öğrendi.", "En azından soy ağaçlarını öğrendiler. Birbirlerinin yörelerine ait değerlerden haberdar oldular. Milli ve manevi değerleri pekiştirdiler." Bu cevaplardan da görüş bildiren 4.sınıf öğretmenlerinin değer eğitiminin okullarda tam anlamıyla amacına ulaşamadığı görüşüne sahip oldukları anlaşılmaktadır.

5.sınıf öğretmenlerinin 4.sınıf öğretmenlerine göre % 19 gibi daha az oranda olumsuz görüş belirttikleri bu soruda şu görüşler dikkat çekicidir; "Öğrencilerimin davranışlarında kendine güvenlerinin geldiği ve bir işi başarmayı görmesi kendilerini mutlu

ettiğini gördüm.”, “Programın uygulanmasından sonra öğrencilerimizin davranışlarında olumlu değişiklikler gördüm. Özellikle sorumluluklarını yerine getirme, çevreye duyarlılık, çalışkanlık, dayanışma, bayrağımıza ve İstiklal Marşına saygı konularında önemli yol aldık. Bu yol sadece sosyal bilgiler dersindeki değerler eğitimi ile almadık. Bütün derslerde hatta ders dışında bunların önemini anlattım.”, “Geçmişten günümüze gelen değerlerimiz, unutulmaya yüz tutmuş değerlerimiz hatırlandı ve önemleri kavrandı. Günlük hayatlarında da bunların farkında olmaya başladılar.” ifadeleriyle yaptıkları uygulamadan hoşnut olduklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise duruma farklı bir açıdan bakarak “Bu programdan çok öğretmenin öğretme biçimi ve tarzıyla daha çok ilgilidir. Sadece programa bağlamak yanlıştır. Öğretmen gerekli önemi vermeden işlerse öğrencilerde bir değişiklik olmaz. Bu madde hatalıdır.” görüşüyle değer eğitiminde öğretmenin görevine vurgu yapmıştır.

7. “Değerler eğitimi ile ilgili istek ve önerileriniz varsa belirtiniz.”

Öğretmenlerinin % 51’inin değer eğitimiyle ilgili istek ve öneride bulunduğu, %49’unun ise bulunmadığı bu maddede 4.sınıf öğretmenlerinin istek ve önerileri şu şekilde sıralanmıştır: “Çocuklar için daha akılda kalıcı görsel çalışmalar olmalı.”, “Kazandırılmak istenen değerler daha ön plana çıkarılmalı.”, Değerler eğitiminin tam olması için okul dışı uygulamasının da yapılması gerekir.”, “Çocuklara hep anlatıyoruz. Ama görsel olmadığı sürece bunları yaşantılara yansıtamıyoruz. Çocuklarımızı geçen yıl “120” adlı sinema gösterisine götürdükten sonra işte çocuklar bu ülke toprakları bu şekilde kazanıldı dediğim zaman günümüz şartlarında soğuk, sıcak, yokluk vb. yaşamayan çocuklar bu film sayesinde bazı gerçekleri görebildiler.”, “Değerler eğitimi okul öncesi eğitimle başlanmalıdır.”, “Sosyal bilgiler dersi içerisinde daha yoğun işlenmeli. Bu da ders saatinin artması anlamına geliyor. Ayrıca sosyal bilgiler ile ilgili bazı kuruluşlar olmalı ve bunlardan zaman zaman profesyonelle yardımlar alabilmeliyiz.” Bu görüşleriyle öğretmenler, değer eğitimcilerine ve yetkililere yapacakları çalışmalar için ışık tutmaktadırlar. Bu cevapların yanı sıra ders kitapları başta olmak üzere konuyla doğrudan ilgisi olmayan taleplerde de bulunulmuştur.

5.sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden ön plana çıkanlar ise şunlardır: “Dede, babaanne, anneanneyi küçük yaşta tanıyıp birlikte olabilmeli ve kendisinin de bir gün baba, anne ve dede, babaanne, anneanne olacağı öğretilmelidir.”, “...Bu bir ülkenin bütün kurum ve kuruluşlarının bir bütün olarak hareket etmesi gereken bir konu. Birbirinin tam tersi tutum sergilediğinde, toplumda kargaşa ve hatta birbiri ile çatışan bireyler yetişir ki bu da bir toplumun çözülmesi anlamına gelir.”, “Değerler eğitimi sosyal bilgiler dersinde verilecek ve bitecek bir eğitim değildir. Aileler bizim kadar duyarlı olmazsa sonuca ulaşamayız. Anlattıklarımız yerleşmez havada kalır. Ayrıca bütün öğretmenlerin işlerinin bir parçası olarak bu değerlerin öğrencilere kazandırılmasını kabul ederek bu konuda çalışmalar yapmalarının gerekli olduğunu düşünüyorum.”, “Unutulmuş değerlerin daha ön plana çıkartılması ve ailenin önemi üzerinde daha durulması, bayrağa karşı ve İstiklal Marş’ında nasıl davranılacağı, kültür ve geleneklerimize önem verilmesi vs.”, “Daha günlük hayattan örnekler verilebilir.”, “Değerler eğitimi dersinin resimler ve çizimlerle biraz daha çok olması, pratik konulara daha fazla yer verilmesi.” gibi ifadelerle 4.sınıf öğretmenlerinde olduğu gibi değerler eğitimine önem verdiklerini fark ettirmektedirler.

Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerle yapılan görüşme formundan elde verilere göre, öğretmenlerin programda değerler eğitimine yer verilmesini olumlu karşıladığı; 4.sınıf öğretmenlerinin değerleri öğretirken farklı değer öğretim yöntemlerini (tartışma, telkin, eleştirel yaklaşım, görsel materyal kullanımı vb.) uyguladığı; 5.sınıf öğretmenlerinin ise daha çok anlatım tarzında değer telkini yöntemini kullandıkları; öğretmenlerin değer eğitimi sırasında daha çok medya, aile ve toplumun etkilerinden kaynaklanan olumsuzluklardan şikâyetçi oldukları; okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerle öğrencinin okul dışındaki hayatının birbiriyle uyuşmaması nedeniyle sorun yaşandığı; 4.sınıf öğretmenlerin yaklaşık %50'si ile 5.sınıf öğretmenlerin yaklaşık %90'nına göre ders kitaplarında değer eğitimine yeterince yer verilmediği; 4.sınıf öğretmenlerin yaklaşık %70'i ile 5.sınıf öğretmenlerinin %35'ine göre ünitelerde doğrudan verilmek üzere seçilen değerlerin olumlu ve doğru tespit edildiği; 4.sınıf öğretmenlerin yaklaşık %50'si ile 5.sınıf öğretmenlerinin %80'nine göre değer eğitimi sonrasında öğrencilerinde olumlu davranış değişiklikleri yaşandığı tespit edilmiştir.

Araştırma grubu ve sonuçlarıyla sınırlı kalmak üzere şu önerilerde bulunulabilir: Değer eğitiminde öncelikle değer eğitimiyle ilgili öğretmenlere hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmeli; bu hizmetiçi kurslarda özellikle değer eğitimi yaklaşımları ve yöntemlerine yer verilmeli; öğretmenlerin yanı sıra veliler, okullardaki idari ve yardımcı personellere de hizmetiçi eğitim verilmeli; özellikle çocukların televizyon ekranı başında olduğu saatlerde olumlu değer örneklerini gösteren yayınlar yapılmalı; isteyen okulların uygulayabileceği değer eğitimi programları geliştirilmeli ve bu uygulamaların sonuçlarını, karşılaşılan sorunları ve çözüm yollarını öğretmenlerin paylaşabilecekleri resmi bir internet sitesi kurulmalı; öğretmenlere eğitim ve yönlendirmeler yaparak yardımcı olacak MEB'da bir birim oluşturulmalıdır.

Kaynakça

- BENNİNGA, J.S. (2003). *Moral and Ethical Issues in Teacher Education*. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. ED482699. <http://www.ericdigests.org/2004-4/moral.htm> (6/4/2008 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- BLACKMAN, A., HURD, T., TİMA, N. (2000). *Entrepreneurs : More Honest than We think? A preliminary Investigation into the Characteristic and Values of Owner-Manager*. <http://www.sbaer.uca.edu/research/icsb/2000/pdf/121.PDF> (25/12/2005 tarihinde internet adresinden alınmıştır.)
- DİLMAÇ, Bülent. (2002). *İnsanca Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel yay.
- HALSTEAD, J.M., TAYLOR, M.J. (1996). *Values in Education and Education in Values*, Bristol-England: Falmer Pres
- HİLL, B.V. (2004). *Values Education in Schools : Issues and challenges, Primary & Middle Years Educator*, 2 (2). 8-20
- HOSSAİN, A., MARİNOVA, D. (2004). *Values education: A foundation for sustainability*. Murdoch University: 13th Annual Teaching and Learning Forum. 9-10 Şubat. www.lsn.curtin.edu.au/TL/Forum/2004/Hossain/and/Marinova-val.html (25/12/2005 tarihinden internet adresinden alınmıştır.)
- HÖKELEKLİ, H., GÜNDÜZ, T. *Üstün Yetenekli Çocukların Değer Yönelimleri ve Eğitimleri. Değerler ve Eğitimi*. KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 371-396

- JAKSON, Robert. (2007). *Devlet Okullarında Dini Eğitim ve Değerler Eğitime Katkısı. Değerler ve Eğitimi* KAYMAKCAN, R., HÖKELEKLİ, H., ARSLAN, Ş., ZENGİN, M. (Ed). İstanbul: Dem yay. 473-484.
- KAĞITÇIBAŞI, Ç. (1981).
- REFSHAUGE, H.Andrew (2004). **Values in NSW public schools**. Avustralia: New South Wales Departman of Education and Training.
- SİZER, Theodore R. (1975). *Values Education in the Schools: A Practitioner's Perspective, Religious Education*. 70 (2). 138-149.
- SUH, B.K., TRAIGER, J. (1999). *Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula. Education*. 119 (4). 723-726.
- TİTUS, Dale N. (1994). *Values Education In American Secondary Schools. Kutztown University Education Conference*. 16 Ekim. Eric No: ED 381423.
- VEUGELERS, Wiel (2000). *Different Ways Of Teaching Values. Educational Review*. 52 (1). 37-46.

IN VIEWS OF CLASSROOM TEACHERS CONCERNING IN SOCIAL STUDIES COURSE THE VALUES EDUCATION

Süleyman YİĞİTTİR*

Hamza KELEŞ**

Abstract

In the Social Studies 4. and 5. class teaching program developed in 2004, the values education started to take place directly which was implicitly took place in the previous curriculum. A research group consists of 34 teachers working in the 8 primary schools in Ankara central districts, were asked about their opinion of this change. Semi- structured interview form was used as a data collection tool. Data obtained at the end of research were solved and evaluated by content analysis. In research as a Qualitative study, an important part of the teachers stated, they are pleased that the value takes place in social studies education program, teachers require in-service training about the value education and the value education does not take place adequately in course books

Key Words: Social studies, value, values education, character education

* Gazi University, Institute of Educational Sciences, Department of Social Studies Teaching, Ph. D. Student.

** Prof.Dr.; Gazi University, Institute of Educational Sciences, Department of History Teaching

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ ÖĞRETME-ÖĞRENME DURUMLARIYLA İLGİLİ TEMEL ÇALIŞMALAR

Yılmaz GEÇİT*

Özet

Bu çalışmanın temel amacı; ilköğretim sosyal bilgiler öğretiminde 2000 yılından günümüze (2009) kadar geçen süreçte yapılan sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme durumlarıyla ilgili araştırmaları belirleyerek bundan sonraki araştırmalara ışık tutmak ve öncelik verilmesi gereken sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme durumlarıyla ilgili alanları tespit etmektir. Ayrıca, bu akademik çalışmaların amacını, uygulanan yöntemler ve sonuçları hakkında da araştırmacıları bilgilendirmektir.

Bu araştırmaya veri teşkil eden unsurlar literatür taraması sonucu elde edilmiştir. Arşiv taraması sonucu 2000–2009 yılları arasında çoğu eğitim fakülteleri yayını olmak üzere 19 süreli yayın ve 2 ulusal kongrede sunulan bildiri kitapları incelenmiştir. Ayrıca belirtilen tarihler arasında sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme alanında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezleri tespit edilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler frekans, yüzdeleme ve içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde yayınlanan bildiri ve makaleler yayımlandıkları yer, tarih, yazar ve sayfa numaralarıyla, tezler ise yayımlandıkları üniversite, yazarları ve tarihlerine göre kodlanarak bu şekilde bir sınıflandırılmaya gidilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler eğitim makaleleri, sosyal bilgiler eğitim tezleri, sosyal bilgiler eğitiminde araştırma konuları

Giriş

Disiplinler arası ve çok disiplinli bir alanı teşkil eden sosyal bilgiler insan ve insan faaliyetlerini konu edinir. Aslında sosyal bilgiler çeşitli sosyal bilimlerden alınan içeriğin kaynaştırılmasıyla teşekkül ettirilmiştir. Tarih, Coğrafya, Siyaset Bilimi, Ekonomi, Psikoloji, Sosyoloji, Antropoloji gibi sosyal bilimler, sosyal bilgilere katkı sağlayan başlıca disiplinlerdir (Öztürk, 2009, 19). İşte bu özelliklerinden dolayı sosyal bilgileri tanımlamak, tarih ya da coğrafyayı tanımlamaktan daha zordur (Doğanay, 2004,16).

Sosyal bilgiler kullanım amaçlarına göre farklı biçimlerde tanımlanmaktadır. Örneğin Wesley sosyal bilgileri, “sosyal bilimlerin pedagojik amaçlarla basitleştirilmiş şeklidir” biçiminde tanımlarken, Engle ve Ochoa ise, “demokratik vatandaşlık için sosyalizasyon süreci olarak” görmektedirler (Doğanay, 2004, 16). Dewey “sosyal olan şeylerin çalışılması” şeklinde kısa ve öz bir tanımlama yapmıştır (Welton & Mallan, 1999). Sözer (1998) ise, “temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan

* Yrd. Doç. Dr.; Rize Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi.

sağlanan bulgulardan, disiplinler arası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak oluşturulmuş bilgileri içinde bütünleştiren; ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş bir ders” olarak tanımlamıştır. Öztürk’e (2009, 27) göre ise, hemen her bakımdan değişen ülke ve dünya koşullarında bilgiye dayalı karar alıp problem çözebilen etkin vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı içeriği, disiplinler arası bir yaklaşım ile kaynaştırarak kullanan bir öğretim programıdır. Esasında Amerika Birleşik Devletleri’nde doğan sosyal bilgiler program anlayışı, bu ülkedeki Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS) tarafından yürütülmektedir. Sosyal bilgilerle ilgili çalışma yapanlar bu konseyin kabulleri ve bakış açısıyla programlarını şekillendirmektedirler (Safran, 2008, 5). Disiplinler arası bir vatandaşlık eğitim programı olarak sosyal bilgilerin doğuş süreci, ABD’nin XX. yüzyıla girerken yaşadığı ve müteakip yüzyılda da devam eden sosyal, kültürel, ekonomik vs. alanlardaki büyük toplumsal dönüşümün doğurduğu sorunlara çözüm arama çabalarının bir sonucu olarak başlamıştır (Öztürk, 2009, 23).

Son yirmi yılda dünyada öğretim programları geliştirme çalışmaları hız kazanmış, bu bağlamda sosyal bilgiler eğitim anlayışı ve programlarında da bu yenileşme izleri görülmeye başlanmıştır (Ata, 2007, 72). Ülkemizde bu sürece paralel olarak 1998 yılında eğitim fakültelerinde yeni bir yapılandırma süreci gerçekleştirilmiş ve sonrasında 2004 yılında “yapılandırmacı yaklaşım” temelinde yeni sosyal bilgiler öğretim programı kabul edilmiştir. Bu sürecin bir gereği olarak eğitim fakülteleri ilgili disiplinlerin alan eğitimine yönelik araştırmalara öncelik verme durumunda bırakılmıştır. Bu süreçte alan eğitim uzmanları yetiştirmek amacıyla pilot uygulamalara başlanmış ve bazı akademisyenler alan eğitim uzmanlıkları için yurtdışına gönderilmiştir. Ancak ülkemizde eğitim fakülteleri sayısının son yıllarda kurulan üniversitelerle de birlikte çoğalmasına karşın bu fakültelerin yeterli uzman eğitimciye sahip olduğunu söylemek mümkün değildir. Üstelik her ne kadar son yıllarda sayıları artmış olsa bile alan eğitimi çalışmalarının yayınlanacağı hakemli dergi sayısının azlığı da bir gerçektir. Tüm bunlara maddi kaynakların sınırlılığı da eklenince alan eğitimleri araştırmalarıyla ilgili sorunlar daha iyi anlaşılabilir olur. Yakın dönemdeki önemli gelişmelere rağmen henüz sosyal bilgiler eğitimiyle ilgili istenen standartlara ulaşılmadığı söylenebilir. Uzun yıllardan beri bu alanla ilgili çalışmaların tarih ya da coğrafyacı akademisyenlerce gerçekleştirildiği de bilinmektedir.

Bilindiği üzere genel olarak eğitim sürecinde, özelde de sosyal bilgiler eğitiminde tasarlanan hedeflere ulaşılabilmesi ve öğrencilerde istenilen davranış değişikliklerinin meydana getirilebilmesi için yöntem, teknik ve stratejilerin öğretmenler tarafından bilinip, etkin bir şekilde kullanılması gerekir (Demircioğlu, 2004, 136). Yaptığımız araştırmalar sonucu ülkemizde ilköğretim sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme konuları alanında 2000 yılından sonraki temel çalışmaları tespit etmeye yönelik akademik bir araştırmanın mevcut olmadığı saptanmıştır. Ancak Sosyal bilgiler eğitimi alanında yüksek lisans ve doktora tezlerinin değerlendirilmesini içeren bir çalışma dikkate değer bir çalışmadır. Bu çalışma sonucunda hazırlanan tezlerin genel itibarıyla konu ve yöntem açısından çeşitlilik arz ettiği, konu açısından ise en fazla yöntem uygulamalarının ön plana çıktığı tespiti yapılmıştır (Aksoy ve diğerleri, 2009). Ancak şunu da belirtmek gerekir ki Akdeniz, Karamustafaoğlu ve Keser’in (2000) fizik eğitimi üzerinde yaptıkları çalışma ile yine Karamustafaoğlu’nun (2009) fen ve teknoloji eğitimi üzerinde yaptığı çalışma, metodoloji açısından araştırmamıza önemli katkılar sağlamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmamızdaki temel amaç; 2000 yılından günümüze kadar geçen süreçte ilköğretim sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme durumlarıyla ilgili yapılan çalışmaları tespit etmek, bunları ele aldıkları konulara göre kuram, strateji, yöntem ve teknik başlıkları altında sınıflandırarak, ülkemiz sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme durumlarıyla ilgili araştırma konularını belirlemektir. Bu çerçevede bu çalışmaların amaçları, veri toplama araçları, kullanılan yöntem-teknikler ve bu çalışmaların sonuçları da özet bilgiler halinde sunularak okuyuculara faydalı olunmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın aynı zamanda akademik çalışma konularının seçiminde akademisyenlere fayda sağlayacağı da ümit edilmektedir.

Sınırlılıklar

Araştırma, 2000–2009 yılları arası çoğu eğitim fakültesi yayını olmak üzere 19 hakemli derginin ulaşılabilen sayıları ile 2 bildiri kitabının içeriği ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, araştırmanın içeriği, veri toplama araçları ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

2000 yılından itibaren ilköğretim sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme durumları alanında gerçekleştirilen araştırma konularını tespit etmek amacı güden bu çalışmada meta-analiz modeli kullanılmıştır. Meta-analiz; belirli bir konuda yapılan araştırmaları bir araya toplayarak çalışmaların sonuçlarını sentezlemek için istatistiksel araçlar kullanarak ortak sonuçlara ulaşmayı amaçlayan ve böylece bireysel çalışmaların sınırlılıklarını azaltmaya çalışan bir yöntemdir (Büyüköztürk ve diğ. 2008).

Çalışmanın İçeriği

Araştırmamızın içeriğini, 2000 yılından sonra ilköğretim sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme konulu 136 yüksek lisans ve doktora tezi ile 20 makale ve 1 bildiri çalışması teşkil etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın içeriğini oluşturan çalışmalara literatür taraması sonucu ulaşılmıştır. Çalışmamızda öncelikle eğitim fakültelerince çıkarılan hakemli dergiler başta olmak üzere alan eğitimlerine dayalı çalışmaların yer aldığı dergiler tespit edilmiştir. Daha sonra bunların bir kısmına internet üzerinden bir kısmına da kütüphane taramalarıyla ulaşılmış, ayrıca 2004 ve 2005 yıllarında gerçekleştirilen iki kongre sonucunda hazırlanan bildiri kitapları incelenmiştir. Son olarak YÖK'le yapılan çeşitli görüşmeler ve YÖK web sayfasından 2000 yılından sonra sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme konularında hazırlanan yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Literatür taraması sonucu ulaşılan çalışmalar ele alınan içerik çerçevesinde kuram, strateji, yöntem, teknik ve diğer konular ana başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Verilerin analizinde yayınlanan bildiri ve makale çalışmaları yayımlandıkları yer, tarih, yazar ismi ve dergideki sayfa numaralarına göre, tez çalışmaları da yayın-

◆ Yılmaz Geçit

ladıkları üniversite, yayın yıllarına ve yazarlarına göre kodlanarak bu şekilde bir kategorileşmeye gidilmiştir. Ancak bazı makalelere internet üzerinden ulaşıldığından bunların sayfa sayılarının belli olmaması nedeniyle cilt ve sayıları belirtilmekle yetinilmiştir. Daha sonra ulaşılan makalelerin bütünü ile tezler içerisinde yazarları tarafından YÖK web sayfasından yayınlanmasına izin verilenler amaçları, veri toplama araçları, verilerinin çözülme teknikleri ile çalışma sonuçları hakkında kısa öz bilgiler verilmiştir.

Çalışmamıza kaynaklık eden dergiler ile tezlerin hazırlandığı yüksek öğretim kurumları şunlardır:

Tablo 1. 2000–2009 yılları arası sosyal bilgiler eğitimi alanındaki çalışmaların yer aldığı ulaşılabilen kaynaklar.

Çalışmamıza Kaynak Teşkil Eden Süreli Yayınlar, Bildiri Kitapları ve Yüksek Öğretim Kurumları	Kaynak Kodu	Kaynak Sayı/Yıl
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fak. Dergisi	AEBD	33, 2000, 34, 2001, 35, 2002, 36, 2003, 37, 2004, 38(1), 38(2)-2005, 39(1), 39(2)-2006, 40(1), 40(2)-2007, 41(1), 41(2)-2008.
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi	ÇED	2(30)-2005, 2(32)-2006, 3(33), 3(34)-2007, 3(35)-2008, 3(36)-2009.
Ege Üniversitesi Eğitim Dergisi	EED	2(5)-2004, 1(6)-2005, 2(6)-2005, 1(7)-2006, 2(7)-2006.
G.Ü. Gazi Eğitim Fak. Dergisi	GED	1,2,3-2001, 1,2,3-2002, 1,2,3-2003, 1,2,3-2004, 1,2,3-2005, 1,3-2006, 1,2,3-2007, 1,2,3-2008.
G.Ü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	GEBD	1(1), 1(2),1(3),1(4)-2003, 2(1), 2(2),2(3),2(4)-2004, 3(1), 3(2),3(3),3(4)-2005, 4(1),4(2),4(3),4(4)-2006, 5(1), 5(2),5(3),5(4)-2007, 6(1), 6(2),6(3),6(4)-2008, 7(1)-2009.
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi	HED	18,19-2000, 20,21-2001, 22 23-2002, 24,25-2003, 26,27-2004, 28,29-2005, 30,31-2006, 32,33-2007, 34,35-2008.
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Dergisi	KED	8(1,2)-2000, 9(1,2)-2001, 10(1,2)-2002, 11(1,2)-2003, 12(1,2)-2004, 13(1,2)-2005, 14(1,2)-2006, 15(1,2)-2007, 16(1)-2008.
Milli Eğitim Dergisi	MED	145, 146, 147, 148–2000, 149, 150, 151-2001, 153,154, 155, 156-2002, 157, 158, 159, 160-2003, 161, 162, 163, 164-2004, 165,166,167,168-2005, 169,170,171,172-2006, 173, 174,175,176-2007, 177,178,179,180-2008, 181-2009
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi	KUYEB	1/1,1/2-2001, 2/1, 2/2-2002, 3/1, 3/2- 2003, 4/1, 4/2-2004, 5/1, 5/2-2005, 6/1, 6/2, 6/3-2006, 7/1, 7/2, 7/3-2007, 8/1, 8/2, 8/3-2008, 9/1-2009.
Marmara Üniversitesi Coğrafya Dergisi	MCD	1,2-2000, 3,4-2001, 5,6-2002, 7,8-2003, 9,10-2004, 11, 12, 13, 14-2005, 17, 18-2008.
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi	UEFD	14(1)-2001, 15(1)-2002, 16(1)-2003, 17(1)-2004, 17(2)-2004, 18(1)-2005, 18(2)-2005, 19(1)-2006, 19(2)-2006, 20(1)-2007, 20(2)-2007, 21(1)-2008, 21(2)-2008
Türk Coğrafya Dergisi	TCD	35,2000, 36,37-2001, 38, 39-2002, 40, 41-2003, 42, 43-2004, 44, 45-2005, 46,47-2006, 48, 19-2007, 50, 51-2008.
19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	OMÜEFD	25,26-2008
Ege Üniversitesi Coğrafya Dergisi	ECD	Cilt-13, Sayı-1,2, Cilt-14, Sayı-1,2, Cilt-15, Sayı-1,2, Cilt-16, Sayı-1,2
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	İEFD	6 SAYIDA YOK

Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi	DTCFD	5 SAYIDA YOK
Doğu Coğrafya Dergisi	DCD	3,4-2000, 5,6-2001, 7,8-2002, 9,10-2003, 11,12-2004, 13,14-2005, 15,16-2006, 17, 18, 2007.
Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	MEBD	13,14-2001, 15,16-2002, 17,18-2003, 19,20-2004, 21,22-2005,
İlköğretim Online Dergisi	İÖOD	01-06-2002, 01-06-2003, 01,06-2004, 01,07-2005, 01,06-2006, 01,05,09-2007, 01,05,09-2008
XII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Gazi Üniv.	EBK-1	Bildiriler Kitabı-2004
XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniv.	EBK-2	Bildiriler Kitabı-2005
Gazi Üniversitesi	GÜ	Tezler
Karadeniz Teknik Üniv.	KTÜ	Tezler
Marmara Üniv.	MÜ?	Tezler
Sabancı Üniv.	SÜ	Tezler
Dokuz Eylül Üniv.	DEÜ	Tezler
Kafkas Üniv.	KÜ	Tezler
Gazi Osmanpaşa Üniv.	GOPÜ	Tezler
Çanakkale Onsekiz Mart Üniv.	ÇOMÜ	Tezler
Atatürk Üniv.	Ata.Ü	Tezler
Ege Üniv.	EÜ	Tezler
İstanbul Tek. Üniv.	İTÜ	Tezler
Anadolu Üniv.	Ana.Ü	Tezler
Çukurova Üniv.	ÇÜ	Tezler
Selçuk Üniv.	SEÜ	Tezler
Hacettepe Üniv.	HÜ	Tezler
Niğde Üniv.	NÜ	Tezler
Yıldız Teknik Üniv.	YTÜ	Tezler
Abant İzzet Baysal Üniv.	AİBÜ	Tezler
Gaziantep Üniv.	GAÜ	Tezler
Sakarya Üniv.	Sak. Ü	Tezler
Zonguldak Karaelmas Üniv.	ZKÜ	Tezler
Fırat Üniv.	FRÜ	Tezler
Mustafa Kemal Üniv.	MKÜ	Tezler
Yeditepe Üniv.	YDTÜ	Tezler
İnönü Üniv.	İnö. Ü	Tezler

Bulgular

Bu bölümünde 2000–2009 yılları arasında ulaşılabilen tablolarda belirtilen süreli yayınlar ile bildiri kitapları ve tezler incelenerek, ilköğretim sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme durumlarıyla ilgili çalışmalar çeşitli açılardan tasnif edilmiş ve tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2. Konu Alanı: Öğrenme- Öğretme Durumları

Öğretim Yöntemleri Konulu Çalışmalar	Yayın Kodu
Makaleler	
<p>İşbirlikli Öğrenme Yöntemi “Birleştirme İ” Tekniğinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi</p> <p>Özet: İşbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan “Birleştirme I” tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak “Uzaktaki Arkadaşım” ünitesini kapsayan bir başarı testi geliştirilmiş ve hem öntest hem sontest olarak uygulanmıştır. İlgili ünite deney grubundaki öğrencilere araştırmacılar tarafından işbirlikçi öğrenme yöntemiyle, kontrol grubuna ise sınıf öğretmenleri tarafından geleneksel yöntemle verilmiştir. Araştırmanın sonunda farklı yöntemlerin uygulandığı gruplarda olma ve tekrarlı ölçümler faktörlerinin sosyal bilgiler ders başarısı üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunarak, işbirlikli öğrenme yönteminin, geleneksel yöntemle göre daha çok etkili olduğu sonucuna varılmıştır.</p>	<p>Züleyha AVŞAR Seçil ALKIŞ İOOD/6 (2) S: 197-203 2007</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliği Dayalı Öğrenme ile Kavram Öğretimi</p> <p>Özet: Bu çalışmada işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin sosyal bilgiler dersi “Adım Adım Türkiye” ünitesinde geçen kavramları öğrenme başarıları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kavram başarı testi kullanılmış ve verilerin analizinde t-testinden yararlanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin kavram başarısı kontrol grubundaki öğrencilerin başarısından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.</p>	<p>Barış ÇAYCI, M. Kaan DEMİR, Mustafa BAŞARAN, Metin DEMİR KED/15(2) S: 619-630 2007</p>
<p>Buluş Sunuş Metodu ve Grup Rehberliğinin Duygusal İçerikli Olumlu Sosyal Kavramları Kazandırması Üzerine Etkisi</p> <p>Özet: Bu çalışmada ilköğretim Sosyal Bilgiler ders konuları ile ilgili bazı duygusal içerikli olumlu sosyal kavramların kazandırılmasında buluş ve sunuş öğretim yöntemleri ile grup rehberliğinin etkisi araştırılmıştır. Araştırmada grup rehberliğinin, olumlu sosyal kavramları ilköğretim öğrencilerine kazandırmada, sunuş ve buluş yoluyla öğretimden daha etkili bir yöntem olduğu bulunmuştur. Sosyal kavramların önemli bir boyutunu oluşturan duygu puanları üzerinde de grup rehberliğinin en etkili yöntem olduğu tespit edilmiştir. Olumlu sosyal kavramların bilgi boyutuna ilişkin puanlarda, hem deney gruplarının birbirleriyle hem de kontrol grubu ile aralarında önemli bir fark bulunmamıştır.</p>	<p>Sırrı AKBABA, Hakkı YAZICI, Osman SAMANCI GED/3, s:239-255 2007</p>
<p>Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme İçin Problem Durumları Oluşturma</p> <p>Özet: Hayat bilgisi ve sosyal bilgilerde kullanılabilecek farklı yaklaşımlardan biri de “probleme dayalı öğrenme modelidir”. Bu derslerin öğretiminde bu modelin kullanılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin uygun problem durumları, problem senaryoları oluşturmaları ve öğrencileri probleme dayalı model hakkında bilgilendirmeleri gerekir. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin ve konuyla ilgilenenlerin bu model hakkında bilgilendirilmeleridir.</p>	<p>Zehra Nurdan BAYSAL GEBD/3(4) S: 72-87 2005</p>
<p>İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği</p> <p>Özet: İlköğretim 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularının işlenmesinde hikâye anlatım yöntemi ile düz anlatım yönteminin öğrencilerin erişimleri üzerindeki etkisini ölçmenin amaçlandığı bu çalışmada öncelikle deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Hazırlanan testlerin gruplara dağıtılması ve verilerin toplanmasından sonra istatistiksel işlemler yapılarak sonuçta şu saptama yapılmıştır: Hikâye anlatım yöntemi bilgi, kavrama düzeyleri ile toplam öğrenci erişimlerinde geleneksel yöntemle göre daha başarılı bir yöntemdir.</p>	<p>Ahmet ŞİMŞEK GEBD/2(4) 2004</p>

<p>İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yön Kavramı Öğretiminde Kullanılabilecek Metotlar Özet: Bu çalışmada ilköğretim 4. sınıf öğrencilerine yön kavramının öğretilmesinde uygulanabilecek metotlar incelenmiştir. Öğrencilerin, güneşin doğuşu ve batışı, kutup yıldızı, pusula, sopa gölgesi, saat, ay, harita, bitki, karınca yuvası ve rüzgârlardan faydalanarak nasıl yön kavramını ve yer-yön tayinini öğrenecekleri açıklanmaya çalışılmıştır.</p>	<p>Hilmi DEMİRKAYA, Turhan ÇETİN, Halil TOKCAN GED/3-2004</p>
<p>İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi Özet: İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öntest-sontest kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel boyutunda ise araştırmaya katılan öğrencilerin ve sınıf öğretmeninin proje tabanlı öğrenmeye ilişkin görüşlerini almak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ile proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin akademik başarıları arasında deney grubu lehine istatistiksel bakımdan anlamlı fark bulunmuştur.</p>	<p>Mehmet GÜLTEKİN KUYEB/5/2 2005</p>
<p>İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma Özet: Bu çalışma, Sosyal bilgiler dersi kapsamında, beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışmadır. Bunu gerçekleştirmek için iki özel okuldaki beşinci sınıf öğrencileri, sınıf öğretmenleri ve bilgisayar öğretmenleri ile çalışılmıştır. Okulların birinde öğrenciler bilgisayar öğretmenleri ile diğerinde ise sınıf öğretmenleri ile çalışmışlardır. Elde edilen sonuçlara dayalı olarak, sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların programlarında teknoloji eğitiminin yoğunlaştırılması önerilmiştir. Hâlihazırda var olan öğretmenlerin işbirliği yaparak çalışmalarını ve düzenlenecek hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmeleri önemli görülmektedir. Öğrencilerimize vereceğimiz çalışmaların, sınırlarını dar tutmamız verimlilik açısından önemli görünmüştür. Öğretmen ve öğrencilerin farklı değerlendirme yol ve yöntemleri konusunda bilgilendirilmesinin yanı sıra, sistemin de kendisini bu konuda geliştirmesi gereği belirtilmiştir.</p>	<p>Mukaddes ERDEM Buket AKKOYUNLU İOOD/01 S: 2-11 2002</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin İletişimsel Boyutu Özet: Bu çalışmada müze, eğitim ve iletişim ilişkisi dikkate alınarak, ilköğretim birinci kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin alternatif bir eğitim ve iletişim ortamı olan müzeleri ders kapsamında kullanıp kullanmadıkları ve sınıf öğretmenlerinin müze gezileriyle ilgili görüşleri ve bu mekânlarda yapılan uygulamalar incelenmiştir. Bu araştırma kapsamında; müze gezileri ve bu gezilerin etkililiği çeşitli kriterler açısından ele alınmış ve okulun bağlı olduğu sosyo-ekonomik çevreye göre, müze gezilerinin nicelik ve nitelik açısından farklılaşp farklılaşmadığı değerlendirilerek araştırma sonuçlandırılmıştır.</p>	<p>Selma GÜLEÇ Seçil ALKIŞ UEFD/16(1) S:63-78 2003</p>
<p>Bildiri Çalışması</p>	
<p>Yapılandırıcı Öğrenme Kuramına Dayalı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Sözlü Tarihin Kullanımı Özet: Bu çalışmada yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programına 6. Sınıf üniteleri arasında bulunan "niçin sosyal bilgiler öğretimi yapıyoruz?" ünitesi esas alınarak deneysel bir araştırma yapılmıştır. Grup projeleriyle gerçekleştirilen bu çalışmada öğrenciler birer tarihçi kimliğine bürünerek görüşme yapmak üzere yola çıkmışlar ve görüşmeden elde ettikleri bilgileri yorumlayarak konuyla ilgili sözlü tarih ödevi hazırlamışlardır. Daha sonra öğrenciler "sözlü tarih çalışması değerlendirme formu" ile değerlendirilmişlerdir. Hazırlanan tarih ödevleri ise "değerlendirme rubliği" değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler nitel analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak yorumlanmıştır. Sonuç olarak sözlü tarihin, öğrencileri ders kitabının sayfaları arasında sıkışıp kalmasını engelleyip, sosyal bilgilere farklı yönlerden yaklaşmasını sağladığı sonucuna varılmıştır.</p>	<p>Cemil ÖZTÜRK Gül TUNCEL Yaşar KOP EBK/2, S: 220-224 2005</p>

◆ Yılmaz Geçit

Tezler	
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Metodunun Uygulanmasına Yönelik Bir Değerlendirme Özet: Bu araştırma, ilköğretim 4 ve 5. Sınıf sosyal bilgiler dersi öğretiminde problem çözme metodunun kullanılıp kullanılmadığı, kullanılıyorsa nasıl kullanıldığını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmış ve literatür taranmıştır. Yapılan araştırmalar sonucunda, bu metodun öğrencilere gerek dersle ilgili durumlarda, gerekse ders dışı durumlarda kendilerine olan güvenlerinin artması, karşılaştıkları problemleri çözmek için istekli olmaları ve problem çözme yeteneğini kazanmaları gibi olumlu özellikler kazandırmasından dolayı çok faydalı olduğu saptanmıştır.</p>	<p>Sabahattin ÇİFTÇİ SÜ-2001 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi Özet: Bu araştırma ilköğretim dördüncü sınıfta sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden "öntest -sontest kontrol gruplu" modele göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. Resmî bir ilköğretim okulu öğrencilerinden deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Sonuçta sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenme uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında derse ilişkin tutum, akademik başarı ve bilgileri hatırlama düzeyleri açısından deney grubu lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir.</p>	<p>Handan DEVECİ Ana. Ü-2002 Doktora</p>
<p>İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde "Proje Tabanlı Öğrenme"nin Öğrenenlerin Akademik Başarıları, Yaratıcılıkları ve Tutumlarına Etkisi Özet: Proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini tespit etmeye yönelik gerçekleştirilen bu çalışma deneysel bir çalışma olup, çalışmada kontrol gruplu öntest- sontest deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda bu öğretim tekniğinin öğrencilerin akademik başarıları, derse karşı tutumları ve yaratıcılık düzeyleri üzerinde olumlu etkiler yaptığı görülmüştür.</p>	<p>Olca YILMAZ ZKÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıfların Problem Çözme Başarısına Etkisi Özet: Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretiminde işbirliğe dayalı öğrenme yönteminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin problem çözme başarısına etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonunda problem çözme başarı puanları ve derse karşı ilgi açısından işbirliğe dayalı öğrenmenin uygulandığı öğrenciler lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir. Ancak problem çözme puanları ile cinsiyet ve yaş arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.</p>	<p>Ayşe Fatma ÖZDEMİR MÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Yapılandırmacılık Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Erişi ve Tutumlarına Etkisi Özet: Amaç işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin erişimi ve tutumlarına etkisini belirlemektir. Ölçme araçlarından sosyal bilgiler başarı testi ile sosyal bilgiler tutum ölçeği, deney ve kontrol gruplarına öntest ve sontest olarak verilmiştir. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin derse karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri ve erişimlerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.</p>	<p>Celalettin ÇELEBİ SEÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Risk Alma Düzeylerine, Problem Çözme Becerilerine, Erişilerine, Kalcılığa ve Tutumlarına Etkisi Özet: Bu çalışmada proje tabanlı öğrenmenin öğrencilerin, akademik risk alma düzeylerine, problem çözme becerilerine, erişimlerine, öğrenilenlerin kalcılığına ve tutuma etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturularak öntest-sontest uygulaması yapılmıştır. Çalışma sonucunda şu bulgular saptanmıştır: Deney ve kontrol grupları arasında öğrencilerin akademik risk alma düzeyleri, problem çözme becerileri ve derse karşı tutumları açısından bariz bir fark gözlemlenmemiştir. Ancak öğrenilenlerin kalcılığı ve öğrencilerin erişimi açısından deney grubu lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir.</p>	<p>Sabahattin ÇİFTÇİ SEÜ-2006 Doktora</p>

<p>Drama Yöntemi ile İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişinin Öğrenme ve Öğrencilerin Benlik Kavramına Etkisi Yönünden Değerlendirilmesi Özet: Bu araştırmada amaç öğrencilerin dersi öğrenmesinde ve benlik kavramı geliştirmesinde dramanın etkisini incelemektir. Deney ve kontrol grupları oluşturularak öntest ve sontestte veri toplama aracı olarak Pierr Harris'in "öz kavramı" ölçeği kullanılmıştır. Sonuçta dramanın benlik kavramı geliştirme ve dersin öğrenilmesinde olumlu etkiler yaptığı görülmüştür.</p>	<p>Sırrı TAŞKIRAN SEÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Gezi-Gözlem ve İnceleme Yönteminin Etkinliğinin İncelenmesi Özet: Gezi-gözlem ve inceleme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemlerinden olan anlatım yönteminin karşılaştırılmasını esas alan bu çalışmada bu yöntemlerin öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Deney ve kontrol grupları oluşturularak, öntest- sontest kontrol gruplu deneysel desen uygulanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal bilgiler dersinde gezi-gözlem ve inceleme yöntemi kullanmanın öğrenci başarısını daha çok arttırdığı ortaya konulmuştur.</p>	<p>Merve AÇIKGÖZ GÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Tarihsel Mekânlarda Keşfederek Öğrenme Yoluyla Sosyal Bilgiler Öğretimine Yönelik Öğrenci Görüşleri Özet: Amaç sosyal bilgiler derslerinde öğrencilerin tarihsel mekânlarda keşfederek öğrenme yolunda nasıl bir süreç yaşadıklarını, neler hissettiklerini, bilgiyi nasıl işlettiklerini ortaya koymaktır. Araştırma sonucunda öğrencilerin başarı düzeyleri ne olursa olsun tarihsel mekân ve müzedeki etkinliklere katılmakta istekli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca kız ve erkek öğrencilerin farklı etkinliklerden hoşlandıkları ortaya çıkmıştır.</p>	<p>Banu ÇULHA DEÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuma Becerisinin Aktif Öğrenme Yöntemiyle Kazandırılması Özet: Öğrencilere harita okuma becerisini aktif öğrenme yoluyla kazandırılmasını konu edinen bu çalışma sonucunda aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin harita okuma becerilerinin, aktif öğrenme yöntemiyle kazandırılmasının başarı düzeylerini arttırdığı belirlenmiştir.</p>	<p>Nadir Orkun ÜZÜMCÜ GÜ-2007 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğretmenlerin Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar (Afyonkarahisar Örneği) Özet: Betimsel bir çalışma olan bu araştırma; ilköğretim okullarında sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları öğretim yöntemlerinin mezun oldukları okul türüne, bölüme, meslek kıdemlerine HİE kursu alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği gibi durum tespitleri amacıyla yapılmıştır. Veriler SPSS programında yorumlanarak, sonuçta bazı hususlar açısından öğretmenler arasında anlamlı farklar bulunmuştur.</p>	<p>Firdevs POLAT GÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Yöntemlerinden Çözümlemeli Öykü Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Aktif Öğrenme Düzeylerine Etkisi Özet: İlköğretim 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan bu çalışmada "Çözümlemeli öykü yönteminin" öğrenci başarısına etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarından elde edilen veriler SPSS 11 programında, nicel araştırma tekniklerinden bağımlı ve bağımsız t testi, ayrıca içerik analizi yapılarak değerlendirilmiştir. Sonuç olarak çözümlemeli öykü yönteminin uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir.</p>	<p>Fındık ÇALIŞKAN MKÜ-2005 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Eğitiminde Gezi-Gözlem Metodunun Uygulanmasına İlişkin Bir Araştırma (Tokat Örneği) Özet: Sosyal bilgiler öğretmenlerinin gezi-gözlem metodunu kullanma durumları, sıklığı ile varsa metodun kullanılmasında karşılaşılan problemlerin ortaya konulması bu araştırmanın temel amacıdır. 154 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanan anketlerden elde edilen veriler SPSS programında değerlendirilmiştir. Elde edilen en önemli bulgu öğretmenlerin bu yöntemin uygulanması noktasında bilgi eksikliklerinin olduğudur.</p>	<p>Fatma MAZMAN GOPÜ-2007 Yüksek Lisans</p>

◆ Yılmaz Geçit

<p>İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi Özet: İşbirlikli öğrenme yöntemi ile geleneksel öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalışan bu çalışmada da deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Öntest ve sontest puanları arasında yapılan değerlendirmeler sonucunda işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısı üzerinde çok daha etkili olduğu belirlenmiştir.</p>	<p>Ümmühan Öner FRÜ-2007 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Programında Geçen Kavramların Kazanımı ve Kalıcılığında Kavram Analizi Yönteminin Etkisi Özet: Bu çalışmanın içeriğini ilköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler programında geçen bazı kavramların kazanımı ve kalıcılığında kavram analizi ve geleneksel yöntemin nasıl etkili olduğu oluşturmaktadır. Deney ve kontrol gruplarından ön ölçüm ve son ölçümden elde edilen veriler üzerinden konvaryans analizi uygulanmıştır. Sonuçta kavram analizi yönteminin geleneksel yöntemden daha etkili olduğu bulunmuştur.</p>	<p>Ashlıhan YÜKSELİR ÇÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kubaşık Öğrenme Yönteminin, Geleneksel Küme Çalışması Yöntemine Öre Benlik Saygısına ve Akademik Başarıya Etkisi Özet: İşbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel küme çalışması yöntemine göre benlik saygısı kazandırma ve akademik başarı açısından üstün olup olmadığını tespit amacıyla yapılan bu çalışma için de ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grupları teşkil edilmiştir. Toplanan verilerin analizi sonucunda kubaşık öğrenme yönteminin yeniden uyarlanmış birleştirme tekniğine göre düzenlenen öğretimin akademik başarı açısından etkisinin anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Yine benlik saygısı açısından da gruplar arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.</p>	<p>Hale KILIÇ ÇÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaşılan Sorunlar (Niğde İl Örneği) Özet: Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler öğretiminde kullandıkları yöntemleri ve karşılaşılan sorunları tespit etmek amacıyla yürütülen bu çalışmada betimsel yöntemlerden "okul survey" yöntemi işe koşulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin 17 farklı yöntemi uygulamaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Özellikle soru-cevap, problem çözme, düz anlatım en çok tercih edilirken gezi-gözlemin ise en az tercih edildiği görülmüştür. En önemli sorunlar ise sınıfların kalabalıklığı, öğretmenlerin yöntemler hakkındaki bilgi eksiklikleri, araç-gereç eksikliği gibi sorunlardır.</p>	<p>Nadir İhsan AKGÜL NÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri ve Tutumlarına Etkisi Özet: Sözlü tarih yöntemi ile işlenen derslerin öğrencilerin kalıcılık ve tutumları üzerindeki etkisini saptama amacıyla gerçekleştirilen bu akademik çalışmada hem nicel hem nitel yöntem kullanılmış ve verilerin analizinde ise standart sapma, t testi, betimsel analiz yöntemleri işe koşulmuştur. Bulgular ışığında sonuç olarak, sözlü tarih yöntemiyle işlenen derslerde öğrenci başarısının arttığı ve bununla birlikte bilgiyi düzenleme, olguyu düşünceden ayırma, ilgisiz bilgi arasında ilgili bilgiyi bulma, kendinden önceki kuşakları daha iyi anlama ve takdir etme, değişim ve sürekliliği algılama becerilerini geliştirdikleri belirlenmiştir.</p>	<p>İbrahim SARI GÜ-2007 Doktora</p>
<p>İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Edebiyat Temelli Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Akademik Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi Özet: Sosyal bilgiler öğretiminde edebiyat temelli öğretimin ders aracı olarak kullanılmasının öğrenci başarısı üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma öncesinde de deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Öntest-sontest kontrol gruplu dememe modelinde olan bu araştırma sonucunda şu bulgular saptanmıştır: Edebiyat temelli öğretimin öğrencilerin akademik başarısı, öğrenilenlerin kalıcılığı ve derse yönelik ilgi açısından avantajlar sağladığı tespit edilmiştir.</p>	<p>Mehmet TEKGÖZ ÇÜ-2005 Yüksek Lisans</p>

<p>İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenme Modelinin Araştırma Becerilerinin Gerçekleşme Düzeyine Etkisi Özet: Bu çalışmanın amacı, proje tabanlı öğrenme modelinin uygulanmasıyla programda öğrencilere kazandırılması hedeflenen araştırma becerilerinin gerçekleşme düzeylerini ortaya koymak ve bu düzeyi etkileyen faktörleri belirlemektir. Araştırma deneme modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem sonrası araştırma becerileri açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlemlenmiştir.</p>	<p>Sibel YILDIRIM MÜ-2007 Yüksek Lisans</p>
<p>Öyküleştirme Yönteminin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Ülkemizin Kaynakları Ünitesindeki Öğrenci Başarısı Üzerine Etkisi Özet: Öyküleştirme yönteminin öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı bu çalışma deneysel olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan başarı testi çeşitli istatistiksel işlemlerden geçirildikten sonra bu yöntemin öğrenci başarısına olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.</p>	<p>E. Özlem YİĞİT AİBÜ-2007 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersinde Tarihi Yerleri Kullanarak Tarih Konularının Öğretimi Özet: Geleneksel yöntemle tarihi yerleri kullanma öğretim yöntemlerinin karşılaştırdığı bu çalışma için de öntest-sontest, kalıcılık testi, karşılaştırmalı geleneksel yöntem uygulanmıştır. Sonuç olarak daha fazla duyu organına hitap eden, öğrenci merkezli öğretimi temel alan tarihi yerlerle öğretim yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine oranla daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.</p>	<p>Cemil Cahit YEŞİLBURSA GÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımı Özet: Yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir yöntem olarak değerlendirilen karikatür öğretiminde amaç, bu yöntemin öğrenci başarısına etkisini ortaya koymaktır. Araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen kullanılmış veriler SPSS programında analiz edilmiştir. Analiz sonuçlarına göre bu yöntemin öğrenci başarısını arttırdığı görülmüştür.</p>	<p>Enver DURUALP GÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersi Öğretiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımı Özet: Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısı (erişi), kalıcılığı, tutumları, yaratıcılıkları, problem çözme becerileri üzerindeki etkisini ortaya koyma amacı taşıyan bu çalışma için, deney ve kontrol grupları teşkil edilmiş ve nitel çalışma yapılmıştır. Çalışmanın sonuca bilgi, uygulama, kalıcılık, problem çözme ve tutum açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.</p>	<p>Hatice MEMİŞOĞLU GÜ-2008 Doktora</p>
<p>İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Yönteminin Erişi ve Tutum Üzerindeki Etkisi Özet: Yaratıcı drama kullanmanın öğrencilerin dersteeki erişilerine ve tutumlarına etkisini irdelemeyi amaçlayan bu çalışmada kontrol gruplu öntest-sontest deneysel desen kullanılmıştır. Sosyal bilgiler erişisi testi ve tutum ölçeğinin de kullanıldığı bu çalışma için elde edilen veriler SPSS 13,0 paket programında analiz edilmiştir. Sonuçta yaratıcı drama tekniğinin öğrenci başarısı ve tutumu üzerinde olumlu etkiler yaptığı saptanmıştır.</p>	<p>Gökçe GÜNAYDIN DEÜ-2008 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Akademik Başarıları Üzerinde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkisi Özet: Bu çalışmada eşitlenmemiş kontrol gruplu öntest-sontest deseni kullanılmıştır. Araştırmanın başarı testinden elde edilen veriler bağımlı ve bağımsız gruplar t testi ile SPSS 11,5 programında analiz edilmiştir. Araştırma sonunda proje tabanlı öğretim yaklaşımının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarısında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık gözlemlenmiştir.</p>	<p>Şule FIRAT İnÖ. Ü-2008 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Coğrafya ve Dünyamız" Ünitesinde Yaratıcı Drama Yöntemi Kullanımının Öğrenci Başarısı ve Tutumlarına Etkisi Özet: Yaratıcı drama yönteminin öğrenci başarısı ve tutumu üzerindeki etkisini ortaya çıkarmayı hedefleyen bu çalışmada hazırlanan çeşitli ölçeklerle elde edilen verilerle alt problemlere yanıt aranmıştır. Araştırmanın alt problemlerini test etmek için kontrol gruplu öntest-sontest desenine başvurulmuştur. Sonuçta yaratıcı drama ile yapılan öğretimin daha etkili olduğu yargısına varılmıştır.</p>	<p>Filiz ZAYİMOĞLU GÜ-2006 Yüksek Lisans</p>

◆ Yılmaz Geçit

<p>Projeye Dayalı Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Görsel Sunu Uygulamalarına ve Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumlarına Etkisi Özet: Bu araştırmanın amacı projeyle dayalı öğrenme yöntemi kullanımının öğrencilerin görsel sunu kullanmalarına ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumuna etkisini saptamaktır. Elde edilen bulgular sonucunda projeye dayalı öğretimin öğrenci gelişiminde ve belirtilen hedef kazanımların elde edilmesinde olumlu etkiler yarattığı görülmüştür.</p>	<p>Hatice KADIOĞLU MÜ-2007 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Altıncı Sınıflar Sosyal Bilgiler Tarih Ünitelerinin İşlenişinde Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretim Yöntemleri</p>	<p>Sezai ÖZTAŞ GÜ-2000 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin (Storytelling) Kullanımı</p>	<p>Ahmet ŞİMŞEK GÜ-2000 Yüksek Lisans</p>
<p>İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar Ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri</p>	<p>Neşe ŞEKER ÖZKAL DEÜ-2000 Yüksek Lisans</p>
<p>Öğretmenlerin Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Sınıf Ortamında Kullanılmasına İlişkin Görüşleri</p>	<p>Bircan ERENOĞLU HÜ-2001 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Okulları I. Kademesi 4. Ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Eğitim Ve Öğretim Yöntemleri</p>	<p>Hüseyin ÇALIŞKAN NÜ-2000 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Drama Yönteminin Kalıcılığın Artırılmasında Kullanılması</p>	<p>Esra ŞİMŞEK AYLIKÇI MÜ-2001 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Beşinci Sınıflarda Sosyal Bilgiler Öğretimi Ve Problem Çözme Yöntemi</p>	<p>Özlem YILMAZ Ata. Ü-2002 Yüksek Lisans</p>
<p>İşbirlikli Öğrenme Ve Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularındaki Başarı Ve Hatırda Tutma Düzeyleri Üzerindeki Etkileri</p>	<p>Ahmet KATILMIŞ MÜ-2002 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Ünitelerinde Bir Yöntem Olarak Sözlü Tarih</p>	<p>İbrahim SARI GÜ-2002 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Problem Çözme Becerilerini Geliştirmede İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Etkisi Konusunda Öğretmen, Müfettiş Ve Uzman Görüşleri</p>	<p>Betül AKYÜREK TAY HÜ-2002 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Bilişsel Erişi Düzeylerine Etkisi</p>	<p>Barış ÇETİN MÜ-2002 Yüksek Lisans</p>
<p>Eğitici Draması Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanmanın Öğrenmenin Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri</p>	<p>Gökhan ATAR MÜ-2003 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersinde Deprem Konusunu İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Öğretimin Etkililiğinin Araştırılması</p>	<p>Serap KUTAY ATAR MÜ-2003 Yüksek Lisans</p>
<p>Problem Çözme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi</p>	<p>Çiğdem KAN GÜ-2003 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler Dersinde Küme Çalışmaları</p>	<p>Muharrem ŞAHİN Ata. Ü-2003 Yüksek Lisans</p>

Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıyı Etkileme Düzeylerinin Karşılaştırılması	Ayşe YILDIRIM GAÜ-2003 Yüksek Lisans
İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokratik Hayat Ünitesinde Tartışma Yönteminin Kullanılmasının Öğrencilerin Demokratik Tutumlarına Etkisi	Kubilay YAZICI GÜ-2003 Yüksek Lisans
Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Erişkiye, Kalıcılığa Ve Derse Karşı Tutuma Etkisi	Adnan ALTUN AİBÜ-2004 Yüksek Lisans
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Eğitsel Oyunların Erişkiye Ve Kalıcılığa Etkisi	Demet ALTUNBUDAK AİBÜ-2004 Yüksek Lisans
Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Erişkiye, Kalıcılığa Ve Derse Karşı Tutuma Etkisi	Serap FİDAN AİBÜ-2004 Yüksek Lisans
İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilimler Dersine Ait Sözel Bilgilerin Kazandırılmasında Altını Çizme Ve Dikte Yöntemlerinin Farkı	Banu BOZDAÇ HÜ-2004 Yüksek Lisans
İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenişinde Öğretmenler Soru-Cevap Yöntemini Ne Şekilde Kullanıyorlar	Eyüp BEKTAŞ HÜ-2004 Yüksek Lisans
İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Drama Yönteminin Kullanılması (Kazan İlçesi Örneği)	Handan ÖZCAN GÜ-2004 Yüksek Lisans
Sosyal Bilgiler Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme, Öğrenme Stilleri, Akademik Başarı Ve Cinsiyet İlişkileri	Meltem GÖKDAÇ DEÜ-2004 Doktora
İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Demokratik Tutumlara Ve Ders Başarısına Etkisi	Melike ÖZER DEÜ-2004 Yüksek Lisans
İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Yaklaşımını Öğretimin Öğrencilerin Çözme Becerilerine, Tutumlarına, Akademik Başarılarına Ve Kalıcılığa Etkisi	Mehmet KARAKUŞ ÇÜ-2004 Doktora
Sosyal Bilgiler Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Ve Portfolyo Değerlendirme Yaklaşımlarının Eğitim Ve Sınava Durumlarına Yansımaları	Ebru ÖZTÜRK KÜ-2004 Yüksek Lisans
İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Akademik Başarılarına Ve Hatırda Tutma Düzeylerinde Etkisi (Bilecik-Bozüyük İlçesinde Bir Araştırma)	Zehra Nur ERSÖZLÜ Sak. Ü-2004 Yüksek Lisans
İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin Yaratıcı Drama Yöntemi İle Verilmesinin Dersin Öğrenilmesine Etkisinin İncelenmesi	Muharrem YALÇIN Sak. Ü-2004 Yüksek Lisans
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Proje Tabanlı Öğretim Yaklaşımının Akademik Başarıya Ve Tutuma Etkisi	Seda EĞİTİM Sak. Ü-2004 Yüksek Lisans
Aktif Öğrenme Ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği	Ramazan Şükrü PARMAKSIZ ZKÜ-ZKÜ-2004 Yüksek Lisans
Oluşturmacı (Constructivist) Yaklaşımına Dayalı İşbirlikli Öğrenmenin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Etkileri	Ali ARSLAN ZKÜ-2004 Yüksek Lisans

◆ Yılmaz Geçit

İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularında Problem Çözme Yönteminin Etkililiği	Özlem KILAVUZ MÜ-2004 Yüksek Lisans
İlköğretim Okulları 4. Ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Eğitim Ve Öğretim Yöntemleri	Leyla ALTINORDU SEÜ-2005 Yüksek Lisans
İlköğretim Okulları I. Kademesi 4. Ve 5. Sınıflar Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılan Eğitim Ve Öğretim Yöntemleri	Hüseyin ÇALIŞKAN NÜ Yüksek Lisans
Kullanılan Yöntem Ve Araç-Gereçlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinin İşlenmesine Etkileri	Yunus GÜNİNDİ SEÜ-2005 Yüksek Lisans
İlköğretim Birinci Sınıf Kademe Sosyal Bilgiler Öğreniminde İşbirliğine Dayalı Öğrenme Metodunun Kullanımı (Gebze Örneği)	Ramazan DÜZGÜN Sak. Ü-2005 Yüksek Lisans
İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Arkeoloji Müzelerinin Nesne Merkezli Eğitim Etkinlikleriyle Kullanılması	Kadriye TEZCAN AKMEHMET İTÜ-2005 DOKTORA
İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Osmanlı Devleti`Nin XIX. Ve XX. Yüzyıllarının Öğretiminde Hatıra Ve Hikâyelerin Kullanılması	Alper KOÇAK SEÜ-2004 Yüksek Lisans
Öğretim Kuramları Konulu Çalışmalar	
Makaleler	
Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Çoklu Zekâ Kuramına Göre İşlenişi Özet: İnsanların birbirinden farklı sekiz zekâ alanına sahip olduğunu öne süren "Çoklu Zekâ Teorisinin" sosyal bilgiler dersi tarih konularında uygulanmasını göstermek amacıyla resmi bir ilköğretim okulunda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri örneklem seçilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin zekâ özelliklerinin dersin planlanma aşamasında ve işleme sürecinde dikkate alınması öğrenci başarısını arttırmaktadır. Yine deney grubunda bulunan öğrencilerin dersin zekâ özellikleri dikkate alınarak işlenmesinde memnun olduklarını belirtmeleri, öğrenci merkezli öğrenme ve öğretme ortamlarının oluşturulmasında çoklu zekâ kuramından faydalanılabileceğini göstermiştir.	Ali YILMAZ MCD / 18 S:238-252 2008
Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb'un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitimin Tutum, Akademik Başarı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi Özet: Bu çalışmanın amacı, Kolb'un deneyimsel öğrenme kuramına dayalı olarak ilköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları, bu derste akademik başarıları ve öğrenilenlerin kalıcılığı üzerindeki etkini belirlemektir. Toplam 50 öğrenci çalışma grubunu teşkil etmiştir. Deney grubunda deneyimsel öğrenme kuramına uygun olarak, sırasıyla somut deneyim, yansıtıcı gözlem, soyut kavramsallaştırma ve aktif deneyim aşamalarına uygun olarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda deneyimsel öğrenme kuramına dayalı eğitimin akademik başarıyı ve öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığı, bu derse yönelik tutumu olumlu etkilediği belirlenmiştir.	İlke EVİN GENCEL İÖD / 7(2) S: 401-420 2008
Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler Özet: Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde oluşturmacı yaklaşımla işlenen derslerin sonucunda oluşan ünite etkinlik dosyalarını çeşitli değişkenlerin yordama gücünü tespit etmektir. Gözlem ve kontrol gruplu deneysel desenin uygulandığı bu çalışma random olarak seçilen iki sınıf üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin ünite boyunca yaptıklarını sergiledikleri dosya puanlarını birinci sırada yordayan değişken kavram haritası puanı olmuştur. Alternatif değerlendirme yaklaşımlarının puanları birbiri ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. Öğrenci görüşleri istatistik bulguları desteklemektedir.	Tuğba YANPAR KED / 13(2), S:513-526 2005

<p>Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi Özet: Bu araştırmada İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde oluşturmacı (constructivist) yaklaşımla işlenen derslerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkisi çeşitli yönlerden sunulmuştur. Bu çalışmada gözlem ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Farklı okulların (devlet ve özel) 5. sınıf öğrencilerinden oluşmak üzere 4 grup üzerinde çalışma yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bilişsel başarı ve duyuşsal tutum açısından karşılaştırılması için niceliksel verilerin analizinde MANCOVA istatistik tekniği kullanılmıştır. Sonuçta, deney gruplarında bu yaklaşımın öğrenciler üzerindeki olumlu etkisi gerek niceliksel gerekse niteliksel açıdan ortaya konmuştur.</p>	<p>Tuğba YANPAR ŞAHİN KUYEB/1/2 2001</p>
<p>Tezler</p>	
<p>İlköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde alan bağımlılık-alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerinin akademik başarı ve tutumlar üzerindeki etkisi Özet: Bu araştırma ilköğretim 5. Sınıfta sosyal bilgiler dersinde alan bağımlılık- alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına uygun olarak hazırlanan öğretim etkinliklerini uygulamanın, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına etkisini belirlemek amacıyla, deneme modellerinden "öntest-son-test gruplu modele" göre desenlenmiş ve gerçekleştirilmiştir. İlköğretim öğrencileri arasından deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Araştırmanın sonunda sosyal bilgiler dersinde alan bağımlılık- alan bağımsızlık bilişsel stil boyutlarına göre hazırlanan etkinliklerin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında akademik başarı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark gözlenirken, derse ilişkin tutum açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır.</p>	<p>Bülent GÜVEN Ana. Ü-2003 Doktora</p>
<p>İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi "Avrupa 'da Yenilikler" Ünitesinde Çoklu Zekâ Temelli Öğretimin Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi (Afyonkarahisar İli Örneği) Özet: Bu çalışmanın temel amacı, sosyal bilgiler dersi 7. Sınıf "Avrupa'da Yenilikler" ünitesinin çoklu zekâ kuramı temelli öğretim yaklaşımı ile geleneksel öğretim yaklaşımı ışığında işlenmesi ve oluşturulan deney ve kontrol grupları ile bu yöntemlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerinin karşılaştırılmasıdır. Araştırmada deneysel yöntem esas alınmış ve ön-test son-test gruplu model uygulanmıştır. Elde edilen veriler Mann-Whitney testi ile yorumlanarak çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmanın sonucunda çoklu zekâ temelli öğretim yapılan deney grubunun toplam öğrenme düzeyi, bilgi düzeyi öğrenmeleri, kavrama düzeyi öğrenmeleri, uygulama düzeyi öğrenmeleri ile hatırlama düzeyi açısından kontrol grubuna göre anlamlı derecede farklar bulunmuş ve çoklu zekâ kuramının daha etkin ve başarılı sonuçlar verdiği saptanmıştır.</p>	<p>Zeynep BOZDEVECİ EÜ-2005 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi Özet: Bu araştırmanın temel amacı aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini saptamaktır. Ön-test son-test karşılaştırmalı deney yönteminin uygulandığı bu çalışma sonucunda çoklu zekâ kuramına göre hazırlanmış aktif öğrenme etkinliklerinin öğrenci başarısı üzerinde olumlu etkiler yarattığı tespit edilmiştir.</p>	<p>Kadir KARATEKİN GÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi Özet: Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde yapılandırmacı öğrenme ilkelerine göre hazırlanan materyallerin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi belirlemektir. Yine deneme modellerinden "ön-test son-test kontrol gruplu" modele göre desenlenen bu araştırma sonucunda, yapılandırmacı ilkelere göre hazırlanan materyallerin uygulandığı deney grubunun derse ilişkin tutum açısından diğer grupla arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Ancak akademik başarı ve öğrenilen konuları hatırlama düzeyi açısından anlamlı bir fark saptanmıştır.</p>	<p>Hıdır KARADUMAN Ana. Ü-2005 Yüksek Lisans</p>

◆ Yılmaz Geçit

<p>Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Coğrafya Ünitelerinden Türkiye' mizin Öğretiminde İşbirlikli Yöntem Destekli Çoklu Zekâ Kuramının Erişiyeye Etkisi Özet: Bu çalışmada işbirlikli yöntem destekli çoklu zekâ kuramının erişiyeye etkisini incelenmiştir. Veriler kişisel bilgi formu, çoklu zekâ alanları belirleme ölçeği ve başarı testi kullanılarak toplanmıştır. Çalışma sonucunda işbirlikli yöntem destekli çoklu zekâ kuramının uygulandığı deney grubu lehine anlamlı farklar tespit edilmiştir.</p>	<p>Şevki BABACAN ÇOMÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık Ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi Özet: Bu deneysel çalışmada ilköğretim 4. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki bazı ünitelerin öğretiminde yapıcı öğrenme ve otantik değerlendirme yaklaşımlarının öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisi ele alınmıştır. Dersler deney grubunda yapıcı öğrenme ve otantik yaklaşımlarına göre işlenmiştir. Elde edilen verilerin tek yönlü varyans analizleri ve kovaryans analizleri yapılmıştır. Sonuçta deney grubu lehine oldukça anlamlı farklar kaydedilmiştir.</p>	<p>Fazilet KARAKUŞ ÇÜ-2006 Doktora</p>
<p>Öğrenme Stilleri, Deneysel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitim, Tutum ve Sosyal Bilgiler Program Hedeflerine Erişî Düzeyi Özet: Betimsel ve deneysel yöntemin birlikte kullanıldığı bu araştırma sonucunda elde edilen veriler çeşitli testlere tabi tutulmuştur. Araştırmanın betimsel boyutunda, örneklemdaki öğrenciler tarafından genel olarak tercih edilen öğrenme stiline özümseme olduğu, bu noktada cinsiyete göre farklılaşma görülmediği ve sosyal bilgiler programının hedeflerine erişî düzeylerinin cinsiyete ilişkili olmadığı ortaya çıkmıştır. Deneysel boyutta ise, deneysel öğrenme kuramına dayalı eğitimin öğrencilerin sosyal bilgiler dersi başarılarını arttırdığı, bunun cinsiyet değişkenine göre farklılaşp öğrenme stillerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.</p>	<p>İlke EVİN GENCEL DEÜ-2006 Doktora</p>
<p>İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramı Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi Özet: Çoklu zekâ kuramına dayalı öğrenme ortamının öğrencilerin akademik başarı ve derse yönelik tutumlarına etkilerini ortaya çıkarmaya yönelik yapılan bu çalışmada da betimsel ve deneysel yöntemler kullanılmıştır. Ön-test ve son-test sonuçları analiz edildiğinde hem öğrencilerin akademik başarıları, hem de derse yönelik tutum açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulgulanmıştır.</p>	<p>İsa KARAKOÇ NÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Beyin Temelli Öğrenme Kuramının İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılması. Özet: Beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin üst seviyede düşünme becerilerini kazanmadaki etkisini konu edinen bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Veriler SPSS programında analiz edilmiş ve sonuçta beyin temelli öğrenme kuramı ışığında hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin üst seviyede düşünme becerilerine olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir.</p>	<p>Muhammet BAŞTUĞ SEÜ-2007 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Hepimizin Dünyası Ünitesi İçin Yapılandırıcı Yaklaşımın Göre Öğretim Etkinliklerinin Geliştirilmesi Özet: Bu çalışmada betimsel araştırma yöntemi kullanılmış olup, yapılandırıcı yaklaşım temeline etkinliklerin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Araştırma 8 bölüm biçiminde ele alınmıştır. Aslında bu çalışma bir öneri ve rehber kaynak niteliğindedir. Çünkü burada daha çok yapılandırıcı yaklaşım çerçevesinde etkinliklerin nasıl geliştirilebileceği işlenmiştir.</p>	<p>Reyhan AYAR GÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Çoklu Zekâ Kuramına Göre Düzenlenen İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Kültür ve Uygarlığı Ünitesi İçin Hazırlanan Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi Özet: Araştırmanın amacı çoklu zekâ kuramına dayalı aktivitelerin sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarıları üzerindeki etkilerini belirlemektir. Yarı deneysel yöntem kullanılmış, deney ve kontrol grupları oluşturularak elde edilen bulgular SPSS 11,5 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre çoklu zekâ kuramı aktivite ve etkinliklerin öğrenci başarılarını arttırdığı saptanmıştır.</p>	<p>Adem ATEŞ KTÜ-2007 Yüksek Lisans</p>

<p>Çoklu Zekâ Kuramında Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanımı Özet: Bu çalışma çoklu zekâ kuramından önce ve sonraki ölçme ve değerlendirme yöntemleri üzerinde durmakta ve 'öğrenci başarısı üzerinde hangisi daha etkilidir' sorusuna yanıt aramaktadır. Uygulanan çeşitli anketler sonucunda çoklu zekâ kuramına göre işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencinin akademik başarısını arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu görülmüştür.</p>	<p>Turgut DİKİCİ MÜ-2008 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Derslerinde Oluşturmacı Öğrenme Yaklaşımının Öğrencilerin Bilişsel Öğrenme Düzeylerine ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi Özet: Sosyal bilgiler derslerinde oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilişsel öğrenme düzeylerine ve derse yönelik tutumlarına etkisini ortaya koyma amacıyla yapılan bu çalışmada deney ve kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Veri toplama araçlarından BBT ve SBTÖ deney ve kontrol gruplarına ön-test son-test olarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre oluşturmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin bilişsel başarılarını arttırdığı ve derse yönelik olumlu tutum geliştirdikleri saptanmıştır.</p>	<p>Hilmi ERDOĞAN MÜ-2007 Yüksek Lisans</p>
<p>Oluşturmacı Kurama Dayalı Öğrenme Etkiliklerinin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Demokrasi Serüveni Ünitesindeki Değerleri Kazandırma Bakımından Etkililiği Özet: Oluşturmacı kuramın etkililiğini ortaya koyma amacı güden bu çalışmada elde edilen veriler ve bulgular doğrultusunda programa, değerler öğretimi yaklaşımlarına ve yönetime yönelik öneriler geliştirilmiştir.</p>	<p>Gülşen ÇAKMAK MÜ-2007 Yüksek Lisans</p>
<p>Yeni Öğretim Programında İlköğretim 4.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Çoklu Zekâ ile Öğretimi (Afyonkarahisar Örneği) Özet: 4.sınıftaki tarih konularının çoklu zekâ kuramı bağlamında ne derece işlendiğinin ortaya konulmasını hedefleyen bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, görüşme formlarıyla elde edilen veriler içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonunda öğretmenlerin bu kuramın verimliliğinin farkında olmalarına rağmen yeterli ölçüde kullanmadıkları, ayrıca ders saati süresinin yeterli olmadığı tespiti yapılmıştır.</p>	<p>Fidan ŞAHİN SEÜ-2008 Yüksek Lisans</p>
<p>Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Olarak Gerçekleştirilen Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrencilerin 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersindeki Tutum ve Erişilerine Etkisi Özet: Araştırma kontrol gruplu deneysel desen modeline göre yapılmış, veri toplama aracı olarak akademik erişim testi ve tutum ölçeği kullanılmıştır. Analizler sonunda çoklu zekâ kuramına dayalı olarak gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu öğrencilerinin derse karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği ancak, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarda anlamlı bir fark oluşmadığı bulgulanmıştır.</p>	<p>İsmail KOÇ SEÜ-2008 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Ülkemizin Kaynakları Ünitesinde Uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi Özet: Bu araştırma çoklu zekâ kuramının sosyal bilgiler dersinde uygulanabilirliğini tespit etmek, aynı zamanda bu kuram çerçevesinde gerçekleştirilen öğretim sürecinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir. Deneysel nitelikte bir çalışma olup, kontrol ve deney grupları teşkil edilmiştir. Programdan seçilen ünite kontrol grubuna yapılandırmacı öğretimi yöntemi, deney grubuna ise çoklu zekâ yöntemi uygulanarak işlenmiştir. Ünitelerin başında ve sonunda başarı ve tutum ölçekleri uygulanmıştır. Veriler amaçlara uygun olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonunda çoklu zekâ yönteminin uygulandığı sınıfa bulunan öğrenciler, yapılandırmacı yöntemin uygulandığı sınıflarda bulunan öğrencilerden daha başarılı oldukları saptanmıştır.</p>	<p>Hacı Murat GÖRE YDTÜ-2008 Yüksek Lisans</p>
<p>Yapıcı Öğrenme Modelinin (Constructivist Teaching Model) Sosyal Bilgiler Dersindeki Tarih Ünitelerine Uygulanması</p>	<p>Ali Zafer SAĞIROĞLU GÜ-2002 Yüksek Lisans</p>

◆ Yılmaz Geçit

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Vatan Ve Millet Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Eğitim Durumunun Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi Ve Öğrenci Görüşleri	Gökcan YILMAZ YTÜ-2002 Yüksek Lisans
İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Konularının Çoklu Zekâ Teorisi Kullanılarak Öğretilmesi	Ebru DEMİR MÜ-2004 Yüksek Lisans
Sosyal Bilgiler Dersi "Güzel Yurdumuz Türkiye" Ünitesine Yönelik Çoklu Zekâ Kuramı Etkinlikleriyle Oluşturulan Öğrenme Ortamının 5. Öğrenci Başarısına Etkisi	Özgür ARLI YTÜ-2004 Yüksek Lisans
Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Çoklu Zekâ Kuramının Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkileri	Ali İhsan BAYKAL GÜ-2005 Yüksek Lisans
Öğretim Teknikleri Konulu Çalışmalar	
Makale	
İlköğretim 1. Kademe Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler ile Bunların Uygulanma Sıklığı Özet: Bu çalışmada amaç; öğretim yöntem ve tekniklerinin, ilköğretim I. Kademe Sosyal Bilgiler dersi coğrafya konularında uygulanabilirlik ölçüsünü örneklerle ortaya koymak olmuştur. Ayrıca öğretmenlerin söz konusu bu yöntemlerin hangilerini ve ne kadar sıklıkla kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuçta öğretimin kalıcı ve etkili olması için yöntemlerin tek tek değil, birlikte uygulanmasının daha iyi sonuçlar verdiği saptanmıştır.	Çiğdem ÜNAL Tekin ÇELİKKAYA DCD/11 S: 151-167 2004
Tezler	
İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Yeteneklerine Dayalı Konu Merkezli Öğretim Tekniğinin Değerlendirilmesi Özet: Bu araştırma ilköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde "Öğrenci yeteneklerine dayalı konu merkezli" öğretim tekniğinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada deneysel yöntem kullanılmış, deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Sonuçta, öğrenci yeteneklerine dayalı konu merkezli öğretim tekniğinin öğrenci başarısını arttırdığı görülmüştür.	Yeliz CANBAZ MÜ-2006 Yüksek Lisans
Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi Özet: Altı şapkalı düşünme tekniğinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini ortaya koymaya yönelik gerçekleştirilen bu çalışmada da ön-test son-test gruplu desen uygulanmıştır. Elde edilen bulgular da altı şapkalı düşünme tekniğinin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısını daha çok arttırdığı sonucu ortaya çıkmıştır.	Hülya AYAZ CAN FRÜ-2005 Yüksek Lisans
Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programına Göre Hazırlanan Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Anlatım Teknikleri ve Öğrencilerin Akademik Başarılarına Etkileri Özet: Sosyal bilgiler dersinde çeşitli anlatım tekniklerinin kullanılması ve bunların öğrenci başarısına etkisini inceleme amacı güden bu çalışma için farklı öğrenci grupları oluşturulmuş ve bunlara farklı tekniklerle öğretim gerçekleştirilmiştir. Sonrasında da başarı testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda anlatım tekniklerine göre hazırlanmış olan metinlerin uygulandığı gruplar arasında başarı açısından anlamlı farklar bulunmuştur.	Ayla DEMİREZEN GÜ-2007 Yüksek Lisans
İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Resimlendirilmiş Öykülerin Tarihsel Düşünme Becerilerinin Gelişimine Etkisi Özet: Bu araştırma resimlendirilmiş öykü tekniğinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerileri üzerindeki etkilerinin araştırıldığı nitel bir çalışmadır. Öykülerin çözümlenmesi amacıyla açık uçlu sorular içeren etkinlikler, öğrenme ortamlarındaki söylem ve tarihsel düşünme süreçleri, konuşma ve söylem analizi yaklaşımına göre yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, resimlendirilmiş öykü tekniğinin öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine olumlu etkilerde bulunduğunu ortaya koymuştur.	Nuriye ERDOĞAN MÜ-2007 Yüksek Lisans

<p>Oluşturmacı Sosyal Bilgiler Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Tekniği Kullanımının Öğrencilerin Empatik Düşünme Becerilerine Etkisi: Bir Eylem Araştırması Özet: Bu araştırma oluşturmacı sosyal bilgiler öğretiminde örnek olay incelemesi tekniğini kullanmanın öğrencilerin empatik düşünme becerilerine etkisini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Veriler nitel içerik çözümlenmesi ve yorumsal analize tabi tutulmuştur. Sonuçta bu tekniğin öğrencilerin empatik düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.</p>	<p>Abdullah UĞUR MÜ-2007 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Derslerinde Empati Becerilerine Dayalı Öğretim Tekniklerinin Kullanılması Özet: Bu çalışmada sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerinin ağırlıklı olduğu etkinliklere dayalı olarak; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, ahlaki ve sosyal becerileri incelenmiştir. Nitel araştırma desenlerinden aksiyon araştırması işe koşulmuştur. Verilerin değerlendirilmesi sonunda empatik öğrenme süreci ile öğrencilerin diğer gelişim alanları arasında olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur.</p>	<p>Sevgi ÇOŞKUN KESKİN MÜ-2007 Doktora</p>
<p>İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Fırtınası Tekniğiyle Kavram Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeylerine Etkisi Özet: Oluşturulan deney ve kontrol gruplarına çeşitli anketlerin uygulandığı ve ulaşılan verilerin istatiki işlemlere tabi tutularak değerlendirildiği bu çalışma sonucunda, beyin fırtınası tekniği ile kavram öğretiminin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.</p>	<p>Figen KISA GÜ-2007 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Birinci Kademe 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Haritalarının Kullanılmasının Başarıya Olan Etkisi Özet: Bu çalışma kavram haritalarını kullanma tekniğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Deney ve kontrol gruplarına başarı testi uygulanmış, elde edilen veriler Minitab 15 English paket programında değerlendirilmiştir. Sonuçta öğrenci başarısını arttırmak için kavram haritalarını kullanma tekniğinin geçerli ve kullanılabilir bir teknik olduğu sonucuna varılmıştır.</p>	<p>Hüseyin YILMAZ SEÜ-2008 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Aktif Öğrenme Tekniklerinin Demokratik Tutumlara ve Ders Başarısına Etkisi Özet: Bu çalışmada kontrol gruplu ön-test son-test deneysel araştırma modeli kullanılmış olup, veri toplama aracı olarak tutum ölçeği ve başarı testi işe koşulmuştur. Daha sonra veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi kullanılarak SPSS 11,0 paket programında analiz edilmiştir. Tüm bu işlemler sonunda aktif öğrenme tekniklerinin hem demokratik tutum hem de öğrenci başarısı açısından deney grubu lehine anlamlı farklar oluşturduğu görülmüştür.</p>	<p>Derya GÜL Sinem ŞAHİNER DEÜ-2008 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiyeye ve Kalıcılığa Etkisi Özet: Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinin öğretiminde yaratıcı düşünmenin erişiyeye ve kalıcılığa etkisi incelenmiştir. Araştırmada veriler ön-test son-test, kalıcılık testi, tutum ölçeği ve Torrance Yaratıcı Testi ile toplanmıştır. Bu veriler aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı düşüncenin uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında bilgi düzeyi erişiyeye puanları, kavrama düzeyi erişiyeye puanları, sentez düzeyi erişiyeye puanları, kalıcılık puanları, tutum puanları ve yaratıcı yeteneği puanları açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Ancak iki grup arasında uygulama düzeyi erişiyeye puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.</p>	<p>Serap EMİR HÜ-2001 Doktora</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Osmanlı Tarihi Konularında Uygulanacak Yöntem Ve Teknikler</p>	<p>Cahit DURLUDAĞ Ata. Ü-2000 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ders Kitabı Kullanım Tekniklerinin 6.Sınıf Öğrencilerinin Başarısına Etkisi</p>	<p>Berna İPEK GÖÇÜKKÖYLÜOĞLU GÜ-2005 Yüksek Lisans</p>

◆ Yılmaz Geçit

Altı Şapkalı Düşünme Tekniğinin 6.Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Başarısına Etkisi	Hülya AYAZ CAN FRÜ-2005 Yüksek Lisans
Öğretim Stratejileri Konulu Çalışmalar	
Makale	
Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi Özet: Bu araştırma, öğrencilerin hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi dersinde öğrenme stratejilerini kullanıp kullanmama durumlarının akademik başarıları üzerindeki etkisini belirleme amacı gütmektedir. Araştırmanın yöntemi deneyseldir ve ön-test son-test kontrol gruplu araştırma deseni işe koşulmuştur. Örneklemi 30'u kontrol, 30' da deney grubu olmak üzere 60 sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Sonuçta öğrenme stratejileri öğretiminin yapıldığı öğrencilerin, geleneksel yönetime göre daha başarılı oldukları, her iki grubun başarı durumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır.	Bayram TAY MED/173 S: 87-102 2007
Tezler	
Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin, Öğrencilerin Anlama ve Yorumlama Düzeylerine Etkisi Özet: Bu çalışmada ilköğretim okullarında sosyal bilgiler dersinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin önemi ve öğrencilerin başarı düzeylerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin uygulandığı deney grubunun, geleneksel öğretimin uyguladığı kontrol grubuna göre akademik açıdan daha başarılı olduğu belirlenmiştir.	İbrahim UYSAL SEÜ-2006 Yüksek Lisans
Öğrenme Stratejileri ve Yeni İlköğretim Programında Sosyal Bilgiler Programı 4. ve 5. Sınıflarda Öğrenme Stratejisi (Aktif Öğrenme) Yozgat İli Uygulanması Özet: Yeni uygulanmaya konulan ilköğretim programındaki sosyal bilgiler 4. ve 5. sınıf programlarının uygulanması sırasında uygulanacak stratejilerin değerlendirilmesi esas alınmıştır. Aktif öğrenme stratejiyle birlikte kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri irdelenmiştir. Bu amaçlarla öğretmenlere anketler uygulanmış, veriler değerlendirilmiştir. Sonuç olarak aktif eğitimin uygulanmasında özellikle ekonomik güçlüklerle karşılaşıldığı görülmüş ayrıca bu strateji hakkında öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadıkları da belirlenmiştir.	Hakan UYSAL NÜ-2007 Yüksek Lisans
İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Öğretiminde Ders Anlatım Stratejisi Olarak Dramatizasyonun Kullanılmasının Öğrencinin Başarı Düzeyine Etkisi Özet: Sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının öğretiminde dramatizasyon stratejisinin öğrenci başarısına etkisini ortaya koymaya çalışan bu araştırma için seçilen deney ve kontrol gruplarına ön-test son-test uygulanmıştır. SPSS programı ve t testiyle veriler analiz edildikten sonra bu tekniğin öğrenmede kalıcılığı arttırdığı bulgulanmıştır.	İbrahim DEBRE YDTÜ-2008 Yüksek Lisans
İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırmaya Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Derse Yönelik Tutuma, Akademik Başarıya ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi Özet: Araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin derse yönelik tutumlarına, akademik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisini ortaya koymaya çalışan bu makalede, tutum ölçeği ve akademik başarı testleri işe koşulmuştur. Araştırma deneysel bir çalışma olup ön-test son-test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. İstatistiksel işlemlerle analiz edilen veriler sonucunda adı geçen yöntemin öğrenci başarısı, tutumu ve kalıcılık düzeyi üzerinde pozitif etkiler yaptığı bulgulanmıştır.	Hüseyin ÇALIŞKAN GÜ-2008 Doktora

<p>Sosyal Bilgiler Derslerinde Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde B-B-Ö (Bildiklerim-Bilmek İstediklerim- Öğrendiklerim) Stratejisinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Derse Karşı Olan Tutumlarına Etkisi</p> <p>Özet: Bu araştırmanın deneysel kısmında BBÖ stratejisinin kullanılmasının öğrencilerin "19. ve 20. yüzyıllarda Osmanlı Devleti" ünitesi ile ilgili akademik başarılarına ve sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. Araştırma, ön-test son-test uygulamalı kontrol ve deney gruplu desen olarak gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nicel veriler SPSS istatistik programında yer alan bağımlı ve bağımsız gruplar için t testi analizleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Sonuçta BBÖ stratejisinin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ancak "geleneksel okuduğunu anlama yöntemiyle" aralarında anlamlı bir fark oluşmadığı gözlenmiştir.</p>	<p>Kubilay YAZICI GÜ-2006 Doktora</p>
<p>İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Obenchain ve Morris Tarafından Önerilen Öğretim Stratejilerinin Öğrencilerin Akademik Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi</p> <p>Özet: Sosyal bilgiler dersinde Obenchain ve Morris tarafından önerilen öğretim stratejilerinin öğrencilerin akademik başarılarına, tutumlarına ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Deney ve kontrol grupları oluşturularak, akademik başarı testi ve tutum ölçeği ön-test son-test ve kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler üzerinde t testi ve konvaryans analizi yapılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Ancak çalışma sonucunda deney ve kontrol gruplarının akademik başarı son-test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Fakat kalıcılık tutum puanları arasında gruplar arasında anlamlı fark bir bulunmuştur. Deney ve kontrol grupları ile yapılan görüşmelerden sonra deney grubundaki öğrencilerin akademik başarı ve tutum açısından kontrol grubundaki öğrencilere göre daha olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür.</p>	<p>Halil BOLAT ÇÜ-2008 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Ünitelerinin İşlenişinde Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi</p> <p>Özet: Bu çalışmada, sosyal bilgiler dersi coğrafya ünitelerinin işlenişinde öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma 6. Sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüş ve bu öğrencilerden deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Çeşitli istatistiksel analizler SPSS for Windows paket programında gerçekleştirilmiş ve şu bulgular elde edilmiştir: Hem deney hem kontrol grubunun ön-test son-test sonuçları karşılaştırıldığında her iki grubunda son testi lehine anlamlı farklar bulunmuştur. Yine iki grubun son-test sonuçları karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmüştür. Yine deney ve kontrol gruplarının kalıcılık testi sonuçlarına karşılaştırıldığında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Hem deney hem kontrol grubunun son-test ve kalıcılık testi sonuçları ayrı ayrı karşılaştırıldığında her iki grup içinde son-testleri lehine anlamlı farklar bulgulanmıştır.</p>	<p>Ali MEYDAN SEÜ-2004 Doktora</p>
<p>Öğrenmeyi Öğrenme Stratejilerinin İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğrenci Ders Başarısı Üzerindeki Etkisi</p>	<p>Emel YORULMAZ ÇOMÜ-2001 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Ortamında Kullandıkları Öğrenme Stratejileri</p>	<p>Bayram TAY HÜ-2002 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Araştırma-İnceleme Yoluyla Öğretim Ve Geleneksel Öğretimin Akademik Başarıya Etkisi</p>	<p>Özlem ULUDAĞ ÇÜ-2003 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Osmanlı Devletinin Kuruluşu Ünitesinde Öğrenme Stratejilerini Öğrenmenin Öğrenci Erişisine Etkisi</p>	<p>Mehmet ÜLGER GÜ-2003 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanan Problem Çözme Stratejisinin Öğrencilerinin Kavramları Anlama Ve Problem Çözme Performansları Üzerine Etkisi</p>	<p>Özkan AKMAN SEÜ-2005 Yüksek Lisans</p>

◆ Yılmaz Geçit

Süreç Temelli Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Akademik Başarısı Ve Kalıcılığı Üzerindeki Etkileri	Bilal DUMAN ÇÜ-2003 Doktora
Diğer Konulu Çalışmalar (İlkeler, etkinlik, ders araç-gereçleri, çeşitli öğretim yaklaşım ve modelleri ile durum tespitleri gibi)	
Makaleler	
İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Kavram Haritası” Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi Özet: Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 5. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Kavram Haritaları” kullanmanın öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Ön-test son-test kontrol gruplu deney deseni kullanılan bu çalışma sonucunda kavram haritaları kullanmanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yaptığı belirlenmiştir.	Gülşen ALTINTAŞ S. Uğur ALTINTAŞ KED/16(1) S: 61-66 2008
İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Görsel Materyal Kullanımı ile Coğrafya Konularının Eğitim ve Öğretimi Özet: Bu çalışma ilköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde görsel materyal kullanımı ile coğrafya konularının eğitim ve öğretimi üzerinde durmaktadır. Makalede öncelikle görsel materyaller sıralanmakta ve bunların coğrafya konularının öğretiminde kullanımı örneklerle ortaya konulmaktadır. Buna ilaveten bir görsel materyal grubunun(fotoğrafların) sorularla çözümlenmesi üzerine örnek bir çalışma yaparak bunların öğretme-öğrenme sürecine katkısı üzerinde saptamalarda bulunmaktadır. Böylece öğretme-öğrenme sürecinde görsel materyal kullanımının öğrenmeyi somutlaştırarak kalıcı hale getirdiği anlaşılmaktadır. Ancak görsel materyaller bir görüntü olarak kullanılırsa kalıcı öğrenme sağlamamaktadır.	Okan YAŞAR MED/163 2004
Sosyal Bilgiler Dersinde Marmara ve Ege Bölgeleri Konularının Öğrenilmesi ve Öğretilmesinde Yakından Uzağa İlkesi ve Diğer Faktörlerin Etkisi Özet: Bu çalışmanın amacı, ilköğretim okulları 7. sınıf sosyal bilgiler dersi Marmara ve Ege bölgeleri konularının öğrenme ve öğretilmesinde yakından uzağa ilkesi ve öğrenci başarısı üzerinde etkili olan diğer faktörleri belirlemektir. Bu bağlamda tarama metoduyla belirlenmiş 208 7. sınıf öğrencine anket ve başarı testi, öğretmenlerine ise anket uygulanmıştır. Sonuçta öğrencilerin içinde buldukları bölgeyi daha iyi öğrendikleri belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin ders çalışma biçimleri, derse karşı tutumları, öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ile araç ve materyallerin de öğrenci başarısı üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.	Hülya KAYALI MCD/18 S: 134-148 2008
Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi Özet: Bu araştırmanın amacı ilköğretim 7. sınıfta sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve öğrenmenin kalıcılığı etkisini ortaya koymaktır. Deneme modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu modele göre desenlenen araştırma resmi bir ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada verilerin toplanmasında nitel ve nicel veri toplama yöntemleri birlikte kullanılarak yöntem çeşitlenmesine gidilmiştir. Araştırma sonucundaki bulgulara göre sosyal bilgiler dersinde beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcı düzeyi arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.	Tuba ÇENGELCİ İOOD/6 (1) S: 62-75 2007
İlköğretimdeki Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılacak Bir Öğretim Etkinliği Olarak Resim Çizimi Yoluyla Empati Özet: Bu çalışmada ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinden kendilerine sunulan empati rollerinden birini seçerek, o role ilişkin duygu ve düşüncelerini yansıtan bir resim çizimleri istenmiştir. Resim çizdirme tekniğinin kullanım nedeni, bu yaş grubu öğrencilerinin yazım becerilerindeki sınırlılıktır. Resim çizimlerinin tamamlanmasının ardından 15 öğrenci ile geliştirdikleri empatik düşünce ve duygulara ilişkin yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin çizdiği resimler ile görüşme metinlerinden bir bölümüne ve empati sürecine ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.	Yücel KABAPINAR MEBD/20 S: 85-100 2004

Tezler	
<p>İlköğretim Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularında Kavram Haritalarının Öğrenci Başarısına Etkisi (Erzurum İli Ömer Nasuhi Bilmen İlköğretim Okulu Örneği) Özet: Bu çalışmada ilköğretim 6. Sınıf sosyal bilgiler dersinde kavram haritalarının uygulanabilirliğinin ve yararlarının tespitine çalışılmıştır. Çalışma, hem konuyla ilgili kaynaklardan tarama-derleme hem de deneysel sonuçlara dayanmaktadır. Araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır: Sosyal bilgiler dersi nedir? Bu derste kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir? Kavram haritası ve çeşitleri nelerdir? Kavram haritası nasıl hazırlanır ve yararları nelerdir? Bu haritalarla başarı artırılabilir mi?</p>	<p>Pınar BAYINDIR GENCER Ata. Ü-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi Özet: İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde “Beyin temelli öğrenmenin” öğrenci başarısı üzerindeki etkisini belirleme amacı güden bu çalışma, deneme modellerinden ön-test son-test kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Verilerin çözümlenmesinden sonra deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılık düzeyi açısından deney grubu lehine anlamlı farklar bulunmuştur.</p>	<p>Tuba ÇENGELCİ Ana. Ü-2005 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Fiziki Coğrafya Konuları Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımının Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisi (Kars İli Örneği) Özet: Bu çalışmada amaç, sosyal bilgiler dersi fiziki coğrafya konularının öğretiminde öğretim teknolojileri ve araç-gereçle desteklenen çağdaş öğretim yönteminin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini saptamaktır. Seçilen deney ve kontrol gruplarına başarı testi ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Sonuçta araç-gereçle desteklenen öğretim yönteminin daha başarılı sonuçlar verdiği bulunmuştur.</p>	<p>Erkan YEŞİLTAŞ KÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Hayat Bilgisi Sosyal Bilgiler Müfredatlarının Tarih Konularında Eğitim Materyali Olarak Resmin Kullanılması Özet: Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders kitaplarının incelenmesini konu edinen bu çalışma sonucunda belirtilen kitapların tarih ünitelerinde kullanılan resim, fotoğraf, minyatür ve gravürlerin metni yansıtmadığı, ünite hedeflerine dikkat edilmediği, resimlerin birbirini tamamlar nitelikte olmadığı ayrıca sayfa düzeni, baskı kalitesi ve renk uyumu açısından bilimsel ölçülere uymadığı saptanmıştır.</p>	<p>Kamuran Candoğan ÖZDEMİR GÜ-2006 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bütünsel Beyin Yaklaşımı İle Modellendirilmiş Etkinliklerin Akademik Başarı ve Tutumlar Üzerine Etkisi Özet: “Bütünsel beyin yaklaşımının” ilköğretim 7. Sınıf sosyal bilgiler dersindeki öğrenci başarısı ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkisini araştıran bu çalışma için ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarından alınan veriler çeşitli istatistiksel işlemlerden geçirdikten sonra şu bulgulara ulaşılmıştır: “Bütünsel beyin yaklaşımli etkinliklerin” uyguladığı deney grubu lehine başarı puanı açısından anlamlı bir fark tespit edilirken, derse yönelik tutum açısından kayda değer bir farklılık gözlemlenmemiştir.</p>	<p>Halil TOKCAN GÜ-2007 Doktora</p>
<p>İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Eylem Araştırması Özet: Bu çalışmada “kanıt temelli öğrenme modelinin” doğasına uygun şekilde farklı öğretim teknikleri ile farklı türden kaynaklar kullanılarak öğrencilerde yüksek düzeyde düşünceler oluşturulması amaçlanmıştır. Çeşitli şekillerde elde edilen veriler betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizi yaklaşımları ile çözümlenmiştir. Sonuçta bu kanıtlara dayalı tarih öğretiminde 12 yaş grubundaki öğrencilerin öğrenme düzeylerinde bilişsel alanda tarihçiler gibi derin analizlere ulaşabildikleri, duyuşsal alanda hoşlanma tutumu geliştirdikleri sonucu varılmıştır.</p>	<p>Ramazan ALABAŞ MÜ-2007 Yüksek Lisans</p>

◆ Yılmaz Geçit

<p>Sosyal Bilgiler Öğretiminde Tarihsel Yazılı Kanıtların Kullanımı Özet: Bu çalışmada akademik başarı ortalamaları birbirine denk 25'er grupluk deney ve kontrol gruplarına uygulama öncesinde ön-test ve ön-tutum ölçekleri uygulanmıştır. Elde edilen nicel veriler SPSS 11,0 veri analiz programıyla, nitel veriler ise betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir. Dersin öğretiminde tarihsel yazılı kanıtların kullanıldığı deney grubu öğrencilerinde başarı oranı daha yüksek bulunmuştur.</p>	<p>Yasin DOĞAN GÜ-2007 Doktora</p>
<p>İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Tarih Konularının Öğretiminde Kanıt Temelli Öğrenme Modeli: Bir Aksiyon Araştırma Özet: Kanıta dayalı öğretim uygulamalarının konu alındığı bu çalışma nitel aksiyon araştırma ile yürütülmüştür. Veriler betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizi yaklaşımları ile çözülmüştür. Değerlendirmeler sonucunda 9-10 yaş grubundaki öğrencilerin kanıt temelli öğrenme uygulamalarıyla tarihsel sorgulamaları öğretmen rehberliğinde yapabildikleri ortaya çıkmıştır.</p>	<p>Hülya IŞIK MÜ-2008 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Tarihsel Kanıtların Etkililiği</p>	<p>Aydın BALKAYA MÜ-2002 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Ders Programında Toplam Kalite Uygulamalarında Anlamlı Öğrenme Modelinin 'Bilânço Çıkarma Konferansı' İlkelerine Göre Uygulanabilirliği</p>	<p>Mihrihan ÜNAL AİBÜ-2002 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Hazır Eğitim-Öğretim Araç-Gereçleri Ve Öğretmen-Öğrenci İş Birliği İle Hazırlanan Araç-Gereçlerle Yapılan Öğrenme Etkinliklerinin Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi</p>	<p>Gökben Kenger TAŞDEMİR ÇÜ-2003 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Öykü Tabanlı Öğrenme Yaklaşımına İlişkin Bir Durum Çalışması</p>	<p>Serkan Yaşar GÜNEY HÜ-2003 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Okulu 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kavramlarının Öğretimi</p>	<p>Bayram KAYA GÜ-2003 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Cumhuriyete Nasıl Kavuştuk Ünitesinin Öğretiminin Programlandırılmış Öğretime Göre Değerlendirilmesi</p>	<p>Ali Kemal PAŞ AİBÜ-2004 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersinde Programlandırılmış (Dizgeli) Öğretimin Erişkiye, Kalıcılığa Ve Derse Karşı Tutuma Etkisi</p>	<p>Mehmet KOÇAK AİBÜ-2004 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersinde Tepegöz Kullanımının Öğrenci Erişisine Etkisi</p>	<p>Gökhan ÖZDEMİR HÜ-2004 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersindeki Türkiye' de Sanayi Konusunun Öğrenme Düzeylerinin Tespiti İlgili Grafik Ve Haritaların Tespiti</p>	<p>Zehra TÜFEKÇİOĞLU GÜ-2004 Yüksek Lisans</p>
<p>Sosyal Bilgiler Dersinde Görsel Materyal Kullanımının Başarıya Ve Derse Tutuma Etkisi</p>	<p>Yavuz AYDIN AİBÜ-2004 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Derslerinde Tarihsel Kavramların Öğretiminde Bilgi Ve Kavram Haritası Kullanımının Başarıya Etkisi</p>	<p>Dilek GÜNGÖR MÜ-2004 Yüksek Lisans</p>
<p>İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde İstiklal Savaşı Yöresel Halk Kahramanlarının Öğretimi (Çukurova Örneği)</p>	<p>Yusuf DELİKOCA GÜ-2005 Yüksek Lisans</p>
<p>Yansıtıcı Düşünmeyi Geliştirici Etkinliklerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersindeki Akademik Başarılarına Ve Tutumlarına Etkisi</p> <p>Özet:</p>	<p>Zehra Nur ERSÖZLÜ FRÜ-2008 Doktora</p>

Elde edilen veriler sonucunda ilköğretim sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme durumlarıyla ilgili 20 makale ve 1 bildiri çalışması tespit edilmiştir. Bu çalışmalar çoğu eğitim fakülteleri yayını olmak üzere 19 dergi ve iki bildiri kitabından incelenmesiyle elde edilmiştir. Belirtilen süreli yayınlar 2000-2009 yıllarına ait olup toplam taranan yayın sayısı 268'dir. Yine belirtilen süre içerisinde öğretme-öğrenme durumlarıyla ilgili 136 tez çalışması saptanmıştır. Toplamda ulaşılan çalışma sayısı ise 157'dir. Tüm bu çalışmaların %49'u öğretim yöntemlerini, %16,5'i kuram çalışmalarını, %8,9'u öğretim tekniklerini, aynı oranda %8,9'u öğretim stratejilerini konu ederken geriye kalan 16,5'i de diğerleri başlığı altında değerlendirdiğimiz öğretim ilkelelerini, etkinlikleri, ders araç-gereçlerini, çeşitli öğretim yaklaşım ve modelleri gibi konuları içermektedir. Konu dağılımlarına bakıldığında çalışmaların özellikle yöntem ve kuram temelli çalışma alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç

1998-1999 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen eğitim fakültelerindeki yeneden yapılandırma sürecinden sonra sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme durumları alanında yapılan çalışmaları tespit etmek, bunları çeşitli açılardan gruplandırarak öncelikli çalışma alanlarını saptamak ve akademik çalışma yapacaklara ışık tutmaya yönelik yapılan bu incelemeyle önemli bulgular elde edilmiştir.

2000-2009 yılları arasında süreçte sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme konuları alanında çeşitli alanları kapsayan çalışmalar yeterli oranda yapılmadığı söylenebilir. Yukarıda belirtilen kategorilerde yer alan çalışmalar dengeli yapılmadığı gibi, genel anlamda da sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme durumlarını içeren çalışmalarının yeterli sayıda olduğunu belirtmek güçtür. Özellikle makale çalışmalarının oldukça az olduğu açıkça görülmektedir. Çünkü 268 süreli yayın ile iki kongre bildiri kitabında toplamda ancak 21 öğretme-öğrenme konulu çalışmasının yer almış olması oldukça düşündürücüdür. Ancak bu süre zarfında belirtilen konu alanında toplamda 136 yüksek lisans ve doktora tez çalışmasının yapılmış olması olumlu değerlendirilebilir. Fakat gerçekleştirilen akademik çalışmaların büyük oranda içerik bazında benzerlik taşıdığı, birbirini tamamlayıcı nitelikte olmadığı da bir gerçektir. Belirtilen bu sorunların nedenlerinden biri, ülkemizde henüz yeterli miktarda sosyal bilgiler alan eğitimi uzmanının bulunmaması nedeniyle farklı alanlardan uzmanlaşan akademisyenlerin bu yeni alana uyum sağlamaya çalışmalarıdır. Bu sorunlara yönelik öncelikli olarak YÖK-Üniversiteler işbirliği ve koordinasyonu çerçevesinde yurt dışına alan eğitim uzmanlıkları için daha fazla sayıda akademisyen gönderilmesi ve üniversitemizde bu alana kaynaklık edecek yeterli oranda lisansüstü programların açılması gerekmektedir.

Diğer önemli bir tespit, başta birçok eğitim fakültesi yayını olmak üzere çok sayıda dergide hiç sosyal bilgiler alan eğitimi çalışmasının olmaması, bazılarında ise sadece 1-2 makalenin bulunmasıdır. Bu soruna karşılık ise sosyal bilgiler eğitimi çalışmalarının yayınlanacağı süreli yayın sayısının artırılması gerekmektedir.

Verilerin analizi neticesinde ülkemiz ilköğretim sosyal bilgiler eğitimi öğretme-öğrenme durumlarıyla ilgili araştırma konuları beş ana başlık halinde tasnif edilmiş ve bunlara yönelik açıklamalarda bulunulmuştur:

1. Öğretim yöntemleri konulu çalışmalar: Öğretim yöntemi; eğitim ve öğretim düzeyi açısından öğrencileri, ön görülen amaç ve ilkelere ulaştırmak için uyulması ve uygulanması gereken en doğru ve en güvenilir yol biçiminde tarif edilebilir (Doğanay, 2002, 159). Bu araştırma sonucunda ulaştığımız toplam 157 çalışmanın 77'si bu alanı teşkil etmektedir. Dolayısıyla çalışmaların %49'u öğretim yöntemlerini içermektedir. Bu ana başlık altında değerlendirilen başlıca konular şunlardır: İşbirlikli öğrenme yöntemi, proje tabanlı öğrenme yöntemi, drama yöntemi, soru-cevap yöntemi, hikâye anlatım yöntemi, gezi-gözlem ve inceleme yöntemi, vb. Bu araştırmalarda daha çok ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenin işe koşulduğu ve bu şekilde bu yöntemlerin etkinliğinin araştırıldığı görülmektedir. Özellikle bu yöntemler öğrenci erişileri, öğrenilenlerin kalıcılık düzeyleri ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları tespit etmek için uygulanmıştır. Verilerin toplanması için de başarı testleri, tutum ölçekleri ve çeşitli anket uygulamaları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde daha çok SPSS programı ile t testi ve konvaryans analiz tekniği uygulanmıştır. Araştırmaların sonunda da genellikle 2000 yılından sonra işe koşulan bu yeni modern yöntemlerin geleneksel yöntemlere göre daha etkin olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Öğretim kuramları konulu çalışmalar: Öğretim kuramlarını teşkil eden çalışmalara bakıldığında çoklu zekâ kuramı merkezli çalışmaların çoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir. Bu kuram, öncelikle zekânın tek bir etmenle açıklanamayacak kadar karmaşık bir süreç olduğunu benimsemekte ve zekâ düzeyinin değiştirilemeyeceğine ilişkin yaklaşımlara da tepki göstermektedir (Karatekin, 2006, 32). Öz bir şekilde tarif edilmeye çalışılacaksa çoklu zekâ kuramı; bilişsel gelişim, gelişimsel psikoloji ve nörobilimden yararlanarak her bireyin zekâ düzeyinin özerk güçler ya da yeteneklerden oluştuğunu ve en az sekiz gücün var olduğunu savunur (Temur, 2004, 2). Bu başlık altında değerlendirilebilecek 26 çalışmanın 13'ü çoklu zekâ kuramı merkezlidir. Öğretim kuramlarını konu alan çalışmalar ise bütününün %16,5'ine tekabül etmektedir. "Çoklu zekâ kuramı yanında,"Kolb'un deneysel öğrenme kuramı", "yapılandırmacı kuramı" ve "beyin temelli öğrenme kuramının" etkililiğini tespitine yönelik çalışmalar da yer almaktadır. Yöntem konulu çalışmalarda olduğu gibi bunlarda da yine daha çok deneysel desenin işe koşulduğu, deney ve kontrol gruplarının teşkil edildiği görülmektedir. Çeşitli anketlerden elde edilen verilerin analizleri için SPSS programı yanında Mancova istatistik testi, Man-Whitney testi ile varyans ve konvaryans analizleri uygulanmıştır. Belirtilen kuramlar temelinde hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutum ve akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yaptığı da diğer önemli bir tespittir.

3. Öğretim teknikleri konulu çalışmalar: Yöntem ve teknik kavramları birbirine çok karıştırılmaktadır. Yöntem genelde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol olarak tanımlanırken, teknik ise bir öğretme yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir (Yel ve diğerleri, 2008, 40). Öğretim tekniklerini konu edinen çalışmaların sayısı 14, toplam içindeki oranı ise %8,9 dur. Bu bölümde ele alınan başlıca teknikler "beyin fırtınası tekniği", "altı şapkalı düşünme tekniği", "örnek olay incelemesi tekniği" ve "konu merkezli öğrenim tekniği" ile "anlatım teknikleri" gibi tekniklerdir. Ele alınan başlıca konular incelendiğinde ise, genellikle bu teknikler esas alınarak ders işleyen öğrencilerle, geleneksel tekniklerle ders işlenen öğrencilerin başarıları ve bilgi kalıcılığı karşılaştırılmaktadır. Araştırma için gerekli veriler deney ve kontrol grubu öğrencilerinden ön-test son-

test, başarı testi, kalıcılık testi, tutum ölçeği ve Torrance yaratıcı testleri uygulanarak toplanmıştır. Ulaşılan bu bilgilerin işlenmesi ve analizi için de SPSS programı, t testi, standart sapma, aritmetik ortalama ve yüzdeleme gibi değerlendirme yöntemleri kullanılmıştır. Genellikle ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenin kullanıldığı bu çalışmaların sonunda da, belirtilen tekniklerle dersleri işleyen deney grubu öğrencileriyle, geleneksel yöntemlerle ders işleyen kontrol grubu öğrencileri arasında akademik başarı, kalıcılık ve tutum açısından deney grubu öğrencileri lehine anlamlı farklar bulgulanmıştır.

4. Öğretim stratejileri konulu çalışmalar: Strateji sözlük anlamı olarak; önceden belirlenen bir amaca ulaşmak için tutulan yolların ve uygulanan yöntemlerin bütünü demektir. Strateji eğitimde, bir şeyi elde etmek için izlenen yol ya da amaca ulaşmak için geliştirilen bir planın uygulanmasıdır (Uysal, 2007, 5). Sayısal değerler açısından bu alandaki çalışmalar öğretim teknikleriyle aynı sayı ve orandadır (157 çalışmanın 14'ü yani %8,9'u bu alanla ilgilidir). Yine öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarını ortaya koyma amacı güden bu stratejilerin başında "öğrenmeyi öğrenme stratejisi", "BBÖ (Bildiklerim, Bilmek İstediklerim, Öğrendiklerim) stratejisi" ve "Obenchain-Morris stratejileri" gibi öğrenme stratejileri bulunmaktadır. Strateji konulu çalışmaları yürütmek için bu tekniklerle öğrenim gören deney grubu öğrencileri ile klasik yöntemlerle ders işlenen kontrol grubu öğrencileri seçilmiştir. Bu öğrencilerden veri toplamak amacıyla akademik başarı testi, tutum ölçeği, ön-test son-test ve kalıcılık testi işe koşulmuştur. T testi, kovaryans analizi ve içerik analiziyle veriler istatistiksel işlemlerden geçirilmiştir. Sonuçta bu stratejilere uygun geliştirilen öğretim ortamları ve etkinliklerin öğrenci başarısını arttırdığı saptanmıştır.

5. Öğretme-öğrenme durumlarıyla ilgili diğer çalışmalar: "Diğer çalışmalar" başlığı altında 26 çalışma tespit edilmiştir ki, bunların da 21'i tez, 5'i makale çalışmasıdır. Tüm çalışmaların %16,5'ini bu bölüm içinde değerlendirilmiştir. Bu başlık altında çeşitli araç-gereç kullanımı, farklı materyallerin işe koşulması, farklı ilkeler ışığında öğretimi gerçekleştirme, değişik etkinliklerle öğrenci erişiminin tespiti ve resim çizmeyle öğretimi gerçekleştirme gibi konular yer almaktadır. Diğer alanlarda olduğu gibi burada da yine ağırlıklı olarak deneysel desen modeli uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında işe koşulan çeşitli testler, formlar ve anketler yanında, tarama-derleme yoluyla da bilgiler toplanmıştır. Daha sonra bu bilgilerin çözümlenmesinde çeşitli istatistikî işlemler yanında betimsel analiz, içerik analizi ve söylem analizleriyle de değerlendirmeler yapılmıştır. Nihayetinde kullanılan çeşitli etkinliklerin, materyallerin, araç-gereçlerin öğrencilerin akademik başarıları ve kalıcılıkları üzerindeki etkileri saptanmaya çalışılmıştır. Bu bölümle ilgili çalışmaların önemli bir oranı araç-gereç veya materyallerin etkinliğini ölçmeye yönelik olduğundan burada bunları tanımlamaya ve önemini izaha gerek vardır. En genel anlamıyla öğretim materyalleri veya materyaller veya araç-gereçler, öğretim faaliyetlerinin etkinliğini artırarak, daha üst düzeyde, kaliteli ve verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesine yardımcı olmak için kullanılan her türlü malzeme olarak tanımlanabilir (Yeşiltaş, 2006, 35). Yapılandırmacı yaklaşım temelinde hazırlanan 2004 yılı sosyal bilgiler öğretim programına göre öğretmenler, fotoğraf, haritalar, filmler, cd-rom'lar ve benzeşim programları, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçlar; internet gibi telekomünikasyon araçlarını imkânları ölçüsünde sosyal bilgiler dersinin bir parçası yapmaları gerektiği belirtilmektedir. Aslında belirtilen bu araç ve gereçler başta tarih ve coğrafya olmak üzere diğer sosyal bilimler için de vazgeçilmez unsurlardır. Ancak bu şekilde gidile-

◆ Yılmaz Geçit

meyen bazı mekânlar sınıf ortamına taşınabilir ve sanal geziler yapılabilir. Üstelik yapılandırmacı kuramın desteklediği önemli bir uygulama da sınıflarda teknolojinin kullanılmasıdır (Yanpar, 2007, 102). Artık günümüz dünyasında bilgisayar destekli olmayan bir eğitimden bahsetmek imkânsız gibi görünmektedir. Ne yazık ki bu alanla ilgili çalışmaların yeterli olduğunu söylemek mümkün değildir. Bundan sonraki akademik çalışmalarda bu alana daha da ağırlık verilmesi, gelişen teknolojinin takip edilmesi ve bu çalışmaların öğretmen ve öğretmen adaylarının da uygulama imkânı bulabilecekleri alanlara yönelik gerçekleştirilmesi gerekir.

Kaynakça

- Akdeniz, A.R., Karamustafaoglu, O. ve Keser, Ö.F.(2000). "Fizik Eğitim-Öğretiminde Güncel Araştırma Alanları", IV. Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Sempozyumu, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Aksoy, B., Sönmez, F., Merey, Z. & Kaymakçı, S. (2009). "Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Değerlendirilmesi", IV. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Ata, B. . (2007). Sosyal bilgiler öğretim programı. Öztürk, C. (Edt.), *hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (s.72–83). Ankara: PegemA Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş.,Çakmak, E., Akgün, Ö.,Karadeniz & Demirel, F. (2008). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Demircioğlu, İ.H. (2004). Öğretim stratejileri. Öztürk, C. ve Dilek, D.(Edt.), *hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.136-168). Ankara: PegemA Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). Eğitimde Program Geliştirme. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Doğanay, H. (2002). Coğrafya Öğretim Yöntemleri. Aktif Yayınevi, İstanbul.
- Doğanay, A. (2004). Sosyal bilgiler öğretimi. Öztürk, C. ve Dilek, D.(Edt.), *hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.15-46). Ankara: PegemA Yayınları.
- Karamustafaoglu, O. (2009). "Fen ve Teknoloji Öğretiminde Temel Yönelimler", **Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, s.17(1), ss: 87–102.
- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karatekin, K. (2006). İlköğretim 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Yön ve Yön Bulma Yöntemleri Konusunun Çoklu Zekâ Kuramına Göre Öğretilmesinin Öğrenci Başarısına Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- MEB (2004). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4. – 5. Sınıflar) Öğretim Programı. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- Öztürk, C. (2007). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir yaklaşım. Öztürk, C. (Edt.), *hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırmacı bir yaklaşım* içinde (s.22–50). Ankara: PegemA Yayınları.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinler arası bir yaklaşım. Öztürk, C. (Edt.), *sosyal bilgiler öğretim* içinde (s.2–31). Ankara: PegemA Yayınları.
- Safran, M. (2008). Sosyal bilgiler öğretim programı. Tay, B. ve Öcal, A. (Edt.), *özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.2-20). Ankara: Pegem Akademi.
- Sözer, E. (1998). Sosyal bilimler kapsamında sosyal bilgilerin yeri ve önemi. Can, G. (Edt.), *sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.3-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- Temur, H. (2004). Çoklu Zekâ Kuramını Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

- Uysal, H. (2007). Öğrenme Stratejileri ve Yeni İlköğretim Programında Sosyal Bilgiler Programı 4. ve 5. Sınıflarda Öğrenme Stratejisi (Aktif Öğrenme),Yozgat İli Uygulaması, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Niğde.
- Ünlü, M. & Alkış, S. (2006). "Okulöncesi Öğretmenliği Programlarında Coğrafya Derslerinin Gerekliğinin İncelenmesi". **Marmara Coğrafya Dergisi**, s.14, ss: 17-28.
- Yanpar, T. (2007). Etkili ve Anlamlı Bir Öğrenme İçin Kuramsal Yaklaşımlar ve Hayat Yapılandırıcılık. Öztürk, C. (Edt.), *hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırıcılık bir yaklaşım* içinde (s.85-110). Ankara: PegemA Yayınları.
- Yel, S., Taşdemir, A. & Yıldırım, K. (2008). Sosyal bilgilerde öğretim strateji, yöntem ve teknikleri. Tay, B. ve Öcal, A. (Edt.), *özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s.37-90). Ankara: Pegem Akademi.
- Yaşar, Ş. , Gültekin, M. (2007). Anlamlı Öğrenme İçin Etkili Öğretim Stratejileri.
- Öztürk, C. (Edt.), *hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi yapılandırıcılık bir yaklaşım* içinde (s.111-134). Ankara: PegemA Yayınları.
- Yeşiltaş, E. (2006). Sosyal Bilgiler Fiziki Coğrafya Konuları Öğretiminde Araç-Gereç Kullanımının Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Etkisi, Kafkas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kars.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Welton, D.A. & Mallan, (1999). Children and Their World / Strategies for Teaching Social Studies. Houghton Mifflin Company, Newyork.
- <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say2.html>, "İşbirlikli Öğrenme Yöntemi "Birleştirme İ" Tekniğinin Sosyal Bilgiler Derslerinde Öğrenci Başarısına Etkisi", Züleyha AVŞAR ve Seçil ALKIŞ, 3 Ocak 2010.
- <http://www.kefdergi.com/pdf/Cilt-15-No2-2007Ekim/bcayci.pdf>, "Sosyal Bilgiler Dersinde İşbirliği Dayalı Öğrenme İle Kavram Öğretimi", Barış ÇAYCI, M. Kaan DEMİR, Mustafa BAŞARAN, Metin DEMİR, 3 Ocak 2010.
- <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2007/3/2007-3-239-255-239-255.pdf>, "Buluş Sunuş Metodu Ve Grup Rehberliğinin Duygusal İçerikli Olumlu Sosyal Kavramları Kazandırması Üzerine Etkisi", Sırrı AKBABA, Hakkı YAZICI, Osman SAMANCI, 5 Ocak 2010.
- http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_4/471-485.pdf, "Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Probleme Dayalı Öğrenme İçin Problem Durumları Oluşturma", Zehra Nurdan BAYSAL, 5 Ocak 2010.
- http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi_4/495-509.pdf, "İlköğretim Okulu Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde Hikâye Anlatım Yönteminin Etkililiği" , Ahmet ŞİMŞEK, 5 Ocak 2010.
- <http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2004/3/2004-3-39-70-3-hilmidemirkaya-turhancetin-haliltokcan.pdf>, "İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerine Yön Kavramı Öğretiminde Kullanılabilecek Metotlar", Hilmi DEMİRKAYA, Turhan ÇETİN, Halil TOKCAN, 6 Ocak 2010.
- http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/oncelki_sayilar.asp?act=detay&ID=22, "İlköğretim Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Tabanlı Öğrenmenin Öğrenme Ürünlerine Etkisi", Mehmet GÜLTEKİN, 7 Ocak 2010.
- <http://ilkogretim-online.org.tr/vol1say1/v01s01a.pdf>, "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Beşinci Sınıf Öğrencileriyle Yürütülen Ekiple Proje Tabanlı Öğrenme Üzerine Bir Çalışma", Mukaddes ERDEM, Buket AKKOYUNLU, 8 Ocak 2010.
- <http://www.marmaracografya.com/pdf/18.12.pdf>, "Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Çoklu Zekâ Kuramına Göre İşlenişi", Ali YILMAZ, 9 Ocak 2010.

◆ Yılmaz Geçit

- <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say2/v7s2m14.pdf>, “Sosyal Bilgiler Dersinde Kolb’un Deneyimsel Öğrenme Kuramına Dayalı Eğitimin Tutum, Akademik Başarı Ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi”, İlke EVİN GENÇEL, 9 Ocak 2010.
- <http://www.ksef.gazi.edu.tr/dergi/dergi.htm>, “Sosyal Bilgiler Dersinde Oluşturmacı Yaklaşımda Öğrencilerin Etkinlik Dosyalarını Yordayan Değişkenler”, Tuğba YANPAR, 9 Ocak 2010.
- http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/onceki_sayilar.asp?act=detay&ID=14, “Oluşturmacı Yaklaşımın Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel Ve Duyuşsal Öğrenmeye Etkisi”, Tuğba YANPAR ŞAHİN, 10 Ocak 2010.
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/173/173/06.pdf>, “Öğrenme Stratejilerinin Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Dersinde Akademik Başarıya Etkisi”, Bayram TAY, 10 Ocak 2010.
- <http://www.kefdergi.com/pdf/cilt-16-no1-2008Mart/061.pdf>, “İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Kavram Haritası Kullanımının Öğrenci Akademik Başarısı Üzerindeki Etkisi”, Gülşen ALTINTAŞ, S. Uğur ALTINTAŞ, 11 Ocak 2010.
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/163/yasar.htm>, “İlköğretim Sosyal Bilgiler Derslerinde Görsel Materyal Kullanımı İle Coğrafya Konularının Eğitim Ve Öğretimi”, Okan YAŞAR, 11 Ocak 2010.
- [http://marmaracografya.com/pdf/18-7-\(134-148\)-](http://marmaracografya.com/pdf/18-7-(134-148)-), “Sosyal Bilgiler Dersinde Marmara Ve Ege Bölgeleri Konularının Öğrenilmesi Ve Öğretilmesinde Yakından Uzağa İlkesi Ve Diğer Faktörlerin Etkisi”, Hülya KAYALI, 11 Ocak 2010.
- <http://ilkogretim-online.org.tr/vol6say1/v6s1m6.pdf>, “Sosyal Bilgiler Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya Ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi”, Tuba ÇENGELCİ, 11 Ocak 2010.
- http://ebd.marmara.edu.tr/arsiv_makale_detay.php, “İlköğretimdeki Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Kullanılacak Bir Öğretim Etkinliği Olarak Resim Çizimi Yoluyla Empati”, Yücel KABAPINAR, 12 Ocak 2010.

BASIC STUDIES RELATED WITH PRIMARY EDUCATION SOCIAL STUDIES TEACHING EDUCATION LEARNING STATUS

Yılmaz GEÇİT*

Abstract

The fundamental aim of this study is to determine researches related with status of social studies education teaching-learning conducted in the process from 2000 to present-day (2009) in education of social studies in primary education to shed light to research hereafter and to determine fields related with status of education teaching-learning social studies required to be given priority. Besides, it is about informing researchers about aim, implemented methods and outcomes of these academic studies.

The items constituting data to these researches have been obtained as a result of collection scanning. As a result of archive scanning, 19 periodical publications and paper booklets submitted in 2 national congresses, most of which are publications of education faculties have been examined for years between 2000-2009. Furthermore post-graduate and PhD theses prepared in education teaching-learning social studies has been determined between referred dates. The data obtained thereafter were made subject to frequency, percentage application and content analysis to evaluate. In the analysis of data, papers and articles were encoded with respect to place, date of their publication, author and page numbers, and theses with respect to university, authors and dates of publishing to resort to such classification.

Key Words: Education articles in social studies, education theses in social studies, research subjects in education of social studies

* Asst. Prof. Dr.; Rize University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching.

TARİH ÖĞRETİMİNDE ANAHAT VE MATRİS NOT ALMA TEKNİKLERİNİN KULLANILMASININ ÖNEMİ*

Mustafa SAFRAN**

Ayten KİRİŞ***

Özet

Not alma, eğitimin her aşamasında özellikle yüksek öğretimde ve hemen hemen bütün derslerde öğrencilerin çok sık kullandıkları öğrenme stratejisidir. Öğrencilerin derslerde etkili notlar almaları ve bu notları gözden geçirmeleri öğrenme ve hatırlama düzeylerini artırır. Bu çalışmada Tarih öğretiminde öğrenme stratejilerinden birisi olan not alma tekniklerinin üzerinde durulmuş, özellikle anahat çıkarma ve matris not alma tekniklerinin tarihsel bilginin öğrenilmesi ve hatırlanması üzerindeki önemi incelenmiştir.

Anahat Sözcükler: Tarih öğretimi, not alma, anahat, matris

Giriş

Öğrencilerin öğrenme sürecinde kullandıkları çeşitli öğrenme stratejilerinden birisi not almaktır. Weinstein ve Mayer (1986), öğrenme stratejilerini en genel olarak, öğrenmeyi mümkün kılan düşünce veya davranışlar olarak tanımlamışlardır (Aktaran Görgeç, 1997, 11). Bu stratejiler bireyin öğrenme sırasında duyularına gelen uyarımları kısa ve uzun süreli belleğe transfer etmesini ve uzun süreli belleğine işlemlenmesini sağlayan teknikleri içerir (Selçuk, 2004, 196). Not alma değişik öğrenme stratejileri için kullanılabilen bir tekniktir. Senemoğlu'na (2004, 565) göre, bu teknik hem dikkat, hem ekmeleme hem de örgütlenme stratejisi olarak kullanılabilir. Özellikle karmaşık bilgilerin öğrenilmesinde sayfalarca yer tutan bir metni basit bir tablo ya da şema ile özetleyebilmek için anahat ve matris not alma tekniklerinin kullanılması örgütlenme stratejisi içerisinde yer almaktadır (Senemoğlu, 2004, 564; Erden ve Akman, 2004, 169).

Sınıf ortamında kendisini gösteren en yaygın öğrenci etkinliklerinden birisi olan not alma, verilen dersi, dinlenen bir konuşmayı veya okunan bir parçayı hem daha iyi öğrenmek, hem de bunlardan her zaman yararlanabilmek için gerekli olan

* Bu çalışma danışmanlığını Prof. Dr. Mustafa SAFRAN'ın yürüttüğü, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalında, 2005 yılında Ayten KİRİŞ tarafından hazırlanan, "Not Alma Tekniği (Anahat ve Matris Tekniği) İle Tarih Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Hatırlama Düzeyine Etkisi" isimli yüksek lisans tezinden geliştirilmiştir.

** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

*** Arş. Gör. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi Ana Bilim Dalı.

önemli bir sanattır (Tekin, 1973, 90). Not alma, hem tarihsel araştırma sürecinde kaynaklardan not alma, hem derste not alma açısından tarih çalışmalarında önemli bir fonksiyona sahiptir (Bourdillon, 1996, 194; Booth, 2003: 107). Paykoç (1991, 13) öğrencilerin olgunlaşma düzeyine göre gerçekleştirilmesi hedeflenen becerileri şöyle sıralamıştır:

- Çalışma ve öğrenme becerileri
- Problem çözüme ve karar verme becerileri
- Grupla yaşama ve yurttaşlık becerileri

Hangi yaşta olursa olsun tüm bireyler için çalışma becerileri, öğrenmenin aktif bir boyutunu oluşturur. Etkili okuma, yazma, dinleme, soru sorma, kütüphanede araştırma yapma ve not alma gibi çalışma ve öğrenme becerilerin okulda kazanılması ve bu becerilerin birer alışkanlık haline getirilmesi, öğrencinin okuldaki başarısını arttırmasının yanı sıra okul sonrası yaşamında da bu becerileri etkili bir biçimde kullanmasına katkıda bulunur (Türkoğlu vd., 2000, 1-2). Tarih öğretiminde öğrencilerin becerileri geliştirilmelidir. Ancak içeriğe bakılmadan tarih dersini sadece beceriler toplama olarak görmek tabii ki yanlıştır (Safran, 2002; Stradling, 2003).

Ülkemizde tarih öğretimi ile ilgili yapılan eleştirilerden birisi tarih öğretiminin sıkıcı, ezbere dayalı, hareketsiz ve durağan olduğu dolayısıyla öğrencinin ilgisini çekmediği yönündedir (Safran, 1997; Tekeli, 1998, 36). Bu nedenle her alanda olduğu gibi tarih öğretiminde de amaçların gerçekleştirilebilmesi, öğrenmenin ve başarının sağlanması belli stratejilerin, yöntemlerin ve tekniklerin kullanılmasına bağlıdır (Paykoç, 1991, 62). Tarih derslerini verimli kılmak ve öğrencilerin derse aktif olarak katılabilmesi için problem çözme, gösteri, müze ve tarihi alan gezisi, örnek olay, rol oynama, grup tartışması gibi farklı yöntemlerin uygulanmasının yanı sıra öğrencilere, eleştirel düşünme, problem çözme, kanıt kullanma, empati kurma, okuma, yazma, tartışma, soru sorma ve not alma gibi beceriler kazandırılmalıdır (Paykoç, 1991; Safran, 2002; Stradling, 2003). Tarih derslerinde not alma, öğrencilerin bilgileri ve fikirleri hızlı ve kısa bir şekilde kaydetmelerini ve bir konunun ana noktalarını görmelerini sağlar. Not alma, tarihsel bir durumu açıklayabilmek için yararlı bir hazırlık aşamasıdır. Öğrencilerin daha sonra karıştırılmak üzere bilgileri kaydetmeleri gerekli konuları anlamalarında yardımcı olur (Bourdillon, 1996, 194).

Tarih Dersinde Not Almanın İşlevleri

Tarih öğretiminde genellikle dersler öğretmen ve ders kitabı kaynaklıdır. Tarih derslerinde yaygınca kullanılan metot ise düz anlatım metodudur (Köstüklü, 1998; Ata, 1998). Öğretmen merkezli olan bu metotta öğrenci dinleyici durumdadır. Dinlemeyle ilgili çalışmaların verimli olması ve öğrencinin dikkatini toplaması açısından not alma önemlidir. Not alma, dikkati toplama, kavrama ve hatırlamaya yardımcı olur; bilgileri ve fikirleri ifade etmeyi, düzenlemeyi ve kontrol etmeyi sağlar (Abbott, 1996, 36). Not alma ile ilgili yapılan çalışmalarda not almanın yüksek kavrama sağladığı, akademik başarıyı ve hatırlama düzeyini arttırdığı görülmüştür (Kiewra, 1985a; Kiewra, 1987; Kiewra vd., 1988; Sutherland vd., 2002).

Not alma ile ilgili ilk kural dikkat etmedir. Benjamin (1998, 36), tarih dersinde not alma ile ilgili "uyuma", "dalgın dalgın şekiller çizme", "konuşma", "pencereden dışarı bakma" ya da "bir arkadaşına mektup yazma" şeklinde uyarılarda bulunarak not almada

dikkatin önemini vurgulamaktadır. Bazı eğitimciler, not almanın öğrencinin sunulan yeni materyale oryantasyonunu ve dikkatinin çekilmesini sağladığını savunmaktadır. Bu görüşe göre; öğrenciler not tutarken, dersi daha dikkatli dinlerler ve daha iyi öğrenirler (Erden, 1991: 16).

Notlar doğru, kullanışlı, kendi kelimeleri ile yazılmış ve düzenli olmalıdır. Özellikle notların doğru olması çok önemlidir. Çünkü notlar, öğrencinin yazılarını, ödevlerini, sınav cevaplarını, tezlerini, projelerini oluşturmasında anahtar parçalarıdır (Abbott, 1996, 36). Bunların yanı sıra not alınan kağıdın baş tarafına mutlaka tarih atılması ve dersin konusunun ismi yazılmalıdır (Benjamin, 1998, 37).

Not almanın kodlama ve dışsal depolama olmak üzere 2 temel fonksiyonu vardır. Di Vesta ve Gray (1972, 7- 8), kodlama işlevini, bilginin çok daha anlamlı ve kullanışlı biçimlere dönüştürülmesi olarak ve depolama işlevini de bilgilerin daha sonra gözden geçirilmek üzere, dışsal olarak korunması biçiminde tanımlamaktadırlar. Not almanın depolama fonksiyonu sayesinde öğrenciler, notları bir başvuru ya da çalışma kaynağı olarak kullanarak önemli bilgileri daha kolay hatırlama olanağı elde edebilmektedirler. Howe' e (1970) göre; öğrenciler not aldıkları bilgilerin %34'ünü, not almadıkları bilgilerin ise % 5'ini hatırlarlar (Erden, 1991, 16). Derste not alma, derste öğrenilenleri dersten hemen sonra tekrar edebilme imkânını verir. Eğitimcilerin büyük bir çoğunluğu, not almanın en önemli yararının, derste verilen bilgilerin yazılı olarak depolanmasını sağladığı görüşünde birleşmektedirler (Erden, 1991: 16). Alınan notların gözden geçirilmesi dersle ilgili bilgilerin daha anlamlı ve kalıcı olmasını sağlar (Türkoğlu vd., 2000, 115).

Not alma genel olarak ders öncesinde, ders esnasında ve dersten sonra yapılması gereken birtakım hazırlıkları içeren bir süreçtir. Derse gelmeden önce işlenecek konu okunmalı hatta öğrenciler kitaplarından notlar almalıydılar. Eğer derste öğretmenin söylediği her şey yeni gibi gelirse, öğrenci yeni bilgileri yazmaktan dersin temasını anlayamaz. Bu nedenle, öğrenci ders öncesinde konu ile ilgili okumalar yaparsa derste yeni ya da farklı bilgileri not alma üzerine odaklanacaktır. (Benjamin, 1998, 37). Dersten sonra öğrenciler, gerek görürlerse (yazıları çirkin ve notları düzensizse) notlarını düzenleyerek yeniden yazabilirler (Benjamin, 1998, 37). Araştırmalar derste not alan ve daha sonra bu notları gözden geçiren öğrencilerin daha başarılı olduklarını göstermektedir (Kiewra, 1985a; 1985b; Erden ve Akman, 2004, 168). Kiewra'ya (1987) göre, not alma etkinliği ders esnasında dikkati artırdığından ve derste anlatılan fikirlerin uzun süreli belleğe kodlanmasını kolaylaştırdığından gözden geçirmeden bağımsız olarak da yararı bulunmaktadır. Bilginin yapılandırılmasında, örgütlenmesinde ve bilgiyi anlamlandırmada önemli bir yere sahip olan not alma ile öğrenciler tarihsel bilgilerini daha sonra da kullanılmak üzere anlamlandırır. Ayrıca tarih dersinde not alan öğrenciler öğrenme etkinliğine aktif olarak katılacaklardır. Öğrenme sürecinde aktif olmak ve bir şey yapabildiğini hissetmek öğrenme güdüsünü artırır (Açıkgöz, 2003).

Etkili not alan öğrenciler her şeyi kaydetmezler. Etkili not alan öğrenciler, öncelikle öğretmenin söylediği ya da kitapta yazılı olan önemli fikirleri tanıyıp, kendine özgü bir biçimde özetleyebilen öğrencilerdir (Senemoğlu, 2004, 565). Etkili not almayı öğrenen bir öğrenci, derste dikkatini öğrenilecek materyal üzerinde toplama, sunulan materyali yeniden örgütleme ve böylece içsel bağlar kurma; sunulan bilgilerle önceki bilgiler arasında ilişkiler kurma yani dışsal bağlar oluşturma gibi bilişsel

süreçleri kontrol eder (Oğuz, 1999, 45). Öğrenci dersi dinlerken hangi bilgilerin önemli olduğuna karar verir; hangi bilgileri not alıp hangilerini almayacağını belirler.

Not alma sürecindeki öğrencilerin yaşadığı problemlerden en önemlisi sunulan materyaldeki önemli bilgiyi ayırt etmektir. Bu nedenle, öğrencilerin etkili not almaları için, önemli bilgiyi önemsiz bilgidan ayırt etmeleri gerekmektedir. Fakat öğrenciler, önemli bilgiyi ayırt etmede zorlanmaktadırlar (Eggen ve Kauchak, 1999, 325). Öğrencilerin derslerde önemli bilgileri ayırt etmelerini sağlayacak bazı ilkeler bulunmaktadır. Öğrencinin dersin amacından haberdar olması hangi bilgilerin önemli olduğunu ve not alınması gerektiğini anlamasını sağlar. Ayrıca öğretmenin “bu önemli bir noktadır”, “unutmayın”, “bunu aklınızda tutun”, gibi özel ipuçları; “daha önce belirttiğim gibi”, “bunu önceki dersten hatırlayacaksınız” gibi cümlelerle yaptığı tekrarlar; tahtaya yazılanlar; bir konunun listelenmesi, numaralandırılması, önem sırasının belirtilmesi; bir konu üzerinde harcanan zaman; öğretmenin vücut dili (hareketleri, mimikleri vb.); ses tonu ve konuşma hızındaki değişiklikler; görsel-ışitsel araçların kullanılması önemli fikir ve kavramlara işaret eden ipuçlarıdır (Oğuz, 1999, 40; Benjamin, 1998, 37). Öğretmen özellikle “birinci olarak; ikinci olarak; üçüncü olarak” şeklinde uyarılarda bulunuyorsa öğrencinin bu vurgulamaları dikkate alması gerekir (Kiewra, 2002). Tarih derslerinde öğrencilerin önemli bilgilerin farkında olmaları ve not almaya değer bilgileri seçmeleri tarihsel anlamalarını (historical understanding) göstermesi açısından son derece önemlidir (Haydn, Arthur and Hunt, 2000, 253).

Amaçlı not alma alışkanlığı kazanmış bir öğrenci; gördüğü, okuduğu ya da dinlediği şeyleri geniş bir çerçevede değerlendirme ve eleştirme yeteneğini de kazanır. Bu yolla öğrenci önüne çıkan en karmaşık düşünceleri bile kolayca anlama ve yorumlama yeterliğini elde eder (Uluğ, 2000, 57).

Derste dinlenen bilgilerin hem anlaşılmasının hem de aynı zamanda uzun süreli hafızaya aktarılmasının çok zor olduğunu, böyle bir çabanın kısa süreli hafızanın kapasitesini fazlasıyla zorlayacağını ve düşünme sürecinde yorgunluğa yol açacağını ifade eden Türkoğlu, Doğanay, Yıldırım (2000: 22), bu durumda not almanın, kısa süreli hafızanın kapasitesinin daha etkili kullanılmasını (sadece dinlenen konunun anlaşılmasını) ve uzun süreli hafızaya aktarılacak üzere bilgilerin kaydedilmesini sağlayan önemli bir çalışma becerisi olduğunu belirtmektedirler. Öğretmenler, kısa süreli belleğin özellikleri konusunda dikkatli olarak, belleğin daha etkin kullanılabilmesi için öğrencilere nasıl not tutulacağını, önemli yerlerin altına çizmeyi ve bilgileri nasıl bir paragraf halinde düzenleyeceklerini öğretmek gibi tedbirler alabilirler (Selçuk, 2004, 186).

Not alırken konunun önemli kısımlarına dikkat edilmeli, söylenen kelimeleri, cümleleri uzun uzun yazmak yerine kısaltarak, şematik olarak yazılmalıdır (Tan, 1996, 33). Tarih derslerinde öğrenciler not alırken kısaltmalar kullanmalıdırlar. Örneğin “19. yüzyıl” yerine genellikle tarihçilerin de yaygın bir şekilde kullandığı gibi “19. yy” ya da “ Milattan Önce”, “M.Ö” şeklinde yazılmalıdır. Öğrenci özellikle tarihsel isimleri, kavramları ilk başta tam olarak yazıp parantez içerisinde kısaltmasını belirterek –Victoria (Vic), Osmanlı Devleti (Osm Dev) gibi- daha sonra da bu kısaltma sistemini istikrarlı bir şekilde kullanmalıdır (Black ve MacRaild, 1997, 162). Kısaltmalardan sonra noktalama işaretlerini koymaya gerek yoktur. Güvenilir ve mantıksal bir kısaltma sistemi geliştiren öğrenci dersin anahtar noktalarını hızlıca

yazdığı için daha etkili bir dinlemeye zaman ayırabilir. Bu da etkili bir şekilde dersi öğrenmenin kapısını açar. Bu kısaltma sistemi sınavlarda ve metin yazarken kullanılmaz, ama öğrenci bunlara hazırlanırken büyük faydasını görür (Black and MacRaild, 1997, 162). Derste yapılan kısaltmalar kâğıdın sol tarafına yazılarak belirtilebilir. Tarih dersinde şu şekilde kısaltmalar ve semboller kullanılabilir:

<u>Kısaltmalar</u>		<u>Semboller</u>	
İmp	İmparatorluk	*	Önemli Bilgi
Frig	Frigyalılar	***	Çok Önemli Bilgi
Anad	Anadolu	?	Sor
Mez	Mezopotamya	!	Dikkatli İncele
Uyg	Uygurluk	=	Eşittir
Med	Medeniyet	-	olumsuz

Tarih öğretimindeki sorunlardan birisi de öğretmenlerin derslerde not yazdırmasıdır. Öğrencilere derslerde not yazdırma, orta ve yüksek öğretimde ender rastlanan bir durum değildir. Oysaki derslerin not yazdırma ve salt bilgi aktarımıyla işlenmesi; zamanı öldüren, ezberi özendirilen ve beyinleri körelten bir uygulama olarak görülebilir. Bu düşünen, eleştiren, sorgulayan, tartışan çağdaş insanların yetiştirilebileceği nitelikli bir eğitim olamaz (Işıksoluğu, 1996, 6-7).

Tarih dersinde öğrenciler başarılı not almak için belli başlı noktaları seçme, mantıksal sıralamaya yerleştirme, kendi kelimeleri ile nasıl kaydedeceklerine karar verme ve gelecekte kullanmak için kaynakça verme gibi becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyarlar. Öğretmenler tarafından yazdırılan notlar öğrencilerin bu becerilerle donanmasını engeller (Bourdillon, 1996, 194). 1930'lu ve 40'lı yıllarda özellikle yükseköğretimde ders kitabı yokluğu krizi yaşandığı için, o yıllarda tarih bölümündeki hocaların öğrencilerine notlar tutturdukları bilinmektedir. Tarih dersine ilişkin not tutturma geleneği geçmişte bir ihtiyaç olmasına karşın günümüze kadar tarih öğretmenleri tarafından devam ettirilmiştir (Ata, 2000: 87). Öğretmen, öğrencilerin etkili not alma sistemi geliştirerek kullanılabilmesini sağlamak için yol gösterici olmalı, hem not alma öğretimi hem de uygulamalar yaptırarak öğrencilerin etkili not almalarını sağlamalıdır (Oğuz, 1999: 42).

Not Alma Teknikleri

Her öğrencinin kendine özgü bir not alma tekniği geliştirmesi doğaldır. Bu teknik ihtiyacı karşıladığı ve öğrencinin öğrenmesine katkıda bulunduğu sürece kullanılabilir (Türkoğlu, Doğanay, Yıldırım, 2000: 99). Çeşitli not alma teknikleri bulunmaktadır. Başlıca not alma teknikleri şunlardır:

1. Aynen Kaydetme Tekniği
2. Paragraf Tekniği
3. Cornell Not Alma Tekniği
4. Anahat (Anafikir) Tekniği
5. Grafiksel Not Alma Tekniği (Haritalama, Matris).

Bu çalışmada tarih derslerinde “anahat tekniği” ve grafiksel not alma tekniklerinden birisi olan “matris tekniği” ile not alma incelendiği için aşağıda bu iki teknikle ilgili ayrıntılı bilgi verilmiştir.

Anahat Tekniği ile Not Alma

Notların ana fikirler halinde örgütlenmesine dayanan bir tekniktir. Bu teknikte notların cümleler halinde olması gerekmez. Not alırken düzgün cümleler kurma, ayrıntıları not etme gibi biçimsel kaygılar yerine önemli noktaları kısa ve öz biçimde kaydetmek önemlidir. Böylece alınan notlar, öğrenciye konuyu hatırlatıcı ipucu görevi görürler. Bu teknikte not alırken ardışıklık ve sıra önemlidir. Bu açıdan tarih derslerinde kronolojik olarak olayların anlaşılmasında öğrencilere yardımcı olur.

Anahat çıkarma öğrencilerin konudaki temel fikir ve yan fikirler arasındaki ilişkileri görmesine yardım eder. Bu tekniğin en önemli avantajı, not almada harcanan zamanı en az düzeye indirmesi ve dinlemede kopukluklara yol açmamasıdır. Bu notlar öğrenci için sadece ipuçlarıdır ve bu notlardan yola çıkarak öğrenci kendi ifadeleriyle konuyu yeniden yazabilir ya da anlatabilir. Bu teknik, ders dinlerken kullanılması uygun olan etkili bir öğrenme tekniğidir (Türkoğlu vd., 2000, 100). Anahat çıkarma işlemi liste yoluyla yapıldığı gibi grafik ve şemalardan da yararlanılarak yapılabilir. Matris tekniği ile birlikte kullanılabilir. Bu tekniğe “içerden yazma tekniği” de denilmektedir. Başında sayı ve harfler kullanılarak ana fikirlerin ve ana fikirlerle bağlı önemli ayrıntıların birbirine bağlanarak örgütlenmesi durumunda ise “sayı-harf tekniği” adını almaktadır (Oğuz, 1999, 33).

Diğer öğrenme stratejilerinde olduğu gibi anahat oluşturmada da öğrenciler başlangıçta iyi birer anahat oluşturucu değildirler. Öğretmenlerin çocuklara, model olmaları; metnin anahatlarını oluştururken, diğer stratejilerde olduğu gibi sesli düşünerek anahat oluşturmaya öğrencilere öğretmeleri gerekmektedir. Bu konuda yeterli alıştırma olanağı verildiği takdirde öğrencilerin, etkili bir biçimde metnin anahatlarını oluşturduğu gözlenmektedir (Senemoğlu, 2004, 569). Kiewra vd. (1995) tarafından yapılan bir araştırmada test sisteminde anahat çıkarma not alma tekniğini kullanan öğrencilerin diğer not alma biçimlerini kullanan öğrencilerden daha yüksek düzeyde performans gösterdikleri belirlenmiştir.

Matris Tekniği ile Not Alma

Matris tekniği, grafiksel not alma tekniklerinden birisidir. Grafiksel gösterimler öğrenen kişinin daha iyi kavramasına ve sözel ifadelerden daha karmaşık olan düşünceleri sentezlemesine yardımcı olduğu için önemlidir. İyi bir grafiksel gösterim bir bütünün önemli bölümlerini ve bu bölümler arasındaki ilişkiyi anlatabilir ve böylece kelimelerin ifade edebileceğinden daha çok algılamayı sağlar. Grafiksel gösterimler en genel anlamıyla sözel bilgilerin resimlendirilmesidir (Görgen, 1997, 28). Grafiksel not alma tekniği, bilgiler mantıksal bir yapıda olduğunda ve bilgiler arası ilişkiler gösterilmek istenildiğinde kullanılan bir not alma tekniğidir. Bu teknik, çok miktardaki bilgiyi en kısa ve bütüncül bir biçimde görsel olarak yansıtmaya olanağı verir ve öğrenciye çok miktarda bilgiyi daha kısa sürede kaydetme ve özümseme kolaylığı sağlar (Oğuz, 1999, 141-150; Türkoğlu vd., 2000, 105). Ancak her tür konu ve bilgi için uygun olmayabilir.

Grafiksel not alma tekniklerinden biri olan matris not alma tekniği, bilginin yeniden örgütlenmesini, önemli bilgilerin kolaylıkla görülmesini, bilgilerin ilişkilendirilmesini ve karşılaştırılmasını sağlar. Dolayısıyla öğrencilerin önemli bilgiyi tanımalarına, karşılaştırmalar yapmalarına, sebep-sonuç ilişkisini görmelerine yardım eder. Matris not alma tekniği, bilginin yapılandırılmasında, örgütlenmesinde ve bilgiyi anlamlandırmada önemli bir yere sahiptir. Ayrıca matris çerçevesinde alınan notların öğrencilerin içsel bağlar kurmalarını sağlayabileceği belirtilmektedir (Kiewra vd., 1991, 241). Eggen ve Kauchak (1999, 326), öğretmenlerin, öğrencilerin not alma becerilerini geliştirmek ve hangi bilginin önemli olduğunu anlamalarına yardım edebilmek için matristen faydalanabileceklerini belirtmişlerdir.

Bir matrisin genel olarak üç önemli avantajı vardır. Bunlar: sınırlama- yerini tayin etme-, en alt düzeyde sınıflama ve algısal zenginliktir. Algısal zenginleştirme bakımından matris şeklindeki örgütleyiciler, diğer örgütleyicilere kıyasla yapısal olan bir bilgiyi daha hızlı bir şekilde sunmaktadır (Sünbül, 1998, 35). Sotiriou'ya (1989) göre, bu teknik hatırlamayı artırır ve bir derste anlatılanların tümünün özetlenmesinde kullanılabilir (Akt: Oğuz, 1999, 34). Matris not alma tekniği ile öğrenciler önemli bilgiler arasındaki ilişkiyi görebilecekler ve organize not alabileceklerdir. Kiewra vd., (1997) göre, bilgiyi işlemede sağladığı kolaylık bakımından en etkili örgütleyiciler matris ve doğrusal organize edicilerdir. Bu örgütleyicilerle bilgiler, çok kolay ve hızlı bir şekilde düzenlenebilmektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda matris not alma tekniğinin kavramların öğrenilmesinde daha etkili olduğu tespit edilmiştir. (Risch ve Kiewra, 1990; Kiewra vd, 1999; Kiewra, 2002; Titsworth ve Kiewra, 2004). Şemalar şeklinde yapılanmış notlar kesinlikle daha etkilidir. Çünkü beynimiz satır halindeki zincirlemelerle değil anahtar kavramlarla ve ara bağlantılarla işler (Simonet, 2002, 102).

Tarih öğretiminde anahat ve matris teknikleri ile not alan öğrenciler, ilgili bilgiyi ilgisiz bilgiden ayırt ederek kaydedecekler, konuların ana fikrini öğrenecekler, dinledikleri bilgileri kronolojik bir biçimde sınıflayabilecekler, dolayısıyla olayların sebep-sonuç ilişkilerini görebilecekler, daha önce öğrendikleri bilgilerle ilişkilendirebilecekler ve karşılaştırmalar yapabileceklerdir. Sınıflama becerisi sistematik düşünebilmenin ilk aşaması olduğu kadar karmaşık kavramların olayların ve fikirlerin düzenli bir biçimde ele alınabilmesinin de ilk basamağıdır. Karşılaştırma yapmak, nesnelere, olgular, kişiler, eserler, kurum, kişi ya da süreçler arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemek anlamına gelmektedir. Karşılaştırma yapma, öğrencilerin beklenmedik sonuçlar çıkarmalarına, genellemeler ve ilkeler türetmelerine yardımcı olan bir yaratıcı düşünme etkinliğidir (Safran ve Köksal, 2003, 55).

Öğrenci ders öncesinde not alacağı konunun anahatlarını çıkarıp, bu anahatların içerisine önemli fikirleri yerleştirebileceği gibi, öğretmen tarafından verilen anahatların içine öğrenci önemli fikirleri yerleştirebilir. Ayrıca not almayı ve daha sonra çalışmayı kolaylaştırmak için tablo ve matris çizilip daha sonra not almaya değer bilgi, bu tablo ya da matrisin içine yerleştirilebilir (Senemoğlu, 2004, 565). Anahat ve matris not alma teknikleri, dersin anahtar fikirlerini göstermesi bakımından son derece faydalıdır.

Sonuç ve Öneriler

Tarih dersini daha anlaşılır kılmak ve bu derste öğrenci başarısını yükseltmek amacıyla öğrencilerin öğrenme stratejilerini ve not alma stratejisini etkili bir biçimde kullanmalarını sağlamak gerekmektedir. Anahat ve not alma matrisi kullanarak not alan öğrenciler, ilgili bilgiyi ilgisiz bilgiden ayırt ederek kaydedecekler, konuların ana fikrini öğrenecekler, dinledikleri bilgileri kronolojik bir biçimde sınıflayabilecekler, dolayısıyla olayların sebep-sonuç ilişkilerini görebilecekler, daha önce öğrendikleri bilgilerle ilişkilendirebilecekler ve karşılaştırmalar yapabileceklerdir. Öğrencilerin derste not almaları derse katıldıklarını gösteren bir işarettir. Tarih dersinde not alan öğrenciler öğrenme etkinliğine aktif olarak katılacaklardır. Özellikle öğrenciler sınavlara hazırlanırken notlarından önemli ölçüde faydalanacaklardır. Dolayısıyla da tarih derslerinde konuları hatırlama düzeyleri arttığı için çoktan seçmeli, kısa cevaplı, doğru-yanlış türü sınavlarda ve yazılı yoklamalarda öğrenci başarısı artacaktır.

Tarih derslerinde kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi, yüksek düzeyde tarihsel bilginin hatırlanması için öğrencilerin etkin bir biçimde not alma tekniğini kullanmaları sağlanmalıdır. Genellikle öğrenciler nasıl not alınacağını bilmediklerinden, tarih derslerinde öğretmenin anlattıklarından, yapılan etkinliklerden, Power Point sunumlarından, filmlerden nasıl etkili not alacakları konusunda bilgilendirilmelidirler. Tarih öğretmenleri zaman zaman öğrencilere not alma tekniklerini içeren ders notları vermeli ya da tahtada örnek not alma davranışları sergilemelidir. Ayrıca tarih öğretmeni test biçimini önceden belirleyerek öğrencilerin buna uygun şekilde notlarını gözden geçirmelerini ve sınavlara hazırlanmalarını sağlayabilirler. Tarih öğretmenleri ve öğrenciler için tarih dersinde kullanılacak not alma teknikleri öğretime yönelik kılavuz kaynak kitapçıkları hazırlanabilir. Üniversitelerde okuyan tarih öğretmeni adaylarına, eğitimleri sırasında not alma (anahat ve matris teknikleri) konusunda gerekli bilgi verilmelidir. Ayrıca görev yapan tarih öğretmenler hizmet içi eğitimi ile not alma becerisi öğretimi hakkında bilgilendirilmelidirler.

◆ Mustafa Safran/Ayten Kiriş

EK:

Örnek 1: TARİH DERSİNDE ANAHAT TEKNİĞİ İLE NOT ALMA

Ders: Tar 2...../..../ 200..

Konu: Avrıp Tar

Avrıp= Avrupa

Tic= Ticaret
Psl= Pusula
Akd=Akdeniz
Krd= Karadeniz
Bah= Baharat
- olumsuz + olumlu*

COĞ KEŞİF

15. yy... = Avrıp taraf devam ett

A- Sebep

- 1- Psl kull ve coğraf bilg geliş.
- 2- İpek ve Bah yolu müsl elin olm+.
- 3- Türk. Akd. ve Krd. sahip olm+
- 4- Avrıp ülk fakir / Doğu ülk zengin
- 5- Avrıp düny ögr ve Hrist yaym. ist.

B- Keşifler

1- Amerika Keşfi = Kristof Kolomb = 1492 (İspanya kral yrd gitti)

= Ameriko Vespuçi = 1507 (İtaly denizci)
= Fernando Korteş = 1519 (İspanyol)

2- Hindis Yolu'nun Keşfi = Portekiz. Hindis yol. bulmak ist.
Çün. Hind ve Çin mall. çok değer.

1487 de Bartelmi Diaz = Güney Afrika
1498 de Vasko dö Gama= Ümit Burnu ile Hindis. git

3- Düny Dolaş

Portekiz Macellan=1519= Filipinlere ulaş
burada yerli taraf öldür.

= Del Kano 1552 de seyahati tamam.

C- Sonuç

- 1- İnsnlk düny tanıdı. (Yeni yoll., yeni ülk., yeni kıtalar bulun.)
- 2- Tic yoll değış (İpek ve Bah)
- 3- Avrıpda bulun- bitki, hayvan ve çeşit. ürün. önce Avrıp'ya sonr düny yayıl.
(tütün. domat, patat)
- 4- Osm Dev. – etk.

* Ekte yer verilen metinlerde kullanılan kısaltmalar araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir.

Örnek 2: TARİH DERSİNDE MATRİS TEKNİĞİ İLE NOT ALMA

Ders: Tar 2. / / 200..

Konu: 17. yy İsyân

Osm Dev= Osmanlı Devleti
İsyn = İsyân - olumsuz + olumlu

Özell. İsyân	Sebepler	Nitelikleri	Sonuç
Merk İst İsyn.	1-Yeniçeri ve Sipahi maaş - 2-Kapıkulu ask Cülus Bahşişi isten 3-Saray kadın+padişah yakam+vezir. taraf Yeniçeri. kıskırt	Yeniçeri+ Kapıkulu süv. çıkar III. Murat dön. = kapıkulu ask-maaş - II. Osman = yeniçeri ocağı kaldırı istemesi = II. Osm. öldürül- IV. Murat dön=yeniçeri-cülus bahşişi ist IV. Mehmet=yeniçeri maaş= "Çınar Vakası" padişah taht indirildi	Asayiş ve güven - Dev otorite - Yeniçeriler merkezde güç+
Taşra İsyn. Celali İsyn.	*** ekonominin - Vergi+ İltizam Sist yaygınlaştırıl İltizam: miri toprak alınan vergi toplama işinin bazı kişilere veril Mültezim: bu işi yapan kişi Yerel yönetici keyfi durum	halk ve asker taraf çıkarıl Yavuz dön =Bozoklu Celal=Tokat (İsynlr genel adı oldu) Diğer Celali İsyn: Deli Hasan, Karayazıcı, Kalenderoğlu, Canbolatöğlu, Tavil Ahmet Osm Dev İran ve Avusturya ile savaş =İsynlr büyüdü.	Osm sert tedbirler ile bastırdı Anadolu yakalıp yıkıldı Huzur - Vergiler toplana - Ekonomi ve otorite -
Eyalet İsyn.	Dev otoritesi zayıf- Yerel yönetici tutum -	Sivas valisi Vardar Ali P Erzurum valisi Abaza Mehmet P Lübnan Fahreddin Halep Canbolatöğlu Ali Paşa Ayrıca Bağdat, Yemen, Eflak, Boğdan, Erdel, Trablusgarp, Kırm	Zorlukla bastırılmış Osm İsyancılara taviz vermiş

Kaynakça

- ABBOTT, Marry. (1996). "Note Making". **History Skills** (Edit. Marry ABBOTT), London: Routledge. 36-41.
- AÇIKGÖZ, Kamile Ün. (2003). **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- ATA, Bahri. (1998). **Tarih Öğretimine Bilimsel Problem Çözme Yönteminin Uygulanmasına Yönelik Bir Model**. Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ATA, Bahri. (2003). "Atatürk, Tarih Öğretimi ve Müzeler", **Türk Yurdu**, S.160, ss. 85-90.
- BARNETT, Jerrold E., Di VESTA, Francis J. and ROGOZINSKI, James T. (1981) "What is Learned in Note Taking?", **Journal of Educational Psychology**, 73 (2), ss. 181-192.
- BENJAMIN, Jules R. (1998). **A Student's Guide to History**. (Seventh edition), Bedford Books, Boston.
- BENTON, Stephan L., KIEWRA, K., WHITFIELD, J.M. and DENNISON, R. (1993). "Encoding and External-Storage Effects on Writing Processes", **Journal of Educational Psychology**, 85 (2), ss. 267-280.
- BLACK, Jeremy ve Donald MACRAILD. (1997). **Studying History**. Macmillan.
- BOOTH, Alan. (2003). **Teaching History At University, Enhancing Learning and Understanding**. Routledge, London and New York
- BOURDILLON, Hilary. (1996). "ILEA History and Social Sciences Inspectorate, Language and History". **Teaching History**. Hilary BOURDILLON (Editor). (ss. 187- 195), Routledge, London.
- CARTER, J.F. and VAN MATRE, N.H. (1975). "Note Taking Versus Note Having". **Journal of Educational Psychology**, 67 (6), ss. 900-904.
- EGGEN, Paul ve Don KAUCHAK. (1999). **Educational Psychology: Windows an Classrooms**, Merrill Published, New Jersey.
- ERDEN, Münire. (1991). "Öğrenme Sürecinde Not Tutmanın Rolü". **Yaşadıkça Eğitim**, (15), ss. 15-17.
- ERDEN, Münire ve Yasemin, AKMAN. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**. (13. Baskı), Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- GÖRGEN, İzzet. (1997). **Özetleme ve Bilgi Haritası Oluşturma Öğretiminin Bilgilendirici Bir Metni Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi**., Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- GÖRGEN, İzzet. (1998). "Bilgiyi İşleme Kuramına Göre Öğrenme ve Bellek", **Milli Eğitim**, S. 141, ss. 54-57.
- HAYDN, Terry, ARTHUR, James and HUNT, Martin. (2000). **Learning to History in the Secondary School**. Routledge, London and New York.
- İŞIKSOLUĞU, Müberra K. (1996). "Eğitimde Bir Sorun: Derslerde Not Yazdırma", **Çağdaş Eğitim**, (21), ss. 6-7.
- KATAYAMA, Andrew D. (2000). "Getting Students "Partially" Involved in Note-Taking Using Graphic Organizers", **The Journal of Experimental Education**, 68 (2), ss. 119-133.
- KIEWRA, Kenneth A. (1985a). "Investigating Notetaking and Review: A Depth of Processing Alternative", **Educational Psychologist**, Vol. 20, Issue,1, ss. 23-32.
- KIEWRA, Kenneth A. (1985b). "Students' Note-Taking Behaviors and The Efficacy of Providing the Instructor's Notes for Review", **Contemporary Educational Psychology**, 10 (4), ss. 378-386.

- KIEWRA, Kenneth A. (1987). "Notetaking and Review: The Research and Its Implications", **Instructional Science**, Volume, 16; No, 3, ss. 233-249.
- KIEWRA, Kenneth A. (2002). "How Classroom Teachers Can Help Students Learn and Teach Them How to Learn", **Theory Into Practice**. Vol. 41, No 2, pp. 71-81.
- KIEWRA, Kenneth A., BENTON, Stephen, KIM, Sung II, RISCH, Nancy and CHRISTENSEN, Manbeth. (1995). "Effects on Note-Taking Format and Study Technique on Recall and Relational Performance", **Contemporary Educational Psychology**, Vol. 20, Issue, 2, pp. 172-187.
- KIEWRA, Kenneth A., DuBOIS, Nelson, CHRISTIAN, David F., MCSHANE, Anne, MEYER-HOFFER, Michelle and ROSKELLEY, David. (1991). "Note-Taking Functions and Techniques", **Journal of Educational Psychology**, 83 (2), ss. 240-245.
- KIEWRA, Kenneth A., KAUFFMAN, D.F.; ROBINSON, D.; DuBOIS, N. and STALEY, R.K. (1999). "Supplementing Floundering Text with Adjunct Displays". **Journal of Instructional Science**, 27, ss. 373-401.
- KÖSTÜKLÜ, Nuri. (1998). Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi. Konya.
- PEPER, J. Richard and MAYER, Richard E. (1978). "Note Taking as a Genertive Activity". **Journal of Educational Psychology**, 70 (4), 514-522.
- OĞUZ, Aytunga. (1999). **Derste Not Almanın Öğrenme ve Hatırlama Düzeyine Etkisi**. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ÖZBARAN, Salih. (1998). "Neden ve Nasıl Tarih". Salih ÖZBARAN (Haz.), **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, ss. 25-33.
- PAYKOÇ, Fersun. (1991). **Tarih Öğretimi**. A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- RISCH, Nancy L. and KIEWRA, Kenneth. (1990). "Content and Form Variations in Note Taking: Effect Among Junior High Students". **The Journal of Educational Research**, Vol.83, No.6, ss. 355-357.
- ROBINSON, Daniel H. and KIEWRA, Kenneth. (1995). "Visual Argument: Graphic Organizers Are Superior to Outlines in Improving Learning from Text", **Journal of Educational Psychology**, Vol. 87, No.3, ss. 455-467.
- SAFRAN, Mustafa. (1997). "**Tarih Öğretimi ve Çağdaş Müfredat Teorileri**", XII. **Türk Tarih Kongresi**. Ankara.
- SAFRAN, Mustafa. (2002). "Orta Öğretim Kurumlarında Tarih Öğretiminin Yapı Ve Sorunlarına İlişkin Bir Araştırma", **Türk Yurdu**, (22), ss. 73-79.
- SAFRAN, Mustafa. (2006). **Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler**. Gazi Kitabevi, Ankara.
- SAFRAN, Mustafa ve KÖKSAL, H. (2003). "**Sosyal Bilgiler Ders Kitapları ve Sosyal Bilgilerin Mantığı**". Cemalettin ŞAHİN (Ed.), **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler**. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- SELÇUK, Ziya. (2004). **Gelişim ve Öğrenme**. Nobel Yayınları, Ankara.
- SENEMOĞLU, Nuray. (2004). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya** (10. Baskı), Gazi Kitabevi, Ankara.
- SIMONET, Renée & Jean. (2002). **Not Alma Teknikleri**, (Çev. Pınar Kurt). Arion Yayınevi, İstanbul.
- STRADLING, Robert. (2003). **20. Yüzyıl Avrupa Tarihi Nasıl Öğretilmeli**. Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

◆ **Mustafa Safran/Ayten Kiriş**

- SUTHERLAND, Peter, BADGER, Richard and WHITE, Goodith. (2002). "How New Students Take Notes at Lectures". **Journal of Further and Higher Education**, Vol. 26, No.4, ss. 377- 388.
- SÜNBUŁ, Murat. (1998). **Öğrenme Stratejilerinin Öğrenci Erişii ve Tutumlarına Etkisi**. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- TAN, Hasan. (1996). **Verimli Ders Çalışma ve Hayata Hazırlanma**. Alkım Yayınları, İstanbul.
- TEKELİ, İlhan. (1998). "Küreselleşen Dünyada Tarih Öğretiminin Amaçları Ne Olabilir?" (Haz.) Salih ÖZBARAN, **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**. Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, ss. 35-43.
- TEKİN, Mehmet. (1973). **Öğrenci Dünyası**. Ayyıldız Matbaası, Ankara.
- TITSWORTH, B. Scott and KIEWRA, Kenneth. (2004). "Spoken Organizational Lecture Cues and Student Notetaking as Facilitators of Student Learning". **Contemporary Educational Psychology**, Vol. 29, Issue 4, ss. 447-461.
- TÜRKOĞLU, Adil; DOĞANAY, A. ve YILDIRIM, A. (2000). **Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri**. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- ULUĞ, Feyzi. (2000). **Okulda Başarı**. 7. Basım. Remzi Kitabevi, İstanbul.

THE IMPORTANCE OF USING OUTLINING AND MATRIX NOTE TAKING IN TEACHING HISTORY

Mustafa SAFRAN*

Ayten KİRİŞ**

Abstract

Note-taking is a learning strategy, which is frequently used by students at all stages of higher education as well as at their all classes. Taking effective notes and reviewing those increase students' learning and recall levels. In this study, we focused on one of the learning strategies in teaching history, taking notes with an emphasis on effects of to the note taking outlining and matrix technique on learning and recalling historical information.

Key Words: Teaching history, note taking, outline, matrix technique

* Prof. Dr.; Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Secondary Education Social Studies Teaching.

** Research Assist.; Gazi University Gazi Faculty of Education, Department of Secondary Education Social Studies Teaching.

TÜRKİYE’DE YAYINLANAN HAKEMLİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Yılmaz SARIER*

Özet

Üniversitelerde bilginin üretilmesi ve paylaşılmasında bilimsel hakemli dergiler oldukça önemli bir konuma sahiptir. Araştırmada Türkiye’de 2005-2008 yılları arasında yayınlanan eğitim bilimleri alanındaki bilimsel hakemli dergilerin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öncelikle hakemli dergilere ilişkin uluslararası verilerin incelenmesi, daha sonra Türkiye’de yayınlanan dergilerin çeşitli yönleriyle analizinin yapılması hedeflenmektedir.

Araştırma betimsel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmada kullanılan veriler, incelenen dergilerin (25 adet) Web sayfalarından elde edilmiştir. Çalışmada dergi seçimindeki ölçütler şunlardır: 2005-2008 yılları arasında yılda en az iki kez ve düzenli yayınlanmak, internet ortamında ulaşılabilir olmak, en az iki hakem tarafından değerlendiriliyor olmak, internet sayfalarında bu araştırma için kullanılacak gerekli verilere yer vermek.

Araştırmada ulaşılan bazı önemli sonuçlar ise şunlardır: Türkiye’de yayınlanan eğitim bilimleri dergilerinin yirmi birinin ULAKBİM, dördünün SSCI, sekizinin EBSCO Host ve dokuzunun ise diğer uluslararası indeksler tarafından indekslendiği görülmektedir. İncelenen 25 derginin 20’sinde ücretsiz tam makale ulaşımı gerçekleştirilmektedir. Makale yazım kurallarına ilişkin olarak dergiler arasında bir uyumun olmadığı gözlenmektedir.

Anahtar Sözcükler: Eğitim dergileri, ULAKBİM, SSCI

Giriş

“Bilim” insanların kendilerini ve çevrelerindeki diğer varlıkları anlamak ve bu varlıkların birbirleri ile ilişki ve etkileşmelerini inceleyip oluşan olayları açıklayabilmek için uyguladıkları yöntem ve etkinlikler ile günümüze kadar elde edip biriktiren yeni kuşaklara aktardıkları bilgilerin tümü olarak tanımlanabilir. Bilimin amacı evrende doğru bilgiyi yanlış bilgidan ayırarak onu sistematik şekilde insan ve insanlık yararını gözeterek değerlendirmektir.

Günümüz koşullarında ülkelerin bilimsel yöntemleri ve bilimsel verilere dayalı yaklaşımları günlük yaşamlarında kullanma veya tercih etme yetenekleri diğer ülkeler içindeki yerlerini ve saygınlıklarını da doğrudan etkilemektedir (Uzbay, 2008, 1). Bir ülkedeki bilimsel bilginin üretiminde öncelikli sorumluluk üniversitelere düşmektedir.

Üniversitelerin yerine getirmekle yükümlü oldukları iki temel görevleri vardır. Bunlardan birincisi ülkenin gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirmek, ikincisi

* Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, EYTEPE Doktora Öğrencisi

cisi ise araştırma geliştirme faaliyetlerini yürütmek, desteklemek ve yeni bilgi üretimine katkı sağlamaktır. Ülkelerin bilim politikalarının değerlendirilmesinde araştırmacı sayıları, araştırma ve geliştirmeye ayrılan yatırımlar, bilimsel yayınlar ve bunlara verilen atıflar büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda özellikle son yıllarda araştırma süreci ve sonuçlarının paylaşımında bilimsel yayınların önemi gittikçe artmaktadır.

Dünyadaki gelişmeler incelendiğinde özellikle ABD, İngiltere, Almanya, Japonya gibi gelişmiş ülkelerin araştırma geliştirme harcamalarına çok büyük paylar ayırdıkları görülmektedir. Bu durum bilimsel bilginin hızla artması sonucunu doğurmaktadır. İnternet sayesinde de araştırma sonuçlarının yaygınlaşması ve paylaşımında önemli bir yol alınmaktadır. Özellikle gelişen veri tabanları ve web teknolojileri bilginin hızlı, ekonomik ve kullanıcının bulunduğu yerden elde edilebilmesini, dolaşısıyla araştırmaları artırmış ve araştırma sonuçlarının üretimini hızlandırmıştır. Bilimsel bir araştırmanın tamamlanması, ancak üretilen sonuçların, diğer araştırmacılara ve geniş kitlelere bilimsel iletişim araçları ile hızlı ve ekonomik bir biçimde sunulması ve erişimiyle gerçekleşebilmektedir (Boz ve Yıldızeli, 2009, 1).

Bilim insanlarının araştırma sonuçlarını bir an evvel duyurma isteği ve yayın performanslarının akademik yükseltme kıstaslarında önemli bir etmen olarak kabul edilmesi bilimsel yayıncılığa ilgiyi de artırmaktadır. Bu bağlamda nitelikli ve güncel bilgi içermeye özellikleriyle donatılmış hakemli dergiler bilimsel iletişimde en sık başvurulan bilgi kaynaklarından. Bu özellikleri bilimsel dergilerin içerdikleri makalelere çok yönlü ve hızlı bir şekilde erişimi vazgeçilmez kılmaktadır. Dergilerde yayınlanan makalelere erişim indeksler sayesinde gerçekleşmektedir. İndeksi olmayan bir dergide hangi konularda hangi makalelerin yayınlandığını veya yazar adı ve/veya adı bilinen bir makalenin derginin hangi cildinin hangi sayısında yayınlandığını bulmak neredeyse olanaksızdır. Bu durum içeriği ne kadar bilimsel ve ne kadar zengin olursa olsun bir derginin kullanımını ve bilimsel literatüre katkısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Bilimsel dergiler her ülkede çeşitli indekslerde taranmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de bu görevi 1996 yılında TÜBİTAK’a bağlı bir merkez olarak kurulan Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) gerçekleştirmektedir (ULAKBİM, 2009).

ULAKBİM Türkiye’deki tüm akademik kurumları birbirine ve küresel araştırma ağlarına bağlayan Ulusal Akademik Ağ alt yapısını işletmekte ve bu ağ üzerinden yeni ağ servisleri sunarak bir yandan ağ için araştırma geliştirme yapmakta, diğer yandan araştırmacıların ağı Ar-Ge yapmak için kullanmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda ULAKBİM beş veri tabanı geliştirmiştir. Bunlardan birisi de ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı’dır.

Sosyal bilimler “İnsanı, toplumu ve ağırlıklı olarak insan-insan, insan-toplum ve insan-eşya ilişkilerinin sistemli bir biçimde incelenmesini amaçlayan, bilimsel yönetime uygun olarak üretilmiş düzenli bilgiler” olarak tanımlanmaktadır. Sosyal bilimler içinde dil bilim, edebiyat, tarih, coğrafya, sosyoloji, psikoloji, felsefe, antropoloji, iktisat, eğitim bilimleri, siyaset bilimi, yönetim bilimi, hukuk, sosyoloji, ekonomi, şehir ve bölge planlama, demografi, arkeoloji, iletişim, etnoloji vb. bilim dalları yer almaktadır (Can, 2006, 1). Sosyal bilimler arasında yer alan bilim dallarının en önemlilerinden birisi de hiç kuşkusuz eğitim bilimleridir. Eğitim bilimleri toplumsal evre-

ni oluşturan çeşitli eğitimsel dünyalara (kurumsal, bireysel, topluluğa ilişkin) ait yapıları derinlemesine incelemeyi, aynı zamanda bunların değişimini ve yeniden üretimini sağlama eğilimini gösteren mekanizmaları ortaya çıkarmayı ve açıklamayı amaçlayan bir bilim dalıdır.

Türkiye’de önümüzdeki yıllarda eğitim bilimlerinin ve bulgularının önemi küreselleşmenin etkisiyle daha net olarak ortaya çıkacaktır. Bunun sonucunda özellikle öğretmen yetiştirmede eğitim bilimlerinin rolü ve önemi daha da artacaktır. Böylece Eğitim Fakülteleri kritik öneme sahip hâle gelecektir. Bu bağlamda Türkiye’de gelecek 10-20 yıl içinde internet ortamında online olarak yayınlanan eğitim bilimleri dergilerinin sayısında her bir eğitim bilimi dalı için 5-10 arasında bir artış olacaktır. Bu artış sadece nicelik bakımından değil aynı zamanda nitelik bakımından da meydana gelecektir. Gelecek 10-20 yılda internette yayınlanacak online eğitim bilimleri dergilerinden uluslararası indekse girenlerin sayısı da hızla artacaktır (Erdem, 2008, 6). Eğitim dergileri, uluslararası standartlarda yayın yapabilmeleri ve indekslenmeleri için bazı yayın ilkelerini ve politikalarını izlemelidirler.

ULAKBİM, bir derginin “bilimsel dergi” statüsünde kabul görebilmesi için bazı ölçütler belirlemiştir. Dergilerin, “ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı”na kabul edilebilmesi için ilgili kurul tarafından belirlenen ölçütler şunlardır (ULAKBİM, 2009):

1. Dergi, ilan ettiği periyotta düzenli olarak yayınlanmalıdır.
2. Dergi, Kültür ve Turizm Bakanlığı’ndan ISSN numarası almış olmalı, ISSN numarası derginin dış kapağında sağ üst köşede ve iç kapağında yer almalıdır.
3. Dergide ayrıntılı ve bilimsel hakem raporuna dayalı bir değerlendirme sistemi olmalı ve yayın/danışma kurulu bulunmalıdır.
4. Her makale en az 2 hakem tarafından değerlendirilmiş olmalıdır.
5. Derginin hakemli bir dergi olduğu “...hakemli bir dergidir” şeklinde bir ibareyle iç kapakta belirtilmelidir.
6. Hakem ve/veya Yayın Kurulu Değerlendirme Raporları, Sosyal Bilimler Veri Tabanı Oluşturma Kurulu tarafından ilgili yıl içerisinde denetlenmesine olanak verebilecek şekilde saklı tutulmalıdır.
7. Dergide yer alan makaleler Türkçe ve yabancı dilde (İngilizce vd.) “başlık (title)” ve “öz (abstract)” içermelidir.
8. Makalelerde konuyu tanımlayan Türkçe ve yabancı dilde uygun “anahtar kelimeler” bulunmalıdır.
9. Makalelerde kullanılan kaynaklar, makale sonunda “kaynakça” listesi olarak standart bir formatta verilmiş olmalıdır.
10. Dergide makale yazım kuralları belirtilmiş olmalı ve makaleler yazım kurallarına uygun yazılmış olmalıdır.
11. Derginin adı açık bir şekilde yazılmalı, yayın aralığı (periyot) ve yayın tarihlerine ilişkin bilgiler derginin iç kapağında belirtilmelidir.
12. Makalelerde, yazar adları ve çalıştığı kuruluş bilgileri açık ve doğru bir şekilde belirtilmelidir.

13. Derginin yazışma ve iletişim (tel ve e-posta) adresleri, editör, yayın kurulu bilgileri güncel olmalı ve dergide açık bir şekilde belirtilmelidir.

14. Dergide yayın etiğine uyulmalıdır.

Uluslararası hakemli dergiler bilimsel araştırma sonuçlarının ve yeni yaklaşımların uluslararası düzeyde paylaşımına açıldığı ve tartışıldığı bir mesleki ortam olarak düşünülebilir. Bu dergilerin yer aldığı “atf dizinleri” (scientific citation indexes) ise bu profesyonel ortamın saygınlığının ve üst düzey bilimsel niteliğinin belgelendiği birimler olarak kabul görmektedir. Bilimsel atf dizinlerinde yer alan dergilerdeki yayın sayısı ve alınan atf sayısı üniversitelerin uluslararası sıralamadaki yerini belirleyen en önemli ölçüt olarak görülmektedir. Bu nedenle kurumsal performansın ölçülmesine yönelik olarak yaygın bir biçimde kullanılan bu ölçüt akademisyenlerin bireysel performansının belirlenmesinde daha da önem kazanmaktadır (Poyrazlı ve Şahin, 2009, 3).

Bilimsel yayın performansını “uluslararası yayın ve yayınlara yapılan atflar” temelinde ölçen kurumlardan en önemlisi hâlen ABD’nin Philadelphia kentinde faaliyetinde bulunan Bilimsel Enformasyon Enstitüsü (Institute for Scientific Information - ISI)’dır. ISI, 1958 yılında Dr. Eugene Garfield tarafından kurulmuş ve her bilim dalındaki birçok bilimsel dergiyi analitik bir değerlendirmeye tabi tutarak atf indeksleri (citation indexes) oluşturmayı temel misyonu olarak kabul etmiştir (Ak ve Gülmez, 2004, 2).

ISI hazırladığı uluslararası atf indeksi ile ülkelerin bilimsel yayın ve teknolojik gelişme bakımından dünyadaki sıralamasını belirlemektedir. ISI bu indekslerde her yıl ülkelerin uluslararası düzeyde kabul gören hakemli bilimsel dergilerde yer alan makale sayılarını yayınlayarak ülkelerin dünya bilimindeki yerlerinin saptanmasına, dolayısıyla da üniversiteler ile bilimsel kuruluşların yayın sayılarının karşılaştırılmasına ve bilim dalları arasında kıyaslama yapılmasına olanak vermektedir.

ISI’nın atf indekslerine dayanarak oluşturduğu veri tabanında konu, yazar adı, dergi adı ya da adres bilgilerine göre spesifik makaleler aranabilmektedir. Ayrıca bir makaleye kimler tarafından atıfta bulunulduğu ya da makalenin atıfta bulunulduğu diğer makalelere ulaşmak da mümkündür. ISI indeksleme faaliyetlerini şu üç alanda yürütmektedir:

- Fen Bilimleri Atf İndeksi (Science Citation Index-Expanded-SCI-Expanded)
- Sosyal Bilimler Atf İndeksi (Social Sciences Citation Index-SSCI)
- Sanat ve İnsan Bilimleri Atf İndeksi (Art & Humanities Citation Index-A&HCI).

ISI taradığı dergileri her 15 günde bir yenilemekte ve incelenme kapsamına alınma isteği ile her yıl gelen 2000 dergiyi inceleyip yaklaşık yüzde 10-12’sini kabul etmektedir. Dergilerin değerlendirilmesi sırasında niteliksel ve niceliksel birçok faktör göz önünde bulundurulmaktadır. ISI’nın dergileri değerlendirmede kullandığı ölçütler şunlardır (Testa, 2006, 136):

Temel Dergi Standartlarına Uygunluk: Derginin muntazam aralıklarla zamanında yayınlanması, uluslararası editörlük kurallarına uyması (dergi adının ve makale başlıklarının içeriği açıklayıcı olması, makale özeti bulunması, makalede kullanılan

referanslarda bibliyografik bilgilerin eksiksiz olması, yazarların adres bilgilerinin tam olması vb.), hangi dilde yazılmış olursa olsun her makalenin İngilizce başlığı, özeti ve anahtar kelimelerinin bulunması, dergilere gönderilen makalelerdeki metodların doğruluğunun, bulguların orijinalliğinin hakem değerlendirmesinden (peer-review) geçiyor olması.

Editorial İçerik: Yeni bir derginin içeriğinin, konusunun veri tabanını zenginleştirici nitelikte olması.

Uluslararası Çeşitlilik: Editör ve yazarların uluslararası olması, dergiye kabul edilen yazılarda ve dergide çıkan referansların uluslararası çeşitlilik bakımından coğrafi dağılımına önem verilmesi.

Atf Analizleri: Yayınlanmakta olan dergilerin aldıkları atıfların ve etkinlik katsayılarının, yeni yayınlanmaya başlayan dergilerin ise editörlerinin ve yazarlarının daha önce yaptıkları yayınlara ait bilgilerin ve varsa yayınlara yapılmış atıfların incelenmesi.

ISI, her bilimsel dergiyi kapsamına alıp taramamaktadır. Dergi seçimi çok sıkı kurallara bağlıdır. Bir derginin seçilmesi sonsuza kadar ISI kapsamında kalacağı anlamına da gelmemektedir. Belirli periyotlarla yapılan incelemeler sonucunda bir dergi temel standartları sağlamıyorsa ISI kapsamından çıkarılabilmektedir. Bir dergide yayınlanan makaleler uluslararası alanda atf alıyorsa değerlidir; o zaman dergi de değerli hâle gelmektedir. İstatistik analiz sonucunda, atf durumu belirli bir değerin altında kalan dergilerin ISI kapsamına alınması çok zordur (Asan, 2004, 8).

Ayrıca ISI bir dergi için etki değeri kavramını oldukça önemsemektedir. Bilimsel dergilerin saygınlığını ölçmede kullanılan etki faktörü (impact factor), bir dergide, önceki iki yılda yayınlanan makalelere bir yıl boyunca yapılan atf sayısının, o derginin önceki iki yılda yayınladığı makale sayısına bölünmesiyle hesaplanır. Etki faktörü dergileri karşılaştırmada, sınıflandırmada, değerlendirmede ve sıralamada kullanılan niceliksel araçların en önemlilerinden birisidir (Asan, 2004, 4).

Eğitim ve psikoloji alanındaki dergilerin büyük bir çoğunluğu makalelerin Amerikan Psikologlar Derneği'nin (APA) sunduğu yazım kurallarına göre yazılmasını şart koşmaktadırlar (Klingner, Scanlon ve Pressley, 2005, 18). APA yazım kurallarını takip eden dergilere gönderilecek aday makalelerin başlık, alt başlık, referans ve tablolarının APA ölçütlerine göre sunulması gerekir.

Bilimsel makaleler, dergilere genellikle iki şekilde gönderilir: e-posta ya da normal posta aracılığıyla. Dergilerde "Yazarlar İçin Yönerge" başlığı altında makalelerin hangi yöntemle gönderileceği belirtilmektedir (Poyrazlı ve Şahin, 2009, 10).

Bir derginin gerek ulusal ve gerekse uluslararası indekslerde taranabilmesi için belirlenen en önemli ölçütler yayın sıklığı ve düzenliliği, değerlendirme süreci ve yazım kurallarıdır. Yapılan çalışmada Türkiye'de yayınlanan bilimsel hakemli eğitim dergilerinin bu ölçütlere uygunluğu incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Türkiye'de üniversitelerde bilginin üretilmesi ve paylaşılmasında bilimsel hakemli dergiler oldukça önemli bir konuma sahiptir. Araştırmada Türkiye'de 2005-2008 yılları arasında yayınlanan eğitim bilimleri alanındaki bilimsel hakemli dergile-

rin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu bağlamda öncelikle hakemli dergilere ilişkin uluslararası verilerin incelenmesi, daha sonra dergilerin çeşitli yönleriyle analizinin yapılması hedeflenmiştir.

Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışma niteliğindedir. Araştırmada kullanılan veriler ilgili dergilerin Web sayfalarından (Ek 1) elde edilmiştir. Çalışmada aşağıdaki kriterlere uygun olan dergiler (25 adet) seçilmiştir.

- 2005-2008 yılları arasında düzenli olarak yayınlanmak.
- Yılda en az iki kez yayınlanıyor olmak.
- İnternet ortamında ulaşılabilir olmak.
- Gönderilen makaleleri en az iki hakem tarafından değerlendirilmek.
- İnternet sayfalarında bu araştırma için kullanılacak gerekli verilere yer vermek.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma boyunca elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmektedir. Araştırmada öncelikli olarak ISI’ya göre temel bilimsel göstergeler açısından uluslararası veriler incelenmektedir. Ardından Türkiye’deki eğitim dergilerinin değerlendirmesi yapılmaktadır.

1. ISI Temel Göstergelerine Göre Türkiye Adresli Yayın Sayılarının Konu Alanlarına Dağılımı

Tablo 1. ISI Temel Göstergelerine Göre Türkiye Adresli Yayın Sayılarının Konu Alanlarına Dağılımı (1997-2006)

	1997-2001	1998-2002	1999-2003	2000-2004	2001-2005	2002-2006	1997-2006 değişim %
Zirai Bilimler	553	715	967	1319	1715	2144	288
Mikrobiyoloji	127	174	257	328	417	476	275
Bilgisayar Bilimleri	374	420	495	721	974	1334	257
Botanik & Zooloji	1430	1875	2483	2963	3856	4470	213
Psikiyatri/Psikoloji	227	266	345	424	560	674	197
Sosyal Bilimler	286	339	399	489	635	833	191
Çevre Bilimleri/Ekoloji	651	751	964	1157	1459	1719	164
Biyoloji & Biyokimya	959	1196	1482	1801	2167	2431	153
Ekonomi & İşletme	211	250	316	383	455	531	152
Nöroloji & Davranış Bilimleri	504	640	843	983	1161	1266	151
Moleküler Biyoloji & Genetik	268	303	362	441	539	651	143
Mühendislik	2551	2956	3530	4298	5106	6034	137

Kaynak. (Karasözen ve Bayram, 2007, 10).

Tablo 1 incelendiğinde Türkiye’de özellikle fen ve sağlık bilimlerinde daha fazla yayın yapıldığı görülmektedir. En fazla yayın yapılan alanlar mühendislik, botanik/zooloji ve biyoloji/biyokimya’dır. Sosyal bilimlerde ise üretilen yayınların sayısı diğer alanlara göre daha azdır. Ancak 1997-2006 değişim yüzdesinde sosyal bilimlerde önemli bir oranda (% 191) artışın olduğu gözlenmektedir.

Ak ve Gülmez’e göre Türkiye’nin bilimsel yayın sayısı onar yıllık dönemler itibarıyla incelendiğinde ilk on yılda (1980-1989) toplam yayınların % 6.4’ü, ikinci on yılda (1990-1999) % 35.9’u gerçekleştirilmiştir. Son beş yılda ise (2000-2004) toplam yayınların % 57.7’si üretilerek yirmi yılda yapılan yayın sayısına eşdeğer bir yayın artışı sağlanmıştır (Ak ve Gülmez, 2004, 3).

Türkiye’de sosyal bilimler ile fen bilimleri arasında yayın ve atıf sayıları bakımından gözükten performans farklılıklarını inceleyen Denkel vd. (1999, 9-10) farkın temelde iki nedenden kaynaklandığını ortaya koymuştur. İlki anadili İngilizce olmayan ülkelerde sosyal bilimler alanında yapılan İngilizce yayınların sınırlı kalması, diğeri fen ve sosyal bilimler arasındaki yayın sayısı farkının genelde ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile ters orantılı olmasıdır. Bundan başka sosyal bilimlerde kitapların bilimsel araştırmalarda ve bilimin gelişmesinde çok önemli bir yeri olmasına karşın atıf indekslerinde kitaplar taranmamaktadır. Ayrıca sosyal bilim makalelerinin daha uzun ve ileri düzeyde karmaşık bir dil kullanımını gerektirmesi, dergilerin makale kabul oranlarının fen bilimlerinden daha düşük olması, yayınlarının yerel/bölgesel özellik taşıması ile siyasal süreç ve paradigma değişikliklerinden etkilenmesi de bu farklılıkta rol oynamaktadır (Şenses, 2003, 13).

2. ISI Temel Göstergelerine Göre Eğitim Araştırmaları Açısından Ülkelerin Durumları (1981-2007)

Tablo 2. ISI Eğitim Araştırmalarına Göre Ülkelerin Durumları (1981-2007)

	Yayın Sayısı	Atıf Sayısı	Etki Değeri
ABD	57.227	313.978	5,49
İsveç	375	2.041	5,44
Kanada	4.509	22.634	5,02
Avustralya	3.588	17.420	4,86
Brezilya	174	584	3,36
İngiltere	9.193	29.646	3,22
Japonya	336	1.015	3,02
Yunanistan	209	568	2,72
Fransa	382	1.018	2,66
Güney Kore	172	437	2,54
İspanya	444	997	2,25
İtalya	252	461	1,83
Almanya	1.974	3.400	1,72
TÜRKİYE	180	184	1,02
Arjantin	35	33	0,94
Polonya	60	44	0,73
İran	27	14	0,52
Rusya	438	163	0,37

Kaynak: Ulakbim, Türkiye Bilimsel Yayın Göstergeleri (1981-2007), Türkiye, Ülkeler ve Gruplar, s. 198

Tablo 2 incelendiğinde 1981-2007 yılları arasında eğitim araştırmalarında en fazla yayın yapan ve yayınlarına atıf yapılan ülkelerin Amerika, İngiltere ve Kanada olduğu gözlenmektedir. Türkiye’nin bu yıllar arasında 180 yayını ve bu yayınlara yapılan 184 atfı bulunmaktadır. Etki değeri açısından ise Amerika, İsveç ve Kanada en önde yer alan ülkelerdir. Türkiye etki değeri açısından incelendiğinde 1,02 değer ile sadece Arjantin, Polonya, İran ve Rusya’nın üzerinde yer alabilmiştir. Bu bağlamda Türkiye’de yayınlanan makalelerin niteliklerinin sorgulanması gerekmektedir.

Atıf indekslerine göre Türkiye’nin uluslararası bilimsel yayın performansını çeşitli dönemler halinde analiz eden çalışmaların (Ak ve Gülmez, 2004; İlhan ve Türker, 1995; Yurtsever vd., 2002) ortaya koyduğu ortak sonuç, Türkiye’nin 1970’lerden günümüze yayın sayısının sürekli arttığı, özellikle 1990’ların ortalarından itibaren bu artışın ivme kazandığı ve böylece ülkenin dünya sıralamasındaki yerinin 50. sıralardan 20. sıralara yükseldiği şeklindedir. Bu durum Türkiye’nin yayın performansının nicelik yönünden son derece pozitif olduğunu göstermektedir. Ancak bu çalışmaların ortaya koyduğu bir diğer gerçek yayınların nitelik açısından geçmişten günümüze negatif bir eğilim ortaya koyduğudur. Bunun anlamı ortalama dergi etki faktörü ve yazarların aldıkları atıf sayısının yıllar itibariyle sürekli bir düşme eğilimi gösterdiği şeklindedir.

3. ISI Temel Göstergelerine Göre Eğitim Araştırmaları Açısından Türk Üniversitelerinin Durumları

Tablo 3. ISI Eğitim Bilimleri Araştırmalarına Göre Türkiye Üniversitelerinin Analizi (1981-2006)

Şehir	Kurum	Yayın Sayısı	Katkı Oranı (%)
Ankara	ODTÜ	53	20,00
Eskişehir	Anadolu Üniversitesi	20	7,55
İstanbul	Boğaziçi Üniversitesi	16	6,04
Ankara	Bilkent Üniversitesi	15	5,66
Ankara	Hacettepe Üniversitesi	14	5,28
Ankara	Ankara Üniversitesi	14	5,28
İstanbul	Marmara Üniversitesi	12	4,53
Erzurum	Atatürk Üniversitesi	11	4,15
Ankara	Gazi Üniversitesi	11	4,15
İzmir	Dokuz Eylül Üniversitesi	8	3,02

Tablo 3’te Türk üniversitelerinin eğitim araştırmalarına göre durumları görülmektedir. Özellikle Ankara ve İstanbul üniversitelerinde (ODTÜ, Boğaziçi, Bilkent, Hacettepe, Ankara, Marmara, Gazi) daha çok yayın yapıldığı gözlenmektedir. Bu üniversitelerin katkı oranları toplamı ise yaklaşık % 51’dir. Bu sonucun üniversitelerin öğretim üyeleri sayılarıyla ilişkili olduğu söylenebilir. Ankara ve İstanbul dışında Eskişehir, Erzurum ve İzmir üniversitelerinde de bilimsel yayın üretildiği gözlenmektedir.

Türkiye’nin sosyal bilimlerdeki yayın performansını SSCI’da dizinlenen dergilerdeki yayınları inceleyerek ortaya koyan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşı-

◆ Yılmaz Sarier

mıştır (Gülgöz ve Yedekçioğlu, 2002, 17; Tonta ve İlhan, 1997, 5-6). Bu araştırmalarda Türkiye'nin yayın sayısının sürekli artış gösterdiği, yayınların % 75'inin makalelerden oluştuğu, makalelerin yarısının psikoloji, psikiyatri, işletme, iktisat ve siyaset bilimcileri tarafından üretildiği, yayınların % 95'inin İngilizce ve yarısının tek yazarlı olduğu, dergilerin etki faktörü ve makalelerin aldığı atfı sayısının yıllar itibariyle azaldığı, yayınların yarısından fazlasının Ortadoğu Teknik Üniversitesi (ODTÜ), Bilkent ve Boğaziçi üniversiteleri tarafından üretildiği ve yüksek atf alan yayınların yabancılarla ortak olan makalelerde ortaya çıktığı sonucuna varmışlardır.

4. Dergilerin Dizinlenme Durumlarına İlişkin Analiz

Tablo 4. Dergilerin Dizinlenme Durumlarına İlişkin Analiz

Dergi Adı	Ulukbgn National Index	Societal Science Citation Index (SSCI)	EBSCO Host	Diğer (Uluslararası İndeksler)
Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)	+	+	+	+
Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (BİLİG)	+	+	-	+
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)	+	+	-	+
Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi	-	-	+	+
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	+	+	+	+
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi	+	-	-	-
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	+	-	-	-
Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	+	-	-	-
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	+	-	-	-
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	+	-	+	-
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	+	-	-	-
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	+	-	-	-
19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	+	-	-	-
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	+	-	-	-
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	+	-	-	-
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	+	-	-	-
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	+	-	+	+
İlköğretim Online Elektronik Dergi	+	-	+	+
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	+	-	-	-
Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)	+	-	-	+
Milli Eğitim Dergisi	+	-	-	-
Çağdaş Eğitim Dergisi	+	-	+	-
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	-	-	-	-
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	-	-	-	-
18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi	-	-	+	+

Tablo 4’te dergilerin ulusal ve uluslararası indekslerde dizinlenme durumları görülmektedir. Tablo 4 incelendiğinde Türkiye’de yayınlanan dergilerden yirmi birinin ULAKBİM, dördünün SSCI, sekizinin EBSCO Host ve dokuzunun ise diğer uluslararası indeksler tarafından dizinlendiği görülmektedir. Özellikle SSCI tarafından indekslenen dergi sayısı oldukça yetersizdir. Bu bağlamda özellikle uluslararası yayın yapma hedefi olan dergilerin yayın politikalarını yeniden gözden geçirmeleri önem kazanmaktadır. Uluslararası düzeyde yayın yapan dergilerin sayılarının artması ile Türkiye eğitim bilimlerinde ses getirecek çalışmalara imza atabilecektir.

Arıoğlu ve Girgin (2002, 9) ile Yılmaz (2002, 50) çalışmalarında, SCI ve SSCI’nın bilimsel üretkenliğin ölçülmesinde önemli kaynaklar olduğunu, buna karşın uluslararası yayının bilimsel üretkenlikte tek ölçüt olamayacağını vurguladıktan sonra, bir ülkenin taranan dergi sayısı arttıkça yayın sayısının da arttığını, bu nedenle atf indekslerine makale sokmak kadar Türkiye orijinli daha fazla dergi sokmanın da önemli olduğunu ve bu yönde adımlar atılması gerektiğini belirtmektedirler.

5. Dergilere Makale Gönderme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Analiz

Tablo 5. Dergilere Makale Gönderme ve Değerlendirme Sürecine İlişkin Analiz

Dergi Adı	Makale Gönderim Şekli	Değerlendirme Hakem Sayısı
Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)	e-mail	2
Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (BİLİG)	Posta	2
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)	e-mail	En az 3
Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi	Posta	2
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	e-mail	En az 3
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi	Posta	En az 2
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	e-mail	3
Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	Posta	En az 2
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Posta	En az 2
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	Posta	2
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	e-mail	2
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	e-mail	En az 2
19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	e-mail	2
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	e-mail	2
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Posta	3
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	e-mail	2
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	e-mail	2
İlköğretim Online Elektronik Dergi	e-mail	En az 2
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Posta	En az 2
Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)	e-mail	En az 2
Millî Eğitim Dergisi	Posta	2
Çağdaş Eğitim Dergisi	posta	2
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	e-mail	En az 2
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	posta	2
18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi	e-mail	En az 2

◆ Yılmaz Sarier

Tablo 5 makale gönderim şekli açısından incelendiğinde dergilerin 14'ünün e-mail ile, 11'inin ise posta ile makale kabul ettiği gözlenmektedir. Özellikle elektronik ortamda makale gönderimi araştırmacılara kolaylık sağlamasının yanında zaman tasarrufu ve hızlı iletişim sağlaması açısından da önemlidir. Teknoloji çağında yaşandığı düşünüldüğünde elektronik ortamda makale gönderiminin gerçekleştirilmesinin çok da zor olmadığı söylenebilir. Makalelerin genelde iki ya da üç hakem tarafından değerlendirildiği gözlenmektedir. Bu durum uluslararası ölçütlere de uygundur. Ayrıca incelenen dergi sitelerinden, hakem değerlendirmesi öncesinde editör değerlendirmesinin de yapıldığı anlaşılmaktadır.

6. Dergilerin Yayınlanma Sıklığı, Yayın Dili ve Makalelere Ulaşım Durumuna İlişkin Analiz

Tablo 6. Dergilerin Yayınlanma Sıklığı, Yayın Dili ve Makalelere Ulaşım Durumuna İlişkin Analiz

Dergi Adı	Dergilerin Yıllık Yayınlanma Sıklığı	Yayın Dili	Makalelerin Ulaşılan Kısmı
Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)	4	İngilizce	Özetine
Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (BİLİG)	4	Türkçe-İngilizce Türk Lehçeleri	Tamamına
Kuram ve Uygulamada Eğt. Bilimleri Dergisi (KUYEB)	4	Türkçe	Özetine
Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi	2	Türkçe	Özetine
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Türkçe-İngilizce	Tamamına
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi	4	Türkçe	Özetine
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	2	Türkçe-İngilizce	Tamamına
Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	4	Türkçe	Tamamına
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	Türkçe	Tamamına
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	4	Türkçe, İngilizce, Almanca-Fransızca	Tamamına
Ulakbim'den Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Türkçe-İngilizce	Tamamına
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Türkçe, İngilizce, Almanca-Fransızca	Tamamına
19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Türkçe-İngilizce	Tamamına
Ulakbim'den Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Türkçe-İngilizce	Tamamına
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Türkçe, İngilizce, Almanca-Fransızca	Tamamına
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Türkçe, İngilizce, Almanca-Fransızca	Tamamına
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	3	Türkçe-İngilizce	Tamamına
İlköğretim Online Elektronik Dergi	3	Türkçe-İngilizce	Tamamına
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Türkçe-İngilizce	Tamamına
Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)	4	İngilizce	Tamamına
Milli Eğitim Dergisi	4	Türkçe-İngilizce	Tamamına
Çağdaş Eğitim Dergisi	11	Türkçe	Özetine
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2	Türkçe	Tamamına

Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi 2 Türkçe Tamamına 18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi 2 Türkçe-İngilizce Tamamına Dergilerin yıllık yayınlanma sıklığı açısından Tablo 5 incelendiğinde bir derginin yılda 11, üç derginin 3, sekiz derginin 4, on üç derginin 2 kez yayınlandığı gözlenmektedir. İndekslerde yılda en az iki kez ve düzenli yayın yapma şartı vardır.

Dergilerin sekizinin sadece Türkçe, on yedisinin ise diğer dillerde de makale kabul ettikleri gözlenmektedir. Özellikle uluslararası indekslere girebilmek için diğer dillerde (özellikle İngilizce) yayın oldukça önemlidir. Ancak yabancı dilde yayın yapılması ile Türkçe ikinci plana da itilmemelidir. Bu bağlamda hem uygulayıcıların hem de araştırmacıların yararlanması için mutlaka Türkçe yayınlar da yapılmalıdır.

İncelenen 25 derginin 20’sinde ücretsiz tam makale ulaşımı gerçekleştirilmektedir. Kalan beş dergide sadece makalelerin özetine ulaşılabilmektedir. Bu dergilerin dördünün tam makalelerine belirli bir ücret ödeyerek ulaşılabilmektedir. Makalelerin tamamına araştırmacıların ücretsiz ulaşımı da önemlidir. Bu bağlamda 2006 yılından itibaren YÖK de yazarları tarafından izin verilen yüksek lisans ve doktora tezlerinin tamamına elektronik ortamda ulaşımı sağlamıştır.

7. Dergilerde Yayınlanan Makale Sayısına İlişkin Değerlendirme

Tablo 7. Dergilerde Yayınlanan Makale Sayısına İlişkin Analiz

Dergi Adı	Yayınlanan Makale Sayısı				
	2005	2006	2007	2008	Toplam
Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)	80	81	61	43	284
Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (BİLİG)	41	47	42	41	171
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)	19	28	41	31	119
Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi	16	7	5	13	41
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	55	54	53	63	215
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi	25	23	24	24	96
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	19	20	27	31	97
Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	28	28	28	31	115
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	*	66	65	59	191
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	23	38	28	37	126
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	18	21	20	26	85
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	25	22	22	27	96
19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	*	*	9	10	19
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	*	28	31	18	77
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	19	16	14	16	65
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	41	24	29	13	107
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	17	16	18	25	76
İlköğretim Online Elektronik Dergi	13	16	37	58	124
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	15	16	23	11	65
Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)	38	58	58	57	213
Millî Eğitim Dergisi	81	96	79	94	350
Çağdaş Eğitim Dergisi	51	47	63	63	224
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	10	12	10	19	51
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	7	15	29	33	84
18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi	4	7	16	17	44

* İnternet sitesinden ulaşılamamaktadır.

Yıllara göre dergilerde yayınlanan makale sayısına ilişkin bu tablo incelendiğinde son yıllarda önemli bir artışın olduğu gözlenmektedir. 2005 yılında incelenen dergilerde toplam 640, 2008’de ise 860 makale yayınlanmıştır. Bu yıllar arasında makale sayısında yaklaşık % 34 bir artışın olduğu söylenebilir. Bu bağlamda niceliksel artışın yanında nitelik açısından da gelişmenin olabildiği oldukça önemlidir. Ancak yapılan bazı araştırmalarda bu durumun gerçekleşmediği belirtilmektedir (Ak ve Gülmez, 2004, 4; Şenses, 2003, 16)

8. Makale Yazım Kurallarına İlişkin Değerlendirme

Tablo 8. Makale Yazım Kurallarına İlişkin Analiz

Dergi Adı	Kenar Boşlukları (cm)	Yazım Puntosu	Makalede kullanılacak en fazla kelime (veya sayfa) sayısı	Geniş Özet İsteme Durumu	Alıntı ve Kaynakçada APA stili kullanımı	Anahtar Kelime Sayısı
Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)	Her yöne 2,5	12	6000 kelime	Evet	Evet	4-6
Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (BİLİG)	Her yöne 2,5	12	10000 kelime	Hayır	Hayır	3-8
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)	Her yöne 2,5	10	*	Evet	Evet	3-5
Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi	Her yöne 3	12	20 sayfa	Evet	Evet	3-5
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Üst ve sağ 2, Alt ve sol 1,5	11	6000 kelime	Evet	Evet	En az 3
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi	Her yöne 2,5	12	10000 kelime	Evet	Evet	En fazla 3
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	Her yöne 2,5	11	*	Evet	Evet	3-6
Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	Her yöne 2,5	10	20 sayfa	Evet	Evet	3-10
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Üst 2,5-sağ 4,5 Alt 8,5-sol 4	10	15 sayfa	Evet	Hayır	*
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	Her yöne 2,5	10	15 sayfa	Evet	Evet	3-5
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Her yöne 2,5	11	5500 kelime	Evet	Evet	3-5
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Her yöne 2,5	12	*	Evet	Evet	*
19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Her yöne 2,5	12	6000 kelime	Hayır	Evet	3-5
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Her yöne 2,5	10	8000 kelime	Evet	Evet	En az 3
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Her yöne 3	10,5	15 sayfa	Hayır	Evet	3-10
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Üst 4,5, Alt 4,5 Sağ 3, sol 4,5	10	*	Hayır	Hayır	En çok 5
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Üst ve alt 3, Sağ ve sol 2,5	12	6000 kelime	Evet	Evet	3-5

İlköğretim Online Elektronik Dergi	Alt ve üst 2,5 Sağ ve sol 3,5	11	*	Evet	Evet	3-5
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Her yöne 2,5	12	15 sayfa	Hayır	Evet	*
Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)	Alt ve üst 3,5 Sağ ve sol 2,5	12	15 sayfa	Evet	Evet	En çok 7
Milli Eğitim Dergisi	Her yöne 3	12	6000 kelime	Hayır	Evet	3-8
Çağdaş Eğitim Dergisi	Her yöne 3	11	10 sayfa	Hayır	Evet	3-8
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Her yöne 3	12	20 sayfa	Hayır	Evet	3-5
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	Her yöne 3	11	5000 kelime	Hayır	Evet	3-5
18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi	Alt ve üst 3,5 Sağ 3 - sol 3,5	13	5000 kelime	Evet	Evet	En çok 5

* İnternet sitesinde belirtilmemiştir.

Tablo 8 incelendiğinde makale yazım kurallarına ilişkin bir karmaşanın olduğu gözlenmektedir. Alıntı ve kaynak gösteriminde APA sitilinin büyük oranda benimsendiği görülmektedir. Kenar boşlukları açısından ise genel kabul her yöne 2,5 veya 3 cm şeklindedir. Yazım puntosu açısından ise 10 ile 13 arasında değişiklikler gözlenmektedir. Makalede kullanılacak en fazla kelime sayısı 5000 ile 10000 arasında değişmektedir. Bazı dergiler ise bu sınırı sayfa olarak (10-20) belirlemiştir. Birkaç dergi ise bir sınır vermemiştir. 14 dergi makalelerde geniş İngilizce özet istemektedir. Dergilerin tümünde Türkçe ve İngilizce özet istenmektedir. Anahtar kelime sayısı açısından ise dergiler 3 ile 10 arasında sınır koymaktadırlar.

Makale yazım kurallarına ilişkin olarak dergiler arasında bir uyumun olmadığı görülmektedir. Bu durum özellikle araştırmacılar için önemli bir zorluk oluşturmaktadır. Kenar boşlukları, makale yazım puntosu, makalede kullanılacak sözcük sayısı, anahtar kelimeler ve geniş özet isteme durumları her bir dergi için farklılaşmaktadır. Bu farklılıkların en aza indirilmesi zaman ve emek tasarrufu sağlanmasından oldukça önemlidir.

Sonuçlar

Türkiye’de uluslararası indekslerde özellikle fen ve sağlık bilimlerindeki yayınların daha çok tarandığı görülmektedir. 1997-2006 uluslararası bilimsel yayınlar açısından değişim yüzdesinde ise sosyal bilimlerde önemli oranda (% 191) bir artışın olduğu gözlenmektedir.

1981-2007 yılları arasında eğitim araştırmalarında en fazla yayın yapan ve yayınlarına atıf yapılan ülkelerin Amerika, İngiltere ve Kanada olduğu gözlenmektedir. Türkiye’nin bu yıllar arasında 180 yayını ve bu yayınlara yapılan 184 atfı bulunmaktadır. Türkiye etki değeri açısından incelendiğinde ise 1,02 değer ile sadece Arjantin, Polonya, İran ve Rusya’nın üzerinde yer alabilmiştir.

Özellikle Ankara ve İstanbul üniversitelerinde (ODTÜ, Boğaziçi, Bilkent, Hacettepe, Ankara, Marmara, Gazi) uluslararası indekslere giren daha fazla yayın yapıldığı gözlenmektedir. Bu üniversitelerin katkı oranları toplamı ise % 51 civarındadır.

Türkiye’de yayınlanan eğitim dergilerinden 21’inin ULAKBİM, 4’ünün SSCI, 8’inin EBSCO Host ve 9’unun ise diğer uluslararası indeksler tarafından indekslendiği görülmektedir. Dört derginin ULAKBİM tarafından indekslenmediği tespit edilmiştir. Özellikle SSCI tarafından indekslenen dergi sayısı oldukça yetersizdir.

Dergilerin 14'ünün e-mail ile 11'inin posta ile makale kabul ettiği gözlenmektedir. Makalelerin iki ya da üç hakem tarafından değerlendirildiği görülmektedir. Bu durum uluslararası ölçütlere uygundur. Ayrıca incelenen dergi sitelerinden, hakem değerlendirmesi öncesinde editör değerlendirmesinin de yapıldığı anlaşılmaktadır.

Bir derginin yılda on bir, üç derginin üç, sekiz derginin dört, on üç derginin iki kez yayınlandığı gözlenmektedir. 2005 yılında incelenen dergilerde toplam 640, 2008'de ise 860 makale yayınlanmıştır. Bu yıllar arasında makale sayısında yaklaşık % 34'lük bir artışın olduğu söylenebilir. Bu bağlamda niceliksel artışın yanında, nitelik bakımından da gelişmenin olabilmesi oldukça önemlidir.

İncelenen 25 derginin 20'sinde ücretsiz tam makale ulaşımı gerçekleştirilmektedir. Kalan beş dergide sadece makalelerin özetine ulaşılabilmektedir. İncelenen dergilerin yedisinin sadece Türkçe, on sekizinin ise diğer dillerde de makale kabul ettikleri gözlenmektedir. Özellikle uluslararası indekslere girebilmek için diğer dillerde (özellikle İngilizce) yayın yapmak oldukça önemlidir.

Alıntı ve kaynak gösteriminde APA sitilinin birkaç dergi haricinde benimsendiği görülmektedir. Yazım puntosu açısından ise 10 ile 13 arasında değişiklikler gözlenmektedir. Makalede kullanılacak en fazla kelime sayısı 5000 ile 10000 arasında değişmektedir. Bazı dergiler ise bu sınırı sayfa (10-20) olarak belirlemişlerdir. Dergilerin tümünde Türkçe ve İngilizce özet istenmektedir. Anahtar kelime sayısı açısından ise dergiler 3 ile 10 arasında sınır koymaktadırlar.

Türkiye'de yayınlanan Eğitim Bilimleri dergileri üzerinde yapılan bu araştırmada dergilerin standart yapılar izlemediği gözlemlenmiştir. Bu yapı gerek derginin gerekse yayınların izlenmesinde güçlük yaratmaktadır. Makale yazım kurallarına ilişkin olarak dergiler arasında bir uyumun olmadığı görülmektedir. Bu durumda özellikle araştırmacılar için bir zorluk oluşturmaktadır.

Öneriler

1. Eğitim Bilimler dergilerinin indekslenmesi (özellikle uluslararası alanda indekslenmesi) yönündeki çabalar hız kazanmalıdır. Bu bağlamda uluslararası standartlar incelenmeli, gerekli düzenlemeler yapılmalı ve etkin politikalar üretilmelidir.
2. Bilim politikası en kısa zamanda yeniden düzenlenmeli, buna uygun Yükseköğretim yasası ve bilimsel araştırma alt yapısı yeniden şekillendirilmelidir.
3. Yabancı dilde yayınların yanında Türkçe yayınlar da akademik anlamda desteklenmeli ve teşvik edilmelidir.
4. Dergi yayıncılığı ve editörlük konularında ilgililere, uzmanlarca etkin eğitim seminerleri verilmelidir.
5. Her eğitim dergisinin sürekli güncellenen, online makale takip sistemi bulunan ve araştırmacıların dergiyeye ilişkin bütün ihtiyaçlarına ve isteklerine (yazım kuralları, arşiv, değerlendirme süreci vb.) cevap verebilecek nitelikte bir web sayfası olmalıdır.
6. Ulusal dergilerin nicelik ve nitelik açısından daha kaliteli bir yapıya ulaşması için ilgili kişi ve gruplarla ortak çalışmalar yapılmalıdır. Bilimsel yayıncılığın ilkeleri ilgili tüm paydaşların katılımı ile belirlenip yayınların güçlenerek geliştirilmesine destek olunmalıdır.
7. Akademik yükseltme ölçütleri yeniden belirlenmelidir. Akademisyenlerin başarı ölçütleri arasında uluslararası düzeyde kabul gören yayın sayısı kadar ulusal yayınlar da artırılmalı ve desteklenmelidir.
8. Araştırmacıların daha fazla makale üretebilmesi için mutlaka mevcut ders yükleri azaltılmalı ve araştırmacılar maddi açıdan desteklenmelidir.

Kaynakça

- AK, M. Z. ve GÜLMEZ, A. (2004). “Atıf İndekslerine Göre Türkiye’nin Bilimsel Yayın Performansının Analizi:1980-2003”, **3.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi**, Osmangazi Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- ARIOĞLU, E. ve GİRĞİN, C. (2002). 1974-2001 “Döneminde Ülkemizdeki Bilimsel Yayın Performansının Kısa Değerlendirilmesi”, **Bilim ve Ütopya Dergisi**, 95, 62-66.
- ASAN, Ahmet (2004). “ISI’nin Kullandığı İndeksler: SCI -Expanded, SSCI ve AHCI: Tarihsel Gelişim, Bugünkü Durum ve Etki Faktörü (IF)”, **Orlab On-Line Mikrobiyoloji Dergisi**, Cilt: 02 Sayı: 05.
- BOZ M. ve YILDIZELİ, A. (2008). “Bilimsel İletişimde Kütüphaneler ve Bilgi Merkezlerinin Rolü”, **Akademik Bilişim 2008**, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale
- CAN, Sevim (2006). “Türkiye’de Sosyal Bilimler Üzerine Düşünmek”, **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Mayıs 2006, S. 75.
- DENKEL, A., KAÇITÇIBAŞI, Ç. ve PAK, N. K (1999) **Türkiye’de Sosyal Bilimlerin Uluslararası Yayın Performansı**, TÜBA Yayınları, Ankara.
- GÜLGÖZ, S., YEDEKÇİOĞLU, Ö. A. ve YURTSEVER, E. (2002). “Turkey’s Output in Social Science Publications: 1970-1999”, **Scientometrics**, 55, 103-121.
- ERDEM, Ali Rıza (2008). “Küreselleşme Bağlamında Türkiye’de Eğitim Bilimlerinin Bugünü ve Geleceği”, **Üniversite ve Toplum Dergisi**, Aralık 2008, C. 8. S. 4.
<http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/vt/uvvt/sbvt/kriter.uhtml>, “Dergi Değerlendirme Kriterleri”, Ulakbim, Ulaşım: 15.06.2009.
- http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/yayin/tbyg_1981_2007/index.uhtml. “Türkiye Bilimsel Yayın Göstergeleri (1981-2007), Türkiye, Ülkeler ve Gruplar”, Ulakbim, Ulaşım: 15.06.2009
- <http://www.ulakbim.gov.tr/cabim/vt/uvvt/tip/sempozyum6/uzbay.pdf>, “Çağdaş Uygarlığa Ulaşmada Bilim Politikalarının Yeri ve Önemi”, UZBAY, İ. Tayfun, Ulaşım: 15.06.2009
- İLHAN, M. ve TÜRKER, K. (1995). “Türkiye’nin Bilimsel Yayında Dünyadaki Yeri”, **Cumhuriyet Bilim ve Teknik**, 422, 8-10.
- KARASÖZEN, B. ve BAYRAM, Ö. (2007). **1997-2006 Türkiye Bilim Göstergeleri Analizi, Aralık 2007**, Yükseköğretim Kurulu Yayınları, Ankara.
- KLINGNER, J. K., SCANLON, D. ve PRESSLEY, M. (2005). “How to Publish in Scholarly Journals”, **Educational Researcher**, 34, 14-20.
- POYRAZLI, Ş. ve ŞAHİN, A.E. (2009) “Uluslararası Dergiler için İngilizce Makale Yazma ve Yayınlama Sürecine İlişkin Temel Öneriler”, **Eğitim ve Bilim**, C. 34, S. 151.
- ŞENSES, Fikret (2003). “Difficulties And Trade-Offs In Performance Evaluation In Social Sciences: A Turkish Perspective”, **In Economic Research Center (ERC) Working Papers**, 2005, February 15, 1-17
- TESTA, James, (2006). “The Thomson Scientific Journal Selection Process.”, **International Microbiologist**, 9, 135-138
- TONTA, Y., ve İLHAN, M. (1997). “Sosyal Bilimlerde Türkiye’nin Dünyadaki Yeri”, **Türk Psikoloji Dergisi**, 1997, 12, 67-74.
- YILMAZ , Bülent (2002). “Konu, ülke orijini ve dil dağılımı açısından atıf dizinleri (SCI ve SSCI)”, **Bilim ve Ütopya Dergisi**, 94, 47-51.
- YURTSEVER, E., GÜLGÖZ, S., YEDEKÇİOĞLU, Ö. A. ve TONTA, M. (2002). **Sağlık Bilimleri, Mühendislik ve Temel Bilimlerde Türkiye’nin Uluslararası Atıf Dizindeki Yeri: 1973-1999**, TÜBA Yayınları, Ankara.

◆ **Yılmaz Sarıer**

Ek: Araştırmada İncelenen Eğitim Dergileri ve İnternet Adresleri

Dergi Adı	İnternet Adresi
Eğitim Araştırmaları Dergisi (EJER)	http://www.ejer.com.tr/index.php
Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (BİLİG)	www.yesevi.edu.tr/bilig
Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi (KUYEB)	http://www.edam.com.tr/kuyeb/tr/default.asp
Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi	http://www.ebuline.com/turkce/index.aspx
Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/
Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi	http://www.pegem.net/akademi/sondergi.aspx?id=2
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	http://www.education.ankara.edu.tr/ebfdergi/ebfindex.htm
Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	http://www.tebd.gazi.edu.tr/
Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	http://www.kefdergi.com/
Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi	http://kefad.ahievran.edu.tr/
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/
Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	http://www20.uludag.edu.tr/~ef_dergi/
19 Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	http://efdergisi.omu.edu.tr/
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	http://efd.mehmetakif.edu.tr/
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	http://efd.mersin.edu.tr/
Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/
İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/
İlköğretim Online Elektronik Dergi	http://www.ilkogretim-online.org.tr/
Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	www.erzincan.edu.tr/birimler/egitim/userfiles/efdergi/index.htm
Turkish Online Journal of Distance Education (TOJDE)	http://tojde.anadolu.edu.tr/index.htm
Milli Eğitim Dergisi	http://yayin.meb.gov.tr/milliegitim-arsiv.html
Çağdaş Eğitim Dergisi	http://www.cagdasegitim.org/v1/index.php/anasayfa
Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	http://efdergi.yyu.edu.tr/
Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi	http://www.dicle.edu.tr/suryayin/zgegitimder/
18 Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi	http://eku.comu.edu.tr/

EVALUATION OF PEER-REVIEWED EDUCATIONAL SCIENCE JOURNALS PUBLISHED IN TURKEY

Yılmaz SARIER*

Abstract

In the production and share of knowledge in universities, peer-reviewed journals have a very important position. In this study, evaluation of peer-reviewed educational science journals published between the years 2005-2008 in Turkey is aimed. In this context, first giving an international perspective, then doing the analysis of journals from various aspects is aimed.

This research is a descriptive study. The data used in the study were obtained from the Web sites of the reviewed journals (25 units). The journal selection criteria in the study are as follows: Between the years 2005-2008, at least two times in a year and regular publication; to be accessible through Internet; to be reviewed by at least two referees; having the necessary data to be used in this study in the web site.

Some important results achieved in the study are as follows: twenty-one of the magazines published in Turkey are indexed by ULAKBİM, four of them by SSCI, eight of them by EBSCO Host and nine of them by the other international indexes. 20 journals out of 25 analyzed provide free access to full articles. It has been observed that there is no harmony in writing articles in magazines with regard to the article writing standards.

Key Words: Educational journals, ULAKBİM, SSCI

* Eskişehir Osmangazi University, Institute of Social Sciences, EYTEPE Doctorate Student.

OKUNABİLİRLİK VE İLKÖĞRETİM 1. SINIF TÜRKÇE DERS KİTABINDAKİ DÜZ YAZI METİNLERİNİN OKUNABİLİRLİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mesiha TOSUNOĞLU*
Yağmur Özge ÖZLÜK**

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan düz yazı metinlerini, metin seçiminde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri olan okunabilirlik açısından değerlendirmektir. Çalışmada Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ilköğretim Türkçe 1 Ders Kitabı'nda bulunan düz yazı metinlerinin okunabilirliği ölçülmüştür. Metinlerin okunabilirliği hesaplanırken Ateşman'ın Flesch'nin formülünden Türkçeye uyarladığı okunabilirlik formülü kullanılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe ders kitabı, okunabilirlik, metin seçimi

Giriş

Sınıf içinde dersin amaç ve kazanımlarını gerçekleştirmek için kullanılan pek çok ders aracı bulunmaktadır; ancak bu araçların en çok kullanılanı ders kitaplarıdır. Ders kitaplarını açıklamak amacıyla yapılan tanımların bazıları şu şekildedir:

- Ders kitabı, her türlü ve her derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eseri ifade eder (MEB, 2003: 1).
- Ders kitabı, öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin tamamlayıcısıdır ve sınıfta kullanılan ortak iletişim materyalidir. Öğretmenin öğrenciye kazandırmak istediği bilgi, birikim, beceri ve sanat anlayışını bünyesinde barındıran önemli bir araçtır (Tosunoğlu vd., 2005, 77).

Ders kitabı sözüyle bir derste kullanılan ve o dersin geliştirilmesine esas oluşturan kitap anlatılmaktadır (Ceyhan vd., 2005, 16).

Yapılan tanımlar, ders kitaplarının kaynağının eğitim programları olduğunu, programın amaçlarına ulaştıracak bilgi, beceri ve diğer öğrenileceklerin öğretim esnasında bu araç ile yapılandırıldığını ortaya koymaktadır.

Ders kitaplarının Türkçe dersi açısından önemi diğer derslere göre daha fazladır. "Türkçe öğretimi büyük ölçüde kitaplara dolayısıyla da metinlere dayalıdır.

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

** Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi.

Çünkü okumanın, inceleyerek yazmanın hatta örnek okumalardan hareket edersek dinleme eğitiminin dahi ana malzemesi ders kitaplarıdır. Bu sebeptir ki eğitim teknolojisinin kullanılmasında da metne, dolayısıyla kitaplara ihtiyaç duyulmaktadır (Özbay, 2006, 170).” Türkçe kitabı, Türkçe öğretiminin anlama ve anlatım boyutlarının geliştirilmesinde öğrencinin de öğretmenin de ilk başvurduğu araçtır. Bu durum Türkçe kitaplarının hem içerik hem de fiziksel özellikler bakımından büyük bir özenle hazırlanmasını gerektirmektedir.

Türkçe ders kitaplarının hazırlanmasındaki en önemli husus, metin seçimidir. Türkçe öğretiminde kullanılacak metin seçiminde özellikle ana dili zevki ve bilinci kazandırma ile seviyeye uygunluk üzerinde durulmaktadır. Hâlbuki bu iki özellik kadar önem arz eden diğer bir nitelik de **okunabilirlik**dir. Metinlerin okunabilirlikleri son derece önemlidir çünkü anlam çıkarmak için öncelikli olarak metnin okunabilmesi gerekir.

Metin kelimesi hemen okuma kavramını çağrıştırmaktadır. Bu kavramın çok farklı tanımları yapılmaktadır:

- Okuma eylemi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlama ve kavrama çabasından oluşan karmaşık bir etkinliktir. (Aktaş vd., 2003, 19)
- Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma tekniğidir (Demirel, 1999, 59).
- Okuma, ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir. (MEB, 2005)

Bu tanımların ortak noktası, okumanın aslında anlamak için yapıldığıdır. Buradan hareketle, okuma bir anlama etkinliğidir, şeklinde kısaca tanımlanabilir. Kişinin anlama yeteneği, dinleme ve okuma becerileriyle gelişir. Her iki beceri de metni gerektirir, metinlerin ise okunabilirlik özelliği taşıması önemlidir.

Amaç ve Yöntem

Bu çalışmanın amacı, yapılan çalışmalardan hareketle okunabilirlik kavramının önemine dikkat çekmek ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan bazı metinlerin, metin seçiminde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri olan okunabilirlik açısından değerlendirmektir. Bu amaçla eser taraması yöntemi ile yapılmıştır.

Okunabilirlik Çalışmaları

Okunabilirlik ile, okuyan tarafından metinlerin ne kadar kolay ya da güç anlaşılır olduğu anlatılmak istenir. Metinlerin değişik niceliksel özellikleri ölçüt alınarak bulunan değerler yorumlanmak suretiyle o metnin okunabilirliğine ilişkin bir bilgi edinilmek istenir (Ateşman, 1997, 71). O hâlde bir metnin okunabilirliği doğrudan o metnin anlaşılabilirliğine etki etmektedir. Başka bir deyişle, metin seçiminde öncelikli olarak okunabilirlik ele alınmalıdır.

◆ Mesiha Tosunoğlu/Yağmur Özge Özlük

Güneş, 2000 yılında yaptığı çalışmada çocuk kitaplarının hazırlanmasında dikkat edilmesi gereken unsurları “okunabilirlik ilkeleri” adıyla ele almıştır. Dil bilgisi, eğitim, sosyolojik yön ve basım ilkeleri başlıkları altında açıklanan özelliklerden bir kısmı doğrudan okunabilirlik formüllerindeki ölçütleri içermektedir (Çiftçi vd., 2007, 209). Güneş, “Kullanılan kelimelerin seçimi, türü, soyut - somut olması, bilinen - zor olması, harf - hece sayısı, kullanılan cümlelerin uzunluğu, sayısı, kuruluşu, fiillerin zamanları, son paragrafta özet yapılması” gibi nitelikleri dil bilgisi yönünden okunabilirlik kriterleri olarak ele almaktadır (Güneş, 2000, 334 – 335).

Metinler üzerinde ilk niceliksel çalışmaların İsa’dan önce 9. yüzyılda din adamları tarafından yapıldığı bilinmektedir (Ateşman, 1997, 72). Sonrasında 19. yüzyıldan itibaren metinlerin okunabilirliğiyle ilgili yapılan çalışmalar artmış ve okunabilirlik ölçümü için çeşitli formüller geliştirilmiştir. “Bu formüller, metnin hangi düzeydeki okuyucuya uygun olduğunu, metin okuyucuya ulaşmadan önce kestirmeyi amaçlamaktadır. Formüller genellikle metinden seçilen yüz kelime bölümlerin okunabilirliğini tespit eder. Seçilen yüz kelime bölümlerin okunabilirlik ortalaması da metnin bütününe okunabilirlik düzeyini verir” (Zorbaz, 2007, 89).

Okunabilirlik formüllerinin en tanınmış olanları şunlardır:

- **Dale - Cale formülü:** Edgar Dale ve James S. Chall tarafından geliştirilmiştir. “Kitap veya metnin ilk yüz kelimesi alınarak cümle sayısı ve zor (bilinmeyen) kelime sayısı belirlenir. Cümlelerin uzunluğu, kelime sayısının, cümle sayısına bölünmesiyle bulunur” (Temur, 2002, 28).

$$\text{Cümle Uzunlukları} = \frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}}$$

$$\text{Zor Kelime Oranı} = \frac{\text{Zor Kelime Sayısı}}{\text{Geriye Kalan Cümle Sayısı}} \times 100$$

Formül Sonucu	Okunabilirlik Düzeyi (Yaş)
4,9 ve aşağı	4 ve altı
5,0 – 5,9	5 – 6
6,0 – 6,9	7 – 8
7,0 – 7,9	9 – 10
8,0 – 8,9	11 – 12
9,0 – 9,9	13 – 15
10,0 ve yukarı	16 ve üstü

Tablo 1. Dale Cale Formülünün Okunabilirlik Skalası (Temur, 2002, 29)

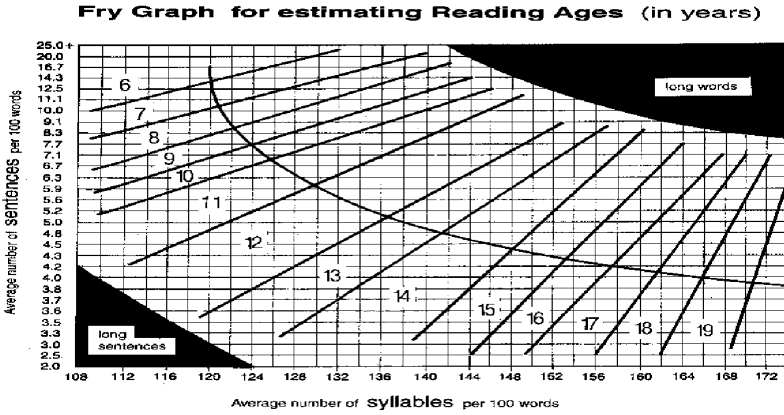
- **Gunning Fog index:** Robert Gunning'in geliştirdiği formüldür. Yaklaşık yüz kelimelik örnek paragraf seçilir. Her cümledeki ortalama kelime sayısı hesaplanır. Her örnek paragraftaki çok heceli kelimelerin yüzdesi hesaplanır ve ortalaması bulunur. Bu hesaplamaların yardımıyla sınıf düzeyi hesaplanır ve sınıf düzeyinin üzerine beş eklenerek okuma yaşı bulunur (Tekbıyık, 2006).

$$\text{Üç Heceli Kelime Oranı} = \frac{\text{Çok Heceli Kelime Sayısı}}{\text{Geriye Kalan Kelime Sayısı}} \times 100$$

$$\text{Zor Kelime Oranı} = \frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}}$$

Üç Heceli Kelime Oranı + Kelime Ortalaması \times 0,4 = Fog Index (Temur, 2002, 30).

- **Fry okunabilirlik grafiği:** Bir metinden veya kitaptan baştan yüz, ortadan yüz, sondan yüz kelime olmak üzere üç bölüm seçilir. Her bölüm için ortalama cümle sayısı ve bu cümlelere ait hece sayısı bulunur. Üç bölüme ait hece ortalamaları belirlenir. Belirlenen bu değerlerin grafikte ortak noktası belirlenir (Temur, 2002,31).



Grafik 1. Fry Okunabilirlik Grafiği (<http://www.timetabler.com/reading.html>)

- **Raygor formülü:** "Metnin başından, ortasından ve sonundan yüzer kelimelik bölümler seçilir. Seçilen bölümlerdeki cümleler, altı ve daha fazla heceli kelimeler sayılır ve Raygor grafiği ile karşılaştırılarak metnin okunabilirliği hakkında çıkarımlar yapılır" (Cooter ve Flynt, 1996, 57'den aktaran; Zorbaz, 2007, 90).

◆ Mesiha Tosunoğlu/Yağmur Özge Özlük

- **Cloze testi:** Öğretmen ya da analizci tarafından bir ders kitabından bir pasaj seçilir ve pasajın başından itibaren her beşinci veya altıncı kelime gibi, düzenli olarak kelimeler atılır (Günhan, 2004, 58). “Atılan her kelimenin yeri boşluk olarak belirtilir ve öğrencilere bu test uygulanır. Testlerin değerlendirilmesi sonucu; %60 üzerindeki dereceler, bu kitabın öğrenciler için oldukça uygun olduğunu gösterir. %40 - %60 arasındaki dereceler, kitabın öğrenciler tarafından yarışma amaçlı olarak okunabileceğine işaret eder. %40’ in altında çıkan sonuç ise, kitabın muhtemelen öğrenciler için zor olduğunu işaret eder (Tekbıyık, 2006, 443).”
- **Smog formülü:** Her biri on cümleden oluşan üç örnek pasaj seçilir. Seçilen cümlelerdeki üç veya daha fazla heceden oluşan kelimelerin toplam sayısı bulunur. Smog dönüşüm tablosu kullanılarak sınıf düzeyi bulunur. Toplamın karekökü bulunur ve sekiz eklenir (Günhan, 2004, 58).

Kelime Sayısı	0 – 2	3 – 6	7 – 12	13 – 20	21 – 30
Sınıf Düzeyi	4	5	6	7	8
Kelime Sayısı	31 – 42	43 – 56	57 – 72	73 – 90	91 – 110
Sınıf Düzeyi	9	10	11	12	13
Kelime Sayısı	111 – 132	133 – 156	157 – 182	183 – 210	211 – 240
Sınıf Düzeyi	14	15	16	17	18

Tablo 2. Smog Dönüşüm Tablosu (Günhan, 2004, 58)

- **Flesch - Kincaid formülü:** Okunabilirlik ve anlaşılabilirlik üzerine geliştirilmiş en tanınan formüldür. Metinden seçilen yüzer kelimelik bölümler üzerinde uygulanır. Flesch’in “Reading Ease” (Okuma Kolaylığı) olarak adlandırılan formülü şu şekildedir:

$$RE = 206,835 - 0,846 X_1 - 1,051 X_2$$

X_1 : Hece olarak ortalama sözcük uzunluğu

X_2 : Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu (Ateşman, 1997, 73)

Okuma Kolaylığı Puanı	Güçlük Düzeyi	Sınıf Düzeyi
0 – 29	Çok Zor	Üniversite Sonrası
30 – 49	Zor	Üniversite
50 – 59	Oldukça Zor	Lise
60 – 69	Standart	8. ve 9. sınıf
70 – 79	Oldukça Kolay	7. sınıf
80 – 89	Kolay	5. ve 6. sınıf
90 – 100	Çok Kolay	4. ve 5. sınıf

Tablo 3. Flesch’in Okunabilirlik Skalası (Günhan, 2004, 57)

Türkçe metinler için bu ölçütün geçerli olduğunu söylemek mümkün değildir.

- **Ateşman'ın Türkçeye uyarladığı formül:** Her dilin kelime ve cümle uzunlukları aynı olmadığı için kelime ve cümle uzunluğuna dayanan formüller, başka dillere uygulandığında doğru sonuçlar vermemektedir. Bundan dolayı Ateşman (1997, 74), Flesch'in geliştirdiği formülü Türkçeye şu şekilde uyarlamıştır:

$$\text{Okunabilirlik Sayısı} = 198.825 - 40.175X_1 - 2.610X_2$$

X_1 : Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

X_2 : Sözcük olarak ortalama cümle uzunluğu

Okunabilirlik Düzeyi	Okunabilirlik Sayısı
Çok Kolay	90 – 100
Kolay	70 – 89
Orta Güçlükte	50 – 69
Zor	30 – 49
Çok Zor	1 – 29

Tablo 4. Ateşman'ın Okunabilirlik Skalası

Okunabilirliğin ölçülmesinde bugüne dek birçok değişken kullanılmıştır. Bunlardan en çok kullanılan değişkenler (sözcük olarak) ortalama cümle uzunluğu ve (hece olarak) ortalama sözcük uzunluğudur (Ateşman, 1997, 72). Adı geçen okunabilirlik formüllerinin birçoğu bu değişkenler temel alınarak geliştirilmiştir. Her ne kadar ülkemizde metinlerin okunabilirliği üzerine özgün bir formül üretilmesine de Ateşman'ın uyarladığı formül bu anlamda önemlidir.

Türkiye'de Yapılan Okunabilirlik Çalışmaları

Türkçe ders kitapları hazırlamada metin seçimi son derece önemli bir nokta olduğu için Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliğinde ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda metin seçme kriterleri belirtilmiştir. Bu kriterler içinde bulunmayan bir nitelik vardır ki, o da okunabilirliktir. Aslında daha önce de belirtildiği gibi metin seçiminde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri de okunabilirliktir; çünkü okunabilirlik her şeyden önce anlaşılabilirliğin ön koşuludur. Türkçe dersinin birincil amacı, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğundan metinlerin okunabilirliği, anlama becerilerinin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir.

Okunabilirlikle ilgili Türkiye'de az sayıda ancak önemli çalışmalar yapılmıştır. Bunlar arasında Ateşman'ın (1997) "*Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi*" adlı çalışması önemlidir. Ateşman çalışmasında, Flesch'in geliştirdiği okunabilirlik formülünü Türkçenin dil özelliklerini göz önünde bulundurarak dilimize uyarlamıştır.

Bazı çalışmalar da doğrudan ders kitaplarına yönelik olarak yapılmıştır. "Bunlardan biri Kaya'nın (1998) çalışmasıdır. Bu çalışmada ikişer adet ilköğretim 4 ve 5. sınıf İş Eğitimi Ders Kitabı, Gunning Fog Index'e göre okunabilirlik açısından incelenmiş ve kitaplar arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir" (Kaya, 1998'den aktaran: Çiftçi vd., 2007, 210).

◆ Mesiha Tosunoğlu/Yağmur Özge Özlük

Yapılan diğer önemli bir çalışma da Güneş'in (2000) "*Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi*" adlı çalışmasıdır. "Güneş, çalışmada okunabilirlik ilkelerini dört ana grupta incelemiş ve okunabilirlik tarihi hakkında bilgi vererek bugüne kadar kullanılan okunabilirlik ve güçlük formüllerini açıklamıştır. Türkiye'de yayımlanan ve MEB onaylı 52 çocuk kitabı okunabilirlik açısından değerlendirilmiştir" (Güneş, 2000'den aktaran: Temur, 2002, 36).

Veysel Sönmez (2003), "*Metinlerin Eğıtselliğini Saptamada Matematiksel Bir Yaklaşım (Sönmez Modeli)*" adlı çalışmasında, Robert Gunning tarafından oluşturulan Fog Index'i Türkçeye uyarlamıştır.

Okunabilirlikle ilgili hazırlanmış üç ayrı tez bulunmaktadır. Bunlardan ilki Temur'un (2002) hazırlanmış olduğu "*İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması*" adlı yüksek lisans tezidir. Çalışmada öğrenci kompozisyonları ve ders kitabında bulunan metinlerin okunabilirlik düzeyleri, Ateşman tarafından Türkçeye uyarlanan okunabilirlik formülüyle hesaplanmıştır. "Araştırmada elde edilen bulgulara göre, ders kitaplarında bulunan metinlerin ortalama okunabilirlik değeri, öğrenci kompozisyonlarının okunabilirlik değerinden büyüktür. Ancak bu değerler arasında anlamlı bir fark yoktur" (Temur, 2002, 62).

Okunabilirlik üzerine hazırlanan diğer yüksek lisans tezi Sönmez'in (2003) "*Kitap Tipografisinde Okunabilirlik ve Görsel Kaliteyi Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*" adlı çalışmasıdır.

Yazılan tezlerden bir diğeri Günhan'ın (2004) "*Lise Düzeyi Kimya Kitaplarının Elektrokimya Kısımlarının Fen Okur Yazarlığı, Yanlış Kavramlar ve Okunabilirlik Yönünden Analizi*" adlı yüksek lisans tezidir. Metinlerin okunabilirlik düzeyi Fog Testi ile hesaplanmıştır. Bulgulara göre, incelenen dört kitaptan birinin okunabilirlik düzeyi seviyenin üzerinde çıkarken diğer üç kitabın okunabilirlik düzeyleri seviye altında çıkmıştır.

Ders kitaplarının okunabilirliği üzerine Tekbıyık'ın (2006) "*Lise Fizik I Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu*" adlı çalışmasında, okunabilirlik düzeylerinin hesaplanmasında Cloze Testi, okunabilirlik düzeylerinin yaş gruplarına uygunluğunun belirlenmesinde ise Fog Testi kullanılmıştır. "Ders kitabının okunmasında öğrencilerin bazı problemlerle karşılaşabileceği ve düşük seviyedeki öğrenciler için ders kitabının okunma yaşının yüksek olabileceği sonuçlarına varılmıştır" (Tekbıyık, 2006, 441).

Zorbaz (2006) "*Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime - Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme*" adlı çalışmasını Türkçe ders kitaplarına yönelik yapmıştır. Metinlerin okunabilirlikleri Ateşman'ın Türkçeye uyarladığı formülle hesaplanmıştır. Bulgulara göre "Masalların ortalama okunabilirlik düzeylerinde sınıflara göre belirgin bir değişim söz konusu değildir. Hatta 4. sınıftaki metinler 3. sınıf metinlerine göre daha kolaydır ve 6. sınıf ile 7. sınıf için seçilmiş metinler arasında güçlük yönünden neredeyse hiçbir fark yoktur" (Zorbaz, 2006, 96).

Türkçe ders kitaplarının okunabilirliği üzerine yapılan diğer bir çalışma da Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu'nun (2007) "*Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi*" adlı çalışmadır. Bu çalışmada da

metinlerin okunabilirlikleri hesaplanırken Ateşman'ın formülü kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, "Kitaplar arasında metinlerin okunabilirliği açısından bir uyum olmadığı gibi her kitabın, kendi içinde de okunabilirlik düzeyi bakımından tutarlı olmadığı tespit edilmiştir" (Çiftçi, vd., 2007, 217).

Ülkemizde okunabilirlik ile ilgili yapılan çalışmalardan biri de Budak'ın (2005) "*Metinlerin Okunabilirlik Düzeyinin Saptanmasına Yönelik Eleştirel Bir Bakış*" adlı çalışmasıdır. Bu çalışmanın diğerlerine göre farklılığı, okunabilirlik formüllerinin güvenilirliğine yönelik eleştirel bir bakış sergilemesidir. Çalışmada *okunabilirlik* kavramı yerine Sönmez'in de kullandığı *anlaşılabilirlik oranı* kavramı kullanılmıştır. Bu kavramın tercih edilmesi, bir metnin anlaşılmasının zor ya da kolay olması onu okuyan kişiye veya yaş grubuna göre değişebileceği düşüncesine bağlanmıştır. "Bu çalışmada, Fransızca temele alınarak hem Fog Index'in ne derece geçerli olduğunun hem de Sönmez'in geliştirdiği *metin anlaşılabilirlik oranı formülünün* Fog Index'le karşılaştırılması hedeflenmiştir" (Budak, 2005, 79). Çalışmanın sonucunda, bir metinde bulunan hece sayısının, uzunluğunun ve kısalığının metnin anlaşılması üzerinde belirleyici bir durum olmadığı ortaya konmuştur. Metnin anlaşılmasında daha çok anlamı bilinen ve bilinmeyen kelimelerin etkili olduğu ifade edilmiştir.

İlköğretim Türkçe 1 Ders Kitabında Bulunan Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

Okunabilirlik düzeyinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen birçok formül vardır; ancak her dilin kelime ve cümle uzunlukları aynı olmadığı için bu formüller başka dillere uygulandığında bazen doğru sonuçlar vermeyebilir. Bundan dolayı Ateşman, Flesch'in formülünü, Türkçenin özelliklerine göre Türkçeye uyarlamıştır.

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı İlköğretim Türkçe 1 Ders Kitabı'ndaki metinlerden sadece nesirler, Ateşman'ın Flesch'in formülünden uyarladığı formüle göre incelenmiş; sonuçları aşağıda gösterilerek değerlendirilmiştir.

Metin İsimleri	Okunabilirlik Düzeyi	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu
Güneş Nereye Gidiyor?	79,87	2,60	5,55
Ayla'nın Bulut Oyunu	86,63	2,51	4,34
Bora'nın Telefonu	81,47	2,70	5,55
Deniz Kızı Okulda	72,97	2,85	4,34
Kamp Arkadaşları	71,27	2,85	5
Kırmızının Sevinci	83,043	2,64	5,26
Mızıkcı	73,26	2,83	4,54
Kitap Sevgisi	70,58	2,86	5,26
Futbolcu Fil	79,29	2,68	4,54

Tablo 5. İlköğretim 1. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeyleri

İlköğretim Türkçe 1 Ders Kitabı'ndaki nesirlerin tamamının okunabilirlik düzeyleri skalada "kolay" aralığındadır. Oysaki bir ders kitabında farklı düzeylerde okunabilirliğe sahip metinler bulunmalıdır. Çünkü kitapta yer alan metinlerin tamamının aynı okunabilirlik düzeyinde olması, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine gerekli katkıyı sağlamadığı gibi onlar için metinlerin sıkıcı olmasına da neden olabilecektir. Ancak bu durum ilköğretim 1. sınıf ders kitapları için geçerli değildir. Okuma becerisini henüz kazanmakta olan öğrenciler için seçilen metinlerin okunabilirlik düzeylerinin "kolay" ve "çok kolay" düzeyde olması, anlamı kavrama ve okuma ediminin gelişmesi açısından gereklidir. Bu açıdan değerlendirildiğinde Millî Eğitim Bakanlığının hazırladığı İlköğretim Türkçe 1 Ders Kitabı'ndaki metinler, okunabilir niteliktedir. Bu durum, öğrencileri okumaya karşı güdülenmelerini desteklemektedir. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin yüksek olması, özellikle henüz mekanik okuma evresinde olan ilköğretim 1. sınıf öğrencileri açısından son derece olumlu bir niteliktir; çünkü metinlerin okunabilirlik düzeyleri daha çok mekanik okuma açısından hesaplanmaktadır.

İncelenen metinlerde kullanılan kelimelerin hece sayısı olarak ortalama uzunlukları en az 2,51, en fazla 2,85'tir. "Basit ve kısa hece yapıları Türkçede algılama kolaylığı sağlamaktadır. Bu özelliğın heceyi fark etmede olduğu kadar heceyi oluşturan seslerin, özellikle baştaki sesin fark edilmesini kolaylaştırdığı anlaşılmaktadır" (Acarlar, vd., 2002, 71). Buna göre, okumayı yeni öğrenen ilköğretim birinci sınıf öğrencileri açısından, metinlerde kullanılan hece uzunluklarının uygun olduğunu söylemek mümkündür.

Çocuk kitaplarında kullanılan cümlelerin de kısa ve kurallı olması okunabilirliği artırmaktadır (MEB, 2009, 393). İncelenen ders kitabında bulunan metinlerin ortalama cümle uzunlukları 4 – 5,5 arasında değişmektedir. Ceyhan ve Yiğit (2005: 94), metni oluşturan cümlelerdeki sözcük sayısının, ilköğretimin birinci evresinde en çok 6, ikinci evresinde en çok 10 olması gerektiğini belirtmektedir. İncelenen metinlerdeki cümle uzunlukları, bu kriterlere göre düzeye uygundur.

Sonuç ve Öneriler

Türkçe dersi için ders kitapları hazırlarken metin seçiminde özellikle ana dili zevki ve bilinci kazandırılması ile seviyeye uygunluk üzerinde durulmaktadır. Metin seçiminde okunabilirlik düzeyi ile ilgili herhangi bir ölçüt belirlenmemiştir. Metinlerin anlaşılması onların okunabilirliğine bağlıdır; o hâlde ders kitaplarına seçilen metinler okunabilirlikleri açısından da değerlendirilmelidir.

Bir ders kitabında, daha önce de belirtildiği gibi her düzeyde okunabilirliğe sahip metin bulunmalıdır. Kitapta yer alan metinlerin tamamının aynı okunabilirlik düzeyinde olması, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine gerekli katkıyı sağlamadığı gibi onlar için metinlerin sıkıcı olmasına da neden olabilir. Ancak, ilköğretim 1. sınıf ders kitaplarında bulunan metinler için bu durum söz konusu değildir. İlköğretim 1. sınıf öğrencileri daha çok mekanik okuma döneminde oldukları için ders kitaplarında okunabilirliği düşük olan metinlerin bulunması onların anlamalarını olumsuz etkileyebilecektir; çünkü okunabilirlik düzeyinin düşük olduğu metinlerin mekanik okunması zordur.

Ateşman'ın formülüyle incelenen 1. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin okunabilirlik düzeyleri, öğrencilerin seviyesine uygun çıkmıştır. Kitapta bulunan düz yazı metinler, bu yönüyle doğru seçilmiştir denilebilir.

Okunabilirlik formüllerinin en çok eleştiri alan yönleri, yalnızca nicel özelliklerin merkeze alınmasıdır. Bu anlamda, metinlerin nitel özelliklerinin de göz önünde tutulduğu yeni formüller oluşturulmalıdır. Ayrıca daha önce de belirtildiği gibi her dilin kendine ait bir yapısı vardır ve bir dil için oluşturulan okunabilirlik formülü, bir başka dile uyum sağlamamaktadır. Bundan dolayı Türkçenin özelliklerine uygun yeni ve özgün formüller oluşturulmalıdır.

Okunabilirlik, ülkemiz açısından henüz çok yeni bir çalışma sahasıdır. Bundan dolayı özellikle Türkçe ders kitaplarına yapılan metin seçimi kriterlerine metinlerin okunabilirliğiyle ilgili ölçütlerin de eklenmesi, ders kitaplarının anlaşılabilirliğini artıracaktır.

Kaynakça

- ACARLAR, F. , EGE, P. , TURAN, F. (2002). *Türk Çocuklarında Üstdil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi*, **Türk Psikoloji Dergisi**, S. 50, ss. 63 – 73.
- AKTAŞ, Ş. , GÜNDÜZ, O. (2003). **Yazılı ve Sözlü Anlatım (Kompozisyon Sanatı)**, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ATEŞMAN, E. (1997). *Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi*, **Dil**, Ağustos 1997, S.58, ss. 71 – 74.
- BUDAK, Y. (2005). *Metinlerin Okunabilirlik Düzeyinin Saptanmasına Yönelik Eleştirel Bir Bakış, Eğitim Araştırmaları*, S. 21, ss. 76 – 87.
- CEYHAN, E. , YİĞİT, B. (2005). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÇİFTÇİ, Ö. , ÇEÇEN, M. A. , MELANLIOĞLU, D. (2007). *Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Açısından Değerlendirilmesi*, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 6, S. 22, ss. 206 – 219.
- DEMİREL, Ö. (1999). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, MEB Yayınları, İstanbul.
- EROL, A., BİNGÖL, Ö. M., YALÇIN, S. Ç., DEMİROĞLU, R., IRMAK, A., CEYLAN, M. (2005). **İlköğretim 1 Türkçe Ders Kitabı**, MEB Yayınları, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2000). *Çocuk Kitaplarının Okunabilirlik Ölçütleri Açısından İncelenmesi*, **1. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu** (ss.334–349), Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi Yayınları, Ankara.
- GÜNHAN, E. (2004). **Lise Düzeyi Kimya Kitaplarının Elektrokimya Kısımlarının, Fen Okur Yazarlığı, Yanlış Kavramlar ve Okunabilirlik Yönünden Analizi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Kimya Eğitimi Bölümü (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- Kaya, Z. (1998). *İş Eğitimi Kitaplarının Okunaklılığı*, **Eğitim ve Bilim Dergisi**, S.108, ss.30 – 35.
- MEB (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar) Taslak Basım**, Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1 – 5. Sınıflar)**, Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- MEB (2003). **Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği**, Ankara.
- ÖZBAY, M. (2006). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I**, Öncü Kitap, Ankara.

◆ Mesiha Tosunoğlu/Yağmur Özge Özlük

- SÖNMEZ, S. (2003). **Kitap Tipografisinde Okunabilirlik ve Görsel Kaliteyi Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi**, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Matbaa Eğitimi Anabilim Dalı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), İstanbul.
- SÖNMEZ, V. (2003). Metinlerin Eğitselliğini Saptamada Matematiksel Bir Yaklaşım (Sönmez Modeli).www.ejer.com.tr/pdfler/tr/1544475211.pdf adresinden 05.06.2008 tarihinde alınmıştır.
- TEKBIYIK, A. (2006). *Lise Fizik I Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu*, **Kastamonu Eğitim**, C.14, S.2, ss.441-446.
- TEMUR, T. (2002). **İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bulunan Metinler ile Öğrenci Kompozisyonlarının Okunabilirlik Düzeyleri Açısından Karşılaştırılması**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Ankara.
- TOSUNOĞLU, M., ARSLAN, M. M. , KARAKUŞ, İ. (2005). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme**, Anıttepe Yayıncılık, Ankara.
- ZORBAZ, K. Z. , (2007). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime-Cümle Uzunlukları ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme*, **Eğitim Kuram ve Uygulama Dergisi**, C. 3, S. 1, ss. 87 – 101.
- <http://www.timetabler.com/reading.html> adresinden 06.05.2008 tarihinde Fry Okunabilirlik Formülü'nün grafiği alınmıştır.

THE READABILITY AND THE EVALUATION OF PROSES IN TURKISH COURSE BOOK FOR THE FIRST YEAR STUDENTS IN PRIMARY EDUCATION IN TERMS OF READABILITY

Mesiha TOSUNOĞLU*

Yağmur Özge ÖZLÜK*

Abstract

The aim of this study is to evaluate of prose in Turkish course book for the first year students in terms of readability, which is the most important element in choosing the appropriate text. In this study, the readability of the prose in Turkish course book for the first year students prepared by the minister of education has been evaluated. While the readability of the text is being evaluated, the formula of Ateşman adapted from Flesch's formula to Turkish has been used.

Key Words: Turkish course book, readability, choosing the texts

* Asst. Prof.; Kırıkkale University Faculty of Education, Department of Turkish Teaching.

** Kırıkkale University Institute of Social Sciences Department of Turkish Teaching, Master Student

TÜRKÇE VE ALMANCA ANA DİLİ DERS KİTAPLARINDA YAZMA EĞİTİMİ

Berrin KASAPÖĞLU*

Özet

Eğitimde istenilen kaliteye ulaşabilmek şüphe yok ki kapsamlı, aşamalı ve öğrenciyi duygu, düşünce derinliği katabilecek bir ana dili eğitimine bağlıdır. Ana dili eğitimi dilbilgisi ve dil becerileri alanlarındaki çalışmalar ile gerçekleştirilmektedir. Dil becerilerinden *yazma*; dinleme, konuşma ve okuma becerilerinin son ve en önemli halkası olup, kişinin bireysel gelişimini ve toplumdaki yerini ortaya koyan bir faktördür. Bu nedenle yazmanın, bireysel gelişim açısından, çağımızda sadece okul eğitiminde değil, toplumun tüm sektörlerinde *yaratıcı yazma* gibi etkinlikler ile desteklenmesi pek çok faydalar sağlayacaktır.

Bağımsız ve yaratıcı yazma seviyesine ulaşabilmek ancak hedefe yönelik sistematik ve düzenli çalışmalarla mümkün olabilir. Bu bağlamda temelleri ilköğretime dayanan *yazma* eğitiminin ilköğretim ders kitaplarında nasıl ele alındığı; Türkçe ve Almanca ana dil ders kitapları incelenerek karşılaştırmalı olarak *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Ana Dili Ders Kitaplarında Yazma Eğitimi ve Öğretimi* (2007) adlı doktora tezinde ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu yazı söz konusu doktora çalışması ile elde edilen saptamalar ve karşılaştırmalı sonuçlar hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Sözcükler: Almanca, Türkçe, ana dili ders kitapları, dördüncü sınıf, yazma eğitimi ve öğretimi

Giriş

Türkçe ve Almanca ana dili ders kitaplarında *yazma* eğitime ve öğretime yönelik uygulamaları irdeleyip, kullanılan yöntemleri ortaya çıkarmayı hedefleyen bu tezde incelenen kitaplar her iki ana dilde dördüncü sınıf ana dili ders kitapları ile sınırlanmıştır.

- Bunun birinci nedeni, dördüncü sınıfa gelen bir öğrencinin dil bilgisi ve dil becerileri açısından asgari ölçüde temel donanıma sahip olabileceği düşüncesi.
- İkinci nedeni ise, Almanya' da ilköğretim birinci kademesinin dördüncü sınıfta son bulmasıdır.

Türkçe ve Almanca ilköğretim 4. sınıf ana dili ders kitaplarından aşağıda belirtilen kitap setleri ele alınmıştır:

- Türkçe'de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından neşredilen ve beş yazar tarafından hazırlanan 2005 basımı Türkçe kitap seti.

* Dr.; Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi

- Almanca'da Klett yayınevi tarafından neşredilen ve altı yazarlı heyet tarafından yazılıp iki kişi tarafından yayıma hazırlanan 2005 basımı Kunterbunt serisi.

Türkçe kitap seti *ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı* olmak üzere **üç kitap**tan meydana gelirken, Almanca' da ki **Kunterbunt serisi** *okuma, dilbilgisi ve hayat bilgisi* olmak üzere üç sette 8 kitabı kapsamaktadır. Konumuz ana dili eğitimi olduğu için Kunterbunt serisi içinde yer alan 3 kitaplı hayat bilgisi seti çalışmaya dahil edilmeyerek **beş kitap** incelenmiştir.

Beş bölümden oluşan tez çalışmamızın

1. bölümünde *yazmanın* eğitim ve öğretimdeki yeri üzerinde durulmuş, çalışmanın amacı ve kapsamı anlatılmıştır

2. bölümde, önce Türkçe kitap setini meydana getiren *ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı* ortak tema dağılımı dikkate alınarak sırasıyla tanıtılmıştır. Sonra, söz konusu ders kitaplarında dilbilgisi ve dil becerilerine yönelik alıştırmaların sayısal tespiti yapılmıştır.

3. bölümde, aynı biçimde Almanca kitap serisini oluşturan *okuma seti ve dilbilgisi setinde* yer alan toplam 5 kitap incelenmiştir.

Bölümün sonunda her iki ana dili ders kitaplarında *yazmanın* diğer dil becerileri arasındaki yeri karşılaştırılmıştır.

4. bölümde Türkçe ve Almanca ders kitaplarında yazma çalışmaları bir örnek ünite kapsamında ayrı ayrı incelenerek işlenişleri üzerinde durulmuştur.

5. bölümde, yapılan incelemeler neticesinde elde edilen bilgiler iki dil temelinde benzer ve farklı yönleri ile karşılaştırılmış ve Türkçe ders kitaplarının düzenine, işlenişine ve yazma eğitimine yönelik öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın devamında tezin inceleme bölümlerinde önemli görülen noktalara değinilecek ve varılan değerlendirme sonuçları benzer ve farklı yönleri ile aktarılmaya çalışılacaktır.

İlk aşamada, Türkçe ve Almanca ana dili ders kitaplarının karşılaştırılması sonucunda set düzeni, tema seçimi ve tema sayısı, eğitsel plan, v.b. bakımından ortaya çıkan önemli **tasarım** farklılıkları üzerinde durulacaktır.

İkinci aşamada her iki ana dili ders kitaplarındaki dilbilgisi ve dil becerilerine yönelik alıştırmaların sayısal dağılımı verilecektir.

Üçüncü aşamada ise, yine iki ana dili ders kitaplarında örnek bir ünitenin incelenmesi sonucunda ortaya çıkan *yazma* türleri, bu yazma türlerinin sayısal karşılaştırmaları ile bunların işlenişleri üzerinde durulacaktır.

Bu aşamalar kapsamında yapılan değerlendirmeler her bölümün içinde yer alacaktır. Ayrıca tez çalışmasında tespit edilen öneriler bölümlerin sonuna eklenecektir.

1. Türkçe ve Almanca Ana Dili Ders Kitaplarında Tasarım Açısından Farklılıklar

1.1. Set Düzeni Açısından Farklılıklar

Türkçe kitap seti ilköğretim sisteminin beş yıllık kademesinde sınıf farkı olmaksızın 3'er kitaptan meydana gelmektedir. Her bir eğitim öğretim yılında kullanılan kitaplar aşağıda verilmiştir:

Birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci sınıf:

- a) Ders Kitabı
- b) Çalışma Kitabı
- c) Öğretmen Kılavuz Kitabı

Kitaplar birbirine paralel olup tema ağırlıklı bir planlama içermektedir.

Kunterbunt serisi içerisinde yer alan *okuma*, *dilbilgisi* ve *hayat bilgisi* setlerindeki kitapların dört eğitim öğretim yılındaki dağılımı sınıf ve sayı bakımından aşağıda görüleceği şekilde farklılık göstermektedir:

Birinci sınıf:

- a) Okuma Kitabı (OK)¹
Okuma Kitabı Öğretmen Kılavuz Kitabı (OKÖKK)
- b) Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı (HBÇK)
Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı Öğretmen Kılavuz Kitabı (HBÇKÖKK)

İkinci, üçüncü, dördüncü sınıf:

- a) Okuma Kitabı (OK)
Okuma Kitabı Öğretmen Kılavuz Kitabı (OKÖKK)
- b) Dil Bilgisi Kitabı (DBK)
Dil Bilgisi Kitabı Öğretmen Kılavuz Kitabı (DBKÖKK)
Dil Bilgisi Çalışma Kitabı (DBÇK)
- c) Hayat Bilgisi Kitabı (HBK)
Hayat Bilgisi Kitabı Öğretmen Kılavuz Kitabı (HBKÖKK)
Hayat Bilgisi Çalışma Kitabı (HBÇK)

Listede görülen üç set; *okuma seti*, *dilbilgisi seti* ve *hayat bilgisi seti* aynı eğitsel plana dayanmaktadır. Ayrıca her üç sette aynı temalar işlenmiştir.

Kunterbunt serisi bütününde ve setler kapsamında *bilgilendirilme* iki eğitsel plana yer verilerek gerçekleştirilmiştir. **Kunterbunt serisinin eğitsel planı** *okuma*, *dilbilgisi* ve *hayat bilgisi* setlerinin öğretmen kılavuz kitaplarında ayrıntılı olarak tanımlırken **her setin eğitsel planı** kendi öğretmen kılavuz kitabında detaylı olarak yer alır.

1 Listede adı geçen her kitabın kısaltması parantez içinde verilmiştir. Çalışmanın devamında gerekli görüldüğü durumlarda bu kısaltmalar kullanılacaktır.

Listede dördüncü sınıf ana dili ders kitaplarının hayat bilgisi seti dışında toplam 5 kitaptan meydana geldiği görülmektedir. Bunlar *okuma kitabı*, *okuma kitabı öğretmen kılavuz kitabı*, *dil bilgisi kitabı*, *dil bilgisi kitabı öğretmen kılavuz kitabı*, *dil bilgisi çalışma kitabı*'dir.

Çalışmamızda konumuz gereği ve Türkçe kitapları ile paralellik kurmak amacıyla her iki 4. sınıf ana dil eğitimi için aşağıdaki kitaplar incelenmiştir:

Türkçe 4. sınıf ana dili kitapları:

- Ders Kitabı
- Çalışma Kitabı
- Öğretmen Kılavuz Kitabı

Almanca 4. sınıf ana dili kitapları:

- Okuma Kitabı
- Okuma Kitabı Öğretmen Kılavuz
- Dil Bilgisi Kitabı
- Dil Bilgisi Kitabı Öğretmen Kılavuz Kitabı
- Dil Bilgisi Çalışma Kitabı

1.2. Tema Seçimi ve Sayısı Açısından Farklılıklar

Türkçe kitap setini oluşturan *ders kitabı*, *çalışma kitabı* ve *öğretmen kılavuz kitabı* tema ağırlıklı bir planlama içermektedir. Kitaplarda ele alınan toplam sekiz temadan dördü zorunlu, dördü seçmelidir. Seçmeli temalar gerek tema bakımından, gerek her yıl tekrar etmesi akımından farklılık gösterebilmektedir.

Tablo 1 bize zorunlu ve seçmeli temaların dağılımını göstermektedir. Zorunlu temalar koyu yazılmıştır.

Tablo 1. (Kasapoğlu, 2007, 11)²

Türkçe Ders Kitaplarında Zorunlu ve Seçmeli Temaların Dağılımı

1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf
1. Birey ve Toplum	Birey ve Toplum	Birey ve Toplum	Birey ve Toplum	Birey ve Toplum
2. Atatürk	Atatürk	Atatürk	Atatürk	Atatürk
3. Üretim Tüketim ve Verimlilik	Üretim Tüketim ve Verimlilik	Dünyamız ve Uzay	Sağlık ve Çevre	Sağlık ve Çevre
4. Sağlık ve Çevre	Sağlık ve Çevre	Sağlık ve Çevre ve Verimlilik	Üretim Tüketim Gelişmeler	Yenilikler ve
5. Hayal Gücü ve Gizemler	Hayal Gücü ve Gizemler	Üretim Tüketim ve Verimlilik	Yenilikler ve Gelişmeler	Güzel Sanatlar
6. Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler	Oyun ve Spor	Hayal Gücü ve Gizemler	Güzel Sanatlar	Değerlerimiz
7. Değerlerimiz	Değerlerimiz	Değerlerimiz	Değerlerimiz	Doğal Afetler
8. Oyun ve Spor	Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler	Oyun ve Spor	Güzel Ülkem Türkiye	Oyun ve Spor

2 Çalışmanın devamında (Kasapoğlu, 2007, *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Ana Dili Ders Kitaplarında Yazma Eğitimi ve Öğretimi*) kaynağı (Tez,...) olarak gösterilecektir.

◆ Berrin Kasapoğlu

Almanca Kunterbunt serisindeki tüm kitaplarda da tema ağırlıklı bir planlama görülmektedir. Seri içinde yer alan üç setin kitapları on iki temayı kapsamaktadır. Her eğitim-öğretim yılında tekrarlanan bu temalar aşağıdaki **iki aşamanın** izlenmesiyle ortaya çıkartılmıştır.

Birinci aşamada beş ana başlık altında **on iki alan** tespit edilmiştir (bkz. Tablo 2).

Tablo 2 (Tez, s. 45)

İlköğretim Birinci Kademedeki Kullanılan Kunterbunt Kitap Serisinde İşlenen Alanların Beş Ana Başlık Altında Gösterilmesi

Ana Başlıklar	Alanlar
Birey ve toplum açısından insan (Der Mensch in personaler und sozialer Hinsicht)	• Ben (Ich)
Bireyin yaşam alanları (seine Handlungsräume)	• İletişim içinde insanlar (Menschen miteinander)
	• Okul (Schule)
	• İş ve serbest zaman (Arbeit und Freizeit)
	• Trafik (Verkehr)
	• Burası ve başka yerler (Hier und anderswo)
Bireyin doğaya karşı ilgisi ve tutumu (seine Erfahrung und sein Umgang mit der Natur)	• Doğa (Natur)
Bireyin zamana karşı olan ilgisi ve zamanı nasıl kullandığı (seine Erfahrung und sein Umgang mit der Zeit)	• Yıl boyunca yaşananlar (Durch das Jahr)
Bireyin keşif ve hayal gücü (seine Entdeckungs- und Erfindungsgabe)	• Zaman (Zeit)
	• Yıl boyunca yaşananlar (Durch das Jahr)
	• İletişim araçları (Medien)
	• Teknoloji (Technik)
	• Hayal gücü (Fantasie)

(OKÖKK, s.6)

İkinci aşamada tespit edilen on iki alanda her eğitim-öğretim yılı için farklı bir tema başlığı belirlenmiştir (bkz. Tablo 2).

Tablo 3 (Tez, s. 46)

İlköğretim Birinci Kademedeki İşlenen Alanlara Yönelik Tema Dağılımı

Alanları	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
1. Ben	Bu benim	Yapabildiklerim	Böyle kendimi iyi hissediyorum	Hep büyüyorum
2. İletişim içinde insanlar	Bize katılır mısın?	Evimizde	İnsanların birbirine ihtiyacı vardır	Kimse yalnız yaşayamaz
3. Okul	Artık okuldayız	Okul nasıl bir yerdir?	Her yerde öğreniyoruz.	Farklı eyalet ve ülkelerdeki okullar
4. Trafik	Trafikte gözlerinizi açın	Trafiğin ortasında	Sürmek ve uçmak üzerine	Tekerleğin çevresi
5. İş ve serbest zaman	Oynamak ve çalışmak	Ben burayı tanıyorum	Çevreni düşün	İş zamanı ve serbest zaman
6. İletişim araçları	Filmler, fotoğraflar televizyon, radyo	Bunu bilmek istiyorum	Bunu gördün mü?	Medyasız olmak

7. Doğa	Ağaçlar, kediler ve diğerleri	Hayvanlar ve bitkiler ile yaşıyoruz	Su, bulutlar ve güneş ışığı	Hayatı önemsemek-Hayatı korumak
8. Teknoloji	Suyun çevresi	Suyun içinden ve havada	İcat etmek ve denemek	Niçin? Neden? Niye?
9. Zaman	Gün, ay, yıl	Zaman nasıl da geçiyor	Eskiden nasıldı?	Zamanlar değişiyor
10. Burası ve başka yerler	Good morning! Günaydın!	Enine boyuna Avrupa	Yolda	Akın ve uzak
11. Hayal gücü	Her şey hayal gücü	İnanılmaz	Masalımsı	Büyüleyici
12. Yıl Boyunca	Yıl Boyunca	Yıl Boyunca	Yıl Boyunca	Yıl Boyunca

(OKÖKK, s.6-7)

Okuma, dilbilgisi ve hayat bilgisi setlerinde işlenen bu temalar, sıralanması bakımından her eğitim-öğretim yılı içerisinde farklılık göstermekle birlikte, söz konusu eğitim yılının ders kitaplarında (OK, DBK, DBÇK, HBK, HBÇK, ÖKK' ları) aynı tutulmuştur.

Dört yıllık eğitim-öğretim sürecinde her alan farklı tema başlıkları altında, çocukların gelişim düzeyi dikkate alınarak *okuma*, *dilbilgisi* ve *hayat bilgisi* setlerinde işlenir. Çocukların büyümesine ve gelişmesine paralel olarak her alanın farklı temalar ile okuma, dilbilgisi ve hayat bilgisi olmak üzere üç derste dört eğitim-öğretim yılı boyunca işlenmesi alanların detaylı ve kapsamlı ele alınmasını sağlar ve öğrencileri hayata daha donanımlı hazırlar.

Öğretmen kılavuz kitaplarında her temanın başında yer alan bir şema, söz konusu temanın *okuma*, *dilbilgisi* ve *hayat bilgisi* kitapları arasında tema ilişkilerini gösterir ve bu temanın üç kitapla nasıl tamamlandığını açıklar.

12 temanın işlenmesi zorunlu olmayıp; tema seçimi sınıfın ilgi alanına ve ihtiyaçlarına göre öğretmene bırakılmıştır.

1.3. Kitapların Eğitsel Planının Tanıtılması Açısından Farklılıklar

Türkçe kitaplarında, setin eğitsel planı hakkında bilgi verilmemektedir.

Almanca örneğinde ise gerek Kunterbunt serisinin, gerekse seri içerisinde yer alan her bir setin eğitsel planı tanıtılmaktadır.

Kunterbunt serisinin eğitsel planı, seri içinde bulunan *okuma seti*, *dilbilgisi seti* ve *hayat bilgisi seti* öğretmen kılavuz kitaplarında aşağıdaki başlıklar altında tanıtılmaktadır:

- Ortak tema dağılımı
- Kunterbunt kitap serisinin temel işlevleri
- Dersin güvenilirliği
- Öğretme yetisi ve öğretimde-öğrenimde farklı çalışmalar

(TEZ, Bölüm 3.1 – 3.5)

◆ Berrin Kasapoğlu

Okuma kitabının eğıtsel planı aşağıdaki başlıklar altında okuma kitabı oğretmen kılavuz kitabında açıklanmaktadır:

- Okuma kitabı ve okuma sevgisi
- Okumayı teşvik etmenin yolları
- Okuma yetisi ve dördüncü sınıf için alan standartları
- Okuma kitabının yapısı
 - Okuma kitabında tema dizilişi ve ünite yapısı
 - Okuma kitabında metinlerin seçimi
 - Okuma kitabında metinlerin ele alınış biçimi
 - Okuma kitabına açıklık kazandıran oğeler

(TEZ, Bölüm 3.5.)

Dilbilgisi kitabının eğıtsel planı aşağıdaki başlıklar altında dilbilgisi kitabı oğretmen kılavuz kitabında açıklanmaktadır:

- Dilbilgisi kitabında dördüncü sınıf için öngörülen alan standartları
- Dilbilgisi kitabında temaları içeren on iki ünite
 - Dilbilgisi kitabında ünite yapısı
 - Dilbilgisi kitabında ek alıştırmalar
 - Dilbilgisi kitabına açıklık kazandıran oğeler

(TEZ, Bölüm 3.7.)

Gerek Kunterbunt serisinin, gerekse seriye ait setlerin eğıtsel planlarının oğretmen kılavuz kitaplarında tanıtılması oğretmenlere, eğitim - oğretime ve oğrencilere katkı sağlayabilir. Bunun getirdiği avantajlar aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Oğretmen okuttuğu kitapları ciddiye alır
- Oğretmen bilgilenererek kitapları daha bilinçli kullanabilir
- Kitapların bilinçli kullanımı ile amaçlanan hedeflere daha sağlıklı ulaşılabilir
- Eğitim ve oğretim, oğretmenler ve dolayısıyla oğrenciler için daha eğlence- li hale gelir

Türkçe kitap setinin eğıtsel plana yer vermemesi, bu kitapların 2004-2005 eğitim-oğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni eğitim programlarına yönelik ilk yayınlar olması ile açıklanabilir.

1.4. Birbirine Paralel Düşen Kitaplar Arasında Tasarım Farklılıkları

Kunterbunt serisi ve Türkçe kitap seti karşılaştırıldığında Almanca okuma kitabı ile Türkçe ders kitabının birbirine paralel düştüğü görülmektedir.

Bu kitaplardan,

- Türkçe ders kitabı 216 sayfadan oluşmakta olup **32 metne** yer vermektedir.
- Almanca okuma kitabı 198 sayfadan oluşmakta olup **128 metne** yer vermektedir.

Metinlerin sayısı bakımından iki kitap arasındaki ciddi fark, Almanca okuma kitabında yer alan kısa, ancak önemli mesajlar içeren metinlerin sayıca fazla olmasından kaynaklanmaktadır. En az 7, en çok 13 metne yer veren temalardaki metinlerin 3-4 tanesi uzun metindir. 12. tema istisna olarak 26 metin içerir. Farklı türde ve uzunlukta olan metinlerden zorluk derecesi yüksek olanlar basitleştirilmiş şekli ile öğretmen kılavuz kitabında fotokopi örneği olarak verilmiştir. Bu basitleştirilmiş metinler, seviyesi düşük olan öğrenciler için düşünülmüştür. Her üniteye farklı zorluk derecelerine sahip metinlere yer verilmesi, ünitelerin sıraya bağlı kalmadan işlenmesini mümkün kılmıştır. 1.ünite temel alıştırma yöntemlerini içermesi özelliği taşıdığından, bu üniteyle başlanması önerilmektedir.

Her iki kitapta metin türleri karşılaştırıldığında, Almanca okuma kitabının Türkçe ders kitabına göre metin türleri bakımından daha zengin olduğu görülmektedir. Çeşitlilik röportaj, eleştiri, çizgi roman, anlam içermeyen metin (Nonsens), tarif, haber, yönerge v.b. metin türlerine yer vererek sağlanmıştır.

Kitaplar arasındaki diğer önemli bir fark ise, kitaplarda bulunan etkinlikler ile ilgilidir. Almanca okuma kitabında yer alan etkinliklerin, uygulanması ve hedefleri hakkında öğretmen kılavuz kitabında bilgilendirmeler, açıklamalar ve yönlendirmeler bulunurken, Türkçe ders kitabındaki etkinlikler hakkında öğretmen kılavuz kitabında bilgilendirmeler, açıklamalar ve yönlendirmeler bulunmamaktadır.

1.5. Metinlerin İşleniş Açısından Tasarım Farklılıkları

Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin etkinlikleri çalışma kitabında yer alır. Bu etkinlikler dilbilgisi ve dil becerileri etkinlikleri olarak öğretmen kılavuz kitabında bu kitabın sunduğu ilave etkinlikler ile birlikte metin işleme planı (Tez, Tablo 2) altına yerleştirilerek gösterilmiştir. Dilbilgisi etkinliklerinin metin işleme planı dahilinde yer alması, gerek dilbilgisi konusunun, gerekse metinlerin ayrıntılı, kapsamlı ve hedefe yönelik işlenmesini güçleştirebilir.

Metin işleme planında yer alan metinle ilgili etkinlikleri incelediğimizde, etkinliklerin birbirinden kopuk olduğu görülmektedir. Öğretmen kılavuz kitabı, etkinliklerin hangi amaçla tasarlandığı, bir etkinliğin bir sonraki veya bir önceki etkinliğe katkısının ne olduğu, öğrencilere neleri öğretmeyi hedeflediği konusunda bilgi vermemektedir. Bir konunun veya bir etkinliğin pedagojik açıdan nasıl ele alınması veya hangi noktalara hassasiyet gösterilmesi gerektiği hususunda öneriler getirmemiştir. Tema ve konular hakkında öğretmene bilgi verilmemiş, yardımcı kaynak önerilmemiştir. Metin işleme planında etkinlikler öğretmene adım adım gösterilmiş, ancak etkinliğin içeriği ve amacı hakkında açıklayıcı bilgiler verilmemiştir. Tema bütününde yer alan etkinliklerin temayı bir bütün olarak irdeleme özelliğinde olma-

◆ Berrin Kasapoğlu

ması; metinlere temayı işlemeye yönelik bir araç olmalarından çok, bir amaç niteliğini taşıyan özellik kazandırmıştır. Sayılan bu özellikler ile öğretmen kılavuz kitabının işlevsel olma özelliği zayıflamaktadır.

Almanca okuma kitabında yer alan metinlerin etkinlikleri *okuma kitabı öğretmen kılavuz kitabında* metin işleme planı kapsamında sunulmuştur. Bu etkinliklere yönelik çalışma sayfaları ise *fotokopi örnekleri* olarak okuma kitabı öğretmen kılavuz kitabının sonunda ayrılabilir şekilde toplu halde verilmiştir. Uygulanacak çalışma sayfası istendiğinde öğretmen tarafından çoğaltılarak öğrencilere dağıtılır.

Her metin, aşağıda belirtilen metin işleme planı kapsamındaki aşamaları ile ele alınır:

- Konu ile ilgili bilgi aktarımı (Sachinformation)
- Ders içi çalışmalarına yönelik öneriler (Anregungen zur Unterrichtsarbeit)
 - Giriş hazırlığı (Antizipation)
 - Metnin, fotoğraf ya da resmin işlenmesi (Textbearbeitung, Bildbearbeitung)
 - Metinle, fotoğrafla, resimle ilgili çalışmaların sürdürülmesi (Weiterführung)
 - Destekleyici bakış açıları (Förderaspekte)
- Teknik destek (Service)

(TEZ, Bölüm 3.6.1.2.)

- *Konu ile ilgili bilgi aktarımı* bölümünde öğretmene konu hakkında bilgi verilir. Örneğin konu ile bağlantılı görülen önemli kelimelerin ve terimlerin açıklanması (senaryo, unicef, nasyonal sosyalizm, balad gibi); yazar hakkında kapsamlı bilgi (eserleri, dünya görüşleri, eserleri hakkında yapılmış yorumlar, röportajlarından yapılmış alıntılar, daha ayrıntılı bilgi için internet sayfaları, web sayfaları gibi); konunun öğrenciler açısından önemi; konu kapsamında yer alan resmin, fotoğrafın v.b. tasviri ve metin ile ilişkisi; metin alıntısı ise, içeriği veya özeti; konu ile ilgili kitap önerileri; internet adresleri;

- *Ders içi çalışmaların* ilk aşaması olan

→ *Giriş hazırlığında* öğretmene öğrencileri derse fikrinsel ve duygusal olarak hazırlayabilmesi için önerilerde bulunulur. Konunun öğrenciler üzerindeki önemine değinilir ve açıklama yapılması gereken hususlara dikkat çekilir.

→ *Metnin işlenmesi* aşamasında, metnin nasıl hangi aşamada, hangi etkinliklerle ele alınacağı açıklanır, etkinliklerin hedefleri belirtilir. Bu hedeflerin gerçekleştirilmesi doğrultusunda destekleyici öneriler getirilir, etkinliklerin birbirini nasıl desteklediği ve tamamladığı konusunda açıklamalarda bulunulur, yorumlar yapılır. Öğrencileri aktif kılacak uygulamalı etkinlikler sunulur.

→ *Destekleyici bakış açısı* altında, yapılan çalışmalar neticesinde kazanımlar ifade edilir. Gerçeklerin saptanması, farklı görüşlerin aktarılması, konu veya olay karşısında duyguların ifade edilmesi, fikirlerin karşılaştırılması gibi.

- *Teknik destek* başlığı altında metnin işlenmesi kapsamında kullanılacak fotokopi örneklerinin numaraları verilir. Ayrıca söz konusu metinden hareketle *dilbilgisi kitabı* ve *hayat bilgisi kitabının* ilgili sayfalarına sayfa numaraları verilerek göndermeler yapılır. Bu uygulama ile öğretmen, öğrencilerini hayat bilgisi ve dilbilgisi kitaplarına yönlendirerek konuya doğru zamanda açılım getirilmesini sağlar ve konuyla ilgili dil gelişimini destekler. Kunterbunt serisi içindeki kitaplar arasında yapılan bu yönlendirmeler ile her *tema* okuma, dilbilgisi ve hayat bilgisi olmak üzere üç farklı alandan desteklenir. Böylece öğrenciler temaya daha geniş bir perspektiften bakma fırsatını yakalayabilirler.

Kunterbunt serisinin **temel işlevleri** olan *yaşanan dünyayı aydınlatmak, genişletmek ve aktif katılım ile etkilemek* yaklaşımlarının, metinlerin işlenişinde etkinlikler kapsamında her zaman temel alınarak işlendiği görülmektedir (TEZ, Bölüm 4.2.2.).

Türkçe ve Almanca ana dili ders kitaplarında tasarım farklılıkları üzerinde durulan bu bölümün neticesinde Türkçe Ana dili ders kitaplarına yönelik öneriler getirilmeye çalışılmıştır.

1.6. Dilbilgisi Çalışmaları Açısından Farklılıklar

Kunterbunt serisi içerisinde **dilbilgisi**, ikinci sınıftan itibaren *dilbilgisi kitabı*, *dilbilgisi kitabı öğretmen kılavuz kitabı* ve *dilbilgisi çalışma kitabı* olmak üzere üç kitaplı bir set olarak yerini alır. Böylece dilbilgisi konusunun *sözlü anlatım çalışmaları*, *yazılı anlatım çalışmaları*, *imla bilgisi çalışmaları* ve *dilbilgisi çalışmaları* çerçevesinde daha ayrıntılı, kademeli olarak tekrara dayalı ve sistematik bir şekilde işlenmesi mümkün olabilmektedir. Özellikle *kelime*, *imla*, *dikte* ve *yazma* çalışmaları her temada *akılda tutulması zor kelimeleri öğrenmek* (Tez, s.76), *imla fişleri* (tez, s.84), *öğrendiklerim* (Tez, s.85), *dikte çalışması* (Tez, s.86) ve *yazma konferansı* (Tez, s.86) gibi yöntemlerle sistemli olarak tekrar edilerek uygulanır. Ayrıca dilbilgisi kitabında her temanın sonunda *seçimlik alıştırmalar* (Tez, s.78) ve kitabın sonunda *toplu alıştırmalar* (Tez, s. 78) olmak üzere farklı hedefler için alıştırmalar bulunur. *Seçimlik alıştırmalar* yapılması zorunlu olmayan, öğrencilerin eksiklerini tamamlamak amacıyla bağımsızca yapabileceği alıştırmalardır. Toplu alıştırmalar ise temalardan tamamen bağımsızdır. Öğrencinin ihtiyaç durumunda baş vurabileceği kelime, cümle, metin düzeltme, metin tasarlama gibi etkinlikleri içerir. Kitabın sonunda ayrıca bir *kelime listesi* ve bir *dilbilgisi terimleri sözlüğü* bulunur. İlköğretim 4. sınıf dilbilgisi kitabındaki kelime listesinde, *akılda tutulması zor kelimeleri öğrenmek* yöntemi ile ele alınan kelimelerle birlikte 477 sözcük alfabetik sırasıyla yer alır. Bu kelimelerden isimler, tanımlık ve çoğul şekilleriyle; fiiller üçüncü tekil şahıs ve geçmiş zaman şekilleriyle; sıfatlar ise karşılaştırma ve üstünlük dereceleriyle verilmiştir.

Aynı kitabın terimler sözlüğünde 53 terim bulunmaktadır. Bu terimler dördüncü sınıfa kadar işlenen tüm terimleri kapsar. Öğrencinin, önceki yıllarda görmüş olduğu terimleri, sözlükte bir örnekle, anlaşılır bir tanımla bulabilmesi çalışmalarını oldukça kolaylaştırır ve destekler.

◆ Berrin Kasapoğlu

Kelime listesinde yer alan 477 sözcük ile terimler sözlüğünde yer alan 53 terim, söz konusu öğretim yılında kazandırılması hedeflenen sözcük sayısını belirlemektedir. Öğretilmesi hedeflenen sözcüklerin belirlenmiş olması, öğretmeni amaca yönelik daha bilinçli davranmaya yönleltecektir.

Ödev kitabı olarak hazırlanan dilbilgisi çalışma kitabı ile konuların pekiştirilmesi ve bireysel öğrenme amaçlanır.

Eğitim alanında yapılan yenilikler çerçevesinde Türkiye’de ilk defa 2005-2006 eğitim öğretim yılında ders kitapları **yapılandırmacı** yaklaşım doğrultusunda set olarak düzenlenmiştir. Dil bilgisi konusu beş eğitim-öğretim yılı boyunca Türkçe setinin içinde yer alır. 4. sınıf Türkçe setinde Metin işleme planı kapsamında (Tez, Tablo 1), anlama bölümü altında yer alan *söz varlığını geliştirme* ile kendini ifade etme bölümü altında yer alan *söz varlığını kullanma* başlıkları ile verilen dil bilgisi çalışmalarını Almandadaki uygulamayla karşılaştırdığımızda, Almandada dilbilgisi konusunun öğrenciyi gerek nicelik, gerekse nitelik bakımından çok daha ileri bir düzeye taşıyabileceği söylenebilir.

1.7. Türkçe Ana Dili Ders Kitaplarının Tasarımlarına Yönelik Öneriler

- Ana dili Türkçe ders kitapları, *okuma ve dilbilgisi* olmak üzere iki set halinde sunulmalıdır. Böylece gerek metinlerin, gerekse dilbilgisi konusunun daha detaylı, kapsamlı ve sistematik ele alınması mümkün olabilir.

- Aynı tema başlıklarının her eğitim-öğretim yılında tekrarlanması yerine, söz konusu olan tema başlığı bir alan kabul edilerek, bu alandan her eğitim-öğretim yılı için farklı tema başlıkları geliştirilebilir. Böylece her alan, çocukların gelişimi dikkate alınarak farklı açılımlarla işlenebilir. Almanca örneğinde bir alan olarak kabul edilen *okul*, dört yıllık eğitim-öğretim sürecinde sırasıyla *Artık Okuldayız*, *Okul Nasıl Bir Yerdir*, *Her Yerde Öğreniyoruz ve Farklı Eyalet ve Ülkelerdeki Okullar* tema başlıkları ile işlenmiştir. Tablo 9’da bütün alanların yıllarına göre kademeli işlenişi gösterilmiştir (bkz.Bölüm 1.2.). Her eğitim ve öğretim yılında çocuklar ile birlikte temaların içerdiği alanlar da kademeli olarak genişlemektedir.

- Kitaplarda eğitsel planın tanıtılması, kitapların temel işlevleri, dersin güvenilirliği v.b. (bkz. Bölüm 3) hususlarında öğretmenin bilgilendirilmesi ile kitapların daha bilinçli ve hedefe yönelik kullanılması sağlanabilir.

- Kitaplarda kelime anlamı veren sözlükler yanında, terim sözlükleri ve kazandırılması hedeflenen sözcük listeleri de yer almalıdır. Böylece öğretmenin de söz konusu eğitim öğretim yılında öğrenilmesi hedeflenen sözcüklerin kullanımına özen göstermesi sağlanabilir.

- Öğretmen kılavuz kitabında (ÖKK) temanın öğrenciler için önemi ve hedefleri açıklanmalıdır.

ÖKK’da konular, temalar ve yazarlar hakkında açıklamalara yer vererek temel bilgilerin aktarımında bir düzen sağlanabilir.

ÖKK’da metin ile ilgili etkinliklerin hedefleri belirtilmelidir.

ÖKK’da etkinliğin nasıl uygulanacağı yönünde açıklamalar, öneriler ve yönlendirmeler yapılmalıdır.

ÖKK'da etkinlikler birbirini tamamlayıcı, pekiştirici ve geliştirici nitelikte olmalıdır.

ÖKK'da dilbilgisi etkinliklerinin hedefleri verilmelidir. Dilbilgisinde kelime, imla v.b. çalışmalar için yöntemler önerilmelidir ve bu doğrultuda yapılan çalışmalar sistematik biçimde yürütülmelidir.

ÖKK'da ders kitaplarının ve bunlara ait etkinliklerin hazırlanmasında kullanılan kaynaklar belirtilmelidir; bunların dışında öğretmeni destekleyecek kaynak isimler önerilmelidir.

- Kitaplarda, nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinden alıntı yoluyla derlenen metinlere yer verilmelidir. Eserin yazarı ve eserin içeriği hakkında yapılan dozunda bilgilendirme ile öğrenciler, eserin bütününe okumaya heveslendirilebilir.

- Kitaplarda çağdaş çocuk edebiyatı yazarlarının eserlerine yer verilmelidir.

- Yazarların hayatı, öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte tanıtılmalıdır. Yazarların dünya görüşü, eserleri hakkında yapılan yorumları, röportajlarından alıntıları, fotoğrafları, daha ayrıntılı bilgi için başvurabilecekleri web sayfaları gibi bilgilendirmelerle öğrencilerin yazara olan merakı artırılarak, eserlerini okumaları teşvik edilebilir.

- Seçilen metinler daha çok çocuğun dünyasını yansıtan nitelikte olmalıdır. Çocukların karşılaşabilecekleri sorunları ve bu sorunların üstesinden nasıl gelebileceklerini onlara düşündürebilen metinler ile hayata hazırlanmaları daha etkili olabilir.

- Kitaplarda öğrencileri düşünmeye, araştırmaya, geliştirmeye yönelik önemli mesajlar içeren metinlere yer verilmelidir ve metin sayısı artırılmalıdır. Özellikle felsefi boyutta önemli mesajlar içeren kısa metinlerle bu sayı artırılabilir. Kısa metinler kullanılarak öğrencilerin düşünce üretmeleri daha kolay olmaktadır.

- Metinlerin işlenmesi esnasında satır sayısından istifade edilmelidir. Böylelikle metin üzerinde konuşurken öğretmen ile bağlantı kurma kolaylaşmaktadır.

- Kitaplardaki çizgi resim ve fotoğraflar, öğrencilerin gelişim düzeyine uygun, ilgi çekici, düşündürücü, estetik duygusunu geliştirici ve merak uyandırıcı özelliklerde olmalıdır.

2. İki Ana Dili Ders Kitaplarındaki Dilbilgisi ve Dil Becerilerine Yönelik Alıştırmaların Sayısal Dağılımı

Dördüncü sınıf Türkçe ve Almanca ana dili ders kitaplarının incelenmesi sonucunda kitaplarda dilbilgisi ve becerilerine yönelik ortak alıştırmaları belirlenmiştir.

Her iki ana dili ders kitaplarında, **dilbilgisi becerilerine** yönelik **dilbilgisi** ve **kelime** alıştırmalarına yer verilirken, **dil becerilerine** yönelik **görsel okuma**, **görsel sunu**, **dinleme**, **konuşma**, **okuma** ve **yazma** alıştırmalarına yer verilmiştir.

Ancak Türkçe ve Almanca ana dili ders kitapları daha önce ifade edildiği gibi sayı bakımından paralellik göstermemektedir.

◆ Berrin Kasapoğlu

Ana dili **Türkçe** ders kitapları seti, *ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı* olmak üzere **üç kitaptan** oluşurken, **Almanca** kitapları seti *okuma kitabı, okuma kitabı öğretmen kılavuz kitabı, dilbilgisi kitabı, dilbilgisi öğretmen kılavuz kitabı ve dilbilgisi çalışma kitabı* olmak üzere **beş kitaptan** oluşmaktadır.

Tablo 4, Türkçe ve Almanca ders kitaplarında dilbilgisi ve dil becerileri etkinliklerine yönelik alıştırmaların sayısal dağılımını göstermektedir.

Tablo 4 (Tez, s. 99)

Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarında Dilbilgisi ve Dil Becerileri Etkinliklerine Yönelik Alıştırmaların Sayısal Dağılımı

	Kelime	Dilbilgisi	Görsel Okuma	Görsel Sunu	Dinleme	Okuma	Konuşma	YAZMA	
								Metne Yön.	Serbest
Türkçe Ana Dili Ders Kitapları (3 Kitap)	126	64	46	80	45	34	464	149	135
								284	
Almanca Ana Dili Ders Kitapları (5 Kitap)	438	179	54	144	11	116	247	266	176
								442	

Tablo incelendiğinde,

- Türkçe kitaplarında *konuşma* becerisinin ağırlıklı olarak işlendiği,
- Almanca kitaplarında ise özellikle kelime etkinliklerine ve *yazma* becerisine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir.

Tablo 4'te yer alan rakamların karşılaştırılması, her iki ana dilde incelenen kitap sayılarının farklı olması bakımından bizi çok sağlıklı bir neticeye ulaştıramayacağından Tablo 5'te her iki ana dilde kitap başına düşen ortalama alıştırmaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 5 (Tez, s. 100)

Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarında Dilbilgisi ve Dil Becerileri Etkinliklerine Yönelik Alıştırmaların Kitap Başına Düşen Ortalama Alıştırma Sayıları

Alanlar	Kitap başına düşen ortalama alıştırmaları sayıları	
	Türkçe (3 Kitap)	Almanca (5 kitap)
Kelime	42	87
Dilbilgisi	21	35
Görsel Okuma	15	10
Görsel Sunu	26	28
Dinleme	15	2
Okuma	11	23
Konuşma	154	48
Yazma	94	88

Tablo 5'te Türkçe ve Almanca ana dili ders kitaplarında bir kitaba düşen ortalama alıştırmaya sayıları incelendiğinde

- Türkçe kitaplarında *görsel okuma, dinleme ve konuşma* alıştırmalarının artı farklar ortaya koyduğu görülmektedir.
- Almanca kitaplarında ise *kelime, dilbilgisi ve okuma* alıştırmalarının belirgin bir üstünlük sağladığı görülmektedir.
- *Görsel sunu* alıştırmaları ise her iki ana dili ders kitaplarında birbirine yakındır.
- Araştırma konumuz olan *yazmaya* gelince, Türkçedeki artı farka karşılık bu rakam kitap sayısı olan üç ile, Almanca ana dili eğitiminde 5 ile çarpılacağına göz önünde tutulması gerekir. Ayrıca, çalışmamızda kitap setleri arasında paralelliği sağlamak amacı ile inceleme dışında bıraktığımız Kunterbunt serisinde yer alan hayat bilgisi kitaplarını (3) da göz önüne aldığımızda, aradaki farkın çok daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır (Tez, s.206).

3. Türkçe ve Almanca Ana Dili Ders Kitaplarında Yazma Çalışmalarının Örnek bir Ünite Kapsamında Nicelik ve Nitelik Bakımından Değerlendirilmesi

İlköğretim birinci kademe dördüncü sınıf Türkçe ve Almanca ana dili ders kitaplarında yazma çalışmaları örnek bir ünite kapsamında incelenmiştir. Her iki ana dili ders kitabında örnek ünite olarak birinci ünite seçilmiştir. Bunun nedeni birinci ünitelerin kitapların genel yapısını ortaya koyması ve birinci üniteyi takip eden ünitelerde bu yapının tekrarlanmasıdır.

İki ana dili ders kitaplarının ilk ünitelerinde de kişinin toplumsal yaşamdaki önemi vurgulanmaktadır. Üç kitaptan meydana gelen Türkçe kitap setindeki kitapların birinci ünitesinde *Birey ve Toplum* teması işlenmiştir. Beş kitaptan meydana gelen Kunterbunt serisindeki okuma seti ve dilbilgisi setindeki kitaplarda ise birinci ünite olarak *Kimse Yalnız Yaşayamaz* teması işlenmiştir.

Çalışmamızda bu tema içinde yer alan yazma uygulamalarına yönelik incelemelerde üç yazma türü tespit edilmiştir (Tez, Bölüm 4.1.):

- Metne yönelik yazma çalışmaları
- Yönlendirilmiş yazma çalışma (gebundenenes Schreiben)
- Bağımsız yazma çalışmaları (unabhängiges Schreiben)

Metne yönelik yazma çalışmaları Metni anlamaya yönelik çalışmalar olup, metni aynen yazma, metnin içeriğine yönelik sorular çıkartma, metin ile ilgili tahminde bulunma, metin paragraflarını tespit etme ve başlık bulma, düzensiz olarak verilen cümleleri yeniden sıraya koyma, metnin ana duygusunu veya ana fikrini bulma, hikâyenin haritasını oluşturma, kişilik tahlili yapma, neden-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma ve sınıflandırma yapma, kanıt gösterme (çünkü), metne ait görselleri okuma, metinlerin ortak ve farklı yönlerini tespit ederek karşılaştırma yapma, verilen örneğe uygun bir metin yazma, içerik veya özet yazma, değerlendirme yapma, metni bir diyaloga veya senaryoya çevirme v.b. şeklindedir.

Yönlendirilmiş yazma çalışmaları Sorulan soruları cevaplandırarak bir metin oluşturma, beyin fırtınası veya çağrışım yolu ile bir konu hakkında duygu, düşünce, fikir toplama; bir resimden veya fotoğraftan sorular çıkarma; bilgi ve tecrübeye dayanarak sınıflandırma veya karşılaştırma yapma v.b. şeklindedir.

Bağımsız yazma çalışmaları Öğrencinin yazım kurallarını dikkate alarak kendi üslubunda duygu ve düşüncelerini çeşitli metin türlerinde ifade etmesini hedefler. Örneğin şiir, hikâye, diyalog, senaryo, mektup, röportaj, bildiri metinleri veya yarım bırakılmış metinleri tamamlama gibi.

2. Bölümde yer alan Tablo 4'te Türkçe ve Almanca ders kitaplarında dilbilgisi ve dil becerileri etkinliklerine yönelik alıştırmaların sayısal dağılımı verilmiştir. Bu tabloda serbest yazma (freies Schreiben) altında verilen rakamlar hem yönlendirilmiş yazma, hem de bağımsız yazma etkinliklerini kapsamaktadır.

3.1. Örnek Ünite Kapsamında Yazma Çalışmalarının Nicelik Açısından Değerlendirilmesi

Türkçe ve Almanca ana dili ders kitaplarında yazma çalışmaları birinci ünite kapsamında yukarıda saydığımız *metne yönelik yazma*, *yönlendirilmiş yazma* ve *bağımsız yazma* olmak üzere üç yazma türü altında farklı başlıklar altında incelenmiştir.

Türkçe kitaplarında *Birey ve Toplum* adı altında yer alan birinci ünite yazma çalışmaları aşağıdaki dört başlık altında ele alınmıştır (Tez, s.103):

- 1) Çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabında birinci ünite metinlerine ait *yazma* çalışmalarının incelenmesi
- 2) Çalışma kitabında ölçme ve değerlendirme soruları altında yer alan *yazma* çalışmalarının incelenmesi
- 3) Ders kitabında *birey ve toplum* temasında değerlendirme soruları altında yer alan *yazma* çalışmalarının incelenmesi
- 4) Öğretmen kılavuz kitabında proje çalışması altında yer alan *yazma* çalışmasının incelenmesi

Almanca kitaplarında *Kimse Yalnız Yaşayamaz* adı altında yer alan birinci ünite yazma çalışmaları aşağıdaki sekiz başlık altında ele alınmıştır (Tez, s.135):

- 1) Okuma kitabında temanın sonunda *Niko'nun Önerileri* altında yer alan *yazma* çalışmasının incelenmesi
- 2) Okuma kitabı öğretmen kılavuz kitabında birinci ünite metinlerine ait *yazma* çalışmalarının incelenmesi
- 3) Dilbilgisi kitabında *Kimse Yalnız Yaşayamaz* ünitesine ait *yazma* çalışmalarının incelenmesi
- 4) Dilbilgisi kitabında *Kimse Yalnız Yaşayamaz* ünitesinin sonunda *Seçimlik Alıştırmalarda* yer alan *yazma* çalışmalarının incelenmesi
- 5) Dilbilgisi kitabının sonundaki *Toplu Alıştırmalarda* yer alan *yazma* çalışmalarının incelenmesi

6) Dilbilgisi kitabı öğretmen kılavuz kitabında *Kimse Yalnız Yaşayamaz* ünitesine ait yazma çalışmalarının incelenmesi

7) Dilbilgisi kitabı öğretmen kılavuz kitabında fotokopi örneklerinde *Öğrendiklerim* başlığı altında yer alan yazma çalışmalarının incelenmesi

8) Dilbilgisi çalışma kitabında birinci ünite yazma çalışmalarının incelenmesi

Tablo 6 Türkçe ve Almanca ders kitaplarının birinci ünitelerinde yer alan *metne yönelik, yönlendirilmiş ve bağımsız yazma* çalışmalarının sayısal dağılımını göstermektedir.

Tablo 6 (Tez, s.189)

Türkçe ve Almanca Ders Kitaplarının Örnek Ünitelerinde Yazma Çalışmaları Etkinliklerinin Sayısal Dağılımı

Ana Dili Ders Kitapları	Örnek Ünite	Metne Yönelik Yazma	Yönlendirilmiş Yazma	Bağımsız Yazma
Türkçe Kitapları	Birey ve Toplum	24	5	13
Almanca Kitapları	Kimse Yalnız Yaşayamaz	18	14	4

İncelenen örnek ünitelerde Türkçe'de **24 metne yönelik yazma** çalışmasına yer verilirken, Almanca'da **18** çalışması yer almaktadır. *Yönlendirilmiş yazma* çalışmalarında ise Türkçe'de **5**, Almanca'da **14** yazma çalışması bulunurken *bağımsız yazma* çalışmasında tam tersi olarak Türkçe'de **13** ve Almanca'da **4** çalışmaya yer verilmiştir.

Ele alınan örnek ünitelerde,

metne yönelik yazma çalışmaları Türkçe'de Almanca'ya göre daha fazla yapılmaktadır.

Yönlendirilmiş yazma çalışmalarında Türkçe'de 5 etkinliğe yer verilirken, Almanca'da hemen hemen üç katı daha fazla etkinlik yapılmaktadır.

Bağımsız yazma çalışmalarında ise tam tersi bir uygulama göze çarpmaktadır. Türkçe'deki 13 bağımsız yazma etkinliğine karşın, Almanca'da bu sayının üçte biri kadar etkinlik yer almaktadır. Burada *bağımsız yazma çalışmalarının sayıca fazla olması, yazma becerisini ne kadar geliştirir*, sorusunu sormak gerekir. Bu konudaki serbestlik, donanım eksikliğine bağlı olarak ne yazacağını nasıl yazacağını bilememe sonucunu getirir ki, bu da yazmaya karşı isteksizlik doğurur.

Almanca kitapları, çok sayıda yönlendirilmiş yazma etkinliklerine yer vererek, öğrencileri **bağımsız yazmaya hazırlar**. Buna karşılık Türkçe kitapları, daha az yönlendirilmiş yazma etkinlikleri yaptırmasına rağmen, daha fazla bağımsız yazma çalışması ister (Tez. Bölüm 4.3.).

3.2. Örnek Ünite Kapsamında Yazma Çalışmalarının Nitelik Açısından Değerlendirilmesi

Her iki ana dili ders kitaplarında yer alan metinler, dil becerilerine yönelik etkinlikler ile çözümlenmeye çalışılır. Bu etkinlikler *metne yönelik yazma* ve *yönlendi-*

◆ Berrin Kasapoğlu

rilmiş yazma kapsamında sunulan *dil ve üslup, karşılaştırma, sınıflama, farklı düşünme, değerlendirme, özetleme* v.b. çalışmalarıdır. Dilsel ve zihinsel becerileri geliştirme hedefini güden bu çalışmalar aynı zamanda öğrencileri bağımsız yazma seviyesine hazırlar.

Türkçe ve Almanca ana dili ders kitaplarında tespit edilen metne *yönelik yazma, yönlendirilmiş yazma ve bağımsız yazma* türleri işlenişleri bakımından farklılıklar gösterirler. Aşağıda türlerin işlenişlerinde ortaya çıkan farklılıklar üzerinde durulacaktır.

Metne Yönelik Yazma Açısından Farklılıklar

Ana dili Almanca ders kitapları, ana dili Türkçe ders kitaplarından farklı olarak metni anlamaya (çözümlemeye) yönelik etkinlikler yanında, *dikte çalışmalarına ve metin düzeltme çalışmalarına* önemli ölçüde yer vermektedir.

Türkçe kitaplarında metni anlamaya yönelik soruların cevapları, metin içinde düşünmeden, sorgulamadan, eleştirmeden kolayca bulunabilen, bir bakıma metni tekrar eden cümlelerdir.

Almanca örneğinde ise, öğrencinin metni anlayıp anlamadığını ölçmek üzere farklı yollara başvurulur. Bunlardan biri de çoktan seçmeli bir test uygulamasıdır. Bu yöntemle aynı zamanda öğrencinin dikkatli okuma becerisi de geliştirilir. Test dışında, öğrencilere kendilerini kahramanların yerine koyarak, söz konusu olayda nasıl davranacakları, kahramanların farklı davranışları sonucunda olayların nasıl bir gelişme göstereceği şeklinde sorular yöneltilerek düşünme, sorgulama, eleştirme fırsatı verilir ve olaylara farklı açılardan bakma becerisi kazandırılmaya çalışılır.

Türkçe örneğinde *Arkadaş edinmek Zor mu?* metninde (Tez, s.117) Ayla ve Okan'ın kişilik özelliklerinin yazılması istenir. Metin içinde her ikisinin de kişilik özellikleri zaten belirtildiği için bu tür yazma çalışmasının tekrardan öteye geçmediği açıktır.

Almanca' da *Arkadaşlar* metninde (Tez, s.150) öğrencilerden, birbirleriyle diyalog halinde olan yaban arısı ile solucanın kişiliklerini tahlil etmeleri istenir. Öğrenciler burada, Türkçe örneğinden farklı olarak, bir diyalogdan hareketle düşünerek ve yorum yaparak soruyu cevaplandırır. Aynı şekilde dört kelimedenden oluşan ve görsel bir şiir olan köprü metni (Tez, s.141) *köprü, sen, ben ve sözcükler* kelimeleri ile bir köprü görüntüsü oluşturur. *Köprü*, metnin başlığını; *sen* ve *ben* köprünün ayaklarını; *sözcükler* kelimeleri ise ayakları birbirine bağlayan gövdeyi oluşturur. Öğrenciye düşünmek için sadece malzeme verilmiş olup, buna dayanarak öğrenciden kişiler arasında hangi sözcüklerin köprü oluşturabileceği veya sözcükler dışında köprü oluşturabilecek bağların neler olabileceği sorulur. Öğrencilere hazır bir şeylerin sunulmaması, onlara düşünmeyi, irdelemeyi ve problem çözmeyi öğretmektedir.

Türkçe örneğinde *kurallara uygun yazabilme* çerçevesinde metinlerde *noktalamayı* işaretleri üzerinde alıştırmalar sunulurken, Almanca örneğinde bütün ünitelerde *noktalamayı* işaretleri yanında, *yazım kurallarına yönelik metin düzeltme* etkinlikleri ve *dikte çalışmalarına* yer verilmektedir. Metin düzeltme etkinliklerinde, öğrencilerden kendi üsluplarında ve kendi yaş gruplarında sıkça yapılan yanlışlarla yazılmış metinleri *imla, dilbilgisi, cümle ve anlam* açısından düzeltmeleri istenir. Öğrencilere yaptıkları hataların komik ve esprili metinler üzerinde gösterilmesi, onların ilgisini çekmekte ve

onları çalışmaya teşvik etmektedir. Dikte metinlerinin içerikleri, tema kapsamında işlenen konularla ilgilidir. Metnin aynen yazılması ile öğrencilere kelimeleri ve yapıları doğru şekil ve dizileriyle yazma imkanı verilirken, konuyla ilgili kelimeler, cümle yapıları ve içerikler de aynı zamanda tekrar edilerek pekiştirilir. *Metin düzeltme ve dikte* çalışmalarının her üniteye tekrarlanması öğrencilerin belli bir sistem içerisinde gelişim göstererek öğrendiklerini özümsemesini sağlar. (Tez, Bölüm 4.2.9.1.).

Türkçe ve Almanca ders kitaplarında örnek ünite olarak incelenen birinci ünitelerde, *metne yönelik yazma* çalışmalarında Türkçe kitaplarındaki etkinlik sayısının Almanca kitaplarına göre %30 daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Tez, Tablo 22).

Yönlendirilmiş Yazma Açısından Farklılıklar

Yönlendirilmiş yazma çalışmalarında, öğrenciler işlenen konu hakkında düşünmeye, sorgulamaya, yorumlamaya ve değerlendirme yapmaya teşvik edilir. Bu kapsamda iki etkinlik grubu tespit edilmiştir:

- konu ile ilgili yazma alıştırmaları
- öykü yazma alıştırmaları

Türkçe örneğinde, öğretmen kılavuz kitabı sunduğu *yazma alıştırmaları* hakkında bilgilendirici ve yönlendirici açıklamalara yer vermemiştir. Ayrıca söz konusu alıştırmalar ile ulaşılmak istenen hedefler belirtilmemiştir.

Almanca örneğinde, öğretmen kılavuz kitabı öğretmeni bilgilendirmeleri ve açıklamaları ile belirtilen hedef doğrultusunda yönlendirir. Yönlendirilmiş çalışmalar kapsamında birbirini tamamlayan etkinlikler ile konu daha da genişletilir ve öğrencilere yeni bir bakış açısı kazandırılmaya çalışılır.

Yönlendirilmiş yazmanın ikinci grubunu teşkil eden *öykü yazma* alıştırmalarına yer veren Türkçe kitapları, öğrenciye öykü yazmanın aşamalarını uygulamalı alıştırmalar yaptırarak öğretmeden, onlardan öykü yazmalarını talep eder. Bunun sonucunda öyküyü nasıl tasarlayacağını bilemeyen öğrencinin motivasyonu düşebilmektedir.

Öğrencileri bağımsız yazmaya hazırlayan *öykü yazma* alıştırmaları Almanca kitaplarında sık tekrarlarla ve farklı tekniklerle uygulanmıştır. Yönlendirmeler doğrultusunda, öğrenciler fikir toplarlar ve topladıkları fikirlerden bir seçim yaparak öykülerini yazarlar.

İncelenen örnek ünitelerde, Almanca kitaplarının Türkçe kitaplarına göre 3 kat daha fazla *yönlendirilmiş yazma* etkinliğine yer verdiği tespit edilmiştir (Tez, Tablo 22).

Bağımsız Yazma Açısından Farklılıklar

Türkçe ve Almanca kitaplarında bağımsız yazma çalışmaları kapsamında önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Örnek ünitelerde incelenen *bağımsız yazma* çalışmalarında Türkçe' deki etkinlikler Almanca' da ki etkinliklere göre 3 kat fazladır.

Almanların tipik eğitim anlayışı burada da kendini göstermektedir. Şöyle ki Almanca' da, bağımsız yazmaya hazırlık aşaması olan *yönlendirilmiş yazma* çalışma-

larına daha fazla önem verilerek, eksikler ve hatalar en aza indirgenir. Böylece hedef davranış olan bağımsız yazmada öğrencinin başarı seviyesi yükseltilmiş olur. Türkçe’de ise, çok az yönlendirilmiş yazma etkinliklerine yer verildiğinden, hazırlık aşaması yetersiz kalmaktadır. Bu donanım ile bağımsız yazmada istenen çok sayıdaki etkinliklerde, öğrencilerin başarı seviyesi nitelik bakımından düşük kalmaktadır. Öğrencilerin, hazırlık aşaması olan yönlendirilmiş yazmada eksiklik ve hatalarının giderilmeyip, bunların bağımsız yazma aşamasında giderilmeye çalışılması ise, öğrencilerde yazmaya karşı bir özgüven eksikliği ve isteksizlik yaratabilir.

Çalışmamızda 4. sınıfa gelen bir öğrencinin, kendisini metinlerin içerdiği konular veya tema bütününde bağımsız olarak ifade edebileceği varsayımından hareket etmiştik. Ancak Türkçe kitaplarındaki uygulamaların öğrencileri bu seviyeye ulaştırabileceğini söylemek kolay değildir.

Alıştırmalara eklenmesi faydalı olacak uygulamalardan bazıları şunlardır:

- öğrencilerin konu ile ilgili bilgi ve sözcük ile donatılması,
- hedef kitlenin ve yazma amacının belirlenmesi,
- türlerin biçimlerine uygun yazabilme alıştırmalarına yer verilmesi,
- sınıfta bireysel veya grup çalışması olarak yazma süreci aşamalarının (*toplamak, planlamak, yazmak, düzeltme ve yayımlamak*) uygulanması.

Almanca kitaplarında ise öğrencilerin aşağıdaki uygulamalarla bağımsız yazma seviyesine getirildikleri görülmüştür:

- Öğrenciler dilbilgisi ve dil becerileri etkinliklerinin desteği ile konu için gerekli bilgi ve sözcük ile donatılır.
- Metin türlerine yönelik çalışmalar, yönlendirilmiş yazma alıştırmaları yardımı ile gerçekleştirilir.
- Üniteler kapsamında yazmanın *toplamak, planlamak, yazmak* aşamaları ile ilgili eğitici çalışmalara sınıf ortamında yer verilir.
- Bağımsız yazma çalışmalarında amaç ve hedef kitle belirtilir.
- Yazma çalışmaları, bireysel veya grup olarak sınıfta gerçekleştirilir.
- Yazılan metinler, *yazma konferansları* (Tez, s.86) düzenlenerek düzeltilir ve nerede yayımlanacağı konusunda bir karar alınır.

Yazma çalışmaları, ele aldığımız üç yazma türünün işlenişleri dışında *sözlü hazırlık açısından, yazma etkinliklerinin niteliği açısından ve yazma etkinliklerinin pekiştirici olma özelliği açısından* farklılıklar göstermektedirler. Aşağıda sırasıyla bu farklılıklara değinilecektir.

Sözlü Hazırlık Açısından Farklılıklar

Ana dili Türkçe ders kitaplarında *sözlü hazırlık* aşamasında öğrencilere sadece yazının konusu verilirken, Almanca kitaplarında yazının konusu yanında, hangi amaçla kime yazılacağı konusunda da bilgi verilmektedir. Ayrıca söz konusu metin türüne yönelik bilgilendirme yanında, metin tasarlama çalışmaları da yapılmaktadır.

Öğrencinin yazacağı yazıyı, kime, hangi amaçla ve nasıl yazacağını bilmesi, yaptığı işi anlamlı kılıp motivasyonunu artıracaktır. Özellikle ilköğretim düzeyinde yaptırılacak bağımsız yazma çalışmaları ciddi bir ön hazırlık gerektirmektedir. Öğrencilerin dikkatlerinin konuya yoğunlaştırılması, ön bilgilerin ortaya çıkarılması, konu analizinin ve sınırlandırılmasının yapılması ile hedef kitlenin belirtilmesi hususunda Türkçe’de yapılan çalışmalar Almanca’ya göre eksik kalmaktadır.

Yazma Etkinliklerinin Niteliği Açısından Farklılıklar

Almanca kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin ve bu etkinliklere ait görsellerin çocukların dünyasına, gelişim düzeylerine ve ilgi alanlarına uygun olarak seçildiği görülmektedir. Bu alandaki uygun seçim öğrencilerin dilsel, ruhsal ve zihinsel gelişimlerini destekleyici bir faktör olarak etkinliklerde rol oynamaktadır.

Türkçe kitaplarında yer alan *yazma* etkinliklerinin ve bu etkinliklere ait görsellerin çoğunlukla çocuğa görelilik ilkesine yaklaştığını söylemek zordur. Görsel etkinliklerin biçim ve içerik olarak, öğrencilerin hayal gücünü etkileyecek ve tetikleyecek nitelik ve derinlikten uzak olması, onların dilsel, ruhsal ve zihinsel faaliyetlerini yeterli seviyeye ulaştıramayacağı sonucunu doğurmaktadır.

Yazma Etkinliklerinin Pekiştirici Olma Özelliği Açısından Farklılıklar

Türkçe kitaplarında yazma etkinliklerinin birbirinden kopuk olması, dil becerisi eğitiminin pekiştirici ve geliştirici özelliğe ulaşmasını engellemektedir. Öğretmen kılavuz kitabında, yazma etkinlikleri ile ilgili bilgilendirmelerin ve yönlendirmelerin yer almaması da, yazma çalışmalarının gerek ünite kapsamında, gerekse kitap bütününde hedeflerini belirsiz kılmıştır. Öğretmen kılavuz kitabında ayrıca etkinliklerin hedeflerine yönelik bir açıklama da yapılmamıştır.

Almanca kitaplarında metinle ilgili yazma etkinlikleri çoğunlukla birbirini tamamlayıcı ve geliştirici niteliktedir. Özellikle dilbilgisi ve yazma için sunulan çalışma yöntemlerinin (imla fişleri, dikte çalışmaları, metin düzeltme çalışmaları, öykü tasarlama kartları, yazma konferansları...) ünitelerde tekrarlanması ile pekiştirme ve geliştirme desteklenmektedir. Kitapların eğitsel planının tanıtımı kapsamında dilbilgisi ve dil becerileri alanlarındaki hedefler açık ve net olarak ifade edilmiştir. Belirlenen hedefler ile kitap bütününe oluşturan unsurlar birbirine zincir halkaları gibi eklenmiştir. Böylece birbirinden kopuk olmayan, aşamalı olarak birbirini destekleyen pekiştirici ve geliştirici nitelikte olan ve yapılandırmacı yaklaşım ile tutarlılık sağlayan bir yapı ortaya çıkmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma göre yeni yapılandırılan bilgi, bir sonraki bilginin de alt yapısını oluşturmaktadır. Türkçe kitaplarında etkinlikler arasında böyle bir aşamalı düzen kurulamamıştır. Böylece bilgiyi yapılandırma, dil becerileri ve dilbilgisi öğretimi sürecinde etkinliklerin birbirinin tekrarı niteliğinde olduğu söylenebilir (Durmuşçelebi, 2007, 248).

3.3. Türkçe Ana Dil İçin Yazma Türü Çalışmalarına Yönelik Öneriler

Yazma eğitimi üç kademe yürütülebilir. Bunlar sırasıyla *metne yönelik yazma*, *yönlendirilmiş yazma* ve *bağımsız yazma* çalışmalarıdır.

Metne Yönelik Yazma Çalışmalarına Yönelik Öneriler

- Yazma eğitiminin ilk kademesi olan *metne yönelik yazma* çalışmalarındaki etkinliklerde; cevapları metin içinde bulunabilecek soruların yanında, öğrencinin metnin içeriğini anlayıp anlamadığını ölçebilecek sorulara da yer verilmelidir. Bunun için, aynı zamanda *dikkatli okuma becerisini* de geliştiren çoktan seçmeli bir test uygulanabilir. Metne yönelik yazma çalışmaları kapsamında, farklı bir etkinlik tipinde; öğrencilerin kendilerini kahramanların yerine koyarak söz konusu olay karşısında kendi davranışlarını değerlendirmeleri veya kahramanların farklı davranışları karşısında olayın nasıl bir gelişme gösterebileceğini sorgulamaları istenebilir. Metne yönelik farklı sorularla, öğrencilere bir problemin birden fazla çözümü olabileceğini göstermekteki amaç, onlara çok yönlü bir bakış açısı kazandırmaktır. Diğer bir çalışma tipinde ise, öğrencilerden metinde yer alan düşüncelerin, görüşlerin ve yaklaşımların değerlendirilmesi istenebilir.
- Öğretmen kılavuz kitabı her tip yazma etkinliğinin içeriği, uygulanması ve amacı hakkında bilgi vererek öğretmene rehberlik etmelidir.
- Metne yönelik yazma kapsamında *dikte* çalışmalarına yer verilebilir. Yapılan dikte çalışmaları öğrencilere kelimeleri ve yapıları doğru şekil ve dizileriyle yazma imkanı verir. Aynı zamanda konuyla ilgili sözcükler, cümle yapıları ve içerikler tekrar edilerek pekiştirilir.
- Ayrıca öğrencilere *metin düzeltme* çalışmaları sunulabilir. Verilen metinler özellikle öğrencilerin ilgi alanlarına uygun ve kendi yaş gruplarına sıkça yapılan yanlışlarla yazılmış olmalı ki, ilgi çekebilsin ve sıkça yapılan hatalar düzeltilibilsin. Metin üzerinde imla, dilbilgisi, cümle ve anlam açısından düzeltmeler istenebilir.

Yönlendirilmiş Yazma Çalışmalarına Yönelik Öneriler

- Yazma eğitiminin ikinci kademesi olan *yönlendirilmiş yazma*, yazma yöntemlerini öğretmesi ve *bağımsız yazmanın* alt yapısını oluşturması bakımından, detaylı ve kapsamlı işlenmelidir. *Yönlendirilmiş yazma* etkinliklerinin hazırlanmasında, farklı tekniklerin uygulanması ve çeşitli alıştırtma tiplerine yer verilmesi, öğrencinin ilgisini canlı tutabilmek bakımından önemlidir.
- *Yönlendirilmiş yazma* çalışmaları öğrencileri konu hakkında düşünmeye, sorgulamaya, yorumlamaya ve değerlendirme yapmaya teşvik eder nitelikte olmalıdır.
- Sunulan etkinlikler yazma alışkanlığının gelişmesini desteklemelidir. Öğrencilerin yazmaya istek ve ilgi duyabilmeleri, ancak *yazmayı* ve *yaratıcılığı* teşvik eden etkinlikler ile gerçekleştirilebilir.
- Öğretmen kılavuz kitabı; yazma etkinliğinin içeriği, uygulanması ve hedefleri hakkında öğretmeni bilgilendirmelidir.
- Bağımsız yazmanın alt yapısını oluşturan *yönlendirilmiş yazma* çalışmaları kapsamında,

- Öykü, mektup, diyalog gibi metin türlerine yönelik yazma çalışmalarına yer verilmelidir (Tez, Bölüm 4.2.3., *Tek Başına Bir Adada Yaşamak İster misin?*).
- metin tasarlama çalışmaları yapılmalıdır. Örneğin; bir öyküyü tasarlarken, öykünün *başlık, giriş, gelişme* ve *sonuç* bölümlerinde cevaplandırılması gereken sorular tek tek ele alınarak işlenmelidir. Giriş bölümünde *kim? ne zaman? nerede?* soruları yanıtlanarak öykünün nasıl başladığı anlatılır. Gelişme bölümünde, öykünün nasıl devam ettiği ve sonrasında ne olduğu yazılır. Sonuç bölümünde ise öykünün nasıl bittiği (iyi veya kötü, mutlu veya üzücü) aktarılır (Tez, Bölüm 4.2.5., 4.2.8., Ek 2.4.6.).

Bağımsız Yazma Çalışmalarına Yönelik Öneriler

Bağımsız yazma, yazma türlerinin son aşamasıdır. Bu türde, öğrenciden öğrendiği yazma yöntemlerini, herhangi bir yönlendirme olmadan bağımsızca uygulaması ve yaratıcılığını kullanarak kendisini kişisel olarak ifade etmesi beklenir.

Metne yönelik yazma ve *yönlendirilmiş yazma* ile *bağımsız yazma* seviyesine getirilen öğrencilerin, kendilerini bu alanda ifade edebilmeleri ciddi bir ön hazırlığa dayanmaktadır. Bir öğrencinin *bağımsız yazma* alanında özgüvenini geliştirerek bu beceriyi edinebilmesi, aşağıdaki hususların dikkate alınması ile yürütülen yazma eğitimine bağlı olacaktır:

- Öğrenciler yazma konuları ile ilgili bilgi ve sözcük ile donatılmalıdır.
- Yazma amacı ve hedef kitle belirtilmelidir.
- Yazmanın aşamaları *toplamak, planlamak, yazmak, düzeltmek ve yayımlamak* sınıf içi çalışmalarda bireysel veya gruplar halinde gerçekleştirilmelidir (Tez, Bölüm 4.1.5.).
- Yazma konferansları düzenlenmelidir (Tez, Bölüm 3.8.1.2.).

Yazma eğitiminde başarı, kademeli öğrenmeyi esas alan hedefe yönelik bilinçli bir yaklaşıma bağlıdır. Hedefimiz olan *bağımsız yazmada*, istenilen sonucun alınabilmesi, hazırlık çalışmalarının her kademesinin büyük bir titizlikle işlenmesi ile mümkün olabilir.

Unutulmamalıdır ki “nitelikli bir eğitimin can damarı, nitelikli bir dil eğitimidir” (Polat, 2006, .2). Bu da öğrenciye ömür boyu okuma, yazma zevkini ve alışkanlığını kazandırabilecek metotlarla zenginleştirilmiş bir ana dili eğitimi ile gerçekleştirilebilir.

◆ Berrin Kasapoğlu

Kaynakça

- BARTNİTZKY, Horst ve BUNK Hans- Dieter (yayımlayanlar) (2005). **Kunterbunt Sprachbuch 4**, Ernst Klett Grundschulverlag GmbH, Leipzig.
- BARTNİTZKY, Horst. ve BUNK Hans-Dieter (yayımlayanlar) (2005).**Kunterbunt Arbeitsheft zum Sprachbuch 4**, Ernst Klett Grundschulverlag GmbH, Leipzig.
- BARTNİTZKY, Horst ve BUNK, Hans- Dieter (yayımlayanlar) (2005). **Kunterbunt Lehrerband zum Lesebuch 4**, Ernst Klett Grundschulverlag GmbH, Leipzig.
- BARTNİTZKY, Horst ve BUNK, Hans-Dieter (yayımlayanlar) (2005). **Kunterbunt , Lesebuch 4**, Ernst Klett Grundschulverlag GmbH, Leipzig.
- BARTNİTZKY, Horst ve BUNK, Hans-Dieter (yayımlayanlar) (2005). **Kunterbunt Lehrerband zum Sprachbuch 4**, Ernst Klett Grundschulverlag GmbH, Leipzig.
- ÇANAKÇI, Hurşit, YARDIMCI, Semiha, YETİMOĞLU, E.Banu, TAŞDEMİR, Kadriye, ve ÖZAYKUT, Songül (2005). **İlköğretim Türkçe 4 Ders Kitabı**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- ÇANAKÇI, Hurşit, YARDIMCI, Semiha, YETİMOĞLU, E.Banu., TAŞDEMİR, Kadriye ve ÖZAYKUT, Songül (2005). **İlköğretim Türkçe 4 Öğrenci Çalışma Kitabı**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- ÇANAKÇI, Hurşit, YARDIMCI, Semiha., YETİMOĞLU, E.Banu, TAŞDEMİR, Kadriye. ve ÖZAYKUT, Songül (2005). **İlköğretim Türkçe 4 Öğretmen Kılavuz Kitabı**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- DURMUŞÇELEBİ, Mustafa (2007). **Türkiye ve Almanya’ da İlköğretimde Ana Dili Öğretimi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe’nin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KASAPÖĞLU, Berrin (2007). **Türkiye ve Almanya’da İlköğretim Birinci Kademe Dördüncü Sınıf Ana Dili Ders Kitaplarında Yazma Eğitimi ve Öğretimi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- <http://www.yayim.meb.gov.tr>, “Okur Odaklı Bir Yaklaşımla Yazın Eğitimi”, Tülin POLAT, kış 2006.

TEACHING WRITING IN TURKISH AND GERMAN NATIVE LANGUAGE SCHOOL BOOKS

Berrin KASAPÖĞLU*

Abstract

In order to be able to reach the optimum quality in education, it is absolutely necessary to provide an extensive, level-based language teaching method which will enrich the student by giving him both mental and emotional depth. The teaching of a native language is realized via the study of grammar and language skills. Writing is the last skill to be acquired but the most important language skill among the others which are listening, speaking and reading. Writing not only exposes the person's individual development but also his status in society. Considering this very reason, writing needs to be improved, and this activity should not only be confined to schools, but it has to find support in every area of society. Also, for the sake of individual development, writing needs to be further supported with activities such as creative writing. Reaching the level of free and creative writing can only be possible by putting emphasis on systematic and regular studies aimed at achieving this target. This PhD thesis published under the title of Teaching Writing in Turkish and German Native Language School Books of the 4th Grade in Primary Education (2007), aims to demonstrate via a comparative study of Turkish and German language books, how the writing skill, which essentially starts at elementary school, is handled in elementary school textbooks. This article aims to provide information about the results and comparative findings of the above mentioned thesis.

Key Words: German, Turkish, native language school books, 4th grade, teaching writing

* Dr.; Marmara University Atatürk Faculty of Education.

YENİ İLKÖĞRETİM MATEMATİK PROGRAMI HAKKINDA ÖĞRENCİ VELİLERİ NE DÜŞÜNÜYOR?

Ali ERASLAN*

Özet

Bu çalışmanın amacı uygulanmakta olan yeni ilköğretim matematik programı hakkında öğrenci velilerinin görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik daha önce pilot okul olarak seçilen bir ilköğretim okulunda öğrenim gören sekizinci sınıf öğrencilerinin velileri arasında seçilen üç kişi ile görüşmeler yapılmış ve bu görüşmelerin yazılı dökümü nitel araştırma teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre veliler: (a) yeni matematik programını olumlu karşılamakta, (b) proje ödevi ve performans görevlerini yararlı bulmakla beraber amacına uygun kullanılmadığını düşünmekte, (c) yeni SBS sınav sistemine olumlu yaklaşmakla beraber gerek aile bütçesinin gerekse çocuğun günlük yaşamının bundan negatif yönde etkilendiğini düşünmekte ve (d) yeni matematik programı hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini ifade etmektedirler. Ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, yeni matematik programı, veli görüşleri

Giriş

Türkiye; ezberden uzak, bilgi üretimine dayalı çağdaş bir toplum oluşturma yolunda var olan geleneksel eğitim modelini yapılandırmacı yaklaşımı temel alan bir öğretim modeline dönüştürmek amacıyla büyük bir eğitim reformu başlatmıştır. Bu çerçevede yenilenen ilköğretim matematik programı bir yıl pilot okullarda uygulandıktan sonra 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Yeni matematik programı "hayatında matematiği kullanabilen, problem çözebilen, çözümlerini ve düşüncelerini paylaşan, matematik öğrenmekten zevk alan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2005, 41)" vizyonuyla oluşturulmuştur. Bu vizyonda öğrenci öğretimin merkezine aktif şekilde bilgiyi inşa eden kişi olarak yerleştirilirken, öğretmen bu süreçte rehber veya kolaylaştırıcı olarak görev almıştır (Koç, Işıksal ve Bulut, 2007, 36). Değerlendirmede sonuçla beraber süreç de önemli şekilde yer almış ve buna uygun proje, portfolyo, performans görevi gibi farklı değerlendirme biçimleri programa eklenmiştir (Babadoğan ve Olkun, 2006, 5). Öğrenim ve öğretimde özellikle eleştirel düşünme, problem çözme, akıl yürütme gibi üst düzey düşünme yeteneklerine odaklanıldı (Koç, Işıksal, Bulut, 2007, 36). Uzun vadede belirtilen bu hedefe ulaşabilmek için, uygulamaya konan bu yeni programın eğitimin tüm paydaşları tarafından kabullenip, gayret ve sabırla uygulanması gerekmektedir (ERG, 2005, 1). Bu süreçte en önemli faktörlerin başında öğretmenler

* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi ABD, Samsun.

gelmesine karşın, onları bu süreçte destekleyecek ve işlerini kolaylaştıracak bir diğer önemli unsur da öğrenci velileridir. Yeni program velilerin çocuklarının eğitimlerinde aktif rol almasıyla öğrencilerin okulda daha iyi performans göstereceklerini bu yüzden okul dışı etkinliklerde aileyi de öğretimin bir parçası yapmayı hedeflemektedir (MEB, 2005, 13). Bu amaç doğrultusunda velilerin öğrencilerin okulda öğrendiklerini hayata geçirmeleri konusunda yardımcı olmaları, gözlem formları vasıtasıyla öğrencinin gelişimini takip etmeleri, öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve etkinliklerin hazırlanması sürecinde öğretmene yardımcı olmaları ve öğrencilere verimli çalışabilecekleri bir ortam hazırlamaları beklenmektedir (TTKB, 2005, 25). Bu şekilde velilerin bir taraftan çocuklarındaki gelişimi yakından izlemeleri sağlanırken diğer taraftan da onların bu aktif katılımı çocuklarına okulun ve eğitimin önemli olduğu mesajını vererek onların okula yönelik olumlu bir tutum geliştirmesine yardımcı olacaktır (MEB, 2005, 13).

Bu konuda yurtdışında yapılan araştırmalar çocukların okul aktiviteleri için evde ailelerinden aldıkları destek veya yardımların onların başarısında önemli bir faktör olduğunu ortaya koymuştur (Barnard, 2004; Casanova, 1996; Fan & Chen, 2001; Feuerstein, 2000; Zevenbergen 2001). Bu yüzden, öğrenci velilerinin bu yeni programın felsefesi ve değerleri hakkında yeterince bilgilendirilmeleri ve etkin katılımının sağlanması programın başarısı açısından kritik bir öneme sahiptir (ERG, 2005, 1-2). Son yıllarda ülkemizde uygulamaya konan yeni matematik programının değerlendirilmesine yönelik bir takım çalışmalar yapılmıştır (Koç, Işıksal ve Bulut, 2007; Güzel ve Alkan, 2005; Gömleksiz, 2005; Bulut, 2007; Gömleksiz ve Bulut, 2007; Babadoğan ve Olkun, 2006). Fakat öğrenci velilerinin yeni matematik programı hakkında görüşlerini ortaya koyan çok az sayıda çalışma vardır (Kay, 2007). Kay (2007) dört ilköğretim okulundan toplam 317 veliye yeni ilköğretim matematik programıyla ilgili görüş ve düşüncelerini almak üzere bir anket uygulamıştır. Çalışmaya katılan velilerin öğrenim durumları, meslekleri, aylık gelirleri ve okuma düzeyleri ne olursa olsun programın yapısıyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya konmuştur. Bu konuya paralel okul aile ilişkisini inceleyen çalışmalardan Şimşek ve Tanaydın (2002), Çelenk (2003) ve Gümüşeli (2004) aile katılımı ve desteğinin öğrenci başarısına katkısını ortaya koyarken, Demirbulak (2000) öğrenci veli öğretmen arasındaki olumlu iletişimin ancak planlı ve işlevsel okul aile toplantıları ile sağlanabileceğini belirtmektedir. Bunların dışında özel olarak matematik öğretim programı hakkında öğrenci velilerinin görüşlerinin derinlemesine incelenip ortaya çıkartılmasına yönelik nitel bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden yapılan bu çalışmanın amacı, yeni ilköğretim matematik programının önemli paydaşlarından biri olan öğrenci velilerinin görüş ve düşüncelerini almak, programın eksik veya aksayan yönlerini tespit etmek ve bu konuda çözüm önerileri sunmaktır. Bu amaca yönelik araştırma problemi “öğrenci velileri yeni matematik programı hakkında neler biliyor, varsa programla ilgili endişe ve beklentileri nelerdir?” şeklinde düzenlenmiştir. Bu kapsamda “Yeni matematik programını hakkında velilerin bilgileri nelerdir?”, “Yeni ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik velilerin bilgileri nelerdir?”, “Yeni programla beraber öğrencinin okul veya derslerine karşı tutum ve davranışlarında gözlemlenen değişiklikler nelerdir?” ve “Yeni SBS (seviye belirleme sınavı) hakkında velilerin görüşleri nelerdir?” soruları araştırmanın alt problemleri olarak belirlenmiştir. Böylelikle mevcut araştırmaya öğrenci velilerinin program hakkında görüşlerini ayrıntılı bir biçimde yansıtarken bu bağlamda literatüre yeni bir derinlik ve zenginlik kazandıracaktır.

Yöntem

Bu araştırma uygulanmakta olan yeni ilköğretim matematik programı hakkında öğrenci velilerinin görüş ve değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla yapılmış nitel bir çalışmadır.

Katılımcılar

Bu araştırma, Karadeniz Bölgesinde büyük bir ilin merkezinde yer alan daha önce Milli Eğitim Bakanlığı tarafından pilot okul olarak seçilmiş ilköğretim okullarından birinde sekizinci sınıfta öğrenim gören üç öğrenci velisini kapsamaktadır. Bu okulda matematik dersleri yeni matematik programı üzerine iki haftalık hizmet içi eğitimden geçmiş öğretmenler tarafından verilmektedir. Okul gerek fiziki alt yapı gerekse de yeni programa uygun teknik donanım ve materyal bakımından yeterli olanaklara sahiptir. Çalışmaya katılan veliler amaçlı örneklem yöntemlerinden kritik durum örnekleme kullanılarak sınıf öğretmenin tavsiyesi doğrultusunda, eğitim seviyesi yüksek, çocuklarıyla yakından ilgilenen ve öğretmenleriyle sürekli iletişim içinde bulunan veliler arasından seçilmiştir. Bu örneklemede amaç belli bir grup bir problemle karşılaşıyorsa diğer bütün gruplarda kesinlikle bu problemle karşı karşıya kalır şeklinde bir yargının varlığıdır (Yıldırım & Şimşek, 2005, 110-111). Görüşmeye katılan velilere gerçek olmayan Ayşe, Betül, ve Cengiz isimleri verilmiştir. Velilerden Ayşe üniversite mezunu ev hanımı, Betül ön-lisans mezunu devlet memuru, Cengiz ise üniversite mezunu olup kendine ait işyerinde işveren olarak çalışmaktadır.

Veri Toplama Araçları

2008-2009 bahar dönemi içerisinde daha önceden tespit edilen üç öğrenci velisi ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yaklaşık kırk dakika süren bu görüşmeler okulun müdür yardımcısına ait odasında bire bir gerçekleştirilmiştir. Velilere uygulanan yeni matematik programı, verilen proje ödevleri ve performans görevleri, çocuklarında gördükleri değişiklikler, programla beraber uygulamaya başlanan SBS (Seviye Belirleme Sınavı) hakkında yönlendirici olmayan, açık uçlu sorular sorulmuştur. Açık uçlu sorular bir taraftan araştırmacıya araştırmak istediği konuyla ilgili esnek bir yaklaşım olanağı sağlarken bir taraftan da incelenen konuyla ilgili önemli değişkenlerin gözden kaçmasını önler (Yıldırım & Şimşek, 2005, 131-138). Tüm görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Görüşmeden önce velilere yapılan çalışma hakkında bilgi verilmiş, gerçek isimlerinin gizli tutulacağı belirtilmiş ve uygulamaya başlanan yeni matematik programının geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesi açısından ortaya koyacakları görüşlerin önemi vurgulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Velilerle yapılan görüşmelerin yazılı dökümü alınmış ve bu açıklamalar içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Öncelikle araştırma sorusu kapsamında her bir veliye ait açıklamalar olumlu ve olumsuz görüşlerin tespiti amacıyla incelenmiş, daha sonra bunlar kendi arasında kategori ve alt kategorilere ayrılmış ve sürekli diğer velilerle karşılaştırılarak ortak temaların oluşturulması yoluna gidilmiştir (Miles & Huberman, 1994; 172-184; Yıldırım & Şimşek, 2005, 227-239). Yapılan çalışmanın güvenilirliğini arttırmak için tespit edilen kategoriler ve ortak temalar araştırmacının dışında aynı üniversitede görev yapan eğitim doktorasına sahip nitel araştırma konusunda deneyimli iki çalışma arkadaşı tarafından ayrı ayrı incelenmiş, daha

sonra bir araya gelinerek saptanan ortak temalar arasında ortaya çıkan anlaşmazlıklar giderilmiş ve bu şekilde oluşturulan kodlama ve kategoriler üzerinde tam bir mutabakat sağlanmıştır (Lincoln & Guba, 1985, 301-317; Yıldırım & Şimşek, 2005, 264-269).

Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğrenci velilerinin yeni matematik programı ile ilgili olarak ortak görüş ve değerlendirmeleri aşağıda Tablo-1’de özetlenmiştir. Tabloda görüldüğü gibi öğrenci velileri programla ilgili hem olumlu hem de olumsuz yönde görüş bildirmişlerdir. Öğrenci velileri: (a) yeni matematik programını olumlu karşılamakta, (b) proje ödevi ve performans görevlerini yararlı bulunmakla beraber amacına uygun kullanılmadığını düşünmekte, (c) SBS’ye olumlu yaklaşmakla beraber gerek aile bütçesinin gerekse çocuğun günlük yaşamının bundan negatif yönde etkilendiğini düşünmekte ve (d) yeni matematik program hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini ifade etmektedirler. Araştırma sorusu çerçevesinde elde edilen bu sonuçlar öğrenci velilerinin direkt alıntıları kullanılarak açıklanmıştır.

Tablo 1. Öğrenci Velilerinin Yeni Matematik Programı Hakkındaki Görüşleri

• Yeni matematik programına yönelik pozitif yaklaşım
• Proje ödevi ve performans görevleri yararlı bulunmakla beraber amacına uygun kullanılmadığının düşünülmesi
• SBS’ye olumlu yaklaşmakla beraber gerek aile bütçesinin gerekse çocuğun günlük yaşamının bundan negatif yönde etkilendiğinin düşünülmesi
• Yeni program hakkında yeterince bilgilendirilmemeleri

Yeni Matematik Programına Yönelik Pozitif Yaklaşım

Araştırmaya katılan tüm veliler yeni matematik programı hakkında olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Yeni programla beraber derslerde “görselliğin” arttığını, öğrenmenin “ezberden kurtularak” daha çok “araştırmaya yönelik” ve “kalıcı” hale geldiğini, çocukların bu süreçte daha “aktif” olduklarını ve “oyun oynar gibi” öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Velilerden Ayşe bu konudaki görüşünü şöyle dile getirmektedir:

Yeni programın katkısı olduğunu düşünüyorum. Çünkü işlenen konular ezber değil de daha bilerek, düşünerek, mantık yürüterek, şekille gösterilerek çocuğun cevaplandırılması sağlanıyor. Bu şekilde ezbercilikten bir bakıma kurtulmuş oluyoruz...bir matematik dersinde sadece matematik değil objeler giriyor işin içine,görsellik arttı bu güzel bir şey, sistem bütünüyle düşünüldüğünde çocuk oyun oynar gibi objelerle öğreniyor bu çok güzel.

Yeni sistemde okuyan çocuğunu hem “daha sosyal” hem de öz yeterlilik noktasında daha iyi olduğunu düşünen Betül, öğretmenlerin de bu sistemde daha aktif, ilgili ve kendilerini geliştirme çabası içinde olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

Daha aktif, daha sosyal, yani ikinci çocuğum yani bilmiyorum daha kendinden emin, daha özgüveni fazla yani çok farklı etkisi vardır diye düşünüyorum...öğretmenler de daha dikkatli bu sistemden dolayı. Çocukları boş vermiyorlar. Öğretmenler de çok farklı. Onlar da bir araştırma halinde. Tek kitapla da kalmıyorlar, okulun kitabıyla da kalmıyorlar.

Velilerden Cengiz ise yeni programla ilgili olumlu düşüncelerini önceki programda olmayan proje ve aktivitelerle ilgilendirerek farkı şu şekilde dile getirmektedir: “Şimdi eski sistemde çok böyle alıştırmaya yapıyorduk, problem çözülmüyordu. Çocuklar sıkılıyordu. Şimdi daha bir rahatladılar diye düşünüyorum. Deneyler var, proje ödevleri var, araştırmaya yönelik. Kendi yorumlarını katıyorlar. Daha işlek oluyorlar, daha kalıcı oluyor, ezberle olmuyor.” Yukarıda yapılan açıklamaların tümü öğrenci velilerinin yeni matematik programının ortaya koyduğu öğrenme yaklaşımı ve uygulamalarına yönelik pozitif bir anlayış içinde olduğunu göstermektedir.

Proje Ödevi ve Performans Görevleri Yararlı Bulunmakla Beraber Amacına Uygun Kullanılmadığının Düşünülmesi

Her üç velide proje ödevi ve performans görevlerini yararlı bulduklarını ve çocuklarının bu süreçte “araştırma” yaptıklarını ve konuları “daha iyi anladıklarını” ifade etmektedirler. Fakat aynı zamanda veliler bu görevler yerine getirilirken programda öngörülen kazanımların ne kadarının öğrenciler tarafından elde edildiği hususunda endişelerini dile getirmektedirler. Velilerden Ayşe istenen performans görevinin sadece bir kaynak üzerinden ve bilgisayara dayalı olarak yapılmasının öğrencide amaçlanan öğrenmeyi gerçekleştirmediğini şu şekilde dile getirmektedir:

Performans ödevlerinin faydası olduğunu düşünüyorum. Sonuçta çocuklar araştırıyor yani. Araştırarak daha iyi anlıyorlar. Ama tabii bu konuda da ben bilgisayarın çok yardımcı olduğunu düşünüyorum. Mesela kitaplardan araştırırsalar bence daha çok emek harcarlar. Daha güzel bulurlar. Şip-şak buluyorlar ve hemen geçiriyorlar kağıda al sana performans ödevi. Bir de süslüyorlar onu. Pek okuyup da anladıklarını sanmıyorum ben. Yani bilgisayar biraz engelliyor bence.

Verilen proje ödevlerinin öğrencilerin kendi başlarına yapabileceğinin üzerinde zorluk derecesine sahip olması, bunların veliler tarafından yapılmasına neden olduğunu Betül şu şekilde ifade etmektedir:

Proje ödevi çocuklarımızı geliştirmek amacıyla veriliyor, çocuğun araştırıp bilgi edinmesine yönelik. Mesela ablalarında hiç görmediğimiz bir ödev, hoşuma gidiyor. Yani altyapıdan çocuklarımızı hazırlıyor bu araçla. Bilmediğini de görmüş oluyor, bilmiş oluyor...ama çocuklar aldıkları projeyi kendileri yapmıyorlar, yapamıyorlar. Çoğu zaman anne babaya yaptırıyorlar, bizim aile de öyle. Kendi kendilerine yapabilecekleri çok ufak tefek yardımlarla yapılabilecek projelerin öne çıkmasını istiyorum.

Betül gibi Cengiz de çocuğuna gerek diğer derslerine çalışması için zaman kazandırmak adına gerekse çocuğunun tek başına yapamayacağını düşündüğü performans görevlerinde yardım etmek zorunda kaldığını şu şekilde ifade etmektedir:

Performans ödevi devamlı yapıyor, her derste veriliyor. Çocuğuma yarar sağladığımı düşünüyorum. Öğrendiği konuları tekrar amaçlı. Bazen de işlenecek konularla ilgili performans görevi veriyor öğretmen. Konuya hazırlanıp gidiyor böylece....Objeleri hazırlamak bir araya getirmek, performans ödevini ortaya çıkarmak için biz yardımcı olmak zorunda kaldık...hem diğer derslerine zaman ayırsın hem de çocuğın tek başına üstesinden gelemeyeceği boyutlara ulaştığında katkıda bulduğuk bir şekilde.

Yukarıdaki direk alıntılar gösteriyor ki veliler proje ve performans görevlerini faydalı bulmakla beraber öğrenciyi kendi başına yapabileceğinin üzerinde verilen bu tür uygulamalar öğrenciyi ailesinden gereğinden fazla yardım almaya zorlamakta bu da programın öngördüğü amacı yani öğrencinin bireysel yeteneklerini ve yaratıcılığını ortaya koymasını büyük ölçüde engellemektedir. Bunun yerine veliler evde çocuklarının çalışabileceği sessiz bir ortamın sağlanmasında, proje için seçilecek konunun tespitinde, verilen ödevlerin tamamlanmasında ve okulda yapılan ders veya aktiviteler hakkında çocuklarıyla konuşarak da yardım edebilirler (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007, 376)

SBS'ye Olumlu Yaklaşmakla Beraber Gerek Aile Bütçesinin Gerekse Çocuğın Günlük Yaşamının Bundan Negatif Yönde Etkilendiğinin Düşünülmesi

Velilerin her üçü de yeni programın getirdiği SBS sınavını OKS'ye (Ortaöğretim Kurumlar Sınavı) göre "daha az stresli" ve " telafi şansının" bulunduğu "daha iyi" bir uygulama olarak tanımlamaktadırlar. Velilerden Betül bu konudaki görüşünü her iki çocuğunda gözlemediği değişikliklerin altını çizerek farkı şu şekilde dile getirmektedir:

SBS bu şekilde bana göre daha iyi. SBS üç yıldaki notların puanlamalarına göre, OKS' de bir yıl içinde, yani daha stresli oldu benim çocuğum. Büyük olan mesela OKS'ye girdi, daha stresli oldu. Yani kendine göre çok başarılı olmadı. Ama küçüğü öyle değil.Geçen yıl yedinci sınıfta girdiler SBS' ye. Bu yıl da girecek. Ama geçen yıla nazaran heyecanı yok. Daha güzel hazırlanıyor, daha bilinçli hazırlanıyor. Yani sınav stresini ortadan kaldırmış oluyorlar bence.

Üç yıllık ilköğretim programının değerlendirilmesinin bir oturumda ve sadece bir sınavla ölçülmesinin SBS ile ortadan kalktığını vurgulayan Ayşe bu görüşünü şu şekilde dile getirmektedir:

SBS bence güzel oldu yani eski OKS 3 yıllık bir eğitimi bir sınava yüklemek gerçekten zor oluyordu bence. Çünkü ya hep ya hiç olayı vardı. SBS de hiç değilse çocukların her sene müfredatından çıkan sorular....ilk sene kaybı varsa ikinci sene telafi şansı var üçüncü sene telafi şansı var. O yüzden OKS ile SBS çok farklı ama tabi SBS iyi oldu.

Benzer şekilde, Cengiz de uygulanan yeni sınav sistemine olumlu yaklaşıyor. OKS nin tersine tek bir sınav olmadığını, üç sene boyunca her yılın sonunda bir sınav yapılacağını ve bunun doğru bir uygulama olduğunu şu şekilde ifade etmektedir:

SBS sınavları güzel oldu. Çocuklarımız üç kademeli girecek sınavlara, diğer yıllarda bir kademeliydi yani işte üç saat içine sığdırılıyordu. Ama şimdi üç yıl ayrı ayrı olacaklar altıncı sınıf, yedinci sınıf, sekizinci sınıf, üç yılda yapıla-

◆ Ali Eraslan

cak...Üç kademeli olacağı için şimdi daha güzel, daha kolay olacağını düşünüyorum.

Her üç veli SBS'yi olumlu karşılamakla beraber aynı zamanda bu uygulamanın gerek öğrencileri daha uzun süreli "dershanelere yönlendirmesi" gerekse aileleri "daha çok yaprak testi ve test kitapları" satın almaya sevk etmesinden dolayı aile bütçesine ek bir "mali yük getirdiğini" ayrıca çocukların bu süreçte okul-dershane-özel öğretmen arasında sürekli bir "koşuşturma" içinde olmalarının onların yaşamlarını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler. Bu konuyla ilgili Betül, Ayşe ve Cengiz görüşlerini sırasıyla şu şekilde dile getirmektedirler:

Ailelere mali yük getirdiğini düşünüyorum çünkü dershanelere kaydı veliler. Ekonomik sıkıntı yaşayan insanlar bile ne yapıp edip bir dershanelere verme zorunda hissediyor kendini. 8. Sınıfta belki bir yıl göndermekle yetinen veli şimdi ne yapıyor? 6'da da sınav var. 6'da 7'de 8'de dershanelerin yolunu tutuyor.

Şimdi daha çok yaprak testleri alıyoruz. Ayrıca test kitapları alıyoruz. Bunu alan var alamayan var. Çocuk çok çalışsın, çok test çözsün deniliyor ama birazda maddiyata dayanıyor. Çünkü bir kitabın maliyeti baya yüksek. Alabilen aile var, alamayan aile var. Ders kitaplarında daha fazla testlere yer verilmeli bence.

Ama tabii bu [SBS] da öğrencileri olduğu gibi dershanelere yönlendiriyor kesinlikle hatta şimdi 4'üncü 5'inci sınıftan itibaren gönderenler var, 4' te ve 5' te başlıyor maalesef...çocuklar artık bir yarış atı gibi, dershanelere okula,okuldan sınava, sınavdan özel öğretmene yani sürekli bir koşuşturma.

Yukarıdaki alıntılar gösteriyor ki yeni sınav biçimi olan SBS bazı önemli avantajlar sağlarken aynı zamanda öğrenci velilerini endişelendiren bazı önemli problemleri de beraberinde getirmektedir.

Yeni Program Hakkında Yeterince Bilgilendirilmemeleri

Araştırmaya katılan tüm veliler yeni program hakkında yeterince bilgilendirilmediklerini ifade etmektedirler. Yeni programdan "çocukları ile konuşarak", yapılan ödev ve aktiviteleri "gözlemleyerek" ve "televizyon" vasıtasıyla bilgi sahibi olduklarını dile getirmişlerdir. Velilerden Ayşe yeni programı gözlemlerine dayanarak şu şekilde tanımlamaktadır:

Ders kitabının yanında, çalışma kitabının olduğunu. Konular işlendikten sonra çalışma kitabından o konunun pekiştirilmesinin yapıldığını görüyorum bizzat oğlumdan. Proje ödevleri veriliyor. Performans görevi sık veriliyor...tam olarak farkını [proje ile performans] bilmiyorum, ikisine de ödev gözüyle bakıyorum.

Kendi çabası ile yeni program hakkında bilgi sahibi olduğunu dile getiren Betül, bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

Bize herhangi bir bilgilendirme yapılmadı. Biz çocuklarımızdan duyduk. Güncel bu tür şeyleri çocuğumla paylaştığım için çocuğum anlattı. Bunun yanı sıra televizyondan da az buçuk öğreniyorum. Çocukların daha özgürce kendini ifade edebilecekleri, çocuğa yönelik bir sistem olduğunu biliyorum...proje bir sınav değerinde 4. yazılıyı olmuş gibi o direkmen etkiliyor ama performansın etkisi daha düşük.

Benzer şekilde Cengiz de yeni program hakkında bildiklerini çok genel ifadelerle şu şekilde dile getirmektedir: “Yeni sisteme geçtik dediler, onun dışında fazla bir şey duymadım ben...Yeni bir sisteme geçildiği söylenildi, araştırma sistemi diye. Hani çocuklar mesela araştırıyorlar, dersleri yapacaklar ona yönelik.” Yukarıdaki açıklamalar gösteriyor ki veliler yeni program hakkında sınırlı derecede bir bilgiye sahip ve bunlar çoğunlukla çocuklarının açıklamaları ile evde yapılan ödev ve aktivitelerin gözlemlenmesiyle elde edilmiştir. Öğrenci velileri yeni programda kendileri için belirlenen rolü, programın hedefini, yeni değerlendirme araç ve yöntemleriyle çocuklarının elde edeceği kazanımlar hakkında yeterli bilgiye sahip değildir.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmanın amacı yeni ilköğretim matematik programı hakkında öğrenci velilerinin görüş ve değerlendirmelerini ortaya koymaktır. Elde edilen sonuçlar göstermiştir ki veliler program hakkında gerek okul yönetimi gerekse öğretmenler tarafından özel olarak bilgilendirilmemiş olmalarına rağmen genel olarak yeni programın felsefesi, öğrenim ve öğretim biçimleri ve yeni değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi sahibidirler. Çoğunlukla çocuklarıyla konuşarak, evde yapılan aktivitelere katılarak veya gözlemleyerek elde edilen bu bilgiler ışığında yeni programı ve uygulamalarını olumlu karşılamaktadırlar. Velilerin kitaplarda “daha fazla test” olmasını isteyerek programın çocuklarını SBS’ ye ne kadar iyi hazırladığı noktasındaki yaklaşımları, yapılan proje ve performans görevlerini “sadece ödev” olarak değerlendirmeleri ve bunların ortalamaya katkısının vurgulanması programda öngörülen amacın veliler tarafından tam olarak anlaşılmadığını ortaya koymaktadır. Oysaki yeni program öğrenmede sahip oldukları bilgi ve becerileri günlük yaşamla ilişkilendirerek yorumlayan ve anlamlandıran bireyler yetiştirmek; ölçme ve değerlendirmede de sunduğu değişik araç ve yöntemler ile öğrencilere kendilerine özgü bilgi, beceri ve tutumlarını sergileyebilecekleri çoklu fırsatlar yaratmayı amaç edinmiştir (MEB, 2005, 48). İyi bir eğitim ve buna bağlı başarılı sonuçlar ancak okullarla ailelerin planlı bir şekilde organize edildiği programlar yardımıyla bir araya gelip beraber çalıştığı ortamlarda oluşturulabilir (Comer & Haynes, 1991, 271). Etkili bir eğitimin temelinde okullarla anlamlı bir şekilde entegre edilmiş veli katılımı vardır çünkü veliler çocuklarının okulda başarılı olması için ihtiyaç hissettiği sosyal, kültürel ve duyuşsal desteği sağlarlar (Comer & Haynes, 1991, 276). Şu anda okullarımızda var olan ve düzenli olarak en az ayda bir kez toplanan okul-aile birlikleri bu amaçla etkin bir şekilde kullanılabilir. Birlik içinde öğrenci velileri arasından seçilecek temsilcilerin, okul müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenler ve diğer ilgili personelle beraber çalışmasını sağlayacak bir *Veli Katılım Programı* oluşturulabilir (Epstein, 1988, 58-59; Comer & Haynes 1991, 273; Stewart, 2008, 184). Seçilen veliler okulun içinde bulunduğu bölgede yaşayan toplumun beklentilerini iletmede, kendi çocuklarının deneyim ve ihtiyaçlarını dile getirmekte ve sınıflarda uygulanacak sosyal ve akademik programların planlanmasında okul yönetimi ve öğretmenlerle beraber çalışabilirler. Bu şekilde aileler okullarında başlatılan programlar hakkında ilk elden bilgilendirilirken, programın planlanması ve uygulanmasında alınan kararların bir parçası olduklarından programı sahiplenecek ve uygulanması yönünde diğer velilerle beraber ortak çalışacaklardır (Comer & Haynes 1991, 272; Stewart, 2008, 183-184).

Yine bu çalışma ortaya koymuştur ki öğrenci velileri verilen proje ödevleri ve performans görevlerini olumlu karşılamakla beraber bunlarla ilgili bazı endişelerini de dile getirmişlerdir. Bunlardan ilki velilerin bu uygulamalarda ne kadar ve ne şekilde çocuklarına katkıda bulunabileceklerini bilmemeleridir. Bu uygulamalarda amaç öğrencinin bizzat kendisinin araştırıp bilgiye ulaşmasını sağlamak, elde edilen bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirerek yorumlamak ve bireysel yaratıcılığını ortaya koymasını sağlamaktır (MEB, 2005, 46). Fakat öngörülen amacın dışında verilen bu tür çalışmaların gerek büyük ve zor projeler olması gerekse diğer dersler için zaman kazanmak adına evde çocukların aileleri tarafından yapıldığı ortaya çıkmıştır. Öncelikle velilere çocuklarına yapmaları gereken yardımın bilgi kaynaklarına ulaşmasını sağlamada, istenen araç ve materyalleri bulmada, üstlendiği proje veya performans görevini tamamlamasında yönlendirici ve cesaretlendirici olmakla sınırlı olduğunun altı çizilmelidir (Pomerantz, Moorman & Litwack, 2007, 375-376). Bu konuda yukarıda önerilen *Veli Katılım Programı* çerçevesinde, öğretmenlerden öğrencilerin daha çok yaratıcılıklarını ortaya çıkaran, seviyelerine uygun, daha az zaman ve maliyete sahip proje ve performans görevleri vermeleri istenebileceği gibi bu konuda velilerle öğretmenler beraber çalışarak ortak aktiviteler de oluşturabilirler. Zira Parcel ve Dufur (2001) okul aktivitelerinde veli katılımının öğrencilerin matematik başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Velilerin ikinci endişesi ise verilen proje ve performans görevlerinin internetten direkt olarak kopyala-yapıştır yöntemiyle hazırlanmasıdır. Bu konuda öğrenciler öğretmenleri tarafından başlangıçta uyarılmalı, yapılan bu tür işlemlerin etik olmadığı ve kendi yaratıcılıklarını olumsuz etkileyeceği vurgulanmalıdır. Ayrıca öğretmenler ailelerle işbirliği yaparak öğrencilerin internet dışında farklı kaynaklara ulaşmaları ve bunları kullanmaları özellikle teşvik edilmelidir.

Son olarak bu araştırma, öğrenci velilerinin yeni programla beraber uygulamaya konan SBS'ye yönelik pozitif bir yaklaşım içinde olduğunu ortaya koyarken beraberinde kendilerini kaygılandıran bazı durumları da dile getirmişlerdir. Bunlardan birincisi SBS'nin öğrencileri daha uzun süreli dershanelere yönlendirmesi ve bu sınavlara yönelik alınan yardımcı test kitapları nedeniyle aile bütçesinin zorlanması sorunudur. Getirilen yeni programla ile bu programın öngördüğü öğrenme çıktılarını ölçüp değerlendirmesi beklenen SBS'nin birbirine paralel hale getirilememesi; bir başka deyişle, programda öğrencilerin problem çözme, analitik düşünme, yorumlama ve sentez gibi üst düzey düşünme becerileri kazanmaları istenirken öğrenme sonuçlarının programın amacına uygun olmayan tek tip çoktan seçmeli testlerle değerlendiriliyor olması bu problemin nedenlerinden biri olabilir. SBS'nin her yıl sonunda ve sadece o yılın konularını içine alacak şekilde 6, 7 ve 8'inci sınıfta uygulanması öğrenciler için daha az stresli ve telafi şansının olduğu bir durum yaratırken SBS'de sorulan soruların biçim ve niteliği aileleri hızlı ve daha çok test sorusu çözme konusunda yardımcı olacağı düşünüldüğü dershanelere yönlendirirken ayrıca evde çocuklarına ekstra çalışmak üzere test kitapları satın almaya zorlamaktadır. Bu yüzden yeni matematik programının vizyonu doğrultusunda SBS'de sorulan soruların içeriği ve biçiminin düzenlenmesi bu sorunun çözümünde önemli bir adım olabilir. Dershanelere olan ihtiyacın azalmasıyla, velilerin dile getirdiği diğer sorun yani çocuklarının gün içerisinde sürekli okul ile dersane arasında koşuşturması neticesinde günlük yaşamlarının bundan negatif etkilenmesi problemi de kendiliğinden ortadan kalkacaktır.

Bu çalışmanın sonuçları bir ilköğretim okulunun sekizinci sınıfında öğrenim gören üç öğrenci velisinin görüşleri ile sınırlıdır. İlköğretim matematik programına yönelik yeni yapılacak araştırmaların yarı-yapılandırılmış bire bir görüşmeler yoluyla daha fazla veliyi kapsayacak şekilde yeniden planlanması yanında bu çalışmanın öğrenci, idareci ve öğretmen görüşlerini de içine alacak şekilde genişletilmesi bu yeni programın geliştirilmesi ve yeniden düzenlenmesine katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- Babadoğan, C., & Olkun, S. (2006). *Program development models and reform in Turkish primary school mathematics curriculum*, **International Journal for Mathematics Teaching and Learning**. <http://www.cimt.plymouth.ac.uk/journal/default.htm>
- Barnard, W. M. (2004). *Parent involvement in elementary school and educational attainment*, **Children and Youth Services Review**, 26, 39-62.
- Bulut, M. (2007). *Curriculum reform in Turkey: A case of primary school mathematics curriculum*, **Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education**, 3 (3), 203-212.
- Casanova, U. (1996). *Parent involvement: A call for Prudence*. **Educational Researcher**, 25 (8), 30-46.
- Comer, J.P., & Haynes, N.M. (1991). *Parent involvement in schools: Ecological approach*, **The Elementary School Journal**, 91(3), 271-277.
- Çelenk, S. (2003). *Okul Aile İşbirliği İle Okuduğunu Anlama Başarısı Arasındaki İlişki*, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 24, 33-39.
- Demirbulak, D. (2000). *Veli Öğretmen Görüşleri İle İlgili Bir Çalışma*, **Milli Eğitim Dergisi**, 146, 53-55.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG). (2005). *Müfredat değerlendirme raporu*, Sabancı, İstanbul.
- Epstein, J.L. (1988). *How do we improve programs for parent involvement?* **Educational Horizons**, 66 (2), 58-59.
- Fan, X. T., & Chen, M. (2001). *Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis*, **Educational Psychology Review**, 13, 1-22.
- Feuerstein, A. (2000). *School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools*, **Journal of Educational Research**, 94, 29-39.
- Gömlüksiz, M.N. (2005). *An Evaluation of the Effectiveness of New Turkish Primary School Curriculum in Practice*, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 5 (2), 371-384.
- Gömlüksiz, M.N., & Bulut, İ. (2007). *An Evaluation of the Effectiveness of the New Primary School Mathematics Curriculum in Practice*, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 7(1), 81-94.
- Gümüşeli, A.İ. (2004). *Ailenin Katılım ve Desteğinin Öğrenci Başarısına Etkisi*, **Özel Okullar Birliği Bülteni**, 2(6), 14-17.
- Güzel, E. B. & Alkan, H. (2005). *Evaluating pilot study of reconstructed Turkish elementary School curriculum*, **Educational Sciences: Theory & Practice**, 5(2), 410-420.
- Kay, Oya (2007). *Yeni 2005 ilköğretim Matematik Öğretim Programının Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- Koç, Y., Işıksal, M., ve Bulut, S. (2007). *Elementary school curriculum reform in Turkey*, **International Education Journal**, 8 (1), 30-39.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). **Naturalistic inquiry**. Newbury Park, CA: Sage.
- Miles, M. B., & Huberman, M. (1994). **Qualitative data analysis: An expanded sourcebook**. Thousand Oaks CA: Sage.

◆ Ali Eraslan

- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2005). **İlköğretim 1–5. sınıf programları tanıtım el kitabı**, MEB, Ankara.
- Parcel, T. L., & Dufur, M. J. (2001). *Capital at home and at school: Effects on student achievement*, **Social Forces**, 79 (3), 881-992.
- Pomerantz, E.M., Moorman, E.A., & Litwack, S.D. (2007). *The How, Whom, and Why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better*, **Review of Educational Research**, 77 (3), 373-410.
- Stewart, Endya B. (2008). *School structural characteristics, student effort, peer associations, and parental involvement: The influence of school-and individual-level factors on academic achievement*, **Education and Urban Society**, 40 (2), 179-204.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). *Öğretmen Veli Katılımı: Öğretmen-Veli-Psikolojik Danışma Üçgeni*, **İlköğretim Online**, 1(1), 12-16.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı [TTKB] (2005). Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Zevenbergen, R. (2001). *Mathematics, social class, and linguistic capital: an analysis of mathematics classroom interactions*. In B. Atweh, H. Forgasz and B. Nebres (Eds), **Sociocultural Research on Mathematics Education: An International Perspective** (pp. 201-215). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

WHAT DO PARENTS THINK ABOUT NEW ELEMENTARY MATHEMATICS CURRICULUM?

Ali ERASLAN*

Abstract

The purpose of the study is to reveal parents' views on the new elementary mathematics curriculum. For this aim, three parents, whose children are 8th grade students in an elementary school, were interviewed at the end of semester. The data collected from interviews were qualitatively analyzed. The results showed that parents: (a) are in favour of the new mathematics curriculum, (b) think that performance-based tasks and homework projects are useful but they are not used in a manner described by the new program, (c) think that the new SBS system has some advantages for students but at the same time that puts additional cost on family-budget and negatively affects student daily-life, and (d) lack sufficient knowledge about the new mathematics program. Suggestions are made in light of the results at the end.

Key Words: Elementary school, new mathematics curriculum, parent views

* Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Mathematics programme 55200, Atakum-Samsun.

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

Ercan AKPINAR**

Eylem YILDIZ***

Nilgün TATAR****

Ömer ERGİN*****

Özet

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim II. kademe öğrencileri için kullanılabilir Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (FTDYTÖ) geliştirmektir. Araştırma, 400 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. FTDYTÖ'nin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. FTDYTÖ'nin güvenilirliğini belirlemek amacıyla ilk olarak düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. FTDYTÖ'ndeki maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları 0.45 ile 0.85 arasında değişmektedir. İkinci olarak toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı test edilmiştir. Yapılan t testi sonuçlarından, farkların tüm maddeler için anlamlı olduğu görülmüştür. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ayrıca test-tekerrar test yöntemi ile de güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Son olarak ölçek geliştirme aşamasının bir parçası olarak ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması için bir araştırma yapılmıştır. FTDYTÖ'nde "fen ve teknoloji dersinden hoşlanma", "fen ve teknoloji dersine yönelik kaygı", "fen ve teknoloji dersine yönelik ilgi" ve "fen ve teknoloji deneylerinden hoşlanma" faktörleri yer almaktadır. FTDYTÖ hem ilköğretim öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine yönelik tutumların belirlenmesinde hem de farklı öğretim yöntemlerinin öğrencilerin Fen ve Teknoloji Dersine yönelik tutumlarına etkisinin araştırılmasında kullanılabilir.

Anahtar Sözcükler: Fen ve teknoloji dersi, tutum ölçeği, ilköğretim

Giriş

Eğitim ve öğretimin amaçlarına bakıldığında öğrencilerin bilişsel becerilerinin yanında duyuşsal ve devinişsel becerilerinin de geliştirilmesini içerdiği görülmektedir. Bununla birlikte bu alanlarla ilgili becerilerin ne derece geliştirildiğinin izlenmesi ve değerlendirilmesi de gereklidir. Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılacak bir ölçek geliştiri-

* Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 106K268 No'lu projenin bir bölümüdür.

** Öğr. Gör. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, BÖTE, 35160, Buca / İzmir

*** Araş. Gör. Dr.; Cumhuriyet Üniv., Eğitim Fak., Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D, Kampus, Sivas

**** Yrd. Doç. Dr.; Cumhuriyet Üniv., Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D, Kampus, Sivas

***** Prof. Dr.; Dokuz Eylül Üniv., Buca Eğitim Fak., Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D, 35160, Buca / İzmir

rilmiştir. Araştırmacılar arasında tutum kavramının nasıl tanımlanması gerektiği üzerinde tam bir görüş birliği bulunmamaktadır. Petty (1986)'e göre tutum; kişilerin kendisi, başkaları, başka nesnelere, olaylar veya sorunlar hakkındaki genel değerlendirmeleri olarak tanımlanabilir (Petty, 1986'dan aktaran; Güzel, 2004). Wallace (1997) ise tutumu; öğrenme ile ilişkili durumlar, olaylar, insanlar ve objeleri değerlendirmek için bireylerin öğrendiği hisler olarak açıklamıştır.

Yapılan tanımlamalara bakıldığında, tutumun olumlu ve olumsuz iki yönü olduğu belirtilirken, bireylerin çevrelerindeki tüm tutum objelerini bu şekilde değerlendirmeye eğiliminde oldukları belirtilmektedir. Tutumla ilgili yapılan tanımlamalar göz önüne alındığında, şu özellikler ortaya konulabilir. Tutum; yaşantılar yoluyla kazanılır, geçici değildir, devamlılık gösterir, öğrenme süreci içinde biçimlendiğinden insanın çevresini anlamasına da yardımcı olur, tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir ve olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir (Tavşancıl, 2002). Tutumun bu özelliği dikkate alındığında, öğrencilerin diğer derslerdeki öğrenmelerinde olduğu gibi, Fen ve Teknoloji Dersindeki kavramları öğrenmelerinde de önemli role sahip olacaktır.

Öğrencilerin fen dersleri hakkında ne bildikleri ve bununla birlikte derse yönelik neler hissettikleri de oldukça önemlidir (Ebenezer ve Zoller, 1993). Fene yönelik tutum ile ilgili çalışırken, göz önünde bulundurulması gereken en önemli şey, öğrencilerin okuldaki fen dersini sevip sevmedikleri belli olmadan okula başlamalarıdır. Öğrenciler fen dersini sevip sevmediklerini okulda farkına varırlar (Koballa ve Crawley, 1985). Eğer öğrenciler fen eğitimlerine yeni başladıklarında onlara kendilerini başarılı hissedecekleri öğrenme ortamları hazırlanır ve olumlu hisler kazandırılırsa, ilerideki fen deneyimlerinde daha başarılı olacaklardır. Bu şekilde, fene yönelik olumlu tutum kazanacak, yaşam boyu fene ilgi gösterecek ve feni öğrenmekten zevk duyacaklardır. Ancak öğrenciler fen derslerinde olumsuz deneyimler yaşarlarsa hayatlarının geri kalan kısmında fen derslerinden sıkılacaklar ve fene yönelik olumsuz tutum geliştireceklerdir (Simpson ve Oliver, 1990).

Ülkemizde 2000 yılındaki Fen Bilgisi Dersi programı gözden geçirilerek bazı bölümlerinde önemli değişiklikler yapılarak 2004 yılında yeni Fen ve Teknoloji Dersi programı hazırlanmıştır. Bu programda ağırlıklı olarak, öğretmen rehberliğinde öğrencilerin yaparak-yaşayarak ve zihinsel becerilerini kullanarak bilgiye ulaşacakları ortamların oluşturulması ve buna paralel olarak bütün öğrencilerin fen ve teknoloji okuryazarı olmaları hedeflenmiştir:

Fen ve teknoloji okuryazarlığı, genel bir tanım olarak; bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgilerin bir bileşimidir (MEB, 2005).

Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere programda, öğrencilerin sadece bilişsel değil duyuşsal ve devinişsel becerilerinin de geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin diğer alan becerilerinin yanında, duyuşsal boyuttaki tutum düzeylerinin ve öğretim süreci içerisindeki bu boyutla ilgili gelişimlerinin de belirlenmesi önemli görülmektedir. Bu amaç doğrultusunda, çeşitli araştırmacılar tarafından farklı alanlarla ilgili öğrenci tutumlarını belirlemek için gözlem, soru listeleri, tamam-

lanmamış cümleler ve hikâyeler anlatma gibi çeşitli yöntemler ile yanlış seçme tekniği, içerik analizi gibi çeşitli teknikler kullanılmaktadır (Tavşancıl, 2002:103). Bununla birlikte tutum ölçme yöntemleri içerisinde en önde gelen “tutum ölçekleri” yaygın olarak kullanılmaktadır (MEB, 2005). Tutum ölçeklerinde en çok kullanılan Likert ölçeğidir. Likert tipi ölçeklerle, ölçülmek istenen tutumla ilgili çok sayıda olumlu ve olumsuz ifade yer almaktadır (MEB,2005).

Bu çalışmada, öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılabilecek Likert tipi “tutum ölçeği” geliştirilmiştir. Öğrencilerin fen bilgisine yönelik tutumlarının incelenmesinde kullanılmak üzere daha önceden hazırlanmış ölçek maddelerinin (Geban vd., 1994; Henry, 1996; Moore and Foy, 1997; Pell ve Jarvis, 2001; Cho vd., 2003; Altınok, 2004a; Kara ve Özden, 2005) bazılarının yetersiz kalması, bazılarının ilköğretim I. kademe öğrencilerine yönelik olarak hazırlanması ve bazılarının ise yeni programın duyuşsal alandaki hedeflerini tam olarak içermemesi nedeniyle yeni bir ölçeğin geliştirilmesi gerekli görülmüştür. Ayrıca, dersin adı değişikliği için var olan ölçek maddelerinin yeniden geliştirmesi gerekli görülmüştür.

Geliştirilen ölçeğin, hem fen ve teknoloji eğitimi üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar tarafından, hem de Fen ve Teknoloji öğretmenlerinin tutumla ilgili çalışmalarında veri toplama aracı olarak kullanılması beklenmektedir. Bununla birlikte, farklı öğretim yöntem ve teknikleri ile yapılan uygulamaların ilköğretim öğrencilerinin Fen ve Teknoloji Dersi’ne yönelik tutumlarına etkisi üzerine yapılacak araştırmalarda da kullanılabilir.

Yöntem

Örneklem

Araştırmanın evrenini, İzmir ilinde öğrenim görmekte olan ikinci kademe ilköğretim öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturulurken, ilk olarak İzmir ili merkez ilçede¹ bulunan okul sayısı, İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü bilgilerine göre belirlenmiş ve her ilçedeki okul sayısı oranı evrende sahip olduğu yüzdeye göre örnekleme temsil edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için, İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra araştırma, seçkisiz örneklem (random sampling) yöntemiyle seçilen toplam 393 ilköğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir (ölçek 400 öğrenciye uygulanmış ancak eksik doldurma gibi nedenlerden 393 öğrencinin verileri analiz edilmiştir). Örnekleme yer alan okullar, araştırmacılar tarafından ziyaret edilerek ölçek öğrencilere uygulanmıştır. Ayrıca ölçeğin son halinin test-tekrar test güvenilirlik ve ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması 2009-2010 güz yarısında İzmir İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınarak Mustafa Urcan İlköğretim Okuluna devam eden 98 öğrenci (6., 7. ve 8. Sınıf) ile gerçekleştirilmiştir. Test tekrar test güvenilirlik çalışmasına yönelik olarak öğrencilere 1 ay aralıklı olarak bu çalışmada geliştirilen ölçek uygulanmış ve uygulamadan elde edilen veriler için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısına bakılmıştır. Bu çalışmada geliştirilen ölçeğin ölçüt bağıntılı geçerlik çalışması için ise Geban ve vd. (1994) tarafından geliştirilen Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmış ve korelasyon katsayısına bakılmıştır.

1 Merkez ilçeler Bornova, Buca, Gaziemir, Karşıyaka, Konak ve Narlıdere’dir.

Tavşancıl (2002:142)'a göre, tutum konusuyla ilgili maddeleri oluşturmak üzere, tutumu ölçülecek gruba benzer özelliklere sahip bireylerden duygu, düşünce ve davranışlarını anlatan bir kompozisyon yazması istenir. Bu noktadan hareketle araştırmacılar, 6., 7. ve 8. sınıf düzeyinden 5'er öğrenciden, Fen ve Teknoloji dersine yönelik duygu ve düşüncelerini açıklayan birer kompozisyon yazmalarını istenmiştir. Toplanan kompozisyonlara içerik analizi uygulanmış, tutum konusuyla ilgili olduğu düşünülen olumlu ve olumsuz maddeler derlenmiştir (Tavşancıl, 2002:142). Tutum ölçeğinin maddelerinin oluşturulmasında ikinci olarak fen eğitimi alan yazını incelenerek (Geban ve vd., 1994;Wallace, 1997; Moore ve Foy, 1997; Cho, ve vd., 2003; Pell ve Jarvis, 2003; Buldu, 2005) ölçek maddeleri taranmıştır. Böylece, son durumda araştırmacılar tarafından 41 maddelik bir ölçek oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçeğin yüzeysel geçerliği için Fen ve Teknoloji Dersi öğretmenlerinin ve öğretim üyelerinin görüşlerine başvurulmuş, dönütler alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve ölçekten 2 madde çıkartılmıştır. Ölçek likert tipi beşli dereceleme sistemine göre geliştirilmiş ve her tutum ifadesi için "tamamen katılıyorum" (5 puan), "katılıyorum" (4 puan), "kararsızım" (3 puan), "katılmıyorum" (2 puan) ve "kesinlikle katılmıyorum" (1 puan) düzeyleri kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçek örnekleme uygulandıktan sonra elde edilen verilerin analizi için SPSS 11.00 ve LISREL 8.71 programları kullanılmıştır. Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. AFA'da ölçeğin faktör yapılarını tanımlamak için döndürülmemiş temel bileşenler analizi (TBA), daha sonra da döndürülmüş (varimax) temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Ölçekte yer alan her bir maddenin, öğrencileri fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarını derecede ayırt ettiğini değerlendirmek ve DFA ile belirlenen boyutların güvenirliliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. İkinci olarak, toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt % 27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t testi kullanılmıştır. Ölçeğin güvenirliliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına ve test-tekrar test tekniği ile elde edilen Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısına bakılmıştır.

Bulgular

Faktör analizi yapılmadan önce, verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Araştırmada, ölçeğin KMO değeri 0.93 olarak bulunmuştur. Bu durumda, 0.93'lük değer, verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir (Leech, Barrett ve Morgan, 2005). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan geldiği ise, Barlett Sphericity testi ile test edilmektedir (Tavşancıl, 2002). Test sonucu [6532,67 ($p < 0.001$)] olarak bulunmuştur. Sonucun anlamlı çıkması, verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Böylece KMO ve Barlett testi sonuçları, bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceğini, yani verilerin faktör analizi için uygun olduğunu ortaya çıkarmıştır.

Açımlayıcı faktör analizine 39 madde ile başlanmıştır. İlk analiz sonuçları incelendiğinde, ölçeğin öz değeri 1'den büyük 7 faktörde toplandığı ve bu faktörlerin açıkladığı toplam varyansın % 55,46 olduğu görülmüştür. Veriler varimax dik döndürme tekniği kullanılarak incelendiğinde, binişme (çok faktörlü bir yapıda, birden

çok faktörde yüksek yük değeri veren madde, binişik bir madde olarak tanımlanır ve ölçekten çıkarılması düşünülebilir (Büyüköztürk, 2007:125) olan maddeler gözlenmiştir. Bu maddeler ölçekten çıkarılarak döndürme işlemi beş kez tekrarlanmış ve son durumda binişme gösteren maddenin olmadığı görülmüştür. Aynı yapıyı ölçen maddelerin belirlenmesinde bir maddenin sadece yer aldığı faktördeki yük değeri en az 0.45 olmasına ve bir faktördeki yük değeri 0.45 ve daha yüksek olan bir maddenin sahip olduğu faktör yük değeri ile diğer faktörlerdeki yük değerleri arasındaki fark en az 0.10 olmasına (yüksek iki değer arasındaki farkın en az 0.01 olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2007:123) dikkat edilmiştir. Tablo 1, Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne (FTDYTÖ) ilişkin açımlayıcı faktör analizi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 1. FTDYTÖ'nin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları*

Madde NO	Döndürülmüş Faktörler İçin Yük Değerleri			
	1. FAKTÖR	2. FAKTÖR	3. FAKTÖR	4. FAKTÖR
36	0.743			
8	0.692			
21	0.684			
16	0.660			
33	0.613			
1	0.604			
31	0.597			
27	0.595			
30		0.759		
22		0.699		
18		0.638		
28		0.632	0.421	
37		0.542	0.428	
14		0.532		
20		0.502		
35			0.743	
32			0.731	
34			0.641	
10				0.836
11				0.808
38				0.742
Öz-değer	7.123	2.163	1.474	1.141
Açıklanan varyans (%)	33.921	10.299	7.019	5.432

* Not: 40'dan düşük yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

Tablo 1'e göre, birinci faktörün açıkladığı varyans oranı % 30'un üzerinde olmakla birlikte, bu faktörde yer alan madde sayısı, Fen ve Teknoloji dersine yönelik tutumların belirlenmesi için yeterli değildir. Bu nedenle araştırmacılar ölçeğin birden fazla faktörlü yapıda olması gerektiğine karar vermiştir. Son durumda, Tablo 1'e göre, ölçek 4 faktör ve 21 maddeden oluşmaktadır. 4 faktörün açıkladığı varyans oranı % 56,67'dir. Belirlenen boyutların güvenirliliklerini belirlemek amacıyla faktörlerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre birinci faktör için 0,85, ikinci faktör için 0,80, üçüncü faktör için 0,71, dördüncü faktör için 0,78 katsayıları gözlenmiştir. Ölçekte birinci faktörde 8, ikinci faktörde 7, üçüncü ve dördüncü faktörde ise 3'er madde bulunmaktadır. Ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı ise 0,89 olarak hesaplanmıştır. Faktörlere ve ölçeğin geneline yönelik olarak test-tekrar test güvenirlilik çalışması sonucunda Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı birinci faktör için .86, ikinci faktör için .79, üçüncü faktör için .87, dördüncü faktör için .73 ve ölçeğin geneline ilişkin olarak ise .81 olarak bulunmuştur. Faktörlerde bulunan maddeler incelendiğinde, birinci faktör "Fen ve Teknoloji Dersinden Hoşlanma", ikinci faktör "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kaygı", üçüncü faktör "Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik İlgi" ve dördüncü faktör "Fen ve Teknoloji Deneylerinden Hoşlanma" olarak adlandırılmıştır.

FTDYTÖ'nin Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Sonuçlar

Açımlayıcı faktör analiziyle elde edilen yapının doğrulanması amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi önceden belirlenmiş ya da kurgulanmış bir yapının toplanan verilerle ne derece doğrulandığını incelemeyi amaçlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2004). Bu amaçla, açımlayıcı faktör analizinden elde edilen 4 faktörlü yapı, LISREL 8.71 programıyla analiz edilmiş ve yapının uygunluğu uyum istatistikleri ve modifikasyon indeksi sonuçlarına göre incelenmiştir. DFA ile hesaplanan uyum indeksleri şunlardır: c^2 değeri=419,29 (sd=183, $p<0.001$), (χ^2/sd)=2.29, GFI (Uygunluk İndeksi)=0.91, RMSEA (Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü)=0.057, AGFI (Düzeltilmiş Uygunluk İndeksi)=0.88, CFI (Karşılaştırmalı Uygunluk İndeksi)=0.97, NFI (Normlaştırılmış Uygunluk İndeksi)=0.95, RMR (Ortalama Hataların Karekökü)=0.095. Araştırmada 419,29 ki-kare değeri, 183 olan serbestlik derecesine bölüldüğünde 2.29 değeri elde edilmiştir. Ki-kare istatistiği bakımından değerlendirildiğinde model ile veri arasında uyum olduğu görülmektedir. GFI değerinin 1'e yakın olması durumunda modelin uygunluk derecesi mükemmel yaklaşır. Elde edilen değere göre, dört faktörlü model, veri ile bir uyum sağlamıştır. GFI, AGFI, CFI ve NFI değerlerinin 0.90'a yaklaşmasının mükemmel uyumu gösterdiği dikkate alındığında (Hair, Anderson, Tahtam ve Black, 1998), belirtilen ölçütler açısından da dört faktörlü modelin verilerle uyumlu olduğu söylenebilir.

Maddelerin Ayırt Edicilik Özelliği

Ölçekte yer alan her bir maddenin, ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi ve DFA ile belirlenen boyutların güvenirliliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. İkinci olarak, toplam puana göre belirlenmiş üst % 27 ve alt %

27'lik grupların madde puanları arasındaki farkın anlamlılığı için t-testi kullanılmıştır. Sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Ölçeğin Madde Analizi Sonuçları

Faktör	Madde Numarası	Madde Toplam Korelasyonu	t (Alt % 27-Üst %27)*
I. Faktör	M36	0,664	14,184**
	M8	0,488	10,599**
	M21	0,656	15,474**
	M16	0,665	16,588**
	M33	0,607	13,872**
	M1	0,550	13,028**
	M31	0,604	16,171**
	M27	0,612	12,025**
II. Faktör	M30	0,501	9,111**
	M22	0,447	7,690**
	M18	0,590	14,828**
	M28	0,666	18,526**
	M37	0,528	11,341**
	M14	0,530	14,152**
	M20	0,522	13,996**
III. Faktör	M35	0,685	12,997**
	M32	0,673	11,689**
	M34	0,545	7,515**
IV. Faktör	M10	0,499	8,637**
	M11	0,827	8,262**
	M38	0,854	9,224**

*n₁ = n₂ =106, ** p < 0,001 için anlamlı değerler.

Yapılan madde analizi sonucunda madde-toplam korelasyonları kullanılarak, ölçek maddelerinin güvenilirlikleri bulunmuştur. Madde-toplam korelasyonu katsayılarının $r \geq 0,40$ için çok iyi bir madde ve $0,30 \leq r \leq 0,39$ için iyi derecede bir maddedir (Büyüköztürk, 2002, 2003). Araştırmada geliştiren ölçeğin t değerleri anlamlı olup, tüm maddeler için madde-toplam korelasyonları 0,447-0,854 arasında değişmektedir. Buradan hareketle ölçekte yer alan maddelerin iyi, güvenilirlikleri yüksek oldukları ve benzer davranışı ölçmeye yönelik oldukları söylenebilir. FTDYTÖ'nin ölçüt-bağıntılı geçerliğinin saptanması Geban ve vd. (1994) tarafından geliştirilen Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile FTDYTÖ arasındaki korelasyona bakılmış ve iki ölçek arasında pozitif yönde anlamlı ilişki ($r=.71$, $p<.01$) bulunmuştur.

Ölçeğin son hali Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Fen ve Teknolojiye Yönelik Tutum Ölçeği

Faktör	Madde
Fen ve Teknoloji Dersinden Hoşlanma	Arkadaşlarımla fen ve teknoloji konularında konuşmak hoşuma gider. İlerde Fen ve teknoloji dersiyle ilgili bir meslek seçmek isterim. Okul dışında fen ve teknoloji ile ilgili konularla ilgilenmek hoşuma gider. Fen ve teknoloji konularını çalışmaktan keyif alırım. Fen ve teknoloji ile ilgili haberler dikkatimi çeker. Fen ve Teknoloji dersine çalışırken canım sıkılır. Fen ve teknoloji ders saatinin daha fazla olmasını isterim. Fen ve teknoloji hakkında yeni bilgiler edinmek beni heyecanlandırır
Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Kaygı	Fen ve teknoloji dersinde soruları cevaplayamamaktan korkarım. Fen ve teknolojiye yeni bir konu öğrenmeye başlarken endişelenirim. Fen ve teknoloji konularında başarılı olmadığımı düşünüyorum. Fen ve teknoloji dersini anlamakta zorlanırım. Fen ve teknoloji konularını çalışırken sürekli yardım almak zorunda kalırım. Fen ve teknoloji konularını kolaylıkla öğrenebilirim. Fen ve teknoloji dersinde başarılı olmak için gerekli becerilere sahip değilim.
Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik İlgi	Fen ve teknoloji konuları ilgimi çeker. Tüm dersler arasında en sıkıcı ders fen ve teknoloji dersidir. Gazete ve dergilerdeki fen ile ilgili haberleri okumaktan hoşlanmam.
Fen ve Teknoloji Deneylerinden Hoşlanma	Fen ve Teknoloji konularında deneyler yapmayı çok severim. Fen ve teknoloji deneylerini evde yapmak çok hoşuma gider. Fen ve Teknoloji dersini deneylerle öğrenmek hoşuma gider.

Tartışma

Son yıllarda duyuşsal hedefler programlarda yer almaya başlamış olup, duyuşsal davranışlar ölçülmeye çalışılmaktadır (Külçe, 2005). Öğrencilerin duyuşsal bazı özelliklerinin onların bilişsel hedeflere yönelik ulaştığı başarı düzeyini etkilediği yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Tepe, 1999’ dan aktaran; Külçe, 2005). Bu nedenle, özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin derslerinde başarılı olmaları için, o derse yönelik tutumlarının olumlu bir şekilde kazandırılmış olması ve geliştirilmesine devam edilmesi gerekmektedir. Bu durum fen ve teknoloji dersi için de geçerlidir. Öğrencilerin fen ve teknoloji dersinden hoşlanmaları, etkinliklere katılmaları, okulda ve evde fen ve teknoloji ile ilgili etkinlikler, araştırmalar yapma istekleri onların bu

derse yönelik olumlu tutuma sahip olduklarının birer göstergesi olarak değerlendirilebilir. George (2000) öğrencilerin “fenden hoşlanıyorum” veya “fenden nefret ediyorum” gibi duygulara sahip olmalarının tutumlarının birer göstergesi olduğunu belirtmiştir. Bütün bu noktalar dikkate alındığında, ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi önemli görülmektedir.

Bu çalışmada, ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının belirlenmesinde kullanılacak 4 faktörlü ve 21 maddeden oluşan “Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirilmiştir. Faktörlerde bulunan maddeler incelendiğinde, tutumla ilgili kesin çizgiler çizmek ve boyutlar arasında ayırım zor olmakla birlikte (Turhan, 2003), birinci faktör “fen ve teknoloji dersinden hoşlanma”, ikinci faktör “fen ve teknoloji dersine yönelik kaygı”, üçüncü faktör “fen ve teknoloji dersine yönelik ilgi” ve dördüncü faktör “fen ve teknoloji deneylerinden hoşlanma” olarak adlandırılmış ve faktörlerin güvenilirlikleri sırasıyla 0.85, 0.80, 0.71 ve 0.78 olarak gözlenmiştir. Doğrulamalı faktör analizi sonucunda da belirtilen ölçütler açısından da dört faktörlü modelin verilerle uyumlu olduğu görülmüştür.

Fene yönelik tutum ölçekleri genel olarak incelendiğinde, tutumla ilgili sevgi, korku, ilgi, zevk ve meslek (Köse, 2004’ten aktaran; Gezer, Köse ve Bilen, 2006), okulu sevmek, fen hakkında ne düşünüyorum ve fen deneyleri (Jarvis ve Pell, 2002), bağımsız araştırmacı, fen coşkusu, fenin sosyal içeriği, fenin zorluğu (Pell ve Jarvis, 2001), hoşlanma, katılma ve çalışmayı sürdürme (Altınok, 2004), dersini algılama, öğretimini algılama ve bilimi algılama (Külçe, 2005), zevk alma, öğrenme isteği ve fene yönelik bireysel görüşler (Yaşar ve Anagün, 2008) boyutlarının olduğu görülmüştür.

Osborne, Simon ve Collins (2003) son yirmi yılda fene yönelik tutum ve uygulamalara ilişkin alan yazın incelemesi sonucunda fene yönelik tutumların; fen öğretmenine ilişkin algılar, fen dersine yönelik kaygı, fenin değeri, fende özgüven, güdü, fenden zevk alma, akranların ve ailelerin fene yönelik tutumları, sınıf ortamı, fende basarı ve dersten kalma korkusu boyutlarından oluştuğunu belirlemişlerdir (Osborne, Simon ve Collins, 2003’den aktaran; Yaşar ve Anagün, 2008).

Yukarıdaki çalışmalar incelendiğinde, tutumla ilgili farklı araştırmacılar tarafından farklı boyutları ölçen tutum ölçeklerinin hazırlandığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmada ise hoşlanma, kaygı, ilgi ve deneylerden hoşlanma boyutları ortaya çıkmıştır. Ölçekte bu boyutlarla ilgili madde sayıları ve ölçeğin genel güvenilirliği incelendiğinde ise ölçekte birinci faktörde 8, ikinci faktörde 7, üçüncü ve dördüncü faktörde ise 3'er madde bulunmaktadır.

Daha önce de belirtildiği gibi, 2005 yılında uygulanmaya başlanan yeni programla birlikte fen bilgisi dersinin adı fen ve teknoloji olarak değiştirilmiştir. Ancak, bu tarihe kadarki hazırlanan tutum ölçeklerinin tamamı genel olarak “fen bilgisi dersine yönelik tutum ölçeği” adı altında hazırlanmış ve maddeleri de bu derse paralel olarak ifade edilmiştir. Bu nedenle bu çalışmada hazırlanan ölçeğin öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine yapılacak çalışmalarda araştırmacılara yardımcı olması beklenmektedir. Ayrıca, çeşitli araştırmacılar veri toplama aracı olarak çoklu veya tek faktöre sahip fene yönelik tutum ölçekleri kullanarak, farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin öğrencilerin tutumlarına etkisi üzerine araştırmalar yapılmıştır (Heron, 1997; Şaşmaz-Ören, 2005; Bilgin ve Karaduman, 2005; Akgün, 2006).

Geliştirilen bu ölçeğin yeni öğretim yöntem ve tekniklerinin ilköğretim öğrencilerinin fen ve teknolojiye yönelik tutumlarına etkisinin olup olmadığının belirlenmesinde de kullanılması beklenmektedir. Bununla birlikte başarı ve tutum arasındaki ilişkilerin incelendiği, cinsiyet, aile vb. gibi değişkenlerin tutuma etkisi üzerine çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Bıkmaz, 2003, Altınok, 2004b; Durmaz ve Özyıldırım, 2005). Geliştirilen bu ölçek bu alanla ilgili çalışmaların yapılmasında da kullanılabilir.

Kaynakça

- Akgün, Ö.E. (2006). Bilgisayar destekli ve fen bilgisi laboratuvarında yapılan gösteri deneylerinin öğrencilerin fen bilgisi başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1). <http://efdergi.yyu.edu.tr> (son erişim 09.06.2006).
- Altınok, H. (2004a). Cinsiyet ve başarı durumlarına göre ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları. *Eğitim Araştırmaları*, 5 (17), 81-91.
- Altınok, H. (2004b). Öğretmenlerinin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ve güdüleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-8.
- Bıkmaz, F. H. (2003). İlköğretim 4 ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersindeki Başarılarını Etkileyen Faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 11, 117-127.
- Bilgin, İ. ve Karaduman, A. (2005). İşbirlikli öğrenmenin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersine karşı tutumlarına etkisinin incelenmesi. *İlköğretim- Online*, 4(2), 32-45.
- Buldu, N. (2005). Attitudes of pre-service elementary teachers towards science: a cross-national study between The USA and TURKEY. Unpublished PhD dissertation. Indiana University, Faculty of the University Graduate School, USA.
- Büyükköztürk, Ş. (2002) Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyükköztürk, Ş. (2003). *Veri analizi el kitabı* (3.Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Büyükköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Özkahveci, Ö. & Demirel, F. (2004). The Validity and Reliability Study of the Turkish Version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 4 (2), 231-239.
- Büyükköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri analizi el kitabı* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Cho, H., Kim, J. & Choi, D. H.(2003). Early childhood teachers' attitudes toward science teaching: a scale validation study. *Educational Research Quarterly*. 27 (2) 33-42.
- Durmaz, H. Ve Özyıldırım H. (2005). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersi ve fen bilimlerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*,30 (323),25-31.
- Ebenezer, V. J. & Zoller, U. (1993). Grade 10 students' perceptions of attitudes toward science teaching and school science. *Journal of Research in Science Teaching*. 30 (2), 175-186.
- Geban, Ö, Ertepinar, H, Yılmaz, G, Altın, A., ve Şahbaz, F. (1994). *Bilgisayar destekli eğitimin öğrencilerin fen başarılarına ve fen bilgisi ilgilerine etkisi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, I. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildiri Özetleri Kitabı, İzmir.
- George, R. (2000). Measuring change in students' attitudes toward science over time: an application of latent variable growth modeling. *Journal of Science Education and Technology*. 9, 213-225.
- Gezer, K., Köse, S. ve Bilen, K. (2006). 6. sınıf öğrencilerinin fen bilgisine yönelik tutumları. 22-24 Kasım Buldan Sempozyumu. Denizli.

◆ Ercan Akpınar/Eylem Yıldız/Nilgün Tatar/Ömer Ergin

- Güzel, H. (2004). Genel fizik ve matematik derslerindeki başarı ile matematiğe karşı olan tutum arasındaki ilişki. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 1(1), 49-58.
- Hair, J.F., Anderson, R.E., Tahtam, R.L., & Black, W.C. (1998). *Multivariate data analysis*. (5th Ed.). New Jersey: Printice-Hall.
- Henry, G. H. (1996). A Study investigating student and teacher attitudes toward science and science education. Unpublished Doctorate Thesis. The University of Dayton, Dayton.
- Heron, L. E. (1997). Using constructivist teaching strategies in high school science classrooms to cultivate positive attitudes toward science. *Unpublished PhD Thesis*. Nevada University.
- Jarvis, T. & Pell, A. (2002). Changes in primary boys' and girls' attitudes to school and science during a two year science in service programme, *the Curriculum Journal*, 13, 43-69.
- Kara, A. ve Özden, M. (2005). Ortaöğretim öğrencilerinin kimya dersine ilişkin tutumları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: 450-456.
- Koballa, R. T & Crawley, E. F. (1985). The Influence of attitude on science teaching and learning. *School Science and Mathematics*. 85 (83), 222-232.
- Külçe, C.(2005). İlköğretim II. Kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Leech, N.L., Barrett, K.C., & Morgan, G.A. (2005). *SPSS for intermediate statistics; use and interpretation* (Second Edition). Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah , NJ.
- MEB. (2005). İlköğretim fen ve teknoloji dersi (6., 7. ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Moore R. W. & Foy R. L. H. (1997). The Scientific attitude inventory: a revision. *Journal of Research in Science Teaching*. 34(4), 327-336.
- Pell, T. & Jarvis, T.(2001). Developing attitude to science scales for use with children of ages from five to eleven years. *International Journal of Science Education*, 23, 847-862.
- Pell, A. & Jarvis, T. (2003). Developing attitude to science education scales for use with primary teachers. *International Journal of Science Education*. 25(10), 1273-1295.
- Simpson, D. R.& Oliver, S. J. (1990). A Summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science Education*. 74 (1), 1-18.
- Şaşmaz-Ören F. (2005). İlköğretim 7. sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme halkası yaklaşımının, öğrencilerin başarı, tutum ve mantıksal düşünme yetenekleri üzerine etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Tavşancıl, E. (2002). Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Turhan, F. (2003). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin fen bilgisi başarısını etkileyen bazı faktörler. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Yaşar, Ş. ve Anagün, Ş.(2008). İlköğretim beşinci sınıf fen ve teknoloji dersi tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (2), 223-236
- Wallace, R. S. (1997). Structural equation model of the relationships among inquiry-based instruction, attitudes toward science, achievement in science and gender. Unpublished PhD Dissertation. Northon Illinois University.

VALIDITY AND RELIABILITY OF ATTITUDE SCALE TOWAD SCIENCE AND TECHNOLOGY COURSE*

Ercan AKPINAR**

Eylem YILDIZ***

Nilgün TATAR****

Ömer ERGİN*****

Abstract

The purpose of this study is to develop a Scale of Attitude towards Science and Technology Course (SATSTC) which is designed for primary students. The sample of study consisted of 400 primary students in Izmir. In order to examine construct validity of SATSTC, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis were performed. For the reliability of SATSTC, corrected item-total correlations were used. The corrected item-total correlations ranged from .45 to .85. Secondly t-tests between items' means of upper 27% and lower 27% points were used. For each item, the differences between mean scores of upper 27 % and lower 27 % groups are significant. Croanbach alpha correlation coefficients were used. Also, the test-retest reliability of the SATSTC is checked. Finally, as a part of the scale development effort, a research study was carried out for the criterion-related validity. SATSTC has four factors: "Enjoyment of Science and Technology Course", "Anxiety toward Science and Technology Course", "Interest in Science and Technology Course", "Enjoyment of Science and Technology Experiments". The scale may be used to determine primary school' students' attitudes toward science and technology course and also used to examine the effect of different teaching methods on students' attitudes toward science and technology course.

Key Words: Science and technology course, attitude scale, primary education

* This study is a part of the Project No. 106K268 supported by, TÜBİTAK..

** Lecturer. Dr.; Dokuz Eylül University Buca Faculty of Education, 35160, Buca/ İzmir

*** Research Assist. Dr.; Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Science Teaching, Sivas

**** Asst. Prof. Dr.; Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Science Teaching, Kampus, Sivas

***** Prof. Dr.; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Science Teaching, 35160, Buca/ İzmir

ELAZIĞ MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NÜN 2023 YILI SPOR STRATEJİSİ: MODEL ÖNERİSİ

Bilal ÇOBAN*

Yunus Emre KARAKAYA**

Özet

Bu çalışmanın amacı, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün spordaki mevcut durumunu (Swot Analizi), müdürlük bünyesinde veriler elde ederek, ilgili bireylerle görüşmeler yaparak, anketler düzenleyerek ortaya koymak ve bunun sonucunda Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 2023 yılı spor stratejisini belirlemektir. Çalışmada anket yoluyla elde edilen veriler, SPSS for Windows paket programından yararlanılarak çözümlenmiş olup verilerin çözümlenmesinde frekans analizi ve yüzde alma tekniği kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen bulgulara göre müdürlük bünyesinde, 3.76 ortalama ile spor tesislerinin yetersizliği, 3.69 ortalama ile spor araç-gereç ve malzeme yetersizliği gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak alanında uzman kişilerden kurullar oluşturularak, öneriler bölümünde verilen stratejik hedeflerin acilen hayata geçirilmesi gerekmektedir. Cumhuriyet'in 100. yılı olan 2023 yılına kadar bu stratejik hedefler gerçekleştirildiği takdirde, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü sporun her alanında en hızlı gelişen Millî Eğitim Müdürlüğü statüsünde olacak ve diğer İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine örnek teşkil etmiş olacaktır.

Anahtar Sözcükler: Strateji, Swot analizi, spor, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü, 2023 yılı

Giriş

Toplumda yaşayan ve geçerli olan düzenin bir çok yönü vardır. Günlük hayat içerisinde meydana gelen istekler, değerler, ilgiler, tutum ve davranışlar incelendiğinde, sporun toplum içindeki yeri ile doğrudan ilişkilidir (Ünlü, 1997, 107). Spor kişisel olduğu kadar sosyal bir olay (Güven, 1992, 1) olarak karşımıza çıkmaktadır. Spor kelimesi İngilizce'nin yardımıyla dünyaya tanıtılmış olmasına rağmen, İngiliz kökenli değildir. Latince dağıtmak, birbirinden ayırmak anlamına gelen "desportare" kelimelerinden doğmuştur (Alpman, 1972, 197). Spor, insanın kendi özgücünü ortaya koyabilmesi, grup çalışması, karşılıklı yardımlaşma, hareketlerinde samimiyet ve dürüstlük anlayışlarının yerleştirilmesi, sağlıklı bir beden ve ruh yapısı ortaya koyan ve geliştiren bir amaçlar dizisini sergileyen vasıta (Keten, 1974).

Amaç

Bu çalışmanın genel amacı, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün spordaki mevcut durumunu (Swot Analizi), veriler neticesinde, görüşmeler yoluyla, uygulanan

* Yrd. Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Elazığ

** Doktora Öğrencisi.; Fırat Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor A.B.D, Elazığ

anketler yoluyla ortaya koymak, bunun sonucunda Cumhuriyet'in 100. Yılı olan 2023 yılında Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün spor stratejisini belirlemektir. Bu çalışma aynı zamanda diğer il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerine örnek teşkil etmesi için bir model önerisi olarak verilmiştir.

Strateji ve Stratejik Yönetim

Literatürde stratejinin kelime kökeni bakımından iki kaynağa dayandığı ifade edilmektedir. Bunlardan birincisi Latince yol, çizgi veya yatak anlamına gelen "stratum" kavramıyla, ikincisi ise eski Yunanlı General "Strategos"un adıyla ilgilidir (Clayton, 1999). Strateji, bir kavram olarak eski çağlarda, askeri alanda doğmuş ve yakın zamana kadar askerlerin tekelinde olmaya devam etmiştir (Barca vd., 2004). Bir organizasyonun esas amaçlarını, politika ve faaliyetlerini mantık çerçevesi içinde bütünleştiren ve organizasyonun tek vücut halinde amaçlarına yürümesini sağlayan bir modeldir (Akyüz, 2001, 110-119). Strateji, stratejik harekete rehberlik edecek planları, manevraları, modelleri, pozisyonları ve perspektifleri geliştirerek, bir örgüt için bir odak noktası, uyum ve ahenk ile amaç yaratmak için kullanılır (Nut vd., 1992, 55). Bir stratejinin belirlenmesinde dikkat edilecek husus, amaç ve hedeflerin belirlenmesine yönelik çalışmalar da yatmaktadır. Yol gösterici ve gerçekçi amaçların oluşturulması için belli ilkelerin olması gerekmektedir. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Thompson, 1999, 125);

- Amaçlar, açık ve seçik olmalıdır,
- Amaçlar, ölçülebilir olmalıdır,
- Amaçlar, motive edici olmalıdır,
- Amaçlar, her düzeyde birbirleriyle uyumlu olmalıdır,
- Amaçlar, gerçekçi ve çekici düzeyde olmalıdır,
- Amaçlar, esnek olmalıdır,
- Amaçlar, uygulayıcılar tarafından benimsenmelidir,
- Kısa ve uzun vadede erişilebilecek amaçları, birbirinden ayırmalıdır,

Stratejik yönetim ezici bir rekabetle yüz yüze bulunan kuruluşların, rakipleri ile yarışabilmeleri için ne yapmaları, ne tür stratejiler izlemeleri gerektiğini inceleyen, bir araştırma alanıdır (Aktan, 2005). Hem çevrede hem de örgüt içinde değişimi yaratma, adapte olma ve sezmeyi içerir. Örgütün yarışmacı geleceğini yaratma ve oluşturma kadar, geleceğin anlaşılmasına da yardım eder (Fahey vd., 1994, 3-5). Stratejik yönetimin amacı, kuruluşların giderek daha değişken özellik kazanan çevresel şartlara uyumunun sağlanmasıdır. Stratejik yönetimde önemli olan, geçmişteki başarıları tekrar etmek değil, beklenilmeyen durumların üstesinden gelmek ve çevre problemlerini halletmektir (Güçlü, 2003). Stratejik yönetim sayesinde yöneticiler, temel nitelikte ve örgüt için önemli olan soruları, önceliklerine göre, hızla sorup cevaplandırabilmektedir. Bu anahtar soruları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Byars, 1987, 10-13);

- Ne tür bir işteyiz?
- Geleceğe yönelik vizyonumuz nedir?
- Temel amaç, yön ve değerlerimiz nelerdir?
- En iyi neyi yaparız?

◆ Bilal Çoban/Yunus Emre Karakaya

- Hedef kitlemiz kimlerden oluşur?
- Performansımız ne kadar iyidir? Yüksek kalite performansına sahip miyiz?
- Temel çıkarlarımızı tatmin edebiliyor muyuz?
- Hizmette, hedef grupta ya da kalitede hangi noktaya varmak istiyoruz?
- Değişen çevre bizi nasıl etkiliyor?
- Hangi fırsat ya da tehditleri kullanmak ya da hangilerinden kaçınmak durumundayız?
- Hangi zayıf noktalarımızı güçlendirmek durumundayız?
- Deneyimlerimizden gerekli dersleri çıkarabiliyor muyuz?

Swot Analizi

SWOT Analizi (Durum Analizi), kurum ve kuruluşlar üzerinde iç ve dış etkenleri dikkate alarak, var olan güçlü yönler ve fırsatlardan en üst düzeyde yararlanacak, tehditlerin ve zayıf yanların etkisini en aza indirecek plan ve stratejiler geliştirmekte yardımcı olmakta ve kuruluş olarak güçlü olduğu ve büyük fırsatların yattığı alanlara odaklanmayı sağlamaktadır (Anonim, 2005). Ayrıca, plandan etkilenen tarafların analizi ve kritik sorunların belirlenmesi gibi konuları da kapsamakta ve stratejik planlama sürecinin diğer aşamalarına temel teşkil etmektedir (DPT, 2003).

Millî Eğitim Bakanlığı'nda Spor

Millî Eğitim Bakanlığı'nın temel amacı; "Sporu yaşam için vazgeçilmez bir ihtiyaç olarak benimseyen ve gören bir toplum yetiştirmek, sadece şampiyonlar yetiştirmek değil, sağlıklı bir topluma sahip olmak için spora erken yaşlarda başlamanın gereğine inanarak çalışmalarının sürdürmektir" şeklinde belirtilmiştir. Bu nedenle, spor faaliyetleri bakanlık bünyesinde Okul İçi Beden Eğitimi Spor ve İzicilik Dairesi Başkanlığı (OBESİD) tarafından yürütülmektedir. OBESİD, bakanlığa bağlı örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki beden eğitimi, spor ve izicilik faaliyetleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmekle görevlidir. Ayrıca; Kanun'un 25. maddesinin ikinci paragrafında belirtildiği üzere; bakanlığa bağlı gençlik ve izicilik tesisleri, okul spor tesisleri ve salonlarının, eğitim ve öğretim hizmetlerini aksatmamak ve kullandıkları sürece her türlü giderleri ilgili kurum ve kuruluşlarca karşılanmak şartıyla; sosyal, kültürel ve sportif etkinlikler için talepte bulunan kurum ve kuruluşlara yapılacak protokolleri sunmakla görevlidir (MEB Mevzuat ve Yönetmelikleri, 2009). İl ve ilçelerde ise spor faaliyetleri, Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan Lig Heyeti tarafından yürütülmektedir. Lig heyetleri, ilgili mevzuat kanunu ve 2336 nolu Okul Spor Kulüpleri yönetmeliğine göre Millî Eğitim Bakanlığı'nın ilke, yönetim ve kurallarını spor alanında uygulayarak bakanlığın yıl içerisindeki sportif faaliyetlerini, millî bayram ve törenlerini yapmakla görevlidir.

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Sporda Mevcut Durumu

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün spordaki personel durumu, okullaşma oranı, öğrenci sayıları, lisanslı sporcu sayıları, eğitim spor kulüpleri sayıları, spor tesislerindeki mevcut durumu aşağıda tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 1. Ünvanlarına Göre Mevcut Personel Durumu

Sıra No	Ünvanı	Kişi Sayısı
1	Millî Eğitim Şube Müdürü-Lig Heyeti Başkanı	1
2	Genel Sekreter-Beden Eğitimi Öğretmeni	1
3	Beden Eğitimi Öğretmeni	188
4	Şef	1
5	Memur	3
6	Hizmetli	3
7	Geçici Personel-Teknik Eleman	1
Genel Toplam		198

(Kaynak:Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü, 2009)

Tablo 1 incelendiğinde, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde spor konusunda ünvanlarına göre mevcut personel durumu verilmiştir. Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan spor-izcilik bölümü ve lig heyetinde, lig heyeti başkanı (1 kişi), genel sekreter (1 kişi), beden eğitimi öğretmeni (188 kişi), memur (3 kişi), hizmetli (2 kişi), geçici personel (1 kişi) olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'ne Bağlı Eğitim Kurumu Sayıları

Okul Türü	Merkez İlçe	İlçe	Toplam
Anaokulu	109	134	243
İlköğretim	141	219	360
Ortaöğretim	38	19	57

(Kaynak: Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü, 2009)

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün okullaşma oranı incelendiğinde (Tablo 2) anaokulu sayısının 243 adet, ilköğretim okulu sayısının 360 adet ve ortaöğretim okulu sayısının 57 adet olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Eğitim Kurumlarında Öğrenci ve Sporcu Sayılarının 2004-2005 Eğitim-Öğretim Yılından İtibaren Yıllara Göre Dağılımı

Eğitim-Öğretim Yılı	İlköğretim Okullarında Öğrenci Sayısı	İlköğretim Sporcu Sayısı	Ortaöğretim Okullarında Öğrenci Sayısı	Ortaöğretim Sporcu Sayısı
2004-2005	86326	3196	24586	1236
2005-2006	86538	3255	26643	1373
2006-2007	86086	4583	27493	1594
2007-2008	84970	3786	25812	1447
2008-2009	83579	2517	29910	1843

(Kaynak: Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü, 2009)

◆ Bilal Çoban/Yunus Emre Karakaya

Elazığ ilinde ilköğretim ve ortaöğretim okullarındaki öğrenci ve lisanslı sporcu sayılarının 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren yıllara göre dağılımı Tablo 3'de verilmiştir.

2008-2009 Eğitim-Öğretim yılında Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'ne ait lisanslı sporcu sayılarının branşlara göre dağılımı incelendiğinde 12 branşta toplam 4360 lisanslı öğrenci olduğu görülmektedir (Tablo: 4).

Tablo 4. Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğüne Ait Lisanslı Sporcu Sayılarının Branşlara Göre Dağılımı

Sıra No	Spor Branşı	Lisanslı Sporcu Sayısı
1	Atletizm	382
2	Badminton	105
3	Basketbol	512
4	Futbol	1 446
5	Güreş (Greko-Romen / Serbest)	265/101
6	Hentbol	373
7	Karate	9
8	Masa Tenisi	263
9	Satranç	228
10	Taekwondo	22
11	Tenis	4
12	Voleybol	649
	Genel Toplam	4 360

(Kaynak: Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü, 2009)

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde bulunan lisanslı sporcu sayıları ve eğitim kurumları spor kulüpleri sayısı, Türkiye geneli ve komşu illere göre sayısal durumu Tablo 5'de verilmiştir. Türkiye'deki eğitim spor kulübü sayısının 1574, Elazığ ilinin ise 4 adet olduğu görülmektedir (Tablo: 5).

Tablo 5. Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'ne ait Lisanslı Sporcu Sayıları ve Eğitim Spor Kulüpleri Sayıları Türkiye ve Komşu İllere Göre Mevcut Durumu

Lisanslı Sporcu	Sayısı Eğitim Kurumları	Spor Kulüpleri Sayısı
Türkiye	577 417	1 574
Elazığ	4 360	4
Bingöl	2 048	5
Diyarbakır	8 972	8
Malatya	6 821	7
Tunceli	977	4

(Kaynak: <http://www.gsgm.gov.tr>, 2009)

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı il ve ilçe merkezinde bulunan spor salonları Tablo 6'da verilmiştir. Burada 15 adet spor salonunun ortaöğretim kurumlarında, 8 adet spor salonunun ilköğretim okullarında olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'ne Bağlı İl ve İlçe Merkezinde Bulunan Spor Salonlarının Dağılımı

Sıra No	Salon Adı	Sıra No	Salon Adı
1	Gazi Endüstri Meslek Lisesi Salonu	13	Balakgazi Lisesi Salonu
2	75. Yıl İMKB YİBO Salonu	14	Korgeneral Hulusi Sayın Lisesi Salonu
3	Aziz Gül İlköğretim Okulu Salonu	15	Ahmet Kabaklı Anadolu Öğretmen Lisesi S.
4	Anadolu Ticaret Lisesi Salonu	16	Özel Yavuz Selim Lisesi Salonu
5	Elazığ Merkez And. Lisesi Salonu	17	Baskil Vakıfbank İlköğretim Okulu Salonu
6	And. Teknik ve E. M. Lisesi Salonu	18	Karakoçan Yatılı İlköğretim Okulu Salonu
7	Mehmet Akif Ersoy Lisesi Salonu	19	Kovancılar İlköğretim Okulu Salonu
8	Karşıyaka Lisesi Salonu	20	Alacakaya Lisesi Salonu
9	Atatürk Lisesi Salonu	21	Arcak Yatılı İlköğretim Bölge Lisesi Salonu
10	Elazığ Lisesi Salonu	22	Maden Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Salonu
11	Özel Bilgem Koleji Salonu	23	Palu M.E.T.E.M. Okulu Salonu
12	Özel Harput Koleji Salonu		

(Kaynak: Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü, 2009)

Yöntem

Araştırmanın evreni, Elazığ il merkezi ve ilçeleridir. Örneklem ise, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapan sporla ilgili 191 kişiden oluşmaktadır.

Araştırma, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nde iki aşamalı olarak yürütülmüştür. Birinci aşamada, spor alanındaki mevcut durum ile ilgili verilere (öğrenci sayıları, sporcu sayıları, personel sayıları, spor tesisleri sayıları gibi), Millî Eğitim Bakanlığı, Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğü ve Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nden temin edilen verilerden yararlanılmıştır. Ayrıca, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nde yönetici ve öğretmenlerle yüz yüze görüşmeler yapılmış, mevcut durum ve gelecek ile ilgili görüş ve önerileri alınmıştır.

İkinci aşama olan anket uygulaması için araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan anket için şu aşamalar takip edilmiştir. İlk olarak ilgili literatür taranmış ve sporla ilgili kişilerin görüşlerine başvurulmuştur (5 spor lisesi öğretmeni 24 beden eğitimi öğretmeni). Bu görüşmeler ve çalışmalar sonrasında toplam 25 maddeden oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu sorular ilk olarak eğitim bilimleri uzmanlarının görüşlerine sunulmuş, açıklık, anlaşılabilirlik ve güvenilirlik konularında anketi değerlendirmeleri istenmiştir. Bu değerlendirme sonucunda, 8 madde elenerek 17 adet madde ön uygulama yapılmak üzere düzenlenmiştir.

Toplam 35 kişi üzerinde yapılan ön uygulamadan elde edilen veriler bilgisayara yüklenerek, SPSS paket programında değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme sırasında faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan maddeler alınmış ve faktör yükü 0,35'in altında olan 3 madde işlerliği

olmadığından anketten çıkarılmıştır. Bu analizler sonucunda, araştırma anketinde beden eğitimi öğretmenleri (10 madde), spor lisesi müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenleri (4 madde) ve öğrencilerine (4 madde) sorular hazırlanmış olup spor lisesi müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenleri ve öğrencilerine 4 maddede aynı maddede sorulmuştur. Ayrıca Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün sporla ilgili mevcut durumu ve sporla ilgili görüş ve önerileri belirlemeye yönelik 3 maddeden oluşan açık uçlu madde sorulmuştur. Anketin toplam madde sayısı 17 olarak oluşturulmuştur. Hazırlanan anketin güvenilirlik katsayısı olan Cronbach Alpha değeri 0,82 bulunmuştur.

Anket yoluyla elde edilen veriler (14 Madde), SPSS for Windows 13.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu sorulardan elde edilen veriler frekans ve yüzde alma teknikleri kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılan anketteki likert tipi verilerin çözümlenmesi için, aşağıda belirtilen beşli ölçek aralıkları kullanılmıştır.

• Tamamen Katılıyorum	1,00 - 1,80
• Katılıyorum	1,81 - 2,60
• Kısmen Katılıyorum	2,61 - 3,40
• Katılmıyorum	3,41 - 4,20
• Hiç Katılmıyorum	4,21 - 5,00

Anketin son bölümü olan 3 adet açık uçlu maddenin çözümlenmesinde ise tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bunun için bütün katılımcıların bu sorulara verdikleri cevaplar tek tek okunarak çetele tutulmuş, ortaya çıkan fikir ve düşünceler belli temalar altında tablolar halinde verilmiştir. Bu tabloların yorumları, ortaya çıkan görüşler ve frekanslar doğrultusunda yapılmıştır. Araştırmada anket yoluyla elde edilen maddeler, açık uçlu sorular ve görüşmeler sonucunda alınan bilgiler swot analizinin temeli oluşturmuştur. Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 2023 yılı spor stratejisinin belirlenebilmesi için bir durum analizi yapmak amacıyla kullanılan Swot analizi için şu aşamalar takip edilmiştir. Maddelerden elde edilen veriler içerisinde spor çevresiyle doğrudan ilgili olan maddeler (iç çevre) güçlü ve zayıf yönler olarak belirlenmiş, sporla doğrudan ilgili olmayan ve sporla dolaylı yoldan ilgili olan maddeler (dış çevre) ise fırsatlar ve tehditler şeklinde sınıflandırılmışlardır. Bu şekilde sınıflama için likert türü sorularda 1,00-3,00 derecesi arasındaki maddeler güçlü ve fırsat, 3,10 – 5,00 arasındaki maddeler ise zayıf ve tehditler olarak belirlenmiştir. Bu sınıflamalar doğrultusunda yapılan değerlendirme sonucunda Swot analizi ortaya çıkmıştır. Swot analizinden elde edilen bulgular ve ilgili literatürün de taranmasıyla araştırmanın son bölümü olan Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 2023 yılı spor stratejisi ortaya konulmuştur. Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 2023 yılı spor stratejisi oluşturulurken aşağıdaki gruplama yapılmış ve Tablolar halinde verilmiştir.

• Tablo 13. Millî Eğitim İl ve İlçe Müdürlüklerine Ait Spor Tesisleri Sayısal Gelişim Stratejisi

- Tablo 14. Spor Tesisleri ve Spor Araç-Gereçleri Stratejisi
- Tablo 15. Eğitim Kurumları Spor Kulüpleri Sayısal Gelişim Stratejisi
- Tablo 16. Eğitim Kurumları Spor Kulübü Stratejileri

- Tablo 17. Yönetici, Öğretmen ve Personel Stratejileri
- Tablo 18. Sporcu Sayısı Gelişim Stratejisi
- Tablo 19. Sporcu Stratejileri
- Tablo 20. Spor Organizasyonu Stratejileri
- Tablo 21. Genel Spor Stratejileri

Gruplama yapıldıktan sonra Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 2023 yılı spor stratejisi belli dönem aralıklarıyla verilmiştir. Bu aralıklar aşağıdaki gibidir.

- Hazırlık Aşamasındaki Stratejik Hedefler (2010-2015 Yılları Arası)
- Olgunlaşmaya Geçiş Dönemindeki Stratejik Hedefler(2016-2022 Yılları Arası)
- Olgunluk Dönemi Stratejik Hedefleri (2023 Yılı)

Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ve katılımcıların açık uçlu maddelere verdikleri cevaplar çözümlenmiştir.

Katılımcıların Likert Tipi Sorulara Verdiği Cevaplara Ait Bulgular

Tablo 7. Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı

Madde No	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	78	6	7,7	6	7,7	14	17,9	8	10,3	44	56,4	4,00
2	78	6	7,7	6	7,7	8	10,3	38	48,7	20	25,6	3,76
3	78	8	10,3	8	10,3	12	15,4	22	28,2	28	35,9	3,69
4	78	6	7,7	10	12,8	18	23,1	28	35,9	16	20,5	3,48
5	78	2	2,6	8	10,3	16	20,5	28	35,9	24	30,8	3,46
6	78	8	10,3	6	7,7	20	25,6	30	38,5	14	17,9	3,46
7	78	6	7,7	12	15,4	26	33,3	22	28,2	12	15,4	3,28
8	78	10	12,8	16	20,5	26	33,3	18	23,1	8	10,3	2,97
9	78	8	10,3	18	23,1	28	35,9	20	25,6	4	5,1	2,92
10	78	12	15,4	22	28,2	22	28,2	14	17,9	8	10,3	2,79

Tablo 7'de "Okul olarak okuldaki sporcu öğrencilerin ailelerinin spora bakışı olumlu yöndedir (Madde No:7)" şeklindeki soruya 3,28 ortalama ile "Kısmen Katılıyorum" şeklinde cevap veren beden eğitimi öğretmenleri, "Okul olarak Lig heyeti ile ilişkiler üst düzeyde yürütülmektedir (Madde No:9)" sorusuna 2,92 ortalama ile "Kısmen Katılıyorum" şeklinde cevap vermişlerdir. Yine "Okul olarak GSİM ile ilişkiler üst düzeyde yürütülmektedir (Madde No: 8)" sorusuna 2,97 ortalama, "Okul olarak GSİM tesislerinden üst düzeyde faydalanılmaktadır (Madde No:10) sorusuna 2,79 ortalama ile kararsız kalan öğretmenler, "Okul olarak diğer okulların tesislerinden üst düzeyde faydalanılmaktadır (Madde No: 5) sorusuna 3,46 ortalama, "Okul olarak özel spor tesislerinden üst düzeyde faydalanılmaktadır (Madde No: 6)

orusuna 3,46 ortalama, “Beden Eğitimi Öğretmenleriyle ilişkilerim üst düzeyde yürütülmektedir. (Madde No: 2) sorusuna 3,76 ortalama, “Okul olarak spor tesisi yönünden iyi bir noktadadır (Madde No:1)” sorusuna 4,00 ortalama, “Okul olarak branşlara göre sporcu sayısı yeterlidir (Madde No: 4)” sorusuna 3,48 ortalama ve “Okul olarak spor malzemesi ihtiyacı yeterlidir (Madde No: 3)” sorusuna 3,69 ortalama ile katılmadıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 8. Spor Lisesi Öğretmenlerinin Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı

Madde No	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	9	1	11,1	-	-	1	11,1	3	33,3	4	44,4	4,00
2	9	1	11,1	1	11,1	5	55,6	-	-	2	22,2	3,11
3	9	-	-	2	22,2	6	66,7	1	11,1	-	-	2,88
4	9	6	66,7	2	22,2	1	11,1	-	-	-	-	1,44

Spor Lisesi öğretmenlerinin sorulara verdikleri cevaplar Tablo 8’de görülmektedir. Buna göre “Spor Lisesi spor tesisi olarak iyi noktada değildir (Madde No: 1)” sorusuna 4,00 ortalama ve “Spor Lisesi’nde branşlara göre öğretmen sayısı yeterli değildir (Madde No: 4)” sorusuna 1,44 ortalama, “Spor Lisesinde branşlara göre öğrenci sayısı yeterli değildir (Madde No: 3)” sorusuna 2,88 ortalama ve “Spor Lisesi’nde spor malzemesi sıkıntısı vardır (Madde No: 2)” sorusuna spor lisesi öğretmenleri 3,11 ortalama ile kararsız kalmışlardır.

Tablo 9. Spor Lisesi Öğrencilerinin Sorulara Verdikleri Cevapların Dağılımı

Madde No	N	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		\bar{X}
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1	104	2	1,9	6	5,8	15	14,4	26	25,0	55	52,9	4,21
2	104	5	4,8	10	9,6	14	13,5	39	37,5	36	34,6	3,87
3	104	8	7,7	9	8,7	21	20,2	26	25,0	40	38,5	3,77
4	104	13	12,5	26	25,0	7	6,7	15	14,4	43	41,3	3,47

Tablo 9’da, spor lisesi öğretmenlerinin (Tablo 8) ortalama olarak kararsız kaldıkları sorulara spor lisesi öğrencileri “Katılmıyorum” şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilere göre “Spor Lisesi spor tesisi olarak iyi noktadadır (Madde No: 4)” sorusuna 3,47 ortalama, “Spor Lisesi’nde branşlara göre öğretmen sayısı yeterli değildir (Madde No:3)” sorusuna 3,77 ortalama, “Spor Lisesinde branşlara göre öğrenci sayısı yeterli değildir (Madde No: 2)” sorusuna 3,87 ortalama ile “Spor Lisesinde, spor malzemesi sıkıntısı vardır (Madde No:1)” sorusuna 4,21 ortalama ile görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların Açık Uçlu Sorulara Verdiği Cevaplara Ait Bulgular**Tablo 10.** Katılımcıların Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Spor Konusunda Bugünkü Durumunu Olumlu Görmeleri Konusundaki Görüşlerin Dağılımı

Sıra No	Görüşler	Sayı (n)
1	Olumlu görmüyorum	54
2	Yöneticilerin durumu	6
	Sporun içinden gelen bireylerin yönetime gelmesi	6
3	Sporcu öğrencilerin etkisi	6
	Sporcu potansiyelinin olmasından dolayı	2
	Sporcuların gayretli çalışmalarından dolayı	2
	Sporcular arasındaki diyalogun iyi noktada olmasından dolayı	2
4	Spor tesislerinin durumu	4
5	Diğer Görüşler	41
	Son yıllarda bazı spor branşlarında Türkiye birinciliklerinin kazanılması	9
	Son yıllarda spor başarısı yönünden Millî Eğitim Müdürlüğü'nün iyi bir noktada olması	6
	Spor bölümü ve lig heyeti olarak personel durumunun sayısal olarak iyi noktada olması	6
	Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak spor eğitimi konusunda öğretmenlere gerekli seminerlerin verilmesi.	5
	Branş il koordinatörlerinin öz verili çalışmalarından dolayı	4
	Eğitim kurumlarında spora karşı özverili çalışmaların başlamış olması	4
	Elazığ ilinin sosyo-kültürel ve sosyo ekonomik yapının sporun altyapısını olumlu etkilemesi	4
	Son yıllarda eğitim kurumlarının spora karşı ilgilerinin artması	3
	Toplam	105

Tablo 10'da, "Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün spor konusunda bugünkü durumunu olumlu görüyorsanız temel sebepleri sizce nelerdir?" sorusuna katılımcıların belirtmiş oldukları görüşlerin dağılımı görülmektedir. Soruya görüş bildirenlerin çoğunun (54 kişi) Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün spor konusundaki bugünkü durumunu olumsuz gördükleri ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte müdürlüğün sporda bugünkü olumlu durumunun sebepleri olarak sporcu öğrencilerin etkisi (6 kişi), yönetici durumu (6 kişi), spor tesislerinin durumu (4 kişi) ve diğer bazı sebepler (41 kişi) görülmektedir.

Tablo 11'de, "Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün spor konusunda bugünkü durumunu olumsuz görüyorsanız temel sebepleri sizce nelerdir?" sorusuna katılımcıların belirtmiş oldukları görüşlerin dağılımı görülmektedir. Katılımcılar alt yapı ve tesis yetersizliğini (61 kişi) en olumsuz sebep olarak görürken daha sonra, ekonomik yetersizlikler (34 kişi), yöneticilerin yetersizliği (28 kişi), spora karşı ilgisizlik (43 kişi) ve diğer bazı sebepler Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde sporun gelişimini olumsuz etkileyen sebepler olarak görülmektedir.

Tablo 11. Katılımcıların Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Spor Konusunda Bugünkü Durumunu Olumsuz Görmeleri Konusundaki Görüşlerin Dağılımı

Sıra No	Görüşler	Sayı (n)
1	Altyapı ve tesis yetersizliği	61
	Spor tesislerinin yetersiz olması	24
	Spor araç-gereçlerinin yetersiz olması	21
	Spor tesislerindeki imkanların kısıtlı olması	16
2	Ekonomik yetersizlikler	34
	Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nde sporun gelişmesi için ayrılan ekonomik kaynakların yetersiz olması	28
	Eğitim kurumlarının ekonomik sıkıntılarının olması	6
3	Yöneticilerin yetersizlikleri	28
	Sporla ilgili yöneticilerin gelecekle ilgili iyi bir vizyona sahip olmaması	20
	Yöneticilerin yetersiz olması	4
	Yöneticilerin spor eğitimi konusunda yetersizliği	2
	Spor üst düzey yöneticilerinin gerekli özeni göstermemeleri	2
4	Spora karşı ilgisizlik	43
	Öğrenci ailelerinin spora bakış açılarının olumsuz olması	32
	Velilerin spor konusunda bilinçsiz olması	6
	Ailelerin spora olumsuz bakış açıları	5
5	Diğer Görüşler	56
	Elazığ'da aile-okul, okul-spor kulübü, spor kulübü-aile ilişkilerini güçlendirememesi	28
	Eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin spor alanındaki teknolojik gelişmeleri takip edememeleri	23
	Eğitim kurumları arasında çekişmelerin olması	3
	Elazığ'da spor organizasyonlarının eksikliği	1
	Spor eğitimi faaliyetlerinin yetersizliği	1
	Toplam	222

Tablo 12'de, "Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nde spor konusunda önerileriniz varsa yazınız" sorusuna katılımcıların belirtmiş oldukları görüşlerin dağılımı görülmektedir. Katılımcıların spor konusunda sundukları önerilerin başında tesislerle ilgili yapılması gereken iyileştirme çalışmaları gelmektedir (26 kişi). Daha sonra en çok öneri sporcuların durumlarıyla ilgili olanlardır (21 kişi). Burada da başarılı sporculara ödül verilmesi, sporcuların ekonomik olarak desteklenmesi gibi konular gündeme getirilmiştir. Bunlardan başka yöneticilerle ilgili öneriler (8 kişi) ve diğer öneriler (52 kişi) bulunmaktadır.

Tablo 12. Katılımcıların Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nde Spor Konusunda Yapılabilecekler Hakkında Görüşlerin Dağılımı

Sıra No	Görüşler	Sayı (n)
1	Tesislerle ilgili öneriler	26
	Eğitim kurumlarına spor salonları yapılmalı	26
2	Sporcularla ilgili öneriler	21
	Başarılı sporcu öğrenciler ekonomik olarak desteklenmeli	12
	Başarılı sporculara ödül verilmeli	5
	Sporcu seçimleri bilimsel kriterlerle yapılmalı	4
5	Yöneticilerle ilgili öneriler	8
	Spordan anlayan spor yöneticileri iş başına getirilmeli	8
6	Diğer Görüşler	52
	Altyapıya önem verilmeli	25
	Okul spor kulüpleri faal hale getirilmeli	22
	Eğitim kurumları diğer eğitim kurumları ile işbirliğine gitmeli	3
	Eğitim kurumlarının spor araç-gereç eksikliği giderilmeli	2
	Toplam	107

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün Spor Konusunda SWOT Analizi

Yukarıdaki bulgular (Tablo: 7-8-9-10-11-12) ve ilgili kişilerle görüşmeler sonucunda Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün spor konusundaki güçlü ve zayıf yanları, fırsatlar ve tehditleri belirlenerek aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

Güçlü Yönler

- Millî Eğitim Müdürlüğü'nün spor başarısı yönünden iyi bir noktada olması.
- Eğitim kurumlarının son yıllarda bazı spor branşlarında Türkiye birinciliklerinin kazanılması.
- Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün spor konusunda ayrı yönetim binasının olması.
- Spor bölümü ve lig heyeti olarak personel durumunun sayısal olarak iyi noktada olması.
- Sosyo-kültürel ve sosyo-ekonomik yapının, Millî Eğitim Müdürlüğü'nde sporun alt yapısını olumlu yönde etkilemesi.
- Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak spor eğitimi konusunda öğretmenlere gerekli seminerlerin verilmesi.
- Sporcu öğrenciler arasında diyalogun iyi noktada olması.

Zayıf Yönler

- Millî Eğitim Müdürlüğünde sporun gelişmesi için parasal kaynakların yetersiz olması.
- Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak bütün spor branşlarında ilginin aynı seviyede olmaması.
- Eğitim kurumlarındaki spor tesislerinin yetersiz olması.
- Eğitim kurumlarının spor konusunda stratejik planlarını ve gelecekteki hedeflerini belirlemediği olması.
- Eğitim kurumlarındaki spor tesislerinde araç-gereç ve malzeme durumunun yetersiz olması.
- Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'ne ait spor tesislerinde engellilerin spor yapması için gerekli imkanların sağlanmaması.
- Sporla ilgili yöneticilerin gelecekle ilgili iyi bir vizyona sahip olmaması.
- Eğitim kurumlarının sporla ilgili durumlarda ekonomik yetersizliğinin olması.
- Eğitim kurumlarına ait spor tesislerinin hijyenik durumunun iyi olmaması.
- Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğüne ait inşaat halindeki spor tesislerinin zamanında bitirilmesi için gerekli kaynakların sağlanmaması.
- Eğitim kurumlarındaki yönetici ve öğretmenlerin spor alanındaki teknolojik gelişmeleri takip edememeleri.
- OBESİD tarafından düzenlenen spor organizasyonlarının Elazığ ilinde yeterli düzeyde yapılmaması.

Fırsatlar

- İlin coğrafi şartlarına uygun (atletizm, yüzme, kayak vb) spor branşlarına öncelik verilmesi.
- Son yıllarda eğitim kurumlarının spora karşı ilgilerinin artması.
- Eğitim kurumlarına ait spor tesislerinde kullanım kapasitesinin artmaya başlaması.
- Branş il koordinatörlerinin gayretli çalışmalarının olması.

Tehditler

- Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak spor ile ilgili projelerin günü birlik olması.
- Sporcu öğrenci ailelerinin spora bakış açılarının olumsuz olması.
- Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nün diğer spor kuruluşları ile diyalog eksikliğinin olması.
- Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü'nde sporla ilgili bireylerin sporun geleceğini umutlu görmemesi.
- Spor branşlarına sporcuların rastlantısal olarak seçilmesi.

- Eğitim kurumlarındaki öğrencilerin spora karşı ilgisiz olması.
- Eğitim kurumlarında aile-okul, okul-spor kulübü, spor kulübü-aile işbirliğinin çok düşük seviyede olması.
- Eğitim kurumları olarak okullarda spor kültürünün yeterince oluşturulmaması.

Tartışma ve Sonuç

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü, spor kültürü ve yaşantısı bakımından çok zengin olmayan ve bu konuda oldukça geniş çaplı iyileştirme çalışmalarının yapılması gereken bir noktadadır. Müdürlük olarak sporun, istatistikler incelendiğinde gelişmiş il müdürlüklerinin standartlarının gerisinde kaldığı bir gerçektir.

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü, spor konusunda stratejilerini oluşturulurken üzerinde durulması gereken en önemli husus, spordaki mevcut durumunu gerçek bir yapıda göz önünde bulundurmasıdır. Sporun standartların üzerine çıkartılması, bu alandaki eksikliklerin tespiti ve gerekli tedbirlerin alınması ile mümkün olacaktır.

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak lisanslı sporcu sayısı ve eğitim kurumları spor kulübü olarak komşu iller ve özellikle Türkiye üzerindeki yerine bakıldığında, istenilen noktada olmadığı elde edilen veriler neticesinde görülmektedir (Tablo: 5). Sporcu açısından Türkiye ortalamasının gerisinde olup, komşu iller düzeyinde ise Malatya ve Diyarbakır illerinin gerisinde kalmıştır.

Yapılan bir araştırmada, komşu illere oranla Elazığ ilindeki spor ortamı ve yaygınlık düzeyinin, diğer illere oranla yüksek görülmesinin sebebinin Elazığ ilinin gelişme merkezi ve üniversiteye sahip olmasından kaynaklandığı ifade edilmektedir. Bu durumun ekonomik, eğitim, sosyo-kültürel yapıya yansdığı gibi, spor ortamına ve yaygınlaşma düzeyine de yansdığı ifade edilmektedir (Devecioğlu, 1996, 1-132). Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğünün 2023 yılı spor stratejisini oluştururken üzerinde durulması gereken en önemli hususlardan biri ekonomik ve kültürel yapıdır. Çünkü, bir ilin spor alanında gelişmesi, ilin ekonomik ve kültürel yapısıyla doğru orantılıdır.

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak bütün branşlara ilginin aynı seviyede olmadığı Tablo 4'de görülmektedir. Özellikle futbolun ön planda olduğu görülmekte, ama bu durumun Elazığ'a özgü bir olay olmadığı, Türkiye'ye hatta dünyanın bir çok ülkesinde olan bir sonuç olduğu muhakkaktır. Yine branşlara sporcu seçiminde bilimsel kriterler kullanılmadığı ve seçimlerin rastlantısal olarak yürütüldüğü ilgili kişilerden görüşmeler sonucunda anlaşılmaktadır. Bu da müdürlük olarak sporcu öğrenciler için bir risk faktörü teşkil etmektedir.

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak mevcut öğrenci sayısına göre (Tablo: 3) sporcu sayısının (Tablo: 4) yetersiz olduğu görülmektedir. Lisanslı sporcu sayısının ve eğitim spor kulüpleri sayısının (Tablo :5) sayısal değerleri incelendiğinde Türkiye ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Yine okul sayısı (Tablo: 2) ve spor tesisi sayısının (Tablo: 6) yetersiz olduğu görülmektedir. Ancak öğrenci mevcudunun fazla oluşu, iklim şartları vb. faktörler spor salonlarına olan talebi de artırmaktadır. Bugünkü şartlarda problem olarak görülmese de gerekli tesisler yapılmadığı takdirde gelecekte çok büyük problemlerin yaşanacağı muhtemeldir. Yine Elazığ ilinde yaşayan engelli öğrencilerin spor aktivitelerinden yoksun kalmaması için, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak engelli öğrencilerinde toplumun bir parçası olduğu

unutulmaması gerektiği spor faaliyetlerine katılmaları göz ardı edilmemeli ve engellilerin kendilerine güvenlerini sağlamak amacıyla spor faaliyetlerinin etkili bir faktör olduğu unutulmamalıdır.

Toplumun yapısını iyi bilen, spor potansiyelini anında değerlendiren, günlük konular yanında, geleceğe dönük planlar yapan ve çözüm arayan eğitim kurumu yöneticileri ve beden eğitimi öğretmenleri, kuruluş bünyesinde sporu sağlam temeller üzerine oturtabilir (Ünlü, 1997, 107).

Beden eğitimi öğretmenleriyle görüşmeler neticesinde, eğitim-öğretim kurumlarındaki spordaki başarısızlığın nedenlerinden birinin ekonomik sebepler olduğu, yine sporun olumlu yönde gelişmesini engelleyen problemlerinin biri de spor kuruluşları arasındaki diyalog eksikliğinden kaynaklandığı görülmektedir.

Gelişmekte olan iller arasında bulunan Elazığ ilinde “Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak 14 yıl sonra spor konusunda nasıl bir kuruluş olacağız?” sorusuna kapsamlı bir cevap vermek, geçmişe bakarak öncelikleri tespit etmek, geleceğe ilişkin stratejik hedefler geliştirmek, bu stratejik hedeflerin acilen hayata geçirilmesi gerekmektedir.

Bu araştırma ile ortaya konulan stratejik hedeflerin gerçekleşmesi için, alanında uzman bireylerden kurullar oluşturulmalı ve bu stratejilerin belirlenen dönem aralıklarında gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır. Cumhuriyet’in 100. yılı olan 2023 yılına kadar aşağıda belirtilen stratejik amaç ve hedefler gerçekleştirildiği takdirde, 2023 yılından sonra Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak spor konusunda en hızlı kalkınan müdürlük statüsünde olacaktır. Bu doğrultuda, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğüne ait spor konusunda stratejik plan (misyon, vizyon, değerler ve ilkeler), stratejik amaçlar ve hedefler aşağıda öneriler başlığı altında verilmiştir.

Öneriler

Stratejik Plan

2023 yılı Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü’nün spor konusunda Misyon’u, Vizyon’u, Değerler ve İlkeleri aşağıda başlıklar dahilinde verilmiştir.

Misyon

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 2023 yılı spor stratejisi, mevcut problemlerin biran önce giderilmesi, ileriye dönük spor planlaması ve yatırım çalışmalarının oluşturulması ve oluşmasına yönelik çalışmalara hız verilmesi, ulaşılması gereken tesis, malzeme ve araç-gereç sayılarının nitelik ve nicelik olarak artırılması yolundaki çalışmalar ile birlikte, öğrencilerin spor yapabilme oranını artırmak ve fiziksel ve ruhsal gelişimini destekleyecek her türlü tedbiri almak ve onları sosyalleştirmek, özgüvenleri gelişmiş, fiziksel duruşu düzgün, mücadeleci ve dinamik bireyler yetiştirmeye yönelik çalışmalar yapmaktır.

Vizyon

Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü 2010-2023 yılları arasında tesisleşmeyi sağlayarak, spor hizmetleri ve aktiviteleri Avrupa Birliği ülkelerinde bulunan eğitim kurumlarıyla uyumlu ve spordaki problemlerini çözümlemiş bir kuruluş olması hedeflenmektedir.

Değerler ve İlkeler

- Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak sporu basit hesap ve ilkel düşüncelerden kurtarıp, çağdaş düşünce, yönetim ve uygulamalarla öğrencilerin hizmetine sunulması, yöneticilerin, öğretmenlerin ve öğrencilerin asli görevi olması.
- Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde eğitim kurumlarının spor ile ilgili sorumluluklarını açık bir şekilde bilmesi.
- Eğitim kurumları olarak katılacak organizasyonlara öğrencilerin bütününe kapsayacak şekilde yürütülmesi.
- Eğitim kurumlarının, sporu benimsemeleri ve işbirliğine gitmelerinin sağlanması.
- Sporcu öğrencilerin bedenen, ruhen dengeli gelişmelerinin sağlanması.
- Sporcu öğrencilerin seçimleri, gelişmeleri, beslenmeleri, hastalık ve sakatlıklarının kontrol ve tedavisinin yapılması.

Stratejik Amaçlar ve Hedefler

Aşağıda, “Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü’nün 2023 yılı Spor Stratejisi” tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 13. Millî Eğitim İl ve İlçe Müdürlüklerine Ait Spor Tesisleri Sayısal Gelişim Stratejisi

	Mevcut Durum	Hazırlık Aşaması	Olgunlaşmaya Geçiş Dönemi	Olgunluk Dönemi
	2009 Yılı	2010-2015 Yılları Arası	2016-2022 Yılları Arası	2023 Yılı
İl Merkezi	16	23	37	40
İlçeler	7	9	18	20
Genel Toplam	23	32	55	60

Tablo 13’de, Elazığ Millî Eğitim İl Müdürlüğü ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine ait mevcut spor salonları durumunun 2009 yılı itibarıyla toplam 23 adet olduğu belirtilmiş ve 2023 yılına doğru yıllara göre sayısal gelişim stratejisi verildiğinde, hazırlık aşaması olan 2010-2015 yılları arası toplam 32 adet spor salonu, olgunlaşmaya geçiş dönemi sonunda, toplam 55 adet spor salonu ve 2023 yılında ise toplam 60 adet spor salonu olması hedeflenmektedir. Burada Elazığ İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerine ait spor salonu sayısal gelişim stratejisi belirlenirken Elazığ ilinin 2023 yılında ulaşacağı tahmini öğrenci sayısı, ortalama nüfus sayısı vb. faktörler dikkate alınmıştır. Ayrıca ilçelere ait spor salonu stratejisi belirlenirken, 2023 yılında her ilçeye iki adet spor salonu olması hedeflenmiştir.

Tablo 14. Spor Tesisi ve Spor Araç-Gereçleri Stratejisi

Dönemler	Stratejik Hedefler
Hazırlık Aşaması (2010-2015 Yılları Arası)	<ul style="list-style-type: none"> -Spor salonu ve sahası olmayan okullarda etkinlik odalarının oluşturulması. -Spor tesislerinin verimli kullanılması için acil tedbirlerin alınması. -Spor tesislerinin hijyenik durumlarının iyi hale getirilmesi. -İlçe, belde, köylerde sporcu öğrenci sayısının artırılması için ilgili okullara her türlü desteğin verilmesi. -Yapılmış olan ve yapılacak olan spor tesislerinin engellilerin faydalanabileceği duruma getirilmesi. -Yeni yapılacak eğitim kurumlarında, spor tesisi ve rekreasyon alanlarına yer verilmesinin sağlanması. -Tüm okullarda spor araç-gereç eksikliğinin giderilmesi. -Yeni tesislerinin hayırsever vatandaşlarca veya sponsorlarca yapılmasının teşvik edilmesi. -Elazığ'daki eğitim kurumlarındaki spor tesislerinden ailelerin yararlandırılması ve konuyla ilgili olarak okul-aile birliği ile bilinçlendirilmesi. -İnşaat halindeki spor tesislerinin bitirilmesi için çalışmaların hızlandırılması.
Olgunlaşmaya Geçiş Dönemi (2016-2022 Yılları Arası)	<ul style="list-style-type: none"> -Mevcut spor tesislerinin modernizasyon işlevinin tamamlanması. -Düşük maliyetli spor tesislerinin yaptırılması. -Mevcut bulunan spor tesislerinin ihtiyaca uygun ve olimpik standartlarda yenilenerek tüm branşların yapılabilir hale getirilmesi. -Spor tesislerinin gecede kullanılması amacıyla gerekli çalışmaların yapılması.
Olgunluk Dönemi (2023 Yılı)	<ul style="list-style-type: none"> -Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak spor tesisleri konusunda, eksikliklerini tamamlamış, yeni yapılacak tesislerin standartlara uygun, depreme dayanıklı, tesisler hijyenik hale getirilmiş ve uygun araç gereçlerle donatılarak, öğrencilerin ve ailelerin faydalanacağı bir tesis olması hedeflenmektedir.

Tablo 15. Eğitim Kurumları Spor Kulüpleri Sayısal Gelişim Stratejisi

	Mevcut Durum	Hazırlık Aşaması	Olgunlaşmaya Geçiş Dönemi	Olgunluk Dönemi
	2009 Yılı	2010-2015 Yılları Arası	2016-2022 Yılları Arası	2023 Yılı
Eğitim Kurumu Sp. Kulb.	4	10	50	60

Tablo 15’de, 2009 yılı itibariyle Elazığ’da eğitim spor kulüplerinin 4 adet olduğu görülmektedir. 2023 yılına doğru yıllara göre gelişim stratejisi verildiğinde ise hazırlık aşaması olan 2010-2015 yılları arası 10 adet spor kulübüne ulaşması gerektiği ve olgunlaşmaya geçiş döneminin sonunda ise 50 kulüp sayısına ulaşması gerektiği ve 2023 yılında ise eğitim kurumları spor kulübü sayısının 60 rakamına ulaşması hedeflenmektedir. Burada eğitim kurumları spor kulübü gelişim stratejisi belirlenirken Elazığ ilinin 2023 yılında ulaşacağı toplam nüfus sayısı ve paralelinde öğrenci sayısı, sporcu öğrenci sayısı gibi istatistikler dikkate alınmıştır.

Tablo 16. Eğitim Kurumları Spor Kulübü Stratejileri

Dönemler	Stratejik Hedefler
Hazırlık Aşaması (2010-2015 Yılları Arası)	-Elazığ ilinde okul spor kulüplerinin kurulması için okul yöneticilerinin ve beden eğitimi öğretmenlerinin bilgilendirilmelerinin sağlanması. -"Spor kulüpleri sporun okullarıdır" ilkesinin kabul görmesi için gerekli çalışmaların başlatılması. -Spor kulübü ve aile işbirliğinin artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması. -Eğitim kurumları ve spor kulüpleri işbirliğinin artırılması için çalışmaların başlatılması. -Her spor kulübünün bir okulu altyapı olarak alması ve işbirliğine gitmesi için gerekli çalışmaların başlatılması.
Olgunlaşmaya Geçiş Dönemi (2016-2022 Yılları Arası)	-Eğitim kurumu spor kulüplerinin medya ile ilişkilerinin üst seviyeye getirilmesi. -Eğitim spor kulüpleri ve Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü ile ilişkilerin üst düzeye çıkarılması.
Olgunluk Dönemi (2023 Yılı)	-Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak eğitim kurumları spor kulüplerinin ekonomik problemlerini çözümlenmiş, spor branşlarında katılımlarını en üst seviyeye ulaştırın ve Türkiye'de büyük başarılar elde etmeleri hedeflenmektedir.

Tablo 17. Yönetici, Öğretmen ve Personel Stratejileri

Dönemler	Stratejik Hedefler
Hazırlık Aşaması (2010-2015 Yılları Arası)	-Beden eğitimi öğretmenlerinin periyodik aralıklarla spor branşlarına yönelik hizmet içi eğitim kurslarını alınmasının sağlanması. -Beden eğitimi öğretmenlerinin lig heyetiyle ilişkilerinin daha üst düzeye çıkarılmasının sağlanması için gerekli çalışmaların yapılması.
Olgunlaşmaya Geçiş Dönemi (2016-2022 Yılları Arası)	-Beden eğitimi öğretmenlerinin diyaloglarının üst düzeye çıkarılması için dernekleşme yoluna gidilmesi. -Beden eğitimi öğretmenlerinin Gençlik ve Spor İl Müdürlüğü ile ilişkilerinin en üst düzeye çıkarılması. -Eğitim kurumlarındaki spor tesislerinin personel sıkıntısının çözümlenmesi.
Olgunluk Dönemi (2023 Yılı)	-Eğitim kurumlarındaki yöneticilerin, spor konusunda vizyon sahibi, kendini devamlı yenileyen bireyler olması, beden eğitimi öğretmenlerinin çalışma ortamlarının iyileştirilerek performanslarının yükseltilmesi, personelinin mevcut imkanlarının iyileştirilerek daha iyi performans göstermeleri hedeflenmektedir.

Tablo 18. Sporcu Sayısı Gelişim Stratejisi

	Mevcut Durum	Hazırlık Aşaması	Olgunlaşmaya Geçiş Dönemi	Olgunluk Dönemi
	2009 Yılı	2010-2015 Yılları Arası	2016-2022 Yılları Arası	2023 Yılı
Sporcu Sayısı	4.360	10.000	60.000	65.000

Tablo 18'de, Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü sporcu öğrenci sayısının 2009 yılında toplam 4.360 öğrenci olduğu görülmektedir. 2023 yılına doğru yıllara göre gelişim stratejisi verildiğinde, hazırlık aşaması olan 2010-2015 yılları arasında 10.000 sporcu öğrenciye ulaşması gerektiği ve olgunlaşmaya geçiş döneminin sonunda ise

◆ Bilal Çoban/Yunus Emre Karakaya

60.000 sporcuya ulaşması gerektiği öngörülmektedir. 2023 yılında ise sporcunun 65.000 olması hedeflenmektedir. Bu stratejiler, Elazığ ilinin 2023 yılında ulaşacağı toplam nüfus sayısı, öğrenci sayısı, spor tesisleri durumu vb. etkenler göz önüne alınarak belirlenmiştir.

Tablo 19. Sporcunun Stratejileri

Dönemler	Stratejik Hedefler
Hazırlık Aşaması (2010-2015 Yılları Arası)	<ul style="list-style-type: none"> -Spor branşlarına sporcunun seçiminde bilimsel kriterlerin kullanılması için gerekli teknik ve bilim desteğinin sağlanmasına yönelik çalışmalara hız verilmesi. -Özgüveni gelişmiş, fiziksel gelişimleri yüksek sporcunun öğrenciler yetiştirmek için eğitim kurumları tarafından tedbirlerin alınması. -Okuldaki sporcunun öğrencilerin ailelerinin spora bakış açısının olumlu yöne çekilmesi için okul-aile işbirliğini artıracak tedbirlerin alınması. -Sporcuların sağlık, beslenme vb. konularda yapılması gerekenler konusunda eğitimlerin verilmesi. -İlköğretim ve ortaöğretim eğitim kurumlarında sporcunun alt yapı çalışmalarına önem verilmesi. -Elazığ'da sporcunun öğrenciler arasında diyalogun üst düzeye çekilmesinin sağlanması . -Başarılı sporcunun spora teşvik etmek, onları ödüllendirmek ve sporcunun bilincini artıracak çalışmalara hız verilmesi. -Obezite ile mücadelenin en kolay ve ulaşılabilir yolunun sporcunun olduğunun öğrencilere ve ailelere anlatılması için okul-aile işbirliğinin en üst düzeye çekilmesi.
Olgunlaşmaya Geçiş Dönemi (2016-2022 Yılları Arası)	<ul style="list-style-type: none"> -Sporda yetenek seçiminin bilimsel olarak her yıl periyodik olarak tekrar edilmesi. -Uluslararası standartlarda, sporcunun öğrencilerin yetişmesini sağlamak için tedbirlerin en üst düzeye çıkarılması.
Olgunluk Dönemi (2023 Yılı)	<ul style="list-style-type: none"> -Sporcunun öğrencilerin uluslararası standartlara uygun, vizyon sahibi ve profesyonellik düzeyine erişmiş sporcunun öğrenciler yetiştirilmesi hedeflenmektedir.

Tablo 20. Sporcunun Organizasyonu Stratejisi

Dönemler	Stratejik Hedefler
Hazırlık Aşaması (2010-2015 Yılları Arası)	<ul style="list-style-type: none"> -Yapılacak olan her organizasyon için okullardan gönüllü öğrenci seçilerek sporcunun organizasyonlarda yer almalarının sağlanması. -Eğitim kurumları sporcunun kulüplerinin okul içinde amacına uygun yarışmalar ve şenlikler düzenlemesinin sağlanması. -Sporcunun organizasyonlarında sponsorluk yasası tanıtılarak sponsorların bulunması. -İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının, yapılan il içi sporcunun müsabakalarına en az 3 branşta katılmalarının sağlanması için gerekli çalışmaların başlatılması.
Olgunlaşmaya Geçiş Dönemi (2016-2022 Yılları Arası)	<ul style="list-style-type: none"> -Milli Eğitim Bakanlığı OBESİD sporcunun faaliyetleri organizasyonlarının büyük çoğunluğunun Elazığ ilinde yapılmasının sağlanması.
Olgunluk Dönemi (2023 Yılı)	<ul style="list-style-type: none"> -Türkiye'de, bölgesel, ulusal ve uluslararası organizasyonların hazırlanmasında uzmanlaşmış bireylerden, Milli Eğitim Müdürlüğü'nde ilgili bireylerin eğitim seminerlerine alınması ve sporcunun organizasyonlarını Elazığ ilinde yapılmasının sağlanması hedeflenmektedir.

Tablo 21. Genel Spor Stratejileri

Dönemler	Stratejik Hedefler
Hazırlık Aşaması (2010-2015 Yılları Arası)	<ul style="list-style-type: none"> -Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak sporun gelişmesi için ayrılan kaynakların artırılması. -Eğitim kurumlarında beden eğitimi derslerinin daha aktif ve verimli geçirilmesi için okul yöneticilerine bu yönde seminerler verilmesi. -Eğitim-Öğretim kurumlarındaki sporcu öğrencilerin ailelerinin spora bakış açılarının olumlu olması için gerekli çalışmaların eğitim kurumları ve ilgili kuruluşlarca başlatılması. -Öğrencilerin internet kafelerden spora yönlendirilmesi çalışmalarını için ilgili kuruluşlarla işbirliğine gidilmesi. -Engelli sporcuların yetiştirilmesi ve müsabakalara girmelerinin sağlanması için eğitim kurumlarıncı çalışmaların yapılması. -Ailelerin spora bakış açılarını olumlu yönde etkilemek amacı ile görsel yayın organlarını olumlu yönde kullanılmasının sağlanması. -Eğitim-Öğretim kurumlarında ve günlük hayatta sporun tanıtılması ve özendirilmesi için gerekli reklamların yapılması. -Elazığ'da aile-okul, okul-spor kulübü, spor kulübü-aile ilişkilerinin artırıcı faaliyetlerin yapılması. -Sponsorluğunun özendirme amacı ile eğitim kurumlarına konu hakkında bilgilendirici seminerlerin verilmesi. -Eğitim kurumlarında bulunan spor tesislerinin ilgili yerlerine öğrencileri eğitici ve öğretici afişlerin asılmasının sağlanması. -Okul spor faaliyetlerinin yürütülmesinde il millî eğitim müdürlüğü ve ilçe millî eğitim müdürlükleri ve gençlik ve spor il müdürlüğü arasındaki iletişimin ve koordinasyonun artırılması.
Olgunlaşmaya Geçiş Dönemi (2016-2022 Yılları Arası)	<ul style="list-style-type: none"> -İlgili kuruluşlarla işbirliğine gidilerek Millî Eğitim Müdürlüğü dinlenme tesislerinde Hazar gölünde su sporları merkezi oluşturulması ve yetenekli sporcu öğrencilerin bu merkezde değerlendirilmesi ve ülke sporuna katkılarının sağlanması.
Olgunluk Dönemi (2023 Yılı)	<ul style="list-style-type: none"> -Elazığ Millî Eğitim Müdürlüğü olarak sporu, hayat için vazgeçilmez bir ihtiyaç ve alışkanlık olarak benimseyen dinamik ve sağlıklı bir toplum yaratmanın gereği olarak kabul etme, bu doğrultuda buradan yetenekli öğrencileri çıkararak, bunların üst düzeyde elit sporcuları yetiştirmiş bir il olması hedeflenmektedir.

Kaynakça

- AKYÜZ, Ö. F. (2001). **Değişim Rüzgarında Stratejik İnsan Kaynakları Planlaması**, Sistem Yayıncılık, ss.110-119.
- ALPMAN, C. (1972). **Eğitim Bütünlüğü İçinde Beden Eğitimi ve Çağlar Boyunca Gelişimi**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, Sayfa 197.
- BARCA, M., BALCI, A. (2004). **Kamu Politikalarına Nasıl Stratejik Yaklaşılabılır?**, Sakarya Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Adapazarı.
- BYARS, L. (1987). **Strategic Planning and Implementation**, New York. pp.10-13.
- CLAYTON, S. (1999). **Strateji Geliştirme**. Hayat Yay., İstanbul. pp.33-190-194-198.
- DEVECİOĞLU, S. (1996). **Fırat Havzasındaki Spor Teşkilatlarının Sporun Yaygınlaştırılmasına Katkıları**, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Elazığ, ss.1-132.
- DEVLET PLANLAMA TEŞKİLATI. (2003). **Kamu Kuruluşları İçin Stratejik Planlama Klavuzu**, Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları, Ankara, ss. 7-12-20.
- FAHEY, L., RANDALL, R. (1994). **The Portable Mba in Strategy**, Newyork: J. Wiley İnc. pp.3-5.
- GÜÇLÜ, N. (2003). **Stratejik Yönetim**, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, C. 23. S. 2. ss.1-5-7-11-12.
- GÜVEN, Ö. (1992). **Türklerde Spor Kültürü**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, ss.1.
- KARAKAYA, Y. E. (2007). **Cumhuriyet'in 100. yılında Elazığ İlinin Spor Stratejisi: Stratejiden Geleceğe 2023**, Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, ss.192.
- KETEN, M. (1974). **Türkiye'de Spor**, Ayyıldız Matbaası, Ankara, ss.14-19-21.
- NUT, P. C., BACKOFF R. W. (1992). **Strategic Management of Public and Third Sector Organisations: A Handbook for Leaders**, Jossey-Bass, San Fransisco, pp.55.
- THOMPSON, B. L. (1999). **Performans Geliştirme**, Hayat Yayınları, İstanbul, pp.125.
- ÜNLÜ, N. K. (1997). **Türkiye'de Spor Yönetimi ve Organizasyonu (Eleştirel Bir Bakış)**, İnci Ofset, İstanbul, ss.107.
- http://www.canaktan.org/canaktan_personal/canaktan-arastirmalari/toplam-kalite/aktan-stratejik-yonetim.pdf. "Geleceği Kazanmanın Yolu: Stratejik Yönetim", Can AKTAN, 21 Haziran 2005.
- <http://www.emu.edu.tr/tr/komiteler/stratejikplan/default.aspx?sayfa=plan-5k>. **Doğu Akdeniz Üniversitesi Stratejik Plan Çalışmaları Ön Bilgilendirme Toplantısı**, 25 Ekim 2005.
- <http://www.obesid.meb.gov.tr>. "Millî Eğitim Bakanlığı Mevzuat ve Yönetmelikleri", 15 Ağustos 2009.

THE SPORT STRATEGY OF DIRECTORATE OF PUBLIC EDUCATION OF ELAZIĞ IN 2023: MODEL SUGGESTION

Bilal ÇOBAN*

Yunus Emre KARAKAYA*

Abstract

The target of this research is to introduce the present situation of the sports (Swot Analysis) within Directorate of Public Education of Elazığ by meeting relevant individual and conducting surveys and as a result of this; this research aims to introduce the sport strategy of Directorate of Public Education of Elazığ in 2023. While the data obtained from poll were analysed by the help of Windows package programme, Frequency analysis and percentage technique were used while analysing the data. In the findings obtained from the researches it is concluded that the sports institutions have a deficiency with the percentage of 3,76 and the deficiency of sports device and equipments with the percentage of 3,69. As a result; by forming people who are expert in his area as Directorate of Public Education of Elazığ, strategic targets that are in suggestion part have to be implemented instantly. Provided that these strategic targets are performed until 2023 that marks the century of the republic, Directorate of Public Education of Elazığ will be the most developing institution in each part of the sport and it will be an example to other Directorate of Public Education in cities and districts.

Key Words: Strategy, Swot analysis, sport, Directorate of Public Education of Elazığ, 2023 year

* Assistant Professor; Firat University, Physical Education and Sports School, Elazığ

** Doctoral Student; Firat University, Head of Department of Physical Education and Sports, Elazığ

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 aydınlar veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) *Katkı Belirtme*

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) *Kaynaklar Dizini*

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) *Sürelî yayınlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, 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 Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri’nin Romanları Üzerine ‘Okur Merkezli’ Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.

