

millî Eğitim

National Education

kış/winter 2010 • yıl/year 39 • sayı/number 185

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. Ramazan KAPLAN

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Yüksel KAVAK

Doç. Dr. Derya ÖRS

Yrd. Doç. Dr. M. Kayahan ÖZGÜL

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Macit BALIK

Dinçer EŞİTGIN

Redaksiyon-Düzeltili/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

Dişgi/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: 4813

Sürelî Yayınlar Dizisi/Periodicals Series: 260

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 22/12/2005 tarih ve 6089 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.

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

| | |
|-------------------------------|------------------------------------|
| Prof. Dr. İsa GÖKLER | Prof. Dr. Nergiz ŞAKIRZADE SARI |
| Prof. Dr. Münevver YALÇINKAYA | Prof. Dr. Önal SAYIN |
| Prof. Dr. Abdulvahit ÇAKIR | Prof. Dr. Rahmi YAĞBASAN |
| Prof. Dr. Ali Osman ÖZTÜRK | Prof. Dr. Reşide KABADAYI |
| Prof. Dr. Cahit KAVCAR | Prof. Dr. Zafer BAHÇECİ |
| Prof. Dr. Dinçay KÖKSAL | Doç. Dr. Nazan OCAK İSKELELİ |
| Prof. Dr. Güler ÜLKÜ | Doç. Dr. Salih UŞUN |
| Prof. Dr. H. Ahmet KIRKILIÇ | Doç. Dr. Abdullah KAPLAN |
| Prof. Dr. Hayati AKYOL | Doç. Dr. Ali Sinan BİLGİLİ |
| Prof. Dr. M. Metin KARAÖRS | Doç. Dr. Çiğdem ÜNAL |
| Prof. Dr. Mustafa ARGUNŞAH | Doç. Dr. Ersin KIVRAK |
| Prof. Dr. Özcan DEMİREL | Doç. Dr. Hasan ÇAKIR |
| Prof. Dr. Sedat SEVER | Doç. Dr. Kudret ALTUN |
| Prof. Dr. Hasan KAVRUK | Doç. Dr. M. Bahaddin ACAT |
| Prof. Dr. Hayati TÜFEKÇİOĞLU | Doç. Dr. M. Zahit DİRİK |
| Prof. Dr. Hasan ŞENAY | Doç. Dr. Nefise Semra ERKAN |
| Prof. Dr. Hülya YILMAZ | Doç. Dr. Osman AKANDERE |
| Prof. Dr. Mahmut ARSLAN | Doç. Dr. Songül TAŞ |
| Prof. Dr. Mehmet ŞİŞMAN | Doç. Dr. Süleyman TARMAN |
| Prof. Dr. Mübeccel GÖNEN | Yrd. Doç. Dr. Sinan İŞLER |
| Prof. Dr. Murat ÖZBAY | Yrd. Doç. Dr. İsmail AYDOĞAN |
| Prof. Dr. Musa GÜRSEL | Yrd. Doç. Dr. Esmâ BULUŞ KIRIKKAYA |
| Prof. Dr. Mustafa BAKAÇ | Yrd. Doç. Dr. İbrahim BAYAZİT |

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 YTL.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
Fikri NAYIR (0312) 866 22 01 /246

Editör'den ...

Değerli okurlarımız,

Bilindiği gibi, 2010 tarihi itibarıyla 39. yılında 185. sayıya ulaştığımız Millî Eğitim dergisini; "eğitim ve sosyal bilimler" alanında yayımını sürdüren akademik bir süreli yayın olarak niteliyoruz. Ancak dergimizde yer alan makaleler ister fen bilimleri ile ilgili olsun, isterse sosyal bilimlerle ilgili konuları işlemiş olsun neticede mevcut eğitim sistemimizin işleyişini çeşitli yönleriyle ve değişik bakış açılarıyla ele almaktadır. Böylece, "Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak." şeklinde özetlenebilecek dergimizin amaçlarını da büyük ölçüde gerçekleştirdiğimizi düşünüyoruz.

Geçmiş sayılarda olduğu gibi bu sayımızda da konu bakımından birbirine yakın makaleleri peşpeşe gelecek şekilde sınıflandırıyoruz.

İlk grubu Türkçenin öğretimini çeşitli yönlerden ele alan beş makale oluşturuyor. H. Ömer Beydoğan; Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler başlıklı yazısında, okuma ve anlamanın önemini vurguladıktan sonra, okuma ve anlamayı kalıcı kılmaya yardımcı olan metin yapısı ve okuma-anlama stratejileri üzerinde duruyor. Ayrıca bu stratejilerin öğretiminde izlenecek aşamalara ayrıntılı biçimde yer veriyor. Cevdet Epçaçan ve Melih Erzen ise makalelerinin amacını; "ilköğretim okullarında 1. kademe sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu kavrama becerilerini kazandırmak için işe koştukları strateji ve teknikleri ne düzeyde uyguladıklarını ortaya koyacak bir ölçeği geliştirmek" biçiminde özetliyorlar. Nevin Akkaya ve Fatma Susar Kırmızı; Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Olarak Branş Öğretmenlerinin Görüşleri başlığını taşıyan makalenin amacını, " yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanması ile ilgili olarak 6.,7. ve 8. sınıf branş öğretmenlerinin görüşlerini belirleyip programın etkili olan ve olmayan yönlerine yönelik olarak bir durum tespiti yapmak, uygulamadaki yetersizliklere ve gelecekte yapılacak değişikliklere ilişkin önerilerde bulunmak" olarak ifade ediyorlar. Ayfer Şahin, ilköğretim Türkçe ders kitaplarını öğretmen görüşlerini temel alarak kitaplarda bulunması gereken kriterlere uygunluk bakımından değerlendiriyor. Talat Aytaç, Türkçe öğretiminde öğrencilere yazma becerisi kazandırabilmek için neler yapılabileceğini sorguluyor.

Ana dil öğretimini yabancı dil öğretimini çeşitli bakımlardan ele alan üç makale izliyoruz. Abdulvahap Özpolat'ın demokrasinin ve demokratik anlayışın eğitime nasıl yansımaları gerektiğini fevriyatlı biçimde anlattığı makalesinden Haluk Ünsal'ın harmanlanmış öğrenim sistemini açıkladığı makalesine kadar birbirinden değerli çalışmalarını bu sayımızda bulacaksınız.

Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle....

Editorial

Dear readers

As it is known, in 2010 and 39th year with 185th issue we qualify Journal of National Education as an academic periodical publication continuing its publication in the field of "Education and social sciences". However the articles in our journal whether they are about science or social sciences, eventually they treat functioning of our education system with various aspects and different perspectives. We think that we have largely performed our journal's aim that can be summarized as putting forward knowledge, practice, problems and proposals about training, education and social sciences in scientific, academic and theoretical plane.

As in past issues, in this issue we categorize the articles which has close subjects one after another.

The first group consists of five articles which discuss Turkish teaching in various aspects. H. Ömer Beydoğan; with its article Strategies Effecting Reading and Comprehension, after highlighting the importance of reading and understanding, focuses on strategies about reading and understanding and text structure that helps making reading and understanding permanent. Addition, gives phase of this strategy to be followed in teaching in details. The aim of the article of Cevdet Epçağan and Melih Erzen is summarized as developing a scale that will disclose at what level teachers' working at first grade of primary schools, apply strategies and techniques on their students acquiring reading ability. Nevin Akkaya and Fatma Susar Kırmızı; with their article The Ideas Of The Branch Teachers Related To The Application Of The New Turkish Course Curriculum intend to make an assessment related to the efficient and inefficient aspects of the curriculum after determining the ideas of the 6th, 7th, and 8th grade branch teachers related to the application of the new Turkish Course Curriculum; and to make suggestions related to the insufficiencies in the application, and the alterations to be made in the future. Ayfer Şahin, is evaluating Turkish textbook considering the criteria mentioned according to teachers' opinions. Talat Aytan, is questioning what can be done to give students writing skills in Turkish teaching.

The articles about teaching mother tongue are followed by three articles about teaching foreign language. Like Abdulvahap Özpolat's article, how democracy and democratic understanding should be reflected on education and Halük Ünsal's article that clarifies blended learning system, in this issue you will find valuable studies from each other

Hope to meet you in our next issue.

İçindekiler / Table of Contents

| | |
|---|---|
| Okuma ve Anlamayı Etkileyen Stratejiler H. Ömer BEYDOĞAN • 8 | <i>Strategies Effecting Reading And Comprehension</i> |
| Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Cevdet EPÇAÇAN - Melih ERZEN • 22 | <i>The Study Of Validity And Reliability Of Scale Of Level Of Use Of Reading Comprehension Strategies Of Primary School Teachers</i> |
| Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulamasına İlişkin Olarak Branş Öğretmenlerinin Görüşleri Fatma Susar KIRMIZI - Nevin AKKAYA • 33 | <i>The Ideas Of The Branch Teachers Related To The Application Of The New Turkish Course Curriculum</i> |
| İlköğretim İkinci ve Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi Ayfer ŞAHİN • 48 | <i>Evaluation Of Primary Education Second And Third Class Turkish Textbook, Student Workbook And Teacher Guide Book According To Teacher Opinions</i> |
| İlk ve Ortaöğretimde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yeni Kompozisyon Teknikleri Talat AYTAN • 66 | <i>New Composition Techniques For Improving Writing Skill At Primary And Secondary Education</i> |
| Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık İrem KIZILASLAN • 81 | <i>Interculturality In Foreign Language Teacher Education</i> |
| Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi Hidayet TOK • 90 | <i>Examining University Students' Affective Attitudes Related To The English Course According To Some Variables</i> |
| Millî Eğitim Bakanlığında Görevli İngilizce Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimine İlişkin Öneriler Cemal KARAATA • 107 | <i>Suggestions For The In-Service Training Of English Teachers Who Work At State Schools</i> |

Yeni Bir Öğrenme Yaklaşımı: Harmanlanmış Öğrenme
Halük ÜNSAL • 130

A New Learning Approach: Blended Learning

Aktif Öğrenme Tekniklerinin Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Başarılarına ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi
Neşe Döne AKKURT • 138

The Effect Of Active Learning Technique On The Academic Achievement And The Behavior Enviroment Of The First Grade Of Intermediate Students

M. Emin Soysal'ın Hayatı ve Köy Enstitüleri Tarihindeki Yeri
Selçuk UYGUN • 148

The Life Of M. Emin Soysal And His Position In The History Of Village Institutes

İlköğretim Okullarında Görevli Müdürlerin İletişim Stilleri
Canan ÇETİNKANAT - Mesut SAĞNAK • 162

The Primary School Principals' Communication Styles

Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme-Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi
Çavuş ŞAHİN - Ersin ERSOY • 175

Evaluating The Opinions Of Primary School Teachers About The Measurement And Assessment In The 1St Grade Science And Techonology Class

Su Dalgaları Konusunun Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi
Yalçın YALÇIN - Nevzat KAVCAR • 193

Effects Of Cooperative Learning On Students' Achievement Relating Water Waves

Fen ve Teknoloji Dersi Kılavuz Kitaplarının Kullanım Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşleri
Kader BİRİNCİ KONUR - Alipaşa AYAS - Barbaros KONUR • 227

Teachers' Views About Period Of Using Of Science And Technology Guide Textbooks

Pedagojik-Analojik Modellerin İş-Güç-Enerji Konusu ile İlgili Kavramları Anlamaya Etkisi
Nilüfer CERİT BERBER - Musa SARI • 240

The Effect Of Using Pedagogical-Analogical Models To Understanding The Work-Power-Energy Concepts

Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine
İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinin
Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

**Saide ÖZBEY -
Fatma ALİSİNANOĞLU • 266**

*Testing Validity And Reliability Of "The
Preschool Teachers' Competencies In Science
Activities Scale"*

Bazı Gelişmiş Ülkelerde Teknoloji Eğitimi ve
Türkiye İçin Öneriler

S. Nihat ŞAD - Sabahattin ARIBAŞ • 278

*Technology Education In Some Developed
Countries And Implications For Turkey*

İlköğretim Sosyal Bilgiler
Öğretmen Adaylarının Laiklik Kavramının
Öğrenimi ile İlgili Görüşleri

Kadir ULUSOY • 300

*Preservice Social Science Teachers' Opinions
About Teaching The Concept Of Secularism*

Sosyal Bilgiler Dersinde Grup Çalışmasıyla
Gazete Küpürlerinden Poster Oluşturma
Tekniğinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri

**Mutlu UYGUR -
Tuğba YANPAR YELKEN • 314**

*The Effect Of Preparing Posters On Students In
Groupwork By The Use Of Newspaper Articles
In Social Sciences Lessons*

Ortaöğretim Matematik Derslerinde
Oyunların Kullanılabilirliği

Işıkhan UĞUREL - Sevgi MORALI • 328

*Usability Of Games In High School
Mathematics Lessons*

Müzik Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Müzik
Dersi Öğretim Programına İlişkin Görüşleri ve
Programı Uygulama Yöntemlerinin Belirlenmesi

Zeki NACAĞCI • 353

*Music Teacher's Assesment On New Music
Curriculum In Primary Schools And Teaching
Methods Applications*

Bir Toplumsal Değişme Paradigması Olarak
Demokrasinin Eğitime Yansımaları:

Demokratik Eğitim

Abdulahap ÖZPOLAT • 365

*The Reflections Of Democracy On Education
As A Social Change Paradigm: Democratic
Education*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 382

OKUMA VE ANLAMAYI ETKİLEYEN STRATEJİLER

H. Ömer BEYDOĞAN*

Özet

İnsan yaşam boyu öğrenir. Öğrenmelerinin büyük bir kısmını okuma-anlama yoluyla gerçekleştirir. Bireylerin okuma-anlama becerilerini kullanma düzeyleri bireyden bireye farklılık gösterir. Okuma-anlama becerisini iyi kullanan bireylerde öğrenme düzeyi oldukça yüksektir. Bu durum bireyin okul başarısına doğrudan etki eder. Doğal olarak okuma-anlama becerisini etkin kullanma ilköğretimden yüksek öğretime kadar bireyin gelecekteki başarısını belirlemektedir. Bu nedenle bireyin okuma-anlama becerisini tek başına geliştirmesi, bireyin kendi kendine gerçekleştirebileceği bir süreç olarak tesadüfe bırakılmaz. Bireyde okuma-anlama gücünü artırmak için, bireyin okuma-anlama sürecinde gereksinim duyduğu stratejileri (yönelme, alma, kaydetme, hatırlama ve anlamlandırma) etkili kullanabilecek konuma getirilmesi gerekir.

Öğrenme sürecinde bireyin bilişsel stili ile öğrenme stratejilerini uyumlu kullanması, onun algılama, ayırt etme ve anlama sürecini kolaylaştırmaktadır. Bu çalışmada okuma ve anlamayı kalıcı kılmaya yardımcı olan metin yapısı ve okuma-anlama stratejileri üzerinde durularak, bu stratejilerin öğretiminde izlenecek aşamalara yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğrenme stratejisi, okuma-anlama, öğrenme stili ve okuma-anlama stratejileri

Giriş

İçinde bulunduğumuz bilişim çağında, okuma bireyin başlıca öğrenme yolundan biridir. Birey sahip olduğu bilgilerin büyük bir kısmını okuma-anlama yoluyla edinir. Bu edinimin büyük bir kısmı sessiz okuma yoluyla gerçekleşir. Bu durum bizi, okuma-anlama gücü yüksek olan bireylerin daha kolay öğrendiği, düşük olanların daha zor öğrendiği yargısına götürmektedir (Özçelik, 1987, 101). Okuma-anlama yeterliği bütün öğrenme alanları için son derece önemli, önemli olduğu kadar belirleyici bir beceri konumundadır. Öğrencinin bu denli önemli bir beceriyi kullanma biçiminin dikkatle incelenmesi ve bu beceriyi etkileyen değişkenlerin belirlenmesi gerekir. Doğal olarak okuma-anlama sürecinin en temel unsurlarından birisi yazılı materyallerdir. Yazılı materyaller, bireyin okuma-anlama becerisi edindikten sonra başvurduğu bilgi edinme araçlarıdır. Bu nedenle yazılı materyaller bireyin öğrenmede en sık kullandığı araçlar arasında yer alır.

Birey bilgi edinmek amacıyla yazılı metinleri okurken önce yazılı metne karşı duyuşsal yönden hazırlık yapar. Okumada bu süreci, öğrenme stiliyle uyumlu öğrenme stratejilerinin kullanımını izler. Öğrenme stilleri; *bireyin bilgiyi tekrar düzenlemede tercih ettiği ve kullandığı, kendisinde yerleşik hale gelmiş, kalıplaşmış yaklaşımlardır.* Okuyarak öğrenmede bireyin bilgiyi algılayıp ayırt etmesinden ve yeniden anlamlandırıp zih-

* Yrd. Doç. Dr.; Ahi Evran Üniversitesi Eğt. Fak., Eğitim Bilimleri Bölümü, Kırşehir/Türkiye

ninde düzenleyinceye kadar geçen aşamada öğrenme stili belirleyici bir işleve sahiptir. Bu nedenle birey kendi kendine öğrenme sürecinde öğrenme stiliyle uyumlu öğrenme stratejilerini işe koşar. Bireyin öğrenme stilini değiştirme şansına olmadığı için öğrenme stiliyle uyumlu öğrenme stratejilerini kullanma gereksinimi vardır. Okuma-anlamaya dayalı öğrenme stratejileri, okuma-anlama sürecinin başından sonuna kadar bireyin bilgiyi işleme sürecinde işe koştuğu düşünce ve davranışları etkileyen bütün zihinsel ve duyuşsal etkinlikleri kapsar.

Öğrenme stratejileri bireyde, bireyin potansiyel olarak sahip olduğu özelliklerle ve öğrenme etkinlikleriyle etkileşim sonucunda ortaya çıkar. Öğrenme stiliyle uyumlu öğrenme stratejileri "hissetme", "tercih etme", "seçme" ve "öğrenme aşamalarında" gerçekleşir(Riding, 2002, 34).

Birey okuma-anlama stratejilerini isteyerek okuma, bilgide seçici davranma, bilgiyi alma, bilgiyi zihinde canlandırma, yeni bilgilerle eski bilgiler arasında bağ kurup bütünleştirme süreçlerinde işe koşar. Okuma-anlama stratejileri aynı zamanda özünsen ve bütünleştirilen bilgilerin gereksinim duyulduğunda kullanılmak üzere geri çağırılması aşamasında da kullanılır. Okuyucu, okuma çalışmasını öğrenme stiliyle uyumlu öğrenme stratejileriyle gerçekleştirdiğinde, okuduklarını denetlemesi ve yönlendirmesi kolaylaşmaktadır. Okurken seçtiği okuma amacına göre aynı veya farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmektedir. Dolayısıyla okuma-anlama stratejileri; öğretilen, geliştirilebilir ve gerektiğinde değiştirilebilir özelliklere sahiptir.

Okuma-anlama sürecinde birey bütün dikkatini metne odaklar. Zihnini, metinde verilen mesajları algılama, ayırt etme, anlamlandırma, yeniden düzenleyip sunma noktasında yoğun bir şekilde kullanır Dikkatini metne odaklayamayan bireylerde duygu kayması meydana gelir. Duygu kaymasını engellemek için duygu kaymasına yol açan uyarıların ortadan kaldırılması ve dikkat bölünmelerinin en aza indirilmesi gerekir. Çünkü okuyup-anlama dikkati odaklamayı gerektiren zihinsel bir etkinliktir. Okunanları-anlamaya dayalı bir öğrenme, yoğun bir zihinsel çabayı, her çaba ise belli bir enerji kullanımını gerektirir. Bütün öğrenmeleri için gerekli olan enerjisini birey duyuşsal alanından alır. Bütün öğrenmelerde olduğu gibi okuma-anlamaya dayalı öğrenmelerde de birey, gereksinim duyduğu enerjiyi duyuşsal yanını harekete geçirerek sağlar.

Gerçekleştirilen okuma-anlama sürecinde birey uygun öğrenme stratejilerini istediği ölçüde uygulamaya koyabildiğinde metinde öngörülen anlama ulaşması daha da kolaylaşmaktadır. Amaçlıca yapılan her okumada birey hedefine okuduklarını zihninde yapılandırarak ulaşır. Zihninde yapılandığı bir düşünce, ancak bir mesaj veya mesaj içerikli bir materyale dönüştüğünde somutlaşır. Somutlaşan her mesaj anlam; biçim, kapsam, bütünlük ve mantuki tutarlılık içinde yapılandırıldığında bir değer kazanır. Dolayısıyla yapılandırılan metnin özellikleriyle okuma-anlama süreci arasında doğrudan bir ilişki vardır. Okunan mesajlar yoluyla birey, belli bir düşünme formu içinde belli bir anlayışa ulaşır. Bireyin belli bir anlayışa ulaşmasında okuduğu metindeki düşüncelerin işleniş biçimi ve kurgulanışı önem kazanır.

Metinde işlenen temanın okuyucu tarafından doğru anlaşılması okuyucunun zihinsel düzenlemelerine yardımcı olacak yöntem ve teknikleri seçmesine, metnin düşünce örgüsünü çıkarmasına, metni yazan yazarının içinde bulunduğu dönemin

yaşam şartlarını ve değerlerini irdelemesine, yazarın konuyu ele alış biçimine ilişkin empati yapmasına, metnin içeriğini görselleştirecek şemalar kullanmasına, metnin temasından hareketle yeni çıkarımlarda bulunmasına bağlıdır. Okuyucunun bu tür zihinsel çabaları, metinde işlenen tema hakkında derinliğine anlayış oluşturmalarını destekleyen etkinlikler olarak sıralanabilir.

Okuma-Anlamada Kullanılan Duyuşsal Stratejiler

Stratejik okuma becerisi sergileyen okuyucular duyuşsal stratejileri etkin kullanabilirler. Duyuşsal stratejiler; Okuyucunun okunacak metne dikkatinin çekilmesi, istekli kılınması, isteklilikte devamın sağlanması ve belli bir amaç doğrultusunda okumaya yönlendirilmesi gibi uyaranlarla doğrudan ilişkilidir. Duyuşsal stratejiler bütün bu süreçlerde zihnin gereksinim duyduğu enerjiyi ilgili duyu organlarına aktarır.

Bu süreci etkileyen duyuşsal unsurları şöyle sıralamak mümkündür:

Dikkat: Dikkat, psiko-fizik enerjinin bir noktada toplanması olarak tanımlanabilir. Bu enerji özelliği gereği okuyucunun kısa süreli kullandığı sınırlı bir kaynaktır. Dikkatin sağlanması, bireyin zihinsel enerjisini belli bir uyarana yöneltmesi ve diğerlerini ihmal etmesiyle gerçekleşir. Bu nedenle bireyin metni tam algılayabilmesi için bütün enerjisini okuduğu metnin belirli bir bölümüne odaklanması gerekir. Odaklanma, aynı zamanda algıda seçiciliği kolaylaştırır. Algıda seçicilik dikkatin belli bir noktaya yönlendirilerek gereksiz şeylerle bölünmesine müsaade edilmemesiyle gerçekleşen bir yeterlidir. Birey algıda seçici davranmasını kolaylaştıracak bazı ek uyaranlar kullanabilir. Bunlar; metindeki zıtlıklardan faydalanma, metni alışılmışın dışında bir ses tonuyla okuma, metindeki önemli kısımların altını çizme, sayfanın kenarına not alma, soru işaretleri ve imler koyma (renkte, seste, boyutta, durağanlıktan hareketliliğe geçme gibi eylem biçimlerini yapma) gibi. Metinde yar alan duyuşsal içerikli, negatif ve pozitif kavramları dikkate alma, metinde yer alan ana ve yardımcı kavramların altını çizme, emir ve komutlara dayalı dikkat çekici unsurlara yer verme gibi duyuşsal uyaranları kullanabilir (Senemoğlu 1997, 295; Morgan, 1991, 275).

İsteklendirme: İsteklendirme, bireyi öğrenmede harekete geçiren güce verilen addır. Bireyde isteklendirme bireyin dış dünyasından ve iç dünyasından gelen uyaranlarla gerçekleşir. Araştırmacıların isteklendirme konusunda uzlaştığı ortak nokta, bireyde içten gelen uyaranların, dıştan sağlanan uyaranlardan daha etkili olduğu yönündedir (Hoska, 1993, 105-132). Bireyde içten gelen isteklilik, bireyin kendisi için bazı ölçütler koyup ve koyduğu ölçütlere ulaşmak için çaba göstermesiyle gerçekleşir.

Okuma-anlamaya yönelimin sağlanması ve ön yaşantıların harekete geçirilmesi, anlamayı güçlendiren ve aynı zamanda başarıyı etkileyen bir değişkendir. Okuma-anlama çalışmalarında öğretmenler öğrencileri anlamlı okumaya yönlendirmek, onların zihinsel katılımını sağlamak için birçok yola başvurabilirler. Bu yollar genel olarak şöyle sıralanabilir:

1. Okuma-anlamada öğrencilerin ilgisini çekecek metinler seçmek ve metinde işlenen konunun ilginç yanlarını ortaya koymak (Schiefele. 1999, 57-79; Schraw vd., 1995, 1-7) ve metindeki mesajları öğrencilerin bilgilerini zenginleştirici nitelikteki etkinliklerle desteklemek okumaya isteği artırmaktır (Schraw, vd., 1994,1-18).

◆ H. Ömer Beydoğan

2. Yazılı ve görsel metinleri öğrencinin kendisinin seçmesini sağlamak, seçtiği metni anlamasına yönelik çabalarının desteklenmek onu başkalarıyla paylaşmasını sağlamak öğrencinin okumaya daha fazla zaman ayırmasına yol açmaktadır (Reynolds, vd., 2001,14-23).

3. Sosyal etkileşimi içeren işbirlikçi okuma-anlama etkinliklerine yer vermek, öğrencide okumaya yönelimi ve başarıyı artırmaktadır(Isaac, vd. 1999, 265-293; Wentzel, 1993, 4-20).

4. Okuma-anlama sürecinde öğretmeninden kendisini anladığı yönünde tepkiler alan öğrencilerde, öğrenmeye karşı olumlu bir tavır gelişmekte ve içten yönelim artmaktadır (Isaac, vd., 1999, 265-293; Wentzel, 1993, 4-20; Skinner vd., 1990, 22-32).

5. Birçok teorisyen, okuma anlamada amacın tam olarak belirlenmesinin okumaya karşı isteği artırdığını vurgulamaktadır (Ames, 1992, 324-349).

6. Okuma-anlama etkinliklerinde okumasının iyileştiğini fark eden öğrencilerde, okumaya karşı içten yönelim ve istek artmaktadır.

7. Okunan metnin yazarı ve yazarın içinde bulunduğu dönem hakkında bilgi sahibi olmak, metnin yazarını şahsen tanımak, yazarın yaşadığı dönemin özellikleri hakkında bilgi sahibi olmak, yazarın etkilendiği felsefeyi bilmek gibi ön bilgiler, bireyde anlamayı kolaylaştırmaktadır.

Okumaya karşı istekli olma, anlamada önemli bir yer tutmasına karşılık, isteklilikte sürekliliğin sağlanması anlamının derinlik kazanması açısından son derece önemlidir. Bu nedenle bireyin istekliliğini devam ettirmesi için, okuma-anlama sürecinde bir dizi strateji işe koşulabilir.

Kayı: Birey güçlü bir istek ve arzuya oluşturduğu beklentilerine ulaşamayacağı hissettiğinde tedirginlik hali yaşar. Bireyin kaygıdan uzaklaşmasının yolu, düzenli ve kontrollü okumak, kendi kendisine başarabileceği yaşantılar geçirerek özgüven oluşturmaktır.

Tutum: Bireyin belli bir olay veya problem karşısında gösterdiği kalıplaşmış davranışlardır. Bu eğilim okumaya, muhakeme etmeye, yazı yazmaya, derse katılma, okula veya öğretmene karşı olumsuz bir tutuma dönüştüğünde bireyin öğrenmesi olumsuz yönde etkilenir. Okuma-anlamaya karşı olumsuzluğa yol açan durumlar ortadan kaldırıldığında, tekrar okumaya karşı olumlu tutum oluşturma eğilimi artar.

Bireyde okuma-anlama gücünü artıran ve üst düzey düşünme becerilerini geliştiren okuma-anlama stratejileri etkin kullanıldığında, bireylerde üst düzey davranış ve düşünce örüntüleri oluşmasına katkı getirmektedir. Üst düzey düşünme ve anlamlandırma becerisi, metni isteklice okumayı, uyarınlara arasında seçici davranmayı, yeni uyarınları ön yaşantılarla bütünleştirmeyi, özümlemeyi, içselleştirmeyi ve zihinde yeniden yapılandırmayı gerektirir.

Okuma Öncesi İşe Koşulan Stratejiler

Metnin teması üzerinde düşünme: Okuyucunun herhangi bir metni okumaya başlamadan önce okuduğu metnin ne ile ilgili olduğu hakkında düşünmesi, onun metni daha iyi anlamasına yardım eden zihinsel bir ön hazırlıktır.

“Metni gözden geçirme, metinle ilgili önbilgileri zihninde canlandırma, okuma amacını belirleme, metinde işlenen tema hakkında tahminde bulunma” gibi zihinsel etkinlikler, okuyucuyla metin arasındaki ilişkiyi artıran, okuyucuyu metnin içine çeken uyararlardır.

Okuma amacını belirleme: Amaç belirleme bireyin metne bakış açısını tayin eder. Araştırmalar, okunacak metnin niçin okunacağını bilinçlice düşünülmesinin anlamayı iyileştirdiğini göstermektedir (Presley, vd., 1997, 513-555).

Metni Gözden Geçirme: Metni gözden geçirme, bireyin metnin önemli bölümlerini belirlemesine, amacına uygun kısımlarını saptamasına ve metnin ne hakkında olduğunu hissetmesine yardım eder.

Bu süreç, “metnin ana başlıklarına bakma, metnin giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını okuma, metni destekleyen özellikleri test etme, görsel öğelerle (grafik, tablo, şekil ve resim gibi) ilgili görsel okuma ve görsel düşünme” stratejilerini içerir. Örneğin metin ne hakkındadır, metinde işlenen konular nelerle ilgilidir, metin nasıl düzenlenmiştir gibi.

Metinle İlgili Ön Bilgileri Harekete Geçirme: İyi okuyucu zor ve karmaşık bir metni okuduğunda metinde sunulan düşüncelerle kendi düşünceleri arasında ilişkiler kurabilir, yazarın öngörülerıyla ilgili zihninde bir temel oluşturabilir. Bu tür yeterliklere sahip olan öğrencilerin okuma-anlama stratejilerini etkin kullandığı söylenebilir (Pressley, 2000, 545-565). Öğrenci genellikle bu süreci stratejik okumanın gerektirdiği temel aşamaları kullanarak gerçekleştirir. Stratejik okuma sürecinde “okuma amacını belirleme, metni gözden geçirme, konuya ilişkin önbilgilerini harekete geçirme, metni nasıl okuyacağını planlama, metni okurken metinle ilgili sorular sorma, metindeki bilgilerle konuya ilişkin önbilgilerini ilişkilendirme, tekrar okuma, anlamı ortaya çıkaracak ve yönlendirecek notlar alma” gibi etkinliklere yer verir. Başka bir ifadeyle süreç içinde başkalarının düşüncelerinden etkilenmeksizin kendi anlayışı doğrultusunda düşüncelerini kendi kendine düzenleyebileceği stratejileri kullanır (Pressley, 2000, 545-565)

Gözden geçirme esnasında metin hakkında genel olarak hissedilen şeyler, bireyin okurken bilgilerini hatırlamasına ve okumasını yönlendirmesine yardımcı olur (Levin vd., 1981, 44-71). Okumadan önce konu ile ilgili önbilgileri harekete geçirmek, bireyin metindeki düşüncelerle zihinsel bağ kurmasını sağlar. Bu tür uygulamaların hem metin muhtevasının hatırlanmasını hem de anlamayı kolaylaştırdığına ilişkin bulgular mevcuttur (Anderson vd., 1984,255-291). Bu noktada okuyucunun; “Bu konuda önce bildiklerim nelerdir? Daha önceden edinmiş olduğum bilgilerimi bu metindeki bilgilerle nasıl ilişkilendirebilirim?” gibi soruları kendisine yöneltmesi gerekir.

Metin Hakkında Tahminde Bulunma: Bireyin metnin konusu hakkında öngörüler oluşturması, metni gözden geçirirken metin hakkında tahminde bulunmasını, konuya ilişkin önbilgilerini kullanmasını içerir. Metinle ilgili sorulara cevap vermesi, öğrenmesini kolaylaştıran stratejilerden birisidir

Okuma Esnasında İşe Koşulan Stratejileri

Tekrar Stratejileri: Bireyin okuduğu mesajlar arasından uygun bilgiyi seçmesine ve edinmesine yarayan zihinsel etkinliklerdir. Özelliği itibarıyla olduğu gibi hatırlanması gereken mesajların ediniminde birey bu tür stratejileri kullanır. Hatırlamayı gerektiren öğrenmelerde, okuyucu daha sık tekrara gereksinim duyar. Okuma-anla-

◆ H. Ömer Beydoğan

mada temel becerileri edinirken öğrenci bu tür zihinsel etkinliklere daha sık başvurur. İlköğretimin birinci kademesinde yapılan okuma anlama çalışmalarında bu tür stratejiler, öğretmenler tarafından öğrencilere birebir gösterilirken, ilköğretimin ikinci kademesindeki çalışmalarda öğrenciler bu stratejileri kendi kendilerine uygular. İlköğretimin ikinci kademesini izleyen dönemlerde ise okuyucu gereksinim duydukça bu stratejileri kullanır.

Tekrar stratejilerini kullanırken bireyler, okuduklarını daha önceki yaşantılarıyla yeterince ilişkilendiremezler. İlişkilendirilemeyen bilgiler kısa süreli belleğe kaydedilir ve kalıcı hale gelmez.

Bireyler yüzeysel okumadan derinliğine okumaya geçtikten sonra, tekrar stratejilerini kullanmada azalma ve bunların yerini anlamlandırma stratejilerini kullanmada artma gözlenir.

Okuma-anlama sürecinde tekrar stratejilerini kullanan öğrenciler *metni birkaç kez sesli okuma, metni okuduktan sonra metinde yer alan terimleri kullanarak metni tekrar yazma, metindeki bazı önemli noktaları olduğu gibi not alma, önemli söz ve söz gruplarının altını çizme* gibi etkinlikler gözlenir.

Metni Anlama ve Anlamlandırma: Okuyucu, bir metni okuduktan sonra metinden ne anladığını kendine soru olarak yönelttiğinde soruya vereceği cevap, metinde dillendirilen düşüncüyü, zihninde ne düzeyde yapılandırmış olduğunu ortaya çıkarır. Birey bu aşamada anlamlandırma sürecinin iki önemli boyutuyla karşı karşıya gelir. Birincisi, yazılı metnin içeriğine anlam vermeye yönelik amaçlı düşünme, ikincisi ise yazılı metni anlamlandırırken sadece metinde sunulan yorumları değil, aynı zamanda kendi yaşantısına dayalı yorum yapma farklılığıdır (Alexander, vd., 2000, 285-310). Anlamlandırma sürecinde metinde sunulan fikirler kadar, okuyucunun metinle ilgili ön yaşantıları da önem kazanır. Çünkü ön bilgiler metinden çıkarılan anlamı ve yorumları belirleyen bir değişkendir.

Anlamlandırmada Kullanılan Stratejiler: Birey okuma-anlama sürecini güçlendirmek için kendi yaşantılarını harekete geçirecek stratejilere gereksinim duyar. Şema teorisine göre anlamlandırma, öğrenenin edindiği bilgileri ön yaşantılarıyla ilişkilendirmesi ve yeniden zihninde şemalaştırmasını gerektirir. Okuma-anlamada bu süreç birden fazla öğeyi eşleştirme, bağlantılar kurma ve zihinsel imgeler oluşturmayı kapsar. Okuduklarını zihninde yapılandırırken birey *“zihinsel imgeler oluşturma, cümle içinde kullanma, sözcük yöntemine başvurma, metni kendi sözcükleri ile özetleme, yaratıcı not tutma, daha önce öğrendikleri ile yeni öğrendikleri arasında bağ kurma ve benzerlikleri bulma* gibi bir dizi gayret içine girer. Bu gayretlerini metindeki *“bilgileri daha anlamlı ve kullanışlı hale getirme, soruları cevaplandırma”* gibi bir dizi zihinsel etkinlikle sürdürülür.

Okuma-anlama sürecinde özet yazma, not tutma ve benzetim oluşturma gibi stratejiler anlamayı daha da artırmaktadır (Şimşek, vd. 1994, 461-469). Bu tür etkinlikler daha çok bilginin uzun süreli belleğe yerleştirilmesine ve duyuşsal belleğe kaydedilmesine katkı sağlar.

Örgütlenme Stratejileri: Birey okuduklarına anlam verme sürecinde metinden edindiği mesajları zihninde yeniden düzenleyip, yapılandırabileceği etkinlikleri kullanır. Bu bağlamda, *“metnin ana ve yardımcı düşüncesini belirleme, söz öbeklerini çıkarma,*

metindeki öğeler arası ilişkileri belirleme, sebep-sonuç ilişkisine dayalı metnin düşünce örgüsünde aşamalı bir düzenleme yapma, metin içinde yer alan olay örgüsünü yatay ve dikey bağlamda ilişkilendirerek şemalaştırma, metinde işlenen düşünceyle uyumlu yeni bir yazı yazma” gibi bir dizi etkinliğe yer verir.

Metinde ana ve yardımcı düşünceyi oluşturan “*anahtar sözcükleri ve söz öbeklerini belirleme*”, metnin düşünce örgüsünde yer alan “*olgu ve olayları listeleme, sınıflama, karşılaştırma, birtakım genellemelere gitme*” gibi etkinlikler de örgütlemeyi kolaylaştıran stratejiler kapsamında yer alır.

Karmaşık metinleri anlama düzeyini yükseltmek isteyen bir birey, metni okurken ve metni okuduktan sonra bazı stratejileri etkin kullanmak durumundadır. Ancak bu şekilde okuma-anlama becerisini geliştirebilir (Pressley, vd., 1992, 513-555).

Okuma esnasında uygulanan stratejiler bireye iki noktada katkı sağlar:

1.Okunanları hatırlamada ve anlamada

2.Okunanlarla ilgili yeterince anlam oluşturamadığında yeni birtakım stratejiler oluşturup bunları uygulamada.

Metnin Yapısını Dikkate Alma: Metinde yapı kavramı, metnin mantık düzeyini ve metin bilgisinin metin içinde işleniş biçimini gösterir. Metin düzenlenirken metnin içindeki mesajlarda, “*listeleme, sıraya koyma, karşılaştırma, benzerlik ve zıtlıkları bulma, sebep sonuç ilişkisini belirleme, problem çözme, problemi tanımlama ve tasvir etme*” gibi bir dizi yapılandırma kullanılabilir. Bu nedenle metnin düzenlenişi hakkında bilgi sahibi olmak okuyucunun anlama sürecini kolaylaştırmaktadır(Armbruster, vd., 1987, 331-346; Taylor, vd., 1984, 134-146).

Okuma Sonrası İşe Koşulan Stratejiler

Okuma sonrası işe koşulan özetleme, anlamayı kolaylaştıran bir stratejidir (Brown, 2002). Özetleme sözlü, yazılı veya görsel ifadelerle gerçekleştirilebilir. Metin görsel şemalarla sunulduğunda, metnin önemli kısımları temel başlıklar ve terimler şeklinde kısaltılabilir. Örneğin, “metnin ana düşüncesi nedir? yazar tarafından vurgulanan ana nokta nedir? yazar bilgiyi nasıl bir düzenleme içinde sunmuştur?” gibi sorulara cevap aranır.

Sözel özetleme: Sözel özetleme, metnin bir bölümü okunduktan kısa bir süre sonra birey tarafından metnin okunan kısmıyla ilgili ana noktalar dikkate alınarak ortaya konulan yapılandırmalardır. Sözel özetleme bireyin anlayıp anlamadığını kontrol etmesi açısından oldukça faydalıdır (Duke, vd., 2002, 205-242).

Görsel Özetleme: Venn diyagramları ve anlam haritaları şeklindeki görsel düzenlemeler, metnin bütünüdür görmeye ve metindeki önemli bilgilerin yaratıcı bir özetlemeyle sunumuna yeni bir boyut katar. Belirginleşmiş görsel düzenlemeler, hem metindeki önemli mesajların fark edilmesinde hem de metin içeriğindeki mesajların yapılandırılmasında bireye yeni fırsatlar sunar (Vacca, 1989, 176). Başka bir ifadeyle görsel düzenlemeler, metinde sunulan ana düşünceyle diğer yardımcı düşünceler arasındaki ilişkilendirmelere ve bireyin zihninde anlamın oluşmasına hizmet eder. Okunan bir metnin teması hakkında okuyucunun zihninde görsel bir yapının oluşması, anlamın bir bütün halinde okuyucunun zihninde oluşmasını sağlar.

Yazılı Özetleme: Araştırmalarla desteklenen diğer önemli bir anlamlandırma stratejisi, özetlemedir (Duke, vd., 2002, 205-242). Özetleme, öğrenciye okuduklarını ve düşündüklerini metnin içeriğiyle tutarlı hale getirme fırsatı verir. Aynı zamanda yazılı özetlemenin gerektirdiği bir dizi kural ve ilkenin kullanımına ilişkin geri bildirim sağlar.

Metni Açıklayıp ve Yönlendirmede Kullanılan Stratejiler:

İyi okuyucu özelliğine sahip olmayan bir birey, okuduklarını zihninde anlamlandıramadığını ve zihinsel gücünü etkili yönlendiremediğini fark eder. Anlama sürecinde önemli olan okunan şeyin anlamını yönlendirebilmektir. Aksine iyi okuyucu özelliğine sahip olan bir birey okuduğu metnin temasına bağlı kalarak okuduğu metinde yer alan mesajlardan anlam çıkarıp, yorumlayabildiğinin farkındadır. Farkına varma, anlamının en önemli unsurlarından biridir. Anlamı yönlendirmede birey kendisine yönelteceği sorular yardımıyla anlamın kapsamını oluşturur ve içeriğini doldurabilir. Kendisine yönelteceği sorular, metnin geneline yönelik sorular olabileceği gibi metnin ayrıntılarına yönelik soruları da içerebilir. Bu tip sorular metni açıklamaya ve anlamlandırmaya hizmet eden zihinsel etkinliklerdir.

Anlamı İzleme Stratejileri: Anlamı izleme sürecinde öğrenci okuduklarını yeniden düzenler ve kontrol eder. Bu süreçte bazı stratejiler kullanır. Bu tür stratejileri kullanabilmesi için öğrencinin "*biliş bilgisine*" sahip olması gerekir. Biliş bilgisi, bireyin kendi biliş yapısının işlevişi biçimi hakkında bilgi sahibi olmasıdır. Başka bir ifadeyle "*kendini bilmesi ve tanınması*". Biliş bilgisine sahip olan birey, neyi, nerede, nasıl ve ne kadar okuyup anlayabileceğine karar verebilir. Metnin yapısını belirleyebilen birey aynı zamanda belirlediği yapıyı kendi çalışmalarında nasıl kullanacağını da farkındadır. Bu durum onun metni daha iyi hatırlamasını sağlar (Carell, 1992, 475-487; Mc Gee. 1992; 581-590 Taylor, vd., 1983, 517-528). Anlamayı izleme sürecinde bireyde gözlenen yeterlikler şöyle sıralanabilir:

"Sorunu belirleme ve tanımlama,"

"Dikkati toplama ve tepkileri yönlendirme",

"Eksikleri giderme, hataları düzeltme ve alternatif çözüm yolları ortaya koyma".

Araştırmalar, kendini denetlemede başarısız olan bireylerin genellikle okuduklarını anlayıp-anlamama düzeylerini denetleme konusunda da yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır (Osman, vd., 1992, 83- 99; Paris, vd., 1981, 5-22). Biliş bilgisine sahip olma tamamen okulda kazandırılan bir yeterlik değildir. Öğrencinin çocukluktan yetişkinliğe sürüp giden yetiştirme biçimi ve kişisel özellikleriyle ilişkili bir yeterliktir.

Metni Anlama Yeterliği: Birey metin içi bağlam (sözcük, tümce ve onların bağlamları içinde ortaya çıkan bağlam) ile metin dışı bağlam (yaşantılar, dış dünyaya ait edinimler ve zihinsel şemalar) arasında sürekli etkileşimler sonucu bir anlama ulaşır. Çünkü insan zihni, anlam, yapı, bağlam ve bunlara bağlı birden çok öğeden eş zamanlı gelen uyaranları işlemek gibi bir özelliğe sahiptir (Rumelhart, 1977, 393-446).

Metne dayalı öğrenmelerde birey, okuduğunu algılayıp ön yaşantıları ile bütünleştirebildiği ölçüde anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmektedir. Bütünleştiremediğinde ise okudukları birbirinden bağımsız, anlamsız bir bilgi yığını haline dönüşmektedir. Bu durum bireyi okuyarak öğrenmeden uzaklaştırmakta ve

yeni arayışlara itmektedir. Zihnin etkin olmadığı öğrenmeler, anlamlı öğrenmeden uzak, reflekslere ve edimlere dönüşmektedir. Anlamlı öğrenmeden uzaklaşmanın nedeni seçilen metnin niteliği kadar okuma-anlamada kullanılan stratejilerin yetersizliğinden kaynaklanmaktadır.

Metinde Yapı Anlam İlişkisi: Öğrenme sürecinde sıkça kullanılan metinler içerik ve yapı bakımından uygun şekilde tasarlandığında, anlamlı öğrenmeye katkı sağlamaktadır. Bu tür tasarımlar, bireyle metin arasında bir köprünün kurulmasını, stratejik ve derinliğine öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bireyin öğrenme sürecinde anlamı yakalayamamasındaki başarısızlığının nedenlerini bulmasına yardımcı eder. Başarısızlığının üstesinden gelmesini sağlayacak etkinliklere yönelme fırsatı verir.

Bireyin yüzeysel öğrenmeden stratejik öğrenmeye geçişinde metnin yapısı, anlamasını doğrudan etkilemektedir. Öğrenilenlerin hatırlanması noktasında yapılan araştırmalar, metin yapısındaki mantıksal tutarlılığın bireyin hatırlama gücünü etkilediğini göstermektedir. Engelhart ve arkadaşları (1984) ve Meyer ve arkadaşları (1980) tarafından yapılan araştırmalarda farklı metin yapılarının öğrencinin hatırlama gücü üzerinde farklı etkiler yaptığı sonucuna varılmıştır (Engelhart, vd., 1984, 65-74; Meyer, vd., 1980, 72-103;). Şematik yapının sadece metinle ilgili bağlantıları ortaya koymak için değil, aynı zamanda hatırlama gücünü harekete geçirmek için kullanılabilmesi ileri sürülmüştür. Metnin yapısı hakkında yetersiz bilgiye sahip olan öğrenciler metindeki bilgiyi kodlamada yetersiz kalmakta, bu durumun doğal sonucu olarak hatırlama güçleşmektedir (Kintsch, vd., 1978 p. 363-394) Dolayısıyla iyi yapılandırılmış metinlerin, iyi yapılandırılmamış metinlerden daha güvenilir ve daha etkili sonuçlar ortaya koyduğu belirtilmektedir.

Araştırmalar, okuma-anlama stratejileri hakkında bilgilendirilen ve okuma-anlama stratejilerinin nasıl kullanacağını farkında olan öğrencilerin okuma-anlama düzeyinin yükseldiği ve iyileştiği yönünde bulgular sunmaktadır.

Okuma-Anlamada İzlenen Yaklaşımlar: Okuma-anlama sürecinde metin merkezli bir yaklaşım izlediğinde birey metinle edilgen bir etkileşim içine girer. Bu noktada birey, metinde sunulan düşünceleri ve mesajları zenginleştirerek kullanamadığı gibi kendi yaratıcılığını da sınırlar. Kendi yaşantısını, özel alan bilgisini ve artalan bilgisini kullanamaz. Okuduklarını anlamlandırmada ve üzerinde düşünerek yeni bağlamlar oluşturmada güçlük çeker.

Metinden hareketle ortaya konulan anlamlandırmalar, birey için sığ ve yüzeyseldir. Emeksiz (1999) tarafından metnin derin yapısındaki anlama ulaşmada kullanılan soru sormayı konu alan proje çalışmasında, öğrencilerin metin tabanlı, iç doğrultulu, tümevarım esaslı bir yaklaşım izledikleri ve dünya bilgilerini yeterince işe koşamadıkları sonucuna varılmıştır. Bu durum okuyucuyu, sözcükleri metinde geçen anlamı sınırlı düzeyde kullanmaya, yazarın bakış perspektifi doğrultusunda ufkunu daraltmaya, yazarın ortaya koyduğu düşünceleri geliştirmekten uzaklaşmaya ve düşünsel kısırlığa itmektedir.

Okuma-Anlama Stratejilerinin Öğretiminde İzlenecek Aşamalar

Öğrenme-öğretme stratejilerinin öğretiminde öğretmen, öğrenci, aile ve okul işbirliği esastır. Bu paydaşların işbirliği sonucunda her öğrencinin farklı öğrenme

◆ H. Ömer Beydoğan

süreçlerine gereksinim duyabileceği noktasında ortak bir görüş oluşturulmak durumundadır. Öğretmen, öğrencinin farklı öğrenme taktikleri kullanarak öğrenebileceğini göz önünde tutarak öğrenciyi merkeze alan bir öğrenme sürecini işe koşmalıdır. Böyle bir süreç içinde yer alan her öğrenci, aktif öğrenmenin gerektirdiği sorumlulukları üstlenmek durumundadır.

Öğretmenler okuma-anlama stratejilerinin öğretiminde bazı temel kabullerden hareket etmek durumundadır. Bu kabuller:

“Farklı bilişsel amaçlara hizmet edecek okuma-anlama stratejileri de farklıdır.

Etkin bir okuma-anlama süreci, okuma-anlamanın bileşenleri arasında aşamalılığın ve uyumun sağlanmasını gerektirir.

Her okuma-anlama stratejisi öğrencinin anlamasını kolaylaştırmak için işe koşulur.” şeklinde sıralanabilir.

Bu nedenle öğretmen, okuma-anlama stratejilerini öğrencilerin bilgi ve becerileriyle ilişkilendirerek uygulanabilir bir yaşantıya dönüştürmelidir. Seçtiği ve uyguladığı okuma-anlama stratejilerinin verimliliğinin her öğrenci için aynı düzeyde gerçekleşmediğini bilmelidir.

Öğretmen, okuma-anlamada işe koşulabilecek bazı stratejilerin model uygulamalarını (sesli okuma, önemli noktaları belirleme, ana düşüncüyü bulma, metnin türünü belirleme, metnin düşünce yapısının analiz etme, cümle, paragraf ve metin içi paragrafların birbiriyle ilişkisini analiz etme gibi) sınıf içinde göstermelidir.

Model Uygulamalar Yapma: Öğretmen, öğretim sürecinin her aşamasında model uygulamalara yer verebilir. Bu uygulamalar sayesinde daha öğretim sürecinin başında öğrencilere, öğretim stratejisiyle okumanın bileşenlerinin nasıl uyumlu kullanıldığını göstermiş olur. Genellikle okuyarak öğrenme süreci, başkalarının niyet ve düşünme biçimlerini fark etmeye dayanır. Ancak öğrenciler için uygun okuma şeklini belirlemenin yolu, öğrencilerin öğrenecekleri şeyleri görmelerini sağlamakla mümkündür. Bu noktada öğretmenin görevi, okuma-anlama sürecinde öğrenciye öğrenme stratejisinin nasıl işlediğini göstermektir (Bauman, vd.,1987, 608-612; Heler, 1986, 415-422). Mikro uygulamalar esnasında öğretmen, öğrencilerin düşüncelerini yüksek sesle dile getirmeleri için yeterince fırsat vermelidir. Öğretmen bunu yaparken, öğrencinin düşünme stratejisini nasıl kullanacağını açıklamalı, onun düşüncesini dışı vurmasını sağlamalıdır. Öğrenciye böyle bir fırsatın verilmesi, anlamlı öğrenmesi açısından son derece önemlidir.

Rehberlik Etme: Rehberlik etme, adından da anlaşılacağı gibi öğretmen tarafından öğrencilere kolayca öğrenecekleri ve uygulama yapabilecekleri bir çevrenin hazırlanmasını ve öğrenmenin her aşamasında psikolojik destek bulabilecekleri yardımı gerektirir. Fiziki ve psikolojik yönden hazırlanan bir ortamda, öğrenciler yeterince dönüt ve düzeltme alabilir. Ancak böyle bir ortamda öğretmen ve öğrenci stratejiyi birlikte yürütür, ortaya çıkan sorumlulukları birlikte paylaşabilir (Bauman, vd., 1987, 608-612; Gambrell, vd., 1987, 638-642).

Öğretmen, seçilen stratejiye uygun biçimde metin üzerinde yapısal düzenlemelerin yapılmasını model olarak birkaç kez gösterdikten sonra, öğrencilerden, metnin yazarının düşünce örgüsünü belirlemelerini ister. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin

öğrenmelerine rehberlik edecek sorular sormak, metinde özellikle metnin yapısını çağrıştıran temel kavram ve sözcüklere dikkatlerini çekmek suretiyle metindeki ayrıntılara ilişkin ipuçları verebilir. Daha sonraki uygulamalarda öğrenciye stratejiyi bağımsız olarak yerine getirebileceği sorumluluklar verir. Uygulama anında öğrencinin atacağı adımları eksiksiz atması konusunda yüreklendirir, destekler. Eksikleri söz konusu olduğunda onlara eksiklerini giderici ek uygulama fırsatı verir.

Bağımsız Uygulamalara Yer Verme: Öğretmen dersin uygulamalı kısmında öğrencilere okuma anlama stratejilerini kullanmaları konusunda tam sorumluluk verecek düzenlemeler yapabilir. Bu aşamada öğrenciler stratejileri kendileri seçer ve kendileri uygular. Burada önemli olan öğrencinin öğretim sürecinin önemli bir parçası olan stratejiyi doğru uygulaması ve uygulamada kendisine güven oluşturmasıdır. Stratejinin uygulanışı sırasında öğrencilerin hem doğru uygulamayı hem de uygulamada yapmış oldukları yanlışları görme, tartışma ve düzeltme fırsatı ile yüz yüze gelmeleri sağlanır. Amaç öğrencinin uygulamada başarısızlığına neden olan durumları kendisinin görüp ortadan kaldırması için ona bu dönütün verilmesidir.

Öğrencinin Kendi Başına Düzenlemeler Yapmasına Fırsat Verme: Öğrenme-öğretme stratejilerinde algılama, ayırt etme, anlama, zihinde yapılandırma gibi bilgi işleme süreçlerini işe koşup değerlendirilebilen bir öğrenci, öğrenme stratejilerinin alandan alana, temadan temaya değişiklik göstereceğini fark eder. Bu farklılığı bilen öğrenci kendi düzenlemelerinde en etkili olan stratejileri seçmede bilinçlice hareket eder. Okuma-anlama sürecinde pek çok stratejinin kullanıldığını bilmesinden öte, stratejilerin her birinin ne zaman ve nasıl kullanılması gerektiğinin farkına varır (Malone, vd., 1992, 270-279).

Sonuç olarak, okuma-anlama stratejilerinin öğretiminden birinci derecede sorumlu olan eğitim fakültelerinin ilgili bölüm ve anabilim dallarıdır. Bu bağlamda İlköğretim Bölümlerinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı ve Türkçe Eğitimi Bölümü Programlarında yer alan Türkçe öğretimi ve Türkçe özel öğretim derslerini yürüten öğretim elemanları, derslerinde, okuma-anlama stratejilerinin öğretimini ne zaman ve ne düzeyde uygulamaya koyacaklarını gerekçeleriyle ortaya koymak durumundadır. Öğretmen adayı öğrenciler okuma-anlama çalışmalarında niçin böyle bir stratejiyi kullanmaları gerektiği noktasında bilgilendirilmelidir. Öğretmen adayları bilgilenmenin yanında birebir uygulamalıdır. Bütün bunları öğrendikten sonra öğrencilere öğretebilirler. Öğrenciler de ancak o zaman okuma-anlama stratejilerini amacına uygun kullanma yeterliğine ulaşabilir.

Türkçe öğretimi derslerinde metinlerde ana ve yardımcı düşünceyi bulma, metinle ilgili soruları yanıtlama, metni zihinde canlandırma, metnin düşünce örgüsünü şematik hale getirme, olayların sırasını anlama, yazarın niyetini anlama, yazarın düşünceleri üzerinde empati yapma, verilen mesajların geri planındaki anlamı yakalama, yönergeleri izleme, eleştirel okuma, okuduğu mesajları sosyal yaşama aktarma gibi anlamlandırma becerilerini geliştirecek uygulamalara yer verilmelidir.

İlköğretimden yükseköğretime kadar öğrencilerin okuma-anlama sürecinde başarılı olmaları, okuma-anlama sürecinde edindikleri okuma-anlama stratejilerini uygulayabilme güçlerine bağlıdır. Bu becerilerin öğretimi ise öğretmen adaylarının iyi yetiştirilmesiyle mümkündür.

Kaynakça

- Alexander, P. A. and Jetta T. L. (2000) Learning From Text: A Multimensional And Developmental Perspective, in M. L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R.Barr (eds) Handbook Reading Research Vol.III pp.285-310 Newyork Lonman.
- Ames, C. (1992). Achievement Goals And The Classroom Motivational Climate. in D. Shunk & J. Meece (Eds) Student perceptions in the classroom (pp.324-349) Hillsade N,J, Rlbaum.
- Anderson R.C. and Pearson P.D. (1984). A Schema Theroetic View Of Basic Processe in Reading. İn P.D.Pearson,R, Barr M.C. Kamil & P.Mosenthad (Eds) Homebook of Reading Research (pp 255-291) New York Longman.
- Armbruster, B. B, Anderson, T. H. and Ostergag, J. (1987). Does text structer/summarization instruction facilitate learning from expository text?. Reading Research Quarterly 22, 331-346.
- Bauman, J. F & Ballard, P.Q.(1987) A Two Step Model For Promotion İndepence in Comprehension. Journal of Reading, 30, 608-612.
- Brown, R. (2002). Straddling Two Worlds: Self-Directed Comprehension Instruction For Middle Schoolers, In C.C Block & Pressley (Eds) Comprehension Instruction: Research-based best practice (pp. 337-350) New-York Guilford.
- Carell, P. L. (1992). Awareness Of Text Structure Effects Of Text Organization Of Memory: Text Of A Cognitive Hypothesis With Limited Exsposure Time. Discourse Process, 9, 475-487.
- Duke, N. and Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup & S.J.Samuels (Eds) What Research Has To Say About Reading Instruction (3rd ed, pp. 205-242) Newark DE: İnternational Reading Association.
- Emeksiz, E. Z. (1999). Yabancı Dil Öğrenimini Sürecinde Yer alan Metin Okuma ve Anlama Derslerinde Metin Okur Etkileşiminde Öğretmenin Rolü: Soru Sorma Teknikleri ve Etkililiğinin Ölçülmesi. Eskişehir Anadolu Ü. Proje Fonu.
- Engelhart C. S. and Hiebert E. H. (1984) Childrens developing awareness of text structure in expository materials. Journal of Educational Psychology 76, (1) 65-74.
- Gambrell, L. B, Kapius, B. A. and Wilson, R. M. (1987). Using Mental Imagery and Summarization to Achive İndepence in Comprehension. Journal of Reading, 30, 638-642.
- Heller. M. F. (1986). How do you know what you know? Metacognitive modelling in the content areas. Journal of Reading, 29, 415-422.
- Hoska D. M. (1993). Motivating learners through CBI feedback:Developing a positive learner perspective İn J.V.Dempsey & G.C. Sales (eds) Interactive Instruction an Feedback (pp.105-132) Englewood Cliffs, NJ: Educatonal Technology Publications.
- Kintsch, W. and Van Dijk, T. A. (1978) Toward A Model Of Text Comprehension and Production, Psychological Review, 85, 363-394.
- Isaac J. D., Sansone, C. and Smith J. L. (1999). Other people as asource of interest in an activity. Journal of Experimental Social Psychhology, 35, 265-293.
- Levin, J.R., and Pressley, M. (1981). İmproving Chilrens Prose Comprehension: Selected Strategise That Seem to Succeed. In C.M.Santa & B. L Hayes (Eds) Childrens Prose Comrehension: Research and Practice (pp. 44-71) Newark DE: internationale Reading Association.
- Malone, L. D. and Mastropieri, M. A. (1992). Reading Comprehension İn Truction: Summarization and Self-Monitoring Training For Students With Disabilities. Exceptional Children, 58, 270-279.
- Mc Gee. (1992). Awareness Pof The Text Structure: Effects On Children's Recall Of Expository Text. Reading Research Queterly, 17, 581-590.

- Meyer B. J. F. and Brandt D. M. and Bluth G.J. (1980). Use Of Top Level Structure in Text Key For Reading Comprehension Of Ninth-Grade Students. Reading Research Quarterly 16 (1), 72-1003.
- Morgan, Clifford T. (1991). Psikolojiye Giriş (Çev: Sirel Karakaş, Hüsnu Arıcı, Orhan Aydın ve diğerleri) Hacettepe Üniversitesi Yayın No:1) Ankara.
- Osman M.E and Haneffin, M. J. (1992) Metacognition Research and Theory: Analysis and Implications For Instructional Design Educational Technology Research and Development, 40 (2) 83-99.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of?. in M. L. Kamil, P.Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds)handbook of reading Research Vol, III pp. 545-565 Newyork, Longman.
- Pressley M. and Wharton-Mc Donald, R. (1997). Skilled Comprehension Instruction and Its Development Through Instruction. School Psychology Review, 26, 448-466.
- Özçelik, D. A., (1987) Eğitim Programları ve Öğretimi, Genel öğretim Yöntemi. Ankara, OSYM Eğitim Yayını.
- Paris, S.B and M. Myers. (1981). Comprehension Monitoring, Memory And Study Strategies Og Good And Poor Readers. Journal of Reading Behavior. 14 (1). 5-22.
- Reynolds, P. L. and Symons, S. (2001) Motivational Variables and Childrens Text Research. Journal of Educational Psychology 93 (1). 14-23.
- Riding, R. (2002). School Learning and Cognitive Style. David Fulton Publishers, London Britanin.
- Rumelhart, D. J. (1977). Toward and Interactive Model of Raeding. In Effects of Rhetorical Organization on ESL Readers TESOL Quarterly (18), 393 -:446.
- Schraw, G., Brunning R. and Svaboda C. (1995). Source Of Stimotional Interst, Journal of Reading Behaviour, 27, p.1-7.
- Schraw G. and Dennison R. S. (1994) The Effect Of Reader Purpose On Interest and Recall. Journal Reading Behaviour, 26, (1),p1-18.
- Schifelele U. (1999). Interest and Learning From Text, Scientific Studies of Reading. 3, p.57-279.
- Schuder, T. (1993). The genesis of transactional strategies instruction in reading program for at-risk students. The elementary School Journal, 94, p.183-200.
- Senemoğlu N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, (Kuramdan Uygulamaya). Spot Matbaacılık Ankara.
- Skinner A. Wellborn J.G and Connell J. P (1990). What It Takes To Do Well in School and Whether I Have Got It: A Process Model Of Perceived Control and Children's Engagement and Achivement in School. Journal of Educational Psychology 82 (1) 22-32.
- Şimşek, A. ve Deryakulu D. (1994). Kubaşık Kümelerde Akran Etkileşimini Artırmanın Bir Yolu Olarak Türetimci Öğrenme, 28-30 Nisan Çukurova Üniversitesi I.Eğitim Bilimleri Kongresi, Cilt 2, s.461-169.
- Taylor B. M. and S. J. Samuel. (1983). Children's Of Text Structure İn The Recall Of Expository Material. American Educational Research Journal, 20, (4) 517-528.
- Taylor, B .M and R. W. Beach. (1984). The Effects of Text Structure Instruction on Middle-Grade Students Comprehension and Production of Expository Text . Reading Research Quarterly 19 134- 146.
- Vacca R.T, Vacca, J.L (1989). Content Area Reading. (3rd ed) New York:Harper Collins.
- Wentzel K. R. (1993). Motivation and Achievement in Early Adolescence The Rol Of Multiple Classroom Goals. Journal of Early Adoloscence 13, 4-20.
- Yalçın, A. (2002). Türkçe Öğretim Yöntemlerinde Yeni Yaklaşımlar, Akçağ Yayınları Ankara.

STRATEGIES EFFECTING READING AND COMPREHENSION

H. Ömer BEYDOĞAN*

Abstract

Human learn throughout their life. Great deal of learning is acquired from the reading text. The ways that people acquire knowledge through reading and comprehension are different each other. When the people have good reading-comprehension skills, they learn easily and acquire at high achievements standard. A natural result of this process, reading-comprehension skills determine next achievements of students from primary school to university. The process of reading and comprehension skills development shouldn't be up to individuals. Motivational strategies, meaning strategies and recall strategies must be used effectively develop their reading and comprehension skills

In learning process when cognitive style matches with the task, individual will find learning relatively easy. However, if the task different from their style then the individual finds learning more difficult. In this study, it has been researched reading and comprehension strategies which improve reading and comprehension skills and order strategies in teaching were given.

Key Words: Learning strategies, reading-comprehension, learning styles, reading and comprehension strategies

* Asst. Prof. Dr.; Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences Kırşehir/Türkiye

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİ GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Cevdet EPÇAÇAN*

Melih ERZEN**

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında 1. kademe sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu kavrama becerilerini kazandırmak için işe koştukları strateji ve teknikleri ne düzeyde uyguladıklarını ortaya koyacak bir ölçeği geliştirmektir. Ölçek maddeleri araştırmacı tarafından ilgili literatür taranarak ve öğretmen görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Toplam 45 madde belirlenmiştir. Ölçek Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde çalışan 172 öğretmene uygulanmıştır. Uygulamanın sonunda ölçek 32 maddeye indirilmiştir. Bu maddelerden 24'ü olumlu, 8'i olumsuz özellik göstermektedir. Ölçeğin Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı 0.81, Barlett Testi anlamlılık değeri 0.000 bulunmuştur. Ölçeğin cronbach- alpha güvenirlik katsayısı 0.86 olarak bulunmuştur. Bu değer in oldukça iyi olduğu söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Okuduğunu anlama, okuduğunu anlama stratejileri, ölçek

Giriş

Okuma etkinliği, insanoğlunun bilgi kapasitesini artıran, düşünce ve inançlarına şekil veren, ona kişilik kazandıran etkin bir süreçtir. Bu süreç bireyin biyolojik, psikolojik, fizyolojik özelliklerinin etkin bir bütünlük içinde çalıştığı düşünsel bir etkinliktir. Bu etkinliğin özünde "anlama" hedefi vardır. Okuma sürecine ilişkin birçok farklı ama temelde anlamaya dayanan tanımlar yapılmıştır. Okuma, yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak ve aynı zamanda seslere çevirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmektir (TDK, 2005). Okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir, yazının anlamlı sesler haline dönüşmesidir (Demirel ve Şahinel, 2006, 81). Okuma ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2005, 1). Okuma beyinde gerçekleşen anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünme sürecidir. Okuma, bir yazıyı, kelimeleri, noktalama işaretleri ve diğer bütün öğeleriyle görme, algılama ve kavrama eylemidir (Ünal, 2001, 86). Okuma, dilsel kodla işaretlenmiş, yazara ait duygu, düşünce, kanı ve yorumların okur tarafından önce grafik işaretlerinin algi-

* Dr.; Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Araş. Görevlisi, Siirt.

** Dr.; Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Türk Dili ve Edebiyatı Okutmanı, Ankara.

lanması, sonra da anlksal bazı işlemleri içeren bilişsel bir süreç sonunda içeriğin algılanması eylemidir (Kuzu, 2003, 36). Okuma, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreçtir (Sever, 1995, 12). Okuma etkinliği aktif bir süreçtir. Okuyucu okuduğu zaman yazara sorular sorar, yazarla tartışır. Bazı zamanlar okuyucu okuduğu metin aracılığıyla zihinsel olarak bir sorun içine itilir, okuyucu bu sorunu çözmek için çaba sarf eder. Bu çabanın sonucunda, okuyucunun önceki bilgileri ve deneyimleriyle de şekillenen bireysel yorum ve anlamlar ortaya çıkar (Pressley, 2001, 13).

Okumada temel amaç okuduğunu kavrama ve bu yolla anlama yeteneğini geliştirmedir. Okuduğunu anlama, yazılı bir materyalden anlam çıkarmayı, ayrıntıları kavramayı gerektiren daha ilköğretim düzeyinde öğrencilere kazandırılması gereken temel dil becerilerinden biridir (Rose ve diğ. 2000, 55). Okuduğunu anlama becerisi okuyucunun yazılı dildeki sembolleri tanıma ve algılamasına, dilsel bilgisine, zihinsel becerilerine ve dünya ile ilgili becerilerine dayanır. Bunların ötesinde, okuyucunun istekliliği, okumaya ilgisi, yargıları, okuma amacı ve okumanın gerçekleştiği ortam da okuduğunu anlama düzeyini etkilemektedir (Akyol, 2005, 3).

Demirel ve Şahinel (2006, 89), iki ayrı çaba gibi görünen “okuma” ve “anlama”nın aslında birbirine neden – sonuç ilişkisi ile bağlı olduğunu belirterek, anlayarak okumanın birinci aşamasını iyi okumak, ikinci aşamasını da yazıyı kavramak olarak gösterirler.

Öğrencinin okuduğunu sağlıklı bir biçimde anlayabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında etkin olması, birçok strateji ve tekniği kullanabilmesi önemlidir. İyi bir okuyucu okuma öncesinde bir amaca sahiptir, metni gözden geçirir, ana hatlarıyla tarar, metinde nelerden söz edildiği hakkında hipotezler ileri sürer. Okuma esnasında metni baştan sona kadar okur. Bazen okumalarını tekrarlayabilir, okuduğu metinle ilgili notlar alabilir, okuduklarıyla ileri sürdüğü tahminlerini kontrol eder. Metinle ilgili özetlemeler yapar, metinde ileri sürülen düşünceleri araştırır, kendi ön bilgileriyle karşılaştırır, yazarla kendi düşünceleri arasında kritikler, çözümlenmeler, yorumlamalar yapar. Okuma boyunca metnin temel özelliklerini gözlemler. Okuma esnasında metinde karşılaştığı problemleri tanımlar. Anlaşılmayan sözcükler, cümleler, paragraflar için tekrarlı okumalar yapar, farklı etkinliklerle karanlık noktaları aydınlatmaya çalışır. Okuma boyunca okuduğu metni değerlendirir, metin hakkında kararlar verir, metnin iyi ya da kötü yazıldığı konusunda düşünce ileri sürer, okuyucuların ilgisini çekecek nitelikte bir eser olup olmadığını belirlemeye çalışır. Okuma sonrasında iyi bir okuyucu seçici tekrarlı okumalarla metnin genel anlamını, düşüncelerini özetlemeye çalışır. Metinle ilgili yansımalar yapar. Metinden gelecekte nasıl yararlanılabileceğini, metnin kendisine neler kazandırdığını düşünür.

Demirel’e göre bir metni anlayarak okuyabilmek için aşağıdaki yöntemlerden yararlanılmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006, 89):

- Yazıda ele alınan konuyu belirlemek
- Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak

- Anafikri bulmak
- Yardımcı fikirleri bulmak
- Metnin genel düşünce ve anlatım yapısını belirleme
- Metin anlaşılmadığında okuma hızını azaltma.

Okuduğunu anlama etkin bir süreçtir. Düşünme süreçleri, metinsel içerik, okuyucunun bilgisi, beklentileri ve okuma amaçları arasında bağlantılar sağlayan bilinçli, zihinsel etkinlikler aracılığıyla sürdürülür. Okuduğunu anlama etkinliklerinde temel amaç, okuyucunun düşünce gelişimini inşa etmektir. Böylece okuyucu anlayarak okuyabilir, bilişsel betimlemelerini yapabilir, başkalarıyla iletişim kurduğunda yeni öğrenmeler, anlamalar ortaya koyabilir (Block, 2004, 2).

Okuduğunu anlama stratejileri, anlamamanın güçleştiği durumlarda, öğrencinin akademik konulardaki performansını geliştirebilen bilişsel araçlar olarak tanımlanır (Piloneita, 2006, 27). Okuduğunu anlama stratejileri okuduğunu anlamayı geliştiren yapılandırmacı süreçlerin etkin bir parçası olarak kullanılır. Etkili okuyucular, anlamı yapılandırmak için okuma öncesi, okuma esnası ve sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini kullanırlar. Aynı şekilde etkin öğretmenler de metin sürecini geliştirici stratejileri kullanmada ve okuma amacına dayalı stratejilerin kullanımını anlamada öğrencilerine yardım ederler. Anlamı yapılandırma, öğrencinin okuyabileceği, ön bilgilerini, problem çözme ve tahmin yapma becerilerini kullanarak yanıtlayabileceği metinlerle etkileşim içinde olmayı gerektirir. Etkin okuyucular okuduğunu anlamada etkindirler, okudukları metinden yeni anlamlar yapılandırabilmek için ön bilgilerini, değişik strateji ve teknikleri işe koşarlar. Okuma süreci, rüzgarın toprak üzerindeki etkili esmesine benzer. Rüzgar toprağın üzerindeki kiri ve tozu yalnızca toprak izin verdiği kadar kaldırır. Okunan bir metnin anlaşılması ve yorumlanması da ancak okuyucunun ön öğrenmeleri ve deneyimleri el verdiği ölçüde gerçekleşir (Pressley, 2001, 158).

Okuduğunu anlama stratejileri; etkin, yetenekli olmaya, kendi kendini geliştirmeye, bilinçli okumaya katkı sağlayan, öğrenilebilen yöntemlerdir.

Sınıf öğretmenleri okuduğunu kavrama stratejilerini gösteri, model olma veya rehberlik etme yoluyla metin okuma sırasında kullanabilirler. Öğretmen veya öğrenci olsun bir metin okuyan bir kimse, bu yöntemleri öğrendiği ve uyguladığı zaman ikinci kişilerin yardımı olmaksızın etkili bir biçimde metinle (yazarla) etkileşim kurabilir (Pressley, 2001, 177). Tom Trabasso ve Edward Bouchard (Pressley, 2001, 176) da okuduğunu anlama düzeyini yükselten kavrama stratejilerini 12 başlık altında toplamışlardır:

- Kavramayı izleme
- Grafikler, örgütlemeler, şemalar oluşturma
- Etkin dinleyici olma
- Zihinsel benzetmeler, semboller kullanma
- Belleksel öğretim yapma
- Ön bilgileri kullanma
- Soru yanıtlama

- Soru üretme
- Öykü yapısı oluşturma
- Özetleme
- Sözcük bilgisi öğretimi
- Çoklu strateji öğretimi

Yöntem

Bu araştırmanın amacı ilköğretim okullarında 1. kademe sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilere okuduğunu kavrama becerilerini kazandırmak için işe koştukları strateji ve teknikleri ne düzeyde uyguladıklarını ortaya koyacak bir ölçeği geliştirmektir.

Ölçek formunun geliştirilmesi için, araştırmanın ilk aşamasında sosyo-ekonomik düzey açısından farklı okullarda görev yapan 15 sınıf öğretmeniyle, okuduğunu kavrama stratejilerinin işe koşulmasına ilişkin açık uçlu sorulara dayanan bir görüşme yapılmıştır. Gerek görüşme formunun betimsel analizinden elde edilen bilgilerle, gerekse okuduğunu kavrama stratejilerine ilişkin kuramsal kaynaklardan yararlanılarak, sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyine, hizmet yıllarına, mezun oldukları bölüme ve cinsiyetlerine göre, okuma öncesinde, okuma esnasında ve okuma sonrasında okuduğunu anlama stratejilerini ne düzeyde işe koştuklarını betimlemeyi hedefleyen likert tipi 5'li bir ölçek formu hazırlanmıştır. Derecelemeler, "Her Zaman Yaparım", "Çoğu Zaman Yaparım", "Arasına Yaparım", "Yapmam", "Hiç Yapmam" biçiminde yapılmıştır.

Hazırlanan anketin kapsam geçerliğini sağlamak uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanlardan alınan eleştiriler doğrultusunda anket formu yapılan düzeltmeler sonrasında ön uygulamaya hazır konuma getirilmiştir. Ön uygulama için Ankara ilindeki tüm ilköğretim okulları evren olarak kabul edilmiştir. Anket seçkisiz örnekleme yoluyla farklı sosyo-ekonomik çevrede bulunan ve esas araştırma kapsamı dışında olan ilköğretim okullarındaki 150 sınıf öğretmenine uygulanmıştır.

Ölçeğin esas uygulaması için araştırma evrenini, 2005 – 2006 öğretim yılında Ankara merkez ilçelerinde (Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Mamak, Sincan) bulunan ilköğretim okullarında görevli olan ilköğretim sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmanın örnekleme de ismi geçen merkez ilçelerde yer alan ilköğretim okullarından random seçilen 14 ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli ilköğretim sınıf öğretmenlerinden oluşturulmuştur. Örnekleme oluşturan ilköğretim okullarındaki görevli sınıf öğretmenlerinin %75'ine ulaşılabilmektedir. Veriler toplandıktan sonra anketin yapı geçerliği için faktör analizine başvurulmuştur. Faktör analizi binişik madde kalmayınca kadar tekrarlanmıştır. Faktör yükü .40'ın altında olan maddeler anketten çıkarılmıştır. Sonuç olarak üç boyuttan ve 32 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Her üç faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 37,818'dir. Maddelerin faktör yük değerlerinin .448 ile .675 arasında olduğu saptanmıştır. Ardından anketin güvenilirliği için yapılan analizde iç tutarlılık katsayısı (cronbach alpha) .86 bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini kuvvetlendirmek amacıyla ön uygulamada öğrencilerin almış olduğu toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst %27'lik grupların madde puanları arasındaki farklar ilişkisiz gruplar t testi kullanılarak sınanmıştır (Büyüköztürk, 2004: 165).

Bulgular ve Yorum

Faktör analizi yapılmadan önce verilerin faktör analizine uygunluğu KMO ve Bartlett Sphericity testiyle belirlenmiştir. Çünkü veriler üzerinde faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin en az ,60 olması ve Bartlett Sphericity testinin anlamlı çıkması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2004, 120). KMO Testi değeri ,816, Bartlett Sphericity testi değeri 1708,487 ($p<.000$) olarak bulunmuştur. Bu da verilerin faktör analizi için uygun olduğunu göstermiştir.

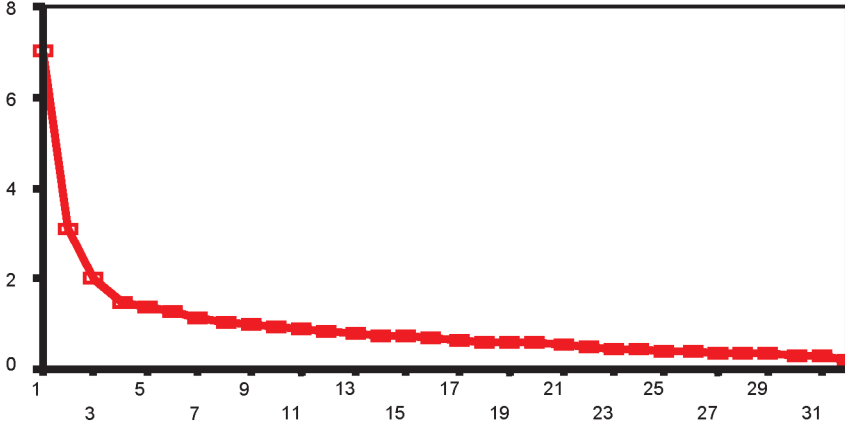
Tablo -1 Döndürülmüş Faktör Yükleri

| Maddeler | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. Faktör |
|----------|-----------|-----------|-----------|
| S31 | ,658 | | |
| S37 | ,653 | | |
| S21 | ,598 | | |
| S43 | ,566 | | |
| S24 | ,566 | | |
| S35 | ,557 | | |
| S32 | ,549 | | |
| S23 | ,539 | | |
| S30 | ,530 | | |
| S44 | ,526 | | |
| S26 | ,501 | | |
| S25 | ,474 | | |
| S41 | ,461 | | |
| S42 | ,460 | | |
| S1 | | ,675 | |
| S14 | | ,654 | |
| S3 | | ,631 | |
| S4 | | ,597 | |
| S7 | | ,595 | |
| S16 | | ,567 | |
| S2 | | ,529 | |
| S10 | | ,519 | |
| S11 | | ,457 | |
| S15 | | ,448 | |
| SY39 | | | ,635 |
| SY20 | | | ,617 |
| SY38 | | | ,600 |
| SY22 | | | ,592 |
| SY29 | | | ,565 |
| SY19 | | | ,534 |
| SY36 | | | ,531 |
| SY27 | | | ,486 |

Tablo-1 incelendiğinde analize alınan maddelerin faktör yüklerinin üç faktörde toplandığı görülmektedir. Yapılan tekrarlı faktör analizleri sonucunda 45 madde-

den oluşan ölçekten, faktör yükü 0,40'ın altında olan maddeler atılmış, 32 maddeden oluşan ve üç faktörde toplanan bir ölçek yapısına ulaşılmıştır. Tüm maddelerin faktör yük değerlerinin .448 ile .675 arasında olduğu saptanmıştır.

Tablo -2 Öz Değer Faktör Grafiği



Öz değer-Faktör grafiğinde, grafik eğrisinin ilk faktörden başlayarak hızlı bir düşüş gösterdiği ve bu düşüşün 3. faktörde de devam ettiği ve 3. faktörden sonra eğrinin aynı doğrultuda ilerlediği görülmektedir. Bundan hareketle, ölçekteki faktör sayısının 3 ile sınırlandırılabilceğini söylemek mümkündür.

Tablo -3 Faktörlerin Öz Değeri ve Açıkladıkları Varyans Yüzdesi

| Faktör | Öz Değer | Açıklanan Varyans (%) |
|--------|----------|-----------------------|
| 1 | 4,87 | 15,22 |
| 2 | 3,97 | 12,43 |
| 3 | 3,25 | 10,16 |

Tablo - 3'te görüldüğü üzere, 1. faktörün öz değeri 4,87 ve açıklanan varyans yüzdesi 15,22; 2. faktörün öz değeri 3,97 ve açıklanan varyans yüzdesi 12,43; 3. faktörün öz değeri 3,25 ve açıklanan varyans yüzdesi 10,16'dır. Bu sonuçlar, ölçeğin yapısal olarak üç faktörden oluşabileceğini göstermektedir. Birinci faktörde toplanan maddeler, "okuduğunu anlamayı yapılandırma" kavramı ile; ikinci faktördeki maddeler "okuduğunu anlamayı destekleme" kavramı ile; üçüncü faktördeki maddeler ise, "okuduğunu anlamaya ilişkin sakıncalar" kavramı ile betimlenebilir.

Tablo - 4 Okuduğunu Anlama Becerileri Ölçeği İç Tutarlılığına Yönelik Bağımsız Gruplar T Testi

| Gruplar | N | \bar{X} | Ss | F | t | Sd | p* |
|---------|----|-----------|-----|-----|---------|----|-----|
| Alt | 46 | 3,41 | ,15 | ,34 | -24,121 | 90 | ,00 |
| Üst | 46 | 4,21 | ,16 | | | | |

p < 0.05

Ölçeğin iç tutarlılığını belirleme kapsamında başvuru yollarından bir tanesi de testin toplam puanlarına göre oluşturulan alt %27'lik ve üst % 27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t testi kullanılarak sınanmasıdır. Analiz sonucunda gruplar arasında istenik yönde anlamlı bir farklılığın çıkması, testin iç tutarlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilir (Büyüköztürk, 2004: 165).

Ölçekte yer alan her bir maddenin okuduğunu anlama stratejilerini işe koşma düzeyi bakımından bireyleri ayırt etmede ne derece yeterli olduğunu belirlemek amacıyla ölçek, puanlarına göre üst %27'lik ve alt %27'lik grubun madde puanları arasındaki farkın anlamlılığına bakılmıştır. Ölçek puanlarına göre; en düşük puandan başlayarak 46 öğretmen, en yüksek puandan başlayarak 46 öğretmenin puanları alınmış, arada kalanlar işleme dahil edilmemiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo -4 incelendiğinde alt grupla üst grubun okuduğunu anlama stratejilerini işe koşma düzeyi puanları aritmetik ortalamaları (X) arasında anlamlı farklılık çıktığı gözlenmektedir (p=0.000<0.05). Bu anlamlı farklılığın üst grup lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulguya göre ölçeğin okuduğunu anlama stratejilerini en üst düzeyde işe koşanlarla en alt düzeyde koşanları birbirinden ayırdığı yani iç geçerliğe sahip olduğu söylenebilir.

Tablo - 5 Ölçekte Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri, Toplam Madde Korelasyonları ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

| Maddeler | Faktör Yüğü | Toplam Madde Korelasyonu | Alpha Güvenirlik Sayısı |
|----------|-------------|--------------------------|-------------------------|
| S1 | ,675 | ,4831 | ,8601 |
| S2 | ,529 | ,2553 | ,8643 |
| S3 | ,631 | ,4533 | ,8599 |
| S4 | ,597 | ,3615 | ,8624 |
| S7 | ,595 | ,4465 | ,8604 |
| S10 | ,519 | ,4411 | ,8603 |
| S11 | ,457 | ,4679 | ,8599 |
| S14 | ,654 | ,5585 | ,8574 |
| S15 | ,448 | ,4108 | ,8611 |
| S16 | ,567 | ,4607 | ,8596 |
| S21 | ,598 | ,3816 | ,8618 |
| S23 | ,539 | ,3659 | ,8621 |

| | | | |
|-----|------|-------|-------|
| S24 | ,566 | ,3309 | ,8629 |
| S25 | ,474 | ,5041 | ,8586 |
| S26 | ,501 | ,4005 | ,8613 |
| S30 | ,530 | ,4748 | ,8599 |
| S31 | ,658 | ,4763 | ,8596 |
| S32 | ,549 | ,3936 | ,8615 |
| S35 | ,557 | ,4530 | ,8599 |
| S37 | ,653 | ,4101 | ,8613 |
| S41 | ,461 | ,4741 | ,8592 |
| S42 | ,460 | ,5292 | ,8576 |
| S43 | ,566 | ,4600 | ,8599 |
| S44 | ,526 | ,3342 | ,8629 |
| S19 | ,534 | ,3371 | ,8633 |
| S20 | ,617 | ,3219 | ,8641 |
| S22 | ,592 | ,1597 | ,8669 |
| S27 | ,486 | ,2896 | ,8642 |
| S29 | ,565 | ,2650 | ,8656 |
| S36 | ,531 | ,2350 | ,8662 |
| S38 | ,600 | ,1429 | ,8678 |
| S39 | ,635 | ,3633 | ,8625 |

Ölçeğin güvenirlik çalışması için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. 172 öğretmeninden alınan veriler sonucunda iç tutarlık katsayısı (cronbach alpha) .86 bulunmuştur. Bu değer oldukça iyi olarak değerlendirilebilir. Ayrıca her bir faktörde toplanan maddeler için iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Birinci faktörde toplanan maddelerin iç tutarlık katsayısı .84; ikinci faktörde toplanan maddelerin iç tutarlık katsayısı .81; üçüncü faktörde toplanan maddelerin iç tutarlık katsayısı ise .73 bulunmuştur.

Sonuç ve Öneriler

Günümüz bilgi toplumunda, çağdaş toplum olmanın bir gereği olarak okuduğunu anlayan, irdeleyebilen, eleştirel açıdan değerlendirebilen bireylere gereksinim vardır. Bu bireylerin yetişmesinde öncelikli olarak sorumlu olanların başında sınıf öğretmenleri gelmektedir. Sınıf öğretmenlerinin, istenen nitelikte bireylerin yetiştirilmesinde, işe koştukları strateji, yöntem ve tekniklerin derse ve dolaylı olarak öğrenci niteliğine katkısı yadsınamaz. Çünkü okuduğunu anlayan bir öğrencinin öncelikle okumaya karşı ilgisi olumlu yönde gelişecek, bu olumlu eğilimin sonucu olarak da okuyan, okuduğunu anlayan, anladıklarını öğrenme ürününe ve bilgiye dönüştüren bireyler yetişebilecektir. Bu noktadan hareketle, okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin işe koşulmasının gerekliliği daha iyi anlaşılacaktır.

Faktör analizi sonucunda bu ölçeğin üç boyutlu bir ölçek olabileceğine karar verilmiştir. Ölçeğe faktör yük değeri 0.40'ın üzerinde olan 32 madde eklenmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin cronbach-alpha değeri 0.86 olarak bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin ders etkinliklerinde okuduğunu kavrama strateji, yöntem ve tekniklerini ne düzeyde uyguladıklarını, uygulama düzeylerinin hangi değişkenlere göre değiştiğini bundan sonra bu ölçek aracılığıyla belirlemek mümkün olabilir. Sınıf

öğretmenleri bu ölçekten hareketle, okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin hangilerini daha çok uyguladıklarını kendileri de tespit edebilir, kendileri için uygulamada rehber olarak kullanabilirler. Ayrıca bu ölçek, farklı öğrenim düzeylerinde işe koşulabilecek strateji, yöntem ve tekniklerin işe koşulma düzeyini sorgulayacak biçimde yeniden geliştirilebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2005), Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi, Pegema Yay. Ankara.
- Akyol, H. (2006), Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri, Kök Yay. Ankara.
- Demirel, Ö; Şahinel, M. (2006), Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Pegema Yay. Ankara.
- Block, C.C. (1993), Strategy Instruction In A Literature-Based Reading Program, The Elementary School Journal, 94, 2, 139-151.
- Block, C.C. (2004), Teaching Comprehension, Pearson Education Inc. New York.
- Büyükköztürk, Şener (2004), Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı, Pegema Yay. Ankara.
- Kuzu, T. (2003), Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Piloneita, P. (2006), Genre and Comprehension Strategies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis, Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Fables Florida, University Of Miami, <http://www.proquestcompany.com>.
- Pressley, Michael, (2002), Comprehension Strategies Instruction: Aturn Of The Century Status Report, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.
- Rose, D.S. Ve Diğ. (2000), Imagery Based Learning: Improved Elementary Students Reading Comprehension With Drama Techniques, The Journal Of Educational Research, September /October Volume 94, No:1, Berkeley.
- Sever, S. (2000), Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Trabossa, Tom, Bouchard, Edward, (2002), Teaching Readers How To Comprehend Text Strategically, *Comprehension Instruction Research Based Best Practices*, Guilford Pres, London.
- Türk Dil Kurumu (2005), Türkçe Sözlük, Tdk Yayınları, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi, Nobel Yay. Ankara.
- Yıldız, C. (Editör), (2006), Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Pegema Yay. Ankara.

OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

| SIRA | MADDELER | Hiç Yapmam | Yapmam | Ara Sıra Yapırım | Çoğu Zaman Yapırım | Her Zaman Yapırım |
|------|--|------------|--------|------------------|--------------------|-------------------|
| 1 | Okunacak metne öğrencilerin ilgilerini çekmek için bir olay, konu veya durumu kullanarak derse başlarm. | | | | | |
| 2 | Okuma öncesinde öğrencileri, metnin başlığından hareketle parçanın içeriğini tahmin etmeye teşvik ederim. | | | | | |
| 3 | Öğrencilerin ilgisini çekmek için, günlük yaşamdan seçilmiş parçalarla okuma etkinliğine başlarm. | | | | | |
| 4 | Öğrencilerden, parçayı okumaya başlamadan önce, okuma parçasının başlığıyla resim arasında ilişki kurmalarını isterim. | | | | | |
| 5 | Öğrencilerin metne ilgilerini çekmek amacıyla yeterli düzeyde işitsel ve görsel uyarıları kullanırım. | | | | | |
| 6 | Öğrencilerden okudukları metinlerle ilgili sorular yazmalarını isterim. | | | | | |
| 7 | Olay örgüsü karışık metinleri, öğrencilerin ana bölümler halinde çözümlemelerini sağlarm. | | | | | |
| 8 | Okunan parçayla ilgili hareketli / hareketsiz görsel materyallerle okuduğunu kavrama çalışmalarını desteklemeye çalışırım. | | | | | |
| 9 | Öğrencilerden okudukları metinle ilgili notlar tutmalarını isterim. | | | | | |
| 10 | Öğrencilerden, okunan metinde önemli görülen yerlerin altını çizmelerini isterim. | | | | | |
| 11 | Öğrencilerden, anlamını yeni öğrendikleri sözcükleri ezberlemelerini isterim. | | | | | |
| 12 | Okuduğunu anlama etkinliklerini, okuması iyi ve güzel olan öğrencilerle yaparım. | | | | | |
| 13 | Öğrencilere eksik bırakılmış metinler / öyküler vererek tamamlamalarını isterim. | | | | | |
| 14 | Öğrencilerden sorulara yanıt alırken, öğrenciye düşünme payı vermeyi beklemeden sorunun yanıtını kendim sınıfa söylerim. | | | | | |
| 15 | Öğrencilerle, okuduğunu kavrama etkinliklerini diğer derslerde de uygularım. | | | | | |
| 16 | Öğrencilerin okudukları parçanın ana fikrini bulmalarını sağlarm.. | | | | | |
| 17 | Öğrencilerin her paragrafta dile getirilmek istenen düşünceyi bulmalarını sağlarm. | | | | | |
| 18 | Öğrencilere, okuma esnasında “sonra ne olacak / ne olabilir?” soruları yönelterek tahminlerde bulunmaya teşvik ederim. | | | | | |
| 19 | Metinde geçen ve anlamı bilinmeyen sözcüklerin anlamını, okuma esnasında söylerim. | | | | | |
| 20 | Okuduğunu anlama etkinliklerini daha çok, duygu ve düşüncelerini rahatlıkla ifade edebilen başarılı ve orta düzeyde öğrencilerle yürütürüm. | | | | | |
| 21 | Betimlemeye dayalı okuma parçalarında betimlenen bölümleri öğrencilerin bulmalarını sağlarm. | | | | | |
| 22 | Öyküye dayalı parçalarda “bu öyküyü siz yazsaydınız, nasıl bitirirdiniz?” gibi sorularla öğrencilerin metin üzerinde farklı bir kurgulama yapmalarını sağlarm. | | | | | |
| 23 | Metni anlamaya yönelik olarak “Ne? Nerede? Nasıl? Ne zaman? Niçin? Kim?” gibi soruları sorarım. | | | | | |
| 24 | Öyküye ve olaya dayalı parçalarda, öğrencilerin olay zincirini basamak basamak bulmalarını sağlarm. | | | | | |
| 25 | Okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için öğrencilere düzeylerinin üstünde kitaplar okuturum. | | | | | |
| 26 | Öğrencilerin kavrama becerilerini geliştirmek için eksik bırakılmış metin tamamlama çalışmaları yaparım. | | | | | |
| 27 | Okunan metnin öğrenciler tarafından tam olarak anlaşıldığını ölçmek için sadece kitaptaki soruları sorarım. | | | | | |
| 28 | Öğrencilerden, okuduğunu anlamaya yönelik soruları kitapta geçen benzer ifadelerle yanıtlamalarını isterim. | | | | | |
| 29 | Öğrencilerden, metindeki kahramanları, metinde geçen ifadelerle anlatmalarını isterim. | | | | | |
| 30 | Öğrencilerden, okunan parçayla ilgili bir atasözü veya özdeyiş bulmalarını isterim. | | | | | |
| 31 | Sınıfta, okunan metinle ilgili küçük drama etkinlikleri düzenlerim. | | | | | |
| 32 | Öğrencilerin okudukları metni kendi sözcükleriyle özetlemelerini sağlarm. | | | | | |

THE STUDY OF VALIDITY AND RELIABILITY OF SCALE OF LEVEL OF USE OF READING COMPREHENSION STRATEGIES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Cevdet EPAAN*

Melih ERZEN**

Abstract

The aim of this study is to develop a scale that will disclose at what level teachers' working at first grade of primary schools, apply strategies and techniques on their students acquiring reading ability. Scale articles have been done by investigating related literature and by applying to teachers' point of view. 45 articles have been determined. 172 teachers, working with Management of Ankara's National Education, have participated in the survey. The scale has been reduced to 32 articles, 24 of them having positive and 8 of them having negative aspect, at the end of application. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) coefficient of scale was 0.81, Barlett test meaningful value was 0.000 and Cronbach-alpha reliability coefficient of scale was accepted as 0.86. This is quite a reliable value.

Key Words: Reading comprehension, reading comprehension strategies, scale

* Dr.; Assistant; Siirt University Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Siirt.

** Dr.; Instructor; Gazi University, Department of Turkish Language and Literature, Ankara.

YENİ TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ UYGULAMASINA İLİŞKİN OLARAK BRANŞ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Fatma SUSAR KIRMIZI*

Nevin AKKAYA **

Özet

Bu araştırmanın amacı, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanması ile ilgili olarak 6.,7. ve 8. branş öğretmenlerinin görüşlerini belirleyip programın etkili olan ve olmayan yönlerine yönelik olarak bir durum tespiti yapmak, uygulamadaki yetersizliklere ve gelecekte yapılacak değişikliklere ilişkin önerilerde bulunmaktır. Çalışmada, nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri 29 öğretmenden elde edilmiş, verileri ele etmek için görüşme yönteminden yararlanılmıştır. Araştırmanın evreni İzmir'in Buca İlçesine bağlı 47 resmi ilköğretim okulundan oluşmaktadır. Örneklemini ise "Maksimum Çeşitlilik Örnekleme" ile belirlenmiş 20 okul oluşturmaktadır. Çalışma bu okullarda 6., 7. ve 8. sınıflarda görev yapan 29 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verilerinin tamamı açık uçlu sorulardan oluşan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Formun hazırlanmasında öncelikle ilgili yazın taranmış, elde edilen bilgiler doğrultusunda denemelik görüşme maddelerinin bir araya getirilmesiyle "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" oluşturulmuştur. Forma yönelik olarak sekiz öğretim üyesinden uzman görüşü alınmış ve yapılan öneriler doğrultusunda sorular altı madde olarak yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra 8 kişiyle yapılan deneme uygulaması sonucunda forma son şekli verilmiştir. Veriler, her iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve daha sonra soruların güvenilirliği "Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100" formülü ile hesaplanmıştır. Toplam 29 öğretmenle yapılan görüşme sonunda elde edilen güvenilirlik sonuçları ise birinci soru için % 84,37, ikinci soru için % 80,00, üçüncü soru için % 76,19, dördüncü soru için % 79,24, beşinci soru için % 73,43, altıncı soru için ise % 79,54 olarak elde edilmiştir.

Araştırmada öğretmen görüşlerinin; "programdan kaynaklanan sorunlar, programın uygulanmasını güçleştiren temel nedenler ve sınıf içi çalışmalar" etrafında odaklandığı tespit edilmiştir. Öğretmeler genel olarak "hizmet içi eğitimin yetersizliği, etkinliklerin çok fazla olması, etkinlikleri yetiştirmek için yeterince zaman bulamadıkları, metinlerin uzunluğu, okullarının yetersiz olanakları ve değerlendirmede" sorun yaşadıkları doğrultusunda görüş bildirmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretmeni, Türkçe Programı, Ana dili

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

** Yrd. Doç. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.

Giriş

Bilginin hızla artması, buna bağlı olarak teknoloji kullanımının ve iletişimin yaygınlaşması eğitim programlarındaki değişikliği zorunlu kılmıştır. “Çağımızdaki bilgi üretimi ve kapsamlı bilimsel gelişmelerin hızı, birçok ülkenin kültürel yaşamını etkilemekte; bu durum, bilimsel bilginin paylaşılmasında bir araç olan dilde de kendini göstermektedir. Eğlence endüstrisi ve yeni düşüncelerin sunduğu olanaklar, duygu ve düşüncelerin sözlü paylaşımını ve iletişim sürecinin niteliğini değiştirmekte; insanlar arasındaki ortak yaşam değerleri, biçim ve içerik değişikliğine uğramakta; toplumsal ilişkilerde, görsel kültüre bağımlılık gösteren yeni sosyal değerler oluşmaktadır” (Sever, 199, 2003). 21. yüzyılda yetişecek insan kaynağının uluslararası alanda rekabet gücü olan bireyler olması gerekir. Bu tip bireyleri yetiştirmek için de geniş kapsamlı, planlı, etkili, verimli öğretim programlarına ihtiyaç vardır. Hazırlanacak programlar günümüzde bireyin ve toplumun ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır.

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişte başarılması gereken, hem bireyin hem de toplumun en büyük ihtiyacı olan bilgiye erişim ve bilgiyi kullanma konusunda yeterlilik ve değişen dünyaya uyum sağlamadır. Bunun için sahip olunan nitelik ve imkânlar göz önüne alınarak program düzenlemeleri yapılmalıdır. Bu düzenleme içinde dil öğretim programlarının özel bir yeri ve önemi vardır.

Bilginin hızla yenilendiği çağımızda bireyin ve toplumun bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması ve yeniden üretmesi, öncelikle bireylerde dil becerilerinin gelişmiş olmasıyla mümkündür. Hayatının her döneminde, her alanındaki kazanımların temeli dil becerileriyle atılır. Bunun farkında olan toplumlar özellikle ana dili öğretimine ayrı bir önem vermektedir (Göğüş, 1983). Dil öğretim programlarına yönelik olarak yapılan çalışmalar ve yeniliklere, son yıllarda gelişmiş ülkelerde önemi giderek artmış bir konudur. Geleceğin dünyasında yaşam koşullarıyla başa çıkabilecek, sorun çözme becerisi gelişmiş bireylerin yetişmesi ancak sağlam bir anlama ve anlatma eğitiminin verilmesiyle mümkündür. Programlarda, geleceğin dünyasında etkin birey olarak rol alacak kişilerin yetişmesi için geleneksel şekilde belirlenmiş bulunan öğretim programlarının, içeriklerin yerine, günümüz dünyasının sorunları ve gelecekteki yeni sorunlarla başa çıkmaya olanak tanıyan yeni hedeflerin belirlenmesi benimsenmiştir. Bu gerçeğin farkında olan ülkeler ana dil öğretim programlarını yeniden düzenleme konusunda oldukça etkili çalışmalar yapmıştır.

Ülkemizde ilköğretim ikinci kademe ana dili eğitimini de kapsamak üzere her alanda ciddi sorunlar yaşanmaktadır. “Okulların hala çocukları matematik ve sosyal derslerdeki başarılarıyla değerlendirdiği, sistemdeki ölçmenin ve OKS'nin de (son uygulamalar doğrultusunda SBS) bu durumu pekiştirdiği bilinen üzücü bir gerçektir (On Yedinci Milli Eğitim Şurası Manisa İli Komisyon Raporları, 9). Bu gerçekten hareketle ülkemizde de çağdaş yaklaşımlara dayalı bir dil öğretimi programı hazırlanmış ve uygulanmaya başlamıştır. Öncelikle 2005–2006 eğitim öğretim yılında birinci kademe uygulanmaya başlayan program Çoklu Zekâ, Yapılandırıcı Yaklaşım, Beyin Temelli Öğrenme, Öğrenci Merkezli Öğrenme, Bireysel farklılıklara duyarlı öğretim Tematik Yaklaşım gibi yaklaşım ve modellere dayalı olarak geliştirilmiştir. Program geliştirme sürecinde Türkçe öğretimiyle ilgili olarak, son yıllarda ortaya konulan teori yaklaşım ve araştırmalar temel alınmıştır (Güneş, 2006). Ülke-

mizde de bu amaçla 2004'te program değişikliğine gidilmiş ve yeni programın, öğrencilerin hayat boyu kullanmalarını hedeflediği temel beceriler şu şekilde belirtilmiştir:

- Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- İletişim kurma,
- Problem Çözme,
- Araştırma,
- Karar verme,
- Bilgi teknolojilerini kullanma,
- Girişimcilik,
- Kişisel ve sosyal değerlere önem verme,
- Estetik ve zevk kazanma,
- Millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı olma (MEB, 2005)

Yeni ilköğretim programlarının başarıyla uygulanarak amacına ulaşabilmesi için her şeyden önce uygulamayı yapacak olan öğretmenlerin program hakkında bilgi sahibi olmaları ve programa sahip çıkmaları gereklidir. Öğretmenlere ve müfettişlere bu konuda olumlu fakat yetersiz olan seminerlerle daha sonra hizmet içi eğitim kurslarıyla bilgilendirme çalışmalarında bulunulmuştur (Akkaya ve Susar Kırmızı, 2007).

Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı öncelikle ilköğretim 1. kademedede uygulanmış daha sonra 2006–2007 eğitim öğretim yılında ülke çapında, 6. sınıflarda, 2007–2008 eğitim öğretim yılında ise 7. sınıflarda uygulamaya koyulmuştur. Uygulanan programların uygunluğunun ve verimliliğinin çok iyi araştırılması gerekmektedir. Çünkü programlar toplumun ve bireylerin niteliklerini ve ihtiyaçlarının karşılanabilirliğine uygun olarak belirlenmesini zorunlu kılmaktadır. Uygun olmayan programların onarılması güç yaralar açacağı kuşku götürmez bir gerçektir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na yönelik olarak yapılan araştırmalar sonucunda, ikinci kademedede yeni programın uygulanmasına ilişkin herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Programın 2006–2007 eğitim öğretim yılında 6. sınıflarda uygulamaya koyulduğu düşünülürse bu araştırmanın ilk çalışmalardan biri olduğu kabul edilebilir bir durumdur. Bu nedenle çalışmada daha çok ilköğretim birinci kademedede yapılan araştırmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

Akkaya ve Susar Kırmızı (2007) yeni program doğrultusunda hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe Ders Kitaplarına yönelik bir araştırma yapmıştır. Çalışmada öğretmenlerin Türkçe Ders Kitabına, Öğrenci Çalışma Kitabına ve Öğretmen Kılavuz Kitabına ilişkin görüşlerini değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonuçlarına göre, Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına ilişkin olarak, hizmet içi eğitime gereksinim duymayan öğretmenlerin, 4. sınıf öğretmenlerinin, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programına yönelik olarak yeterli bilgiye sahip olduğunu belirten öğretmenlerin ve 16–25 yıl arası çalışan öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarına yönelik görüşlerinin daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet ve mezun olunan okul durumuna göre gruplara arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Profesörler Kurulu Yeni İlköğretim Programını Değerlendirme Toplantısı (2005) sonuçlarına göre program değişiklikleri ülkenin felsefesi, gereksinim ve yaşantılarından ortaya çıkan gerçeklerle örtüşmemektedir. Yeni İlköğretim Programı hazırlanırken önceki program geliştirme çalışmaları göz ardı edilmiş, konuya ilişkin bilimsel dönütlerden yararlanılmamıştır. Programının hazırlanmasında, varolan programın geliştirilmesi yerine, başka ülkelerde uygulanan programların ülkemize uyarlanması yoluna gidilmiştir. Oldukça kısa bir zamanda hazırlanan program, sistem bütünlüğü içinde ele alınmamış, deneme uygulaması zaman ve kapsam yönünden yetersiz kalmış ve tarafsız bir değerlendirmesi yapılmamıştır (Yaşar ve diğerleri, <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>).

Coşkun (2005) yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesine yönelik olarak, pilot okulların 4. ve 5. sınıflarında yaptığı çalışmayla Türkçe Ders Kitaplarının kullanımına ilişkin bazı sonuçlar ortaya koymuştur. Araştırmaya göre hazırlanacak olan kitapların içerik ve görsel unsurlar açısından niteliğinin önemli olduğu vurgulanmış ve kitapların kullanımının olduğu kadar diğer araç gereçlerin kullanımı konusunda öğretmenlerin yetersizliklerinin giderilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Özkara (2006) Öğrenci Çalışma Kitaplarında yer alan etkinliklerin, Türkçe programında geçen yazma kazanımlarını karşılayıp karşılamadığını araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda çalışma kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin, programda yer alan etkinliklerle örtüşmediği ve etkinliklerin geliştirilmesinde programın yeterince dikkate alınmadığı ortaya konulmuştur. Bunların yanı sıra kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak etkinlik sayısının da dengeli olmadığı belirtilmiştir.

2006–2007 eğitim-öğretim yılında yeni Türkçe Dersi Öğretim programı öncelikle 6. sınıflarda, aşamalı bir şekilde uygulamaya konmuştur. 2007–2008 eğitim-öğretim yılında 7. sınıflarda da uygulanmaya başlanan Program, 2008–2009 eğitim öğretim yılında da 8. sınıflarda uygulamaya konulacaktır. Programı ilk defa uygulayan 6. sınıf öğretmenlerinin programla ilgili görüşleri, programın uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerin olup olmadığının araştırılması, programın iyileştirilmesi, daha etkili ve verimli hale getirilmesi için önemlidir. Çalışmanın bu bakımdan alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Millî Eğitim Bakanlığı, başlattığı çalışmayla 2004 yılında, İlköğretim birinci kademe programlarında, Türkçe Öğretimi dersini de içine alan kapsamlı bir değişiklik yapmıştır. Yapılandırmacılık, aktiflik, öğrenci merkezlilik ve tematik ilkelerine dayanan yeni program Çoklu Zekâ Kuramı ve bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş öğrenme yaklaşımlarının uygulanmasını öngörmektedir (Gömleksiz, 2005). Bu gelişmeler 2005 yılından itibaren ilköğretimin ikinci kademesine de pilot uygulamalarla hayata geçirilmiştir. 2006–2007 yılından itibaren ise program yeniden gözden geçirilerek tüm Türkiye genelinde uygulamaya konulmuştur. Elbetteki geliştirilen bu programın hayata geçirilmesinde öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Çünkü program onlar tarafından sınıfta birebir uygulanmakta doğal olarak da aksayan ve işleyen yönler en iyi onlar tarafından tespit edilmektedir. Bu düşünceden yola çıkılarak uygulanan programa öğretmenler açısından nasıl bakıldığı irdelenmiştir.

Bu araştırmanın amacı, yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanması ile ilgili olarak Türkçe branş öğretmenlerinin görüşlerini belirleyip programın etkili olan ve olmayan yönlerine yönelik olarak bir durum tespiti yapmak, bu konudaki yetersizliklere ve gelecekte yapılacak değişikliklere ilişkin önerilerde bulunmaktır.

Alt Problemler

Araştırmanın amacı çerçevesinde şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenler, *programdan kaynaklanan sorunları* nasıl yansıtmışlardır?
2. Öğretmenler, *programın uygulanmasını güçleştiren temel etkenlere* ilişkin görüşlerini nasıl ortaya koymuşlardır?
3. Öğretmenler, *sınıf içi çalışmalarına* ilişkin görüşlerini nasıl yansıtmışlardır?

Yöntem

Araştırmada, çalışmanın amacına uygun olarak nitel araştırma deseni (Yıldırım&Şimşek, 2005; Denzin ve Lincoln, 1998; Miles ve Huberman 1994) kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

2006–2007 eğitim öğretim yılının bahar döneminde yapılan araştırmanın evreni İzmir'in Buca İlçesine bağlı 47 resmi ilköğretim okulundan oluşmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerini belirlemek için "Maksimum Çeşitlilik Örneklemesi" kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemede amaç, oluşturulan grupla probleme tarayabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst düzeyde yansıtmaktır (Patton, 1990; Maxwell, 1996; Yıldırım&Şimşek, 2005). Belirlenen örnekleme yöntemi ışığında okullar üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeylere ayrılmış grupların her birinden yedişer okul seçilmiştir. Belirlenen yirmi bir okuldan birisinde Türkçe branş öğretmenlerine ulaşılmamıştır. Bu nedenle ancak 20 okulda 6., 7. ve 8. sınıflarda ders veren Türkçe branş öğretmenleri ile görüşmeler yapılabilmektedir. Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006–2007 eğitim öğretim yılında yalnızca 6. sınıflarda uygulandığı için öğretmenlerden bu sınıflarda yapılan uygulamalara ilişkin bilgi elde edilmiştir. Yapılan maksimum örnekleme sonucunda, araştırmanın nitel alt problemlerini yanıtlamak amacıyla toplam 29 öğretmen veri kaynağı olarak alınmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini içeren 29 görüşme formu, nitel veri seti olarak değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerinin tümü, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" ile elde edilmiştir. Formun hazırlanmasında öncelikle ilgili yazın taranmış elde edilen bilgiler doğrultusunda görüşme soruları ortaya çıkarılmıştır. Bu sorulara kişisel bilgilerle ilgili sorular da eklenerek denemelik "Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu" oluşturulmuştur. Forma yönelik olarak, öğretim elemanı ve sınıf öğretmeninden oluşan sekiz alan uzmanından görüş alınmış, yapılan öneriler doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiş, bazıları ise çıkarılmıştır. Form, son haliyle kişisel bilgiler ve altı sorudan oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından yapılan görüşmeler ortalama 30 dakika sürmüştür, veriler yazılarak kaydedilmiştir. 8 kişiyle yapılan deneme uygulaması sonucunda formun işlevsel olduğu görüşüne ulaşılmıştır. Deneme uygulaması sonucunda veriler, her iki araştırmacı tarafından kodlanmış ve daha sonra soruların güvenilirliği

“Güvenirlilik=Görüş Birliği/Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği x 100” formülüyle hesaplanmıştır. Güvenirlilik katsayısı, birinci soru için % 81,08; ikinci soru için % 77,77; üçüncü soru için % 80; dördüncü soru için % 75,51; beşinci soru için % 77,19; altıncı soru için ise % 68,75 olarak tespit edilmiştir. Aynı işlem 29 kişi ile gerçekleştirilen esas uygulamadan sonra da yapılmıştır. Araştırmada, değerlendirmeye alınan esas uygulama sonrasında elde edilen güvenirlilik katsayısı birinci soru için % 84,37; ikinci soru için % 80,00; üçüncü soru için % 76,19; dördüncü soru için % 79,24; beşinci soru için % 73,43; altıncı soru için ise % 79,54 olarak belirlenmiştir. Bu tür bir değerlendirme süreci hem nitel bulguların geçerliliğine ve güvenirliliğine hem de kodların oluşturulmasına önemli bir katkı sağlamıştır.

İşlem

Araştırmanın nitel bir araştırma olması ve veri toplama aracının açık uçlu sorulardan oluşması nedeniyle elde edilen verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılarak açık kodlama yöntemine başvurulmuştur (Yıldız ve Şimşek, 2005). Öncelikle elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış. Oluşan metinler satır satır birkaç kez okunmuş ve buna yönelik kodlamalar oluşturulmuştur. Kodlama türlerinden verilerden çıkan kavramlara göre kodlama yapılmıştır. Ardından kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmanın amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırmacılar tarafından yapılan yorumları desteklemek ve katılanların bakış açılarını yansıtmak amacıyla görüşme metinlerinden yapılan alıntılara yer verilmiştir. Alıntılarının hemen sonrasında ise katılımcıların kişisel ve mesleki özelliklerini belirtmek için tanıtıcı kısaltmalara yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan kısaltmalar: Bay öğretmenler (By.), bayan öğretmenler (Byn), yaş (38,31,45...), üst sosyo-ekonomik düzey okul (Üst), orta sosyo-ekonomik düzey okul (Orta), alt sosyo-ekonomik düzey okul (Alt) ve öğretmen sıra numarası (1,2,3...) şeklinde ifade edilmiştir. Örneğin: [Byn.; 38; Üst; 25] şeklinde eklenen kişisel bilgilerin açıklaması şu şekildedir; Byn: Bayan, 38: Otuz sekiz yaşında, Üst: Üst sosyo-ekonomik düzeyde bir ilköğretim okulunda çalışıyor, 25: Yirmi beşinci sıradaki öğretmen.

Görüşmeden elde edilen veriler incelendiğinde “programdan kaynaklanan sorunlar” temasını oluşturan; “metinlerin yapısı, zaman kullanımı, değerlendirme” kodları, programın uygulanmasını güçleştiren temel etkenler temasını oluşturan; “okul donanımı, öğretmen yeterliliği ve öğrenci yeterliliği” kodları, sınıf içi çalışmalar temasını oluşturan; “etkinlik düzenleme, çalışmalarındaki değişiklikler” kodları elde edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

“Öğretmenler, programdan kaynaklanan sorunları nasıl yansıtmışlardır?” şeklinde ifade edilen alt problem çerçevesinde öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “programdan kaynaklanan sorunlar” temasını oluşturan “metinlerin yapısı, zaman kullanımı, değerlendirme” kodlarına ulaşılmıştır. Sıralanan kodlara ilişkin bazı bulgular, görüşmelerden ilgili yerler alıntılanarak aşamalı bir biçimde aşağıda sunulmuştur.

“Metinlerin yapısı” koduna ilişkin olarak öğretmenler genel olarak olumsuz görüşler bildirmiştir. Metinlerin uzun ve ağır olduğu yönünde ortaya konulan görüşler oldukça fazladır:

“(…)Kitaplardaki metinlerin daha kısa tutulmasını öneririm (…)” [By.; 44; Orta; 12]. “(…) Metinler altıncı sınıf düzeyine uygun değil. Birçok yabancı sözcük var. Çalışma kitabıyla paralel gidildiğinde etkinlikler bölümünde bu sözcüklerle ilgili yeterli alıştırmaya olmadığı görüyoruz. Okuma metinlerinde çok yabancı sözcük var. Oldukça uzun ve zor anlaşılır metinler (…)” [By.; 35; Orta; 10]. “(…) Altıncı sınıflarda okunan metinlerin biraz daha düzeylerine uygun olmasının isterim. Öğrencileri ağır geliyor (…)” [By.; 27; Orta; 24]. “(…) Öğrenciler okuma metinlerini anlamakta güçlük çekiyorlar (…)” [Byn.; 40; Alt; 9].

Alıntılardan da anlaşılacağı gibi öğretmenler özellikle metinlerin uzun olmasından yakınmaktadır. Metinler uzun olduğunda okuma için daha fazla zaman ayırmakta aynı zamanda etkinliklerin gerçekleştirilmesi için kalan süre de yetersiz olmaktadır. Ayrıca uzun metinlerin okunması öğrenciler açısından da yorucu olabilmektedir. Programın kademeli bir şekilde uygulanacağı düşünülürse, bu sorun 7. ve 8. sınıflarda da bazı sıkıntılara neden olabilir. Hem eğitim-öğretim sürecinde yer alan altıncı sınıfların metinleri hem de ileride 7. ve 8. sınıflarda da işlenecek olan metinler, gerek uzun olmaları gerekse öğrencilerin gelişim düzeylerine uygunluğu açısından gözden geçirilmelidir.

“Zaman yetersizliği” koduna ilişkin olarak öğretmenlerin genellikle etkinlikleri yetiştirme süre yetersizliğinden yakındığı tespit edilmiştir. Programa yönelik çalışmalar gereken zamana sığdırılamamaktadır. Konuya ilişkin olarak şu alıntılara yer verilmiştir:

“(…) Haftalık ders sayısı yetersiz. Sınıflardaki öğrencilerin kalabalık oluşundan tüm öğrencilere etkinliklerde yer veremiyorum (…)” [By.; 37; Üst; 16]. “(…)Süre yetmiyor. Pek çok konuyu yüzeysel işliyoruz (…)” [By.; 47; Orta; 17]. “(…) Program güzel ama ders saati arttırılmalı ya da etkinlikler azaltılmalı (…)” [Byn.; 31; Alt; 2].

“(…) Süre konusunda çok sıkıntılıydım. Ama rehberlikte müfettişe sorduşumda “Her etkinliği yapmak zorunda değilsin, kendince önemli gördüklerini yap” demesi üzerine artık yetiştiremiyorum demiyorum. Ancak buna rağmen, her proje ödevinden sonra her öğrenci için ayrı bir değerlendirme formu doldurulması sıkıntı veriyor (…)” [Byn.; 38; Üst; 1].

Gerek projelerin yapılmasında, gerekse sınıf içi etkinliklerin yetiştirilmesinde zaman sorunu yaşanmaktadır. Bu sorunu tetikleyen başka bir nedense sınıflardaki öğrenci sayısının çok olmasıdır. Etkinliklerin çok olması, proje konularının uzun zaman gerektirmesi, sınıfların kalabalık olması öğretmenler ve öğrenciler için zaman alıcıdır. Bir çok öğretmen ne yazık ki etkinlikleri yetiştirmek zorunda olmadığını bilmemektedir. Bu durum son alıntıda da görülmektedir. Yeni programa göre, öğretmenler gerek gördüğünde bazı etkinlikleri yapmayabilirler. Bu durum onların ve öğrencilerin işini büyük ölçüde kolaylaştırabilir. Yapılan bu araştırmada hizmet içi eğitim sürecinde öğretmenlerin bu konuda yeterince bilgilendirilmediğini ortaya çıkarmaktadır.

Öğretmen görüşleri “değerlendirme” kodu açısından incelendiğinde değerlendirme formlarının sayıca çok olduğu belirlenmiştir. Konuya ilişkin olarak dikkat çeken alıntılar şunlardır:

“(…)Değerlendirme formlarının sayıca çok fazla olması, formların zamanında doldurulması konusunda güçlük yaratmaktadır (...)” [By.; 27; Orta; 24]. “(...)Yeni programın uygulanmasında en çok zorluk çekilen konu değerlendirme çalışmalarının çok olmasıdır (...)” [Byn.; 40; Alt; 21]. “(...) Değerlendirme formlarını çoğaltmak büyük külfet (...)” [Byn.; 31; Alt; 26].

Elbette ölçme değerlendirme çalışmalarının yetersiz olduğu bir eğitim öğretim ortamı oldukça eksiktir. Ancak değerlendirme formlarına gereğinden fazla önem verilmesi de ölçme değerlendirme işini hem tek boyutlu kılmakta hem de öğretmenlere sıkıntı yaratmaktadır. Ölçme değerlendirme çalışmalarının forma dayalı olmaktan uzak bir şekilde renklendirilmesi öğretmenlerin işini kolaylaştırabilir.

“Öğretmenler, *programın uygulanmasını güçleştiren temel etkenlere* ilişkin görüşlerini nasıl ortaya koymuşlardır?” şeklinde ifade edilen alt problem kapsamında öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde “programın uygulanmasını güçleştiren temel etkenler” temasını oluşturan “okul donanımı, öğretmen yeterliliği ve öğrenci yeterliliği” kodlarına ulaşılmıştır. Elde edilen kodlara ilişkin bulgu ve ilgili alıntılar aşağıdaki bir biçimde aşağıda sunulmuştur.

Elde edilen verilere göre okulun donanımındaki yetersizliklerin programın uygulamasında birçok zorluğa neden olduğu ve programın etkililiğini sıkıntıya soktuğu tespit edilmiştir. Okul donanımı koduna ilişkin olarak ilginç alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“(…) Okulumuz iyi durumda. Ben daha önce Tavas'ta bir İlköğretim okulunda çalıştım. Eğer ben bu yeni programla orada tanışsaydım gerçekten çok sıkıntı yaşadım. Okulumuzda zengin bir kütüphane, bilgisayar, her şey var (...)” [Byn.; 38; Üst; 25]. “(...) Kütüphanede kaynaklar yeterli değil. İnternet erişimi var Öğrenciler sadece bilgisayar dersinde yararlanabiliyor. Kütüphanedeki bilgisayarda internet yok. Yani öğrenciler bilgisayarları istediği zaman kullanamıyor (...)” [Byn.; 31; Alt; 2]. “(...) Okulumuz donanım açısından yetersiz. Özellikle görsel olarak verilmesi gerekenleri uygulamak imkânsız. Kütüphane yetersiz. Ders işlenmesi için gerekli materyallere ulaşamıyoruz. Öğrencilerin internetten yararlanma olanağı yok (...)” [Byn.; 41; Alt; 6]. “(...)Kütüphanemiz şu an için yetersiz. Okulumuzda internet bağlantısı var ancak bilgisayar dersinde kullanılıyor. Diğerleri ise idareciler tarafından... Öğrencilerin bilgisayar dersi haricinde diğer derslerde kullanabilecekleri bilgisayar yok (...)” [By.; 37; Alt; 19]. “(...)Okulumuzda internet laboratuvarımız var ama sadece iş bunla bitmiyor. Okul kitaplığımız maalesef yok. Sınıf kitaplıklarıyla bu eksik giderilmeye çalışılıyor. Sınıflarda VCD ve televizyonumuz da eksik (...)” [By.; 44; Orta; 12].

Daha çok üst ve sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda çalışan öğretmenlerin programı daha rahat uyguladıkları görülmüştür. Yetersiz donanıma sahip olan okullarda çalışan öğretmenler açısından programın uygulanması oldukça zor ve öz veri isteyen bir iştir. Hatta bu durum öğrenciler açısından da sorun yaratmaktadır. Özellikle bilgisayar erişimi ve kütüphane kullanımının büyük bir sorun olduğu anlaşılmaktadır. Öğrenciler, okulun bu konudaki açığını kapatmak için başka kütüphanelere, internet kafelere vb. gitmektedir.

Elde edilen veriler “Öğretmen yeterliliği” kodu açısından incelendiğinde genel olarak öğretmenlerin programı uygulama konusunda kendilerini yeterli görmedikleri belirlenmiştir. “Öğretmen yeterliliği” koduna yönelik olarak şu alıntılar yapılmıştır:

“(…) Kendimi henüz programı uygulama konusunda yeterli görmüyorum. Çünkü yeni Türkçe Programını tanıtmak amacıyla düzenlenen üç günlük seminerde sorularımıza tatmin edici cevaplar alamadık. Etkinliklerin içeriği, uygulaması, dersin işlenişi, ölçme ve değerlendirme konularında kafamızda yer alan soru işaretlerinin hiç biri netleştirilemedi. Tam anlamıyla kendi başımızın çaresine bakma durumunda kaldık (...)” [By.; 45; Orta; 22]. “(...) Yeni Türkçe programıyla ilgili gerekli olan hizmet içi eğitimin geçmediğim ve eğitim fakültesinde buna dönük eğitim ve öğretim almadığım için donanımlı görmüyorum kendimi (...)” [Byn.; 30; Alt; 7]. “(...) Kendimi yeni programı uygulayacak kadar donanımlı görmüyorum. Çünkü verilen üç günlük seminer yeterli değildi (...)” [Byn.; 40; Alt; 21].

Alıntılardan da anlaşılacağı gibi öğretmenler programı uygulamak için gerekli bilgi birikimine sahip değildir. Bunun temel nedeni ise programa yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim programının hem süre hem de içerik açısından yetersiz oluşudur. Diğer taraftan Eğitim Fakültelerindeki öğretmen adaylarının da yeni Türkçe programına yönelik bir eğitim sürecinden geçtiği pek söylenemez. Bu iki durum öğretmenlerin uygulamalarda birçok sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Hizmet içi eğitim sürecinin yetersizliğine ilişkin olarak bir öğretmenimiz tarafından ortaya konulan düşünceler ilgi çekicidir: “(...)Tüm Türkçe öğretmenlerinin yeni programa yönelik hizmet içi eğitim seminerlerine alınması şart. Bu programı uygulamaya koyanların ilk önce bunu düşünmesi gerekirdi. Seminere katılan arkadaşlar bile program hakkında pek fazla bilgiye sahip değiller. Bu program kademeli olarak 7. ve 8. sınıflara da uygulanacak. En kısa sürede seminer yapılması lazım. (...)” [By.; 35; Orta; 10].

Genel olarak programı uygulama konusunda kendilerini yeterli görmeyen öğretmenler olduğu kadar bu konuda sıkıntı yaşamadığını belirten az sayıda öğretmen de bulunmaktadır. Öğretmenlerimiz konuya ilişkin görüşlerini farklı bir yönde ortaya koymuştur. Bu görüşlerin yer aldığı alıntılar aşağıda sunulmaktadır:

“(…) Programı uygulamak için kendimi yeterli görüyorum. Çünkü deneyimlerim ve yılların verdiği birikimlerden yararlanıyorum (...)” [By.; 47; Orta; 17]. “(...) Kendimi yeterli görüyorum. Gerekli ön bilgilerin bir kısmını edinmiş durumdayım ancak daha donanımlı hale getirilebilirdik. Aynı zamanda yeni programı uygularken de tanıma süreci devam edecektir. Bana göre yeni programı uygulamak farklı bir donanım değil, farklı bir hazırlık gerektirmektedir (...)” [Byn.; 31; Alt; 26].

Yapılan alıntılarda öğretmenler, kendilerini programı uygulama konusunda yeterli gördüğünü belirtmektedir. Ancak bu yeterlilik, gereken bilgiye sahip olma durumu ile ilgili olmaktan çok deneyimlere güvene açıklanmaktadır. Son alıntıda ise yine hizmet içi eğitim sürecinin yetersizliği dile getirilmektedir. Unutulmamalıdır ki deneyimli bir öğretmen olmak farklı, yeni programa ilişkin yeterli bilgiye sahip olmak farklı bir durumdur. Her sorunu deneyimlerle aşmak mümkün olmayabilir.

Yapılan görüşmelerde “öğrenci yeterliliği” kodu kapsamında, öğrencilerin yeni programı benimsemede zorluk yaşadığı tespit edilmiştir. Gerek öğrencilerin geçmiş yıllarda kaynaklanan eksiklikleri gerekse bireysel tutumları programın etkili bir şekilde hayata geçirilmesinde sıkıntılara neden olmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerden, bu duruma ilişkin olarak şu alıntılara yer verilmiştir:

“(…)Temel bilgi ve beceri eksikliği olan öğrenciler yeni programdaki etkinlikleri yapabilecek seviyede değiller. Onlar derse katılamıyor. Dersi izleyemiyorlar. Etkinlikler öğrencilerin bireysel performanslarına dayalı olunca, çalışmasını sunmak isteyen tüm öğrencilerime fırsat tanıyamıyorum. Bu da onların şevkini kırıyor (…)” [By.; 37; Alt; 8]. “(…)Öğrenciler ilgisiz. Bazı etkinlikler de ilgilerini çekmiyor(…)” [Byn.; 40; Alt; 9]. “(…)Öğrenciler için de yeni bir sistem olması dolayısıyla kabul ettirme konusunda zorluklar yaşıyor. Bilindiği gibi yenilikler genellikle tepki ile karşılanır önceleri. Alt yapılarının eksik olması, dersi oyun gibi görüp ciddiye almamaları ilk akla gelen sorunlar (…)” [Byn.; 30; Alt; 20].

Bu görüşlerin özellikle alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenler tarafından dile getirilmesi dikkat çekici bir durumdur. Yapılan alıntılar doğrultusunda alt sosyo-ekonomik bölgelerdeki öğrencilerin yeni programı benimsemekte zorluklar yaşadığı belirtilebilir. Gerek sınıfların kalabalık oluşu, gerek velilerin program konusunda yeterince bilgilendirilmeyişi, gerekse programın bu öğrencilere yeterince kucaklamaması sorunun kaynağı olarak düşünülebilir. Elbette bu sorunun yalnızca öğretmen tarafından çözümlenmesi çok zordur. Programın yeniden düzenlenmesi sürecinde yapılacak değişiklikler sorunun çözümüne biraz da olsa kolaylaştırabilir. Programda bu öğrencilere yönelik daha cazip ve basit etkinliklere yer verilmesi, velilerle görüşmeler yapılması, rehberlik hizmetlerinin artırılması ve sınıf mevcutlarının azaltılması sorunun çözümünde yardım sağlayabilir.

“Öğretmenler, sınıf içi çalışmalarına ilişkin görüşlerini nasıl yansıtmışlardır?” alt problemine yanıt vermek amacıyla yapılan görüşmeler incelenmiş “sınıf içi çalışmalar” temasını oluşturan “etkinlik düzenleme ve çalışmalardaki değişiklikler” kodlarına ulaşılmıştır. Söz konusu kodlara ilişkin bulgular ve alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

“Etkinlik düzenleme” kodu açısından elde edilen veriler değerlendirildiğinde, öğretmenlerin tümünün, çalışma kitabı dışında etkinlik düzenlemedikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler değişik nedenlerden dolayı, çalışma kitabında yer alan etkinliklerin dışında herhangi bir etkinlik yapmamaktadır. Bu koda ilişkin olarak şu alıntılara yer verilmiştir:

“(…)Zaten kitaptaki etkinlikleri yetiştirmeye vakit bulamıyoruz. Ders süresi yetmiyor. Bu nedenle fazladan etkinlik düzenlemiyorum (…)” [Byn.; 31; Alt; 26]. “(…)Gerek öğretmen kılavuz kitabında, gerekse çalışma kitabında bulunanlar oldukça zamanımızı alıyor. Bu yüzden ders kitabı dışında etkinlik düzenleyemiyoruz (…)” [By.; 35; Orta; 10]. “(…)Etkinlik düzenlemiyorum ancak zaman zaman ders kitabı dışından edebi metinler okuyarak etkinlikleri pekiştirmeye çalışıyorum (…)” [Byn.; 30; Alt; 20].

Öğretmenlerin, çoğunlukla süre yetmediğinden dolayı, çalışma kitabı dışında etkinlik düzenlemedikleri belirlenmiştir ya da etkinlik düzenleme konusunda yeterli bilgiye sahip değildirlir. Ancak her ne kadar kitapta yeterli sayıda etkinlik yer alsada

farklı nedenlerden dolayı (bölge, konu özelliği, öğrencilerin özelliği vb.) etkinlik düzenlenmek zorunda kalınabilir. Bu nedenle öğretmenlerin etkinlik düzenlemeyi bilmesi gerekmektedir. Bu nedenle etkinlik düzenleme konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.

Yapılan görüşmelerde “çalışmalardaki değişiklikler” koduna ilişkin olarak öğretmenler, yeni programa uygun olarak yapılan etkinliklerin, öğrencileri ve eğitim ortamını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Genel olarak yapılan etkinliklere ilişkin olarak öğretmenler olumlu yönde görüşler ortaya koymuştur:

“(…) Geçen yıllardan farklı olarak öğrencilerin bireysel çabalarına daha fazla yer veriyorum. Ayrıca, yeni programla birlikte çocukların düşünmesine daha çok fırsat tanıyorum. Proje çalışmalarını destekliyorum (…)” [By.; 41; Üst; 14]. “(…) Geçen yıllardan farklı olarak, çalışma kitabına yönelik ödevler veriyorum. Deftere not tutma daha az gerçekleşiyor. Yazılı sınavlardaki sorular çalışma kitabına yönelik olarak resimli-şekilli ve çok sorulu hazırlanmaya başlandı (…)” [By.; 35; Orta; 10]. “(…) Yeni program öğrencinin daha aktif olması açısından yararlı. Etkinlikler yoluyla ezberden çok öğrenme sağlanıyor (…)” [Byn.; 40; Alt; 6]. “(…) Metinlerin işleniş sıradan olmaktan çıkmış. Sürekli aynı tarzda yapılan kavratıcı uygulamaya çalışmalarının yerini etkinlikler almış. Ayrıca dilbilgisi konuları ve yazı çalışmaları için ders saati ayrılmadan örnekten sezdirilmeye çalışılıyor (…)” [By.; 45; Orta; 5]. “(…) Önceki yıllarda metin okuma, sözlük çalışmaları, dilbilgisi çalışmaları, birbirlerinden ayrı gibiydi. Sert geçişler yapılıyordu. Şimdi ise sözlük çalışmalarını metni okurken, dilbilgisini metnin içinde yapabiliyorum. Ayrıca öğrencilere daha fazla konuşma hakkı veriyorum. Dersi hep beraber öğreniyoruz. Her yaptığımız etkinliği ayrıca dosyaya koymamız da geçen yıldan farklı olan başka bir olay (…)” [Byn.; 38; Üst; 25].

Daha önceki programa yönelik çalışmalar göz önüne alındığında yeni program daha olumlu görüş ve düşüncelerle değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmalarda öğrencilerin daha aktif olması, çalışma kitabında yer alan etkinlikler, dilbilgisi çalışmalarının yenilenmesi, ödevlerin özellikleri öğretmenler tarafından memnuniyetle karşılanmaktadır. Önceki yıllardaki yer alan ezber anlayışından uzak, düşünsel süreci harekete geçiren, öğretici bir anlayıştan yola çıkılarak hazırlanan yeni program sınıf içi çalışmaları yönüyle olumlu özellikler taşımaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerden memnun kaldığı söylenebilir. “Çalışmalardaki değişiklikler” koduna ilişkin olarak bu olumlu düşüncelerin yanı sıra olumsuzlukları da içeren bazı alıntılara yer vermek konuya ilişkin ikinci bir bakış açısı ortaya koyabilir.

“(…)Program güzel ama etkinlikler azaltılmalı. Etkinlikler öğrenci seviyeleri dikkate alınarak düzenlenmeli. Bazıları çok üst seviyede (…)” [Byn.; 31; Alt; 2]. “(…)Çalışma kitabındaki etkinliklerin bazıları öğrenci seviyesinin üstünde ve yaşamdan uzak. Ayrıca hayli çok etkinlik var. Bu nedenle her etkinlik hakkıyla yapılamıyor (…)” [By.; 41; Üst; 14].

Öğretmen görüşlerinin bir kısmı da etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde ve yaşamdan kopuk olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak bir şekilde hazırlanan etkinlikler, onların hem Türkçe dersinden hem de okuma sevgisinden uzaklaşmasına neden olabilir. Bu konuda yapılacak yeni düzenlemeler sınıf içi çalışmaları daha çekici kılacaktır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen sonuçlar tartışılmış ve bunlara yönelik olarak öneriler geliştirilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Öğretmenler kitaplarda yer alan metinlerin uzun ve öğrencilerin gelişimine göre düzeyin üstünde olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlere göre hem sözcük dağarcığı hem de uzunluk açısından metinler öğrencilere uygun değildir. Altıncı sınıf metinleri bu konuda oldukça eleştirilmektedir. Bilinmeyen sözcükleri fazlaca içeren uzun metinler öğrenciler için yorucu olabilmektedir. Bu durum onların hem derse hem de okumaya karşı tutumunu olumsuz yönde etkileyebilir “Okuma parçalarının uzun olması öğrencilerin okuma şevkini kırabileceği gibi parçaların anlaşılmasını da zorlaştırabilir” (İlköğretim Programı Değerlendirme ve Birleştirme Raporu, 2007).

Elde edilen bulgular ışığında öğretmenlerin etkinleri ve projeleri yetiştirme konusunda sorun yaşadıkları; bunları zamanında bitirmekte güçlük çektikleri söylenebilir. Ancak öğretmenlerin birçoğu kitapta yer alan bütün etkinlikleri yapmakla yükümlü olmadığından haberdar değildir. Yeni programa göre, öğretmenler gerek gördüğünde bazı etkinlikleri yapmayabilir ya da yeni etkinlik ekleyebilirler. Bu durumun farkında olmamaları, hizmet içi eğitim sürecine ilişkin yetersizliğin bir boyutu olarak nitelendirilebilir.

Yapılan görüşmelerde değerlendirme formlarının sayısının çok olduğu ve bunun da öğretmenlerin verimini olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Değerlendirme Formuna dayalı bir ölçme değerlendirme yerine daha zengin ölçme değerlendirme biçimlerine yer verilmesi bu sorunu ortadan kaldırabilir.

Elde edilen verilere göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yeterli teknik donanımına sahip olmayan okullarda programı uygulamanın zor olduğu yönünde görüşler ortaya koymuştur. Yeni program, ulaşmak istediği kazanımlara uygun olarak internet kullanımı, zengin bir kütüphane, fotokopi, görsel araç-gereçler vb. gerektirmektedir. Bu olanaklara sahip olmayan okullarda programın gerçek anlamda uygulanması zorlaşmaktadır. Eksikleri kapatmak isteyen öğretmenler öğrencileri okul dışındaki ortamlara yönlendirmek zorunda kalmaktadır (internet kafeler gibi). Bu durum ise zaman zaman hem öğrencileri hem de eğitim öğretim ortamını zora sokmaktadır. Özellikle de alt ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan öğretmenler kütüphane, internet erişimi, öğrencilerin interneti kullanma olanağı, okulun laboratuvar olanakları, okulun gerekli materyallere ulaşabilme yeterliliği vb. açılardan ciddi sorunlar yaşamaktadır.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu programı uygulama konusunda gerekli bilgi birikimine sahip değildir. Araştırmaya göre bunun iki temel nedeni vardır. Birincisi programı tanıtmaya yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim programının hem süre hem de içerik açısından yetersiz oluşudur. Diğeri ise eğitim fakültelelerinde yetiştirilen Türkçe öğretmeni adaylarının yeni programa uygun bir eğitim öğretim sürecinden geçmemesidir. Bu iki durum programın etkili bir şekilde uygulanmasında ciddi sıkıntılar yaşanmasına neden olmaktadır.

Yeni programa uygun olarak çalışma kitabında yer alan etkinliklerin, öğretmenler tarafından olumlu yönde değerlendirildiği belirlenmiştir. Zaman içerisinde bu çalışmaların yenilenmesi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin gereksinimlerini karşılaması açısından faydalı olabilir. Ancak buna karşın öğretmenlerin bir kısmı da etkinliklerin öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu belirtmiştir. Özellikle alt sosyo-ekonomik düzeye sahip bölgelerde yaşayan, temel bilgi ve beceri eksikliği bulunan öğrenciler programı benimsemekte zorlanmaktadır. Gerek velilerin programa yabancı oluşu gerek rehberlik hizmetlerinin eksikliği gerekse sınıf mevcutlarının fazla oluşu bu sorunun kaynağı olabilir. Diğer taraftan programın bu öğrencileri kucaklayacak şekilde düzenlenmeyişi de böyle bir durum yaratmış olabilir. Söz konusu olan sorunun çözümünde veli-öğretmen işbirliği, programın gözden geçirilmesinde yapılacak çalışmalar, öğrencilere verilecek rehberlik hizmetleri yardımcı olabilir. Hatta sınıf mevcutlarının azaltılması temel konularda eksik öğrencilerin derse dolaşısıyla da programa daha olumlu bakmasında katkı sağlayabilir. Bu görüşlerin özellikle alt sosyo-ekonomik düzeyde çalışan öğretmenler tarafından dile getirilmesi dikkat çekici bir durumdur. Yapılan alıntılar doğrultusunda alt sosyo-ekonomik bölgelerdeki öğrencilerin yeni programı benimsemekte zorluklar yaşadığı belirtilebilir. Elbette bu sorunun yalnızca öğretmen tarafından çözümlenmesi çok zordur. Programın yeniden düzenlenmesi sürecinde yapılacak değişiklikler sorunun çözümüne biraz da olsa kolaylaştırabilir. Programda bu öğrencilere yönelik daha cazip ve basit etkinliklere yer verilmesi, velilerle görüşmeler yapılması hatta gerektiğinde rehberlik yardımına başvurulması sorunun çözümünde yardım sağlayabilir.

Öneriler

1. Alt-sosyo ekonomik düzeydeki okulların donanımı kütüphane, bilgisayar vb. gereksinimler açısından desteklenmelidir.
2. Metinlerin öğrencilerin yaşına ve zihinsel gelişimine uygun olup olmadığı konuya ilişkin uzman bir grup tarafından yeniden gözden geçirilmelidir. Altıncı sınıflarda daha kısa metinlere yer verilmelidir.
3. Öğretmenler çalışma kitabı dışında etkinliklere yer vermeli. Bunları nasıl hazırlayacakları konusunda bilgilendirilmelidirler.
4. Yeni Türkçe programı öğretici ve düşünsel süreci harekete geçirici çalışmalar içermektedir. Bu etkinlikler güncelliğini ve etkililiğini kaybetmemesi açısından her yıl gözden geçirilmelidir.
5. Sınıfların kalabalık oluşu programın uygulanmasını zorlaştırmaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalıdır.
6. Metinlerin uzunluğu ve öğrencilerin gelişim düzeylerine ne kadar uygun olduğu yeniden değerlendirilmelidir. Özellikle altıncı sınıfların metinleri bu konuda daha duyarlı bir anlayışla yeniden gözden geçirilmelidir.
7. Türkçe Öğretim Programının tanıtılmasına yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim çalışmaları öğretmenlerin programı tanınmasında yetersiz kalmıştır. Bu çalışmalar geliştirilerek tekrarlanmalıdır.
8. Eğitim Fakülteleri Türkçe öğretmeni adaylarını yetiştirirken, yeni programı eğitim öğretim sürecinde tanıtılmalıdır.

9. Alt sosyo-ekonomik bölgelerdeki öğrencilerin programla bütünleşmesini kolaylaştırıcı çalışmalara yer verilmelidir. Bu bölgelerdeki rehberlik hizmetlerine özel bir önem verilmeli, sınıf mevcutları bir an önce azaltılmalı ve veliler program konusunda aydınlatılmalıdır.

10. Değerlendirme formlarının sayısının çok oluşu verimi düşürmektedir. Değerlendirme formlarının sayısı azaltılmalıdır.

Kaynakça

- AKKAYA, N. ve SUSAR KIRMIZI F. (2007). Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. **Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi**. ISSN: 1302-5600. Sayı:174.
- COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmen ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. Volume 5., Issue 2., Sayı 5(2). Ankara: Nobel Basımevi.
- PATTON, M. Q. (1990). **Qualitative Evaluation and Research Methods**. Newbury Park, California: Sage Publication.
- DENZİN, N. K. & LINCOLN, Y.S. (1998). **Strategies of Qualitative Inquiry**. California: Sage.
- GÖĞÜŞ, Beşir (1983). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği. **Türk Dili-Dil Öğretimi Özel Sayısı**. Sayı:379-380 Temmuz-Ağustos.
- GÖMLEKSİZ, M. N. (2005). Yeni İlköğretim Programının Etkililiğinin Değerlendirilmesi. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. Volume 5., Issue 2., Sayı 5(2). Ankara: Nobel Basımevi.
- GÜNEŞ, F. (2006). Yeni Türkçe Öğretim Programı ve Öğretmenlerin Yetiştirilmesi. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi 14-16 Nisan 2006**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- MAXWELL, J.A. (1996). **Qualitative Research Design: an interpretive approach, thousand oaks**. California: Sage Publications.
- MANİSA MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ. (2006). On Yedinci Milli Eğitim Şurası İl Komisyon Raporları-2006. Manisa.
- MEB (2005). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6.,7.,8., Sınıflar)**. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MİLES, M.B. & HUBERMAN A.M. (1994). **Qualitative Data Analysis (Second Edition)**. London New Delhi: Sage Publication.
- ÖZKARA, Y. (2006). Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarının Türkçe Programında Geçen Yazma Kazanımlarını Karşılama Durumu. **Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi 14-16 Nisan 2006**. Ankara: Kök Yayıncılık.
- SEVER, S. (2003). Bilimsel Gelişmeler Karşısında Anadili Öğretiminin Sorumluluğu. **Dil ve Dilimiz Türkçe**. 13-14 Kasım 2003. Ankara: Tömer Yayınları.
- YILDIRIM, A.&ŞİMŞEK, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. 5. Baskı. Ankara: Seçkin Matbaası.

İnternet Kaynakçası

- <http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge%5B1%5D.pdf>, Eğitim Programları ve Öğretim Alanı Profesörler Kurulu İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı – Sonuç Bildirisi (Eskişehir-2005) YAŞAR, Ş. VE DİĞERLERİ, Son Erişim Tarihi: 21.11.2007.
- <http://www.etkinegitim.net/forums/index.php?topic=6604.msg9307#msg9307>, “İlköğretim Programı Değerlendirme ve Birleştirme Raporu”, Son Erişim Tarihi: 07.09.2007

THE IDEAS OF THE BRANCH TEACHERS RELATED TO THE APPLICATION OF THE NEW TURKISH COURSE CURRICULUM

Fatma SUSAR KIRMIZI*

Nevin AKKAYA**

Abstract

The aim of this research is to make an assessment related to the efficient and inefficient aspects of the curriculum after determining the ideas of the 6th, 7th, and 8th grade branch teachers related to the application of the new Turkish Course Curriculum; and to make suggestions related to the insufficiencies in the application, and the alterations to be made in the future. At the study, the qualitative research pattern had been used. The data of the research had been obtained from 29 teachers, and interview method was used in order to obtain the data. The population of the research constituted of 47 official elementary schools which fall within Buca District of İzmir. And 20 schools determined by "Maximum Variety Sampling" constituted its subjects. The study was performed with 29 branch teachers working at 6th, 7th, and 8th grades at these schools. Whole of the research data was obtained by "Semi-Structured Interview Form" which was consisting of open-ended questions. In preparation of the form, primarily, the related literature was reviewed, and the "Semi-Structured Interview Form" was formed by collecting together the test interview items in the light of the obtained data. Expert opinions were asked to eight lecturers related to the form, and in the lights of the suggestions made, the questions were rearranged as six items. Then, at the end of the test application performed with 8 people, the final format of the form was created. The data was encoded by both researchers, and then the reliability of the questions were calculated by the following formula: "Reliability = Agreement / difference of opinion + Agreement \times 100". And the reliability results obtained at the end of the interviews performed with totally 29 teachers are 84,37% for the first question, 80,00% for the second question, 76,19% for the third question, 79,24% for the fourth question, 73,43% for the fifth question, and 79,54% for the sixth question.

At the study, it was determined that the teacher ideas were focused on "the problems resulting from the curriculum, fundamental reasons which make difficult to apply the curriculum and classroom activities". The teachers generally deliver their opinion towards "the insufficiency of the in service training, having too much activities, not having enough time to complete the activities, longness of the texts, insufficient opportunities of their schools, and having difficulties on assessment".

Key Words: Turkish teacher, Turkish Curriculum, Mother tongue

* Asst. Prof. Dr.; Pamukkale University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching.

** Asst. Prof. Dr.; Dokuz Eylül University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

İLKÖĞRETİM İKİNCİ VE ÜÇÜNCÜ SINIF TÜRKÇE DERS KİTABI, ÖĞRENCİ ÇALIŞMA KİTABI VE ÖĞRETMEN KILAVUZ KİTABININ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayfer ŞAHİN*

Özet

Bu araştırmada ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğretmen ve öğrencilerine, 2007–2008 öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığınca ücretsiz olarak dağıtılan Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı; Haziran 2007 tarihli, “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge” de belirlenmiş olan ders kitaplarında bulunması gereken kriterlere göre geliştirilen ölçek ile öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS paket programından yararlanılmış, yüzde (%) ve frekans (f) teknikleri kullanılmıştır. Yapılan analizler sonunda, öğretmenlerin genel olarak ders kitabı, çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı hakkında “evet” ve “kısmen” düzeyinde olumlu görüşlere sahip oldukları ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı, öğretmen kılavuz kitabı

Giriş

Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği’nde ders kitabını; “her tür ve derecedeki örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kullanılacak olan, konuları öğretim programları doğrultusunda hazırlanmış, öğrenim amacı ile kullanılan basılı eser” olarak tanımlamaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı, 1995). Oğuzkan (1974) ise; “ders kitabı, belli bir dersin (matematik, Türkçe, Fizik vb.) öğretimi için, belli bir düzeydeki (ilköğretim 1, lise 1 gibi) öğrencilere yönelik olarak yazılan, içeriği yetişeklere (öğretim programlarına) uygun, incelemesi yapılmış ve onaylanmış temel kaynaktır” demektedir.

Eğitim uzmanları, ders kitaplarını bilgilerin öğrencilere iletilmesinde en iyi kaynak ve birincil materyal olarak görmektedirler (Gökkaya, 2003, 11). Sınıf içinde kullanılması önerilen çeşitli geleneksel ve modern araç-gereçler olmakla birlikte yapılan araştırmalar günümüzde de kitabın sınıf içindeki yerinin çok önemli olduğunu, öğretmenlerin birçok etkinliği kitapla başlatıp kitapla sürdürdüğünü göstermektedir (Ceyhan ve Yiğit, 2004, 18). İyi hazırlanmış bir ders kitabı, hem öğretmenlere hem de

* Yrd. Doç. Dr.; Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Kırşehir

öğrencilere büyük yarar sağlar, eğitim ve öğrenme etkinliklerinde öğretmen ve öğrencilere kılavuzluk eder.

Hazırlanışlarında ve düzenlenmelerindeki sürekli denetimlilik özelliği, olgunlaşma ve geliştirilme yolunda geçirdikleri süreçlerin çok sayıda olması, titiz ve öznel çalışma gerektirici nitelikleri yönünden emek ve işlevsel değeri yüksek, kalıcı birer ürün olma özelliğini taşırlar (Güçlü vd., 2001; Topses, 2001). Öte yandan ders kitaplarının diğer eğitim araç-gereçlerine göre daha ekonomik olmaları, öğrenmeyi bireyselleştirmeleri, öğretimi yapılaşmalarını, diğer pek çok öğretim aracıyla birlikte ve aynı anda kullanılabilmeleri, pek çok bilgiyi belli bir düzen içerisinde sunmaları vb. avantajları da eğitim öğretim etkinliklerinde yoğun olarak tercih edilmesini sağlamaktadır.

Gelişmiş veya gelişmekte olan ülkelere bakıldığında, ders kitaplarının her zaman önemli bir eğitim aracı olduğu görülmektedir. Örneğin, Japonlardan bazıları, ders kitaplarını bir toprak parçası kadar değerli bulmuşlardır. Önceleri Japon öğretmenler, okulda derste iken deprem olduğunda, kurtarılması gereken öncelikler arasında kitapları da belirtmişlerdir (Demirel ve Kiroğlu, 2005, 3).

Diğer taraftan Türkiye’de de ders kitapları, en temel bilgi kaynağıdır (Kaya, 2002, 92-93; Tertemiz vd., 2004,1). Öğrenciler evde ve okulda derse hazırlık yapıyorlarken en çok ders kitabından yararlanmaktadır. Nitekim Tor’un (2004) Türkiye’de yaptığı bir çalışmaya göre, ilköğretim 6,7,8. sınıf öğrencilerinin ödevlerini yaparken yararlandıkları kaynaklar arasında ilk sırayı ders kitapları almaktadır. Bunu sırasıyla ansiklopediler, yardımcı ders kitapları, bilgisayar ve eğitim CD’leri takip etmektedir. Özbay da (2003, 37) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin derslerini büyük oranda (% 94,4) ders kitabına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur.

Öğretmeni ve ailesi dışında öğrencinin gerektiğinde her an başvurabileceği en yakın kaynağı, ona rehberlik edecek ders kitabıdır (Şahin, 1998). Teknolojik gelişmelere rağmen ders kitapları, ana dili öğretiminde de öğretim materyali olarak çok önemli bir yere sahiptir. Türkçe derslerinde özellikle öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak için önemli bir işlevleri vardır. Bu işlev, kitaplarda yer alan metinlerden kaynaklanmaktadır. Çünkü Türkçe derslerinde bütün dil becerileri (okuma, yazma, konuşma, dinleme ve dil bilgisi), bu metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2007, 39).

Ülkemizde ders kitapları konusu geçmişten günümüze sürekli olarak güncelliğini korumuştur. Ders kitapları nasıl olmalıdır? Öğretimde yeri ve önemi nedir? Nasıl seçilmelidir? gibi sorular Millî Eğitim Şûralarında, parti ve hükümet programlarında, kalkınma planlarında ele alınmış ve bu konuda çeşitli yönetmelikler çıkarılmıştır (Kılıç, 2005, 38).

Ders kitaplarının yarışma esasına göre hazırlanması, tek tip kitap uygulaması, çok kitap uygulamasının avantaj ve dezavantajları, ilköğretim ders kitaplarının devlet tarafından karşılanması gibi konular çeşitli zaman dilimleri içerisinde ve farklı platformlarda gündeme gelmiş ve tartışılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının almış olduğu kararlar, 2003-2004 eğitim-öğretim yılında ders kitapları Millî Eğitim tarihinde ilk defa ilköğretim öğrencilerine ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Bu uygulama günümüzde, lise öğrencilerini de kapsayacak şekilde yaygınlaştırılmıştır.

Ülkemizde ders kitaplarının hazırlanması ile ilgili yönergenin Millî Eğitim Bakanlığınca son yıllarda sıs sık değıştirildiği ya da geliştirildiği görölmektedir. 29.05.1995 tarih ve 22297 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği”nin adı 17.03.2004 tarih ve 2504 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan yönetmelikle “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği” olarak değıştirilmiştir. Daha sonra Ekim 2006 tarihinde 2589 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayınlanarak yürürlüğe giren “Ders Kitapları İle Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge” ise, Haziran 2007 tarihinde 2597 Sayılı Tebliğler Dergisinde yayınlanan ve bu çalışmada da kitapların değđerlendirilmesiyle ilgili kriterlerin belirlenmesinde yararlanan, “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge”nin yayınlanmasıyla birlikte yürürlükten kaldırılmıştır.

Yakın zamana kadar ders kitapları tek düzelik gösterirken, günümüzde dünyadaki çeşitliliği yansıtmaya özen göstermeye başlamışlardır. Son zamanlara kadar çocuk oyunlarına hemen hiç yer verilmezken bugünkü ders kitaplarında canlandırılmaya, yaşayarak ve yaparak öğrenmeye daha fazla önem verilir olmuştur (Baştürk, 2005, 31).

İlgili Araştırmalar

Eğitim ortamlarının en önemli kaynaklarından biri olarak kabul edilmesine rağmen şimdiye kadar özellikle Türkçe dersi kitaplarının içerik; metin, dil, kelime kadrosunun nitelik ve nicelik gibi özellikleri üzerine yapılan akademik çalışmaları ülkemizde daha yeni başlamıştır (Karatay, 2007, 50). Ülkemizde son yıllarda ders kitaplarının çeşitli boyutlarına dair yapılan araştırmalardan bir bölümü aşağıda kısa özetler halinde sunulmuştur:

Akkaya ve Susar Kırmızı (2007), “Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” başlıklı araştırmalarında, 2005–2006 eğitim öğretim yılında İzmir’in Buca ilçesinde 31 ilköğretim okulunda görev yapan 156 adet 4. ve 5. sınıf öğretmenlerine anket uygulamışlardır. Bu anketten elde ettikleri verilere göre; Türkçe Dersi Öğretim Programı’na yönelik yeterli bilgiye sahip olan öğretmenlerin sahip olmadığını söyleyen öğretmenlere oranla ders kitapları ile ilgili düşüncelerinin daha olumlu olduğu ortaya konulmuştur. Öğretmenler programa yönelik yeterli bilgiye sahip olduklarında hazırlanan kitabı daha iyi anlamakta, kitapta yer alan yöntem ve teknikleri daha iyi uygulamakta ve doğal olarak da kitaplara olumlu bir gözle bakmaktadır. Programla ilgili olarak yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler, gerek kitapları anlamada, gerekse uygulamada karşılaştıkları sorunlardan dolayı olumsuz görüşler belirtmektedirler.

Zorbaz (2007), “Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime–Cümle Uzunlukları Ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı çalışmasında, ilköğretim Türkçe ders kitaplarındaki masalların kelime ve cümle uzunluklarının sınıflara göre değışimini ve metinlerin okunabilirlik düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, ders kitaplarına alınan masalların kelime ve cümle uzunluklarının, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre düzenli bir artış göstermediği, cümle uzunluğu ve okunabilirlik açısından altıncı sınıfa geçişte metinlerde bir değışiklik olduğu, bunun dışında sınıflara göre belirli bir değışimin olmadığı saptanmıştır.

◆ Ayfer Şahin

Çeçen ve Çiftçi (2007), İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarından üçünde yer alan metinleri tür ve tema açısından karşılaştırmışlar ve karşılaştırılan kitapların, metin türleri bakımından farklılıklar içerdiğini ortaya koymuşlardır. Çeşitli yayınevlerinin kitaplarını okumakla muhatap bırakılan öğrencilerin metin türleri bakımından aynı türlerle ve bütün türlerle tanıştırmaları bakımından sınıflar düzeyinde okutulacak türlerin yetkililer tarafından, önceden belirlenmesinin gerekli olduğu yönünde görüşlerini ortaya koymuşlardır.

Bedir ve Demir (2006) Türkçe Ders Kitaplarını içerik, dil ve anlatım, değerlendirme ölçütleri açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda, yeni İlköğretim Okulu Türkçe Programı doğrultusunda hazırlanan ilköğretim 4. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarına yönelik olarak öğretmenlerin olumlu görüşler taşıdıkları belirlenmiştir. Özellikle dil ve anlatıma yönelik olarak öğretmenler olumlu düşünceler belirtirken, değerlendirme açısından daha az yeterli olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir.

Kolaç (2003) ise çalışmasında, ilköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders kitaplarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmiştir. Çalışmada Eskişehir Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı olarak görev yapan öğretmenlere, dördüncü sınıf Türkçe ders kitapları ile ilgili olarak; “fiziksel görünüm, içerik (metinler, dil ve anlatım ve dil bilgisi) ve alıştırma ve değerlendirme” ile ilgili sorulardan oluşan anket uygulanmıştır.

Ünsal ve Güneş (2002) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretimin 4. sınıfında okutulmak üzere, Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanmış ve 1993–1999 yılları arasında temel ders kitabı olarak okutulması uygun görülmüş olan Fen Bilgisi ders kitabındaki Fizik konuları; içerik, eğitsel tasarım, görsel sunum, dil ve anlatım yönlerinden eleştirel bir bakış açısıyla incelenmiş ve kitapların eğitsel tasarım, görsel sunum ve dil, anlatım bakımlarından, birçok hataları ve çelişkileri içerdikleri ortaya konulmuştur.

Sezgin (2000) “İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme” başlıklı çalışmasında, Türkçe ders kitaplarından bazılarını şekil, metin sonu soruları, dil bilgisi ve yazım kuralları bakımlarından incelemiştir. Araştırma sonucunda, özellikle çeviri metinlerde dil ve anlatıma dikkat edilmediği, düz yazılara şiiirden daha fazla yer verildiği, metin sonu sorularının öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmekten uzak olduğu saptanmıştır.

Amaç

Çalışmadaki temel amaç, ilköğretim ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerine yönelik ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının hazırlanmasında ve basılmasında öğretmen görüşlerine göre düzenlemelere gidilmesini sağlamaktır. Ayrıca, ders kitabı hazırlayacak olan yayınevlerine ve bilhassa da Millî Eğitim Bakanlığı yetkilerine öneriler ortaya koymaktır.

Önem

Ders kitapları, eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesinde; öğretmenler, fizikî imkânlar ve eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptir (Ceyhan ve Yiğit, 2004, 26). Bu yönüyle öğrenciler için özel yerleri ve önemleri olan, eğitim öğretim süreçlerinin en temel araçları olarak

kabul edilirler. Bu kadar önemli olan bir ders aracı hazırlanırken, alanın gerçek uzmanları olan ve her türlü eğitim uygulamalarının merkezinde yer alan öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda iyileştirmelerin yapılması kaçınılmaz bir zorunluluktur. Çalışma bu duruma katkı sunacağından önemli görülmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada, ilköğretim okulları ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenlerinin, kullanmakta oldukları Türkçe ders kitabına, öğrenci çalışma kitabına ve öğretmen kılavuz kitabına ilişkin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmada, mevcut durumun ortaya konulması amaçlandığı için betimsel yöntem kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Kırşehir ili ilköğretim okullarıdır. İl merkezinde toplam 29 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Araştırmanın örneklemi olarak, Kırşehir il merkezinde bulunan 29 ilköğretim okulunda 2007–2008 öğretim yılında ikinci sınıfı okutan 66 öğretmen ve üçüncü sınıfı okutan 62 öğretmenden tümüne ulaşılmıştır. Anketler gönüllü öğretmenlerce doldurulduğundan ikinci sınıflardan 51 ve üçüncü sınıflardan da 50 olmak üzere toplam 101 tanesinin geri dönüşü sağlanabilmektedir.

Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi ve Uygulanması

Çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığınca 2007–2008 Öğretim yılında okutulmak üzere öğrencilere ve öğretmenlere ücretsiz olarak dağıtılan Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabına dair öğretmenlerin görüşlerini belirlemek üzere; Bakanlık ve özel kesim tarafından hazırlanan ders kitabı kriterlerini belirlemede halen geçerli yönerge olan, Haziran 2007 tarihinde ve 2597 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "MEB Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge" de ortaya konulmuş olan;

- a) İçerik,
- b) Dil, anlatım ve üslup,
- c) Öğrenme ve öğretme ve ölçme-değerlendirme
- d) Teknik, tasarım ve düzenleme,

yönlerinden dikkat edilecek kriterlerle birebir örtüşecek şekilde araştırmacı tarafından hazırlanmış olan anket, ilköğretim okullarında ikinci ve üçüncü sınıfları okutan öğretmenlere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırma için geliştirilen anketler uygulanıp toplandıktan sonra, geçerli olan 101 anketteki veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Verilerin istatistiksel analizinde SPSS paket programından yararlanılmıştır. Elde edilen verileri betimlemek için ise yüzde (%) ve frekans (f) teknikleri kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin okuttukları sınıfları gösteren tablo aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Okuttukları Sınıf Düzeyleri

| Sınıflar | f | % |
|--------------|-----|------|
| İkinci Sınıf | 51 | 50,5 |
| Üçüncü Sınıf | 40 | 49,5 |
| TOPLAM | 101 | 100 |

Tablo 1’de yer alan verilere bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerden 51’i ikinci sınıfı, 50’si de üçüncü sınıfı okutmaktadırlar.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

| Sınıflar | f | % |
|----------|-----|------|
| Bayan | 75 | 74,3 |
| Erkek | 26 | 25,7 |
| TOPLAM | 101 | 100 |

Çalışmaya katılan 101 öğretmenin 75’inin bayan, 26’sınının da erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Mezun Oldukları Okullar

| Sınıflar | f | % |
|---------------------|-----|------|
| Öğretmen Okulu | - | - |
| Eğitim Enstitüsü | 16 | 15,8 |
| Eğitim Yüksek Okulu | 36 | 35,6 |
| Eğitim Fakültesi | 48 | 47,5 |
| Yüksek Lisans | - | - |
| Doktora | - | - |
| Diğer (Fen-Ed. vd.) | 1 | 1,0 |
| TOPLAM | 101 | 100 |

Tablo 3’te yer alan bulgulara göre; il merkezi ve merkeze bağlı olarak çalışan öğretmenlerin %15,8’inin eğitim enstitüsü, %35,6’sının eğitim yüksek okulu ve %47,5’inin de eğitim fakültesi çıkışlı oldukları saptanmıştır. Çalışmanın il merkezinde çalışan öğretmenlerle yapılmış olmasına rağmen, fakülte mezunu olan öğretmenlerin sayısının çok olması, eğitim yüksek okulunu bitiren öğretmenlerin çoğunluğunun sonradan bir lisans tamamlama programından (2+2) mezun olmaları şeklinde yorumlanmıştır. Zira öğretmenlerin kıdem yılları ile ilgili tablo-5’teki verilere bakıldığında, öğretmenlerin çoğunluğunun 20 yılın üzerinde kıdeme sahip oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenliği programlarını 20 yıl önce bitiren öğretmenlerin eğitim yüksek okulu çıkışlı olmaları gerekmektedir. Ülkemizde 1988 yılından itibaren 2 yıllık eğitim yüksek okulları 4 yıllık eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür.

Fakülte mezunu öğretmen sayısının çok olmasına rağmen, yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenin olmaması da öğretmenlerin kıdemlerinin yüksek olması ile ilgili bir durum olarak yorumlanmıştır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenleri Unvanlarına Göre Dağılımları

| Sınıflar | f | % |
|----------------|-----|------|
| Aday Öğretmen | 1 | 1,0 |
| Öğretmen | 59 | 58,4 |
| Uzman Öğretmen | 41 | 40,6 |
| Baş Öğretmen | - | - |
| TOPLAM | 101 | 100 |

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %58,4' ü 'öğretmen', %40,6'sı 'uzman öğretmen' unvanlarına sahiptirler. Öğretmenlerin unvanları ile ilgili tabloda aday öğretmen sayısı çok azdır. Çünkü çalışma il merkezinde yapılmıştır ve Millî Eğitim Bakanlığının atama ve yer değiştirme kriterlerine göre 'aday' olan bir öğretmen il merkezindeki sıralı okullara atanamamaktadır. Muhtemelen ilgili öğretmen de mazereti nedeniyle geçici statüde merkezde görev yapmaktadır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdemleri

| Sınıflar | f | % |
|-----------------|-----|------|
| 0-5 Yıl | 2 | 2,0 |
| 6-10 Yıl | 2 | 2,0 |
| 11-15 Yıl | 19 | 18,8 |
| 16-20 Yıl | 34 | 33,7 |
| 21-25 Yıl | 24 | 23,8 |
| 26 Yıl ve Üzeri | 20 | 19,8 |
| TOPLAM | 101 | 100 |

Çalışma il merkezinde yapıldığı için, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun kıdeminin 16 yıldan daha fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin %33,7'si 16-20 yıl; %23,8'i 21-25 yıl ve %19,8'i de 26 yıl ve üzeri kıdeme sahiptirler.

İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıfları okutan öğretmenlerin, kullandıkları Türkçe ders kitaplarının içeriğine ilişkin görüşleri aşağıda tablo-6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabının İçeriğine İlişkin Görüşleri

| Değerlendirme Ölçütleri* | | Evvet | Kısmen | Hayır |
|--|----------------|-------|--------|-----------|
| Dersin öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. | f 65 % 64,4 | 33 | 32,7 | 3 3,0 |
| Dersin kazanımlarının tümünün dolaylı veya dolaysız olarak işe koşulup koşulmadığına dikkat edilmiştir. | f 50 % 49,5 | 49 | 48,5 | 2 2,0 |
| Konular ve üniteler, sınıf seviyesine göre günlük hayatla bağlantılı ve uygulamalı olarak ele alınmıştır. | f 57 % 56,4 | 35 | 34,7 | 9 8,9 |
| Konular ve üniteler; problemleri belirtme, inceleme ve gözlem yolu ile gerekli deneyleri yapma, deneylerden sonuç çıkarma ve bu sonuçları kontrol ederek bilimsel düşünme yöntemini güçlendirecek şekilde işlenmiştir. | f 48 % 47,5 | 46 | 45,5 | 7 6,9 |
| Dersin özelliğine göre ünite, bölüm ve konular arasında hacim bakımından programında belirttiği şekilde uygun bir denge kurulmuştur. | f 57 % 56,4 | 39 | 38,6 | 5 5,0 |
| Kazandırılacak bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerler sınıf seviyesine uygun kavram ve örneklerden hareket edilerek verilmiştir. | f 54 % 53,5 | 42 | 41,6 | 5 5,0 |
| Konuların işlenişinde, aynı sınıfta okutulan diğer derslerle olan ilişkisi göz önünde bulundurulmuştur. | f 67 % 66,3 | 28 | 27,7 | 6 5,9 |
| Konuların işlenişinde bir önceki sınıfın konularıyla bilgi, kavram, ilke ve beceri bakımından bağlantısı kurulmuş ve bir üst sınıfla ilgili hazırlayıcı açıklamalara yer verilmiştir. | f 44 % 43,6 | 52 | 51,5 | 5 5,0 |
| Konular, öğretimi yardımcı unsurlarla desteklenerek anlaşılır hâle getirilmiştir. | f 45 % 44,6 | 52 | 51,5 | 4 4,0 |
| Dersin özelliğine göre yeri geldiğinde deyimler, atasözleri, destanlar, türküler, resimler, fotoğraflar, minyatürler ve benzeri kaynaklar kültürümüzün gelişmesini ve devamlılığını sağlayacak şekilde işlenmiştir. | f 46 % 45,5 | 45 | 44,6 | 10 9,9 |
| Konuların işlenişinde gereksiz bilgi ve ayrıntıya yer verilmemiştir. | f 53 % 52,5 | 41 | 40,6 | 7 6,9 |
| Konular öğrenciyi sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirmeye teşvik edecek şekilde işlenmiştir. | f 58 % 57,4 | 39 | 38,6 | 4 4,0 |
| İstatistikî ve bilimsel bilgiler güncellenmiş olarak verilmiştir. | f 46 % 45,5 | 51 | 50,5 | 4 4,0 |
| Konuların işlenişinde, yakından uzağa, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta giden bir yöntem izlenmiştir. | f 62 % 61,4 | 33 | 32,7 | 6 5,9 |
| Öğrencilerin kitaplardan verimli şekilde yararlanmasını sağlayacak unsurlara yer verilmiştir. | f 45 % 44,6 | 48 | 47,5 | 8 7,9 |
| Kitaplarda metinleri açıklamak, pekiştirmek veya yorumlamak için kullanılan görsel unsurlar metin ile uyumlu olacak biçimde verilmiştir. | f 70 % 69,3 | 24 | 23,8 | 7 6,9 |

* (N=101)

İlköğretim ikinci ve üçüncü sınıfı okutan öğretmenlerin okuttukları ders kitaplarının içeriğine ilişkin, öğretmenlerin genel anlamda olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Özellikle, "kitaplarda metinleri açıklamak, pekiştirmek veya

yorumlamak için kullanılan görsel unsurlar metin ile uyumlu olacak biçimde verilmiştir" (%69,3); "konuların işlenişinde, aynı sınıfta okutulan diğer derslerle olan ilişkisi göz önünde bulundurulmuştur" (%66,3); "dersin öğretim programını kapsayacak şekilde düzenlenmiştir" (%64,5); "konuların işlenişinde, yakından uzağa, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve somuttan soyuta giden bir yöntem izlenmiştir" (%61,4); "konular öğrenciyi sorgulama, araştırma, inceleme ve başka kaynaklara yönlendirmeye teşvik edecek şekilde işlenmiştir" (%57,4); "dersin özelliğine göre ünite, bölüm ve konular arasında hacim bakımından programında belirtildiği şekilde uygun bir denge kurulmuştur" ve "konular ve üniteler, sınıf seviyesine göre günlük hayatla bağlantılı ve uygulamalı olarak ele alınmıştır" (%56,4); "kazandırılacak bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerler sınıf seviyesine uygun kavram ve örneklerden hareket edilerek verilmiştir" (%53,5); "dersin kazanımlarının tümünün dolaylı veya dolaysız olarak işe koşulup koşulmadığına dikkat edilmiştir" (%49,5) maddelerine öğretmenlerin çoğunluğu 'evet' demişlerken, içeriğe ilişkin diğer maddelerde de büyük bir oranda 'kısmen' olarak düşünce bildirmişlerdir.

Ders kitaplarının içeriğine ilişkin olumsuz düşünce belirten öğretmenlerin %9,9'u dersin özelliğine göre yeri geldiğinde deyimler, atasözleri, destanlar, türküler, resimler, fotoğraflar, minyatürler ve benzeri kaynakların kültürümüzün gelişmesini ve devamlılığını sağlayacak şekilde işlenmediğini, %8,9'u konular ve ünitelerin, sınıf seviyesine göre günlük hayatla bağlantılı ve uygulamalı olarak ele alınmadığını, %7,9'u öğrencilerin kitaplardan verimli şekilde yararlanmasını sağlayacak unsurlara yer verilmediğini düşünmektedirler.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabının Dil, Anlatım ve Üslup Özelliklerine İlişkin Görüşleri

| Değerlendirme Ölçütleri* | f | Evet | Kısmen | Hayır | | |
|---|----|------|--------|-------|----|------|
| Yaşayan Türkçe doğru, güzel ve etkili kullanılmıştır. | 63 | 62,4 | 33 | 32,7 | 5 | 5,0 |
| Türkçeleşmiş kelimeler, yaşayan Türkçenin bir parçası olarak değerlendirilmiştir. | 59 | 58,4 | 40 | 39,6 | 2 | 2,0 |
| Öğrencilerin seviyelerine uygun, yeni kelimeleri öğrenmelerine fırsat veren zengin ve akıcı Türkçenin kullanılmasına özen gösterilmiştir. | 53 | 52,5 | 44 | 43,6 | 3 | 3,0 |
| Cümleler, öğrencinin zihnindeki bilgilerin yapılandırılmasına yönelik olarak kurulmuştur. | 47 | 46,5 | 47 | 46,5 | 7 | 6,9 |
| Paragraf düzenleme kurallarına uyulmuş ve paragraflar arasındaki anlam ve mantık ilişkisine dikkat edilmiştir. | 64 | 63,4 | 30 | 29,7 | 7 | 6,9 |
| Cümle uzunlukları, sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmiştir. | 39 | 38,6 | 43 | 42,6 | 19 | 18,7 |
| Türkçenin kullanımında, Türk Dil Kurumunun son yayımladığı Türkçe Sözlük ve Yazım Kılavuzu esas alınmıştır. | 67 | 66,3 | 31 | 30,7 | 3 | 3,0 |
| Konuların işlenişinde doğru, açık, anlaşılır bir dil ve anlatım kullanılmıştır. | 58 | 57,4 | 37 | 36,6 | 6 | 5,9 |
| Kelimeler, nüanslara dikkat edilerek titizlikle seçilmiştir. | 46 | 45,5 | 46 | 45,5 | 9 | 8,9 |
| Metinlerde akıcılık, mantık dokusu ve fikir bütünlüğü sağlanmıştır. | 51 | 50,5 | 39 | 38,6 | 11 | 10,9 |
| İlköğretim ilk üç sınıfında soyut kavramların kullanılmasından kaçınılmıştır. | 53 | 52,5 | 41 | 40,6 | 7 | 6,9 |

* (N=101)

◆ Ayfer Şahin

Tablo 7 incelendiğinde; çalışmaya katılan öğretmenlerin ders kitaplarının dil, anlatım ve üslup özellikleriyle ilgili maddelere genel olarak 'evet' cevabını verdikleri görülmektedir. Ancak, "cümle uzunlukları, sınıf seviyesine uygun olarak düzenlenmiştir" ölçütüne öğretmenlerin %42,6'sının 'kısmen' ve %18,8'inin de 'hayır' cevabını vermeleri anlamlı bulunmuştur.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabının Öğrenme, Öğretme ve Ölçme-Değerlendirme Özelliklerine İlişkin Görüşleri

| Değerlendirme Ölçütleri* | | Evet | Kısmen | Hayır |
|---|----------------|------------|----------|-------|
| Konular, öğrencileri muhakemeye, bağımsız ve yaratıcı düşünmeye, kıyaslamaya ve edinilen bilgilerden hareketle sonuçlar çıkarmaya yöneltecek şekilde işlenmiştir. | f 52 % 51,5 | 46 45,5 | 3 3,0 | |
| Konularla ilgili hazırlık çalışmalarının öğrenciyi düşünmeye ve araştırmaya yöneltecek nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. | f 59 % 58,4 | 38 37,6 | 4 4,0 | |
| Öğrencinin yeni bilgileri ezberlemesi değil, zihninde yapılandırması hedeflenmiştir. | f 62 % 61,4 | 2 31,7 | 7 6,9 | |
| Öğrenme yöntemleri ve stratejileri dikkate alınmış ve üst düzey düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. | f 47 % 46,5 | 49 48,5 | 5 5,0 | |
| Konular, programın ilgili temel becerileri ile alt becerilerini kazandıracak şekilde düzenlenmiş ve öğrencinin etkin rol almasına imkân verecek biçimde işlenmiştir. | f 54 % 53,5 | 45 44,6 | 2 2,0 | |
| Değerlendirmeye ilişkin unsurlar, ölçme ve değerlendirme ilke ve teknikleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. | f 56 % 55,4 | 38 37,6 | 7 6,9 | |
| Her ünite veya bölümün sonunda öğrenciyi konularla ilgili bilgi, beceri, değer, tutum ve yeterliklerin kazandırılıp kazandırılmadığını ölçmeye yarayan değerlendirme sorularına yer verilmiştir. | f 51 % 50,5 | 43 42,6 | 7 6,9 | |
| Çoktan seçmeli, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, yazılı yoklama ve benzeri sonuç değerlendirme teknikleri ile ürün dosyası (portfolyo) değerlendirme, performans değerlendirme, gözlem formu gibi süreç değerlendirme tekniklerine yer verilmiştir. | f 53 % 52,5 | 40 39,6 | 8 7,9 | |

* (N=101)

Öğretmenlerin öğrenci ders kitaplarının öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme özellikleri ile ilgili olarak kendilerine yöneltilen maddelere verdikleri cevaplardan oluşan tablo incelendiğinde "öğrenme yöntemleri ve stratejileri dikkate alınmış ve üst düzey düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır" maddesi dışındaki tüm maddelerde olumlu görüşlerin (evet cevaplarının) ağırlıklı olduğu görülmektedir. Bu ölçüt ile ilgili olarak öğretmenlerin %48,5'i 'kısmen' ve %5,0'ı da 'hayır' şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Öğrenci Ders Kitabının Teknik, Tasarım ve Düzenleme Özelliklerine İlişkin Görüşleri

| Değerlendirme Ölçütleri* | | Evet | Kısmen | Hayır |
|--|----------------|------|--------|----------|
| Sayfa tasarımlarında resim, fotoğraf, grafik, şema, plan, harita ve benzeri görsel unsurların yerleştirilmesinde görsel algının yanı sıra, bunların eğitici ve öğretici niteliğine de önem verilmiştir. | f 63 % 62,4 | 31 | 30,7 | 7 6,9 |
| Görsel unsur, öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun; görsel algı yönünden ise renk uyumuna dikkat edilerek açık, temiz ve net bir baskıyla hazırlanmıştır. | f 57 % 56,4 | 36 | 35,6 | 8 7,9 |
| Konularla ilgili yazı, resim, fotoğraf ve benzeri materyallerden telif hakları gözetilerek alıntı yapılmıştır. | f 63 % 62,4 | 32 | 31,7 | 6 5,9 |
| Konuların daha iyi öğrenilebilmesi için açıklayıcı, tamamlayıcı ve eğitici nitelikteki öğretime yardımcı harita, kroki, fotoğraf, şema, grafik, resim ve benzeri görsel unsurlara yeterince yer verilmiştir. | f 51 % 50,5 | 41 | 40,6 | 9 8,9 |
| Kitaplarda yer alan başlıklar sistematik biçimde düzenlenmiş ve ikonografik bir sistem oluşturulmuştur. | f 56 % 55,4 | 42 | 41,6 | 3 3,0 |
| Kitaplarda yer alan Türk Bayrağına, "Türk Bayrağı Kanunu" ve "Türk Bayrağı Tüzüğü"ne uygun olarak yer verilmiştir. | f 84 % 83,2 | 15 | 14,9 | 2 2,0 |

* (N=101)

Tablo 9'da yer alan bulgular incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin ders kitaplarının "teknik, tasarım ve düzenleme" özellikleri ile ilgili olarak görüşlerinin şu şekilde olduğu görülmektedir: "Sayfa tasarımlarında resim, fotoğraf, grafik, şema, plan, harita ve benzeri görsel unsurların yerleştirilmesinde görsel algının yanı sıra, bunların eğitici ve öğretici niteliğine de önem verilmiştir" maddesi ile ilgili olarak %62,4'ü evet, %30,7'si kısmen, %6,9'u hayır cevabını vermişlerdir. "Görsel unsur, öğrencilerin gelişim basamaklarına uygun; görsel algı yönünden ise renk uyumuna dikkat edilerek açık, temiz ve net bir baskıyla hazırlanmıştır" maddesiyle ilgili olarak, %56,4'ü evet, %35,6'sı kısmen, %8'i hayır demişlerken; öğretmenlerin %83,2'si ise "kitaplarda yer alacak Türk Bayrağına, "Türk Bayrağı Kanunu" ve "Türk Bayrağı Tüzüğü"ne uygun olarak yer verilmiştir" maddesine 'evet' demişlerdir.

Tablo 10. Öğretmenlerin Öğrenci Çalışma Kitabına İlişkin Görüşleri

| Değerlendirme Ölçütleri* | | Evet | Kısmen | Hayır |
|---|----------------|------|--------|----------|
| Öğretim programlarında yer alan amaçlar doğrultusunda öğrencilere bilgi ve beceri kazandırılmasında yardımcı olacak ve öğrenmeyi pekiştirecek unsurlara yer verilmiştir. | f 60 % 59,4 | 38 | 37,6 | 3 3,0 |
| Öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla öğrencinin ilgisini çekecek çeşitli örnekler yer verilmiştir. | f 55 % 54,5 | 43 | 42,6 | 3 3,0 |
| Konularla ilgili öğrenmeyi destekleyici ve günlük hayatla ilgisini kurabileceği çalışmalara ağırlık verilmiştir. | f 52 % 51,5 | 46 | 45,5 | 3 3,0 |
| Dersin özelliğine göre her konu işlendikten sonra o konuda amaçlanan bilgi, beceri, değer ve tutumların kazandırılıp kazandırılmadığını ölçen çalışmalara ve değerlendirmelere yer verilmiştir. | f 50 % 49,5 | 44 | 43,6 | 7 6,9 |

◆ Ayfer Şahin

| | | | | |
|---|---|------|------|------|
| Konular, öğrencinin öğrenmesini kolaylaştıracak ve ilgisini çekecek grafik, şekil, resim, fotoğraf, harita, karikatür gibi görsel öğelerle desteklenmiştir. | f | 59 | 39 | 3 |
| | % | 58,4 | 38,6 | 3,0 |
| Öğrencilerin yeteneklerini geliştirmede yardımcı olacak çeşitli örnekler, alıştırmalara, işlenen konular ve ünitelerle ilgili internet adreslerine ve okuma kaynaklarına yer verilmiştir. | f | 39 | 50 | 12 |
| | % | 38,6 | 49,5 | 11,9 |
| Dersin özelliğine göre uygulama ve işlem sonucunun yazılacağı çizelgelere, bilgi ve veri tablolarına, şekil, grafik, kroki, şablon, harita, plan, resim, levha, fotoğraf ve benzeri öğretime yardımcı unsurlara; bazı ünite konularında kullanılmak üzere videokaseti, ses kaseti, slâyt, CD, DVD, VCD, disket ve benzeri öğretimi destekleyici materyallere yer verilmiştir. | f | 20 | 59 | 22 |
| | % | 19,8 | 58,4 | 21,8 |
| Dersin özelliğine göre soru-cevap, doğru-yanlış, çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma, bireysel ve grup çalışmaları, canlandırma, tablo tamamlama, cümle tamamlama gibi yöntem, teknik ve etkinliklere yer verilmiştir. | f | 44 | 50 | 7 |
| | % | 43,6 | 49,5 | 6,9 |
| Dersin özelliğine göre inceleme, gezi, gözlem, deney ve uygulamalarla ilgili yapılacak ön hazırlıklara yer verilmiştir. | f | 48 | 45 | 8 |
| | % | 47,5 | 44,6 | 7,9 |
| Yapılacak gezi, gözlem, deney ve uygulamalarda alınacak sağlık ve güvenlik tedbirlerine yer verilmiştir. | f | 32 | 55 | 14 |
| | % | 31,7 | 54,5 | 13,9 |
| Gezi, gözlem, deney ve uygulamalarda izlenecek iş ve işlem basamaklarına yer verilmiştir. | f | 42 | 46 | 13 |
| | % | 41,6 | 45,5 | 12,9 |
| Gezi, gözlem, deney ve uygulamalarda zaman ve malzeme tasarrufu bakımından uyarılara yer verilmiştir. | f | 33 | 57 | 11 |
| | % | 32,7 | 56,4 | 10,9 |
| Gezi, gözlem, deney ve uygulamalarda her işlem basamağında öğrencilerle öğretmenin kuracağı iletişime yer verilmiştir. | f | 41 | 50 | 10 |
| | % | 40,6 | 49,5 | 9,9 |
| Gezi, gözlem, deney ve uygulamalarda sonuca ulaşmak açısından önemli yönlendirici tedbirlere yer verilmiştir. | f | 41 | 51 | 9 |
| | % | 40,6 | 50,5 | 8,9 |
| Gezi, gözlem, deney ve uygulamalarda hangi unsurların özellikle irdeleneceğiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. | f | 40 | 51 | 10 |
| | % | 39,6 | 50,5 | 9,9 |

* (N=101)

Tablo 10'da öğretmenlerin öğrenci çalışma kitabına ilişkin görüşlerinden oluşan bulgular yer almaktadır. Öğretmenler öğrenci çalışma kitabıyla ilgili olarak kendilerine yöneltilen maddeleri genel olarak "kısmen" cevabı ağırlıklı olarak cevaplamışlardır. Değerlendirme ölçütlerine öğretmenlerin kısmen ve hayır olarak verdikleri cevapların bir kısmı şu şekildedir: "Dersin özelliğine göre uygulama ve işlem sonucunun yazılacağı çizelgelere, bilgi ve veri tablolarına, şekil, grafik, kroki, şablon, harita, plan, resim, levha, fotoğraf ve benzeri öğretime yardımcı unsurlara; bazı ünite konularında kullanılmak üzere videokaseti, ses kaseti, slâyt, CD, DVD, VCD, disket ve benzeri öğretimi destekleyici materyallere yer verilmiştir" %58,4 kısmen ve %21,8 hayır; "yapılacak gezi, gözlem, deney ve uygulamalarda alınacak sağlık ve güvenlik tedbirlerine yer verilmiştir" %54,5 kısmen ve %13,9 hayır; "gezi, gözlem, deney ve uygulamalarda zaman ve malzeme tasarrufu bakımından uyarılara yer verilmiştir" %50,5 kısmen ve %8,9 hayır.

Tablo 11. Öğretmenlerin. Öğretmen Kılavuz Kitabına İlişkin Görüşleri

| Değerlendirme Ölçütleri* | | Evret | Kısmen | Hayır |
|---|----------------|------------|------------|-------|
| Konuların işlenişinde ulaşılmak istenen hedefler belirtilmiştir. | f 74 % 73,3 | 25 24,8 | 2 2,0 | |
| Öğretim programlarında yer alan amaç ve açıklamalar doğrultusunda öğrencilere bilgi, beceri, tavır ve tutumların kazandırılmasında öğretmene yardımcı olacak ve öğretmeyi kolaylaştıracak açıklayıcı bilgiler yer almıştır. | f 63 % 62,4 | 35 34,7 | 3 3,0 | |
| Öğretmeyi ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla ilgi çekici, değişik örnek ve uygulamalar yer almıştır. | f 58 % 57,4 | 38 37,6 | 5 5,0 | |
| Bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerlerin öğrencilere kazandırılabilmesi için kullanılacak araç-gereçle birlikte öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmiştir. | f 61 % 60,4 | 38 37,6 | 2 2,0 | |
| Konu ile ilgili zaman analizine ve konunun işleniş planına yer verilmiştir. | f 62 % 61,4 | 37 36,6 | 2 2,0 | |
| Öğretmenin konu ile ilgili yapacağı ön hazırlıklara yer verilmiştir. | f 76 % 75,2 | 22 21,8 | 3 3,0 | |
| Konuya girerken daha önce işlenen konularla ilişkisini sağlayacak ve öğrencinin ilgisini çekecek hatırlatmalara, sorulara ve benzeri unsurlara yer verilmiştir. | f 62 % 61,4 | 34 33,7 | 5 5,0 | |
| Ders kitabında yer alan ve açıklama gerektiren şekil, şema, çizelge ve benzeri öğretime yardımcı unsurlara yer verilmiştir. | f 53 % 52,5 | 45 44,6 | 3 3,0 | |
| Öğrencilerin gelişim farklılıkları dikkate alınarak seviye gruplarına göre hangi hususların vurgulanması gerektiği belirtilmiştir. | f 38 % 37,6 | 49 48,5 | 14 13,9 | |
| Konular işlenirken yeri geldikçe diğer derslerle bağlantı kurulmuştur. | f 66 % 65,3 | 33 32,7 | 2 2,0 | |
| Konuların günlük hayatla ilgisini kurmak için örneklerle yer verilmiştir. | f 61 % 60,4 | 37 36,6 | 3 3,0 | |
| Dersin özelliğine göre konu işlendikten sonra bu konuda amaçlanan bilgi, beceri, tavır ve tutumlar ile değerlerin kazandırılıp kazandırılmadığını anlamak için bunları değerlendiren yeterli sayıda örnek soru yer almıştır. | f 47 % 46,5 | 47 46,5 | 7 6,9 | |
| Öğrencilerin cevaplandıramadığı soruların özelliğine göre ne yapılacağı konusunda öğretmene yol gösteren alternatif değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir. | f 41 % 40,6 | 46 45,5 | 14 13,9 | |
| Öğrencileri araştırmaya, bilgi ve teknoloji üretmeye yöneltecek ödev, proje ve benzeri çalışmalara yer verilmiştir. | f 53 % 52,5 | 45 44,6 | 3 3,0 | |
| Dersin özelliğine göre öğrencilerde, standartlara uygun, ucuz, kaliteli mal ve hizmet üretme, kullanma ve geliştirme bilinci ve alışkanlıkları kazandıracak çalışmalara yer verilmiştir. | f 51 % 50,5 | 44 43,6 | 6 5,9 | |
| Öğretmen kılavuz kitabının başında, sonunda veya ünite/tema başlarında ait olduğu dersin ünitelendirilmiş yıllık plan taslağı ve kazanımların metinlere/temalara dağılım plan taslağı verilmiştir. | f 70 % 69,3 | 23 22,8 | 8 7,9 | |
| Konuların sonunda, verilen kavramlarla ilgili sözlük verilmiştir. | f 54 % 53,5 | 38 37,6 | 9 8,9 | |
| Konu ile ilgili olarak öğretmenlerin ayrıntılı bilgi elde edebileceği kaynaklara yer verilmiştir. | f 50 % 49,5 | 39 38,6 | 12 11,9 | |
| Türkçe dersinde dinleme/izleme öğrenme alanına yönelik kazanımlarını gerçekleştirmek üzere öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metinlerinin doğru, güzel ve etkili Türkçe ile seslendirildiği kaset, CD, VCD gibi materyaller öğretmen kılavuz kitabı ekinde verilmiştir. | f 41 % 40,6 | 29 28,7 | 31 30,7 | |

* (N=101)

Öğretmenlerin, öğretmen kılavuz kitabı ile ilgili görüşleri tablo 11’de verilmiştir. Tablo incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin %30,7’sinin “Türkçe dersinin dinleme ve izleme öğrenme alanına yönelik kazanımlarını gerçekleştirmek üzere öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metinlerinin doğru, güzel ve etkili Türkçe ile seslendirildiği kaset, CD, VCD gibi materyaller öğretmen kılavuz kitabı ekinde verilmiştir” maddesine ‘hayır’ cevabı vermeleri dikkat çekmektedir. Bu maddeye ‘kısmen’ diyenlerin oranı da %28,7’dir. Öğretmenlerin öğretmen kılavuz kitabı ile ilgili kendilerine sunulan maddelere verdikleri diğer cevaplara bakıldığında, “öğrencilerin gelişim farklılıkları dikkate alınarak seviye gruplarına göre hangi hususların vurgulanması gerektiği belirtilmiştir” ve “öğrencilerin cevaplandıramadığı soruların özelliğine göre ne yapılacağı konusunda öğretmene yol gösteren alternatif değerlendirme çalışmalarına yer verilmiştir” ölçütleri dışındaki maddelerde çoğunluğun ‘evet’ seçeneğinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenlerin öğrenci ders kitabının ‘içeriğine’ ilişkin görüşlerine dikkat edildiğinde, sadece; “konuların işlenişinde bir önceki sınıfın konularıyla bilgi, kavram, ilke ve beceri bakımından bağlantısı kurulmuş ve bir üst sınıfla ilgili hazırlayıcı açıklamalara yer verilmiştir”; “konular, öğretime yardımcı unsurlarla desteklenerek anlaşılır hâle getirilmiştir” ve “öğrencilerin kitaplardan verimli şekilde yararlanmasını sağlayacak unsurlara yer verilmiştir” maddelerine çoğunluğun ‘kısmen’ cevabını verdikleri, diğer bütün seçeneklerde ‘evet’ cevabında yoğunlaştıkları görülmektedir. Yani öğretmenler okutmuş oldukları ikinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitaplarının içeriği ile ilgili olarak genellikle olumlu düşüncelere sahiptirler.

Öğretmenlerin ikinci ve üçüncü sınıf ders kitaplarının ‘dil, anlatım ve üslup’ özellikleri ile ilgili olarak kendilerine sunulan tüm değerlendirme ölçütleri ile ilgili olumlu görüşe sahip oldukları ve genel olarak ‘evet’ şeklinde görüş bildirdikleri görülmektedir. Ancak burada, cümle uzunluklarının sınıf seviyesinin üzerinde olduğunu düşünen öğretmenlerin, sınıf seviyesinde olduğunu düşünen öğretmenlere oranının daha fazla olması (kısmen = % 42,6 ve hayır = % 18,8) dikkat çekmektedir.

Ders kitaplarının ‘öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme’ kriterleri açısından değerlendirilmesinde de öğretmenler çoğunlukla ‘evet’ cevabını tercih etmişlerdir. Yalnız “öğrenme yöntemleri ve stratejileri dikkate alınmış ve üst düzey düşünme becerileri geliştirilmeye çalışılmıştır” maddesi ile ilgili olarak öğretmenlerin çoğunluğunun ‘kısmen’ geliştirilmeye çalışıldığını düşündükleri saptanmıştır.

Öğrenci ders kitapları ile ilgili olarak ‘kitapların teknik, tasarım ve düzenleme’ özellikleri açısından bütün değerlendirme kriterleri ile ilgili olarak öğretmenler olumlu görüşe sahiptirler.

Çalışmaya katılan öğretmenler öğrenci çalışma kitabını genel olarak ‘kısmen’ yeterli bulmaktadırlar. “dersin özelliğine göre uygulama ve işlem sonucunun yazılacağı çizelgelere, bilgi ve veri tablolarına, şekil, grafik, kroki, şablon, harita, plan, resim, levha, fotoğraf ve benzeri öğretime yardımcı unsurlara; bazı ünite konularında kullanılmak üzere videokaseti, ses kaseti, slâyt, CD, DVD, VCD, disket ve benzeri öğretimi destekleyici materyallere” ve “öğrencilerin yeteneklerini geliştirmede yardımcı olacak çeşitli örnekler, alıştırma, işlenen konular ve ünitelerle ilgili internet adreslerine ve okuma kaynaklarına” yeterince yer verilmediğini düşünmektedirler.

Öğretmenler son olarak Millî Eğitim Bakanlığınca yayınlanmış olan Yönerge'deki kriterlere göre, öğretmen kılavuz kitabını değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu, öğretmen kılavuz kitabı ile ilgili olumlu görüşlere sahiptirler. Ancak, Türkçe dersinin dinleme / izleme öğrenme alanına yönelik kazanımlarını gerçekleştirmek üzere öğretmen kılavuz kitabında yer alan dinleme metinlerinin doğru, güzel ve etkili Türkçe ile seslendirildiği kaset, CD, VCD gibi materyallerin öğretmen kılavuz kitabı ekinde verilmemiş olduğunu söylemişlerdir (kısmen= %28,7 ve hayır=%30,7) belirtmişlerdir.

Öneriler

Yeni programlar doğrultusunda hazırlanan ve Millî Eğitim Bakanlığınca 2007–2008 Öğretim yılında okutulmak üzere öğrencilere ve öğretmenlere ücretsiz olarak dağıtılan ikinci ve üçüncü sınıf Türkçe ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabının, Haziran 2007 tarihli, 2597 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan "MEB Ders Kitapları ile Eğitim Araçlarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesine İlişkin Yönerge" de belirlenmiş olan ders kitaplarının incelenmesinde ve değerlendirilmesinde "içerik, dil, anlatım ve üslup, öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme, teknik, tasarım ve düzenleme" yönlerinden dikkat edilecek kriterlere göre ilgili sınıfları okutan öğretmenlerce değerlendirildiği bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre oluşturulmuş olan öneriler aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmenler, ders kitaplarını; "içerik; dil, anlatım ve üslup; öğrenme, öğretme ve ölçme-değerlendirme; teknik, tasarım ve düzenleme" açısından genel olarak yeterli bulmaktadırlar. Ancak, kendilerine yöneltilen "eklemek istediğiniz başka bir husus var mı, belirtiniz" şeklindeki açık uçlu soruya verdikleri cevaplarda, kitapta yer alan metin ve şiirlerin çok uzun olduğundan yakındıkları görülmüştür. Bu durumun öğrencileri sıktığını ve anlama çalışmalarını güçleştirdiğini söylemektedirler. Ayrıca, öğrencilerin uzun metinleri özetlemede de güçlük yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Şiirlerin uzunluğunun öğrencilerin estetik duygularını geliştirmediği ve şiir ezberleme çalışmalarını güçleştirdiği de öğretmenlerin eleştirileri arasındadır. Bu nedenle ders kitaplarında yer alan metinlerin daha kısa ve öğrenci seviyesine uygun edebi türlerden seçilmesine dikkat edilmelidir. Yine temalara uygun metinler belirlenirken, "bu kitap için yazılmış olan metinler yerine, ülkeye mal olmuş yazar ve şairlerin kaleme aldığı, millî, manevî ve kültürel zenginliklerimizi içeren örneklere daha çok yer verilmesi öğrencilerde okuma zevk ve alışkanlığının kazandırılmasına daha çok katkı sunacaktır.

2. Öğrenci ders kitaplarında metinler çoğu yerde resimlerin üzerine de gelecek şekilde basılmıştır. Bu durum özellikle koyu zeminlerde öğrencilerin okumada güçlük çekmelerine neden olmaktadır. Metinler resimlerin üzerine ya denk getirilmemeli ve ya okunmaya engel oluşturmayacak zıt bir renk tercih edilmelidir.

3. İkinci ve üçüncü sınıf düzeyindeki çocukların öğrenci ders kitabı ile çalışma kitabını ayrı ayrı kullanmada bir kargaşa yaşadıkları kitaplara yapılan önemli eleştirilerden birisidir. Ders kitabı ve çalışma kitabının birleştirilerek her tema için fasikül halinde, kitapçık veya tema dergileri şeklinde düzenlenip basılması öğrencileri ağır çanta yükünden kurtaracağı gibi, bu kargaşayı da ortadan kaldıracaktır.

4. Örnekleme dâhil okulların ikinci sınıflarında okutulan ders kitabı Güneş Basın Yayın Pazarlama'ya aittir. İkinci sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerde satır

◆ Ayfer Şahin

sonlarına gelen kelimeler için gerektiğinde hece bölmesi yapılmak yerine, boşluk bırakılıp yeni kelime alt satırdan başlayacak şekilde sayfa tasarımı yapılmıştır. Bu durum öğrenciler için satır sonlarına denk gelen kelimelerin hecelerine doğru bölünmesi için bir örnek oluşturmamaktadır.

5. Değerlendirilmesi yapılan üçüncü sınıf ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı, Kırşehir il merkezindeki örnekleme dâhil tüm öğretmen ve öğrencilere Millî Eğitim Bakanlığınca 2007–2008 öğretim yılında okutulmak üzere ücretsiz olarak dağıtılmış Harf Eğitim Yayıncılığı'na ait kitaplardır. Bu kitaplardan öğretmen kılavuz kitabının 88. sayfasında yer alan 'Atatürk'ün İğde Ağacı' metninin son bölümünde "...Cumhuriyet yönetiminde devlet başkanlığı babadan oğla geçmektedir." denilmektedir. Yine aynı sınıfın öğrenci çalışma kitabının 95. sayfasında Bir yılın 12 ay olduğunu anlatan bir şiirde Temmuz ayından sonra Eylül ayına geçilmiş ve Ağustos ayı atlanmıştır. Bu kadar bariz yanlışlıkların bulunması, öğretmenlerde, Millî Eğitim Bakanlığı yetkili organlarına kitapların yeterince incelenip denetlenmediği düşüncesinin oluşmasına neden olmuştur.

6. Öğretmenler genel olarak öğrenci çalışma kitabının ve öğretmen kılavuzunun bir takım görsel gereçlerle desteklenmediğini belirtmişlerdir. Türkçenin inceliklerine dair öğrencilere güzel örneklerin sunulması; dilimizin sevdirebilmesi, doğru ve etkili kullanılmasının sağlanabilmesi için son derece önemlidir. Kaldı ki çağımız teknoloji çağıdır ve görsel unsurlarla desteklenen öğrenmelerin daha kalıcı sonuçlarının olduğu herkesçe malumdur. Bu nedenlerle çeşitli şiir ve masal kasetlerine, kitaplarda yer alan diğer metin türlerinin doğru seslendirilişlerinin olduğu kaset, VCD, DVD gibi gereçlere ve güzel dilimizin inceliklerinin, zenginliklerinin yer aldığı diğer bir takım çalışma CD'lerine, video ve ses kasetlerine çalışma kitaplarının ekinde mutlaka yer verilmelidir.

7. Öğrenci çalışma kitaplarındaki 'boşluk doldurma' tekniğinde verilen boşluklar öğrencilerin doğru kelime veya kelime gruplarını yazmaları için yetersizdir. Bu durum öğrencilerin yazı estetiğinin kaybolmasına, anlatmak istediklerini verilen boşluklara sığdıramadıkları için ifade bozukluğunun oluşmasına neden olmaktadır. Bu nedenle bu tip etkinliklerde doğru cevabın sığdırılabileceği yeterli boşluk bırakılmalıdır.

8. Öğretmenlerin en çok üzerinde durdukları bir başka konu ders kitaplarının kaliteli ciltlenmediği, daha senenin başında kitapların dağıldığı, sayfalarının koptuğu şeklindedir. Kitapları kullananların çocuk olduğu da göz önüne alınıp; daha kaliteli, kopmayan, dağılmayan bir ciltlemenin yapılması bir zorunluluktur.

Kaynakça

- AKKAYA, Nevin ve Fatma SUSAR KIRMIZI (2007). "Yeni Program Doğrultusunda Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi", *Millî Eğitim*. (174), 232-249.
- BAŞTÜRK, M. (2005). *Ders Kitaplarının Tarihçesi. Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, (Ed. Ö. Demirel Ve K. Kiroğlu), Pegem A Yayınları, sf. 13-36, Ankara.
- BEDİR, G. ve DEMİR, S (2006). "İlköğretim 4 Ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının İçerik, Dil Ve Anlatım, Değerlendirme Ölçütleri Bakımından İncelenmesi". *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı*, Kök Yayıncılık., C.2, 214-223, Ankara.

- CEYHAN, Erdal. ve YİĞİT, Birol. (2004). **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÇEÇEN, M. Akif ve Ömer ÇİFTÇİ. (2007). "İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından Değerlendirilme", **Millî Eğitim**. (173), 39-49.
- DEMİREL, Özcan ve Kasım KIROĞLU. (2005). *Eğitim ve Ders Kitapları*. **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**. (Editörler: Ö. Demirel ve K. Kiroğlu), Öğreti Yayınları, Ankara.
- GÖKKAYA, K. (2003). *Sosyal Bilgilere Giriş*. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu- Sosyal Bilgiler**, (Ed. C. Şahin), Gündüz Eğitim Yayıncılık, Ankara.
- GÜÇLÜ ve Diğerleri (2001). **Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu, Hayat Bilgisi 1-3**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARATAY, Halit. (2007). "Türkçe Dersi Kitaplarında Kelime Çalışmaları", **Millî Eğitim**. (173), 55-66.
- KAYA, Z. (2002). **Uzaktan Eğitim**, Pegem A. Yayıncılık, Ankara.
- KILIÇ, Durmuş. (2005). *Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri*. **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi** (Ed: Özcan Demirel ve Kasım Kiroğlu), Pegem A Yayınları, Ankara.
- KOLAÇ, E. (2003). "İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi". **Uludağ Ün. Eğitim Fakültesi Dergisi**. XVII (1), 105-137, Bursa.
- OĞUZKAN, A. F. (1974). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, İnkılap Yayınları, Ankara.
- ÖZBAY, Murat. (2003). **Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- SEZGİN, G. (2000). **İlköğretim Okullarının Altıncı Sınıfları İçin Yazılan Türkçe Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme**, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ŞAHİN, Tülay (1998). "Amerika'da İlkokul 5.Sınıflarda Okutulan Ana Dili Ders Kitabının Değerlendirilmesi. Dünyada ve Türkiye'de Anadili Eğitimi". **Sempozyum Bildirileri**, Ankara Üniv. Tömer Yayınları, Ankara.
- TERTEMİZ, N. , ERCAN, L. Ve KAYABAŞI, Y. (2001). *Ders Kitabı ve Eğitimdeki Önemi*, **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Sosyal Bilgiler 4-8, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi 4-8, T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 4-8)**, Nobel Yayınevi, Ankara.
- TOPSES, Gürsen (2001). *Hayat Bilgisi Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Hazırlama Gerekçesi*. **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu- Hayat Bilgisi** (Ed. Leyla Küçükahmet). Nobel Yayınevi, Ankara.
- TOR, H. (2004). "İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma", **The Turkish Online Journal of Education Technology JOJET**, Volume 3. Issue1. Article16.
- ÜNSAL, Yasin ve GÜNEŞ, Bilal (2002). "Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak M.E.B İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış". **G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 22, (3): 107-120
- <http://eku.comu.edu.tr/index/3/1/kzorbaz> "Türkçe Ders Kitaplarındaki Masalların Kelime – Cümle Uzunlukları Ve Okunabilirlik Düzeyleri Üzerine Bir Değerlendirme. Eğitimde Kuram Ve Uygulama", **Journal Of Theory And Practice İn Education**, 3(1): 87-10, K.Z. ZORBAS, 02. Nisan 2008.

EVALUATION OF PRIMARY EDUCATION SECOND AND THIRD CLASS TURKISH TEXTBOOK, STUDENT WORKBOOK AND TEACHER GUIDE BOOK ACCORDING TO TEACHER OPINIONS

Ayfer ŞAHİN*

Abstract

In this survey primary education second and third class Turkish textbook, student workbook and teacher guide book, which were handed out to students and teachers free by Ministry of Education in 2007–2008 academic year, have been evaluated according to scales developed considering the criteria mentioned in June 2007 bearing date “Instruction regarding inspection and evaluation of textbooks and education material of Ministry of Education” and according to the teachers’ opinions. Descriptive method has been used in the study. For the statistical analysis of the data, got benefit from SPSS packet program, percentage (%) and frequency (f) techniques have been used. At the end of the analysis made; it has been introduced that teachers have positive ideas generally about textbook, workbook and teacher guide book at “yes” and “partially” level.

Key Words: Student textbook, student workbook, teacher guide book

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

İLK VE ORTAÖĞRETİMDE YAZMA BECERİSİNİ GELİŞTİRMEYE YÖNELİK YENİ KOMPOZİSYON TEKNİKLERİ

Talat AYTAN*

Özet

Türkçe öğretiminde temel öğrenme alanlarından biri de yazmadır. Duygu, düşünce, hayal ve isteklerin yazıya dökülmesi olarak tarif edilen yazma etkinliği sadece öğrencilik hayatında değil yaşamın her aşamasında kendini göstermektedir. Yenilenen müfredat programı ile birlikte ders kitaplarında da yazma becerisine yönelik etkinliklerde farklı teknikler kullanılmaya başlanmıştır. Tekdüzeliğin yerini çeşitliliğin alması bizi de yeni araştırmalara yöneltmiştir. Bu itibarla Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Programı'nın İngilizce kompozisyon yazma öğretimi teknikleri tarafımızdan incelenmiştir. Yaptığımız incelemeler ve değerlendirmeler sonucunda ilk ve ortaöğretimde uygulanabilecek yazma teknikleri ortaya konulmuş ve bu tekniklerin uygulama örnek ve önerileri de dikkatlere sunulmuştur. Amacımız Türkçe öğretiminin önemli bir ayağı olan yazma becerisini öğrencilere kazandırma adına yeni bir pencere açabilmektir.

Anahtar Sözcükler: Yazma becerisi, kompozisyon, yeni teknikler

Giriş

Yazma, genellikle duygu, düşünce hayal ve isteklerin yazıya geçirilmesi olarak tanımlanır. "Sözün uçtuğunu, yazının kaldığını" idrak eden insanoğlu mağara duvarlarından başladığı yazı serüvenine taş, papirüs, ceylan derisi ve kâğıt ile devam etmiştir.

Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu davranışlardan birisidir. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir. Yazma, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar meslekteki bilgilerini başkalarına aktarmak açısından da bir ihtiyaçtır. Yalnız edebiyatla uğraşanlar değil diğer alanlarda çalışanlar da yazma ihtiyacı duyarlar. Yazma, belli bir amaca yönelen kişisel, mesleki ve toplumsal yönlerden gerekliliği olan bir ifade şeklidir. Yazma becerisi, günlük hayatımızın hemen hemen her alanında karşımıza çıkmaktadır. Yazı, insanların birbiriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denen sistemi, belli işaretlerle belirleyen ikinci bir sistemdir. Bir başka deyişle yazı, sözün resimleştirilmiş biçimidir (Özbay, 2007,115)

* Darıca İlk Öğretim Okulu, Akçabat-Trabzon.

◆ Talat Aytan

Bir "ifade ve beceri dersi" olarak tanımlanan Türkçe dersinin temel öğrenme alanlarından birisi yazmadır. 2005 yılından önce davranışçı yaklaşım gereğince hazırlanan ders kitaplarında yazma davranışını kazandırmaya yönelik çalışmalarını birkaç formda özetlemek mümkündür:

- üzerine bir kompozisyon yazınız.
- Sevdiğiniz bir kişi, hayvan ya da nesneyi kompozisyon biçiminde tanıttınız.
- Unutmadığınız ve sizi çok etkileyen bir olayı kompozisyon biçiminde yazınız.

Eğitim bilimlerindeki yeni gelişmelere ve çağın ihtiyaçlarına cevap verme maksadıyla 2005 yılında yapılandırmacı yaklaşıma geçilmiş ve ders kitapları da bu anlayışa göre düzenlenmiştir. Bu bağlamda giriş ya da sonuç bölümü verilen bir kompozisyonun tamamlanması, resim ve fotoğraflardan hareketle yazma, karışık verilmiş cümlelerden paragraf oluşturma, ilk dizesi verilmiş bir şiiri tamamlama... vs. gibi tekniklerden yararlanmaya başlanmıştır. Ders kitaplarındaki yenilik ve çeşitlilik bizi de arayışlara itmiş ve bu heyecanla Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Sınıfı İngilizce kompozisyon yazma öğretimi tekniklerine yönelmiştir. Yapılan incelemeler ve değerlendirmeler neticesinde ilk ve ortaöğretim öğrencilerine uygulanabilecek teknikler dikkatlere sunulmuştur. İlgili tekniklerin uygulama örneklerine ve önerilerine de yer verilmiştir. Öğrencilerin tavsiye edilen teknikleri kullanarak yazma becerilerini geliştirmeleri ve Türkçe öğretimi açısından önemli gördüğümüz bu becerinin daha disipline ve daha organize bir şekilde öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir.

Kompozisyon Teknikleri

1. Düşünce Kompozisyonu Tekniği

Taslak: 1) Giriş Paragrafı

2) Gelişme Paragrafı(bir ya da daha fazla paragraf)

3) Sonuç Paragrafı

Düşünce kompozisyonu tekniğinde belirli bir konu hakkındaki düşünceler ve bakış açıları ifade edilir.

Giriş Paragrafı: Kompozisyonda giriş paragrafı, konuyu genel olarak tanıtır ve ana düşünce cümlesi(metnin son cümlesi)ni bulundurur.

- Konuyla ilgili temel bilgiler verme, deneyimlerden yararlanma, alıntı yapma suretiyle paragrafa giriş yapılabilir. Bu okuyucuda merak uyandırılmaya çalışılır.

- Her giriş paragrafı konu hakkındaki fikrimizi ve bakış açımızı bildiren ana düşünce cümlesiyle son bulur.

Gelişme Paragrafları: Gelişme paragraflarının amacı, ana düşünce cümlesini nedenler gösterip destekleyerek konuya açıklık getirmektir.

- Yardımcı düşünce sayısı kadar gelişme paragrafı olabilir.

- Her gelişme paragrafı, yardımcı düşünce cümlesiyle başlar. Bütün yardımcı düşünce cümleleri, ana düşünce cümlesini destekler.

• Detay, örnek, bilimsel gerçek ya da kişisel deneyimler, gelişme paragraflarını besleyen önemli kaynaklardır.

• Her gelişme paragrafı bir cümleyle özetlenip bitirilir.

Sonuç Paragrafı: Sonuç paragrafında yazar, kompozisyonun ana düşüncesini tekrar eder ve konu ile ilgili son düşüncelerini verir. Örneğin; yazar tavsiye verebilir, probleme-şayet varsa-çözüm önerebilir ya da gelecekte olabileceklere dair tahminde bulunabilir.

• Sonuç paragrafı tamamen yeni ya da alakasız konular içermemelidir.

• Son olarak yazıdaki dil bilgisel ve teknik hatalar bulunarak düzeltilir ve kompozisyona bir başlık belirlenir.

Önerilen konular: 1) Alternatif tıp tedavileri

2) Turizm

3) ÖSS, SBS

Örnek kompozisyon:

PAMUKKALE'DE TURİZM

Bembeyaz görüntüsüyle eşsiz bir güzellik sergileyen Pamukkale travertenleri, Türkiye'deki en büyük doğal alanlardan birisidir. Bu özellikleri nedeniyle Pamukkale, yıllardır yerli ve yabancı turistlerin ilgi odağı olmuştur. Fakat bilim adamlarına göre, Pamukkale günden güne daha da kirli bir hâle geliyor. Bu nedenlerden ötürü ben, Pamukkale'nin turizme kapatılması gerektiğini düşünüyorum.

Turizm, Pamukkale'ye birçok açıdan zarar veriyor ve buna neden olarak öncelikle dikkatsiz turistleri gösterebilirim çünkü onların bıraktıkları çöpler burayı kirletiyor. Bu insanlar, tükettikleri maddelerin poşetlerini, teneke kutuları ve bunlar gibi yok olmaları yıllar alan atıkları, kaygısızca bu güzelliklerin içine bırakıyorlar. Bilim adamları, Pamukkale'deki beyaz taşların yarısından fazlasının bilinçsiz turistlerin bıraktığı kimyasal atıklar yüzünden ciddi şekilde zarar gördüğünü söylüyorlar. Bu nedenle ben, bilinçsiz insanların günden güne mahvettiği Pamukkale'nin, turizme açık olmasını doğru bulmuyorum.

Tüm bunların yanında, bu güzelliklerden yararlanmak isteyen girişimciler var ki, onların yaptıkları yıkımı göz ardı etmek mümkün değil. Burada insanlar, travertenlerin civarında çok sayıda otel, pansiyon ve kaplıca merkezleri inşa ettiler ve bunlar büyük bir nüfus patlamasını ve yüksek oranda çevre kirliliğini beraberinde getirdi. Ayrıca, turizmin getirdiği bu hareketlilik, Pamukkale'de fiyatların daha da yükselmesine ve yerli halk için hayat şartlarının zorlaşmasına neden oldu. Dört kişilik bir aile, on yıl önce rahatlıkla geçinebildiği parayla bugün neredeyse idare edemez hâle geldi. Yani buradaki turizm potansiyelini fark eden fırsatçı girişimciler, hem doğaya hem de yöre sakinlerine zarar veriyor.

◆ Talat Aytan

Pamukkale, Türkiye'deki koruma altına alınması gereken yerlerin başında geliyor çünkü burası her gün dikkatsiz turistler tarafından kirletiliyor ve bunun yanında buraya turizm alanında yapılan yatırımlar, travertenleri tanınmaz hâle getiriyor ve yöre halkının yaşam kalitesini düşürüyor. Sonuç olarak bence, Pamukkale'nin turizm adı altında yok oluşuna seyirci kalmamalıyız ve bu doğal mirasımızı bir an önce koruma altına alacak önlemleri almamız yönünde devleti teşvik edici çalışmalar yapmalıyız.

Esengül SAĞLAM

TOBB ETÜ Hazırlık Sınıfı Öğrencisi

2. Öyküleyici Kompozisyon Tekniği

Taslak: 1)Giriş

2)Gelişme

3)Sonuç

• Bir çeşit kısa öyküdür. Konusu kendimizle, arkadaşlarımızla ya da ailemizle ilgili olabilir.

• Zaman sıralaması (olay öncesi, olay anı ve olay sonrası) önemlidir, geçmiş zaman kipi kullanılır.

• Olayları betimlerken beş duyudan(görme, işitme, tatma, koklama, dokunma) faydalanılır.

• Benzetmelerden ve niteleme sıfatlarından yararlanır; çünkü bunlar yazıyı etkileyici kılar ve okuyucunun hislerini canlı tutarak kafasındaki resmi netleştirir.

ÖRNEK: 1. Kıyıya doğru gelen büyük dalga bizi çok şaşırttı.

2. Kıyıya doğru gelen dev dalgayı görünce gözlerimize inanamadık.

Giriş Paragrafı: Olayın ne olduğu ve olaydan önce yapılanlar anlatılır.

Gelişme Paragrafı: Olay sırasında hissedilenler ve yapılan şeyler anlatılır.

Sonuç Paragrafı: Olaydan sonra yaşananlar anlatılır.

Önerilen konular: 1)Şahit olduğunuz etkileyici bir olay (deprem, fırtına, sel, doğum, düğün, yaş günü...)

2)Arkadaşlarınızla yaşadığımız bir macera

Örnek kompozisyon:

FIRTINA

Balkonda uzanmış yıldızları seyrederken bir yandan da önümüzdeki yaz tatilini düşünüyordum. O kadar güzel bir Mayıs gecesiydi ki bir gece önce haber saatinde duyduğum haber beni endişelendirmiyordu bile! Oysaki yetkililer, sadece 10 km ötemizde başlayan ve benim kasabama doğru yaklaşmakta olan bir fırtınadan ve bunun için önlem almamız gerektiğinden bahsediyorlardı ısrarla.

10 Mayıs sabahı, sert rüzgârlarla başladı fırtına. Sonra gökyüzü birden kararı ve neredeyse hiçbir şey göremez hâle geldik. Babam camları metal panolarla kaplamaya çalışırken annem konserve yiyecekleri ve çok sayıda pili bir araya getirmekle meşguldü. Bütün gün yağmur yağdı fakat gece olduğunda ürkütücü uğultusuyla rüzgâr geri döndü. Buna dayanmamız gerçekten çok zordu. Gece yarısı korkunç bir ses duyduk; candan baktığımızda rüzgârın bahçe çitimizi kırarak parçalarını sürüklediğini ve bir ağacın yere yuvarlandığını gördük. Hepimiz evin içine hapsolmuştuk ve birbirimizi sakinleştirmeye çalışıyorduk. Maalesef uyumak bizim için imkânsızdı.

İki günlük işkencenin ardından, geride kırık çitler, devrilmiş ağaçlar ve zarar gören evler bırakan fırtına nihayet sona ermişti. Şükürler olsun ki hiç kimse yaralanmamıştı. Hasarlı ev ve kırık çitlerin tamiri iki haftalık çileli bir çalışmayı gerektirmişti; fakat duyduğumuz yorgunluk hissi yeni bir fırtına ihtimalinin verdiği endişe yanında hiç kalıyordu.

Zeynep COŞKUN

TOBB ETÜ Hazırlık Sınıfı Öğrencisi

3. Neden-Sonuç Kompozisyonu Tekniği

Taslak: 1)Giriş paragrafı

2)Gelişme paragrafı(iki ya da üç paragraf)

3)Sonuç paragrafı

• Olaylar karmaşık sonuçlar zincirine neden olabilir. Bir olay başka sonuçlara da neden olabilecek sonuçlar doğurur. Neden-sonuç kompozisyonu işte bu neden-zinciri kullanmayı gerektirir.

• Bir problem belirlenerek, onun nedenlerini ve sonuçlarını gösteren bir taslak çıkarılır.

Örnek konu: *Nehir Kirliliği*

| Nedenler | Sonuçlar |
|--|--|
| 1)Ham kanalizasyon atıkları, zararlı bakteriler, kötü kokular | 1.Balıkçılık ve turizm oranlarında düşüş |
| 2)Zehirli kimyasallar, zararlı kimyasallar, ölü hayvanlar (kuş, balık) | 2.Değişen çevre dengesi |

Giriş Paragrafı: Bu paragrafa; konudan genel olarak bahsederek, problemin tanımını yaparak, alakalı bir hikâye ya da deneyim anlatarak, bir soru sorup sonra açıklayarak başlanır.

• Ana düşünce cümlesi, düşünce kompozisyonunda olduğu gibi paragrafın sonuna yazılır.

◆ Talat Aytan

ÖRNEK: Bana göre, Tonya yöresinde görülen nehir kirliliğinin ham kanalizasyon atıkları ve zehirli kimyasallar gibi iki temel nedeni ve bunlara bağlı olan birçok sonucu vardır.

Gelişme Paragrafları: İki ya da üç gelişme paragrafı yazılır. Her gelişme paragrafı, problemin nedenini bildiren yardımcı düşünce cümlesiyle başlar.

Örnek yardımcı düşünce cümlesi 1: Tonya yöresinde görülen nehir kirliliğinin en önemli nedenlerinden biri ham kanalizasyon atıklarıdır.

Örnek yardımcı düşünce cümlesi 2: Nehir kirliliğinin diğer bir önemli nedeni de zehirli kimyasallardır.

• Hem birinci hem ikinci gelişme paragrafında, problemin nedeni ve sonuçları sırasıyla verilir.

• Her gelişme paragrafı bir cümleyle özetlenerek bitirilir.

Sonuç Paragrafı: Genel olarak konu özetlenir, bir ya da birkaç çözüm önerisinde bulunulur ve son düşünce verilir.

- Önerilen konular:**
- 1) Küresel ısınma
 - 2) Kanser
 - 3) Alkolizm
 - 4) Stres
 - 5) Başarısızlık

Örnek Kompozisyon:

ORMANSIZLAŞMA

Kitaplarda söylenen, bundan yüzyıllar önce bugünkünden daha fazla orman alanının olduğuna inanmak gerçekten çok zor. Bazen merak ediyorum; dünyayı, bir annenin çocuğunu kucaklaması gibi çevreleyen bu ağaçlara ne olduğunu. Benim çocukluğumda, ben ve arkadaşlarım ağaçlar konusunda pek dikkatli değildik çünkü onların, dünyanın geri kalamı için yeterli olduğunu düşünüyorduk. Özellikle bahar günlerinde, ağaçlardan gelen yumuşak esintiler ve hoş kokular bizi çok mutlu ediyordu. Maalesef, bugün ağaç sayısında ciddi bir azalma var ve korkarım ki buna neden olan yoksulluğa ve bilinçsiz insanlara karşı bir önlem alınmadıkça, yakın tarihte temiz hava almak bizim için oldukça zorlaşacak.

Ormansızlaşmanın ana nedenlerinden biri yoksulluktur. Yoksulluk, başta kırsal yerleri olmak üzere dünyanın her yerini kuşatmıştır. Maddi durumları iyi olmayan ve para kazanmak isteyen insanlar büyük şehirlere göç ediyorlar ve böylece onların arazilerinde bulunan ağaçlar bakımsız kalıyor. Şehirlere yapılan bu yoğun göç beraberinde kalacak yer problemini de getiriyor. Sonra, bu insanlar kendilerine kalacak yer sağlamak amacıyla ağaçları keserek onların yerine evler inşa ediyorlar. Kesilen ağaç sayısı sanıldığı gibi az değildir. Ardından, bu ağaçların bir kısmı mobilya firmalarına satılıyor. Son olarak hiç kimsenin aklına zalimce katledilen ağaçların yerine bir yenisini dikmek gelmiyor.

Ormansızlaşmanın diğer bir önemli nedeni de bilinçsiz insanların davranışlarıdır. Bu tür insanlar genellikle yaptıkları şeylerin sonuçlarını düşünmezler ve hayal edemeyecekleri kadar korkunç olaylara sebep olabilirler. Örneğin; pikniğe giderler, eğlenirler, yemeklerini pişirmek için ateş yakarlar fakat piknik bittikten sonra yaptıkları ateşi söndürmeden giderler. Sonra, küçücük bir kıvılcımla başlayan yangın, koca bir ormanı yok eder ve onun yerine bomboş bir arazi bırakır. Muhakkak ki, pikniğe giden her insan böyle bir yıkıma neden olmaz; ancak onlardan sadece birinin bile küçük bir ateşi söndürmeyi unutmaması, felaketi kaçınılmaz kılar.

Özetle, yoksulluğun ve bilinçsiz insanların davranışlarının, ormansızlaşmanın ana nedenleri olduğunu düşünüyorum. Biz biliyoruz ki tüm dünyada ağaç sayısını artırmak için çok şey yapabiliriz. Bunun yanında, büyük bir kuruluş olan TEMA, Türkiye'nin her yerinde ağaç dikimleri yapıyor ve dikilecek yeni ağaçlar için organizasyonlar düzenleyerek para biriktirmeye çalışıyor. Ayrıca, bazı okullarda çocuklara ağaç dikimi ve onların önemi öğretiliyor. Ne yazık ki, yapılmayı bekleyen çok şey daha var. Öncelikle devlet, yeşil alanlar oluşturmak için özel araziler ayırmalıdır ve mantıklı bir gerekçe olmadıkça, ağaç kesimine izin vermemelidir. Şunu hiçbir zaman unutmamalıyız ki, başta ormanlar olmak üzere tüm yeşil alanlar, dünyamızın nefes almasına yardımcı olarak dengede kalmasını sağlar ve küresel ısınmayı engeller.

İde Evre KÜÇÜKKİBAR

TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü Öğretim Görevlisi

4. İkna Edici Kompozisyon Tekniği

Taslak: 1)Giriş paragrafı

2)Gelişme paragrafı(iki paragraf ve bir çürütme paragrafı)

3)Sonuç paragrafı

• Bu kompozisyonun amacı, okuyucuyu sizin konu hakkındaki görüşlerinizin doğru olduğu yönünde ikna etmektir. Bunun için düşüncenizi destekleyen sağlam nedenlere ihtiyacınız vardır.

• İyi bir ikna edici kompozisyon için sağlam nedenler ve netlik çok önemlidir. Diğer kuvvetli bir ikna yöntemi de konu hakkındaki karşıt bir düşüncüyü çürütmektir.

Giriş Paragrafı: Giriş paragrafı, okuyucuya kompozisyonda ne anlatılacağına dair ipuçları vermesi bakımından önem arz eder. Ayrıca okuyucunun konuya ilgi duymasını ve okumaya devam etmesini sağlar.

• Bu paragrafta kullanılan üç yaygın teknik vardır: 1) Konunun neden önemli olduğunu açıklamak 2)Teşvik edici bir soru sormak 3) Alakalı bir hikâye anlatmak veya anekdot (hikâyecik) vermek

• Giriş paragrafı ana düşünce cümlesiyle son bulur.

◆ Talat Aytan

Gelişme Paragrafları: Her gelişme paragrafı yardımcı düşünce cümlesiyle başlar.

• Birinci ve ikinci gelişme paragraflarında, ana düşünce cümlesinde belirtilen fikri destekleyen nedenler verilir.

• Üçüncü gelişme paragrafının adı çürütme paragrafıdır. Bu paragrafta konu ile ilgili karşıt bir düşünce verilir ve ardından onun neden yanlış olduğuna dair açıklamalar yapılır.

ÖRNEK: Bazı karşıt görüşlüler ötenazinin insanlık dışı bir uygulama olduğunu söylüyorlar. Fakat ben bunun yeterli bir gerekçe olduğunu düşünmüyorum çünkü.....

• Gelişme paragrafları birer cümleyle özetlenir ve bitirilir.

Sonuç Paragrafı: Konu toparlanır ve ana düşünce cümlesi farklı bir şekilde tekrar edilir.

Etkileyici bir final için önerilen üç teknik vardır:

- 1) Okuyucuyu konu hakkında düşünmeye sevk eden bir soru sormak
- 2) Eğer girişte yapılmamışsa alakalı bir hikâye anlatmak veya anekdot vermek
- 3) Gelecekle ilgili bir tahminde bulunmak

Önerilen Konular: 1) Seçmen yaşı
2) Ötenazi
3) İdam
4) Hayvanların kobay olarak kullanılması

Örnek Kompozisyon:

İDAM CEZASI

Yüzyıllardır, devletler suç oranını düşürmeye çalışmışlar ve bunun için pek çok yöntem uygulamışlardır. Recm, dayak, ömür boyu hapis bunlardan sadece birkaçıdır. Bütün bu cezaların içinde, suçluların yasalar gereğince hayatlarına son veren idam cezası, en tartışmalı olanıdır. Bana göre, vahşi bir eylem olan idam cezası, dünyanın hiçbir yerinde uygulanmamalıdır.

İdam cezasını desteklemememin ilk nedeni, herkesin ikinci bir şansı hak ettiğini düşünüyor olmamdır. Cezasını vermek için bir suçluyu öldürmek çözüme değildir. Bunun yerine, onların bu suçları işleme nedenlerini arayıp bulmaya çalışmalıyız. Onları, eğitmeli ya da tedavi etmeliyiz ve daha iyi vatandaşlar hâline getirmeliyiz. Onlar bunun kendilerini değiştirmeleri, yenilemeleri için ikinci bir şans olduğunu fark ederler ve sonunda işe yaradığını görürler.

İdam cezasına karşı olmamın ikinci bir nedeni de buna cezadan ziyade bir hediye gözüyle bakılmasıdır. Birçok kurban ailesi, suçluların öldürülmeyi hak etmediğini çünkü bu yöntemin, ömür boyu hapse mahkûm olmaları hâlinde onları bekleyen acılardan kurtardığını düşünüyorlar. Bu nedenlerden dola-

yı, mahkûmların hapis cezası çekmeleri daha iyidir çünkü bu vesileyle yaptıklarının farkına varırlar ve olgunlaşırlar.

Diğer bir yandan, idam cezasının serbest bırakılması gerektiğini düşünen bazı insanlar var. Bu insanlara göre, bir suçluyu cezalandırmanın tek yolu, ona hak ettiğini vermektir ki buna biz “dişe diş, göze göz” diyoruz. Fakat ben bu bakış açısına tamamen karşıyım çünkü biz demokratik bir dünyada yaşıyoruz; suçlunun yaptığının aynısını yaparak ondan intikam almak, yalnızca ilkel toplumlarda görülebilir. Biz demokratik ve modern insanlarız ve hatalara karşı daha mantıklı ve anlayışlı olmalıyız.

Özette, insanları suç işlemekten alıkoyan birçok yöntem vardır; eğitim, eğer akıl sağlıkları yerinde değilse tedavi ya da zaman içinde rahatlamalarını beklemek, bunlardan yalnızca ikisidir. Bu bakış açısıyla, bence bir suçlunun hayatına son vermek çözüm değildir ve idam cezası, dünyanın her yerinde uygulamadan kaldırılmalıdır.

Çiğdem MERCAN

TOBB ETÜ Hazırlık Sınıfı Öğrencisi

5. Sınıflandırma Kompozisyonu Tekniği

- Taslak: 1)Giriş paragrafı
2)Gelişme paragrafı (Üç paragraf)
3)Sonuç paragrafı

- Bu kompozisyonda bir türün, ana kategorinin üç alt kategorisi bulunur ve her gelişme paragrafında bir alt kategori incelenir.
- Alt kategoriler, aynı ölçütler esas alınarak incelenir.
- Kategorileri belirten bir taslak çıkarılır.

Örnek konu: **Öğretmenler**

- 1)Devlet okullarında çalışanlar
- 2)Özel okullarda çalışanlar
- 3)Özel ders verenler

Kriterler

- 1)Çalışma saatleri
- 2)Maaşları
- 3)Verimlilikleri

Giriş Paragrafı: Kompozisyona, ana kategori tanıtılarak, onun neden önemli olduğu anlatılarak başlanır.

- Ana kategoriyle ilgili eğer varsa tarihi bilgi verilebilir.
- Paragrafın sonunda ana düşünce cümlesi verilir.

Gelişme Paragrafı (Üç paragraf): Her gelişme paragrafı yardımcı düşünce cümlesiyle başlar.

- Her alt kategori bir paragrafta anlatılır.
- Kategoriler tanımlanırken paralel ölçütler esas alınır.
- Her gelişme paragrafı bir cümleyle özetlenir ve bitirilir.

Sonuç Paragrafı: Bu paragrafta kompozisyon; 1)Alt kategoriler özetlenerek 2)Ana düşünce cümlesi tekrar edilerek 3)Final düşüncesi verilerek 4)Gelecekle ilgili tahminde bulunularak bitirilebilir.

- Önerilen konular:** 1) Öğrenciler
2) Tatil çeşitleri
3) Anne/babalar

Örnek Kompozisyon:

TÜRKİYE'DEKİ ÖĞRETMENLER

Ülkemizdeki bütün öğretmenleri tek bir kritere göre değerlendirebilir miyiz? Böyle bir değerlendirme ne kadar doğru sonuçlar verir? Bence bu yöntem kabul edilemez çünkü ülkemizde çok sayıda okul türü ve bunların arasında önemli farklılıklar vardır ve öğretmenleri çalışma yerlerinden bağımsız düşünemeyiz. Öğretmenlerle alakalı her şey okuldan okula değişir. Türkiye'de öğretmenler, devlet okullarında çalışanlar, özel okullarda çalışanlar ve özel ders verenler olmak üzere üçe ayrılır ve bana göre bu çeşitlilik onların çalışma saatleri, maaşları ve verimlilikleriyle doğrudan ilişkilidir.

Türkiye'de öğretmenlerin büyük bir bölümü devlet okullarında görev yaparlar. Bu okullardaki öğretmenler çok fazla çalışır. Örneğin; özellikle öğretmen açığı olan okullarda, bir öğretmen haftada otuz saatin üstünde derse girebilir. Bu kadar zaman ve güç harcamalarına rağmen, maaşları gerçekten çok düşüktür. Bu yüzden birçok öğretmen aldıkları maaşla geçinemiyor ve diğer bir iş daha bulmak zorunda kalıyor. Buna ek olarak, bu devlet okullarında çalışan öğretmenlerin verimlilikleri düşüktür; çünkü bu okullarda çok sayıda öğrenci vardır. Sınıflar çok kalabalık olduğu için öğretmenler, öğrencilerine yeterli ilgiyi gösteremezler ve bundan hem öğretmenler hem de öğrenciler olumsuz etkilenirler. Sonuç olarak, devlet okullarında çalışan öğretmenler, başta çalışma saatleri, maaşları ve verimlilikleri olmak üzere pek çok sorunla karşılaşır.

Ülkemizdeki öğretmenlerin diğer bir kısmı da özel okullarda çalışırlar. Bu okullarda, devlet okullarına kıyasla çalışma saatleri daha az ve dengelidir. Ayrıca maaşları ve çalışma saatleri arasında bir dengesizlik söz konusu değildir. Okul şartlarından memnun olan öğretmenler daha verimli olurlar. Bunda, kalabalık olmayan sınıfların payı büyüktür. Özetle, özel okullardaki öğretmenler, devlet okullarındakilere göre daha iyi koşullarda çalışırlar.

Son olarak, özel ders veren öğretmenleri ele alacağız. Artık Türkiye'de de aileler tarafından yoğun olarak tercih edilen özel öğretmenler, çalışma saatlerini kendileri belirlerler. Bu durum hem öğretmenler hem öğrenciler açısından

dan faydalıdır. Ayrıca, bu öğretmenler, günde sadece iki ya da üç çocukla ilgilendikleri için daha verimlidirler. Maaşları Türkiye ortalamasının üstündedir ve genellikle ek gelire ihtiyaç duymazlar. Böylece, özel ders veren öğretmenler diğerlerine göre çok daha iyi koşullara sahiptirler.

Özetle, öğretmenlerin çalıştığı kurum (devlet okulu, özel okul, özel ders merkezi)lar çalışma saatleri, maaşları ve verimlilikleri konularında belirleyicidir. Öğretmenler hakkında düşünürken, onların çalışma koşullarını göz ardı etmemeliyiz, yoksa değerlendirmemizden objektif sonuçlar alamayız.

Esengül SAĞLAM

TOBB ETÜ Hazırlık Sınıfı Öğrencisi

6. Benzerlik ve Farklılık Kompozisyonu Tekniği

- Taslak: 1) Giriş Paragrafı
2) Gelişme Paragrafı(iki paragraf)
3) Sonuç Paragrafı

Giriş Paragrafı: Okuyucunun dikkatini çekici nitelikte bir cümleyle kompozisyona başlanabilir. Bu bir soru sorarak veya insanların konuyu neden ilginç bulduğuna dair bilgiler vererek olabilir.

- Son cümle ana düşünce cümlesidir. Burada iki konu arasında hem benzerliklerin hem de farklılıkların olduğu belirtilir.
- İki konu arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları gösteren bir taslak çıkarılır.

Örnek konu: *Türkiye’de yaşam/Amerika’da yaşam*

Benzerlikler: Aile, hobiler, ulaşım

Farklılıklar: Okul, arkadaşlar, dil

Gelişme Paragrafları: İki şey arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirten iki gelişme paragrafı yazılır.

- Gelişme paragrafları yardımcı düşünce cümleleriyle başlar ve hepsi ana düşünce cümlesini destekler.

- Amaca uygun bağlaçlar ve edatlar kullanılır. Bu, kompozisyonun akıcılığı için önemlidir.

Sonuç Paragrafı: Benzerlikler ve farklılıklar kısaca tekrar edilir.

- Ana düşünce cümlesi farklı bir şekilde tekrar edilir ve final düşüncesi verilir.

Önerilen Konular: 1) Üniversite hayatı/Lise hayatı

2) Masaüstü bilgisayar/Dizüstü bilgisayar

3) Yaz turizmi/Kış turizmi

4) Yurtta kalmak/Evde kalmak

Örnek Kompozisyon:

POPSTAR VE STAR AVCISI

Yıllardır televizyon kanalları reytinglerini artırma çalışıyor ve bunun için bazı televizyon şovları ve yarışmalar düzenliyor. Bu şovlar insanların dikkatini özellikle şarkılar, danslar ve heyecan yaratma yöntemleriyle çekmeye çalışıyor. Bugünlerde reytingleri hayli yüksek iki rakip yarışma programı olan Star Avcısı ve Popstar çok beğeniliyor ve bana göre bu ikisi arasında bazı benzerlikler ve farklılıklar var.

Popstar ve Star Avcısı arasında, şarkı seçimi, jüri üyelerinin yarışmacılara karşı tutumu ve yapım için harcanan bütçe gibi bazı temel farklılıklar vardır. Öncelikle, bu iki programın şarkı seçimi tamamen birbirinden farklıdır. Örneğin; Popstar'da pop tarzında şarkılar seçilirken, Star Avcısı'nda rock müzik tercih edilir. Ayrıca, jüri üyelerinin yarışmacılara karşı tutumu Popstar'da Star Avcısı'na göre daha katıdır. Örneğin; Popstar programlarının birinde, jüri üyelerinden biri bir yarışmacıya hakaret ederek ona bardak atmış ve bu davranışı günlerce medyada tartışılmıştı. Son olarak, bu programlar için harcanan bütçeler farklıdır. Popstar için milyonlarca dolar harcanırken Star Avcısı çok az bir bütçeyle gerçekleştirilmektedir.

Diğer bir taraftan bu iki program arasında yayın saatleri ve nitelikleri gibi iki benzer taraf da vardır. Her iki programın niteliği de bize gösteriyor ki onların amaçları müzik dünyasına yeni bir star kazandırmaktır. Hem Popstar hem de Star Avcısı, yarışmacılara birinci olmaları hâlinde albüm, araba ve bir miktar para vaat ediyor. Ayrıca, bu programların ikisi de çarşamba günü akşam saat 20:00'de başlıyor ve birbirleriyle mücadele ederek günün en yüksek reytingini almak istiyorlar. Özetle nitelik, yayımlandıkları saat dilimi ile günü bakımından Popstar ve Star Avcısı benzerdir.

Son olarak, bu iki program, bütçeleri, şarkı seçimleri ve jürilerinin yarışmacılara karşı tutumları bakımından farklıyken, yayın saatleri ve nitelikleri düşünüldüğünde benzerdirler. Bana göre, tüm bunlar reytingi etkileyen faktörlerdir.

Zeynep COŞKUN

TOBB ETÜ Hazırlık Sınıfı Öğrencisi

7. Betimleyici Kompozisyon Tekniği

Taslak: 1) Giriş Paragrafı

2)Gelişme Paragrafı(İki paragraf)

3)Sonuç Paragrafı

• Gelişme paragrafında konu iki ana kategoriye ve her kategori kendi içinde alt kategorilere ayrılarak incelenir. Bunu yapmaktaki amaç, konuyu daha net bir şekilde betimlemek ve yazının okunabilirliğini, akıcılığını artırmaktır.

Örnek konu: *İdeal Oda Arkadaşı*

1) **Karakter:** Güvenilirlik, Anlayış

2) **Öz geçmişi:** Eğitim, Aile

Giriş Paragrafı: Konuya kısa bir giriş yapılır, alıntı yapılabilir ya da kısa bir öykü anlatılabilir.

- Paragrafın sonunda ana düşünce cümlesi verilir.

ÖRNEK: Ben ideal bir oda arkadaşında şunları ararım: karakter ve iyi bir aile ve okul eğitimiyle donanmış öz geçmiş.

Gelişme Paragrafları: Her bir gelişme paragrafının konusu bir ana kategoridir ve ona ait alt kategorilerdir.

- Gelişme paragraflarına yardımcı düşünce cümlesiyle başlanır ve daha sonra alt kategoriler incelenir.

- Örneklerden ve kişisel deneyimlerden yararlanılabilir.

- Gelişme paragrafları bir cümleyle özetlenir ve bitirilir.

Sonuç Paragrafı: Kategoriler kısaca tekrar edilir ve final düşüncesiyle yazı son bulur.

Önerilen konular: 1) İdeal üniversite

2) İdeal anne/baba

3) İdeal eş

4) İdeal öğretmen

Örnek Kompozisyon:

İDEAL EŞ

Bazılarına göre evlenmek gerçekten zor bir karardır. Evlilik, geleceği şekillendiren bir karar ve sonsuza dek sürmesi hayal edilen bir olgu olduğu için, karar aşamasında çok şeye dikkat edilir. Bana göre, ideal bir eş, başta dış görünüş ve kişilik olmak üzere bazı karakteristik özelliklere sahip olmalıdır.

Benim için ideal bir eşin dış görünüşü önemlidir. Öncelikle boyu uzun olmalıdır çünkü ben 1.75 boyundayım ve bana göre uzun erkekler daha yakışıklı ve etkileyici oluyorlar. Muhtemelen böyle düşünüyorum olmamın nedeni, çocukluğumdan beri ünlü basketbolculara olan hayranlığımıdır. Ayrıca benim eşim atletik yapılı olmalıdır. Uzun yıllar birlikte olacağımızı düşünürsek, o dış görünüşüne ve sağlığına özen göstermelidir ve bu da ancak sporla olabilir. Yani bana göre ideal bir eş, formunu korumaya çalışmalı ve bunun için sürekli egzersiz yapmalıdır.

Bence ideal bir eşte aranması gereken diğer bir önemli özellik de onun kişiliğidir. Sadakat, bağımsızlık ve sorumluluk bilinci aradığım başlıca özelliklerdir. Neden sadakat çok önemli? Çünkü evlilik, sonsuza kadar sürmesi temenni edilen kutsal bir müessesedir ve bu ancak iki tarafın da birbirlerine karşı dürüst ve sadık olmalarıyla mümkündür. Sadece iyi günlerde değil kötü

◆ Talat Aytan

günlerde de eşime güvenmeliyim. Buna ek olarak, eşim bağımsız olmalıdır, ailesine ve arkadaşlarına bağlı olarak karar vermemelidir. Ayrıca evlilik eşlerin her şeyi beraber yapacağı anlamına gelmez. Her iki taraf birbirinden ayrı olarak kendi hayatlarını da devam ettirmelidirler. Son olarak, benim için sorumluluk bilinci de çok önemlidir. Ailesine karşı sorumluluk sahibi olmalıdır ve ev işlerinde bana yardımcı olmalıdır. Eğer bana yardım etmezse ve ortak işlerde beni yalnız bırakırsa, evlilik bizim için sevecen bir atmosferden ziyade bir yük olur.

Toplumumuzda evlilik, en çok arzu edilen ve aynı zamanda en çok korkulan olgulardan biridir. Bence herkes hem evlilikle hem de evlenmeyi düşündükleri eşlerle ilgili hayaller kurarlar. Dünyadaki tüm insanlar gibi ben de bazı özelliklere sahibim ve bunların eşimde de olması gerektiğini düşünüyorum. Özetle uzun, atletik bir dış görünüş ve sadık, bağımsız, sorumluluk sahibi bir kişilik ideal bir eşte aradığım temel özelliklerdir.

Esengül SAĞLAM

TOBB ETÜ Hazırlık Sınıfı Öğrencisi

Sonuç

Yazma becerisi, Türkçe öğretiminin dört temel becerisinden biridir. Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasında başta sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri olmak üzere tüm eğitimciler büyük rol düşmektedir. Yazma etkinliklerinin daha disipline ve daha organize bir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Bu itibarla, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi Yabancı Diller Bölümü Hazırlık Programı'nın İngilizce kompozisyon yazma öğretimi teknikleri tarafımızdan incelenmiş, ilk ve orta öğretimde uygulanabilecek yedi farklı kompozisyon tekniği örnek ve önerileriyle dikkatlere sunulmuştur. Çalışmanın tüm eğitim camiasına faydalı olması, yegâne ümidimizdir.

Kaynakça

BROUKAL, Milada (1996). Weaving It Together 4, Connecting Reading and Writing, Printed in the United States of America, Second Edition.

GRAMER, Margot, SOLORZANO, S. Helen (2004). North Star Reading and Writing, High Intermediate, Longman, Printed in the United States of America, Second Edition.

TOBB ETÜ Yabancı Diller Bölümü Ders Notları.

ÖZBAY, Murat (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II, Öncü Kitap, Ankara.

NEW COMPOSITION TECHNIQUES FOR IMPROVING WRITING SKILL AT PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

Talat AYTAN*

Abstract

One of the main learning fields in Turkish teaching is writing. Writing activity which is described as expressing sensations, thoughts and imagines proves its worth not only during education life but also in all parts of the life. With the renewed curriculum in textbooks, the new methods are started to be used in the activities related to writing skill. Monotony replaced with diversity and it caused us to reseach new topics, therefore; the methods of teaching students about writing an essay, which are taught by Program of Foreign Languages in TOBB University of Economics and Technology, were examined by us. According to the results of our examination and evaluation, writing methods that can be put into practice in elementary and secondary education were brought up and model essays of these techniques and suggestions were presented carefully. Our aim is to give students an opportunity to develop their writing ability, which is an important base for teaching Turkish.

Key Words: Writing ability, essay, new methods

YABANCI DİL ÖĞRETMEN YETİŞTİRME SÜRECİNDE KÜLTÜRLERARASILIK

İrem KIZILASLAN*

Özet

Kültürlerarası iletişimin kaçınılmaz olduğu global bir köye dönen dünyamızda, yabancı dil öğretiminin önemli hedeflerinden biri, kültürlerarası iletişimsel yeterlilik becerisinin geliştirilmesi olmuştur. Pek çok ülke bu amaçla yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarına kültürlerarasılık boyutunu dahil etmiştir. Bu çalışmada, öncelikle yabancı dil eğitiminde kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin önemi ve öğretmenin rolü tartışılmaktadır. Sonrasında, Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretmeni yetiştiren bazı kurumların bu yöndeki uygulamalarından örnekler verilerek, Türkiye özelinde bir durum değerlendirmesi yapılmıştır. Sonuç bölümünde ise görülen bazı eksikliklerin giderilebilmesi için çözüm önerileri sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Yabancı dil öğretimi, kültürlerarası iletişimsel yeterlilik, öğretmen yetiştirme

Giriş

Küreselleşme sürecinin hızlı bir şekilde yaşandığı ve çok uzak sayılan mesafelerin bile yakınlaştığı günümüz dünyasında, etkili bir iletişim için bir yabancı dil özellikle İngilizce bilmek bir gereklilik hâline gelmiştir. Önceleri daha çok dilbilgisine dayalı olarak yapılan yabancı dil eğitimi, 21. yüzyılın değişen şartları içerisinde yetersiz kalmaktadır. Bugün toplumlararası iletişimin doğru ve etkin bir biçimde sağlanabilmesi için, dilbilgisel doğruluktan çok kültürel yöne odaklanan ve kültürlerarası farklılıklara hoşgörü ile bakabilen yabancı dil konuşucularına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu gelişmelere paralel olarak, günümüz yabancı dil eğitimde 'kültürel farkındalık' ve 'kültürlerarası iletişimsel yeterlilik' gibi kavramlar ön plana çıkmaktadır.

Yabancı dil öğretimi ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik

Yabancı dil öğretiminde kültürün özellikle kültürlerarası iletişimin önemi üzerine yapılan araştırmalar, öğrencinin öğrendiği dilin kültürünü kavrayarak kültürlerarası iletişimsel becerisini geliştirmesine yardımcı olmayı hedeflemektedir. Gökmen'e (2005) göre kültürlerarası iletişimsel yeterlilik, "başka dilsel kültüre sahip insanlarla, onların dilinde etkili ve uygun bir biçimde iletişim kurma becerisidir" (s.70). Kültürlerarası yaklaşıma dayalı dil öğretiminin ana bileşeni her ne kadar hedef kültür olarak düşünülse de, "tam anlamıyla yapılacak dil öğretiminde öğrencinin öncelikle kendi kültüründe yetkin ve farklı kültürleri algılayabilecek bir kapasiteye sahip olması beklenmektedir" (Altundağ, 2007, 34).

* Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Öğretim Görevlisi

Günümüz toplumunda kültürlerarası yeterlilik, Risager (2000)'in ifade ettiği gibi, hedef kültür / kaynak kültür ikilisinden çok daha karmaşık kültürel düzeyleri içine alan ve öğrencinin farklı bir dünya görüşünü kendi dünya görüşüne göre değerlendirip kavramasını gerektiren aktif bir süreçtir. Sürekli bir değişimi içeren kültürlerarası öğrenme sürecine dahil olan birey, House'a göre (2007), hem ait olduğu kültür hem de yeni tanıştığı kültürü bilen ve bu ikisi arasında kendine özgü bir 'üçüncü yol' yaratabilen kişidir. Benzer şekilde Güvenç (1991), kültürleşme olarak adlandırdığı bu süreci şu şekilde açıklıyor:

Aynı ölçüde ya da aynı toplumlarda, birbirinden az çok farklı görünen değişik kültürlerle yetişmiş, eğitilmiş birey ve grupların birbiriyle kültürel etkileşime girmesi, belli bir kültür alışverişi sonunda, karşılıklı olarak birbirinden etkilenip değişikliğe uğrayıp, çoğu zaman, üçüncü ve yepyeni bir kültür bileşiminin ortaya çıkmasına "kültürleşme" deniyor (s.287).

Bu bağlamda yabancı dil öğretiminin asıl hedefi, öğrendiği dilde sadece dilsel yetkinliğe sahip bireyler yetiştirmekten çok, kendi kültürü ile diğer kültürler arasındaki ilişkiyi görebilen, kendinden farklı olana yani 'ötekine' ilgi gösteren ve sorgulayan kendini sosyal ve kültürel olarak gerçekleştirmiş uluslararası konuşucular (inter-cultural speakers) yetiştirmek olmalıdır.

Yabancı bir dil edinmenin, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup kullanma olmadığını belirten Ozil (1991) şöyle devam etmektedir:

Çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan bir kapıdır yabancı dil. . . Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor (s.96).

Gerçekten de, kültürlerarası öğrenme sürecinin asıl çıkış noktası kendi kültürümüz, yani kendi geçmişimiz ve deneyimimizdir. Diğer bir deyişle, kültürlerarası öğrenme, Kaikkonen'in (1997) belirttiği gibi, bireyin kendi kültürü tarafından belirlenen dünyaya bakış açısının zamanla çok kültürlü bir boyut kazanarak genişlediği ve onun kendi dil ve kültürüne ait özelliklerin daha iyi farkına vardığı bir süreçtir.

Bireyin kültürlerarasılık sürecinin önemli bir parçası olan kimlik deneyimi dışındaki kültürlerarası ilkelerden bazıları şunlardır:

- Ötekine açıklık yani ötekiyle diyalog içinde olma
- Güven ve farklılığa etkin saygı
- Etkin hoşgörü
- Değişimi kabul etme ve hoş karşılama (Gillart vd., 2000, 32-36).

Oldukça derin süreçlerin yaşanmasını gerektiren kültürlerarası yeterliliğin Byram'a (2000) göre beş boyutu bulunmaktadır: Diğer kültüre duyulan merak ve

açıklığı içeren tutum ve davranışlar, toplumsal ve bireysel etkileşim süreçleri hakkında sahip olunan bilgi, farklı kültürler arasındaki ilişkileri yorumlama becerisi, farklı kültürler arasında rahatça hareket edebilme ve eleştirel düşünme becerileri.

Kültürlerarası yeterliğin pek çok yönünü tanımlayan Byram'ın bu çok bilinen modelinden anlaşıldığı üzere, günümüzde yabancı dil öğretimi geleneksel yaklaşımlardan uzaklaşarak, kültürlerarası boyutu da içine alan çok daha kapsamlı bir çalışma alanı hâline gelmiştir.

Öğretmenin rolü ve önemi

Kültürlerarası bir bakış açısıyla yapılması beklenen yabancı dil öğretimi, öğretmenlerin sorumluluklarını arttırmakta ve onların bu alanda yeterli bilgi, beceri ve tutumları geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Öğrencilerini kültürlerarası iletişimin olağan ayrıntılarına hazırlamak durumunda olan dil öğretmenlerinin kültürlerarasılık becerisini geliştirmeye yönelik bir eğitim almaları zorunludur.

Willems'e (2002) göre yabancı dil öğretmenlerinin sahip olmaları gereken kültürlerarasılık becerisi üç boyutludur. Bunlar: kültürel etmenler hakkında bilgi, kültürel kimliğin bileşenlerini kavrama becerisi, kültürel farklılıklara açık olma ve uzlaşma becerisi. Aslında öğretmenin kendini bu yönde geliştirmesi ve öğrettiği yabancı dil ile ilişkili kültür(ler) ve kendi kültürü hakkında yeterli bilgiye sahip olması ciddi önem taşır. Çünkü öğretmen, farklı ve benzer noktalar üzerinde yoğunlaşarak hedef kültür(ler) ile kaynak kültür arasında bir köprü rolü oynamakta ve öğrencilerinin zihinlerinde var olabilecek bir takım ön yargıların kırılmasında kilit görev yapmaktadır. (Sercu, 2006, 57; Garrido & Alvarez, 2006, 169).

Tüm bunlara ek olarak, kültürlerarası yeterliliğin dil öğretimindeki yeri ve önemini kavramış bir öğretmenin, kullandığı öğretim materyallerinin ne ölçüde bu amaca hizmet ettiğini değerlendirebilecek ve gerektiğinde hiç çekinmeden değişiklikler yapabilecek güce ve bilgiye sahip olması beklenmektedir.

Risager (2000) öğretmenin kültürlerarası yeterlilik kazanımında duygusal (affective) yönü ön plana çıkarmaktadır. Bu nitelik, bireyin dünyaya ve diğer insanlara duyduğu güven, kendine saygısı ve kendini nasıl algıladığı ile bağlantılıdır ve soru sormak, ötekine açık olmak ve asılsız varsayımları reddedebilmek için gereken en önemli ön koşuldur. Ancak bu deneyim görüldüğü kadar kolay değildir, öğretmeni zorlar ve yaratıcılık gerektirir. Böyle bir kültürlerarası duyarlılığa –Ötekine-doğru olan süreç kendimize dokunmamızı, kendimizi değiştirmemizi gerekli kılar. Bu anlayışta öteki, bireyin kendini keşfetmesi için kaçınılmaz olur (Gillart vd., 2000, 35).

Öyleyse, kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin sağlanmasında temel etmenin bizi biz yapan özellikler olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, bir öğretmen olarak kültürlerarası iletişimde başarıya ulaşmak, izlenen yöntem ya da yaklaşımdan çok bir birey olarak kendini gerçekleştirmek ve sınıf içinde kurulan insanlı ilişkilerle ilintilidir.

Sowden (2007), kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirmeyi kültürlerarasılık sürecinin yapı taşlarından biri olarak görür. Şüphesiz, böyle bir gelişim bu ağır ve karmaşık süreçle baş etmemizi sağlar. Çünkü dünyayı, insan ilişkilerini ve en önemlisi kendimizi ne kadar iyi anlarsak, iletişim kurmak ve kendimizi başkalarının yeri-

ne koymak o kadar kolay olur. Sowden bu gerçeği şu basit tümcelerle ifade eder: "Eğer sınıfta ne yaptığım temelde benim bir birey olarak kim olduğuma bağlı ise, o zaman ben daha iyi bir öğretmen olmak için kendimi mümkün olduğu kadar çok geliştirmeliyim". Bu durumda cevaplanması gereken can alıcı sorular, söz konusu kişisel gelişimin nasıl sağlanacağı ve başarının temel formüllerinin öğretmenlere nasıl verileceği ile ilgilidir.

Dünyada ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarına kısa bir bakış

Dünyada ve Türkiye'de bu görüşlerin zaman kaybetmeden yaşama geçirilebilmesi için yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarında bazı değişikliklerin yapılması kaçınılmazdır. Kültürlerarası yeterliliğe sahip olması beklenen öğretmenlerin, başkalarınca belirlenen izlemleri benimsemek yerine, öğrencilerinin gerçekte neye ihtiyaç duyduğunu tahmin edebilen ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda kendi yolunu belirleyen gerçek profesyoneller olarak yetiştirilmeleri önemlidir (Willems, 2002, 13). Yabancı dil öğretmenlerinin, kültürlerarası etkileşim sürecine dahil olabilmek için ele almak zorunda oldukları eğitimsel, teknik, ahlaki ve psiko-sosyal roller ve bu rollerin getirdiği sorumluluklarla baş edebilmeleri büyük ölçüde aldıkları eğitim ve sağladıkları profesyonel gelişime bağlıdır.

Bugün dünya geneline bakıldığında, özellikle Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretmen yetiştirme uygulamalarının, iş dünyasının beklentilerine uygun ve küresel değişimlere paralel bir yol izlediği görülmektedir. Avrupa Komisyonunun 2004 tarihli raporunda, bazı Avrupa ülkelerinde kültürlerarasılık ilkelerini ön planda tutan öğretmen yetiştirme süreçlerindeki uygulamalara yer verilmiştir. Bu çalışmada, raporda yer alan bazı Avrupa ülkelerindeki uygulamalar sadece örnek oluşturmak amacıyla sunulacaktır.

Örnek 1: Pedagoji Akademisi – Avusturya

Pedagoji Akademisi, ilk ve ortaöğretim Fransızca, İtalyanca ve ağırlıklı İngilizce öğretmeni yetiştiren bir kurumdur. Akademinin temel amaçlarından biri, öğretmen adaylarına öğrendikleri dil ve ilgili kültür(ler) hakkında kapsamlı bir deneyim kazandırmaktır. Bu amaçla, hem öğrencilerin hem de akademik personelin yararlanabildiği üç farklı karşılıklı değişim programı uygulanmaktadır. Öğretmen adaylarının yüzde onu Erasmus programından yararlanmakta ve her dönem seçilmiş on eğitimci yurt dışında düzenlenen beceri geliştirme kurslarına katılmaktadır. Ayrıca, Comenius projesi ve Avrupa Öğretmen Hareketliliği (Mobile European Teacher) programı kapsamında, öğrencilere yurt dışında ilgili bir kurumda iki hafta eğitim görme imkanı sunulmaktadır.

Örnek 2: Bremen Üniversitesi - Almanya

Bremen Üniversitesi, İngiliz ve Amerikan Çalışmaları Bölümü kapsamında ortaöğretim yabancı dil öğretmeni yetiştirmektedir. Karşılaştırmalı kültür çalışmaları, kültürlerarası becerilerin gelişimine yönelik ayrı bir program, kültürel farkındalık ve müfredat dışı kültürel faaliyetler üniversitenin öğretmen yetiştirme politikasının temelini oluşturmaktadır. Yabancı dil öğretmen adaylarının bir süreliğine yurt dışında bulunmaları eğitimlerinin zorunlu bir parçasıdır.

Örnek 3: Oslo Üniversitesi – Norveç

Oslo Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Öğretmen Yetiştirme ve Okul Gelişimi Bölümü, Avrupa ülkeleri yüksek öğretim kurumları arasında işbirliğinin artırılmasına yönelik Bolonya Süreci hedefleri doğrultusunda eğitim vermektedir. Öğretmen yetiştirme programlarında kültürel farkındalık ve kültürlerarası iletişimsel yeterlilik kazandırmaya yönelik dersler bulunmaktadır. Üniversitede yer alan intermedya merkezi, öğrenciler ve akademik personelin yurt dışındaki ilgili kurumlarla çok rahat iletişim kurmalarını sağlamaktadır. Kardeş üniversitelere yapılan ziyaretlere ek olarak, öğretmen adayları yazışmalar, kurumlar arası bir etkileşim forumu, elektronik posta ya da video konferans sistemi ile kültürlerarası iletişim kurma imkanına sahiptirler.

Örnek 4: St. Martin Koleji – İngiltere

St. Martin Koleji, ilk ve orta öğretim düzeyinde Fransızca, Almanca, İtalyanca ve İspanyolca öğretmeni yetiştiren ve öğretmen adaylarına sunduğu farklı deneyimler ve yenilikçi yaklaşımlardan dolayı tercih edilen bir kurumdur. Öğrenciler, kardeş üniversiteler aracılığıyla yurt dışında dört ay süreyle kalabilmekte ve gitmeden önce orada geçirecekleri zamanı daha verimli geçirebilmeleri için bir ön eğitim almaktadırlar.

St. Martin Koleji, öğrencilerinin yurt dışındaki eğitimlerinde yeterli ilerlemenin sağlanması için, kardeş üniversitelerle sürekli bağlantı içinde bulunmaktadır.

Türkiye özelinde durum

Çağımızın küreselleşen dünya düzeninde Avrupa ile bütünleşme sürecini yaşayan Türkiye’de yabancı dil öğretmenliği popüler bir meslek olmuş, üniversitelerin yabancı dil öğretmenliği bölümleri yüksek puanlarla öğrenci kabul eder olmuşlardır (Aydoğan&Çilsal, 2007, 180). Çağın koşullarının bir sonucu olarak, Türkiye’deki yabancı dil öğretiminde, Atay’ın (2005) vurguladığı gibi, ‘kültürlerarası öğrenme’ ve ‘kültürlerarası anlama’ gibi kavramlar telaffuz edilmeye başlanmış ve bu konuda sınırlı sayıda da olsa bazı araştırmalar yapılmıştır.

Kültürlerarası yeterlilik günümüzde yabancı dil öğretiminin önemli bileşenlerinden biri hâline gelmiş olsa da, Türkiye’de yabancı dil eğitiminin hâlâ ağırlıklı olarak dilbilgisel yöne odaklandığını görmekteyiz. Bu durum kaçınılmaz olarak yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarına da yansımaktadır. Bu programlarda önerilen dersler içerisinde dil öğretiminde kültürlerarasılık olgusunun önemini işleyen ya da kültürlerarası iletişimsel becerinin kazanılmasına yönelik bir takım alıştırmalar, oyunlar ve tartışma konularına yer veren dersler bulunmamaktadır.

Son dönemde, eğitim fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılmaya başlanmış ve programlarla ilgili sorunları çözümlenmeye yönelik bazı değişiklikler yapılmıştır. Yenilenen öğretmen yetiştirme programları 2006-2007 akademik yılından itibaren uygulamaya girmiştir (YÖK, Öğretmen Yetiştirme). Güncellenen programların en önemli özelliklerinden birisi, genel kültür derslerinin oranlarının artırılmasıdır. Bu değişikliğin amacı, üniversite düzeyinde yetiştirilen öğretmen adayına aydın bir kişide bulunması gereken entelektüel donanımı kazandırmaktır. Bu amaçla konulan genel kültür derslerinden biri de *Etkili*

İletişim dersidir. Ancak dersin içeriği daha çok öğrenci, öğretmen ve veli iletişimde dikkat edilmesi gereken hususlarla ilgili olup yabancı dil öğretmenlerinin hedef dilde dünyayla sağlıklı bir iletişim kurmasını sağlayacak olan kültürel etmenleri kapsamaktadır

İngilizce Öğretmenliği lisans programlarındaki alan bilgisi derslerinin içerikleri incelendiğinde, bu çalışmada örnek olarak verilen bazı Avrupa üniversitelerindeki uygulamaların aksine, öğretmen adaylarına kültürel ve kültürlerarası değerler farkındalığı ve kültürlerarası iletişim becerileri kazandırmak amacıyla konulan özel bir ders veya faaliyetin olmadığı görülmektedir. Söz konusu programdaki alan derslerinden sadece ikisinin içeriğinde kültürlerarası etkileşimin önemi vurgulanmaktadır:

İngilizce Öğretiminde Yaklaşımlar II: İngiliz Dili Öğretiminde farklı öğrenci ihtiyacına uygun yaklaşımlar, güncel uygulamalar, dil öğretiminde kültürün önemi, teknolojinin kullanımı, gelişen dünyada iletişimin yeri ve kültürlerarası etkileşim.

Edebiyat ve Dil Öğretimi I-II: Edebiyat ve dil öğretiminin kuram ve uygulama boyutunda bütünlenmesi, kültür öğretimi yöntemlerinin kısa öykü ve roman kullanımı yoluyla incelenmesi, karşılaştırmalı ve karşıtsal açıdan ana ve erek dil ve kültüründeki nesne ve ürünler, atasözleri ve deyimler, kalıplaşmış ifadeler, toplumsal yapılar, roller ve ilişkiler, gelenekler, görenekler, adetler, inançlar, değerler, yasaklar ve tabular vb.

Özellikle *Edebiyat ve Dil Öğretimi* ders içeriği, kültür hakkında en iyi bilinen modellerden biri olan buzağı modeline göre, suyun üzerinde kalan çok küçük bir bölümü yansıtmaktadır. Bir buzağına benzetilen kültürün de görünür kısımları vardır: Dil, yemek, müzik, edebiyat, mutfak akla gelen ilk yönlerdir. Ancak asıl zor olan, normallik söylemi, güzellik anlayışı, çocuk yetiştirmeyi etkileyen düşünceler, temizlik anlayışı, ergenlik söylemleri, beden dili ve yüz ifadeleri gibi pek çok önemli kavramı içinde tutan görünür olmayan kitlenin farkına varmaktır. Anlaşıldığı üzere, programda yer alan bu ders hedef kültürün sadece görünür kısımlarını vurgulamakta, ancak bu kısımların dayandığı temellere değinmemektedir (Gillart vd., 2000, 18-20; Lázár, 2007, 7).

Şurası çok açıktır ki, Türkiye’de uygulanan yabancı dil öğretmen programlarında kültür ögesi yeterince yer bulamamaktadır. Ozil’in (1999) bu konudaki değerlendirmesi, ne yazık ki, aradan geçen dokuz yıla karşın hâlâ gerçekliğini korumaktadır: “Türkiye’deki sistem içerisinde yetişen öğretmenlerin bir kısmı öğrencilik yıllarında gördüğü öğretim modelinin aynısını kendi öğrencilerine uygulamakta ve kültür ögesini göz ardı etmektedir”.

Sonuç ve Öneriler

Kabul etmek gerekir ki, kültürlerarası iletişimsel yeterliliğin kazanılması bazı köklü değişimler içereceğinden hem dil öğretmenleri hem de öğrenciler için zorlayıcı bir süreçtir. Ancak bu deneyim, aynı zamanda bireyin yaşam tarzını daha anlamlı kılmak ve kimliğini zenginleştirmek açısından çok değerli bir kazanımdır. Günümüz eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek çağdaş bir öğretmen rehberliğinde gerçekleşen yabancı dil öğretimi, farklı dünya görüşlerine kapı açtığından, belki de “hayal edile-

bilecek en değerli zihinsel faaliyetlerden birisidir” (Willems, 2002, 19).

21.yüzyıl yabancı dil öğretmeninden beklenen, kültürlerarası iletişimin tüm katmanlarını içselleştirerek, öğrencilerini farklı düşünce yolculuklarına çıkarabilmesidir. Bu bilincin yaşama geçirilmesi ve desteklenmesi için bazı öneriler ortaya konulabilir:

- Kültürlerarası ya da sosyo-kültürel pedagojinin yabancı dil öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilmesi atılması gereken ilk adımdır. Kültür ve kültür çalışmalarının yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinin ayrılmaz parçası olması bir zorunluluktur (Atay, 2005, 233; Doğançay-Aktuna, 2005, 99; Lázár, 2003, 35; Willems, 2002, 13).

- Kültürlerarası öğrenme sürecinin ana ilkelerinden biri olan kendi kültürünün tanıma, öğretmen yetiştirme programlarının temel taşlarından biri olmalıdır. Diğerlerini anlayabilmekten önce, kendini ve kendi kültürünün anlayış, inanç, ahlaki ilke ve değer mekanizmalarını bilen öğretmenler yetiştirmek önemlidir. Bu nedenle, “küresel uyum” (global appropriacy) ve “yerel sahiplenme” (local appropriation) anlayışı Türkiye’de yabancı dil öğretmen yetiştirme sürecinin merkezinde yer almalıdır (Kramsch& Sullivan, 1996, 199; Gillart vd, 2000, 31).

- Dikkat edilmesi gereken bir başka konu, öğretim materyallerinin kültürel içeriğidir. Kullanılan öğretim materyallerinin hem ulusal hem de uluslararası bağlamlara yer vermesi önemlidir (Alptekin, 2002, 63). Bu bağlamda, öğretmen adayı, ileride kendi sınıfında kullanacağı öğretim materyallerinin kültürel içeriğini değerlendirebilecek donanımına sahip olmalıdır. İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı VII. yarıyıl *Yabancı Dil Öğretiminde Materyal İnceleme ve Geliştirme* dersinin içeriği, kültürlerarasılık boyutunu kapsayacak şekilde geliştirilebilir.

- Eğitim fakülteleri yabancı dil bölümlerindeki akademik personel ve öğrencilere daha fazla yurt dışı deneyim fırsatı sunulmalıdır. Hâlen uygulanmakta olan Erasmus vb. Avrupa Birliği programlarından daha fazla öğrencinin yararlanması, 21. yüzyıl toplumunun ihtiyaçları doğrultusunda öğretmen yetiştirmek açısından önemlidir.

- Son olarak, öğretmen adaylarının uzun süreler yurt dışında kalmasını sağlamak ülkemiz şartlarında masraflı olabileceğinden, Türkiye’deki öğretmen yetiştiren kurumların yurt dışındaki ilgili kurumlarla internet aracılığıyla bağlantılarını kolaylaştırabilecek bir intermedya merkezi, kültürlerarası iletişimin sağlanması açısından çok yararlı olacaktır.

Kaynakça

- ALPTEKİN, Cem (2002). "Towards intercultural communicative competence in ELT", **ELT Journal**, Vol. 56(1), pp.57-64.
- ALTUNDAĞ, Pınar (2007). **Kültürlerarası Yeterlilik ve Korece Öğretimi**, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ATAY, Derin (2005). "Reflections on the Cultural Dimensions of Language Teaching", **Language and International Communication**, Vol.5 (3&4), pp. 222-236.
- AYDOĞAN, İsmail & ÇİLSAL, Zehra (2007). "Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yetiştirilme Süreci (Türkiye ve Diğer Ülkeler)", **Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi**, S.22, ss. 179-197.
- BYRAM, Michael (2000). "Assessing Intercultural Competence in Language Teaching", **Sprogforum**, Vol.6 (18), pp. 8-13.
- DOĞANÇAY-AKTUNA, Seran (2005). "Intercultural communication in English language teacher education", **ELT Journal**, Vol.59(2), pp. 99-107.
- GARRIDO, Cecilia, & ALVAREZ, Inma ('006). "Language teacher education for intercultural understanding", **European Journal of Teacher Education**, May 2006, Vol. 29 (2), pp. 163-179.
- GILLART; A., HAJI-KELLA, M., CASCAO GUEDES, M., RAYKOVA, A., SCHACHINGER, C., & TAYLOR, M. (2000). **Kültürlerarası Öğrenme**, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul.
- GÖKMEN, M.Ertan (2005). "Yabancı Dil Öğretiminde Kültürlerarası İletişimsel Edinç", **Dil Dergisi**, Nisan – Mayıs – Haziran 2005, S.128, ss.69-78.
- GÜVENÇ, Bozkurt (1991). **İnsan ve Kültür**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- HOUSE, Juliane (2007). **Intercultural Language Use and Language Learning**, Springer, Netherlands.
- KAIKKONEN, Pauli (1997). "Learning a culture and a foreign language at school – aspects of intercultural learning", **Language Learning Journal**, March 1997, No. 15, pp. 47-51.
- KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C., & McEVAY, W. (2004). **European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference**, University of Southampton, UK.
- KRAMSCH, Claire & SULLIVAN, Patricia (1996). "Appropriate Pedagogy", **ELT Journal**, Vol.50(3), pp. 199-212.
- LAZAR, Ildiko (2003). **Incorporating Intercultural Communicative Competence in Language Teacher Education**, Council of Europe Publishing, Kapfenberg.
- OZİL Şeyda (1991). "Dil ve Kültür", **Çağdaş Kültürümüz Olgular ve Sorunlar** içinde, Cem Yayınevi, İstanbul.
- <http://www.ingilish.com/kultur-aktarimi.htm>, "Devlet Okullarındaki Yabancı Dil Derslerinde Hedef Kültüre Ait Öğelerin Aktarımı", Şeyda OZİL (1999), Erişim tarihi, Eylül, 2008.
- RISAGER, Karen (2000). "The teacher's intercultural competence", **Sprogforum**, Vol.6 (18), pp.14-20.
- SERCU, Lies (2006). "The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity", **Intercultural Education**, Vol.17(1), pp. 55-72.
- SOWDEN, Colin (2007). "Culture and the 'good teacher' in the English Language classroom", **ELT Journal**, 61(4), pp. 304-310.
- WILLEMS, Gerard M. (2002). **Language Teacher Education Policy Promoting Linguistic Diversity and Intercultural Communication**, Council of Europe, Strasbourg.
- http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ingilizce_ogretmenligi.doc "İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı", Yükseköğretim Kurulu, Erişim Tarihi, Eylül, 2008.

INTERCULTURALITY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHER EDUCATION

İrem KIZILASLAN*

Abstract

The fact that the world we live in has turned into a global village implies that there is a growing need for understanding different forms of cross-cultural interaction. This development has extended and challenged the main objectives of foreign language education and shifted focus to the intercultural dimension. Teachers are now required to teach intercultural communicative competence. This paper on the one hand analyses how foreign language teacher education programs in some European universities prepare teacher trainees for their new professional identity. On the other, it examines to what extent current foreign language teacher education programs in Turkey address the needs of today's teachers, in particular in relation to the integration of intercultural dimension into language teaching and learning.

Key Words: Foreign language education, intercultural communicative competence, teacher development

* Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Foreign Languages, English Language and Education Programme

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN İNGİLİZCE DERSİNE İLİŞKİN DUYUŞSAL TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Hidayet TOK*

Özet

Bu araştırmada üniversite öğrencilerinin yabancı dil İngilizce dersine karşı duyuşsal tutumlarının cinsiyete, disiplinlere, ailenin ekonomik durumuna ve anne babanın eğitim düzeyine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, İnönü Üniversitesi Eğitim ve Fen Edebiyat fakültelerinin birinci sınıfında İngilizce dersi alan, Matematik, Fizik, Biyoloji ve Sosyal Bilgiler bölümlerinde okuyan 141 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Verilerin toplanmasında "İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, T- testi, Oneway Anova ve Duncan testi kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: 1. Öğrencilerin yabancı dile karşı duyuşsal tutumların ortalamaları babanın ve annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermiştir. 2. Tutum ölçeği ortalamalarının ailenin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık düzeyinde olmamasına rağmen, tutum ölçeği ortalamalarını incelediğimizde ailelerin gelir durumları yüksek olan öğrencilerin duyuşsal tutumları daha yüksek çıkmıştır. 3. Tutum ölçeği ortalamalarında disiplinlere göre anlamlı farklılık vardır. Yani Matematik ve Biyoloji bölümlerinde okuyan öğrencilerin duyuşsal tutumları, Fizik ve Sosyal Bilimlerde okuyan öğrencilere göre daha yüksektir. 4. Tutum ölçeği ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık düzeyinde olmamasına rağmen, tutum ölçeği ortalamalarını incelediğimizde kız öğrencilerin tutumları daha yüksektir. 5. Öğrencilerin yarısından fazlasının yabancı dil İngilizceye karşı duyuşsal tutumları olumlu düzeydedir. 6. Öğrencilerin yarısından fazlası İngilizce dersini öğrenmek için istekli ve aynı zamanda kaygılı oldukları görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: İngilizce, duyuşsal tutum, üniversite öğrencisi, sosyo-ekonomik

Giriş

Bilim ve teknolojiye ileri düzeye ulaşan gelişmeler, bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi kullanmanın gereğini ortaya koymaktadır. Bilginin iletiminde artık küresel bir iletişim dili olarak kabul edilen İngilizcenin önemi artmıştır. Bu gelişmelerle birlikte İngilizce artık öğrenilmesi gereken bir dil konumuna gelmiştir. İngilizcenin öğrenilmesi ve etkili bir biçimde kullanılması yönünde gerekli becerilerin kazandırılması ise öncelikle öğrencilerin İngilizce dersine ilişkin tutumlarının hangi düzeyde olduğunun bilinmesini gerekli kılmaktadır.

* Yrd. Doç. Dr.; Zirve Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi, Gaziantep.

* Bu çalışma 22-23 Haziran, 2008 tarihinde "ICES'08 International Conference on Education Science" kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

◆ Hidayet Tok

Öğrencilerin İngilizceyi öğrenmeleri ile ilgili bazı sorunlarla karşılaşmaları ve başarısız olmaları, birçok araştırmaya konu olmuştur. Bazı sorunlar, okul koşulları ve öğretmen yeterlilikleri ile ilgiliyken, bazı sorunların da çocuğun yaşadığı çevre-aile ve bazen de kendileri ile ilgili unsurlardan kaynaklandığı görülmektedir. Öğrencinin, önceki eğitim yaşantıları (okul öncesi ve sonrası) ile beraberinde getirdiği öğrenme yaşantıları, okul ve derslere yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar kazanmasına yol açmaktadır. Öğrencinin İngilizceyi öğrenmeye istekli olması hâlinde, daha fazla çaba harcayacağı düşünülebilir. Uzun süreli bir çalışmaya hazırlıklı olmayan öğrenciler, bu sürecin neredeyse başında, ümitsizliğe kapılıp yabancı dil dersine yönelik istenmeyen tutumlar geliştirilebilir.

Bireyin eğitim-öğretim süreci içerisinde, bilişsel öğrenme yaşantılarının yanı sıra duyuşsal öğrenme yaşantılarının da önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Öğrenme etkinliklerinde olduğunca çok sayıda duyu organına hitap edildiğinde öğrenmenin kalıcı ve etkin bir şekilde gerçekleşeceği bilinen bir gerçektir. Bu bağlamda, eğitimin bütün dallarında olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de amaç bireyi duyuşsal ve bilişsel açıdan geliştirmek ve onun davranışlarında bu yönde istendik değişiklikler oluşturmaktır.

Duyuş kavramının genel olarak duygular ve coşkularla ilgili olduğu belirtilmektedir. Duyuş ve biliş, eş zamanlı olarak meydana gelirken, duyuş duyu ve coşkularla ilgili zihinsel özellikler olarak tanımlanmaktadır (Bacanlı, 1999). Tutum kavramı ise, bireyin herhangi bir grup şeye, bireylere, olaylara ve çok farklı durumlara karşı bireysel etkinliklerindeki seçimini etkileyen kazanılmış içsel bir durum olarak tanımlanabilir (Senemoğlu, 2001: 421). Tutum, bir davranış değil, bireyi davranış yapmaya hazırlayan bir eğilimdir. Örneğin, öğrencinin öğrenmeyi istemesi, öğrenciyi öğrenmeye güdüler, bunun neticesinde öğrenci öğrenme sürecinin gerektirdiklerini yapmaya başlar (Başaran, 2000: 236-237). Eğer bireyin bir şeye karşı olumsuz bir tutumu varsa, birey o şey hakkında olumsuz ifadeleri benimseyecek ve olumsuz inançlar geliştirecektir (Morgan, 1991: 363). Tutumlar, eğitim sürecinin başarı ya da başarısızlığını etkilemektedir. Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısız kılabilmektedir (Korkut, 1994).

Güdülenme, ilgiler ve tutumlar bireyin öğrenme yaşantısını geliştiren önemli etkenlerdir. Olumlu tutum, kişisel ilgileri artırmak ve okumayı zevkli hâle getirmek okuma alışkanlığı kazandırmanın temel bileşenleridir (Calkins, 2001; Stonavich, 2000).

Tutumun genelde kabul edilen üç ögesi vardır. Bunlar; düşünce, duyuş ve davranıştır (Kağıtçıbaşı, 1976). Ancak davranışlar, tutumdan farklıdır. Yapılan araştırmalara göre insanlar her zaman, tutumları doğrultusunda davranış göstermektedir (Akkoyunlu, 1996: 100). Tutumlar sosyal ve psikolojik öğeleri içermesi nedeniyle genellikle, sosyal psikolojinin inceleme konusu olmuştur. Ancak, son yıllarda eğitimle ilgili araştırmalar, bireyin öğrenilecek materyale, öğretmene, öğrenim gördüğü konu alanına yönelik tutumlarının okul başarılarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Pehlivan, 1994). İfade ve beceri dersleri arasında yer alan dil dersleri öğrencilerin duyuşsal ve bilişsel kavrama yeteneklerinin oluşmasında birbirlerini tamamlayacak özelliklere sahiptir. Okullarda öğrenmeyi iki değişken etkilemektedir. İlki, bilişsel giriş davranışları ve duyuşsal giriş özelliklerini içeren 'öğrenci nitelikleri ile öğrenciyi sunulan öğretim hizmetlerinin niteliğidir. Bilişsel giriş davranışları; 'okuduğunu

anlama' ve 'dili kullanma gücü' gibi genel ön öğrenmeleri içerir. Duyuşsal giriş özellikleri ise, öğrencinin öğrenme ünitesine karşı ilgisinin, tutumunun ve akademik benlik kavramının bileşkesidir (Sever, 2000).

Newman'a (1997) göre sınıftaki eğitim durumlarında, öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci etkileşimi, cinsiyet farklılıkları, kültür, sosyo-ekonomik durum ve diğer bireysel farklılıkların tümü öğrenmeyi etkilemektedir. Bir öğrencinin belli bir üniteyi iyi öğrenebilmesi için, bu öğrencinin, öğrenilecek olan yeni üniteye açık olması, o üniteyi iyice öğrenmeye karşı istek duyması ve güçlüklerle karşılaşması halinde bu güçlükleri aşmaya yetecek güç ve çabayı gösterebileceğine güvenmesi gerekir. Duyuşsal giriş özellikleri öğrencinin; derse veya konuya karşı ilgi ve tutumunu, okullardaki öğrenmelere yönelik ilgi ve tutumunu, öğrencinin kendi kendine karşı tutumunu, etkilemektedir (Bloom,1979). Genel olarak duyuşsal giriş özellikleri, öğrencinin öğretmeni, anne babası ve okul ya da sınıftaki arkadaşlarının kendisi ile ilgili yargılardan etkilenmektedir. Araştırmalar, duyuşsal giriş özelliklerinin okul içi bir değişken olduğunu göstermektedir. Bu yüzden olumlu duyuşsal giriş özellikleri için, öğretmenlere büyük rol düşmektedir (Sever, 2000).

Yabancı dil sınıflarında öğrencilerin performansı üzerinde duyuşsal değişkenlerin etkisi konusunda önemli birçok teorik ve deneysel çalışma mevcuttur. Bilindiği gibi, yabancı dil öğretiminde; duyuşsal özellikler de bilişsel alan davranışları kadar kritik bir öneme sahiptir. Çeşitli araştırmalar; program, kullanılan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme stratejileri, materyal, yabancı dile zaman ayrılması, ailenin ve yabancı dil öğretmenin tutumu, motivasyon gibi faktörlerin öğrencinin yabancı dile yönelik yaklaşımını etkilediğini ve yine öğrencinin sınıf arkadaşları ve öğretmeni ile olan ilişkisinin de yabancı dil yeterliğinde/başarısında temel bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymuştur (Chambers, 1999; Chan, 1996; Gardner, 1985; Gardner ve MacIntyre, 1993; Graham, 2004; Oxford, 1994; Yashima, 2002. Aktaran Saracaloğlu ve Varol, 2007).

Günümüzde yabancı dil öğrenmede duyuşsal faktörlerin rolünü belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların yeterli sayıda olduğu söylenemez. Ancak yetersiz de olsa bu alanda çalışmalar yürütülmektedir. Duyuşsal alan; tutum, motivasyon, kaygı, benlik saygısı, empati, öz-yeterlik gibi özellikleri kapsamaktadır ve bu özellikler dil öğrenmede temel etmenler olarak görülmektedir (MacIntyre ve Gardner 1991; Moskowitz, 1999; Oxford, 1994; Rossiter, 2003). Mitchell ve Myles (1998) ile Ellis (1994) tarafından yapılan çalışmalar; öğrenci tutumlarının, yabancı dil öğrenmedeki başarı düzeyini ve başarının da öğrenciyi etkilediğini ortaya koymuştur. Buna göre; öğrencinin yabancı dile ilişkin olumlu tutumu, başarı düzeyini yükseltmekte, ancak olumsuz tutumu da başarısızlığını pekiştirebilmektedir.

Başka bir araştırmada (Yaşar, 1989) da, yabancı dilde başarılı olmanın, olumlu tutumlarda artışa yol açtığı bulunmuştur. Chambers (1999), Cross (1988), Gürel (1986), Hsiang (1992), İnal, Evin ve Saracaloğlu (2005), Karas (1997), Saracaloğlu (2000), Saracaloğlu, Varol ve Evin (2005), Yashima (2002) tarafından yapılan araştırmalarda tutum ile başarı/yeterlik arasında olumlu ilişkiler saptanmıştır.

Gardner ve Lambert' in (1972) tutum, motivasyon ve yabancı dil başarısı üzerindeki ses getiren çalışması yabancı dil araştırmacılarını harekete geçirmiştir. Çalışmalarında yabancı dile karşı öğrenme motivasyonuna sahip ve pozitif tutum-

◆ Hidayet Tok

ları olan öğrenciler ve bu dili konuşanlar, daha az pozitif tutumları olan ve motivasyonları düşük düzeyde olan öğrencilere göre çok daha başarılı olduklarını gösterdiler. Gardner ve Lambert çalışmalarında ayrıca iki tür motivasyonundan söz etmektedirler: Birincisi, dil başarısının değeri açısından yabancı bir dilin çalışılması yani yabancı bir dili bir amaca erişmek için araç olarak kullanılması (instrumental), ikincisi yabancı dil kültürünü benimseyerek o topluma katılma amacıyla yabancı dil öğrenme (integrative) şeklinde ifade edilmektedir. Gardner ve Lambertta (1972: 215) göre, entegre olma motivasyonuna sahip olan öğrencilerin yabancı dilde iletişim becerilerini daha çok geliştirmek için daha sıkı çalışmaları beklenmektedir. Çünkü, bu öğrenciler motivasyonu az olan öğrencilere göre, öğrenmek istekleri dili ana dil olarak konuşan bireylerle konuşmak için çok daha fazla çaba harcayacaklardır.

Ülkemizde, yabancı dile yönelik duyuşsal tutum ile ilgili çalışmaların yeterli sayıda ve düzeyde olduğunu söylemek maalesef mümkün değildir. Sözelimi, “duyuşsal alan” konusu dikkate alındığında, Google Scholar’da yapılan basit tarama sonucu, küresel ölçekte yapılmış yaklaşık 27.000 çalışma içerisinde ülkemizde sadece 10 çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Özetle, yabancı dil öğrenimindeki diğer alt alanlarda olduğu gibi yabancı dile yönelik duyuşsal tutum odak alan çalışmaların da yeterli olduğunu söylemek söz konusu değildir. Ülkemizde bu alana yönelik çalışmaların sınırlı olması araştırmacıyı bu konuda harekete geçirmiştir.

Sonuç olarak, duyuşsal alana yönelik davranışların kazandırılmasında ve geliştirilmesinde aile, öğretmen, okul, arkadaşlar, çeşitli sosyal gruplar gibi bireyin içinde bulunduğu ve etkilendiği yakın çevrenin yanı sıra kitle iletişim araçları ve toplumsal kuralların da etkisi vardır. Bireyin duyuşsal davranışları üzerinde okul ve öğretmen bazen aileden daha etkili olabilmektedir. Bu konuda araştırmalar yapıp konunun önemi gündeme getirilirse, yabancı dili öğrenenler için duyuşsal alanın en az bilişsel alan kadar önemli ve gerekli olduğu ortaya çıkacak ve ona göre davranılacaktır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal tutumlarının tespiti ve bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: 1. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumları cinsiyetlerine göre değişmekte midir? 2. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumları ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre değişmekte midir? 3. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumları annenin eğitim düzeyine göre değişmekte midir? 4. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumları babanın eğitim düzeyine göre değişmekte midir? 5. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine ilişkin duyuşsal tutumları disiplinlere göre değişmekte midir?

Yöntem

Bu araştırma Survey tipi bir araştırmadır. Survey (Betimleme) yöntemi olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışır (Kaptan, 1998:59).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni 2007-2008 öğretim yılında İnönü üniversitesi Eğitim ve Fen Edebiyat fakültelerinin birinci sınıfında yabancı dil İngilizce dersi alan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 2007-2008 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim ve Fen Edebiyat fakültelerinin birinci sınıflarında İngilizce dersi alan ve rast gele seçilen 141 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Gömleksiz (2003) tarafında hazırlanmış olan tutum ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçekte 91 maddelik beşli Likert tipi "İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Tutum Ölçeği" geliştirilmiş ve Ölçek geliştirilirken ilgili literatürden, öğrenci görüşlerinden ve uzman yargısından yararlanılmıştır. Fırat Üniversitesi'nde okuyan 310 öğrenciden elde edilen veriler faktör analizi yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş ve yapılan analiz sonucunda, 38'i olumlu, 18'i olumsuz toplam 56 madde seçilmiş ve ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .95 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğunu ortaya koymaktadır. Ölçeğin KMO değeri .94, Bartlett testi ise 8084,684 olarak bulunmuştur. (Gömleksiz, 2003). İnönü üniversitesinde okuyan 141 öğrenciden elde edilen veriler faktör analiz yöntemi kullanılarak tekrar değerlendirilmiştir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı .9502 olarak bulunmuştur. Ölçek üniversite öğrencilerinin İngilizce dersinde duyuşsal alana ilişkin özelliklerini ölçmek için tek boyutlu tasarlanmasına rağmen, dikkatlice incelendiğinde ölçeğin dört boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu boyutlar isteklilik, kaygı, öğrenmede risk alma, ve sosyallik boyutlarıdır. 56 maddelik bu ölçek likert tipi (5'li derecelendirme) bir ölçektir. Her bir tutum maddesi beşli seçenekten (Tamamen katılıyorum, Katılıyorum, Kısmen katılıyorum, Katılmıyorum, Hiç katılmıyorum) oluşmaktadır.

Ölçek, İnönü üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Matematik ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümü, Fen Edebiyat Fakültesi Biyoloji ve Fizik bölümlerinde okuyan 141 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın amaçları doğrultusunda toplanan verilerin değerlendirilmesinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, oneway anova ve Duncan testinden yararlanılmıştır. Verilerin çözümlemesinde SPSS 10.0 programı kullanılmıştır. Bu istatistiklerin manidarlıklarının saptamasında .05 anlamlık düzeyi belirlenmiştir.

Sınırlıklar

Bu çalışma sadece bir üniversitede ve 141 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Bu araştırmanın bir çok üniversitede ve çok sayıda öğrenci üzerinde yapılması sonuçların genellemesini sağlayıp güvenirliğini arttıracaktır.

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda toplanan verilere dayalı bulgular üzerinde durulmuştur. Elde edilen bulgularla öğrencilerin İngilizce dersine yönelik duyuşsal tutumları; cinsiyetlerine, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, annenin eğitim düzeyine ve babanın eğitim düzeyine göre farklılık gösteriyor mu? Şeklindeki sorulara cevap aranmıştır.

Bölüm I

Tablo1 Araştırmaya Alınan Üniversite Öğrencilerinin İngilizce Dersine İlişkin Duyuşsal Tutumları Cinsiyetlerine Göre T Testi Sonucu

| | CINSİYET | N | Mean | Std. Deviation | T-değeri | Anlamlılık düzeyi |
|-------|----------|----|--------|----------------|----------|-------------------|
| TUTUM | Bayan | 77 | 3,4629 | ,6733 | 1,307 | 0,193 |
| | Erkek | 64 | 3,3161 | ,6516 | | |

Tablo 2

| Cinsiyet | N | Ortalama | % | Toplam Score |
|----------|-----|----------|-------|--------------|
| Bayan | 77 | 193 | 68.92 | 280 |
| Erkek | 64 | 185 | 66.07 | 280 |
| Toplam | 141 | | | |

Tablo 1 de görüldüğü gibi, $P=0,193>0,05$ olduğundan tutum ölçeği ortalamalarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık düzeyinde olmamasına rağmen, tablodaki tutum ölçeği ortalamalarını incelediğimizde, kız öğrencilerin İngilizce dersine karşı duyuşsal tutumları daha yüksektir. %20 sınırında düzeyinde anlamlılık sınırına yaklaşmaktadır. Tablo 2' de bayan öğrencilerin duyuşsal tutum puanlarının ortalaması 193 ve bu puan toplam puanın yaklaşık %69'u nu oluşturmaktadır. Erkek öğrencilerin duyuşsal ortalama puanı 185 ve toplam puanın % 66 altısını oluşturmaktadır.

Tablo 3 Ailenin Sosyo-Ekonomik Düzeyine Göre Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Duyuşsal Tutum Puanlarının Varyans Analizi Sonuçları

| Aylık Gelir | N | Ortalam. | SD | SE | 95% Confidence Interval for Mean | Min. | Max. | |
|--------------------|-----|----------|-------|-----------|----------------------------------|-----------|------|------|
| | | | | | Alt Sınır | Üst Sınır | | |
| 500 YTL' den aşağı | 46 | 3,3179 | ,7840 | ,1156 | 3,0851 | 3,5507 | 1,21 | 4,82 |
| 501-2000YTL arası | 64 | 3,3630 | ,5798 | 7,248E-02 | 3,2182 | 3,5078 | 1,50 | 4,39 |
| 2000 YTL'e üzeri | 31 | 3,5812 | ,6246 | ,1122 | 3,3521 | 3,8103 | 1,84 | 4,57 |
| Toplam | 141 | 3,3963 | ,6652 | 5,602E-02 | 3,2855 | 3,5070 | 1,21 | 4,82 |

Tablo 4 Gelir Düzeyi ile Tutum Ölçeğinin Varyans Analizi Tablosu

| | Kareler Toplamı | Serbestlik derecesi | Kareler ortalaması | F-değeri | Anlamlılık düzeyi(p) |
|---------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|----------------------|
| Gruplar arası | 1,414 | 2 | ,707 | 1,612 | ,203 |
| Gruplar içi | 60,540 | 138 | ,439 | | |
| Toplam | 61,954 | 140 | | | |

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde, $P=0,203>0,05$ olduğundan tutum ölçeği ortalamaları, öğrencilerin ailelerinin gelirine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık düzeyinde olmamasına rağmen, tablodaki duyuşsal tutum ölçeği ortalamalarını incelediğimizde ailelerinin gelir durumları yüksek olan öğrencilerin İngilizce dersine karşı duyuşsal tutumları daha yüksektir. %20 sınırında düzeyi anlamlılık sınırına yaklaşmıştır.

Tablo 5

| | Ailelerin aylık gelir durumu | N | Subset for alpha = .05 | |
|-------------|------------------------------|----|------------------------|--------|
| | | | 1 | 2 |
| Duncan(a,b) | 500 YTL' den aşağı | 46 | 3,3179 | |
| | 501-2000YTL arası | 64 | 3,3630 | |
| | 2000 YTL'e üzeri | 31 | | 3,5812 |
| | Total | | ,083 | |

Tablo 5'te Ailelerin aylık gelirleri iki grupta toplanmıştır. Aylık gelirleri 500 YTL ve 501-2000 YTL arası olan aileler birinci grupta, 2000 YTL'e üzeri olan aileler ikinci grupta toplanmıştır. Gelir düzeyleri yüksek olan ailelerin öğrencilerinin yabancı dil dersine karşı duyuşsal tutumları daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 6 Annenin Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Duyuşsal Tutum Puanlarının Varyans Analizine Göre Sonuçları

| | Kareler Toplamı | Serbestlik derecesi | Kareler ortalaması | F-değeri | Anlamlılık düzeyi(p) |
|---------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|----------------------|
| Gruplar arası | 3,317 | 2 | 1,658 | 3,903 | ,022 |
| Gruplar içi | 58,637 | 138 | ,425 | | |
| Toplam | 61,954 | 140 | | | |

Tablo 6'da $P=0,022<0,05$ olduğundan tutum ölçeği ortalamalarının annenin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık vardır. Yani anneleri lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine karşı duyuşsal tutumları, anneleri okur yazar olmayanlar ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine karşı duyuşsal tutumlarından daha fazladır. Tablo 7'de de gösterildiği gibi Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin tutumları "katılıyorum" düzeyinde iken (2. grup) anneleri ilkokul ve okur yazar olmayan öğrencilerin duyuşsal tutumları "kısmen katılıyorum" (1. grup) düzeyindedir. Ankette üniversite mezunu annelerin sayısı çok az olduğu için istatistiksel olarak değerlendirilmeye gidilmemiştir.

Tablo 7 Annenin Eğitim durumu ile ilgili Duncan Testi

| | | Annenin Eğitim Durumu | N | Subset for alpha = .05 | |
|-------------|------------------|-----------------------|--------|------------------------|--------|
| | | | | 1 | 2 |
| Duncan(a,b) | Okur yazar değil | 34 | 3,2552 | | |
| | İlkokul Mezunu | 86 | 3,3667 | | |
| | Lise mezunu | 21 | | | 3,7457 |
| | Sig. | | ,483 | | 1,000 |

Tablo 8 Babanın Eğitim Düzeyine Göre Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Duyuşsal Tutum Puanlarının One way Anova Sonuçları

| | Kareler Toplamı | Serbestlik derecesi | Kareler ortalaması | F-değeri | Anlamlılık düzeyi(p) |
|---------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|----------------------|
| Gruplar arası | 4,184 | 3 | 1,395 | 3,308 | ,022 |
| Gruplar içi | 57,769 | 137 | ,422 | | |
| Toplam | 61,954 | 140 | | | |

Tablo 8'e bakıldığında $P=0,022 < 0,05$ olduğundan tutum ölçeği ortalamalarının babanın eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık vardır. Yani babaları üniversite mezunu olan ile okur yazar olmayan öğrencilerin İngilizce dersine karşı duyuşsal tutumların düzeyi, babaları ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilerin duyuşsal tutumları düzeyinden daha yüksektir. Bu anlamlılık düzeyini daha iyi görmek için Duncan testi sonuçları incelenmiştir. Tablo 9 da görüldüğü gibi, babaları üniversite ve okuryazar olmayan öğrencilerin duyuşsal tutumları "katılıyorum" düzeyinde iken (2. grup), babaları ilkokul ve lise eğitimlilerin "kısmen katılıyorum" (1. grup) düzeyine yakındır.

Tablo 9 Babanın Eğitim Durumu ile ilgili Duncan Testi

| | | Babanın Eğitimi | N | Subset for alpha = .05 | |
|-------------|-------------------|-----------------|--------|------------------------|--------|
| | | | | 1 | 2 |
| Duncan(a,b) | İlkokul mezunu | 69 | 3,2730 | | |
| | Lise mezunu | 40 | 3,3683 | | |
| | Okur yazar değil | 11 | | | 3,5842 |
| | Üniversite mezunu | 21 | | | 3,7560 |
| Sig. | | | ,132 | | ,060 |

Tablo 10 Disiplinlere Göre Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Duyuşsal Tutum Puanlarının Varyans Analizine göre Sonuçları

| | Kareler Toplamı | Serbestlik derecesi | Kareler ortalaması | F-değeri | Anlamlılık düzeyi(p) |
|---------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|----------------------|
| Gruplar arası | 5,283 | 3 | 1,761 | 4,257 | ,007 |
| Gruplar içi | 56,671 | 137 | ,414 | | |
| Toplam | 61,954 | 140 | | | |

Tablo 10'a $P=0,007<0,05$ olduğundan tutum ölçeği ortalamalarının bölümlere göre anlamlı farklılık vardır. Yani Matematik ve Biyoloji bölümlerinde okuyan öğrencilerin İngilizce dersine karşı duyuşsal tutumları, Fizik ve Sosyal Bilimlerde okuyan öğrencilere göre daha olumludur.

Tablo 11 Bölümlere Göre Duncan Testi

| | Bölümler | N | Subset for alpha = .05 | |
|-------------|-----------------|----|------------------------|--------|
| | | | 1 | 2 |
| Duncan(a,b) | Sosyal Bilgiler | 12 | 3,0327 | |
| | Fizik | 55 | 3,2873 | |
| | Matematik | 35 | | 3,5111 |
| | Biyoloji | 39 | | 3,6753 |
| | Sig. | | ,068 | ,103 |

Tablo11 incelendiğinde Biyoloji ve Matematik bölümlerini aynı kategoride yer aldığı görülmektedir. Bu bölümler "katılıyorum " (2. grup) seçeneğinde yoğunlaşmışlardır.

Bölüm II

Öğrencilerin İngilizce Dersine Karşı Duyuşsal Tutumlarının Alt Boyutlarıyla İncelenmesi

Yabancı dil öğretiminde duyuşsal tutumları tespit etmek için kullanılan ölçeklerin kaygı, isteksizlik , risk alma ve sosyal değer gibi alt boyutları bulunmaktadır. Bu araştırmada da kullanılan duyuşsal tutum ölçeği dört alt grupta incelenmiştir. Bu çalışmada elde edilen alt gruplar: 1. Alt Grup: yabancı dile karşı kaygı durumu 18 maddeden oluşmaktadır (2, 10, 11, 14, 15, 16, 22, 23, 28, 35, 38, 41, 45, 46, 52, 53, 54, 56). 2. Alt Grup: yabancı dili öğrenmeye karşı isteklilik. Bu alt grup 29 maddeden oluşmaktadır (1, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 31, 36, 37, 39, 40, 42, 43, 44, 47, 48, 49, 51, 55). 3. Alt Grup: dil öğrenmede risk alma, 5 maddeden oluşmaktadır (6,13,29,30,34). 4. Alt Grup: sosyal boyut 3 maddeden oluşmaktadır (32, 33, 50). Ölçeğimizin alt gruplarını kullanarak öğrencilerin yabancı dile karşı tutumlarının hangi boyutta olduğu konusunda detaylı bilgi elde edilebilmektedir.

Tablo 12 Duyuşsal Tutum Ölçeğinin Alt Boyutlarının İstatistiksel Analizi

| Tutum | Ortalama | SD | Medyan | Mod | Min. | Max. |
|-----------------------|----------|-------|--------|-----|------|------|
| Duyuşsal Tutum Ölçeği | 190.18 | 37.24 | 192 | 170 | 68 | 270 |
| Sosyal Değer | 9.66 | 3.21 | 10 | 11 | 3 | 15 |
| Kaygı | 59.02 | 13.66 | 60 | 61 | 18 | 90 |
| İsteklilik | 104.64 | 21.53 | 109 | 109 | 36 | 144 |
| Risk Alma | 15.85 | 3.23 | 16 | 16 | 9 | 23 |

Tablo 12'de gösterilen Duyuşsal Tutum Ölçeği analizinde olası puan aralığı 56-280 ile şunu açıklamaktadır. Bu çalışmadaki gerçek puan aralığı 15 ila 270 ve çalışmaya katılan 141 öğrencinin ortalama puanı 190.18 (SD= 37.24. tutum ölçeğinin bu bulguları, Medyan= 192, Mod=170, ortalama 168 puanın yukarısında olduğundan öğrencilerin yarısından fazlasının yabancı dil İngilizceye karşı duyuşsal tutumlarının

◆ Hidayet Tok

olumlu düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bulgu duyuşsal tutum ölçeğinin alt boyutlar olan, Kaygı, İsteklilik, Risk Alma ve Sosyal Değer boyutları tarafında da desteklenmektedir. Örneğin İsteklilik alt boyutu incelendiğinde, 29 ila 145 puan aralığında olması gereken bu alt tutum boyutu, bu çalışmada gerçek aralık 36 ila 144 (tabloda gösterildiği gibi) tür. İsteklilik alt boyutun ortalaması 104.64, Medyan 109, Mod 109 bütün bu puanlar ortalama puan olan 87'nin çok üzerindedir. Bu da şunu göstermektedir: katılımcıların yarısından fazlası İngilizce dersini öğrenmek için isteklidir.

Yabancı dil İngilizceye karşı duyuşsal tutum ölçeğinin başka bir alt boyutu olan kaygı durumuna bakıldığında, 18 ila 90 puan aralığında olması gereken bu alt tutum boyutu, bu çalışmada gerçek aralık 18 ila 90 (tabloda gösterildiği gibi)dır. Kaygı alt boyutun ortalaması 59.02, Medyan 60, Mod 61 bütün bu puanlar ortalama puan olan 54'ün biraz üzerindedir Bu da şunu göstermektedir: katılımcıların yarısından fazlası İngilizce dersine karşı kaygılıdır. Öğrenmede sıfır kaygının ve aşırı kaygının başarısızlığa neden olduğu çeşitli araştırmalarda göstermektedir. Dolayısıyla öğrenmenin gerçekleşebilmesi için orta düzeyde bir kaygının olması gerekmektedir. <http://www.twu.edu/O-sl/counseling/SelfHelp048.html>

İngilizceye karşı duyuşsal tutum ölçeğinin başka bir alt boyutu olan sosyallik boyutu incelendiğinde, 3 ila 15 puan aralığında olması gereken bu alt tutum boyutu, bu çalışmada gerçek aralık 3 ila 15 (tabloda gösterildiği gibi)dır. Sosyallik alt boyutun ortalaması 9.66, Medyan 10, Mod 11 bütün bu puanlar ortalama puan olan 9'ün biraz üzerindedir Bu da şunu göstermektedir: katılımcıların yarısından fazlası İngilizce dersine sosyal bir değer olarak bakmaktadır. Sosyallik boyutunun yüksek olması ayrıca, öğrencilerin dil öğrenmeye istekli olduklarını gösterir.

Başka bir alt boyut olan İngilizce öğrenmede risk alma boyutudur. 5 ila 25 puan aralığında olması gereken bu alt tutum boyutu, bu çalışmada gerçek aralık 9 ila 23 (tabloda gösterildiği gibi) tür. Öğrenmede risk alma alt boyutun ortalaması 15.85, Medyan 16, Mod 16. Bütün bu puanlar ortalama puan olan 15'ün biraz üzerindedir. Bu da şunu göstermektedir: katılımcıların yarısından fazlası İngilizce öğrenmede risk almayı göze almaktadır. Bu alt boyut da öğrencilerin dil öğrenmeye çok istekli olduklarını göstermektedir.

Tablo 13 Disiplinlere Göre Duyuşsal Tutumun Ölçeği Alt Boyutlarının İncelenmesi

| | | Kareler Toplamı | Serbestlik derecesi | Kareler ortalaması | F-değeri | Anlamlılık düzeyi(p) |
|--|---------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|----------------------|
| İngilizce Dersine Karşı İstekli Olma | Gruplar arası | 7,890 | 3 | 2,630 | 5,703 | ,001 |
| | Gruplar İçi | 63,177 | 137 | ,461 | | |
| | Toplam | 71,067 | 140 | | | |
| İngilizce Dersine Karşı Kaygı Düzeyi | Gruplar arası | 3,076 | 3 | 1,025 | 1,808 | ,149 |
| | Gruplar İçi | 77,690 | 137 | ,567 | | |
| | Toplam | 80,766 | 140 | | | |
| İngilizce Dersini Öğrenmede Risk Alma | Gruplar arası | 4,301 | 3 | 1,434 | 3,617 | ,015 |
| | Gruplar İçi | 54,305 | 137 | ,396 | | |
| | Toplam | 58,607 | 140 | | | |
| İngilizce Dersini Öğrenmede Sosyal Boyut | Gruplar arası | 9,825 | 3 | 3,275 | 2,967 | ,034 |
| | Gruplar İçi | 151,212 | 137 | 1,104 | | |
| | Toplam | 161,037 | 140 | | | |

Tablo 13 incelendiğinde disiplinlere göre duyuşsal tutum ölçeği alt boyutları arasında kaygı boyutu dışında anlamlı bir ilişki vardır. İsteklilik= $p < .001$, Risk alma= $p < .015$, Sosyal Boyut= $p < .034$. Bu ilişkiyi daha detaylı anlamak için Duncan testi kullanılmıştır.

Tablo 14 Duyuşsal Tutum Ölçeğinin İsteklilik Boyutu

| BÖLÜM | | N | Subset for alpha = .05 | | |
|-------------|-----------------|----|------------------------|--------|--------|
| | | | 1 | 2 | 3 |
| Duncan(a,b) | Sosyal Bilgiler | 12 | 3,0259 | | |
| | Matematik | 35 | | 3,4079 | |
| | Fizik | 55 | | 3,4213 | |
| | Biyoloji | 39 | | | 3,8417 |
| | Sig. | | 1,000 | ,944 | 1,000 |

Tablo 14'te duyuşsal tutum ölçeğinin isteklilik boyutunda disiplinler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yabancı dile karşı en az istekli grup Sosyal Bilgiler en çok istekli bölüm ise Biyoloji bölümü (3.8417= katılıyorum seçeneğinde yoğunlaşmaktadır) oluşturmaktadır.

Tablo 15 Duyuşsal Tutum Ölçeğinin Risk Alma Boyutu

| BÖLÜM | | N | Subset for alpha = .05 | |
|-------------|-----------------|----|------------------------|--------|
| | | | 1 | 2 |
| Duncan(a,b) | Sosyal bilgiler | 12 | 2,9167 | |
| | Fizik | 55 | 3,0182 | |
| | Matematik | 35 | 3,2457 | 3,2457 |
| | Biyoloji | 39 | | 3,4000 |
| | Sig. | | ,078 | ,381 |

Tablo15 incelendiğinde Matematik ve Biyoloji bölümlerinin İngilizce dersini öğrenmede risk alma düzeylerinin diğer bölümlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Risk alma öğrencilerin dile karşı istekli olduklarını belirtmektedir.

Tablo 16 Duyuşsal Tutum Ölçeğinin Sosyal Boyutu

| BÖLÜM | | N | Subset for alpha = .05 | |
|-------------|-----------------|----|------------------------|--------|
| | | | 1 | 2 |
| Duncan(a,b) | Sosyal Bilgiler | 12 | 2,8333 | |
| | Fizik | 55 | 3,0848 | |
| | Matematik | 35 | | 3,5143 |
| | Biyoloji | 39 | | 3,6325 |
| | Sig. | | ,371 | ,079 |

Disiplinler arasında İngilizce dersine karşı duyuşsal tutum alt boyutlarından sosyal boyut ile ilişkili Tablo16 incelendiğinde bölümler arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Biyoloji ve Matematik bölümlerinin aynı kategoride yer aldığı görülmektedir. Bu bölümler "katılıyorum " seçeneğinde yoğunlaşmışlardır.

Tablo 17 Annenin Eğitim Durumu İle İlgili Duyuşsal Tutum Ölçeği Alt Boyutlarının İncelenmesi

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-------------------|---------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| İngilizce | Gruplar arası | 1,635 | 2 | ,817 | 1,624 | ,201 |
| Dersine Karşı | Gruplar İçi | 69,432 | 138 | ,503 | | |
| İstekli Olma | Toplam | 71,067 | 140 | | | |
| İngilizce | Gruplar arası | 6,740 | 2 | 3,370 | 6,283 | ,002 |
| Dersine Karşı | Gruplar İçi | 74,026 | 138 | ,536 | | |
| Kaygı Düzeyi | Toplam | 80,766 | 140 | | | |
| İngilizce Dersini | Gruplar arası | 6,047 | 2 | 3,024 | 7,939 | ,001 |
| Öğrenmede | Gruplar İçi | 52,559 | 138 | ,381 | | |
| Risk Alma | Toplam | 58,607 | 140 | | | |
| İngilizce Dersini | Gruplar arası | 7,650 | 2 | 3,825 | 3,441 | ,035 |
| Öğrenmede | Gruplar İçi | 153,387 | 138 | 1,111 | | |
| Sosyal Boyut | Toplam | 161,037 | 140 | | | |

Tablo 17’de annenin eğitim durumu ile İngilizce dersine karşı duyuşsal tutum ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kaygı Boyutu= $p < .002$, Risk alma= $p < .001$, Sosyal Boyut= $p < .035$. Bu ilişkinin yönünü daha iyi analiz etmek için Duncan testi kullanılmıştır.

Tablo 18 Duyuşsal Tutum Ölçeğinin Kaygı Boyutu

| | ANNE | N | Subset for alpha = .05 | |
|-------------|------------------|----|------------------------|--------|
| | | | 1 | 2 |
| Duncan(a,b) | Okur yazar değil | 34 | 3,0581 | |
| | İlkokul mezunu | 86 | 3,2494 | |
| | Lise mezunu | 21 | | 3,7672 |
| | Sig. | | ,285 | 1,000 |

Tablo 18 incelendiğinde İngilizce öğrenen öğrencilerin duyuşsal tutumları annelerin eğitim düzeyine göre farklılık göstermektedir. Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine karşı kaygı düzeyleri olumlu düzeyde yüksektir. 3,7672 değerle “katılıyorum” seçeneğinde yoğunlaşmaktadırlar. Bu kaygının aşırı düzeyde olduğu söylenemez.

Tablo 19 Duyuşsal Tutum Ölçeğinin Risk Alma Boyutu

| | ANNE | N | Subset for alpha = .05 | |
|-------------|------------------|----|------------------------|--------|
| | | | 1 | 2 |
| Duncan(a,b) | İlkokul mezunu | 86 | 3,0837 | |
| | Okur yazar değil | 34 | 3,0882 | |
| | Lise mezunu | 21 | | 3,6667 |
| | Sig. | | ,976 | 1,000 |

Tablo 20 Duyuşsal Tutum Ölçeğinin Sosyal Boyutu

| | ANNE | N | Subset for alpha = .05 | |
|-------------|------------------|----|------------------------|--------|
| | | | 1 | 2 |
| Duncan(a,b) | Okur yazar değil | 34 | 3,0980 | |
| | İlkokul mezunu | 86 | 3,1357 | |
| | Lise mezunu | 21 | | 3,7778 |
| | Sig. | | ,884 | 1,000 |

Tablo 19 ve 20’de annelerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin duyuşsal tutumlarının risk alma ve sosyal alt boyutları incelendiğinde, Anneleri Lise mezunu olan öğrencilerin risk alma ve sosyal boyutlarının, anneleri diğer eğitim düzeyinde olan öğrencilerininkine göre yüksek olduğu görülmektedir. Sosyal ve risk alma durumları “Katılıyorum” seçeneğine yakın düzeydedir.

Tablo 21 Babanın Eğitim Durumu İle İlgili Duyuşsal tutum Ölçeği Alt Boyutlarının İncelenmesi

| Tutum | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|--|---------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| İngilizce Dersine Karşı İstekli Olma | Gruplar arası | 3,532 | 3 | 1,177 | 2,389 | ,072 |
| | Gruplar İçi | 67,535 | 137 | ,493 | | |
| | Toplam | 71,067 | 140 | | | |
| İngilizce Dersine Karşı Kaygı Düzeyi | Gruplar arası | 5,797 | 3 | 1,932 | 3,531 | ,017 |
| | Gruplar İçi | 74,969 | 137 | ,547 | | |
| | Toplam | 80,766 | 140 | | | |
| İngilizce Dersini Öğrenmede Risk Alma | Gruplar arası | 8,044 | 3 | 2,681 | 7,266 | ,000 |
| | Gruplar İçi | 50,562 | 137 | ,369 | | |
| | Toplam | 58,607 | 140 | | | |
| İngilizce Dersini Öğrenmede Sosyal Boyut | Gruplar arası | 9,085 | 3 | 3,028 | 2,730 | ,046 |
| | Gruplar İçi | 151,952 | 137 | 1,109 | | |
| | Toplam | 161,037 | 140 | | | |

Tablo 21 babanın eğitim durumu ile İngilizce dersine karşı duyuşsal tutum ölçeğinin alt boyutları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kaygı Boyutu= $p < .017$, Risk Alma= $p < .000$, Sosyal Boyut= $p < .046$. Bu ilişkiyi daha detaylı anlamak için Duncan testi kullanılmıştır.

Tablo 22 Duyuşsal Tutum Ölçeğinin Kaygı Boyutu

| | BABA | N | Subset for alpha = .05 | |
|-------------|------------------|----|------------------------|--------|
| | | | 1 | 2 |
| Duncan(a,b) | İlkokul mezunu | 69 | 3,1804 | |
| | Lise mezunu | 40 | 3,1958 | |
| | Okur yazar değil | 11 | 3,3007 | |
| | Lise mezunu | 21 | | 3,7593 |
| | Sig. | | ,612 | 1,000 |

Tablo 23 Duyuşsal Tutum Ölçeğinin Risk Alma Boyutu

| | | | | |
|--------------|------------------|----|--------|--------|
| Duncan (a,b) | İlkokul mezunu | 69 | 3,0406 | |
| | Lise mezunu | 40 | 3,0500 | |
| | Okur yazar değil | 11 | | 3,4909 |
| | Lise mezunu | 21 | | 3,6667 |
| | Sig. | | ,959 | ,334 |

◆ Hidayet Tok

Tablo 22 ve 23 babaların eğitim düzeyine göre öğrencilerin duyuşsal tutumlarının risk alma ve kaygı alt boyutları incelendiğinde, babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin risk alma ve kaygı boyutlarının, babaları diğer eğitim düzeyinde olan öğrencilerininkine göre yüksek olduğu görülmektedir. kaygı ve risk alma durumları “Katılıyorum” seçeneğine yakın düzeydedir.

Sonuç:

Araştırmada elde edilen verilere göre şu sonuca varılabilir:

1. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal tutumları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmamasına rağmen tutum ölçeği ortalamaları incelendiğinde bayan öğrencilerin duyuşsal tutumlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. %20 sınırında düzeyinde anlamlılık sınırına yaklaşmıştır.

2. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal tutumları arasında ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı fark olmasına rağmen, tablodaki tutum ölçeği ortalamalarını incelediğimizde gelir durumları yüksek olanların tutumları daha yüksektir. %20 sınırında anlamlılık düzeyine yaklaşmıştır.

3. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal tutumları annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani anneleri lise mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine karşı duyuşsal tutumları, anneleri okur yazar olmayan ve ilkokul mezunu olan öğrencilerin İngilizce dersine karşı duyuşsal tutumlarından daha fazladır. Anneleri lise mezunu olan öğrencilerin tutumları “katılıyorum” düzeyinde iken anneleri ilkokul ve okur yazar olmayan öğrencilerin duyuşsal tutumları “kısmen katılıyorum” düzeyindedir.

4. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal tutumları babanın eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani babaları üniversite mezunu olan ile okuryazar olmayan öğrencilerin İngilizce dersine karşı duyuşsal tutumlarının düzeyi, babaları ilkokul ve lise mezunu olan öğrencilerin duyuşsal tutumlarının düzeyinden daha yüksektir. Babaları üniversite ve okuryazar olmayan öğrencilerin duyuşsal tutumları “katılıyorum” düzeyinde iken, babaları ilkokul ve lise eğitimlilerinki “kısmen katılıyorum” düzeyindedir.

5. Üniversite öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik duyuşsal tutumları disiplinlere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Yani Matematik ve Biyoloji bölümlerinde okuyan öğrencilerin İngilizce dersine karşı duyuşsal tutumları, Fizik ve Sosyal Bilimlerde okuyan öğrencilere göre daha olumludur.

6. Öğrencilerin yarısından fazlasının yabancı dil İngilizceye karşı duyuşsal tutumları olumlu düzeydedir.

7. Öğrencilerin yarısından fazlasının İngilizce dersini öğrenmek için istekli ve aynı zamanda kaygılı oldukları görülmüştür.

Öneriler

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1. Duyuşsal tutumun dil üzerinde önemli derecede etkisi olduğu çeşitli araştırmalarda gösterilmektedir. Bu araştırmada da anne-babanın ekonomik ve eğitim düzeylerinin öğrencilerin tutumları üzerinde etkili olduğu gözlenmiştir. Dolayısıyla aileler çocuklarının dil öğrenmelerini teşvik etmelidir. Öğrencilerin olumlu yönde yönlendirilmeleri, öğrencilerin dil öğrenmelerinde büyük katkı sağlayacak ve olumlu tutum göstermelerine yardımcı olacaktır.

2. Öğrencilerin duyuşsal tutumlarını etkileyen en önemli etmenler kaygı ve isteklilik etmenleridir. Öğrencilerin gereksiz kaygılardan kurtulmaları için öğretmenlerin dersin başlangıcında bu duruma yönelik açıklamalar yapmaları gerekmektedir. Öğrencilerin dile karşı istek ve cesaretlerini artırmak için çaba göstermelidir.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (1996). "Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları", *Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt:20, Nisan, s. 100.
- Bacanlı, H., (1999), *Duyuşsal Davranış Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Başaran, İ. E.. (2000). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Feryal Matbaası.
- Bloom, B., S. (1979). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*, Çeviren: Durmuş Ali Özçelik, Ankara, Millî Eğitim Bakanlığı Yay.
- Calkins, L.M. (2001). "The art of Teaching Reading", New York, Longman.
- Chambers, G. N. (1999). *Motivating Language Learners*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Chan, I. K. S. (1996). Motivational Orientations and Metacognitive Abilities of Intellectually Gifted Students. *Gifted Child Quarterly*. 40 (4), 184- 193.
- Cross, D. (1988). Selection, Setting and Streaming in Language Teaching. *System* 16 (1): 13-22.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ely, C. M. (1986). An Analysis of Discomfort, Risk-taking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom. *Language Learning*, 36, 1-25.
- Gardner, R. C. (1985). Social Psychology and Second Language Learning. *The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C. (1988). The Social-Educational Model of Second Language Learning: Assumptions, Findings and Issues. *Language Learning*. 38, 101-126.
- Gardner, Lambert (1972) Attitude and Motivation in Second Language learning. *Rowley, MA: Newbury House*.
- Gardner, R. C. and Macintyre, P. D. (1993). On the Measurement of Affective Variables in Second Language Learning. *Language Learning*, 43, 157-194.
- Gömlüksiz, N. (2003), "İngilizce Duyuşsal Alana İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği" *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Elazığ.
- Gürel, H. (1986). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenme Başarısı ile Öğrencilerin Akademik Benlik Tasarımları ve Tutumları Arasındaki İlişki. Yayınlanmamış *Doktora Tezi*. Ankara: H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hsiang, P.H (1992). The Relationship Between Attitudes and Motivation Variables and Learning English as a Foreign Language of Chinese Students From Taiwan. Unpub . *M.A. Thesis. Arlington: The University of Texas*.
- İnal, S. Evin, İ. and A. S. Saracaloğlu. (2005). The Relation Between Students' Attitudes toward Foreign Language and Foreign Language Achievement. *Dil Dergisi*. 130: 37-52.

◆ Hidayet Tok

- Kağıtçıbaşı, Ç.:(1976). *İnsan ve İnsanlar*, Ankara, Sevinç Mat.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik Basımevi.
- Karaş M. (1997). Using Attitude Scale to Investigate Student Attitude. *Boğaziçi Symposium*. İstanbul.
- Korkut, F.(1994). *İnsan İlişkilerinde Tutum ve Tavırların Önemi, İnsan İlişkileri Ders Kitabı*, Prof. Dr. Mürüvvet Bilen, Ecem Yay., Ankara.
- Macintyre, P. And Gardner, R. (1991). Methods and Results in the Study of Anxiety and Language Learning: A Review of Literature. *Language Learning*. 41, 85-117.
- Mitchell, R. and F. Myles. (1998). *Second Language Learning Theories*. London: Edward Arnold.
- Morgan, Cliford T. (1991). *Psikolojiye Giriş*. 8. Baskı (çev. Hüsnü Arıcı, Orhan Aydın ve diğerleri), Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Ankara.
- Moskowitz, G. (1999). Enhancing Personel Development: Humanistic activities at work. In J. Arnold (Ed), *Affect in Language Learning (177-193)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, F. (1997). "Primary Teacher Dilemmas in Teacher Training", *Teacher Development*, Vol. 1.
- Oxford, R. L. and J. Shearin. (1994). Language Learning Motivation: Expanding The Theoretical Framework. *Modern Language Journal*. 78: 12-28.
- Pehlivan, H.(1994). "Eğitim Bilimleri Öğrencilerinin Öğrenim Gördükleri Bölüme Yönelik Tutumları", *Hacettepe Üniv., Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, s. 49 – 53.
- Rossiter, M. J. (2003). The Effects of Affective Strategy Training in The ESL Classroom. *TESL- EJ*. 7, 2: 20-40, September.
- Saracaloğlu, A.S. ve Varol. (2007) "Beden Eğitimi Öğretmeni Adaylarının Yabancı Dile Yönelik Tutumları Ve Akademik Benlik Tasarımları İle Yabancı Dil Başarıları Arasındaki İlişkisi "Eğitimde Kuram ve Uygulama 2007, 3 (1):39-59.
- Saracaloğlu, A. S., Varol, R. ve Q. Evin. (2005). Yabancı Dil Hazırlık Okuluna Devam Eden Beden Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenme Düzeyi ile Bilişsel ve Duyuşsal Özellikleri Arasındaki İlişki. *Yayımlanmamış Araştırma*. Aydın: ADÜ Eğitim Fakültesi.
- Senemoğlu, N. (2001). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sever, S.(2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara, Anı Yayıncılık, 3.Baskı.
- Stanoich, K.E. (2000). "Progress in Understanding Reading: Scientific Foundations and New Frontiers", New York: Guilford Press.
- <http://www.twu.edu/O-sl/counseling/SelfHelp048.html> 02.06.2008 tarihinde erişilmiştir.
- Yashima, T. (2002). Willingness to Communicate in Second Language: The Japanese EFL Context. *The Modern Language Journal*. 86, 54-66.

EXAMINING UNIVERSITY STUDENTS' AFFECTIVE ATTITUDES RELATED TO THE ENGLISH COURSE ACCORDING TO SOME VARIABLES

Hidayet TOK*

Abstract

In this study, the university students' affective attitudes related to the English course were examined according to gender, disciplines, family economic situation and education level of the parents. This study was carried out upon 141 students who get English in the first class of Mathematics, Physics, Biology, and Social Science departments in the Faculty of Education and Science and Letters, İnönü University. For obtaining data "Affective Domain Attitude With Respect To English Course Scale" was administered. The mean, Standard Deviation, T- test, Oneway Anova and Duncan tests were used in analysing the data. The results of this study are: 1. The averages of students' affective attitudes towards the English course displayed a significant difference according to parents' education level. 2. Although the averages of attitude scale, in respect of family income, are not at a significant difference level in statistical term, by scrutinizing the average of attitude scale, the attitudes of those whose parents' income is high are higher. 3. There is a significant difference in the average of attitude scale according to disciplines. That is, the affective attitudes of the students in Math and Biology majors are higher than the students in Physics and Social Science majors. 4. Although the average of attitudes are not at a significant difference level according to gender, by analysing the average of attitude, the affective attitudes of female students are a bit higher. 5. More than half of the students' attitude towards the English course is at a positive level. 6. It was seen that more than half of the students are willing and at the same time they are anxious to learn English.

Key Words: English, Affective Attitude, University Students, Social-Economic

* Asst. Prof. Dr.; Zirve University, Faculty of Education, Gaziantep.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞINDA GÖREVLİ İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİMİNE İLİŞKİN ÖNERİLER

Cemal KARAATA*

Özet

Bu çalışmanın amacı, devlet okullarındaki İngilizce öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimi (HİE) faaliyetleri konusunda mevcut durumu ortaya koyarak eksikleri gidermek amaçlı bir model geliştirmek ve paydaşlara öneriler sunmaktır. Türkiye’de resmi ilk ve orta dereceli okullarda görev yapmakta olan 38196 İngilizce öğretmenin %40.17’si lisans düzeyinde İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir eğitim almamışlardır. %14.95’i de tamamen branş dışı olarak görev yapmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen HİE faaliyetleri ise yetersiz kalmaktadır. 2003-2007 yılları arasında 1 defa HİE programına katılan öğretmen oranı sadece %11.49’a ulaşabilmiştir. Tüm Türkiye’de İngilizce formatör sayısı 291’dir ve yarısı aktif değildir. HİE etkinliklerine katılım oranının, hangi konularda HİE’ne daha çok ihtiyaç duyulduğunun ve kişisel İngilizce yeterliklerine yönelik öğretmenlerin neler yaptıklarının belirlenmesi amacıyla İstanbul’da 3 ilçede 4 farklı okul türünde görev yapan 151 İngilizce öğretmene bir anket uygulanmıştır. Anket sonuçlarına göre, katılımcı öğretmenlerin %55’i meslek hayatlarında hiçbir HİE faaliyetine katılmamıştır. Bununla beraber, %69.5’i HİE’nin mesleki gelişimleri için bir şart olduğunu düşünmekte ve %64.2’si her sene HİE faaliyetlerine katılmak istediklerini belirtmektedirler. Anket uygulamasıyla eş zamanlı olarak 2 formatör öğretmen ve Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı(HEDB)’nden ilgili şube müdürü ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen bilgiler anket bulgularını doğrular niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: İngilizce öğretimi, hizmet öncesi eğitim, hizmet içi eğitim, hizmet içi eğitim modeli, mesleki gelişim

Giriş

Günümüz dünyasında bilgi çok çabuk üretilmekte, yayılmakta, değişmekte ve eskimektedir. Bundan 40-50 sene evvel ortaya atılan bir eğitim teorisi yıllarca kabul görebilmekte ve uygulanabilmekteydi. Şimdi ise 3-5 sene içerisinde eskimekte, yerini yeni teoriler ve uygulamalara bırakmaktadır. İçinde bulunduğumuz Bilgi Çağında bilgi süratle artarak beş yılda bir, ikiye katlandığından, bilgi toplumunda diplomaların geçerlik süresi beş yılla sınırlandırılmıştır. (Toptan, 2001, 388). Bilginin böylesine

* Yrd. Doç. Dr.; Fatih Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Amerikan Kültürü ve Edebiyatı Bölümü

** Bu makalenin ilk hâli, 22 Kasım 2007’de Gazi Üniversitesinde, Türkiye’de Yabancı Dil Eğitimi 1. Ulusal Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

süratli artması karşısında, bir kimsenin hizmet öncesinde aldığı eğitim üç beş yıl içinde belli noktalarda yetersiz kalmakta ve kişinin bu bilgilerle mesleğini gereği gibi yürütmesi zorlaşmaktadır. Bu nedenle eğitim alanında her öğretmenin, eğitimle ilgili yayınlardan, İnternette ve her türlü imkândan yararlanarak meslekle ilgili yenilikleri ve gelişmeleri takip edip meslek hayatı boyunca bilgilerini yenileyerek kendini devamlı yetiştirmesi zorunludur. (Tekişik, 2001)

Söz konusu zorunluluk, yabancı dil öğretmenleri için de geçerlidir. Hengirmen'e göre (1993,13) yabancı dil öğretiminde başarının elde edilebilmesi için 4 temel etken vardır: 1- Yöntem, 2- Eğitim Araçları, 3- Eğitim Ortamı, 4- Öğretim Tekniği. Bu 4 temel etken göz önüne alındığında ancak iyi eğitim almış ve kendisini sürekli yenileyen bir yabancı dil öğretmenin bu etkenleri öğretim lehine etkin bir şekilde kullanabileceği açıkça görülmektedir.

Türkiye'de ilk ve orta dereceli devlet okullarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri ile ilgili bilgileri incelediğimizde, hizmet içi eğitimin önemi ve yeniden ele alınmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye'deki resmi ilk ve orta dereceli okullarda çalışan İngilizce öğretmenlerinin sayısı ve hizmet öncesi eğitim bilgileri Çizelge 1'de verilmiştir:

Çizelge 1. İngilizce Öğretmenlerinin Mezuniyetlerine Göre Dağılımları

| Eğitim Fakültesi Mezunları* | Fen-Edebiyat Fakültesi Mezunları** | Branş Dışı (sözleşmeli+kadrolu) |
|-----------------------------|------------------------------------|---------------------------------|
| 22.856 | 9.630 | 5.710 |
| % 59.83 | %25.22 | %14.95 |

(MEB Personel Genel Müdürlüğü 15.11.2007 tarihli cevabı yazısındaki bilgilerden derlenmiştir)

*Yabancı Diller Eğitimi Bölümü İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı mezunları

**Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, İngiliz Dili ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık ve Dilbilimi bölümleri mezunları

Çizelge 1'de de belirtildiği gibi, 15.11.2007 tarihi itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında 35518'i kadrolu olmak üzere toplam 38196 İngilizce öğretmeni görev yapmaktadır. Bunlardan 22856'sı Eğitim Fakültesi (İngiliz Dili Eğitimi), 9630'u Fen-Edebiyat Fakültesi (İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık, Dilbilimi) mezunları, 3032'si de branş dışıdır. 2678 öğretmen de sözleşmeli olarak görev yapmaktadır. (MEB Personel Genel Müdürlüğü 15.11.2007 tarihli cevabı yazısı)

Bu verilerden de anlaşıldığı üzere lisans döneminde İngilizce öğretmenlerinin sadece % 59.83'ü İngiliz Dili Eğitimi (İDE) metodolojisi ile ilgili eğitim almıştır. %25.22'si de alan bilgisi olarak yeterli bir İngilizce eğitimi almış ama bir metodoloji eğitiminden geçmemiştir. %14.95'i ise ne alan bilgisine yönelik ne de İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili bir eğitim görmemişlerdir. Branş dışı ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olan öğretmenlerimiz, göreve başlamadan önce formas-

yon programlarında aldıkları dersler haricinde ek bir hizmet öncesi eğitime tâbi tutulmamışlardır (Çeltik, 2007). Son 5 yılda MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığının düzenlediği İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili 82 kurs programına sadece 4389 İngilizce öğretmeni katılmıştır (Çeltik, 2007). Bu da mevcut öğretmenlerin ancak %11.49'unu oluşturmaktadır. Bu hızla yapılacak HİE ile şu andaki İngilizce öğretmenlerinin hepsinin sadece 1 defa bir HİE programına katılmaları 43.51 yıl olacaktır.

Çizelge 2. 2003-2007 Yılları Arası Alanlarında HİE Alan İngilizce Öğretmen Sayıları

| Yıl | Düzenlenen Faaliyet Sayısı | Katılımcı Sayısı |
|---------------|----------------------------|------------------|
| 2003 | 15 | 731 |
| 2004 | 18 | 956 |
| 2005 | 17 | 965 |
| 2006 | 17 | 933 |
| 2007 | 15 | 804 |
| Toplam | 82 | 4389 |

(MEB Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı 26.10.2007 tarihli cevabi yazısındaki bilgilerden derlenmiştir)

Ayrıca, verilen HİE kurs programlarının içerikleri incelendiğinde görülmektedir ki öğretmenlerin ihtiyacı olan temel konuların sadece bir kısmı eğitim kapsamında verilebilmektedir (Çeltik, 2007; Budak, 2007). MEB'in istihdam ettiği öğretmen sayısının fazlalığı ve merkezîyetçi yönetim sistemi düşünüldüğünde İngilizce öğretmenlerinin tümünün yeterli sayı ve kalitede HİE alması ve sürekli eğitimlerinin sağlanması pek kolay ve olası gözükmemektedir.

Yukarıda açıklanan hizmet öncesi eğitim durumu ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin yanında HİE'ne duyulan ihtiyacın başka nedenleri de vardır. Öncelikle, İngiliz Dili Eğitimi bölümü mezunu öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları teorik bilgilerle Öğretmenlik Uygulamaları ve Okul Deneyimi derslerinden elde ettikleri okul tecrübesi ideal anlamda her zaman yeterli olamamakta veya yeterli olunan durumlarda bu alanda çok hızlı yeni bilgi üretiliyor olmasından dolayı öğretmenlerimizin HİE ile desteklenmeleri bir zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Hizmet öncesi alınacak eğitim ne kadar mükemmel olursa olsun öğretmenlik tecrübesinin çoğunun meslek içerisinde elde edilebildiği ve bu konuda karşılaşılan sorunların bire bir HİE ile giderilmesi gerekliliği (meslek boyunca lisans eğitiminde öğrenilmeyen pek çok konuda problemlerle karşılaşmaktadır) bilinen ve yaşanan bir gerçektir. (Slater, 1998). Ayrıca, gelişen eğitim teknolojileri (akıllı tahta, podcast, blogging, internet, ipod, e-posta, vb.) ve bunların yabancı dil eğitiminde etkin kullanılması ancak bu araç ve yazılımlarla ilgili HİE faaliyetleri ile mümkün olacaktır. Belli aralıklarla değişen ders müfredatları, eğitim anlayışları ve bunlara uygun hazırlanan ders materyallerinin eğitimde verimli bir şekilde uygulanabilmesi de sık sık güncellenen HİE programlarını gerekli kılan diğer bir faktördür.

Amaç

Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretimi konusunda ülkemizde yaşanmakta olan problemlerin nedenlerinden biri olarak gördüğümüz, İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerindeki eksiklikleri ortaya koyarak çözüm yolları ile ilgili paydaşlara bir takım öneriler sunmak ve konuyla ilgili bir HİE modeli geliştirmektir.

Araştırma Problemi

Makalemize konu olan araştırma problemi, Türkiye’de ilk ve orta dereceli devlet okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterli olmamasıdır. Bu araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

- a) İngilizce öğretmenlerimiz İngilizce öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili ne sıklıkta bir HİE faaliyetine katılmaktadırlar?
- b) Öğretmenlerimiz İDE alanında kendilerini yetiştirmek için neler yapmaktadırlar?
- c) Öğretmenlerimiz genel İngilizce yeterlikleri için neler yapmaktadırlar?
- d) Öğretmenlerimiz İDE alanında öncelikle hangi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadırlar?

Araştırma ve bulguların analizinden önce HİE konusunda MEB’in yaptıkları incelenmiş, son yıllarda yapılan bazı uygulamalara yer verilmiştir.

Hizmet içi Eğitim Alanında Millî Eğitim Bakanlığının Yaptıkları

Millî Eğitim Bakanlığı HİE faaliyetlerini merkezî anlamda Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından, illerde de İl Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı HİE şubeleri tarafından yürütmektedir. MEB personelin görev başından ayrılmadan bölgesinde eğitimini sağlamak için, 1993’te mahallî hizmet içi eğitimi plânlama ve uygulamayı illere devretmiştir. (06.01.1993 gün,1993/2 sayılı genelge) (Bağcı ve Şimşek, 2000). Her sene HEDB 5-6 civarında il seçmekte ve o illerde HİE planlamaktadır. Bu programlara katılım genellikle gönüllülük esasına göre yapılmaktadır. Yapılan bazı görevlendirmelerde de HİE’lerin genel çekiciliğinin olmamasından veya kişisel sebeplerden dolayı öğretmenler rapor almakta ve bu eğitimlere katılmamaktadır. Örneğin 2005’de Ankara’da yapılan İngilizce öğretim teknikleri HİE programına sadece 20 öğretmen katılmıştır (Çeltik, 2007). 2006 yılında Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü (EĞİTEK) bünyesinde düzenlenen ve Oregon Üniversitesinden bir öğretim üyesinin verdiği 2 günlük “İnternetin İngilizce Öğretiminde Kullanımı” adlı seminere Ankara’da bulunan Anadolu Liselerinin her birinden bir öğretmen bile zor bulunabilmiştir, bazılarından katılım sağlanamamıştır. Senede 5-6 il seçilmesi yoluyla 81 il olan ülkemizde bir ille sıra gelmesi ve o ildeki öğretmenin HİE’ne katılabileme şansı çok düşük olmaktadır. Bu süre zarfında iller arası ataması olan öğretmenlerden de bu fırsatı kaçıranlar olmaktadır. Bir örnek olarak 24 sene İngilizce öğretmenliği yaparak 2004’de emekli olmuş ve bu sürenin ilk 2 senesi hariç 22 senesini İstanbul Bayrampaşa ve Kadıköy ilçelerinde geçirmiş bir İngilizce öğretmenimiz, ömründe sadece bir defa 5 günlük bir HİE’ne katılmıştır (Ceyda, 2007).

Merkezî HİE’nin yetişemediği açıkları kapatmanın çözümü olarak düşünülen mahallî HİE’ler de yeterli düzeyde uygulanmamaktadır. Her ne kadar Bakanlık mer-

kez teşkilatı tarafından genelgelerle valiliklere duyurularak mahallî HİE teşvik edilse de eldeki veriler göstermektedir ki çoğu il ve ilçe Millî Eğitim Müdürlüğü öğretmenlerine HİE düzenlenmemektedir. Bir örnek olması için 2007-2008 yılı için web sitelerine bakılan farklı büyüklükteki 12 ilden hiçbirinde bir HİE faaliyeti görülememiştir. İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü web sitesinde yer alan bir bilgiye göre 2006 yılında biri Şile ilçesinde 5 günlük, diğeri Eminönü ilçesinde 1 günlük olmak üzere sadece iki İngilizce öğretim teknikleri semineri verilmiştir.

İllerde bulunan formatörler de tamamen il Millî Eğitim Müdürlüğündeki HİE Şube Müdürünün inisiyatifine göre hareket etmek zorunda kalmaktadır. Türkiye'deki toplam formatör İngilizce öğretmeni sayısı 291'dir ve 2004'den bu yana yeni formatör eğitilmemiştir (Çeltik, 2007). Bu sayının en az yarısı da aktif değildir. Örneğin İstanbul genelinde sadece 4 formatör öğretmen vardır ve bunlardan Kadıköy ve Pendik'teki ikisi aktif olarak görev yapmaktadırlar (Budak, 2007).

Bütün bunlarla beraber son 2 yılda iki farklı ve güzel uygulama yapılmıştır. Bunlardan birincisi Amerikan Büyükelçiliği Eğitim Ataşeliği ile EĞİTEK işbirliği ile Türkiye'ye getirilen ve 10 ay süresince EĞİTEK bünyesinde görev yapan bir İngilizce eğitim uzmanının (Monica Wiesmann-Hirchert) gerek yüz yüze gerekse çevrimiçi uzaktan eğitim yoluyla verdiği eğitimlerdir. İkincisi ise, 2007 yılı yazında yapılan ve 81 ilden 481 İngilizce öğretmenin merkezî eğitimle eğitilerek kendi illerinde eğitimler vermesiyle yürütülen "Pratik İngilizce Konuşma Yöntem ve Teknikleri" konulu bir HİE faaliyetidir.

Son olarak, Dünya Bankası destekli Orta Öğretim Projesi kapsamında, 2500 civarında İngilizce öğretmenin yurt dışında 4 aylık bir süreyle eğitilmeleri ve dönüşlerinde formatör öğretmen olarak görev yapmaları ile ilgili bir proje için ihale açılmıştır. Aynı zamanda İngilizce öğretmenlerinin çevrimiçi (uzaktan ve yüz yüze) eğitimleri ile ilgili yeni bir program başlatılmış; Ankara ve İstanbul'da uygulamaya geçilmiştir. (<http://hedb.meb.gov.tr>)

Yapılan HİE faaliyetlerinde üniversitelerle, British Council, Amerikan Büyükelçiliği Eğitim Ataşeliği gibi kurumlarla işbirliği yapılmaktadır ama bu işbirliği yıl içine yayılan ve sürekliliği olan bir işbirliği değildir. Genelde verilecek olan bir kurs ya da seminerin eğitici bulunması konularında o dönemle sınırlı bir işbirliği olmaktadır. Bir diğer eksik konu da HİE faaliyetleri verilirken ilköğretim ve ortaöğretim İngilizce öğretmenleri diye ayırım yapılmakta ama özellikle ortaöğretimde bulunan farklı okul türleri dikkate alınmamaktadır (Çeltik, 2007; Budak, 2007).

Yöntem

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak öncelikle Millî Eğitim Bakanlığının Hizmet içi Eğitim Daire Başkanlığından İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitiminden sorumlu şube müdürü ve İstanbul ve Ankara'da formatörlük yapan birer İngilizce öğretmeni ile yapılan yüz yüze görüşmeler kullanılmış ve mevcut durum betimlenmiştir. Daha sonra HİE ile ilgili İngilizce öğretmenlerinin düşüncelerini, ihtiyaçlarını, mesleki gelişimleri için yaptıklarını ve HİE'ne katılım oranlarını belirlemek amacıyla üç bölümden oluşan bir anket uygulanmıştır. Anketin 1. bölümünde görev yapılan okul türü, hizmet yılı, cinsiyet, mezun olunan fakülte ve bölüm ile (yapılıyorsa) lisansüstü eğitimin alanı ile ilgili bilgiler istenmiştir. 2. bölümde 5'li Likert ölçeği ile öğretmenlerin hizmet öncesi ve HİE ile ilgili düşünceleri sorgulanmıştır. 3.

bölümde de ucu açık ve seçenekli sorularla MEB içi ve dışı katıldıkları HİE programları, kişisel mesleki gelişimleri ve İngilizce yeterlilikleri için yaptıkları, HİE'nin ne sıklıkta ve kimler tarafından verilmesini istedikleri ile en çok ihtiyaç duydukları 3 HİE konusu sorulmuştur.

Araştırmanın örneklemini İstanbul ili Fatih, Küçükçekmece ve Esenler ilçelerindeki 4 farklı okul türünde (ilköğretim, düz lise, Anadolu Lisesi, Meslek Lisesi) görev yapan 151 (50 Erkek, 101 Kadın) İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı 2007-2008 eğitim öğretim yılının Nisan ayında bu üç ilçedeki resmî ilk ve ortaöğretim okullarından 32 okulda görev yapmakta olan 187 İngilizce öğretmenine ulaştırılmış, 151 öğretmenden cevap alınabilmiştir. Uygulamadan sonra, elde edilen verilerin frekans ve yüzde değerleri SPSS istatistik programı kullanılarak hesaplanmış ve sonuçlar betimsel olarak ifade edilmiştir. Bunun yanında verilerde önemli görülen bazı çapraz değerlendirmeler yapılmıştır. Analizlerin sonucunda elde edilen bulgular, hizmet içi eğitim ile ilgili olanlar ile sınırlandırılarak tablolar hâlinde sunulmuştur.

Bulgular ve Analiz

Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri ve hizmet yıllarına göre dağılımları Tablo 1 ve 2'de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Okul Türlerine Göre Dağılımları

| | Frekans | Yüzde |
|----------------|------------|--------------|
| İlköğretim | 100 | 66,2 |
| Lise | 25 | 16,6 |
| Anadolu Lisesi | 22 | 14,6 |
| Meslek Lisesi | 4 | 2,6 |
| Toplam | 151 | 100,0 |

Tablo 2. Öğretmenlerin Hizmet Yıllarına Göre Dağılımları

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|----------------|------------|--------------|-----------------|
| 0-5 Yıl | 50 | 33,1 | 33,1 |
| 6-10 Yıl | 63 | 41,7 | 74,8 |
| 11-15 Yıl | 19 | 12,6 | 87,4 |
| 16-20 Yıl | 5 | 3,3 | 90,7 |
| 20 Yıl ve üstü | 14 | 9,3 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Anket uygulanan öğretmenlerin %64.2'si (Tablo 3) hizmet öncesi İngilizce metodoloji eğitimi almışlardır. %27.2'si ise yeterli bir alan bilgisi almışlar ama metodoloji eğitiminden geçmemişlerdir. % 8.6'sı ise branş dışı olanlardır ve hizmet öncesi üniversitelerin dil bölümlerinde okumamışlardır. Bu rakamlar Türkiye genelinde geçerli olan (aynı sırayla) % 59.83, %25.22 ve %14.95 oranlarıyla kıyaslandığında anket yapılan okullarda durumun çok az daha iyi olduğu ama anlamlı sayılabilecek derecede bir farklılığa rastlanmadığı görülecektir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımları

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-------------------------|------------|--------------|-----------------|
| İngiliz Dili Eğitimi | 97 | 64,2 | 64,2 |
| Fen-Edebiyat Fakültesi* | 41 | 27,2 | 91,4 |
| Branş Dışı | 13 | 8,6 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

* Fen-Edebiyat Fakültelerinin İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık ve İngiliz Dilbilimi bölümleri mezunları

Anket uygulanan öğretmenlerin %88.1'nin (Tablo 4) herhangi bir lisansüstü eğitimi bulunmamaktadır. Sadece %5.3'ü alanında yüksek lisans yapmış veya yapmaktadır. Herhangi bir doktora bir İngilizce öğretmeni bulunmamaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitimlerine Göre Dağılımları

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|---------------|------------|--------------|-----------------|
| Yok | 133 | 88,1 | 88,1 |
| İng. D. Eğt. | 8 | 5,3 | 93,4 |
| Farklı Branş | 10 | 6,6 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimine İlişkin Düşünceleri

Bu bölümde İngilizce öğretmenlerinin HİE ile ilgili değişik düşünce ve inançları 5'li Likert ölçeği ile sorgulanmıştır. Analiz ve tablolarda gösterim kolaylığı açısından 'tamamen katılıyorum' ve 'katılıyorum' şıkları ile 'tamamen katılmıyorum' ve 'katılmıyorum' şıkları birleştirilerek veriler değerlendirilmiştir. Tablo 5 ve 6'ya baktığımız zaman İngilizce öğretmenlerinin % 71.5'inin ('tamamen katılıyorum' veya 'katılıyorum' şıklarını işaretleyerek) hizmet öncesi verilen İngilizce metot eğitimini teorik açıdan yeterli bulduklarını, buna karşın **sadece** % 49'unun aynı eğitimi pratik açıdan yeterli olarak değerlendirdiklerini görmekteyiz.

Tablo 5. Yüksek Öğrenim Boyunca Alınan Teorik Eğitimin Yeterliliği

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-------------------------|---------|-------|-----------------|
| Tamamen Katılıyorum | 56 | 37,1 | 37,1 |
| Katılıyorum | 52 | 34,4 | 71,5 |
| Kararsızım | 10 | 6,6 | 78,1 |
| Katılmıyorum | 26 | 17,2 | 95,4 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 7 | 4,6 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Tablo 6. Yüksek Öğrenim Boyunca Alınan Pratik Eğitimin Yeterliliği

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-------------------------|---------|-------|-----------------|
| Tamamen Katılıyorum | 27 | 17,9 | 17,9 |
| Katılıyorum | 47 | 31,1 | 49,0 |
| Kararsızım | 17 | 11,3 | 60,3 |
| Katılmıyorum | 47 | 31,1 | 91,4 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 13 | 8,6 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Öğretmenlerin %69.5'i (Tablo 7) mesleki gelişimleri için HİE'yi bir şart olarak gördüklerini söylemişlerdir. Bu noktada üzerinde durulması gereken bir nokta, %13.9 gibi küçümsenmeyecek bir oranda öğretmenimizin HİE'yi mesleki gelişim için bir şart olarak algılamamalarıdır.

Tablo7. Mesleki Gelişim İçin HİE'nin Şart Olması

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-------------------------|---------|-------|-----------------|
| Tamamen Katılıyorum | 56 | 37,1 | 37,1 |
| Katılıyorum | 49 | 32,5 | 69,5 |
| Kararsızım | 25 | 16,6 | 86,1 |
| Katılmıyorum | 14 | 9,3 | 95,4 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 7 | 4,6 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Öğretmenlerimizin %80.8'i (Tablo 8) İngilizce öğretiminde kullanılacak web-sitelerini bildiklerini söylemektedir. Bu da oldukça önemli bir orandır. Diğer bir araştırmayla ortaya çıkartılması gereken bir konu ise bu web sitelerinden hangi verimlilik oranında ve ne sıklıkta yararlanılarak elde edilen bilgilerin eğitim ortamına aktarılabilirliği.

Tablo 8. İngilizce Öğretiminde Kullanılacak Web Sitelerini Bilme

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|---------------------|---------|-------|-----------------|
| Tamamen Katılıyorum | 58 | 38,4 | 38,4 |
| Katılıyorum | 64 | 42,4 | 80,8 |
| Kararsızım | 18 | 11,9 | 92,7 |
| Katılmıyorum | 11 | 7,3 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

HİE'den alınan puanların belli kriterler dâhilinde sicile yansması ve atama, terfi, yer değiştirmeler ve Anadolu Lisesi, Fen Lisesi vb. okullara öğretmen seçiminde etkin olması konusunda %72.8 (Tablo 9) oranında öğretmenimiz olumlu düşünmektedir. MEB gibi çalışma ortamı çok yaygın ve çeşitli olan bir kurumda sicil ve atamalarda etkili olan bir HİE'nin ne kadar etkili olacağı bu sonuçtan da kolayca anlaşılmaktadır.

Tablo 9. HİE'nin Sicile Yansması

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-------------------------|---------|-------|-----------------|
| Tamamen Katılıyorum | 64 | 42,4 | 42,4 |
| Katılıyorum | 46 | 30,5 | 72,8 |
| Kararsızım | 22 | 14,6 | 87,4 |
| Katılmıyorum | 11 | 7,3 | 94,7 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 8 | 5,3 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Öğretmenlerin %32.5'i (Tablo 10) HİE faaliyetlerinden haberdar olmadığını ifade etmiştir. İnternetin çok yaygınlaştığı İstanbul gibi bir ilde bu konudaki sıkıntının öğretmenlerin takip sıkıntısından kaynaklandığı ihtimali akla daha yakın gelmektedir.

Tablo 10. MEB'in Düzenlediği HİE'lerden Haberdar Olma

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-------------------------|---------|-------|-----------------|
| Tamamen Katılıyorum | 18 | 11,9 | 11,9 |
| Katılıyorum | 44 | 29,1 | 41,1 |
| Kararsızım | 40 | 26,5 | 67,5 |
| Katılmıyorum | 38 | 25,2 | 92,7 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 11 | 7,3 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Öğretmenlerin % 50,3'ü (Tablo 11) kişisel İngilizce yeterliği için de HİE düzenlenmesine taraftardır. Öğretim yöntemlerine yönelik HİE'lerin yanı sıra (hatta zaman kısıtlılığı düşünülerek aynı programlar içinde) öğretmenlerimizin İngilizce düzeylerini arttırmalarını sağlayıcı programlar da düşünülebilir.

Tablo 11. Kişisel İngilizce Yeterliği İçin HİE Düzenlenmesi

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-------------------------|---------|-------|-----------------|
| Tamamen Katılıyorum | 26 | 17,2 | 17,2 |
| Katılıyorum | 50 | 33,1 | 50,3 |
| Kararsızım | 19 | 12,6 | 62,9 |
| Katılmıyorum | 36 | 23,8 | 86,8 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 20 | 13,2 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

MEB Eğitim Portalında (<http://www.egitim.gov.tr>) açılacak olan bir "İngilizce Öğretimi" bölümüne gelen tepkiler çok olumlu olmuş ve öğretmenlerin %79,5'i (Tablo 12) böyle bir imkandan faydalanmak isteyeceklerini belirtmişlerdir.

Tablo 12. MEB Eğitim Portalında İngiliz Dili Eğitimi Bölümünün Açılması

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-------------------------|---------|-------|-----------------|
| Tamamen Katılıyorum | 64 | 42,4 | 42,4 |
| Katılıyorum | 56 | 37,1 | 79,5 |
| Kararsızım | 17 | 11,3 | 90,7 |
| Katılmıyorum | 8 | 5,3 | 96,0 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 6 | 4,0 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Öğretmenlerimiz HİE'ne katılımın zorunlu olmasından yana olmamışlar, sadece %26,5'u (Tablo 13) zorunlu olması fikrine katıldıklarını söylemişlerdir.

Tablo 13. HİE'ne Katılımın Zorunlu Olması

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-------------------------|---------|-------|-----------------|
| Tamamen Katılıyorum | 15 | 9,9 | 9,9 |
| Katılıyorum | 25 | 16,6 | 26,5 |
| Kararsızım | 29 | 19,2 | 45,7 |
| Katılmıyorum | 44 | 29,1 | 74,8 |
| Kesinlikle Katılmıyorum | 38 | 25,2 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

İstanbul gibi Türkiye'nin en büyük şehrinde bile HİE'ye katılım oranları son derece azdır. 151 öğretmenin %55'i (Tablo 14) hiç HİE'ye katılmamışlardır. %29,1'i de sadece bir defa katılmışlardır ve bu öğretmenler içerisinde 20 sene üstü hizmet yılı olanlar da vardır.

Tablo 14. MEB'in Düzenlediği HİE'ye Katılım Sayısı

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|---------------------|------------|--------------|-----------------|
| Hiç Katılmadım | 83 | 55,0 | 55,0 |
| 1 Defa Katıldım | 44 | 29,1 | 84,1 |
| 2 Defa Katıldım | 15 | 9,9 | 94,0 |
| 3 Defa Katıldım | 7 | 4,6 | 98,7 |
| 4 ve üzeri katıldım | 2 | 1,3 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Öğretmenlerimizin %43,7'si (Tablo 15) İDE (İngiliz Dili Eğitimi) konusunda üniversiteden sonra hiç kitap bitirmediklerini, %33,8'i (Tablo 16) de hiç makale okumadıklarını ifade etmişlerdir. Bu da bu alandaki gelişmelerden ve bilimsel çalışmalarından bu öğretmenlerimizin ne kadar uzak kaldıklarını göstermektedir.

Tablo 15. İDE ile İlgili En Son Ne Zaman Kitap Bitirildiği

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-----------------------------|------------|--------------|-----------------|
| Hiç bitirmedim | 66 | 43,7 | 43,7 |
| 1 Yıl önce bitirdim | 38 | 25,2 | 68,9 |
| 2 Yıl önce bitirdim | 13 | 8,6 | 77,5 |
| 3 Yıl önce bitirdim | 13 | 8,6 | 86,1 |
| 4 Yıl ve daha önce Bitirdim | 21 | 13,9 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Tablo 16. İDE ile İlgili En Son Ne Zaman Bir Makale Okunduğu

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-----------------------------------|------------|--------------|-----------------|
| Hiç Okumadım | 51 | 33,8 | 33,8 |
| Son 6 Ay İçerisinde Okudum | 57 | 37,7 | 71,5 |
| 6 Ay ile 1 Sene İçerisinde Okudum | 25 | 16,6 | 88,1 |
| 1 ile 2 Sene İçerisinde Okudum | 7 | 4,6 | 92,7 |
| 2 Sene ve Daha Öncesinde Okudum | 11 | 7,3 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

HİE'nin kim tarafından verilmesini istersiniz sorusuna öğretmenlerimiz birinci ve ikinci sırada British Council uzmanları ile öğretim üyeleri cevabını vermişler, MEB'de görevli formatör öğretmenler ancak %20.5 ile üçüncü sırada yer almışlardır. Bu da formatör öğretmenlik sisteminin tekrar gözden geçirilerek öğretmenlerin kabulleneceği bir şekilde yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Tablo 17. HİE'nin Kimler Tarafından Verilmesini İstersiniz?

| | | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|------------------|---------------------------|---------|-------|-----------------|
| | İngilizce Formatörleri | 31 | 20,5 | 20,7 |
| | Öğretim Üyeleri | 47 | 30,5 | 51,3 |
| | British Council Uzmanları | 69 | 45,7 | 97,3 |
| | Diğerleri | 4 | 2,6 | 100,0 |
| | Toplam | 150 | 99,3 | |
| Girilmeyen Bilgi | | 1 | ,7 | |
| | Toplam | 151 | 100,0 | |

HİE'nin hangi sıklıkta verilmesi konusunda ise öğretmenlerimizin %64,2'si (Tablo 18) her sene, %18.5'i de 2 senede bir katılmak istediklerini ifade etmişlerdir.

Tablo 18. HİE'ne Ne Sıklıkta Katılmak İstersiniz?

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-------------------------------|---------|-------|-----------------|
| Her Sene | 97 | 64,2 | 64,2 |
| 2 Senede Bir | 28 | 18,5 | 82,8 |
| 3 - 4 Senede Bir | 7 | 4,6 | 87,4 |
| Daha Uzun Zaman Aralıklarında | 19 | 12,6 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Kişisel İngilizce Gelişimine Yönelik Sorular

Öğretmenlerimizin kendi kişisel İngilizce seviyelerinin artması için bir haftada ortalama hangi faaliyetleri kaçar saat yaptıkları sorulunca, %29.8'inin (Tablo 19) hiç kitap/dergi okumadıklarını, %62.9'unun (Tablo 20) günlük bir İngilizce gazeteyi hiç takip etmediklerini, %37.7'sinin (Tablo 21) hiç İngilizce haber seyretmediklerini, %80.8'nin (Tablo 23) ana dili İngilizce olan biriyle pratik yapma fırsatı hiç bulamadıklarını öğrenmekteyiz. Buna karşılık öğretmenlerimizin İngilizce film/dizi seyretme oranlarının oldukça yüksek olduğunu görmekteyiz (ör: haftada 4 saat üzeri %36.4 (Tablo 22)). Bu seyretmenin hangi koşullarda genel İngilizce gelişimine faydalı olacağı ayrı bir araştırma konusudur.

Tablo 19. Haftada Ortalama Kaç Saat İngilizce Kitap/Dergi Okursunuz?

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-----------------|------------|--------------|-----------------|
| Hiç | 45 | 29,8 | 29,8 |
| 1 Saat | 52 | 34,4 | 64,2 |
| 2 Saat | 16 | 10,6 | 74,8 |
| 3 Saat | 19 | 12,6 | 87,4 |
| 4 Saat ve Üzeri | 19 | 12,6 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Tablo 20. Haftada Ortalama Kaç Saat İngilizce Gazete Okursunuz?

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-----------------|------------|--------------|-----------------|
| Hiç | 95 | 62,9 | 62,9 |
| 1 Saat | 33 | 21,9 | 84,8 |
| 2 Saat | 16 | 10,6 | 95,4 |
| 3 Saat | 2 | 1,3 | 96,7 |
| 4 Saat ve Üzeri | 5 | 3,3 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Tablo 21. Haftada Ortalama Kaç Saat İngilizce Haber Seyredersiniz?

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-----------------|------------|--------------|-----------------|
| Hiç | 57 | 37,7 | 37,7 |
| 1 Saat | 45 | 29,8 | 67,5 |
| 2 Saat | 24 | 15,9 | 83,4 |
| 3 Saat | 12 | 7,9 | 91,4 |
| 4 Saat ve Üzeri | 13 | 8,6 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Tablo 22. Haftada Ortalama Kaç Saat İngilizce Film/Dizi Seyredersiniz?

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-----------------|------------|--------------|-----------------|
| Hiç | 21 | 13,9 | 13,9 |
| 1 Saat | 38 | 25,2 | 39,1 |
| 2 Saat | 26 | 17,2 | 56,3 |
| 3 Saat | 11 | 7,3 | 63,6 |
| 4 Saat ve Üzeri | 55 | 36,4 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Tablo 23. Haftada Ortalama Kaç Saat Pratik Yapma Şansı Bulabiliyorsunuz?

| | Frekans | Yüzde | Kümülatif Yüzde |
|-----------------|------------|--------------|-----------------|
| Hiç | 122 | 80,8 | 80,8 |
| 1 Saat | 16 | 10,6 | 91,4 |
| 2 Saat | 4 | 2,6 | 94,0 |
| 3 Saat | 1 | ,7 | 94,7 |
| 4 Saat ve Üzeri | 8 | 5,3 | 100,0 |
| Toplam | 151 | 100,0 | |

Hizmet içi Eğitimi için Hangi Konulara Öncelikle İhtiyaç Duyulduğu

HİE ile ilgili en çok ihtiyaç duyulan ilk üç konu sorulduğunda konuşma öğretimine duyulan ihtiyacın öne çıktığı ve ilk iki sırada en çok işaretlenen seçenek olduğu (1. sırada %38,4, 2. sırada %15,2 – Tablo 24) görülmektedir. 3. sırada ise %16,6 (Tablo 24) ile bilişim teknolojilerinin İngilizce öğretiminde kullanımı seçeneği gelmektedir. Bu isteklerin hemen yanı sıra öne çıkan konular özellikle materyal hazırlama ve uyarlama, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejileridir. Dikkat çekici bir nokta ise okullarımızdaki İngilizce eğitiminde de ihmal edildiğini gördüğümüz dinleme öğretimine yönelik ciddi bir talebin (1. sırada %3,3, 2.sırada %9,9, 3. sırada %2,0 – Tablo 24) olmayışdır

Tablo 24. HİE İçin İhtiyaç Duyulan Konuların İlk 3 Sırası

| | 1. SIRA | | 2. SIRA | | 3. SIRA | |
|---|------------|--------------|------------|--------------|------------|--------------|
| | Frekans | Yüzde | Frekans | Yüzde | Frekans | Yüzde |
| Kelime Öğretimi | 13 | 8,6 | 15 | 9,9 | 6 | 4,0 |
| Dilbilgisi Öğretimi | 7 | 4,6 | 8 | 5,3 | 10 | 6,6 |
| Konuşma Öğretimi | 58 | 38,4 | 23 | 15,2 | 15 | 9,9 |
| <i>Dinleme Öğretimi</i> | 5 | 3,3 | 15 | 9,9 | 3 | 2,0 |
| Yazma Öğretimi | 3 | 2,0 | 9 | 6,0 | 15 | 9,9 |
| Okuma Öğretimi | 2 | 1,3 | 3 | 2,0 | 4 | 2,6 |
| Bilişim Teknolojilerinin Kullanımı | 29 | 19,2 | 18 | 11,9 | 25 | 16,6 |
| Materyal Hazırlama ve Uyarlama | 16 | 10,6 | 20 | 13,2 | 21 | 13,9 |
| Öğrenme Stratejileri | 16 | 10,6 | 20 | 13,2 | 22 | 14,6 |
| Öğrenme Stilleri | 1 | ,7 | 17 | 11,3 | 22 | 14,6 |
| Ölçme Değerlendirme | 1 | ,7 | 3 | 2,0 | 6 | 4,0 |
| Diğer | | | | | 2 | 1,3 |
| TOPLAM | 151 | 100,0 | 151 | 100,0 | 151 | 100,0 |

Çapraz Değerlendirmeler

Bu bölümde, elde edilen verilerden bazıları arasında dikkate değer çapraz değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 25. Mezun Oldukları Bölümlere Göre Öğretmenlerin HİE'nin Zorunlu Olmasına İlişkin Düşünceleri

| | | | HİE zorunlu tutulmalıdır. | | | | | Toplam |
|--------------------|------------------------|----------------------|---------------------------|-------------|------------|--------------|-------------------------|--------|
| | | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum | |
| Mezun olunan Bölüm | İngiliz Dili Eğitimi | N | 9 | 17 | 21 | 29 | 21 | 97 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 9.3 | 17.5 | 21.6 | 29.9 | 21.6 | 100.0 |
| | Fen-Edebiyat Fakültesi | N | 5 | 7 | 6 | 11 | 12 | 41 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 12.2 | 17.1 | 14.6 | 26.8 | 29.3 | 100.0 |
| | Branş Dışı | N | 1 | 1 | 2 | 4 | 5 | 13 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 7.7 | 7.7 | 15.4 | 30.8 | 38.5 | 100.0 |
| Toplam | | N | 15 | 25 | 29 | 44 | 38 | 151 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 9.9 | 16.6 | 19.2 | 29.1 | 25.2 | 100.0 |

Öncelikle, Eğitim Fakültelerinin İngiliz Dili Eğitimi bölümleri (%26.8) ile Fen-Edebiyat Fakültelerinin İngiliz Dili ve Edebiyatı, Amerikan Kültürü ve Edebiyatı, Mütercim-Tercümanlık ve Dilbilimi bölümlerinden (%29.3) mezun olan öğretmenlerin HİE'nin zorunlu olması ile ilgili düşünceleri yakın gözükmektedir. İlginç olan HİE'ne en çok ihtiyaç duyması gereken kesim olan branş dışı öğretmenlerin sadece %15.4'nün HİE'nin zorunlu olmasını istemeleri, buna karşın %69.3 gibi büyük bir çoğunluğunun ise HİE'nin zorunlu olmasına karşı olmalarıdır (Tablo 25).

Tablo 26. Mezun Oldukları Bölümlere Göre Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Aldıkları Pratik Eğitimi Yeterli Görmeleri

| | | | Hizmet öncesi aldığımız pratik eğitim yeterlidir. | | | | | Toplam |
|--------------------|------------------------|----------------------|---|-------------|------------|--------------|-------------------------|--------|
| | | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum | |
| Mezun olunan Bölüm | İngiliz Dili Eğitimi | N | 39 | 39 | 4 | 13 | 2 | 97 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 40.2 | 40.2 | 4.1 | 13.4 | 2.1 | 100.0 |
| | Fen-Edebiyat Fakültesi | N | 14 | 12 | 3 | 8 | 4 | 41 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 34.1 | 29.3 | 7.3 | 19.5 | 9.8 | 100.0 |
| | Branş Dışı | N | 3 | 1 | 3 | 5 | 1 | 13 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 23.1 | 7.7 | 23.1 | 38.5 | 7.7 | 100.0 |
| Toplam | N | 56 | 52 | 10 | 26 | 7 | 151 | |
| | Kendi içinde Yüzdesi | 37.1 | 34.4 | 6.6 | 17.2 | 4.6 | 100.0 | |

İDE mezunu öğretmenlerin %80.4'ü, Fen-Edebiyat Fakültelerinin İngilizce ile ilgili dil bölümlerinden mezun olan öğretmenlerin ise %63.4'ü hizmet öncesi aldıkları pratik eğitimi yeterli görmektedirler. Buna karşın branş dışı öğretmenlerin %14.8'i bu eğitimi yeterli görmekte ama %46.2'si yeterli görmemektedir. Burada iki sonuç ortaya çıkmaktadır: Birincisi, branş dışı ve Fen-Edebiyat Fakültesi mezunlarının hizmet öncesi İngilizce eğitimi ile ilgili pratik bir eğitimleri olmadığı için kastettikleri öğretmenlik öncesi aldıkları 1 yıllık formasyon eğitimidir. Bu da esasında yeterli bir eğitim değildir. İkincisi ise, branş dışı öğretmenlerin uygulamalı eğitimle ilgili eksikleri için daha fazla ve ayrı programlarla HİE düzenlenme gerekliliğidir.

Bir diğer çapraz değerlendirmede ise kalabalık sınıflar, öğretmenin ders yükü, velilerin ilgisizliği gibi temel sorunlar çözülmeden yapılacak HİE'lerin bir işe yarayacağı düşüncesine hizmet yılı 0-5 olanlar %78, 6-10 arası olanlar %58, 11-15 arası olanlar %15, 16-20 arası olanlar %1, 20 yıl ve üstü olanlar %8 oranında katılmışlardır. Bu oldukça ilginç bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır. Meslekte daha yeni öğretmenlerin enerjisinin ve idealizminin daha yüksek olması beklenirken tersi bir sonuç çıkmıştır. Yeni öğretmenlerin HİE ile ilgili daha fazla motive edilmeye ihtiyaç duydukları görülmektedir. Genel anlamda da HİE'ne katılımın mecburi olmasını isteyen oranın %26.5 olduğu düşünüldüğünde HİE motivasyonunun artırılması gerektiği aşikardır.

Tablo 27 Hizmet Yılı İle Diğer Sorunlar Giderilmeden HİE'nin Bir İşe Yaramayağı Düşüncesi Arasındaki İlgisi

| | | | Diğer sorunlar giderilmeden HİE bir işe yaramaz. | | | | | Toplam |
|-------------|----------------|----------------------|--|-------------|------------|--------------|-------------------------|--------|
| | | | Tamamen Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum | |
| Hizmet Yılı | 0-5 Yıl | n | 17 | 22 | 7 | 3 | 1 | 50 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 34.0 | 44.0 | 14.0 | 6.0 | 2.0 | 100.0 |
| | 6-10 Yıl | n | 20 | 17 | 16 | 6 | 4 | 63 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 31.7 | 27.0 | 25.4 | 9.5 | 6.3 | 100.0 |
| | 11-15 Yıl | n | 1 | 14 | 3 | 1 | 0 | 19 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 5.3 | 73.7 | 15.8 | 5.3 | .0 | 100.0 |
| | 16-20 Yıl | n | 0 | 1 | 3 | 0 | 1 | 5 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | .0 | 20.0 | 60.0 | .0 | 20.0 | 100.0 |
| | 20 Yıl ve üstü | n | 6 | 2 | 3 | 1 | 2 | 14 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 42.9 | 14.3 | 21.4 | 7.1 | 14.3 | 100.0 |
| | Toplam | n | 44 | 56 | 32 | 11 | 8 | 151 |
| | | Kendi içinde Yüzdesi | 29.1 | 37.1 | 21.2 | 7.3 | 5.3 | 100.0 |

Sonuçlar ve Tartışma

Resmi ilk ve orta öğretim kurumlarında çalışan İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetleri ile ilgili uyguladığımız anket ve derlediğimiz veriler üzerinde durulması gereken bir açığın varlığını ortaya koymaktadır. Öncelikle, hizmet öncesi eğitim açığı anket uygulanan İstanbul gibi bir ildeki örneklem olarak alınan okullarda da belirgin bir şekilde ortaya çıkmakta ve Çizelge 1'de yer alan Türkiye geneli bilgilerle uyum arz etmektedir. 151 öğretmenin sadece %64.2'si İngiliz Dili Eğitimi bölümü mezunudur. Bu rakam Türkiye genelindeki %59.83 rakamı ile yakındır. Bu genel açık, HİE'nin önemini bir kez daha bütün netliğiyle ortaya koymaktadır. Kısa vadede yeterli İDE bölümü mezunları ile kapatılabilecek gibi görünmeyen bu açık ancak çok iyi tasarlanmış bir HİE modeli ile kapatılabilecektir. Anket uygulanan öğretmenlerden sadece %5.3'ü İDE dalında yüksek lisans yapmış veya yapmaktadır. Bu rakam da farklı teşviklerle artırılmalıdır. İstanbul gibi pek çok imkânın bulunduğu Türkiye'nin en büyük ilinde ankete katılan öğretmenlerimizin %55 gibi çok büyük bir oranı hiçbir HİE faaliyetine katılmamıştır. Bununla birlikte, %69.5'i HİE'nin mesleki gelişimleri için bir şart olduğunu düşünmekte ve yine %64.2'si her sene HİE faa-

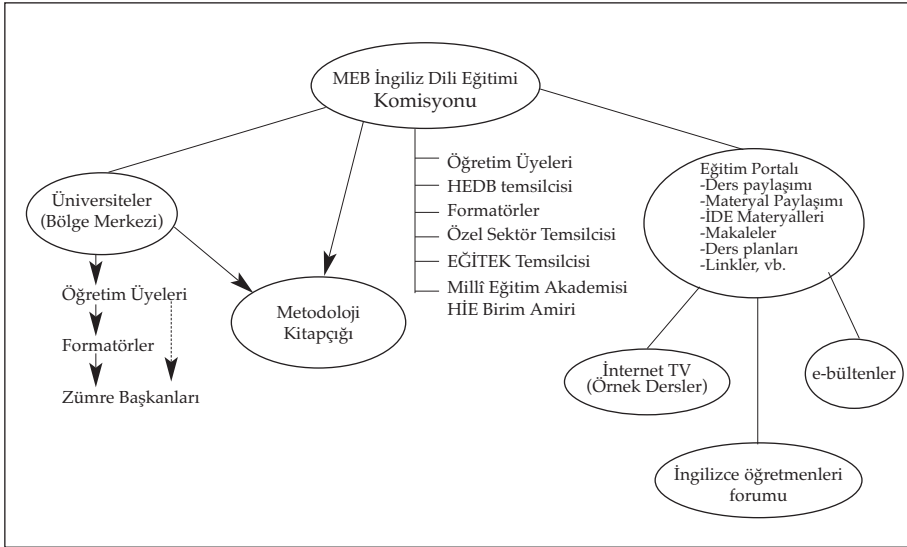
liyetlerine katılmak istediklerini belirtmektedirler. %72.8 oranında öğretmenimiz HİE faaliyetlerinin sicillerine yansımaları ve atama ve yer değiştirmelerde etkin olmasını iyi bir fikir olarak gördüklerini söylemektedirler. MEB Eğitim Portalında açılacak olan İngilizce öğretimi ile ilgili bir bölümü de %79.5 oranında İngilizce öğretmeni faydalı bulmakta ve yararlanacaklarını beyan etmektedirler.

Bunların yanında öğretmenimizin gerek İDE alanında kendilerini geliştirme, gerekse kişisel İngilizce yeterliklerini artırma konusunda gayretlerinin az olduğu gözlemlenmiştir. %43.7 oranında öğretmen üniversite sonrasında öğretim metodolojisi üzerine hiçbir kitap okumadığını, %33.8 oranında öğretmen de hiçbir makale bitirmediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerimizden %29.8'i (genel olarak) hiç İngilizce kitap veya dergi okumadığını, %62.9'u günlük bir İngilizce gazete takip etmediğini, %37.7'si hiç İngilizce haber seyremediğini ve %80.8'i ana dili İngilizce olan birisiyle pratik yapma şansını hiç bulamadığını ifade etmiştir. Hem genel İngilizce yeterlikleri hem de yabancı dil öğretim yöntem ve teknikleri konusunda etkinlikleri çok az olan İngilizce öğretmenlerinin yıllar içerisinde köreleceği ve öğrencilere de yeterince faydalı olamayacakları açıktır. Bu eksikleri en aza indirgeyebilmek için önce bir Hizmet içi Eğitim Modeli önerilecek ve daha sonra bu modelin işlerliğini sağlayabilecek bazı öneriler sunulacaktır.

Önerilen Hizmet içi Eğitimi Modeli

Etkin bir HİE sağlanabilmesi için MEB, üniversiteler, özel sektör ve İngilizce öğretmenleri arasındaki koordinasyonu kolaylaştırabileceği düşünülen bir HİE modeli önerilmektedir.

Çizelge 3. MEB'de Çalışan İngilizce Öğretmenleri için Hizmet içi Eğitimi Modeli



Önerilen bu modelde, üniversitelerden öğretim üyeleri, formatör öğretmenler, HEDB temsilcisi, özel sektör temsilcisi, EĞİTEK'ten teknik temsilci ve hayata geçirildiğinde Millî Eğitim Akademisi HİE'den sorumlu birim amirinden oluşan 'MEB İngiliz Dili Eğitimi Komisyonu' yürütücü ve organizatör görevi üstlenmektedir.

Türkiye'deki buldukları bölgelerde merkez olabilecek İngiliz Dili Eğitimi Bölümlerinin bulunduğu iller (Samsun, Diyarbakır, Ankara, İzmir, İstanbul, Bursa, Antalya, Adana, Erzurum, Trabzon, Eskişehir, Çanakkale, Konya, Kayseri) birer bölge merkezi kabul edilerek buradaki öğretim üyelerinin başkanlığında formatör öğretmenlerin ve **olabildiğince** zümre başkanlarının eğitimler yapmaları ve sorumlu oldukları bölge içerisindeki öğretmenlerin HİE'lerini yürütmeleri öngörülmektedir. Elbette, öğretim üyelerimizin ders yoğunlukları, üniversitelerde aldıkları idari görevler, yaptıkları akademik çalışmalar, öğretmenlerimizin ders yükleri ve idari görevleri düşünülerek ideal olmasa da olabilenin iyisinin yapılması hedeflenmektedir. Özellikle, yaz tatilleri iyi değerlendirilebilir ve yapılacak olan HİE hem maddi hem de öğretmenler için atama, hizmet puanı; öğretim üyeleri için de akademik bir kısım getiriler olarak değerlendirilebilirse çok daha çekici ve verimli olabilir. Bu eğitimlerin içeriği ve yürütülmesi ise 'MEB İngiliz Dili Eğitimi Komisyonu' tarafından takip edilecektir. Komisyon, MEB Eğitim Portalı bünyesinde açılacak olan İngilizce öğretimi bölümünde, farklı okul türlerinde görev yapan öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve okudukları ders kitaplarına göre öğretim teknikleri ve materyalleri içeren dokümanlar hazırlayacak/hazırlatacak ve yayınlacaktır. Bu portalda aynı zamanda materyal paylaşımı, İDE forumu, faydalı linkler, haftanın ders planı, oyunlar, şarkılar, derste kullanılabilecek pratik etkinlikler, günün sözü, deyimi, kelimesi, vb. bölümler bulunacak ve öğretmenler bu sayfadan rahatlıkla faydalanabileceklerdir. Bu etkinlikler, komisyonun desteğiyle hazırlanacak İnternet TV'den yayınlanan örnek dersler ve öğretmenlerimizin e-postalarına atılan 'İDE bültenleri' ile desteklenecektir. Bu modelde MEB devre dışı bırakılmamakta, Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı temsilcisi, Millî Eğitim Akademisi HİE'den sorumlu birim amiri, formatör öğretmenler hep işin içinde tutulmaktadır. Portala materyallerin hazırlanmasında, İnternet TV için örnek derslerin çekiminde veya hazır derslerin uyarlanarak kullanılmasında özel sektör işbirliği gerekebileceği için komisyonda ihtiyaç hâlinde ve süresince bir özel sektör temsilcisinin de olması öngörülmüştür.

Diğer önemli bir konu da, bir taraftan bu modelin sağlayacağı eğitimler yapılırken, merkezî ve mahallî mevcut sistemle yürütülen eğitimlerin de devam ettirilmesi ve böylece maksimum faydanın elde edilmesidir. Formatör öğretmenlerin ders yüklerinin de azaltılarak sorumlu oldukları bölgelerde okulları ziyaretleri ve öğretmenlerin zümre toplantılarına katılarak iyi örnekleri ve uygulamaları okullara taşımaları, öğretmenlerin sorunlarına yerinde bir kısım öneriler getirmeleri bu modelde hedeflenmektedir.

Yapılan anket çalışmasının bulguları ve derlenen bilgiler ışığında hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimi eksikliklerinin giderilmesine ilişkin bazı öneriler sunulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığına Öneriler

Bu bölümde HİE ile ilgili eksiklerin giderilmesi için MEB'e bir kısım öneriler sunulmaktadır. Bunun için anketle elde edilen bilgilerin yanı sıra derlenen ve makalenin başında yer alan genel veriler ile HİE uygulamalarına ilişkin HEDB yetkilileri (Çeltik, 2007), formatör öğretmenler (Budak, 2007; Coşkun, 2007) ve İngilizce öğretmenleri ile yapılan görüşmelerden (Hırçın, 2008) de yararlanılmıştır:

- 1- Bakanlık bünyesinde görev yapan İngilizce öğretmen sayısının çok fazla olduğu (38916) ve bu kadar öğretmene HİE sağlanmasının her zaman mümkün olmayacağı göz önüne alındığında MEB'in internet sitesinde sürekli eğitimin sağlanacağı bir bölümün olması ve devamlı yenilenen bilgilerin bu sitede yer almasının sağlanması iyi olacaktır. Ankete katılan öğretmenlarımızın %79.5'i bu fikre olumlu bakmış ve böyle bir kaynaktan yararlanacaklarını ifade etmişlerdir.
- 2- Ülkemizin her yerinde öğretmenlarımızın devamlı internet imkanına sahip olmadıkları da düşünülerek bir metodoloji el kitapçığı bastırılıp öğretmenlerimize dağıtılabilir.
- 3- Bütün öğretmenlerimize "meb.gov.tr" uzantılı e-posta adresi verilmesi projesinin uygulamaya geçirilmesi durumunda İngilizce öğretmenlerimize derslerde uygulayabilecekleri teknik ve yöntemlerle ilgili ihtiyaçlarına uygun bültenler gönderilebilir.
- 4- İnternet TV'de örnek dersler yayınlanabilir. Bu dersler İngilizce eğitimi ile ilgili daha önceden hazırlanmış videolar olabileceği gibi Türkiye'deki devlet okullarında çekilmiş videolar da olabilir. Bu konuda MEB, özel sektör ile işbirliği yapabileceği gibi tecrübeli ve başarılı İngilizce öğretmenlerinden bir komisyon kurarak (kitap inceleme/yazma komisyonları gibi) ve gerekli maddi ve teknik desteği de vererek bu videoların çekimini EĞİTEK bünyesinde yaptırabilir.
- 5- İngilizce formatör yetiştirilirken yurt dışındaki TEFL (Teaching English as a Foreign Language – İngilizce'nin Yabancı Dil olarak öğretilmesi) programlarına ve Avrupa Birliği (AB) kapsamındaki eğitimlere öğretmen gönderilerek hem uygulamayı bilen hem de işin bilimsel yönünü öğrenen formatörlerin yetiştirilmesi sağlanabilir.
- 6- Mevcut durumda İngilizce öğretmenlerinin katıldıkları HİE faaliyetleri eğer MEB tarafından veya MEB işbirliği ile gerçekleştirilmiş ise kendi terfilerinde kabul görmektedir. Bu ise tamamen diğer faaliyetlere katılımı köreltmektedir. Hatta AB projeleri çerçevesinde Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından yurtdışına İngilizce öğretim metotları üzerine eğitimlere katılmak için gönderilen öğretmenlerin bile aldıkları belgeler kabul edilmemektedir. (Çeltik, 2007). Bu konuda MEB bir mevzuat değişikliği yapabilir ve alınan belgeleri belli ölçüler içerisinde kabul edebilir. Böylece MEB'in yanı sıra özel sektör-üniversite-AB gibi farklı kurumların verdikleri HİE'ler de geçerli sayılabilir.

- 7- HİE faaliyetleri düzenlenirken mevcut durumun aksine (Çeltik, 2007) MEB bünyesindeki farklı okul türleri de göz önüne alınarak özellikle Anadolu Liseleri, Anadolu Öğretmen Liseleri, Sosyal Bilimler Liseleri ve Fen Liselerindeki öğretmenler için daha farklı HİE programları uygulanabilir.
- 8- Öğretmenlerin HİE programlarına katılmaları ve katıldıkları zaman da istekli olmaları ve en üst düzeyde yararlanmalarını sağlama açısından yapılabilecekler:
 - a) HİE'den aldıkları belgelerin kendi terfilerine etki etmelerinin sağlanması ve bunun için uygun mevzuatın çıkartılması,
 - b) HİE'den alınan belgelerin il içi ve iller arası atamalarda, Bakanlık merkez teşkilatına yapılacak görevlendirmelerde ve Anadolu Lisesi, Fen Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, vb. okullara öğretmen seçiminde belirleyici faktörlerden biri olarak mevzuatta yer alması,
 - c) HİE'ne katılım ve sağlanacak asgari bir başarının hizmet puanı olarak öğretmene yansıtılması, (ilk üç madde ile ilgili ankete katılan öğretmenlerin %72.8'i olumlu görüş bildirmişlerdir)
 - d) Eğitimler esnasında kabul edebilecekleri kişilerden eğitim görmeleri, (formatörleri kendilerine eşit gördükleri için kabul etmeyenler olabilmektedir, uygulanan ankette British Council uzmanları (%30.5) ve öğretim üyeleri (%20.5) ön sırada yer almıştır).
- 9- Formatörlük sisteminin daha iyi çalışabilmesi için yapılabilecekler:
 - a) Formatör sayısı artırılabilir. Toplamda 291 olan fakat bir kısmı da aktif olmayan formatörlerin sayısı Türkiye geneli düşünüldüğünde yeterli değildir. 2004'den beri yeni formatör eğitimi yapılmamıştır (Çeltik, 2007).
 - b) Formatörlerin öğretmenler tarafından kabulünün kolaylaşması için İDE alanında en az yüksek lisans yapma veya İngiliz Kültür'ün (British Council) verdiği sertifikalı öğretmen eğitimi kurslarına katılım imkânı verilebilir.
 - c) Genel anlamda formatörlerin okul ziyaretlerinde bulunabilmeleri, okul ve bölge zümre toplantılarına katılarak iyi örnekleri okullara taşımaları ve bazı problemlere yerinde çözüm önerileri getirebilmeleri için ders yüklerinin azaltılması, maddi ve yasal desteğin sağlanması

Üniversitelere Öneriler

Yine anket sonuçlarından elde edilen bulgular da dikkate alınarak üniversitelerle ilgili öneriler aşağıda sunulmuştur:

- 1- Hizmet içi ve sürekli eğitimin merkezi uygulamalarla yeterli düzeyde verilemeyeceği (gerek genel istatistikler, gerekse anket sonuçları net bir şekilde ortaya koymuştur) göz önünde bulundurularak Eğitim Fakültelerinin bulunduğu iller merkez kabul edilmek suretiyle MEB-üniversiteler işbirliği sağlanabilir ve İngilizce öğretmenlerinin HİE'leri buralardaki öğretim üyelerinin sorumlu olacakları bölgedeki İngilizce formatörleri ve gerekti-

ğinde eğitim bölgelerindeki zümre başkanları ile yapacakları işbirliği yoluyla illerde gerçekleştirilebilir. (Çizelge 3 – HİE Modeli)

- 2- MEB'in mevzuatı uygun hâle getirmesi durumunda, Eğitim Fakültelerinin olduğu illerde, öğretmen açığını karşılamak da bir yan hedef olarak düşünülerek 4. sınıftaki öğrencilerin staj süreleri artırılabilir ve daha fazla derse girmeleri sağlanabilir. Bu şekilde aynı zamanda hizmet öncesi pratik tecrübe de artırılmış olur.
- 3- Öğretmen açığını kapatmak için Yabancı Diller Eğitimi Bölümlerinin Fransız ve Alman Dili ve Eğitimi gibi farklı anabilim dallarında okuyan öğrencilere hazırlıktan itibaren ikinci yabancı dil dersi verilerek bu açık daha mantıksal bir yolla kapatılabilir. (Günday, 2007) Zaten bu öğrenciler kendi branş dillerinde “yabancı dil öğretim teknikleri” dersleri almaktadırlar.

Kaynakça

- BAĞCI, N. ve Selma ŞİMŞEK (2000). “Millî Eğitim Personeline Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Genel Bir Bakış”, **Millî Eğitim Dergisi**, Bahar 2000, ss.146-157
- BARTELS, Nat (ed.) (2005). **Applied Linguistics and Language Teacher Education**, Springer Netherlands, New York.
- BUDAK, Ayfer (2007). 19 Ekim. Cemal Karaata, İstanbul.
- COŞKUN, Abidin (2007). 26 Ekim. Cemal Karaata, Ankara.
- ÇELTİK, İnci (2007). 26 Ekim. Cemal Karaata, Ankara.
- GÜNDAY, Rıfat. (2007). “Yabancı Dil Öğretiminde Başarısızlığa Neden Olan Etmenler Üzerine Bir Araştırma”, **Millî Eğitim Dergisi**, Yaz 2007, S.175, ss.210-219.
- HENGİRMEN, Mehmet (1993). **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**, Engin, Ankara.
- HIRÇIN, H. Yavuz (2008). 17 Nisan. Cemal Karaata, İstanbul.
- MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (1995). **Terfi Nedeni Olarak Hizmetiçi Eğitim**, Millî Eğitim Basımevi, Ankara
- MEB Personel Genel Müdürlüğü 15.11.2007 tarihli cevabi yazısı
- SLATER, Paul (1998) “Language Teacher Education”, **Journal of Further and Higher Education**, Vol.22, Issue3, 382-386.
- TEKİŞİK, Hüseyin Hüsnü (2001). “Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmen Yetiştirme”, **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Kasım 2001, S.281, ss. 1-5
- TOPTAN, Köksal (2001). **Yeniden Yapılanma, 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetim**, Tekişik Vakfı Yayınları, Ankara
- <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/hizmetici/faal.htm>, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünce Düzenlenecek Olan 2006 Yılı Aylara Göre Mahalli Hizmetiçi Faaliyet Listesi, 2006, 11 Haziran 2008'de erişilmiştir
- <http://hedb.meb.gov.tr>, Anasayfa, 27 Haziran 2008'de erişilmiştir

SUGGESTIONS FOR THE IN-SERVICE TRAINING OF ENGLISH TEACHERS WHO WORK AT STATE SCHOOLS

Cemal KARAATA *

Abstract

The aim of this study is, after determining the present situation of the in-service training (INSET) programs of the English teachers who work at state schools, to develop an INSET model which will compensate for the inadequacies and put forward suggestions to solve the related problems. Of the 38.196 state school teachers of English in Turkey, 40.17% has not had any training in English Language Teaching (ELT) in their pre-service education. 14.95% of them are not graduates of language departments at all. The INSET programs carried out by the Ministry of National Education (MoNE) are not adequate enough. The percentage of English teachers who had the chance to join INSET programs between 2003-2007 is only 11.49. The number of mentor teachers all around Turkey is only 291 and half of them are inactive. A questionnaire has been administered to 151 teachers who work in three different neighborhoods in İstanbul at various types of secondary and high schools to find out the rate of attendance to INSET programs, the most needed subjects in INSET courses and teachers' activities for their personal English proficiency. According to the results of the questionnaire, 55% of the teachers have never attended an INSET program in their professional life. However, 69.5% think that INSET is a must for their professional development and 64.2% want to attend such programs every year. A semi-structured interview has been conducted with 2 mentor teachers and the head of the relevant unit from INSET Department of the Ministry. The data obtained from interviews is in total compliance with the questionnaire results.

Key Words: Teaching English, pre-service training, in-service training, in-service training model, professional development

* Assist. Prof. Dr.; Fatih University Faculty of Arts and Sciences Department of American Culture and Literature

YENİ BİR ÖĞRENME YAKLAŞIMI: HARMANLANMIŞ ÖĞRENME*

Halük ÜNSAL**

Özet

Öğretme-öğrenme süreci çok boyutlu ve karmaşık bir süreçtir. Teknolojik gelişmeler ve bilgisayar yazılım programlarındaki uygulamalar öğretme-öğrenme sürecini direkt etkiler hâle gelmiştir. Ancak birkaç yıldır yoğun olarak düşünülen ve uygulanan bu yaklaşımın yerine bugün yeni bir yaklaşım gelmiştir. Bu yaklaşım harmanlanmış öğrenme yaklaşımıdır. Bu öğrenme, öğretme-öğrenme sürecinde öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen etkileşimiyle birlikte Web destekli öğrenmenin olanaklarını da sunmaktadır. Bu yaklaşım, öğrenmeye çeşitlilik kazandıracığı ve gelecekte uygulanabilecek yaklaşımlardan biri olabileceği için önemli görülmektedir. Bu makalede, web destekli ve yüzyüze öğrenmenin birlikte gerçekleştirildiği harmanlanmış öğrenme yaklaşımının avantaj ve dezavantajları, modelleri ve kazandıracığı zenginlikler tartışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Harmanlanmış öğrenme, yüz yüze öğrenme, web destekli öğrenme

Giriş

Ondokuzuncu yüzyılın sonuna doğru şu soru soruldu. Nasıl Öğreniriz? İşte bununla birlikte yeni yaklaşımlar ve yeni düşünceler artmaya başladı. Artık insanların nasıl öğrendiği bilinmektedir. Öğrenme ile öğretmenin madalyonun iki yüzü olmadığı anlaşılmaktadır. Burada “öğrenme ile öğretme farklı süreçlerdir. Öğretilebilen şeylerin öğretilmesi gerekir ve bunlar başka türlü öğrenilemez. Ama öğrenilebilen şeylerin de öğrenilmesi gerekir ve bunlar öğretilmez.” görüşü ortaya çıkmaktadır (Drucker, 1996).

Yeni anlayış öğrenme teorileri ve teknolojiyle birlikte değişmeye başlamıştır. Bununla birlikte öğrenme biçimleri değişmiş, etkinlikler artmış, öğrenmeyi öğrenme uygulamaları önem kazanmış ve bireysel öğrenme temel alınmaya başlamıştır. Ayrıca öğrenme sadece sınıf ortamında gerçekleşmeyip, internet erişiminin olduğu her noktada gerçekleştirilebilir duruma gelmiştir. Bugün öğretme-öğrenme sürecinde geleneksel olarak kullanılan yüz-yüze öğrenme yaklaşımının yerine bilgisayar/web destekli öğrenme yaklaşımının uygulanması düşünülmüştür. Ancak birkaç yıldır yoğun olarak düşünülen ve uygulanan bu yaklaşımın yerine bugün yeni bir yaklaşım gelmiştir. Bu yaklaşım harmanlanmış öğrenme yaklaşımıdır.

* Bu çalışma, Gazi Ü. GEF tarafından düzenlenen VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde (2006) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Genel olarak bakıldığında eğitim 3000 yıldır geleneksel olarak sınıf ortamında uygulanmaktadır. Bugün de eğitimlerin %80'i sınıf ortamında gerçekleşmektedir. Öğrenmedeki evrensel en son teknoloji, 500 yıl önce basılmış kitaplardır. Son 10 yıldaki öğrenme ve teknoloji alanlarındaki gelişmeler kalite, etki, kolaylık ve öğrenme maliyeti açısından değişiklikler sağlamıştır. Geleneksel ve teknoloji esaslı öğretimde "harmanlanmış" yaklaşımların tam kullanımının öğrencilerdeki öğrenme deneyimlerini nasıl sağlayacağı ve harmanlanmış yaklaşımların öğrenmenin önemli mesleki süreçlerde nasıl bir stratejik etkiye sahip olduğu yeni anlaşılmaktadır (Singh ve Reed, 2001).

Drucker (1996) yeni teknolojilerin bazı değişiklikler yapmaya zorlayacağını, bu teknolojinin öğretim teknolojilerinden çok öğrenme teknolojisi merkezli olacağını ileri sürmektedir. Ögüt (2001) ise bilgi çağındaki kurumların, teknolojik gelişmelere uyum sağlamasını ve personelini etkileşimli öğrenme ortamıyla geleceğe hazırlanmasını istemektedir. Bu durumda teknoloji ve öğrenmeyi birleştiren harmanlanmış öğrenme yeni bir başlangıç olarak düşünülebilir.

Harmanlanmış öğrenmenin tanımı, harmanlanmış öğrenmenin bileşenleri, modelleri, içerik seçimi, faydaları, ortak etkinlikleri, temel öğeleri ve bileşenlerinden oluşan bu çalışmada harmanlanmış öğrenme kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

Tanım

Dijital öğrenme teknolojileri her geçen gün gelişerek geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarında da yerini almaktadır. Yaygın öğrenme şekilleri ve yüz yüze öğrenme ortamlarının keşiştiği yerde karşımıza harmanlanmış öğrenme çıkmaktadır (Graham, 2004). Harmanlanmış öğrenme başka bir ifadeyle web destekli öğrenme ile sınıftaki öğrenmenin avantajlı ve güçlü birkaç yönlerinin birleştirilmesidir (Horton, 2000). Yeni bir yaklaşım olan bu öğrenme, teknolojinin öğrenme-öğretme sürecinde ve insanın hayatında vazgeçilmez olmasıyla daha da önemli bir duruma gelmiştir. O halde harmanlanmış öğrenme nedir?

Harmanlanmış öğrenme kısaca öğrenme sonuçlarını ve paylaşılan (delivery) program olarak öğrenme sonunda üst amaçları gerçekleştirmek amacıyla birden fazla paylaşım yolu kullanan bir öğretim programı olarak tanımlanabilir. Bu, farklı öğrenme paylaşımlarının kendi başına karıştırılması ve eşleştirilmesi değil, öğrenme ve mesleki sonuçlara odaklanılmasıdır. Bu yüzden bu tanımlama şöyle değiştirilebilir (Singh ve Reed, 2001);

Harmanlanmış öğrenme, doğru becerilerin, doğru kişiye, doğru zamanda kazandırılması için doğru kişisel öğrenme şekliyle, doğru öğrenme teknolojilerinin eşleştirilmesiyle ve öğrenme amaçlarının uygulanmasıyla, en yüksek başarıyı sağlamaya odaklanır.

Bu tanımlamada gizlenmiş prensipler şunlardır;

- √ Burada paylaşım metodundan çok öğrenme amaçlarına odaklanılır.
- √ Birçok kişisel öğrenme stilleri, geniş kitlelere ulaşmak için desteğe ihtiyaç duyar.
- √ Her birey öğrenme olayına farklı bilgilerle katılır.
- √ Birçok durumda, en etkili öğrenme stratejisi "sadece o an ihtiyaç duyulan şey" dir.

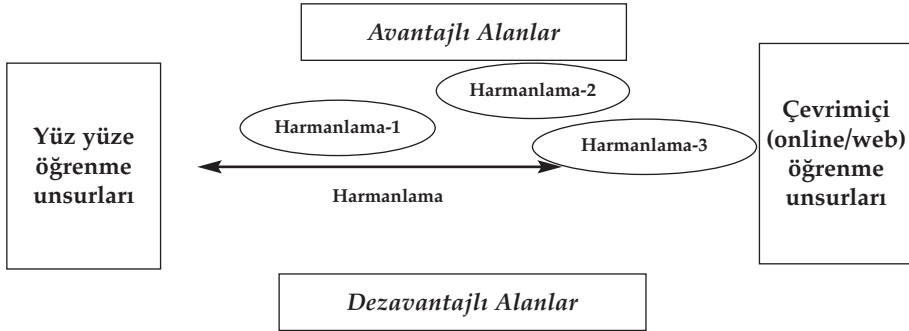
Wilson ve Smilanich (2004)'e göre harmanlanmış öğrenme genelde iki ya da daha fazla yöntemin öğrenim ihtiyacı için kullanılması anlamına gelmektedir. Yani harmanlanmış öğrenme; belirli amaçlar doğrultusunda, istenilen öğrenme amaçlarının kazanılmasında uygulanan en etkili öğrenme biçimlerinin kullanılmasıdır.

Harmanlanmış öğrenme ortamının oluşturulmasında Web destekli öğrenme ile yüz-yüze öğrenmenin avantajlı yanlarının alınması ve dezavantajlı yanlarının ise alınmamasına dikkat edilmelidir. Bu harmanlamanın güçlü olunan alanlarda kurulması gereklidir. Bunun için de konunun, içeriğin, öğrenci özelliklerinin, kazandırılacak davranışların, öğrenme ortamının ve teknolojik altyapının bilinmesi amaca ulaşmayı kolaylaştırabilir (Osguthorpe ve Graham, 2003).

Uzmanların harmanlanmış öğrenme tecrübeleri gösteriyor ki, bu prensipleri uygulamaya koyulduğunda geleneksel yaklaşımlara göre öğretim programları etki, ulaşım ve kazanç olarak köklü gelişmelerle sonuçlanabilir. Bu gelişmeler, değişim potansiyeline sahip olduğunda oldukça yararlıdır (Singh ve Reed, 2001).

Harmanlanmış öğrenme bileşenleri Şekil 1'de görülmektedir. Osguthorpe ve Graham (2003) harmanlamadaki amacı, yüz yüze öğrenme ve çevrimiçi öğrenme unsurları arasında dengenin iyi kurulması olarak açıklamaktadır. Ayrıca harmanlanmış öğrenmenin en önemli unsurlarından biri olarak da, her öğrenme ortamının avantajlı yanlarının alınması, dezavantajlarının ise alınmaması; yani dengenin, avantajların fazla olduğu alanda kurulmaya çalışılması olarak ifade etmektedir.

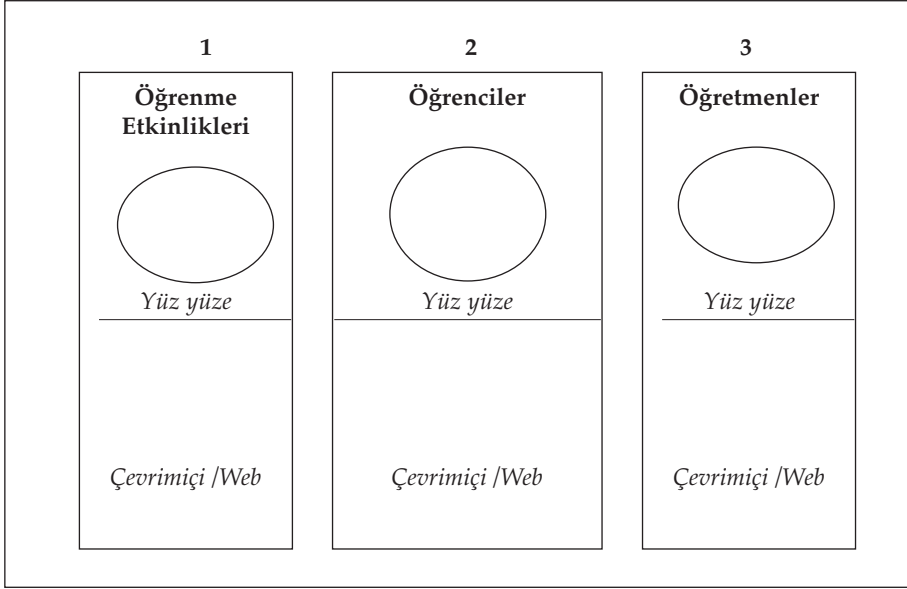
Harmanlanmış öğrenmenin bileşenleri ve modeller



Şekil 1. Yüz yüze ve Çevrimiçi Öğrenme Unsurlarının Avantajlı Alanların Harmanlanması

Osguthorpe ve Graham (2003) harmanlanmış öğrenme yaklaşımında yararlanılabilecek modelleri şöyle açıklamaktadır;

1. Model: Web ve yüz yüze öğrenme etkinlikleri,
2. Model: Web ve yüz yüze öğrenciler,
3. Model: Web ve yüz-yüze öğretim elemanları



Şekil 2. Çevrimiçi ve Yüz Yüze Ortamın Unsurları

Birinci model, Web destekli öğrenme ve yüz yüze öğrenme etkinliklerinin birlikte uygulanmasını içermektedir. İkinci modelde, hem Web destekli öğrenme ortamı hem de yüz-yüze öğrenen öğrenciler bulunmaktadır. Üçüncüsün de ise Web destekli öğrenme ortamıyla birlikte birden fazla öğretim elemanı ile iletişim imkânı sağlanmaktadır. Bu modellerin herhangi birisinin seçilmesinde mevcut imkânlar dikkate alınarak yapılması daha yararlı sonuçlar doğurabilecektir. Yukarıdaki modellerin sadece biri kullanılabilmesi gibi birden fazla modelden de yararlanılabilir. Burada programın amaçları ve hedef kitlenin özellikleri göz önüne alınarak model uygulamaya konabilir.

Web destekli öğrenme ve yüz yüze öğrenme birlikte yer almaktadır ve öğrenmenin kalitesini artırmaktadır (Kerres ve Witt, 2003). Bu durumda Web destekli öğrenmenin avantajlı yönlerinin, yüz yüze öğrenmenin avantajlı yönleriyle bütünleş-tirmek, uygulanacak eğitim programının amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırabilir. Ayrıca Web destekli öğretimde Horton (2000) tarafından geliştirilen çeşitli eğitim programları (tutorials) ve ders modelleri kullanılabilir (Ünsal, 2004).

Osguthorpe ve Graham'a (2003) göre harmanlanmış öğrenme yaklaşımının tasarlanmasında, Web destekli öğrenme ve yüz-yüze öğrenmedeki öğretim unsurlarının benzer ve farklı biçimleri olacaktır. Öğretim unsurlarından; öğretim materyalinin dağıtımı, öğrenme materyalleriyle etkileşim, öğretmen ile etkileşim, öğrencilerle etkileşim ve çoklu etkileşim değişebilecektir. Burada amaç olarak, temel unsurlara göre iyi bir tasarımın gerçekleştirilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Harmanlanmış ve yüz yüze öğrenme ortamına ilişkin bir program

Delialioğlu (2004) harmanlanmış öğrenme ile yüz yüze öğrenme ortamının ortak etkinliklerini grup çalışması, kısa sınavlar, çalışma sayfaları, puanlama, proje ve sınıf içi etkinlikler biçiminde açıklamıştır (*Bakınız Tablo 1*).

Aşağıda sunulan her iki öğrenme yaklaşımına göre belirtilen etkinlikler konuya, süreye, amaca ve diğer imkânlarla göre değişebilmektedir. Ayrıca ortak ve farklı etkinlikler ilave edilebilir. Bu ortak veya farklı etkinliklerin içeriği ve düzeyi tekrar belirlenebilir.

Tablo 1. Harmanlanmış ve Yüz Yüze Öğrenme Ortamının Ortak Etkinlikleri

| Yüz Yüze Öğrenme | Ortak Etkinlikler | Harmanlanmış Öğrenme |
|---|------------------------|-------------------------------|
| <i>Sınıfta 3 saatlik ders</i> | | <i>Sınıfta 1 saatlik ders</i> |
| Powerpoint sunumlarının öğretmen tarafından desteklenmesi | Grup çalışması | Web sitesi |
| Kitaplar | Kısa sınavlar | Forum |
| | Çalışma sayfaları | Bilişsel araçlar |
| | Puanlama (Assignments) | Web kaynakları |
| | Proje | İzleme (log) sistemi |
| | Sınıf İçi Etkinlikler | |

Harmanlanmış öğrenme bileşenleri

Harmanlanmış öğrenme yeni bir şey değildir. Fakat eskiden harmanlama öğrenme içeriği, sınıf ortamı (sunular, laboratuvar, kitap vs) sınırlılıklarına sahipti. Bugün okulların seçebilecekleri birçok öğrenme yaklaşımları bulunmaktadır. Singh ve Reed'e (2001) göre bunlar;

Eş zamanlı (synchronous) fiziksel biçimler,

- √ Öğretmen liderliğinde sınıflar ve öğretmen.
- √ Katılımlı laboratuvar çalışmaları ve çalıştaylar
- √ Alan gezileri

Eş zamanlı (synchronous) çevrimiçi biçimler (canlı e-öğrenme):

- √ e-görüşmeler/toplantılar
- √ Sanal sınıflar
- √ Web seminerleri ve radyo veya TV yayını
- √ Koçluk (coaching)
- √ Mesajla anında görüşme

Kişisel hızda farklı zamanlı (asynhronous) biçimler:

- √ Dokuman ve Web sayfaları
- √ Web/bilgisayar destekli eğitim modülleri
- √ Değerlendirme/test ve anketler
- √ Benzetişimler
- √ Mesleki yardım ve elektronik performans destek sistemleri
- √ Canlı olay kaydı
- √ Çevrimiçi öğrenme toplulukları ve tartışma forumlarıdır.

Bunun yanı sıra harmanlanmış öğrenmeyle ilişkili psikolojik, teknolojik, teorik, iletişim ve yönetim sistemi gibi ana unsurları vardır (*Bakınız Ek:1*). Harmanlanmış öğrenme; bilgisayar destekli öğrenme, web destekli öğrenme, elektronik öğrenme, öğrenme yönetim sistemi ve öğrenme platformu ile karşılıklı etkileşim içerisindedir. Ayrıca harmanlanmış öğrenmenin ilişkili olduğu bütün bu unsurların da kendi içinde ilişkili olduğu başka alanlar bulunmaktadır. Örneğin, bilgisayar destekli öğrenme; davranışçılık, bilgisayar destekli uygulamalar, yaşam boyu öğrenme ve Web destekli öğrenme alanlarıyla doğrudan ilgilidir ve buradaki gelişmeler bilgisayar destekli öğrenmeyi etkileyerek değiştirebilir.

Okul ortamında, sınıf içinde ve dışında Web destekli veya yüz yüze öğrenme yaklaşımı yukarıda sayılan uygulamalar yapılabilir. Bunların biri yapılabileceği gibi birkaç tanesi de olabilir. Burada önemli olan, öğretim elemanı eşliğinde diğer uzmanlarında katılımıyla kararlaştırılacak planlamanın yapılmasıdır. Ayrıca okulun imkanlarının ve güçlü olduğu alanlarının rasyonel değerlendirilmesidir.

Harmanlanmış öğrenmenin faydaları

Uygulanacak harmanlanmış öğrenme yaklaşımının hem öğrenci ve öğretim elemanı, hem de öğretim kurumu ve etkinliği açısından birçok yararı olacaktır.

Singh ve Reed (2001) harmanlanmış öğrenme yaklaşımının bazı faydalarını kısaca şöyle açıklamaktadır:

1. Öğrenme etkililiğini artırır.
2. Zenginliği sürekli kılar.
3. Zaman ve maliyet açısından uygundur.
4. Sonuçlar en uygun düzeyde gerçekleşir.
5. Harmanlanmış çalışmalar hemen ortaya çıkar.

Bunların yanında harmanlanmış öğrenme yaklaşımının uygulanması; öğrenme zenginliği, bilgiye erişim, sosyal etkileşim, öğrenmeyi yönetme vb. önemli sonuçlara ulaştırmaktadır (Osguthorpe ve Graham, 2003).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılmaktadır ki, genel olarak bu öğrenme yaklaşımı, bireysel öğrenme, bireysel hız, dinleme, okuma, görme ve uygulama açısından çeşitlilik, işbirliği ve iletişim yoğunluğu sağlamaktadır. Ayrıca geribildirimde hız, öğrenme ortamında serbestlik, zaman ve öğrenme maliyeti yönünden tasarruf gibi olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Yeni bir öğrenme yaklaşımı olan harmanlanmış öğrenme, öğretim elemanlarını, öğrencileri ve öğretim faaliyetlerini etkileyecek niteliktedir. İstenen başarı, öğretim sürecinde hem çevrimiçi hem de yüz yüze öğrenme unsurlarının güçlü alanlarda tasarlanmasıyla sağlanabilir. O halde öğretim elemansız ve teknoloji desteksiz bir öğretimin bugün ve gelecekte de mümkün olamayacağı ileri sürülebilir.

Gates (1999)'e göre üniversiteler daha az para harcayarak daha çok öğrenciyi eğitim-öğretim imkânları hazırlamalıdır. Çünkü öğretim kurumlarının teknoloji destekli çözümlere eğilim göstermekte olduğu görüşündedir. O halde başta üniversiteler olmak üzere diğer öğretim kurumları ve öğretim elemanları istenen amaçlara ulaşmak için yeni bir öğretim programı hazırlayabilir. İnternet ve Web destekli öğrenme ortamıyla bilgiler paylaşılabilir.

Bu öğrenme yaklaşımı daha çok ABD'deki üniversiteler tarafından uygulanmakta ve olumlu sonuçlar alınmaktadır. Türkiye'de ise bazı üniversiteler (Bilkent, ODTÜ, Sakarya gibi) tarafından benzer çalışmalar yapılmaktadır. Önümüzdeki yıllarda bu uygulamanın daha fazla üniversitede çeşitli boyutlardaki uygulamayla hayata geçirileceği ümit edilmektedir.

Kaynakça

- Blended Learning/hybrid Learning. <http://beat.doebe.li/bibliothek/w01417.html>, adresinden 14.07.2006 tarihinde elde edilmiştir.
- DELİALIOĞLU, Ö. (2004). **Effectiveness of Hybrid Instruction on Certain Cognitive and Affective Learning Outcomes in A Computer Networks Course**. ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- DRUCKER, P. (1996). **Yeni Gerçekler**. (Çev. Birtane Karanakçı) Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Beşinci Baskı, Ankara.
- GATES, B. (1999). **Önümüzdeki Yol**. (Çev. Esra Davutoğlu, Alper Erdal) Arkadaş Yayınları, Ankara.
- GRAHAM, C. R. (2004). Blended Learning Systems. (Eds. Curtis J. Bonk, Charles R. Graham, Jay Cross, ve Michael G. Moore) **The Handbook of Blended Learning: Global Perspective, Local Designs**. Pfeiffer Publishing, San Francisco.
- HORTON, W. (2000). **Designing Web-Based Training**. How to teach anyone anything anywhere anytime. William Horton Consultign, Inc. USA.
- KERRES, M. ve WITT, C. (2003). "A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements." **Journal of Educatinol Media**, Carfax Publishing, Vol 28, Nos.2-3.
- OSGUTHORPE, T. R. ve GRAHAM, C. R. (2003). "Blended Learning Environments Definitions and Directions." **The Quarterly Review of Distance Education**. Volume 4(3). ss.227-233.
- ÖĞÜT, A. (2001). **Bilgi Çağında Yönetim**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SINGH, H.ve REED, C. (2001). **A White Paper: Achieving Success with Blended Learning**. Centra Software.
- ÜNSAL, H. (2004). "Web Destekli Eğitim, Elektronik Öğrenme Ve Web Destekli Öğretim Programlarındaki Çeşitli Ders Modelleri." **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5,2(3). ss.375-388.
- WILSON, D. ve SMİLANCH, E. (2005). **The Other Blended Learning. A Classroom-Centered Approach**. Pfeiffer Publishing, San Francisco.

A NEW LEARNING APPROACH: BLENDED LEARNING

Halük ÜNSAL*

Abstract

Teaching-learning is a confusing and many dimensioned process. Technological cahanings and softwares effects learning-teaching process directly. However, there is a new approach has become very popular recently. It is named "blended learning". This new approach also offers web-based learning possibilities at the same time with student-student and student-instructor interaction. This approach considered as a new important way for enriching learning for the future teaching. In this paper, advantages and disadvantages, models and results of this new web based and face to face approach- blended learning.

Key Words: Blended learning, face to face learning, web based learning

* Research asistant.; Gazi University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences.

AKTİF ÖĞRENME TEKNİKLERİNİN LİSE 1. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ÖĞRENME BAŞARILARINA VE ÇEVREYE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ

Neşe Döne AKKURT*

Özet

Bu araştırma; lise 1. sınıf biyoloji dersi 'Ekoloji; Canlılar ve Çevre' ünitesinin öğretiminde aktif öğrenme yaklaşımının etkisini incelemeye yönelik deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın amacı, ilgili ünitenin öğretiminde ve çevreye karşı iyi tutum geliştirmede aktif öğrenme yaklaşımı ile geleneksel (klasik) öğretim yöntemleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmada 'kontrol gruplu ön- son test modeli' kullanılmıştır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılında Ankara iline bağlı Mamak ilçesinde bulunan Tuzlu Çayır Lisesi'nde yapılmıştır.

Araştırma, biyoloji dersini aynı öğretmenden alan, iki farklı sınıfa uygulanmıştır. Deney grubu 33, kontrol grubu 31 öğrenciden oluşturulmuştur. Deney grubunda aktif öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan çalışma yaprağı ve etkinliklerle öğretim yapılmış, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle ders işlenmiştir.

Veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından, işlenen ünite ile ilgili farklı kaynaklardan yararlanılarak çoktan seçmeli 32 soruluk bir başarı testi hazırlanmıştır. Ayrıca ERTEN (2004) tarafından geliştirilmiş olan Çevre Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Bu testler deney ve kontrol gruplarına araştırma başlandıktan ve deneysel çalışmanın bitiminde iki kez uygulanmıştır.

Araştırmada, 'Aktif Öğrenme yaklaşımının lise 1. sınıf biyoloji dersinin 'Ekoloji; Canlılar ve Çevre' ilgili ünitesinin öğretiminde öğrencilerin bilgi, kavrama ve çevre duyarlılığı düzeyindeki başarılarını arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkilidir' sonucu bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Aktif öğrenme, biyoloji öğretimi, akademik başarı, çevre tutumu

Giriş

Yaşadığımız yüzyılda temel fen bilimleri ve bunlara dayalı olarak gelişen modern teknoloji, dünyamızı hızla değiştirmiştir. Bu gelişme ve değişim insan yaşamını, dünyanın düşünce sistemini ve kültürel hayatını etkilemiştir. Yeni nesillerin bu değişimlere uyum sağlayabilecek, katkıda bulunabilecek biçimde yetiştirilmesi için, bütün öğretim yöntemlerinin yeniden ele alınmasını ve bugünün değişen koşullarını ve geleceğin ihtiyaçlarını dikkate alarak yetiştirilmesini gerekli hale getirmiştir.

* Dok. Öğrencisi; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğt.Fak., OFMAE Bölümü, Biyoloji Eğitimi A.B.D., Ankara

◆ Neşe Döne Akkurt

Bilgi çağının yaşandığı günümüz eğitim sisteminde temel amaç, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır. Bu ise, üst düzey zihinsel süreç becerileri ile olur. Başka bir deyişle, ezberden çok, kavrayarak öğrenme, karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreci ile ilgili becerileri gerektirir (Kaptan, 1999) .

Gelecek nesillerin dünyadaki gelişmelere uyum gösterebilecek şekilde yetişmesinde etkin olan öğretmenlerimizin öğrencilere sürekli teorik bilgiyi vermek yerine, onların bilgiye kendilerinin ulaşması ve öğrendiklerini uygulaması için gerekli öğrenme ortamını sağlaması gerekir.

Öğrenciler yalnızca işittikleri şeyleri kolayca unuturlar. Oysa bizzat katıldıkları bir eğitim etkinliği onların konuyu daha iyi anlamalarına ve kolay kolay unutmamalarına yardım etmektedir. Öğrenciler sınıflarda pasif bir durumda oturarak konuları öğrenmek istememektedirler. Klasik yöntemlere yapılan eleştirilerin hemen hemen tümü bu noktadan kaynaklanmaktadır. Yapılan pek çok çalışma klasik yöntemlerle öğretim etkinliğinin son derece düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bir öğretmen, klasik bir yöntemi, örneğin; anlatımı sürekli bir biçimde uzun bir zaman periyodunda kullanmamalı, 15 dakikanın sonunda etkinlik değiştirmelidir (Küçükahmet, 1995).

Fen bilgisi eğitiminin amacına ulaşmasında öğretmen son derece önemli bir unsurdur. Fen bilgisi derslerinde öğretmen; öğrencilere çalışmalarını sırasında rehberlik etmeli, yeni teknikleri öğrencilere kazandırmalı, laboratuvar deneyleri en iyi bir şekilde yapmalı ve yaptırmaya çalışmalı, elde edilen yeni buluşları öğrencilere kavratmalı, özellikle laboratuvar derslerinde öğrenciler arasındaki işbirliğini sağlayabilmelidir. Ayrıca öğretmen; öğrencileri sistemli inceleme ve araştırmaya, olayları açıklayabilmeye, sınıf içi bilgilerini sınıf dışındaki dünya olaylarıyla ilişkilendirmeye, proje çalışmalarında doğal, endüstriyel ve sosyal çevreyi kullanmaya sevk etmelidir (Kaptan, 1999) .

Fen bilimlerinin bir parçası olan biyoloji eğitiminin amacına ulaşmasında da öğretmenin davranışlarının, öğretmenin öğrenci ile olan iletişim yeteneğinin ve öğretim tekniklerinin son derece önemi vardır. Bu çalışma içerisinde öğrenci merkezli öğrenimi temel alan aktif öğrenme yaklaşımının akademik başarı üzerine etkisi incelenerek, bu yaklaşımın geleneksel öğrenme yaklaşımı ile karşılaştırılması yapılmıştır.

Yöntem

Bu bölüm örneklem, veri toplama aracı, işlem ve verilerin analizi kısımlarından oluşmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara ili Mamak ilçesi ortaöğretim okulları arasından seçilmiş olan Tuzlu Çayır Lisesinde lise 1. sınıf kademesinde olan 9/A ve 9/C sınıfı öğrencileri oluşturmuştur. Deney grubu olarak seçilen 9/A sınıfının mevcudu 33 kişidir. Kontrol grubu olarak seçilen 9/C sınıfının mevcudu ise 31 kişidir. Araştırmanın çalışma grubu toplam 64 öğrenciden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri iki ayrı ölçek kullanılarak elde edilmiştir.

1. Öğrencilerin işlenecek konu hakkındaki bilgileri ölçmek amacı ile araştırmacı tarafından bir başarı testi hazırlanmıştır. Başarı testi 32 sorudan ibaret olup sorular 5'li skala üzerinden cevaplandırılacak şekilde düzenlenmiştir. Başarı testinin pilot uygulama sonucunda Cronbach a katsayısı (Güvenirlilik katsayısı) 0.83 bulunmuştur.

2. Öğrencilerin çevreye olan tutumlarını ölçmek için çevre tutum ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçek Erten (2004) tarafından geliştirilmiş olup 29 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin çevrelerine olan dikkat ve tutumlarını değerlendiren ölçek 5'li skala üzerinden düzenlenmiştir.

İşlem

1. Deney ve kontrol grupları seçkisiz olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde sınıf mevcutları ve öğrencilerin başarı düzeyleri dikkate alınmıştır.

2. Deney ve kontrol gruplarının bilgi düzeyi denkleğinin belirlenmesi açısından her iki gruba da 'Başarı Testi' ve 'Çevre Tutum Ölçeği' ön test olarak uygulanmış ve gruplar arasında testlerle belirlenecek olan özelliklerde bir fark olup olmadığı test edilmiştir.

3. Araştırmanın uygulamasına başlamadan önce deney grubu öğrencilerine 'Aktif Öğrenme Etkinlikleri' hakkında bilgi verilmiş ve bu etkinliklerin özellikleri tanıtılmıştır.

4. Kontrol grubunda dersler, araştırmacı tarafından, geleneksel öğrenme yaklaşımına uygun, beş haftalık olarak planlanmış ve bu plan rehberliğinde ikişer saatlik sürede aktif öğrenme etkinlikleri kullanılmadan işlenmiştir.

5. Deney grubunda ise hazırlanan aktif öğrenme etkinlikleri dikkate alınarak beş haftalık ders planı yapılmış ve bu plan rehberliğinde konular araştırmacı tarafından ikişer saatlik sürede işlenmiştir.

6. Beş haftalık uygulama süreci sonunda deney ve kontrol grubu öğrencilerine, ön test olarak uygulanan 'Başarı Testi' ve 'Çevre Tutum Ölçeği' son test olarak uygulanmıştır.

7. Ön test ve son test sonuçları, istatistiksel çözümlenmeler ile analiz edilmiştir.

8. Analizler, bulgular bölümünde verilerek sonuçlar üzerine yorumlar yapılmıştır.

Verilerin Analizi ve Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Ön test ve son test sonucu elde edilen puanlar esas alınarak her iki grubun başarısı arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için 'Mann-Whitney' ve 't testi' kullanılmıştır. Buna göre;

- Gruplar arasında ön test olarak uygulanan başarı test sonuçlarının karşılaştırmaları,

◆ Neşe Döne Akkurt

- Gruplar arasında ön test olarak uygulanan tutum ölçeği sonuçlarının karşılaştırılması,
- Gruplar arasında son test olarak uygulanan başarı test sonuçlarının karşılaştırılması,
- Gruplar arasında son test olarak uygulanan tutum ölçeği sonuçlarının karşılaştırılması, elde edilip sonuçlar; bulgular ve yorum bölümünde verilmiştir.

Bulgular

Çalışmaya başlamadan önce deney ve kontrol grubuna başarı testi uygulanmıştır.

Tablo-1: Kontrol ve Deney Gruplarının Başarı Ön Testlerinin t Testine ve Son Testlerinin Mann-Whitney Testine Göre İstatistiksel Analizi

| GRUP | DENEK SAYISI | İLK ARİTMETİK ORT. | SON ARİTMETİK ORT. | İLK P DEĞERİ | SON P DEĞERİ |
|---------------|--------------|--------------------|--------------------|--------------|--------------|
| Deney Grubu | 33 | 11,42 | 25,27 | 0.101* | 0.000* |
| Kontrol Grubu | 31 | 9,74 | 17,65 | | |

Tablo 1’de verilen t-testi istatistiksel analiz sonuçlarına göre ilk $p > 0.05$ olduğu için ($0.101 > 0.05$) başarı ilk testleri bakımından iki grubun arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç, her iki grubun başarı yönünden seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Konuların işlenmesi tamamlandıktan sonraki hafta, son test uygulanmıştır. Bu sonuçlara göre deney grubunun ortalaması 25.27, kontrol grubunun ortalaması ise 17.65 olarak bulunmuştur. Başarı son test sonuçları Kolmogorov Smirnov test analizine tabi tutulmuştur.

Kolmogorov Smirnov test analizinden son p değeri 0.00 sonucu bulunmuştur. Son p değeri % 95 anlamlılık düzeyinde 0.05 değerinden küçük olduğu ($0.00 < 0.05$) için, bu p değerine göre grupların test puanlarının dağılımı normal değildir. Dağılım normal dağılım göstermediğinden, iki grubun başarı son test sonuçlarının karşılaştırılmasında, non-parametrik test (parametrik olmayan test analizi) analizlerinden Mann-Whitney testinin kullanılması uygun görülmüştür. Tablo 1’de verilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre (son $p < 0.05$ olduğu için) başarı son test bakımından iki grubun arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları arasındaki puan artışlarının karşılaştırılması sonucunda, Aktif Öğrenme yöntemleri ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemler ile öğretim gören öğrencilerden daha fazla puan artışı gösterdikleri tespit edilmiştir. Dolayısıyla, Aktif öğrenme yöntemine göre hazırlanan etkinliklerin, öğrencilerin ‘Ekoloji ve Çevre Kirliliği’ konusunu öğrenme başarıları üzerine önemli bir katkıda bulunduğu gözlenmiştir.

Tablo-2: Kontrol ve Deney Gruplarının Çevre Tutum Ölçeği Ön Testlerinin t Testine ve Son Testlerinin Mann-Whitney Testine Göre İstatistiksel Analizi

| GRUP | DENEK SAYISI | İLK ARİTMETİK ORT. | SON ARİTMETİK ORT. | İLK P DEĞERİ | SON P DEĞERİ |
|---------------|--------------|--------------------|--------------------|--------------|--------------|
| Deney Grubu | 33 | 95.82 | 104.75 | 0.831* | 0.006* |
| Kontrol Grubu | 31 | 93.52 | 92.61 | | |

Tablo 2’de verilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre $p > 0.05$ olduğu için ($0.831 > 0.05$) çevre tutum ön testleri bakımından iki grubun arasında istatistiksel olarak önemli bir farklılık olmadığı görülmüştür. Bu sonuç her iki grubun çevreye yönelik tutum seviyelerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Konuların işlenmesi tamamlandıktan sonraki hafta, son test olarak çevre tutum ölçeği tekrar uygulanmıştır. Tablo 2’de verilen istatistiksel analiz sonuçlarına göre (son $p < 0.05$ olduğu için) çevre tutum ölçeği son testi bakımından iki grubun arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür.

Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test sonuçları arasındaki puan farklarının karşılaştırılması sonucunda, çevre tutum ölçeği testinde; Aktif Öğrenme yöntemleri ile öğrenim gören öğrencilerin, geleneksel yöntemler ile öğrenim gören öğrencilerden daha fazla puan değişimi gösterdikleri tespit edilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarının karşılaştırılması sonucunda; Aktif Öğrenme yöntemleri ile öğrenim gören öğrencilerin ‘Ekoloji ve Çevre Kirliliği’ konusu ile ilgili olumlu tutum geliştirdiği söylenebilir. Dolayısıyla bu sonuçlara göre, Aktif öğrenme yöntemine göre hazırlanan etkinliklerin öğrencilerin Çevre Kirliliği konusunda olumlu tutum geliştirmesi üzerine önemli bir katkıda bulunduğu söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

‘Aktif Öğrenme Tekniklerinin Lise 1. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji ve Çevre Kirliliği Konusunu Öğrenme Başarılarına ve Çevreye Yönelik Tutumlarına Etkisi’ isimli bu çalışmada aktif öğrenmenin, başarıya ve çevreye karşı tutum geliştirmeye olan olumlu etkisi tespit edilmiştir. Literatür taraması sonucunda; bu çalışmaya paralel sonuçlar bulan araştırmalar aşağıda özetlenmiştir.

Yılmaz (1995) ‘Lise 2. sınıf fizik dersinde aktif yöntemin öğrenci başarısına etkisi’ konulu araştırmasında; deney grubuna aktif öğrenme yaklaşımına uygun etkinliklerle öğretim yapmış ve çalışma bitiminde her iki gruba da bir başarı testi uygulamıştır. Araştırma sonunda deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu; yani aktif öğrenme teknikleri kullanan yöntemin geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Anthony (1996) ‘Yapısalıcı Çatıda Aktif Öğrenme’ isimli çalışmasında Aktif Öğrenmeyi, Yapısalıcı Yaklaşımın önemli prensiplerinden biri olarak işlemiştir. Örnek olay incelemesi ile aktif ve pasif öğrenme yaklaşımlarının karşıtlıklarını incelemiştir.

◆ Neşe Döne Akkurt

Araştırma sonucunda iki öğrenci arasındaki öğrenme davranışları karşılaştırılmış ve aktif öğrenmenin karmaşık stratejilerinin, öğrencinin bilgiyi tam olarak yapılandırmasında etkili olamadığı gözlemlenmiştir.

Biricik (1999) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim 2. sınıf matematik öğretiminde aktif etkileşimli öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu, aktif öğrenme yönteminin bilgi-kavrama, uygulama ve toplam başarıyı artırma da geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Atılboz (2001) 'Lise 1. Sınıf Öğrencilerinde Hücre ve Moleküler Biyoloji Konuları ile İlgili Görsel ve Deneysel Malzeme Kullanımının Başarı Üzerine Etkisi' isimli çalışmasında son test (Hücre Bölünmesi Başarı Testi ve Biyoloji Dersi Tutum Ölçeği) sonucunda deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı ve biyoloji dersine karşı, daha olumlu tutum geliştirdiğini gözlemlenmiştir.

Balcı (2001) tarafından yapılan 'Lise Öğrencileri İçin Mayoz Bölünme İle İlgili Bir Model Geliştirilmesi ve Bu Modelin Başarıya Etkisi' isimli çalışmada araştırmacı, öğrencilerin kolaylıkla anlayabileceği bir model geliştirerek bu modelin mayoz bölünmenin açıklanması ve mayoz ile ilgili yanlış anlamaların giderilmesindeki etkisini incelemiş, deney grubunun Mayoz bölünme konusunu kontrol grubundan daha iyi öğrendiğini, deney grubunda kavram yanlışlarının düzeltiltiğini ve daha az hata yapıldığını tespit etmiştir.

Marbach ve Sokolove (2002) 'Geleneksel ve Aktif Öğrenme Sınıflarında Öğrenci Öğretmen İlişkisini Geliştirmede e-mail ve Sınıf İçi Yazışmanın Kullanımı' isimli araştırmasında, aktif öğrenme sınıflarında mesaj gönderiminin ve yazışmanın fazla olduğu görülmüştür. Ancak araştırmacılar bu sonucun yanında öğrenci ve öğretmen ilişkileri için öğrencilerin, aktif öğrenme ve geleneksel öğrenme sınıflarında yazışmaya yönlendirilmesi gerektiğini öne sürmüştür.

Haidet ve arkadaşları (2004) 'Kalabalık Gruplarda Pasif Öğrenme Stratejilerine Karşı Aktif Öğrenme Stratejilerinin Denenmesi' isimli çalışmanın amacı etkinliklerin sonuçlarına göre aktif ve pasif öğrenme stratejilerinin etkisini kıyaslamaktır. Bu konferanslardan hemen sonra ve bir ay boyunca katılımcıların konferanslar hakkındaki bilgileri ve davranışları ölçülmüş, her iki öğretim metodunun katılımcıların bilgi ve davranışlarının düzeltilmesinde etkili olduğu görülmüştür. İki grup arasındaki değerlendirilmede istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilginin algılanması ve davranışın olumlu değişimindeki zararlı etkilerin aynı olduğu, aynı konu içeriğinin kullanıldığı bu konferanslarda aktif öğrenme stratejilerinin etkisi ile araştırmacılar öğretim için harcanan süreyi %50 oranında azaltmışlardır. Ayrıca aktif öğrenme stratejilerinin uygulandığı grupta öğrenci-öğrenci etkileşiminin desteklenmesi sağlanmıştır.

Demirci (2003) 'Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişmeye Etkisi' isimli deneysel çalışmasında, ilköğretim 5.sınıf fen bilgisi öğretiminde etkin öğretimin erişmeye etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda fen bilgisi dersinde etkin öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, deney grubunda uygulanan tekniklerin etkili olduğunu kanıtlayan anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır.

Yiğit ve Akdeniz (2003) 'Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Etkinliklerin Öğrenci Kazanımları Üzerine Etkisi: Elektrik Devreleri Örneği' isimli çalışmasında elektrik devrelerine yönelik olarak geliştirilen logo destekli programın çalışma yaprağı ile yapılan uygulamalarının öğrencilerin başarı ve tutumları üzerine etkisini araştırmıştır. Elde edilen verilere göre bilgisayar destekli öğretim sayesinde elektrik devrelerine ilişkin puanlarda anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılığın temeli, çalışma yaprağı kapsamındaki uygulamaların bir sonucu olarak düşünülmüştür.

Ünal (2004) 'İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Nokta, Düzlem, Doğru Parçası Uzay Ve Işın Konusunun Aktif Öğrenme İle Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi' isimli çalışmanın sonucuna göre deney grubunda uygulanan aktif öğrenme yönteminin, kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Biyoloji dersi genellikle öğretmenlerce sadece teorik bilgiler bütünü olarak sunulması nedeni ile öğrencilere sıkıcı, ezbere dayalı bir ders izlenimi verir. Böylece bu derse karşı ilgi oldukça düşük olmuş, öğretim başarısında ise istenilen seviyeye tam anlamıyla ulaşamamıştır. Geleneksel öğrenme yöntemlerinden farklı olarak uygulanabilecek farklı öğrenme tekniklerinin etkisiyle biyoloji dersi öğrencilerin ilgisini çeken, güncel hayatta gözlemedikleri ve merak ettikleri, birçok canlıyı ve olayları bulabilecekleri bir ders şeklini alabilecektir.

Geleneksel yöntemden farklı olarak oluşturulan ve aktif öğrenme yöntemi ile işlenen biyoloji dersinin daha verimli olduğunu ispatlayan bu araştırmanın ortaya koyduğu bulgular ışığında biyoloji dersinin başarısı için aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

1. Biyoloji öğretiminde; okullarda kalıplaşmış olarak kullanılan ezbere dayalı olan geleneksel öğrenme yöntemlerinden uzaklaşıp, yaratıcı ve ilgi çekici olan yeni yöntem ve tekniklere başvurulmalıdır.

2. Yeni yöntem ve teknik olarak; başarısı kanıtlanmış birçok tekniği içine alan aktif öğrenme yöntemi kullanılabilir.

3. Okullarda biyoloji dersi gibi görselliğin önemli olduğu derslerde araç-gereç ve materyaller, öğretmenleri, aktif öğrenme tekniklerini kullanmaya teşvik edici olmalıdır.

4. Öğretmenler ve özellikle öğretmen adayları biyoloji öğretiminde aktif öğrenme yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin bilgi ve becerilerle donatılmalıdır.

5. Bu bilgi ve becerilerle donatılan öğretmenlerin görevleri şöyle sıralanabilir

- Ders planları aktif öğrenme yönteminin uygulanmasına olanak verecek şekilde hazırlanmalı ve gerekli araç-gereçler kullanılarak, dersin öğrenciye aktarımı zenginleştirmelidir.

- Öğrencilere daha çok söz hakkı verilerek, onların yaratıcılık ve keşfetme yetenekleri ön plana çıkarılmalıdır.

- Öğretmen öğretici değil, yol gösterici olmalıdır.

◆ Neşe Döne Akkurt

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K (2006) '**Aktif Öğrenme** (Sekizinci Baskı) Ankara: Biliş Yayıncılık
- AKÇAY, M (1990) '**Biyoloji Dersinde Farklı Öğretim Metotlarının Öğrenci Başarısına Etkisi**' Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- AKGÜNDÜZ, D. (2002) '**İlköğretim Fen Bilgisi Dersi Öğretimi 6. Sınıf Biyoloji Konularında Kavram Haritalarının Kullanımı ve Başarıya Olan Etkisi**' Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- AŞILIOĞLU, G, AYTAC, Ö. (2002) '**Biyoloji Eğitiminde Yeni Gelişmeler**' Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- ATILBOZ, G. (2001) '**Lise 1. Sınıf Öğrencilerinde Hücre ve Moleküler Biyoloji Konuları ile İlgili Görsel ve Deneysel Malzeme Kullanımının Başarı Üzerine Etkisi**' Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- ANTHONY, G. (1996) '**Active Learning in a Constructivist Framework**' Educational Studies in Mathematics Publisher Volume 31, Number 4 Pages: 349- 369 <http://www.springer-link.com> adresinden 26 Temmuz2006 tarihinde alınmıştır
- BALCI, N.(2001) '**Lise Öğrencileri İçin Mayoz Bölünme İle İlgili Bir Model Geliştirilmesi ve Bu modelin Başarıya Etkisinin Araştırılması**' Ankara: Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- BİLGE, O. (2005) '**İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Asal Sayılar ve Çarpanlara Ayırma Ünitesinin Hedef Ve Davranışlarını Kazandırmada Aktif Öğrenme Yaklaşımının Etkisi**' Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- BİRİCİK, G.(1999) '**İlköğretim 2. Sınıf matematik Öğretiminde "Aktif Etkileşimli Öğrenme Yaklaşımı" 'nın Öğrenci Başarısına Etkisi**' Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- ÇAKMAK, M(2000) '**İlköğretimde Matematik Öğretimi ve Aktif Öğrenme Teknikleri**' Ankara: Gazi Üniversitesi Dergisi. Cilt 20.Sayı:3
- ÇOLAK S.(2005) '**İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Asit-Bazlar Konusundaki Başarılarına, Kavramsal Değişimlerine ve Fene Karşı Tutumlarına Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Öğretim Yöntemlerinin Etkisi**' Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- DENEVE K. and HEPNER M. (1997) '**Role Play Simulations: The Assessment of an Active Learning Technique and Comparisons with Traditional**' Lectures Innovative Higher Education, Vol. 21, No.3,<http://www.springerlink.com> adresinden 26 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır
- DEMİRCİ, C. (2003) '**Etkin Öğrenme Yaklaşımının Erişmeye Etkisi**' Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 25: 38- 47
- EKİCİ, G. (1996) '**Biyoloji Öğretmenlerinin Öğretimde Kullandıkları Yöntemler ve Karşılaştıkları Sorunlar**' Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- ERTEN,S. (2002) '**İlköğretim II. Kademesindeki (6.,7. ve 8. Sınıflar) Öğrencilerde Çevreye Yararlı Davranışların Araştırılması**' Ankara: V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi / 16-18 Eylül 2002.
- ERTEN, S. (2006) '**Çevre Eğitimi ve Çevre Bilinci Nedir, Çevre Eğitimi Nasıl Olmalıdır?**' Ankara: Çevre ve İnsan Dergisi, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65. 2006/2
- ERTEN, S. (2006) '**Nasıl Bir Çevre Eğitimi ve Çevre Dostu Davranışlar Kazandırmaya Yönelik Örnek Uygulamalar?**' Ankara: VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi / 7- 9 Eylül

- GÖRÜMLÜ, T (2003) 'Liselerde Çevreye Karşı Duyarlılığın Oluşturulmasında Çevre Eğitiminin Önemi' Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- GÜROL, M. 'Aktif öğrenmeyi temel alan oluşturmacı Öğrenme tasarımının uygulanması ve Başarıya etkisi' Elazığ: Fırat Üniversitesi, Teknik Eğitim Fakültesi
- HAIDET P, MORGAN R, MALLEY K, MORAN B. and RICHARDS B. A (2004) 'Controlled Trial of Active Versus Passive Learning Strategies in a Large Group Setting' Advances in Health Sciences Education 9: 15–27, 38(3): 263–267. <http://www.springerlink.com> adresinden 26 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.
- HOPKINS D.,REYNOLD D.(1992) 'Effective Schooling: Research, Theory and Practice',Sayfa 79 Newyork: School Development Series
- KAPLAN, H (2002) 'Cumhuriyet' ten Günümüze Ortaöğretim Kurumlarında Biyoloji Öğretiminin Yapısı ve Sorunları' Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- KARADAYI, G (2005) 'Ortaöğretim Öğretmenlerinin Küresel, Ulusal ve Yerel Çevre Sorunları Hakkındaki Görüşleri' Ankara: Gazi Üniversitesi Yüksek Lisans Tezi
- KOCK A, SLEEGERS P, VOETEN M.J.M. (2005) 'New Learning and Choices of Secondary School Teachers When Arranging Learning Environments' Teaching and Teacher Education Volume 21, Issue 7 Pages 799-816. <http://www.sciencedirect.com> adresinden 26 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.
- MARBACH-G and SOKOLOVE P. (2002) 'The Use of E-Mail and In-Class Writing to Facilitate Student-Instructor Interaction in Large-Enrollment Traditional and Active Learning Classes' Journal of Science Education and Technology,Vol. 11, No. 2, <http://www.springerlink.com> adresinden 26 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.
- McCOMBS B.L., WHISLER J.S.(1997) 'The Learner-Centered Classroom and School Strategies for Increasing Student Motivation and Achievement', Sayfa:102-190 San Francisco: Jossey-Bass A Willey Company .
- NORMAN G.(2004.) 'Editorial – What's the Active Ingredient in Active Learning?' Advances in Health Sciences Education 9: 1–3, 2004 <http://www.sciencedirect.com> adresinden 26 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.
- ORLÍCH D.C., KAUCHAK D., HARDER R.J. ve diğerleri (1990) 'Teaching Stragies' (Üçüncü Baskı) Toronto: D.C. Heath and Company
- SABAN, A (2004) 'Öğrenme Öğretme Süreci' Ankara: Nobel Yayıncılık
- ŞAHİN, O (2005) 'İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersinde Aktif Öğrenme Teknikleri ile Anlatılan Ölçüler Ünitesinin Öğrenci Başarısına Etkisi' Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- ÜNAL, A (2004) 'İlköğretim 6. Sınıf Matematik Dersi Nokta Doğru, Düzlem, Doğru Parçası Uzak ve Işın Konusunun Aktif Öğrenme İle Öğretiminin Öğrenci Başarısına Etkisi' Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi
- YILMAZ, A. (1995). 'Lise 2'nci Sınıf Fizik Dersinde Aktif Yöntemin Öğrenci Başarısına Etkisi' Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi
- YİĞİT, N., AKDENİZ, A. R. (2003) 'Fizik Öğretiminde Bilgisayar Destekli Etkinliklerin Öğrenci Kazanımları Üzerine Etkisi: Elektrik Devreleri Örneği' GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı 3 99-113
- WALKER S (2003) 'Active Learning Strategies to Promote Critical Thinking' William Paterson University, Wayne, NJ 38(3): 263–267 <http://www.sciencedirect.com> adresinden 26 Temmuz 2006 tarihinde alınmıştır.

THE EFFECT OF ACTIVE LEARNING TECHNIQUE ON THE ACADEMIC ACHIEVEMENT AND THE BEHAVIOR ENVIRONMENT OF THE FIRST GRADE OF INTERMEDIATE STUDENTS

Neşe Döne AKKURT*

Abstract

This research is an experimental study aiming at examining the effect of active learning approach in the unit of ecology, alives and environment in biology in the first grade of intermediate school. The aim of the research is to determine whether there is a difference between active learning approach and the traditional teaching method while teaching this unit.

In this research 'pre-test and post-test model with different control groups' was used. The study was carried out in the academic year of 2005-2006 in Tuzluçayır High School in the County of Mamak in Ankara.

This study was conducted in two different classes learning biology with the guidance of the same teacher. there were 33 students in the experimental group and 31 students in the control group. The experimental group was taught by worksheets and activities that were prepared in harmony with active learning approach, while the lesson was conducted through the traditional method in the control group.

As the data collection tool, a 32-question achievement test, which tested the unit metioned, was prepared by the researcher by utilizing various sources. In the other and environment attitude scale which was improved by ERTEN (2004) is used. This test was administered to the experimental and the control groups before the study and at the end of it.

We conclude that in the first grade of High School, during the teaching of the unit ecology, alives and environment in biology, the approach of active learning is more effective than the traditional learning.

Key Words: Active learning, biology teaching, academic achievement, behavior of environment

* Postgraduate; Gazi University, Faculty of Education, Department of Secondary Education Science and Mathematics Teaching, Biology Teaching Programme, Ankara

M. EMİN SOYSAL'IN HAYATI VE KÖY ENSTİTÜLERİ TARİHİNDEKİ YERİ

Selçuk UYGUN*

Özet

Bu araştırmanın amacı, Türk eğitim tarihinde öğretmen eğitiminin çeşitlendiği bir dönemde önemli görevlerde bulunan M. Emin Soysal'ın köy enstitüleri tarihindeki etkisini tartışmaktır. Soysal, köy enstitülerinin ilk kurucu müdürlerindedir ve Enstitülerin değişime uğradığı dönemde Milletvekilidir. Bundan dolayı onun, köy enstitüleri tarihindeki yeri araştırmaya değerdir. Bu araştırmada yazılı kaynaklara dayalı veriler, tarihsel yöntemle ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Araştırma bulgularında Soysal'ın, köy enstitüleri tarihinin açıklanmasında önemli bir yeri olduğu görülmüştür. Soysal'ın köy enstitüleri üzerine yapılan tartışmalarda farklı bir söylem içinde olduğu anlaşılmaktadır. Ona göre enstitüler, köye uygun nitelikli öğretmen yetiştirmeyi amaçlamıştır. Ancak kısa sürede sayıları ve öğrenci kontenjanları artırılan enstitülerde, nitelikli köy öğretmeni yetiştirme düşüncesinden uzaklaşmıştır. Onun köy enstitülerinin kuruluşundaki etkisi, Kızılçullu Köy Enstitüsü ile sınırlı kalmıştır. Enstitüler üzerinde 1946 sonrası yapılan düzenlemelerde ise göreceli de olsa politik bir etkisi söz konusudur.

Anahtar Sözcükler: M. Emin Soysal, öğretmen eğitimi, eğitim tarihi, köy enstitüleri

Giriş

Mehmet Emin Soysal, Türkiye'de öğretmen eğitiminin çeşitlendiği bir dönemde öğretmen yetiştirme uygulamaları ve politik karar süreçlerinde üstlendiği görevler nedeniyle Türk eğitim tarihinde önemli bir yer tutar. Onun, özellikle köy enstitülerinin kuruluş ve değişime uğradığı dönemlerdeki etkisi önemlidir.

Soysal'ın Türk eğitim tarihinde önemli yer tutmasının başlıca nedenleri iki başlık altında toplanabilir:

Köy enstitülerinin kuruluşunda oynadığı rol, eğitim anlayışı ve uygulamaları

Köy enstitüleri tartışmalarındaki yeri ve köy enstitülerinin değişim geçirdiği dönemlerdeki politik etkisi.

Bu makalede Soysal'ın hayatı, kişiliği, köy enstitüleri odaklı öğretmen yetiştirme politika ve uygulamalarındaki çabaları, görüşleri ve etkileri tartışılmıştır.

Araştırmada yazılı kaynaklara dayalı veriler, tarihsel yöntemle ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Yazılı kaynakların toplanmasında, Soysal'ın evindeki kütüphanesinden de yararlanılmış ve böylece birinci el kaynaklara ulaşılmıştır.

* Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

◆ Selçuk Uygun

“M. Emin Soysal’ın hayatı ve köy enstitüleri tarihindeki yeri” adlı bu araştırma, köy enstitüleri üzerinden yürütülen tartışmalara yeni bir boyut kazandıracığı için önemlidir. Çünkü O’nun köy enstitüleri hakkındaki değerlendirmeleri, enstitüler konusunda temel eser veren bir çok enstitülü yazar ve araştırmacıdan farklıdır. Bu araştırmada, köy enstitüleri konusunda Soysal’ı diğerlerinden ayıran balıca fikir ve uygulamalara ilişkin tartışmalara da yer verilmeye çalışılmıştır. Bu tartışmalara, Onun köy enstitülerindeki yeri ve etkisini daha anlaşılır kılacağı düşüncesiyle yer verilmiştir.

1. Hayatı ve Eserleri

Mehmet Emin Soysal¹, 1906 yılında Elbistan’da (Kahraman Maraş) doğdu. Babası Cuma Soysal, bir çiftçiydi. İlkokulu Elbistan’da bitirdi. Parlak zekâsını keşfeden ittihatçı bir subayın teşvikiyle “Sivas Öğretmen Okulu”na girdi ve burayı 1926’da bitirdi. 1926-1928 yıllarında ilkokul öğretmenliği yaptı.

1928 yılında Gazi Terbiye Enstitüsüne girdi. 1931’de yüksek öğrenimini burada tamamlayan Soysal, 01.08.1931 ve 30.09.1937 tarihleri arasında sırasıyla Konya ve Ankara’da İlköğretim Müfettişliği görevlerinde bulundu. İlköğretim Müfettişliği görevinde iken 1936-1937 yıllarında Çiftelere bağlı Eğitim Kursunu yönetti ve Ankara köylerinde bu denemeyi başarıyla tamamladı (Uyar, 2000).

Köye uygun geçici öğretmen yetiştirmeye dönük Eğitim Kursu yöneticiliğinden sonra, 30.09.1937 tarihinde köy enstitülerinin ilk deneme uygulamalarından biri olan Kızılçullu Köy Öğretmen Okulunun ve aynı yerde açılan Eğitim Kursunun kuruluşu için Müdür olarak görevlendirildi. 30.11.1942 tarihine kadar, daha sonraki yıllarda kurulan köy enstitülerine de örnek olacak bu okulun kurumsallaşmasında önemli çabalar gösterdi. Bakanlık merkez teşkilatı ile görüş ayrılığına düştüğünden dolayı kendisi hakkında Bakanlık tarafından tahkikat başlatıldı ve Bakanlık müfettişlerinin yaptığı soruşturma neticesinde 1942’de Müdürlük görevinden alındı (Soysal, 1947).

30.11.1942’den 21.07.1946 tarihine kadar Bursa Kız Öğretmen Okulu’nda “Tedris Usûlü” öğretmenliği yaptı ve bu sırada köy enstitüleri üzerine bazı yayın çalışmalarında bulundu. 1946’da Bağımsız Milletvekili adayı olarak Kahraman Maraş’tan Milletvekili seçilerek Türkiye Büyük Millet Meclisi’ne girdi. Bağımsız Milletvekili iken 1949’da Cumhuriyet Halk Partisi’ne girdi. 1950-1957 yılları arasında “*kendi partilerine girmediği için kızan zamanın iktidarının (Demokrat Parti) başı herhangi bir göreve müsaade ve muvafakat etmediğinden*” (Sicil dosyasından kendi ifadesi) açığtan maaş alarak ve yazarlık yaparak (Ulus Gazetesi’nde yazılar yazmıştır) geçimini sağladı (Soysal, 1967). 27.10.1957 tarihinde tekrar Kahraman Maraş’tan Milletvekili seçildi. Bu görevini 27 Mayıs 1960 İhtilâline kadar yürüttü.

29.09.1960 - 31.10.1961 tarihleri arasında Türk Eğitim Derneği Ankara Koleji’nde Felsefe öğretmenliği yaptı.

06.01.1961’de, İhtilâlden sonra Kurucu Meclis Üyeliğine seçildi ve bu görevini 25.10.1961 tarihine kadar sürdürdü. Ocak 1962’de Dışişleri Bakanlığı tarafından

1 Onun hayatı ile ilgili temel veriler, bizzat kendisinin daktilo ettiği “Emin Soysal’ın Sicil Durumu” adlı belgeye dayanmaktadır. Bu belge oğlu Yalçın Soysal’dan temin edilmiştir.

Kıbrıs'a Kültür Ataşesi olarak atandı. 26.02.1962'den 01.08.1965'e kadar Lefkoşa Büyükelçiliği'nde, üç buçuk yıl Kültür Ataşesi olarak görev yaptı. 1965'den 1967'ye kadar Dışişleri Bakanlığı AZEM Dairesinde İdari Memur olarak çalıştı. 1967-1970 yıllarında da Yunanistan'da Kültür Ataşeliği görevlerinde bulundu.

11 Mayıs 1970'te Gümölcine'de kalp krizinden vefat etti. Yalçın ve Ülkü adında iki çocuk babasıdır. İlk eğitim bilimci ve köye öğretmen yetiştirme düşüncesinin önemli fikir adamlarından biri olarak bilinen Dr. Halil Fikret Kanad'ın dostu ve yeğeninidir.

Soysal'ın meslekî yaşamında üstlendiği görevler, onun Türk eğitim tarihinde önemli bir yeri olduğunu göstermektedir. O, Eğitim Kurullarının ve Köy Enstitülerinin ilk kurucularındandır (Köy Enstitüleri 17 Nisan 1940'ta 3803 sayılı kanunla kurulmuştur) ve enstitülerin köklü değişim geçirdiği yıllarda (1946-1950) parlamenterdir.

Onun önemli eserleri şunlardır: İş Ünitesi Meslekî Metot Kitabı (1935), Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi I (1940), Köy Enstitülerinin Tarihçesi ve Kızılçullu Köy Enstitüsü (1943) Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi II (1943), İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri (1945), İbiş, Emmioğlu (1951).

Onun eserlerinde köy enstitüleriyle özdeşleşen dönemin Eğitim Bakanı H. Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İ. Hakkı Tonguç'a ve onların şahsında köy enstitülerine eleştirel bir yaklaşım söz konusudur. Soysal bu tutumunu şöyle izah etmektedir (1945: 9): *"Hakikatleri okuyanlar, mevzuun esasına muarız olduğumuzu sanmamalıdır. Bu işin ve fikrin uğruna yıllarca ömrünü, duygu ve düşüncesini hatta şeref ve varlığını vermiş bir fert olarak böyle düşünmemize inkân yoktur. Bilakis, bu temiz ve faydalı fikri ve esasını öldürürcesine çürüten bugünkü sakat işleyiş ve durumu ele alarak onun korunmasını sağlamak emelindeyiz."* Köy enstitülü yöneticilere ve enstitülerdeki bazı uygulamalara karşı yaptığı eleştiriler karşısında Soysal, enstitüler üzerine eser veren birçok yazar tarafından (Örn bkz: Kirby, 1962; Türkoğlu, 2000; Tonguç, 2001) enstitüleri yıpratılan ve bu kurumların değiştirilmesinde ve kapatılmasında etkili olan kişi olarak eleştirilmiştir.

2. Kişiliği

Soysal, bir aksiyon adamıdır. Bu kişiliği ile Gazi Terbiye Enstitüsü öğrenciliği sırasında Tonguç ve Kanad'ın gözüne girmiş ve bu yüzden köy öğretmeni yetiştirme denemelerinde kendisine genç yaşta aktif görevler verilmiştir. Köylü olması nedeniyle köylülerin okutulması davasına yürekten inanmıştır. Yalman (1937: 142) O'nu, *"çiftçi ailesinden yetişmiş, toprak adamına ruhça yakın idealist bir terbiyecisi"* olarak tanımlamıştır. Köye öğretmen yetiştirme tartışmalarının gündemde olduğu 1937 yılında Kanad'ın, kendisine, bu iş için İzmir Kızılçullu'da Amerikalılardan bir bina satın aldığı söylediğini ileri sürerek şöyle der (Soysal, 1942:32): *"Bu sıralarda Halil Fikret (Kanad), sık sık evime gelip gidiyor. Maksudı yeni müessese için beni kandırmak. 'Fikir ve proje kolay, iş onun tatbikatında; realize edilmişinde ve tahakkukunda...'* (diyordu)"

Onun aktif ve çalışkan kişiliğine ilişkin bir çok eserde (Örn. bkz: Kirby, 1962; Türkoğlu, 2000; Tonguç, 2001) olumlu değerlendirmeler yapılmıştır. Ancak bu değerlendirmelerde onun aktifliği, çalışkanlığı ve pratikliği genel kabul görmekle birlikte en hafif ifadeyle "benmerkezci" ve başarıları karşısında takdir edilmeyi bekleyen

◆ Selçuk Uygun

olumsuz bir kişiliğe sahip olduğu da vurgulanmıştır. Tonguç'un (2001:286), Soysal'ın kişiliğine ilişkin değerlendirmesi şöyledir: *"Soysal'ın atılgan ve çalışkan olduğu doğrudu. Ama bunların yanında öyle bazı kişilik özellikleri vardı ki, bunlar on yıl sonra köy enstitülerinin baş yıkıcılarından biri olmaya kadar götürecekti. (...) Soysal, 'Mahmudiye'deki Eğitim Kursunda yöneticilik görevinin sona ermesinden önce deneylerde daha fazla çalışmasının doğru olmayacağını belirten kişilik özellikleri göstermeye başlamıştı.' Bunların başında onun benlik kaygısından ve kişisel değerlendirilme beklentisinden kendisini kurtaramaması geliyordu."* Köy Enstitüleriyle özdeşleşen Yücel ve Baba Tonguç'un Soysal hakkındaki değerlendirmeleri de bu yöndedir. Tonguç'un Soysal'a yazdığı bir mektupta (08.11.1938) şu değerlendirmeler dikkat çekicidir (Tonguç, 1999: 24): *"Şahıslar hakkında pek merhametsizce ve o insanların buldukları şartları, yaratılıştan getirdikleri şeyleri gözlemlesizsin, tamamen hissi hareket ederek bir hücum etmen var ki, senin gibi, insanları idare etmek, yetiştirmek ve onlara iyi kıymetler aşulamak vazifesini üzerine alan bir kimseye bunu hiç yakıştıramam."* Bu tür değerlendirmelerde öznellik her zaman söz konusu olabilir. Soysal'ın kişiliğine yönelik olumsuz değerlendirmelerde bulunanlardan biri de Enstitüler hakkında ilk araştırma yapan Fay Kirby'dir (Örn bkz: Kirby, 1962: 193-196). Kirby'nin Soysal'ın kişiliğine yönelik değerlendirmeleri, daha sonraki yıllarda enstitüler hakkında araştırma yapanlar üzerinde etkili olmuş ve bu yüzden Soysal'ın köy enstitüleri konusunda verdiği eserler ve sarfettiği düşünceler hakkında irdelenmemiş olabilir.

Soysal hakkında yapılan olumsuz değerlendirmelerde, onun eski bir köy enstitüsü müdürü olarak enstitülere ve yöneticilere yaptığı eleştirilerin olumsuz yansımaları olabilir. Soysal kendisine yöneltilen olumsuz eleştirileri, kitap ve makalelerinde cevaplama yoluna gitmiştir. 1 Kasım 1947 tarihli Tasvir Gazetesinde yayınlanan "H. Âli Yücel'e Açık Mektup" adlı makalesinde *"ben merkezci"* ve *"takdir bekleyen"* kişiliğine yönelik suçlamalara Soysal şöyle cevap vermiştir: *"Niçin hakkımda tahkikat ve teftiş yaptırdığınızdan dolayı şahadetimin aleyhinizde olacağını düşünüyorsunuz da saat verdiğinizden dolayı (Yücel'in kendisine İzmir'de iken başarısından dolayı hediye ettiği saatten söz ediyor) lehinizde olacağını düşünüyorsunuz? Bir kere daha söyleyeyim: Her ikisi de benim doğru söylememe mani değildir."*

Soysal'ın eserleri, Yücel ve Tonguç'la yaptığı mektuplaşmalar incelendiğinde onun bağımsız, açık sözlü ve özgüveni yüksek bir kişiliğe sahip olduğu söylenebilir. Belki de bu özelliklerinden dolayı diğer Enstitülü yönetici ve yazarlar tarafından eleştiriye maruz kalmış olabilir. Çünkü o eleştirilerini yalnız köy enstitüsü müdürlüğünden ayrıldıktan sonra yapmamış; daha önceki yıllarda da enstitülerdeki bazı uygulamaları eleştirmiş, hatta özeleştiri de bulunabilmiş bir kişidir. Bu yüzden Soysal, Kızılcıllu'da göreve başladıktan sonra Bakanlık ve merkezdeki yöneticilerle zaman zaman itilafa düşmüştür. Bunun en önemli nedeni, onun enstitülerdeki uygulamalarla ilgili kişisel olarak aldığı kararlar, merkeze ilettiği öneriler ve merkezin zaman zaman emrivakilerine karşı yönelttiği eleştirilerdir. Örneğin O, 1940'ta Bakan Yücel'in *"Kızılcıllu Köy Enstitüsü'ne yeni 350 öğrenci toplama ve bunları iki buçuk ay sonra sınıf geçirme"* emrine enstitüsündeki eğitimin niteliğini düşüreceği kaygısıyla karşı çıkmıştır (Soysal, 1947). İlköğretim Genel Müdürü Tonguç'a yazdığı mektuplarda onun açık sözlü ve eleştirel yaklaşımı açıkça fark edilir. 1940'ta Tonguç'a gönderdiği bir mektupta şunları yazmıştır (Tonguç, 2001): *"Kızarım, atarım tutarım, sizi eleştiririm, ama yine sizinle birlikteyim..."* Köy enstitülerinin daha iyi anlaşılabilmesi için Soysal gibi bağımsız ve eleştirel bir kimliğe sahip insanın varlığı önemlidir.

3. Köy Enstitülerinin Kuruluşunda Oynadığı Rol, Eğitim Anlayışı ve Uygulamaları

Soysal'ın köy enstitüleri tarihindeki rolü, öğretmen kursları ile başlamıştır. 1930'ların ikinci yarısında köylerin öğretmen sorununa köklü bir çözüm arayışına gidilmiştir. Çünkü yaklaşık 40 bin köyün 35 bininde okul ve öğretmen yoktur. O yıllarda şartların zorlamasıyla bulunan geçici çözümlerden biri eğitimcilerdir (Uygun, 2002). 1935 yılında az nüfuslu köylerde açılacak 3 sınıflı okullara geçici de olsa öğretmen yetiştirmek için askerliklerini çavuş olarak yapmış olanlardan yararlanma düşüncesi ortaya atılmış ve bir komisyon kurulmuştur. Yedi kişilik bu komisyonda Emin Soysal da vardı. Köye uygun yeni tip öğretmen yetiştirme düşüncesi bu komisyonda tartışılıp kabul edilmiştir.

Soysal'ın da bulunduğu köy eğitimi komisyonunda eğitimci köy okullarının program esasları belirlenmiş ve üç yıllık köy ilkokullarında okutulacak ve gezici baş-öğretmenlerin eline verilecek kitaplar yazılmıştır. Tüm bu işlerde Soysal, aktif görevler üstlenmiş ve işlerin organizasyonunu sağlamıştır. O, Türkçe ve okuma-yazma metinleri üzerinde çalışmış ve kitap yazımına bizzat katılmıştır (Uyar, 2000; Yalman, 1937; Soysal, 1942).

Eğitimci köy okullarının programlarını yapan, eğitimci kılavuzlarını, yönetmeliğini ve Köy Eğitimcileri Kanunu taslağını hazırlayan komisyon, işi bitince dağılmıştır. Her üye kendi asli görevine dönmüş fakat İlköğretim Müfettişi olan Soysal, Eskişehir Çifteler Eğitimci Deneme Kursu'nun yöneticiliğine getirilmiştir. Soysal, eğitimci kursunun eğitim şefi olarak "öğretim metotları" dersine kendisi girmiş ve "öğretmenlik bilgisi" uygulama derslerini Ankara köylerinde organize ederek bu denemenin başarıyla sonuçlanmasını sağlamıştır (Uyar, 2000).

Köy öğretmeni (eğitimci) yetiştirme konusundaki bu deneyim, Soysal'ın otoritesini ve saygınlığını artırmıştır. Bu sırada yeni tipteki öğretmeni yetiştirecek köy öğretmen okulları fikri olgunlaşmış ve açılması düşünülen ilk kurumlardan birisine Soysal atanmıştır. Onun, köy enstitülerinin doğuşuyla ilgili tespitleri şöyledir: "Eğitimci işlerine başladığımız günden beri İlköğretim Genel Müdürlüğü yapan Hakkı Tonguç da eğitimci işinden sonra köy öğretmen okulları (köy enstitüleri) işini düşünüyor ve benimsemiş bulunuyordu. Kendisiyle gece gündüz sık sık buluşuyoruz. Köylerde yatıyor, sabahlara kadar sızma tutmuş gibi köy işleri üzerine düşünüp konuşuyoruz." Enstitülerin kuruluşunda eğitimci yetiştirme deneyiminin belirleyici bir etkisi vardır. Bunu Tonguç (1998: 528) şöyle ifade etmiştir: "Köy enstitüleri teşkilatı, eğitimci teşkilatının üzerine kurulabilmiştir." İzmir Kızılçullu'daki Amerikan Koleji'nin satın alınmasıyla yeni tipteki köy öğretmenini yetiştirecek iki deneme okulundan biri olacak Kızılçullu'daki öğretmen okulunun müdürlüğüne Tonguç, Soysal'a teklif eder (Diğer deneme okulu Eskişehir Çiftelerdedir ve Müdürü Rauf İnan'dır). Soysal, önce tereddüt eder, ama "okulun programının ve organizasyonunun yapılmasında tam yetki alarak" Tonguç'un teklifini kabul eder. Soysal (1942: 33) tereddütünün gerekçesini Tonguç'a şöyle ifade etmiştir: "Bu iş öteki gibi değildir. Uzun zaman ister. İlmî ve zor bir iştir. Müfredatı yok. Talimatı yok. Ona göre yetişmiş elemanları yok. Beni gönderirseniz, yarın vekil değişir. Sen değişirsin. Sizden sonrakiler klasik usullerle, köhne kanunlara göre hareket ederler. Ben de yanarım..."

◆ Selçuk Uygun

Soysal'ın İzmir Kızılçullu Eğitim Kursu ve Köy Enstitüsü Müdürlüğü 1942'ye kadar sürmüştür. Ancak onun, İzmir'deki bu göreve getirilişinden hemen sonra Bakan Yücel ve okulun bağlı olduğu İlköğretim Genel Müdürü Tonguç'la arası açılmaya başlamıştır. Onun Bakanlıktaki yöneticilerle arasının açılmasının en önemli nedenlerinden biri eleştirel kişiliğidir. 1942'de hakkında açılan bir soruşturma ile görevinden alınmıştır. Soruşturma, mahkemeye intikal etmiş ve mahkeme, 22.11.1944 tarih ve 39/1944 sayılı karar ile bir suç unsuruna rastlanmadığı gerekçesi ile sonuçlanmıştır (Soysal, 1947: 4).

Soysal, köy enstitüleri fikrinin gelişim ve uygulama aşamalarında önemli rol üstlenmiştir. Ancak onun, belki de açık sözlü ve eleştirel kişiliğinin de etkisiyle, merkezi yöneticilerle arası açılmış ve 17 Nisan 1940'ta Köy Enstitüleri Kanunu çıktıktan sonra Köy Enstitüleri Sistemi hakkındaki fikir ve uygulamaları engellenmiştir.

Soysal'ın eğitim anlayışını, eğitim yetiştirme deneyimi ve köy enstitüsü müdürlüğü sırasındaki uygulamalarında ve onun enstitüler hakkında çok az eserlerin verildiği dönemlerde yayınladığı kitaplarda görebiliriz.

Soysal'ın köy öğretmeni yetiştirme fikir ve uygulamaları Kanad'ın etkisinde gelişmiştir (Kanad için bkz: Uygun, 2002). O, bunu şöyle ifade eder (Soysal, 1942: 32): *“Köy enstitülerinin fikir, plan ve projesinin senelerce Gazi Terbiye Enstitüsü Pedagoji Şubesi şefliği yaparak memleketi bir çok kıymetli elemanlar yetiştiren, değerli ve beynelmil ayarda eserler yazan bir Türk terbiyecisine ait olması övünülecek bir hadisedir.”* O, *“Köy Enstitülerinin Tarihçesi ve Kızılçullu Köy Enstitüsü”* adlı kitabında Kanad'ın 24 Mart 1935'te Kurun Gazetesinde yazdığı *“Yarının Muallimleri Nasıl Yetiştirilmeli”* başlıklı köy öğretmeni yetiştirmeye dönük makalesine yer vermiştir. O, aynı kitabında 1937'de köy öğretmeni okulunun bir Kızılçullu'da bir de Eskişehir'de açılmasına ilişkin verilen emrin genel hatlarını sıraladıktan sonra, şu değerlendirmeyi yapmıştır (Soysal, 1942: 35):

“Bu emir, ruh ve hedef bakımından Fikret Kanad'ın projesine göre idi. Fakat tecrübe olarak açılan bu müessesenin işlemesi yönünden zamanın bazı klasik durumunu da gözetmişti. Bu emirden başka elimize verilmiş talimat, müfredat ve direktif yoktu. İş başına gelirken Fikret Kanad'la bir gün gece saat 3'e kadar işin fikriyatı üzerine konuştuk.” Daha sonraki yıllarda Kanad'ın yeğeni ile evlenen Soysal'ın Kanad'la sık sık görüştüğü ve köy öğretmeni yetiştirme konusunda görüş alışverişinde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Kirby (1962:136-196), köy şartlarına göre ve köyün ihtiyaçlarına cevap verecek yeni tipteki Kızılçullu ve Çifteler'de açılan bu okulların, köy öğretmeni yetiştirme konusunda deneme okulları olduğunu belirtmekle birlikte, köy enstitülerinin esasını Soysal'ın başında bulunduğu Kızılçullu'nun değil Çifteler olduğunu iddia etmiştir. Kirby, Soysal'ın başında bulunduğu Kızılçullu denemesinin daha başarılı gösterildiğini kabul etse de Soysal'ı ve onun eğitim anlayış ve uygulamalarını eleştirmekten geri durmamış ve Kızılçullu'daki başarıyı başka etkenlere bağlamış ve bu başarının Soysal'ın girişimleri ile abartıldığını ileri sürmüştür. Kuşkusuz bu konu tartışmalıdır. 17 Nisan 1940'ta çıkan 3803 sayılı kanunla bu kurumlar *“Köy Enstitüsü”* adını almıştır. Kirby'nin (1962: 147) köy enstitüsü modeli tartışmalarındaki bir değerlendirmesi de şöyledir: *“17 Nisan 1940 tarihinden itibaren Kızılçullu, ismi olarak bir Köy Enstitüsü idi, fakat gerçekte Temmuz 1942'de Emin Soysal'ın görevinin sona ermesine kadar, daima “köy öğretmeni okulu” karakterini muhafaza etmiştir. Bu itibarla, Kanad ve Soysal “Köy Enstitüsü”*

dedikleri zaman yalnız Soysal'ın Kızılçullu'sunu kabul ederler. (Biz) Köy Enstitüsü dediğimiz zaman buna Kızılçullu dahil değildir." Enstitülerin kurucusu Tonguç'un da (1998: 599-656 - ilk baskısı 1939), Köy Enstitüsü olarak Kızılçullu'dan değil de Çifteler Köy Enstitüsü'nden bahsetmesi düşündürücüdür. Burada bu tartışmalara girilmeyecektir. Ancak kısaca şunu ifade etmekte yarar vardır: Soysal, Köy Enstitüleri Kanunu çıktık-tan sonra adı Kızılçullu Köy Enstitüsü olan kurumun başında 1942'ye kadar Müdürlük görevinde bulunmuş ve 1942'de buradan mezun olan öğrenciler Köy Enstitüsü diplomasını almıştır.

Soysal (1942: 41), her ne kadar tartışmalı bir iddia da olsa (bkz: Kirby 1962; Türkoğlu 2000; Tonguç 2001), bu kurumlara "köy enstitüsü" adının ilk defa kendisi tarafından verildiğini ileri sürmüştür. 1937'de Kızılçullu Köy Enstitüsü'nde stajyer olarak göreve başlayıp daha sonraki yıllarda diğer köy enstitülerinde yöneticilik yapan Gedikoğlu, 1971'de yazmış olduğu kitabında böyle bir ayırım gözetmemiştir. Hatta o Kirby'nin Soysal'a yönelik eleştirel yaklaşımını şu sözleriyle eleştirmiştir (Gedikoğlu, 1971: 354): "*Köy Enstitülerini doğurabilmenin sancılarını çekenleri, alın teri dökkenleri hiçe saymanın pervasızlığına düşmenin yeri yoktur. Olayları kişisel sataşmalar, kap-risler, kin ve garezler açısından değil, tarafsız ve nesnel bir görüşle olduğu gibi değerlendirmeye çalışmalıyız.*"

Soysal, Türkiye'de köy eğitimi üzerine kafa yoran ve klasik okul anlayışının dışında yeni bir okul modeli kurma şansı yakalamış ender bir eğitim bilimcidir. O, genelde eğitim özelde köy eğitimi ve köy öğretmeni yetiştirme konusundaki fikir ve uygulamalarını "Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi" adlı kitaplarında somut bir şekilde ortaya koymuştur. Soysal'ın Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi, bir tecrübe okulu olarak süreç içerisinde geliştirilmiştir. Köy Enstitüleri Sistemi içinde Kızılçullu Köy Enstitüsü'nün ayrı bir yeri vardır. Çünkü Soysal, bu enstitüde diğerlerinden farklı olarak sınırlı da olsa düşüncelerini hayata geçirme fırsatı bulmuştur. O, teorisyen bir eğitimi olmamakla birlikte özgün okul modeli geliştirebilen etkili bir gözlemci ve uygulamacıdır. Ancak onun düşünceleri, 1940- 1946 yılları arasında kabul görmemiştir. Enstitü müdürlüğü 1942'ye kadar devam etse de düşüncelerinin hayata geçirilmesi kısmen sınırlı kalmış ve diğer enstitülerdeki etkisi engellenmiştir.

Soysal, kendisinin eğitim anlayışını "kültür" kavramıyla açıklamıştır. Onun bu konudaki görüşleri şöyledir (Soysal, 1943: 198): "*Bizde epeyce bir zamandan beri "kültür" tabirinden sadece edebiyat, felsefe, tarih, coğrafya, fen ilâ... gibi olanları kitaptan, kulaktan kazanılan bilgi manasında kullanılmakta ve mekteplerimizde de sadece nazarî alanda malumat verilerek gençlerin kültür sahibi olacağı kanaati takip edilmektedir. Bu yönde o derece ileri gitmişizdir ki, mesela bir okuyucu Göte'nin Şarlote'yi nerede öptüğünü bilirse derin kültür sahibi, bilgili adam deniyor da, öbür tarafta birisi çok güzel hayvan yetiştirse veya üzüm ıslah etse, ilâ... bunun bilgi ve görüşüne kültür, kendisine de kültürlü demiyoruz. Bu, bize mektepçiliğimizde ve dolayısıyla hayatımızda çok pahalıya mal olmuştur. 1937'den itibaren Kızılçullu Enstitüsü Müfredatını yaparken mümkün mertebe kültür kelimesinin bu dar anlayışından kurtulmaya çalıştık.*" O hayata dönük, işe yarar bir eğitim anlayışını savunmuştur. O, köy enstitüsünü klasik öğretmen okullarından farklı düşünmüş, köy çocuklarını bilhassa ileride yalnız öğretmen değil, köyler için elverişli çeşitli iş ve meslek adamları yetiştireceği için okulun bünyesinde özellikle ziraat, sanat ve köylüsel hayat ve hürriyet bakımından tamamen farklı bir "iş okulu" olarak görmüş ve çalışmıştır.

◆ Selçuk Uygun

Soysal'a (1942: 45) göre, "köy enstitüsü, ne sadece bir sanat ve teknik okulu, ne de zirai üretim amacıyla açılan ziraat müessesesi ve ne de bugünkü hayat dinamizmi karşısında ölmüş, nazari malumat veren ezberci muallim mektebi değildir. Karakterli, becerikli, kültürlü, iradeli ve mütefekkir; köyün ihtiyacına elverişli öğretmen yetiştirecek müessesesidir."

Köy enstitüleri "iş eğitimi" ilkesini esas almış kurumlardır. Ancak bu okullardaki iş eğitimi uygulamaları tartışmalı bir konudur (Uygun, 2007). Soysal'ın iş eğitimi anlayışında üretim, amaç değildir. Üretim, işin bir tür verimliliğe dönüşen sonucudur. Amaç, eğitimidir. Onun, Kızılçullu Köy Enstitüsü'ndeki iş eğitimi uygulamalarına ilişkin bazı değerlendirmeleri maddeler halinde şöyle sıralanabilir (Soysal, 1940; Soysal, 1943):

- Yapararak öğrenme, iş, faaliyet diye pedagoji kitaplarında ileri prensipler olarak görülen yöntemlere yer verilmiştir.
- Çocukların iş içinde istidat, beden ve ruh gelişimlerini üretime feda etme yoluna ve böylece basit ruhlu, düşüncesiz, yaptığı işte şuur sahibi olmayan adamlar halinde yetişmelerine katiyen meydan verilmemeye çalışılmıştır.
- İşlerde irade kadar bilgiye, zihne, estetik ve sosyal duyguya, ilgiye de yer ve önem verilmiştir.
- Çocukların kültür, sanat ve meslekî yönden bütün olarak gelişimlerine özen gösterilmiştir. Onların diğer alanlarda yetişmelerini ihmal edip, temrinlerini, teknik esasları da bırakıp bütün binaları tamir ve inşa için tutulan usta ve amelelerle bir hamlede bitirmeye çalışılmamıştır. Her sınıf, inşaatta kendi sanat müfredatını iletirmek ve tamamlamak üzere çalıştırılmıştır. Asıl gaye, öğrencinin planlı, esaslı ve evsafı bir surette yetiştirilmesidir.
- "İş eğitimi" ilkesine göre yapılan eğitimde üretim de doğaldır. Yapılan binalar, açılan kanallar, dikilen elbiseler hep işin ürünleridir. Ancak bunlarda çocukların körpe vücut ve ruhları, yaş ve seviyeleri, diğer derslerle olan münasebet ve ilgili güçleri gözetilmelidir. Üretimde Kızılçullu'da makul, doğru yol tutulmuştur.

Soysal'ın en çok üzerinde durduğu konulardan biri köy enstitülerindeki "iş eğitimi" uygulamalarıdır. Kızılçullu Köy Enstitüsü'nde iş eğitimi uygulamaları diğer enstitülere de örnek olacak şekilde gerçekleştirilmiştir (Soysal,1942: 63): "Bütün bu işler kendilerine ayrılan zaman ve ders saatlerinde muntazaman diğer ders ve işleri sekteye uğratıp ihmal ettirmeden, öğrencilerin ruh ve bedenlerindeki ahenkli inkişafı gözeterek yapıldı... İş prensibindeki bu noktayı kavrayamayanlar ya nesli sadece kötü bir amele ruhlu kafasız puroleter halde yetiştirmeyi kendilerine gaye edinenlerdir; yahutta bilgisizlik, sathilik yüzünden bu hataya düşenlerdir. Halbuki bu çocuklar her şeyden evvel öğretmen olacaklar; öğretmen ise yine her şeyin üstünde bilgi, görüş ve düşünüş sahibi olan adam demektir."

Soysal, tüm köy enstitülerini ortak bir okul modeli olarak görmüş ve eğitimlik uygulamasını başarıyla tamamlayıp yeni bir denemenin başına geçtiğini düşünerek Kızılçullu Köy Enstitüsünü bir hayat okulu olarak tasarlamaya çalışmış ve bu kurumun 17 Nisan 1940'ta 3803 sayılı Köy Enstitüleri Kanunu çıktıktan sonra açılan diğer enstitülere de model olmasını istemiştir. Ancak bu süreçte bazı gelişmelerin köy enstitüsü sisteminin oluşturulmasında eleştirilerde bulunduğu aleyhine döndüğü için, sistem içerisinde "Kızılçullu'da bir çibanbaşı" olarak görülmüş (Uyar, 2000: 228); görüş ve önerileri merkezi yöneticiler tarafından dikkate alınmamıştır.

Soysal'ın eğitimlik uygulaması ve köy enstitülerine yönelik bazı eleştirileri ve değerlendirmeleri maddeler halinde şöyle sıralanabilir (Soysal, 1945):

- İlk eğitim kursuna önem verilmişti. Maalesef, her işte olduğu gibi bu iş de, başlanıldığı gibi devam ettirilmemiştir. Köy enstitülerine bağlanan bu kurslar, daha ziyade Enstitülerin inşaat işlerine yarayan birer angarya müessesesi halini almıştır.
- Köy enstitüleri son derece acele ile ve yalnız kemiyet ele alınarak ve düşünülerek kurulmuştur.
- Enstitülere 1940'tan sonra haddinden fazla öğrenci alma düşüncesiyle, öğrenci seçim işinde gözetilen esaslara uyulmamıştır.
- Birden bire her birinde 800- 1200 öğrenci toplanan köy enstitüsü açınca bunlara idare amirleri ve yüzlerce öğretmen bulabilme gücünü baş göstermiştir. Bu yüzden köy enstitülerine % 90'dan fazla ilköğretmen okulu mezunları, öğretmen olarak tayin edilmiştir.
- Bir çok enstitü, kendi işe masraflarını karşılama kaygısıyla ekme, biçme sevdasına düşmüş ve öğrencilerin öğretmen olma amacına göre yetişmelerini ihmal etmiştir.
- Bazı enstitülerde üretim, çocukların eskittikleri ayakkabıları bile karşılayamamıştır. Böylece, enstitülerde üretim meselesini ilgililer tamamen yanlış ve hatalı istikamette tutmuşlardır. Halbuki, bu müesseseler kurulurken gaye: gençleri üretim içinde fennî bilgi ve itiyat kazandırarak yetiştirmektir...

Enstitülerin kurucu müdürlerinden biri olarak Soysal'ın köy enstitülerine yönelik eserleri ve görüşleri dikkate alınmadan köy enstitülerini objektif olarak anlamak güçtür. Onun eleştirilerinde de öznel bir çok değerlendirmeye rastlanabilir. Ancak köy enstitüleri konusunda araştırma yapanların, Soysal'ın eserlerini görmezlikten gelmesi veya onun köy enstitülerine yönelik görüş ve fikirlerine eleştirel bir yaklaşım sergileyerek kusursuz bir köy enstitüsü sistemini modelize etmesi, bilimsel anlayışla pek bağdaşmamaktadır. Türk eğitim tarihinde Soysal, köy enstitüsü sisteminin gelişim ve değişiminde önemli bir rol üstlenmiştir.

4. Köy Enstitüleri Tartışmalarındaki Yeri ve Köy Enstitülerinin Değişim Geçirdiği Dönemlerdeki Politik Etkisi

1946'da çok partili hayata geçildikten sonra köy enstitülerinde önemli değişikliklere gidilmiştir. Seçimlerden sonra Millî Eğitim Bakanı H. Âli Yücel ve İlköğretim Genel Müdürü İ. Hakkı Tonguç görevlerinden alınmış ve köy enstitüleri konusunda değişim isteklerine açık yöneticiler (Bakanlığa sırasıyla R. Şemsettin Sırer ve Tahsin Banguoğlu, İlköğretim Genel Müdürlüğüne ise Y. Kâzım Köni) iş başına getirilmiştir. Köy enstitüleri konusundaki tartışmalar, seçim öncesi her iki büyük parti (CHP ve DP) tarafından ciddiye alınmış ve köy enstitülerinin "düzeltilmesi", "iyileştirilmesi" ve "takviye" edilmesi yönünde yeni fikirler ileri sürülmüştür. Köy enstitülerine yönelik yeni fikir ve eleştirilerin temel dayanaklarından birisi, belki de en etkili eski bir köy enstitüsü müdürü olan Soysal'dır. Onun 1945'te yayınladığı "*İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri*" adlı kitabı, Cumhurbaşkanı İnönü'ye ulaşacak kadar geniş yankı yaratmıştır (Görüşme: Yalçın Soysal). Soysal, 1946'dan 1950'ye kadar da eski bir köy enstitüsü müdürü olarak artık Türkiye Büyük Millet Meclisindeydi. Bu süreçte köy enstitü-

◆ Selçuk Uygun

leri ile ilgili yeni düzenlemelerde O'nun otoritesi, hem TBMM üyelerinin hem de iş başında olan yöneticilerin üzerinde önemli bir etki oluşturmuştur.

1946-1950 yılları arasında köy enstitüleri üzerinde yapılan düzenlemeler, özellikle bazı enstitüleri öğretmen, yazar ve araştırmacılar tarafından enstitü felsefesinden uzaklaşma ve yozlaşma olarak görülmüştür (Uygun, 2007: 201). Ancak çok partili siyasi yaşama geçildikten sonra enstitülerdeki düzenlemelerin bir ihtiyaç olduğunu savunanlar da az değildir. Enstitülerdeki değişimin ihtiyaç olduğunu ileri süenlerin başlıca gerekçeleri şöyle sıralanabilir (Soysal, 1945; Gedikoğlu, 1971; Yiğit, 1992; Akyüz, 2007; Uygun, 2007):

- Uygulamada hem öğretmen, hem de ziraatçi veya sanatkâr yetiştirmenin mümkün olmayacağı anlaşılmıştır. Buradan yetişen öğretmen adayları kültür ve meslek bilgisi açısından eksik yetişmektedir.
- Tek parti döneminde açılan bu okulların sol eğilimli bireyler olarak yetiştiklerine ilişkin iddialar vardır.
- Öğrenciler, iş alanlarında fazla mesai harcamaktadırlar. Programları öğretmen yetiştirme yönünden zayıftır.
- Köy öğretmeni ve şehir öğretmeni ayrılığı oluşturulmuştur ve bu mesleğin saygınlığına gölge düşürmüştür.
- Öğretmenlerin kendi köylerine "başöğretmen" olarak atanması ve 20 yıl mecburi hizmete tabi tutulması rahatsızlık oluşturmuştur.

1940- 1946 yılları arasında köy enstitüleri uygulamalarında görüş ve önerileri dikkate alınmayan Soysal, 1946'da parlamentoya girerek köy enstitülerinin düzenlenmesi çalışmalarında aktif bir rol üstlenmiştir. Bu düzenleme çalışmalarında bir parlamenter olarak onun ne kadar etkili olduğu tartışılabilir. Ancak 1946 sonrası yapılan düzenlemeler ile onun düşünceleri arasındaki paralellik az çok bir fikir verebilir.

1946-1950 yılları arasında enstitülerde yapılan bazı değişiklikler şöyle sıralanabilir:

- Enstitülerin yönetici ve öğretmenlerinin kadrolarında önemli bir değişikliğe gidilmiştir. Buralara daha çok Gazi Terbiye Enstitüsü'nden mezun, enstitüleri öğretmenlerin anlatılarına göre milliyetçi (Uygun, 2007) öğretmenler atanmıştır.
- Enstitülerin yeni bir öğretim programı yapılmıştır (1947). 1947 programının en önemli özelliği, enstitülerin bir sanat okulu olmadığı gerekçesiyle hazırlanmış ve bu kurumları üretim amacından uzaklaştıracak şekilde tasarlanmış olmasıdır.
- Enstitü çıkışlı öğretmenlerin ve eğitimcilerin atanmasında yeni bir düzenlemeye gidilmiştir. Başöğretmenlikler, enstitüleri genç öğretmenlerden alınmış; birden fazla öğretmeni olan okullarda bu görev kıdemli olana verilmiştir. Öğretmenlerin ücretlerinde yeni düzenlemelere gidilmiştir.
- Yeni bir "Köy Enstitüleri Yönetmeliği" hazırlanmıştır (25.03.1947).
- Yüksek Köy Enstitüsü'nün yönetmeliği değiştirilmiş ve ardından bu kurum kapatılmıştır.
- 3803 ve 4274 sayılı köy enstitüleri kanunlarında önemli değişikliklere gidilmiş ve yeni yasal düzenlemeler yapılmıştır.

Türkoğlu'nun (2000: 551), Soysal'ın Türkiye Büyük Meclisi'ndeki etkileriyle ilgili değerlendirmeleri şöyledir: "Kızılçullu Müdürü Emin Soysal, Maraş bağımsız milletvekili olarak meclise girmiş, daha önceden de tanışıp anlaştığı Bakan Sirer'le bu konuda iyi bir ikili oluşturmuştu. (...) Mecliste Emin Soysal, Bakan olarak Sirer'e Enstitülerle ilgili soru yönelterek bir çok sav öne sürüyor, 'bu konuda ne yaptınız?' diyor, ondan yanıt istiyordu. 'Türk öğretmenin başka işleri bırakıp ne zaman yalnızca millî şuurun gelişmesine ağırlık vereceği, solculuk yuvası olan Yüksek Köy Enstitüsü'nün hala niçin kapatılmadığı?' gibi soruları bunlar. Enstitülerde dinsizliğin, ahlâksızlığın, solculuğun başını alıp gittiğini söylüyordu. Bu eleştiriler sırasında Emin Soysal, Yücel ve Tonguç'a o kadar olmayacak hücumlarda bulunuyordu ki kimi yandaşı milletvekilleri bile kişilik haklarına saldırmaması konusunda onu uyararak zorunda kalmıştı. Ama yeni Millî Eğitim Bakanı Sirer'in aradığı Meclis ortamı yaratılmıştı. Böylece yapmak istedikleri oylanmasa da onaylanmış oluyordu." Türkoğlu'nun bu değerlendirmeleri Soysal'ın enstitülerin değişim döneminde etkili olduğunu göstermesi açısından önemlidir. Ancak ona ilişkin atfedilen bazı sözlerin tartışmaya da açık olduğu unutulmamalıdır. Soysal (1945), köy enstitülerine karşı yönelttiği eleştirilerde amacının yıkıcı değil, bu kurumları geliştirmeye yönelik olduğunu belirtmiştir

Soysal'ın eleştirel kişiliği, köy enstitülerinin değişim geçirdiği dönemde Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM) oturumlarında da karşımıza çıkmaktadır. O, enstitülerle ilgili Meclise verilen değişiklik önergelerinin ne tamamen yanında ne de tamamen karşısında olmuştur. O, enstitülerin geliştirilmesi veya iyileştirilmesi için doğru bildiğini açık bir şekilde dile getirmekten çekinmemiştir. Örneğin, 3803, 4274 ve 4459 sayılı Kanunların Köy Okulu, Öğretmen Evi, Köy Sağlık Memurları ve Ebeleri Evleri İnşa Ettirilmesiyle ve bazı kanunların kaldırılmasıyla ilgili 5210 sayılı kanunun görüşmesinde TBMM'nde bir maddenin tartışılması sırasında şu görüşleri ileri sürmüştür (Köy Enstitüleri İle İlgili Yasalar II 2000: 132-138): "Muhterem arkadaşlar, komisyon kararına üç noktadan uymadığımı işaret ve imza etmiş bulunuyorum...." Bu yasanın görüşmesinde Soysal, köy okulu ve köy öğretmen evlerinin yapımının yalnız köylünün sırtına yüklenmesine karşı çıkmış ve konuşmasının devamında şunları söylemiştir: "Senelerden beri, köylüye tatbik ettiğimiz inşaat işleri, içtimai adalet yönünden Anayasamızın ruhuna aykırıdır. Bu işte tam içtimai adaleti tahakkuk ettirebilmemiz için bu şeyi, Millî Eğitim Bakanının getirdiği kanunun ruhunu şehir ve kasabalarımızda da tatbik etmek mevkîindeyiz."

Soysal'ın 1946-1950 yıllarında yapılan köy enstitüleri ile ilgili değişikliklerdeki etkisini daha iyi anlayıp yorumlamada, onun Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi ve İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri adlı kitapları önemli kaynaklardır. O bu kitaplarında açıkladığı görüşlerini köy enstitülerinin değişim geçirdiği dönemlerde yapılan Meclis ve komisyon tartışmalarında da dile getirmiştir (Köy Enstitüleri İle İlgili Yasalar, 2000). Örneğin bu görüşlerden bazıları şöyle sıralanabilir:

- Köy enstitüleri, öğrencilerin nitelikli öğretmen olabilmeleri için meslekî ve kültürel yönden gelişmelerini sağlayıcı nitelikte olmalıdır.
- Köy enstitüsü mezunları için 20 lira ücret ve 20 yıl mecburi hizmet rasyonel değildir.
- Köylerde başöğretmenliğin yalnız enstitü mezunu öğretmenlere tahsis edilmesi, öğretmenler arasında küskünlüğe ve haksızlığa neden olacaktır.
- Öğretmen köyde üretim işiyle uğraşmalıdır ancak bu uğraş onun geçim derdine düşüp mesleğini aksatmasına neden olmamalıdır.

◆ Selçuk Uygun

Bu tartışmalarda da görüldüğü gibi Soysal, hem köy enstitüleri sisteminin kuruluşunda hem de bu sisteme yöneltilen eleştiriler karşısında 1946-1950 yıllarında enstitüler üzerinde yapılan değişikliklerde önemli rol oynamıştır.

Sonuç ve Genel Değerlendirme

Soysal'ın, Türkiye'de öğretmen yetiştirme, köy okulu ve köy enstitülerine yönelik görüş ve uygulamalarıyla, 1930'ların ikinci yarısı ve 1940'lı yıllarda Türk eğitim tarihinde önemli rol üstlendiği görülmektedir. O'nun köy öğretmeni yetiştirme konusundaki düşünceleri, özgün kuramsal bir teori olmamakla birlikte, 1930'lu yılların ikinci yarısından itibaren uygulama boyutunda öncülüğünü yaptığı köye uygun öğretmen yetiştirme deneyiciliği özgündür. Ayrıca köy enstitüleri sistemi içerisinde beş yıl kurucu müdürlüğünü yaptığı Kızılçullu Köy Enstitüsü'nün, enstitü modelinin geliştirilmesinde ayrı bir yeri vardır.

Soysal, 1937-1942 yılları arasında Kızılçullu Köy Enstitüsü modelinin geliştirilmesinde aktif bir rol üstlenmesine rağmen 1940'tan sonra köy enstitülerine yönelik düşüncelerini hayata geçirme noktasında engellerle karşılaşmış ve 1940'tan sonra açılan diğer enstitülerde etkili olamamıştır. O, köy enstitülerinde köyün ihtiyacına cevap verecek nitelikte "iş eğitimi" vasıtasıyla köycü öğretmenin yetiştirilmesini hedeflemiştir. "İş eğitimi", diğer köy enstitülerinde onun düşündüğü gibi uygulanmamış ve bu yüzden kültür ve meslek bilgisi yetersiz öğretmen yetiştiren bu kurumlara güven sarsılmıştır. Soysal'ın 1946 sonrası köy enstitülerinin düzenlenmesine yönelik çabaları, bu kurumlara güveni sağlamaya yöneliktir. O, bu süreçte bazı düzenlemelerde etkin rol oynasa da köy enstitüleri modeli işlevselliğini yitirmiştir.

Köy enstitüleri tartışmalarında, Soysal'ın eserleri bu kurumlara farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Köy enstitüleri üzerine yapılan tartışmalar henüz güncelliğini kaybetmemiştir. Türkiye'de, gelenekselin dışında farklı bir okul modeli arayışı sık rastlanan bir olay değildir. Türk eğitimini çağdaştırmaya çalışanlar, genelde Batıdaki gelişmeleri izlemenin veya kopya etmenin yeterli olacağını düşünmüştür. Ancak köy enstitüsü modeli bu süreçte istisnadır. Köy enstitüleri, ne Doğu Blokunda uygulanan üretim okulunun ne de Batı Blokunda uygulanan iş okulunun kopyasıdır. Köy enstitüsü modeli, Batı'daki çağdaş akımların izlerini taşımakla birlikte Türk eğitimciler tarafından geliştirilmiş bir okul sistemidir. Bu sistemin geliştirilmesinde ve değiştirilmesinde etkili bir isim olan Emin Soysal'ın köy enstitülerine yönelik görüş, tecrübe ve değerlendirmeleri yeni araştırmalara ışık tutacak niteliktedir.

Kaynakça

- Akyüz, Yahya (2007). **Türk Eğitim Tarihi (M. Ö. 1000-M. S. 2007)**. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Gedikoğlu, Şevket (1971). **Evreleri Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri**. Ankara: İş Matbaacılık ve Ticaret.
- Görüşme (2002, Haziran 3). *"Babam Emin Soysal"* (akt. . Y. Soysal, Görüşmecisi. S.Uygun). Ankara.
- KEÇEV (2000). **Köy Enstitüleri İle İlgili Yasalar (II Cilt)**. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- KEÇEV (2001). **Basında Köy Enstitüleri (II Cilt)**. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı Yayınları.
- Kırby, Fay (1962). **Türkiye'de Köy Enstitüleri**. Ankara: İmece Yayınları.
- Soysal, Emin (1940 -1943). **Kızılçullu Köy Enstitüsü Sistemi I-II**.
- Soysal, Emin (1942). **Köy Enstitülerinin Tarihçesi ve Kızılçullu Köy Enstitüsü**. Bursa: Bursa Yeni Basımevi.
- Soysal, Emin (1945). **İlköğretim Olayları ve Köy Enstitüleri**. Bursa: Uygun Basımevi.
- Soysal, Emin (1947, Ekim 31). *"Davam Adlı Bir Kitap Neşretmesi Münasebeti İle H. Âli Yücel'e Açık Mektup"*. **Tasvir Gazetesi**.
- Soysal, Emin (1967). *"Emin Soysal'ın Sicil Durumu" Özel Dosya Fotokopisi* (Oğlu Y. Soysal'dan temin edilmiştir).
- Tonguç, Emin (2001). **Bir Eğitim Devrimcisi İsmail Hakkı Tonguç (Yaşamı, Öğretisi, Eylemi)**. Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Tonguç, İ. Hakkı (1999). **Mektuplarla Köy Enstitüsü Yılları** (Hazır. E. Tonguç). Ankara: Güldikeni Yayınları.
- Tonguç, İ. Hakkı (1998). **Eğitim Yolu İle Canlandırılacak Köy (ilk baskı 1939)**. Ankara: Köy Enstitüleri ve Çağdaş Eğitim Vakfı.
- Türkoğlu, Pakize (2000). **Tonguç ve Enstitüleri**. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Uyar. Bahattin (2000). **Tonguç'un Eğitimcileri**. Ankara: Öğretmen Dünyası.
- Uygun, Selçuk (2002, Temmuz). *"Eğitmenlikten Öğretmenliğe"*. **Tarih ve Toplum Dergisi**.
- Uygun, Selçuk (2007). **Tanıkların Dilinden Bir Dönem Öğretmen Okulları (İlköğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri)**. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uygun, Selçuk ve Diğerleri (2002). **Reform Pedagojisi Eğitim Bilimleri Okul Reformu Öğretmen Eğitimi ve Dr. Halil Fikret Kanad**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Yalman, A. Emin (1937, Sonkanun). *"Köye Işık Taşıyacak Köylüler..."* **Kültür Bakanlığı Dergisi**.
- Yiğit, Ali Ata (1992). **İnönü Dönemi Eğitim ve Kültür Politikası**. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

THE LIFE OF M. EMİN SOYSAL AND HIS POSITION IN THE HISTORY OF VILLAGE INSTITUTES

Selçuk UYGUN*

Abstract

The aim of this research is to discuss M. Emin Soysal's, who worked at important positions in the period of teacher educations were increased in variety in Turk Education History, life and his effects on Village Institutes' history. He was one of the first founder managers of the Village Institutes and, was a Member of Parliament in the Village Institutes changing period. Because of this, his position, in Village Institutes' history, is worth to research. In this research, the data, based on written resources, were discussed by historical method and evaluated. In research findings, it was found that Soysal had an important position on enlightening Village Institutes. It is understood that Soysal had different expression in discussions about Village Institutes. According to him, the Institutes aimed at training well-qualified teachers who were appropriate for village. But in the Institutes, where the students numbers and quotas increased in a short period, there was backed out of the thought of aimed at training well-qualified village teachers. His relative effect, on foundation of Village Institute, was limited with Kızılçullu Village Institute. However there was Soysal's political effect, as relatively, on the arrangements which about the Institute and were made after the years of 1946.

Key Words: M. Emin Soysal, teacher education, history of education, village institutes

* Asst. Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences Çanakkale.

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREVLİ MÜDÜRLERİN İLETİŞİM STİLLERİ

Canan ÇETİNKANAT*

Mesut SAĞNAK**

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görevli müdürlerin iletişim stillerini belirlemektir. Veri toplama aracı olarak, Kremer-Hayon ve Wubbels (1993)'in geliştirdikleri müdür etkileşim anketi kullanılmıştır. Anket, liderlik, yardımseverlik/cana yakınlık, anlayışlılık, sorumluluk/serbestlik, kararsızlık, memnuniyetsizlik, azarlayıcılık ve kuralcılık boyutlarına ilişkin toplam 62 maddeden oluşmaktadır. Araştırmaya Niğde İl merkezinde bulunan 21 ilköğretim okulunda görevli 305 öğretmen katılmıştır. Elde edilen veriler, araştırmanın amacına uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, varyans analizi, Tukey testi istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, müdürlerin en yüksek düzeyde liderlik ve en düşük düzeyde memnuniyetsizlik davranışı gösterdiklerini algıladıkları belirlenmiştir. Müdürlerin davranışlarına ilişkin öğretmen algıları, kıdem, cinsiyet ve branş değişkenlerine göre farklılaştığı; eğitim durumu değişkenine göre bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Müdürlerin kişiler arası davranışları, müdürlerin iletişim stilleri, etkileşim

Giriş

Örgüt ve yönetimin çeşitli tanımları, bunlar arasındaki ilişkiye yön vermektedir. Örgüt, üyeleri arasındaki ilişkilerin bir örgüsüdür (Bursalıoğlu, 1994, 14). Yönetim, diğer kişilerin çabaları yoluyla amaçların başarılması olarak tanımlanabilir. Bir yöneticinin karşılaştığı bir durumu analiz etmesi, bunun sonucunda yararlı çözümler bulması, planlanan değişikliklerin etkilerini ve sonuçlarını görmesi, gerekli öğeleri örgütlemesi ve denetimi sağlaması iyi bir iletişim sisteminin kurulmasıyla sağlanabilir (Can, 1997, 250).

Formal bir örgütün temel öğeleri, ortak amaç, bu ortak amaca katkıda bulunmaya istekli bireyler ve iletişimdir. Açıktır ki, iletişim olmadan anlaşılmalı ve benimsenmiş bir ortak amaç, böyle bir ortak amaca katkıda bulunmak isteyenlerin eşgüdümlemiş bir çabası söz konusu olamaz (Aydın, 1991, 146).

İletişim, Latince'de paylaşma anlamına gelen communis kelimesinden çıkarılmış bir terimdir. İnsan davranışını değiştirmek amacıyla her türlü kavram ve sembo-

* Prof. Dr.; Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

** Yrd. Doç. Dr.; Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

lün iletilme süreci olarak tanımlanabilir (Bursalıoğlu, 1994, 117). Pek çok tanımı bulanmakla birlikte iletişim, kaynak ve hedef arasında davranış değişikliği oluşturmak amacıyla bilgi, fikir, tutum, duygu ve becerilerin anlamlarının ortak kılınma süreci (Çetinkanat, 1994, 96) olarak tanımlanabilir.

İnsanlar sürekli olarak birbirleriyle etkileşim içindedirler. Bu nedenle insan davranışları bir bakıma toplumsal davranış olarak görülebilir. İşte insanlar arasında etkileşimi sağlayan araç iletişimdir. Böylelikle kişiler algılarını, isteklerini, duygu ve değerlerini, tutumlarını ve ihtiyaçlarını açığa vurabilirler (Can, 1997, 251).

Geniş anlamda iletişim süreci insan davranışını değiştirmek, örgütte bir haberleşme ağı kurmak, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirmek, yetkinin görevlerini gerçekleştirmek ve etkili bir koordinasyon sağlamak amaçlarıyla kullanılır. Karar yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim örgüt açısından o kadar önemlidir (Bursalıoğlu, 1994, 114).

Ortak bir amacın gerçekleşmesi için iki ya da daha fazla kişinin bireysel rollerinin eşgüdümü zorunlu olduğunda, bir örgüt oluşmaktadır. Bu durum, iletişimi zorunlu kılmaktadır. Bir başka anlatımla, iletişim olmadan örgüt olamaz. İletişim olmadan ortak bir amacın oluşturulması, bu ortak amaç doğrultusunda bireysel çabaların eşgüdümlenmesi olanaksızdır. İletişim bir araçtır. Formal bir örgütü oluşturma, örgüt amaçlarına açıklık kazandırma, anlaşılmasını ve benimsenmesini sağlama, bireysel ve grup çabalarını ortak amaçlar doğrultusunda eşgüdümlenme aracıdır (Aydın, 1991, 146).

Araştırmacılar otuz yılı aşkın bir süredir, sosyoloji, örgütsel davranış, örgütsel iletişim gibi alanlarda örgütsel yapı içinde kişiler arası iletişim ilişkilerinin önemini araştırmaktadır. İlk olarak Barnard, bir örgütün farklı düzeylerinin ve öğelerini koordine etmede iletişimin rolüne işaret etmiştir (Reyes ve Hoyle, 1992, 163).

İletişimin etkili olabilmesi için üç yönlü bir süreç olması gerekir. Örgüt içinde yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya doğru ve yatay iletişim gerekmektedir (Aydın, 1991, 147). Bir örgütte yukarıdan aşağıya doğru iletişim örgüt amacını gerçekleştirmeye, aşağıdan yukarıya doğru iletişim ise personel gereksinimini karşılamaya dayanmaktadır (Celep, 1992, 302).

İletişim, eğitim sürecinin temelidir (Dean, 1990, 145). Eğitim örgütlerinde etkili bir iletişimi gerçekleştirmek için yönetici öğretim kadrosu ile özdeşleşebilir, gereksinime koşut olarak iletişim kanalları oluşturabilir ve bu kanalların sürekli olarak açık olmasını sağlayabilir (Aydın, 1991, 149).

Eğitim örgütlerinde kişiler arası ilişkiler, yönetim süreçleri üzerinde derin ve geniş etkiler yapar; çünkü eğitim öncelikle sosyal ve politik bir girişimdir. Özellikle küçük çaptaki ayrı eğitim kurumlarında bu ilişkiler sıklaşır ve iletişim formal olmaktan çok informal kanallar ve kapsam aracılığıyla çalışır (Bursalıoğlu, 1994, 118). Formal iletişim sistemi her zaman informal iletişim ağı ile desteklenir. İnfomal iletişim, örgüt üyelerinin kişisel ve sosyal ilişkilerine dayanır. İnfomal örgüt ve onun iletişim sistemi örgütsel amaçlardan çok bireysel amaçlara göre ayarlanmıştır. Bu nedenle, informal iletişim sistemi formal sistemle uyumlu ve tutarlı olmayabilir. Bu iki iletişim sisteminin birbiriyle tutarlı olması ya da olmaması, örgütsel amaçların bireysel amaçlarla işgörenlerin tutumları ile uyum derecelerine bağlıdır (Aydın, 1991, 148).

İletişimde sorun düşüncelerin, konuşmadan daha hızlı olmasından kaynaklanır. Dakikada ortalama 125 kelime konuşulur ama dinlerken bile beyin bundan daha hızlı düşünce üretmeye devam eder (Wendel, 1974, 33). Bu nedenle ilişkilerin özenle ve iletişim engellerine dikkat ederek sürdürülmesi önemlidir.

Okul iklimi üzerine klasik çalışmaya sahip Halpin ve Croft (1966), açık okul ikliminin önemini vurgulamış, öğretmenlerin ve müdürlerin içten davranışlarına gereksinim olduğunu belirtmişlerdir. Pek çok araştırma, pozitif okul iklimi oluşturmada, kadro geliştirmede, öğrenci başarısını, öğretmen motivasyonunu ve okulun etkililiğini sağlamada müdürlerin önemini ortaya koymuştur (Kremer-Hayon ve Wubbels, 1993, 115).

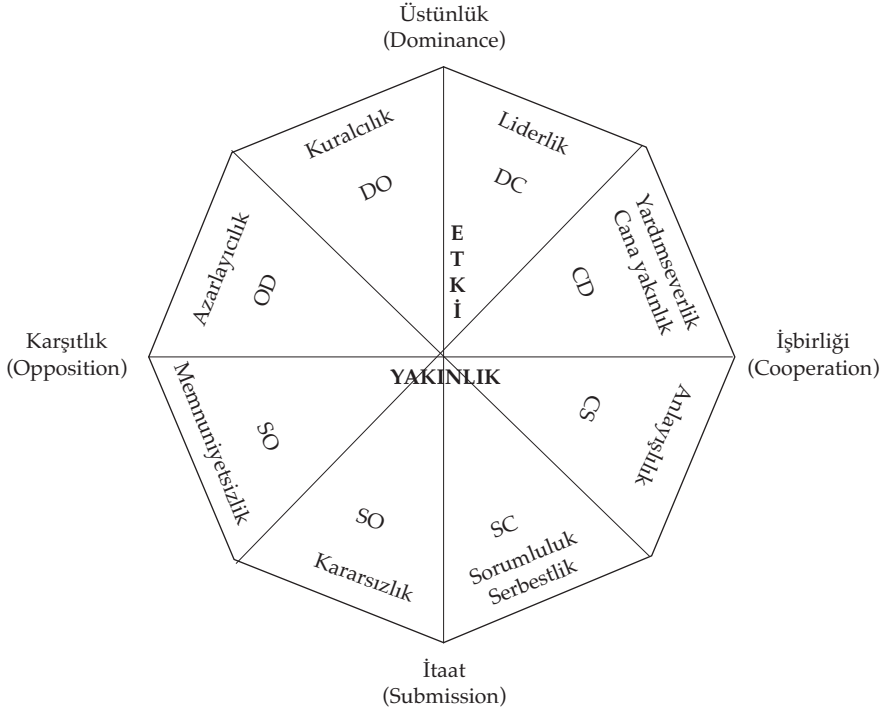
Kişiler arası ilişkiler ve grup dinamiği eğitim örgütleri için daha çok önem taşır. Çünkü bu örgütler diğerlerine göre daha informal bir yapı ve hava içinde çalışır. Zaten eğitim girişiminin ham ve işlenmiş maddesi olan insan, bu ilişkilerin hem üreticisi hem de tüketicisidir (Bursalıoğlu, 1994, 24).

İletişim sürecinde iki temel öge; bilgi veren ve alandır. Ancak iletişime yön veren ve kurulacak iletişimin niteliğini belirleyen en önemli öge bilgiyi aktarandır. Bir örgütte iletişim sürecini başlatan ve yapısını belirleyen kimse yöneticidir (Celep, 1992, 301).

Müdürün rolünde kişiler arası arena merkezi bir rol oynar. Müdür-öğretmen ilişkisi, okulun örgütsel iklimini değerlendiren pek çok aracın önemli bir ögesidir. Araştırmalar, müdür-öğretmen ilişkisinin okulun etkililiğine ve öğretmenlerin doyum düzeylerine etkisinin altını çizmişlerdir (Kremer-Hayon ve Wubbels, 1993, 116).

Müdürler, idealleri, politikaları, prosedürleri vb. paylaşmak için öğretmen, öğrenci ve velilerle iletişim kurar, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini denetim ve değerlendirme yoluyla etkiler, bu da sözlü ve yazılı iletişimi zorunlu kılar. Yapılan araştırmalar, müdürlerin zamanının %70'e yakını kişiler arası iletişime ayırdıklarını belirtmektedir (Reyes ve Hoyle, 1992, 163).

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin algısına göre, ilköğretim okullarında görevli müdürlerin iletişim stillerini belirlemektir. Bu algıyı betimlemek için, Leary'nin kişiler arası ilişkilere ilişkin genel modelini eğitim örgütlerine uyarlayan Wubbels'in modelinden yararlanılmıştır. Leary ve arkadaşları, klinik çalışmaları sonucunda, kişiler arası davranışın farklı türlerini kısa cümleler halinde düzenlemişler, önce bunları 16 daha sonra 8 kategoride kodlamışlar ve düzenlemişlerdir (Wubbels vd., 1993, 14). Leary'nin üstünlük-itaat ve düşmanlık-sevgi boyutlarını eğitime uyarlayan Wubbels, bu iki boyutu yakınlık (işbirliği-karşıtlık) ve etki (üstünlük-itaat) olarak nitelendirmiş, yapılandırılmış kişiler arası davranış şekil 1'de görüldüğü gibi 8 dilime yerleştirmiştir (Brok vd., 2005, 767). Yakınlık, işbirliğinin derecesini, etki ise kontrolün derecesini belirtmektedir.



Şekil 1. Kişiler Arası Davranış Modeli (Kaynak: Wubbels, 1993, 16).

Modelin dilimleri sekiz farklı davranışı betimlemektedir. Bunlar, liderlik (DC), yardıms severlik/cana yakınlık (CD), anlayışlılık (CS), sorumluluk/serbestlik (SC), kararsızlık (SO), memnuniyetsizlik (OS), azarlayıcılık (OD) ve kuralcılıktır (DO) (Wubbels vd., 1993, 17). Dilimler, şekilde görüldüğü gibi, sistemdeki pozisyonlarına göre DC, CD vb. olarak nitelendirilmiştir. Örneğin, liderlik ve yardıms severlik/cana yakınlık dilimleri, hem üstünlük hem de işbirliği olarak nitelendirilmiştir. DC diliminde, üstünlük bakış açısı işbirliğinden daha etkilidir. CD bölümü ise, daha çok işbirliği, daha az üstünlük tipi davranışları içerir (Brok vd., 2005, 767).

Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görevli müdürlerin iletişim stillerine ilişkin öğretmenlerin algıları nelerdir?

Alt Problem

İlköğretim okullarında görevli müdürlerin iletişim stillerine ilişkin öğretmen algıları arasında; eğitim durumu, mesleki kıdem, branş ve cinsiyet değişkenleri bakımından anlamlı fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma evrenini 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Niğde Merkez ilköğretim okullarında görevli 781 öğretmen oluşturmuştur. Niğde İl Merkezinde 31 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Yansız örnekleme yoluyla 21 ilköğretim okulu araştırma kapsamına alınmış ve bu okullarda görevli 305 öğretmen araştırmaya katılmıştır. İlköğretim okullarındaki katılımcı sayısı çalışma evreninin % 39'unu oluşturmuştur.

Veri toplama aracı olarak Kremer-Hayon ve Wubbels (1993) tarafından geliştirilen "Müdür Etkileşim Anketi" (Questionnaire on Principal Interaction) kullanılmıştır. Anket, Wubbels ve arkadaşları tarafından kişiler arası davranış modeline dayalı olarak geliştirilen öğretmen etkileşim anketinden uyarlanmıştır. Araştırmacılar, bu çalışma sonucunda müdür etkileşim anketinin alt boyutlarına ilişkin Alpha (a) değerlerini liderlik .69, yardımseverlik/cana yakınlık .81, anlayışlılık .85, sorumluluk/serbestlik .70, kararsızlık .86, memnuniyetsizlik .75, azarlayıcılık .85 ve kuralcılık .70 olarak bulmuşlardır. Öğretmenlerin algılarını belirlemek için kullanılan anket 62 maddeden oluşmaktadır. Bu maddeler 8 boyut üzerinden değerlendirilmiştir. Sorular karıştırılarak anket formuna yerleştirilmiştir. Anket formundaki dizilişine göre, 1., 9., 17., 25., 33., 41., 49. sırada liderlik; 2., 10., 18., 26., 34., 42., 50. sırada yardımseverlik/cana yakınlık; 3., 11., 19., 27., 35., 43., 51., 56. sırada anlayışlılık; 4., 12., 20., 28., 36., 44., 52., 57., 61. sırada sorumluluk/serbestlik; 5., 13., 21., 29., 37., 45. sırada kararsızlık; 6., 14., 22., 30., 38., 46., 53., 58. sırada memnuniyetsizlik; 7., 15., 23., 31., 39., 47., 54., 59. sırada azarlayıcılık; 8., 16., 24., 32., 40., 48., 55., 60., 62. sırada kuralcılık soruları yer almıştır. Anket soruları, hiç, az, bazen, sık sık, her zaman olmak üzere beşli derecelendirme ölçeği üzerinde yanıtlanmıştır.

Araştırmada kullanılan bu aracın, önce İngilizce'den Türkçe'ye daha sonra Türkçe'den İngilizce'ye çevirisi yapılarak dilimize uygunluğu sağlanmıştır. Uygulamadan önce anketin güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Anket ön uygulama amacıyla 15 gün ara ile 30 kişiye uygulanmış ve Pearson korelasyon değeri .74; sekiz boyutun Alpha (a) değerleri ise sırasıyla liderlik .65, yardımseverlik/cana yakınlık .70, anlayışlılık .63, sorumluluk/serbestlik .72, kararsızlık .75, memnuniyetsizlik .74, azarlayıcılık .81 ve kuralcılık .81 olarak bulunmuştur. Elde edilen veriler araştırmanın amacına uygun olarak aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, varyans analizi, Tukey testi istatistiksel yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ankette kullanılan beşli derecelendirme ölçeğine uygun olarak elde edilen verilerin yorumlanması için 0-0.79 (hiç), 0.80-1.59 (az), 1.60-2.39 (bazen), 2.40-3.19 (sık sık), 3.20-4.00 (her zaman) puan aralıkları kullanılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1. Müdürlerin İletişim Stilllerine İlişkin Öğretmen Algıları

| Davranış Boyutları | N | X | S | Sıra |
|------------------------------------|-----|------|------|------|
| Liderlik | 305 | 2.82 | 5.74 | 1 |
| Yardıms severlik/ Cana yakınlık | 305 | 2.77 | 6.15 | 2 |
| Anlayışlılık | 305 | 2.75 | 6.38 | 3 |
| Sorumluluk/ Serbestlik | 305 | 2.16 | 4.00 | 4 |
| Kararsızlık | 305 | 1.40 | 3.89 | 6 |
| Memnuniyetsizlik | 305 | 1.22 | 6.79 | 8 |
| Azarlayıcılık | 305 | 1.33 | 7.20 | 7 |
| Kuralcılık | 305 | 1.93 | 6.98 | 5 |

Tablo 1’de, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, müdürlerin iletişim stillerine ilişkin algıları, liderlik 2.82 (sık sık), yardıms severlik/ cana yakınlık 2.77 (sık sık), anlayışlılık 2.75 (sık sık), sorumluluk/serbestlik 2.16 (bazen), kararsızlık 1.40 (az), memnuniyetsizlik 1.22 (az), azarlayıcılık 1.33 (az) ve kuralcılık 1.93 (bazen) olarak bulunmuştur.

Ortalamalara göre müdürlerin davranış boyutları, liderlik 1., yardıms severlik/ cana yakınlık 2., anlayışlılık 3., sorumluluk/serbestlik 4., kuralcılık 5., kararsızlık 6., azarlayıcılık 7. ve memnuniyetsizlik 8. sırada yer almıştır.

Bu bulgulara göre, genel olarak, yöneticilerin en yüksek düzeyde işbirliği ve en düşük düzeyde karşıtlık olarak nitelendirilen iletişim stillerini kullandıkları söylenebilir. Bu bulgu, Yıldız (1996)’ın ilköğretim okulu yöneticileri iletişim sürecinde çoğunlukla katı kurallar yerine işbirliğine dayalı bir yol izler bulgusu ile paralellik göstermektedir.

Müdürlerin liderlik davranışlarının ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu durum, ilköğretim okulu müdürlerinin dönüşümcü liderlik özelliklerine sahip olma ve liderlik davranışlarını gösterme düzeylerinin yüksek olduğunu gösteren araştırma bulguları ile (Çelik, 1998; Karip, 1998; Şahin, 2004) tutarlılık göstermektedir.

Kremer-Hayon ve Wubbels (1993) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin müdürlerden liderlik, yardıms severlik/ cana yakınlık ve anlayışlılık davranışları belediklerini saptamışlardır. Buna göre, ilköğretimde görevli müdürlerin iletişim stillerinin öğretmenlerin beklentilerine uygun olduğu söylenebilir.

Kremer-Hayon ve Wubbels (1993), doyum ile liderlik, yardıms severlik/ cana yakınlık, anlayışlılık, sorumluluk/serbestlik arasında pozitif; memnuniyetsizlik, kararsızlık, azarlayıcılık arasında negatif ilişki belirlemişlerdir. Stres ile liderlik, yardıms severlik/ cana yakınlık, anlayışlılık ve sorumluluk/serbestlik arasında negatif; memnuniyetsizlik, belirsizlik, azarlayıcılık arasında pozitif ilişki saptamışlardır. Ayrıca, müdürlerin iletişim stilleri, işbirliği niteliği arttıkça ve karşıtlık niteliği azaldıkça öğretmenlerin doyum düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Müdürlerin iletişim stillerine ilişkin bu araştırmada, liderlik, sorumluluk/serbestlik ve işbirliği niteliğinin öne çıktığı yardımseverlik/cana yakınlık ve anlayış boyutlarının; kuralcılık, kararsızlık, azarlayıcılık ve memnuniyetsizlik boyutlarına göre ortalamalarının yüksek olması olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Bununla birlikte, Kremer-Hayon ve Wubbels (1993) aynı araştırmada, müdürlerin kurala dayalı iletişim stili arttıkça öğretmenlerin stres düzeylerinin arttığını belirtmişlerdir. Müdürlerin kurala dayalı davranışlarının ortalaması 1.93 (bazen) olarak bulunmuştur. Buna göre, müdürlerin kurala dayalı davranışlarını azaltmaları gerektiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre müdürlerin, kararsızlık (1.40), memnuniyetsizlik (1.22) ve azarlayıcılık (1.33) davranışlarını az da olsa gösterdikleri anlaşılmaktadır. Müdürlerin, kişiler arası ilişkileri dolayısıyla okulun iklimini olumsuz etkilemesi beklenen bu davranışları az düzeyinde de olsa göstermemesi gerektiği söylenebilir.

Tablo 2. Eğitim Durumlarına Göre Öğretmenlerin Müdürlerin İletişim Stillerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

| Davranış Boyutları | Veri Grupları | Kareler Toplamı | SD | Kareler Ortalaması | F | p* |
|----------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|
| Liderlik | GA | 10.806 | 3 | 3.602 | .108 | .955 |
| | Gİ | 10031.18 | 301 | 33.326 | | |
| | Toplam | 10041.99 | 304 | | | |
| Yardımseverlik/ Cana Yakınlık | GA | 37.431 | 3 | 12.477 | .327 | .806 |
| | Gİ | 11471.44 | 301 | 38.111 | | |
| | Toplam | 11508.87 | 304 | | | |
| Anlayışlılık | GA | 41.002 | 3 | 13.667 | .333 | .802 |
| | Gİ | 12371.44 | 301 | 41.101 | | |
| | Toplam | 12412.45 | 304 | | | |
| Sorumluluk/ Serbestlik | GA | 6.484 | 3 | 2.161 | .134 | .940 |
| | Gİ | 4861.741 | 301 | 16.152 | | |
| | Toplam | 4868.230 | 304 | | | |
| Kararsızlık | GA | 71.839 | 3 | 23.946 | 1.586 | .193 |
| | Gİ | 4543.289 | 301 | 15.094 | | |
| | Toplam | 4615.128 | 304 | | | |
| Memnuniyetsizlik | GA | 150.643 | 3 | 50.214 | 1.088 | .355 |
| | Gİ | 13895.80 | 301 | 46.165 | | |
| | Toplam | 14046.44 | 304 | | | |
| Azarlayıcılık | GA | 113.129 | 3 | 37.710 | .725 | .538 |
| | Gİ | 15664.08 | 301 | 52.040 | | |
| | Toplam | 15777.21 | 304 | | | |
| Kuralcılık | GA | 204.007 | 3 | 68.002 | 1.398 | .244 |
| | Gİ | 14642.28 | 301 | 48.645 | | |
| | Toplam | 14846.28 | 304 | | | |

*p<.05

◆ Canan Çetinkanat / Mesut Sağnak

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin eğitim durumlarına göre, müdürlerin iletişim stillerine ilişkin algıları arasında fark bulunmamıştır. Buna göre, eğitim durumunun, öğretmenlerin algılarında farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

Tablo 3. Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Müdürlerin İletişim Stillerine İlişkin Algıları Arasındaki Farklar İçin Tek Yönlü Varyans Analizi

| Davranış Boyutları | Veri Grupları | Kareler Toplamı | SD | Kareler Ortalaması | F | p* |
|------------------------------|---------------|-----------------|-----|--------------------|--------|------|
| Liderlik | GA | 152.959 | 4 | 38.240 | 1.160 | .329 |
| | Gİ | 9889.028 | 300 | 32.963 | | |
| | Toplam | 10041.99 | 304 | | | |
| Yardımsızlık / Cana Yakınlık | GA | 214.199 | 4 | 53.550 | 1.422 | .226 |
| | Gİ | 11294.67 | 300 | 37.649 | | |
| | Toplam | 11508.87 | 304 | | | |
| Anlayışlılık | GA | 223.951 | 4 | 55.988 | 1.378 | .241 |
| | Gİ | 12188.50 | 300 | 40.628 | | |
| | Toplam | 12412.45 | 304 | | | |
| Sorumluluk / Serbestlik | GA | 13.793 | 4 | 3.448 | .213 | .931 |
| | Gİ | 4854.436 | 300 | 16.181 | | |
| | Toplam | 4868.230 | 304 | | | |
| Kararsızlık | GA | 206.836 | 4 | 51.709 | 3.519* | .008 |
| | Gİ | 4408.292 | 300 | 14.694 | | |
| | Toplam | 4615.128 | 304 | | | |
| Memnuniyetsizlik | GA | 542.733 | 4 | 135.683 | 3.014* | .018 |
| | Gİ | 13503.71 | 300 | 45.012 | | |
| | Toplam | 14046.44 | 304 | | | |
| Azarlayıcılık | GA | 656.562 | 4 | 164.141 | 3.257* | .012 |
| | Gİ | 15120.65 | 300 | 50.402 | | |
| | Toplam | 15777.21 | 304 | | | |
| Kuralcılık | GA | 372.76 | 4 | 93.192 | 1.932 | .105 |
| | Gİ | 14473.52 | 300 | 48.245 | | |
| | Toplam | 14846.28 | 304 | | | |

*p<.05

Tablo 3’de, kıdemlerine göre öğretmenlerin, 0.05 anlamlılık düzeyinde, kararsızlık, memnuniyetsizlik ve azarlayıcılık davranış boyutlarına ilişkin görüşleri arasında fark bulunmuştur. Kıdemlerine göre öğretmenlerin, bu boyutlara ilişkin farkın hangi grup/gruplar arasında olduğunu bulmak için Tukey Testi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Kıdemlerine Göre Öğretmenlerin Müdürlerin Kararsızlık, Memnuniyetsizlik ve Azarlayıcılık Davranışlarına İlişkin Algıları Arasındaki Fark İçin Tukey Testi

| Değişkenler | Kararsızlık | | | Memnuniyetsizlik | | Azarlayıcılık | |
|-------------|-------------|--------|--------|------------------|---------|---------------|---------|
| | N | 1 | 2 | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1 | 39 | 6.3590 | 6.9487 | 8.6667 | | | |
| 2 | 55 | | 8.4909 | 9.2000 | 9.2000 | 9.6182 | |
| 3 | 55 | | 8.8182 | 10.1273 | 10.1273 | 11.0364 | 11.0364 |
| 4 | 47 | | 9.1702 | | 11.7872 | | 13.6809 |
| 5 | 109 | | 8.6514 | 10.1651 | 10.1651 | 10.4404 | 10.4404 |

Tablo 4 incelendiğinde, kararsızlık boyutuna ilişkin farkın, 1-5 yıl kıdeme sahip Grup1 ile 6-10 yıl kıdeme sahip Grup2, 11-15 yıl kıdeme sahip Grup3, 16-20 yıl kıdeme sahip Grup4 ve 20 yıl ve yukarısı kıdeme sahip Grup5 arasında olduğu görülmektedir. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenler, diğer gruplara göre, müdürlerin kararsızlık davranışını daha düşük düzeyde algılamaktadır. Memnuniyetsizlik boyutuna ilişkin farkın, 1-5 yıl kıdeme sahip Grup1 ile 16-20 yıl kıdeme sahip Grup4 arasında olduğu görülmektedir. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre, okul müdürlerinin daha memnuniyetsiz olduğunu algılamaktadır. Azarlayıcılık boyutuna ilişkin farkın, 1-5 yıl kıdeme sahip Grup1 ve 6-10 yıl kıdeme sahip Grup2 ile 16-20 yıl kıdeme sahip Grup4 arasında olduğu anlaşılmaktadır. Buna göre, 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler, 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre müdürlerin daha azarlayıcı davrandığını algılamaktadır.

Tablo 5. Cinsiyetlerine Göre Öğretmenlerin Müdürlerin İletişim Stillerine İlişkin Algıları Arasındaki Fark İçin t- Testi

| Davranış Boyutları | Değişkenler | N | X | S | t | p* |
|----------------------------------|-------------|-----|-------|------|--------|------|
| Liderlik | Kadın | 169 | 20.00 | 5.45 | .719 | .473 |
| | Erkek | 136 | 19.52 | 6.10 | | |
| Yardımseverlik/ Cana Yakınlık | Kadın | 169 | 19.18 | 6.07 | .788 | .431 |
| | Erkek | 136 | 19.74 | 6.25 | | |
| Anlayışlılık | Kadın | 169 | 21.76 | 6.57 | .833 | .406 |
| | Erkek | 136 | 22.38 | 6.15 | | |
| Sorumluluk/ Serbestlik | Kadın | 169 | 19.39 | 4.19 | .492 | .623 |
| | Erkek | 136 | 19.61 | 3.75 | | |
| Kararsızlık | Kadın | 169 | 7.86 | 3.79 | 2.880* | .004 |
| | Erkek | 136 | 9.14 | 3.91 | | |
| Memnuniyetsizlik | Kadın | 169 | 9.56 | 6.62 | .729 | .466 |
| | Erkek | 136 | 10.13 | 7.01 | | |
| Azarlayıcılık | Kadın | 169 | 11.02 | 7.47 | .950 | .343 |
| | Erkek | 136 | 10.23 | 6.85 | | |
| Kuralcılık | Kadın | 169 | 18.08 | 7.14 | 1.87 | .062 |
| | Erkek | 136 | 16.58 | 6.72 | | |

*p<.05

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre, müdürlerin davranışlarına ilişkin görüşleri arasında kararsızlık boyutuna ilişkin anlamlı fark bulunmuştur. Erkek öğretmenler, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerini daha kararsız olarak algılamaktadır.

Tablo 6. Branşlarına Göre Öğretmenlerin Müdürlerin İletişim Stillerine İlişkin Algıları Arasındaki Fark İçin t- Testi

| Davranış Boyutları | Değişkenler | N | X | S | t | p* |
|---------------------------------|-------------|-----|-------|------|--------|------|
| Liderlik | Sınıf | 184 | 19.97 | 5.76 | .672 | .502 |
| | Branş | 121 | 19.52 | 5.73 | | |
| Yardımsızlık / Cana Yakınlık | Sınıf | 184 | 19.31 | 6.16 | .411 | .681 |
| | Branş | 121 | 19.61 | 6.14 | | |
| Anlayışlılık | Sınıf | 184 | 21.95 | 6.50 | .308 | .758 |
| | Branş | 121 | 22.18 | 6.22 | | |
| Sorumluluk / Serbestlik | Sınıf | 184 | 19.56 | 4.06 | .395 | .693 |
| | Branş | 121 | 19.38 | 3.91 | | |
| Kararsızlık | Sınıf | 184 | 8.53 | 3.95 | .515 | .607 |
| | Branş | 121 | 8.29 | 3.81 | | |
| Memnuniyetsizlik | Sınıf | 184 | 10.35 | 6.99 | 1.680 | .093 |
| | Branş | 121 | 9.01 | 6.42 | | |
| Azarlayıcılık | Sınıf | 184 | 11.41 | 7.65 | 2.229* | .027 |
| | Branş | 121 | 9.54 | 6.33 | | |
| Kuralcılık | Sınıf | 184 | 18.07 | 7.02 | 2.033* | .043 |
| | Branş | 121 | 16.42 | 6.84 | | |

*p<.05

Branşlarına göre, öğretmenlerin müdürlerin azarlayıcılık ve kuralcılık davranışlarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerine göre, okul müdürlerinin azarlayıcılık ve kuralcılık davranışlarını daha yüksek düzeyde algılamaktadır.

Branş değişkenindeki farklılık kıdem değişkeni ile ilişkili olabilir. Merkez ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre kıdemlerinin daha yüksek olduğu bilinmektedir. Her iki değişkenindeki farklılıklar, kıdemli öğretmenlerin daha az kıdemli öğretmenlere göre, müdürlerin kararsızlık, memnuniyetsizlik, azarlayıcılık ve kuralcılık davranışlarını daha düşük düzeyde göstermesi gerektiği yönündeki beklentilerinden kaynaklanmış olabilir.

Sonuçlar

1. İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin, müdürlerin iletişim stillerine ilişkin algıları, liderlik 2.82 (sık sık), yardımseverlik /cana yakınlık 2.77 (sık sık), anlayışlılık 2.75 (sık sık), sorumluluk /serbestlik 2.16 (bazen), kararsızlık 1.40 (az), memnuniyetsizlik 1.22 (az), azarlayıcılık 1.33 (az) ve kuralcılık 1.93 (bazen) olarak bulunmuştur.

2. Öğretmenlerin eğitim durumlarına göre müdürlerin iletişim stillerine ilişkin algıları arasında fark bulunmamıştır.

3. Kıdemlerine göre öğretmenlerin, kararsızlık, memnuniyetsizlik ve azarlayıcılık davranış boyutlarına ilişkin algıları arasında fark bulunmuştur. 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, diğer gruplara göre, müdürlerin kararsızlık davranışını daha düşük düzeyde;16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre okul müdürlerinin memnuniyetsizlik davranışını; 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre de azarlayıcılık davranışını daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

4. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre müdürlerin iletişim stillerine ilişkin algıları arasında kararsızlık boyutuna ilişkin fark bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre okul müdürlerinin daha kararsız davrandıklarını algıladıkları belirlenmiştir.

5. Branşlarına göre öğretmenlerin, müdürlerin azarlayıcılık ve kuralcılık davranışlarına ilişkin görüşleri arasında fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre okul müdürlerinin azarlayıcılık ve kuralcılık davranışlarını daha yüksek düzeyde algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

1. İlköğretim Okullarında görevli müdürler kuralcılık davranışını daha düşük düzeyde göstermelidir.

2. Müdürlerin kişiler arası ilişkileri olumsuz etkilemesi beklenen kararsızlık, memnuniyetsizlik ve azarlayıcılık davranışlarını göstermemesi gerektiği önerilebilir.

3. Müdürlerin iletişim stillerine ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin algıları ve beklentileri araştırılabilir.

4. Müdürlerin iletişim stilleri ile öğretmenlerin doyum, motivasyon, bağlılık ve stres düzeyleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

Kaynakça

- Aydın, M. (1991). **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınevi, Ankara.
- Brok, P., Fisher, D. ve Scott, R. (2005). "The Importance of Teacher Interpersonal Behaviour For Student Attitudes in Brunei Primary Science Classes", **International Journal of Science Education**, 27 (7), 765-779.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Can, H. (1997). **Organizasyon ve Yönetim**, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Celep, C. (1992). "İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8, 301-316.
- Çelik, V. (1998). "Eğitimde Dönüşümcü Liderlik", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 16, 423-442.
- Çetinkanat, C. (1994). "Etkili İletişim Becerileri", **Bilim ve Teknik Dergisi**, 96-97.
- Dean, J. (1990). **Managing The Primary School**, Routledge, New York.
- Halpin, A. W. (1966). **Theory and Research in Administration**, The McMillian Co., New York.
- Karip, E. (1998). "Dönüşümcü Liderlik", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 16, 443-465.
- Kremer-Hayon, L. ve Wubbels, T. (1993). *Principals' Interpersonal Behavior and Teachers' Satisfaction. Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. Ed.: Theo Wubbels ve Jack Levy (London: The Falmer Press, 1993), 113-122.
- Reyes, P. ve Hoyle, D. (1992). "Teachers' Satisfaction With Principals' Communication", **Journal of Educational Research**, 85 (3), 163-168.
- Şahin, S. (2004). "Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Sürdürümcü Liderlik Stilleri ile Okul Kültürü Arasındaki İlişkiler", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 4(2), 365-396.
- Wendell, J. (1974). "The Faithful Process of Mr. A. Talking to Mr. B. Effective Communication", **Harvard Business Review Reprint Series**.
- Wubbels, T., Creton, H., Levy, J. ve Hoymayers, H. (1993). *The Model For Interpersonal Teacher Behavior. Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. Ed.: Theo Wubbels ve Jack Levy (London: The Falmer Press, 1993), 13-27.
- Yıldız, K. (1996). **Bolu İlköğretim Okullarında Yönetici-Öğretmen İletişimi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi), Bolu.

THE PRIMARY SCHOOL PRINCIPALS' COMMUNICATION STYLES

Canan ÇETİNKANAT*

Mesut SAĞNAK**

Abstract

The purpose of this study was to determine the primary school principals' communication styles. The data of the research were collected with "Questionnaire on Principal Interaction" developed by Kremer-Hayon and Wubbels (1993). The questionnaire consists of 62 questions related to the dimensions: Leadership, helpful/friendly, understanding, responsibility/freedom, uncertain, dissatisfied, admonishing and strict. 305 elementary school teachers participated to the research from 21 schools in Niğde . The data have been analysed using means, standard deviation, t-test, variance analyze and Tukey test. The results of the study indicated that elementary school teachers perceived that primary school principals showed leadership at maximum level and satisfaction at minimum. It was found out that perceptions of elementary school teachers about principal behaviours differentiated according to seniority, gender and branch; but there were not any differences related to their education level.

Key Words: Principals' interpersonal behaviours, principals' communication styles, interaction

* Prof. Dr.; Abant İzzet Baysal University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

** Ass. Prof.; Niğde University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM I. KADEME FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDEKİ ÖLÇME-DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ*

Çavuş ŞAHİN**

Ersin ERSOY***

Özet

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu araştırma betimsel nitelikte olup tarama modelleri kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket geliştirme sürecinde alanda yapılmış çalışmalar incelenmiş ve konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. İncelemeler doğrultusunda ölçme aracının taslağı hazırlanmış ve hazırlanan taslak alan uzmanlarının görüşlerine sunularak kapsam geçerliği sorgulanmış ve ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak iki ana bölümden oluşan ölçme aracına son şekli verilmiştir. Hazırlanan ölçme aracı Çanakkale İli merkez ve ilçe-belde-köylerde görev yapan 200 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmada anket formlarında elde edilen verilerin çözümü için SPSS 13.0 paket programından yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin anket formundaki sorulara verdikleri cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalamaları (X) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin anket formundaki soruları verdikleri cevapların bağımsız değişkenlere göre dağılımının anlamlılığı t testi, tek yönlü varyans testi ve ki kare (χ^2) tekniği ile test edilmiştir.

Bulgulara dayalı olarak sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine bakıldığında ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenler hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulduklarını ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programının yeterli açıklamalar sağlaması, ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunma, ölçme ve değerlendirme için programda önerilen sürenin yeterliliği, ölçme ve değerlendirme formlarının kullanılabilirliği, ölçme ve değerlendirme formlarının fazlalığı, ölçme yöntemlerinin çok zaman

* Bu çalışma Yrd. Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN yönetiminde yürütülen ve Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri tarafından desteklenen Ersin ERSOY'un yüksek lisans tez özettir.

** Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD.

*** Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim/Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

alması, ölçme yöntemlerinin çok karmaşık olduğu, değerlendirme sorularının yeterliliği, değerlendirmenin çok zaman alması ve değerlendirme sisteminin çok karmaşık olduğu konularında kararsız oldukları gözlenmiştir. Sınıf öğretmenleri ölçme değerlendirme konusunda kendilerine yardımcı olacak uzmanların yeterli olmadığı görüşündedirler. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre, hizmet yılına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeyine, mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları çoğu zaman ile ara sıra arasında değişmektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında hizmet yılına göre anlamlı farklılık bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Ölçme, değerlendirme, fen ve tpeknoloji

Giriş

Eğitim, bir ülkenin ekonomik, sosyal ve siyasi alanlarda ileriye dönük uzun hedeflerinin belirlenmesinde temel bir yapı taşı niteliğindedir. Ekonomik, sosyal ve siyasal alanlarda başarının elde edilmesi eğitim sisteminden elde edilen başarıya bağlıdır (Yıldırım, 2006:14). Eğitim alan bireylerde eğitim sürecinin sonucu olarak bazı istendik davranışların oluşması beklenir (Ayaydın, 2004). Bu yaklaşımla birlikte, yetiştiricilerin gerçekleştirmek zorunda oldukları belli başlı görevler vardır. Bu görevler şöyle sıralanabilir: Öğrencide geliştirilecek davranışların önceden kararlaştırılıp bir sıraya konması, bu davranışları geliştirici öğrenme yaşantılarını gerçekleştirecek eğitim durumlarının düzenlenmesi, istendik ve beklendik davranışları geliştirmedeki etkililik derecelerinin araştırılması yani değerlendirme (Ertürk, 1988:108). Bireyin etkileşimde bulunduğu çevre şartlarını kontrol edebildiğimiz oranda, istediğimiz özelliklere sahip insanı yetiştirme şansımız artmaktadır. Bu da bizi etkili ve verimli bir eğitim için planlı olmak gerekliliğine götürür. Bu gereklilik ise eğitimde program kavramını getirir. Eğitim programı, hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlanır (Tan, 1990:1). Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere bir eğitim programının dört temel ögesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu öğeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirmedir (Demirel, 2000:6). Hedef kavramı içinde öğrenilene kazandırılacak istendik davranışlar da yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun davranışlar da yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programında hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modellerinin, stratejilerinin, yöntemlerinin ve tekniklerinin seçileceği belirtilmektedir. Ölçme ve değerlendirme ögesinde ise hedef-davranışların ayrı ayrı test edilip, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Adıyaman, 2005:18). Eğitimin amacına ulaşabilmesi için eğitimin çok iyi planlanması ve uygulanması, uygulanan eğitimin amacına ulaşıp ulaşmadığının tespit edilmesi ve eğitim programı açısından beklentilere ne derecede ulaşıldığı ve programın amacına ulaşmasına engel olan sebeplerin neler

olduğunun tespit edilmesi gerekmektedir. Eğitim programının başarısının tespit edilmesi ölçme ve değerlendirme yoluyla gerçekleşmektedir. Ölçme ve değerlendirme, her eğitim-öğretim sürecinin önemli bir parçası ve eğitimde nitelik arayışlarının temel unsurudur. Ölçme ve değerlendirmenin asıl amacı, eğitim kalitesinin ölçülmesi ve iyileştirilmesidir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Okullarda öğrenci başarısını ölçme ve değerlendirmeyi zorunlu kılan nedenlerden biri, öğrencilerin eğitim sistemi içindeki ilerleyişini, akışını düzenleme ihtiyacıdır (Arık, 2006). Eğitim çalışmalarında ölçme ve değerlendirmeye çok gerek vardır. Ölçme ve değerlendirme, bu amaçlara ne derece ulaşıldığını belirlemede çok işe yarar (Binbaşıoğlu, 1983:15). Ölçme ve değerlendirmenin, öğretmeyi ve öğrenmeyi şekillendirmek gibi amaçları vardır. Ölçme ve değerlendirme ile ne öğretildiği ve nasıl öğretildiği önemli koşullardandır (Harlen, 2004). Ölçme ve değerlendirme sonuçları dersleri, eğitimsel faaliyetleri ve bunlarla ilgili olarak elde edilen başarıyı, başta öğrencinin ve öğretmenin program amaçlarına ne dereceye kadar yaklaşabildiğini gösteren bir işaretir (Tekindal, 2002:130). Ölçme ve değerlendirme, bütün derslerde olduğu gibi Fen ve Teknoloji dersinde de büyük öneme sahiptir. Fen ve Teknoloji dersi, bireylerin araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri geliştirmeleri, yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını sağlamaları, çevreleri ve dünya hakkındaki merak duygusunu sürdürmeleri için gerekli olan fenle ilgili beceri, tutum, değer, anlayış ve bilgileri geliştirme yönüyle öne çıktığından bu derste yapılan ölçme ve değerlendirmelerin önemi daha da artmaktadır. Fen ve Teknoloji dersinin öneminden dolayı bu derste yapılacak ölçme ve değerlendirmelerin dikkatli ve özenli bir şekilde yapılması gerekir. Fen ve Teknoloji dersinde de ölçme ve değerlendirme, dersin hedef ve kazanımlarına ne derece ulaşıldığının, öğretim süreci içerisinde nelerin işlenip nelerin işlemediğinin, yapılan öğretimin öğrencilerin gelişim özelliklerini ne derece etkilediğinin ortaya konulmasında farklı şekil ve biçimlerde kullanılmaktadır (Akpinar ve Ergin, 2006). Bu durum eğitimin mimarları olan öğretmenleri ön plana çıkarmaktadır. Öğretmenler sistemli olarak eğitimi ölçme ve değerlendirme kurallarına bağlı kalarak sürekli değerlendirmek zorundadır. Öğretmenler sınıftaki ölçme ve değerlendirme zamanlarının çoğunu test hazırlama, uygulama ve puanlama ile geçirmektedir (Gullickson, 1984). Öğretmenler sınıftaki zamanlarının % 15'ini ölçme ve değerlendirme için harcamaktadır (Daniel ve King, 1998). Öğretmenler, kalan zamanlarının çoğunu ise değerlendirmeye bağlantılı aktivitelerle harcarlar (Plake ve diğerleri, 1993). Ölçme ve değerlendirme, kararın öğretmenler tarafından verildiği gibi birtakım öznel görüşleri de içine alır (Hopkins, 1998:8). Ölçme ve değerlendirme objektif ve güvenilir yöntemlerle yapıldığı takdirde eğitim ve öğretimdeki başarıyı olumsuz etkileyen sebepler ortaya çıkarılabilir (Erdemir, 2007). Dünyada olduğu gibi Türk eğitim sisteminde de eğitimde ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanacak olanlar öğretmenlerdir. Ölçme ve değerlendirme alanının özel bilgilerini kazanmış bir öğretmenle, bu bilgileri yeterince kazanamamış bir öğretmenin meslek anlayışı ve öğrenci üzerindeki kararları farklı olmaktadır. Ölçme ve değerlendirme bilgilerini kazanmış ve bu bilgileri öğrenci davranışlarının ölçülmesinde kullanan öğretmenler, öğrenciler hakkında daha doğru ve hatasız kararlar verebilmektedir (İşman, 2001:1-2). Bir öğretmen, sınıf içerisinde birçok karar vermelidir. Sınıfta iyi kararlar vermek bilgi, beceri gerektirir. (Nitko, 2004:4). Kuşkusuz öğretmenin planlanan bir öğretim etkinliği ile öğrencilere yönelik hedeflenen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığını ortaya koyabilmek için, hangi ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanacağını da belirlemesi gerekir. (Karaca, 2003) Öğrenci ilerlemesinin değer-

lendirilmesi, bütün öğretmenlerin beklentisidir ve öğretmenler rutin olarak, bu beklentiyi karşılamak için türlü testler ve daha az resmi tekniklere başvururlar (Gullickson, 1985). Öğretmenlerin sahip olması gerekli olan önemli bir özellik de onların yeterli düzeyde ölçme ve değerlendirme bilgi ve becerileriyle donanmış olmasıdır (Çakan, 2004) Bütün öğretmenler öğrencilerinin ne öğrendiği ile ilgilenirler ve onların gelişimlerini takip edebilmek için uygun değerlendirme yöntemlerini bulmak zorundadırlar (Korkmaz ve Kaptan, 2003). Bu çalışma ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersi ile ilgili öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme konusunda mesleki donanımlarının artırılması için öneriler geliştirilmesi, öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirme uygulamaları arasında benzerlik veya farklılıkların ortaya konulmasına olanak sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretimde görevli sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?
2. İlköğretimde görevli sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, hizmet yılına ve mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. İlköğretimde görevli sınıf öğretmenleri ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde hangi ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini ne sıklıkla kullanmaktadırlar?
4. İlköğretimde görevli sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları cinsiyete, okutulan sınıf düzeyine, hizmet yılına ve mezun olunan okula göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmektir. Bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelleri kullanılmıştır. Nicel araştırmanın temel çalışma prensibi elde edilen bulguların bir şekilde sayısal değerlerle ifade edilmesi ve ölçülebilmesidir. Ayrıca herhangi bir etkeni inceleyerek değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini tespit etmek ve sonuçları karşılaştırarak ölçmek için nicel araştırma yöntemleri kullanılır (Ekiz, 2003:93). Survey yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000:34). Bu yüzden, araştırma betimsel nitelikte olup ilişkisel tarama modeli uygulanmıştır.

Bu çalışmada; sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan anket formları uygulanmıştır. Belli değişkenleri kullanarak bu değişkenler açısından ayrıntılı betimlemeler yapılmış, bu betimlemeler birbiriyle karşılaştırılmış, karşılaştırmalar yapılırken benzerlik ve farklılıklar dikkatlice belirlenmiş ve elde edilen sonuç yorumlanmıştır.

Araştırma Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2006–2007 öğretim yılı bahar dönemi Çanakkale ili merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları ile bu okulların 4. ve 5. sınıflarında görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Örneklemini ise basit tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen Çanakkale İli merkez ve ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yönteminde evreni oluşturan her birimin örnekleme içerisinde yer alma olasılığı aynıdır. Diğer bir anlatımla, birimler birbirinden bağımsız olarak eşit seçilme şansına sahip olmaktadır. Evren hacmi N, örneklem hacmi n olarak alındığında evrendeki her birimin seçilme olasılığı n/N olacaktır. Bu yöntemde evren, kesin sınırlarla belirlenir ve evreni oluşturan her bir birime bir numara verilerek liste yapılır. Hazırlanan listedeki her bir birime ilişkin numaralardan örneklem sayısı kadar numara rastgele belirlenir (Ural ve Kılıç, 2005:32).

Verilerin Toplanması

Verileri toplamak amacıyla anket formlarının deneklere uygulanabilmesi için gerekli izinler alınmış, örneklem olarak alınan okullarda görev yapmakta olan 200 sınıf öğretmenine teslim edilmiş ve anket formunu cevaplamaları sağlanmıştır. Öncelikle uygulamanın yapıldığı okulların müdürleri ile irtibat kurularak kendilerine araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve anketler araştırma izin yazısı ile birlikte bizzat araştırmacı tarafından okullara dağıtılmıştır. Anketlerden 227 tanesi geri dönmüştür. Anketlerden 27 tanesi gerek boş bırakıldığı gerekse amaca uygun doldurulmadığı belirlendiğinden değerlendirmeye alınmamıştır. Sonuç olarak örnekleme alınan okullarda görev yapmakta olan 4.-5. sınıf öğretmenlerine ait 200 anket formu geçerli kabul edilerek değerlendirmeye alınmıştır.

Veri Toplama Aracının Özellikleri

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Anket geliştirme sürecinde alanda yapılmış çalışmalar incelenmiş ve konu ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. İncelemeler doğrultusunda ölçme aracının taslağı hazırlanmış ve hazırlanan taslak alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve kapsam geçerliği sorgulanmıştır. Geliştirilen ölçme aracı örnekleme ait deneme grubuna uygulanmış ve ön uygulamadan alınan veriler üzerinde yapılan analizler sonucunda ölçme aracının Cronbach Alpha katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ön uygulama sonucunda gerekli düzenlemeler yapılarak iki ana bölümden oluşan ölçme aracına son şekli verilmiştir. Anketin birinci bölümünde örnekleme yönelik öğretmenlerin kişisel bilgilerini saptamaya yönelik 7 soru hazırlanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma/kullanmama durumlarına ve kullanma/kullanmama sebeplerine yönelik 36 soru hazırlanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada anket formlarında elde edilen verilerin çözümü için SPSS 13.0 paket programından yararlanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin anket formundaki sorulara verdikleri cevapların frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalamaları (X) ve standart sapmaları (ss) hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin anket formundaki soruları verdikleri cevapların bağımsız değişkenlere göre dağılımının anlamlılığı t testi, tek yönlü varyans testi ve ki kare (χ^2) tekniği ile test edilmiştir. Verilerin çözümlemesinde, sınıf

öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla da ankette yer alan maddelere, "Tamamen Katılıyorum" için 5, "Katılıyorum" için 4, "Kararsızım" için 3, "Katılmıyorum" için 2, "Kesinlikle Katılmıyorum" için 1 puan verilmiştir. Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular, 1.00-1.79'a kadar "Kesinlikle Katılmıyorum", 1.80-2.59'a "Katılmıyorum", 2.60-3.39'a kadar "Kararsızım", 3.40-4.19'a kadar "Katılıyorum", 4.20-5.00'a kadar "Tamamen Katılıyorum" aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerinin kullanma sıklıklarına verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla da ankette yer alan maddelere "Çoğu Zaman" için 3, "Arasına" için 2, "Hiçbir Zaman" 1 puan verilmiştir. Çözümlemeler sonucunda elde edilen bulgular, 1.00-1.66'e kadar "Hiçbir Zaman", 1.67-2.33'e kadar "Arasına", 2.34-3.00'a kadar "Çoğu Zaman" aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Bulgular

Tablo 1. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

| | Tamamen Katılıyorum | | Katılıyorum | | Kararsızım | | Katılmıyorum | | Kesinlikle Katılmıyorum | | \bar{X} | s |
|--|---------------------|------|-------------|------|------------|------|--------------|------|-------------------------|------|-----------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır. | 55 | 27.5 | 92 | 46.0 | 17 | 8.5 | 29 | 14.5 | 7 | 3.5 | 3.80 | 1.104 |
| Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır. | 10 | 5.0 | 67 | 33.5 | 51 | 25.5 | 56 | 28.0 | 16 | 8.0 | 3.00 | 1.068 |
| Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır. | 7 | 3.5 | 74 | 37.0 | 52 | 26.0 | 56 | 28.0 | 11 | 5.5 | 3.05 | 1.006 |
| Ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlere yardımcı olacak uzmanlar yeterlidir. | 1 | .5 | 41 | 20.5 | 37 | 18.5 | 83 | 41.5 | 38 | 19.0 | 2.42 | 1.033 |
| Ölçme ve değerlendirme için programda önerilen süre yeterlidir. | 12 | 6.0 | 62 | 31.0 | 24 | 12.0 | 77 | 38.5 | 25 | 12.5 | 2.80 | 1.183 |
| Ölçme ve değerlendirme formları kullanışlıdır. | 8 | 4.0 | 48 | 24.0 | 55 | 27.5 | 68 | 34.0 | 21 | 10.5 | 2.77 | 1.054 |
| Ölçme ve değerlendirme formları fazladır. | 28 | 14.0 | 74 | 37.0 | 28 | 14.0 | 52 | 26.0 | 18 | 9.0 | 3.21 | 1.230 |
| Ölçme yöntemleri çok zaman almaktadır. | 33 | 16.5 | 76 | 38.0 | 25 | 12.5 | 53 | 26.5 | 13 | 6.5 | 3.32 | 1.213 |
| Ölçme yöntemleri çok karmaşıktır. | 13 | 6.5 | 75 | 37.5 | 36 | 18.0 | 67 | 33.5 | 9 | 4.5 | 3.08 | 1.072 |
| Değerlendirme soruları yeterlidir. | 2 | 1.0 | 61 | 30.5 | 35 | 17.5 | 88 | 44.0 | 14 | 7.0 | 2.75 | 1.002 |
| Değerlendirme çok zaman almaktadır. | 26 | 13.0 | 84 | 42.0 | 26 | 13.0 | 54 | 27.0 | 10 | 5.0 | 3.31 | 1.149 |
| Değerlendirme sistemi çok karmaşıktır. | 17 | 8.5 | 66 | 33.0 | 39 | 19.5 | 64 | 32.0 | 14 | 7.0 | 3.04 | 1.129 |
| GENEL ORTALAMA | | | | | | | | | | | 3.04 | .462 |

Tablo 1’de sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Bu bulguya göre “Ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır” ($\bar{X} = 3.80$) görüşüne ilişkin puan ortalaması Katılıyorum düzeyindedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulduklarını göstermektedir. “Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programı yeterli açıklamalar sağlamaktadır” ($\bar{X} = 3.00$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programının yeterli açıklamalar sağladığı görüşünde iken bir kısmı ise ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programının yeterli açıklamalar sağlamadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunmaktadır” ($\bar{X} = 3.05$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunduğu görüşünde iken bir kısmı ise ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunmadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlere yardımcı olacak uzmanlar yeterlidir.” ($\bar{X} = 2.42$) Katılmıyorum düzeyindedir. Bu durum, ölçme değerlendirme konusunda öğretmenlere yardımcı olacak uzmanların yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme ve değerlendirme için programda önerilen süre yeterlidir” ($\bar{X} = 2.80$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme için programda önerilen süre yeterli bulurken bir kısmı ise süreyi yetersiz buldukları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme ve değerlendirme formları kullanışlıdır” ($\bar{X} = 2.77$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme formlarını kullanışlı bulurken bir kısmı ise kullanışlı bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme ve değerlendirme formları fazladır” ($\bar{X} = 3.21$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme ve değerlendirme formlarını fazla olduğu görüşünde iken bir kısmı ise fazla olmadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme yöntemleri çok zaman almaktadır” ($\bar{X} = 3.32$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme yöntemlerinin çok zaman aldığı görüşünde iken bir kısmı ise ölçme yöntemlerinin çok zaman almadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Ölçme yöntemleri çok karmaşıktır” ($\bar{X} = 3.08$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı ölçme yöntemlerinin çok karmaşık olduğu görüşünde iken bir kısmı ise ölçme yöntemlerinin çok karmaşık olmadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Değerlendirme soruları yeterlidir” ($\bar{X} = 2.75$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum, öğretmenlerin bir kısmı değerlendirme sorularını yeterli bulurken bir kısmı ise yetersiz buldukları şeklinde yorumlanabilir. “Değerlendirme çok zaman almaktadır” ($\bar{X} = 3.31$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum öğretmenlerin bir kısmı değerlendirme çok zaman aldığı görüşünde iken bir kısmı ise çok zaman almadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir. “Değerlendirme sistemi çok karmaşıktır” ($\bar{X} = 3.04$) Kararsızım düzeyindedir. Bu durum öğretmenlerin bir kısmı değerlendirme sisteminin çok karmaşık olduğu görüşünde iken bir kısmı ise çok kar-

maşık olmadığı görüşünde oldukları şeklinde yorumlanabilir Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine ait puanların genel ortalamasının ($\bar{X} = 3.04$) Kararsızım düzeyinde olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|----------|-----|-----------|--------|-----|------|-------|
| Bay | 91 | 3.0641 | .49583 | 198 | .568 | .571* |
| Bayan | 109 | 3.0268 | .43433 | | | |

*p>.05

Tablo 2’de, cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bay öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.06$), bayan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.03$)’tür. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, t değeri .568 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bay ve bayan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 3. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|----------|-----|-----------|--------|-----|-------|--------|
| 4. Sınıf | 95 | 3.1140 | .40590 | 198 | 2.061 | .041** |
| 5. Sınıf | 105 | 2.9802 | .50180 | | | |

**p<.05

Tablo 3’de, okutulan sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, 4. sınıf okutan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.11$), 5. sınıf okutan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.98$)’dir. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, t değeri 2.061 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. 4. sınıf okutan öğretmenlerin, 5. sınıf okutan öğretmenlere göre ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri daha olumludur.

Tablo 4. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi

| Hizmet Yılı | N | \bar{X} | S | | |
|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|-------------|
| 1-5 Yıl | 32 | 3.0078 | .39050 | | |
| 6-10 Yıl | 47 | 2.9858 | .42290 | | |
| 11-15 Yıl | 48 | 3.0347 | .55032 | | |
| 16-20 Yıl | 36 | 2.9861 | .41714 | | |
| 21 Yıl ve üzeri | 37 | 3.2162 | .46748 | | |
| TOPLAM | 200 | 3.0438 | .46251 | | |
| Varyans Analizi | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F Değeri | Önem Düzeyi |
| Gruplar Arası | 1.423 | 4 | .356 | | |
| Gruplar İçi | 41.145 | 195 | .211 | 1.686 | .155* |
| Toplam Kareler | 42.569 | 199 | | | |

*p>.05

Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 4’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, 1-5 yıl arası kademeye sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.00$), 6-10 yıl arası kademeye sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.99$), 11-15 yıl arası kademeye sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.03$), 16-20 yıl kademeye sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.99$), 21 yıl ve üzeri kademeye sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.22$)’dir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerinin hizmet yılı ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(4-195)} = 1.686, p>.05$]. Bu durum farklı kademeye sahip sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersindeki Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşlerinin Analizi

| Hizmet Yılı | N | \bar{X} | S |
|-----------------------------|-----|-----------|--------|
| 1. Eğitim Enstitüsü | 46 | 3.2192 | .38544 |
| 2. Öğretmen Okulu | 16 | 3.0833 | .42054 |
| 3. 2+2 Lisans Tamamlama | 34 | 3.0172 | .51073 |
| 4. 4 Yıllık Lisans Mezunu | 95 | 2.9877 | .46936 |
| 5. Yüksek Lisans ve Doktora | 7 | 2.6905 | .37796 |
| 6. Diğer Fakülteler | 2 | 3.0417 | .64818 |
| TOPLAM | 200 | 3.0438 | .46251 |

| Varyans Analizi | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F Değeri | Önem Düzeyi | Anlamlı Fark |
|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|-------------|--------------|
| Gruplar Arası | 2.637 | 5 | .527 | | | 1-4 |
| Gruplar İçi | 39.932 | 194 | .206 | 2.562 | .029** | 1-5 |
| Toplam Kareler | 42.569 | 199 | | | | |

**p<.05

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile İlköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 5’de verilmiştir. Bu bulgulara göre, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.22$), öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.08$), 2+2 lisans tamamlama mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.02$), 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.99$), yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.69$), diğer fakülte mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 3.04$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerin mezun oldukları okul ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-195)} = 2.562, p < .05$].

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşleri

| | Çoğu Zaman | | Ara Sıra | | Hiçbir Zaman | | \bar{X} | S |
|------------------------------------|------------|------|----------|------|--------------|------|-----------|------|
| | f | % | f | % | f | % | | |
| Çoktan Seçmeli Testler | 172 | 86.0 | 28 | 14.0 | - | - | 2.86 | .347 |
| Sözlü Sınavlar | 67 | 33.5 | 111 | 55.5 | 22 | 11.0 | 2.23 | .629 |
| Doğru-Yanlış Soruları | 110 | 55.0 | 89 | 44.5 | 1 | .5 | 2.55 | .509 |
| Eşleştirme Soruları | 98 | 49.0 | 93 | 46.5 | 9 | 4.5 | 2.45 | .581 |
| Yazılı Sınavlar | 98 | 49.0 | 92 | 46.0 | 10 | 5.0 | 2.44 | .590 |
| Boşluk Doldurma Soruları | 95 | 47.5 | 101 | 50.5 | 4 | 2.0 | 2.46 | .537 |
| Performans Değerlendirme | 92 | 46.0 | 101 | 50.5 | 7 | 3.5 | 2.43 | .562 |
| Öğrenci Ürün Dosyası (Portfolyo) | 89 | 44.5 | 94 | 47.0 | 17 | 8.5 | 2.36 | .634 |
| Kavram Haritaları | 62 | 31.0 | 120 | 60.0 | 18 | 9.0 | 2.22 | .594 |
| Yapılandırılmış Grid | 27 | 13.5 | 95 | 47.5 | 78 | 39.0 | 1.73 | .680 |
| Tanılayıcı Dallanmış Ağaç | 36 | 18.0 | 107 | 53.5 | 57 | 28.5 | 1.90 | .675 |
| Kelime İlişkilendirme | 74 | 37.0 | 109 | 54.5 | 17 | 8.5 | 2.29 | .613 |
| Grup Ve/Veya Akran Değerlendirmesi | 51 | 25.5 | 126 | 63.0 | 23 | 11.5 | 2.14 | .593 |
| Öz (Kendi Kendini Değerlendirme) | 68 | 34.0 | 119 | 59.5 | 13 | 6.5 | 2.28 | .575 |
| Gözlem | 102 | 51.0 | 92 | 46.0 | 6 | 3.0 | 2.48 | .558 |
| Proje | 90 | 45.0 | 109 | 54.5 | 1 | .5 | 2.45 | .508 |
| Drama | 43 | 21.5 | 132 | 66.0 | 25 | 12.5 | 2.09 | .578 |
| Görüşme | 44 | 22.0 | 123 | 61.5 | 33 | 16.5 | 2.05 | .620 |
| Yazılı Raporlar | 43 | 21.5 | 124 | 62.0 | 33 | 16.5 | 2.05 | .616 |
| Gösteri | 63 | 31.5 | 118 | 59.0 | 19 | 9.5 | 2.22 | .603 |
| Poster | 47 | 23.5 | 126 | 63.0 | 27 | 13.5 | 2.10 | .602 |

Tablo 6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerine ait bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre çoktan seçmeli testlere ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.86$) Çoğu zaman düzeyinde iken, sözlü sınavlara ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.23$) Arasıra düzeyinde, doğru-yanlış sorularına ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.55$) Çoğu zaman düzeyinde, eşleştirme sorularına ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.45$) Çoğu zaman düzeyinde, yazılı sınavlara ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.44$) Çoğu zaman düzeyinde, boşluk doldurma sorularına ilişkin

kin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.46$) Çoğu zaman düzeyinde, performans değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.43$) Çoğu zaman düzeyinde, öğrenci ürün dosyasına ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.36$) Çoğu zaman düzeyinde, kavram haritalarına ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.22$) Arasıra düzeyinde, yapılandırılmış gride ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 1.73$) Arasıra düzeyinde, tanılayıcı dallanmış ağaca ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 1.90$) Arasıra düzeyinde, kelime ilişkilendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.29$) Arasıra düzeyinde, grup ve/veya akran değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.14$) Arasıra düzeyinde, öz değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.28$) Arasıra düzeyinde, gözleme ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.48$) Çoğu zaman düzeyinde, projeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.45$) Çoğu zaman düzeyinde, dramaya ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.09$) Arasıra düzeyinde, görüşmeye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.05$) Arasıra düzeyinde, yazılı raporlara ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.05$) Arasıra düzeyinde, gösteriye ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.22$) Arasıra düzeyinde, postere ilişkin görüşlerinin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.10$) Arasıra düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu durum, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini ara sıra kullandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|----------|-----|-----------|--------|-----|-------|-------|
| Bay | 91 | 2.2433 | .25520 | 198 | 1.476 | .142* |
| Bayan | 109 | 2.2997 | .27987 | | | |

*p>.05

Tablo 7'de, cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, bay öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.24$), bayan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.30$)'dur. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, t değeri 1.476 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bay ve bayan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Düzeyi İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | sd | t | p |
|----------|-----|-----------|--------|-----|------|-------|
| 4. Sınıf | 95 | 2.2617 | .27345 | 198 | .617 | .538* |
| 5. Sınıf | 105 | 2.2853 | .26714 | | | |

*p>.05

Tablo 8’de, okutulan sınıf düzeyine göre sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, 4. sınıf okutan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.26$), 5. sınıf okutan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.29$)’dur. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testinde, t değeri .617 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. 4. sınıf okutan öğretmenler ile 5. sınıf okutan öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri benzerlik göstermektedir.

Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılı İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

| Hizmet Yılı | N | \bar{X} | S | | | |
|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|-------------|--------------|
| 1-5 Yıl | 32 | 2.1786 | .28776 | | | |
| 6-10 Yıl | 47 | 2.3404 | .22729 | | | |
| 11-15 Yıl | 48 | 2.2877 | .26575 | | | |
| 16-20 Yıl | 36 | 2.1931 | .27905 | | | |
| 21 Yıl ve üzeri | 37 | 2.3333 | .26961 | | | |
| TOPLAM | 200 | 2.2740 | .26973 | | | |
| Varyans Analizi | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F Değeri | Önem Düzeyi | Anlamlı Fark |
| Gruplar Arası | .874 | 4 | .218 | 3.130 | .016** | 1-2 |
| Gruplar İçi | 13.605 | 195 | .070 | | | 2-3 |
| Toplam Kareler | 14.478 | 199 | | | | |

**p<.05

Sınıf öğretmenlerinin hizmet yılı ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir. Bu bulgulara göre, 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.18$), 6-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.34$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.29$), 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamasınının ($\bar{X} = 2.33$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerinin hizmet yılı ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$F_{(4-195)}=3.130$, $p<.05$].

Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul İle İlköğretim I. Kademe Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerini Kullanma Sıklıklarına İlişkin Görüşlerinin Analizi

| Hizmet Yılı | N | \bar{X} | S |
|--------------------------|-----|-----------|--------|
| Eğitim Enstitüsü | 46 | 2.2785 | .28091 |
| Öğretmen Okulu | 16 | 2.3452 | .25347 |
| 2+2 Lisans Tamamlama | 34 | 2.2675 | .25334 |
| 4 Yıllık Lisans Mezunu | 95 | 2.2496 | .27920 |
| Yüksek Lisans ve Doktora | 7 | 2.4354 | .17481 |
| Diğer Fakülteler | 2 | 2.3095 | .10102 |
| TOPLAM | 200 | 2.2740 | .26973 |

| Varyans Analizi | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F Değeri | Önem Düzeyi |
|-----------------|-----------------|---------------------|--------------------|----------|-------------|
| Gruplar Arası | .325 | 5 | .065 | | |
| Gruplar İçi | 14.154 | 194 | .073 | .890 | .489* |
| Toplam Kareler | 14.478 | 199 | | | |

* $p>.05$

Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir. Bu bulgulara göre, eğitim enstitüsü mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalama-

sı ($\bar{X} = 2.28$), öğretmen okulu mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.35$), 2+2 lisans tamamlama mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.27$), 4 yıllık lisans mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.25$), yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalaması ($\bar{X} = 2.44$), diğer fakülte mezunu öğretmenlerin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına yönelik görüşlerine ilişkin puan ortalamasının ($\bar{X} = 2.31$) olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulara göre, öğretmenlerinin mezun oldukları okul ile ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$F_{(5-194)} = .890, p > .05$]. Bu durum farklı okullardan mezun olan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşlerinin benzerlik gösterdiği şeklinde yorumlanabilir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde elde edilen sonuçlar aşağıda açıklanmıştır.

1. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerine bakıldığında ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ihtiyaçları bulduklarını ifade etmişlerdir.

2. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programının yeterli açıklamalar sağlaması, ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulunma, ölçme ve değerlendirme için programda önerilen sürenin yeterliliği, ölçme ve değerlendirme formlarının kullanılabilirliği, ölçme ve değerlendirme formlarının fazlalığı, ölçme yöntemlerinin çok zaman alması, ölçme yöntemlerinin çok karmaşık olduğu, değerlendirme sorularının yeterliliği, değerlendirmenin çok zaman alması ve değerlendirme sisteminin çok karmaşık olduğu konularında kararsız oldukları gözlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bir kısmı ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde olumlu görüş bildirirken bir kısmı ise olumsuz görüş bildirmektedir.

3. Sınıf öğretmenleri ölçme değerlendirme konusunda kendilerine yardımcı olacak uzmanların yeterli olmadığı görüşündedirler.

4. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre, hizmet yılına göre anlamlı farklılık bulunamamıştır. Bay ve bayan sınıf öğretmenleri ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin benzer görüşlere sahiptirler.

5. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri arasında sınıf düzeyine göre mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık bulunmuştur. 4. sınıf okutan sınıf öğretmenleri ile 5. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersindeki ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir.

6. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına bakıldığında çoktan seçmeli testleri, eşleştirme soruları, yazılı sınavları, boşluk doldurma sorularını, performans değerlendirmeyi, öğrenci ürün dosyasını, gözlemi ve projeyi çoğu zaman kullandıklarını, sözlü sınavları, kavram haritalarını, yapılandırılmış gridi, tanılayıcı dallanmış ağacı, kelime ilişkilendirmeyi, grup ve/veya akran değerlendirmeyi, öz değerlendirmeyi, dramayı, görüşmeyi, yazılı raporları, gösteriyi ve posterini ara sıra kullandıklarını ifade etmişlerdir.

7. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında cinsiyete göre, okutulan sınıf düzeyine göre, mezun oldukları okula göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bay ve bayan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları benzerlik göstermektedir. Yine 4. sınıf ve 5. sınıf okutan sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları benzerlik göstermektedir.

8. Sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıklarına ilişkin görüşleri arasında hizmet yılına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Farklı hizmet yılına sahip sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademe Fen ve Teknoloji dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanma sıklıkları farklılık göstermektedir.

Öneriler

Araştırmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerini ölçme ve değerlendirme konularında yönlendirecek uzmanlar yetiştirilebilir.
2. Sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme çalışmalarında zamanı uygun kullanmalarını sağlayacak uygulamalar yapılabilir.
3. Sınıf öğretmenlerine gerek geleneksel gerekse alternatif ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerine yönelik hizmet içi eğitim seminerleri verilebilir.
4. Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programı yeterli açıklamalar sağlayabilir.
5. Ölçme ve değerlendirme konusundaki yeni yaklaşımlarla ilgili olarak Fen ve Teknoloji öğretim programında yeterli örnekler bulundurulabilir.
6. Ölçme ve değerlendirme için programda önerilen sürenin yeterliliği sağlanabilir.
7. Ölçme ve değerlendirme formlarının kullanışlı ve yeterli sayıda olmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
8. Üniversitelerdeki Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme derslerinde ilköğretimde yer alan her dersin öğretimi ve programı göz önüne alınabilir.
9. Belirli sınırlılıklara içersinde geçen bu araştırma sonuçları, gerçekleştirilecek yeni ve daha kapsamlı araştırmalarla zenginleştirilebilir. Araştırmacılar bu alandaki boşluğu kapatmaya yönelik bu tür çalışma ve araştırmaların özellikle üniversitelerde yaygınlaştırılması gereğine inanmaktadır.

Kaynakça

- ADİYAMAN, Y. (2005). **İlköğretim 4., 6. ve 8. Sınıflarında Türkçe Dersine Giren Öğretmenlerin Ölçme Değerlendirme Düzeyleri**, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Afyon.
- AKPINAR, E. ve ERGİN, Ö. (2006). *"Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Yazılı Sınav Sorularının Değerlendirilmesi"*, **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 172, 225-231.
- AYAYDIN, A. (2004). *"İlköğretim Görsel Sanatlar (Resim-İş) Eğitiminde Değerlendirme Sorunu"*, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 4, Sayı: 7, 27-39.
- BALCI, E. ve TEKKAYA, C. (2000). *"Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir Ölçeğin Geliştirmesi"*, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Sayı: 18, 42-50.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1983). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Binbaşıoğlu Yayınevi, Ankara
- ÇAKAN, M. (2004). *"Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim"*, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 37, Sayı: 2, 99-114.
- DANIEL, L. G. and KING, D. (1998). *"A Knowledge and Use Of Testing and Measurement Literacy Of Elementary and Secondary Teachers"*, **Journal of Educational Research**, 91 (6), 331-344.
- DEMİREL, Ö. (2000). **Eğitimde Program Geliştirme**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- ERDEMİR, Z. A. (2007). **İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Etkin Kullanabilme Yeterliklerinin Araştırılması (Kahramanmaraş Örneği)**, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kahramanmaraş.
- ERTÜRK, S. (1988). **Eğitimde Program Geliştirme** (5. Baskı), Yelkentepe Yayınları No: 4., Ankara.
- GULLICKSON, A. R. (1984). *"Teacher Perspectives Of Their Instructional Use Of Tests"*, **Journal of Educational Research**, 77(4), 244-248.
- (1985). *"Student Evaluation Techniques And Their Relationship To Grade And Curriculum"*, **Journal of Educational Research**, 79 (2), 96-100.
- HARLEN, W. (2004). *"Rethinking The Teacher's Role In Assessment"*, **BERA Annual Conference, 2004, as part of the symposium: Assessment for Learning: Where from? Where next?**
- HOPKINS, K. D. (1998). **Educational And Psychological Measurement And Evaluation** (8th ed.), Allyn & Bacon, Boston.
- İŞMAN, A. (2001). **Türk Eğitim Sisteminde Ölçme ve Değerlendirme: Genel Kavramlar, Uygulamalar, Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yeni Bir Model**, Değişim Yayınları, Adapazarı.
- KARACA, E. (2003). *"Öğretimde Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi"*, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 13, Sayı: 2, 129-140.
- KORKMAZ, H. ve KAPTAN, F. (2003). *"İlköğretim Fen Öğretmenlerinin Portfolyoların Uygulanabilirliğine Yönelik Güçlükler Hakkındaki Algıları"*, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: 1, Sayı: 13, 159-166.
- NITKO, A. J. (2004). **Educational Assessment Of Students** (4th Edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- PLAKE, B. S., IMPARA, J. C. and FAGER, J. J. (1993). *"Assessment Competencies of Teachers: A National Survey"*, **Educational Measurement: Issues and Practice**, 12(1), 10-.....
- TAN, Ş. (1990). **Eğitim Sisteminin Değerlendirme Ögesinin Değerlendirilmesi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- TEKİNDAL, S. (2002). **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**, Evrim Yayınevi, İstanbul.
- YILDIRIM, A. (2006). **İlköğretim Okulları İkinci Kademe Ölçme ve Değerlendirmeye İlişkin Görüşler (Diyarbakır ve Elazığ Örneği)**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

EVALUATING THE OPINIONS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ABOUT THE MEASUREMENT AND ASSESSMENT IN THE 1ST GRADE SCIENCE AND TECHONOLOGY CLASS

Çavuş ŞAHİN*

Ersin ERSOY**

Abstract

In the research, evaluating the opinions of primary school teachers about the measurement and assessment in the 1st grade Science and Technology Class is aimed. As this research is a descriptive one, survey models were used in it. In the research, questionnaire forms that were developed by the researcher were used as the data collection vehicle. During the process of improvement, studies made in subject area were inspected and literature research about the subject was made. Under the light of investigations, draft of the measurement vehicle was prepared and scope validity was inspected and pre-application was made after the draft was presented to the subject area specialists. After the pre-application results; by making the necessary arrangements, the last shape was given to measurement vehicle which is in the form of two main parts. Prepared measurement vehicle was applied to 200 primary teachers who work in Çanakkale city center, county-city-villages. In the research, in order to analyse the datas obtained from the questionnaire, the pocket programme SPSS 13.0 was used. The frequency (f), percentage (%), and arithmetical mean of the answers that teachers gave in the questionnaire were calculated with the help of T-Test, One Way ANOVA and Chi-square (χ^2) technique.

When the opinions of the teachers about the measurement and assessment according to the datas is examined, they stated that they are in the need of inservice training. About the new approaches for the measurement and assessment subject, they seem to be indecisive about Science and Technology Education Programme's supplement of sufficient explanations, having adequate examples, the time sufficiency in the measurement and assessment programme, the service ability of the measurement and assessment forms, the excessive number of measurement and assessment forms, the measurement methods' taking over-time, the complexity of the measurement methods, the sufficiency of assessment questions, assessment's taking over-time and the complexity of the assesment. Primary school teachers have the opinion of the incapacity of the specialists who would be helpful for them on measurement and assessment. No meaningful difference according to sex and service year found among the primary teachers' opinions on the measurement and assessment in the 1st grade Science and Technology class. It is found that there is a meaningful difference according to the class level and the school they graduated from among the primary school teachers' opinions on the measurement and assesment in the 1st grade Science and Technology class. The frequency of teachers' usage of measurement and assesment vehicles and methods changes between "usually" and "occasionally". Also there is no meaningful difference according to sex, class level and the school they graduated from among the opinions of the primary teachers for usage frequency of measurement and assesment vehicle and methods in the 1st grade Science and Technology classes. Meaningful difference according to service year was found among the opinions of the teachers on the usage frequency of the measurement and assesment in the 1st Grade Science and Technology classes.

Key Words: Measurement, Assessment, Science and Technology

* Asst. Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary school Teaching

SU DALGALARI KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ

Yalçın YALÇIN*

Nevzat KAVCAR**

Özet

Bu araştırma ile ortaöğretim düzeyinde, su dalgaları konusunun öğrenimine yönelik etkinlikler geliştirilmesi ve bu etkinliklerin kullanıldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin konuya yönelik başarı ile öğrencilerin öğretim yöntemine yönelik görüşleri üzerindeki etkilerinin geleneksel öğretiminkilerle karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Araştırma 2007-2008 öğretim yılında bir devlet lisesinin son sınıfında okuyan ve sayısal alanı seçen öğrenciler ile yapılmıştır. Araştırma ön ölçüm ve son ölçüm uygulanarak, 22 kişilik deney ve 18 kişilik kontrol grubu üzerinde yürütülmüştür.

Denel işlemler süresince deney grubunda işbirlikli öğrenme teknikleriyle birlikte, etkili öğrenme işlerine göre hazırlanan su dalgaları konusuna yönelik etkinliklerle; kontrol grubunda ise, geleneksel öğretim yöntemleriyle ders işlenmiştir. Denel işlemler öncesi ve sonrasında her iki gruba başarı ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca, uygulamanın bitiminde her iki gruptaki öğrencilere kullanılan yöntemlere yönelik görüşleri kompozisyon biçiminde yazdırılmıştır.

Araştırmanın sonucunda; işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim sınıflı öğrencileri arasında akademik başarıları arasında deney grubu yönünde olumlu fark olduğu bulunmuştur.

Ayrıca öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonlardan; işbirlikli öğrenmenin, öğrencilerin birtakım sosyal becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini sağladığı, bilgi paylaşımı sayesinde konuyu daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğuna yönelik etkilerinin olduğu ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Su Dalgaları, İşbirlikli Öğrenme, Geleneksel Öğretim Yöntemi, Öğrenci Başarısı

Giriş

Bilindiği gibi fizik, doğal olayların ilkelerinin ve kurallarının çalışıldığı bir alandır. Fizik eğitimi sadece fizikçi olmak için fiziği öğretmeyi amaçlamaz, bunun yanında fen ve teknoloji okuryazarlığının gelişmesine de yardım eder. Fiziği öğrenmek ve öğretmek çeşitli yaklaşımlara ve durumlara sahip karmaşık bir sistem ve zaman alan bir olgunlaşma sürecidir (Zhang, 1996:167). Ne var ki, konuların büyük

* Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Ün., Buca Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi ABD, İzmir

** Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi ABD, İzmir

bir bölümünün tamamlanmaya çalışıldığı çoğu fizik derslerinde bu durum dikkate alınmaz (Saarelainen ve Viiri, 1999). Çoğu öğrencinin, fiziği soyut bulduğu ve zor olduğuna inandığı için sevmediği çok iyi bilinir. Fiziğin nasıl öğretilmesi ve öğrenilmesi gerektiği fizikçiler için uzun zamandır zor bir konu olmuştur (Zhang, 1996:1).

Dalgalar konusunun öğretimi üzerine yurt içinde ve yurt dışında çok fazla çalışmaya rastlanılmamış olması ve özellikle su dalgaları üzerine yapılan herhangi bir çalışmaya ulaşılamamış olmasından dolayı; optik dersinde bazı ışık olaylarının ışığın dalga modelinden yararlanılarak açıklanması ve bu özelliklerin su dalgalarındaki birçok olaya benzetilebilmesi, kuantum dersinin öğretiminde dalga modelinden yararlanılmasından dolayı bu çalışma için su dalgaları konusunun öğretimi seçilmiştir.

Öğrenci merkezli eğitim bilginin doğrudan kazandırılmayacağını göstermiştir. Birey bilgiyi kendi çabasıyla keşfetmeli ve yapılandırmalıdır; bunun da geleneksel sınıflarda gerçekleştirilemeyeceği ortadadır (Atasoy ve Akdeniz, 2006:157). Bu durumda yapılandırmacı öğrenme anlayışının öğretime aktarıldığı sınıflarla geleneksel sınıflar arasında büyük farklar doğmaktadır.

İşbirlikli öğrenme yönteminin fen öğretimine uygulandığı yurt içi ve yurt dışı çalışmaların sonuçları yöntemin, bilişsel ve duyuşsal gelişim açısından başarılı olduğunu göstermiştir.

Erdem ve Morgil (2004) yaptıkları çalışmada, kimya derslerinde ortaklaşa ve işbirliği yapılarak oluşturulan küçük grupta öğrenme ortamlarına katılan kimya öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerini ve bu grupların öğrencileri ne anlamda etkilediğini belirlemeye ve bu etkinliklerin nasıl daha iyi duruma getirilebileceğini belirlemeye çalışmışlardır.

Dilek ve Gürdal (2004) tarafından yapılan çalışmanın amacı ısı- sıcaklık ve genişleme konularında kubaşık öğrenme tekniklerinden parçalı öğretim tekniği ile geleneksel yöntemin öğrencilerin akademik başarılarına ve hatırlamalarına etkisini belirlemektir.

Çalışkan ve arkadaşları (2005) tarafından Temel Fizik II laboratuvarı dersini alan kimya eğitimi ile fen bilgisi eğitimi öğrencileri üzerinde yürütülen çalışmada, deney grubu öğrencilerine işbirlikli öğrenme yönteminin "Birlikte Öğrenme" tekniği ile özetleme ve soru çıkarma öğretimsel işleri kullanılmıştır.

Şengören (2006) doktora tezinde, lisans düzeyinde, ışıktaki girişim ve kırınım konularının öğrenimine yönelik etkinlikler geliştirilmesi ve bu etkinliklerin kullanıldığı işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin konuya yönelik başarı, hatırd tutma, optik dersine yönelik tutum, fizik dersine yönelik güven-önem düzeyi ile öğrencilerin öğretim yöntemine ve kullanılan materyallere yönelik duyuşsal özellikleri üzerindeki etkilerinin geleneksel öğretim ile karşılaştırılmasını amaçlamıştır.

Tanel (2006) doktora tezinde, lisans düzeyinde termodinamiğin ikinci yasası ve entropi konularının işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemleriyle öğrenilmesinin öğrencilerin başarı, hatırd tutması, termodinamik dersine yönelik tutumu, fizik dersine ilişkin kendilerine duydukları güven ve öğrenmelerini etkileyen etkenlere verdikleri önem üzerindeki etkilerinin incelenmesi ile kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin uygulanan yöntemler ve uygulamanın içeriğine ilişkin görüşlerini incelemiştir.

Tanel (2006) doktora tezinde, lisans düzeyindeki manyetizma konularının öğretiminde geleneksel öğretim yöntemi ile işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin akademik başarısı, temel kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri öğrenme düzeyi, konulara yönelik edindikleri bilgileri ile öğrenilen kavramları ve bu kavramlar arasındaki ilişkileri hatırd tutma düzeyi, fizik dersine yönelik tutumu ve kendilerine duydukları güven, fizik konularını anlamada etkili olan etkenlere verdikleri önemler üzerindeki etkilerinin karşılaştırılması, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yapılan uygulama ve uygulamanın içeriğine yönelik düşüncelerini incelemiştir.

Samiullah (1995) yaptığı çalışmada, üniversite fizik dersinin mekanik kısmında uygulanan işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin başarı ve tutumlarına etkisini araştırmıştır. Çalışmanın verileri başarı değişkeni için, ön ölçüm-son ölçüm, mekanik kavram ölçeği ve sınıf sınavları; tutum değişkeni için ise öğrenci geri dönütlerinden toplanmıştır.

Berger ve Hazne (2005) yaptıkları çalışmada, işbirlikli öğrenme tekniklerinden “birleştirme” tekniği ile geleneksel öğretimi karşılaştırmışlardır.

Ayrıca işbirlikli öğrenme yöntemine yönelik yurt dışında ilköğretim fen bilgisi (Lewis, Stern ve Linn 1993; Merebah 1987), üniversite fizik (Heller ve Hollabaugh 1992; Heller ve ark. 1992), üniversite kimya (Townsend ve Grant 1997) ve üniversite biyoloji (Sadler, 2002) alanlarında yapılmış birçok çalışmadan söz edilebilir. Yurt içinde ise ilköğretim fen bilgisi (Aslan ve Afyon 2005; Ateş 2004), ortaöğretim kimya (Tezcan ve ark. 2005), ortaöğretim biyoloji (Hevedanlı ve Akbayın 2005) alanlarında yapılmış çalışmalar da yer almaktadır.

“Su Dalgaları” Konusunun Öğretimi İle İlgili Yapılmış Yayın ve Araştırmalar

Dalga Hareketi ünitesi alanında Su Dalgaları konusu üzerine hazırlanan bir teze ya da makaleye rastlanamamıştır. Yapılan araştırmalarda ilerleyen dalgalar, mekanik dalgalar, Doppler olayı üzerine çalışmalara ulaşılabilmektedir.

Tanel, Şengören ve Kavcar (2006) yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin mekanik dalgalar konusundaki yanlışlarını gidermeye çalışmışlardır. Bu çalışmada geleneksel yöntemin kavram yanlışlarını gidermede yetersiz olduğu, işbirlikli öğrenme yönteminin uygulanmasıyla giderilip giderilemeyeceği belirlenmeye çalışılmıştır.

Ayrıca Witmann, Steinberg ve Redish (1999), mekanik dalgalarla ilgili yapmış oldukları çalışmalarında dalgaların girişimine yönelik denek öğrencilerin birtakım zorluklara sahip olduklarını saptamışlardır.

Gimenez ve ark.(2008) yaptıkları çalışmalarında Doppler olayını benzetimlerle anlatarak öğrencilerin başarısına etkisini incelemişlerdir.

Coyne(2000) yüksek lisans tezinde, Işık ve Ses Dalgaları konusuna yönelik laboratuvar etkinlikleri ve kılavuzu geliştirmeyi tasarlamıştır. Bu çalışmada, ışık, dalgalar ve ses için laboratuvar kılavuzu yazmayı, öğrencilerin kılavuzu doğru anlamlarını, verilen yönergeleri öğretmenlerinin küçük yönlendirmeleriyle başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerini ve araştırma temelli laboratuvar kullanarak öğrencilerin zihinde tutma ve başarılarını geliştirmeyi amaçlamıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada ön ölçüm ve son ölçüm uygulanarak bir deney ve bir kontrol grubu üzerinden yürütülen deneme modeli kullanılmıştır (Karasar, 2000:97). Grupların oluşturulması rasgele yapılmadığından dolayı araştırma deneme modelinin bir çeşidi olan yarı deneysel desen modelindedir (Ekiz, 2003:102). Araştırmanın bağımsız değişkenleri işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemleri; bağımlı değişkeni ise başarıdır.

Deney Deseni

Denel işlemler süresince deney grubuna işbirlikli öğrenme teknikleri (Birlikte Öğrenme ve Birlikte Sorulm-Birlikte Öğrenelim) ile birlikte, etkili öğrenme işlerine göre hazırlanan su dalgaları konularına yönelik etkinlikler uygulanmış; kontrol grubuna ise, geleneksel öğretim yöntemleri (anlatım, soru-yanıt, tartışma) uygulanmıştır.

İşbirlikli öğrenme gruplarında hazırlanmış olan günlük planlara (Ek-1) uygun olarak öncelikle, konunun anlaşılması, yapılandırılması ile ilke ve sonuçlara ulaşılmasına yönelik hazırlanan çalışma yaprakları ile geliştirdiğimiz materyallere oldukça uygun bir teknik olduğu düşünülen, "Birlikte Öğrenme" uygulaması üzerinden yürütülmüştür. Ders başlamadan önce sıralar öğrencilerin yüz yüze etkileşimlerini sağlamak amacıyla grup çalışmasına uygun şekilde düzenlenmiştir.

Grup içinde olumlu bağımlılığı sağlamak amacıyla çalışma yaprakları ve diğer materyallerden her bir gruba birer tane verilmiş, fakat her öğrencinin daha sonra, kullanılan materyali edinmesi sağlanmıştır. Öğrenciler, verilen etkinlikler üzerinde öğretmeni çağırmadan önce grup içinde tartışma yapmaya özendirilmiştir.

Araştırmacının görevi bir gruptan ötekine dolaşarak öğrencileri gözlemek, takıldıkları yerlerde rehberlik etmek, yanıtı doğrudan vermeden, sorular sorarak öğrencileri yönlendirmek, çözüm süresinin çabuklaşmasına yardımcı olmak, grupların hızını dengelemek ve etkinliklerin sorunsuz tamamlanmasını sağlamak olmuştur.

Çalışma yapraklarından sonra verilen problemler de birlikte öğrenme tekniği ile çözülmüş ve gruplar içinden herhangi bir öğrenci kaldırılarak çözümünü sınıfla paylaşması sağlanmıştır.

Çalışma yapraklarının sorunsuz tamamlanması sağlanmaya çalışılmış ayrıca birtakım hataların oluşmasını engellemek için bunlar araştırmacı tarafından toplanarak daha sonraki derste geri dönütleri verilmiştir. Böylece grup değerlendirilmesi yapılmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrenciler bireysel olarak sınava alınarak bireysel değerlendirme de yapılmıştır.

Birlikte sorulm birlikte öğrenelim tekniği her dersin sonunda ayrılan bir süre de uygulanmış ve öğrencilerin yaratıcı sorular sormaları sağlanmıştır. Konuya ilişkin deneyler ise konu bitiminde birlikte öğrenme tekniği ile yapılmıştır. Bu deneyler sırasında öğrencilere uygulayacaklar basamaklar verilmemiş, sonuca kendi aralarında tartışarak ulaşmaları beklenmiştir.

Kontrol grubunda ise hazırlanan günlük planlara (Ek-2) bağlı olarak , kavram ve ilkeler araştırmacı tarafından sözlü olarak sunulmuştur. Çalışma yapırlarındaki etkinlikler araştırmacı tarafından sunulmuş ve problemlerin çözümleri için öğrenciler özendirilmiştir. Bu grupta deneyler geleneksel yöntemle yapılmış, dört ya da beş kişilik gruplar halinde verilen yönergeye bağlı olarak deneyi yaparak sonuca ulaşmaları sağlanmıştır. Deney grubunda kullanılan materyallerin içerik olarak tamamı kontrol grubuna da kullanılmış ama bu etkinlikler araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek, iki grup arasında doğacak farkın, yöntemden kaynaklanması sağlanmaya çalışılmıştır.

| Grubun Adı | Deney Öncesi | Denel İşlemler | Deney Sonrası |
|--------------------|---------------|---|--|
| Deney Grubu N=22 | Başarı Ölçeği | İşbirlikli öğrenme yöntemleri (BÖ+BSBÖ) | Başarı Ölçeği Öğrenci kompozisyonları |
| Kontrol Grubu N=18 | Başarı Ölçeği | Geleneksel öğretim yöntemleri (düz anlatım, tartışma ve soru-yanıt) | Başarı Ölçeği Öğrenci kompozisyonları |

Denel işlemlerin sonucunda her iki gruba son ölçüm olarak başarı ölçeği tekrar uygulanmıştır. Bunların yanında denel işlemlerin sonucunda her iki gruptaki öğrencilere derste kullanılan yöntemlere yönelik görüşleri kompozisyon biçiminde yazdırılmıştır.

Deney Grubu Öğrencilerine Uygulanan İşbirlikli Öğrenme Teknikleri

Birlikte Öğrenme (BÖ)

Johnson ve Johnson tarafından geliştirilen bir tekniktir. Öğrenciler, dört ya da beş kişiden oluşan türdeş olmayan (heterojen) gruplarda kendilerine verilen çalışma yapırları üzerinde birlikte çalışırlar. Gruptaki bütün öğrenciler çalışma yapırlarını alır; yalnız, grupta bir çalışma yapırları kullanılır. Grup üyeleri grubun yapısı, verilen görevin amaçları doğrultusunda ne yapacakları, grubun birlikte nasıl iyi çalışacağı hakkında kararlar alırlar. Sonuçta ortak bir ürün ortaya koyarlar. Öğretmenden yardım istemeden önce, grup üyelerinin birbirlerine yardım etmeleri beklenir. Öğrenciler grup içindeki başarılarına ve bireysel başarılarına göre değerlendirilirler (Açıkgöz, 2002:177; Kömleksiz, 1995:38; Sadler, 2002:15). Tekniğin uygulanması sırasında gereken işlemler; öğretimsel hedeflerin belirlenmesi, grup büyüklüğüne karar verilmesi, öğrencilerin gruplara ayrılması, sınıfın düzenlenmesi, öğretim gereçlerinin bağımlılık yaratacak biçimde planlanması, bağımlılığı sağlamak için grup üyelerine görevler verilmesi, akademik işin açıklanması, olumlu amaç bağımlılığının yaratılması, bireysel değerlendirme yapılması, gruplar arasında işbirliğinin sağlanması, başarı için gerekli ölçütlerin açıklanması, istendik davranışların belirlenmesi, öğrenci davranışlarının yönlendirilmesi, grup çalışmasına yardımcı olunması, işbirliği becerilerini öğretebilmek için araya girilmesi, dersin sona erdirilmesi, öğrenci öğrenmesinin nitel ve nicel olarak değerlendirilmesi, grubun ne kadar iyi çalıştığının değerlendirilmesi ve akademik çelişkiler oluşturulmasıdır (Açıkgöz, 2002:177).

Birlikte Sorulım – Birlikte Öğrenelim (BSBÖ)

Bu teknik Açık göz tarafından geliştirilmiştir. Açık göz (2002:219)'e göre birlikte sorulım birlikte öğrenelim, her düzeyde ve her konu alanında uygulanabilecek esnek bir işbirlikli öğrenme tekniğidir. Teknikte, hazıra konma etkisini ortadan kaldırmak için, olumlu bağımlılık, bireysel değerlendirilebilirlik, grup ürünü ve ödülü ile yüz yüze etkileşim ilkelerine özel önem verilmiştir. Tekniğin uygulanması sırasında; okuma parçaları, soru – yanıt kartları, temalar yaprağı, grup sunumunu değerlendirme formu ve sınav gibi gereçlere gereksinim vardır. Tekniğin uygulanması sırasındaki işlemler; grupların oluşturulması, okuma, öğrenci sorularının hazırlanması, grup sorusunun hazırlanması, grup sorularının gönderilmesi, grup sorularının yanıtlanması, yanıtların sınıfta sunulması, grup sunumunun değerlendirilmesi, grup sürecinin değerlendirilmesi, bütün sınıf tartışması ve sınamadır (Açık göz, 2002:214; Açık göz, 1993:187).

Örnekleme

Araştırmanın örneklemini bir devlet lisesinin son sınıfında öğrenim gören ve sayısal alanı seçen iki sınıfta toplam 40 öğrenci oluşturmaktadır. Kullanılan desenin deneysel desen olması nedeniyle, örneklem sayısı az olacağından sonuçları evrene genelleme olasılığı yoktur. Araştırmanın örneklemini oluşturan iki sınıftan biri kontrol diğeri ise deney grubu olarak seçilmiştir. Deney grubu 22 öğrenci, kontrol grubu ise 18 öğrenciden oluşmaktadır. Hem deney hem de kontrol grubunda eğitim-öğretim araştırmacı tarafından sürdürülmüştür.

Bu okulun seçilme nedeni; su dalgaları konusu lise son sınıfta okutulacağından ve de yeni dört yıllık sistemde henüz son sınıf öğrenci bulunmadığından dolayı, önceki üç yıllık sisteme göre eğitim gören öğrencilerinin var olması ve ayrıca deneylerin yapılabilmesi için gerekli araç-gereçlerin bulunmasıdır.

Veri Toplama Araçları

Başarı Ölçeği

“Su Dalgaları” konusuna yönelik başarı ölçeği (Ek-3) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada ön-ölçüm ve son-ölçüm olarak kullanılan başarı ölçeği, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yöntem uygulamadan önce ve uygulamadan hemen sonra başarı düzeylerini karşılaştırarak, öğrencilerin bilişsel düzeydeki farklılıklarında yöntemin etkili olup olmadığını ortaya koymak amacıyla geliştirilmiştir.

Sorular hazırlanmadan önce fizik dersindeki ilgili konuların içerik çözümlemesi yapılarak su dalgaları konusunda Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasına uygun olarak bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında hedef davranışlar (Ek-4) belirlenmiştir.

Belirlenen hedef davranışlar doğrultusunda çoktan seçmeli soruların hazırlanması sırasında konuya yönelik yerli ders kitapları ile test kitapları incelenerek var olan sorular taranmış ve uygun görülen soruların bazıları doğrudan bazıları ise değiştirilerek ölçeğe alınmıştır. Geliştirilen ölçek güvenilirlik çalışması öncesi 30 çoktan seçmeli sorudan oluşmuştur.

Ölçeğin güvenilirliğini hesaplamak için 30 sorudan oluşan ölçek, eski üç yıllık programda okuyan üçüncü sınıfı bitirmiş öğrencilere uygulanması zorunluluğundan,

bu öğrencilerin mezun olmalarından dolayı öğrenci bulunamaması ve uygulamanın başlama tarihi olan Aralık ayına yetişmeyeceği düşünülerek yaz dönemi içinde çeşitli özel dersanelere kayıtlı, konuyu daha önceden öğrenmiş 148 öğrenciye uygulanmıştır.

Ölçek maddelerindeki her soru, bir madde kökünden ve biri doğru dört çeldirici olmak üzere beş seçenekten oluşmuştur. Madde analizi için Finesse paket programı kullanılmış ve her bir ölçek maddesinin güçlük derecesi ve ayırt ediciliği hesaplanmıştır. Madde seçiminde ayırt etme gücü 0,20 den küçük olan maddeler kullanılmamış; 0,20-0,30 arasındakiler kullanılabilir ve 0,30-0,40 arasındakiler iyi, 0,40 ten daha büyük olanlar ise çok iyi olarak ele alınmıştır (Özçelik, 1989:125). Analizler sonucunda ölçek 25 maddelik son biçimini almış, ölçeğin güvenilirliği (KR₂₀) 0,93 bulunmuştur.

Başarı ölçeği her iki gruba denel işlemlerden önce ve denel işlemlerden sonra olmak üzere 5 hafta ara ile uygulanmıştır.

Öğrenci Kompozisyonları

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, dersin çeşitli yönleriyle ilgili duyuşsal özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması amacıyla, Açıkgöz (1993) ve Samiullah (1995) tarafından izlenen yol kullanılarak öğrenci kompozisyonları (Ek-5) yazdırılmıştır. Bu kompozisyonları yazmaları için, uygulamanın bitiminde öğrencilere derste izlenen yöntemle, kullanılan etkinliklere vb. yönelik bireysel görüşlerini yazmalarının istendiği bir ön yazı verilmiştir.

Araştırma Materyallerinin Hazırlanması

Öğretim tasarım sürecindeki en ilginç ve en zor aşamalardan birisi öğretim materyallerinin seçimi, tasarımı ve etkili kullanımıdır. Tüm konuların öğretilmesinde ve öğrenilmesinde tek bir materyalden söz etmek olası değildir, birinin diğerine göre kullanımı daha etkilidir (Uşun, 2000:3).

Bu çalışmada, ortaöğretim fizik dersinde öğretilen Su Dalgaları konularına yönelik etkinliklerin yer aldığı materyaller geliştirilmiştir.

Çalışmada geliştirilen materyaller yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmaya çalışılmış; bilgi doğrudan verilmemiş, öğrencilerin bilgiye ulaşmalarını sağlamak için yollar gösterilmeye çalışılmıştır. Materyallerin genel amacı öğrencilerin konuyla ilgili temel kavramları anlamalarını, ilke ve sonuçlara ulaşabilmelerini, öğrendiklerini farklı durumlara uygulayabilmelerini, yaparak yaşarak öğrenebilmelerini ve derse yönelik olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır.

Dersler bu amaçla hazırlanan çalışma yapıları (Ek-6), problem yapıları (Ek-7) ve deneyler (Ek-8) üzerinden yürütülmüştür.

Bulgular

Bu bölümde, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin başarı ölçeği ve kullanılan yöntemle yönelik kompozisyon sorularına verdikleri yanıtlarının her bir alt problemle ilgili olarak yapılan analizleri sonucunda elde edilen bulgular yorumlarıyla birlikte sunulmaktadır.

Alt Problem 1. Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi öğrenme düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Çizelge 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Ölçüm Başarı Ölçeği Puanlarına Göre t-testi Sonuçları

| Grup | Denek Sayısı (N) | Aritmetik Ortalama (\bar{X}) | Standart Sapma (S) | t | p | Önem Denetimi |
|---------|------------------|----------------------------------|--------------------|-------|-------|------------------------|
| Deney | 22 | 8,09 | 2,06 | 1,254 | 0,217 | p>0,05 fark önemsiz |
| Kontrol | 18 | 7,17 | 2,59 | | | |

Ölçeğin en yüksek puanı: 25

Çizelge 1’de görüldüğü gibi her iki gruptaki öğrencilerin denel işlem öncesi başarı ölçeği ön ölçüm puanlarının ortalamalarının önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan t-testi analizi 0,05 düzeyinde önemli bir farklılık göstermemektedir (t=1,254; p>0,05). Bir başka deyişle, sıfır hipotezi doğrulanmış olup denel işlem öncesinde akademik başarıları açısından her iki grubun eşit düzeyde olduğu söylenebilir.

Alt Problem 2. Deney grubu öğrencilerinin ön ölçüm – son ölçüm sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çizelge 2. Deney Grubunun Ön ve Son Ölçüm Başarı Ölçeği Puanlarına Göre t-testi Sonuçları

| Grup | Denek Sayısı (N) | Aritmetik Ortalama (\bar{X}) | Standart Sapma (S) | t | p | Önem Denetimi |
|-----------|------------------|----------------------------------|--------------------|---------|------|-----------------------|
| Ön Ölçüm | 22 | 8,09 | 2,06 | -11,112 | ,000 | p<0,05 fark önemli |
| Son Ölçüm | 22 | 16,55 | 3,56 | | | |

Ölçeğin en yüksek puanı:25

Çizelge 2’de görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin başarı ölçeği ön ve son ölçüm puanlarının ortalamalarının önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan t-testi analizi 0,05 düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir (t=-11,112; p<0,05). Bir başka deyişle, sıfır hipotezi reddedilmiş olup deney grubunun son ölçüm puanları ön ölçüm puanlarına oranla anlamlı derecede farklılaşmıştır.

Alt Problem 3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön ölçüm – son ölçüm sonuçları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Çizelge 3. Kontrol Grubunun Ön ve Son Ölçüm Başarı Ölçeği Puanlarına Göre t-testi Sonuçları

| Grup | Denek Sayısı (N) | Aritmetik Ortalama (\bar{X}) | Standart Sapma (S) | t | p | Önem Denetimi |
|-----------|------------------|----------------------------------|--------------------|--------|------|-----------------------|
| Ön Ölçüm | 18 | 7,17 | 2,59 | -6,589 | ,000 | p<0,05 fark önemli |
| Son Ölçüm | 22 | 16,55 | 3,56 | | | |

Ölçeğin en yüksek puanı:25

Çizelge 3'de görüldüğü gibi kontrol grubundaki öğrencilerin başarı ölçeği ön ve son ölçüm puanlarının ortalamalarının önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan t-testi analizi 0,05 düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ($t=-6,589$; $p<0,05$). Bir başka deyişle, sıfır hipotezi reddedilmiş olup kontrol grubunun son ölçüm puanları ön ölçüm puanlarına oranla anlamlı derecede farklılaşmıştır.

Alt Problem 4. Su Dalgaları konusunu işbirlikli öğrenme yöntemiyle öğrenen deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenen kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarıları önemli bir farklılık göstermekte midir?

Çizelge 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Son Ölçüm Başarı Ölçeği Puanlarına Göre t-testi Sonuçları

| Grup | Denek Sayısı (N) | Aritmetik Ortalama (\bar{X}) | Standart Sapma (S) | t | P | Önem Denetimi |
|-----------|------------------|----------------------------------|--------------------|-------|------|---------------|
| Ön Ölçüm | 22 | 16,33 | 3,28 | 5,101 | ,000 | $p<0,05$ |
| Son Ölçüm | 18 | 11,33 | 3,06 | | | fark önemli |

Ölçeğin en yüksek puanı:25

Çizelge 4'de görüldüğü gibi her iki gruptaki öğrencilerin denel işlem sonrası başarı ölçeği son ölçüm puanlarının ortalamalarının önemli bir farklılık gösterip göstermediğini sınamak üzere yapılan t-testi analizi 0,05 düzeyinde önemli bir farklılık göstermektedir ($t=5,101$; $p<0,05$). Bir başka deyişle, sıfır hipotezi reddedilmiş olup denel işlem sonrasında akademik başarıları açısından deney grubu öğrencileri yönünde anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Alt Problem 5. Deney grubu öğrencilerinin uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (N=14) yönetime yönelik olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Ancak, az da olsa (N=6) yönetime yönelik olumsuz görüş bildirenler de bulunmaktadır. Bu öğrencilerin olumsuz görüşlerinin nedenleri; grup çalışmasının öğrencileri kendi aralarında ders dışı konuşmalara itmesi ve öğrencilerin geleneksel öğretime alışkın olmalarıdır. Ayrıca öğrencilerin sınav kaygısından dolayı, doğrudan konunun öğrencilere anlatıldığı ve bilgilerin hazır verildiği yöntemi daha çok istedikleri görüşlerinden belirlenmiştir.

Olumlu görüş bildiren öğrenciler ise; işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenciler arası iletişimi sağladığını, bilgi paylaşımını artırdığını ve yaptıkları deneyler aracılığıyla konuyu somutlaştırdıklarını belirtmektedirler. Ayrıca öğrenciler, derslerin çok eğlenceli geçtiğini ve derslerden zevk aldıklarını belirtmişlerdir. Böylelikle kullanılan yöntem; bilişsel, devinışsel ve duyuşsal alanlarda öğrenciler tarafından olumlu bulunmaktadır.

Alt Problem 6. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulanan geleneksel öğretim yöntemine ilişkin görüşleri nelerdir?

Öğrencilerin yaklaşık olarak yarıya yakınının geleneksel öğretim yöntemi hakkında olumlu ve geriye kalanların ise olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir.

Olumlu görüş bildiren öğrenciler, ilköğretimden beri bu yöntem ile ders anlatılmasından dolayı yonteme alışık olduklarını, yeni uygulanacak yonteme alışmalarının zaman alacağını ve ayrıca dersin soru-cevap, tartışma ve deney gibi etkinliklerle desteklendiği için zevkli geçtiğini belirtmişlerdir.

Olumsuz görüş bildiren öğrenciler ise, derslerde öğrencinin edilgen dinleyici konumda olduğunu, konuların soyut kaldığını, derslerde daha çok tartışma ve iletişim ortamlarının olması gerektiğini belirtmektedirler.

Bu tablolardan çıkan bulgular, denel işlemlerden, sonra her iki gruptaki öğrencilerin başarılarının gelişmiş olması, aynı zamanda deney grubunun kontrol grubuna göre başarılarında olumlu fark çıkması bulgularını desteklemektedir.

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde, ortaöğretim fizik dersi “Su Dalgaları” konusunun öğretimine yönelik olarak geliştirilen etkinliklerin kullanıldığı işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin akademik başarısına etkilerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgularla ulaşılan sonuçlara ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

“Su Dalgaları” konusunun öğretiminde, işbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin başarısı üzerindeki etkileri ve uygulanan yöntemler ile ilgili öğrenci görüşlerinin incelendiği bu araştırmada, elde edilen başlıca sonuçlar şunlardır:

1. “Su Dalgaları” konusunun öğretiminde işbirlikli öğrenme yöntemi ile öğrenen öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemi ile öğrenen öğrencilere göre daha başarılı olmuşlardır. Buradan, işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin “Su Dalgaları” konusundaki başarısını arttırdığı sonucuna varılmıştır (Çizelge 4).

Deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencileri son ölçümlerinde, ön ölçümlerine göre anlamlı bir fark olduğu görülmüştür (Çizelge 2 ve Çizelge 3).

İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısını arttırdığı sonucu, gerek yurt içi gerekse yurt dışı yapılan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla uyum içerisinde.

Yurt içinde, ilköğretim fen bilgisi (Aslan ve Afyon, 2005; Ateş, 2004; Kasap, 1996), ortaöğretim fizik (Dilek ve Gürdal, 2004; Sarıay, 2008), ortaöğretim kimya (Tezcan, Yılmaz ve Babaoğlu, 2005), ortaöğretim biyoloji (Hevedanlı ve Akbayın, 2005; Sucuoğlu, 2003), üniversite fen bilgisi (Bilgin ve Geban, 2004), üniversite fizik (Tanel, 2006; Tanel ve Kavcar, 2008; Tanel, 2006; Şengören, 2006; Şengören ve Kavcar, 2008), üniversite kimya (Erdem ve Morgil, 2004; Nakipoğlu ve Benlikaya, 2001) alanlarında yapılan çalışmalar işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını arttırdığını destekleyen araştırmalardan bazılarıdır.

Yurt dışında ise, ilköğretim fen bilgisi (Akinsola, 1999; Lewis, Stern ve Linn, 1993; Merebah, 1987), ortaöğretim fizik (Townns ve Grant, 1997), ortaöğretim kimya (Balfakih, 2003), üniversite fizik (Heler ve Hollabaugh, 1992; Heler ve ark., 1992) ve üniversite biyoloji (Sadler, 2002) alanlarında yapılan çalışmalar işbirlikli öğrenmenin öğrenci başarısını arttırdığını destekleyen araştırmalardan bazılarıdır.

2. Kontrol grubu öğrencileri, ilk kez karşılaştıkları ve zorlanacaklarını düşündükleri konunun öğretmen tarafından anlatılmasını savunmaktadırlar. Bu nedenle kontrol grubu öğrencilerinin çoğunluğu (N=9), geleneksel öğretim yönteminden hoşnut olduklarını ve yöntem değiştirmek istemediklerini belirtmişlerdir. Johnson ve diğer. (1998) de yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin öğretimdeki değişikliklere direnebileceğini ve anlatım yönteminin sürmesi için baskı uygulayabileceklerini belirtmektedirler.

Kontrol grubu öğrencilerinin kullandığımız geleneksel öğretim yönteminden hoşnut olmalarının, daha önce farklı bir ya da birden çok yöntemin kullanıldığı ders anlatımı ile karşılaşmamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

3. Deney grubu öğrencilerinin büyük çoğunlukla (N=14), işbirlikli öğrenme yönteminden hoşnut oldukları görülmüştür. Bu sonuç alan yazınındaki diğer çalışmaların sonuçları ile uyum içindedir. Herreid (1998)'in aktardığına göre; işbirlikli öğrenme yönteminin kullanıldığı 1200 çalışmayı inceleyen Johnson ve Johnson (1989, 1993), öğrencilerin geleneksel öğretim yöntemine göre, işbirlikli deneyimden daha çok hoşlandıklarını vurgulamaktadırlar.

McKittrick ve diğer. (1999), ortaöğretim mekanik konularının öğretiminde kullandıkları işbirlikli öğrenme yöntemini, hem öğrenci hem de öğretmenlerin aynı şekilde anlama ve öğrenmeyi geliştiren etkili bir yöntem olarak bulduğunu belirtmektedirler.

Mills ve diğer. (1999), fizik öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmasında, yöntemin öğrencileri etkin bir biçimde düşünmeye ve görüşlerini değiştirmeye cesaretlendirdiğini belirtmektedirler.

İşbirlikli öğrenme yöntemi ile Erdem ve Morgil (2004) öğrencilerin güven becerilerinin geliştiğini gözlediğini, Nakiboğlu ve Benlikaya (2001) da öğrencilerin kendilerine olan güveninin arttığını belirlediğini rapor etmektedirler.

Deney grubu öğrencilerinin son ölçümlerde, kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olmaları, işbirlikli öğrenme gruplarında problem çözme becerilerinin geleneksel öğretim gruplarına göre daha fazla geliştiğini de bir göstergesidir. Benzer sonuçlar Tanel,R., 2006; Tanel ve Kavcar, 2008; Tanel,Z.,2006; Şengören 2006; Şengören ve Kavcar, 2008; Heller ve diğer. (1992) ile Yu ve Stokes (1998)'un çalışmalarında ve Broyles (1999)'ın aktardığına göre, Hollabaugh (1995)'un çalışmasında da ortaya konulmuştur.

Hazırlanan materyaller, öğrencilerin konuyu öğrenmek için çaba gösterip düşünmelerini gerektirmiş, bu durum öğrencileri yorarken başarılarının artmasını sağlamıştır.

Yapılan deneyler sırasında öğrencilerin birlikte çalışmaları, deneyin sonucuna ulaşmaları için birlikte düşünüp karar vermelerini sağlamıştır.

Alan yazınında "Su Dalgaları" konusunda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamış olması elde edilen sonuçların özgünlüğünü artırmaktadır.

Öneriler

Çalışmamızın sonuçlarından ve uygulama sırasındaki deneyimlerden yola çıkılarak aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

1. İşbirlikli öğrenme “Su Dalgaları” konusunda kullanılabilir etkili bir yöntem olarak önerilmektedir.
2. Öğrencilerin derse etkin katılımları sağlanmalıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda bilgi ve beceriye sahip olmaları önem taşımaktadır.
3. Öğrencilerin düşünüp analiz etmelerini sağlayacak görsel ve düşünsel ders materyalleri hazırlanmalıdır. Basit ve ucuz ders araçlarının doğrudan öğrenciler tarafından da hazırlanmasına önem verilmelidir.
4. Öğrencilerin işbirliği içinde çalışmalarını sağlayacak ve düşüncelerini birbiriyle paylaşabileceği ortamlar hazırlanmalıdır.
5. Öğrencilerin, olayları somut olarak gözlemleyebilmeleri için laboratuvar ve gösteri deneylerine önem verilmelidir.
6. Fizik dersi için diğer konuların öğretiminde de kullanılmak üzere etkili materyaller hazırlanmalıdır.
7. İşbirlikli öğrenme yönteminin etkinliğinin diğer öğrenme yöntemleri ile karşılaştırılarak desteklenmesi sağlanmalıdır.
8. Bu çalışmada geliştirilen materyallere benzer materyaller “Dalgalar” ünitesinin diğer konuları için de geliştirilmelidir.
9. Bu çalışmanın ülke genelindeki lise öğrencilerine genellenebilmesi için ortak araştırma projeleri yapılmalıdır.
10. Fizik dersine yönelik işbirlikli öğrenme yöntemi ile ilgili geliştirilen materyallerin elektronik ortamda paylaşımı sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü., (2002). Aktif Öğrenme, Eğitim Dünyası Yayınları, İzmir.
- Açıkgöz, K., (1993). İşbirliğine Dayalı Öğrenme ve Geleneksel Öğretim Üni-versite Öğrencilerinin Akademik Başarısı, Hatırda Tutma Düzeyleri ve Duyuşsal Özellikleri Üzerindeki Etkileri. A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi: I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (25-28 Eylül 1990) Kongre Kitapçığı: 187-201. Ankara: MEB Yayınları.
- Aslan, O. ve Afyon, A., (2005). İlköğretim Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarı ve Tutumlarına Etkisi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 19:137-155.
- Atasoy, Ş. ve Akdeniz, A. R. (2006). Yapılandırmacı Öğrenme Kuramına Uygun Geliştirilen Çalışma Yapraklarının Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi. Yıl 35. Sayı 170: 157-174.
- Ateş, M., (2004). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim İkinci Kademedeki Madde ve Özellikleri Ünitesinde Öğrenci Başarısına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berger, R. ve Hazne, M., (2005). The Jigsaw Method in the Upper Secondary School Physics –Its Impact on Motivation, Learning and Achievement. Proceeding of the Fifth International Conference of ESERA. (28 Ağustos-1 Eylül 2005). Barcelona. S:1581-1583.

- Bilgin, İ. ve Geban, Ö., (2004). İşbirlikli Öğrenme Yöntemi ve Cinsiyetin Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Karşı Tutumlarına, Fen Bilgisi Öğretimi I Dersindeki Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 26: 9-18.
- Broyles, M. L., (1999). A Comparison of the Participation in Cooperative Learning on the Success of Physics, Engineering and Mathematics Students. Yayınlanmış Doktora Tezi. Texas A&M Üniversitesi.
- Coyne, D.M., (2000). An Inquiry-Based Laboratory Approach to Teach Units on Light and Waves/Sound in the High School Science Classroom. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Michigan State University.
- Çalışkan, S., Sezgin, S. G. ve Erol, M., (2005). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Fizik Laboratuvar Başarısı ve Tutumu Üzerindeki Etkileri. Çağdaş Eğitim. 320: 23-29.
- Dilek, C. ve Gürdal, A., (2004). Fizik Eğitiminde Parçalı Öğretim Tekniğinin Öğrenci Başarısına Etkisi. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi (9-11 Eylül 2004) İstanbul: Marmara Üniversitesi. Bildiriler Cilt I. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi: 330-336.
- Ekiz, D., (2003). Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, E. ve Morgil, İ., (2004). Kimya Dersinde Küçük Grupta Öğrenme Konusunda Öğrenci Görüşleri. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, (16-18 Eylül 2002). Ankara. Bildiriler Cilt I: 759-763.
- Gimenez, M.H., Vidaurre, A., Riera, J. ve Monsoriu, A., (2008). Visualizing the Doppler Effect. Latin-American Journal of Physics Education. 2(1): 37-39.
- Heller, P. ve Hollabaugh, M., (1992). Teaching Problem Solving Through Cooperative Grouping. Part 2: Designing Problems and Structuring Groups. American Journal of Physics. 60(7): 637-644.
- Heller, P., Keight, R. ve Anderson, S., (1992). Teaching Problem Solving Through Cooperative Grouping. Part 1: Group Versus Individual Problem Solving. American Journal of Physics. 60(7): 627-636.
- Herreid, C. F., (1998). Why isn't Cooperative Learning Used to Teach Science. Bioscience. 48(7):553-560.
- Hevedanlı, M. ve Akbayın, H., (2005). Biyoloji Öğretiminde Tam Öğrenmeye Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkileri Üzerine Bir Araştırma. Çağdaş Eğitim. 326: 38-46.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. ve Smith, K. A., (1998). Cooperative Learning Returns to College What Evidence is There That it Works? Change. 30(4): 27-35.
- Karasar, N., (2000). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasap, H., (1996). İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kömleksiz, M. (1995). Kubaşık Öğrenme Teknikleri. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. II(12):36-41.
- Lewis, E. L., Stern, J. L. ve Linn, M. C., (1993). The Effect of Computer Simulations on Introductory Thermodynamics Understanding. Educational Technology. 33(1): 45-58.
- McKittrick, B., Mulhall, P. ve Gunstone, R., (1999). Improving Understanding in Physics: An Effective Teaching Procedure. Australian Science Teachers Journal. 45(3): 27-33.
- Merebah, S. A. A., (1987). Cooperative Learning in Science: A Comparative Study in Saudi Arabia. Yayınlanmış Doktora Tezi. Kansas Devlet Üniversitesi.
- Mills, D., McKittrick, B., Mulhall, P. ve Feteris, S., (1999). CUP: Cooperative Learning that Works. Physics Education. 34(1): 11-15.

- Saarelainen, M. ve Viiri, J., (1999). University Physics Students' Conceptualizations of Optics Designing Educational Reconstruction on Optics Course for Undergraduate Physics Teachers. Proceeding of Second International Conference of the ESERA, (31 Ağustos – 4 Eylül 1999). Kiel, Germany. <http://www.ipn.uni-kiel.de/projekte/esera/book/all.htm> (15.03.2008).
- Sadler, K. C., (2002). The Effectiveness of Cooperative Learning as an Instructional Strategy to Increase Biological Literacy and Academic Achievement in a Large, Nonmajors College Biology Class. Yayınlanmış Doktora Tezi. Tennessee State University.
- Sarıay, M., (2008). Ortaöğretim Fizik Dersi İtme ve Momentum Konusu Öğretim Programını Geliştirme Üzerine Bir Çalışma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sucuoğlu, H., (2003). İşbirlikli Öğrenmenin Öğrencilerin Yükleme, Edim ve Strateji Kullanımı Üzerindeki Etkileri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim Örüntüleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şengören, S. K., (2006). Optik Dersi Işıқта Girişim ve Kırınım Konularının Etkinlik Temelli Öğretimi: İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şengören, S. K. ve Kavcar, N., (2008). Girişim ve Kırınım Konularının İşbirliğine Dayalı Öğrenme Ortamlarında Öğreniminin Öğrenci Başarısı ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi. TFD 24. Uluslararası Fizik Kongresi. (28 Ağustos-31 Ağustos 2007). Malatya. Balkan Physics Letters, Special Issue, TPS 24th Physics Congress, Boğaziçi University Press. 592-598.
- Tanel, R., (2006). Termodinamiğin İkinci Yasası ve Entropi Konularının Öğrenimine İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tanel, R. ve Kavcar, N., (2008). Termodinamiğin İkinci Yasası ve Entropi Konularının İşbirlikli Öğrenme Yöntemiyle Öğrenilmesinin Akademik Başarı ve Hatırda Tutma Üzerine Etkilerinin İncelenmesi. TFD 24. Uluslararası Fizik Kongresi. (28 Ağustos-31 Ağustos 2007). Malatya. Balkan Physics Letters, Special Issue, TPS 24th Physics Congress, Boğaziçi University Press. 576-581.
- Tanel, R., Şengören, S.K. ve Kavcar, N., (2006). The Effect of Using the Cooperative Learnings Strategies on Students' Conceptual Change for the Subject of Mechanical Waves, Poster bildiri (6th International Conference of the Balkan Physical Union, 22-26 August 2006, İstanbul, Türkiye); BPU-6 April 2007, AIP Conference Proceedings, s.846.
- Tanel, Z., (2006). Manyetizma Konularının Lisans Düzeyindeki Öğretiminde, Geleneksel Öğretim Yöntemi İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Etkilerinin Karşılaştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezcan, H., Yılmaz, Ü. ve Babaoğlu, M., (2005). Radyoaktivite Öğretiminde İşbirlikçi Öğrenme Yöntemi ile Geleneksel Öğretim Yönteminin Başarıya Etkileri. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı. 17: 55-67.
- Towns, M. H. ve Grant, E. R., (1997). I Believe I Will Go Out of This Class Actually Knowing Something': Cooperative Learning Activities in Physical Chemistry. Journal of Research in Science Teaching. 34(8): 819-835.
- Uşun, S., (2000). Özel Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Witmann, M.C., Steinberg, R.N. ve Redish, E.F., (1999). Making Sense of How Students Make Sense of Mechanical Waves. The Physics Teacher. 37(1): 15-21.
- Yu, K. N. ve Stokes, M. J. (1998). Students Teaching Students in a Teaching Studio. Physics Education. 33(5): 282-285.

İŞBİRLİKLİ ÖĞRENME YÖNTEMİNE UYGUN HAZIRLANMIŞ
GÜNLÜK DERS PLANI

Ders: Fizik

Süre: 45+45 dk.

Ünite: Dalga Hareketi

Konu: Su Dalgaları Üretilmesi, Hareketi, Yansıması

Öğretimsel Hedefler:

Hedef- 1: "Dalga Hareketi" ünitesine ait belli başlı terimler bilgisi.

Hedef-Davranışlar:

1. Atma terimini açıklama
2. Frekans terimini açıklama
3. Periyot terimini açıklama
4. Dalga hareketi terimini açıklama
5. Dalgaboyu terimini açıklama

Hedef- 2: Su dalgaları konusuyla ilgili temel ilkeleri açıklayabilme.

Hedef- Davranışlar:

1. Su dalgalarının oluşumunu açıklama
2. Su dalgalarının temel özelliklerini açıklama
3. Su dalgalarında tepe ve çukur noktaların özelliklerini açıklama
4. Dalga çeşitlerini açıklama

Hedef- 3: Su dalgalarının engellerde yansımalarını açıklayabilme.

Hedef-Davranışlar:

1. Doğrusal dalganın düz engelde yansımasının şeklini çizme
2. Doğrusal dalganın parabolik engelde yansımasının şeklini çizme
3. Dairesel dalganın düz engelde yansımasının şeklini çizme
4. Dairesel dalganın parabolik engelde yansımasının şeklini çizme
5. Su dalgalarının yansımalarını ışığın yansıması ilkelerinden yararlanarak açıklama.

Hedef- 4: Su dalgaları konusuyla ilgili belli başlı verileri istenilen anlatım biçimine çevirebilme

Hedef-Davranışlar:

1. Dalganın hızını veren bağıntıyı yazma
2. Dalganın hızının nelere bağlı olduğunu açıklama
3. Stroboskop yardımıyla dalganın hızının nasıl ölçüldüğünü açıklama

İçerik: Bu derste su dalgaları konusunun yalnızca yukarıdaki hedef ve hedef davranışları içine alan bölüm işlenecektir. Dersin içeriği kısaca; dalga hareketi ünitesine ait temel kavramlar, su dalgalarının oluşumu ve özellikleri, su dalgalarının engellerden yansıması, dalga hızının ölçülmesi ve konuya yönelik soruların çözülmesi basamaklarından oluşmaktadır.

Kullanılacak Malzemeler: Çalışma yaprakları, problem yaprakları.

Ders Öncesi Düzenleme: Uygulanacak tekniklere karar verilmesi, çalışma yapraklarının çoğaltılması, derslikteki sıraların grup çalışmasına uygun düzenlenmesi.

Yöntem: İşbirlikli öğrenme

Teknik: Birlikte öğrenme

Öğretimsel İşler: Ders, hazırlanan çalışma yaprakları ve problem yapraklarının ilgili kısımlarıyla işlenecektir. Çalışma yaprakları; öğrencilerin sonuç çıkarma, yordama yapma gibi öğretimsel işleri grup arkadaşlarıyla birlikte yapmalarını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.

Öğretimsel İşlem Basamakları:

- Öğrencilerin oluşturulan gruplar halinde oturmalarını sağlama
- Grup içindeki her üyenin kendi aralarında 1’den 4’e kadar numara almaları istenerek tahtaya bu numaralara karşılık gelen yazıcı, sözcü-bilgi toplayıcı, malzemeci ve yönetici-güdüleyici görevlerini yazma ve her üyenin görev almasını sağlama
- Malzemecilere öğrenme malzemelerinden birer tane verme ve malzemeyi grupla paylaşmalarını sağlama
- Öğrencilere yapmaları gerekenleri açıklama
- Grup üyelerinin sorumluluklarını hatırlatma
- Gruplar arasında dolaşarak gerektiğinde öğrencileri yönlendirme
- Öğrencilerin çalışma yapraklarını doğru doldurmalarını sağlama
- Grupların bilgi toplayıcılar aracılığıyla diğer grup üyeleri ile etkileşim içinde olmalarını sağlama
- Çalışma yapraklarını kontrol etmek ve dönüt sağlamak amacıyla toplamak
- Öğrencilere problem yapraklarını dağıtma ve üzerinde çalışmalarını sağlama
- Herhangi bir gruptan bir üyenin seçilerek yanıtı sınıfa sunmasını isteme
- Grupları çalışmalarına göre değerlendirme

Hedeften Haberdar Etme: Çalışma yapraklarında “aklıma takılanlar bölümü” ile öğrencilere hangi hedeflere ulaşılacak istenildiği kısaca verilmiştir.

Ön Öğrenmelerin Hatırlatılması: Çalışma yapraklarında “hatırlatmalar ve ipuçları” ve “tartışma soruları” bölümleri ile öğrencilere ön öğrenmeleri hatırlatılmaya çalışılmıştır.

Değerlendirme: Çalışma yaprakları ve verdiklere yanıtlara göre gruplara puan verme.

GELENEKSEL ÖĞRETİM YÖNTEMİNE UYGUN HAZIRLANMIŞ
GÜNLÜK DERS PLANI

Ders: Fizik

Süre: 45+45 dk.

Ünite: Dalga Hareketi

Konu: Su Dalgaları Üretilmesi, Hareketi, Yansıması

Öğretimsel Hedefler:

Hedef- 1: “Dalga Hareketi” ünitesine ait belli başlı terimler bilgisi.

Hedef-Davranışlar:

1. Atma terimini açıklama
2. Frekans terimini açıklama
3. Periyot terimini açıklama
4. Dalga hareketi terimini açıklama
5. Dalgaboyu terimini açıklama

Hedef- 2: Su dalgaları konusuyla ilgili temel ilkeleri açıklayabilme.

Hedef- Davranışlar:

1. Su dalgalarının oluşumunu açıklama
2. Su dalgalarının temel özelliklerini açıklama
3. Su dalgalarında tepe ve çukur noktaların özelliklerini açıklama
4. Dalga çeşitlerini açıklama

Hedef- 3: Su dalgalarının engellerde yansımalarını açıklayabilme.

Hedef-Davranışlar:

1. Doğrusal dalganın düz engelde yansımasının şeklini çizme
2. Doğrusal dalganın parabolik engelde yansımasının şeklini çizme
3. Dairesel dalganın düz engelde yansımasının şeklini çizme
4. Dairesel dalganın parabolik engelde yansımasının şeklini çizme
5. Su dalgalarının yansımalarını ışığın yansıması ilkelerinden yararlanarak açıklama.

Hedef- 4: Su dalgaları konusuyla ilgili belli başlı verileri istenilen anlatım biçimine çevirebilme

Hedef-Davranışlar:

1. Dalganın hızını veren bağıntıyı yazma
2. Dalganın hızının nelere bağlı olduğunu açıklama
3. Stroboskop yardımıyla dalganın hızının nasıl ölçüldüğünü açıklama

İçerik: Bu derste su dalgaları konusunun yalnızca yukarıdaki hedef ve hedef davranışları içine alan bölüm işlenecektir. Dersin içeriği kısaca; dalga hareketi ünitesine ait temel kavramlar, su dalgalarının oluşumu ve özellikleri, su dalgalarının engellerden yansıması, dalga hızının ölçülmesi ve konuya yönelik soruların çözülmesi basamaklarından oluşmaktadır.

Kullanılacak Malzemeler: Çalışma yaprakları, problem yaprakları.

Ders Öncesi Düzenleme: Uygulanacak tekniklere karar verilmesi, çalışma yapraklarının çoğaltılması.

Yöntem: Geleneksel öğretim

Öğretimsel İşler: Ders, hazırlanan çalışma yaprakları ve problem yapraklarının ilgili kısımlarıyla işlenecektir. Çalışma yaprakları; öğrencilerin sonuç çıkarma, yordama yapma gibi öğretimsel işleri kendi başlarına yapmalarını sağlayacak şekilde hazırlanmıştır.

Öğretimsel İşlem Basamakları:

- Öğrencilere konunun öğretmen tarafından anlatılması
- Öğrencilere öğrenme malzemelerinden birer tane verme
- Öğrencilerin çalışma yapraklarını doğru doldurmalarını sağlama
- Öğrencilerin cevaplarını sınıf arkadaşlarıyla paylaşmalarını sağlama
- Çalışma yapraklarını kontrol etmek ve dönüt sağlamak amacıyla toplamak
- Öğrencilere problem yapraklarını dağıtma ve üzerinde çalışmalarını sağlama
- Herhangi bir öğrencinin seçilerek yanıtı sınıfa sunmasını isteme

Hedeften Haberdar Etme: Çalışma yapraklarında “aklıma takılanlar bölümü” ile öğrencilere hangi hedeflere ulaşılmak istenildiği kısaca verilmiştir.

Ön Öğrenmelerin Hatırlatılması: Çalışma yapraklarında “hatırlatmalar ve ipuçları” ve “tartışma soruları” bölümleri ile öğrencilere ön öğrenmeleri hatırlatılmaya çalışılmıştır.

Değerlendirme: Çalışma yaprakları ve verdiklere yanıtlara göre puan verme.

Sevgili Arkadaşlar,
Testte, çoktan seçmeli 25 tane soru bulunmaktadır. Sorularda altı çizili bölümleri dikkatlice okumanız, doğru yanıtları vermeniz size yardımcı olacaktır. Başarılar dileriz...

Prof. Dr. Nevzat Kavcar
Yalçın Yalçın
Yüksek Lisans Öğrencisi
DEÜ Buca Eğitim
Fakültesi Fizik Eğitimi
Anabilim Dalı

SU DALGALARI KONUSU BAŞARI TESTİ

1) Bir dalga leğeninde oluşturulan su dalgalarının hızı

h = Suyun derinliği

f = kaynağın frekansı

d = Suyun saflığı niceliklerinden hangilerine bağlıdır?

- A) Yalnız f B) h ve f C) h ve d D) f ve d E) h, f ve d

2) Bir dalga leğenine h yüksekliğinden belli zaman aralıklarıyla küçük bilyeler düşürülerek dalga oluşturuluyor. Bilyelerin bırakıldığı yükseklik $2h$ yapılırsa;

I- Dalganın hızı değişmez.

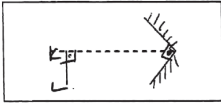
II- Dalganın frekansı azalır.

III- Dalgaların genliği artar.

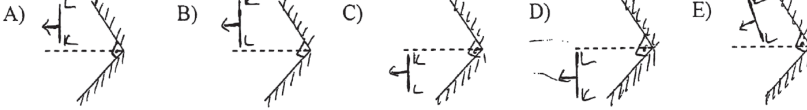
yargularından hangileri doğru olur?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III

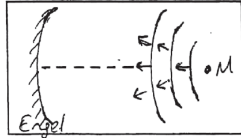
3)



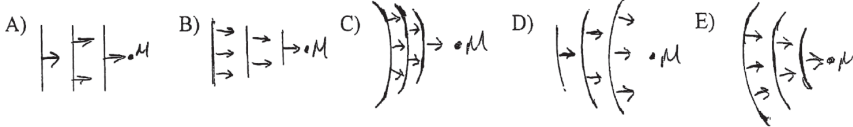
Su derinliği değişmeyen ve içinde birbirine dik iki engel bulunan bir ortamdaki KL doğrusal atmasının ilerleme yönü şekildeki gibidir. Buna göre, atmanın engellerden tümüyle yansıdıktan sonraki ilerleme yönü nasıl olur?



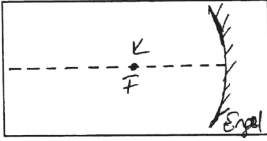
4)



Küresel bir engelin merkezinden dairesel atma şekilindeki gibi oluşturuluyor. Buna göre, atmaların engelden yansıdıktan sonraki görünümünü nasıl olur?



5)

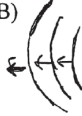


Tabanı yatay olan bir dalga leğeninde oluşturulan parabolik engelin odak noktası F dendir. Odaktaki noktasal K kaynağından çıkan periyodik dairesel dalgalar engelde yansıdıktan sonra aşağıdakilerden hangisine benzer şekilde gider?

A)



B)



C)



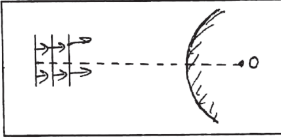
D)



E)



6)



Asal eksene paralel gelen dalgaların engelden yansıdıktan sonraki görünümü nasıl olur?

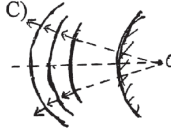
A)



B)



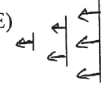
C)



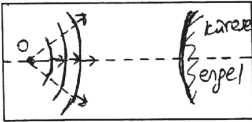
D)



E)

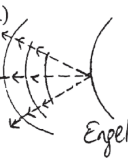


7)

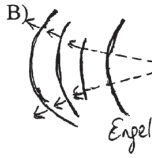


Şekildeki su leğeninde bulunan küresel engelle O noktasından gönderilen su dalgaları engelden aşağıdakilerden hangisi gibi yansır?

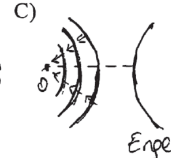
A)



B)



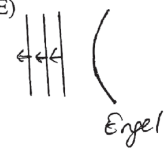
C)



D)

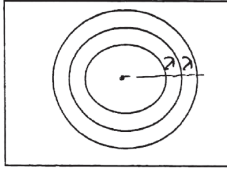


E)

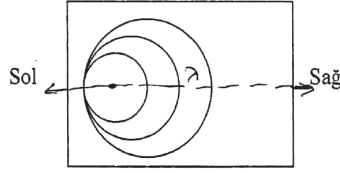


◆ Yalçın Yalçın / Nevzat Kavcar

8)



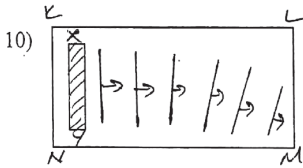
Şekil-1



Şekil-2

Bir dalga leğeninde noktasal bir kaynağın yaydığı dalgaların Şekil-1 deki gibi olması gerekirken Şekil-2 deki gibi olduğu gözleniyor. Bu değişikliğin nedeni, aşağıdakilerden hangisi olabilir?

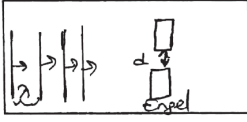
- A) Kaynağın frekansı artmaktadır.
 - B) Kaynağın genliği artmaktadır.
 - C) Kaynak sola doğru hareket etmektedir.
 - D) Kaynak sağa doğru hareket etmektedir.
 - E) Kaynağın frekansı azaltılmaktadır.
- 9) Bir dalga leğeninde leğen boyunca hareket eden doğrusal periyodik dalga kaynağı doğrusal dalgalar yaymaktadır. Bu dalgaların ölçülen dalgaboyunu, aşağıda verilenlerden hangisi etkilemez?
- A) Leğendeki suyun yüksekliği
 - B) Kaynağın titreşim periyodu
 - C) Kaynağın hareketi
 - D) Kaynağın ilerleme hızı
 - E) Kaynağın titreşim genliği



Su dolu bir dalga leğeninde, XY cetvelinin titreşimi ile oluşturulan doğrusal atma, şekildeki gibi ilerliyor. Buna göre, aşağıdaki yargılardan hangisi doğrudur?

- A) Suyun derinliği, leğenin KL kenarından MN kenarına doğru azalmaktadır.
- B) Suyun derinliği, leğenin KL kenarından MN kenarına doğru artmaktadır.
- C) Suyun derinliği, leğenin KN kenarından LM kenarına doğru azalmaktadır.
- D) Suyun derinliği, leğenin KN kenarından LM kenarına doğru artmaktadır.
- E) Cetvelin X ucu suya, Y ucundan daha çok batmıştır

11)

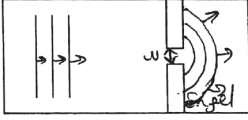


Aralarında d kadar genişlik bulunan iki engele gönderilen doğrusal su dalgalarının şekildeki gibi kırınım etkisinin daha az olması için,
I- d genişliği küçültülmeli.
II- Su derinliği artırılmalı.
III- λ dalga boyu küçültülmeli.

işlemlerinden hangileri tek başına yapılmalıdır?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve III E) II ve III

12)

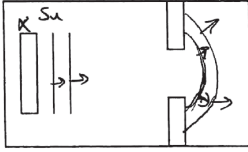


Şekildeki dalga leğeninde doğrusal dalgalar dar bir yarıktan geçerken kırınıma uğramaktadır. Kırınıma uğrayan dalgaların doğrusal atma olabilmesi için,
I- Yarık genişliği w artırılmalı.
II- Dalga kaynağının frekansı artırılmalı.
III- Dalga leğenindeki suyun derinliği artırılmalı.

yargılarından hangileri tek başına yapılmalıdır?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) I ve III

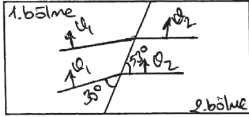
13)



Derinliği değişmeyen dalga leğeninde x kaynağı tarafından oluşturulan sabit periyotlu doğrusal dalgalar engeller arasındaki aralığı geçtikten sonra dairesel bir şekil alıyor. Bu olay,
I- Kaynağın periyodu
II- Suyun derinliği
III- Aralığın genişliği niceliklerinden hangileri ile ilgilidir?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) I, II ve III

14)



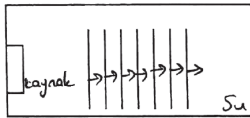
Bir dalga leğeni farklı derinlikte iki bölmeye ayrılıyor. Dalgaların yayılma hızı 1. bölmede 10 cm/s ise 2. bölmede kaç cm/s dir? ($\sin 53=0,8$ $\sin 30=0,5$)

- A) 8 B) 10 C) 12 D) 16 E) 20

15) Bir dalga leğeninde bir dalga kaynağı 4 saniyede 10 kez suya dokunmaktadır. Dalganın hızı 60 m/s olduğuna göre dalgaboyu kaç cm dir?

- A) 12 B) 24 C) 30 D) 48 E) 60

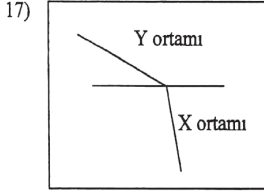
16)



Şekildeki doğrusal dalga kaynağı $0,5$ saniye aralıklarla dalga üretiyor. Ardışık 7 dalga tepesi arasındaki uzaklık 30 cm ölçüldüğüne göre, üretilen dalgaların yayılma hızı kaç cm/s dir?

- A) 5 B) 7 C) 10 D) 20 E) 30

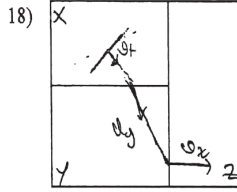
◆ Yalçın Yalçın / Nevzat Kavcar



Bir dalga leğeninde, X ortamından Y ortamına geçen bir doğrusal atmanın $t=0$ anındaki durumu şekildedir. Buna göre;
I- Y ortamındaki atmanın hızı, X ortamındakinden daha küçüktür.
II- Y ortamı, X ortamından daha derindir.
III- Y ortamının, X ortamına göre kırma indisi birden küçüktür.

yargılarından hangileri doğrudur?

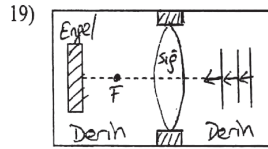
- A) Yalnız I B) Yalnız II C) II ve III D) I ve III E) I, II ve III



X ortamından gönderilen bir atma X,Y,Z ortamlarında şekildeki yolu izliyor. Buna göre, atmanın X,Y,Z ortamlarındaki hızları nasıl sıralanır?

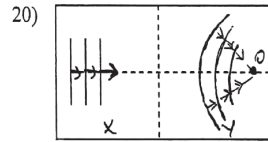
- A) $V_x > V_y > V_z$ C) $V_x = V_y = V_z$
B) $V_z > V_y > V_x$ D) $V_y > V_x = V_z$

E) $V_x = V_z > V_y$

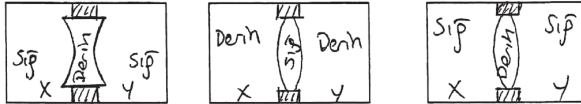


Bir dalga leğeninde mercek biçimindeki sığ ortamdan geçen doğrusal dalgaların düz engelden yansımış biçimi aşağıdakilerden hangisine benzer?

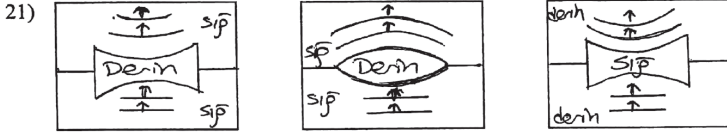
- A)  B)  C)  D)  E) 



Üst görünümü şekildedeki gibi olan dalga leğeninde X bölgesindeki doğrusal su dalgaları Y bölgesine geçtiklerinde O noktasında odaklanıyorlar. Buna göre, dalga leğeninde X ile Y arasındaki ortam aşağıdakilerden hangisi gibi olabilir?

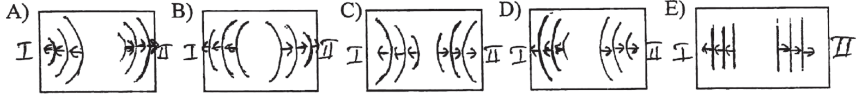
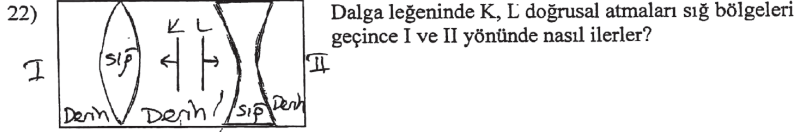


- A) Yalnız I B) I ve II C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III



Derinlikleri farklı ortamlarda oluşan doğrusal atmalardan hangilerinin geçişleri doğru çizilmiştir?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) I ve II E) II ve III



23) Bir dalga leğeninde iki noktasal kaynakla yapılan girişim deneyinde bir P noktasının kaynaklara uzaklıkları 20 cm ve 15 cm dir. $\lambda=2$ cm olduğuna göre, P noktası kaçınıcı düğüm çizgisi üzerindedir?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4 E) 5



λ dalgaboylu dalga üreten ve aynı fazda çalışan K_1, K_2 dalga kaynaklarından 4λ ve λ uzaklıktaki P noktasının girişim desenindeki yeri nedir?(Kaynaklar arasındaki uzaklık $\frac{\lambda}{2}$ den büyüktür.)

- A) 2. dalga katarı B) 2. düğüm çizgisi
C) 3. dalga katarı D) 3. düğüm çizgisi
E) 4. dalga katarı

25) Derinliği her yerde aynı olan bir dalga leğeninde, farklı fazda titreşen özdeş S_1 ve S_2 kaynakları 4 cm dalgaboylu dalgalar yayıyor. Bu dalgaların girişim desenini ikinci düğüm çizgisi üzerindeki P noktasının kaynaklara uzaklığı $PS_1=30,2$ cm, $PS_2=23$ cm dir. Buna göre, kaynaklar arasındaki faz farkı kaçtır?

- A) 0,1 B) 0,2 C) 0,3 D) 0,4 E) 0,5

DALGA HAREKETİ ÜNİTESİ BELİRTKE TABLOSU

| HEDEFLER | | BİLGİ | | KAVRAMA | |
|-------------------|---|-------|---|---------|--|
| Hedef Davranışlar | | | | | |
| | | X | | | |
| | | X | | | |
| | | | X | | |
| | | | X | | |
| X | | | | | |
| X | | | | | |
| | X | | | | |
| | | | | | |
| | | X | | | |
| X | | | | | |
| | | | X | | |
| | | | X | | |
| X | | | | | |
| X | | | | | |
| | | X | | | |
| X | | | | | |
| | | | X | | |
| | | | X | | |
| X | | | | | |
| X | | | | | |
| | | X | | | |
| | X | | | | |
| | X | | | | |
| | | X | | | |
| | | X | | | |
| | | X | | | |
| X | | | | | |
| X | | | | | |

| | | | | Hedef Davranışlar | | HEDEFLER | |
|---------------------|---|---|--|--------------------------|---|--|----------|
| Dalgaların Girişimi | | | | | Düzlem ve dairesel su dalgalarının engellerde yansımaları için yorumlama | Dalgaların hareketi ünitelerine ilişkin temel bilimsel bilgileri uygulamaya | UYGULAMA |
| Su Dalgaları | X | | | | Hareketli kaynağın oluşturduğu su dalgalarının en büyük ve en küçük dalga boylarını gerekli şekilleri çizerek yorumlama | | |
| Dalgaların Girişimi | | X | | | Girişim olayının şeklini çizerek yol farkı formülünü hesaplama | | |
| Su Dalgaları | X | | | | Su dalgalarında yansıma ile ışığın yansıması arasında ilişki kurma | | |
| Su Dalgaları | X | | | | Su dalgalarının kırılması ile ışığın kırılması arasında ilişki kurma | | |
| Su Dalgaları | X | | | | Su dalgalarının mercekleşen ortamlardan geçişi ile ışığın merceklere kırılması arasında ilişki kurma | | |
| Su Dalgaları | X | | | | Su dalgalarında kırılma özelliklerini içeren problemler çözme | | |
| Su Dalgaları | X | | | | Girişim ile ilgili problemler çözme | | |
| | | | | | | | |
| | X | | | | Dalgaların yansımaları ve kırılmaları deney yaparak irdeleme | Dalgaların hareketi ünitelerine ilişkin temel bilimsel bilgileri analiz etme | ANALİZ |
| | X | | | | Su dalgalarının derin ve sığ ortamlardan geçişini deney yaparak irdeleme | | |

ÖĞRENCİ KOMPOZİSYONU

Öncelikle uygulamaya katılıp etkinliklerin başarılı bir şekilde tamamlanmasını sağladığınız için teşekkür ederim.

Sizin görüşleriniz daha sonraki fizik derslerinde uygulanacak yöntem ve etkinliklere katkı sağlaması, yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından bizim için oldukça önemli, bu nedenle aşağıdaki sorularla ilgili düşüncelerinizi samimi olarak yazacağınıza inanıyorum. Bunun için şimdiden teşekkür ederim.

- Derste uygulanan işbirlikli öğrenme yöntemi ve uygulanan etkinlikler hakkındaki düşüncelerin nelerdir?
- Derste uygulanan yöntem ile daha önceki geleneksel öğrenme yöntemi arasında derslerin işlenişi (derslerin zevkli geçmesi, öğrenme) bakımından karşılaştırma yapar mısınız?

.....

Öncelikle uygulamaya katıldığınız için teşekkür ederim.

Sizin görüşleriniz daha sonraki fizik derslerinde uygulanacak yöntem ve etkinliklere katkı sağlaması, yapılacak çalışmalara ışık tutması açısından bizim için oldukça önemli, bu nedenle aşağıdaki sorularla ilgili düşüncelerinizi samimi olarak yazacağınıza inanıyorum. Bunun için şimdiden teşekkür ederim.

- Derste izlediğimiz yöntemle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- Derslerinde geleneksel yöntemden farklı bir yöntem izlemek ister miydin?

ÇALIŞMA YAPRAĞI

I

Grup Adı: Grup **IV**IŞIĞIN DEĞİŞİK ORTAMLARDAKİ HAREKETİ NASIL OLMAKTADIR?
KIRILMA KANUNLARI NELERDİR?**Akümüze takılanlar:**

Işığın değişik ortamlarda hareketi nasıl gerçekleşmektedir? Isık; kırılır ve yansır

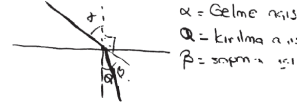
Hatırlatmalar ve ipuçları:

Tüm dalgalar farklı ortamlarda farklı hızlarla hareket ederler.

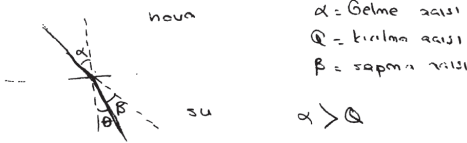
Tartışma soruları

Kırılma nedir? Gelme ve kırılma açısı nedir? Sapma açısı nedir?

Bir ışık ışının bir ortamdan kırılma indisi farklı diğer bir ortama geçtiğinde ışığın aldığı yolunun eğrilmesine KIRILMA denir. Gelen ışın yüzey normaliyle yaptığı açı GELME AÇISI denir. Kırıldıktan sonra kırılan ışının yüzey normali ile yaptığı açıya KIRILMA AÇISI denir. İki kırıldıktan sonra kırılmadan önceki doğrultusuyla yaptığı açıya SAPMA AÇISI denir.

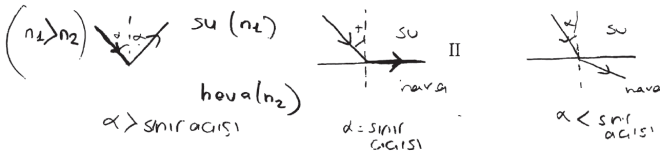
**Tartışma soruları**

Havadan suya gelen ışın için kırılma şeklini çizerek yukarıdaki açıları gösteriniz.

**Tartışma soruları**

Kırılma kanunlarını yazınız.

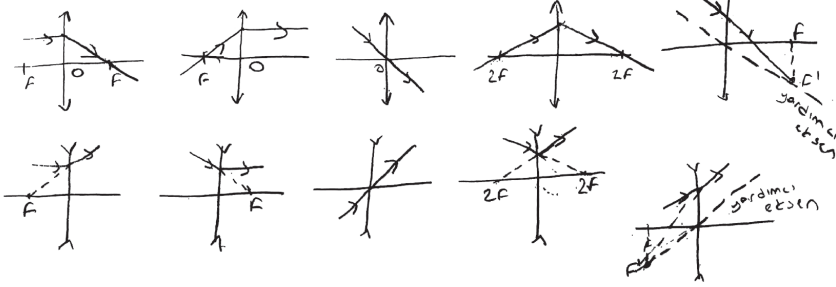
- A2 yoğunlukten az yoğunluğa geçtiğinde ışın yüzey normaline yakınlıkta kırılır.
- Çok yoğunlukten az yoğunluğa geçtiğinde ışın çok farklı şekilde kırılabilir.



→ Gelen ışın yüzeye dik ise kırılmadan diğer ortama geçer.

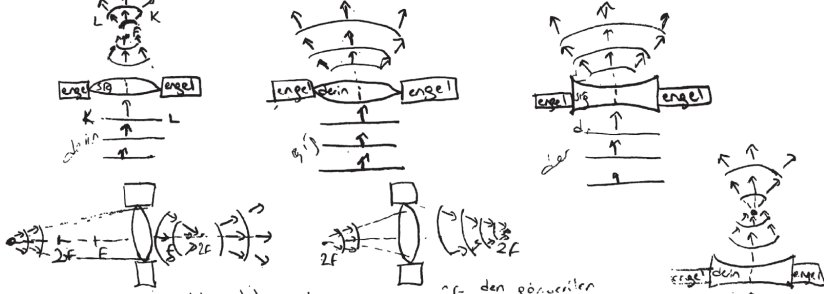
Tartışma soruları

Isık isinlerinin mercekte kırılmalarını özel isinleri kullanarak çiziniz.



Tartışma soruları

Su dalgalarında mercekle şeklindeki ortamlardan geçişini çiziniz.



2F dışından noktasal kaynaktan gelen dairesel dalgalar 2F noktasına odaklanırlar. 2F den gönderilen dalgaları 2F noktasından yansıtılır. (Terside geçişler)

Tartışma soruları

Su dalgalarında kırınım olayını şekiller çizerek açıklayınız.



① Aralık genişliği (w) gönderilen dalgaya yakın genişlikte ise; dalgalar aralıktan geçtikten sonra sanki engelin arasındaki bir nokta kaynağından çıkıyormuş gibi eğilerek dairesel dalgalar şeklinde yayılır. ② Doğrusal dalgaların frekansı arttırılırsa dalgaların boyu küçülür. Dalganın boyu küçüldükçe aralıktan geçen dalgaların eğilimleri azalır.

PROBLEM YAPRAĞI

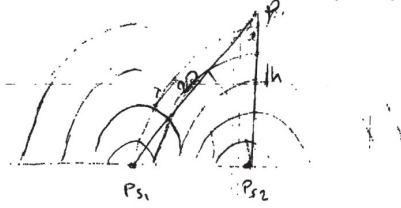
Grup Adı: ATILAR

Aşağıdaki soruyu çözüm basamaklarını izleyerek cevaplayınız.

PROBLEM YAPRAĞI I

SORU: Bir dalga leğeninde iki nokta kaynaktan yapılan girişim deneyinde bir P noktasının kaynaklara uzaklıkları 20 cm ve 14 cm dir. $\lambda = 4$ cm olduğuna göre, P noktası kaçınıcı dğüm çizgisi üzerindedir?

- Gerekli şekli çizip verilen uzaklıkları yerine yerleştiriniz.



- Şekilden yararlanarak matematiksel ifadeleri yazınız.

$$P_1 - P_2 = \left(n - \frac{1}{2}\right) \lambda$$

- Verilenleri yazarak gerekli hesaplamayı yapınız.

$$20 - 14 = \left(n - \frac{1}{2}\right) \cdot 4$$

$$6 = \left(n - \frac{1}{2}\right) \cdot 4$$

$$\frac{6}{4} = n - \frac{1}{2}$$

$$\frac{3}{2} = n - \frac{1}{2} \Rightarrow \frac{3}{2} + \frac{1}{2} = n$$

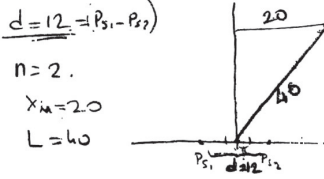
$$\underline{\underline{2 = n}}$$

2. dğüm çizgisi:

◆ Yalçın Yalçın / Nevzat Kavcar

SORU: Aralarında 12 cm uzaklık bulunan aynı periyotlu iki nokta kaynağı aynı anda çalıştırılarak bir girişim deseni elde ediliyor. İkinci düğüm çizgisi üzerindeki bir noktanın merkez doğrusuna uzaklığı 20 cm, kaynaklar arası uzaklığın orta yerine uzaklığı 40 cm dir. Dalgaboyunu bulunuz.

- Gerekli şekli çizip verilen uzaklıkları yerine yerleştiriniz.



- Şekilden yararlanarak doğru matematiksel ifadeleri yazınız.

$$d \cdot \sin \theta = \left(n - \frac{1}{2}\right) \cdot \lambda$$

$$d \cdot \frac{x_m}{L} = \left(n - \frac{1}{2}\right) \lambda$$

- Denklemleri dalgaboyuna göre düzenleyiniz.

$$\lambda = \frac{d \cdot x_m}{L \cdot \left(n - \frac{1}{2}\right)}$$

- Verilenleri yerine yazarak sonucu hesaplayınız.

$$\lambda = \frac{12 \cdot \frac{20}{40}}{\left(2 - \frac{1}{2}\right) \cdot \frac{3}{2}} = \frac{6}{\frac{3}{2}} = \frac{6 \cdot 2}{3} = 4$$

$$\underline{\underline{\lambda = 4 \text{ m}}}$$

DENEY YAPRAĞI

DENEYSEL ETKİNLİKLER I

Grup Adı: GRUP EMK (IV. Grup)

Grup Üyeleri: Betül Haykır
Kenal Levant
Harun Arıcı
Salma Yıldırım

SU DALGALARININ ELDE EDİLMESİ VE YANSIMASI DENEYİ

Problem:

Dairesel ve düzlem dalgalar nasıl elde edilir?

Su dalgalarının engelden yansımaları nasıl gerçekleşir?

Bilgi:

Su yüzeyinde oluşan dalgalar yüzey gerilim ve yerçekimi kuvvetlerinin etkisi ile gerçekleşir. Dairesel dalgalarının oluşması için bir damlalıktan ya da periyodik olarak suya değen sivri bir uçtan yararlanabiliriz.

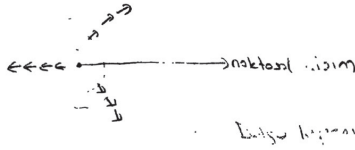
Su yüzeyine bir cetvelle veya bir silindir değiştirilerek düzlem dalgalar elde edilir.

Materyal:

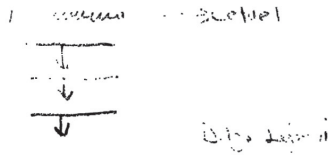
Dalga leğeni, damlalık, cetvel, ışık kaynağı.

Tartışma:

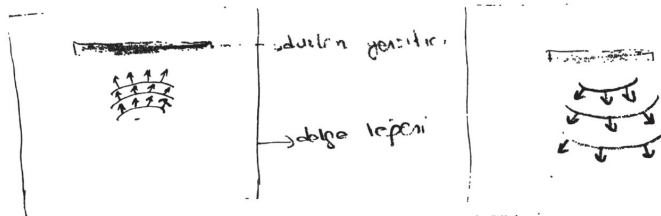
1. Dalga leğeni 1 cm yüksekliğinde su koyunuz.
 - Bir damlalıktan yararlanarak dairesele su dalgaları oluşturunuz. Gözlemlediğiniz şekli çiziniz.



- Su yüzeyine cetvelle dokunarak düzlem dalga elde ederek şeklini çiziniz.



2. Suyun içine düzlem bir yansıtıcı yerleştiriniz.
 - Bu yansıtıcıya dairesele dalgalar gönderiniz. Engelde yansıyan dalgaların şeklini çiziniz.



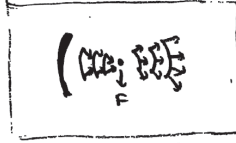
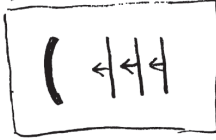
◆ Yalçın Yalçın / Nevzat Kavcar

- Düzlem yansıtıcıya düzlemle açı yapan düzlem dalgalar yollayın ve yansıma kurallarını kontrol ediniz.

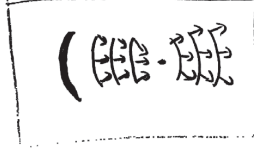
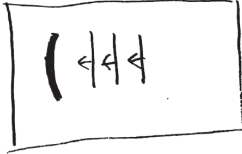


* Yansıtıcı yüzeye gönderilen düzlem dalgalar geri dönüp aynı yönde yansır.

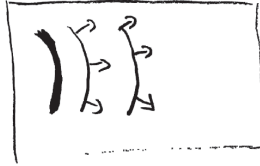
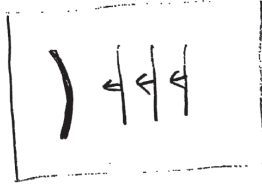
- Su içine dairesel bir engel yerleştirin. Çukur tarafına dairesel dalgalar yollayınız. Odak ve merkez noktasını tayin etmeye çalışınız.



- Dairesel engele düzlem dalgalar yollayarak yansımaları gözleyin.



- Dairesel engelin tümsek tarafına düzlem dalgalar yollayınız ve yansımaların şeklini çiziniz.



EFFECTS OF COOPERATIVE LEARNING ON STUDENTS' ACHIEVEMENT RELATING WATER WAVES

Yalçın YALÇIN*

Nevzat KAVCAR**

Abstract

By this research, it was intended to develop some activities related to instructing water waves at the level of secondary school, and to compare effects of the cooperative learning method, in which these activities were used on students' achievement and views towards actual teaching methods, with conventional teaching methods.

The research was performed on the fourth grade students who go to a state school in 2007-2008 academic year. The research was conducted by a total of 40 students, 22 of them is named as experimental group whereas 18 of them is named as control group.

During the experimental processes, together with cooperative learning techniques, according to learning tasks activities relating water waves prepared were applied on the experimental group, whereas traditional teaching techniques were applied on the control group students. Before and after the experimental processes; achievement tests were applied on both groups. Moreover, at the end of the experimental processes, the students in both groups were asked to write down their ideas in composition towards the methods used during the lessons.

At the end of research, it was found that there were some significant differences in favour of experimental group on the achievement.

Moreover, it was revealed from the compositions, written down by the students, that the cooperative learning provided the students to use and develop some certain social skills, and help them to learn in a better way by sharing information.

Key Words: Water waves, cooperative learning, conventional teaching methods, students' achievement

* Master's Student; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Division of Physics Education, İzmir

** Prof. Dr.; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Division of Physics Education, İzmir

FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ KILAVUZ KİTAPLARININ KULLANIM SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

Kader B. KONUR**

Alipaşa AYAS***

Barbaros KONUR****

Özet

Bu çalışmanın amacı, fen ve teknoloji dersi öğretmen kılavuz kitaplarının faydalılığı, kullanılabilirliği, içeriği ve programa uygunluğu hakkında öğretmenlerin düşüncelerini belirlemektir. Çalışmada yarı yapılandırılmış mülakat ve yapılandırılmamış gözlem kullanılmıştır. Elde edilen veriler kodlama yapılarak anlamlı hale getirilmiştir. Araştırmanın örneklemini 2006-2007 güz döneminde Rize ili Çayeli ilçesi ilköğretim okullarının üç tanesinden seçilen 6 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada kılavuz kitaplarda çok fazla etkinliğe yer verildiği, ağır bir dilin kullanıldığı, zaman ve araç-gereç sıkıntısının olduğu, öğrenci seviyelerinin dikkate alınmadığı, doldurulması gereken formların öğretmenin çok zamanını aldığı ortaya çıkmıştır. Buna karşın kılavuz kitapların; tasarımının ve ünite dağılımının iyi yapıldığı, iş birliği ve dayanışmayı sağladığı, yaparak yaşayarak öğrenmeye sevk ettiği, öğretmene rehber olduğu ve çeşitlilik sağladığı ve öğretmenleri plan yükünden kurtardığı ortaya çıkmıştır. Öneri olarak, belirlenen problemlerle ilgili uygulamaya yönelik olarak hizmet-içi eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Ayrıca, etkinliklerde kullanılan materyal eksikliği giderilmesi, böylece programa daha uygun bir öğretim yapılması sağlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Fen ve Teknoloji dersi, öğretmen, kılavuz kitaplar

Giriş

Eğitim, bireyin içinde yaşadığı topluma uyumunu sağlamak ve yeteneklerini geliştirmek amacı ile davranışlarında istenilen değişiklikleri oluşturma etkinliği ve sürecidir. Eğitim sistemi içinde, ilköğretim en önemli basamaktır. Çocuğun yaşadığı topluma ait bir varlık olması ancak ilköğretim sayesinde olmaktadır. Bu yüzden eğitimin bu kademesi temel eğitim olarak tanımlanmaktadır. Diğer eğitim basamakları da ilköğretime dayandığı için bu temel eğitim, toplumun sadece eğitim sistemini değil, öteki sistemleri de olumlu ya da olumsuz etkilemektedir (Aycan vd., 2002).

Bir ülkenin eğitim sistemi içinde uygulanan eğitim programları, öncelikle ülkenin kendi gereksinimlerine ve yaşantılarına uygun olmak durumundadır. Ülke-

* Bu çalışma Eylül 2007'de XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuştur.

** Rize Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Çayeli/RİZE

*** KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi, OFMAE Bölümü, TRABZON

**** MEB Sırt İlköğretim Okulu, Çayeli, RİZE

mizde Avrupa Birliği'ne uyum amacıyla toplumsal yaşamda ve toplumsal sistemlerde oldukça kapsamlı değişimlerin gerçekleştirilmesinin zorunlu olduğu bir dönemde, eğitim basamaklarında yapısal düzenlemelerin yapılması ve bu düzenlemeler doğrultusunda eğitim programlarının geliştirilmesi gereksinimi duyulmuştur. 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya konulan "Yeni İlköğretim Programı"nın bu gereksinime dayandırıldığı kuşkusuzdur. Bu çerçevede programın "öğrenci merkezli" ya da "yapılandırmacı" yaklaşımdan hareketle etkinlik temelli, öğrencinin öğrenme sürecine aktif olarak katılmasını amaçlayan, sınıf içi ve sınıf dışı öğrenme deneyimlerini bütünleştirmeye önem veren bir anlayışla geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu özellikler dikkate alındığı zaman yeni programın, ilköğretim düzeyindeki eğitime önemli katkılar getirme potansiyeli olduğu söylenebilir (Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı, 2005).

Toplum ve çevre kalkınmasının temeli, ilköğretim çağında fen bilgisi dersleri ile atılır. Bu derste çocuklar, içinde yaşadıkları fen ve tabiat dünyası ile ilgili bilimsel okuryazarlık kazanırlar (Akgün, 1996). Bilimsel okuryazarlık, "doğal dünyayı tanımak, açıklamak ve yorumlamak amacıyla, bilimde genel olarak kabul gören teorileri kullanabilme kabiliyeti" olarak tanımlanabilir (Shiland, 1998). Bilimsel okuryazarlık, hem öğretme yöntemlerinde hem de fen bilgisi ders kitaplarında kullanılmasını yararlar getirecek olan bir kavramdır (Başlantı, 2000). Günümüzde öğrencilerin fen derslerindeki başarısızlıkları herkes tarafından bilinmektedir. Öğrencilerin fen başarıları, fen öğretiminin başarısı ile bağıntılıdır. Eğitim sistemimizde, ilköğretim okulları ve liselerde öğrencilerin fen derslerindeki başarılarının artırılması konusuna gittikçe artan bir önem verilmektedir (Demircioğlu ve Geban, 1996). Öğrenimlerinin ilk yıllarında, öğrencilerde fen bilgisi sağlam temellere oturtulmazsa, ileriki yıllarda onlardan başarı beklenemez. Bunun için, ülkemizin geleceği olan gençlerimizi muhakeme yeteneğini geliştiren fen eğitimine yönleltmek gerekir. Bu da onlara öğrenimlerinin ilk yıllarında fen derslerini sevdirmekle mümkündür (Gürdal ve Kulaberoğlu, 1998). Bu amaca ulaşma yolunda, dersle ilgili kullanılan kitaplar önemli bir yere sahiptir. Ders kitapları, öğretim programlarında yer alan konulara ait bilgileri plânlı ve düzenli bir biçimde inceleyip açıklayan, olarak öğrenciyi dersin hedefleri doğrultusunda yönlendiren temel bilgi kaynaklarıdır (Kutlu, 1998).

Chiappetta, Fillman ve Sethna (1991)'a göre, fen bilgisi kitapları, derslerde çok fazla miktarlarda bilgi birikimini öğrenciye sunmak amacıyla kullanılmaktadır. Bu da, öğretmenlerin ders müfredatlarını bu amaca uygun olarak organize etmelerini ve öğrencilerin bilimsel girişimi bu şekilde algılamalarını sağlamaktadır. Soong ve Yager (1993), okullarda kullanılan ders kitabının, o okuldaki fen bilgisi öğretiminin durumunun anlaşılmasında önemli bir gösterge olduğu yorumunu yapmışlardır. Öğrencilerin, neredeyse bütün bilgilerin kaynağı olarak ders kitaplarını gördüklerini ve ders kitabını bütün bilimlerin kendisinden tecrübe edilebileceği bir araç olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca ilköğretim, okumayı sevmeye ve iyi okuma alışkanlığı kazanmada başlangıç dönemidir (Kılıç vd., 2001). Ders kitaplarında, öğrencilerin dikkat ve ilgisini konuya çekmesine, davranışın kazandırılması aşamasındaki öğrenme yaşantılarını sunmasına ve ünite sonunda kontrolü sağlamasına, öğrencinin gözlem, deney ve araştırma yaparak belli sonuçlara kendi kendine ulaşmasına fırsat verilmiştir (Kaptan, 1999).

2004 yılında yapılan öğretim programı değişiklikleriyle öğrenci merkezli bir eğitim düşünülerek fen bilgisi dersi "Fen ve Teknoloji" dersi olarak değiştirilmiş ve

öğrenci ders kitaplarına ek olarak öğrenci çalışma kitapları ve öğretmen kılavuz kitapları da bu dersin kapsamında sunulmuştur. Bu kitaplar hazırlanırken ders kitaplarının hazırlanmasındaki temel ilkeler göz önüne alındığından öğretmenlerin öğrenciye rehber olması açısından fayda sağlayacaktır. Öğretmenlerin öğrencilere iyi bir fen okur-yazarlığı kazandırmaları için kılavuz kitapların etkili olması ve öğretmenlerin de bu kitapları etkili kullanması önemlidir. Bu nedenle, kılavuz kitapların kullanım sürecindeki etkililiğinin araştırılması gerekmektedir.

Buradan hareketle çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersi kılavuz kitaplarıyla ilgili görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada, öğretmenlerin Fen ve Teknoloji Dersi kılavuz kitapları hakkındaki görüşleri; bu kitapların faydaları, kullanılabilirliği, içeriğinin yeterliliği, programa uygunluğu ve katkıları bağlamında ele alınmıştır.

Yöntem

Araştırma probleminin doğası gereği nitel özellik taşıyan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olunan ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Olgularla günlük yaşantıda sık sık karşılaşılrsa da bu tanışıklık onların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmez. İnsanlara tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamının kavranmadığı olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim iyi bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Olgu bilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim ve esneklik yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Araştırmacının görüşülen bireyle güven ve empatiye dayalı bir etkileşim ortamı oluşturabilmesi önemlidir. Olgu bilim araştırmalarında yapılan görüşmelere temel oluşturmak ya da desteklemek amacıyla veri toplama aracı olarak gözlem de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu çalışmada, öğretmenlerin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlandığı için nitel veri toplama tekniklerinden olan yarı yapılandırılmış mülakat ve verileri desteklemek amacıyla yapılandırılmamış gözlem gibi veri toplama araçlarının kullanılması tercih edilmiştir. Böylelikle daha derinlemesine, açıklayıcı verilerin elde edilmesi mümkün olabilir. Yarı yapılandırılmış mülakatta araştırmacı mülakat sorularını mülakata başlamadan önce hazırlar, fakat bireyler ve koşullara bakarak bazı esneklikler sağlayabilir. Araştırmacının asıl görevi, tartışmada sorulan soruların dışına çıktığında mülakata katılan bireylerin tartışma konusu üzerinde odaklanmalarını sağlamaktır. Özel bir konuda derinlemesine soru sorma, cevap eksik veya açık değil ise tekrar soru sorarak durumu daha açıklayıcı hale getirip cevapları tamamlama fırsatı sunma bu teknik yardımı ile gerçekleştirilebilir. Mülakattan elde edilen verileri desteklemek amacıyla da yapılandırılmamış gözlem kullanılmıştır. Gözlem, bir veya daha fazla birey tarafından gerçek yaşamda gerçekleştirilenlerin planlı biçimde izlenerek kayıt altına alınmasıdır (Çepni, 2007).

Öğretmenlerle 2006-2007 güz döneminde yapılan ve 40-45 dk süren mülakatlarda, fen ve teknoloji dersi öğretmen kılavuz kitaplarının faydalılığı, kullanılabilirliği, içeriği ve programa uygunluğu ve katkıları hakkında öğretmenlere sorular yöneltilerek görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca dönemin başında, ortasında ve sonuna

doğru okullara gidilerek öğretmenlerin sınıflarındaki uygulamaları belli aralıklarla gözlenmiş ve gerekli notlar tutulmuştur. Bu notlardaki mülakattan elde edilen verileri destekleyen sonuçlardan tartışma kısmında bahsedilmiştir.

Örneklem

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Özellikle mülakatlarla derinlemesine veri elde edilecekse örneklemin çok sayıda olmasına gerek olmayabilir. Çünkü örnekleme dahil edilecek kişilerden elde edilmesi düşünülen verinin derinliği ve genişliği örneklemin büyüklüğü ile genellikle ters orantılıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmanın örneklemini 2006-2007 güz döneminde Rize ili Çayeli ilçesi ilköğretim okullarının üç tanesinden seçilen 6 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel çalışmalarda örneklemin büyüklüğünden çok verinin derinliğinin daha önemli olduğu yukarıda bahsedilmiştir. İlköğretimin ilk kademesinde Fen ve Teknoloji dersini sınıf öğretmenleri verdiği için amaçlı olarak 4. ve 5. sınıf öğretmenleri seçilmiştir. Fen ve Teknoloji dersi hem 4.sınıf hem de 5.sınıflarda okutulduğu için her iki sınıftan öğretmenlerin görüşleri alınıp ilköğretimin ilk kademesi bazında veriler değerlendirilmiştir.

Verilerin Analizi

Strauss (1987) nitel araştırmadaki veri analiz yöntemlerinin standart hale getirilemeyeceğini ve veri analizini standartlaştırmanın nitel araştırmacıyı sınırlandıracağını vurgulamaktadır. Standartlaştırılmış veri analizinin araştırma yoluyla elde edilen verilere uygun, zengin ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesini olumsuz yönde etkileyeceğini dile getirmektedir.

Olgu bilim araştırmalarında veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Bu analizde birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenlenir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilerek bulgular açıklanır ve yorumlanır. Veri kodlamasında araştırmacı, elde ettiği bilgileri inceleyerek, anlamlı bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiğini bulmaya çalışır. Bu bölümler bazen bir sözcük, bazen bir cümle ya da paragraf, bazen de bir sayfalık veri olabilir. Kendi içinde anlamlı bir bütün oluşturan bu bölümler, araştırmacı tarafından isimlendirilerek kodlanır. Böylelikle farklı bölümlerde yer alan ve anlam bakımından ilişkili olan verilerin bir araya getirilmesi ve ilişkilendirilmesi mümkün olur (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu çalışmada nitel verilerin düzenlenmesinde önemli bir kolaylık sağlayan veri kodlaması yapılmıştır. Mülakattan elde edilen ortak görüşler dikkate alınarak verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlamalar yapılmış ve anlamlı hale getirilmiştir.

Çalışmada kullanılan yapılandırılmamış gözlemde öğretmenlerin mülakatta verdikleri cevaplara uygun hareket edip etmediklerinin, söylediklerinin var olan ortama uygunluk sağlayıp sağlamadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun için gözlem sonuçlarından yeri geldiğinde mülakat verilerini destekleyip desteklemediği konusunda bahsedilmiştir.

Çalışmada geçerliği artırma adına öğretmenlerle uzun süreli etkileşim sağlanmaya çalışılmış, belli aralıklarla okullara gidilerek birden fazla gözlem yapılmıştır. Mülakatlarda derinlemesine veri toplanmaya çalışılarak anlaşılmayan kısımlarla ilgili katılımcılara dönülerek o kısımları biraz daha açıklamaları istenmiştir. Güvenirlik adına ise, veri kodlamaları bir başka uzmana kontrol ettirilerek kodlamaların amaçlı olarak seçilen katılımcıların verdiği ifadeleri temsil edip etmediğinin kontrolü yapılmıştır. Yapılan kodlamaların araştırma sorularını yansıtıp yansıtmadığı uzmanla birlikte tartışılarak, ifadelerin en uygun kategoride toplanması sağlanmıştır.

Bulgular

Mülakatın katılımcılara uygulanmasından sonra elde edilen bulgular gruplandırılarak aşağıda sunulmuştur.

Kılavuz kitapların faydalılığı ile ilgili mülakat sorusu "Fen ve Teknoloji dersi kılavuz kitaplarından yeterince faydalıyor musunuz? Yoksa halen eski sisteme göre mi dersleri işliyorsunuz?" şeklindedir. Mülakattan elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 1 oluşturulmuştur.

Tablo 1'e göre, mülakata katılan öğretmenlerin tümü fen ve teknoloji kılavuz kitaplarından onlara rehber olduğu için mümkün olduğu kadar imkânlar doğrultusunda faydalandıklarını, eski sistemi tamamen terk etmeyip eski ders kitaplarını ve gerekli gördüklerinde başka kaynakları kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca bir kişi sadece kılavuz kitapların kullanılmasının öğretmenin yapacaklarını kalıplaştırdığını ve bu noktada başka kaynaklara başvurduğunu da belirtmiştir.

Tablo 1. Kılavuz Kitapların Faydalılığı ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Kişi | Kılavuz kitaptan faydalanma | Farklı kaynak kullanımı | Eski sistemden faydalanma |
|------|--|--|---|
| 1 | İmkânlar doğrultusunda faydalıyorum. | Çevre, okul ve sınıf ortamına göre bütün kaynaklardan faydalıyorum. | Eski ders kitapları başta olmak üzere başka kitap ve dergiler de kullanıyorum. |
| 2 | Öğretmeni yönlendiği için yeterince faydalanmaya çalışıyorum. | Uygun gördüğüm etkinlikleri başka kaynaklardan da yararlanarak yapıyorum. | Eski sistemi tamamen terk ettiğimi söyleyemem. |
| 3 | Ünitenin hazırlık aşamasında inceleyip faydalanmaya çalışıyorum. | Bazen öğretmeni kalıplaştırdığını düşündüğümde başka kitaplara başvuruyorum. | Genellikle yeni sisteme göre dersleri işliyoruz. |
| 4 | Öğretmene rehber olduğu için faydalıyorum. | Çok sık olmasa da başka kitaplardan yararlanıyorum. | Yeni programa uygun olarak hareket ediyorum. |
| 5 | En iyi şekilde yararlanmaya çalışıyorum. | Bilgi konusunda eksiklikler olduğu zaman başka kaynaklar kullanıyorum. | Eski sistemden faydalıyoruz, fakat dersleri çoğunlukla yeni sisteme göre yapıyoruz. |
| 6 | Mümkün olduğu kadar yararlanıyorum. | Dersleri sadece bu kitaptan işlemiyorum, başka kaynaklardan da faydalıyorum. | Eski sistemden bazen yararlanıyorum. |

Kılavuz kitapların kullanılabilirliği ile ilgili mülakat sorusu “Fen ve Teknoloji dersi kılavuz kitaplarının kullanılabilirliği nasıldır? Anlaşılabilir mi?” şeklindedir. Mülakattan elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 2 oluşturulmuştur.

Tablo 2’ye göre, mülakata katılan herkes kılavuz kitaplarda etkinlik sayısının çok olması ve işleniş kısımlarının ayrıntılı ele alınmasının uygulamada özellikle zaman olarak sıkıntı yarattığını, daha anlaşılır ve sade bir dil kullanılması gerektiğini, öğretmenlerin doldurmaları gereken değerlendirme formları ve ölçeklerin öğretmene yük olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kitabın hazırlanmasında 3 kişi kitabın tasarımının, ünite dağılımının iyi yapıldığını, diğer 3 kişide bazı bölümlerin karmaşık olduğunu ve öğrencilerin seviyelerinin ve hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir.

Tablo 2. Kılavuz Kitapların Kullanılabilirliği ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Kişi | Etkinlik sayısı | Dil kullanımı | Kitabın hazırlanması | Öğretmen yükü |
|------|---|--|--|---|
| 1 | Etkinliklerin çok sayıda olması sıkıntı yaratmakta. | Sade ve anlaşılır bir dille hazırlanabilirdi. | Kılavuz kitapların tasarımı ve kalitesi iyi. | Doldurulacak değerlendirme formları öğretmene çok yük olmaktadır. |
| 2 | Etkinlik sayısı çok fazla. | Bazı kısımlarda ağır dil kullanılmıştır. | Ünitelerin dağılımı doğru ve başarılı bir şekilde yapılmıştır. | Doldurulacak ölçekler öğretmenin çok vaktini almaktadır. |
| 3 | Kılavuz kitaplarda çok fazla etkinlik mevcut. | Biraz daha sade bir dil kullanılabilirdi. | Organizasyon şeması kitabın daha iyi kavranmasını sağlamıştır. | Kimse bu ölçekleri doldurmuyor. Seneye de doldurmaz. |
| 4 | Çok fazla etkinlik olduğu için zaman sıkıntısı yaşanıyor. | Daha açık, anlaşılır ve net bilgiler verilmelidir. | Bazı bölümler karmaşık. Sayfalardaki yoğunluk azaltılabilir. | Ölçeklerin hepsini doldurmak çok vakit alır. |
| 5 | Etkinlikler çok zaman alıcı. | Dilin anlaşılmasında biraz zorluk çekiliyor. | Öğrenci seviyeleri dikkate alınmamış. | Formların hepsini dolduracak zaman yok. |
| 6 | Tüm etkinlikleri yapmak çok vaktimizi alıyor. | Bazı karmaşık kısımlar olsa da genelde anlaşılır. | Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınmamış. | Formlar kırtasiye ve zaman açısından çok yük oluyor. |

Kılavuz kitapların yeterliliği ile ilgili mülakat sorusu “Fen ve Teknoloji dersi kılavuz kitaplarının içeriğinin yeterliliği hakkında neler düşünüyorsunuz? Eksiklikler varsa bunların neler olduğunu belirtir misiniz?” şeklindedir. Mülakattan elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 3 oluşturulmuştur.

Tablo 3. Kılavuz Kitapların İçerik Yeterliliği ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Kişi | İçerik yeterliliği | Öğretmen eksikliği | Soru eksikliği |
|------|--|---|---|
| 1 | Genelde içeriği yeterli. | Tüm yöntem ve teknikleri kullanamıyorum. | Çalışma kitabındaki soru ve cevaplar verilmemiş. |
| 2 | İçeriğinde eksiklik görmüyorum. | Kitabın gerektirdiği teknikleri kullanmada eksikliklerimiz var. | Sadece çalışma kitabındaki soruların bazıları verilmemiş. |
| 3 | Öğrenci merkezli olarak içeriği yeterli. | Öğrenci seviyelerindeki farklılıklar tüm yöntemleri kullanmamızı etkiliyor. | FB - |
| 4 | Öğrenciyi araştırmaya sevk ediyor. | Gerekli yöntem ve teknikleri kullanmada sıkıntılar var. | FB - |
| 5 | Yeterli, konular birbiriyle bağlantılı. | FB- | Öğrenciyi konuya hazırlamak için yönlendirici sorular olmalı. |
| 6 | Yeterli sayılır. | FB- | Daha çok soru ile konular pekiştirilmeli. |

FB -: Konuyla ilgili herhangi bir fikirde bulunulmamıştır.

Tablo 3'e göre, mülakata katılan tüm kişiler içeriğin genelde yeterli olduğunu, 4 kişi öğretmenlerin kitabın gerektirdiği yöntem ve teknikleri kullanmadaki eksikliklerinin göz ardı edildiğini, 2 kişi çalışma kitabındaki soru ve cevapların verilmemesini, 2 kişi ise öğrenciyi konuya hazırlamak için yönlendirici soruların olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Kılavuz kitapların programa uygunluğu ile ilgili mülakat sorusu "Fen ve Teknoloji dersi kılavuz kitaplarının programa uygunluğu nasıldır?" şeklindedir. Mülakattan elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 4 oluşturulmuştur.

Tablo 4. Kılavuz Kitapların Programa Uygunluğu ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Kişi | Zaman yetersizliği | Malzeme eksikliği | Öğretimin aksaması |
|------|---|---|--|
| 1 | Uygun, fakat kitaptaki tüm etkinliklerin yapılmasında zaman sıkıntısı oluyor. | Kitaptaki tüm etkinlikler için gerekli olan malzemeler eksik. | Çeşitli nedenlerle okulun tatil olması programa uygunluğu aksatıyor. |
| 2 | Uygundur, fakat her şeyi yapmaya kalksak süre sıkıntısı yaşıyoruz. | Gerekli araç-gerecin hepsi mevcut değil. | Tatilleri telafi ederken etkinliklerde seçici davranıyorum. |
| 3 | Uygundur, dersin haftada 4 saat olması da iyi. | Bazen malzeme sıkıntısı yaşıyoruz. | Öğretimin aksamadığı durumlarda programa uygundur. |
| 4 | Programla paralel bir şekilde gitmeye çalışıyoruz. | Etkinlikleri yapmak için tüm malzemelere sahip değiliz. | Kar tatili gibi tatillerde programda gecikmeler yaşanıyor. |
| 5 | Bazen zaman yetişmiyor. | Araç-gereç eksikliğimiz var. | FB- |
| 6 | Her şeyi yapmaya zaman yetmiyor. | Tüm malzemeleri bulmakta zorlanıyoruz. | FB- |

FB -: Konuyla ilgili herhangi bir fikirde bulunulmamıştır.

Tablo 4'e göre, mülakata katılan tüm kişiler genelde kılavuz kitapların programa uygun olduğunu, fakat zaman ve araç-gereç konusunda sıkıntılar yaşadığını ve bundan dolayı programa tamamen uygunluk açısından bazen sıkıntılar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 4 kişi de bu konuda, çeşitli nedenlerle tatil zamanları araya girdiğinde etkinlikleri yetiştirmek adına seçici davranarak programı takip edebildiğini ifade etmişlerdir.

Kılavuz kitapların öğretmene katkıları ile ilgili mülakat sorusu "Önceki yıllarda öğretmen kılavuz kitapları yoktu. Bu yıl kılavuz kitapların olması size ne tür katkılar sağladı?" şeklindedir. Mülakattan elde edilen veriler doğrultusunda Tablo 5 oluşturulmuştur.

Tablo 5. Kılavuz Kitapların Öğretmene Katkıları ile İlgili Öğretmen Görüşleri

| Kişi | Rehber olma | Araştırma yapma | Plan yapma |
|------|---|---|--|
| 1 | Rehber olmuştur. | Hem öğretmene hem öğrenciye araştırma yapma imkânı sağladı. | Öğretmeni plan yükünden kurtarmıştır. |
| 2 | Çeşitlilik sağlayarak rehberlik yapmıştır. | Araştırmacı sorularla yaratıcı düşünmeyi sağladı. | Plan yapma aşamasında faydalandım. |
| 3 | Bize yol gösterici oldu. | Dersler tekdüzelikten kurtuldu. | Plan yapmada bize kolaylık sağlamıştır. |
| 4 | Neyi nasıl yapacağımızı bize gösteriyor. | Araştırma sorularıyla öğrenci merkezli eğitime yönelmemizi sağladı. | Genel olarak dersin planlanmasında çok faydası oldu. |
| 5 | Öğretmenin kaynak kitabı olması açısından iyi oldu. | Öğretmenin derse hazırlanmasına katkısı oluyor. | FB- |
| 6 | Birçok yönde öğretmene rehber olmuştur. | Araştırma soruları konulara zenginlik katıyor. | FB- |

FB -: Konuyla ilgili herhangi bir fikirde bulunulmamıştır.

Tablo 5'e göre, mülakata katılan herkes bu kılavuz kitapların öğretmenin elinde kaynak kitap olması açısından rehber olduğunu, çeşitlilik sağladığını, öğretmene ve öğrenciye araştırma yapma imkânı sağladığını belirtmişlerdir. Ayrıca mülakata katılan 4 öğretmen kılavuz kitapların kendilerine plan yapma konusunda faydalı olduğunu da ifade etmişlerdir.

Tartışma

Yeni müfredatla birlikte fen bilgisi dersinin adı "Fen ve Teknoloji" şeklinde değiştirilmiş ve içerik olarak önceki yıllardaki kitaplara göre birçok farklılık yapılmıştır. Bunun yanında öğretmenlere kılavuz kitaplar gönderilmiştir. Kılavuz kitaplarla ilgili yapılan bu çalışma, öğretmenler yeterli bilgi ile donatılmadan, altyapısı hazırlanmadan program uygulamaya konulduğu için bir anda olan bu değişikliğe ayak uydurmada problemlerin yaşandığını göstermektedir. Literatürde yeni programın uygulanma aşamasında altyapı yetersizliği olduğundan bahseden çalışma mevcuttur (Özpolat vd., 2007). Bunun bir göstergesi de öğretmenlerin eski sistemden ve eski ders kitaplarından vazgeçememeleridir. Bu durum yapılan mülakatlarda da

belirtilmiştir. Öğretmenler fen ve teknoloji kılavuz kitaplarından mümkün olduğu kadar imkânlar doğrultusunda faydalansalar da eski sistemi tamamen bir kenara bırakamamışlardır. Çünkü eski sisteme alışkın olan öğretmenler bir anda çok farklı bir programın uygulamaya konulmasıyla programa adapte olmakta zorluk yaşamışlar ve daha önceki yıllardaki alışkanlıklarından hemen vazgeçememişlerdir. Öğretmenlerin yeni programa yönelik olarak kendilerini kısmen yeterli gördükleri Özdemir (2005) tarafından yapılan çalışmada belirtilmiştir. Kılavuz kitaplarda etkinlik sayısının çok olması ve işlenişin ayrıntılı ele alınmasının uygulamada özellikle zaman olarak sıkıntı yarattığından, daha anlaşılır bir dil kullanılması gerektiğinden, bazı bölümlerin karmaşık olduğundan ve öğrencilerin seviyelerinin dikkate alınmadığından bahsedilmiştir. Literatürde kazanımların çok olmasından dolayı ders sayısının yetersiz kalması, öğrenci seviyelerindeki uçurumların etkinliklerin birlikte yapılmasına engel olduğunu belirten sonuçlara ulaşılmıştır (MEB, 2007). Sınıflara girilerek yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin etkinlikleri yapmada zaman sıkıntısı yaşadıkları, bazı öğrencilerin öğretmenin söylediklerini kolay kavrayarak bazılarının anlamadığı görülmüştür. Bu problemin, programın biraz aceleyle hazırlanmasından kaynaklanabileceği bazı öğretmenler tarafından da söylenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin kitabın gerektirdiği yöntem ve teknikleri kullanmadaki eksiklikleri göz ardı edilmiş, tüm öğretmenlerin yöntem ve teknikleri eksiksiz bilip uygulayabildiği kabul edilmiştir. Öğretmen bu yöntem ve tekniklerin hepsini kullanabilse de öğrenci sayısı ve seviye farklılıklardan dolayı uygulanabilirlikte yine sıkıntılar yaşanmaktadır. Bu sonuçla ilgili literatürde benzer bulgulara rastlanmıştır (Şahin, 2008; Gömleksiz, 2005; Gömleksiz, 2007; Güven, 2008). Her öğrenciye göre ayrı yöntemler kullanıldığında zaman probleminin ortaya çıkması, başarılı öğrencilere göre kullanılan yöntemlerde diğer öğrencilerin tamamen geri kalması, daha düşük seviyeli öğrencilere göre eğitim yapılmasının başarılı öğrencileri mağdur etmesi gibi sorunlar okullarda yapılan gözlem sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Kaldı ki öğretmenlerin çoğu yine genelde kendi bildikleri, onlara daha kolay gelen yöntem ve teknikleri kullanmada ısrarcı olmaktadır.

Genel olarak kılavuz kitaplar programa uygun olsa da, zaman ve gerekli araç-gereç konusunda sıkıntılar yaşandığı için programa tamamen uygunluk söz konusu olamamaktadır. Literatürde de öğretmenler tarafından doldurulmuş bir değerlendirme formu çalışmasında, öğrencinin malzemeleri unutmaması, etkinlik için getirilen malzemelerin yeterli olmayışı, bütün grupların aynı anda bir etkinliği yapacak malzemeyi bulamaması, öğrencilerin kendi kendine çalışmaması, öğrencilerin köyde yaşamaları nedeniyle bütün araç gereçleri hemen temin edemeyecek olması gibi benzer sonuçlardan bahsedilmiştir (MEB, 2007). Yapılan gözlemlerde, etkinliklerde gerekli olan araç gereçten bazılarının okullarda ya bulunmadığı yada öğrenci gruplarına yetecek kadar olmadığı gözlenmiştir. Öğrencilerden istenen malzemelerin ise bazı öğrenciler tarafından getirilmemesi de deneylerin yapımı aşamasında sıkıntı yaratmaktadır. Bu araç gereç eksikliğini destekleyen başka çalışmalar da mevcuttur (Güzel ve Alkan, 2005). Araç gereç eksikliğine ek olarak bir de çeşitli nedenlerle okullarda tatil edildiğinde programın takibinin daha zor olduğu belirtilmiştir. Kılavuz kitaplarda konularda kavram yanlışlığı yaşanan noktaların ve ilgi çekici kısımların dikkate alınmasının öğretmenlere çeşitlilik sağladığı ve öğretmenin elinde bir rehber kitap olması açısından önemli olduğu söylenebilir. Fakat asıl problem, çoğu öğretmenin bu kılavuz kitapları nasıl kullanacakları konusunda sorun yaşamaları ve bir belirsizlik için-

de olmalarıdır. Eğitim öğretim yılının başında yeni programın tanıtılmasına yönelik seminerler düzenlense de teoriye dayalı olduğu için ve kısa sürede verildiği için öğretmenlere tamamen yararlı olmamaktadır. Yeni program tanıtım seminerinin yeterli olmadığı, seminer zaman olarak uygunsuz olduğu ve semineri sunanların da alanında pek yeterli olmadığı literatürdeki çalışmalarla da desteklenmektedir (Erdoğan, 2005; Ercan ve Altun, 2005; Metin ve Cansüğü Koray, 2007). TEDP Kocaeli İl Proje Yürütme Birimi (2005) tarafından yapılan araştırmada ve Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı' nda (2005) kılavuz kitaplarla ilgili benzer sonuçlara rastlanmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Fen bilgisi kılavuz kitapları hakkında öğretmen görüşlerinin ortaya çıkarılmasıyla ilgili yaptığımız mülakat ve gözlem verilerinden aşağıdaki sonuçlar çıkarılmıştır.

- Kılavuz kitaplarda çok fazla etkinliğe yer verildiği, ağır bir dilin kullanıldığı, etkinliklerin tümünü uygulamada zaman ve malzeme sıkıntısının olduğu,
- Kılavuz kitaplarda öğrenci seviyelerinin ve hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmadığı, doldurulması gereken formlar ve ölçeklerin öğretmenin çok zamanını aldığı,
- Kılavuz kitaplar çok fazla yöntem ve tekniklerin kullanımını gerektirdiği için öğretmenlerin bu teknikleri kullanımındaki yetersizliklerinin göz ardı edildiği,
- Kılavuz kitaplardaki etkinliklerin zaman alması, malzeme yetersizliği ve çeşitli nedenlerle (Seviye Tespit Sınavı, kar tatili, mahalli kurtuluş günleri vb.) okulun tatil olması bir araya geldiği zaman programa uygunluk açısından aksaklıklar yaşandığı, aksi halde programa uygun eğitim öğretim yapıldığı,
- Ayrıca kılavuz kitabın tasarımının ve ünite dağılımının iyi yapıldığı, iş birliği ve dayanışmayı sağladığı, yaparak yaşayarak öğrenmeye sevk ettiği, öğretmene rehber olduğu ve çeşitlilik sağladığı, öğretmeni ve öğrenciyi araştırmaya sevk ettiği ve öğretmenleri plan yükünden kurtardığı ortaya çıkarılmıştır.

Yukarıdaki sonuçlara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

Yeni programın uygulanmasının ilk yılları olması nedeni ile öğretmenlerde çeşitli sorunlar tespit edilmiştir. Bu çalışmada sonuçları genelleme gibi bir amacımız olmadığı için çalışmada ortaya çıkarılan sorunlar çalışmada kullanılan örneklemin sorunlarıdır. Benzer çalışmalar Türkiye genelinde yapılacak olursa genel sorunların neler olduğu daha iyi tespit edilebilir. Böylece öğretmenler için bir çeşit ihtiyaç analizi yapılmış olur. Tespit edilen bu sorunlara yönelik olarak da belli aralıklarla hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenebilir. Fakat bu seminerlerde özellikle uygulamalı olarak örnek anlatımlara yer verilmelidir ki öğretmenlere daha faydalı olabilsin. Ayrıca kılavuz kitaplardaki etkinliklere yönelik olarak öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu araç-gereç eksikliğinin giderilmesi ile programın gerektirdiği şekilde uygulanması daha iyi sağlanabilir.

Kaynakça

- AKGÜN, Ş. (1996). **Fen Bilgisi Öğretimi**, Zirve Ofset, Giresun.
- AYCAN, Ş., KAYNAR, Ü.H., TÜRKÖĞUZ, S. ve ARI, E. (2002). “İlköğretimde Kullanılan Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Bazı Kriterlere Göre İncelenmesi”, **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, ODTÜ, Ankara.
- BAŞLANTLI, U. (2000). “Bilimsel Okur-Yazarlık İlkeleri Açısından Fen Bilgisi Ders Kitapları İçerik Analizi”, **IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi**, 6-8 Eylül, Ankara.
- CHIAPETTA, E.L. FILLMAN, D.A & SETHNA, H (1991). “A Method to Quantify Major Themes of Scientific Literacy in Science Textbooks”, **Journal of Research in Science Teaching**, 28 (8), 713-725.
- ÇEPNİ, S. (2007). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- DEMİRCİOĞLU, H. ve GEBAN, Ö (1996). “Fen Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Destekli Öğretim ve Geleneksel Problem Çözme Etkinliklerinin Ders Başarısı Bakımından Karşılaştırılması”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13, 183-185.
- ERCAN, F. ve ALTUN, S. (2005). “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi 4 ve 5.Sınıflar Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri”, **Yeni İlköğretim Programı Değerlendirme Sempozyum Kitabı**.
- ERDOĞAN, M. (2005). “Yeni Geliştirilen 5.Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Müfredatı, Pilot Uygulama Yansımaları”, **Yeni İlköğretim Programı Değerlendirme Sempozyum Kitabı**.
- GÖMLEKSİZ M. N (2005). “Yeni İlköğretim Programının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5 (2), 339-384.
- GÖMLEKSİZ M. N. (2007). “Yeni İlköğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi”. **Eurasian Journal of Educational Research**, 27, 69-82.
- GÜRDAL, A. ve KULABEROĞLU, N (1998). “Fen Öğretiminde Kavram Haritaları”, **Millî Eğitim Dergisi, Ekim-Kasım-Aralık**, 140, 47- 53.
- GÜZEL, E. ve ALKAN, H (2005). “Yeniden Yapılandırılan İlköğretim Programı Pilot Uygulamasının Değerlendirilmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 5(2), 385- 402.
- GÜVEN, S (2008). “Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Ders Programlarının Uygulanmasına İlişkin Görüşleri”, **Millî Eğitim Dergisi**, 177, 224-236.
- KAPTAN, F. (1999). **Fen Bilgisi Öğretimi**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- KILIÇ, Z. ve diğ. (2001). **Fen Bilgisi 4-8, Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KUTLU, Ö. (1998). “İlköğretimde Öğrenci Yetiştirme Yaklaşımı, Öğretme-Öğrenme Sürecinin İzlenmesi: Öğrenme Eksikliklerinin ve Güçlüklerin Belirlenmesi ve Öğretimde Başarısızlığın Önlenmesi”, **Eğitimde Yansımalar: IV, Cumhuriyetin 75. Yılında İlköğretim 1. Ulusal Sempozyumu**, Ankara.
- MEB, 4 ve 5. Sınıflar Yeni İlköğretim Program Kitaplarını Değerlendirme Formu.http://duzce.meb.gov.tr/08_DUYURULAR/1%20programlari_%22_donem%2aporlari/5_sinif/Fen_ve_Teknoloji_5.doc. (Erişim Tarihi: 25/06/2007)
- METİN, D. ve CANSÜNGÜ KORAY, Ö. (2007). “Hizmet İçinde Görevli Öğretmenlerin Yeni Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Hakkındaki Görüşleri: Nitel Bir Çalışma”, **16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- ÖĞRETİM PROGRAMLARINI (İLKÖĞRETİM 1-5. SINIFLAR) DEĞERLENDİRME TOPLANTISI SONUÇ BİLDİRİSİ (2005). [http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge\[1\].pdf](http://ilkogretim-online.org.tr/vol5say1/sbildirge[1].pdf) (Erişim Tarihi: 10/05/2007)

- ÖZDEMİR, M. S. (2005). "İlköğretim Okullarındaki Öğretmenlerin Yeni İlköğretim Programlarına İlişkin Görüşleri." **XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli, 573-581.
- ÖZPOLAT, A. SEZER, F. İŞGÖR, İ. ve SEZER, M (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yeni ilköğretim Programına İlişkin Görüşleri", **Milli Eğitim Dergisi**, 174, 206-213.
- SHILAND, T.W (1998). "The Atheoretical Nature of the National Science Education Standards", **Science Education**, 82 (5), 615-617.
- SOONG, B.C & YAGER, R.E (1993). "The Inclusion of STS Material in the Most Frequently Used Secondary Science Textbook in the U.S", **Journal of Research in Science Teaching**, 30 (4), 339-349.
- STRAUSS, A.L (1987). **Qualitative Analysis for Social Scientists**. University Press, Cambridge, UK.
- ŞAHİN, İ (2008). "Yeni İlköğretim Birinci Kademe Fen ve Teknoloji Programının Değerlendirilmesi", **Milli Eğitim Dergisi**, 177, 181-207.
- TEDP KOCAELİ İL PROJE YÜRÜTME BİRİMİ (2005). Avrupa Birliği – Türkiye Temel Eğitime Destek Programı Çerçevesinde Yürütülen Yeni İlköğretim Uygulamaları İle İlgili Kocaeli İl Raporu.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

TEACHERS' VIEWS ABOUT PERIOD OF USING OF SCIENCE AND TECHNOLOGY GUIDE TEXTBOOKS

Kader B. KONUR*

Alipaşa AYAS**

Barbaros KONUR***

Abstract

The aim of the study is to determine teachers' views about science and technology course teacher guide textbooks' usefulness, content, suitability with the curriculum. Semi-constructed interviews and unconstructed observations as data gathering instrument are used. Gathered data were coded. The samples of study are six primary school teachers who are teaching in a three primary school in Çayeli/RİZE in 2006-2007 autumn period. In study, it is found out that guide textbooks include many activities, used a difficult language, the time and the materials are not enough, ignoring level of students, forms get a lot of time of to fill. On the other hand, it is defined that guide text books whose design and unit dispersion is good, provide collective and solidarity, direct teaching by doing and living, guide to teacher and provide diversity, save teachers from doing plan. As a recommendation, in-service training seminars include illustrative practices should be arranged related to problems which are fixed. Besides, lack of materials which will be used in activities should be overcome. In this way, it can be provided suitable teaching for curriculum.

Key Words: Science and Technology course, teacher, guide textbooks

* Rize University Faculty of Education, Çayeli/RİZE

** KTU Fatih Faculty of Education, TRABZON

*** Sirt Primary School, Çayeli/RİZE

PEDAGOJİK-ANALOJİK MODELLERİN İŞ-GÜÇ-ENERJİ KONUSU İLE İLGİLİ KAVRAMLARI ANLAMAYA ETKİSİ

Nilüfer CERİT BERBER*

Musa SARI**

Özet

Araştırmanın amacı, pedagojik-analojik modellerin kullanımının, öğrencilerin iş-güç-enerji konusunu kavramalarına olan etkisini araştırmak ve geleneksel ders anlatım yöntemi ile karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda iş, güç, enerji konusunda çeşitli pedagojik-analojik modeller geliştirilmiş ve iş, güç, enerji konusunu anlamaya olan etkisi incelenmiştir. Çalışmanın örneklemini, Konya Meram Muhittin Güzelkılınç Lisesi' nin iki farklı şubesindeki toplam 53 10. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Şubelerden biri pedagojik- analojik modellerden olan animasyonların ve analogilerin kullanılacağı deney grubu, diğeri ise geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanılacağı kontrol grubu olarak seçilmiştir. Araştırmada deneysel araştırma yönteminin öntest-sontest deseni kullanılmıştır. 2006-2007 öğretim yılının ikinci döneminde dört hafta süreyle uygulama yapılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla iş-güç-enerji konusu ile ilgili bir kavram başarı testi ve yazılı cevap gerektiren bir test geliştirilmiştir. Hazırlanan kavram başarı testinin kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği, güvenilirliği incelenmiş ve test maddelerinin analizi yapılmıştır. Pilot çalışma verilerine göre testin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,927, KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0,921 bulunmuştur. Kavram başarı testinden elde edilen veriler bağımsız grup t testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar modellerin kullanıldığı grup lehinde anlamlı çıkmıştır. Yazılı cevap gerektiren test yardımıyla nitel anlamda veri toplanmış ve öğrencilerin getirdikleri açıklamalar karşılaştırılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Pedagojik-analojik modeller, iş-güç-enerji, animasyonlar, analogiler

Giriş

Model, karmaşık bir nesne veya sürecin basitleştirilmiş şekilleridir. Modeller, bir nesnenin nasıl oluştuğunu, nasıl davranacağını veya bir sürecin nasıl geliştiğini anlamamıza ve tahminler yapmamıza yardım ederler. Modeller gerçek değildir ve kabul gören modeller yeni bilgilerle değişebilir (Harrison, 2001). Modeller, karmaşık görünen olayların insanlar tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmak amacıyla kullanı-

* Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Fizik eğitimi ABD

** Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fizik Eğitimi ABD

lan bilimsel ve zihinsel etkinliklerdir (Paton, 1996). Modeller üç boyutlu yapılar, eşitlikler, diyagramlar, analogiler, metaforlar ve simülasyonlar gibi bilimsel olguya ilişkin sembolik gösterimlerin geniş bir çeşitlemesini içerir (Harrison and Treagust, 1996).

Richards ve diğ.(1992), modellerin açıklamaya ve anlamaya yardım eden yapılar olduğunu ve bir durumu kolaylaştıran ve genellikle görsel olan analogik araçlar olduğunu ifade eder. Bir model bir sistemin potansiyel davranışını açıklayan ya da tanımlayan bir kurallar grubudur. Atom, elektron, kuark gibi yapıları veya kimyasal reaksiyonları model kullanmaksızın nasıl açıklayabilir ya da tanımlayabiliriz? Öğretmenler öğrencilerin yüzlerinde soyut bir açıklama anında beliren endişeli bakışlar gördüklerinde ne yaparlar? İşte o zaman bir analogiye veya bir modele ihtiyaç duyarlar ve bu da fen derslerinde analogik modellerin neden ve ne sıklıkla kullanıldığını açıklar.

Öğrenme ve öğretme bir süreçtir ve bu süreç, öğrencilerin yeni kavramları anlayabilmeleri için kendi zihinsel modellerini oluşturmalarını gerektirir. Bu anlamda bilimsel modeller değerli araçlardır. Çünkü karmaşık olguları basitleştirmek, soyutu somut hale getirmek, çıplak gözle görülemeyeni görünür hale getirmek ve öğrencilerin daha önceki bilgileri ile bağ kurarak konuyu ortama uyarlamak görevlerini üstlenirler (Hestenes, 1996). Modeller farklı yaş ve yeteneğe göre ölçeklendirme modellerinden teorik modellere kadar çeşitlilik gösterir. Tüm modellerin ortak özelliği, gündelik yaşam içindeki nesne ve olayları, karmaşık bilimsel düşünceleri ifade etmekte kullanılan analogiler olmalarıdır. Birçok araştırma onların bilimsel öğretime ve öğrenmedeki önemini destekler (Harrison, 2001).

Analogiler ve örnekler; öğrenme işleminde aşına olunmayan durumu, aşına hale getirmek için kullanılırlar. Analogiler aşına olunan bir durumla aşına olunmayan bir durum arasındaki benzerlikleri vurgularken, örnekler o kavramın özelliklerini gösterir (Treagust et. al., 1992). Analogilerin soyut kavramları geliştirmede önemli faydaları vardır. Analogiler sezgi düzeyindeki bilgileri zenginleştirip yoğunlaştırarak bilinçli modeller seviyesine çıkarmaya yardımcı olur (Brown, 1993). Analogiler bilimsel öğrenmede kavramsal değişmeyi hızlandıran, problem çözmeyi, öğrenme ve öğretimde bilimsel muhakemeyi ve buluşları geliştiren en önemli araçlardır (Duit, 1991).

Animasyonlar, hareketli tarzda gerçeğin veya hayalin canlandırılması olarak tanımlanabilir. Animasyonlar verilmiş bir konu üzerine öğrencilerin dikkatini çekmeye ve dikkatini muhafaza etmeye imkân sağlamaktadır. Bu teknolojik araç, öğrencinin bilgisine ve öğrenim süreci içerisinde öğrencinin bilgilerinin gelişimine uyarlanmak zorundadır. Deneysel bulgular gösterdi ki, animasyonlar az bir ön bilgiye sahip olan öğrencilerde anlamayı teşvik etmektedir. Animasyonların dinamik görünümü ve soyut olayları canlandırabilme özelliğine sahip olmasından ötürü, öğrenme üzerine pozitif bir etki oluşturmaktadır. Bir kimyasal olayın veya mikroskobik seviye ile ilişkilendirilmiş kavramların görselleştirilmesi onların öğrenciler tarafından daha iyi bir şekilde anlaşılmasına yardımcı olmaktadır. Animasyonu içine alan bir öğrenme olayı öğrencilerde iyi bir anlayış oluşumuna destek vermektedir (Pekdağ, 2005).

Pek çok araştırma, fen derslerinde fen kavram ve süreçlerini öğrencilere açıklamada model kullanımının önemini desteklemektedir. Model deyince akla, matematiksel formüllerden haritalara, animasyonlardan diyagramlara uzanan geniş bir yelpaze gelir. Fakat bunlar arasında öğretme ve öğrenme amacıyla kullanılanlar vardır

ki bunlara pedagojik-analojik modeller denir. Pedagojik-analojik modeller anlamayı kolaylaştırarak kalıcı öğrenmeyi sağlayarak öğretime yardımcı olan görsel benzetme araçlarıdır. Son yıllarda pek çok araştırmanın, kavram yanlışları ve bu yanlışların düzeltilmesine yönelik olarak ortaya atılan kavramsal değişim süreci üzerinde odaklandığı görülmektedir. Kavramsal değişim, anlamlı öğrenmenin gerçekleşebilmesi ve kavram yanlışlarının giderilmesi için mevcut bilgilerin gözden geçirildiği ve yeni bilgilerle uyumun sağlandığı bir süreçtir. Bu süreçte sağlanması gereken şartlardan bir de yeni bilgilerin anlaşılabilirliği olacaktır. Bu bağlamda yeni kavramlar öğretilirken pedagojik-analojik modellerin kullanılması, bu şartı yerine getirmede etkili olacak ve kavramsal değişimin gerçekleşme ihtimali de artmış olacaktır.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın amacı, pedagojik-analojik modellerin kullanımının, öğrencilerin iş-güç-enerji konusunu kavramalarına olan etkisini araştırmak ve geleneksel ders anlatım yöntemi ile karşılaştırmaktır.

Yöntem

Araştırmada öntest-sontest desenli deneysel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Biri deney grubu, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup tespit edilmiştir. Uygulamaya geçmeden önce bu gruplara ön test olarak iş-güç-enerji kavram başarı testi uygulanmıştır. Uygulanan kavram başarı testi, istatistik programı ile analiz edilerek grupların başarı ortalamaları arasında bir farklılığın olup olmadığı incelenmiştir. Öntest sonuçları gruplar arasında başarı açısından anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermiştir. Deney grubuna pedagojik-analojik modeller kullanılarak, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemleri ile öğretim yapılmıştır. Uygulama her iki gruba paralel olarak ve lise fizik müfredatına uygun şekilde yapılmıştır. Deney grubunda işlenecek ders için bilgisayar animasyonları ve sözlü analogiler geliştirilmiştir. Uygulamaların ardından, iş-güç enerji kavram testi son test olarak tekrar uygulanmıştır. Her bir gruba ait son test sonuçları istatistik programı yardımıyla analiz edilerek, aralarında başarı ortalamaları açısından anlamlı bir fark oluşup oluşmadığı incelenmiştir. Yazılı cevap gerektiren test ise her iki gruba uygulama sonrasında uygulanmıştır. Yazılı cevap gerektiren teste verilen cevaplar kavram yanlışları açısından irdelenmiştir. Araştırmanın örneklemini, 2006–2007 Öğretim Yılı ikinci döneminde, Meram Muhittin Güzelkılınç Lisesinde okuyan 53 10. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplamak amacıyla iş-güç-enerji konusu ile ilgili bir kavram başarı testi ve yazılı cevap gerektiren bir test geliştirilmiştir. Böylece hem nicel hem nitel anlamda veri toplanmıştır. Kavram başarı testi 27 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan kavram testinin kapsam geçerliliğine, yapı geçerliliğine, güvenilirliğine bakılmış ve test maddelerinin analizi yapılmıştır. Bu nedenle hazırlanan test öncelikle iş-güç-enerji konusunu görmüş olan 300 lise 3. sınıf öğrencisine pilot çalışma olarak uygulanmıştır. Pilot çalışma verilerine göre testin Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı 0,927, KR–20 güvenirlilik katsayısı ise 0,921 bulunmuştur. Testin faktör yapısını belirlemek üzere faktör analizi yapılmış ve testin tek boyutlu olduğu görülmüştür. İş-güç-enerji kavram başarı testindeki soruların doğru cevap yüzdeleri 0,240–0,777 arasında değişmektedir. Doğru cevap yüzdeleri 0,40–0,60 arasında kalan orta güçlükteki sorular testin % 40' ını; 0,40' ın altında kalan zor sorular testin % 15' ini; 0,60' ın üstünde kalan kolay sorular ise testin % 44' ünü oluşturmaktadır. Test maddelerinin ayırt edicilik indislerinin 0,33–0,42 arasında değiştiği görülmektedir.

Bunun yanı sıra testin ortalama ayırt ediciliği 0,35 civarındadır. Buna göre ayırt edicilik açısından kullanılabilir bir test olduğu söylenebilir (Yılmaz 2004). Grupların uygulama sonrasında konu ile ilgili kavram yanlışlarının ne düzeyde olduğunu ölçmek ve karşılaştırmak için yazılı cevap gerektiren 14 sorudan oluşan bir test geliştirilmiştir. Test, öğrencilerin günlük hayattan aşına oldukları bazı durumlarla ilgili yorum yapmalarını gerektiren sorulardan oluşmaktadır.

Bulgular

İstatistiksel analizler, istatistik programı kullanılarak yapılmıştır. Verilerin analizinde Bağımsız grup t-testi kullanılmıştır. Hipotezler 0,05' lik anlamlılık seviyesinde test edilmiştir.

İş- güç-enerji kavram başarı testine ilişkin bulgular: Öncelikle araştırma verilerinin normal dağılıma uyup uymadığını anlamak için Shapiro Wilks normalite testi yapılmıştır. Ayrıca, normallik testinin sonucuna göre normal dağılım göstermeyen veri gruplarının basıklık(kurtosis) ve çarpıklık(skewness) değerleri de incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık ölçüsü +2 ile -2 aralığında değerler almış olan grupların da normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir (George ve Mallery, 2003). İş-güç-enerji kavram başarı testine ait ön test ve son test verilerinin normal dağılıma uyduğu görülmüştür ve parametrik testlerden olan bağımsız grup t-testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 1' de görülmektedir.

Tablo 1. Uygulama öncesi ve sonrası iş-güç-enerji kavram başarı testi ile ilgili bağımsız t testi özeti

| Öntest | N | Ortalama | Standart sapma | t | Anlamlılık (p) | Eta Kare (η^2) |
|---------------|----|----------|----------------|-------|----------------|-----------------------|
| Deney grubu | 27 | 6,77 | 2,70 | 0,301 | 0,765 | 0,0017 |
| Kontrol Grubu | 26 | 6,96 | 1,61 | | | |
| Sontest | N | Ortalama | Standart sapma | t | Anlamlılık (p) | Eta Kare (η^2) |
| Deney grubu | 27 | 11,11 | 3,03 | 2,977 | 0,004 | 0,15 |
| Kontrol Grubu | 26 | 8,65 | 2,98 | | | |

Tablo 1' den de görüldüğü gibi uygulama öncesinde gruplar arasında anlamlı bir farklılık görülmezken, uygulama sonrasında gruplar arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0,05$). Buna göre pedagojik-analojik modellerin kullanıldığı deney grubu iş- güç-enerji kavram başarı testi açısından geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubuna göre daha başarılıdır. Ayrıca, etki büyüklüğü indeksi olan eta kare değeri ortalamalar arasındaki farka ilişkin geniş bir etki büyüklüğü göstermektedir ($\eta^2 > 0,14$). Buna göre, deney grubunda uygulanan öğretim yaklaşımı iş-güç-enerji konusu ile ilgili başarı üzerinde kuvvetli etkiye sahiptir denilebilir.

Uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin iş-güç-enerji kavramları ile ilgili başarı ortalamaları karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2. Uygulama öncesi ve sonrası kız ve erkek öğrencilerin iş-güç-enerji kavram başarı testi ile ilgili bağımsız t testi özeti

| Öntest | | N | Ortalama | Standart sapma | t | Anlamlılık (p) |
|---------------|-------|----|----------|----------------|-------|----------------|
| Deney Grubu | Kız | 13 | 6,61 | 2,59 | 0,296 | 0,770 |
| | Erkek | 14 | 6,92 | 2,89 | | |
| Kontrol Grubu | Kız | 17 | 6,94 | 1,63 | 0,086 | 0,932 |
| | Erkek | 9 | 7,00 | 1,65 | | |
| Sontest | | N | Ortalama | Standart sapma | t | Anlamlılık (p) |
| Deney Grubu | Kız | 13 | 11,15 | 3,67 | 0,069 | 0,945 |
| | Erkek | 14 | 11,07 | 2,43 | | |
| Kontrol Grubu | Kız | 17 | 8,64 | 2,76 | 0,14 | 0,989 |
| | Erkek | 9 | 8,66 | 3,53 | | |

Tablo 2' den de görüldüğü gibi, uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki kız ve erkek öğrencilerin iş-güç-enerji kavramları ile ilgili başarı ortalamaları karşılaştırıldığında cinsiyet açısından bir farklılık görülmemiştir. Aynı şekilde, uygulama sonrasında da kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır ($p > 0,05$).

Yazılı cevap gerektiren teste ilişkin bulgular: Öğrencilerin yazılı cevap gerektiren teste verdikleri cevaplar tek tek incelenmiş ve frekans ve yüzdeliklerle birlikte aynen verilmiştir. Cevaplar ve ifadeler, doğru (D), yanlış (Y), eksik (E) ve çelişkili (Ç) şeklinde gruplandırılmıştır.

1. "Bir halat çekme yarışında, takımlardan biri diğerine yavaş yavaş yenilmektedir. Bu durumda hangi takım iş yapmaktadır? Açıklayınız." sorusuna verilen cevaplar Tablo 3' de görülmektedir.

Tablo 3: Halat çekme yarışı sorusuna verilen cevaplar

| | Kontrol Grubu | f | % | | Deney grubu | f | % |
|---|---|---|----|---|--|---|----|
| D | Biri pozitif diğeri negatif yönde iş yapar. | 7 | 27 | D | İki takım da iş yapar ama kazanan takım daha fazla iş yapar. | 6 | 22 |
| E | İkisi de yola aldığı için iş yaparlar. | 4 | 15 | | Kazanan pozitif yönde, kaybeden negatif yönde iş yapar. | 6 | 22 |
| Y | Takımların ikisi de güç harcar ve yorulur. İkisi de iş yapar. | 5 | 19 | | Her ikisi de birbirine kuvvet uygular ve yol aldırır. İkisi de iş yapar. | 5 | 19 |
| | Yenilen takım iş yapar. Kuvvetin etkisiyle yer değiştirir. | 9 | 35 | | Biri yenmek diğeri yenilmemek için iş yapar. | 4 | 15 |
| | Kazanan kazanmak için, yenilen yenilmemek için çaba sarf eder. İkisi de iş yapar. | 1 | 4 | Ç | Kazanan taraf yenilen tarafa kuvvet uygular ve yol aldırır. Kendisi iş yapar, karşısındakine de iş yaptırır. | 3 | 11 |

İş-güç-enerji konusunun modeller eşliğinde işlendiği deney grubundaki öğrencilerin % 89 unun, geleneksel ders anlatım yöntemi ile işlenen kontrol grubundaki öğrencilerin % 27 sinin soruya doğru cevaplar verdiği görülmektedir. Kontrol

grubundaki öğrencilerin fizikteki iş kavramını günlük hayatta kullandığımız iş kavramı ile aynı anlamda kullandıkları görülmektedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin % 19' u "Yorulan iş yapmıştır" şeklinde bir kavram yanlışlığına sahiptir denilebilir. Yine kontrol grubu öğrencilerinin % 9' u, kuvvet uygulayanın değil üzerine kuvvet uygulananın iş yaptığı gibi bir yanlışlığa sahiptir. Ayrıca yine kontrol grubu öğrencilerinin % 15' inin iş yapmak için sadece yol almanın yeterli olduğu gibi eksik düşünceye sahip oldukları görülmektedir.

2. "Halerci, halteri yukarı kaldırırken mi yoksa başının üzerinde tutarken mi iş yapar? Yoksa her iki durumda da iş yapar mı? Açıklayınız." sorusuna verilen cevaplar Tablo 4' de görülmektedir.

Tablo 4. Halerci sorusuna verilen cevaplar

| Kontrol Grubu | | f | % | | Deney grubu 2 | | f | % |
|---------------|--|---|----|---|--|---|----|---|
| D | Halteri kaldırırken iş yapılır. Yol aldığı için. | 9 | 35 | D | Halteri kaldırırken iş yapılır. Alınan bir yol ve uygulanan bir kuvvet vardır. | 7 | 26 | |
| | Halteri kaldırırken iş yapılır. Hareket ettiği için | 2 | 8 | | Halteri kaldırırken iş yapılır. Yer değiştirme vardır. | 8 | 30 | |
| | | | | | Halteri kaldırırken yer çekimine karşı iş yapılır. | 3 | 11 | |
| E | İki durumda da iş yapılır. İkisinde de kuvvet uygulanır. | 6 | 23 | E | İki durumda da iş yapılır. İkisinde de kuvvet uygulanır. | 3 | 11 | |
| Y | İki durumda da iş yapılır. İkisinde de güç sarf eder. | 6 | 23 | Y | İki durumda da iş yapılır. İkisinde de yorulur. | 5 | 19 | |

İş kavramı ile ilgili olarak sorulan bu soruda da deney grubunun % 67' sinin, kontrol grubunun ise % 43' ünün doğru cevaplar verdiği görülmektedir.

3. "Bir mağazanın birinci katından ikinci katına merdivenleri ya da asansörleri kullanarak çıkabilirsiniz. Yerçekimi kuvvetinin üzerinize yaptığı iş hangi durumda fazla olur? Açıklayınız." sorusuna verilen cevaplar Tablo 5' de görülmektedir.

Tablo 5. Merdiven ve asansör sorusuna verilen cevaplar

| Kontrol Grubu | | f | % | | Deney grubu | | f | % |
|---------------|--|----|----|---|---|----|----|---|
| D | İkisinde de yapılan iş aynıdır. Yükseklik aynıdır. | 2 | 8 | D | İkisinde de yapılan iş aynıdır. Yükseklik aynıdır. | 10 | 37 | |
| Y | Asansörde fazladır. Hem asansörün hem kişinin ağırlığı vardır. | 10 | 37 | Y | Asansörde fazladır. $F = mg + ma$ olduğu için. | 7 | 26 | |
| | Asansörde fazladır. Asansör daha hızlıdır. | 2 | 8 | | Merdiven de daha fazladır. Yoruluruz. | 4 | 15 | |
| | Merdiven de daha fazladır. Daha çok yol alınır. | 2 | 8 | | Merdiven de daha fazladır. Basamakları çıkarken kuvvet uygularız. | 1 | 4 | |
| | Merdiven de daha fazladır. Daha çok zaman alır. | 2 | 8 | | Merdiven de daha fazladır. Her adım için ayrı iş yapılır. | 1 | 4 | |
| | Merdiven de daha fazladır. Daha çok enerji harcanır. | 3 | 12 | | | | | |

Daha önceki sorularda olduğu gibi, 2. deney grubundaki öğrencilerin doğru cevap verme oranı kontrol grubundaki öğrencilerden fazladır.

4. “Bir cismin üzerine birden fazla kuvvet etki ediyorsa ve cisim yer değiştiriyorsa, yapılan toplam iş nasıl hesaplanır?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 6’ da görülmektedir.

Tablo 6. Toplam iş sorusuna verilen cevaplar

| Kontrol Grubu | | f | % | | Deney grubu | | f | % |
|---------------|---|----|----|---|--|----|----|---|
| D | Net kuvvet bulunup alınan yol ile çarpılır. | 10 | 38 | D | Bileşke kuvvet bulunur ve alınan yol ile çarpılır. | 13 | 48 | |
| | Kuvvetler bileşenlerine ayrılır ve cismin gittiği yöndeki kuvvetten zat yöndekiler çıkarılır. Kalan yolla çarpılır. | 3 | 12 | | Her kuvvetin yaptığı iş bulunur ve toplanır. | 7 | 26 | |
| E | Büyük kuvvetten küçük kuvvet çıkarılır ve yolla çarpılır. | 7 | 27 | E | Kuvvetler birbirini eksiltir. Kalan kuvvet yol ile çarpılır. | 1 | 4 | |
| | Kuvvetten sürtünme kuvveti çıkarılır. | 5 | 19 | | Kuvvetler aynı yöndeysse toplanır, farklı yöndeysse çıkartırız. Kalanı yol ile çarpırız. | 5 | 19 | |

Bu soruya deney grubu öğrencilerinin % 74’ ü, kontrol grubu öğrencilerinin % 50’ si doğru cevap vermiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin hiçbirinin her kuvvetin yaptığı işlerin toplanması gerektiğini söylememeleri dikkat çekicidir. Bu durum kontrol grubundaki öğrencilerin işin negatif değerler alabileceğini kavrayamamış olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Bu nedenle birden fazla işin nasıl toplanacağı konusunda kararsız kalmış olabilirler.

5. “İş ve güç arasındaki ilişki nedir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 7’ de görülmektedir.

Tablo 7. İş ve güç sorusuna verilen cevaplar

| Kontrol Grubu | | f | % | | Deney grubu | | f | % |
|---------------|---|---|----|---|--|----|-----|---|
| D | Güç, birim zamanda yapılan iştir. | 7 | 27 | D | Güç, birim zamanda yapılan iştir. | 10 | 37 | |
| | Güç = İş/ Zaman | 7 | 27 | | Güç, iş yapma hızıdır. | 5 | 19 | |
| | Güç, işe bağlıdır. | 2 | 8 | | Güç, işe bağlıdır. | 3 | 11 | |
| E | İşte alınan bir yol vardır. | 2 | 8 | E | İşte zaman önemli değildir. Ama güçte önemlidir. | 4 | 15 | |
| Y | İş, güce bağlıdır. | 3 | 12 | Y | $P = W / t$ | 27 | 100 | |
| | İş, güç yardımıyla bir cismin hareket ettirilmesidir. | 5 | 19 | | Güçlü fazla olan daha çok iş yapar. | 5 | 19 | |

Deney grubundaki öğrencilerin büyük kısmı bu soruya doğru cevaplar vermiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin % 31’ i ise konuyu görmüş olmalarına rağmen gücün kuvvetle aynı olduğunu düşünmektedir.

6. “Hızlanan bir cismin üzerine mi yoksa yavaşlayan bir cismin üzerine mi iş yapılır? Yoksa her iki durumda da iş yapılır mı? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar Tablo 8’ de görülmektedir.

Tablo 8. Hızlanan ve yavaşlayan cisim sorusuna verilen cevaplar

| Kontrol Grubu | | f | % | | Deney grubu | | f | % |
|---------------|---|----|----|---|---|---|----|---|
| D | Her iki durumda da iş yapılır. Kuvvet etki eder. | 6 | 23 | | Her iki durumda da iş yapılır. İş yapılması için kuvvetin yönü değil doğrultusu önemlidir. | 2 | 7 | |
| E | Her iki durumda da iş yapılır. Hızlanan +, yavaşlayan – yönde iş yapar. | 4 | 15 | D | Her iki durumda da iş yapılır. İkisinde de hızı arttırmak ya da yavaşlatmak için kuvvet uygulanır. | 7 | 26 | |
| | Her iki durumda da iş yapılır. İki durumda da yol alınır. | 11 | 42 | | Her iki durumda da iş yapılır. Araba yavaşlarken frene basınca sürtünme kuvveti iş yapar. Gaza basınca hızlanır. Yine iş yapılır. | 8 | 30 | |
| Ç | Eğer kuvvet etki ediyorsa ve yol alıyorlarsa iş yapılır. | 3 | 12 | | Her iki durumda da iş yapılır. Hızlananın hızlanması, yavaşlayanın yavaşlaması için iş yapılır. | 3 | 11 | |
| Y | Yavaşlayana F kuvveti etki ediyorsa iş yapar ama fs yavaşlatıyorsa iş yapmaz. | 2 | 8 | E | Her iki durumda da iş yapılır. Biri pozitif diğeri negatif iş yapar. | 7 | 26 | |

Deney grubundaki öğrencilere “otomobil analogisi” uygulandığı için bu gruptaki öğrencilerin % 30’ unun bu benzetmeyle cevap verdikleri görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin açıklamaları kontrol grubundaki öğrencilere göre daha doğrudur.

7. “Sürtünmesiz bir ortamda sabit hızla ilerleyen bir cismin üzerine iş yapılmakta mıdır? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar Tablo 9’ da görülmektedir.

Tablo 9. Sabit hızlı cisim sorusuna verilen cevaplar

| Kontrol Grubu | | f | % | | Deney grubu | | f | % |
|---------------|---|----|----|---|---|----|----|---|
| D | İş yapılmaz. | 5 | 19 | D | İş yapılmaz. Kinetik enerjisi değişmez. | 19 | 70 | |
| E | İş yapılır. Hızı vardır. | 6 | 23 | E | İş yapılır. Hareket eder. | 2 | 7 | |
| | İş yapılır. Yol alır. | 11 | 42 | | İş yapılır. Yol alır. | 6 | 22 | |
| Ç | İş yapılır. Kuvvet etki ediyorsa yapılır. | 3 | 12 | | | | | |

İş-eneri teoremi ile ilgili olarak sorulan bu soruda grupların cevapları arasında bariz farklılık vardır. Deney grubunun % 70’ i doğru cevap verirken, kontrol grubunun % 19’ u doğru cevap vermemiştir.

8. “Gerilmiş bir yay bir oku fırlatabilir. Hatta yayı ne kadar çok gererseniz ok o kadar büyük bir hızla fırlar. Neden? Açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar Tablo 10’ da görülmektedir.

Tablo 10. Gerilmiş yay sorusuna verilen cevaplar

| Kontrol Grubu | | f | % | | Deney grubu | | f | % |
|---------------|---|----|----|---|---|---|----|---|
| D | Potansiyel enerji nedeniyle artar. | 16 | 62 | | Esneklik ve enerjiyle ilgilidir. | 2 | 7 | |
| | Fazla gerilen yay fazla kuvvet uygular. | 5 | 19 | | Potansiyel enerji artar. | 8 | 30 | |
| Y | Yayda harcanan güç fazladır. | 3 | 12 | D | Gerginlik artınca kuvvet de artar. | 3 | 11 | |
| | Yay sabiti artar. | 2 | 8 | | Yaydaki sıkışma artınca oka yapılan iş ve hız artar. | 5 | 19 | |
| | | | | | Gerildikçe potansiyel enerji ve kinetik enerji artar. | 7 | 26 | |
| | | | | Y | Güç harcanarak oka iş yaptırılır. | 2 | 7 | |

Grupların doğru cevap oranları hemen hemen aynıdır. Fakat deney grubundaki öğrenciler daha açıklayıcı cevaplar vermişlerdir.

9. "Bir lastik top belli bir yükseklikten yere doğru fırlatıldığında, ilk yüksekliğinden daha yükseğe zıplar. Neden? Açıklayınız..." sorusuna verilen cevaplar Tablo 11' de görülmektedir.

Tablo 11. Yere doğru fırlatılan lastik top sorusuna verilen cevaplar

| Kontrol Grubu | | f | % | | Deney grubu | | f | % |
|---------------|---|---|----|---|--|----|----|---|
| D | Başlangıçta kinetik enerjisi artmıştır. | 9 | 35 | D | Başlangıçta hem kinetik hem de potansiyel enerjisi vardır. | 11 | 41 | |
| | Potansiyel enerji önce kinetiğe sonra tekrar potansiyel enerjiye döner. | 8 | 31 | | Kalan enerjisinin hepsi potansiyel enerjiye dönüşmüştür. | 6 | 22 | |
| E | Topta potansiyel enerjiyle birlikte kinetik enerji de birikir | 2 | 8 | E | Top yere çarpınca, yer topa kuvvet uygular. | 4 | 15 | |
| | Daha yükseğe sıçrayamaz. | 2 | 8 | | Potansiyel enerji depolanır. $mgh = 1/2mV^2 + 1/2kx^2$ | 4 | 15 | |
| Y | Top çarpınca hızı artar. Etki-tepki prensibi. | 5 | 19 | | Top yer çarpınca yer topa kuvvet uyguluyor ve topun potansiyel enerjisi artıyor. | 2 | 7 | |

Bu soruya çok çeşitli yorumlar getirilmiştir. Deney grubunun % 63' ü, kontrol grubunun ise % 35' i doğru açıklamalar yapmıştır.

10. "Bir salıncağa periyodik olarak kuvvet uygulanmaktadır ve salıncak giderek yükselmektedir. Neden? Açıklayınız." sorusuna verilen cevaplar Tablo 12' de görülmektedir.

Tablo 12. Salıncak sorusuna verilen cevaplar

| | Kontrol Grubu | f | % | | Deney grubu | f | % |
|---|--|---|----|---|---|---|----|
| D | Kuvvet uygulanıyor ve iş yapılıyor. | 8 | 31 | D | Salıncak uygulanan kuvvetle iş yapar ve gittikçe hızlanarak yükselir. | 9 | 33 |
| | Salıncak yol aldığı için iş yapar. | 5 | 19 | | Sürekli iş yapılır ve salıncığın enerjisi artar. | 7 | 26 |
| E | Kuvvet uygulanınca iş yapılır ve yol alır. | 7 | 27 | E | Uygulanan her kuvvetle salıncak biraz daha hızlanır. | 5 | 19 |
| | Salıncığın potansiyel enerjisi artar. | 4 | 15 | Y | Eylemsizlik nedeniyle. | 3 | 11 |
| Y | Kuvvet arttıkça aldığı yol artar. | 2 | 8 | | Kuvvet ve hız giderek artar. | 3 | 11 |

Bu soruda da deney grubundaki öğrencilerin gerek doğru cevap verme gerekse daha açıklayıcı cevap verme oranları kontrol grubuna göre yüksektir.

11. "Hızlandırılmış bir bisiklet, pedalı döndürmeden bir süre daha yol alır. Neden? Açıklayınız." sorusuna verilen cevaplar Tablo 13' de görülmektedir.

Tablo 13. Bisiklet sorusuna verilen cevaplar

| | Kontrol Grubu | f | % | | Deney grubu | f | % |
|---|---|---|----|---|--|---|----|
| D | Depoladığı enerjiyi pedal çevirmeden de kullanır. | 7 | 27 | D | İş yaptığı için hız kazanır. Bu hız sürtünme nedeniyle tükenir. Bu arada yol alır. | 5 | 19 |
| | Bisiklette depolanan kinetik enerji bitene kadar yol alır. | 7 | 27 | | Sürtünmeli ortamda bir süre gider. | 6 | 22 |
| E | Depoladığı enerjiyi atmak için | 3 | 12 | | Sürtünme kinetik enerjiyi hemen bitirmez. | 4 | 15 |
| Y | Kinetik enerjisi tamamen potansiyel enerjiye dönüşene kadar yol alır. | 6 | 23 | | Pedalın kinetik enerjisi biraz daha iş yapar. | 4 | 15 |
| | Kinetik enerji azalarak potansiyel enerjiye dönüşür ve bu potansiyel enerjiyle biraz daha yol alır. | 3 | 12 | E | Bisikletin hızı aniden sıfıra düşmez. | 3 | 11 |
| | | | | Y | Potansiyel enerji depolanmıştır. | 5 | 19 |

Deney grubundaki öğrencilerin % 71' i, kontrol grubundaki öğrencileri % 54' ü çeşitli doğru cevaplar vermiştir. Fakat bütün öğrencilerin % 26' sının bisikletin kinetik enerjisinin potansiyel enerjiye dönüşeceğini söylemeleri dikkat çekicidir. "Kinetik enerjinin tükendiği yerde potansiyel enerji artar" şeklinde bir yanılgıya sahiptirler. Bu öğrencilerin potansiyel enerji kavramını tam olarak kavrayamadıkları söylenebilir.

12. "Belli bir yükseklikten düşen lastik bir top, yerden zıpladıktan sonra neden ilk yüksekliğine çıkamaz? Açıklayınız.." sorusuna verilen cevaplar Tablo 14' de görülmektedir.

Tablo 14. Belli bir yükseklikten düşen lastik top sorusuna verilen cevaplar

| | Kontrol Grubu | f | % | | Deney grubu | f | % |
|---|---|---|----|---|--|---|----|
| D | Yer sürtünmeli olduğundan enerjisinin bir kısmı harcanır. | 7 | 27 | D | Yere düşünce kinetik enerjisinin bir kısmı ısı enerjisine dönüşür. | 9 | 33 |
| | Isı enerjisi şeklinde kayıp olur. | 8 | 31 | | Hava sürtünmesinden dolayı enerjisi azalır. | 8 | 30 |
| E | Potansiyel enerjisi azalır. | 3 | 12 | E | İlk atıldığındaki kinetik enerjinin bir kısmı kaybolmuştur. | 4 | 15 |
| Y | Yer çekimi ivmesi nedeniyle çıkamaz. | 7 | 27 | Y | Yer çekiminden dolayı hızı ve kinetik enerjisi azalır. | 6 | 22 |

Bu soruya her iki grubun verdiği doğru cevap oranları birbirine yakındır.

13. “Masa üzerinde duran bir bloğa bir süre kuvvet uygulayıp harekete geçirdikten sonra kuvvet uygulamayı bırakırsak, blok bir süre daha hareket edip durur. Burada kaybolan kinetik enerjiye ne olmuştur? Sizce burada enerji korunmuş mudur? Açıklayınız..” sorusuna verilen cevaplar Tablo 15’ de görülmektedir.

Tablo 15. Masa üzerindeki blok sorusuna verilen cevaplar

| | Kontrol Grubu | f | % | | Deney grubu | f | % |
|---|--|---|----|---|---|----|----|
| D | Enerji korunmuştur. Sürtünme kinetik enerjiyi başka bir enerjiye dönüştürmüştür. | 8 | 31 | D | Enerji korunmamıştır. Sürtünmeden dolayı enerji ısıya dönüşür. | 3 | 11 |
| Ç | Enerji korunmuştur. Kinetik enerji ısı enerjisine dönüşür ve mekanik enerji korunur. | 3 | 12 | | Enerji korunmuştur. Sürtünme yoluyla kinetik enerji ısı enerjisine dönüşür. | 19 | 70 |
| Y | Enerji korunmamıştır. Durmuştur. | 7 | 27 | Y | Enerji korunmamıştır. Durduğu için. | 3 | 11 |
| | Enerji korunmamıştır. Sürtünmeden dolayı kaybolmuştur. | 3 | 12 | | Enerji korunmuştur. Kinetik enerji potansiyel enerjiye dönüşmüştür. | 2 | 7 |
| | Enerji korunmuştur. Kinetik enerji potansiyel enerjiye dönüşmüştür. | 4 | 15 | | | | |

Bu soruya deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerine göre daha doğru cevaplar vermiştir. Deney grubunun %81’ i, kontrol grubunun ise % 31’ i soruya doğru cevap vermiştir.

14. “Bir akarsu üzerine kurulmuş bir hidroelektrik santralde elektrik enerjisi üretilmesinin temel prensibini açıklayınız.” sorusuna verilen cevaplar Tablo 16’ da görülmektedir.

Tablo 16. Hidroelektrik santral sorusuna verilen cevaplar

| Kontrol Grubu | | f | % | | Deney grubu | | f | % |
|---------------|---|---|----|---|---|----|----|---|
| D | Enerji kaybolmaz başka bir enerjiye dönüşür. | 9 | 35 | D | Enerji kaybolmaz başka bir enerjiye dönüşür. | 14 | 52 | |
| E | Su çarkı döndürür ve enerji üretilir. | 7 | 27 | | Suyun potansiyel enerjisi kullanılır. | 6 | 22 | |
| Y | Akan suyun kinetik enerjisi santrale geçer. | 6 | 23 | E | Suyun kinetik enerjisi elektrik enerjisine dönüşür. | 4 | 15 | |
| | Akarsuyun dalgalarıyla elektrik enerjisi kazanılır. | 4 | 15 | Y | Suyun akış hızı ve debisi ile... | 3 | 11 | |

Deney grubundaki öğrencilere konuyla ilgili bir model sunulmuştur ve dolayısıyla deney grubu öğrencilerinin % 74' ü doğru cevap verirken kontrol grubu öğrencilerinin % 35' i doğru cevap vermiştir.

Genel olarak bakıldığında, yazılı cevap gerektiren testte yer alan 14 soruya pedagojik-analojik modellerin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin doğru cevap verme oranları geleneksel ders anlatım yöntemlerinin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksektir. Ayrıca sorulara getirilen açıklamaların doğruluğu ve çeşitliliği açısından incelendiğinde deney grubu öğrencileri kontrol grubu öğrencilerinden daha başarılıdır. Bu durumda, fizik konularının görsel materyaller ve benzetmeler eşliğinde öğrencilere sunulması öğrencilerin konuyu anlamaları açısından gereklidir denilebilir.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma sonuçları, iş-güç-enerji kavramlarını anlama açısından, pedagojik-analojik modellerin uygulandığı deney grubunun geleneksel öğretim yaklaşımının uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olduğunu göstermiştir. Buna göre, iş-güç-enerji konusu ile ilgili kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmasında, model kullanımının geleneksel öğretim yaklaşımına göre daha etkili olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifade ile pedagojik-analojik modeller, iş-güç-enerji konusu ile ilgili kavramların öğrenciler tarafından anlaşılmasını kolaylaştırmıştır denilebilir. Bu sonuç, bu konuda yapılan pek çok araştırma sonuçları ile de uyum içindedir. Sezgin (2002), ilköğretim 4.sınıf "elektrik" ünitesini deney grubunda animasyonlar kullanarak, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemi ile işlemiş ve gerek başarı gerekse kalıcılık açısından öntestlerde aralarında anlamlı bir fark bulunmayan bu grupların sontestlerde aralarında deney grubu lehine anlamlı farklılıkların ortaya çıktığını tespit etmiştir. Sağır (2002), analogi yönteminin öğrencilerin başarısına etkisini araştırdığı çalışmasında, "elektrik" konusunu kullanmış ve analogi yönteminin öğrencilerin ders başarısını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Chiu ve Lin (2005), farklı tipteki analogilerin, öğrencilerin basit bir elektrik devresinin, seri ve paralel bağlı devrelerin işleyişi ile ilgili öğrenmelerini ve kavram yanlışlarını nasıl etkilediğini araştıran bir çalışma yapmışlardır. Ayrıca, öğretim öncesi ve sonrasında, öğrencilerin zihinsel modellerini araştırmışlardır. Sonuçlar, analogi kullanımının, karmaşık bilimsel kavramlarla ilgili sadece yoğun bir anlama sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin bu konulardaki kavram yanlışlarının üstesinden gelmelerine yardım ettiğini göstermiştir. Daşdemir

(2006), ilköğretim 6. ve 8. sınıf fen bilgisi derslerinde animasyon kullanımının başarıya ve kalıcılığa olan etkisini ve öğrencilerin bu yöntem ile ilgili düşüncelerini araştırmıştır. Araştırma sonuçları animasyonların kullanıldığı deney gruplarındaki öğrencilerle geleneksel öğretim yöntemlerinin kullanıldığı kontrol gruplarındaki öğrenciler arasında başarı ve bilginin kalıcılığı yönünden deney grupları lehine anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Ayrıca animasyon gruplarındaki öğrencilerin animasyon yönteminin kullanılmasıyla ilgili görüşlerinin olumlu olduğu tespit edilmiştir. Göncü, H. (2006), üç boyutlu görsel animasyonlarla hazırlanmış bilgisayar destekli ders sunumların, lise 2.sınıf “kimyasal reaksiyonlar” konusunun öğrenciler tarafından kavranmasında etkili olduğunu tespit etmiştir. Mat İskender (2007), İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi 8. sınıf müfredatında yer alan “mitoz ve mayoz hücre bölünmesi” konusunun animasyon kullanılarak öğretiminin öğrenci başarısına etkisini incelemiş ve istatistiksel analizler sonucunda animasyonlarla yapılan öğretimin geleneksel öğretime göre öğrenci başarısında daha etkili olduğunu bulmuştur. Demirci Güler (2007), fen ve teknoloji dersinin öğretilmesi sürecinde analogi yönteminin kullanımının, öğrencilerin başarısı ve bilgilerinin kalıcılığını olumlu yönde etkilediğini tespit etmiştir.

Buna göre, kavramların anlaşılmasını kolaylaştırmak için model ve benzetmelerden faydalanılmalıdır. Fizik dersi matematiksel formüllere ve sayısal işlemlere boşulmamalıdır. Fizik günlük yaşantımızla iç içe olan bir bilim dalıdır. Fizik kavramlarının ve prensiplerinin hayatın bir parçası olduğuna vurgu yapılmalı, günlük olaylardan örnekler sunulmalı ve fizik kavramları somutlaştırılmalıdır. Fiziğin her ünitesine yönelik benzer çalışmalar yapılmalıdır. Analogiler ve bilgisayar animasyonları gibi benzetme yöntemleri, fiziğin her konusu için hazırlanmalı ve bu stratejiler daha da geliştirilmelidir. Araştırmacılar tarafından hazırlanan ve denenilen bu materyaller, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda kullanılmalıdır. Öğretmenler, bu çalışmalardan haberdar olmalı, önemsemeli ve artık geleneksel öğretim yöntemlerini minimuma indirip modern öğretim yöntemlerini kullanmayı kendilerine bir görev saymalıdırlar. Ayrıca ders kitapları ve ders programları uygun ve yerinde analogilerle desteklenmelidir.

Not: Bu çalışma Nilüfer CERİT BERBER' in Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsünde hazırladığı "İş-Güç-Enerji Konusunun Öğretiminde Pedagojik-Analojik Modellerin Kavramsal Değişimin Gerçekleşmesine Etkisi: Konya İli Örneği" isimli tezden türetilmiştir. Ayrıca, bu çalışma 23- 25 Haziran 2008 tarihli ve "International Conference on Educational Sciences" isimli konferansta sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Ekler:

* Çalışmada kullanılan analogi örnekleri

OTOMOBİL ANALOJİSİ

Araba kullanma süreci iş-güç-enerji konusu ile ilgili hemen hemen bütün kavramları görebildiğimiz bir süreçtir. Potansiyel enerji, kinetik enerji, mekanik enerji, iş, sürtünme kuvvetlerinin yaptığı iş gibi... Sadece araba kullanma süreci incelenerek bu kavramların birbirleriyle olan ilişkisi daha kolay anlaşılabilir.

KAYNAK

HEDEF

| KAYNAK | HEDEF |
|--------------------------------------|--|
| Depodaki benzin | Potansiyel enerji |
| Arabanın hareketi | Kinetik enerji |
| Gaza basmak | Pozitif iş yapmak |
| Frene basmak | Negatif iş yapmak |
| Benzinin bitmesi ve arabanın durması | Sürtünmeler nedeniyle mekanik enerji kaybı |

ENERJİNİN KORUNUMU KANUNU

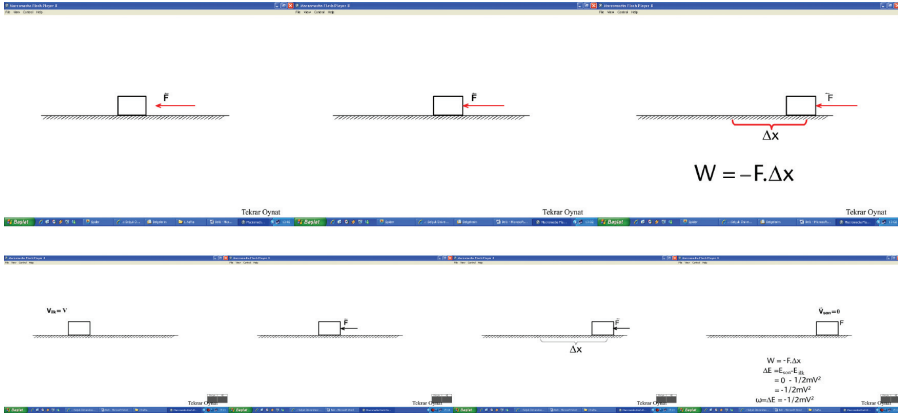
Enerjinin korunumu kanunu tıpkı su döngüsüne benzer. Su döngüsüne göre, dünyadaki su kaynakları ne artar ne de azalır. Sadece form değiştirir. Enerjinin korunumu kanununa göre de, dünyadaki toplam enerji ne artar ne de azalır. Sadece form değiştirir. Su buharı gökyüzünde **yoğunlaşarak** bulutları oluşturur. Koşullar uygun olduğunda **yağış** meydana gelir. Yağış şeklinde yeryüzüne düşen su, toprağa, okyanuslara ve denizlere karışır. Böylece **yeraltı ve yerüstü suları** oluşur. Su, yüzey sularının **buharlaşmasıyla** atmosfere geri döner.

KAYNAK

HEDEF

| KAYNAK | HEDEF |
|---|--------------------|
| Su | Enerji |
| Yoğunlaşma (Bulutlar) | Potansiyel enerji |
| Yağış | PE'den KE'ye geçiş |
| Yeraltı ve yerüstü suları (Denizler, göller, vs.) | Kinetik enerji |
| Buharlaşma | KE'den PE'ye geçiş |

* Çalışmada kullanılan animasyon örnekleri



◆ Nilüfer Cerit Berber / Musa Sarı

Stage 1: $t = 5$ saniye
 $W_1 > W_2$
 $P_1 > P_2$

Stage 2: $t = 7$ saniye
 $W_1 > W_2$
 $P_1 > P_2$

Stage 3: $t = 5$ saniye
 $W_1 > W_2$
 $P_1 > P_2$

Stage 4: $t = 7$ saniye
 $W_1 > W_2$
 $P_1 > P_2$

Stage 1: $E_{pot}=0$
 $E_{kin}=1/2mV_0^2$
 $E_{top}=1/2mV_0^2$

Stage 2: $E_{pot}=0$
 $E_{kin}=1/2mV_0^2$
 $E_{top}=1/2mV_0^2$
 $E_{pot}=1/2kx^2$
 $E_{kin}=0$
 $E_{top}=1/2kx^2$

Stage 3: $E_{pot}=0$
 $E_{kin}=1/2mV_0^2$
 $E_{top}=1/2mV_0^2$
 $E_{pot}=1/2kx^2$
 $E_{kin}=0$
 $E_{top}=1/2mV_0^2$

Stage 1: $E_{kin}=1/2mV_0^2$
 $E_{pot}=0$
 $E_{top}=1/2mV_0^2$

Stage 2: $E_{kin}=0$
 $E_{pot}=mgh$
 $E_{top}=mgh$

Stage 3: $E_{kin}=1/2mV_0^2$
 $E_{pot}=0$
 $E_{top}=1/2mV_0^2$

* İş- güç- enerji kavram başarı testi

İŞ-GÜÇ-ENERJİ KAVRAM BAŞARI TESTİ

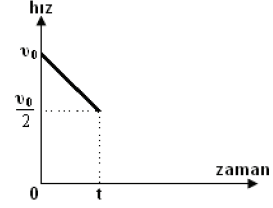
Cinsiyeti: K E

Adı Soyadı:

1-) Aşağıda verilen eylemlerden hangisinde iş yapılmamıştır?

- A) Markette alışveriş sepetini itmek
- B) Duvarı itmek
- C) Yerdeki kitapları alıp kitaplığa dizmek
- D) Yüksek bir yerden atlamak
- E) Kaydırdaktan kaymak

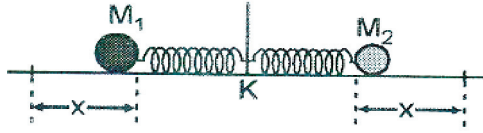
- 2-) Kütleli m olan bir cismin hız-zaman grafiği
şekildeki gibidir. m , V_0 ve t bilinenleri ile;



- I) t sürede yapılan net iş
II) Cismin kinetik enerjisindeki değişme
III) Cisme uygulanan net kuvvet
niceliklerinden hangileri bulunabilir?

- A) Yalnız II B) I ve II C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III

- 3-)



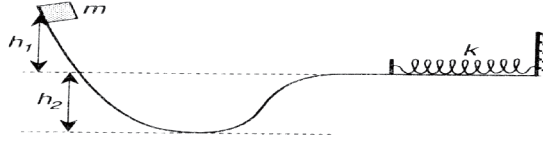
Şekildeki özdeş iki yay, sürtünmesiz yatay düzlemde birer uçlarından tutturulmuş ve öteki uçlarından da eşit miktarda sıkıştırılarak önlerine M_1 ve M_2 kütleleri konmuştur. $M_1 > M_2$ dir. Serbest bırakılan kütlelerin yaydan ayrılma enerjileri E_1 ve E_2 , hız büyüklükleri V_1 ve V_2 ise, aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) $E_1 = E_2$ ve $V_1 < V_2$
B) $E_1 = E_2$ ve $V_1 > V_2$
C) $E_1 = E_2$ ve $V_1 = V_2$
D) $E_1 > E_2$ ve $V_1 > V_2$
E) $E_1 < E_2$ ve $V_1 < V_2$

- 4-) I) Halterci, ağırlığı elinde tutarken belli bir iş yapar.
II) Enerjisi olan cisim iş yapabilir.
III) Üzerine iş yapılan cismin kinetik enerjisi artar ya da azalır.
Yukarıdaki ifadelerden hangisi ya da hangileri kesinlikle doğrudur?

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) II ve III E) I, II ve III

5-)



m kütleli cisim şekildeki A noktasından serbest bırakılınca yayı x kadar sıkıştırabiliyor. x sıkışma miktarının hesaplanabilmesi için aşağıdakilerden hangisinin bilinmesine gerek yoktur? (sürtünmeler ihmal ediliyor)

- A) h_1 yüksekliği
- B) h_2 yüksekliği
- C) m cismin kütlesi
- D) k yay sabiti
- E) g yerçekimi ivmesi

6-) I) Çok iş yapan daha güçlüdür.

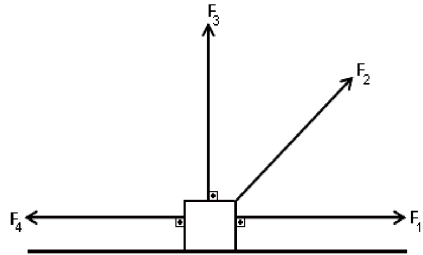
II) Yapılan iş aynı olduğunda, harcanan güç de aynıdır.

III) Harcanan enerji aynı iken, güç farklı olabilir.

Yukarıdaki ifadelerden hangisi yada hangileri kesinlikle doğrudur?

- A) Yalnız I
- B) Yalnız II
- C) Yalnız III
- D) II ve III
- E) I, II ve III

7-) Şekilde bir cisme uygulanan dört kuvvet görülmektedir. Cisim kuvvetlerin etkisinde sadece x doğrultusunda hareket edebiliyorsa; bu kuvvetlerden hangileri kesinlikle iş yapamaz?



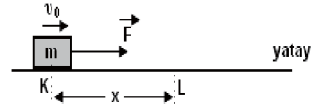
- A) Yalnız F_4
- B) Yalnız F_3
- C) Yalnız F_2
- D) F_2 ve F_3
- E) F_3 ve F_4

8-) Kuvvet, yerdeğiştirme ve iş nicelikleri için aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

| Kuvvet | Yerdeğiştirme | İş |
|-------------|---------------|----------|
| A) Vektörel | Vektörel | Vektörel |
| B) Vektörel | Skaler | Vektörel |
| C) Vektörel | Vektörel | Skaler |
| D) Skaler | Skaler | Skaler |
| E) Vektörel | Skaler | Skaler |

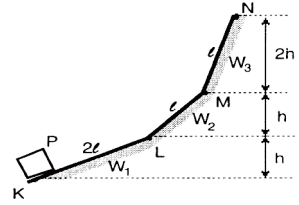
9-) Kütlesi m olan cisim K noktasından V_0 hızı ile geçtiği anda cisme, sürtünmesiz x yolunda sabit ve yatay F kuvveti etkiyor. F kuvveti bilindiğine göre, cismin L noktasındaki kinetik enerjisi;

- I) x uzaklığı
 II) V_0 ilk hızı
 III) m kütlesi
 niceliklerinden hangilerine bağlıdır?



- A) Yalnız I B) I ve III C) II ve III D) I ve II E) I, II ve III

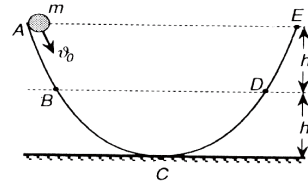
10-) P ağırlığındaki bir cismi sabit hızla K noktasından L noktasına çıkarmakla yapılan iş W_1 , L den M ye çıkarmakla yapılan iş W_2 , M den N ye çıkarmakla yapılan iş W_3 olduğuna göre, W_1 , W_2 ve W_3 arasında nasıl bir ilişki vardır? (sürtünme yok)



- A) $W_1 > W_2 = W_3$ B) $W_3 > W_1 = W_2$ C) $W_1 > W_2 > W_3$
 D) $W_3 > W_2 > W_1$ E) $W_1 = W_2 = W_3$

11-) Şekildeki m kütleli cisim A noktasından V_0 ilk hızı ile atılıyor. Cisim E noktasına kadar çıkabildiğine göre;

- I) ABCDE yolu sürtünmesizdir.
 II) Cismin B ve D deki hız büyüklükleri eşittir.
 III) E den geri dönen cisim A ya kadar çıkamaz.
 yargılarından hangisi yada hangileri yanlıştır?



- A) Yalnız I B) I ve III C) II ve III D) I ve II E) I, II ve III

◆ Nilüfer Cerit Berber / Musa Sarı

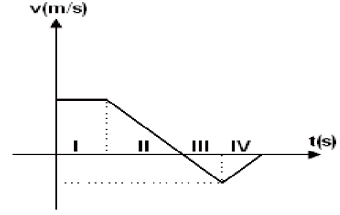
- 12-) I) Cisim aşağıya doğru hareket ediyorsa, iş pozitifdir.
II) Cisim yukarıya doğru hareket ediyorsa, iş pozitifdir.
III) Cisim yatay olarak hareket ediyorsa, iş sıfırdır.
IV) Cisim yatay olarak hareket ediyorsa, iş pozitifdir.

Bir cisme etki eden yerçekimi kuvvetinin yaptığı işle ilgili olarak yukarıdakilerden hangisi yada hangileri doğrudur?

- A) I ve III B) II ve III C) I ve IV D) II ve IV E) Hiçbiri

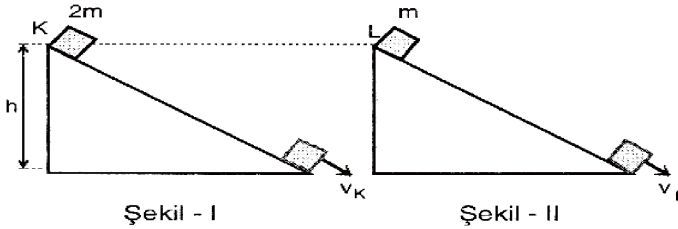
- 13-) Şekilde, bir cismin hız-zaman grafiği verilmiştir.

Hangi aralık yada aralıklarda cisim üzerine iş yapılmıştır?



- A) Yalnız II B) Yalnız III C) I ve IV D) II ve III E) II, III ve IV

- 14-)



Şekil-I ve Şekil-II de K ve L cisimleri aynı yükseklikten harekete başlıyorlar. Eğik düzlemlerin alt uçlarına geldiklerinde $V_K > V_L$ olduğu görülmektedir. Bunun nedeni aşağıdakilerden hangileri ile açıklanabilir?

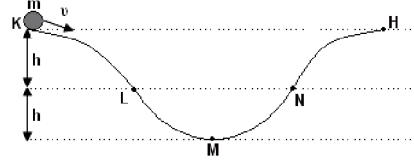
- I) K cisminin kütesinin L cisminin kütesinden daha büyük olması.
II) K cisminin potansiyel enerjisinin, L cisminin potansiyel enerjisinden büyük olması.
III) K'nın başlangıçta ilk hızının olması.

- A) Yalnız II B) Yalnız III C) II ve III D) I ve II E) I, II ve III

- 15-) I) Bir cismin üzerine yapılan iş sıfırsa, cisim hareket etmez.
 II) Bir cismin üzerine yapılan iş sıfırsa, cismin hızı değişmez.
 III) Bir cisim yavaşlıyorsa yapılan iş negatiftir.
 Yukarıdaki ifadelerden hangisi yada hangileri kesinlikle doğrudur?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III

- 16-) Şekildeki m kütleli cisim, K noktasından V hızıyla atılınca H noktasına kadar çıkıp duruyor. Aynı cisim N den serbest bırakılınca L noktasına kadar çıkabiliyor. Buna göre aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

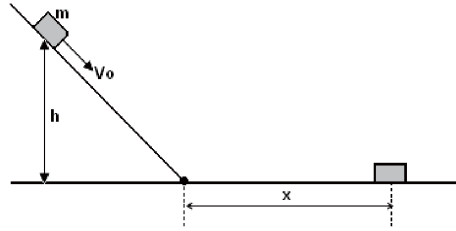


- A) NM arası sürtünmesizdir.
 B) ML arası sürtünmesizdir.
 C) KL arası sürtünmeli olabilir.
 D) HN arası sürtünmeli olabilir.
 E) Bütün yol sürtünmelidir.

- 17-) m kütleli bir bloğa sürtünmeli bir masa üzerinde kısa süreli bir kuvvet uygulanıp bırakılıyor. Bir süre sonra, aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

- A) Bloğun kinetik enerjisi azalır.
 B) Bloğun mekanik enerjisi değişmez.
 C) Blok sürtünme kuvvetlerinin etkisiyle durur.
 D) Sürtünme kuvveti blok üzerinde iş yapar.
 E) Bloğun potansiyel enerjisi değişmez.

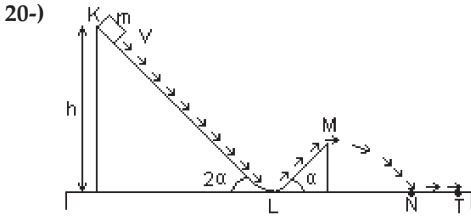
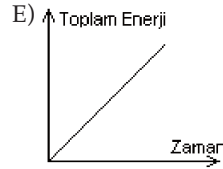
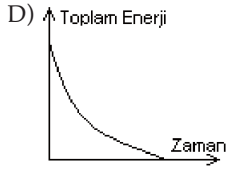
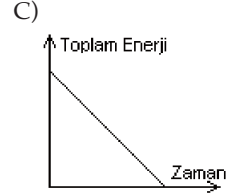
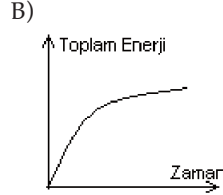
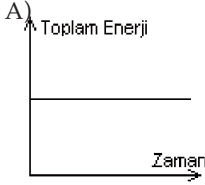
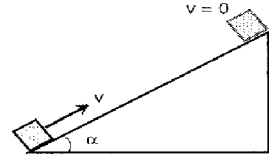
- 18-) h yüksekliğinden m kütleli bir cisim V_0 hızıyla atıldığında sürtünmeli yatay düzlemde x kadar yol alıp duruyor. Bu x yolunun büyüklüğü aşağıdakilerden hangilerinin değişmesinden etkilenir? (Sadece yatay düzlem sürtünmelidir.)



- I) h yüksekliği
 II) V_0 hızı
 III) m kütlesi

A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II D) I ve III E) I, II ve III

19-) Eğik düzlemin alt ucundan V hızı ile atılan cismin toplam enerjisini aşağıdaki grafiklerden hangisi ifade eder? (Sürtünme yok)



m kütleli bir cisim şekildeki gibi h yüksekliğinden V ilk hızı ile atılıyor. Cisim K, L, M, N ve T noktalarından geçtiğine göre cismin hangi noktadaki kinetik enerjisi en küçüktür? (Sürtünme yok)

- A) K B) L C) M D) N E) T

21-) Bir mağazanın bir katından diğerine yürüyen merdivenle, asansörle ve merdivenlerle çıkarken kütle çekim potansiyel enerjimizde olacak değişiklikler için hangisi ya da hangileri doğrudur?

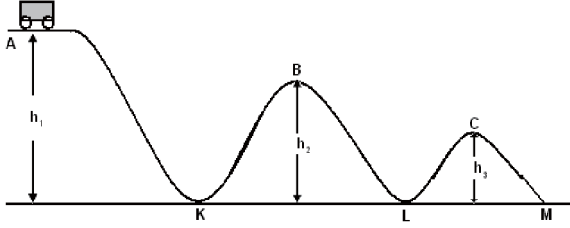
- I) Asansör ve yürüyen merdivenle çıkınca aynı, merdivenlerden çıkınca farklı olur.
 II) Asansörle en fazla, merdivenlerden yürüyerek çıkınca en az olur.
 III) Her durumda kütle çekim potansiyel enerjisi aynı olur.

- A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) Hiçbiri E) I, II ve III

- 22-) I) Güç, enerji aktarma hızıdır.
II) Güç, birim zamanda yapılan iştir.
III) Güç, yapılan işin geçen zamana oranıdır.
Yukarıdaki ifadelerden hangisi yada hangileri doğrudur?

A) Yalnız I B) Yalnız II C) Yalnız III D) II ve III E) I, II ve III

23-)



Sürtünmesi önemsiz ortamda A noktasından serbest bırakılan araba B ve C noktalarından geçerek hareketini sürdürüyor. Harekete ilişkin;

- I) Arabanın B ve C noktalarındaki mekanik enerjileri aynıdır.
II) Arabanın K, L ve M konumlarındaki kinetik enerjileri aynıdır.
III) Araba KB ve LC yollarını çıkarken mekanik enerjisi azalır.
İfadelerinden hangileri doğrudur?

A) Yalnız I B) Yalnız III C) I ve III D) I ve II E) I, II ve III

- 24-) I- Hareketli bir cismi durdururken iş yapılır.
II- Duran bir cismi harekete geçirirken iş yapılır.
III- Hareket halindeki cisim üzerine iş yapılmaktadır.
Yukarıdaki ifadelerden hangisi ya da hangileri kesinlikle doğrudur?

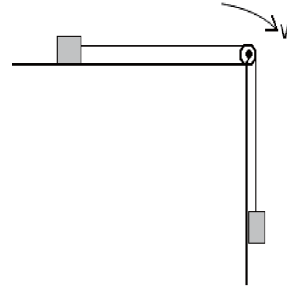
A) Yalnız I B) Yalnız II C) I ve II D) II ve III E) I, II ve III

- 25-) Üç özdeş top bir binanın tepesinden aynı ilk hızla atılıyor. Topun biri yatay olarak, diğeri yatayın üzerinde bir açıyla ve üçüncüsü de yatayın altında bir açıyla atılıyor. Hava direncini önemsemeyerek, topların yere çarpmadan hemen önceki hızlarını karşılaştırınız.

- A) Üç top da yere aynı hızla düşer.
B) Yatayın altında bir açıyla atılan top yere en büyük hızla düşer.
C) Yatayın üzerinde bir açıyla atılan top yere en büyük hızla düşer.
D) Yere en az hızla yatay olarak atılan top düşer.
E) Üç top da yere farklı hızla düşer.

◆ Nilüfer Cerit Berber / Musa Sarı

- 26-) Şekildeki sistem sabit hızla hareket etmektedir. Sistemin ısı enerjisi, kinetik enerjisi ve yere göre potansiyel enerjisi nasıl değişir? (Yere çarpmadan önce)



| Isı | Potansiyel Enerji | Kinetik |
|-------------|-------------------|----------|
| A) Artar | Azalır | Artar |
| B) Artar | Artar | Değişir |
| C) Değişmez | Azalır | Artar |
| D) Artar | Azalır | Değişmez |
| E) Azalır | Azalır | Değişmez |

- 27-) m kütleli cisim, sabit F kuvvetinin etkisinde x yolunu, t sürede alıyor. m , F , Δx ve Δt verilenleri ile;

- I) Enerjisindeki değişme
II) Yapılan iş
III) Güç
niceliklerinden hangileri hesaplanabilir? (Sürtünme yok)

- A) Yalnız I B) I ve II C) I ve III D) II ve III E) I, II ve III

Kaynakça

- BROWN, D.E. (1993). "Refocusing Core Intuitions: Aconcretizing Role For Analogy in Conceptual Change", *Journal of Research in Science Teaching*, 30(10), 1273-1290.
- CHIU, M. AND LIN, J. (2005). "Promoting Fourth Graders' Conceptual Change Of Their Understanding Of Electric Current Via Multiple Analogies", *Journal Of Research In Science Teaching*, 42(4), 429-464.
- DAŞDEMİR, İ. (2006). **Animasyon Kullanımının İlköğretim Fen Bilgisi Dersinde Akademik Başarıya Ve Kalıcılığa Olan Etkisi**, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzurum.
- DEMİRCİ GÜLER, M.P. (2007). **Fen Öğretiminde Kullanılan Analojiler, Analoji Kullanımının Öğrenci Başarısı, Tutumu Ve Bilginin Kalıcılığına Etkisinin Araştırılması**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Doktora Tezi), Ankara.
- DUIT, R. (1991). "On The Role of Analogies and Metaphors in Learning Science", *Science Education*, 75, 649-672.
- GEORGE, D. and MALLERY, P. (2003). **SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference**, 4th edition, Boston: Allyn & Bacon, USA.
- GÖNCÜ, H. (2006). **Lise 2. Sınıf Kimyasal Reaksiyonlar Konusunda Hazırlanan Bilgisayar Destekli Ders Sunumlarının Öğrenci Başarısına, Kavram Öğretimine Ve Öğrencilerin Kimyaya Karşı Tutumlarına Etkileri Üzerine Deneysel Bir Çalışma**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- HARRISON A.G. and TREAGUST D.F. (1996). "Secondary Students' Mental Models of Atoms and Molecules: Implications for Teaching Chemistry", *Science Education*, 80(5), 509- 534.
- HARRISON, A. G. (2001). "How Do Teachers and Textbook Writers Model Scientific Ideas for Students?", *Research in Science Education*, 1: 401-435.
- HESTENES, D. (1996). "Modeling Methodology for Physics Teachers", **Proceedings of the International Conference on Undergraduate Physics Education**, College Park, MA.
- MAT İSKENDER, B. (2007). **Özel Dershanelerde Animasyon Kullanımıyla Bilgisayar Destekli Fen Öğretiminin Öğrenci Başarısına, Hatırda Tutma Düzeyine Ve Duyuşsal Özellikleri Üzerine Etkisi**, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Muğla.
- PATON, R.C. (1996). "On a Apparently Simple Modelling problem in Biology", *International Journal of Science Education*, 18(1), 55-64.
- PEKDAÇ, B. (2005). "Fen Eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojileri", **BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi**, 7(2).
- RICHARDS, J., BAROWY, W. and LEVİN, D. (1992). "Computer Simulations in the Science Classroom", *Journal of Science Education and Technology*, 1(1), 67- 79.
- SAĞIRLI, S. (2002). **Fen Bilgisi Öğretiminde Analoji Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- SEZGİN, M.E. (2002). **İkili Kodlama Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Multimedya Ders Yazılımının Fen Bilgisi Öğretimindeki Akademik Başarıya, Öğrenme Düzeylerine Ve Kalıcılığa Etkisi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- TREAGUST, D.F., DUIT, R., JOSLİN, P. and LINDAUER, I. (1992). "Science Teachers' Use of Analogies: Observations from Classroom Practice", *International Journal of Science Education*, 14(4),413-422.
- YILMAZ, H. (2004). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Çizgi Kitabevi Yayınları, Konya.

THE EFFECT OF USING PEDAGOGICAL-ANALOGICAL MODELS TO UNDERSTANDING THE WORK-POWER-ENERGY CONCEPTS

Nilüfer CERİT BERBER*

Musa SARI**

Abstract

Aim of this study is to compare the effect of using pedagogical- analogical models to understanding the work- power- energy concepts of the students. Because of this aim, in this study, various pedagogical- analogical models were developed and effectiveness of these tools on understanding work- power- energy and subject were investigated. Sample of this study consisted 53 students of tenth class read at Konya Meram Muhittin Güzelkılınç High School' s two class. One of this classes was selected as experimental group that was used animations and analogies. Other group was selected as control group that was used traditional methods. In the study, the pretest- posttest design of experimental investigation method was used. Applications of the lessons were carried out throughout 4 weeks at second semester of 2006- 2007 education year.

For collecting the data, a concept achievement test and a written answer test were developed. In this way, both quantitative data and qualitative data were collected. Content validity, factorial validity, reliability of the concept achievement test and items of test were analysed. According to data of pilot study, cronbach alfa reliability coefficient was 0,927; KR- 20 reliability coefficient was 0,921. Data of concept achievement test were analysed by way of independent group t test. The results were meaningful in favour of experiment group on which pedagogical- analogical models were used. Qualitative data were collected by way of the written answer test and explanations of the students at two groups were compared

Key Words: Pedagogical-analogical models, work- power- energy, animations, analogies.

* Selçuk University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Physics Teaching

** Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Physics Teaching

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN FEN ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN YETERLİLİKLERİNİ BELİRLEME ÖLÇEĞİNİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Saide ÖZBEY*

Fatma ALİSİNANOĞLU**

Özet

Nitelikli bir eğitimin verilmesinde öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri, değişen koşullardaki eğitime adapte olabilmelerinde ve mesleki alanda kendilerini yenileyebilmelerinde gerekli ön koşuldur. Öğretmenlerin mesleki alanda genel yeterliliklerinin yanı sıra mesleki alandaki spesifik konularda da yeterliliklerini belirlemede kullanılacak ölçme araçlarına gereksinim bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin Fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini ölçme amacına yönelik bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmasına 232 öğretmen katılmıştır. Araştırmada ölçek geliştirme aşamaları takip edilmiştir. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarında ölçeğin, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak bulunmuştur. Bu sayı ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ifade etmektedir. Çalışmanın bundan sonraki araştırmalara ışık tutacağı umulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi, öğretmen, fen eğitimi, yeterlilik

Giriş

Okul öncesi dönem, çocuğun bilişsel, fiziksel, dil, duygusal ve sosyal yönden en önemli ilerleme kaydettiği dönemdir. İnsan hayatındaki kritik dönemlerden birisi olması nedeniyle bu yaşlardaki çocuklara verilecek eğitim de kalıcı izler bırakmaktadır (Şahin, 2000, 1). Merak ve araştırmanın en üst noktada olduğu bu dönemde çocuklara verilecek eğitim için son derece özen gösterilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda okul öncesinde verilecek fen eğitimi dikkati çekmektedir. Okul öncesinde fen eğitimi, çocukların merak duygularını geliştirerek, araştırma yapmasına fırsat tanıyan, çevrelerindeki olayları ve nesnelere gözlemleyerek farklılıkları ve benzerlikleri keşfetmesi için zemin hazırlayan ve çocuklar için günlük yaşamda gerekli olan sayısız becerileri kazandıran bir eğitimidir. Öğretmenin ise, bu eğitim ortamında yeterli bilgi düzeyine sahip olması ve bu bilgileri uygulamaya aktarabilme becerisi

* Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Görevlisi.

** Prof Dr.; Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi.

önemli rol oynamaktadır (Bal, 1993,146; Şahin ve Ökçün, 2000, 23; Aktaş Arnas, 2002,76; Ardaç, 2003, 25).

Ayvacı vd. (2002)'nin 15 okul öncesi öğretmeni ile yaptığı bir çalışmada öğretmenlerin fen etkinliklerine zaman ayıramadıkları ve geleneksel (ezbere) bir eğitimin verdikleri sonucu ortaya çıkmıştır (Ayvacı, vd., 2002, 4). Karaer ve Kösterelloğlu (2005, 450), Amasya ve Sinop illerindeki okul öncesi öğretmenlerinin fen kavramlarını kazandırmak için kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, okul öncesi öğretmenlerinin aldıkları fen eğitimini yeterli bulmadıkları ve fen eğitimine yönelik hizmet içi kurslarını düzenlenmemesi ya da öğretmenlerin bu kurslara katılmamaları gibi nedenlerle kendilerini fen eğitiminde geliştiremedikleri, sonucuna ulaşılmıştır.

Şahin (2004)'e göre yeterlik kavramı, *bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özelliklerdir.. Yeterlik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular. Yeterlilik temel alınarak yapılan araştırmalar Türkiye'de ve dünyada son yıllarda artarak önem kazanmaya başlamıştır (Şahin, 2004,1; Seferoğlu, 2004:1).*

Yapılan literatür taramasında Okul Öncesi öğretmenlerinin Fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini ölçmek için akademik araştırmalarda kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışma okul öncesi eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini ölçmek için bir ölçek geliştirme amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeği, okul öncesi öğretmenlerinin Fen etkinliklerinde, materyal ve yöntem kullanımına, Fen etkinliklerini uygulamaya yönelik bilgi düzeylerine, Fen etkinliklerine yönelik genel bilgi düzeylerine, Fen etkinliklerini uygulama sürecindeki davranışlarına ilişkin yeterliliklerini ölçmede geçerli ve güvenilir midir?

Veri Toplama Aracının Hazırlanması

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterliliklerini Belirleme Ölçeğinin deneme formunun oluşturulması için, ilk olarak fen etkinliklerine ilişkin, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara ve ilgili kavramsal çerçeveye ulaşılmaya çalışılmıştır. Öncelikle ilgili literatürden elde edilen bilgiler ve alandan uzmanların görüşleri değerlendirilerek, fen etkinliklerine yönelik yeterlilik ölçeğindeki maddeler için, kaynak oluşturulmuştur.

İkinci aşamada, Okul öncesi fen etkinliklerine ilişkin literatürden elde edilen bilgiler değerlendirilerek farklı boyutlarda 113 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuş ve öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini belirlemeye yönelik 113 maddelik bir taslak form oluşturulmuştur.

Üçüncü aşamada, ölçeğin taslak formunda yer alan soruların öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini belirlemedeki yeterliliği ve amaca uygunluğunu incelemek amacıyla on uzmandan, uzman değerlendirme formu kullanılarak

görüş alınmıştır. Soruların amaç için uygun olup olmadığına ilişkin uzman cevapları, Likert tipi beşli derecelendirme ölçeği ile puanlanmıştır. Ölçek maddeleri uzman değerlendirme formunda maddelerin amaca uygunluğunda; (1) **Hiç** Maddenin ölçeğe hiç uygun olmadığını ve ölçekten çıkarılması gerektiğini; (2) **Az** Maddenin ölçeğe genel olarak uygun olmadığını, ancak büyük oranda değişiklik yapılarak ölçeğe dâhil edilebileceğini; (3) **Orta** Maddenin ölçeğe uygun olduğunu ancak bazı değişiklikler yapılmasının daha uygun olacağını; (4) **Çok** Maddenin ölçek için genel olarak uygun olduğunu; (5) **Tam** Maddenin ölçek için tamamen uygun olduğu düşüncesini yansıtmaktadır.

Soruların amaca uygunluğuna karar vermede hesaplanan madde ortalama puanları, beşli derecelendirme ölçeğinin orta derecede uygun (3) Kararsızım) seçeneğinin gerçek üst sınırı olan 3.5 puanı ile karşılaştırılmıştır. Madde ortalama puanı 3,5'ten küçük olan 43 madde taslak formdan çıkartılarak ölçeğin 70 maddelik dene-me formu elde edilmiştir.

Yöntem

Araştırmanın evrenini Ankara il merkezindeki resmi ve özel okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapmakta olan toplam 1461 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evrenden random yöntemi ile seçilmiş olan, 2005–2006 eğitim öğretim yılı I. döneminde Ankara ilinde merkez ilçelerden Yenimahalle, Çankaya, Etimesgut, Sincan, Altındağ ve Keçiören'de bulunan Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı bağımsız anaokullarında ve ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında, 3–6 yaş grubunda görev yapan toplam 232 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında söz konusu ilçelerde, ölçek madde sayısının beş katı dikkate alınarak toplam 350 öğretmene ulaşılmış, ancak Yenimahalle'de 120, Çankaya'da 61, Etimesgut'ta 31, Sincan'da 5, Altındağ'da 8, Keçiören'de 7 öğretmen olmak üzere, toplam 232 öğretmenden ölçek formları tam doldurulmuş olarak alınabilmektedir.

Araştırmanın verileri, 2005–2006 öğretim yılı birinci döneminde ilköğretim okullarının anasınıflarında ve anaokullarında çalışan öğretmenlere, araştırma kapsamında geliştirilen veri toplama aracının uygulanmasıyla toplanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliği, faktör yapısı, açımlayıcı faktör analizi (AFA, exploratory factor analysis) ile incelenmiştir. AFA ile ölçekte yer alan maddelerinin ölçütükleri faktörlerin keşfedilmesi amaçlanmıştır (Büyüköztürk, 2003, 123).

Ölçeğin güvenilirliği için, ilk olarak Cronbach Alfa katsayısı ve Spearman Brown iki yarı test korelasyonu hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan soruların, bireyleri ölçülen özellik bakımından ayırt etmedeki yeterliliği,

a. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu ve b. Toplam ölçek puanına dayalı olarak oluşturulan alt-üst %27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farklar ilişkisiz t-testi kullanılarak incelenmiştir (Büyüköztürk, 2003, 171).

Ölçeğin alt faktörlerinde yer alan maddelerin ölçtükleri özellik açısından kişileri ayırt etmede ne kadar yeterli olduklarının belirlenmesi amacıyla ilk olarak düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları hesaplanmıştır. Ek olarak, toplam puana göre belirlenmiş üst %27 ve alt %27'lik grupların,

a. Alt ölçek (faktör) puanları ve b. Madde puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için t-testi kullanılmıştır. Ölçeğin her bir faktörünün güvenilirliğini belirlemek için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ayrıca ölçeğin faktör puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri ile faktörler arasındaki korelasyonlar, Pearson Momentler Çarpım Korelasyon tekniği ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2003, 171).

Araştırmada elde edilen verilerin betimlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularının yorumlanmasında 0.01 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır. Analizler, SPSS 11.0 programı kullanılarak yapılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Ölçeğin Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda ölçekte ilk başta beklenen faktör sayısından daha fazla faktör çıkmıştır. Maddelerin faktör yük değerleri incelenmiş ve birden fazla faktörde yüksek yük değeri gösteren 24 madde, hangi faktörü ölçmede belirleyici olmadığı gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Ardından faktör analizi, ölçeğin uzman görüşleri dikkate alınarak meydana getirilen dört faktörden oluştuğu göz önünde bulundurularak dört faktörlü olarak tekrar edilmiş ve yine birden fazla faktörde yüksek yük değeri veren 10 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu maddeler de ölçekten çıkartılarak analizler tekrar edilmiş ve 2 madde daha ölçekten çıkarılmıştır.

Daha sonra yapılan analizlerde ortak faktör varyansı .25 altında kalan maddeler, ölçeğin güvenilirliğine ilişkin düzeltilmiş madde toplam korelasyonları da hesaplanarak ve maddenin silinmesi durumundaki Cronbach Alpha değerleri de incelenerek 5 madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Analiz sonuçları, ölçekte yer alan 29 maddeden 10'unun birinci faktörde, 10'unun ikinci faktörde, 6'sının üçüncü faktörde ve 3'ünün ise dördüncü faktörde yüksek yük değeri verdiğini göstermiştir.

Son durumda, 29 maddeden oluşan ölçeğin birinci faktörünün faktör yük değerlerinin .474 ile .741; ikinci faktörünün faktör yük değerlerinin .478 ile .659; üçüncü faktörünün faktör yük değerlerinin .493 ile .625 ve dördüncü faktörünün faktör yük değerlerinin ise .505 ile .650 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Birinci faktörün açıkladığı varyans %20.68, ikinci faktörün açıkladığı varyans %8.81, üçüncü faktörün açıkladığı varyans %6.17 ve dördüncü faktörün açıkladığı varyans ise %5.70'dir. Ölçeğin açıkladığı toplam varyans ise %41.35'dir. AFA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Okul Öncesi Fen Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

| İlk Madde No | Ortak Faktör Varyansı | Faktör Yük Değerleri | | | |
|---|-----------------------|----------------------|----------|----------|----------|
| | | Faktör 1 | Faktör 2 | Faktör 3 | Faktör 4 |
| M42 | .579 | .741 | | | |
| M36 | .535 | .706 | | | |
| M39 | .446 | .653 | | | |
| M46 | .567 | .651 | | | |
| M47 | .566 | .630 | | | |
| M44 | .370 | .598 | | | |
| M33 | .544 | .537 | | | |
| M58 | .349 | .529 | | | |
| M53 | .360 | .483 | | | |
| M68 | .359 | .474 | | | |
| M57 | .495 | | .659 | | |
| M60 | .432 | | .596 | | |
| M45 | .421 | | .546 | | |
| M63 | .377 | | .537 | | |
| M19 | .422 | | .535 | | |
| M40 | .316 | | .534 | | |
| M30 | .408 | | .508 | | |
| M55 | .273 | | .507 | | |
| M20 | .415 | | .501 | | |
| M7 | .270 | | .478 | | |
| M13 | .437 | | | .625 | |
| M31 | .451 | | | .563 | |
| M23 | .340 | | | .555 | |
| M11 | .373 | | | .534 | |
| M32 | .483 | | | .532 | |
| M8 | .283 | | | .493 | |
| M48 | .529 | | | | .650 |
| M56 | .305 | .34 | | | .532 |
| M61 | .286 | | | | .505 |
| Açıklanan Varyans (%) Toplam=% 41.35 | | 20.68 | 8.81 | 6.17 | 5.70 |

Tablo 3’de ölçeğin faktörlerinin ortalama ve standart sapma değerleri ile faktörler arası ve faktör-toplam puanlar arası korelasyonları verilmiştir.

Tablo 3. Okul Öncesi Fen Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Yeterlilik Ölçeğindeki Faktörlerin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri İle Faktörler Arası Korelasyonları

| Faktör (madde sayısı) | \bar{X} | S | Korelasyonlar | | | |
|--------------------------|-----------|-------|---------------|------|------|------|
| | | | F1 | F2 | F3 | F4 |
| F1 | 42.26 | 4.54 | - | .379 | .418 | .095 |
| F2 | 37.38 | 5.64 | | - | .255 | .169 |
| F3 | 25.41 | 3.03 | | | - | .068 |
| F4 | 9.30 | 2.03 | | | | - |
| Toplam | 114.35 | 10.58 | .770 | .801 | .615 | .343 |

*p <.001

Ölçeğin toplam puanı ile faktör puanları arasındaki korelasyonlar .801 ile .343; faktör puanları arasındaki korelasyonlar .068 ile .418 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan ortalama puanlar toplam için 114,35 (S=10.58), birinci faktör için 42.26 (S=4.54), ikinci faktör için 37.38 (S=5.64), üçüncü faktör için 25.41 (S=3.03), dördüncü faktör için 9.30’dur (S=2.03). Faktörlerin isimlendirilmesinde uzman görüşleri ve yapılan analiz sonuçlarına göre oluşturulan 4 faktördeki alt maddelerin içeriği dik-kate alınarak yapılmıştır.

Güvenirlilik Analizi Sonuçları

Ölçeğin tamamının ve alan boyutların güvenirliliklerini incelemek amacıyla Cronbach Alpha değerleri hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan maddelerin kişileri ne derece ayırt ettiğini incelemek amacıyla,

- Düzeltilmiş madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır,
- Üst %27 ile alt %27 grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı için t-testi yapılmıştır.

Analiz sonuçları Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Öncesi Fen Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Düzeltilmiş Madde Toplam Korelasyonları ve Üst %27, Alt %27 Puanları Arasındaki İlişkisiz t testi Sonuçları

| Faktör Adı | İlk Madde No: | Yeni Madde No. | Düzeltilmiş Madde-Toplam Korelasyonu | t (üst%27-alt%27)* |
|------------|---------------|----------------|--------------------------------------|--------------------|
| Faktör 1 | M42 | M1 | .63 | 18.45 |
| | M36 | M2 | .61 | 15.00 |
| | M46 | M3 | .59 | 18.11 |
| | M39 | M4 | .54 | 14.35 |
| | M47 | M5 | .61 | 21.54 |
| | M44 | M6 | .47 | 17.57 |
| | M58 | M7 | .46 | 16.70 |
| | M33 | M8 | .52 | 15.57 |
| | M53 | M9 | .37 | 24.30 |
| | M68 | M10 | .38 | 22.86 |
| Faktör 2 | M57 | M11 | .51 | 32.51 |
| | M60 | M12 | .41 | 31.88 |
| | M19 | M13 | .45 | 18.99 |
| | M63 | M14 | .43 | 26.56 |
| | M45 | M15 | .44 | 13.59 |
| | M55 | M16 | .38 | 13.07 |
| | M40 | M17 | .43 | 20.98 |
| | M20 | M18 | .40 | 12.77 |
| | M7 | M19 | .38 | 23.56 |
| M30 | M20 | .44 | 17.95 | |
| Faktör 3 | M13 | M21 | .50 | 14.14 |
| | M11 | M22 | .32 | 14.90 |
| | M8 | M23 | .31 | 12.23 |
| | M23 | M24 | .39 | 13.75 |
| | M32 | M25 | .43 | 17.99 |
| | M31 | M26 | .32 | 13.93 |
| Faktör 4 | M48 | M27 | .29 | 41.97 |
| | M56 | M28 | .18 | 22.87 |
| | M61 | M29 | .16 | 22.99 |

*p <.001

Buna göre, ölçekteki maddelerin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu değerleri 0.63 ile 0.16 arasında değişmektedir. Üst %27 ile alt %27'lik grubun puanları arasında yapılan t testi sonuçları tüm maddeler ve alt ölçek toplam puanları için anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin alt boyutlarının ve tamamının iç tutarlığı için hesaplanan alfa katsayıları Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Okul Öncesi Fen Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Yeterlilik Ölçeğinin Cronbach Alfa Katsayıları

| Faktörler | Cronbach Alpha Değeri |
|-----------|-----------------------|
| Faktör 1 | .82 |
| Faktör 2 | .76 |
| Faktör 3 | .63 |
| Faktör 4 | .36 |
| Toplam | .82 |

Türkçe form için alfa değerleri .36 ile .82 arasında değişmektedir. Ölçeğin genelinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Spearman Brown iki yarı test korelasyonu .71'dir. Aynı değer, örneklemin birinci yarısı için .77 ve ikinci yarısı için .70'dir.

Sonuç

Okulöncesi eğitimi kurumlarında görev yapan öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini belirlemek amacıyla, araştırmacılar tarafından geliştirilen, "Okul Öncesinde Fen Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Yeterlilik Ölçeği," Likert tipi beşli derecelendirme ölçeğidir ve 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, "Tamamen katılıyorum (5)", "Katılıyorum (4)", "Kararsızım (3)", "Katılmıyorum (2)", "Kesinlikle Katılmıyorum (1)" seçeneklerinden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin 17'si olumlu 12'si ise olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Olumsuz maddeler tersine puanlanmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 29, en yüksek puan ise 145'dir. Ölçekten alınacak yüksek puan, öğretmenlerin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin Cronbach Alpha Değeri birinci faktör için .82; ikinci faktör için .76.; üçüncü faktör için .63; dördüncü faktör için .36'dır. Ölçeğin genelinin güvenilirliği için hesaplanan Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .82 dir. İstatistiksel bulgular değerlendirildiğinde, geliştirilen ölçeğin, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine ilişkin yeterliliklerini ölçmek için kullanılabilir geçerliliği ve güvenilirliğe sahip olan bir ölçme aracı olduğunu söyleyebilmek mümkündür. Tablo 6'da Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterlilikleri Belirleme Ölçeğinin son şekli verilmiştir.

Tablo 6. Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Etkinliklerine İlişkin Yeterlilikleri Belirleme Ölçeği

| Yeni Madde No | Eski Madde No | Maddeler | Tamamen Katılıyorrum | Katılıyorrum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|---------------|---------------|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | | I.Faktör: Öğretmenin Kullandığı Materyal ve Yöntemler | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 1 | 42 | O.Ö.Fen etkinliklerinde çocukların gözlem yapmasına fırsat verecek ortamlar oluşturdum | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 | 36 | O.Ö.Fen etkinlikleri için proje konusu seçerken çocukların ilgilerini ve gelişim düzeylerini göz önünde bulundurdum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 | 46 | Fen etkinlikleri sırasında çocukların soru sormasına fırsat veririm | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 | 39 | O.Ö.Fen etkinlikleri sırasında çocukların farklı fikirler ortaya koyarak tartışmalarına rehberlik ederim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 | 47 | Fen etkinlikleri sırasında çocuklara sorular sorarak olayla ilgili yorum yapmalarına fırsat veririm | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 | 44 | Gezi sonrasında resim yaptırırım. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 | 58 | O.Ö.Fen etkinliklerinde açık uçlu sorularla problem durumunu çocuklara buldururum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 | 33 | Fen etkinlikleri için kitap, dergi, gazete, belgesel gibi farklı materyaller bulmaya özen gösteririm | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 | 53 | Fen etkinlikleri kapsamında sık sık inceleme gezileri düzenlerim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *10 | *68 | Okul öncesinde fen eğitimi ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip değilim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | II. Faktör: Öğretmenin Uygulamaya İlişkin Bilgi Düzeyi | | | | | |
| *11 | *57 | O.Ö.Fen etkinliklerinde ortaya koyulan problem durumuna çözüm yollarını çocuklara ben söylerim | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *12 | *60 | O.Ö.Fen etkinliklerinde yapılan deneylerin sonucunda neler olduğunu çocuklara ben anlatırım. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *13 | *19 | Fen eğitimi soyut kavramları içerir. Bu nedenle okul öncesinde fen konularını çocuklar anlayamazlar. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

◆ Saide Özbey / Fatma Alisinanoğlu

| | | | | | | | |
|-----|-----|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| *14 | *63 | Fen etkinliklerinde değerlendirmeyi kendim yaparım. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *15 | *45 | Deneyleri her zaman ben yaparım çocuklar seyrederler. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *16 | *55 | Grup çalışmaları karmaşaya neden olduğu için fen etkinlikleri sırasında grup çalışmalarına yer vermem. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *17 | *40 | Kavram haritaları okul öncesinde fen etkinliklerinde kullanılması uygun olmayan bir tekniktir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *18 | *20 | Problem çözme sadece matematikle ilgili bir durumdur. Bu nedenle problem çözme sadece matematik etkinliklerinde kullanıyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *19 | *7 | Dünyamız, gökyüzü yıldızlar, ısı, ışık ve manyetik gibi konular okul öncesinde fen etkinlikleri için uygun fen konuları değildir. Bu nedenle bu konulara günlük planımda yer vermiyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| *20 | *30 | Su, kum, çamur gibi materyallerin temizliği zor olduğu için bu materyalleri fen etkinliklerinde kullanamıyorum | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | III. Faktör: Öğretmenin Fen Etkinliklerine Yönelik Genel Bilgi Düzeyi | | | | | |
| 21 | 13 | Okul öncesi eğitimde fen etkinlikleri çocuklarda gözlem yapma, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerisini geliştirir. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 | 11 | Okul öncesi eğitim kurumlarında, sınıfta fen doğa köşesi mutlaka olmalıdır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | 8 | Okul öncesinde fen etkinlikleri çocuklarda gözlem, yaratıcı düşünme yeteneğini ve problem çözme becerisini geliştirmek amacıyla planlanmalıdır | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | 23 | Öğretmen fen etkinlikleri sırasında çocuklarla beraber araştıran, öğrenen konumunda olmalıdır. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 | 32 | Günlük yaşamda kullanılan basit bazı araç ve gereçleri fen etkinliklerinde çocuklara kullandırırım | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | 31 | Resim ve grafik gibi materyalleri fen etkinliklerinde kullanıyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | | IV. Faktör: Fen Etkinliklerini Uygulama Sürecinde Öğretmenin Davranışları. | | | | | |
| *27 | *48 | Deneylerin her aşamasında çocuklara ne yapacaklarını söylerim. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28 | 56 | Kavram haritalarını öğretmen rehberliğinde çocuklara hazırlatırım | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29 | 61 | Fen etkinliklerini oyun, müzik, drama, Türkçe dil etkinlikleri ve okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları ile bütünleştirerek veriyorum. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

*İşaretili maddeler tersine puanlanmaktadır.

Kaynakça

- AKTAŞ ARNAS, Yaşare. (2002). *Okulöncesi Dönmede Fen Eğitiminin Amaçları. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, (6,7), 1-7.
<http://www.eğitim.edu.tr/myfiles/open.aspx&3file&pdf>. (29.05.2005)
- ARDAÇ, Dilek. (2003). *Fen Eğitiminde Güncel Yaklaşımlar. Çoluk Çocuk Dergisi*, (22), 24-25.
- AYVACI, Hakan Şevki; DEVECİOĞLU, Yasemin; YİĞİT, Nevzat. (2002). *Okulöncesi Öğretmenlerinin Fen ve Doğa Etkinliklerindeki Yeterliliklerinin Belirlenmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.(Bildiriler)*, Eylül, Ankara, 1-5.
<http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek.5/b.kitabi>. (29.05.2005)
- BAL, Servet. (1993). *Anaokullarında Fen Çalışmaları. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ankara, Seminer Kitabı, Ya-Pa Yayınları, İstanbul*, 146-151.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2003). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi Elkitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum Pegem A Yayıncılık*.
- SEFEROĞLU, Süleyman Sadi. (2004). *Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitimi Dergisi*. Sayı.58.
- ŞAHİN, Ali Ekber (2004). *Öğretmen Yeterliliklerinin Belirlenmesi. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitimi Dergisi*. Sayı.58.
- ŞAHİN, Fatma. (2000). *Okul Öncesinde Fen Bilgisi Öğretimi ve Aktivite Örnekleri. Ya-Pa Yayınları, İstanbul*.
- ŞAHİN, Fatma; ÖKÇÜN, Filiz. (2000). *Okulöncesinde Aktivitelerle Fen Kavramlarının Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Hakemli Dergisi (Öneri)*. Cilt.3.Sayı:13. 23-30.
- KARAER, Hatice; KÖSTERELİOĞLU, Meltem. (2005). *Amasya ve Sinop İllerinde Çalışan Okul Öncesi Öğretmenlerin Fen Kavramlarının Öğretilmesinde Kullandıkları Yöntemlerin Belirlenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi* (447-454). Cilt:13, No:12, Ekim.

TESTING VALIDITY AND RELIABILITY OF “THE PRESCHOOL TEACHERS’ COMPETENCIES IN SCIENCE ACTIVITIES SCALE”

Saide ÖZBEY*

Fatma ALİSİNANOĞLU**

Abstract

Professional competencies are of great significance in the delivery of qualified instruction. Teachers’ professional competencies stand as a precondition for their adaptation to education in the changing conditions and for their professional development. Sound instruments are needed to identify teachers’ branch-specific competencies as well as their general professional competencies. Hence, this study aims to develop a scale to measure preschool teachers’ competencies in science activities. 232 teachers participated in the testing of the validity and reliability. Stages involved with scale development were observed. As a result, the Cronbach Alpha for the scale was found to be .82, which indicates that the scale is both valid and reliable. It is hoped that this study will be a starting point for prospective research.

Key Words: Preschool teachers, science education, teacher competencies

* Dr.; Gazi University, Gazi Faculty of Education, Early Childhood Teaching Programme

** Prof. Dr.; Gazi University, Gazi Faculty of Education, Early Childhood Teaching Programme

BAZI GELİŞMİŞ ÜLKELERDE TEKNOLOJİ EĞİTİMİ VE TÜRKİYE İÇİN ÖNERİLER*

S. Nihat ŞAD**

Sabahattin ARIBAŞ***

Özet

Teknolojinin hızla geliştiği ve günlük hayatımızın her alanına sirayet ettiği bir çağda kalkınma ile teknolojik gelişme arasında doğru orantı kurmak mümkündür. Bu yüzden teknoloji okur-yazarlığı ve teknoloji öğretimi kavramları giderek önem kazanmıştır. Kalkınmış ülkeler eğitim programlarını teknolojiye çabuk uyum sağlayabilen, teknolojiyi verimli kullanabilen ve yeni teknolojiler üretebilen bireyler yetiştirebilmeyi hedefleyecek şekilde geliştirmişlerdir. Bu çalışmada ABD, İngiltere ve Fransa gibi kalkınmış ülkelerde uygulanan eğitim programları içerisinde teknoloji öğretiminin yerinin saptaması ve Türkiye'deki mevcut durumla karşılaştırılması amaçlanmıştır. Yapılan karşılaştırmada adı geçen ülkelerin teknoloji öğretimi açısından genel bir bilinç geliştirdikleri ve eğitim sistemlerini de buna göre geliştirdikleri görülmüştür. Türkiye'de ise bu bilinç nispeten geç gelişmiş ve diğer örneklerde olduğu gibi sivil kurum ve kuruluşlardan yeterince destek alınamamıştır. Ayrıca teknoloji dersleriyle diğer dersler arasındaki yatay kaynaşıklığın yaratılması açısından da farklılıklar gözlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Teknoloji okuryazarlığı, teknoloji öğretimi, İngiltere, Fransa, ABD ve Türkiye

Giriş ve Amaç

Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı kapsamında düzenli olarak hazırlanan İnsani Gelişim Raporunun 2007/2008 indeksinde (Human Development Report [HDR], 2007) ülkelerin gelişmişlik düzeyleri farklı ölçütlerle (tahmini insan ömrü, ekonomik gelişmişlik, bilgiye erişim vb.) açısından istatistiklerle karşılaştırılmaktadır. Bu karşılaştırmalar, ülkelerin durum değerlendirmeleri ve gelecekle ilgili kalkınma planlamaları açısından son derece önemlidir. Türkiye'nin 177 ülke arasında 84. sırada yer aldığı 2007-2008 İnsani Gelişim raporundaki manidar karşılaştırmalardan birisi de "Bilgiye Erişim" başlığının "Teknoloji Kullanımı ve Üretimi" alt başlığındaki karşılaştırmadır (bkz. Tablo 1). Teknolojinin hızla geliştiği ve günlük hayatımızın her alanına sirayet ettiği bir çağda kalkınma ile teknolojik gelişme arasında doğru orantı

* Bu çalışma, 01-03 Eylül 2008'de Sakarya'da düzenlenen 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunulan "Kalkınmış Ülkelerde ve Türkiye'de Teknoloji Öğretimi" başlıklı çalışmanın geliştirilmiş halidir.

** Okt.; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

*** Prof. Dr.; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

kurmak mümkündür. Ancak “Teknoloji Kullanımı ve Üretimi” başlığından da anlaşılacağı gibi teknolojik gelişmenin sadece kullanma boyutu yoktur. Herhangi bir ülkenin teknolojik gelişmişliği açısından önemli olan diğer göstergeler teknolojiyi üretebilme yeterliliğidir. Bu açıdan ülkeler sadece vatandaşlarının sahip oldukları sabit telefon hatlarının veya cep telefonu hatlarının sayısı ve internet kullanım oranları açısından karşılaştırılmamakta, aynı zamanda yeni üretilen teknolojilere verilen patent sayıları, lisans ve telif hakkı ücretleri, GSMH’den araştırma geliştirme (Ar-Ge) çalışmalarına ayrılan para miktarı ve Ar-Ge’de çalışan araştırmacı sayılarına göre karşılaştırılmaktadır (bkz. Tablo 1). Tabloya bakıldığında Türkiye’nin kullanımına ilgili birinci grup göstergeler açısından üst sıralardaki ülkeleri yakaladığı görülmektedir (örneğin 84. sıradaki Türkiye’de 2005 yılı itibariyle 1000 kişiden 605’i cep telefonu aboneliğiyle 4. Sıradaki Kanada’da bu sayı 514, 12. Sıradaki ABD’de ise 680’dir). Ancak aynı durum teknoloji üretimine gelindiğinde yukarıda sayılan göstergelerle ilgili yetersizlikler Türkiye’yi 84. sıraya geriletmiştir (2000-2005 yılları arasında Türkiye’de her bir milyon kişiden sadece 1’i ürettiği bir fikir ya da ürün için patent alırken bu sayı 2. sıradaki Norveç’te tam 103 kat daha fazladır).

Tablo 1. Ülkelerin teknolojiyi kullanma ve üretme göstergeleri

| | Sabit telefon hattı aboneliği (Her 1000 kişide) | | Cep telefonu aboneleri | | İnternet kullanıcıları | | Üretilen teknolojilere verilen patent sayısı (1 milyon kişi başına) | Kişi başına ödenen lisans ve telif hakkı ücretleri (ABD \$) | Ar-Ge harcamaları (%GSMH) | Ar-Ge’de çalışan araştırmacı sayısı (1 milyon kişi başına) |
|------------------------------|---|------------|------------------------|------------|------------------------|------------|---|---|---------------------------|--|
| İnsani Gelişim Sırası | 1990 | 2005 | 1990 | 2005 | 1990 | 2005 | 2000-2005 | 2005 | 2000-2005 | 1990-2005 |
| 1. İrlanda | 512 | 653 | 39 | 1,024 | 0 | 869 | 0 | 0.0 | 3.0 | 6.807 |
| 2. Norveç | 503 | 460 | 46 | 1,028 | 7 | 735 | 103 | 78.4 | 1.7 | 4.587 |
| 3. Avustralya | 456 | 564 | 11 | 906 | 6 | 698 | 31 | 25 | 1.7 | 3.759 |
| 4. Kanada | 550 | 566 | 21 | 514 | 4 | 520 | 35 | 107.6 | 1.9 | 3.597 |
| 5. İrlanda | 280 | 489 | 7 | 1.012 | 0 | 276 | 80 | 142.2 | 1.2 | 2.674 |
| 8. Japonya | 441 | 460 | 7 | 742 | (.) | 668 | 857 | 138 | 3.1 | 5.287 |
| 10. Fransa | 495 | 586 | 5 | 789 | 1 | 430 | 155 | 97.1 | 2.2 | 3.212 |
| 12. ABD | 545 | 606 | 21 | 680 | 8 | 630 | 244 | 191.5 | 2.7 | 4.605 |
| 16. İngiltere | 441 | 528 | 19 | 1.088 | 1 | 473 | 62 | 220.8 | 1.9 | 2.706 |
| 84. Türkiye | 122 | 263 | 1 | 605 | 0 | 222 | 1 | 0 | 0.7 | 341 |

Kaynak: Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı kapsamında yayınlanan İnsani Gelişim Raporu 2007/2008 (HDR - Human Development Report, 2007)

Bu karşılaştırmalar ülkelerin eğitim sistemleri ve politikaları açısından bazı çıkarımları ve yükümlülükleri beraberinde getirmektedir. Bu sıralamada üstlerde yer alan, teknoloji üretebilen kalkınmış bir ülke olabilmek için ülkeler programlarını teknolojiye çabuk uyum sağlayabilen, teknolojiyi verimli kullanabilen ve yeni teknolojiler üretebilen bireyler yetiştirebilmeyi hedefleyecek şekilde geliştirmişlerdir. Bu çalışmanın amacı ABD, İngiltere ve Fransa gibi kalkınmış ülkelerde uygulanan eğitim programları içerisinde teknoloji öğretiminin yerinin ne olduğunu saptamak ve Türkiye’deki mevcut durumla kıyaslama yapmaktır. Bu kıyaslamalara geçmeden önce teknoloji eğitimiyle bağlantılı bazı terimleri tanımlamakta yarar vardır.

Teknoloji, Teknoloji Okuryazarlığı ve Teknoloji Eğitimi

“Teknoloji belirli amaçlara ulaşmada, belirli sorunları çözmede, gözleme dayalı ve kanıtlanmış bilgilerin uygulanmasıdır” (Demirel, 1993, 91). Alkan’a (1998, 13) göre teknoloji “kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturmaktır”. Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurumu-International Technology Education Association (UTEK, 2000) teknolojiyi, “İnsanoğlunun duyduğu ihtiyaç ve isteklerinin karşılanması amacıyla doğal ortamın yenilenmesi, değiştirilmesi veya düzeltilmesidir.” Bu konuyla ilgili genel yanılgılardan birisi teknolojinin bilgisayar ve benzeri elektronik cihazlarla indirgenmesidir. Yukarıdaki tanımlardan hareketle binlerce yıl önce insanoğlunun doğaya hâkim olması sürecinde basit bir mızrak o koşullar için en geçerli teknoloji ürünüyken, bilgi ve iletişim teknolojilerinde muazzam bir gelişmenin yaşandığı günümüzde internet geçerli bir teknolojidir.

Doğaya hâkimiyet sürecinde aktif rol alan teknolojinin gelişim serüveninde geleneksel kas gücünün yerini zihin gücü almıştır. Öyle ki yaşadığımız döneme bilgi çağı, bu çağın gereğini yerine getiren toplumlara da bilgi toplumu denilmekte ve bu çağda toplum bireylerin bilgiye erişme ve bu bilgiyi elde etme, değerlendirme ve iletme becerilerine sahip olmalarını, kısacası bilgi okuryazarı olmalarını gerektirmektedir (Polat, 2006). Günümüzde ise bilginin birçok teknoloji ürünü yardımıyla üretilerek başta internet, televizyon, bilgisayar, cep telefonu olmak üzere tamamen güncel teknoloji ürünleri aracılığıyla yayıldığını söyleyebiliriz.

ABD’de yapılan bir çalışmada günümüz bireylerinin meslek hayatlarında başarılı olabilmeleri için kazanmaları gereken beceriler şöyle sıralanmıştı (Polat, 2006):

- *Kaynak Kullanımı* (Zaman, para, mekân, materyal ve personel paylaşımı)
- *Kişilerarası ilişkiler* (takım çalışması, başkalarına öğretme, müşteri hizmetleri, liderlik, görüşme becerileri, farklı kültürde insanlarla çalışma).
- *Bilgi Kullanımı* (bilginin elde edilmesi ve değerlendirilmesi, düzenlenmesi, yorumlanması ve teknolojik olanaklar kullanılarak iletilmesi).
- *Sistem Yaklaşımı* (sosyal, kurumsal ve teknolojik sistemlerin işleyişinin anlaşılması, performansın izlenmesi ve etkinleştirilmesi, sistemlerin oluşturulması ve geliştirilmesi).
- *Teknoloji Kullanımı* (ekipman ve araçların seçimi, özel işlemlerin gerçekleştirilmesinde teknolojiden yararlanma).

Buradan hareketle günümüzde bilgi okuryazarı olabilmenin gerekliliklerinden birinin de teknoloji okuryazarı olmak olduğunu söyleyebiliriz. Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurumu (UTEK, 2006) teknoloji okuryazarlığını, “teknolojiyi kullanma, yönetme, değerlendirme ve anlama becerisi” olarak tanımlamaktadır. Bu beceri tarih boyunca bireylerin, toplulukların ve ulusların ekonomik refahları açısından hayati önem arz etmiştir. Ekonomik öneminin ötesinde, teknolojinin ne ölçüde geliştirildiği ve nasıl kullanıldığı yeni kuşakların geleceğini ve hatta tüm dünyada hayatın sürdürülebilirliğini tayin etmektedir (UTEK, 2006). Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO, 2008), teknoloji okuryazarlığı yaklaşımı-

nın politik hedefini, sosyal kalkınmayı desteklemek ve ekonomik verimliliği arttırmak amacıyla yeni teknolojilere ayak uydurabilen öğrenciler, vatandaşlar ve işgücü yaratmak olarak tanımlar. Bu politikaların eğitim sisteminde hayata geçirilmesi süreci ise kısaca teknoloji eğitimi veya öğretimi olarak tanımlanabilir. Teknoloji eğitimi öğrencilerin teknoloji ve teknolojik ürünlerle ilgili bilgi düzeylerini arttırmayı ve teknolojik okuryazarlığın yanında teknolojiyi kullanma becerileri kazandırmayı amaçlar (Sade ve Coll, 2003).

Daha teknik bir tanım yapmak gerekirse, *Teknoloji Eğitimi*, bireylere teknoloji ve teknolojinin etkilerini anlama, tanıma ve kullanma yeterlilikleri kazandıran, öğretim süreçlerinde gözlem yapma, tasarlama, sayısal sonuçlar çıkarma ve grafik hazırlama gibi etkinliklere yer veren, teknik resim dilini anlama ve kullanma yeterlikleri kazandıran, okul-çevre bütünlüğünü güçlendiren, Matematik, Fen Bilgisi, Resim-İş ve Türkçe gibi derslerden faydalanmayı sağlayan bir bilim dalıdır (Karaağaçlı ve Mahiroğlu, 2005). Teknoloji eğitimi kavramının kökenlerinin çok yeni olduğu söylenemez. 1980'lerde gerek içerik gerekse isim açısından endüstriyel sanat eğitiminin yerini yavaş yavaş teknoloji eğitimine bıraktığı söylenebilir. 1990'lara gelindiğinde teknoloji eğitiminin fen ve mühendislik alanlarıyla olan bağları giderek kuvvetlenmiş ve özellikle ilgili meslek grupları teknoloji eğitimiyle ilgili yeni standartlar geliştirmeye koyulmuştur. Ayrıca geçmişte endüstriyel alanların genel eğitim içerisindeki önemine kıyasla bugün gerek öğretim teknolojileri gerekse sanal öğrenme teknolojisi bakımından teknoloji eğitiminin genel eğitim-öğretim içerisinde daha yaygın bir yeri olduğunu söyleyebiliriz (Pannapecker, 2004).

Bilgi çağında teknoloji eğitiminin özellikle bilişim teknolojilerinin öğretimine odaklanması kaçınılmaz olmuştur. Avrupa'da birçok ülkede okulların bilgisayar ve diğer bilişim teknolojisi araçlarıyla donatılması ve eğitim programlarına bilişim teknolojisi derslerinin dâhil edilmesi yoluyla öğrencilerin teknolojiye ayak uydurmalarının amaçlanması öncelikli bir eğitim politikası haline gelmiştir. Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğünün (AKEKGM, 2001) 2001 yılında yaptığı bir araştırmada Avrupa ülkelerinin eğitim sistemlerinde Bilişim ve İletişim teknolojilerine yer verme nedenleri önem sırasına göre aşağıdaki gibi saptanmıştır:

1. Genel olarak eğitim kalitesini ve öğrencilerin beceri düzeylerini arttırmak amacıyla öğrenme öğretme süreçlerini iyileştirmek;
2. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi gereği herkesin Bilişim ve İletişim teknolojilerine erişimini sağlamak;
3. Hayatboyu eğitim ve öğretimin gelişmesine katkıda bulunmak;
4. Bilgi toplumunun yaratılması ve geliştirilmesine mümkün olduğunca katkıda bulunmak,
5. İnsanları Bilgi ve İletişim teknolojilerine yönelik sorumlu, eleştirel ve yaratıcı tutumlar geliştirmeye teşvik etmek ve insanların bilgi toplumunun birer bireyi olmasını kolaylaştırmak;
6. Ekonomik kalkınmayı ve rekabetçiliği desteklemek;
7. Genç insanların işgücü piyasasına entegrasyonunu desteklemek.

Benzer şekilde Sade ve Coll (2003) teknoloji eğitiminin nedenleri arasında teknolojinin ülke ekonomisinin kalkınmasındaki etkisi, bireysel gelişimin önemli bir parçası oluşu ve artık kültürlerin vazgeçilmez bir parçası haline gelmesini sıralar. Ancak bu amaçların ne ölçüde gerçekleştirilebildiği sürekli olarak denetlenmelidir. Ülkelerin hızla artan teknoloji öğretimi programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu yüzden özellikle program geliştirme sürecinin ve teknoloji öğretimiyle ilgili araştırmaların yoğun olarak yaşandığı ABD, İngiltere, Fransa (Sade ve Coll, 2003; Charty ve Phelan, 2006) gibi kalkınmış ülkelerin programlarının incelenmesi gerekmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Fransa'da Teknoloji Eğitimi

Amerika Birleşik Devletleri

a) Genel bakış

Endüstriyel Teknoloji eğitiminin bir asırdan uzun süredir uygulanmakta olduğu düşünülürse (Şenel ve Gençoğlu, 2003) Amerika'da teknoloji eğitiminin özgün eğitim programlarına dahil edilmesi gereği uzun süre önce hissedilmeye başlanmıştır. Özellikle 1960'lı yıllarda sanayinin duyduğu vasıflı teknik işgücünün yetiştirilmesi amacıyla mesleki eğitim kapsamında teknoloji eğitimine önemli yatırımlar yapılmıştır (Lewis, 1999). Ancak tarihsel seyir içerisinde zanaat gerektiren endüstriyel eğitimden çağdaş teknoloji bilgisi ve becerisini gerektiren daha modern bir eğitime geçmiştir (Lewis, 2000).

Amerika Bilimde İlerleme Kurumu (The American Association for the Advancement of Science) tarafından 1985'te başlatılan *Proje 2061 Tüm Amerikalılar için Bilim* projesi kapsamında fen, teknoloji ve matematik okuryazarlığının ülke çapında geliştirilmesi amaçlanmıştır (Cajas, 2000). ABD'de teknoloji eğitimi konusunda bir başka öncü kuruluş da International Technology Education Association-Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurumudur (UTEK). 1939 yılından beri faaliyet gösteren kurum eğitimin her kademesinde öğrencilerin en iyi standartlarda teknik kapasitelerle donanmasını sağlamayı ve eğitimcilere de bu yolda gerekli mesleki desteği sağlamayı amaçlamış ve uluslararası bir kimlik kazanmıştır (Dugger, 2005; UTEK, 1996, 2000, 2006). ABD'de genel anlamda eğitim sorumluluğu eyaletlere bırakılmakla birlikte (Şenel ve Gençoğlu, 2003), UTEK öncülüğünde 1990'lerin ikinci yarısından itibaren çağdaş teknoloji eğitimi açısından standartlar belirlenerek ülke genelinde tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır.

b) Teknoloji öğretim programı

ABD'de zorunlu eğitim 12 yıldır ve teknoloji eğitimi anaokulu düzeyinde başlayarak her düzeyde verilmektedir (Şenel ve Gençoğlu, 2003). Teknoloji öğretiminde genel olarak disiplinlerarası bir yaklaşım izlenerek, teknolojinin tüm derslerle ilişkilendirilmesi (*technology across the curriculum*) yolu benimsenmiştir (Lewis, 2000). Bu disiplinlerarası teknoloji öğretimi programının geliştirilmesi amacıyla UTEK tarafından 1990'ların ortasında *Tüm Amerikalılar için Teknoloji Projesi* başlatılmıştır (Loveland, 2004; Newberry, 2001; UTEK, 1996, 2000, 2006). Ulusal Bilim Vakfı (National Science Foundation) ve Ulusal Havacılık ve Uzay Dairesi (NASA) tarafından finanse edilen bu projenin genel amacı teknoloji eğitimiyle ilgilenenlere, teknolojik açıdan okuryazar olmanın ne anlama geldiği, bunun ulus çapında nasıl gerçekleş-

tirilebileceği ve ulus için neden önemli olduğu konularında net bir bakış açısı kazandırmaktır. Projenin özel amacı ise zorunlu eğitim sürecini tamamlayan her Amerikan gencinin teknoloji okuryazarı olmasını, yani “teknolojinin doğasını anlayabilen, teknolojik araç ve süreçleri doğru kullanabilen ve teknolojiyle ilgili konularda toplumsal kararlara iştirak edebilen” bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Lewis, 1999).

Projenin 1994-1996 yılları arasındaki birinci aşamasında öncelikle mühendislik, matematik, fen, beşeri ve eğitim bilimlerinden ve hükümet, meslek kuruluşları ve sanayiden temsilcilerin oluşturduğu 25 kişilik bir komisyon tarafından teknoloji eğitimin mantığı ve yapısını (yol haritası) belirlenmiştir. Hazırlanan taslak planın yaklaşık 500 uzman tarafından gözden geçirilmesinin ve birçok çalıştayda uzmanlar tarafından incelenmesinin ardından son halini almıştır. Projenin birinci aşamasında hazırlanan *Tüm Amerikalılar için Teknoloji Eğitiminin Temel Mantığı ve Yapısı* başlıklı raporda anaokulundan lise son sınıfa kadar tüm öğrencilerin teknoloji okuryazarlık düzeylerini geliştirmek için gerekli içeriğin seçilmesinde ve düzenlenmesinde işe koşulacak teknolojinin evrensel özellikleri sunulmuştur. Teknoloji öğretim programlarının içeriğini oluşturacak olan teknolojinin evrensel 10 özelliği 3 ana başlık altında şu şekilde toplanmıştır (Dugger, 2005; UTEK, 1996, 2000, 2006):

Tablo 2. Teknolojinin evrensel özellikleri

| Bilgi | Süreçler | Bağlamlar |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Teknolojinin doğası ve evrimi • Bağlantılar • Teknolojiyle ilgili kavramlar ve ilkeler | <ul style="list-style-type: none"> • Teknolojik süreç ve sistemlerin tasarlanması ve geliştirilmesi • Teknolojik sistem basamaklarının belirlenmesi ve kontrolü • Teknolojik sistemlerden faydalanılması • Teknolojik sistemlerin etki ve sonuçlarının değerlendirilmesi | <ul style="list-style-type: none"> • Biyolojik ve kimyasal sistemler • Bilişim sistemleri • Fiziksel sistemler |

Tüm Amerikalılar için Teknoloji Projesinin 2. Aşamasında (1996-2000) ise teknoloji eğitime temel oluşturacak 10 evrensel özellik, 5 kategoriden ve 20 maddeden oluşan Teknoloji Okuryazarlığı Standartlarına (TOS) dönüştürülmüştür. Anaokulundan lise son sınıfa kadar tüm sınıflarda öğrencilere teknoloji eğitimi kapsamında kazandırılacak davranışsal hedefleri de ifade eden bu standartlar ve örnek hedefler şöyledir (Dugger, 2005; UTEK, 2000, 2003, 2006):

Kategori A: Teknolojinin doğası

Stnd. 1: Öğrenciler teknolojinin özellikleri ve kapsamıyla ilgili bir anlayış geliştireceklerdir.

(*Anaokulu:* Doğal dünya ile insan yapımı dünyanın farklı olduğunu söyleme)

Stnd. 2: Öğrenciler teknolojinin temel kavramlarıyla ilgili bir anlayış geliştireceklerdir.

(3.-5. sınıflar: Sistemin bir parçası olmadığında planlandığı gibi çalışmayacağını kestirebilme)

Stnd. 3: Öğrenciler teknolojiler arasındaki ilişkiler ve teknolojiyle diğer konu alanları arasındaki bağlantılarla ilgili bir anlayış geliştireceklerdir.

(6.-8. sınıflar: Bir ortam için geliştirilmiş olan bir ürün, sistem ya da donanımın bir başka ortama da uygulanabileceğini kestirebilme)

Kategori B: Teknoloji ve toplum

Stnd. 4: Öğrenciler teknolojinin kültürel, sosyal, ekonomik ve siyasi etkileriyle ilgili bir anlayış geliştireceklerdir.

(9.-12. sınıflar: Teknolojilerin geliştirilmesi, seçimi ve kullanımında etik hususların neden önemli olduğunu gerekçeleriyle açıklayabilme)

Stnd. 5: Öğrenciler teknolojinin çevreye etkileriyle ilgili bir anlayış geliştireceklerdir.

(Anaokulu: Bazı maddelerin geri dönüşüme sokulabileceğini / yeniden kullanılabilceğini söyleme)

Stnd. 6: Öğrenciler teknolojinin geliştirilmesi ve kullanımında toplumun rolüyle ilgili bir anlayış geliştireceklerdir.

(3.-5. sınıflar: İnsanlarının değişen ihtiyaçları ve isteklerini karşılamak amacıyla eski teknolojilerin geliştirildiğini ya da yeni teknolojilerin üretildiğini söyleme/yazma)

Stnd. 7: Öğrenciler teknolojinin tarih üzerindeki etkisiyle ilgili bir anlayış geliştireceklerdir.

(9.-12. sınıflar: Sanat ve beşeri bilimlerin yeniden doğuşu sayılan Rönesans hareketinin teknoloji tarihi açısından da önemli bir gelişme olduğunu söyleme/yazma)

Kategori C: Tasarım

Stnd. 8: Öğrenciler tasarım kavramının özellikleriyle ilgili bir anlayış geliştireceklerdir.

(Anaokulu: Tasarımın yaratıcı bir süreç olduğunu söyleme)

Stnd. 9: Öğrenciler mühendislik tasarımıyla ilgili bir anlayış geliştireceklerdir.

(3.-5. sınıflar: Mühendislik tasarımı sürecinin bir problemi tanımlama, fikirler üretme, bir çözüm yolu seçme, çözüm yolunu/yollarını sınama, ürünü ortaya koyma, onu değerlendirme ve sonuçları sunma aşamalarından oluştuğunu yazma/söyleme.)

Stnd. 10: Öğrenciler problem çözme sürecinde sorunun tespiti ve giderilmesi sürecinin, araştırma ve geliştirmenin (AR&GE), icat ve innovasyonun ve deneysel çalışmanın rolüyle ilgili bir anlayış geliştireceklerdir.

(9.-12. sınıflar: Her sorunun teknolojiyle bağlantılı olmadığını ve her sorunun teknoloji kullanılarak çözülemeyeceğini söyleme/yazma)

Kategori D: Teknolojik bir dünya için gerekli beceriler

Stnd. 11: Öğrenciler tasarım sürecini uygulayabilmek için gerekli becerileri kazanacaklardır.

(Anaokulu: Tasarımın sürecini kullanarak bir nesne üretebilme/inşa edebilme)

Stnd. 12: Öğrenciler teknolojik ürünleri ve sistemleri kullanabilmek ve muhafaza edebilmek için gerekli becerileri kazanacaklardır.

(3.-5. sınıflar: Belirli işler için gerekli doğru araç-gereç, ürün ve sistemleri seçip emniyetli bir şekilde kullanabilme)

Stnd. 13: Öğrenciler ürünlerin ve sistemlerin etkilerini değerlendirebilmek için gerekli beceriler kazanacaklardır.

(6.-8. sınıflar: Veri toplamak için araçlar tasarlayıp kullanabilme)

Kategori E: Tasarım Dünyası

Stnd. 14: Öğrenciler tıbbi teknolojilerle ilgili bir anlayış geliştirecek ve bu teknolojileri seçip kullanabilecekleridir.

(Anaokulu: İnsanların kendi sağlıklarını korumaları için tasarlanmış ürünlere örnekler verebilme)

Stnd. 15: Öğrenciler tarım ve ilgili biyo-teknolojilerle ilgili bir anlayış geliştirecek ve bu teknolojileri seçip kullanabilecekleridir.

(3.-5. sınıflar: Tarım uygulamalarında kullanılan farklı süreç, sistem ve ürünlere örnekler verebilme)

Stnd. 16: Öğrenciler enerji ve güç teknolojilerle ilgili bir anlayış geliştirecek ve bu teknolojileri seçip kullanabilecekleridir.

(6.-8. sınıflar: Çevremizde kullanılan enerjinin önemli bir kısmının etkin kullanılmadığını örneklerle açıklayabilme)

Stnd. 17: Öğrenciler bilgi ve iletişim teknolojilerle ilgili bir anlayış geliştirecek ve bu teknolojileri seçip kullanabilecekleridir.

(9.-12. sınıflar: Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilginin gönderilmesi ve alınmasını içeren girdiler, süreçler ve çıktılarda oluştuğunu yazma/söyleme)

Stnd. 18: Öğrenciler ulaştırma teknolojilerle ilgili bir anlayış geliştirecek ve bu teknolojileri seçip kullanabilecekleridir.

(Anaokulu: İnsanları ve eşyaları havada, karada, denizde veya uzayda bir yerden bir başka yere ulaştırmaya yarayan taşıtlara örnekler verebilme)

Stnd. 19: Öğrenciler üretim teknolojileriyle ilgili bir anlayış geliştirecek ve bu teknolojileri seçip kullanabilecekleridir.

(3.-5. sınıflar: Üretim süreçlerinin, üretim amacıyla bir ürünün tasarlanması, kaynakların toplanması ve materyallerin ayrıştırılması, işlenmesi ve birleştirilmesi için gerekli aletlerin kullanılmasını içerdiğini yazma/söyleme)

Stnd. 20: Öğrenciler inşaat teknolojilerle ilgili bir anlayış geliştirecek ve bu teknolojileri seçip kullanabilecekleridir.

(6.-8. sınıflar: Binaların genellikle çeşitli alt sistemlere sahip olduğunu örneklerle açıklama)

Ancak Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurumunun 2000 tarihli Teknoloji Okuryazarlığı Standartları (TOS) tek başına bir eğitim programının tüm unsurlarını karşılamamaktadır. Daha ziyade temel kavramları ve görüşleri, anlamlı etkinlikler ve yaşantılarla bağlantıları ve her öğrencinin gelişim özelliklerine uygun bilgi ve becerileri tanımlamaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi TOS öğretim programı içerisinde teknolojiyle alakalı kavramsal içerik örgütleyicisi olarak kullanılabilir. TOS'taki standartlar şu kılavuz niteliğindeki ilkeler üzerine inşa edilmiştir (Dugger, 2005; UTEK, 2003, 2006; Walmsley, 2003):

1. Öğrencilerin öğrenmeleri açısından ortak bir dizi beklentiyi ortaya koyar.
2. Öğrencilerin gelişim aşamalarına uygundur.
3. Yerel, eyalet bazında ve bölgesel düzeyde anlamlı, açık ve uygun programlar geliştirmek için gerekli temeli sağlar.
4. Anaokulundan 12. sınıfa kadar diğer konu alanlarıyla disiplinler arası içerik bağlantılarını geliştirir.
5. Aktif ve yaşantı temelli öğrenme sürecini teşvik eder ve geliştirir.

Program geliştirme yaklaşımı çerçevesinde TOS'u tamamlayan bir öğretim programı oluşturabilmek için UTEK, Tüm Amerikalılar için Teknoloji Projesinin III. aşamasında 2003 yılında *Teknoloji Okuryazarlığında Mükemmelle Doğru: Öğrencinin Değerlendirilmesi, Mesleki Gelişim ve Program Standartlarını* (TOMD) geliştirmiştir. TOMD standartları teknoloji öğretim programıyla ilgili çeşitli kararları eğitmenlere bırakacak şekilde tasarlanmıştır. Değerlendirmeye ilgili oluşturulan toplam beş standart, teknoloji öğretim programının sınama durumlarıyla ilgilidir. Bu standartlar özetle, değerlendirmede TOS'la tutarlılık, değerlendirmenin amaca uygunluğu,

değerlendirmenin araştırma temelli sistematik ilkelere dayanması, uygulamaya ağırlık verilmesi ve bilgi toplamaya dayanmasını gerektirmektedir. Mesleki gelişimle ilgili yedi maddede ise teknoloji eğitimiyle ilgilenecek olan kişilerin (öğretmen, eğitmen, müfettiş ve yöneticiler) yetiştirilmesinde uyulması gereken standartlara yer verilmiştir. Bu standartlar da özetle teknoloji öğretmeni yetiştirmenin TOS'la tutarlılık içinde olmasını; öğrenen merkezli bir yaklaşımın temele alınmasını; öğretmenlerin program tasarım ve değerlendirme sürecine katılımını; teknoloji öğretimini, öğrencinin öğrenmesini ve öğrencinin değerlendirmesini destekleyen öğretim stratejilerinin kazandırılmasını; öğretmenlere teknoloji eğitimi için uygun ortamlar tasarlayabilme ve yönetebilme becerilerinin kazandırılmasını; öğretmenlerin kendi mesleki gelişimleriyle ilgili sorumluluk duygusu kazandırılmasını ve öğretmenlerin hizmet öncesi/hizmet içi eğitimlerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesini gerektirmektedir. Son olarak da teknoloji programının tasarlanması ve uygulanmasıyla ilgili de standartlar belirlenmiştir. Bu standartlar teknoloji programının geliştirilmesinde TOS'la tutarlılığı; uygulamanın tüm öğrenciler için teknoloji okuryazarlığını kolaylaştırmasını; programın uygulandığı ortamın ve değerlendirmesinin bir önceki amacı desteklemesini ve programın ilgili kişilerce yönetilmesini gerektirmektedir (Dugger, 2005; UTEK, 2003, 2006).

c) Teknoloji öğretmen yetiştirme

ABD'de ilk ve orta öğretim kademesinde teknoloji öğretimi sadece teknoloji öğretmenleri tarafından değil, yukarıda belirtilen standartlara uygun olarak teknoloji öğretimi kavram ve ilkelerini kendi derslerinin öğretim programlarına dahil eden her öğretmen tarafından yürütülmektedir (Newberry, 2001). Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında teknoloji öğretimiyle ilgili kazandırılması gereken beceriler TOMD'un *Mesleki Gelişim* alt başlığı altındaki yedi standartla belirlenmiştir.

İngiltere

a) Genel bakış

Teknolojinin kalkınmadaki önemini vurgulamak amacıyla verilen örneklerden birisi İngiliz sanayi devrimidir (Lewis, 2000). Bugün de İngiltere teknoloji ve kalkınma arasındaki sıkı ilişkinin önemini eğitim sistemine yansıtan başlıca ülkelerden biridir. Galler'le birlikte teknoloji eğitimini 5-16 yaş grubu için zorunlu müfredata dâhil eden ilk ülkelerden biri İngiltere'dir. İngiliz hükümeti 1990 yılında teknolojinin ekonomideki artan öneminden hareketle programa Tasarım ve Teknoloji dersini dâhil etmiştir (Wilson ve Harris, 2004). Bugün İngiltere, Finlandiya'yla birlikte teknoloji eğitimiyle ilgili en fazla araştırmanın yapıldığı ülkedir (Charty and Phelan, 2006).

Ülke genelinde teknolojinin eğitime entegrasyonu konusunda çaba gösteren önemli kuruluşlar vardır. Bunlardan en önemlisi Becta'dır (British Educational Communications and Technology Agency-İngiliz Eğitsel İletişim ve Teknoloji Kurumu). Becta, ulusal eğitim sisteminde teknoloji kullanımının geliştirilmesini amaçlayan ve bu amaçla sanayiyle işbirliği içerisinde çalışan devlet finansmanlı bir kurumdur (Eurybase, 2007a, 36). Bu kurumun da katkılarıyla bugün İngiltere'de tüm okullarda öğrencilere bilgisayar temin edilmiş durumdadır. Ülke genelinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve e-öğrenme stratejilerinin okullarda yaygınlaşmasında bakanlığın en önemli yardımcısı konumundadır (Eurybase, 2007a, 128).

b) *Teknoloji öğretim programı*

İngiliz teknoloji öğretim programı, ABD’de uygulanan *imalat, inşaat, ulaşım ve enerji* gibi kavram ve konu merkezli program yaklaşımının aksine, *tasarım ve problem çözme* gibi becerileri kazandırmayı amaçlayan zihinsel süreç merkezli bir yaklaşıma göre tasarlanmıştır (Lewis, 2000). Bu bağlamda Tasarım ve Teknoloji dersi ile teknoloji konulu bir diğer ders olan Bilgi ve İletişim Teknolojisi dersinin öğretim programları Eğitim ve Beceriler Bakanlığı (Department for Education and Skills -DfES) ve Nitelikler ve Program Başkanlığı (Qualifications and Curriculum Authority - QCA) tarafından hazırlanmıştır (Eurybase, 2007a, 128).

İngiltere’de 5-11 yaş grubunu kapsayan 1. ve 2. kademelerde uygulanan eğitim programının öğrencilere kazandırmayı amaçladığı altı kilit beceriden biri de bilgi teknolojilerini kullanabilmektir (Eurybase, 2007a, 121; Rasinen, 2003). Diğerleri ise iletişim kurabilme, sayıları kullanabilme, başkalarıyla çalışabilme, kendi öğrenmelerini ve performansını geliştirme ve problem çözmedir (Eurybase, 2007a, 121).

İngiltere’de 5-7 yaş arasındaki öğrencilerin devam ettiği 1. kademe, 7-11 yaş arası öğrencilerin devam ettiği 2. kademe ve 11-14 yaş arası öğrencilerin devam ettiği 3. kademe okutulan zorunlu müfredatta İngilizce, Matematik ve Fen derslerinin yanında Bilgi ve İletişim Teknolojisi (ICT), Tasarım ve Teknoloji gibi teknoloji dersleri ile Tarih, Coğrafya, Sanat ve Tasarım, Müzik, Beden Eğitimi ve Modern Yabancı Dil (sadece 4. kademe) gibi temel dersler de yer almaktadır (Eurybase, 2007a, 120; Rasinen, 2003). 14-16 yaş grubunu kapsayan 4. kademe ise 2002 Temel Eğitim Kanunu ile zorunlu dersler sadece İngilizce, Bilgi ve İletişim Teknolojisi (ICT), Matematik, Fen, Vatandaşlık, Beden Eğitimi ve Dini Eğitim derslerine indirgenmiş olup, Tasarım ve Teknoloji dersi zorunlu olmaktan çıkarılmıştır (Eurybase, 2007a, 162; Wilson ve Harris, 2004; Rasinen, 2003).

Temelde yedi konu alanında (*elektronik ürünler, gıda teknolojisi, grafik ürünleri, ürün tasarımı, dayanıklı malzeme teknolojisi, sistemler ve kontrol teknolojisi ve tekstil teknolojisi*) (Charty ve Phelan, 2006) öğrencilere teknolojik bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlayan Tasarım ve Teknoloji dersinin davranışsal hedefleri, ilgili programda şöyle sıralanmıştır (Wilson ve Harris, 2004):

1. İnsan yapımı mevcut araç, gereç ve sistemleri etkili bir şekilde kullanabilme,
2. Bu araç, gereç ve sistemlerin kişisel, sosyal, ekonomik ve çevresel yansımalarını eleştirel bir gözle değerlendirebilme,
3. Mevcut araç, gereç ve sistemlerin kullanım alanlarını geliştirip genişletebilme,
4. Yeni araç, gereç ve sistemler tasarlayabilme, yapabilme ve bunlara değer verme.
5. Araç, gereç ve sistemlerdeki hataları tespit edebilme ve düzeltebilme.

Wilson ve Harris (2004), Tasarım ve Teknoloji dersinin disiplinler arası bir konu olduğunu; hem tasarımı hem de teknolojiyi içerdiğini ancak daha kapsamlı olduğunu; öğrencileri gerçek hayatta karşılaştıkları sorunlara etkili ve yaratıcı çözümler bulabilmeleri için gerekli kapasite ve değer yargılarını geliştirmeye teşvik ettiğini; tasarıma ve etkinliğe odaklanarak tüm öğrencilerde teknolojiyi kullanabilme kabiliyetini geliştirdiğini; bilişsel modelleme sürecini içerdiğini ve dünyayı daha yaşanılır kılmak amacıyla öğrencileri yaratıcı bireyler olarak yetiştirebilmek için bilgiyle motivasyonu birleştirdiğini söyler.

Rasinen (2003) genel olarak tasarım ve teknoloji eğitiminin amacının geleceğin hızla değişen teknolojilerine ayak uydurabilen bireyler yetiştirmek olduğunu vurgular. Teknoloji eğitimi sayesinde öğrenciler yaşam kalitesini iyileştirebilmek için yaratıcı düşünebilecek ve üretebilecektir; hem bireysel olarak hem de bir ekip üyesi olarak karşılaşılan problemlere özerk ve yaratıcı çözümler bulabilecek; pratik becerileri, estetiği, sosyal ve çevresel konuları sentezleyebilecek; mevcut ve geçmiş tasarım ve teknolojileri, kullanım ve etkileriyle birlikte değerlendirebilecek; eşyanın bilgili ve bilinçli üreticileri ve kullanıcıları haline gelebileceklerdir (Rasinen, 2003). Bu amaçla öğrencilere her kademede giderek zorlaşan özel davranışsal hedefleri kazanabilmeleri için fikir geliştirme, planlama ve aktarma becerisi; kaliteli ürünler elde etmek için gerekli aletleri, ekipmanları, materyalleri ve bileşenleri doğru kullanma becerisi; süreçleri ve ürünleri değerlendirebilme davranışı; materyal ve bileşenleri bilme ve kavrama davranışları kazandırılmalıdır (Walmsley, 2003). Eğitim programlarının etkili bir şekilde uygulanabilmesi amacıyla Bakanlık, ders planları, etkileşimli videolar, CD-ROM'lar ve değerlendirme materyallerini içeren dijital öğretmen kaynaklarını internette <http://www.curriculumonline.gov.uk> adresinde yayınlamaktadır. Ayrıca Nitelikler ve Program Başkanlığı <http://www.ncaction.org.uk> adresinde farklı yaş grupları ve öğretim kademeleri için öğretim programlarını tanıtan "Uygulamada Ulusal Eğitim Programı"nı (National Curriculum in Action) öğretmenlere, velilere, öğrencilere ve diğer eğitim paydaşlarına sunmak suretiyle programları dijital ortama taşımıştır (Eurybase, 2007a, 128).

Teknoloji öğretimi ile ilgili değerlendirmede genel eğitim programının değerlendirme ilkelerine uyulmaktadır. Diğer derslerle birlikte Tasarım ve Teknoloji ve Bilgi ve İletişim Teknolojisi derslerinin yılsonu değerlendirmeleri de öğrencilerin sınıf içindeki sözlü, yazılı ve uygulamalı çalışmalara, ev ödevlerine ve yapılan sınav sonuçlarına göre yapılmaktadır (Eurybase, 2007a, 170). Ancak teknoloji öğretim programının uygulamaya yönelik tasarım ve problem çözebilme hedeflerine uygun olarak yazılı/teorik değerlendirmelerin ağırlıklı ortalaması % 40'iken, proje ve uygulamaları içeren performansa değerlendirmenin payı % 60 olarak belirlenmiştir (Charty ve Phelan, 2006)

Orta öğretim sonunda verilen diploma olan GCSE (General Certificates of Secondary Education) öğrencinin ders kredisi ve başarısına göre genel bir orta öğretim diploması olabileceği gibi mesleki nitelikte bir alan diploması özelliği de taşıyabilir. Bu mesleki ders alanlarından birisi de Bilgi ve İletişim Teknolojisidir (Eurybase, 2007a, 180). Eylül 2001'den itibaren genel zorunlu orta öğretim kademesini tamamlayan 16 ve üstü yaş grubundan öğrencilere üç temel beceri olarak nitelendirilen iletişim, sayısal yetenek ve bilgi teknolojisi alanlarında isteğe bağlı dersler de sunulmaktadır (Eurybase, 2007a, 184).

İngiltere'de teknoloji eğitimi veren Kent teknoloji kolejleri (City technology colleges- CTCs) ve Sanat teknolojisi kent kolejleri (city colleges for the technology of the arts -CCTAs) de vardır. Bu okullar sadece İngiltere'de bulunan devlet finansmanlı bağımsız orta öğretim kurumlarıdır. Bu okullar diğer bağımsız okullardan farklı olarak özel sponsorlar veya girişimciler tarafından Eğitim ve Beceriler Bakanlığıyla yapılan özel anlaşmalar sonucunda açılır. Okulun sahibi ve yöneticisi olan bu kişiler bina ve demirbaş giderlerinin önemli bir bölümünü karşıladıktan sonra Bakanlık personel maaşı, bakım ve onarım, sigorta vb. gibi diğer okullara sağladığı normal ödenekleri

yıllık bazda ödeyerek okulu finanse eder. Şu anda İngiltere’de biri Sanat teknolojisi kent koleji (Güney Londra’da) olmak üzere toplam 15 adet kent teknoloji koleji mevcuttur (Eurybase, 2007a, 149).

c) Teknoloji Öğretmeni yetiştirme

İngiltere’de bilgi ve iletişim teknolojisi genel olarak öğretmenlik mesleği açısından çok şey ifade etmektedir. Eylül 2001’den beri alanı ne olursa olsun stajyer öğretmenlerin Kalifiye Öğretmen Statüsü’ne erişebilmeleri için gerek kendi derslerinin öğretiminde gerekse materyal hazırlama, öğrencilerin gelişim kayıtlarını tutma vb. gibi öğretmenliğin gerektirdiği diğer işleri yapmada Bilgi ve İletişim Teknolojisini etkili bir şekilde kullanabildiklerini sınavla kanıtlamaları gerekmektedir (Eurybase, 2007a, 266).

Teknoloji branş öğretmenlerinin yetiştirilmesinde ise farklı modeller kullanılmaktadır. Lisans eğitimi deneyim ve niteliğe göre 2-3 yıl arasında değişmektedir. Eğitim sonunda Fen, Edebiyat ya da Eğitim alanlarında lisans dereceleri, bazı dersleri almak koşuluyla da Kalifiye Öğretmen Statüsü alınabilir. Öğretmen Yetiştirme Dairesi (Teacher Training Agency-TTA) nitelikli öğretmenlerin yetiştirilebilmesini sağlamak amacıyla öğretmenlerin temel eğitimin finansmanını karşılar. Geçmişte lisans mezunu teknoloji öğretmenleri sadece ilköğretimde, lisansüstü eğitimini tamamlayanlar da ortaöğretimde görevlendirilirken, bugün artık ortaöğretim için Tasarım ve Teknoloji dersi öğretmenlerini yetiştiren lisans programları da açılmıştır. İngiltere’de 2006 yılı itibarıyla, teknoloji öğretmeni yetiştiren yaklaşık 12 üniversite vardır (Charly ve Phelan, 2006).

Fransa

a) Genel bakış

Fransa’da ilköğretim 3 yaşından başlayarak 11 yaşına kadar 3 kademe halinde sürer. İlk kademe (3-5 yaş) okul öncesi kademesi; ikinci (5-8 yaş) ve üçüncü kademeler de (8-11 yaş) temel eğitim kademeleridir. Ortaokul (*kolej*) 11 yaşından itibaren 16 yaşına kadar toplam 4 sene boyunca sürer (sınıflar 6’dan geriye doğru 3. sınıfa kadar ilerler). Kolejin ilk yılı olan 6. Sınıf, ilköğretimden koleje geçiş özelliği taşır, öğrenciler gözlem ve uyum süreci geçirir. Takip eden 5. ve 4. sınıfların ardından 3. sınıfta öğrenciler, mesleki yönlendirme ile ya genel liseye ya da teknolojik ve mesleki liseye devam etmeye karar verirler. İlkokul ve ortaokul (*kolej*) (6-16 yaş arası) zorunludur (Eurybase, 2007b; Ginestie, 2005).

Fransız eğitim sistemi 1980’li yıllardan itibaren projeye öğretim kavramıyla tanışmıştır. Bu anlayış geleneksel dogmatik bilgi aktarımı anlayışından öğrencilerin bireysel farklılıkları ve öğrenme ihtiyaçlarının dikkate alındığı, öğrenen özerkliğinin ön plana çıkarıldığı öğrenci merkezli daha çağdaş bir eğitim yaklaşımına geçiş anlamına gelmekteydi. Teknoloji eğitimi 1980’lerin ortalarında yaşanan bu geçişle birlikte “el işleri ve teknik eğitim”in yerini alarak (Şenel ve Gençoğlu, 2003) fen ve teknoloji eğitiminin bir parçası olarak ilköğretime, zorunlu bir ders olarak ilköğretimin ikinci kademesine ve seçmeli bir ders olarak da liselere girmiştir (Ginestie, 2005).

b) Teknoloji öğretim programı

11 Temmuz 2006 tarihli bir genelgede Fransa’da zorunlu öğretimin (ilk ve orta) amacı yedi ilke çerçevesinde belirlenmiştir. Fransızca diline hakimiyet, bir yabancı dile hakimiyet, matematik ve fen kültürünü edinmiş olma, evrensel/beşeri bir kültür edinmiş olma, sosyal ve yurttaşlıkla ilgili becerileri edinmiş olma, bağımsız ve inisiyatif sahibi olabilme becerilerinin yanında, öğrencilerin her geçen gün gelişen **bilgi teknolojisi** araç gereçlerini kullanabilme becerisi ve bu teknolojileri eleştirel bir gözle değerlendirebilme davranışını kazanmaları amaçlanmaktadır (Eurybase, 2007b, 63-64).

Okul öncesini takip eden ilköğretimin ilk kademesinde (5-8 yaş) Fransızca (haftada 9-10 saat), Birlikte Yaşama eğitimi (haftada bir kez maks. 30 dk. tartışma), Matematik (haftada 5-5.5 saat), Dünyayı Keşfedelim (haftada 3-3.5 saat), Yabancı veya Bölgesel diller (haftada 1-2 saat), Sanat Eğitimi (haftada 3 saat) ve Beden Eğitimi ve Spor (Haftada 3 saat) gibi temel dersler aşamalı olarak verilirken, teknoloji öğretimine ikinci kademe (8-11 yaş) haftada 2-3 saat arasında Deneysel Fen ve Teknoloji dersi ile başlanmaktadır (Eurybase, 2007b). Teknoloji eğitiminde, gelecek yüzyıldaki “iş” in doğası ile ilgilenilen ve özellikle enformasyon teknolojisi üzerine odaklanılan “Modern Teknoloji” yaklaşımı benimsenmiştir (Şenel ve Gençoğlu, 2003). Programın uygulanışı esnasında mümkün olduğunca Matematik dersiyle bağlantı kurulması beklenen bu yeni Deneysel Fen ve Teknoloji dersinde deneysel bir yaklaşım temele alınmaktadır. Bu anlayış, bilginin deneyler, gözlemler ve ölçümler esnasında sorulara verilen cevaplar yoluyla sunulmasının daha kalıcı olacağı ilkesine dayanmaktadır (Eurybase, 2007b, 55).

Fransa’da teknoloji eğitimi ortaokullarda (*kolej*) 4 yıl boyunca (11-16 yaş arası) zorunludur. Kolej kültürünün iki temel unsuru modern yabancı dil öğretimi ve teknoloji öğretimidir. Kolejin ilk yılı olan 6. sınıfta haftada 1.5 saat verilen Ocak 2005 tarihli teknoloji öğretim programı ilköğretim birinci kademe verilen “Dünyayı Keşfedelim” dersinin ve ikinci kademe verilmeye başlayan “Deneysel Fen ve Teknoloji” dersinin devamı niteliğindedir. Teknoloji eğitimi öğrencilerin eğitimlerine devam etmeleri açısından önemli bir başarı etmeni olan yeni bilgi ve İletişim teknolojilerini kullanabilme bilgi, tutum ve becerisini kapsar. Teknoloji dersi kolejin ikinci dönemi olan 5. ve 4. sınıflarda 2-2.5 saat ve son dönemi olan 3. sınıfta 2 saat verilmektedir (AKEKGM, 2001; Eurybase, 2007b; Rasinen, 2003).

Rasinen de (2003) Fransız eğitim sisteminin kolej aşamasında verilen teknoloji eğitiminin temel amacını çalışma hayatı, üretim ve beşeri ihtiyaçlar arasındaki sıkı ilişkiyi ve teknolojinin toplum ve kültür üzerindeki etkilerini açıklığa kavuşturmak olarak tanımlar. Bu amaçla öğrencilerin teknolojinin günlük hayatta kullanımıyla ilgili somut örneklerle karşılaştırmaya gelmesi ve bu durumlarda gerekli olan becerileri kazanmaları şarttır. Bu becerilerin kazandırılması sürecinde öğrencilerde görülmesi amaçlanan davranışlar şunlardır (Rasinen, 2003):

1. Teknolojik sistemlere, kullanımına ve ilgili uygulamalara aşina olma
2. İlgili disipline özgü doğru dili kullanmayı öğrenme

3. Belirli bir problem için birden çok çözümün mevcut olduğu bir durumda kullanılabilir uygun teknolojik yöntemlere aşına olma,
4. Farklı durumlarda bir problemi çözmek için gerekli ileri uzmanlık bilgi ve becerisini kullanabilme,
5. Ekipmanları ve kontrol sistemlerini güvenlik talimatlarına ve ergonomi yasalarına uyarak akılcı yollarla kullanabilme,
6. Teknolojik gelişmeleri, farklı üretim yollarını ve benzer teknik sorunlara uygulanabilecek farklı teknik çözümleri devamlı takip etmek,
7. Okul ve teşebbüs arasındaki bağlantıları takip edebilme ve oluşturabilme,
8. Duygusal engellere ve önyargılara kapılmadan teknoloji dünyasında yer alabilme ve eleştirel bir tutum geliştirebilme.

Teknoloji derslerine ayrılan süre haftalık 90 ila 120 dakika arasındadır. Bu zamanın 2/5'inin üstünde eğitim ya da yaparak-yaşayarak öğrenmeye ayrılması amaçlanmaktadır. Teknoloji eğitimi ilkokulda sınıf öğretmenler tarafından yürütülürken, ortaokulda alan öğretmenleri tarafından yürütülür (Rasinen, 2003).

Koleji izleyen ortaöğretimin ikinci kademesi olan lisede öğrenciler 2 yıl boyunca ya *genel* ya da *teknolojik ve mesleki* alanda eğitimlerine devam ederler. Genel liseler Edebi (Fransız dili, felsefe ve modern diller), Ekonomi ve Sosyal (iktisadi ve sosyal bilimler) ve Fen (matematik, fizik bilimleri ve beşeri doğa bilimleri) diye üç alana ayrılır. *Teknolojik ve mesleki* liselerde ise 8 ayrı alanda eğitim verilir (Eurybase, 2007b, 73).

c) Teknoloji öğretmeni yetiştirme

1980'lerin sonu ve 1990'ların başında el işleri ve teknik eğitimden çağdaş teknoloji eğitimine geçiş aşamasında teknoloji dersleri büyük ölçüde eski teknik öğretmen kadrosuyla devam ettirilmiş, takip eden yıllarda teknoloji derslerinde daha çok fen alanından öğretmenler görevlendirilmiştir (de Vries, 1994). Teknoloji öğretim programlarının hedeflerini layıkıyla gerçekleştirebilmeleri amacıyla öğretmenler hizmetiçi eğitim programlarına alınmıştır. Bu dönemde uygulanan teknoloji öğretim programı gereği öğretmenlerin temel görevlerinden birisi her yıl öğrencilerine gruplar halinde yeni bir teknoloji projesi hazırlamak olmuştur. 2000'li yıllara gelindiğinde ileri teknoloji üniversitelerinden mezun teknoloji öğretmenlerinin sayısı artarak geleneksel öğretmenlerin yerlerini almışlardır (Ginestie, 2005).

Bugün sadece teknoloji branş öğretmenlerinin değil tüm öğretmenlerin teknoloji konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları belenmektedir. Fransa'da öğretmen yetiştirmeden sorumlu yüksek öğretim kurumları olan Öğretmen Yetiştirme Enstitülerinden (University Teacher Training Institutes) mezun olan her öğretmenin sahip olması gereken on temel nitelikten bir tanesi de Bilgi ve İletişim teknolojilerine hakim olmaktır (Eurybase, 2007b, 155-156).

Türkiye’de Teknoloji Eğitimi

Ülkelerin eğitim başarılarının karşılaştırılması amacıyla yapılan uluslararası TIMSS-R (1999) ve PISA (2003) sınavlarının sonucunda Türkiye’nin başarısının tatmin edici düzeyde olmadığı görülmüştür (Tatlı, 2007). Bu başarısızlığın nedenlerini inceleme ve özellikle Fen ve Teknoloji alanındaki eksikliklerin giderilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından somut adımlar atılmaya çalışılmış ve hazırlanan yeni eğitim programı ile ders içeriğinde, öğrenci ve öğretmen rollerinde gerçekleştirilen radikal değişikliklerle bu eksikliklerin giderilmesi hedeflenmiştir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 5. Maddesinde ilköğretimin, kendilerine güvenen, sistemli düşünebilen, girişimci, planlı çalışma alışkanlığına sahip estetik duyguları ve yaratıcılıkları gelişmiş bireyler yetiştirmenin yanında teknolojiyi etkili biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçladığı belirtilmektedir (MEB, 2003). 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim programının tüm sınıflar için geliştirmeyi öngördüğü 8 temel alandan biri Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma; eleştirel düşünme; yaratıcı düşünme; İletişim kurma; problem çözme; araştırma-sorgulama ve girişimcilik becerilerinin yanında bilgi teknolojilerini kullanma becerisidir (Kıroğlu, 2006).

Bu beceriyi öğrencilere kazandırmak için programa eklenen derslerin başında 4-8. sınıflarda haftada 4’er saat sunulan zorunlu Fen ve Teknoloji dersi ile 6-8. sınıflarda haftada 2’şer saat sunulan zorunlu Teknoloji ve Tasarım dersidir. Ayrıca tüm ilköğretim öğrencileri için 4-5. sınıflarda haftada 2’şer saat diğer sınıflarda ise haftada birer saat olmak üzere seçmeli Bilişim Teknolojileri dersi programda mevcuttur (MEB, 2007).

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılının başında ilköğretim müfredatı değiştirilerek fen bilgisi dersinin adı fen ve teknoloji dersi olmuş, altı il ve 104 pilot okulda uygulanmıştır. 2005-2006 öğretim yılında da yeni ilköğretim müfredatı, resmi olarak bütün okullarda uygulanmaya ve yeni programa göre yazdırılan ders kitapları okutulmaya başlanmıştır (Dindar ve Yaygın, 2007).

İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına eskisinden farklı olarak; fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini sağlayabilme, öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede iş alanlarının değişen mahiyetine ayak uydurabilmelerini sağlama, bilme ve anlamaya istekli davranma, sorgulama, doğal çevrelere değer verme, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olma, meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerileri kullanarak ekonomik verimliliklerini artırma gibi yeni amaçlar eklenmiştir (Demiraslan, 2008).

İlköğretimin 6-8. Sınıflarında haftada 2’şer saat okutulan Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı’nın genel hedefleri ise aşağıdaki gibi belirlenmiştir (MEB, 2006): Buna göre öğrencilerin,

1. Merak eden, soru sormaktan çekinmeyen, gözlem ve araştırma yapmaya hevesli bir kişiliğe sahip olmaları,
2. Çevresindeki olay ve mekânlar arasındaki ilişkiyi kendine has bir bakış açısıyla değerlendirmeleri,

3. Karşılaştıkları güçlükleri yenmek için özgün çözümler üretmeleri,
4. Öz güvenini, hayal gücünü ve estetik duygularını geliştirmeleri,
5. Kendisi ve çevresi ile barışık, rekabete ve yeni yaşantılar edinmeye açık olmaları,
6. Bağımsız olarak düşünebilme alışkanlığı edinmeleri,
7. Özgün tasarımlar ortaya çıkarmaları,
8. Aldığı kararları değerlendirmeleri ve sorumluluklarını taşımaları,
9. Gelecek ile ilgili kurgular yapmaları,
10. Teknolojik gelişmeler karşısında kendilerini yenilemeleri,
11. Duygu ve düşüncelerini farklı yollarla ifade etmeleri amaçlanmaktadır.

2007-2008 öğretim yılı itibarıyla uygulamadan kaldırılan İlköğretim Seçmeli Bilgisayar Dersi yerine programa eklenen İlköğretim Seçmeli Bilişim Teknolojileri (1-8. sınıflar) Dersi öğrencilere temelde aşağıdaki öğrenme alanları kapsamında davranışlar kazandırmayı amaçlamaktadır:

1. Temel İşlemler ve Kavramlar
2. Bilişim Teknolojileri'nin Kullanımı
3. Bilişim Teknolojileri'nde İleri Uygulamalar
4. Bilişim Teknolojileri'nde Bilimsel Süreç
5. Bilişim Teknolojileri Etiği ve Sosyal Değerler

Ortaöğretim kurumlarında haftada 2 saat okutulmak üzere seçmeli olarak programa eklenen Bilgi ve İletişim Teknolojileri dersi öğretimi programda öğrencilere kazandırılması amaçlanan temel beceriler şöyle sıralanmıştır (MEB, 2005):

1. Bilgiye ayırt edici biçimde ulaşma, araştırma, analiz etme, paylaşma ve yaratıcı biçimde sunabilme,
2. Farklı toplum ve kültürlerdeki insanların düşünce ve deneyimlerine bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak hızlı bir şekilde ulaşabilme,
3. Bireysel kararlar verebilme ve bağımsız düşünebilme,
4. Bilgi ve iletişim teknolojilerini evde, işyerinde, şu anda ve gelecekteki etkinliklerinde nerede ve ne zaman kullanacaklarını ayırt edebilme.

Programda, dersin öğretim programının uluslararası eşdeğer öğretim programları ile örtüşecek nitelikte olmasına önem verildiği belirtilse de başta ABD, İngiltere ve Fransa olmak üzere diğer ülkelerde bu dersin muadilinin zorunlu ders olarak okutulduğu görülmektedir.

MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından Temel Eğitime Destek projesi kapsamında 2006 yılında son şekli verilen ve MEB Tebliğler dergisinde yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri içerisinde yapılandırma eğitim anlayışının gerektirdiği öğretmen nitelikleri 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi altında tanımlanmıştır (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006). Bu yeterlikler arasında öğretmenlerin teknoloji öğretimiyle ilgili olarak sahip olması gereken niteliklere yer verilmiştir. Bu nitelikler ilgili metindeki kodlarıyla birlikte aşağıda verilmiştir:

Kişisel ve Meslekî Değerler – Meslekî Gelişim

A3.8. Bilgi ve iletişim teknolojileri ile ilgili yasal ve ahlâki sorumlulukları bilir ve bunları öğrencilere kazandırır.

A5.12. Teknoloji okur-yazarıdır (teknoloji ile ilgili kavram ve uygulamaların bilgi ve becerisine sahiptir).

A5.13. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeleri izler.

A6.2. Meslekî gelişimini desteklemek ve verimliliğini artırmak için bilgi ve iletişim teknolojilerinden yararlanır.

A6.9. Bilgi ve iletişim teknolojilerinden (on-line dergi, paket yazılımlar, e-posta, v.b) bilgiyi paylaşma amacıyla yararlanır.

Öğrenciyi Tanıma

B2.3. Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak, farklı deneyimlere, özelliklere ve yeteneklere sahip öğrencilere uygun öğrenme ortamları hazırlar.

Öğretme ve Öğrenme Süreci

C1.9. Ders plânında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verir.

C2.3. Materyal hazırlamada bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan yararlanır.

C2.9. Teknolojik ortamlardaki (veri tabanları, çevrimiçi kaynaklar vb.) öğretme – öğrenme ile ilgili kaynaklara ulaşır, bunları doğruluk ve uygunlukları açısından değerlendirir.

C3.8. Teknoloji kaynaklarının etkili kullanımına model olur ve bunları öğretir.

C5.8. Öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenci merkezli stratejileri destekleyen teknolojiler kullanır.

Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme

D3.2. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak verileri analiz eder.

D3.8. Bilgi ve iletişim teknolojilerini de kullanarak değerlendirme sonuçlarını veliler, okul yönetimi ve diğer eğitimcilerle paylaşır.

Her branştan öğretmen ve öğretmen adaylarının bu yeterliklere sahip olmasının Bakanlık tarafından beklenmesi oldukça manidardır. Bu becerilere sahip bir öğretmenin öğrencisine örnek olması ve onları teknolojiyi doğru ve faydalı bir şekilde kullanmaya teşvik etmesi de oldukça önemlidir.

Sonuç

Teknoloji, bilgi okuryazarlığı ve teknoloji okuryazarlığı gibi kavramların giderek önem kazandığı günümüzde ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri bilgi ve teknoloji üretim kapasiteleriyle ölçülmeye başlamıştır. Bilgi ve teknoloji üretebilen kalkınmış ülkeler eğitim programlarını teknolojiye çabuk adapte olabilen, teknolojiyi verimli kullanabilen ve yeni teknolojiler üretebilen bireyler yetiştirebilmeyi hedefleyecek şekilde geliştirmelidir. Bu program geliştirme süreci müfredata teknolojiyle alakalı dersleri bağımsız olarak eklemekten ibaret olmamalıdır. Eğitim programının genel hedefleri bu yönde düzenlenerek teknoloji eğitimi bütün derslere yayılmalı ve teknoloji öğretimi dersleri ile diğer dersler arasında yatay kaynaşıklık ilişkisine dikkat edilmelidir.

Yapılan incelemede ABD, İngiltere ve Fransa gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin genel amaçları içerisine çağdaş bireyin özelliklerinden biri olan teknoloji okuryazarlığını da eklediği görülmüştür. Ülkemizde de özellikle Uluslararası karşılaştırmalar sonucu ve teknolojik gelişmelerin gerisinde kalmamak adına teknoloji öğretimiyle ilgili somut adımların atıldığı görülmüştür. Ancak bu bilincin örneğin ABD’de, İngiltere’de, Fransa’da 1990’lı yılların aşında somut adıma dönüştürülmesine rağmen Türkiye’de ancak 2000’li yıllarda teknoloji eğitimine ağırlık verilmeye başlanmıştır. Teknolojinin gelişim hızı dikkate alındığında 5-10 yıllık bir kaybın göz ardı edilmesi mümkün gözükmemektedir.

Teknolojinin gerek amaç gerekse araç olarak eğitimin programlarına dahil edilmesinde başlıca sorumluluk eğitim bakanlıklarının olmakla birlikte, bağımsız kurumların da bu konuda destek sağladığı görülmektedir. Örneğin ABD’de, çalışmaları ülke sınırlarını aşan Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurumu (UTEK) 1939’dan beri eğitim her kademesinde öğrencilerin en iyi standartlarda teknik kapasitelerle donanmasını sağlamayı ve eğitimcilere de bu yolda gerekli mesleki desteği sağlamayı amaçlamaktadır. Bu kurum Ulusal Bilim Derneğinin (National Science Foundation) ve Ulusal Havacılık ve Uzay Vakfı (NASA) de desteğiyle 1994 yılından başlayarak kademe olarak teknoloji eğitiminin standartlarını bir program geliştirme süreci çerçevesinde hazırlamıştır. İngiltere’de ise İngiliz Eğitsel İletişim ve Teknoloji Kurumu olan Becta ülke genelinde bilgi ve iletişim teknolojilerinin ve e-öğrenme stratejilerinin okullarda yaygınlaşmasında bakanlığın en önemli yardımcısı olmuştur. Ayrıca özel sektörün açtıkları Kent teknoloji kolejleri ve Sanat teknolojisi kent kolejleri de teknoloji ağırlıklı eğitim hizmeti sunmaktadır. Türkiye’de ise bu tür girişimlerin bakanlık çalışmalarıyla sınırlı kaldığı görülmektedir. Örneğin 2005 yılı Haziran ayında başlatılmış olan “Bilgisayarlı Eğitime Destek Kampanyası” kapsamında iş adamları ve vatandaşlarımız tarafından okullarımıza 110 bin bilgisayar bağışlanmıştır. Diğer alımlar MEB bütçesi ve Dünya Bankası kredisiyle sağlanmaktadır. 2003-2005 yılları arasında 19 bin okulda bilişim teknolojisi sınıfları kurulmuştur. 2002 yılında 164 öğrenciye bir bilgisayar düşerken, 2006’da bu oran 48 öğrenciye bir bilgisayar olacak şekilde iyileştirilmiştir (Eurybase, 2006). İngiltere’de 2005 itibarıyla okulların yüzde 96’sının internete bağlı olduğu ve ilkokullarda her bilgisayara 11 öğrencinin, lisede 1 bilgisayara 7 öğrencinin düştüğünü gerçeğini (Sular, 2005) hatırlatarsak Türkiye’nin kat etmesi gereken yolla ilgili bir fikir edinebiliriz.

İncelenen ülkelerin hepsinde Teknoloji, Tasarım ve Teknoloji, Bilgi ve İletişim Teknolojisi (ICT), Deneysel Fen ve Teknoloji, Fen ve Teknoloji gibi çeşitli isimlerle zorunlu ve seçmeli teknoloji derslerin haftada 1-4 saat arayla verildiği görülmektedir. Bu açıdan özellikle Fransa ve Türkiye’de teknoloji eğitiminin ilköğretim Fen dersi öğretimi programıyla kaynaştırıldığı görülmektedir. Uygulamada mümkün olduğunca Matematik dersiyle bağlantı kurulması ve öğrenci merkezli, yapılandırmacı, deneysel bir yaklaşımı temele alması beklenen Fransa’daki Deneysel Fen ve Teknoloji dersinin Türkiye’deki muadili olan Fen ve Teknoloji dersi benzer amaçları gütmesine rağmen istenen başarıyı gösterebilmiş değildir. Dindar ve Yaygın (2007) tarafından fen ve teknoloji dersi öğretmenleri üzerinde yapılan bir araştırmada öğretmenler yeni bir yapılanmaya gidilen eğitim sisteminin ve oluşturulan müfredatın, program kitabında da sözü edilen fen-teknoloji toplum yaklaşımını yeterince barındırmadığını belirtmişlerdir. Yine bu çalışmada fen ve teknoloji dersinin öğrencileri bilimsel açıdan fen ve teknoloji okuryazarı bireyler haline getirme amacının yeterince sağlanmadığı vurgulanmaktadır.

Öğretmen yetiştirme açısından bakıldığında örneğin İngiltere’de bransa bakılmadan tüm öğretmenlerden Bilgi ve İletişim Teknolojisi becerilerine sahip olmaları istenmekte, ABD’de teknoloji öğretimi programı dahilinde öğretmen nitelikleriyle ilgili standartlar ayrıntılı olarak vurgulanmaktadır. Fransa’da ise ilkokulda teknoloji derslerini yürüten sınıf öğretmenlerine ve tüm diğer aday öğretmenlere gerekli bilgi ve beceriler üniversitede kazandırılmaktadır. Türkiye’de öğretmen yetiştirmede teknoloji okuryazarlık becerilerinin önemi doğrultusunda eğitim fakültelerinin programlarına zorunlu bilgisayar dersleri eklenmiş, öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı derslerinde öğrencilere ilgili bilgi, tutum ve becerilerinin kazandırılması planlanmıştır. Ayrıca bilgisayarla ilgili branş derslerini verecek olan öğretmenleri yetiştirmek amacıyla Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümleri kurulmuştur. Diğer yandan 2006 yılı itibarıyla Bakanlık tüm öğretmenlerin sahip olması gereken Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilik ölçütlerini yayınlamış ve bu yeterlikler arasında teknoloji okuryazarlığına da vurguda bulunulmuştur. Yapılan çalışmalara bakıldığında bunun acil bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Örneğin Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin teknoloji okuryazarlık düzeyleriyle ilgili çalışmaların sonuçları öğretmenlerin dersin teknolojiyle ilgili kısmında yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Karamustafaoğlu (2006) çalışmasında öğretmenlerin VCD-DVD ve bilgisayar kullanımının düzeylerinin düşük olduğunu bildirmiştir. Demiraslan ve Koçak Usluel (2005) ise öğretmenlerin çoğunluğunun bilgisayar kullanabilmesine karşın bilgi ve iletişim teknolojilerinin öğrenme öğretme sürecine entegrasyonu ile ilgili herhangi bir etkinlikte bulunmadıklarını ve alışageldikleri yöntemleri kullanmayı tercih ettiklerini bildirmiştir.

Öneriler

Yapılan karşılaştırmalar ve değerlendirmeler sonucunda ülkemizde teknoloji eğitimi bağlamında şu önerilere yer verilebilir:

1. Teknoloji eğitimi kapsamında yapılan harcamalar öncelikle bilgisayar, internet vb. teknolojilere yoğunlaştırılırsa ve program boyutu ihmal edilirse (bu donanım nasıl ve ne zaman kullanılacak; bunları kullanacak öğretmenler yeterli bilgi beceriye sahip mi) teknoloji verimli kullanılamayacağı için eğitimde ekonomiklik ilkesi ihlal edilmiş olacaktır. Dolayısıyla öncelikle okullarda öğrenci başına kaç bilgisayar düştüğü değil, öğrenci başına kaç teknoloji okuryazarı öğretmen düştüğü ve programın teknoloji öğretimine uygun hale getirilip getirilmediği önemli olmalıdır.
2. Teknoloji öğretimi de teknoloji gibi hızla gelişen bir alan olduğu için gelişmiş ülkelerin programları ve program değerlendirme alışmaları sürekli takip edilmeli ve karşılaştırmalar yapılmalıdır.
3. Teknoloji eğitimi münferit dersler halinde programa dahil edilmemeli yatay kaynaşıklık sağlayacak şekilde tüm programa yayılmalıdır. Bu amaçla öğretmenlerin Bakanlıkça yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerine sahip olma düzeyleri gerek öğretmen alımlarında gerekse hizmet süresince yapılacak sınavlarla denetlenmelidir.
4. ABD’de olduğu gibi program geliştirme anlayışı çerçevesinde teknoloji eğitimine yönelik genel standartlar belirlenmelidir. Bu standartlar incelenerek ülke gereksinimleri ve özellikleri doğrultusunda yeniden uyarlanmalıdır.
5. Ülkemizde teknoloji eğitiminin daha bilimsel ve güncel yürütülmesi amacıyla teknoloji konusunda söz sahibi olan TÜBİTAK, Milli Savunma Bakanlığı vb. gibi kurum/kuruluşlarımızla daha yakın bir koordinasyon ve işbirliği sağlanması gereklidir (Şenel ve Gençoğlu, 2003).

Kaynakça

- ALKAN, Cevat (1998) **Eğitim Teknolojisi**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Avrupa Komisyonu Eğitim ve Kültür Genel Müdürlüğü (2001). **Information and Communication Technology in European Education Systems**. Eurydice\ Belçika. <http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/ICT.pdf>
- CAJAS, Fernando (2000) "Technology education research: Potential directions". **Journal of Technology Education**, 12(1), ss. 75-85.
- CARTY, Anthony ve PHELAN, Pat (2006) "The Nature and Provision of Technology Education in Ireland". **Journal of Technology Education**. 18(1), ss.7-26.
- De Vries, Marc, J. (1994) "Technology Education in Western Europe". Layton, D. (Editör), **Innovations in Science and Technology Education**, Vol. V. Paris: UNESCO. <http://www.iteawww.org/PATT10/Barak.pdf>
- DEMİRASLAN, Yasemin ve KOÇAK USLUEL, Yasemin (2005). "Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Entegrasyonunda Öğretmenlerin Durumu". **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, ISSN: 1303-6521 4(3). <http://www.tojet.net/articles/4315.htm>
- DEMİRASLAN, Yasemin (2008). "Investigating the Propriety of a Science and Technology Curriculum in Turkey". **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, New York.
- DEMİREL, Özcan (1993). **Eğitim terimleri sözlüğü**. Usem Yayınları, Ankara.
- DİNDAR, Halil ve YANGIN, Selami (2007). "İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programına Geçiş Sürecinde Öğretmenlerin Bakış Açılarının Değerlendirilmesi", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 15(1), ss. 185-198.
- DUGGER, William (2005). "Twenty Years of Educational Standards for Technology Education in the United States". **2005 PATT Konferansı**. <http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT15/Dugger.pdf>.
- Eurybase (2006). **Türk eğitim Sisteminin Örgütlenmesi 2006/07**. The Information Database on Education Systems in Europe, www.eurydice.org.
- Eurybase (2007a). **The Education System in England, Wales, Northern Ireland 2006/07**. The Information Database on Education Systems in Europe, www.eurydice.org.
- Eurybase (2007b). **The Education System in France 2006/07**. The Information Database on Education Systems in Europe, www.eurydice.org.
- GINESTIE, Jacques (2005) "Analysing technology education through the curricular evolution and the investigation themes", **International Conference PATT 15th**, 18-22 Nisan, Haarlem, Hollanda. <http://www.iteaconnect.org/Conference/PATT/PATT15/Ginestie.pdf>
- Human Development Report (2007). **Fighting climate change: Human Solidarity in a Divided World 2007/2008**. Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı. New York.
- KARAAĞAÇLI, Mustafa ve MAHİROĞLU, Ahmet (2005). "Yapılandırmacı Öğretim Açısından Teknoloji Eğitiminin Değerlendirilmesi", **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, sayı: 16, s.47-63.
- KARAMUSTAFAOĞLU, Orhan (2006). "Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Materyallerini Kullanma Düzeyleri: Amasya İli Örneği" **AÜ. Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(1), ss. 90-101.
- KIROĞLU, Kasım (2006). **Yeni ilköğretim Programları 1-5. Sınıflar**. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- LEWIS, Theodore (1999). "Research in technology education-Some areas of need". **Journal of Technology Education**, 10(2), ss. 41-56.
- LEWIS, Theodore (2000). "Technology Education and Developing Countries". **International Journal of Technology and Design Education**, 10, ss. 163-179.
- LOVELAND, Thomas (2004) "Technology Education Standards Implementation in Florida". **Journal of Technology Education**, 16(1), ss. 40- 54.

- MEB (2003) **İlköğretim Kurumları Yönetmeliği**. 27/08/2003 tarihli 25212 sayılı Resmi Gazete.
- MEB (2005). **Orta Öğretim Kurumları Bilgi ve İletişim Teknolojisi Dersi Öğretim Programı**. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2006). **İlköğretim Teknoloji ve Tasarım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)**. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2007). **İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi (Son hali)-07/06/2007**. http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen/modules.php?name=Downloads&d_op=viewdownload&cid=72
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2006). *“Temel Eğitime Destek Projesi “Öğretmen Eğitimi Bileşeni”: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri”*. **Tebliğler Dergisi** Cilt:69, Sayı: 2590.
- NEWBERRY, Pamela B. (2001) *“Technology Education in the U.S.: A Status Report”*. **The Technology Teacher**, September, ss. 1-16.
- PANNAPECKER, John (2004). *“Technology education and history: Who’s driving (Editorial).”* **Journal of Technology Education**. 16(1), ss. 72-83
- POLAT, Coşkun (2006). *“Bilgi Çağında Üniversite Eğitimi İçin Bir Açılım: Bilgi Okuryazarlığı Öğretimi”* **A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi**, Sayı 30, ss. 249-266.
- RASINEN, Aki (2003) *“An Analysis of the Technology Education Curriculum of Six Countries.”* **Journal of Technology Education**, 15(1), ss. 31-47
- SADE, David ve COLL, Richard (2003). *“Technology and Technology Education: Views of Some Solomon Island Primary Teachers And Curriculum Development Officers.”* **International Journal of Science and Mathematics Education**, Sayı: 1, ss. 87–114.
- SULAR, Mehmet Kasım (2005). **Web Tabanlı Pedagojik Formasyon Eğitimi ve Örnek Sanal Ders Tasarımı ve Yönetimi (Gaziantep Üniversitesi Örneği)**, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.
- ŞENEL, Ahmet ve GENÇOĞLU, Serhat (2003) *“Küreselleşen Dünyada Teknoloji Eğitimi”*. **G.Ü. Endüstriyel Sanatlar Eğt. Fak. Derg.**, Yıl 11, Sayı 12, ss.45-65
- TATLI, Ercan (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırıcı Öğretmen Rollerini Yerine Getirme Düzeyleri (Aday Öğretmenlerin Görüşlerine Dayalı Bir Değerlendirme)**, S.Demirel Üniversitesi Fen Bilgisi Eğitimi, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Burdur.
- Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurumu (1996). **Technology for all Americans: A Rationale and Structure for the Study of Technology**. Reston, VA: Author. <http://www.iteaconnect.org/Publications/publications.htm>
- Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurumu (2000). **Standards for Technological Literacy: Content for the Study of Technology**. Reston, VA: Author, <http://www.iteaconnect.org/Publications/publications.htm>
- Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurumu (2003). **Advancing Excellence in Technological Literacy: Student Assessment, Professional Development, and Program Standards**. Reston, VA:Author, <http://www.iteaconnect.org/Publications/publications.htm>
- Uluslararası Teknoloji Eğitimi Kurumu (2006) **Technology Literacy for All: A Rationale and Structure for the Study of Technology**. <http://www.iteaconnect.org/Publications/publications.htm>
- UNESCO (2008) **ICT Competency Standards for Teachers, Competency Standards Modules**. UK: UNESCO, <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/The%20Standards/ICT-CST-Competency%20Standards%20Modules.pdf>
- WALMSLEY, Brad (2003). *“Partnership-Centered Learning: The Case For Pedagogic Balance in Technology Education”*. **Journal of Technology Education** 14(2), ss. 56-69.
- WILSON, Valerie ve HARRIS, Marlene (2004). *“Creating Change? A Review of the Impact of Design and Technology in Schools in England”*. **Journal of Technology Education**, 15(2), ss. 46-65.

TECHNOLOGY EDUCATION IN SOME DEVELOPED COUNTRIES AND IMPLICATIONS FOR TURKEY

S. Nihat ŞAD*

Sabahattin ARIBAŞ**

Abstract

In an era in which technology develops at a great pace and affects every aspects of our life, it is reasonable to assume an association between technology and growth. Therefore, the terms technology literacy and teaching technology have gradually gained importance. Developed nations have developed their curricula with the goal to raise individuals who can easily adapt to fast developing technology, use it efficiently, and generate new technologies. This paper intends to determine the place of technology education in developed countries like USA, England and France to compare them with the present situation in Turkey. The comparison revealed that the above cited nations have developed awareness towards technology education and developed their curricula accordingly. Turkey, however, has been rather late to raise similar awareness and unlikely deprived of the supports from civil institutions and organizations. Moreover differences were observed in achieving horizontal integration.

Key Words: Technology literacy, teaching technology, England, France, USA, Turkey

* Instructor; İnönü University, Faculty of Education, Malatya

** Prof.Dr.; İnönü University, Faculty of Education, Malatya

İLKÖĞRETİM SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ LAİKLİK KAVRAMININ ÖĞRETİMİ İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ

Kadir ULUSOY*

Özet

Bu çalışma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim dalında 3 ve 4. sınıflardan 71 öğretmen adayının kavram öğretimi ve "laiklik" kavramını nasıl öğretebilecekleri konusunda düşünceleri ve görüşlerini almak için yapıldı. Öğretmen adaylarına açık uçlu sorular soruldu, öğrenciler sorular ile ilgili görüş ve önerilerini yazdılar. Yazılan görüş ve öneriler frekanslara ayrıldı, birbirine yakın ifadeler aynı frekansta yer aldı. Araştırmada elde edilen bazı sonuçlar şunlardır: Bu çalışmaya katılan öğretmen adayları kavram öğretimi ile ilgili olarak; kavramların konu ile ilişkilendirilerek işlenmesini, kavramları işlerken farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmasını, bilinenen bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, özelden genele gidecek şekilde öğretilmesini ve kavram haritalarından yararlanılmasını istemektedir. Öğretmen adayları laiklik kavramını en fazla drama yöntemini kullanarak öğretmek istediklerini belirtmişlerdir. Daha sonra görsel materyaller kullanma, kavram haritası oluşturma ve laiklikle, dine dayalı yönetimler arasındaki farkı gösteren tablolar hazırlama isteğinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu çalışma öğretmen adaylarının kavram öğretimi ve "laiklik" kavramının öğretimi ile ilgili görüşleri öğrenmek bakımından önemlidir.

Anahtar Sözcükler: Laiklik, kavram, sosyal bilgiler, öğretmen adayları

Giriş

Ülkemizde genelde laikliğin ne olup, ne olmadığı üzerinde tartışmalar sürüp gitmektedir. Laikliğin ne olup olmadığına önemi kadar, insanların ne anlayıp anlamadığı ve okullarımızda nasıl öğretildiği de önemlidir. Çünkü okullarda laiklik tam anlamıyla öğretilmiş olsaydı, bugün laikliğin ne olup olmadığı hala tartışılıyor olmazdı. Ülkemizde eğitim programları alanında yapılan revizyondan sonra 2005 sosyal bilgiler programında 5. sınıf Atatürkçülük konuları içinde yer alan laiklik kavramının giriş düzeyinde verilmesi belirtilmiştir. Bu kavram daha sonraki yıllarda İlköğretim 8. sınıfta Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde pekiştirme düzeyinde verilecektir. 2005 programında kavram öğretimi ile ilgili bölümü hazırlayan Candan (2005), kavram öğretiminde; grafik materyaller, anlam çözümleme tabloları, kavram ağları ve kavram haritalarının kullanılabilceğini belirtmiştir. Bu açıdan, öğretmenliğe başladıklarında programda belirtilen çalışmalarını

* Yrd. Doç. Dr.; Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ABD. Öğretim Üyesi

okullarda uygulayacak olan ve gelecekte laiklik konusunu öğrencilere anlatacak olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kavram ve laiklik kavramının öğretimi ile ilgili görüşleri oldukça önemlidir.

Bu görüşlere geçmeden önce laiklik ile ilgili düşüncelere yer vermekte fayda vardır. Türkiye Cumhuriyeti, tarih boyunca medeniyet beşiği olarak bilinen coğrafyanın yeni sahibiydi. Kuruluşundan itibaren modernleşmeyi sadece sözde değil, özde prensip edinen bu yeni devlet; çağdaşlaşmayı özümsemiş, demokratik, hukuk ilkelerini özümseyen “laik” bireyler yetiştirmeyi hedef edinmiştir. Bu hedefleri gerçekleştirmek için ilkeler benimsemiş ve inkılaplar yapılmıştır. Yapılan inkılapların başarılı olabilmesi için inkılapların vatandaşlara benimsetilmesi gerekiyordu. Nitekim Atatürk de çok iyi biliyordu ki; kendi içine kapanmış, çağın yeniliklerinden ve uygarlığından uzaklaşmış bir Türkiye, çağdaş dünya ölçüleri içinde evrensel bir nitelik kazanamayacaktır. Atatürk’e göre; “Doğunun uygarlık anlayışı, maddi ve manevi dünya olaylarını din görüşü ile değerlendiriyordu. Bu uygarlık kavramı yaşadıkça, kalkınma ve refah sağlanamazdı” (Çomak:2003). Bunun için ne yapmak gerekiyordu? Bu sorunun cevabı, Atatürkçü düşünce sistemi içinde önemli bir yer tutan “laiklik” kavramının anlaşılıp uygulanması gerekliydi. Atatürk ilkelerinden biri ve Türkiye Cumhuriyetinin temeli olan “Laiklik” nedir?

Laiklik, Atatürkçü düşünce sisteminin özünü oluşturan akılcı ve bilimci tutumun ayrılmaz bir parçası, aynı zamanda Türk inkılabının temel hedefi olan çağdaşlaşmanın vazgeçilmez şartıdır. Laiklik olmadan ne akılcı yaklaşımın varlığından söz edilebilir, ne de çağdaşlaşma hedefine ulaşılması mümkün olabilir. Ülkemizde din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılmasındaki amaç Genç (1995)’in de belirttiği gibi; “dinin kişinin vicdan alanına ilişkin olduğunu, inanç ve ibadet konularını kapsadığını dünya işlerinin ise dünyevi iktidarlar tarafından din kurallarına göre değil, toplumun değişen ihtiyaçlarından kaynaklanan akılcı kurallara göre yürütüleceğini kabul etmektedir.” İşte Atatürkçü düşünce sistemindeki laiklik anlayışının Türkiye’de gerçekleştirmek istediği de budur.

Laiklik, kısaca, devletin yani; siyasi-hukuki örgütün bir unsurunu oluşturan egemenliğin kaynağının veya devletin hukukunun kaynağının beşeri irade olması olarak tanımlanmaktadır. Laiklik düşüncesinde, toplum, salt “akli” bir veri olarak algılanmaktadır. Bunun zorunlu sonucu ise kanun önünde eşitliktir. Kanun önünde eşitlik, din ve vicdan hürriyetini zorunlu kılmıştır. Kuşkusuz, “laik” hukuk düzenlerinde, herkes, “dinini yaşamakta” serbesttir. Ancak, bu serbestlik, ister kanun, ister örf ve adet biçiminde ortaya çıkmış olsun, hukukun kaynağının “beşeri irade” olması esasıyla sınırlıdır. Laiklik, beşeri düşüncede, bilimde meydana gelen değişimin zorunlu bir sonucudur (Hafızoğlu:1996). Laiklik kavramına, *‘politik düzenlemelerde dinin herhangi bir belirleyiciliğinin olmaması’* şeklinde daha net bir tanım getirmek de mümkündür (Kaya: 2007). Turan, Safran vd (2003)’ne göre, “laik” olmak; dünya işlerini din işlerinden, dini otoriteden ayrı olarak ele almak anlamına gelmektedir. Laiklik ise; sosyal hayatta din kurallarına tabi olmayan hukuk anlayışını ifade eder. Başgil (1991)’e göre; laiklik; din ile devlet işlerinin ayrılması ve devletin vicdan işlerinin gerçekleştirilmesine tarafsız kalmasıdır. Başka bir deyişle; devletin, Allah ile kul arasından çekilmesi ve dinin de devlet işlerine karışmaması, yani akıl ile imanın yetki alanlarının birbirinden ayrılmasıdır.

Laiklik gibi anlaşılması ve anlatılması tartışmalar yaratan birçok kavram sosyal bilgiler dersindeki tarih konularında ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük derslerinde mevcuttur. Bundan dolayı bu derslerde kavram öğretimi oldukça önem arz etmektedir. Çünkü kavramlar belli bir konuda birçok bilgiyi düzenleyen ve birleştiren unsurlardır. Eğitim, çoğu zaman, kavramların öğretilmesiyle ilgilidir (MEB: 2005). Temel kavramlar anlaşılmadıkça konu ilgili ileri düzeydeki diğer kavramların anlaşılacağı bilinmemektedir (Çepni,S.ve Diğ. 2000). Bu bakımdan laiklik kavramının ne olduğu anlaşılmadan laiklikle ilgili yapılacak konuşmalarda yanlışlar ve yanlışlıklar olacaktır. Sosyal bilgiler öğretiminde, kavramların öğrenilmesini, öğretimin odak noktası olarak belirlemenin birçok faydası vardır: “Kavramların öğrenilmesi öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sağlar. Öğrenme ve hatırlamayı basitleştir. İletişimi kolaylaştırır. Öğretimi kişiselleştirir. Gerçek ile yanlış algılamayı ayırt etmeye ve karmaşık anlamaya yardımcı olur. Problem çözme ve akıl yürütme becerisini geliştirir” (Doğanay: 2003a).

Sosyal bilgilerin en önemli parçalarından olan tarih öğretimi aracılığıyla, çağımız insanının ihtiyaç duyduğu önemli nitelik ve beceriler öğrencilere kazandırılabilir. Bu ders aracılığıyla öğrencilere duyuşsal niteliklerin kazandırılmasının yanında, sosyal beceriler, geçmişle bugünü mukayese edebilme, değişim ve sürekliliği algılayabilme, kanıtları değerlendirebilme, eleştirel ve analitik düşünebilme gibi pek çok özelliğin kazandırılması mümkündür (Demircioğlu; 2007). Özellikle ilköğretim aşamasında öğrencilere öğretilen tarih bilgileri öğrencilerin günlük hayatta kullanabileceği ve kolaylıkla algılayabileceği tarzda olmalıdır. Yaylacı (2007)'nın da belirttiği gibi; ilköğretimden itibaren, çocuk kendisi ve dünya ile ilgili fikir ve algılarını oluşturmaya başlar, bu bakımdan bu dönem oldukça hassastır.

Laiklik kavramının öğretilmesinde ve öğrenilmesindeki en önemli hususlardan biride kavram yanlışsıdır. Çünkü laiklik kavramının ne olduğu bilinmeden yapılacak açıklamalarda mutlaka yanlış bilgiler yer almaktadır. Bu yanlış anlamaların ve yanlışların önlenmesi oldukça önemlidir. Çünkü öğrenciler, genellikle sahip oldukları bu kavram yanlışlarını değiştirme konusunda çok tutucudurlar ve değişikliğe direnç gösterirler (Benson, Wittrock and Baur, 1993; Fellows, 1994; Schmidt, 1997, Koray, Özdemir ve Tatar, 2005). Bu direnci kırmak konusunda sosyal bilgiler öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Kavram yanlışsını düzeltmek ve yanlış anlamayı gidermek için öğrencinin geçmişte laiklikle ilgili neler bildiğini, laiklik kavramına karşı tutumunu öğretmenin bilmesinde fayda vardır. Bu sayede öğrencinin laiklik kavramı ile ilgili edindiği kavram yanlışsı giderilebilir. Koray, Özdemir ve Tatar (2005)'ın da belirttiği gibi örgün eğitim sürecinde de kavram yanlışlarının oluşması söz konusudur. Bazı bilgilerin hatalı olarak öğretilmesi ile kavram yanlışları ortaya çıkabilir. Ayrıca öğrencilerin, yeni öğrenme durumlarında kendi ön bilgilerini kullanmalarında yetersizlik yaşadıkları, öğrenme süresince zihinlerinde kavramsal değişimi sağlamada başarısızlığa uğradıkları ve kavramları öğrenirken belirli durumlarda anlam bütünlüğü kuramadıkları durumlarda da kavram yanlışları oluşabilir.

Laiklik kavramının öğrenilmeye başlandığı ilköğretim döneminde bu kavramla ilgili iyi bir alt yapı oluşturulması son derece önemlidir. Çünkü laiklik kavramı anlaşılır şekilde öğretilmediği ve kavratılmadığı sürece ilerleyen yıllarda da laiklikle ilgili tartışmalar hiçbir ilerleme göstermeden sürüp gidecektir. Bu nedenle özellikle eğitim öğretim kademesinin temelini teşkil eden ilköğretimde laiklik kav-

ramının öğrencilerin anlayabileceği şekilde işlenmesi, ilerleyen yıllarda bu kavramı daha iyi anlamalarına yardım edeceğinden dolayı sosyal bilgiler öğretmenlerinin laiklik kavramını işleyişleri oldukça önemlidir. Bu sebeple sosyal bilgiler öğretmenlerinin laikliğin öğretimi ile ilgili görüş ve düşünceleri oldukça önem arz etmektedir.

Amaç: Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının laiklik kavramının öğretimine yönelik görüşlerini ve önerileri almaktır. Gelecekte laiklik kavramını öğretecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının laiklik kavramının nasıl öğretilmesi gerektiği konusundaki düşüncelerinin oldukça önemli olduğunu düşünülerek bu çalışma yapılmıştır. Laiklik kavramını öğretecek olan öğretmen adayları; kavram öğretimi ve laiklik kavramının öğretimi ile ilgili neler düşünüyorlar? Sorusuna cevap aranacak ve laiklik kavramını nasıl işlemeyi düşündükleri tespit edilmeye çalışılacaktır. Bu amaçla öğretmen adaylarına aşağıdaki açık uçlu sorular yöneltilmiştir;

- ✓ *“Laiklik” kavramından ne anladığınızı yazınız.*
- ✓ *Kavram öğretimini gerçekleştirmek için neler yaparsınız?*
- ✓ *“Laiklik” kavramını işlerken nasıl bir uygulama yapmayı düşünüyorsunuz?*

Metot: Araştırma “Sosyal Bilgiler” öğretmen adaylarının laiklik kavramının öğretimiyle ilgili görüşlerini ortaya koymak olduğundan betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinde bulunan 44 “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” anabilim dalında öğrenim gören 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Ancak bu sayıda bir öğrenci kitlesine ulaşmanın zorlukları sebebiyle, evrenden örneklem seçilmiştir. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi “Sosyal Bilgiler Öğretmenliği” anabilim dalında 2007-2008 eğitim-öğretim yılında 3 ve 4. sınıflarda öğrenim gören 71 öğretmen adayı, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla 3 açık uçlu soru, öğretmen adaylarına yazılı olarak verilmiştir. Herhangi bir zaman sınırlandırması olmadan sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar içerisinde birbirine yakın olan görüşler, aynı kategori içerisinde değerlendirilmiş ve toplanan verilerin frekansı alınarak anlaşılmıştır.

Bulgular: Bu bölümde, ilerleyen yıllarda laiklik kavramını öğretecek olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kavramların ve laiklik kavramının nasıl öğretilmesi gerektiği konusundaki düşünce ve görüşlerinin frekans dağılımlarına yer verilmektedir.

“Çizelgelerde öğretmen adaylarının verdikleri cevaplardan bir birine yakın olan görüşler aynı frekansta toplanmıştır.”

Çizelge 1: Öğretmen Adaylarının Laiklik Kavramından Ne Anladıkları İle İlgili İfadeleri:

| | Frekanslar |
|---|------------|
| Laiklik düşüncelerimizi, inancımızı serbestçe ve başkalarına zarar vermeden yaşayabilmemizdir. | 45 |
| Din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılmasıdır. | 41 |
| Laikliği benimseyenler herkese saygılı olur. | 40 |
| Laiklik her görüşe saygı gösterir. | 40 |
| Laiklik birçok görüşün bir arada olmasıdır. | 34 |
| Laiklik uygulaması zor bir kavramdır. | 26 |
| Laikliğin ne olduğu tam olarak anlatılamıyor. | 18 |
| Bizi yönetenlerin dini, düşüncesi, ne olursa olsun, bizi yasalara göre yönetmek zorundadır. | 13 |
| Laiklik soyut bir kavramdır, anlatımı belki kolay ama öğrencilerin anlaması oldukça zor oluyor. | 9 |
| Laikliği anlatabilmek için, önce laikliğin ne olduğu tam olarak bilmek gereklidir. | 7 |
| Laikliği, öğrencilerin yanlış anlamasına zemin hazırlamamak gerekir. | 4 |

- ✓ 1.Çizelgeye göre öğretmen adayları laiklik kavramından ne anladıkları ile ilgili en çok katılımı % 63.3'lük bir oranla “düşüncelerimizi, inancımızı serbestçe ve başkalarına zarar vermeden yaşayabilme” şeklinde belirtmiştir.
- ✓ İkinci olarak % 57.7'lik oranla “din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması” şeklinde algıladıklarını ifade etmişlerdir. Bu ifade, ilköğretimden itibaren kullanılan kitabi ve teknik bir ifadedir, üniversite öğrencilerinin de bu şekilde anlamaları oldukça normaldir.
- ✓ Laikliği benimseyenlerin herkese saygılı olacağını ve laikliğin her görüşe saygı gösterdiğini belirtenlerin görüşleri % 56.3'tür.
- ✓ Laiklik uygulanması zor bir kavramdır, şeklinde görüş bildirenler de % 36.6'lık bir oran sahiptir. Yaklaşık öğretmen adaylarının üçte biri laikliğin uygulanmasının zor olduğunu belirtmiştir.
- ✓ Laikliğin ne olduğu tam olarak anlatılamıyor diyenlerin oranı % 25.3'tür.
- ✓ Bizi yönetenlerin dini, düşüncesi, ne olursa olsun, bizi yasalara göre yönetmek zorundadır, diyen öğretmen adaylarının görüşleri % 18.3'lük bir orana sahiptir
- ✓ Laikliği anlatabilmek için önce laikliğin ne olduğunu tam olarak bilmek gereklidir, diyenlerin oranı % 9.8'dir.
- ✓ Laikliği, öğrencilerin yanlış anlamasına zemin hazırlamamak gerekir, diye fikir beyan eden öğretmen adaylarının görüşleri % 5.6'dır.

Bu sonuçlara göre öğretmen adayları, birçok ifadelerinde laiklik kavramından ne anladıklarını belirtmişlerdir. Ancak bazı ifadeler laiklik kavramından ne anladıklarından ziyade laiklik kavramı ile ilgili düşüncelerini yansıtmaktadır. Bunlar: “Laikliğin ne olduğu tam olarak anlatılamıyor. Bizi yönetenlerin dini, düşüncesi, ne olursa olsun, bizi yasalara göre yönetmek zorundadır. Soyut bir kavramdır, anlatımı belki kolay ama

◆ Kadir Ulusoy

öğrencilerin anlaması oldukça zor oluyor. Laikliği anlatabilmek için, önce laikliğin ne olduğu tam olarak bilmek gereklidir. Laikliği, öğrencilerin yanlış anlamasına zemin hazırlanmamak gerekir” ifadeleridir.

Çizelge 2: Öğretmen Adaylarının Kavram Öğretimi Esnasında Neler Yapmak İstedikleri İle İlgili Görüşleri:

| | Frekanslar |
|---|------------|
| Kavramlar konu ile ilişkilendirilerek işlenmeli, farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmalı (Analiz yolu, anlam çözümleme tabloları, problem çözme, beyin fırtınası, kavram ağı oluşturma vb.). | 41 |
| Bilinenden bilinmeye, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, özelden genele gidecek şekilde öğretilmelidir. | 34 |
| Kavram haritalarından yararlanılmalı. | 25 |
| İşlenecek kavram ile ilgili görsel öğelerden yararlanılmalıdır. | 17 |
| Hedef belirlenmeli, süreç planlanmalı, ortam iyi hazırlanmalı | 14 |
| Öğrencilerin bireysel farklılıkları kavram öğretiminde mutlaka dikkate alınmalı, eskiden bildikleri bilgiler aynen tekrarlanmamalı, öğrencilerin derse dikkati çekilmeli, öğrencilerin konu ile ilgili hazır bulunuşluluğu öğrenilmeye çalışılmalı. | 13 |
| İşlenecek kavramın seviyeye uygun olması çok önemlidir. Kavram öğretilirken kavram karışıklığına neden olunmamalıdır. | 13 |
| Yeni bilgiler eski bilgilerle ilişkilendirilmelidir. | 11 |
| Kavram öğretimi başarılı olursa konuların öğretilmesi ve kalıcılığı sağlanır. Zıt ve benzer kavramlar öğretilmelidir. | 8 |
| Kavramlar yaşantıyla ilişkilendirilmelidir. | 8 |
| Somutlaştırmak, tanım yaptırabilmek, farklı örnekler vermek, öğrencinin yaşadığı çevreyle ilişkilendirilebilir. | 6 |
| Öğretmen derse hazırlıklı gelmelidir, pratik ve etkili bir işleyiş yapmalıdır, öğrenciyi pekiştireç vermelidir ve değerlendirme yapmalıdır. | 5 |
| Bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır, kavram bireyin ön bilgileriyle ilişkilendirilmelidir. | 3 |
| Öğretilen kavram söylenir, bu kavramın ne olduğu açıklanmalı. | 3 |
| Kavram güncel bir konuda geçiyorsa öğretimi daha kolay olur. | 1 |

Çizelge 2'ye göre; öğretmen adaylarının kavram öğretimi esnasında neler yapmak istedikleri ile ilgili görüşleri frekanslara ayrılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde;

- ✓ Öğrenciler en çok görüşü; farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması ile (örneğin; analiz yolu, problem çözme, beyin fırtınası vb.) kavram öğretiminin yapılmasının etkili olacağı yönünde belirtmişlerdir. Bu görüşe katılanların oranı % 57.7'dir.
- ✓ İkinci olarak; bilinenden bilinmeye, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, özelden genele gidecek şekilde öğretebilirim, diyen öğretmen adaylarının görüşü gelmektedir. Bu görüşün oranı % 47.8'dir.
- ✓ Üçüncü olarak, kavram haritalarından yararlanılmalı, görüşü yer almıştır. Bu görüşü belirtenlerin oranı % 35.2'dir.

- ✓ Daha sonra, işlenecek kavram ile ilgili görsel öğelerden yararlanılmalıdır, görüşü gelmektedir. Bu görüşe katılan öğrencilerin oranı % 23.9'dur.

Bu yöntem ve uygulamalar yapılırsa ezberden uzaklaşılır, böylece kavramlar ile ilgili bilgiler kalıcı olur. Öğrencilerin bireysel farklılıkları kavram öğretiminde mutlaka dikkate alınmalı, eskiden bildikleri bilgiler aynen tekrarlanmamalı, öğrencilerin derse dikkati çekilmeli, öğrencilerin konu ile ilgili hazır bulunuşluluğu öğrenilmeye çalışılmalı ve işlenecek kavramın seviyeye uygun olması çok önemlidir.

- ✓ Kavram öğretilirken kavram karışıklığına neden olunmamalıdır, görüşlerinin oranları % 28.3'dür. Kavram öğretimi başarılı olursa konuların öğretilmesi ve kalıcılığı sağlanır. Zıt ve benzer kavramlar öğretilir.
- ✓ Kavramlar yaşantıyla ilişkilendirilmelidir, görüşlerini belirtenlerin oranları % 11.2'dir.
- ✓ En düşük görüş frekansı ise "Kavram güncel bir konuda geçiyorsa öğretimi daha kolay olur", görüşünü benimseyen öğrenci oranı % 1.4'dür.

Çizelge 3: Öğretmen Adaylarının Laiklik Kavramını İşlerken Neler Yapmak İstedikleri İle İlgili Görüşleri:

| | Frekanslar |
|--|------------|
| Drama yöntemi kullanırım. | 47 |
| Görsel materyaller kullanırım. | 43 |
| Konu soyut olduğu için somutlaştırırım. | 42 |
| Kavram haritası oluştururum. | 39 |
| Laiklikle, dine dayalı yönetimler arasındaki farkı gösteren tablolar hazırlarım. | 38 |
| Öğrencilerin laiklikle ilgili görüşlerini alırım. | 35 |
| Anlatım yöntemini kullanırım. | 34 |
| Soru-cevap yöntemini kullanırım. | 34 |
| Atatürk'ün laikliğe yaptığı katkılar örneklerle açıklarım. | 30 |
| Tartışma yaptırım. | 28 |
| Din özgürlüğünün olması önemi vurgularım. | 28 |
| Laiklik uygulamaları ile ilgili örnekler veririm. | 23 |
| Laikliği anlatmadan önce demokrasinin önemine değinirim. | 19 |
| Örnek olay incelemesi yaptırım. | 18 |
| Öğrencilere laiklikle ilgili çeşitli görüşlerden örnekler veririm. | 18 |
| Konuyu pekiştirmek için sorular sorarım. | 15 |
| Hak ve özgürlükler çerçevesinde öğretmeye çalışırım. | 12 |
| Laikliğin toplumdaki yansımalarını işlerim. | 9 |
| Konuyla ilgili çeşitli materyaller hazırlarım. | 3 |

3. Çizelgeye göre öğretmen adayları; öğretim ilke ve yöntemleri, özel öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri gibi derslerde öğrendikleri bilgiler ile "laiklik" kavramını öğretebileceklerini düşünmektedirler. Bu bölümde öğretmen adayları genelde hangi yöntemleri kullanacaklarını belirtmişlerdir. Kavram öğretiminde önemli bir yer

tutan anlam çözümleme tablosu ve kavram bulmacalarını laiklik kavramının öğretimi sırasında kullanabileceklerini belirtmemişlerdir. Öğretmen adayları laiklik kavramını öğretirken şunları yapmak istemektedir. En fazla oranda “drama % 66.1, görsel materyaller kullanımı % 60.5, konu soyut olduğu için somutlaştırırım % 59.1, kavram haritası oluşturma % 54.9, laiklikle, dine dayalı yönetimler arasındaki farkı gösteren tablolar hazırlama % 53.5, anlatım % 47.8, soru-cevap yöntemi % 47.8”, kullanma isteği görülmektedir. Bunların dışında; Atatürk’ün laikliğe yaptığı katkılar örneklerle açıklarım % 42.2, tartışma yaptırırım % 39.4, din özgürlüğünün olması önemi vurgularım % 39.4, laiklik uygulamaları ile ilgili örnekler veririm % 32.3, laikliği anlatmadan önce demokrasinin önemine değinirim % 26.7, örnek olay incelemesi yaptırırım % 25.3, öğrencilere laiklikle ilgili çeşitli görüşlerden örnekler veririm % 25.3, konuyu pekiştirmek için sorular sorarım % 21.2, hak ve özgürlükler çerçevesinde öğretmeye çalışırım % 16.9, laikliğin toplumdaki yansımalarını işlerim % 12.6, konuyla ilgili çeşitli materyaller hazırlarım % 4.2, oranında öğretmen adaylarının görüş bildirdiği görülmektedir. Bu sonuçlara göre; öğretmen adaylarının genelde konuyu somutlaştırmaya yönelik ifadeler kullandıkları görülmektedir.

Aşağıda bazı öğretmen adaylarının laiklik konusunu işlerken neler yapmak istedikleri ile ilgili görüşlerine yer verilecektir. Öğretmen adayları;

“Önce devletin ne olduğunu sonra dinin ne olduğunu anlatırım, devlet kavramının içinde din kavramının yerini anlatırım, bu iki kavramın birbirinden farklı olduğunu kesinlikle anlatırım.”

“Öğrencilere daha önce laiklik kavramını duyup duymadıkları sorarım, öğrencilerin soyut olarak bildiği bilgileri somutlaştırmak gerekir, öznel bilgileri ortak noktalarda buluşturmaya çalışırım, öğrencilerin ön bilgilerini sınırlar, daha sonra kavramı öğrenciye anlatırım. Kavramı pekiştirmek için olabildiğince çok örnek veririm”.

“Din özgürlüğünün olmasının önemini vurgular, devletin dininin olmamasının her dinin yaşamasına fırsat verdiğini belirtirim.”

“Öğrencilere din, devlet ve laiklikten ne anladıklarını sorarım, aldığım cevaplardan sonra konuyu soyuttan somuta doğru götürürüm, laikliğin daha iyi anlaşılabilmesi için; proje ödevi hazırlamalarını, araştırma yapmalarını ülkemizde nasıl uygulandığını araştırmalarını öğrenmelerine yardımcı olurum.”

“Öğrencilerin bildiklerinden bilmediklerine doğru giderim, eski-yeni ve “laik”-“laik olmayan” dönemle ilgili belgeler gösteririm, görsel ve işitsel materyaller kullanırım.”

“Laiklik kavramı Atatürk ilke ve inkılâplarına uygun olarak anlatılmalıdır. Laiklik; dili, dini, ırkı, ne olursa olsun bir toplumda yaşayan insanların bir arada olması için birbirine hoşgörü ile yaklaşmasıdır.”

“Günlük hayatta laiklikle ilgili mesaj veren örnek olayları kullanırım.”

“Bir tablo yaparak laikliğin olması ve olmaması durumunda neler olacağını öğrencilere beyin fırtınası yaptırarak buldururum.”

“Öğrencilere saltanatın kaldırılması, cumhuriyetin ilanı ve halifeliğin kaldırılmasını anlatılıp, bu inkılâplar sonucunda neler kazandığımızdan bahsederim.”

“Demokrasi kavramı ile ilişkili olduğundan önce demokrasinin iyi özümsemesini sağlarıım.”

“Her öğrencinin birbirine saygılı olması için bütün görüşlerin iyi ve kötü yanlarını öğretirim. Öğrencilerin ön yargıdan uzak olmasına dikkat ederim. Konuyla ilgili başka kavramları da öğretirim.”

“Laikliğin sözlük anlamını öğretirim, “laik” devletler hakkında bilgi veririm. Laikliğin ülkemize kazanımlarını anlatırım.”

“Öğrencilerin siyasi görüşleri oluşmadığından laiklik öğrencilere dik-katli biçimde anlatılmalıdır. Öğretmen kendi siyasi fikrini ortaya koymamalıdır çünkü böylece hem hedef ve kazanımdan uzaklaşmış olur, hem de tarafsızlığını kaybetmiş olur. Bireylerin dini inancı ne olursa olsun birlik ve beraberlik içinde yaşayabileceklerini anlatırım.”

“Öğrencilere sunuş yöntemi yapılarak laikliği anlatırım, anlatımdan sonra test yapılarak öğrencilerin laikliği anlayıp anlamadığı anlarım.”

“Öğrencilere her din ve inancın diğerine üstünlük kurmaya çalışırsa sürekli çatışma ortamı oluşturacağını, laiklik sayesinde bütün din ve inançlara eşit mesafede olduğunu, bunun için laikliğin çok önemli olduğunu anlatırım.”

“Fen derslerinde laboratuvar da kavramlar deneyerek, yaparak öğretiliyor, ancak tarih derslerinde kavramlar farklı yöntemlerle öğretilabilir, örneğin; tartışma, görsel materyal kullanma, beyin fırtınası vb. kullanılmalı ve konu pekiştirilmelidir.”

“Laiklikle ilgili konuştuktan sonra teokratik devlet ile “laik” devlet arasındaki farkı gösteren tablolar sergilerim, bu ülkelere de örnekler veririm.”

“Tarihi süreçte din, yargı, hükümet gibi devlet kurumların hangi aşamalardan geçtiğini ve laikliğe neden ihtiyaç duyulduğunu örneklerle açıklarım.”

“Laiklik kavramını demokrasi ile ilişkilendirilerek anlatırım.”

Drama yöntemi ile işleyiş yaparım, “Sınıfı 10’ar kişilik 2 gruba ayırırım. Bir grup laiklik diğer grup ise din ile yönetilen bir toplum olur. Her iki grupta da her dine ve düşünceye sahip insanlar olur, din ile yönetilen toplumlarda mevcut dinin dışındaki inançlara sahip insanların çektiği sıkıntıları anlatılır, “laik” toplumda ise her dine inanan insanların özgürce davrandığını gösteririm böylece öğrenciler laikliği daha iyi anlar.”

“Üç ayrı dinin mabet yerlerini öğrencilere gösteririm, sonra hoşgörüden bahsederim, sonra her dine ve görüşe saygılı olmayı anlatırım”

“Din ve devlet işlerinin aynı ve farklı olduğunu gösteren drama uygulamaları yaparım.”

“Laikliğin faydasını gösteren güzel örnekler anlatırım.”

“Öğrencilere bazı haklarının olduğunu ve bu hakların başkalarına zarar vermeden kullanılabileceğini anlatırım. Daha sonra bir öğrenciyi öğretmen bir öğrenciyi cami hocası yaparım, ikisi de görevlerini söyler” bende ikisinin de görevinin ayrı olduğunu ve ikisinin de birbirine saygı göstermesi gerektiğini belirtirim. Bu durumun laiklik olduğunu söylerim.

“Laikliğe geçiş aşamalarını anlatırım.”

“İnsanlar arası diyalogdan bahsedilmeli, insanların birbirine karşı sevgi, saygı, hoşgörü konusunda bilinçlendirilmesi gerekir.” Şeklinde görüş bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının farklı yöntem ve teknikleri kullanmak istemeleri oldukça önemlidir. Bu sayede ders ezberden, sıkıcılıktan, monotonluktan ve tek düzelikten kurtulacaktır. Böylece laiklik kavramının öğretiminde istenilen başarıya ulaşılabilir.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim aşamasında öğrencilere aktarılacak bilgilerin kolaylığı, ilginçliği ve anlaşılabilirliğinin yanında, dersi işleyen eğitimcinin de özellikle kavramları öğretirken izleyeceği yöntem, teknik ve tutumlar önemlidir. Anık (2007)'ın yaptığı çalışmada öğrenciye göre eğitici; kavramlar öneren, kuramlar öngören, modeller tasarlayan bir akademisyen ve araştırmacı olmaktan ziyade; ders anlatmasını bilen, öğrenciye dersini belletebilen, pedagojik performans açısından yetkin bir profesyonel olmak zorundadır. Öğrencinin dersi anlamasını kolaylaştırdığı için eğitimcinin düzgün ve gramere uygun cümlelerle ders anlatmasını istemektedir. Kuru ve duru bir anlatım dili ile anlaşılmayı bulanıklaştıracak yoğunlukta eski-yeni Türkçe veya yabancı dil terimleri kullanmaması, vurgu ve tonlamaları yerli yerince yapması, ölçülü bir vücut dili kullanması; alana hâkimiyeti ve yatkınlığını sergileyecek iletişim becerileri ortaya koyması ve özellikle hitabeti ile etkilemesi; öğrencinin eğitimcide aradığı bazı iletişim kistaslarıdır.

Özellikle bilgi, beceri, değer ve kavram öğretiminde öğretmenin takınacağı yaklaşım çok önemlidir. Eğer ki kavram öğretiminde öğretmen, gerekli yöntem ve teknikleri kullanamıyorsa, işlediği konuyu ne kadar iyi bilirse bilsin başarıya ulaşmakta çok zorlanacaktır. Çünkü;

Kavram öğretiminde uygun yöntemin belirlenmesi ve uygulanması önemlidir. Öğrenciler çevrelerini kendi başlarına gözlemler ve bu gözlemler sonucunda elde ettiklerini ders esnasında sunulan kavramlarla bütünleştiremezlerse bilim çevresince kabul edilemeyen öğrenci kavramlarının oluşmasına neden olur (Kılıç 2007:10).

Laiklik, soyut bir kavramdır ve insanların farklı algılamalarına açıktır. Bu sebeple özellikle ilköğretim çağındaki öğrencilerin soyut kavramları öğrenmelerinin zorluğu da göz önünde bulundurularak bu kavramın öğretilmesine özen gösterilmelidir. İlköğretim öğrencileri gündelik hayatta laiklik kavramını mutlaka duymaktadırlar ve bu kavramla karşılaşmaktadırlar. Bu durum ile ilgili Gelman (1999) şunları söylemektedir:

Küçük çocuklar, soyut kavramların çoğu hakkında ayrıntılı ve somut bilgileri olmamasına karşın, soyut kavramların olduğunu ve bu kavramların birbirlerini nasıl etkilediklerini bilirler (Akt: Sucuoğlu, Büyüköztürk, Ünsal; 2008:206).

İlköğretimin ikinci kademesinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri, sosyal bilimlerin ürettiği bilimsel bilgiler aracılığıyla öğrencilere vatandaşlık becerileri kazandırmaya çalışmaktadırlar (Barcan 1971; Köstüklü 1999; Doğanay 2003b, Demircioğlu; 2006). Laikliği benimsemiş olan devlet sistemimizde laiklik konularını işleyecek olan öğretmen adaylarının görüşleri oldukça önemlidir.

Çalışma sonucuna göre; bu çalışmaya katılan öğretmen adayları kavram öğretimi ile ilgili olarak; kavramların konu ile ilişkilendirilerek işlenmesini, kavramları işlerken farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmasını, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, özelden genele gidecek şekilde öğretilmesini ve kavram haritalarından yararlanılmasını istemektedir. Öğretmen adayları laiklik kavramını öğretirken en fazla drama yöntemi kullanacaklarını belirtmiştir. 47 öğrenci ile en fazla katılım bu yöndedir. Daha sonra görsel materyaller kullanma, konuyu somutlaştırarak materyallerin kullanılmasını, kavram haritası oluşturma ve laiklikle, dine dayalı yönetimler arasındaki farkı gösteren tablolar hazırlama isteği önemli oranda öğrencilerin müracaat etmek istedikleri yöntemlerdir. Öğretmen adayları laikliği anlatırken laikliğin, yanlış anlamaya sebep olmayacak şekilde anlatılmasını, ayrıca anlatım esnasında soru-cevap yönteminin de kullanılmasını istemektedirler.

Görsel materyallerden yararlanmak da kavram öğretiminde başvurulması gereken yöntemlerden birisidir. Çünkü görsellik bir materyalin kalıcılığı ve somutlaştırılmasını artıran önemli bir özelliktir. Shu-Ling (2000) özellikle soyut kavramların öğrenilmesinde, görsel-ışitsel sunumların etkisini ortaya çıkarmıştır. Beishuizen ve Diğerleri (2002) de somut örneklerin olması gerektiğini ifade etmişler ve araştırmaları ile desteklemiştir.

Çalışmadan sonra öğrencilerle yapılan görüşmede bazı öğrenciler, "laiklik kavramının yeterince anlatılamadığını, bu kavramın insanları birleştirmek yerine karşı karşıya getirmek için kullanıldığını" belirttiler. Oysa laiklik sayesinde insanların bir birine inanç ve düşünce olarak saygı duymasının temel alındığında, bu saygı anlayışı uygulandığında hiçbir sorunun olmayacağı belirtilmiştir. Laikliği insanlara benimsetmek istiyorsa; laikliğin din karşıtlığı olduğu, laiklikte hiçbir dine yer olmadığı gibi anlayış ve yorumlardan uzaklaşılmalıdır. Bu ve buna benzer yorumlar insanları ister Müslüman, ister Hıristiyan, ister Musevi olsun, isterse yerel dinlere inansın, insanlarda tedirginlik yaratabilir. Oysa insanlar laikliği; inançlarının, düşüncelerinin, dini yaşayabilmelerinin garantisi ve sigortası olarak görmeleri çok önemlidir.

Öğrencilerin bazıları "laikliğin faydasını anlatan güzel örnekler anlatırım" demiştir. Bu uygulamaya çok ihtiyaç vardır. Çünkü ülkemizde laiklikle ilgili yapılan tartışmalar laikliğin halka kazandırdıklarını değil, bazı kişilerin yaşam tarzları, kılık kıyafetleri veya davranışları üzerinedir. Bu tartışmaların laikliği benimsetmeye değil, insanlar arası gerginliğe sebep olduğu unutulmamalıdır. Laikliğe katkı sağlamayan bu tür tartışmalar yerine, laikliğin kazanımlarını anlatacak televizyon programları yapılabilir.

Kısacası; öğretmen adaylarının kavram öğretimi ve laiklik kavramının öğretimi sırasında farklı yöntem ve teknikleri kullanmak istemeleri oldukça önemlidir. Öğrencilerin kavram öğretimi ve laiklik kavramının öğretimi konusunda istekli olmaları bu konuda daha etkin olmalarında fayda sağlayacaktır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının da belirttiği gibi laikliği anlatırken yanlış anlamaya sebep olmayacak şekilde anlatmak oldukça önemlidir.

Okuyan ve araştıran insanlar, doğruyu da yanlış da görebilmelidir. Genelde insanlar başkalarının gözünden, dilinden veya kaleminden bilgi sahibi olduğu için olayları düşünmeden, yorumlamadan, analiz etmeden karar veriyor. Böylece insanlar başkalarının istediği gibi hayatlarını yönlendiriyorlar. Bu süreçte özellikle hassas ve iyi bilinmesi gereken konulardan olan “*din, milliyetçilik, laiklik ve Atatürkçülük*” istismar konusu olabiliyor. Oysa bu değerler hiç kimsenin, hiçbir zümrenin veya siyasi partinin tekelinde değildir. Türkiye Cumhuriyetinin her vatandaşı; hem Atatürkçü, hem laik, hem milliyetçi hem de bir dine inanan veya inanmayan birisi olabilir. Atatürkçülük, milliyetçilik, laiklik bizim bir arada yaşamamızda, birlik ve beraberlik içinde olmamızda, bir birimize saygı duymamızda, en mühimi; “*millet olmamızda*” çok önemli unsurlardır.

Öneriler:

- ❖ Laiklik kavramı öğretilirken ezberden kaçınılarak, “anlama, yorumlama, analiz, sentez çalışmaları, problem çözme, eleştirel düşünme, beyin fırtınası oluşturma gibi uygulamalar yapılmalı; kavram haritası, kavram ağı ve anlam çözümleme tabloları oluşturulmalıdır.
- ❖ Laiklik kavramı işlenirken sınıf içinde münazara ve panel gibi uygulamalar yapılarak farklı bakış açılarının ortaya çıkması sağlanmalıdır.
- ❖ Taşlı (2005)’ın uyguladığı gibi kavram öğretiminde bulmacalarda kullanılabilir. Böylece bulmacada geçen kavramlarla ilgili öğrenci bilgilerini ölçmek için ön test ve son test uygulaması da yapılabilir.
- ❖ Öğrencinin laiklik kavramını en iyi anlatan örneklerden hareket ederek bir genellemeye ulaşması sağlanmalıdır.
- ❖ Gazete ve dergilerde laiklikle ilgili öğrenci seviyesine uygun yazılar öğrencilere okutturularak, anlama ve yorumlama çalışmaları yaptırılmalıdır.
- ❖ Atatürk’ün laiklikle ilgili sözleri üzerinde durulup, Atatürkçü düşünce sisteminde laikliğin yeri ve öneminin doğru algılanması sağlanmalıdır.
- ❖ Laiklik kavramının sadece “din ve devlet işlerinin birbirinden ayrılması” olarak gösterilmekten kaçınılmalı. Laikliğin birlik ve beraberlik içinde yaşama imkânı sağladığı, farklı inanç ve düşüncelere hoşgörü ile bakmamıza yardımcı olduğu ve en önemlisi Türkiye Cumhuriyetinde “bir millet olma” yolunda önemli bir misyon üstlendiğini pekiştirmek gerekmektedir.

Kaynakça

- Anık, C. (2007). "Eğiticinin Performansını Niteleyen Faktörler", *Bilig*, sayı: 43, (133-168).
- Barcan, A. (1971). *Social Science, History And The New Curriculum*, Sdney: Hick Smith & Sons.
- Başgil, A. F. (1991). *Din ve Laiklik*, İstanbul.
- Beishuizen, J., Stoutjesdijk, E., Spuijbroek, S., Bouwmeester, S., Geest, H. (2002). "Understanding Abstract Expository Text", *British Journal of Educational Psychology*, 72, (279-297).
- Benson, D. L., Wittrock, M. C. & Baur, M. E. (1993). "Student's Preconceptions of the Nature of Gases", *Journal of Research in Science Teaching*, 30(6), (587-597).
- Candan A. S. (2005). "Kavramlar" Sosyal Bilgiler 4-5.Sınıf Programı (s:85-93) Ankara: MEB Basımevi.
- Çepni, S., Aydın, A., Ayvacı, H.Ş. (2000). "Dört ve beşinci sınıflarda fen bilgisi programındaki fizik kavramlarının öğrenciler tarafından anlaşılma düzeyleri". *Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi Bildiriler Kitabı 2000*,(135-140).
- Çomak, H. (2003). Atatürkçü Düşünce Sistemi ve Çağdaşlaşma, Atatürkçülük Konferansları I, Ankara: Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etüt Başkanlığı Yayınları.
- Demircioğlu, İ. H. (2006). "Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilimler Hakkındaki Görüşleri", *Bilig*, sayı: 36, (113-124).
- Demircioğlu, İ.H. (2007). "Tarih Öğretiminde Filmlerin Yeri ve Önemi", *Bilig*, sayı: 42, (77-93).
- Doğanay, A. (2003a). "Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi", *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed: Öztürk C.ve Dilek, D), Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Doğanay, A. (2003b). "Sosyal Bilgiler Öğretimi", (Ed: Öztürk C. ve Dilek D.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Fellows, N. J. (1994). "A window into thinking: Using student writing to understand conceptual change in science learning", *Journal of Research in Science Teaching*, 31(9),(985-1001).
- Genç, R. (1995). Türkiye Cumhuriyeti'nin Laikleşmesinde 3 Mart 1924 Tarihli Kanunların Önemi, Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Atatürk ve Atatürkçülük Dizisi:11
- Kaya, S. (2007). *Laiklik*, <http://www.derinsular.compdf/Laiklik.pdf> (Erişim tarihi: 24.03.2008).
- Kılıç, F. (2007). *Mikro Düzeyde İçerik Düzenleme Stratejilerinin Kavramların, Genellemelerin Öğrenilmesine ve Bilişsel Esnekliğe Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koray, Ö. Özdemir, M. ve Tatar, N. (2005). "İlköğretim Öğrencilerinin "Birimler" Hakkında Sahip Oldukları Kavram Yanılgıları: Kütle ve Ağırlık Örneği", *İlköğretim Online*, 4(2), (24-31).
- Köstüklü, N. (1999). *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*, Konya: Günay Ofset.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı*, İstanbul.
- Schmidt, H. J. (1997). "Students' misconceptions' looking for a pattern". *Science Education*, 81, (123-135).
- Shu-Ling, L. (2000). "Influence of Audio-Visual Presentations on Learning Abstract Concept", *International Journal of Instructional Media*, 27(2).
- Sucuoğlu, B. Büyüköztürk Ş. Ünsal P.(2008). "Türk Çocuklarının Temel-İlişkisel Kavram Bilgilerinin Değerlendirilmesi", *İlköğretim Online*, 7(1), (203-217).
- Taşlı İ. (2005). "4.-7. Sınıf Sosyal Bilgiler Programı Üniteleri İle İlgili Kavram Bulmacaları Örnekleri", *Millî Eğitim*, sayı:66 <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/166/index3-tasli.htm> (Erişim tarihi:03.02.2009).
- Turan, R. Safran M. vd. (2003). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi*, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yaylacı, G. Ö. (2007). "İlköğretim Düzeyinde Kariyer Eğitimi ve Danışmanlığı", *Bilig*, sayı: 40, (119-140).

PRESERVICE SOCIAL SCIENCE TEACHERS' OPINIONS ABOUT TEACHING THE CONCEPT OF SECULARISM

Kadir ULUSOY*

Abstract

This study has been conducted in Adiyaman University during 2007-2008 school year with 71 preservice social science teachers. The main purpose of this study was to investigate preservice social sciences teachers' ideas and beliefs about how to teach "Secularism" concept. The data was collected by using open ended questionnaires and students' written responses to the questions. The collected data were grouped into various frequencies and similar statements were gathered in the same frequency groups. Preservice teachers participated in this study stated that it is important to teach concepts by relating the subject; to use different teaching methods and techniques; to teach concepts by going from known to unknown, concrete to abstract, basic to complex, specific to general; to use concept maps. These preservice teachers also stated that they mostly prefer to teach the concept of secularism by using drama techniques. Using visual materials, concept maps and preparing tables which shows the differences between the secular and theocratic governments were some other methods mentioned by preservice teachers in their responses. This study is important regarding to identify preservice teachers' ideas about concept teaching and teaching secularism concept.

Key Words: Secularism, concept, social sciences, preservice a teachers

* Asst. Prof. Dr.; Mersin University, Faculty of Edition, Mersin-Türkiye.

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE GRUP ÇALIŞMASIYLA GAZETE KÜPÜRLERİNDEN POSTER OLUŞTURMA TEKİNİNİN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Mutlu UYGUR*

Tuğba YANPAR YELKEN**

Özet

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim Sosyal Bilgiler derslerinde grup çalışmasıyla yürütülen gazete kupürleri yardımıyla poster hazırlama etkinliğinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini tespit etmektir. Bunun için 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi, "toplum için çalışanlar" ünitesi seçilmiştir. Çalışmada deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Yapılandırmacı kuram doğrultusunda yenilenen programın uygulamaları hem kontrol hem de deney gruplarında yürütülmüştür. Bu çalışmalara ek olarak deney grubunda öğrenciler ders içeriklerine paralel biçimde gruplarla gazete kupürlerinden yararlanarak poster oluşturmuşlardır.

Araştırma, 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Mersin Mimar Sinan İlköğretim Okulunda 5. sınıf öğrencileri arasında yapılmıştır. 5-D sınıfı deney grubunu, 5-C sınıfı kontrol grubunu oluşturmak üzere toplam 58 öğrenci bu araştırmanın deneklerini oluşturmaktadır. Verilerin analizi SPSS paket programında t-testi kullanılarak yapılmıştır. Çalışma sonunda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler Dersi, Gazete Kupürleri, Grup Çalışması, Poster Hazırlama

Giriş

Öğrenciler, konu ya da problemi kendileri inceledikleri, bunları uygulamalı olarak çalıştıkları, uygulama çalışmalarının sonuçlarını not ederek, kendi aralarında sonuçları tartıştıkları durumlarda daha fazla öğrenmektedirler. İlköğretim okullarında öğrencilerin bu yönde eğitim alabilmeleri eskiden beri amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ülkemiz ilköğretim okullarında uygulanmakta olan program, 2005'den itibaren "yapılandırmacı" eğitim kuramı doğrultusunda yenilenerek uygulamaya konulmuştur.

Yapılandırmacı (oluşturmacı) kuram, öğrenciyi dersin merkezine alan, dersin başından sonuna kadar etkin hale getiren, öğretmeni bilgi veren öğretici konumundan yönlendirici olduğu rehber konumuna getiren, bilginin tekrarı değil, transferi ve yeniden yapılandırılmasının söz konusu olduğu, değerlendirmenin üründen çok süreç odaklı olduğu vurgusunu yapan bir kuramdır (Özden, 2003, 55; Huitt, 2003;

* MEB, Mimar Sinan İlköğretim Okulu, Mersin

** Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Mersin

◆ Mutlu Uygur / Tuğba Yanpar Yelken

Titiz, 2005, 17). Yapılandırmacılık öğretimle ilgili değil, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır (Demirel, 2005b, 233-234). Bilginin öğrenci tarafından inşası için bilgiye öğrenci kendisi ulaşmalı ve yorumlamalı, bunun içinde sınıfta grup dinamikleri oluşturarak öğrenciyi motive etmeli, ders zevkli hale getirilmelidir.

Bu kurama göre, dersin öğretmeni etkileşimli öğretim materyallerini ve ilk elden kaynakları kullanır. Öğrencilerinin ilk elden bilgi edinmelerine yardımcı olur. Öğrencilere hazır bilgi vermez (Akpınar ve Ergin, 2005, 55-64).

Yapılandırmacı kuramda öğretmenlere, öğretim sürecinde bazı farklı alternatif yöntemler önerilmektedir. 2007 - 2008 eğitim-öğretim yılında TTKB (Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı) okullarda uygulanmak üzere “müze ile eğitim” ve “eğitimde gazete kupürlerinden yararlanma” gibi iki farklı etkinlik önermiştir. Eğitim sürecinde ülkemiz okullarında pek yaygın kullanılmayan gazeteler özellikle Sosyal Bilgiler dersinde kullanılabilecek bir görsel öğretim materyali niteliği taşımaktadır.

Eğitim-Öğretimde Gazete Kullanımı

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencilerin güncel olayları ve anlık gelişmeleri takip etmeleri gereken bir derstir. Yapılandırmacı kuramda öğrencinin bilgiyi yapılandırması istendiğine göre, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi için gündemi takip eden, yorum ve eleştiri yapabilen, bilgiyi anlamlı hale getirebilen bireyler olmaları sağlanmalıdır. Gazete yoluyla güncel konuların takibini yaparak öğrenci bu kazanımı edinebilir. Ayrıca öğrenci görsel bir öğretim materyalinden faydalandığı için de ders daha eğlenceli hale getirilmiş olur.

Sosyal Bilgiler dersinde gazete kullanımı yoluyla Sosyal Bilgiler öğretiminin amaçlarına da önemli ölçüde ulaşılmış olur. Ayrıca Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla gazete okumaya, gazetede ki haberleri izlemeye, haberlerle ilgili konularda düşünce üretip, yorum yapmaya alışan öğrenciler, daha sonraki yaşantılarında da bu alışkanlıklarını sürdürürler. Sosyal Bilgiler dersini işlerken sınıfında gazeteye yer veren, dersin konularını gazetelerdeki günlük haberlerle ilişkilendiren bir öğretmen toplumsal olaylara karşı duyarlı, sorumlu, içinde yaşadığı yakın ve uzak toplumsal çevresini tanıyan bireyler yetiştirmiş olur (Deveci, 2005).

Özellikle ilköğretimde öğrencilere gazetenin önemi ve gazete okuma alışkanlığı grup etkinlikleriyle çalışmalar yaptırılarak kazandırılabilir. Gazetelerden işlenen konuyla ilgili güncel haberlerin yer aldığı kupürlerin toplanarak öğrenci tarafından üniteyle ilgili posterlerin oluşturulması bu etkinliklerden biri olabilir. MEB, Talim Terbiye Kurulunun da bu yönde bazı çalışma ve önerileri mevcuttur.

Millî Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB), 24.01.2008 tarih ve 3 no’lu kararında, “ilköğretim 4.-8. sınıf öğretim programlarının, öğrenme-öğretme süreçlerinde gazete kupürlerinden yararlanma” başlığıyla önerilerde bulunmuş, bu yöndeki resmi yazıyı tüm ilköğretim okullarına göndermiş ve gereğinin yapılması yönünde görüş bildirmiştir.

TTKB, İlköğretim 4.-8. Sınıf öğretim programında, gazete kupürlerinden yararlanma ile ilişkilendirilen kazanımları da belirlemiştir.

5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde gazete kupürleriyle sağlanabilecek kazanımlar ve açıklamalar Tablo 1’ de gösterilmiştir.

Tablo 1. İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 5. Sınıf Öğretim Programında “Gazete Kupürlerinden Yararlanma” İle İlişkilendirilen Kazanımlar

| Sınıf | Öğrenme Alanı/ Ünite | Kazanımlar | Açıklamalar |
|----------|--|---|--|
| 5. Sınıf | Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler/ Toplum İçin Çalışanlar | 1. Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir. | Kamu yararına çalışan sivil toplum kuruluşları, kuruluş amaçları, çalışmaları vb. ile ilgili gazete kupürleri toplatılarak sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla ilişkilerini içeren sunu hazırlanabilir. |
| | | 2. Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur. | |
| | | 3. Sivil toplum kuruluşlarının etkinlik alanlarına göre sınıflandırır. | |
| | | 4. Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir. | |
| | | 5. Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır. | |

Kaynak: ttkb.meb.gov.tr/yenicalismalar/gazete.pdf . Erişim: 12.04.2008.

Çalışmada gazete kupürleri grup çalışmasıyla kullanılmakta, öğrenciler bu kupürlerden posterler oluşturmaktadırlar. Bilgiyi yapılandıran sınıfta bu tür etkinliklerin yapılması önerilmektedir. Bu çalışma da yapılandırmacı kuramın bu noktadan hareketle, öğrencilerin gruplara ayrılarak, işbirlikli öğrenme biçiminde çalışmalarını sağlanmıştır. Öğrencilerde işbirliği ortamı sınıfta çalışma grupları oluşturularak sağlanmıştır. İşbirlikli öğrenme ortamları aşağıda tanımlanmıştır.

İş Birlikli Öğrenme

İş birlikli öğrenme ortamları bilgiyi yapılandıran sınıflarda yer alan öğrenme ortamlarının başında yer almaktadır.

Demirel (2005a, 81), geleneksel öğrenme ile yapılandırmacı öğrenme ayrımını Tablo 2’ de gösterildiği şekilde yapmıştır;

Tablo 2. Geleneksel Öğrenme ile Yapılandırmacı Öğrenmenin Karşılaştırılması

| Geleneksel Öğrenme | Yapılandırmacı Öğrenme |
|---|--|
| Tümevarım | Tümdengelim |
| Sabit program | Öğrenci sorunlarına göre değişebilen program |
| Öğretmen doğru yanıtları araştırır | Temel kavramları anlamalarıyla ilgilenir |
| Değerlendirme ders sonunda ve bağımsızdır | Süreç odaklı tümel değerlendirmeye dönük |
| Öğrenciler bireysel çalışır | Öğrenciler gruplar halinde çalışır |

Kaynak: Demirel, 2005a.

Demirel (2005, 103), bilgiyi yapılandıran (yapılandırmacı öğrenme uygulanan) sınıfta öğrenci etkinliklerinin gruplar halinde çalışarak yapılması gerektiğini belirtmiştir. Wilson (1997) ise yapılandırmacı öğrenmede kullanılan stratejileri, drama, proje çalışmaları, tasarımılayarak öğrenme, öğreterek öğrenme ve işbirlikli öğrenme olarak tanımlamaktadır.

Açıkgöz'e göre (1992, 3), İşbirlikli öğrenme, öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda, küçük gruplar halinde, birbirlerinin öğrenmesine yardım ederek çalışmalarıdır.

İş birlikli öğrenme, öğrencilerin konulara ilgisini artırır, etnik, cinsiyet, ırksal, zeka düzeyleri ve kişisel özellikleri farklı öğrenciler arasındaki olumlu tutumları ve sosyal etkileşimleri geliştirir. Burada etkinlikler grupla çalışma ve grubun her üyesinin katılımını dikkate alan biçimde oluşturulmalıdır (Güven, 2004). Gruplar bireyde değişiklikler oluşturmada etkilidirler. Bireylerdeki değişimler grup sayesinde daha kalıcı hâle gelir, iş birlikli grup çalışmalarında öğretim daha etkilidir, grup içinde başkalarından dönütler alma öğrenme sürecinin etkisini olumlu yönde etkiler. Grup içinde çalışmak bireyi, hem bilişsel hem duygusal hem de sosyal öğrenmeler açısından zenginleştirir (Askew ve Kernel, 1998, 8-9; Aktaran: Güven, 2004).

Bilgin ve Karaduman (2005, 32-45), Sarıtaş (1999), Yanpar, Hazer ve Arslan (2006, 113-122), çalışmalarında geleneksel yöntemlere göre işbirlikli öğrenme yöntemi lehine anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Belirtilen bu çalışmalarda iş birlikli öğrenme ortamlarının öğrenci başarılarını artırdığı tespit edilmiştir. Yapılan bu çalışmada da, işbirlikli öğrenme ortamı uygulamalarından biri olan grupla öğretim tekniği uygulanmıştır. Aşağıda grupla öğretim tekniği ve grup çalışmalarının amaç ve kapsamı açıklanmıştır.

Grupla öğretim tekniği: Demirel (2005a, 81-103), Grupla Öğretimde 8 tekniğin bulunduğunu belirtmiştir. Bu teknikler şunlardır: Beyin fırtınası, gösteri, soru-cevap, drama-rol yapma, benzetim, ikili ve grup çalışması, mikro öğretim, eğitsel oyunlar.

Bu çalışmada yukarıda yer alan tekniklerden grup çalışması tekniği uygulanmıştır.

Grup çalışması: En az 2, en fazla 10 öğrencinin bir araya gelerek belli bir amaç doğrultusunda yaptıkları sınıf içi çalışmaya grup çalışması denir.

Demirel (2005a, 81-103), kalabalık sınıflarda grup oluşturulurken dikkat edilecek noktaları şu şekilde belirtmektedir.

1. Bir sınıfta 5 yada 6 grup oluşturulması idealdir.
2. Bir ideal grup çalışması 3 kişiyle olabileceği gibi, bu sayı 10-15' e kadar çıkabilir.
3. Gruplar arası niteliği belirlemek için her gruba aynı konu verilmelidir.
4. Gruplar öğretmen tarafından random yolla oluşturulmalıdır.
5. Her grubun bir lideri-koordinatörü olmalıdır.
6. Öğretmen grup çalışmalarını yakından izlemeli, kontrol etmeli ve yardımcı olmalıdır.

Grupla çalışma tekniğinde öğretmenin uyması gereken bazı önemli kurallar vardır. Beydoğan (2004), grupla öğretimde öğretmenin rolünü 3 basamakta belirtmiştir. Bu basamaklar şunlardır: 1. Öğrencilerin işleyeceği çalışmanın amacını açıklamak, 2. Öğrencilerin çalışmaya tam katılımını sağlamak için motive etmek, 3. Çalışılması planlanan konu için gerekli ön öğrenmeleri öğrencilere hatırlatmak.

Grup çalışmalarında gazete kupürleriyle poster hazırlama tekniği: Bu teknik grup çalışmaları ve poster hazırlama etkinliklerinin bileşimi ile oluşturulmuştur. Bu teknik uygulanırken izlenecek adımlar şu şekilde sıralanabilir: 1. Öğretmen öğrencilerin işleyeceği çalışmanın amacını açıklar. 2. Poster hazırlama tekniği hakkında öğrenciler bilgilendirilerek, örnek posterler gösterilir. 2. Sınıfta random yolla 5 ya da 6 grup oluşturulur. Gruplarda ideal öğrenci sayısı 5-9 arasındadır. 4. Her gruba bir lider-koordinatör seçilir(öğrenciler seçebilir). 3. Gruplar arası niteliği belirlemek için her gruba aynı konu verilmelidir. Konunun farklı bölümleri verilebilir. Gruplar çalışmanın içeriğine göre kendilerine isim seçerler. 6. Öğretmen konuyla ilgili gazete haberlerini okur ve etkili kupürleri gösterir. Gruplarda her öğrencinin etkin rol alarak bilhassa güncel konularla ilgili kupürleri toplamaları istenir. 7. Gruplarda aynı tür kupürlerin toplanmaması için iş bölümü görev dağılımı yapılması sağlanır. 8. Toplanan kupürler, öğretmen ve öğrenciler tarafından ortak değerlendirmeyle ayıklanarak poster için uygun olanlar seçilir. 9. Renkli fon kartonlar üzerine kupürler yapıştırılır. Kupürlerin altına ve yanına amaca uygun yazılar grup tarafından yazılır. 10. Son şeklini almış olan posterler okul koridorunda ya da sergi salonunda sergilenir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde, “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesiyle ilgili kazanımların doğru ve yeterince öğrenilmesini sağlamak amacıyla eğitim-öğretim ortamında, kontrol grubunda kullanılan yapılandırmacı kurama göre hazırlanmış olağan ders içeriği ile deney grubunda yürütülen yapılandırmacı kurama uygun ders içeriğinin “grup çalışmalarında gazete kupürleriyle poster hazırlama tekniği” kullanılarak desteklediği uygulamalarda, öğrencilere etkileri açısından farklılık olup, olmadığını saptamaktır.

Yapılandırmacı kuramda bu etkinliğin etkililiğini tespit etmek ve öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarını bu etkinliklerin ne derece etkilediğini tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Problem Cümlesi

5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “toplum için çalışanlar” ünitesinde, grup çalışmalarında gazete kupürleriyle poster hazırlama tekniğinin öğrenciler üzerindeki (tutum-akademik benlik-ders başarısı) etkileri nelerdir?

Alt Problemler

1. Grup çalışmalarıyla gazete kupürlerinden poster hazırlama tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersi akademik benlik kavramı puanları arasında uygulama öncesi ve sonrası anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

2. Grup çalışmalarıyla gazete kupürlerinden poster hazırlama tekniğinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum puanları arasında uygulama öncesi ve sonrası anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

◆ Mutlu Uygur / Tuğba Yanpar Yelken

3. Deney grubunun ön test başarı puanı ile kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

4. Kontrol grubunun son test başarı puanı ile kontrol grubunun ön test başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

5. Deney grubunun son test başarı puanı ile deney grubunun ön test başarı puanını arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

6. Deney grubu son test başarı puanı ile kontrol grubu son test başarı puanı arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Toplum İçin Çalışanlar” ünitesi ile,
2. Deney grubuna uygulanan, grup çalışmalarında gazete kupürleriyle poster hazırlama tekniği ve kontrol grubuna uygulanan olağan ders içeriğiyle,
3. Uygulanan ölçme araçlarıyla,
4. 2007-2008 eğitim-öğretim yılında, Mersin Mimar Sinan İlköğretim Okulu 5-D ve 5-C sınıfı öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.

Sayıtlar

1. Kavram başarı testinin kapsam geçerliliği için uzman kanısı yeterlidir.
2. Deney ve kontrol grubunda kontrol altına alınamayan değişkenler, sonucu anlamlı derecede etkilememektedir.

Materyal ve Metot

Araştırma Grubu

Bu araştırmada deneysel yöntem kullanılmıştır. Araştırma grubunu Mersin Mimar Sinan İlköğretim Okulunda 5-D ve 5-C sınıfında bulunan toplam 58 öğrenci oluşturmaktadır. 5-D sınıfında bulunan 29 öğrenci deney grubunu, 5-C sınıfında bulunan 29 öğrenci ise kontrol grubunu oluşturmuşlardır. Şubeler random (rasgele) olarak seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Sosyal Bilgiler dersi akademik benlik kavramı ölçeği: Senemoğlu (1989) tarafından Türkçeye uyarlanan Brookover’in (1964) akademik benlik kavramı ölçeği Sosyal Bilgiler dersi için hazırlanmıştır. Senemoğlu (1989) tarafından bu ölçeğin güvenilirliği 3 farklı grupta 0.80, 0.84 ve 0.89 olarak bulunmuştur.

Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği: Yanpar, Çakar ve Şahin (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinde 27 madde bulunmaktadır. Bu maddelerden 12’si negatif anlamlıdır. Ölçeğin güvenilirliği, 0.94 olarak bulunmuştur.

Başarı testi: Grupların bilişsel giriş davranışlarını ölçmek amacıyla, 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi, Toplum İçin Çalışanlar ünitesiyle ilgili belirtilen kazanımları içe-

ren 35 soru hazırlanmıştır Testin hazırlanmasında, 5.sınıf Sosyal Bilgiler dersinin öğretim programı, MEB Ders Kitabı (2007,43) ve hazırlık-test kitaplarından faydalanılmıştır. Hazırlanan 35 soru Mersin Üniversitesinden bir öğretim üyesi ve Mimar Sinan İlköğretim Okulundan 3 sınıf öğretmenin ortak kanıları sonucu 25 soruya indirilmiştir. Sorular, 5 seçenekli çoktan seçmeli sorular şeklinde hazırlanmıştır. Testin güvenilirliği 0,81 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, testin çalışmada kullanılabilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analizi amacıyla t testi, SPSS 12 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek amacıyla hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir.

İşlem

Çalışma amacıyla 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “toplum için çalışanlar” ünitesi belirlenmiştir. Hazırlanan ve geçerliliği uzman kanısıyla onaylanan test soruları deney ve kontrol gruplarına ayrı ayrı uygulanmıştır. Yaklaşık 4 hafta süren ünite boyunca deney grubuna, grup çalışmalarında gazete kupürleriyle poster hazırlama tekniğini uygulamaları sağlanmıştır. Deney grubu, üyeleri random olarak seçilen 4 eşit büyüklükteki gruptan oluşmaktadır. Öğrenciler daha önceki deneyimlerinden grup çalışmasını bilmektedirler. Her grup kendisine bir başkan ve sözcü seçmiştir. Gruplar öğrenciler tarafından, “Tema Grubu”, “Yeşilay Grubu”, “Kızılay Grubu” ve “Lösev Grubu” olarak adlandırılmıştır. Gruplarda her öğrencinin etkin rol alarak bilhassa güncel konularla ilgili kupürleri toplamaları istenmiştir. Ünite konuları yapılandırmacı kuram doğrultusunda belirlenen içerikte ilerlemiş buna ek olarak öğrenciler, öğrendikleri konularla ilgili poster oluşturmaya ilk hafta hazırlık ve tanıtım olmak üzere toplam 4 hafta boyunca devam etmişlerdir. Posterler bir müddet okul koridorlarında sergilenerek değerlendirilmesi sınıf öğrencileri ve ziyaretçi öğrencilerce yapılmıştır.

Ayrıca deney grubu öğrencilerine ön test ve son test olarak Senemoğlu (1989) tarafından Türkçeye uyarlanan Brookover’in (1964) akademik benlik kavramı ölçeği ve Yanpar, Çakar ve Şahin (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır.

Kontrol grubunda yapılandırmacı kuram doğrultusunda belirlenen içerikte ilerlemeler sağlanmış ekstra talimatlar ve teknikler uygulanmamıştır. Kontrol grubu öğretmenine ne doğrultuda bir ders uygulaması yaptığını sorduğumuzda, daha çok öğretmen kılavuz kitabında belirtilen doğrultuda uygulamalar yapmaya çalıştığını fakat bazen, klasik düz anlatım yöntemi veya soru-cevap yöntemine başvurmak zorunda kaldığını zira sürenin yetmediğini, konuları tamamlayamayacağı endişesi taşıdığını belirtmiştir.

Uygulama süresince, ders ve çalışma kitabı programda belirtilen şekilde takip edilmiştir. Uygulamalar bitene kadar her iki gruba da gözlemler yapılmıştır. Ünitenin sonunda her iki gruba da aynı başarı testi son test olarak uygulanarak veriler SPSS 12 istatistik programında analiz edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırmamızın alt problemlerine ilişkin bulgular yer almaktadır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 3. Akademik Benlik Kavramı Puanlarının Karşılaştırılması

| GRUP | N | t | p |
|---------------|----|-------------|---------|
| DENEY ÖNTEST | 29 | t= -2.02 | p= 0.08 |
| DENEY SONTEST | 29 | 0.08 > 0.05 | |

Akademik Benlik Kavramı Ölçeği, deney grubuna çalışma başlamadan önce ve çalışma tamamlandıktan sonra uygulanmıştır. Tablo 3'e göre, bu ölçeğe uygulanan t testi sonucunda t=-2.02 ve p=0.08 bulunmuştur. Bu sonuca göre, deney grubunun ön-son Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Benlik Kavramı Ölçeği puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak, anlamlı bir fark ($p > 0.05$, $p=0.08$) yoktur.

Arada anlamlı bir farkın çıkmamasının nedeni çalışma süresinin 4 hafta gibi kısa bir süre olmasıdır. Bir anlamda öğrencinin öğrenme özgeçmişini kısa bir süreyi kapsadığı için akademik benlik kavramı puanları değişmemiştir.

Senemoğlu'nun aktardığına göre (2007), Bloom (1976), Akademik Benlik Kavramını, öğrencinin öğrenme özgeçmişine dayalı olarak, hedeflerle tutarlı öğrenme düzeyine ulaşip ulaşamayacağına ilişkin kendini algılayış tarzı olarak tanımlamaktadır.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

| GRUP | N | t | P |
|---------------|----|-------------|---------|
| DENEY ÖNTEST | 29 | t= -2.09 | p= 0.04 |
| DENEY SONTEST | 29 | 0.04 < 0.05 | |

Tutum ölçeği, deney grubuna çalışma başlamadan önce ve çalışma tamamlandıktan sonra uygulanmıştır. Tablo 4'e göre, tutum ölçeklerine uygulanan t testi sonucunda t=-2,09 ve p=0,04 bulunmuştur. Bu sonuca göre, deney grubunun ön-son Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği puanlarının ortalamaları arasında istatistiksel olarak, anlamlı bir fark ($p < 0.05$, $p=0.04$) vardır. Öğrenci tutumlarında az da olsa olumlu yönde bir değişim meydana gelmiştir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarında 0.05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu fakat 0.01 düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Bu durum aradaki anlamlı farkın çok küçük olduğu anlamına gelmektedir.

Öğrenci tutumlarında anlamlı farkın çıkmasının nedeni öğrencilerin uygulanan tekniği sevmelerinden kaynaklanmaktadır. Farkın küçük çıkmasının nedeni ise uygulama süresinin 4 hafta gibi kısa bir süre olmasından dolayıdır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine bağlı olarak deney grubunun ön test başarı puanı ile kontrol grubunun ön test başarı puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık olup olmadığına ait bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Ön Test Puanlarına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Karşılaştırılması(t-testi Analizi Sonuçları)

| GRUP | N | X | S.S | T | P |
|----------------|----|-------|-------|----------|------------|
| DENEY ÖNTEST | 29 | 38.13 | 15.32 | t= 0.362 | p= 0.719 |
| KONTROL ÖNTEST | 29 | 36.82 | 12.06 | | .719> 0.05 |

Tablo 5’ de deney ve kontrol gruplarının ortalamaları, standart sapmaları, t ve p değerleri belirtilmiştir. Bu tabloya göre deney grubunun aritmetik ortalaması 38.13, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 36.82, deney grubunun standart sapması 15.32, kontrol grubunun standart sapması 12.06 ve t testi sonucu 0.719 olarak bulunmuştur.

Tablo incelendiğinde $p > 0.05$ ($p=.719$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları ön test-son test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur.

Deney ve kontrol grubu öğrencileri yaklaşık olarak araştırmanın başlangıcında birbirlerine denk düzeydedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 6. Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırılması(t-testi analizi sonuçları)

| GRUP | N | X | S.S | T | P |
|-----------------|----|-------|-------|---------|-------------|
| KONTROL ÖNTEST | 29 | 36.82 | 12.06 | t=-5.35 | p=0.00 |
| KONTROL SONTEST | 29 | 50.82 | 12.49 | | 0.00 < 0.05 |

Olağan ders içeriğinin uygulandığı kontrol grubunun ön test-son test puanları Tablo 6’ da verilmiştir. Bu tablo incelendiğinde kontrol grubunun ön test ortalamasının 36.82’ den son test ortalamasında 50.82’ ye yükseldiği görülmektedir. Kontrol grubunun standart sapması ön testte 12.06, son testte 12.49 bulunmuştur. Kontrol grubuna uygulanan ön test-son test sonucunda $t=-5.35$ ve $p=0.00$ bulunmuştur. Tablo 6’ ya göre $p < 0.05$ ’tir.

Ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir

Bu sonuç kontrol grubunda uygulanan olağan ders içeriğinin öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 7. Deney Grubunun Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılması(t-testi analizi sonuçları)

| GRUP | N | X | S.S | T | P |
|---------------|----|-------|-------|-----------|--------|
| DENEY ÖNTEST | 29 | 38.13 | 15.32 | t = -8.03 | p=0,00 |
| DENEY SONTEST | 29 | 67.79 | 23.07 | | |

Tablo 7' de grup çalışmasıyla gazete kupürlerinden poster oluşturma tekniğini uyguladığımız deney grubunun ön test-son test başarı puanlarına ilişkin veriler gösterilmiştir. Deney grubunun ön test ortalaması 38.13, son test ortalaması 67.79 çıkmıştır. Deney grubunun ön testte standart sapması 15.32, son testte standart sapması 23.07 bulunmuştur. Tablo 7 incelendiğinde deney grubuna uygulanan ön test-son test sonucu $t = -8.03$ ve $p=0.00$ olduğu görülmektedir.

Tablo 7' ye göre $p < 0.05$ ' tir.

Bu verilere göre deney grubunun ön test ile son test başarı puanı arasında bir artışın olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın anlamlı olup olmadığına yönelik yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, grup çalışmasıyla gazete kupürlerinden poster oluşturma tekniğinin uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin başarısında önemli bir artış meydana gelmiştir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubunun Son Test Puanlarının Karşılaştırılması(t-testi analizi sonuçları)

| GRUP | N | X | S.S | T | P |
|-----------------|----|-------|-------|--------|---------|
| DENEY SONTEST | 29 | 67.79 | 23.07 | t=3.48 | p=0.001 |
| KONTROL SONTEST | 29 | 50.82 | 12.49 | | |

5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi "toplum için çalışanlar" ünitesinde, grup çalışmasıyla gazete kupürlerinden poster oluşturma tekniğinin uygulandığı sınıf olan deney grubundaki öğrenci başarısı, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde fazla çıkmıştır. Bu verileri test etmek için t testi uygulanmıştır.

Tablo 8' de deney ve kontrol gruplarının son test sonuçlarına göre ortalamaları, standart sapmaları, t ve p değerleri belirtilmiştir. Bu tabloya göre deney grubunun aritmetik ortalaması 67.79, kontrol grubunun aritmetik ortalaması 50.82, deney grubunun standart sapması 23.07, kontrol grubunun standart sapması 12.49 ve t testi sonucu 3.48 olarak bulunmuştur.

Tablo incelendiğinde $p < 0.05$ ($p=0.001$) olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre deney ve kontrol grupları arasında son test puanlarına göre anlamlı bir fark vardır.

Başarı puanları açısından bakıldığında deney grubu öğrencilerinin anlamlı derecede kontrol grubu öğrencilerinden başarılı oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

Sonuç ve Öneriler

Sonuçlar

Yenilenen Sosyal Bilgiler programında, öğrenci merkezli, Sosyal Bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmaktadır (TTKBa, 2005).

Yenilenen Sosyal Bilgiler programının farklı yönleri olarak etkinlik temelli öğrenmede, öğrencilerin işbirliği yaparak birbirlerinden öğrenme fırsatı bulabilmeleri, etkinlikler sonunda ürettiklerini sınıfta sunarak bir şeyleri başarmanın hazzını yaşayabilmeleri ve öz güven kazanabilmelerinin amaçlandığı belirtilmektedir. Ayrıca program öğrencilerin, bilgiyi kendi yaşantılarından yola çıkarak, yine kendisinin yapılandırmasını hedeflemektedir. Araştırma, sorgulama ve üretmeye dayanan öğrenme yaşantılarının programın ana eksenini oluşturduğu göze çarpmaktadır.

Talim Terbiye Kurulu program geliştirme çalışmaları modülünde, programların yaklaşımı bölümünde, “eğitim, kitap dışı kaynaklara yönlendirilmelidir” ibaresine yer vermiştir. Burada, okullarda eğitimin, tamamen ders ve test kitaplarına bağımlı hâle geldiği, kitaptaki konuların öğrenciler tarafından belenmesi, sorunca söylemesi ve istenirse yazılmasının yeterli gibi algılandığı belirtilmiştir. Öneri olarak gazete, dergi, ders dışı kitaplar, öğrenci velileri ve diğer alanında uzman kişilerin öğrenme işlevine katılmalarının sağlanması gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir (TTKBb, 2005).

Yapılandırmacı kuram doğrultusunda yenilenen bu programda bazı alternatif yöntemlerin uygulanması yukarıda görüldüğü gibi önerilmektedir. Son olarak TTKB derslerde gazete kupürlerinden yararlanılmasını önermiştir. Burada hem alternatif kaynakları öğrencilere tanıtmak hem de bir anlamda onların gazete okuru yapılması amaçlanmıştır.

Bu çalışmada, “gruplar aracılığıyla gazete kupürlerinden faydalanarak poster oluşturma” tekniğiyle işlenen bir Sosyal Bilgiler ünitesinde öğrenci başarısındaki artışın bu yöntemin uygulanmadığı diğer sınıfa göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrenciler grupla poster hazırlamanın onları çok mutlu ettiğini sonuçta ellerinde somut bir eser bulunmasının gurur verici olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada önceki derslerde etkin rol alamayan daha pasif ve çekingen öğrencilerin etkin hale gelerek grup çalışmasından zevk aldıkları gözlenmiştir. Öğrencilere bir daha böyle bir çalışma ister misiniz sorusunu yönlendirdiğimizde sınıfın büyük çoğunluğu coşkuyla evet yanıtını vermiştir.

Gazete kupürleriyle oluşan bu çalışmaların okul koridorunda sergilenmesi ve bunun sonucunda gördüğü ilgi, ayrıca posterlerin değerlendirmesini yine öğrencilerin kendilerinin yapması çalışmaya ilgi ve heyecanı artırmıştır.

Öneriler

Bu sonuçlara göre getirilebilecek önerileri aşağıdaki gibi sıralayabiliriz:

1. Gazete kupürleriyle yapılan bu çalışmaya benzer farklı kaynaklar, eski kitap ve dergilerdeki yazılar veya internet kaynaklı bilgilerle bu çalışmalar tekrarlanmalıdır.

2. Daha üst sınıflara posterler bilgisayar ortamında hazırlatılarak öğrenci başarısındaki etkisi test edilmelidir.

3. Bu yöntem İlköğretimin her basamağında içeriği hafifletilerek veya zorlaştırılarak kullanılabilir öğrenci ilgisi ve motivasyonunu artıracak bir yöntemdir. Bu doğrultuda dersler düzenlenmelidir.

4. Bu tekniğin etkililiği, diğer derslerde de çalışılmalı ve test edilmelidir.

5. Bu tekniğin, öğrencilerin gazete okuma ve bilgiye ulaşma yönündeki tutumları ne derece değiştirdiğine yönelik farklı çalışmalar da yapılmalıdır.

6. Öğretmenler bu tür farklı tekniklerin kullanımı için teşvik edilmeli ve eğitilmelidir.

Kaynakça

- AÇIKGÖZ, K. (1992). İşbirlikli Öğrenme, Kuram, Araştırma, Uygulama, Uğurel Matbaası, Malatya.
- AKPINAR, E., ERGİN, Ö. (2005)., "Yapılandırmacı Kuramda Fen Öğretmeninin Rolü", İlköğretim-Online, 4(2), 55-64, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, Erişim: 24.3.2008.
- BEYDOĞAN, H, Ö. (2004). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Eser Ofset, Ankara.
- BİLGİN, İ., KARADUMAN, A. (2005). "İşbirlikli Öğrenmenin 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Dersine Karşı Tutumlarına Etkisinin incelenmesi", İlköğretim-Online, 4(2), 32-45, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, Erişim:12.4.2008.
- DEMİREL, Ö. (2005a). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme, Öğretme Sanatı, Pegem A Yayıncılık, , 308: 81,103, Ankara.
- DEMİREL, Ö. (2005b). Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A Yayıncılık, 368: 233 , 234. Ankara.
- DEVECİ, H. (2005). "Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımı", The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET, ISSN: 1303-6521, volume 4, Issue 3, Article 21, July.
- GÜVEN, İ. (2004). "Etkili Bir Öğretim İçin Öğretmenlerden Beklenenler", Milli Eğitim Dergisi, Sayı 164, Güz 2004.
- HUİTT, W. (2003). "Constructivism. Educational Psychology Interactive", Valdosta, Ga: Valdosta State University. Retrieved, 2003, Erişim: <Http://Chiron.Valdosta.Edu/Whuitt/Col/Cogsys/Construct.Html>, Tarih: 21.12.2007.
- MEB. (2007). 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı, Devlet Kitapları, 3. Baskı, Feza Gazetecilik A.Ş., 203:43, İstanbul.
- SENEMOĞLU, N. (2007). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya, Gönül Yayıncılık, Ankara.
- SARITAŞ, E. (1999). "İlköğretim I. Devrede İşbirlikli Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğrenme Yöntemlerinin Başarılı ve Başarısız Öğrenciler Üzerindeki Etkisi", Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, , sayı 6, Özel Sayı.

- ÖZDEN, Y. (2003).  ğrenme ve  ğretme, Pegema Yayıncılık, 247:55, Ankara.
- YANPAR, T., HAZER, B., ARSLAN, A. (2006). "10. Sınıf  z n rl k Konusunda Oluşturmacı  ğrenme Yaklaşımına Dayalı Grup  alışmalarının Kullanılması", İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 7, Sayı:11, 113-122, Bahar 2006.
- TİTİZ, O. (2005). Yeni  ğretim Sistemi, Zambak Yayınları, 151:17, İstanbul.
- WILSON, BRENT, G. (1997). "Reflections on Constructivism and Instructional Design",. Educational Technology Publications, Denver, Englewood Cliiffs NJ.
- TTKB, <http://ttkb.meb.gov.tr/yenicalismalar/gazete.pdf>, "İlköğretim 4-8. Sınıf  ğretim Programlarının  ğrenme- ğretme Süreçlerinde Gazete K p rlerinden Yararlanma", Erişim: 12.04.2008.
- TTKBa, <http://ttkb.meb.gov.tr/ogretmen>, , "İlköğretim 1-5.Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı", 2005, Erişim: 15.04.2008.
- TTKBb, http://ttkb.meb.gov.tr/programlar/prog_giris/prg_giris.pdf, "Program Geliştirme  alışmaları", 2005, Erişim: 12.04.2008.

THE EFFECT OF PREPARING POSTERS ON STUDENTS IN GROUPWORK BY THE USE OF NEWSPAPER ARTICLES IN SOCIAL SCIENCES LESSONS

Mutlu UYGUR*

Tuğba YANPAR YELKEN**

Abstract

The aim of this study is to find out The effect of preparing posters in groupwork by the use of newspaper articles in social sciences lessons in primary schools. Fifth classes social sciences lesson, "the ones who work for the society" unit has been chosen for his study. There are control groups and experimental groups in this study. On the view of constructivist theory The applications of renewed programme have been performed on both control and experimental groups. In addition to this study, parallel with lessons contents the students have prepared posters using the newspaper articles in experimental groups.

The research has been done among the students who are in the 5 th class in Mersin Mimar Sinan primary school in 2007-2008 educational year. This research consists of totaly 58 students as the experimental group students in 5-C. The data analyse has been done by using t-test in SPSS packet programme. The end of studying, meaningful differences have been found for the benefit of the experimental group.

Key Words: Social Sciences Lessons, Newspaper Articles, Groupwork, Preparing Posters

* Ministry of National Education, Mimar Sinan Primary School, Mersin

** Mersin University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Mersin

ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSLERİNDE OYUNLARIN KULLANILABİLİRLİĞİ

Işıkhan UĞUREL*

Sevgi MORALI**

Özet

Bu çalışmada öğretim yöntemi, öğrenme ve ölçme değerlendirme aracı olarak tanımlanan oyunların aynı zamanda diğer pek çok araç ve yöntemin de bir arada entegre edilebildiği yapılar olmasından yola çıkılarak, ortaöğretim matematik derslerinde kullanılabilirliği ve oyunlardan ne şekilde yararlanılabileceği üzerine matematik öğretmenleri (N=44) ve öğretmen adaylarının (N=226) görüşlerinin betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda örnek eğitsel matematik oyunları hazırlanmış ve örneklemdaki bireylerin bir bölümüne sunumları yapılmıştır. Veriler araştırmanın ele aldığı problemler doğrultusunda görüşlerinin belirlenebilmesi için 6 açık uçlu sorunun yer aldığı bir ön-bilgi formu ve iki tür maddeyi içeren bir anket (güvenirliliği spss ile 0.84 olarak hesaplanmıştır) yardımı ile toplanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarından seçilen bir grubunun geliştirdiği eğitsel matematik oyunlarının analizleri yapılmıştır. Bulgular, katılımcı her iki grubunda araştırma konusuna yönelik bilgi ve deneyimlerinin çok sınırlı olduğunu ve oyunları sunumlar yardımı ile tanıyan öğretmenlerin görüşlerinin daha olumlu olduğunu ortaya çıkarmıştır.

İnsanoğlu hiçbir zaman oyunların icadında olduğu kadar zeki olmadı...

Leibniz, 1715

Anahtar Sözcükler: Oyun, Oyun Matematik İlişkisi, Matematik Öğretimi

Giriş

Günümüzde oyun, kavram olarak pek çok farklı alanda farklı karşılıkları olan ortak bir kapsayıcı terim olarak karşımıza çıkmaktadır. Spor oyunları, tiyatro oyunları, halk oyunları, eğitim oyunları vd bunlardan bazılarıdır. Tüm bu çeşitlilik ve alan zenginliği beraberinde oyun kavramı için herkesçe kabul gören bir tanım yapılmasını güçleştirmektedir. Ancak yinede tüm oyunlar için genellenebilirlik özelliği aranmadan farklı farklı tanımlar yapmak mümkündür. Bunlardan bazıları,

John Dewey oyunu, sonuç gözetilmeyen bilinçsiz davranışlar olarak nitelerken; Huizinga bunu, isteyerek ve kurallı olarak belli bir zaman ve mekânda yapılan faaliyetler olarak tanımlıyor. Spencer'in gözünde gerekli olmayan artık enerjilerin atılması görünümünü alan oyun; Eibesfeldt'te çıraklığın aktif bir şekli, Groos'da hayatın daha sonraki safhalarına hazırlık, Mitchell ve Mason'da

* Arş. Gör.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Matematik Eğitimi ABD.

** Yrd. Doç. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Matematik Eğitimi ABD.

insanın kendini ifade etmesi, Gulick'de de yapılması istenilenin yapılması şeklinde tanımlanmaktadır (Ergün, 1980, 102) biçiminde örneklenebilir.

Dönmez ise oyunu,

Belli bir amaca yönelik olan veya olmayan, kurallı ya da kuralsız gerçekleştirilen, her durumda çocuğun isteyerek ve hoşlanarak yer aldığı, fiziksel, bilişsel, dil, duygusal ve sosyal gelişiminin temeli olan, gerçek hayatın bir parçası ve çocuk için en etkin öğrenme süreci olarak ifade etmektedir (MEB, 2006, 5).

Oyuna yönelen yaklaşımlar ve araştırmalar sadece bazı tanımlara ulaşma ile yetinmeyip oyun oynamanın temeline inen, insanın neden oyun oynadığı ele alan kuramlara değin uzanmaktadır. Bunlardan bazıları; psikolog M. J. Ellis "En Uygun Canlılık Düzeyi Kuramını", Hollanda'lı tarihçi Johan Huizinga'nın oyunu kültürlerin oluşumundaki en önemli öge olarak ele alarak oluşturduğu "Homo-Ludens" (oyuncu insan) tanımlaması, Helenko'nun "Sistem Teorisi", Friedrich Schiller ve Helbert Spencer'in "Artan Enerji Teorisi", Moriltz Lazarus'un "Yeniden Yaratma Teorisi" ve Karl Groos'un "İçgüdüsel Alışkanlık Teorisi" sıralanabilir (ayrıntılı bilgi için bkz [Poyraz, 2003]). Elbette Piaget'in de bu alana katkılarını unutmamak gerek. Piaget'in oyunu doğrudan doğruya bilişsel süreçler ve bilişsel gelişim bağlamına yerleştirmesi ile oyuna yönelik önem ve ilgi son derece artmıştır (Nicolopoulou, 2004). Oyuna ve oyunun doğasına yönelik tüm çalışmalar oyunun sadece hoş vakit geçirme, eğlenme, dinlenme ve boş zaman faaliyeti olmasından eğitimsel bir araç olarak ele alınması uzanan bir süreci doğurmuş ve eğitimsel açıdan oyunu önemli bir ilgi ve araştırma odağı haline getirmiştir. Özellikle okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde oyuna yönelik çok sayıda araştırmaya rastlanmak mümkündür. Ancak daha ileri kademelerdeki inceleme ve araştırmalar aynı ölçüde değildir. Bu araştırmadaki amaçlardan biri var olan bu boşluğu doldurulmasına yönelik bir katkı sağlamaktır.

Eğitim alanında oyuna yönelen bu ilgi ve araştırma akımında matematik eğitimcilerinin de benzer yönelimlerde olduğu ve bu sürece dâhil oldukları görülmektedir. Bu durum aslında matematik ve oyun arasındaki etkileşimlerin doğal bir sonucudur. Bazılarına göre ilk bakışta matematik ve oyunu bir arada ele almanın şaşırtıcı ve garipsenir bir durum olduğu düşünülebilir. Biri ciddi, uğraşı gerektiren ve formal bir eğitimin sonucu öğrenilen diğeri ise eğlenceyi, dinlenmeyi çağrıştıran amaçsız bir eylem biçimi olarak görüldüğünde bu yanlışlığı belirebilir. Ancak matematik ve oyunun etkileşim alanları düşünüldüğünde çok daha fazladır.

Her iki kavrama yönelik *tanımlar açısından etkileşimlere* bakacak olursak;

Faulkner (1995), oyun kavramını, "matematiksel düşüncenin temellerinin atıldığı gerçek yaşam deneyimleri üzerine kurulmuş [süreç]" olarak tanımlarken, Umay (2002) ise "oyunlar büyük ölçüde matematik, matematik ise bütünüyle oyundur" demektedir (s.280). *Yapısal etkileşimlere* bakılacak olursa, Guzman'ın oyunların ve matematiğin yapısına yönelik düşüncesi ise, her ikisinde de belirli nesnelerin ve onları tanımlayan kuralların kabulü aracılığı ile ve bu kurallar kümesine sürekli bir bağlılıkla hareket edildiğinden yapıları gözle görülür şekilde benzerdir (Guzman, 1990) biçiminde iken, Davis ve Hersh (2002). 'Formalist Matematik Felsefesi' adlı yazılarında formalist matematikçiye göre matematiğin ifade ettiği şeyin, aritmetikten başlayarak, yapılan sadece bir mantıksal çıkarsama oyunu olduğunu söylemektedir. Umay'ın (2002, s.280) belirttiğine göre Nesin bu benzerliğe şu şekilde değinmektedir; "tavla, okey gibi zarla oynanan oyunlar şans olarak nitelenebilen, önceden bilinme-

yen durumlar içerse de büyük ölçüde strateji geliştirme, akıl yürütme gibi matematiksel davranışlar gerektirir”.

Burada değinilen matematik ve oyun arasındaki yapısal etkileşimlerin daha ayrıntılandırılması mümkündür. Örneğin oyunlarda ve oyun sürecinde yer alan bazı soru formları ile matematiksel başlıklar arasında birebir eşlemeler yapılabilmektedir.

| Soru Formları | Matematiksel Başlıklar |
|---|------------------------|
| Bunu nasıl oynayabilirim? | Yorumlama |
| Oynamanın en iyi yolu nedir? | Optimizasyon |
| Kazanacağımdan nasıl emin olabilirim? | Analiz |
| Bunu böyle yaparsan ne olur? | Varyasyon |
| Bu oyun şununla aynı | İzomorfizm |
| Şunu yaparak kazanabilirim | Bir durum [analizi] |
| Bu diğer oyunlarda da işe yarar | Genelleme |
| Bunu (sana) gösterebilirim | Kanıtlama |
| Oyunu bu şekilde kaydedebilirim | Sembol ve notasyon |

<http://www.ex.ac.uk/cimt/res2/gameclas.htm> (2004).

Matematik eğitimi açısından oyunların etkilerine yönelik etkileşimlere bakılacak olursa, [başarıya yönelik] Randel ve Morris (1992), eğitimsel amaçlar için oyunların etkililiğine yönelik yaptıkları geniş çaplı (matematik, sosyal bilimler, mantık, fizik ve biyolojideki) alan taramasında 67 tane araştırmayı incelemiş ve bu karşılaştırmalı çalışmada oyunların kullanılmasının en uygun olduğu alanın matematik olduğu ifade etmiştir. [matematiğin popülerleştirilmesinde] Matematik ve oyunun gerçek doğasına, uygulama durumlarına ve tarih boyunca birbirlerine yaptığı etkilerine bakarak detaylı bir analiz yapmaya çalışan Guzman (1990), ise oyunları matematiğin popülerleştirilmesinde önemli bir araç olarak nitelendirmektedir. [teknoloji destekli matematik öğretimini desteklemede] Bilgisayar, simülasyon ve video oyunlarının matematik eğitimdeki uygulamalarına yönelik; Kaleidoscope, (2007), Song, (2002) ve Moss, (2004) gibi çalışmaları örneklendirilebilir. Kaleidoscope’un (TELMA European Research Team çalışmalarına dayanan) literatür derlemesinde Parametrik denklemlerin davranışları hakkındaki bilgilerin öğrenilmesini hedefleyen “Aquamoose 3D”, web yardımı ile evde ve okulda öğrenmeyi başlatmak, evde ve okulda öğrenme arasındaki boşluğu azaltmak ve matematiği zenginleştirmek için oluşturulmuş “Thinklets”, E-GEMS” (Electronic Games for Education in Math and Science) tarafından geliştirilen “Phoenix Quest” ve “Super Tangram” yönelik bulgular ele alınmaktadır. Dokuz yaşta başlayarak yetişkinliğe kadar olan kitleyi hedef alan akıl yürütmeye (reasoning) dayalı 12 etapta oluşan bir diğer oyun ise “Zoombinilerin Mantıksal Yolculuğu” oyunudur (Moss, 2004).

Matematik ve oyunun etkileşim alanlarının daha da arttırılması mümkündür ancak burada etkileşim alanlarının tümüne değinilmeyecektir. (Bu konuda ileri bilgiler için geniş boyutlu bir derlemeyi içeren (Uğurel ve Morali, 2008) çalışması incelenebilir.)

Tüm bu etkileşim alanları ve oyuna yönelik kuramsal ve uygulamaya dönük bilgiler ışığında oyunlardan ortaöğretim seviyesinde matematik öğretiminde de

yararlanılabileceği düşüncesini desteklemek ve bu konudaki ülkemiz matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının düşüncelerini ayrıntılı olarak betimlemek gerekliliği doğmaktadır. Elbette genel olarak oyun tanımları ve çeşitliliğinde olduğu gibi matematik oyunlarında da (matematik oyunu başlığı altında) çok çeşitlilik olduğu görülmektedir. Bu nedenle belli bir sınırlandırmaya gitmek doğal bir zorunluluktur. Bu amaçla bu araştırmanın başlangıcında literatürde ikinci bir boşluk görülmüştür. “Matematik oyunu” nedir? Kuralları ne(ler) olmalıdır? Onları ne(ler) eğitsel kılmaktadır? Bu ve benzeri soruları yanıtlayabilmenin yolu matematik oyunlarının sınıflandırılmasına yönelik geniş çaplı başka bir araştırmanın konusudur. Bu nedenle biz burada sadece “eğitsel matematik oyunu” (EMO) kavramının yapısı ve özelliklerine değinmeyi ve araştırmadaki veri toplama araçlarından bir kısmı olarak EMO’ları kullanmayı yeğliyoruz.

Bir EMO’nun özelliklerine yönelik üç tanımlama iki farklı kaynaktan şu şekilde verilmektedir;

- Sadece iki oyuncusu olan,
- Sadece düşünme becerisi gerektiren,
- Her zaman tam bilgi sunan (İki oyuncunun da her şeyi çok net gördüğü ve oyun kartlarında olduğu gibi saklı durumların olmadığı)
- Genelde şans faktörü olmayan (ancak nadirde olsa istisnalar olabilir)
- Oynanmasından zevk alınan (eğitimsel oyunlar bunun dışındadır),
- Genellikle mantıklı bir zaman dilimi sonunda sona eren,
- Minimum özel araç-gereç gerektiren yapılar

<http://www.ex.ac.uk/cimt/res2/gameclas.htm> (2003) biçiminde sıralanmaktadır.

EMO için benzer iki tanımlama ise Bright ve Harvey tarafından NCTM için hazırlanan “Learning and Mathematical Games” monografisinde “Mathematics Instructional Game” başlığı altında iki şekilde verilmektedir. İlk tanımda, ilk beş özellik Inbar ve Stoll (1971), kalan iki özellik Bright ve Harvey tarafından ortaya konulmaktadır;

- √ Serbestçe katılınan,
- √ Bir görev ya da rakibe karşı mücadele edilen,
- √ Belli yapı ve kurallara sahip (oyunun kuralları ve amaçları gibi) ve özellikle bunlar aracılığıyla oyuncuların hamle ve davranışlarını değiştirmemelerinin sağlandığı,
- √ Psikolojik olarak, gerçek yaşam aktivitelerinden zaman ve mekân açısından açıkça sınırlandırılmamış/soyutlanmamış serbestçe bulunulan durumlar sunan,
- √ Sosyal olarak aktivite ya da oyun durumlarının kendilerini minimum önemde gördüğü,
- √ Oyundaki durum-uzayının sonlu olduğu,
- √ Durum uzayının belli sayıda hamle ile tamamlandığı yapılarıdır.

Bir kişilik oyunları hariç tutan Fletcher (1971)'in oyun tanımında yer alan ikinci tanımlamadaki özellikler ise şunlardır;

- Bir grup oyuncusu olan (iki ya da daha fazla kişi)
- Oyuncuların hareketlerini seçmesini yönlendirmesini belirleyecek bir takım net kuralları olan,
- Önceden tahmin edilebilir biçimde bir grup muhtemel çıktısı (amaçlar, ödüller) olan,
- Oyuncular arasında bir rekabetin var olduğu,
- Her bir oyuncunun belli sayıda hamle kapasitesi olduğu (belli kaynaklarla sınırlı),
- Belli bir bilgi sistemi içeren yapılardır (Bright ve Harvey, 1985).

Bu üç tanımlamadan yola çıkarak bizim araştırmamızda örneklerini oluşturmak için temel aldığımız EMO özellikleri ise;

1. Bir ya da daha fazla oyuncusu olan,
2. Bir kısım tanımlanmış kuralları bulunan,
3. Belli bir zaman diliminde sona eren,
4. Ağırlıklı olarak düşünme becerisi gerektiren
5. İlgili konu alanında (matematik, fizik, vb) bazı öğretimsel hedeflerin gerçekleştirilmesine zemin oluşturan,
6. Oyndaki durum-uzayının irdelenmesi aracılığı ile matematiksel düşüncenin gelişimine olanak tanıyan,
7. Belli bir matematik konu ya da kavramının (ya da onların bir grubunun) öğrenilmesini ya da pekiştirilmesini doğrudan amaçlayan,
8. Durum-uzayı, öğretimsel hedefler ve matematik konu ya da kavramlarına yönelik etkileşimli yapısı ile formal bir ölçme-değerlendirmeye imkân sağlayan biçiminde ifade edilebilir.

Araştırmanın Amacı

Matematik öğretmen adaylarının ve matematik öğretmenlerinin ortaöğretim matematik derslerinde *oyunların kullanılıp kullanılmayacağı, kullanılabilir ise bunun ne şekilde olması gerektiği, oyunların öğretime getireceği olumlu ve olumsuz yanların açığa çıkarılması* başlıkları altında görüşlerinin ortaya konması amaçlanmaktadır.

Araştırmada Yanıtı Aranılan Sorular

1- a) Matematik öğretmen adaylarının öğretim amaçlı kullanılacak oyunların uyulama biçimlerine yönelik görüşleri nasıl şekillenmektedir?

b) Matematik öğretmenlerinin öğretim amaçlı kullanılacak oyunların uygulama biçimlerine yönelik görüşleri nasıl şekillenmektedir?

2- a) Öğretmen adaylarının oyunlara yönelik belli bir süre bilgilendirici bir eğitim almaları oyunlara ve onların kullanılabilirliğine yönelik düşüncelerinde bir değişim oluşturabilir mi?

b) Söz konusu bilgilendirme eğitimi sonrasında adayların geliştirdiği oyun örneklerinin yapısal ve işlevsel özellikleri ne şekilde yapılanmaktadır?

3- Matematik öğretmen adayları ile matematik öğretmenlerinin araştırma konusuna ilişkin görüşleri arasında bir farklılaşma var mıdır?

4- Araştırmacılarca hazırlanan oyunların sunumunun yapılması matematik öğretmenlerinin düşünceleri ne şekilde etkilemektedir?

Yöntem

Bu araştırma öncesinde öğretmen adayları ile yapılan formal olmayan bireysel sözlü ön görüşmelerde önemli bir eksiklik olarak oyunlar hakkında çok az bilgi sahibi oldukları görülmüştür. Benzer bir sıkıntının görev yapmakta olan matematik öğretmenlerinde de var olabileceği düşüncesi sonucu daha sistematik bir betimleme yapmak için bu araştırma tasarlanmıştır. Araştırmada nitel ve nicel veri toplama araçları birlikte kullanılmıştır. Bu yönü ile araştırma bir üçleme/çeşitleme (triangulation) çalışmasıdır. Çeşitleme türlerinden en çok bilinen form araştırma sorusunun incelenmesi için çoklu veri türlerinin kullanılmasına dayanan veri çeşitlemesidir (Olsen, 2004). Bu çalışmada da bir veri çeşitlemesi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Wolcott nitel çalışmalarda analiz kavramı yerine dönüştürme kavramını kullanır ve dönüştürme yöntemlerini üçe ayırır bunlar: betimleme, analiz ve yorumlamadır (Coffey ve Atkinson'dan aktaran Kuş, 2006, s.14). Araştırmanın nitel aşamasındaki analizlerin temel amacı ağırlıklı olarak betimleme ve kısmen yorumlamadır. Veri toplama, analiz ve değerlendirme süreçlerinde ise vaka çalışması (case study) esas alınmıştır. Remenyi ve ark belirttiği gibi vaka çalışması "... bir olgunun anlaşılması ve açıklanmasına, çeşitli konularda gerçekleşen olayların içerdiği bazı noktaların keşfine ve anlamlandırılmasına katkıda bulunur" (Bilim, 2007, s.193). Vaka çalışması farklı kaynak ve araştırma yöntemlerinin bir arada kullanımı yoluyla farklı açılardan bilgi toplama ve inceleme yapmaya imkan sağlar (Mitra ve Lankford, 1999 dan aktaran Bilim 2007).

Örneklem: Buca Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 123 bayan ve 103 erkek ($N_1=226$) öğretmen adayı ve İzmir ilinde bulunan farklı liselerde (dört farklı türde lise seçilmiştir) görev yapmakta olan 28 bayan ve 16 erkek ($N_2=44$) matematik öğretmeni örneklem grupları olarak seçilmiştir. Öğretmenlerin seçiminde gönüllülük esas alınmıştır. Okullarına fax ve e-mail ile yapılan başvuru sonrasında araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlerden okul türüne göre belirlenen sayıda seçim yapılmıştır. Öğretmen adaylarının seçiminde ise anket uygulamasında her sınıf seviyesinde öğrencilerin yarısından fazlasının katılımı esas alınmıştır. Oyuna yönelik eğitim alma ve sonrasında oyun geliştirme çalışması için 3. sınıftaki öğretmen adayları, ön bilgi formu uygulaması için ise 1. sınıftaki öğretmen adayları tesadüfi olmayan amaçlı örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Tablo 1

| Öğretmen Adaylarının Sınıflara Göre Sayısal Dağılımı | | | | |
|--|-----------|------------|-----------|----------|
| I. Sınıf | II. Sınıf | III. Sınıf | VI. Sınıf | V. Sınıf |
| 50 | 50 | 40 | 46 | 40 |

Tablo 2

| Matematik Öğretmenlerinin Okul Türüne Göre Sayısal Dağılımı | | | |
|---|----|----|----|
| FL | AL | NL | DL |
| 2 | 11 | 19 | 12 |
| FL: Fen Lisesi NL: Normal (Düz) Lise AL: Anadolu Lisesi DL: Diğer Liseler | | | |

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları: Bu çalışmada nitel ve nicel veri toplama araçları bir arada kullanılmıştır. Nicel verilere yönelik araştırmacılarca geliştirilen bir *anket*, nitel veriler için *ön-bilgi formu* (ÖBF) ve örneklem grubunun bir kısmı (üçüncü sınıftaki öğretmen adayları) tarafından geliştirilen oyunlardan (ÖA-O) yararlanılmıştır.

ÖBF'nin oluşturulmasının iki amacı vardır. İlki (herhangi bir formasyon eğitimi almamış olan) birinci sınıfta olan öğretmen adayları ile öğretmenlerin matematik derslerinde oyunların kullanılmasına yönelik düşüncelerini karşılıklı olarak betimlemek, ikincisi ise araştırmacılarca geliştirilen *eğitsel matematik oyunları* (EMO) örneklerini görme ve inceleme şansı verilen örneklemdeki matematik öğretmenleri ile inceleme şansı verilmemiş olanların düşüncelerinde nasıl bir değişiklik olduğunu saptamaktır. İkinci amaç için sadece öğretmenlerden bir grubun seçilmesinin nedeni onların görüşlerinin yalnızca anket yoluyla değil ÖBF bulguları ile de destekleyerek sonuçların geçerliğini arttırmaktır. İkinci neden ise öğretmen adaylarına yönelik ekstra bir çalışma tasarlanmış ve bir grup öğretmen adayına oyunlara yönelik bilgilendirme ve örnek oyun geliştirme fırsatının tanınacak olmasıdır. Böylece her örneklem grubundan da farklı açılardan farklı biçimlerde verilerin toplanması amaçlanmıştır.

EMO'ları örneklemek için araştırmacılarca 5'i literatürde yer alan ve 6'sını kendilerinin geliştirdiği 11 oyunun yer aldığı bir oyun seti (AR-O) hazırlanmıştır.

Aşağıda araştırmada veri toplamak üzere yararlanılan araçlar ve yapılan uygulama biçimlerine tek tek yer verilmektedir.

Ön-bilgi formu (ÖBF): Yukarıda belirtilen iki amacı gerçekleştirmek için oluşturulan bu form 6 açık uçlu maddeyi içermektedir. Ön bilgi formu bir araştırmacı tarafından geliştirilmiş analizi ve yorumlanması ise iki araştırmacı tarafından yapılmıştır. Örneklerden seçilen öğretmenlerin araştırmacılarca oluşturulan örnek oyun setini (AR-O) inceleme ve araştırmacılar ile tartışma fırsatı verilmeden önceki fikirlerini belirlemek için 29 matematik öğretmenine (ikinci amaç) ve aynı öğretmenler ile öğretmen adayının görüşlerini betimlemek için birinci sınıftaki 50 öğretmen adayına (birinci amaç) uygulama yapılmıştır. Bu formda yer alan sorular belirlenirken oyunların daha çok sınıf içi uygulama biçimlerine ve sahip oldukları olumlu ve olumsuz etkilerine yönelik düşüncelerinin açığa çıkarılması hedeflenmiştir. Ön-bilgi formları

uygulandıktan sonra çözümlenmeleri yapılırken önce cevapları ifade eden anahtar kelime ve cümlelere dönüştürülmüş daha sonra da yanıtların çeşitliliğine, bireylerce verilen örneklere ve yapılan açıklamalara göre kategorileştirilmiştir. Anahtar kelimelere indirgeme işlemi bir araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu süreçte formlara verilen yanıtlar yorum ya da karşılaştırma yapılmaksızın doğrudan katılımcıların kendi ifadelerindeki söylemleri esas alınarak yapılmıştır. Sonrasında belirlenen anahtar kelimeler ve bunlardan hareketle cümlelere geçiş, kategorilere ayırma, verilen örnekleri değerlendirme ve tablolama işlemleri iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Özellikle kategorilere ayırma ve sıklık ve frekans oranlarını belirleme işlemlerinde araştırmacılar bağımsız olarak irdeleme yaparak sonuçların güvenilirliğini sağlamayı amaçlardır. Ön-bilgi formunda yer alan sorular şöyledir;

1. Lise matematik konularına yönelik olarak bildiğiniz oyunlar var mı? (Yanıtınız evet ise oyundan kısaca bahsedebilir misiniz.)
2. Derslerinizde oyunlara yer veriyor musunuz? Bu durumun nedenlerini (olumlu ya da olumsuz) kısaca belirtebilir misiniz?
(*Öğretmen adayları için bu soru: Öğretmenlik hayatınızda matematik derslerinde oyunlara yer vermeyi düşünüyor musunuz? Biçiminde sorulmuştur*)
3. Ülkemizde uygulanmakta olan müfredat, ÖSS ve eğitim-öğretim koşulları içerisinde matematik derslerinde oyunların uygulanabileceğini ve yararlı olacağını düşünüyor musunuz? Düşüncelerinizin nedenlerini kısaca belirtiniz.
4. Lise matematik kavramlarına yönelik oyunlar sizce nasıl olmalıdır? (özellikleri, hangi konuları kapsamaması gerektiği, oyunlarda kullanılacak araç-gereçler, uygulama süreleri,...vb açılardan yanıtlama çalışınız)
5. Matematik ve oyun kelimelerinin bir arada kullanılması size aşağıdaki ifadelerden hangisini çağırıyor? Neden?
(İmkansızlık, Uyum, Benzerlik, İlginç, Güçlük)
6. Oyunların öğrenciler üzerinde meydana getireceği olumlu ve olumsuz yönlerin neler olabileceğini düşünüyorsunuz? Kısaca maddeleyiniz.

Araştırmacılarca geliştirilen ve derlenen oyunlar (AR-O): Bireye, topluma, zamana, amaçlarına göre çok çeşitlilik gösteren oyunların öğretimde kullanılan (ya da kullanılması önerilen) biçimleri üzerine bazı kriterler oluşturulmuş olsa da ülkemizde henüz bunlar üzerinde yeterince fikir birliğine varılmadığı, özellikle öğretime yönelik oyunların oldukça sınırlı sayıda örneklenmesi sebebiyle öğretmenlerden oluşturulan bir gruba hazırlanan oyun örnekleri ile yapılan sunumlarla bu tarz oyunları görme, inceleme ve tartışma fırsatı verilmesinin görüşlerinin yapılmasında önem taşıyacağı düşünülmüştür. Bu nedenle araştırma konusu olarak oyunların seçilmesi sonrasında örnek oyunların oluşturulmasının gerekliliği gündeme gelmiştir.

Hazırlanan oyunlar, sunum yapılmak için seçilen grupta yer almayan 4 lise matematik öğretmenin görüşüne sunulacak düşünceleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Özellikle düz liselerde ve meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin belirttiği görüşler sonrasında oyunlar biraz daha basitleştirilmiş, bazıları

bilinen birtakım oyun yapılarına dönüştürülmüştür. Çalışmaların sonunda 5'i literatürden yararlanılarak 6'sı da araştırmacılar tarafından geliştirilerek toplam 11 oyundan oluşan bir set hazırlanmıştır. (bkz. tablo 3) Böylece EMO'ları görme ve inceleme fırsatı olan bireylerin EMO'ların farklı yapı, işlev ve özelliklerini örnekler üzerinden gözleyebilmesi ve onlar üzerine tartışabilmeleri hedeflenmiştir. Geliştiren 11 oyun özellikle araştırmacılarca geliştirilenler üzerine ortaöğretim sınıflarında herhangi bir pilot uygulama yapılarak geçerliği ya da güvenilirliğine bakılmamıştır. Çünkü bu oyunlar ile amaç sadece sunumları yapılan örneklerdeki bireylere matematik oyunu dendiğinde genel anlamda EMO da yer alan özelliklerin ne(ler) olabileceğini sezdirmektir. Literatürden seçilen EMO örnekleri iki araştırmacının irdelemeleri ve tartışmaları ile üzerinde hem fikir olunan örneklerden seçilmiştir. Sette yer alan diğer 6 oyun ise bir araştırmacı tarafından geliştirilmiş ve sonrasında diğer araştırmacı ve öğretmen görüşleri ve incelemeleri doğrultusunda yeniden yapılandırılmıştır. Bu ya da benzer oyunların uygulamalarına yönelik ve matematik öğretimindeki işlevlerine yönelik yapılacak olan araştırmalarda ayrıca güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Tablo 3

| ARAŞTIRMACILARCA GELİŞTİRİLEN ve DERLENEN OYUNLAR (AR-O) | | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|--|
| OYUN | O1 | O2 | O3 | O4 | O5 | O6 |
| İsim | Bölünebilme oyunu | Eğri çizimi yapboz oyunu | Sayılarla ilginç bir deneyim | Juniper Green | Asal sayı labirenti | Defineyi arama |
| Amaçlar | 2,3,4,5,6,7 ve 10 ile bölünebilme kurallarını kullanabilme | Türevin uygulamalarını kavrayabilme, fonksiyonların grafiklerinin çizimlerini kavrayabilme ve çizibilme | Reel sayıları kavrayabilme ve reel sayılarla işlem yapabilme | Doğal sayıları kavrayabilme ve doğal sayılarla işlem yapabilme | Doğal sayıları kavrayabilme ve doğal sayılarla işlem yapabilme | Permutasyon & kombinasyonu kavrayabilme, bu kavramlara yönelik uygulama yapabilme. |
| Araçlar | Her bir öğrenci için bir petek şekli | Her grup için bir çalışma kağıdı | Her öğrenci grubu için bir çalışma kağıdı ve cetvel | 100 lük sayı tablosu | Her öğrenci grubu için bir labirent kağıdı | Her grup için bir soru listesi kağıdı ve define haritası. |
| Seviye | 9. Sınıf | 11. Sınıf | 9. Sınıf | 9. Sınıf | 9. Sınıf | 10. Sınıf |
| Uygulama Biçimi | 2 kişilik gruplar | 3 kişilik gruplar | 2 kişilik gruplar | 2 kişilik gruplar | 3 kişilik gruplar | 4 kişilik gruplar |
| Zaman | 10-15 dk | 20-25 dk | 10-15 dk | 10-15 dk | 10-15 dk | 30-35 dk |
| Kaynak | Araştırmacı | Araştırmacı | Literatür | Literatür | Literatür | Araştırmacı |
| Hedef Davranış | Hd1, Hd2 | Hf1, Hf2, Hf3, Hf4, Hf5, Hf6, Hf7, Hf8, Hf9, Hf10, Hf11 | Hn1, Hn2, Hn3, Hn4 | Hpn1, Hpn2 | Hpn1, Hpn2 | |

NOT: Hedef davranışlar bir önceki Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı kitabından seçilmiştir.

◆ Işıkhan Uğurel / Sevgi Morali

| OYUN | O7 | O8 | O9 | O10 | O11 |
|------------------------|--|--|---|---|---|
| İsim | İkinci derece denklemler bulmacası | Polinom bulmacası | Exploring functions | Başlangıç-bitiş oyunu | Trigonometrik eğlence |
| Amaçlar | İkinci dereceden bir bilinmeyenli denklemler ile ilgili uygulama yapma | Polinomlar ile ilgili temel kavramları kavrama | Fonksiyonların temel özelliklerini ve çeşitlerini kavrama ve uygulama yapma | Lise 4. sınıfa kadar olan konulara yönelik uygulama yapma | Trigonometrik fonksiyonların değer tablosunu kullanabilme |
| Araçlar | Her bir grup için bir bulmaca kağıdı | Her öğrenci için bir bulmaca kağıdı | Tepegöz, grafik hesap makinesi, boş çalışma kağıdı | Hazır oyun diyagramı | Bilgisayar, oyun CD si, Trigonometrik fonksiyonların değerler tablosu |
| Seviye | 10. Sınıf | 9. Sınıf | 9. Sınıf | 12. Sınıf | 10. Sınıf |
| Uygulama Biçimi | 2 kişilik gruplar | Bireysel çalışma | 4 kişilik gruplar | 2 kişilik gruplar | Bireysel çalışma |
| Zaman | 20-25 dk | 5-10 dk | 20-25 dk | 20-25 dk | 5-10 dk |
| Kaynak | Araştırmacı | Araştırmacı | Literatür | Araştırmacı | Araştırmacı |
| Hedef Davranış | He1, He2, He3, He4, He5, He6 | Hp1, Hp2, Hp3, Hp4, Hp5, Hp6, Hp7, Hp8, Hp9 | Hf1, Hf2, Hf3, Hf4 | Pek çok konuya yönelik uygulamalar | Htrg1, Htrg2 |

NOT: Oyunlar hazırlandığında eski öğretim programı uygulanmakta olduğundan hedef davranışlara baz alınmıştır.

Anket: Araştırmada verilerin toplanması sürecinde yararlanılan araçlardan biri de iki grup maddeyi içeren ankettir. İlk grup tercih sorularını ikinci grup ise 5'li Likert tipi sorulardan oluşmaktadır. Bu aracın maddeleri pilot çalışma öncesinde ve sonrasında olmak üzere iki kez iki uzmanın görüşlerine sunulmuş ve görüşleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Anket örneklemin tamamı üzerinde uygulanmadan önce rasgele seçilen, fakültemizde öğrenim görmekte olan (N=50) İlköğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencisi, (N=85) Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği bölümü öğrencisi ve (N=9) merkez ilçelerdeki farklı liselerde görev yapmakta matematik öğretmeninden oluşan ($N_{\text{pilot}}=144$) bir grup üzerinde uygulanmıştır. Yapılan pilot uygulama ile ölçme aracının SPSS programı ile hesaplanan güvenilirlik (cromboach alpha) katsayısı 0.84 olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarınınca geliştirilen oyunlar (ÖA-O): Bu çalışmanın aşamalarından biri de üçüncü sınıftaki (N=40) öğretmen adaylarının kendi EMO'nı oluşturmalarına yönelik bir bölümü içermektedir. Çalışmanın bu aşaması için üçüncü sınıf öğrencilerinin seçilme sebebi, 5 yıllık eğitim sürecinin ortasında olmaları ve böylece pür matematik dersleri aracılığı ile matematiğin yapısı ve matematiksel bilginin nasıl oluşturulduğuna yönelik temel bilgileri almış olmalarının yanında pedagojik formasyona yönelik derslerine almaya başlıyor olmalarıdır. Araştırma sürecinde ön-bilgi formu ve anket uygulamaları yapıldıktan sonra ayrıca üçüncü sınıftaki öğretmen adayları ile iki ay boyunca haftada 3 saat oyun, oyun türleri, eğitimsel oyunlar, insanın neden oyun oynadığı, oyun oynamanın psikolojik, sosyolojik ve eğitim bilim açısından kuramsal temelleri ve öğrencilerce serbest araştırma çalışmaları yapılarak onlar tarafından bulunan bazı matematik oyunlarını kapsayan bilgilendirme ve tartışma oturumları gerçekleştirilmiştir. İki ayın sonunda edindikleri genel bilgileri ürüne dönüştürebilme becerilerini yoklamak ve aynı zamanda ölçme araçları vasıtası ile belirttikleri düşüncelerini geliştirdikleri oyunlar açısından değerlendirebilmek için onlardan grup halinde

çalışarak eğitsel oyun örnekleri hazırlamaları istenmiştir. Bu istek doğrultusunda öğretmen adaylarının yürütülen bilgilendirme ve tartışma oturumlarının son gününde üyelerini kendilerinin belirlediği 4 ya da 5 kişilik gruplar halinde çalışmalarını için olanak sağlanmıştır. Adaylar gruplar halinde istedikleri lise matematik konularından her hangi birine yönelik bir ya da birkaç kavramı içeren ve onların öğretimine yönelik kazanımları hedef alan oyunlar (ÖA-O) oluşturmayı denemiştir. Oyun üretme aşamasında grupların yanlarında lise matematik ders kitapları ve matematik dersi öğretim programı kitapçığı bulunmasına izin verilmiştir. Adayların bu süreç ve sonrasındaki üretimlerinde özgün olabilmesi için araştırmacı tarafından oluşturulan örnek oyunlar seti (AR-O) onlarla paylaşılmamıştır. Üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarıyla yapılan bu uygulamaya çalışmasında amaç onların oyun ve oyun oynama yönelik hem eğitim bilim hem de matematik eğitimi açısından yapılan yaklaşımlarıdaki derinliğin ve önemin farkına varmalarını sağlamak ve bu farkındalıkla kendi oyunlarını geliştirmelerine yönlendirmektir. Öğretmen adaylarının oluşturduğu oyunlar üzerine elde edilen bulgular bu makalede (oyunun) tür, içerik, hedef alınan matematik konusu/kavramı, oyunu uygulamada tercih ettikleri biçim ve zamanlama, oyunun amacı gibi genel noktalardaki özelliklerini betimlemektir. Ancak öğretmen adaylarının geliştirdikleri oyunların derinlemesi analizlerini, içerdikleri matematik konu ya da kavramını ele alış biçimleri, ne derinlikte ve hangi öğrenme yaklaşımlarına uygun olarak yapılandırdıklarını, yararlandıkları araç-gereçlerin yapı ve işlevlerini ve diğer özellikleri karşılıklı olarak (bir kaç yıl boyunca aynı eğitimin verildiği farklı gruplardaki durumu) ele alan en başka bir çalışma yazarlarca sürdürülmektedir. Dolayısı ile burada adaylarca geliştirilen oyunlardan diğer verileri desteklemek ve yorumlamadaki çerçeveyi genişletmek ve ulaşılan sonuçları daha güvenilir kılmak adına yüzeysel bir tasvir sunulmaktadır. Öğretmen adayları tarafından hazırlanan bu oyunların isim, içerdiği konu, sınıf seviyesi ve uygulama biçimine göre dağılımı aşağıdaki gibidir.

Tablo 4

| ÖĞRETMEN ADAYLARINCA GELİŞTİRİLEN OYUNLAR (ÖA-O) | | | | | |
|--|---------|----------------|--------------------|--|----------------------------------|
| Takım No | Oyun No | Sınıf Seviyesi | Oyunun İsmi | Oyundaki Matematik Konusu | Uygulama Şekli |
| III-a | 1 | 9. Sınıf | Modlama | Modüler Aritmetik | 3 ya da 4 kişilik gruplar |
| III-b | 2 | 9. Sınıf | Meydan Muharabesi | İkinci Dereceden Bir Bilinmeyenli Denk. | 2 ya da 3 kişilik gruplar |
| III-c | 3 | 9. Sınıf | Kısa Yol | Üçgen | Bireysel |
| III-d | 4 | 9. Sınıf | Labirent | Pisagor ve Euclid Bağlantıları | Bireysel ya da 2 kişilik gruplar |
| III-e | 5 | 9. Sınıf | Masa Oyunu | Bilinci Dereceden İki Bilinmeyenli Denk. | Bireysel |
| III-f | 6 | 9. Sınıf | Parabollerin Dansı | İkinci Derece Denklemler | 10 Kişilik gruplar |
| III-g | 7 | 10. Sınıf | Kendini Bul | Trigonometri | Tüm sınıf 6 gruba ayrılarak |
| III-h | 8 | 9. Sınıf | Uçağın Rotası | Modüler Aritmetik | 2 Kişilik gruplar |
| III-i | 9 | 9. Sınıf | Hangisi Acaba ? | Fonksiyonlar | 4 Kişilik gruplar |

Buraya kadar veri toplama araçları ve onların uygulama biçimlerine yönelik ortaya konan bilgiler aşağıdaki gibi bir tablo ile özetlenebilir.

Tablo 5

| Uygulama Zamanı | Öğretmen Adayı | | Matematik Öğretmeni | |
|--------------------|--------------------------|-----|-------------------------|----|
| | OBF | 50 | | 29 |
| Anket | | 136 | | |
| Oyunlar (ÖA-O) | | 40 | | — |
| ÖRNEKLEM | N₁=226 | | N₂=44 | |

Bulgular ve Yorum

Sonuçların ortaya konmasında ilk olarak OBF'dan elde edilen bulgulara değinilecektir. Örneklemde yer alan bireylerin OBF'daki sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin ortaya çıkan verilerin iki grup (öğretmen aday ve öğretmenler) açısından karşılaştırmalı olarak irdelenebilmesi için tablo-6 oluşturulmuştur. Daha sonra üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının geliştirilen oyunların analizlerinden ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir. En son bölümde ise anketten elde edilen bulgular ve yorumlarına değinilmektedir.

Tablo 6

| SORU NO | ÖĞRETMENLER | | | ÖĞRETMEN ADAYLARI | | | | |
|---------|--|-------------------|-------------------|---|----------------------------------|-------------------|------------------|-----------|
| | <i>Evet</i> | <i>Hayır</i> | <i>Fikrim Yok</i> | <i>Evet</i> | <i>Hayır</i> | <i>Fikrim Yok</i> | | |
| S1 | 17% | 83% | 0% | 4% | 96% | 0% | | |
| S3 | 59% | 31% | 10% | 54% | 38% | 8% | | |
| S2 | <i>Sıklıkla</i> | <i>Bazen</i> | <i>Hayır</i> | <i>Evet</i> | <i>Hayır</i> | <i>Belki</i> | | |
| | 0% | 34% | 66% | 94% | 4% | 2% | | |
| | Özellikler | | | Özellikler | | | | |
| | - az zaman alıcı ✓ - somutlaştırıcı - akılda kalıcılığı sağlayan - kullanışlı - eğlenceli ve zevkli ✓ - kavramayı geliştiren - teknoloji destekli | | | - az zaman alıcı ✓ - düşünmeyi gerektiren, - ilgi ve dikkat çekici - anlaşılması zor olan konularda - eğlenceli ve zevkli ✓ - kapsamı geniş olmalı (birden fazla konuyu içermeli) - günlük yaşamla ilişki kuran | | | | |
| S4 | Konular | | | Konular | | | | |
| | * Geometri ve analitik geometri derslerinde * Permütasyon, Kombinasyon ✓ * Olasılık ✓ * Fonksiyonlar ✓ * Sayı problemleri | | | * Permütasyon, kombinasyon ✓ * Olasılık ✓ * Fonksiyonlar ✓ * Türev * İntegral | | | | |
| | Araçlar | | | Araçlar | | | | |
| | Bilgisayar, karton malzeme, kağıt kalem | | | Bilgisayar, tepegöz, kağıt, kalem, tahta | | | | |
| S5 | İmkansızlık Uyum Benzerlik | 10% 24% 28% | İlginç Zorluk | 35% 3% | İmkansızlık Uyum Benzerlik | 4% 40% 16% | İlginç Zorluk | 32% 8% |
| | Olumlu | | | Olumlu | | | | |
| | - Ders ilgiyi ve dikkati artırır (32%) ✓ - Tutumu olumlu yönde etkiler (27%) ✓ - Kalıcı öğrenme sağlar (11%) - Ders katılım artırır (9%) - Yaratıcılığı geliştirir (9%) ✓ - Dersi eğlenceli ve zevli kılar (7%) ✓ | | | - Ders ilgiyi ve dikkati artırır (50%) ✓ - Tutumu olumlu yönde etkiler (42%) ✓ - Öğrenmeyi kolaylaştırır (30%) - Düşünme becerisini geliştirir (16%) - Dersi eğlenceli ve zevli kılar (14%) ✓ - Başarıyı artırır (12%) | | | | |
| S6 | Olumsuz | | | Olumsuz | | | | |
| | - Sınıf kontrolü zorlaşır (41%) ✓ - Derslerde zaman sıkıntısı yaratır (10%) - Kalabalık sınıflarda uygulanması zordur (10%) - Başarılı öğrenciler sıklılabılır (7%) ✓ | | | - Sınıf kontrolü zorlaşır (14%) ✓ - Bazı öğrenciler sıklılabılır (8%) ✓ - Matematikten uzaklaşmasına neden olur (4%) | | | | |

(✓) : Her iki grupta ortak olan görüşleri ifade etmektedir.

Matematik Öğretmenlerinin Ön-Bilgi Formu (OBF) Yanıtları

Öğretmenlerin yanıtları incelendiğinde oyunlar hakkında bilgi sahibi olmayan grubun (%83) çoğunlukta olduğu görülmektedir. Bazı oyunları bildiğini ifade eden (%17) kesimin sıraladığı oyunlar; *zeka oyunları, zar oyunları ve mantık oyunlarıdır*. Sıraladıkları örnekler öğretmenlerin matematik derslerinde yararlanılabilecek oyunlar için daha çok popüler matematik dergileri vb yayınlarda yer alan oyunları tanıdıklarını ve eğitimsel oyunlara ilişkin bilgi düzeylerinin az olduğu dolayısı ile genelle bakıldığında oyunlara ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmaktadır. (S1)

Müfredatta yer alan konuların yoğunluğu ve ÖSS, öğretmenler için oyunların derslerde kullanılabilirliğini %59 oranına indirgemıştır. Oyunları uygulanabilir bulan öğretmenlerin temel vurgusu *oyunların bazı konularda uygulanabileceğidir*. Bu düşüncenin altında yatan diğer unsurlardan biri ÖSS için soru hazırlama ve derslerde test çözme aktivitelerinin çok zaman aldığı ve bu yüzden oyunlara az zaman ayrılabilirliğidir. Diğer bir unsur ise oyunların ancak uygun şartlar sağlanırsa (daha fazla zaman ve materyal desteği gibi) uygulanabileceğidir. Oyunların matematik derslerindeki uygulanabilirliğini de etkileyeceğini düşündüğümüz bu görüş öğretmenlerin oyun kavramına yönelik yapısal algılarında araç gereçlerin yer aldığı ve materyaller ile desteklenmesi gerektiği ve oyunun çok zaman alıcı bir faaliyet olduğuna yönelik kanaate sahip olduklarını göstermektedir. Bu da oyunları (zeka, zar ve mantık oyunları gibi) müfredattaki konuları içermeyen biçimlerde görmeleri ile ilişkilidir. Konuları kavramada destek görevi yükledikleri oyunları müfredat konularını içerir tarzda ele almamaları, söz konusu desteği daha çok mantıksal ve matematiksel düşünmeye dolaylı katkı olarak algıladıkları yorumuna götürebilir.

Oyunların (%31) uygulanamayacağını ifade eden öğretmenler ise bu durumun nedenleri olarak; *eğitim sistemimizin uygun olmadığını, ÖSS'ye engel teşkil ettiğini, matematik müfredatının yoğun olduğunu ve oyunların lise seviyesine uygun olmadığını* gerekçe göstermişlerdir. Bir öğretmenin yanıtı daha da ilginçtir,

(Bay E) *“Pür matematik ile oyunların yapısının uyuşmayacağını düşünüyorum. Matematik derslerinde bunlara gerek yoktur.”*

Yanıtlar öğretmenlerin oyunlara ilişkin ön yargılarının uç noktalarını belirleme açısından önemli bulunmuştur. Bu tür ön yargılar oyunların eğlenceli boşa zaman harcama aracı olarak algılanması ve öğretimsel değerlerinin az ya da hiç olmadığı görüşlerinden kaynaklanmaktadır. Özellikle matematik müfredatı ve ÖSS gerekçeleri oyunların bu iki yapıya destek sağlamada etkisiz olduğuna inandıklarını ortaya çıkarmaktadır. (S3)

Öğretmenlere oyunlardan derslerde yararlanıp yararlanmadıklarına yönelik yöneltilen soruya büyük bir bölümü (%66) hayır yanıtı verirken, bazen yanıtı verenler %34, sıklıkla kullandığını ifade edenler ise %0 dır. Müfredatta ve ÖSS de başarının elde edilmesinde konu ve kavramların daha iyi kavranması önemli ölçütlerin başında yer almasına karşın öğretmenlerin aksine bunları oyunların uygulamasında engel olarak görmeleri matematik öğretimde temel odaklarının test ve soru çözme de başarı üzerine yoğunlaşmış olmalarından ileri gelmektedir. Müfredatı ÖSS için uygulanması gereken bir genel planlama olarak algılamaları ve test dendiğinde de büyük

oranda işlemsel uygulama sorularını baz almaları bu duruma yol açmaktadır. Bu tarz bir düşünce zinciri sonuç olarak öğretmenleri oyunların test sistemini desteklemediği düşüncesine ulaştırmaktadır. Bu nedenle de matematik derslerinde oyunu kullanma şanslarını az ya da hiç olarak tanımlamalarına yönlendirmektedir. (S2)

Yöneltilen dördüncü soruda lise matematik konularına yönelik oyunların nasıl olması gerektiği sorulmuştur. Öğretmenlerin genel olarak oyunların sahip olması gereken özellikleri; *akılda kalıcılığı, somutlaştırmayı, eğlenceli ve zevkli öğrenme ortamını sağlayan kısa zaman diliminde uygulanabilen, kullanışlı, teknoloji destekli* ve kavramayı geliştiren şeklinde sıralamışlardır. Oyunlarda yararlanılabilecek araçlar olarak; bilgisayar, karton malzeme, kağıt ve kalem ifade edilmiştir. Oyunlardan yararlanmak için öncelikli olarak tercih ettikleri matematik konuları ise; *geometri ve analitik geometri konuları, permütasyon, kombinasyon, olasılık, fonksiyonlar ve sayı problemleridir*. Öğretmenler bu konuları sıralarken bunların öğrencilerin kavramada daha fazla sıkıntı yaşadıkları ve testlerde az sayıda doğru çıkarabildikleri konular olduğunu ifade etmişlerdir. Bu nedenle oyunlardan beklentileri zor olan konuların somutlaştırma ve eğlence unsurları ile daha anlaşılabilir olacağına yönelmektedir. Bir diğer nokta da oyunların uygulanabilmesi için daha önce ifade ettikleri daha fazla zaman ve materyal desteğinin gerekli olduğu düşüncesine rağmen oyunlarda yararlanılabilecek araçlar için bilgisayara ek olarak karton malzeme, kağıt, kalem gibi basit ve her sınıfta rahatlıkla olan araçları sıralamaları bu tür isteklerinin daha çok bilgisayar gibi teknolojik araçlara yönelik olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Bilgisayarı, oyunlarda kullanılacak araçlardan biri olarak belirtmeleri (zar, mantık vb oyunlar dışında) öğrencileri, aileleri ve yakınlarının (özellikle genç bireyler) oluşturduğu çevrelerinde bilgisayar ve video oyunlarını yaygın olarak görmelerinden kaynaklanmış olabileceğini düşünmekteyiz. Oyunların kullanımışlığına yönelik talepleri aynı zamanda sınıf içi basit malzemeler ile oynanabilmesini de kapsamaktadır. (S4)

Beşinci soruya gelindiğinde ise, matematik ile oyun kavramlarının bir arada düşünülmesi öğretmenler için en çok (%35) *ilginç*, (%28) *benzerlik* ve (%24) *uyumu* çağrıştırmıştır. İlginçlik için matematik ve oyunun bilinen toplumsal düşünme açısından bir araya gelmelerinin oldukça ilgi çekici, beklenmedik olduğu, benzerlik için matematik ve oyundaki düşünme süreçlerinin bazılarının benzer olduğu, uyum için ise matematik derslerinde içerisinde bazı konularda uyumlu olarak oyunların kullanılabilceğini ifade etmişlerdir. En büyük yüzdenin *ilginçlikte* olması bizi onların da bu güne kadar bu konuda hem teorik hem de uygulama açısından büyük oranda bir deneyimlerinin olmamasının etkili olduğu düşüncesine götürmektedir. *Benzerlik* seçeneği için örnekledikleri mantık, matematik oyunlarının daha çok kısa sürede çözülebilecek sorular biçiminde olmaları nedeni ile test soruları çözme ya da işlemsel alıştırmaya yapmaya benzer bir sürece ihtiva ettiği düşünülebilir. *Benzerlik* terimine verilen yüzdelik oranının yüksek olmasında bu tür düşünceye dayandığı tahmin edilmektedir. (S5)

Altıncı soruya verdikleri yanıtlar ile oyunların öğrenciler üzerinde meydana getireceği olumlu ve olumsuz yönlerin belirtilmesi istenmiştir. Öğretmenlerin yanıtları frekanslarına göre sıralandığında oyunların olumlu ve olumsuz yönleri aşağıdaki gibi sıralanmıştır;

- * ilgi ve dikkati arttıracacağı (%32),
- * tutumu olumlu yönde etkileyeceği (%27),
- * kalıcı öğrenme sağlayacağı (%11),
- * derse katılımı arttıracacağı (%9),
- * yaratıcılığı geliştireceği (%9)
- * dersleri eğlenceli ve zevkli kılacağı (%7) belirtilmiştir. Olumsuz yönler ise;
- * sınıf hâkimiyetini zorlaştıracacağı (%41),
- * derslerde zaman sıkıntısı yaratacağını (%10),
- * kalabalık sınıflarda uygulanmasının zor olduğu (%10)
- * başarılı olan öğrencilerin oyunlar esnasında sıkılabilecekleri (%7) biçimindedir.

Yanıtlara bakıldığında öğretmenlerin ağırlıklı olarak oyunların duyuşsal alana yönelik etkileri olabileceği düşüncesine sahip oldukları görülmektedir. Sadece kalıcı öğrenme sağlamadaki vurguları dışında bilişsel gelişime katkı söz konusu olduğunda oyunların rollerini oldukça sınırlandırmaktadırlar. Olumsuz etkilere yönelik yüzde oranı (%41) olumlulara göre daha fazla olduğu görülmektedir. Olumsuz etkilerine yönelik düşüncelerinin önyargılarından kaynaklandığını düşünmekteyiz. Çünkü genel olarak oyunları tanımadığını ve derslerinde kullanmadığını ifade etmelerine rağmen özellikle sınıf hâkimiyetini zorlaştıracacağını ifade etmeleri peşin hükümlü olduklarını düşündürmektedir. Başarılı öğrencilerin sıkılacağı fikri ise öğretmenleri oyunların basit ve ağırlıklı olarak tutumu olumlu yönde geliştirmeye amaçlı araçlar oldukları ve bu nedenle de başarılı öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekemeyeceği fikrine yöneltmektedir. (S6)

Matematik Öğretmen Adaylarının Ön-Bilgi Formu (ÖBF) Yanıtları

Öğretmen adaylarınca da öğretmenlerde olduğu gibi lise matematik konularında yer alan kavramlara yönelik eğitsel oyunları yeterince (%96) bilinmediği görülmektedir. Bu oranın yüksekliği şaşırtıcıdır. Öğretmen adaylarının teknoloji ve internet ile daha yakından ilgilenir olmaları ve özellikle bilgisayar oyunları üzerinde oldukça bilgili olmalarına rağmen bu ilgi ve eğilimleri içerisinde matematik oyunlarının az da olsa yer almaması dikkat çekicidir. En azından bilgisayar tabanlı matematik oyunları üzerinde asgari bir bilgiye sahip olmaları beklenmekteydi. OBF birinci sınıftaki öğretmen adaylarına uygulandığından bu düşüncelerinin ve tercihlerinde ortaya çıkmasında, lise öğrenimlerinin önemli ölçüde etkisinin olması beklemek doğaldır. Dolayısıyla matematik derslerinde yararlanılabilecek bilgisayar oyunlarını bilmemeleri aynı zamanda lisedeki matematik öğrenim sürecinde bu tür bir eksikliğin bulunduğu bir göstergesi olarak kabul edilebilir. (S1)

Müfredatta yer alan konuların yoğunluğu ve ÖSS öğretmen adayları için oyunların derslerde kullanılabilirliğini %54 oranına indirgemıştır. Uygulanamayacağı ifade eden (%38) diğer kesimin sıraladığı nedenler; ÖSS'ye engel teşkil edeceği, oyunları uygulamanın zor olacağı, müfredatın uygun olmadığı, oyunların lise seviyesine uygun olmadığı biçimindedir. Öğretmen adaylarının odaklandığı nedenlerin başında gelen oyunların derslerde zaman sıkıntısı yaratacağıdır. Adaylarının düşüncelerinin bu yönde olması oyunları derslerin doğal akışı içerisinde kullanımına yönelik öğretimi destekleyici yanları ile değil ders sunumlarından arta kalan zamanlarda uygulanmasına yönelik bir fikre sahip olduklarını düşündürmektedir. Adayların bu soruya

yönelik düşünceleri ve yanıtlarındaki yüzdeler öğretmenlerininkine oldukça paraleldir. (S3)

Diğer soruda adaylar oyunları (bilmemelerine rağmen) %94 gibi bir oranda meslek yaşamlarında kullanmak istemektedir. Zaman sıkıntısı ve ÖSS'ye yönelik engel olarak belirtmelerine karşın bu kadar yüksek bir oranda kullanmak istemeleri şaşırtıcıdır. Bu oranun altında yatan etmenlere bakıldığında sıraladıkları başlıca unsurlar; *oyunların matematik korkusunu azaltacağı, derslerde sıkıcılığı ortadan kaldıracığı ve motivasyonu arttıracığıdır*. Sıralananlar, adayların oyunlardan beklentilerinin daha çok duyuşsal alana yönelik olduğunu ortaya çıkarmaktadır. (S2)

Matematik kavramlarına yönelik oyunların özelliklerini sorgulayan dördüncü soruya adayların verdiği yanıtlara gelince; *az zaman alan, düşünme gerektiren, ilgi ve dikkat çekici, basit araçlarla uygulanabilen, eğlenceli ve zevkli, kapsamı geniş olan, anlaşılması zor olan konuları içeren, günlük yaşam ile ilişki kuran maddeleri sıralanmaktadır*. Oyunlarda kullanılmasını düşündükleri araçlar bilgisayar, tepegöz, tahta, kağıt ve kalemdir. Özellikle uygulanmasını önerdikleri matematik konuları ise; *permütasyon, kombinasyon, olasılık, fonksiyonlar, türev ve integraldir*. Dikkat çekici özellikler arasında öğretmenlerden farklı olarak oyunların *düşünmeyi gerektiren, kapsamı geniş olan (birden fazla konuya yönelik) ve günlük yaşamla ilişki kurulmasını sağlayan biçimlerde* olmasını istemeleridir. Oyunları tanıma oranları düşük olmasına karşın oyunlara yükledikleri özelliklerin bu şekilde yapılması adayların matematik öğretimine yönelik bakış açılarının bir yansıması olarak algılanmıştır. Oyunları uygulamada var olan biçimde değil de, arzu ettikleri matematik öğretimi bağlamında düşündükleri yorumu yapılabılır. Sıraladıkları matematik konuları öğrenilmesi ve öğretilmesini zor olarak gördükleri konulardır. Bunu oyunların özellikleri içerisinde *zor olan konuları içermeli* biçiminde ifade etmişlerdir. Adayların oyunlarda kullanılacak araçlara yönelik düşünceleri öğretmenler ile benzerdir. (S4)

Verilen beş kelimeye yönelik çağrışım sorusuna adaylar yaklaşımları; (%40) *uyum*, (%32) *ilginçlik* ve (%16) *benzerlik* yönündedir. Öğretmen adaylarının bu kelimelere yönelik açıklamaları aşağı yukarı öğretmenlerinki ile aynıdır. Bu yüzdeler adayların oyunların matematik derslerinde kullanılmasına yönelik öğretmenlerden biraz daha pozitif bir tutum içerisinde olduklarını ifade etmektedir. (S5)

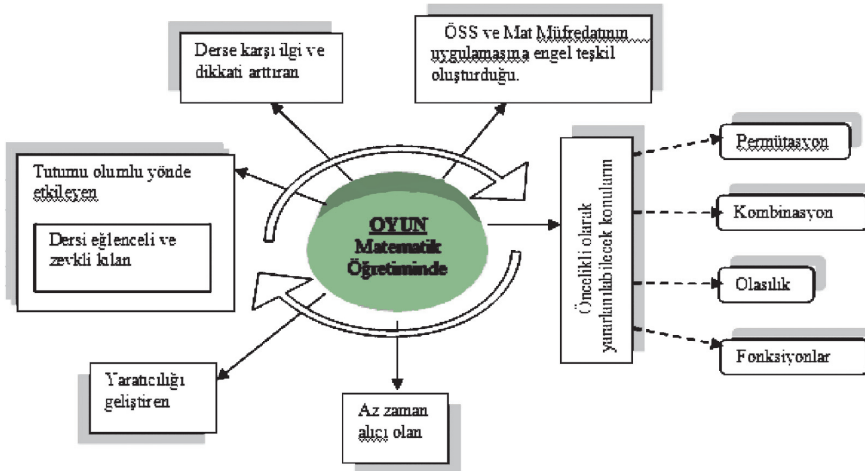
Son soru için öğretmen adayları yanıtları incelendiğinde olumlu etkiler olarak;

- * *derse karşı ilgi ve dikkati arttıracacağı* (%50),
- * *tutumunu olumlu yönde etkileyeceği* (%42),
- * *öğrenmeyi kolaylaştıracacağı* (%30),
- * *düşünme becerisi geliştireceği* (%16),
- * *dersleri eğlenceli ve zevkli kılacağı* (%14),
- * *başarıyı arttıracacağı* (%12),
- * *matematik ile yaşamın ilişkilendirilmesini sağlayacağı* (%10),
- * *derse katılımı artıracacağı* (%8),
- * *sınıf içi iletişimi güçlendireceği* (%8),
- * *yaratıcılığı geliştireceği* (%8) sıralaması yapılırken olumsuz etkiler ise;
- * *sınıf kontrolünü zorlaştırma* (%14),
- * *bazı öğrencileri sıkabileceği* (%8) biçimindedir.

Bu yanıtlar yukarıdaki diğer bulguları desteklemektedir. Olumsuz etkilere yönelik yüzde oranları olumlulara göre çok daha düşük düzeydedir. Öğretmenlerden farklı olarak ÖSS, müfredat vb konularda oyunların derslerde kullanılmasına yönelik benzer kaygıları taşımalarına rağmen öğretmen adayları daha pozitif ve daha deneme yanlısı görünmektedir. Oyunların olumlu katkılarını ağırlıklı olarak duyuşsal alana yönelik sıralamalarına karşın başarıyı arttıracığı ve öğrenmeyi kolaylaştıracağı ifadeleri belli oranda da olsa bilişsel katkılarını ifade etmektedir. Bu durum dikkate değerdir. Oyunların sınıf içi iletişimi arttırmaya yönelik etkisini ifade etmeleri de oyunları sadece bireysel değil grup içi ve öğretmen-öğrenci etkileşimi içerisinde gördüklerinin bir göstergesi olarak algılanmaktadır.

Her iki grup açısından da (öğretmen ve öğretmen adayı) oyununa yönelik ortak olarak ortaya konan anahtar noktalar ("√" imli maddeler) göz önüne alındığında aşağıdaki şekilde bir oyun tanımlaması yapılabilir.

Şekil 1



Ortak bakış açılarını yansıtan oyun tanımı şeması

Bu şekle göre matematik öğretimindeki oyunlar; *az zaman alıcı, dersleri eğlenceli kılarak olumlu tutum gelişimine yardımcı, derse karşı ilgi ve dikkati arttıran, ancak ÖSS ve müfredatın uygulanmasında engel oluşturabilecek yanları olan ve öncelikli olarak permutasyon, kombinasyon, olasılık ve fonksiyonlar konularına yönelik uygulanması tercih edilen yapılarıdır.*

Öğretmen Adaylarınca Geliştirilen Oyunların (ÖA-O) Analizi

Üçüncü sınıftaki öğretmen adayları ile iki ay boyunca haftada 3 saat oyun, oyun türleri, eğitimsel oyunlar, insanın neden oyun oynadığı, oyun oynamanın psikolojik, sosyolojik ve eğitim bilim açısından kuramsal temelleri ve öğrencilerce serbest araştırma çalışmaları yapılarak onlar tarafından bulunan bazı basit matematik oyunlarını kapsayan bilgilendirme ve tartışma oturumları gerçekleştirilmesine yönelik yürütülen iki aylık eğitimin son gününde grup çalışması ile ürettikleri oyunlar incelendiğinde şu sonuçlara ulaşılmıştır.

III-g grubunun oluşturduğu oyun dışındaki diğer tüm oyunlar 9. sınıf düzeyindedir. Oyunlardan sadece iki tanesi (yaklaşık %20) geometri konularına yöneliktir. Öğretmen adayları oyunların sınıf içi uygulanma biçimlerine yönelik büyük oranda grup çalışmasını tercih etmektedir. Hazırlanan oyunlarda genel amaç bilgilerin tekrarlanması, pekiştirilmesi ve işlem yapma becerisine yöneliktir. Kavramsal öğrenmeyi destekleme açısından oyunların yapılandırılmasını denemekten kaçınmışlardır. Bunun nedenini bu tür bir oyun geliştirmek için çok daha fazla zamana ihtiyaçları olduğu ve daha fazla düşünceleri gerektiği biçiminde özetlemişlerdir. Oyunlardan 6 tanesi bilinen oyun türlerinin (monopoly, dart, kağıt oyunları, vb) farklı bir uygulanması biçimindedir. Dokuzuncu oyun bir televizyon yarışma programının formatından esinlenerek hazırlanmıştır. Önceki bölümlerde genel olarak öğretmen ve öğretmen adaylarının öğrenilmesi/öğrettilmesini zor olarak nitelendirdikleri konuların, oyun geliştiren üçüncü sınıftaki bu grup tarafından da oyun üretmede kaçınılan konular olduğu gözlenmektedir. Sadece 9. oyun ile fonksiyonlar konusu seçilerek sıralanan zor konulardan birisine yönelik bir oyun üretilmiştir. Oyunlarda genel eğilim rekabeti kullanarak gruplar arasında yarışma yoluyla belirlenen amaçlara ulaşılması yönündedir. Oyunlar belli bir zamana ya da puana göre sona ermektedir. Adaylar yazılı raporlarında belirtmeseler de içerikleri dikkate alındığında büyük oranda oyunları ders sonu ya da yeni bir konuya geçerken önceki konunun tekrarlanmasına yönelik kullanacak şekilde yapılandırmışlardır. Bu durum yine hatırlama ve tekrar yoluyla konuların pekiştirilmesi ve işlemsel becerilerin kazandırılmasının amaçlanmasından kaynaklanmaktadır. Ölçme-değerlendirme açısından da oyunlardan ağırlıklı olarak işlemsel becerileri puanlandırma ve grup ödülleri verme yolunu tercih etmektedirler. Kavramsal gelişim, olası kavram yanlışları ya da eksik algılamaları belirleme, problem çözme, matematiksel düşünme vb becerilerin ölçümünü hedef alma, geliştirilen oyunlarda çok az rastlanan yaklaşımlardır. Verilen iki aylık (ağırlıklı olarak teorik düzeyde) eğitim süresince öğretmen adaylarının yaklaşımları büyük oranda olumlu yönde ilerlemiştir. Eğitimin belli dönemlerindeki söylemleri ve paylaşılan konulara gösterdileri ilgi bunun birer göstergesidir. Hazırladıkları oyunların raporlarında belirttikleri düşünceleri matematik derslerinde oyunlardan yararlanılmasına yönelik tutum ve inançlarını yansıtmaktadır.

Çoğu öğrenci bir konuyu öğrenmek yerine onu ezberlemeyi tercih eder. Fakat bu öğrenme kalıcı olmaz. Bu nedenle ezberlemeyi yok etmek için birçok yola başvurulması gereklidir. Bence bu yöntemlerin en verimlisi oyundur. Çünkü oyun her yaşta öğrencinin ilgisini çeker ve kalıcı olur. (Bay S.K.)

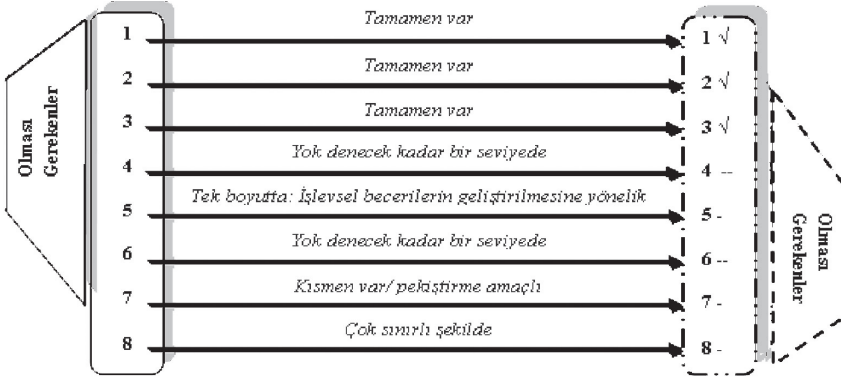
... dersin başında işlenecek konunun genel hatları ile ilgili uygulanacak bir oyun konunun daha rahat kavranmasını ve öğrencilerin dersten zevk almalarını sağlar. Ayrıca oyunlar yardımı ile öğrencilerin gözündeki katı öğretmen modeli de değişir. Matematikte oyunun kullanılması hem öğretmeni hem de öğrenciyi derse güdüler ve başarıyı attırır. (Bayan A.E.)

Matematiği ilkokuldan beri seviyorum. Ama derslerin işleniş biçiminden hiçbir zaman hoşlanmamışım. Matematik hep çok zor bir dersmiş gibi işlenir. Bu da öğrencilerin psikolojilerini bozar ve matematiğe karşı olan ilgilerinin azalmasına neden olur. Hâlbuki ben matematiğin çok zevkli bir oyun olduğunu düşünüyorum. (Bayan A.T.)

Tüm bu olumlu yaklaşımlarına karşın oyunları tanıma oranlarının düşük olması, sınırlı sayıda oyun örneği biliyor olmaları ve matematik derslerin oyunlar ile olan deneyimlerindeki eksiklikler, adayları nitelikli oyun üretmeden alıkoymaktadır.

Oyunları uygulayarak dönütler alma şanslarının olmaması ve adayların öğretmenlik tecrübelerinin bulunmaması da oyunların niteliklerini olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Oyunlar üzerinde tartışma yaptırma, var olan oynama biçimlerinin analizlerini ve farklı varyasyonların olabilirliği ve bu yolla matematiksel düşünmeyi ilerletmeyi kısa süreli bu eğitimin sonundaki üretimlerinde oyunlarına entegre edememişlerdir. Bu yönü ile sayfa 5 ve 6 sıralanan örneklerinin geliştirilmesi için baz alınan bir EMO'nun sahip olması gereken 8 özelliğin öğretmen adaylarının geliştirdikleri oyunlardaki durumu şu şekilde ortaya çıkmaktadır,

Şekil 2



Öğretmen adaylarının oyunlarında (ÖA-O) özelliklerin niteliği

Anketten Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Anketten elde edilen bulgularda öncelikle *tercih sorularına* yönelik verilen yanıtlara yer verilecektir. Tercih soruları yanıtlanırken bireylere birden fazla madde işaretleyebilecekleri söylenmiştir. Bu kısımdaki maddeler oyunların sınıf içi uygulama biçimlerine yönelik katılımcıların düşüncelerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır. Her iki grubun oyunların uygulanma biçimlerine yönelik görüşleri aşağıdaki gibi tablolaştırılmıştır.

Tablo 7

| ÖĞR ADAYI (1) /ÖĞRETMEN (2) | [%] | ÖĞR ADAYI (1) /ÖĞRETMEN (2) | [%] |
|-------------------------------|------------|-----------------------------|------------|
| <i>Tercih Maddeleri-I</i> | (1) / (2) | <i>Tercih Maddeleri-II</i> | (1) / (2) |
| Küçük gruplara yönelik olarak | 63.3/ 54.5 | Ünitenin başında | 24.8/ 32.7 |
| Büyük gruplara yönelik olarak | 40.7/ 43.2 | Dersin başında | 35.8/ 42.2 |
| Bireysel olarak | 5.3/ 20.5 | Derslerin son 5-10 dk'sında | 57.1/ 44.5 |
| Sadece gönüllü öğrencilerle | 11.9/ 6.8 | Haftada birkaç kez | 58.4/ 2.4 |
| Uygulamayı düşünmüyorum | 16.4/ 0 | Sözlü ölçümler esnasında | 14.6/ 0 |

Tablo. 7 "*Tercih Maddeleri-I*" açısından öğretmen adaylarının oyunları uygulamada en çok (%63.3) küçük grupları [2-4 kişilik] ve (%40.7) büyük grupları [5-10 kişilik] tercih ederken, öğretmenlerin paralel biçimde (%54.5) küçük grupları ve ardından (%43.2) büyük grupları tercih ettiğini göstermektedir. Öğretmen adayları en az birey-

sel uygulamayı tercih ederken, öğretmenlerin tercihleri ise uygulamayı düşünmeyenlerin dışında sadece gönüllü (%6.8) öğrencilerle seçeneğidir.

Bu durum her iki grubunda oyunların sınıf içi uygulamalarda sosyal iletişim ve çalışma yanlarını öne çıkarma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Bu yönde tercihte bulunmalarının bir diğer nedeni de oyunları daha çok eğlenceli yarışmalar olarak algılamalarından da ileri geliyor olabilir.

“Tercih Maddeleri-II” açısından adaylar haftada birkaç kez (%58.4) ve, ağırlıklı olarak derslerin son 5-10 dk’sında (%57.1) oyunlardan yararlanma yolunu seçerken, öğretmenlerin genel eğilimi ise derslerin son 5-10 dakikasında (%44.5) ve derslerin başlangıcında (%42.2) yararlanma yönündedir.

Burada ilginç bir nokta ortaya çıkmaktadır. OBF bulgularında oyunları matematik derslerinde kullanma konusunda öğretmen adaylarına göre daha negatif bir düşünceye sahip olmalarına karşın oyunları derslerinde uygulamayı düşünmeyen (%0) hiçbir öğretmenin olmayışıdır. Bu durum derslerinde zaman zamanda olsa oyunları uygulamayı istediklerini ancak engel olarak gördükleri etkenler (ÖSS, müfredat, kalabalık sınıflar nedeni ile sınıf hâkimiyetindeki zorluk, vb) nedeniyle derslerinde yer veremediklerini düşündürmektedir. Her iki örneklem grubunun da oyunları büyük oranda derslerin sonunda ya da başında kullanmayı tercih etmeleri yine oyunları daha çok konuları pekiştirme ve işlemsel uygulama berilerini geliştirme yönünde ele almaları ile yakından ilişkili olduğu kanısındayız. Önyargıları ve oyunlara yönelik bilgi eksiklikleri öğretmenleri var olan şartlar içerisinde bile oyunlardan derslerinde yararlanmalarına yönelik denemeler yapmaktan da alıkoymaktadır. Bu konuda yeniliklere açık olma anlamında harekete geçmek yerine klasik öğretim yapmayı yeğler durumda görünmektedirler.

Anketten elde edilen bulgulara yönelik ikinci olarak ortaya konacak sonuçlar örneklem gruplarının kendi içinde ve karşılıklı olarak süreç içinde beliren bazı araştırma sorularına yönelik durumların incelenmesini hedef almaktadır.

◆ İkinci inceleme alanı içerisinde ilk olarak yanıtlanmaya çalışılan soru, “matematik öğretimine yönelik, öğretimde kullanılacak oyunları örneklemek amacıyla geliştirilen oyunların (AR-O) öğretmenlerle paylaşılması onların oyunların kullanımına yönelik düşüncelerinde bir değişmeye yol açmış mıdır?” biçimindedir.

Tablo 8

| GRUP | N | X | S | sd | T | p |
|------------------|----|--------|-------|----|------|-------------------|
| Sunum Yapılan | 29 | 148.66 | 13.03 | 42 | 3.00 | |
| Sunum Yapılmayan | 15 | 139.37 | 9.41 | | | 0.01 (p< 0.05) |

İki grubun düşünceleri arasında ilişkinin incelenmesi için yapılan t-testi sonucunda farkın (p=0.01) anlamlı olduğu görülmektedir. Bu fark, sunum yapılan matematik öğretmenlerinin yapılmayanlara nazaran, öğretimde oyunlardan yararlanılmasına yönelik daha olumlu görüşler taşıdıkları biçiminde ifade edilebilir. Bulgular doğrultusunda, araştırma için oluşturulan örnek oyunlar her ne kadar bazı sınırlılıklar içerip öğrenciler üzerinde uygulanarak dönütleri tespit edilmemiş olsa da öğretmen-

lerin araştırma konularına yönelik görüşlerinde belirgin bir etki yaratmış olduğu gözlenmektedir.

◆ İkinci inceleme alanı içerisinde ele alınan bir diğer soru “matematik öğretmenlerinin oyunların derslerde kullanımına ilişkin düşüncelerini görev yapmakta oldukları liselerin türü etkilemekte midir?

Tablo 9

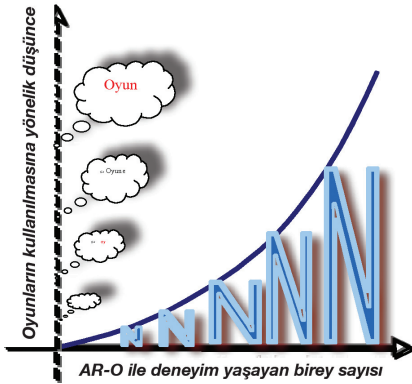
| Varyansın kaynağı | Kareler toplamı | sd | Kareler ortalaması | F | P |
|-------------------|-----------------|----|--------------------|-------|--------------------|
| Gruplar arası | 536.817 | 4 | 134.204 | 1.011 | |
| Gruplar içi | 5178.093 | 39 | 132.772 | | 0.414 (p> 0.05) |

Verilere uygulanan Anova sonuçlarına göre düzenlenen tablo-9 incelendiğinde öğretmenlerin halen görev yaptıkları lise türünün düşüncelerinde belirgin bir etki uyandırmadığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum lise türü ne olursa olsun matematik öğretmenlerinin oyunları kullanmaya düşüncelerinde benzer bir eğilimde olduklarını resmetmektedir.

◆ OBF yardımı ile öğretmen ve öğretmen adaylarının araştırma konusuna yönelik bakış açıları önceki bölümlerde irdelenmişti. Ancak OBF birinci sınıftaki öğretmen adayları üzerinde uygulandığından daha genel bir yargıya varabilmek için tüm katılımcıların görüşlerini işin işine katmak için yanıtlanması gereken sorulardan biride şu şekilde oluşturulmuştur. “Matematik öğretmen adayları ile matematik öğretmenlerinin araştırma konularına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” Veriler üzerinde t-testi uygulanarak oluşturulan tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 11

| KİŞİ | N | X | S | sd | T | p |
|------------|-----|--------|-------|-----|-------|-----------|
| ÖĞRETMEN | 44 | 146.93 | 11.70 | 268 | 2.834 | 0.005 |
| ÖĞR. ADAYI | 226 | 139.87 | 15.68 | | | (p< 0.05) |



Matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu kez araştırma konusuna yönelik daha olumlu düşünceye sahip olan kesim (146.93) öğretmenlerdir. İki örneklem grubunun tamamı söz konusu olduğunda ise öğretmenlerin çok daha pozitif oldukları görülmektedir. Bizce bu sonuç geliştirilen AR-O'ların gerçekten güçlü bir etki yarattığının bir göstergesidir. Çünkü AR-O'ları inceleyen, tartışan öğretmen grubu 29 kişi ($N_{\text{toplam}}=44$) yani tüm grubun %66'sıdır. Ancak öğretmen

adaylarına bu tür bir deneyim yaşatılmamıştır. Dolayısı ile sadece OBF yanıtları incelendiğinde birinci sınıftaki öğretmen adayları 50 kişi ($N_{\text{anket}}=136$) olup yaklaşık %37 lik bir oranda OBF'nu yanıtlayan öğretmen adayı vardır. Öğretmenlerin %66 sı AR-O'larla deneyim yaşamış ve sonrasında anket uygulanmış olduğundan uygulama yapılan birey sayısı tümünde büyük bir payı oluşturmuştur. Bu nedenle her iki gruptaki tüm bireyler baz alındığında şu yorumu yapmak mümkün olabilir, AR-O'lar ile deneyim yaşayan bireylerin sayısı arttıkça oyunların kullanılması yönelik düşüncelerinin pozitif yönde gelişmesi de artmaktadır. Bu durum şek-3 teki gibi modellenebilir.

Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu araştırma ile öğretimin hemen her kademesine yönelik nitelikli bir öğretim yöntemi ve öğrenme aracı olan (eğitsel) oyunlar hakkında matematik öğretmenleri ve öğretmen adaylarının görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular örnekleme yer alan bireylerin büyük bölümünün öğretime yönelik oyunlar hakkında çok az bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. Deneklerin kastedilen oyunlara yönelik örneklemeleri popüler dergi, gazete ve kitaplarda ya da internette yer alan bilgi egzersizleri ve matematik mantık bulmacaları/sorularından oluşmaktadır. Bu durumun nedenleri; oyun tanımlamalarının çok çeşitli olması, oyunları sınıflardırmanın zorluğu, matematik oyunu terimi altında pek çok oyunun örneklenmesi ve öğretimde oyunlardan yararlanılmasına yönelik yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak okul öncesi ve ilköğretim dönemlerini kapsaması gösterilebilir. Araştırmada geliştirilen oyunların sunulması, görüşleri kayda değer ölçüde etkilemiştir. Söz konusu sunumlarda EMO kavramı AR-O örnekleri üzerinden tartışılmış ve bu tanım altında özellikleri sezdirilmeye çalışılmıştır. OBF yanıtlayan ve anketin uygulandığı her iki grubun tümü karşılaştırıldığında AR-O'ların öğretmenlerin araştırma konusuna yönelik düşüncelerin değişimde önemli bir etki oluşturabildiğini gözlenmiştir. Ayrıca oyunların birer öğrenme-öğretme yöntemi, aracı ve ölçme değerlendirme ortamı olarak algılanmaya başlanmasında bireylere oyunları inceleme ve oyun geliştirme deneyimlerinin yaşatılmasının olumlu sonuçlar verdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının geliştirdiği oyunlar bazı yetersizlikler ve bir EMO da olması gereken özellikler açısından eksik yanlar barındırır da öğretmen adaylarının zihinlerinde oyun kavramının yapılandırılmasına ve bu işi daha ciddiye almalarına imkân sağlamaktadır. Bu tür çalışmalar oyunların sadece eğlence ve hoş vakit geçirme yanlarından daha fazla şeylere sahip oldukları yönünde sezgisel bir sürecin başlamasını sağlamaktadır.

Tüm sonuçlar öğretilerin ve öğretmen adaylarının matematik derslerinde oyunlardan yararlanılmasına yönelik teşvik edilmelerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Söz konusu gerekliliğin ne şekilde karşılanabileceğine yönelik birkaç öneride bulunmak mümkündür.

Önerilerden ilki matematik öğretmeni yetiştirme sürecinde fakültelerde oyun, oyun türleri, eğitsel oyun, matematik oyunu ve eğitsel matematik oyunu gibi alanlarda teorik ve uygulama aşamaları yönelik bilgilendirmelere yer verilebileceğidir. Hem öğretmen adaylarına hem de öğretmenlere yönelik gerçekleştirilebilecek söz konusu bu bilgilendirmeler oyunların matematik derslerinde işlevsel araçlar olduğuna ve matematik öğretimini desteklediğine yönelmelidir. Çoğu öğretmen oyunları derslerine adapte etmeden önce öğrenme araçları olarak oyunların etkililiğine yöne-

lik kanıtlara ihtiyaç duymaktadır (Becker, 2005). Becker'in bu ihtiyaca yönelik ortaya koyduğu ikna oluşturma yollarından biri pedagojiden yararlanmadır. Daha açık bir ifade ile kabul edilmiş öğrenme-öğretme teorileri ile var olan oyun yapılarının öğeleri arasında bağlantılar kurulmasıdır. Bu tip bağlantıları oluşturmak özellikle EMO lar açısından çok zor gözükmemektedir. Örneğin 2 ve daha çok oyuncunun yer aldığı EMO'larda sosyal yapılandırıcılık yaklaşımının ortaya koyduğu bilginin bireylerce sosyal gruplar içerisinde (sosyo-kültürel) etkileşimler yoluyla yapılandırıldığına yönelik genel anlayışın kolayca yer bulabileceği ifade edilebilir. Ayrıca ağırlıklı olarak düşünme becerisine dayanan ve oyunlardaki durum uzayının irdelenmesi yoluyla matematiksel düşünmeyi geliştirmesini hedefleyen özellikleri ile EMO'lar Piaget ve diğer bilişsel psikologlarca ortaya konan bilişsel gelişim teorisiyle etkileşim alanlarına sahip olduğu öngörülebilir. Bunların yanında Becker kendi çalışmasında Gardner'in çoklu zeka teorisi ve Gagne'nin öğrenmenin farklı tür ve seviyeleri olduğunu öne süren (Conditions for Learning) teorisi ile oyun yapılarının öğelerinin nasıl ilişkilendirilebileceğini de göstermektedir.

İkinci olarak matematik oyunu ve eğitsel matematik oyunu örneklerinin geliştirilmesi ve bunların kullanımlarının deneysel ve nitel araştırmalar ile getireceği olumlu ve olumsuz yanların araştırılmasıdır. Böylece sadece oyun örneklerini inceleme ve tartışma yoluyla değil, bu alanda yapılan araştırma ve proje sonuçlarıyla da kullanımlarına yönelik teşvik sağlanabilir.

EMO'lar matematik tarihi ile ilişkilendirilerek sınıflarda araştırma çalışmalarının yapılmasına olanak tanıyabilir. Pek çok kültürel oyun ve tarihi gelişim süreçleri matematiksel düşüncenin gelişimi ile ilişkilendirilebilir. Bu oyunlar yardımı ile diğerlerinde olduğu gibi genelleme, analiz, yorumlama, soyutlama ve kanıtlama gibi becerilerin gelişmesini sağlayan uygulamalar yaptırılabilir.

Teknoloji destekli (özellikle bilgisayar ve hesap makinesi yoluyla) EMO geliştirilmesi ve uygulama örneklerinin arttırılması denenmelidir. Bu yolla hem teknoloji destekli matematik öğretiminin yaygınlaşmasında hem de EMO'ların niteliklerinin arttırılmasında önemli ilerlemeler sağlanabilir.

Matematik öğretmenlerinin oyunlar ve özellikle EMO'lar konusunda bilgi alış-verişini sağlamak ve uygulama sonuçlarını paylaşmak ve uzman destekleri alabilmek amacı ile ulusal bir internet sitesi oluşturulabilir ve interaktif bilgi akışı sağlanabilir. Ancak bu tür girişimin sistematik bir işleyişe sahip olması açısından MEB bünyesinde yapılandırılması daha doğru bir tercih olacaktır.

Oyunların olumlu etkilerine karşın bazı olumsuz etkileri de olabilir. Bu etkileri azaltmak ve ortadan kaldırmak için bunların neler olabileceğinin belirlenmesine yönelik kapsamlı araştırmaların yapılması bu araştırma alanının gerekliliklerinden-
dir.

Kaynakça

- BECKER, K. (2005). How Are Games Educational? Learning Theories Embodied in Games, *Digital Games Research Association Conference*, June 16th-20th, Vancouver, Canada.
- BİLİM, Y. (2007). Araştırma Yöntemi Olarak Vaka Çalışması ve Süreci. A. Yüksel, B. Mil ve Y. Bilim (Ed.), **Nitel Araştırma. Neden, Nasıl, Niçin?** (s. 193-212). Ankara: Detay Yayıncılık.
- CIMT [Centre for Innovation in Mathematics Teaching] (1998). “Games in the Classroom”, <http://www.ex.ac.uk/cimt/res2/gameclas.htm> (10 Şubat 2004 tarihinde alınmıştır).
- DAVIS, P. J. & HERSH, R. (2002). **Matematiğin Seyir Defteri**, (Çev.) Ender Abadoğlu, Doruk Yayıncılık, Ankara.
- ERGÜN, M. (1980). “Oyun ve Oyuncak Üzerine”, *Milli Eğitim-I/1*, s.102-119.
- FAULKNER, D. (1995). **Play, Self and The Social World**, Blavkwell Pupliching, pp. .231-287.
- GUZMAN M. De. (1990). “The Role of Games and Puzzles in the Popularizton of Mathematics”, *L’Enseignement Mathematique*, (36), pp. 359-368.
- KALEIDOSCOPE. “Learning Patterns for the Design and Deployment of Mathematical Games” <http://lp.noe-kaleidoscope.org/outcomes/litrev/LP-LitReview-v2-desdep-20060314.pdf> (02 Eylül 2007 tarihinde alınmıştır).
- KUŞ, E. (2006). **Sosyal Bilimlerde Bilgisayar Destekli Nitel Veri Analizi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- MEB (2006). **Eğitsel Oyunlar Dersi Öğretim Programı**, 12. Sınıf, Ankara.
- MOSS, T. P. (2004). Playful Thoughts: A Study of the Effects of Logical Journey of the Zoombinis on Elementary Students’ Mathematical Attitudes and Reasoning Skills, Unpublished Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University.
- NICOLOPOULOU, A. (2004). “Oyun, Bilişsel Gelişim ve Toplumsal Dünya: Piaget, Vygotsky ve Sonrası”, (Çev. Bağlı, T. Melike), *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt 37, S.2, s.137-168.
- OLSEN, W. (2004). Methodological Triangulation and Realist Research: An Indian Exemplar. B. Carter & C. New (Ed.), **Making Realism Work: Realist Social Theory and Empirical Research** (pp. 212-224). London and NY: Routledge.
- POYRAZ, H. (2003). **Okul Öncesi Dönemde Oyun ve Oyuncak**, Anı Yayıncılık, 2. Baskı. Ankara.
- SONG, Z.(2002). Designing Game-Based Interactive Mathematics Learning Environments for Children, Unpublished Master Thesis, Shandong University.
- UMAY, A. (2002). “Öteki Matematik”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.23, s. 275-281.
- UĞUREL, I. ve MORALI, S. (2008). Matematik ve Oyun Etkileşimi, *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, S. 3, s. 75-98.

USABILITY OF GAMES IN HIGH SCHOOL MATHEMATICS LESSONS

Işıkhan UĞUREL*

Sevgi MORALI**

Abstract

This article aims at finding out math teachers' (N=44) and math teacher trainees' (N=226) views concerning how to make use of games that are considered not only as a tool and method in teaching but also as structures in which several other tools and methods are put together. In accordance with the purpose of this study, various educational games were prepared and presented to some of the teachers in the sample. The data were gathered by means of a pre-knowledge form in which there are 6 open-ended questions and a questionnaire (the reliability coefficient of the questionnaire was found to be 0,84 with SPSS) which has two parts. The first part includes preference items and the second one has 5 point Likert type items. Furthermore, educational mathematics games developed by a group of teacher trainees were analyzed. The findings have revealed that both teachers' and teacher trainees' have limited knowledge about the research subject. In addition, teachers to whom the games were presented finally have more positive views .

Key Words: Game, Game and Mathematics Relationship, Mathematics Teaching

* Res. Ass.; Dokuz Eylül University, Buca Education Faculty, Department of Mathematics Education

** Assistant Prof. Dr.; Dokuz Eylül University, Buca Education Faculty, Department of Mathematics Education

MÜZİK ÖĞRETMENLERİNİN YENİ İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE PROGRAMI UYGULAMA YÖNTEMLERİNİN BELİRLENMESİ

Zeki NACAKCI*

Özet

Bu araştırmayla, MEB'nın 2007- 2008 Eğitim – Öğretim yılından itibaren uygulamaya koyduğu yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni “İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı”nı uygulayan müzik öğretmenlerinin ders işleme yöntemlerinin tespit edilmesi, müzik öğretmenlerinin yeni program ve kitaplar hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, İç Anadolu, Karadeniz, Akdeniz, Ege, Marmara ve Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan 70 müzik öğretmenine “Yapılandırılmış Görüşme formu ve Anket” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, Öğretmenlerin yeni yaklaşımlara dayalı aktif öğrenme yöntemlerini yeterince kullanmadıklarını, programı öğretmen merkezli bildik yöntemlerle uyguladıkları, bu tür ders işleme biçimlerini kendilerine ders işleme modeli olarak benimsedikleri söylenebilir. Araştırmada ayrıca programın daha etkili ve verimli uygulanmasına yönelik saptamalarda da bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Müzik Dersi, program, yöntemler

Bilgi ve teknolojinin hızla değişerek ve gelişerek önem kazandığı günümüzde toplumların farklılaşan ihtiyaçları, hemen her alanda çeşitlilik göstermekte, yeni uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Özellikle son yıllarda her alanda daha nitelikli ve değişime ayak uydurabilecek etkili bireylere ihtiyaç duyulması, bireylerin yetiştirilmesi ve topluma kazandırılmasından sorumlu olan eğitim modellerinin, çağın gereklerine göre yenilenmesini zorunlu kılmıştır. Buna göre sanayi toplumunun ihtiyaçları çerçevesinde yapılan eğitim sistemleri, gelişen bilgi toplumunun rekabetçi yapısını ve beklentilerini karşılayamamıştır. Bu nedenle, Geleceğin dünyasına yön verecek bireyleri yetiştirmek için, Uzak Doğu, Kuzey Amerika ve Avrupa Birliği ülkeleri eğitimde program yenileme çalışmaları içerisine girmişlerdir.

Bu bağlamda, ülkemizin de, toplumun beklentileri ve hazır oluş düzeyleri doğrultusunda bilişim çağına ayak uydurabilmek için eğitimde gerekli görülen yenilemeleri gerçekleştirmesi kaçınılmazdır.

Dünyada ve ülkemizde eğitim alanında yaşanan bu son gelişmelere Millî Eğitim Bakanlığı da kayıtsız kalmamış, eğitim – öğretim sürecini daha aktif ve çağdaş bir yapıya kavuşturmak amacıyla, yapılandırmacı yaklaşımı temel alan ilköğretim öğretim programı çalışmalarına başlamıştır. Bu amaçla, 2004 – 2005 eğitim - öğretim

* Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fak., Güzel Sanatlar Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı

yılında pilot bölgelerde 4 derste (mihver derslerde) uygulamaya konulan yeni programın müzik eğitimi boyutu 2007 – 2008 Eğitim – Öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır.

Türk milli eğitim sisteminin içinde bulunduğu bu yenileşme hareketlerinin genel müzik eğitimi sürecine katkı sağlaması beklenmektedir. Bu geçiş döneminde yeni “*İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı*”nın olumlu veya olumsuz yönleri, programın uygulanma süreci, uygulanma koşulları vb. alanlarda eğitim bilimcileri ve eğitimcilerin yapacakları çalışmalar bu süreci destekleyip arttıracaktır.

Tüm bu belirtilenlerin doğrultusunda hazırlanan bu çalışma, MEB’nin 2007-2008 Eğitim – Öğretim yılından itibaren uygulamaya koyduğu yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni programı uygulayan müzik öğretmenlerinin, programı ne ölçüde özüne ve ders işleme yöntemlerine göre uygulayıp uygulamadığının belirlenmesi, yeni program ve çalışma kitabı hakkındaki öğretmen görüşlerinin saptanması bakımından programın gelecek öğretim yıllarındaki başarısını etkilemesi yönünde yararlı olabilecektir.

Araştırmanın Amaçları

Bu araştırmayla,

- MEB’nin 2007- 2008 Eğitim – Öğretim yılından itibaren uygulamaya koyduğu yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni “*İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı*”nı uygulayan müzik öğretmenlerinin uygulayageldikleri ders işleme yöntemlerinin tespit edilmesi,
- Müzik öğretmenlerinin yeni program ve kitaplar hakkındaki olumlu ya da olumsuz düşüncelerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Araştırmada, Müzik öğretmenlerinin yeni program hakkındaki görüşleri ve ders işleme yöntemlerini saptamaya yönelik betimsel araştırma yöntemi uygulanmış ve nitel araştırma tekniklerinden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, İç Anadolu, Karadeniz, Akdeniz, Ege, Marmara ve Doğu Anadolu bölgelerinde görev yapan 70 müzik öğretmeni oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Müzik öğretmenlerinin ilköğretim dersinde uygulayageldikleri ders işleme yöntemlerini tespit etmek amacıyla, araştırmacı tarafından 70 müzik öğretmenine “Yapılandırılmış Görüşme formu” ve “Anket” uygulanmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler hazırlanan form üzerine kaydedilmiştir.

Görüşme, belirlenen amaç çerçevesinin dışına çıkılmaması ve bu amaçla hangi verilerin toplanacağıın belirlenip sınırlandırılması gereğiyle tam yapılandırılmış olarak planlanmıştır. Görüşme formu, müzik öğretmenlerinin müzik dersinde uyguladıkları yöntem ve teknikler, kullandıkları araç-gereç ve materyaller, derse hazırlık süreçleri vb. nitel verileri toplamaya yönelik 10 görüşme sorusu ve 10 anket sorusundan oluşmuştur. Araştırma sorularının geliştirilmesi aşamasında, soruların objektif özellikleri taşıması, anlaşılabilir ve uygulanabilir olması gibi temel ölçütlere dikkat

edilmiştir. Hazırlanan görüşme sorularının kapsam geçerliliği, müzik eğitimi ve eğitim bilimleri alanlarında uzman kişilerin görüşleri alınarak sağlanmıştır. Anket sorularının 12 madde ile pilot uygulaması yapılmış, ölçekten madde korelasyon değeri .30' un altında olanlar çıkarılmıştır. Yapılan faktör analizinde ölçeğin toplam varyansın %58' ini açıkladığı görülmüştür. Geliştirilen ölçek 10 maddelik 5 dereceli Likert tipi anket sorusundan meydana gelmektedir.

Verilerin Çözümlemesi

Yapılandırılmış görüşme formunun uygulanmasından elde edilen nitel verileri çözümlemek için içerik analizi yapılmıştır. Analiz neticesi ve anket sorularından elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Science) paket programında çözümlenmiştir. İstatistiksel anlamlılık için 0,05 anlamlılık düzeyi seçilmiştir. Bulguların istatistiksel olarak ifade edilmesinde, frekans (f), yüzde (%), ve aritmetik ortalama (\bar{X}) kullanılmıştır. "Ölçekte kullanılan olumlu ve olumsuz önermelerin yorumlanmasında, aritmetik ortalama ve tablo 1' de gösterilen puan aralıkları esas alınmıştır"(Köklü vd.,2006,17-20). Öğretmen görüşlerindeki farklılıkları belirlemek için student t testi istatistiksel modellerinden yararlanılmıştır. Ölçekte kullanılan 1, 4, 5, 6, 8 ve 9. önermeler olumsuz diğerleri olumlu olarak belirlenmiştir.

Tablo 1. Ölçeğe ilişkin cevap seçeneklerinin puan aralıkları

| Olumlu sorular | Cevap seçenekleri | Olumsuz sorular |
|----------------|--------------------------|-----------------|
| 1,00 – 1,79 | Hiç katılmıyorum | 4,20 – 5,00 |
| 1,80 – 2,59 | Çok az katılıyorum | 3,40 – 4,19 |
| 2,60 – 3,39 | Kısmen katılıyorum | 2,60 – 3,39 |
| 3,40 – 4,19 | Büyük ölçüde katılıyorum | 1,80 – 2,59 |
| 4,20 – 5,00 | Tamamen katılıyorum | 1,00 – 1,79 |

Bulgular ve Yorumlar

Toplanan verilerden elde edilen bulgular, önce tablo olarak sunulmuş sonra sözel olarak istatistiksel bir dille ifade edildikten sonra yorumlanmıştır.

Tablo 2. Müzik Öğretmenlerinin İlköğretim Müzik Programına İlişkin Anket Görüşlerinin Frekans, Yüzde ve Aritmetik Ortalama Dağılımları

| Önermeler | Tamamen katılıyorum | | Büyük Ölç. katılıyorum | | Kısmen katılıyorum | | Çok az katılıyorum | | Hiç katılmıyorum | | x |
|--|---------------------|------|------------------------|------|--------------------|------|--------------------|------|------------------|------|------|
| | f | % | f | % | f | % | F | % | F | % | |
| 1- Öğrenciler, derslerde sıkılıyorlar. | 3 | 4,3 | 21 | 30 | 24 | 34,3 | 4 | 5,7 | 18 | 25,7 | 3,18 |
| 2- Ders işleme yöntemimin, yeni programda da öğrencilerin öğrenme seviyelerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu düşünüyorum. | 13 | 18,6 | 24 | 34,3 | 23 | 32,9 | 7 | 10 | 3 | 4,3 | 3,52 |
| 3- Yeni programda sınıflar kalabalık olsa da dersin uygulanmasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınabilir. | 3 | 4,3 | 11 | 15,7 | 17 | 24,3 | 22 | 31,4 | 17 | 24,3 | 2,44 |

| | | | | | | | | | | | |
|--|----|------|----|------|----|------|----|------|----|------|------|
| 4- Öğrenciler üzerinde geçerli ve etkin bir ölçme değerlendirme yapılabildiğini düşünmüyorum. | 8 | 11,4 | 32 | 45,7 | 20 | 28,6 | 3 | 4,3 | 7 | 10 | 2,55 |
| 5- Öğrenciler soru sormaya çekiniyorlar. | 1 | 1,4 | 7 | 10 | 16 | 22,9 | 14 | 20 | 32 | 45,7 | 3,98 |
| 6- Ölçme değerlendirme, öğrenci yönlendirme vb. alanlarda öğrenci ürün dosyalarından tam anlamı ile yararlanılmıyor. | 19 | 27,1 | 21 | 30 | 25 | 35,7 | 5 | 7,1 | 0 | 0 | 2,22 |
| 7- Yeni programın yararlı olabilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması gereklidir. | 26 | 37,1 | 14 | 20 | 9 | 12,9 | 6 | 8,6 | 15 | 21,4 | 3,42 |
| 8- Öğrenciler etkinlikleri öğretmeni merkeze almadan gerçekleştiremiyorlar. | 19 | 27,1 | 20 | 28,6 | 16 | 22,9 | 6 | 8,6 | 9 | 12,9 | 2,51 |
| 9- Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine etki edip sorumluluk almıyorlar. | 16 | 22,9 | 20 | 28,6 | 21 | 30 | 11 | 15,7 | 2 | 2,9 | 2,47 |
| 10- Öğrenciler derslerde geçmiş birikimleri veya diğer derslerle bağ kurup yorum yapabiliyor. | 4 | 5,7 | 12 | 17,1 | 18 | 25,7 | 19 | 27,1 | 17 | 24,3 | 2,53 |

Olumlu Dereceleme: 1,00 – 1,79 => Hiç Katılmıyorum / 1,80 – 2,59 => Çok az Katılıyorum / 2,60 – 3,39
=> Kısmen Katılıyorum / 3,40 – 4,19 => Büyük ölçüde Katılıyorum / 4,20 – 5,00 => Tamamen Katılıyorum

Tablo 2 incelendiğinde;

1. “Öğrenciler, derslerde sıkılıyorlar.” önermesine, öğretmenlerin % 34,3’ü kısmen katıldıklarını, % 30’ u büyük ölçüde katıldıklarını, % 25,7’ si hiç katılmadıklarını, % 5,7’ si çok az katıldıklarını, % 4,3’ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu önermeye ilişkin genel ortalama 3,18 (kısmen katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre öğretmenler öğrencilerin müzik derslerinde kısmen sıkıldıklarını düşündükleri söylenebilir.

2. “Ders işleme yönteminin, yeni programda da öğrencilerin öğrenme sevelerini geliştirmede oldukça etkili olduğunu düşünüyorum.” önermesine, öğretmenlerin % 34,3’ü büyük ölçüde katıldıklarını, % 18,6’sı tamamen katıldıklarını, % 32,9’u kısmen katıldıklarını, % 10’u çok az katıldıklarını, % 4,3’ü hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu önermeye ilişkin genel ortalama 3,52 (büyük ölçüde katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni programda ders işleme yöntemlerinin yeterli olduğunu düşündükleri söylenebilir.

3. “Yeni programda sınıflar kalabalık olsa da dersin uygulanmasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alınabilir.” önermesine, öğretmenlerin % 31,4’ü çok az katıldıklarını, % 24,3’ü hiç katılmadıklarını, % 24,3’ü kısmen katıldıklarını, % 15,7’si büyük ölçüde katıldıklarını, % 4,3’ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu önermeye ilişkin genel ortalama 2,44 (çok az katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre öğretmenlerin, program ne tür bir yenilik getirirse getirsin kalabalık sınıflarda bireysel farklılıkların dikkate alınmasının çok zor olduğu düşüncesinde oldukları söylenebilir.

4. “Öğrenciler üzerinde geçerli ve etkin bir ölçme değerlendirme yapılabildiğini düşünmüyorum.” önermesine, öğretmenlerin % 45,7’si büyük ölçüde katıldıklarını, %

28,6' sı kısmen katıldıklarını, % 11,4'ü tamamen katıldıklarını, % 10'u hiç katılmadıklarını, % 4,3'ü çok az katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu önermeye ilişkin genel ortalama 2,55 (büyük ölçüde katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre öğretmenlerin etkin bir ölçme değerlendirme yapılmadığı görüşünde birleştikleri söylenebilir.

5. "*Öğrenciler soru sormaya çekiniyorlar.*" % 45,7' si hiç katılmadıklarını, % 22,9'u kısmen katıldıklarını, % 20' si çok az katıldıklarını, % 10' u büyük ölçüde katıldıklarını, % 1,4'ü tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu önermeye ilişkin genel ortalama 3,98 (çok az katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre öğretmenlerin, öğrencilerin müzik derslerinde soru sormaya çekinmediklerini düşündükleri söylenebilir.

6. "*Ölçme değerlendirme, öğrenci yönlendirme vb. alanlarda öğrenci ürün dosyalarından tam anlamı ile yararlanılmıyor.*" önermesine, öğretmenlerin % 35,7'si kısmen katıldıklarını, % 30'u büyük ölçüde katıldıklarını, % 27,1'i tamamen katıldıklarını, % 7,1'i çok az katıldıklarını, % 0'ı hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu önermeye ilişkin genel ortalama 2,22 (büyük ölçüde katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre öğretmenlerin, öğrenci ürün dosyalarından öğrencileri değerlendirme ve ilgili alanlara yönlendirmede yeterince yararlanılmadığı düşüncesinde oldukları söylenebilir.

7. "*Yeni programın yararlı olabilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitime alınması gereklidir.*" önermesine, öğretmenlerin % 37,1'i tamamen katıldıklarını, % 21,4'ü hiç katılmadıklarını, % 20'si büyük ölçüde katıldıklarını, % 12,9'u kısmen katıldıklarını, % 8,6'sı çok az katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu önermeye ilişkin genel ortalama 3,42 (büyük ölçüde katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre öğretmenlerin, yeni programın yararlı olabilmesi için hizmet içi eğitimin gerekliliği görüşünde birleştikleri söylenebilir.

8. "*Öğrenciler etkinlikleri, öğretmeni merkeze almadan gerçekleştiremiyorlar.*" önermesine, öğretmenlerin % 28,6'sı büyük ölçüde katıldıklarını, % 27,1'i tamamen katıldıklarını, % 22,9'u kısmen katıldıklarını, % 12,9'u hiç katılmadıklarını, % 8,6'sı çok az katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu önermeye ilişkin genel ortalama 2,51 (büyük ölçüde katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre öğretmenlerin, öğrencilerin ders etkinliklerini öğretmeni merkeze almadan gerçekleştiremedikleri görüşünde oldukları söylenebilir.

9. "*Öğrenciler kendi öğrenme süreçlerine etki edip sorumluluk almıyorlar.*" önermesine, öğretmenlerin % 30'u kısmen katıldıklarını, % 28,6'sı büyük ölçüde katıldıklarını, % 22,9'u tamamen katıldıklarını, % 15,7'si çok az katıldıklarını, % 2,9'u hiç katılmadıklarını belirtmişlerdir. Bu önermeye ilişkin genel ortalama 2,47 (büyük ölçüde katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre öğretmenlerin, yapılandırıcı yaklaşımın gereği olan öğrenme sürecine etki ederek sorumluluk alma duygusunun öğrenciler tarafından yeterince uygulanmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

10. "*Öğrenciler derslerde geçmiş birikimleri veya diğer derslerle bağ kurup yorum yapabiliyor.*" önermesine, öğretmenlerin % 27,1'i çok az katıldıklarını, % 25,7'si kısmen katıldıklarını, % 24,3'ü hiç katılmadıklarını, % 17,1'i büyük ölçüde katıldıklarını, % 5,7'si tamamen katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu önermeye ilişkin genel ortalama 2,53 (çok az katılıyorum) düzeyinde gerçekleşmiştir. Bu genel ortalamaya göre öğretmenlerin, yapılandırıcı yaklaşımın önemli bir boyutu olan geçmiş birikimleri veya diğer derslerle bağ kurup yorum yapabilme yetisinin öğrenciler tarafından yeterince uygulanmadığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Tablo 3. Müzik Öğretmenlerinin Uygulanagelen Ders İşleme Yöntemleri ve Yeni İlköğretim Müzik Programına İlişkin Görüşlerinin Frekans Yüzde Dağılımı

| Görüşme Boyutları | Öğretmen Görüşleri | Kod | F | % | |
|-------------------------------------|---|-----|----|----|----|
| 1. Araç - gereç kullanma | Blok flüt ve org | 1 | 32 | 46 | |
| | Cd-kaset | 2 | 19 | 27 | |
| | Ritim çalgıları | 3 | 14 | 20 | |
| | Bağlama | 4 | 7 | 10 | |
| | Gitar | 5 | 5 | 7 | |
| | Tepegöz | 6 | 3 | 4 | |
| 2.Yöntem ve tekniklerden yararlanma | Düz anlatım | 1 | 42 | 60 | |
| | Gösterip Yaptırma | 3 | 30 | 43 | 57 |
| | Uygulama ve yaptırma | 3 | 10 | 14 | |
| | Kulaktan öğretim | 4 | 28 | 40 | 53 |
| | Dinletme | 4 | 9 | 13 | |
| | Soru - cevap | 2 | 37 | 52 | |
| | Drama | 5 | 4 | 6 | |
| Tartışma-Beyin Fırtınası | 6 | 3 | 4 | | |
| 3. Materyal hazırlama | Hayır-Hazırlamıyorum | 1 | 42 | 60 | |
| | Cd-Vcd ve kaset | 2 | 13 | 19 | |
| | Ritim çalgıları | 3 | 7 | 10 | |
| | Görsel resimler | 4 | 5 | 7 | |
| | Nota kartları | 5 | 2 | 3 | |
| | Oyun Materyalleri | 6 | 1 | 1 | |
| 4. Yaratıcı fikirlerden yararlanma | Hayır-Faydalanmıyoruz | 1 | 29 | 41 | |
| | Çok az | 2 | 11 | 16 | |
| | Materyal oluşturma | 3 | 9 | 13 | |
| | Etkinlikler | 4 | 5 | 7 | 13 |
| | Proje ödevleri | 4 | 4 | 6 | |
| | Ritim ve ezgi yaratmada | 5 | 7 | 10 | |
| Fikir üretemiyorlar | 6 | 5 | 7 | | |
| 5. Bireysel farklılıklar | Dikkate almıyoruz | 1 | 34 | 49 | 55 |
| | Sınıflar kalabalık alamıyoruz | 1 | 4 | 6 | |
| | Yetenekli ve çalgı çalanlar | 2 | 17 | 24 | |
| | Birebir çalışma ile | 3 | 8 | 11 | |
| | Grup çalışmaları | 4 | 4 | 6 | |
| | Farklı öğretim teknikleri uyguluyoruz | 5 | 3 | 4 | |
| 6. Eğitimdeki gelişmeler | İlgilenmiyoruz | 1 | 54 | 77 | |
| | Arasına İnternet veya iletişim araçları | 2 | 9 | 13 | |
| | Hizmet içi seminer | 3 | 7 | 10 | |
| 7. Oturma düzeni | Hayır değiştirmiyoruz | 1 | 56 | 80 | |
| | Arasına tek kişi ile | 2 | 9 | 13 | |
| | Bazen grup çalışmalarında | 3 | 5 | 7 | |

| | | | | | |
|------------------------------------|---|----|----|----|----|
| 8. Öğrenme-Öğretme Stratejileri | Bilmiyorum- Takip etmiyorum | 1 | 37 | 53 | |
| | Drama | 4 | 5 | 7 | 17 |
| | Yaparak-yaşayarak öğrenme | 4 | 3 | 4 | |
| | Oyunlaştırma | 4 | 2 | 3 | |
| | Örnekleme | 4 | 2 | 3 | |
| | İşbirlikçi Öğretim | 3 | 5 | 7 | 13 |
| | Grupla tartışma | 3 | 4 | 6 | |
| | Öğrenme stratejileri | 2 | 7 | 10 | |
| | Problem çözme | 5 | 4 | 6 | 7 |
| Beyin fırtınası | 5 | 1 | 1 | | |
| 9. Çalışma Kitabı hakkında | Ders kitabının olmaması büyük eksiklik | 1 | 53 | 76 | |
| | Farklı şarkı ve ezgiler olmalı, | 2 | 36 | 51 | 67 |
| | Güncel şarkılar olmalı | 2 | 11 | 16 | |
| | Nota yazılırken zaman kaybediliyor | 3 | 11 | 16 | 33 |
| | Etkinliklere zaman yetersiz | 3 | 12 | 17 | |
| | Çalışma kitabı yetersiz | 4 | 16 | 23 | 27 |
| | Çalışma kitabını kullanmıyorum | 4 | 3 | 4 | |
| | Konu bağlantıları iyi değil | 5 | 9 | 13 | 20 |
| | Sınıf seviyeleri arasındaki bağ iyi değil | 5 | 5 | 7 | |
| | Yazı ve imla eksikleri | 6 | 9 | 13 | |
| | İyi bir kitap | 7 | 6 | 9 | |
| | Bazı sınıflar iyi bazıları kötü | 8 | 5 | 7 | |
| Araç gereç sağlanmalı | 1 | 39 | 56 | | |
| 10. Program görüşleri | Ders süresi yetersiz | 2 | 26 | 37 | |
| | Öğrenciler daha hevesli | 3 | 19 | 27 | |
| | Öğrenciler eski bilgilerle bağ kuramıyor | 4 | 17 | 24 | |
| | Etkinlikler amacına ulaşmıyor | 5 | 15 | 22 | |
| | Öğrenci katılımı iyi | 6 | 9 | 13 | |
| | Zihniyet değişmeden plan yaramaz | 7 | 5 | 7 | 13 |
| | Ülke şartlarına göre güncel değil | 7 | 4 | 6 | |
| | Proje ve perfo.ödevleri çok yoruyor | 8 | 8 | 11 | |
| | Gereksiz bilgiler | 9 | 7 | 10 | |
| Öğrencide disiplinsizlik yaratıyor | 10 | 4 | 6 | | |

1. "İlköğretim müzik derslerinde hangi araç gereçleri kullanıyorsunuz?" Sorusuna görüşmeye katılan müzik öğretmenlerinin % 46'sı blok flüt ve org, % 27'si cd ve kasetlerden yararlandıkları, % 20'si ritim çalgıları kullandıkları, % 10'u bağlama, % 7'si Gitar, % 4'ü tepegözden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun müzik derslerinde başta blok flüt ve org olmak üzere, cd-kaset ve ritim çalgıları gibi araç-gereçleri kullandıkları anlaşılmıştır.

2. "İlköğretim müzik dersi öğretim programındaki kazanımları kazandırmada hangi yöntem ve tekniklerden nasıl yararlanıyorsunuz?" Sorusuna görüşmeye katılan müzik öğretmenleri; bilişsel davranışları kazandırmada % 60'ı düz anlatım, % 52'si soru cevap, % 6'sı drama, % 4'ü tartışma ve beyin fırtınası yöntemlerinden yararlandıkları, devrimsel davranışları kazandırmak için % 57'si gösterip yaptırma ve uygulama, % 53'ü ise kulaktan öğretim yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgula-

ra göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun bilişsel davranışları kazandırmada daha çok düz anlatım ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettikleri, devinışsel davranışları kazandırmak için ise çoğunlukla kulaktan öğretim, gösterip yaptırma ve uygulama yöntemlerini kullandıkları anlaşılmıştır.

3. "Derslere göre ders işleme materyalleri hazırlıyor musunuz? Hazırlıyor iseniz bunlar nelerdir?" Sorusuna görüşmeye katılan müzik öğretmenlerinin % 60'ı hiçbir materyal hazırlamadıkları, % 19'u cd ve kaset kullandıklarını, % 10'u ritim çalgıları, % 7'si görsel resimler, % 3'ü nota kartları, % 1'i oyun materyalleri hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun derse özel materyaller hazırlamadıkları, (%19+%10) % 29'unun materyal olarak cd-kaset ve ritim çalgıları kullandıkları, çok az kısmının ders özel hazırlık yaptıkları anlaşılmıştır.

4. "Öğrencilerin yaratıcı fikirlerinden yararlanıyor musunuz? Evet, ise nasıl?" Sorusuna görüşmeye katılan müzik öğretmenlerinin % 41'i öğrencilerden bu konuda faydalanmadıklarını, % 16'sı çok az faydalandıklarını, % 13'ü materyal oluşturmada, % 13'ü proje ödevleri ve etkinliklerde yararlandıklarını, % 10'u ritim ve ezgi yaratmada, % 7'si öğrencilerin fikir üretmediklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin yaratıcı fikirlerinden yararlanmadıkları, öğrencilerin görüşlerini dikkate alan öğretmenlerin ise, öğrencilerden materyal oluşturmada, proje ödevleri ve etkinlikler üretmede yararlandıkları belirlenmiştir.

5. "Dersin uygulanmasında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alıyor musunuz? Evet ise nasıl?" Sorusuna görüşmeye katılan müzik öğretmenlerinin % 55'i bireysel farklılıkları gözetmedikleri, % 45'i dikkate aldıklarını belirtmişlerdir. Bireysel farklılıkları dikkate alan öğretmenlerin % 24'ü sadece yetenekli ve çalgı çalan öğrencilere zaman ayırdıklarını, % 11'i ders dışı birebir çalışma ile, % 6'sı grup çalışmaları ile, % 4'ü farklı öğretim teknikleri ile bireysel farklılıkları gözettiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin çoğunluğunun öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almadıkları, bireysel farklılıkları gözetenlerin ise; daha çok yetenekli çalgı çalan öğrencilere zaman ayırdıkları ve ders dışında birebir ve grup çalışmaları yaptıkları anlaşılmıştır.

6. "Öğretme-Öğrenme etkinlikleri konusunda yeni gelişmeleri veya sempozyum gibi bilimsel toplantıları takip ediyor musunuz? Örneklendirebilir misiniz?" Sorusuna görüşmeye katılan müzik öğretmenlerinin % 77'si ilgilenmediklerini, % 13'ü ara sıra internet veya iletişim araçları ile, % 10'u hizmet içi seminerler yardımı ile takip edebildiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun mesleki açıdan kendileri geliştirebilecek gelişmeleri takip edemedikleri anlaşılmıştır. Çok az kısmının ise iletişim araçları ve hizmet içi kurslarla Öğretme-Öğrenme etkinlikleri konusunda yeni gelişmeleri takip edebildikleri anlaşılmıştır.

7. "Sınıf oturma düzenini derslere göre değiştiriyor musunuz?" Sorusuna görüşmeye katılan müzik öğretmenlerinin % 80'i değişiklik yapmadıklarını, % 13'ü tek kişi ile, % 7'si grup çalışmalarında değişiklik yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun derslerde sınıf oturma düzeni değiştirmedikleri anlaşılmıştır.

8. "Aktif öğrenme yöntemleri, öğrenme veya öğretme stratejilerinden hangileri biliyorsunuz? Maddeleyiniz." Sorusuna görüşmeye katılan müzik öğretmenlerinin %53'ü bilmiyorum ya da takip etmediklerini, % 17'si drama, örnekleme, oyunlaştırma ve yaparak yaşayarak öğrenme, % 13'ü işbirlikçi öğretim ve grupla tartışma, % 10'u öğrenme stratejilerini, % 7'si problem çözme ve beyin fırtınası yöntemlerini bildikle-

rini belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun aktif öğrenme yöntemleri, öğrenme-öğretme stratejileri gibi yöntemler ve eğitimdeki yeni yönelimlerle fazla ilgilenmedikleri anlaşılmıştır. Diğer öğretmenlerin ise, derslerde drama, örnekleme, oyunlaştırma, yaparak yaşayarak öğrenme, işbirlikçi öğretim ve grupta tartışma, yöntemlerini kullandıkları anlaşılmıştır.

9. “Yeni müzik çalışma kitabını nasıl buluyorsunuz. Eksikleri nelerdir? Diğer derslerde olduğu gibi öğretmen kılavuz kitabı ve çalışma kitabının yanında ders kitabının olmaması sizi ve öğrencileri nasıl etkiliyor?” Sorusuna görüşmeye katılan müzik öğretmenlerinin % 76’sı ders kitabının olmamasını büyük eksiklik olarak görüyor, % 67’si seviyeye uygun güncel, farklı şarkı ve ezgilerin olmasını belirtiyor, % 33’ü nota yazarken zaman kaybettiklerini ve etkinliklere zaman yetiştiremediklerini belirtmiş, % 27’si çalışma kitabını yetersiz buldukları için kullanmadıklarını, % 20’si çalışma kitabındaki sınıf seviyeleri ve konu bağlantılarının akıcı olmadığını, % 13’ü maddi hataların olduğunu, % 9’u çalışma kitabının iyi ve yeni bir değişiklik getiren kitap olduğunu, % 7’si bazı sınıflarda yetersiz bazı sınıflar için uygun olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu tarafından “Müzik Ders Kitabı”nın olmaması derslerin uygulanması bakımından büyük bir eksiklik olarak görülmektedir. Ayrıca Öğretmenlerin çoğunun kitaplardaki şarkı ve türkülerin, seviyeye uygun daha farklı güncel şarkı ve türküler olması gerektiği görüşünde birleştikleri söylenebilir. Öğretmenlerin bazılarının ise, çalışma kitabını yetersiz, sınıf seviyeleri ve konu bağlantılarının akıcı olmadığı gerekçeleriyle kullanmadıkları anlaşılmıştır.

10. “İlköğretim müzik dersinde uygulanan yeni programın olumlu ve olumsuz yönlerini belirtiniz.” Sorusuna görüşmeye katılan müzik öğretmenlerinin % 56’sı programın uygulanmasındaki ders araç-gereçlerin sağlanması gerektiğini, % 37’si ders sürelerinin programı uygulamaya yetersiz kaldığı, % 27’ si öğrencilerin derslerde daha çok zevk aldıklarını, % 24’ü öğrencilerin eski bilgilerle bağ kuramadıklarını, % 22’ si etkinliklerin amacına ulaşmadığını, % 13’ü derslere öğrenci katılımının iyi olduğunu, % 13’ü ülkenin eğitim şartlarının ve zihniyetin değişmeden programın bir işe yaramayacağını, % 11’i proje ve performans ödevlerinin öğrencilerin çok fazla zamanını alıp müzikten uzaklaştırdığını, % 10’u programda gereksiz bilgilerin olduğunu, % 6’sı programın uygulanmasından sonra öğrencilerde disiplin sorunları ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu yeni programın etkili olabilmesi için mutlaka, programın uygulanmasına yönelik araç – gereç, materyal desteği sağlanması gerektiğini önemle belirtmişlerdir. Öğretmenlerin üçte birlik dilimi programın öğrencilerin derse bakışlarına yeni bir hava getirdiğini, ancak etkinlikleri uygulamada zamanın yetersiz olduğunu ders saatinin haftada iki saat olması gerektiği görüşünü bildirmişlerdir. Öğretmenlerin bazılarına göre, öğrencilerin konular arasında bağ kurmakta zorlandıkları, programın ülke şartlarına göre güncellenmesi gerektiği, proje ve performans ödevlerine fazla yer verildiği belirlenmiş, bununla birlikte bazı disiplin sorunları ile karşılaştıkları anlaşılmıştır.

Sonuç ve Öneriler

İlköğretim müzik eğitimi, öğrencilerin; müziksel davranışları kazanması, sanatsal gelişimi ve mesleki yaşamlarına yön vermesi, okul içi ve dışı kazandığı estetik bakış açısını geliştirerek tüm yaşamında kullanabilmesi bakımından önemlidir. Dolayısıyla sağlıklı bir gelecek için her öğrencinin ilgi, yetenek, tutum, davranış ve öğrenme gibi bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, öğrenciler merkeze alınarak olabildiğince her bireye ayrı özen gösterilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nda bu hassasiyetle eğitim-öğretim sürecinde yıllardır uygulanagelen, bilgileri ve kuralları ezberlemeye dayalı eğitim sisteminden uzaklaşarak, bilgilerin sürekli olarak güncellenebilmesine olanak sağlayan, öğrencilerin aktif olduğu birey merkezli eğitim sistemlerinin uygulanmasına olanak tanıyan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni İlköğretim Müzik Programını 2007 – 2008 eğitim – öğretim yılından itibaren uygulamaya başlamıştır. Programın uygulandığı ilk yılsonunda programın ve ona bağlı eğitim araçlarının uygulanmasındaki olumlu ve olumsuz yönleri müzik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda tespit etmeye yönelik yapılan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada, öne çıkan en önemli sonuçlardan biri, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı uygulanan eğitim sistemlerinin başarılı ve etkili olabilmesi için gereken temel ölçütlerde bir takım sorun ve çelişkiler bulunmasıdır. Bu sorun ve çelişkiler genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

“Müzik eğitiminin dört ana bileşeni vardır. Bunlar; Öğrenci, öğretmen, müzik ve programdır. Müzik eğitiminde bu dört ana öge ya da bileşen birbirleriyle sürekli etkileşirler. Bu süreçte en çok etkiyi öğretmen sağlar”(Uçan,2004,11). Dolayısıyla yeni programın ülkemiz müzik eğitimine ne kadar yarar sağlayacağı ve etkilerinin ne boyutta olacağı müzik öğretmenlerinin ders içi uygulamalarıyla doğrudan ilintilidir. Buradan hareketle, müzik öğretmenlerinin derse hazırlık süreci, kullanılan materyal, ders işleme yöntemleri bulguları birlikte göz önüne alındığında; Öğretmenlerin yeni yaklaşımlara dayalı aktif öğrenme yöntemlerini yeterince kullanmadıkları, programı öğretmen merkezli bildik yöntemlerle uyguladıkları, bu tür ders işleme biçimlerini kendilerine ders işleme modeli olarak benimsedikleri söylenebilir. Bu durumun da uygulanması düşünülen yeni müzik programının yöntem ve uygulama boyutuyla pek bağdaşmadığı düşünülmektedir. Programın uygulanmasında ve başarıya ulaşmasında bu denli etkisi olan öğretmenlerin uygulanagelen ders işleme modellerinin yeni programda olabilecek olası eksiklikler ve uygulamaların değerlendirilip düzeltilmesini geciktireceği veya kamufler edeceği ön görülmektedir.

Müzik öğretmenlerinin çoğu yukarıda belirtilen ders işleme yöntemi ile yeni program arasındaki ilintinin farkında olup, programın etkili ve başarılı olabilmesi için hizmet içi eğitimin gerekliliğini önemle vurgularken, bazı öğretmenler, eğitimdeki yeni yönelimleri takip etmemelerine karşın, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni programda ders işleme yöntemlerinin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Şüphesiz ki “Müzik öğretiminde, her öğretmen kendine özgü bir yol izleyebilir. Bu kişisel öğretme metodu, öğretmenin eğitim tecrübesine, amaçlarına, sınıf ortamına ve öğrencilerin gereksinimlerine paralel olarak ortaya çıkar. Ancak öğretmenin bu kişisel yöntemi bilimsel ve sağlıklı temellere oturtabilmesi için, müzik eğitimi hakkındaki genel yaklaşım ve yöntemleri yakından tanıyıp, fikir sahibi olması gereklidir”(Toksoy,2005,12). Dolayısıyla tüm öğretmenlerimizin eğitimdeki yeni gelişmelere ve yönelimlere açık olması gerekmektedir.

Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı hazırlanan program ve eğitim araçlarının uygulanmasında bazı beklentiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, öğrencilerin etkinlikleri öğretmeni merkeze almadan gerçekleştirilmemesi, kendi öğrenme süreçlerine etki edip sorumluluk alamamaları, derslerde geçmiş birikimleri veya diğer derslerle bağ kurup yorum yapamamaları bu beklentileri yeterince karşılayamamakta, yeni programın uygulanmasında öğrencilerin de desteğe ve zamana ihtiyacı olduğunu açıkça ortaya koymaktadır.

Programın uygulanmasında öğretmenlerin alt yapı yetersizliğiyle (fiziki şartlar, araç-gereç, materyal eksikliği, vb.) karşılaştıkları görülmektedir. Yine zaman yetersizliği nedeniyle öğrenci ürün dosyalarından yeterince yararlanılmadığı, geçerli ve etkin bir ölçme değerlendirme yapılamadığı görülmüştür.

Araştırmada müzik öğretmenlerinin görüşlerine göre program ve eğitim araçlarındaki en önemli eksik “Müzik Ders Kitabı”nın olmamasıdır. Öğretmenler “neden sadece müzik ders kitabımız yok” gibi öğrenci tepkileri ile karşılaştıklarını belirtmektedirler. Bu bağlamda, tüm derslerin ders kitabı varken sadece müzik ders kitabının olmaması öğrencilerde derse verilen önem fikrini çağırıştırarak, müzik dersinin önemsiz bir ders olduğu düşüncesini akla getirebilmektedir. Bu durum öğretmenler ve öğrenciler için sorun yaratmaktadır.

Programın gereği doğrultusunda, farklı, güncel şarkılar ve türkülerden oluşan, konu bağlantılarının daha sarmal yapıldığı, açıklayıcı, bilişsel düzeyden daha çok devinışsel düzeye ağırlık verilen, çalgı eğitimi boyutunun daha titizlikle ele alındığı çalışma ve ders kitabı öğretmenlerin beklentilerini oluşturmaktadır.

Tüm bu belirtilenlerin ışığında, Müzik eğitiminin genel amaçlarına ulaşılabilmesi ve MEB'nin yeni uygulamaya koyduğu yapılandırmacı yaklaşıma dayalı İlköğretim Müzik Dersi Öğretim programının amacına yönelik uygulanabilmesi ve yeni programın varsa eksik yönlerinin tespit edilebilmesi için, müzik öğretmenlerinin uygulayageldikleri yöntemleri değiştirmeleri veya geliştirmeleri, yeni yaklaşımlara dayalı aktif öğrenme yöntemlerini daha çok uygulamaları gerekmektedir. Müzik öğretmenlerinin uygulanagelen yöntemlerindeki bu değişim döngüsünü başlatmak için bir an önce hizmet içi eğitim kursları düzenlenmeli, öğretmenleri bilgilendirici ve eğitici kitapçıklar hazırlanmalı ve alan uzmanları tarafından çeşitli etkinlikler yapılmalıdır. Talim Terbiye Kurulu tarafından araç-gereç ve teknolojik desteği sağlanmış yeni bir müzik ders kitabı hazırlanmalıdır. Öğrencileri interaktif eğitimin olanakları ile tanıştıracak yeni projeler hazırlanmalıdır. Örneğin interaktif çalgı eğitimi, seslerin tanıtımı, müzikal oyunlar, özgün eser yaratabilmelerine olanak sağlayan programlar gibi...

Programın müzik eğitimine yeni bir heyecan ve dinamizm getirdiği düşünülmektedir. Ancak yeni programın etkili ve verimli olabilmesi için müzik öğretmenlerinin (ders kitabı eksikliği, araç-gereç desteği, konular arasındaki sarmallık, süre yetersizliği, güncel şarkı ve türküler vb.) görüş ve beklentileri yerinde ve mutlaka dikkate alınmalıdır. Çalışmanın uygulandığı sırada programın henüz daha birinci yılında olması, çalışma sonuçlarında göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Ancak yine de çalışmanın bulgularından yeni program ve programın yapılandırmacı yaklaşımın gereklerine göre uygulanması konusunda bazı soru işaretleri akla gelmektedir. Ülkemizdeki yeni eğitim yönelimlerinden biri olan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni müzik dersi öğretim programının başarılı ve etkili olabilmesi için mutlaka program, program eğitim araçları, program alt yapısı ve uygulanma boyutları tekrar gözden geçirilmeli, gerekli ve eksik görülen boyutlar yenilenmelidir.

Kaynakça

- <http://muzikbilim.com>, TOKSOY, Ç. A. (2005). Günümüz Müzik Eğitiminde Kullanılan Metotlar ve Yaklaşımlara Genel Bir Bakış, Müzik ve Bilim Dergisi, sayı:4, 09.08.2006
- <http://www.ttkb.meb.gov.tr>, Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye kurulu Başkanlığı, İlköğretim Müzik Dersi Programı, 06.08.2008
- Köklü, N., BÜYÜKÖZTÜRK Ş., Bökeoğlu,Ö. (2006). Sosyal Bilimler İçin İstatistik, Ankara: Pegem yayınları.
- UÇAN A., (2004). *Muski Muallim Mektebi ve Müzik Eğitimi*, Müzed Dergisi, Sayı 10, Ankara.

MUSIC TEACHER'S ASSESMENT ON NEW MUSIC CURRICULUM IN PRIMARY SCHOOLS AND TEACHING METHODS APPLICATIONS

Zeki NACAĞCI*

Abstract

The aim of this research is to find out the methods that have been used in teaching "the new constructive music lesson curriculum" which has been in use since the 2007-2008 Educational year and the positive and negative views (comments) of the lesson teachers on the new programme and books. In order to succeed in this quest 70 teachers chosen from Central Anatolia, The Black Sea, Mediterranean, Aegean Sea, Marmara and East Anatolian regions were applied "the constructive interview form and questionnaire". The result revealed that the teachers don't use the active learning techniques and use their own ways of teaching instead which shows that these ways of teaching have become their own teaching module. The study also comprises estimations on better and more effective applications of the programme.

Key Words: Music Lesson, curriculum, methods

* Asst. Prof. Dr.; Yüzüncü Yıl University, Faculty of Education, Department of Fine Arts, Music Teaching, Programme

BİR TOPLUMSAL DEĞİŞME PARADİGMASI OLARAK DEMOKRASİNİN EĞİTİME YANSIMALARI: DEMOKRATİK EĞİTİM

Abdulvahap ÖZPOLAT*

Özet

Toplumların sosyal kurumlarının yapısını, işlevini, amacını ve önceliklerini önemli ölçüde etkileyen faktörlerden biri çağın geçerli paradigmalarıdır. Demokrasi de bir siyasal sistem, bir dizi ilkler ve değerler bütünü, bireysel ve toplumsal hayatı etkileyen bir kültür ve zihniyet biçimi olarak çağımızın geçerli paradigmalarından biri olup birçok toplumsal kurumun ürettiği hizmetin niteliğini etkilemektedir. Bu süreçte eğitim kurumunun da politika, strateji, program, mevzuat, yönetim gibi birçok bileşeni, demokrasinin gerektirdiği ilkelere, bilgiler, beceriler, değerler ve davranışlar temelinde yeniden yapılandırılmaktadır. İki yüz yıllık demokrasi arayışı ve yarım asrı aşkın da demokrasi deneyimi olan Türk toplumunun, demokrasinin sunduğu hayat standardına kavuşabilmesi için eğitim sistemi ve anlayışını demokratik eğitim temelinde dönüştürmesi gerekmektedir. Belirlediği ülke vizyonunun gerekli kıldığı ve sahip olduğu tarihsel-toplumsal birikimin mümkün kılacağı bu dönüşüm, küresel rekabet, bilgi toplumuna geçiş ve Avrupa Birliği üyeliğine hazırlanma süreçlerinde Türkiye’de toplumsal açıdan gelişimci bir rol oynayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Toplum, eğitim, okul, demokrasi, demokratikleşme, paradigma, sosyal değişme

Giriş

İnsanlık tarihinin bazı dönemlerinde, kimi kavramlar ve değerler toplumsal bilinçte bazılarının daha belirgin biçimde öne çıkmış ve önem kazanmıştır. Bir süreç olarak yaşanan bu durum, Türkiye’nin de dâhil olduğu birçok ülkede genellikle toplumun aydınları ile siyasal ve yönetici seçkinleri tarafından yönlendirilmiştir. Zamanın geçerli sosyal yaklaşımlarına uyarlanması şeklinde yaşanan bu sürecin sosyo-kültürel arka planı, ülkelere göre kısmi farklılıklar gösterse de çoğunlukla toplumların üretim ve tüketim tarzı, örgütlenme biçimi, siyasal sistemleri ve kültürel miraslarının etkisinde şekillenmiştir. Günümüz bağlamında modernleşme, demokratikleşme, küreselleşme gibi süreçleri ihtiva eden bu durum, bir bağımsız değişken olarak bütün toplumsal kurumların yapısını, işleyiş ve işlevini etkilemekte, onların kendilerini yeniden yapılandırmalarına neden olmaktadır.

İnsanı hayatın öznesi hâline getirme fırsatını sunması nedeniyle itibar gören bir siyasal sistem olarak demokrasi, toplumların yapısını derinden etkilemekte, hukuktan ekonomiye, devlet örgütlenmesinden bireyin günlük hayatına kadar birçok

* Dr.; Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Üyesi ve Başkan Yardımcısı.

alanı yeniden yapılandırmaktadır. Bu özelliği demokrasiyi birçok toplum için bir amaç hâline getirmiştir. Günümüzde sosyal mobilitenin artması ve küreselleşmenin ulusal sınırları aşındırması nedeniyle birçok toplumun önemli ölçüde heterojenleşmesi, bireyin daha güçlü hâle gelmesi, bilişim ve iletişim teknolojilerinin toplumsal ilişkilerde saydamlığı artırması gibi faktörler, birçok toplumda özgürlük, eşitlik, çoğulculuk ve farklılıklara saygıyı mümkün kılan siyasal, kültürel ve eğitimsel sistemleri zorunlu bir ihtiyaç hâline getirmiştir. Bu ihtiyaç, demokrasiye bir siyasal sistem olmanın ötesinde önem kazandırmış ve onu geniş halk kitlelerinin özlemi hâline getirmiştir.

Toplumı sürekli yeniden inşa etme aracı ve bir toplumsal kurum olarak görülen eğitimin, çağın yükselen değeri olan demokrasiden bağımsız olması mümkün değildir. Kaldı ki toplumun da devletten beklentisi, demokrasi kültürünün nimetlerinden yararlanmak için eğitim kurumunun bir misyon üstlenmesidir. Bu talebin gereği olarak demokratik eğitim ve demokrasi eğitimi birçok ülkenin öncelikli politikaları arasında yer almaya başlamıştır. Aytaç (1985: 2)'a göre: "Endüstriyel yönden gelişmiş ülkelerde okul kuruluş sistemlerinin demokratikleştirilmesi, yalnızca eğitim politikasının değil, fakat sosyal politikanın da merkezî bir problemi hâline almıştır. Çünkü ancak okul kuruluş sistemlerinin demokratikleştirilmesi ile herkese mensup olduğu sosyal ve ekonomik menşelere bağlı kalmadan, eşit fırsatlar ve sosyal hareketlilik şansı temin etmek mümkün olacaktır. ... Eski zümresel toplum düzenlerini temsil eden ve bu sebeple de zümresel statüleri muhafaza etmek amacıyla kurulmuş bulunan geleneksel okul kuruluş sistemleri günümüzün "sosyal mobilite"ye dayalı yeni toplum düzenlerine artık uygun düşmemektedir. Yeni toplum, yeni okullar talep etmektedir." Celkan (1991: 158)'a göre de; okullarda öğretimin demokratikleştirilmesi, esas itibarıyla okulun seçicilik özelliğine bir tepki olarak doğmuştur. Seçicilik geleneksel okula mahsustur. Oysa modern okulun bariz özelliği demokratiktir.

Bir ülkede demokrasinin gücü, onun birey ve toplum düzeyinde kabul görme derecesiyle orantılıdır. Buna göre esas ve öncelikli olan toplumun demokratikleşmesidir. Böyle bir toplum demokrasiyi yaşatacak, demokrasi de onun gelişimini tamamlaması için gerekli fırsatları yaratacaktır. Zira bireyler, ancak iyi bir eğitim almakla kişiliklerini geliştirebilir; hak ve özgürlükleriyle, sorumluluklarını ve demokratik hayatın gereklerini öğrenebilirler. Bu durum demokrasinin, hem eğitimin konusu olması hem de niteliğini oluşturmasını gerektirmektedir.

Hotaman (2009: 474-485)'ın Gökçe'den aktardığına göre "Demokratik bir siyasi sistemde eğitimin en önemli işlevi, insan zihninde köklü demokrasi düşüncesini geliştirerek demokrasiyi insanın doğal bir davranış ve düşünce biçimi hâline getirmektir. Demokratik bir eğitim, insanların sınıf, ırk, cinsiyet, düşünce farklılığına göre değil; bireysel kavrama gücüne dayalı olarak düzenlenen eğitimidir." Demokrasi eğitimini de içeren demokratik eğitim, demokrasinin ilke ve değerlerinin günlük hayatla ve güncel sorunlarla ilişkilendirilerek eğitimin amaç, politika, program, mevzuat, materyal, okul kültürü ve öğretim uygulamaları boyutunda esas alınmasıdır. Bu çalışmada, ülkemizde yaşanmakta olan toplumsal değişme süreçleri paralelinde demokrasinin eğitim felsefemiz, programlarımız ve uygulamalarımızda esas alınmasını gereği ve önemi tartışılarak uygulayıcılara ve karar vericilere teorik bir çerçeve sunulmaya çalışılmıştır.

Eğitim ve Toplumsal Paradigmalar

Toplumların eğitim felsefesi, onların sahip oldukları toplumsal örgütlenme biçimlerine, siyasal sistemlere, egemenlik ilişkilerine ve yaşadıkları toplumsal değişme dinamiklerinin ihtiva ettiği paradigmalara dayanır. İnsanın dünyayı algılamada kabul ettiği doğrular sistematığı veya çağın yükselen değerleri olarak nitelendirilen paradigmalardan geçerlilik süresi, coğrafi ve sosyal kapsamı, her paradigmanın etkililik derecesine göre değişebilir. İnsanlık tarihi ölçeğinde bakıldığında bir sistem bütünlüğü oluşturan ve geniş kitlelerin düşünce, inanç, tercih ve yaşam tarzlarında köklü değişimler meydana getiren kimi felsefi akımları, siyasal sistemleri ve ahlaki öğretilerini birer paradigma olarak değerlendirmek mümkündür. Bu paradigmalar bir veya birden çok toplumun sosyal yapıları, kurumları ve ilişkileri üzerinde derin izler bırakır.

Toplumlar genellikle etkisinde kaldıkları paradigmalar paralelinde kendilerini sosyal, kültürel ve siyasal açıdan yeniden üretme gereği duyarlar. Bu süreçte önemli rol üstlenen eğitim kurumu da içerik, amaç, uygulama ve diğer boyutlarda kendisini söz konusu paradigmaların gereklerine uyarlar. Bu tespit ışığında eğitimin farklı toplumlardaki önceliklerine bakıldığında, örneğin otoriter yönetimlerin egemen olduğu toplumlarda uysallık, uyumluluk ve itaat tutumlarına aşırı vurgu yapılarak itaatkâr bireylerin; kendilerini başka toplumların tehdidi altında hisseden ve güvenlik sorunu yaşayan toplumlarda kahramanlık değerinin idealize edilerek savaşı bireylerin yetiştirilmeye çalışıldığı görülür. Aynı şekilde, dine dayalı devlet örgütlenmelerinde dindar bireyler, ulus esasına dayalı toplumlarda da ulusal bilincin geliştirilmesi için vatandaşlık ile ilgili değerler öne çıkarılarak milliyetçi bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Demokratik yönetim ve anlayışın egemen olduğu toplumlarda da doğal olarak demokrasinin temel ilkelerini esas alan bir eğitim anlayışı ön plana çıkmaktadır.

Demokratik olmayan toplumların eğitime ilişkin öncelikleri farklı olsa da sonuç itibarıyla bu toplumlarda geçerli olan paradigmalar, “toplumu denetleyen kim olduğu?” sorusuna endeksli dir. Ulus devletin ortaya çıkışıyla birlikte kitleleşen ve önemi daha da artan kurumsal-zorunlu eğitim, baskıcı yönetimlerin hâkim olduğu toplumlarda genellikle devlet-birey, merkez-kenar, güçlü-zayıf ilişkisinde birincilerin çıkarlarını korumak için kullanılır. Bu tür yönetimlerde eğitim, bireyi kültürlendirme, onun şahsiyetini gerçekleştirme amacı taşımaktan çok iktidarı haklılaştırma araçlarından biri olarak değerlendirilir. Toplumu denetleyen güçler tarafından belirli bir “**hayat tarzı**” özellikle kurumsal eğitim yoluyla topluma empoze edilerek sosyal kontrol âdeti “**toplumsal çeşitsizlik**” ve görüşlerin, inançların, kültürlerin birbirlerine “**benzetilmesi**” temelinde sağlanır. Eğitimin “**nasıl**”lığı tartışmasına, eğitimin toplumsal tarafları olan devlet, veli, öğrenci ve eğitim iş görenleri eşit veya denk taraflar olarak katılmazlar. Genellikle tartışmanın tek öznesi olarak devlet adına yönetici seçkinler, devletin çıkarlarını gözeterek eğitimin niteliğini belirlerler. Eğitim ve okul, çoğu zaman herhangi bir doktrini, felsefi veya politik görüşü empoze etme aracı olarak değerlendirilir. Veli, öğrenci ve öğretmenler, eğitimin öznesi değil, birer öznesi olarak kabul edilirler. Buna karşılık eğitimin sosyal paydaşları, eğitimle ilgili çeşitli süreçlerde giderek daha fazla oranda katılımcı olmak ve sonucu etkilemek istemektedirler. Toplumun demokrasiye duyduğu özlemin ifadesi olan bu talep, demokrasi kültürünün toplumsal tabanda kabulünü göstermesi açısından önemli olup otoriter yönetimlerdeki yönetici seçkinlerin ve ayrıcalıklı zümrelerin mutlakiyetçi, totaliter ve yanlı edimlerini öznelere ussallığın denetimine çekme girişimidir.

Çağımızda demokrasiyle yönetilmek ve bireylerin günlük hayatında demokrasi kültürünü hâkim kılmak müreffeh bir toplum olmanın ölçütü olarak kabul edilmektedir. Demokratik yönden gelişen toplumlara bakıldığında, geçmişe oranla önemi giderek artan eşitlik, insan hakları, özgürlük, hukukun üstünlüğü, dünya barışı, diyalog ve hoşgörü, saydamlık, çoğulculuk, çevre bilinci gibi alanlarda kayda değer gelişmelerin sağlandığı, bunların varlık koşulu olarak demokrasinin, “**insani ve rasyonel olanı mümkün kılma**” iddiasını önemli ölçüde gerçekleştirdiği görülmektedir. Cumhuriyetin kuruluşundan beri muasır medeniyetler düzeyinin üzerine çıkma hedefine odaklanan ve kimi problem alanlarına rağmen cumhuriyeti demokrasi ile taçlandırmaya çalışan Türkiye’de de demokrasiye ilişkin talep, artık siyasal boyutun ötesinde, günlük hayat ve toplumsal ilişkilerde yaşanan bir kültür olmak şeklinde kendini göstermektedir. Bu talebin şiddeti ve kapsamı son yıllarda daha da artmış ve giderek de artmaktadır.

Antik Çağda “devletin yapacağı kanunlarda eğitimin, toplumun bütün bireylerini kuşatmasına özen göstermesi gerektiği” şeklinde ilk defa Aristo tarafından savunulan demokratik eğitim (Kansu, 1939: 30), günümüzde demokratik bireyin, toplumun ve yönetimin varlık koşulu hâline gelmiştir. Ne var ki demokrasinin bir kültür, yönetim biçimi ve anlayış olarak yerleştirilmesi, Wile (2000: 170)’nin ifadesiyle “Yetişkinlerin yetiştirilmesine değil, çocukların eğitilmesine bağlıdır.” Çünkü demokrasi içgüdüsel, doğuştan verili veya kendiliğinden oluşan bir olgu değil, “**kültürel**” bir olgudur. Toplumsal örgütlenme ve ilişkiler sürecinde toplum tarafından üretilir. Bu yönüyle demokrasi, bir yönetim biçimi değil bir yaşam biçimidir (Güvenç, 1995: 163). Bütün kültürel olgular gibi demokrasi de bireylere eğitim yoluyla öğretilir, yaşanır ve yaşatılır. Dolayısıyla demokrasi, bir bakıma eğitimin ürünü ve bağımlı değişkenidir. Eğitim kurumları, demokrasi kültürünü kazandırmayı, bireyin sosyalleştirilmesi sürecinde gerçekleştirir. Bunu yaparken doğal olarak okul, bir yandan demokrasi kültürünü üretip yaşatırken, diğer yandan da demokrasinin güçlü söyleminden etkilenmekte ve bu yönde kendini revize etmektedir.

Günümüzde, kimi düşünürlerin kitlesel-kurumsal okula ilişkin radikal eleştirileri bulunsa da (Spring: 1991), modern toplumlarda eğitimin, bilimsel ampirik bilgi temelinde toplumsal-düşünsel dinamizmi, bireysel özgürlüğü ve insan haklarını ön plana çıkardığı görülmektedir. Bu değişme, eğitimin sosyal kontrol işlevini ortadan kaldırmıyor ama devletin eğitime ilişkin teknelci tasarrufunu da demokratik ilkeler temelinde tartışmaya açmaktadır. Botomore (1977: 301)’ye göre bu açıdan bakıldığında, modern toplumlarda formel eğitim, davranışları düzenlemede bağımsız rol oynayan fikirler ve değerler aşılacaktır.

Demokratik birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de demokratikleşme yönündeki paradigma değişimi, eğitim kurumunu derinden etkilemektedir. Toplumda eğitime dair fırsat ve imkân eşitliğinin yasalarda daha belirgin hâle getirilmesi, toplumsal hareketlilik ve istihdam politikalarında eğitimin etkisinin artması, eğitim yoluyla kazanılmış statülerin yasal güvencelere kavuşturularak verili statülerden üstün tutulması; eğitim politikalarında taban odaklılığın ve öğrenci merkezliliğin daha öne çıkması, söz konusu paradigma değişiminin nesnel göstergeleridir. Toplumun demokratikleşmesi ve rasyonelleşmesi açısından önem arz eden bu ve benzeri gelişmelerin daha da ileri bir düzeye taşınması, eğitim sisteminin bütün bileşenlerinin demokratik ilke ve standartlara kavuşturulması gerekmektedir.

Türkiye’de demokratik eğitim anlayışının tam olarak hayata geçirilebilmesi için eğitimin çeşitli süreçlerinde yerel yönetimler, sivil toplum kuruluşları, bilimsel kuruluşlar, veliler, öğrenciler ve eğitim çalışanlarının daha etkili rol almaları, okul yönetiminde veli ve öğrenci temsilcilerinin etkili hâle getirilmesi ve katılımlarının artırılması, eğitim yönetimindeki hiyerarşik kademelerin azaltılarak tabanın yetki ve sorumluluğunun artırılması, öğrencilerin ve öğretmenlerin belirli bir kıyafet giyme zorunluluğunun kaldırılması, öğrenciye seçmeli öğretim programı ve öğretmen imkânının sunulması, seçmeli ders uygulamasının yaygınlaştırılarak bütün içindeki ağırlığının artırılması, bu konuda öğrencinin seçme hakkının güvenceye kavuşturulması, özel öğretim teşebbüsünün desteklenmesi, eğitimde fırsat ve imkân eşitsizliğinin minimize edilmesi, eğitimin amaçlarında bireyin hak ve özgürlüklerinin öne çıkarılması, eğitim iş görenlerinin eğitsel-yönetmel kararlar katılmalarının teşvik edilmesi, öğretmen meslek örgütlerinin desteklenmesi, eğitim hukukunun evrensel standartlara kavuşturulması, öğretim programları ve ders kitaplarının demokratik mesajlar açısından güçlendirilmesi, demokrasi kültürüne hizmet edecek öğrenci organizasyonları ve örgütlenmesinin (öğrenci kurulları, kulüpleri vb.) teşvik edilmesi gerekmektedir.

Demokratik Eğitimin Serüveni

Eğitimin demokratik nitelikte olması gerektiği görüşü, günümüzdeki modern biçiminden oldukça farklı olmasına ve kimi noksanlıklarına rağmen demokratik yönetimin ilk örneği olan Atina Şehir Devleti’nde (MÖ 509-404) gündeme getirilmesinden bu yana giderek geniş bir taraftar kitlesi bulmuştur. Aytaç (1992: 24-25)’a göre Antik Çağda demokrasinin salt kitlelerin egemenliği şeklinde dejenere olmaması için onun gerektirdiği erdemlerin eğitim yoluyla topluma kazandırılması ihtiyacına binaen bütün aydınlanma dönemlerinde olduğu gibi bu dönemde de eğitime entelektüel bir formasyon kazandırma misyonu yüklenmiştir.

Demokrasinin öngördüğü insan odaklı eğitim anlayışı, 15 ve 16. yy. da Rönesans’la birlikte güç kazanan hümanizma akımı içinde kendine uygun bir zemin olarak gelişmeye başlamıştır. Bu kapsamda Almanya’da Erasmus’un, Fransa’da Montaigne’nin, İngiltere’de Tomas Elyot’un eğitime ilişkin hümanistik görüşleri daha sonra başlayacak olan demokratik eğitim anlayışının alt yapısını oluşturmuştur.

Hümanizma hareketinin yanında Aydınlanma Çağında İngiltere’de J. Locke’un, Fransa’da J.J. Rousseau’nun natüralist eğitim görüşleri de demokratik eğitim anlayışının gelişmesinde etkili olmuştur. Locke’a göre eğitimde aşırı sertlik çocuğun hür olan tabiatını yıkar. Rousseau da “Emile ya da Eğitim Üzerine” adlı ünlü pedagojik romanında natüralist eğitimin felsefi ve pedagojik çerçevesini belirlerken demokrasinin gerektirdiği ilke, değer ve becerileri önemli birer amaç olarak belirlemiştir. Rousseau’ya göre “Çocuklara ödevlerinden önce haklarından bahsetmelidir.” (Kanad, 1948, 340). Zira ona göre mevcut eğitim, insanı değil belirli bir vatandaş olan insanı yetiştirmektedir. Oysa çocuk ne hekim, ne asker, ne de papaz olmalıdır. O her şeyden önce insan olmalıdır (Aytaç, 1992: 188).

Demokratik değer ve becerilerin eğitimin temel karakterini oluşturması gerektiği yönündeki görüşler, sistematik olarak ilk defa John Dewey tarafından 1916 yılında yayınlanan “Demokrasi ve Eğitim” adlı eserde ele alınmıştır. Ona göre eğitim en geniş anlamıyla sosyal hayatın sürdürülmesi aracıdır. Demokrasi siyasal bir sistem olmanın ötesinde bir anlam taşımakta olup eğitime adanmış bir olgudur.

Demokrasinin öngördüğü düzenlemeler ancak eğitim yoluyla sağlanabilir (Dewey 1996: 84). Yeşil (2002: 41)'in Rainer ve Guyton'dan aktardığına göre çoğu eğitimci; demokratik teori, değer ve inançlar ile eğitim arasında doğrudan bir ilişki kurmaktadır. Örneğin, Goodlad, sosyal ve politik demokraside eğitimi incelemiş ve eğitimle demokrasi arasında içinden çıkılmaz bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Yener ve diğerleri (2007; 111-130)'nin Chomsky'den aktardığına göre demokratik eğitim, eğitimin demokrasiye olan katkısı şeklinde düşünülmelidir. Demokratik eğitimin formal yanını okullar, informal yanını ise aile ve çevre oluşturur. Demokratik eğitimde iki eşit ağırlıkta amaç belirlenmelidir; bir yandan aklın ve akli eylemin oluşumu; diğer yandan kişisel yaratıcılığın ve ötekinin özne olarak tanınmasının gelişimi.

Ülkemizde cumhuriyetin erken dönemlerinden beri tartışılan demokratik eğitim ya da eğitimin demokratikleştirilmesini Baltacıoğlu (1932, 214), okulda eğitim konularının beşerileşmesi, disiplin kurallarının yumuşaması, özellikle vücuda tatbik edilen cezaların azaltılması, bedeni ve bedii harselere (spor ve sanat kültürüne) önem verilmesi, bireysel farklılıkları ve bireyi esas alan usullere itibar edilmesi, öğrencilerin müstakil sıra ve masalar kullanması gibi uygulamalarla açıklar. Oğuzkan (1974:49)'ın hazırladığı "Eğitim Terimleri Sözlüğü"nde "Eğitim-öğretim çalışmalarında, öğretmen-öğrenci ilişkilerinde, eğitsel etkinliklerde öğrencinin birey olarak değerine ve bütünlüğüne, birlikte çalışmaya, karşılıklı saygıya, hoşgörüyü, kişiliğe değer veren ve önem veren eğitim." şeklinde tanımlan demokratik eğitim, Kepenekçi-Karaman (2003, 45)'a göre eğitimin merkezinde bireyin, yani öğrencinin olması, her bireyin kendine özgü bir kişilik olarak kabul edilmesi ve ona saygı duyulmasıdır. "Demokratik eğitim, geleneklere saygılı olmakla birlikte, ... hür düşünceli insanların yetiştirilmesini esas alır. Öğrencileri düşünmeye, araştırmaya yöneltmek, demokratik eğitimin özünü oluşturur" (Büyükkaragöz ve Kesici,1998: 56).

Geçmişten günümüze kadar eğitimde demokratikleşme sürecini etkileyen önemli faktörlerden biri, Fransız Devrimi'dir. İnsan hakları, hürriyet, eşitlik ve kardeşlik ilkelerini öne çıkaran ve bunları siyasal ve toplumsal ilişkilere hâkim kılmayı amaçlayan bu devrim, söz konusu ilkelerin eğitim yoluyla topluma benimsetilmesini öngörmüştür. Bunun sağlanabilmesi için eğitimin herkese açık bir hizmet hâline gelmesi ve kitleselleşmesi gerekiyordu. Daha sonra zorunlu ve parasız eğitime geçiş zemin hazırlayan bu durum, hem bilimsel ve teknik alanda iki yüz yılda meydana gelen muazzam gelişmeyi tetiklemiş hem de kitlelerin eğitime erişimini kolaylaştırmıştır. Başlı başına bu gelişme demokrasinin gelişimi, dolaylı olarak da demokratik eğitimin gelişimi açısından önemli bir adım olmuştur.

Ancak Fransız Devriminin hürriyet, eşitlik, kardeşlik ilkelerini savunmak ve eğitimin kitleselleşmesini desteklemek suretiyle demokratikleşmeye ve rasyonelleşmeye sağladığı katkının yanında, ulus devlet modelini ve ulusçuluğu özendirici yönü de ülkelerin eğitim sistemlerinin ulusları aşan düzeyde demokratik değerler ve ilkelere beslenmesini olumsuz yönde etkilemiştir. Çünkü ulus devletin değerler hiyerarşisinde "insanlık" kavramı ve ona ilişkin evrensel değerler, ulus ve ulusal değerler karşısında nispeten geri plandadır. Öyle ki, ulus devletin esas alındığı hemen hemen her ülkede eğitim, bireyin hayatını idame etmesi ve sosyalleşmesi için gerekli olan kimi bilgi, beceri ve değerleri bireylere kazandırmanın yanında, önemli ölçüde, ülkelerin siyasal sistemlerini meşrulaştırma ve bu sisteme bağlı vatandaşları yetiştirmenin aracı olarak kullanılmıştır. Ulus devletlerde eğitime yüklenen bu misyon, evrensel anlamda insana dair esas amacın gözden kaçırılmasına neden olmuştur. Bu durum

teorik bağlamda olmasa da uygulama boyutunda etnik köken, vatandaşlık, dünya görüşü vb. özelliklerinden kaynaklanan kimliğin, bireyin insan olma özelliğinden kaynaklanan kimliğinin üstünde tutulması sonucunu doğurmuştur. Bunun gereği olarak bireylere önce erkek veya kadın sonra insan, önce Türk, Arap, İngiliz sonra insan, önce Müslüman, Hristiyan, Musevi sonra insan, önce sosyalist, kapitalist, liberal sonra insan olmak zihniyeti kazandırılmıştır. Buna karşılık demokrasi açısından bakılınca insanlık kimliği her şeyin üzerindedir.

Ülkemiz boyutunda bakıldığında, yaklaşık iki yüzyıllık serüveninde demokrasi, uzun süre sadece bir yönetim biçimi olarak görüldüğü için, yüzyılımızın son çeyreğine kadar siyaset dışında eğitim dâhil diğer toplumsal kurumların yapı ve işleyişini etkileme konusunda başarılı olamamıştır. Bunun önemli nedenlerinden biri, yeni rejimin öngördüğü yeni hayat tarzını, siyasal sistemi ve zihniyet biçimini eğitim kurumu üzerinden olabildiği kadar kısa sürede halka benimsetme stratejisini uygulamış olmasıdır. Tek parti iktidarı döneminde uygulanan bu strateji ile varılmak istenen hedef, 11. Cumhuriyet Hükümeti (I. Refik Saydam hükümeti-1939) programında “Türk çocuğunun ahlakı temiz, ruhça ve bedence sağlam, milletine vatanına Cumhuriyete ve inkılabı sadık yetiştirmek maarifimizin başlıca hedefidir.” ve 1943 tarihli CHP programında “Eğitim her türlü hurafeden uzak, Millî ideolojiye uygun, vatan, millet ve aile severlik esasına dayanmalıdır.” (Ekinci, 2007: 38-144) şeklinde ifade edilmiştir.

Yeni rejimin tetiklediği toplumsal değişme sürecinin gerektirdiği birikim ve dinamizmin toplumda yeteri kadar bulunmaması nedeniyle başvuru indirgemeci değişme/değiştirme stratejisi, doğası gereği, demokrasiyi ve toplumsal muhalefeti mümkün kılma aracı olan demokratik eğitimi dışta tutmuştur. Rejimi ve millî ideolojiyi koruma kaygısının ön planda tutulduğu bu uygulama, yeni rejimin karşılaştığı toplumsal direncin aşılmasını kolaylaştırmış olmakla birlikte, başta eğitim kurumlarımızda olmak üzere demokrasi kültürünün bireysel ve toplumsal boyutta gelişmesi üzerinde geciktirici bir rol oynamıştır.

Türkiye’de demokratik eğitim anlayışını geciktiren önemli başka bir neden, Osmanlı Devleti ile genç Türkiye Cumhuriyeti Devleti arasında eğitim-kültür bağlamındaki sürekliliğin eğitimin pratiğini etkilemesidir. Özellikle uygulama boyutunda Osmanlı dönemi disiplin anlayışı, öğretim yöntem ve teknikleri ile okul kültürünün uzun yıllar Cumhuriyet döneminde de yaşatılması, demokratik eğitim anlayışının gelişmesi önünde önemli bir engel olduğu söylenebilir.

Geçmişten günümüze kadar demokratik eğitim anlayışının gelişmesini engelleyen önemli faktörlerden biri de bu eğitim anlayışının eğitimin millîliğine ve uluslaşma sürecine zarar verebileceği kaygısıdır. Bu kaygı, eğitime ilişkin karar vericilerin ve politika geliştiricilerin meşrutiyet ve cumhuriyet dönemleri boyunca ve önemli ölçüde de hâlen aşamadıkları bir psikolojik baraj olmuştur. Bu durum demokratik eğitim anlayışı hakkında toplumsal tabandan gelen taleplerin de baskı altında tutulmasına neden olmakta ve sistemin demokratik temelde evrilmesini engellemektedir. Hâlbuki demokrasinin sorguladığı eğitim, “millî eğitim” değil, “milliyetçi eğitim”dir. Zira durumsallık ve mahallilik ilkesini dikkate alan, farklı kültürleri ve yaşam biçimlerini bir zenginlik kabul eden ve bunları saygıdeğer bulan demokrasi pek tabii olarak, milliyetçi söylem içermedikçe millî eğitimi dışta tutmaz.

Türkiye’nin demografik ve kültürel açıdan heterojen bir yapı arz etmesi zaman zaman demokrasiye yapılan askerî müdahaleler ile devletle özdeşleşen ve

onun himayesinde yaşayan kimi görüşlerin eğitim yoluyla topluma benimsetilmesi çabası demokratik eğitim talebinin sürekli baskı altında tutulmasına ve devletin bu eğitim anlayışı karşısında mesafeli durmasına neden olmuştur. Bu nedenlerden bazıları, geçmişte olduğu gibi günümüzde de demokratik eğitime geçişi geciktiren faktörler olarak varlığını sürdürmektedir.

Türkiye’de çok partili sisteme geçişten sonra önemine vurgu yapılmaya başlanan demokratik eğitim anlayışına ilk defa Hasan Saka’nın II. hükümetinin programında (1948-1949) şöyle yer verildiği görülür: “Yurdumuzun medeniyet ve refah yolunda ilerlemesini halk iradesine dayanan bir idarenin devamında görüyoruz. Bunun için kanunlarda, sosyal ve politik hayatta olduğu gibi her derecede okullarımızda demokratik terbiyenin yerleşmesine ehemmiyet vereceğiz” (Ekinci, 2007: 47). Aynı dönemde 1949 yılında yapılan 4. Millî Eğitim Şûrası’nda da “**demokrasi eğitimi**” konusu, bir gündem maddesi olarak ele alınmış ve şûra kararları arasında “eğitim ve öğretimde dayanan demokratik esasların gözden geçirilmesi” (MEB, 1998: 28) şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir. Ancak uygulamaya bakıldığında demokratik eğitim ile ilgili olarak bu dönemde gözle görülen bir gelişme sağlanamadığı anlaşılmaktadır.

Yukarıda belirtilen nedenlerle Türkiye’de demokratik eğitime geçiş sürekli ertelenen bir konu olmuştur. Bununla birlikte, demokrasinin küresel ölçekte bir paradigma haline gelmesi, iç kamuoyunda da demokrasiyi bir siyasal ve toplumsal çözüm yolu olarak gören çevrelerin baskısı sonucunda okullarda zaman zaman demokrasi eğitimi ile ilgili bazı konulara yer verildiği görülür. Bu bağlamda, 1960’lı yıllarda yapılan köklü müfredat reformunda ve sonraki dönemlerde, demokrasi tarihi, kültürü ve uygulamalarını öğretmeyi amaçlayan kimi konular çeşitli derslerin öğretim programlarına yansıtılmıştır. 1973’te yürürlüğe giren 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 11. maddesinde “**Demokrasi eğitimi**” eğitimin temel ilkeleri arasında tanımlanmıştır.

Türkiye’de şimdiye kadar demokrasi eğitimi ile ilgili olarak kısmi gelişmeler sağlanmışsa da eğitimin felsefesi, amaçları, uygulamaları, yönetimi, mevzuatı, materyalleri, öğretmen eğitimi ve okul kültürünün demokratikleştirilmesi yönünde köklü bir zihniyet değişimine ihtiyaç olduğu muhakkaktır. Okutan (2009: 196-202)’a göre “Türk Eğitim Sisteminde amaçlanan demokratik eğitim sisteminin demokratik bir havada gelişim gösterdiği okullar gün geçtikçe çoğalmaya başladı. Ancak bu artışın çağdaş demokratik ülkelerdeki okulların düzeyinde olmadığı gözlenmektedir.”

Türkiye’de 2004 yılında başlayan ve hâlâ devam etmekte olan eğitim sisteminin ıslahı çalışmalarıyla demokrasi ve ekonomi alanında son dönemlerde sağlanan gelişmelerin eğitim yoluyla pekiştirilmesi hedeflenmiş ve bu hedef bağlamında eğitim, öğretim programları ve çeşitli projeler yoluyla demokrasi ve insan hakları konseptine duyarlı hâle getirilmeye çalışılmıştır. Henüz hakkında bir etki değerlendirme araştırması yapılmadığı için bu çalışmaların demokratik eğitime katkısının ne düzeyde olduğunu söylemek mümkün olmamakla birlikte, bu konuda politika boyutunda bir arayışın varlığı bile demokrasiye susamış bir toplum için önemlidir.

Demokratik Eğitimin Temel Nitelikleri

Çağımızda toplumsal bütünleşmeyi sağlama, birlikte yaşama imkânını üretme, bireylerin hayat standardını ve kalitesini yükseltme, demokratik siyasal sistemi yaşatmanın en geçerli yolu bireylere demokratik değer ve becerileri kazandırmaktır. Bunun

yanında, toplumda güven duygusunun artırılması ve güvenlik maliyetinin düşürülmesi, bireyin güçlendirilmesi, devlet-vatandaş, birey-toplum ilişkisinde insani ve rasyonel bir anlayışın hâkim kılınması da demokrasi paradigmasına dayalı bir eğitim anlayışının varlığını gerektirmektedir. Demokrasinin bütün kural ve kurumlarıyla hayata geçirilebilmesi, ancak kurumsal eğitim ile mümkündür. Bu açıdan bakıldığında demokrasi ve eğitim birbirinin var oluş şartlarını hazırlayan unsurlardır. Zira demokrasinin varlık şartlarından biri, toplumu oluşturan bireylerin demokrasiyi bilmek ve onu yaşamak için gerekli olan bilgi, beceri, değer ve davranışlara sahip olmasıdır. Aynı zamanda eğitimin kitleleşmesi, fırsat eşitliğine dayanması, içeriğinin ferdin ihtiyacına uygun olması gibi hususlar da demokrasinin varlığını gerektirir.

Demokratik toplumda geçerli olan siyasal sistem ve değer felsefesi “**insan merkezliliği**” esas alır ve bunun gereğini eğitim kurumu üzerinden karşılar. Böyle bir toplumda eğitimin amacı dünyayı insan için daha iyi yaşanabilir hâle getirmektir. İnsanın hakları, özgürlükleri, onuru, mutluluğu ve gelişimi için gerekli araçları, imkânları, fırsatları ve ortamı yaratmaktır. Eğitim kurumunun bunu başarabilmesi için hem bütün bileşenleriyle demokratik nitelik taşıması hem de içerik boyutunda demokrasi eğitimine yer vermesi gerekmektedir. Demokratik eğitimin gereği olarak toplumda okullar demokrasinin yaşandığı ve üretildiği merkezlerdir. Okulda inşa edilen, oradan aileye, sokağa, iş hayatına yayılan demokrasi kültürü, bütün sorunları değilse bile önemli bir kısmını çözebilecektir. Zira en önemli sermayeleri güçlü bir demokrasiye sahip olmak olan gelişmiş toplumlarda da yaşanan birçok sorun, demokrasinin standardı yükseltilecek ve demokrasi kültürü toplumsal tabana yayılarak çözülmüştür. Çünkü gücünü toplumsal tabandan alan ve birey düzeyinde bir kültür olarak yaşanan demokrasi, bir siyasal sistem olarak da daha güçlü ve daha kalıcı olduğu için sorun çözme kabiliyeti de güçlü olacaktır.

Geleneksel toplumsal bütünleşme araçlarından din, töre ve geleneğin modernleşme, küreselleşme ve bireyselleşme gibi toplumsal değişme süreçlerinin baskın etkisi karşısında gerilemesinden kaynaklanan boşluğu doldurmanın, toplumsal bütünleşme için gerekli olan değerleri üretmenin en etkili aracı demokratik eğitimidir. Toplumsal bütünleşmeyi koruyabilmenin ve toplumsal çözülmeden korunabilmenin etkili aracı olarak eğitim kurumunun günümüzde bu rolünü yerine getirebilmesi ve aynı zamanda bu çerçeveyi ulusal ölçeğin ötesine taşıyarak evrensel ölçekte birlikte var oluşun imkânını üretebilmesi için eğitimin başta içeriği olmak üzere bütün bileşenlerinin demokratik ilkelere uygun olması gerekir. Bu bağlamda, Dewey (1996: 95)’e göre, “yalnızca, savaşların vahşet ve korkunçluğunu öğretmeye ve uluslar arasındaki kıskançlığı, düşmanlığı uyaracak her şeyi öğretim ve eğitimden kaldırmak yeterli değildir. Toplulukları, coğrafi sınırları aşarak, ortak uğraş ile birbirine bağlayan ne kadar birleştirici, insancıl öge varsa, özellikle bunlara önem vermelidir. Bütün insanların birbirleri ile daha özgür, daha yararlı, daha dolgun paylaşımlarına göre, ulusal egemenliğin, yapıcı ikinci derecede koruyucu olduğu düşüncesi, insan zihninde yön veren bir yetenek olacak biçimde uyarılmalı, telkin edilmelidir. Eğer bu uygulama bir eğitim felsefesinin sınırları ve düşüncesine yabancı görülürse, bu algı-lama, eğitim kavramının önce sunulan anlamının yeterince anlatılmadığını, anlaşılamadığını gösterir. Bu sonuç, bireysel yeteneği sosyal amaçlar yönünde geliştirerek özgürlüğüne kavuşturmaya uğraşan öğretim-eğitim düşüncesine bağlıdır. Bunun karşıtı durumda, demokratik eğitim ölçütü ancak kararsızlık içinde uygulanabilir.”

Günümüzde birçok ülke, birlikte yaşama imkânının ve müreffeh bir hayat standardının eğitim üzerinden yaratılan bir ortak payda ve eşit fırsatlar ile mümkün olabileceğini kabul etmektedir. Özünde demokrasi paradigmasını içeren bu durum, demokrasinin bir düşünme biçimi, bir bakış açısı ve hayat tarzı olarak eğitime konu edilmesini ve aynı zamanda eğitimin de demokrasiye uyarlanmasını gerektirmektedir. Ne var ki ülkemizde çok partili sisteme geçilişinden günümüze kadar hedeflenen bir siyasal sistem ve zihniyet biçimi olmasına rağmen demokrasinin getirdiği değerler ve ilkeler ile gerektirdiği eleştirel düşünme, karar verme, problem çözme gibi zihinsel becerilerden çok onun tarihi ve teorisi eğitime konu edilmiştir.

Demokrasinin sorgulamayı esas alan bilgi, beceri ve değerleri öne çıkarması genellikle sosyal kontrolü zorlaştıran bir faktör olarak görüldüğü için onun bu yönü eğitimin felsefe, içerik ve uygulamalarında yeteri kadar öne çıkarılmamıştır. Bu nedenle yarım asrı aşan süreye rağmen demokrasinin bireysel, toplumsal ve siyasal boyutta kalıcılığı sağlanamamıştır. Özdemir (1997: 102)'e göre "1946 yılında çok partili hayata geçişle başlayan demokratikleşme hareketinin eğitim halkası tamamlanmamıştır. Eğitim sistemimiz çağdaşlaşma ve demokratikleşme yolunda köklü bir değişikliğin gerçekleştirilmesini amaçlayan bir anlayışla yeniden düzenlenmelidir. Eğitimde otoriteye itaati temel alan bir yaklaşım yerine öğrenciyi merkeze alan bir zihniyet değişikliği yaşanmaktadır. Ancak Türkiye'de hiçbir kesim eğitime bu şekilde yaklaşmamaktadır. Eğitimi bir şartlandırma süreci olarak görmekte ve çocukları kim önce ele geçirirse o şartlandırır anlayışı görülmektedir."

Ülkemizde demokrasi paradigmasının "**demokratik eğitim**" yerine "**demokrasi eğitimi**" şeklinde ve yetersiz ölçüde eğitime konu edilmesi ile demokrasimizin kırılganlığı ve toplumsal destekten yoksunluğu arasında anlamlı bir ilişki olduğu gerçeği, demokratik eğitim paradigmasının daha köklü bir şekilde eğitime yansıtılmasını zorunlu kılmaktadır. Bu konuda yapılması gereken, demokrasiyi okulun yaşantısı ve kültürü hâline getirmek ve onu kendi kültür ortamında gerçek yaşantılardan yararlanarak öğretmektir. Radikal bir değişimi ifade eden bu yaklaşımın, Millî Eğitim Bakanlığınca son yıllarda başlatılan eğitimi ıslah çalışmalarında bir ölçüde dikkate alındığı; öğretim programlarında, ders kitaplarında ve bazı yönetmeliklerde yapılan değişikliklerde öğrenci ve insan merkezliliğe vurgu yapıldığı, öğrencinin şahsiyeti ve hakları ile ilgili konulara yer verildiği görülmekle birlikte, demokratik eğitime geçiş için çok daha kapsamlı çalışmaların yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Demokrasi herhangi bir uygarlık çevresinin önceliklerini değil, insanlığın ortak değerlerini ve insanca bir yaşamın temel gereklerini esas alır. Bu özelliği demokrasiyi, herkese ve her kesime eşit mesafede duran bir ortak payda hâline getirdiğinden, demokrasi, "herkes için iyi/doğru olan nedir?" sorusuna yanıt oluşturan çözümler üzerinde odaklanır. İnsanı ve rasyonel olana aykırı olmaksızın ülkelerin kendi ulusal önceliklerinden hareket etme hakkını saklı tutan demokrasi, aynı yaklaşımın ve ilkelerin eğitimde de esas alınmasını gerektirmektedir. Eğitimin felsefe, politika, program, strateji, karar, yönetim, iletişim, materyal, mevzuat, kurum kültürü gibi bileşenlerinin tamamı için bir referans ve doğrulama ölçütü, bir amaç ve kültür olarak değerlendirilmesi gereken demokratik eğitimin temel nitelikleri aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

- **İnsan merkezlilik:** Demokrasinin tartışma dışında tuttuğu temel ilkelerden biri, "insani olanın esas olduğu" dur. Bu nedenle, evrensel insani paydayı

temel doğrulama ölçütü olarak kabul eder. Bireysel ve ulusal gerçekliği yadsımsız ama insani olanın bireysel ve ulusal olana feda edilmesini de kabul etmez. Eğitimin ulusallığını kabul eder ama eğitimin cinsiyetçi, ırkçı, ulusalcı, bölgeci, ayrımcı olmasını kabul etmez. Devletin bireyi ve toplumu görmek isteme biçimine bağlı olarak eğitimi şekillendirmesini, onu bir ideolojik aygıt ve siyasal haklılaştırma aracı olarak kullanmasını reddeder. Demokratik eğitim anlayışında amaç, insanı özgür, onurlu ve mutlu kılarak gelişimini sağlamaktır. Bu nedenle demokratik eğitimde program, materyal, yönetim, denetim gibi eğitimin bütün unsurları öğrenciler karşısında sadece birer araçtır.

- **Öğrenci merkezlilik:** Klasik pedagojinin geçerli yöntemi olan öğretmen, kitap veya program merkezli eğitim anlayışı yerine demokratik eğitim, öğretmenin eğitim sürecindeki önemini yadsımsızın öğrenci merkezliliği esas alır. Buna göre eğitimin bütün bileşenleri ve okul içi eğitim uygulamaları öğrencinin ihtiyaçları ve kendi gerçekliği dikkate alınarak düzenlenir. Öğretmen sınıf içinde bir otorite olmaktan çok bir rehber ve kolaylaştırıcıdır. Öğrenci öğrenme sürecinin aktif bir unsuru, katılımcısı ve aktörlerinden biridir. Demokratik eğitim açısından öğrenci merkezliliğin diğer bir ifadesi, okul ortamında öğrencilerin kendilerini değerli hissetmeleri, başkalarına karşı güven duygusuna sahip olmalarıdır. Bu nedenle demokratik eğitimde öğrencinin hakları ve şahsiyeti mukaddestir.
- **İnsan hakları:** İnsan hakları ve hukukun üstünlüğü demokrasinin temel unsurları olduğu gibi demokratik eğitimin de temel konularıdır. Demokratik eğitim bireyin kendi haklarını kullanmasını, başkalarının haklarına da saygılı olmasını, hatta onların korunması için çaba gösterilmesini öngörür. Çayır (2003: 95)'in Meintjes'den aktardığına göre, demokratik değerlere ve insan haklarına saygılı bir kültür oluşturacak eğitimin, "**güçlendirme**" eğitimi olması gerekiyor. Güçlendirme, öğrencilere sadece bilginin üretiminde değil, haklarına sahip çıkma, demokratik değerleri ve insan haklarını koruma için aktif katılımında bulunma, bu doğrultuda gerekli becerileri kazandırma eğitimidir. Bunun için de öncelikle öğrencilerde, hakların öznelere oldukları, aktif katılımı çevrelerinde değişiklik yaratabilecekleri bilincinin uyandırılması gerekir.
- **Hak-görev dengesi:** Demokratik eğitim çocuğa haklarının neler olduğu ve bunları nasıl kullanması gerektiğinin bilgisini verir. Aynı zamanda hak ve özgürlüklerinin de neler olduğu ve onları başkalarına zarar vermeden nasıl kullanabileceğini de öğretir. Bireyin özgürlüğünü her durumda üstün tutan demokrasi, sınırsız özgürlüğü, özgürlüğün ve demokrasinin sonu olarak görür. Bu nedenle demokratik eğitim, hak ve özgürlük bilgisini çocuğa verirken, çocuğun aynı zamanda toplumun bir üyesi ve devletin de bir vatandaşı olduğu gerçeğini dikkate alarak onun topluma ve devlete karşı görev ve sorumluluklarının neler olduğunu ve bunları nasıl yerine getireceğini de öğretir.
- **Farklılıklara saygı:** Demokrasi farklı olmayı bir hak olarak değerlendirir. Bu nedenle "*Herkes farklı, herkes eşit ve herkes değerli*" ilkesini esas alır. Demokratik eğitim de doğal ve toplumsal çoğulculuğu esas alır ve bunu korur. Bu nedenle toplumda ırk, renk, cinsiyet, inanç, siyasi ve felsefi düşün-

ce, sosyal köken, dil, kültür, yaşam tarzı gibi farklılıkların hayatın doğallığı ve dinamizmi içinde özgürce yaşayabilmesinin esas alındığı bir öğretim programının uygulanmasını öngörür. Demokratik eğitim, bunlara dayalı her türlü ayrımcılığı kınayıcı ve dışlayıcı bir içeriğe sahiptir. Toplumdaki bireylerin birbirlerine güvenmelerini özendirir ama bunun olması için birbirlerine düşünce, inanç, kültür, etnik köken vb. açılardan benzemelerini şart koşmaz.

- **Bireysel gelişim:** Demokrasi gücünü özgür bireyden alır. Bu nedenle demokratik eğitim de bireyi yaşamın öznesi hâline getirmeyi amaçlar, onun kişisel gelişimini ön plana çıkarır. Kişilerin bireysel özgünlüğünün korunmasını ve geliştirilmesini savunur. Genel ve eşitlikçi bir dil gerektiren demokratik eğitim, herkes için eğitim, herkes için özgürlük ve refah anlayışını içerir. Engström (2008: 17)'e göre demokratik eğitim, çocuğu bir grubun üyesi olarak değil, bir birey olarak esas alır. Ona insan olmaktan ötürü kazandığı değer verilmesi gerektiği ve kadın ile erkeğin toplumun her alanında eşit değerde olduğu ilkesinden hareket eder. Kendi kendine yetebilmeyi sağlayan becerileri, özgürlüğü ve bireysel başarıyı vurgular; öz güven, iç denetim ve demokratik disiplin anlayışını kazandırmayı hedefler.
- **Esnek zihinsel yapı:** Demokratik eğitim herhangi bir içeriğin empoze edilecek bireylerin şartlandırılmalarını reddeder. Bu eğitim topluma bir proje, standart bir hayat tarzı veya bir doktrin dayatmaz, ideolojik kaygılar gütmmez. Çocuğu birinin yandaşı, diğerinin karşıtı yapma amacı taşımaz, adres göstermez. Bu eğitim, bir seçim yapmanın, birini diğerine tercih etmenin bilimsel yöntemini ve rasyonel ölçütlerini öğretir. Demokratik eğitim, bireylerin görüş ve inançlarının saygıdeğer olduğunu kabul eder, ama her düşünce ve inancın mutlak doğruyu temsil edemeyebileceği ihtimalini dikkate alır. Demokrasi saydamlığa önem verir. Demokratik bir toplumun vatandaşları da sabit fikirli ve eleştiri kabul etmeyen bireyler olmamalıdır. Demokratik vatandaş zeki, esnek ve değişime ve yeniliğe açık olmalıdır. Demokratik eğitim de bunu mümkün kılabilecek bir eğitim felsefesine ve uygulamalarına sahip olmalıdır.
- **Beceri eğitimi:** Demokratik eğitim bilgiye dayalı entelektüelliği özendirir ama ansiklopedik eğitim anlayışını yeterli görmez. Bireyin kendi ayakları üzerinde durabilmesi için çeşitli becerilerle donanması gerektiğini savunur. Bu bağlamda analitik, yaratıcı ve eleştirel düşünme, değişimi algılama, araştırma yapma, empati ve iletişim kurma, katılımcı, girişimci ve uzlaşmacı olma, karar verme gibi beceriler öne çıkmaktadır. Bu becerileri kazanmak bireylerin demokrasiyi yaşatabilme imkânı için de gereklidir. Özer (2007: 18-28)'e göre demokratik bir siyasal ve sosyal yapının kurulması için eğitilen bireylerde belirli becerilerin olması gerekmektedir. Eğitim sistemi, esasında bu becerileri kazandırmak için var olan yapılardır. Demokrasinin gerekli kıldığı beceriler; temel bilgiler, zihinsel/bilişsel beceriler, teknik beceriler, iletişim becerileri, kişisel, sosyal, kültürel ve ekonomik beceriler olarak sıralanabilir.
- **Değer eğitimi:** Demokratik eğitim, birey, vatandaş ve insan oluşun çelişmezliği esasına dayanır. Bu nedenle bir yandan bireysel gelişmeyi ve kişilik oluşumunu desteklerken, diğer yandan insani olana aykırı olmamak koşu-

luyla bir dizi ulusal ve evrensel değerın bireylere benimsetilmesini de öngörür. Demokrasi bireysel ve toplumsal hayatın kendi paradigmasına uygun yaşanabilmesi için bireylerin hoşgörü, diyalog, güven, dürüstlük, adalet, dayanışma, vatanseverlik, kültürel mirasın korunması, insan haklarına saygı, temel özgürlükler, fırsat eşitliği, hukukun üstünlüğü, kişisel sorumluluk, eşitlik, ırkçılık ve ayrımcılıkla mücadele, farklılıklara saygı, çevreye karşı duyarlılık gibi değerlere sahip olmalarını gerektirir. Bu nedenle demokratik eğitim ve demokrasi eğitiminde değer eğitimi önemli bir yer tutar.

- **Rasyonellik ilkesi:** Demokrasi epistemolojik bağlamda akla itibar edilmesini esas alır. Bu nedenle demokratik eğitim bilimsel yöntemi ve akla uygunluğu eğitimin her bileşeninin asli unsuru olarak kabul eder. Akı, doğru-yanlış ikilemi bağlamında bir doğrulama ölçütü olarak kabul eden demokrasi, dolayısıyla da demokratik eğitim, bilimsel yöntemi ve zihniyeti de bireylere kazandırmayı esas kabul eder.
- **Nezaket eğitimi:** Demokratik eğitimin önemli amaçlarından biri, toplumda saygı ve sevgi temelinde bir arada yaşamayı mümkün kılmaktır. Bu amaç, diyalog ve uzlaşma kültürünün varlığını gerektirir. Kalıcı ve uzlaşmacı bir diyalog ise nezaketin bir anlayış, kültür ve etkileşim biçimi olarak toplumda kıymetlendirilmiş olmasıyla mümkündür. Özellikle sanat, edebiyat ve felsefe konuları üzerinden öğretilen nezaket, demokratik eğitim söz konusu olduğunda daha fazla oranda kurumsal eğitimin konusu olabilecektir.
- **İnsanlık halleri:** Demokrasi, bir dünya cenneti yaratma iddiasını taşımaz. İnsanların doğası gereği hem doğru hem yanlış, hem iyi hem kötü, hem güzel hem çirkin fiil, düşünce, inanç ve/veya hallerinin olabileceğini kabul eder. Demokratik eğitim, bireyi daha iyiye, doğruya ve güzele ulaştırmayı hedefler ancak mükemmelere ulaştırma iddiasını taşımaz. Her insanın içinde bulunduğu duruma göre bir ölçüde adil, zalim, cesur, korkak, cömert, cimri, çalışkan, tembel, bilgili, cahil olmasını doğal kabul eder. Demokratik eğitim insanın doğasına müdahale etmeden, onun edimlerinden olumsuzlukların mümkün olduğu kadar gelişmesi için fırsatlar yaratır. Olumsuzlukların ise bulunabileceği sınırların dışına çıkmaması için gerekli tedbirleri alır. Bunun özeti, başkalarında görmek istediğimiz olumlu özelliklerin onlar tarafından bizde de görülme istendiğini bilmek ve kendimizde bulunan olumsuz özelliklerin başkasında da bulunması hâlinde onlara tahammül edebilmektir.
- **Diyalogik eğitim:** Demokratik eğitim, diyalog ilkesine dayanır. Klasik pedagojinin hâkim yöntemi olan anlatım metodunu sorgular. Öğretimin öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci arasında sohbet, muhabbet, müzazara havasında karşılıklı diyalog şeklinde olmasını öngörür. Freire (1998: 59)'e göre "Diyalog aracılığıyla öğrencilerin öğretmeni ve öğretmenin öğrencileri ortadan kalkar ve yeni terimler doğar: Öğrenci öğretmen ve öğretmen öğrenciler. Öğretmen artık sadece öğreten değil, öğrencileri ile diyalog içinde kendisi de öğretilen biridir; öğrenciler ise kendilerine öğretilirken kendileri de öğreten kişilerdir. Böylece öğretmen ve öğrenciler, içinde herkesin büyüdüğü bir sürecin sorumluları hâline gelirler. Bu süreçte "otorite"ye dayalı gerekçeler artık geçerli değildir; artık etki edebilmesi için otorite, özgürlüğün safında olmalıdır, karşısında değil."

- **Kuralların otoritesi:** Okul küçük bir toplumdur. Bu sebeple toplumun kuralları okulun kurallarını da meydana getirir. Toplumda geçerli olan sosyal davranış kurallarının tümü okuldaki ilişkilerde de geçerlidir (Doğan, 2007: 104). Bireyi özgürleştirici yönünün yanında, bir ilkeler rejimi olan demokrasi de kurallı yaşamayı gerektirir. Ancak demokrasi uyulacak kuralların mutlaka meşru ve rasyonel bir temelini bulunmasını şart koşar. Bu nedenle demokratik eğitimde disiplin, şahıslar (öğretmen, yönetici, veli) üzerinden sağlanmaktan çok, kurallar ve ilkelerin otoritesi üzerinden sağlanır. Kuralların belirlenmesinde de demokratik katılımcılığın gereği yapılır ve mümkün olduğu kadar kurallar ortaklaşa belirlenir. Bu eğitimde kurallara uyma, dıştan bir baskının sonucunda değil, çoğunlukla, bir trafik kuralına; bir oyunun, bir yarışmanın kurallarına uymada olduğu gibi gönüllülük temelinde gerçekleşir.

Demokratik eğitim yoluyla demokrasi, insanı bir giysi gibi dışarıdan, bir duygu ve düşünce gibi içerden kuşatan bir olgu ve anlık ilişkilerimize hâkim bir kültür, bir değer felsefesi olarak sınıf ve okul ortamında her zaman yaşanmalı ve yaşatılmalıdır (Özpolat, 2009; 167). Demokratik eğitim, bazıları yukarıda sayılan özellik ve öncelikleri elbette ki otoriter bir eğitim anlayışıyla öğrencilere kazandıramaz. Bunu başaracak eğitim, bütün unsurlarıyla öğrenciyi merkeze alan, onu aktif kılan, öğrencinin kendisini değerli hissetmesini sağlayan, onun hakları ve şahsiyetine karşı duyarlı olmayı esas alan demokratik eğitimidir. Türkiye’de demokratik eğitim anlayışına duyulan ihtiyaç işsizlik, enflasyon, trafik, göç gibi sorunların çözümü kadar önemli ve acil bir ihtiyaçtır.

Küreselleşme, modernleşme ve bilişim teknolojilerinin dünya ölçeğinde yarattığı yeni tehditler ve/veya fırsatların belirleyiciliği karşısında, ülkemizde mevcut heterojen sosyo-kültürel yapı dikkate alındığında, toplumsal bütünleşmeyi güçlendirmek ve bir arada yaşama kültürünü korumak ancak demokratik değerlere dayalı esnek bir zihniyetin bireylerde ve toplumda geliştirilmesiyle mümkün olabilecektir. Aksi hâlde toplumdaki farklılıklarımız kültürel zenginliğimiz olmak yerine bir sosyal risk ve güvenlik problemi hâline gelebilecektir. Zira bir ülkenin sokaklarını, okullarını, mabetlerini, kışlalarını, pazarlarını paylaşan farklı düşünce, inanç, kültür ve hayat tarzlarına sahip insanlara, farklılara saygı öğretilmeden onların bir arada tutulması ve onlardan bir millet yaratılması mümkün değildir. Farklı düşünce, inanç, etnik köken, yaşam tarzı ve kültürlerin bulunduğu uygarlıklar beşiği ülkemizde, giderek etkili olan kimi ayrımcı ve/veya ayrıştırıcı unsurlar karşısında, söz konusu farklılıklarımızdan anlamlı bir bütünlüğün oluşturulması millî birlik ve bütünlüğümüz açısından da bir zorunluluktur. Demokrasi ve demokratik eğitim bu riskleri körükleyen unsurlar değil, aksine bu risklerden devleti, toplumu ve bireyi koruyan çözümlerdir. Bu nedenle demokrasi kültürü, insan hakları ve farklılara saygı anlayışının eğitimde egemen kılınması giderek acil bir ihtiyaç hâline gelmektedir.

Eğitimde paradigmal ölçekte bir değişimi ifade eden demokratik eğitim anlayışına geçiş, ülkemizin medeniyet hedefi, bölgesel ve küresel ölçekte model olma vizyonu, Avrupa Birliği’ne üye olma çabası gibi stratejik nedenlerin yanında, eğitim bilimlerinde öne çıkan öğrenci merkezli anlayış ve uygulamaların eğitim sistemine hâkim kılınması açısından da önem arz etmektedir. Diğer yandan, dünyada ve ülkemizde vatandaşlık anlayışında meydana gelen değişimler de bu değişimi gerektirmektedir. Demokratik vatandaşlık, aktif vatandaşlık, katılımçı vatandaşlık gibi kav-

ramlarla ifade edilen söz konusu yaklaşım, ülkemizde de giderek bir toplumsal talep hâline gelmektedir. Zira artık aileler, çocuklarının sadece kendilerine başkaları tarafından verili olanlarla yetinmelerinin ötesinde, onların kendi ayakları üzerinde durabilen, demokratik değerleri benimsemiş birer evlat, birey ve vatandaş olarak yetiştirmelerini istemektedirler. Ailelerin ve toplumun istediği vatandaş artık sadece ormanlara zarar vermeyen, vergi kaçırmayan, kamu malını koruyan, çöpünü geri dönüşüme veren, askere giden, devlete ve topluma karşı görevlerinin fakında olan vatandaş değildir. Onların özlemini duydukları vatandaş aynı zamanda kamusal politikaları sorgulayan, sosyal ve siyasal hayata aktif katılım sağlayan, görevleri kadar hak ve özgürlüklerini de bilen, onları kullanan vatandaştır. Bu vatandaş devlet, toplum, gelenek, kültür karşısında bir “nesne” değil, onları anlayan, yorumlayan, yenileyen, dönüştüren bir “özne”, “birey” ve “şahsiyet”tir. Ne var ki, ülkemizde son yıllarda eğitimde sağlanan birçok olumlu gelişmeye rağmen, program, mevzuat, öğretim uygulamaları, öğretmen eğitimi, yönetim, denetim, kurum kültürü, iletişim, örgütlenme modeli, çevre ile ilişkiler ve disiplin anlayışı gibi birçok alanda eğitimimizin demokrasi, insan hakları ve öğrenci merkezliliğe uygunluk açısından hâlâ güçlendirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Sonuç

Her geçen gün sosyal, ekonomik ve siyasal önemi daha da artan eğitimin, özellikle de kurumsal eğitimin toplumdaki kimi güç öznelerinin elinde insanlığın aleyhine kullanılmaması; rasyonel, insani ve ahlaki olana uygun olarak bireyin ve toplumun refahını, mutluluğunu ve gelişimini gözetecek amaçları gerçekleştirebilmesi için demokratik duyarlılıklar temelinde yapılandırılması bir zorunluluktur. Bu durum, sosyal ve kültürel yapısı heterojen, demokrasisi ve ekonomisi kırılgan özellikler gösteren Türkiye gibi ülkeler açısından daha acil bir ihtiyaçtır. Bireyi güçlendiren, ama aynı zamanda diyalog, hoşgörü, farklılıklara saygı ve uzlaşma kültürünü de toplumda hâkim kılabilecek bir öze sahip olan demokratik eğitim, toplumsal bütünleşmemiz açısından önemli fırsatlar doğuracak potansiyeli içermektedir.

Birer toplumsal değişme dinamiği olarak küreselleşme ve modernleşme süreçlerinin yoğun bir şekilde yaşandığı ve aynı zamanda, Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üye olma çalışmalarının hız kazandığı günümüzde, cumhuriyetin ilanından beri amaçlanan “muasır medeniyetler seviyesinin üzerine çıkma” hedefine ulaşmanın yolu, çağımızın geçerli paradigması olarak demokrasinin toplumsal kurumlara, günlük hayata, sosyal ilişkilere, bireysel ve toplumsal tercihlere yön verecek hâle getirilmesidir. Demokrasinin toplumda bu denli yaygın ve güçlü olması ise, onun, hem eğitimin felsefesi hem konusu hem de uygulamasının asli unsuru olarak değerlendirilmesiyle mümkündür. Yani hem demokrasinin öğretilmesi hem de eğitim sisteminin bütün bileşenleri ve felsefesinin demokratikleştirilmesidir.

Hayat boyu öğrenme fikrini esas alan demokratik eğitim, geniş tabanlı bir yaklaşım olup yasal, sosyal, siyasal, kültürel alanlarla bağlantılıdır. Bu eğitim anlayışı tüm vatandaşların demokratik süreçlere katılımını sağlamaya ve toplumda demokrasi kültürünü yaygınlaştırmaya yöneliktir. Birtakım ilkeler, değerler, kavramlar, beceriler ve tutumlardan oluşan demokratik eğitim ve demokrasi eğitiminin içeriğinin oluşturduğu çerçevenin içselleştirilmesi, onun gerektirdiği bilgilerin, değerlerin, becerilerin ve tutumların edinilmesi için öğrencilerimiz, öğretmenlerimiz, eğitim yöneticilerimiz ve velilerimizin yaratıcı, üretken, aktif, katılımcı ve eşitlikçi olmaları gerekir.

Kaynakça

- AYTAÇ, Kemal (1985). *Avrupa Okul Sistemlerinin Demokratlaştırılması*, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara.
- AYTAÇ, Kemal (1992). *Avrupa Eğitim Tarihi*, Marmara Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi Yayını, İstanbul.
- BALTACIOĞLU, İ. Hakkı (1932). *İçtimai Mektep Nazariyesi ve Prensipleri*, Sühulet Kitabevi, İstanbul.
- BOTTOMORE, T.B.(1977). *Toplumbilim*, (Çev: Ünsal Oskay), Doğan Yayınevi, Ankara.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S.Savaş, KESİCİ Şahin, (1998). *Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi*, Türk Demokrasi Vakfı Yayınları, Ankara.
- CELKAN, Hikmet Y.(1991). *Eğitim Sosyolojisi*, Erzurum Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Yayını, Erzurum.
- ÇAYIR, Kenan (2003). *Ders Kitaplarında İnsan Hakları ve Demokrasi Bilinci*, Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları, ss, 90-105, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayını, İstanbul.
- DEWEY, John (1996). *Demokrasi ve Eğitim*, (Çev: M. Salih Otaran), Başarı Yayıncılık, İstanbul.
- DOĞAN, İsmail (2007). *Modern Toplumda Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları*, 6. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- EKİNCİ, Yusuf (2007). *Siyasi Parti ve Hükümet Programlarında Eğitim (1920-2007)*, M&B Yayın-Dağıtım, Ankara.
- ENGSTRÖM, Gölseren (2008). *Ailede ve Okulda Demokratik Eşitliğe Dayalı Çocuk Eğitimi*, Anadolu Sanat ve Kültür Merkezi, Stockholm.
- GÜVENÇ, Bozkurt (1995). *Kültür ve Eğitim*, Gündoğan Yayınları, Ankara
- HOTAMAN, Davut (2009). *“Demokratik Eğitim: Demokratik Bir Eğitim Programı”*, **International Symposium on Democracy and Democracy Education in Europe, 11-12 June 2009**, Çanakkale, ss. 474-48.5
- KANAD, H. Fikret (1948). *Pedagoji Tarihi*, 3. Basım, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- KANSU, N. Atuf (1939). *Pedagoji Tarihi*, Maarif Matbaası, İstanbul.
- KEPENEKÇİ K. Yasemin (2003). *Demokratik Okul*, Eğitim Araştırmaları, 3 (11),: ss 44-53. Ankara.
- Millî Eğitim Şûraları** (1939-1996), (1998). Millî Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayını, Millî Eğitim Basımevi, Ankara.
- SPRING, Joel (1991). *Özgür Eğitim*, (Çev: Ayşen Ekmekçi), Ayrıntı Yay, İstanbul.
- OKUTAN, Mehmet (2009). *“Türk Eğitim Sisteminde Demokrasi Eğitimi”*, **International Symposium on Democracy and Democracy Education in Europe, 11-12 June 2009**, Çanakkale, ss. 196-202.
- ÖZDEMİR, Servet (1997). *Eğitimde Örgütsel Yenileşme*, 2. Baskı, Pegem Yayınları, Ankara.
- OĞUZKAN, A. Ferhan (1974). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara,
- ÖZDEN Yener ve diğerleri (2007). *“Demokratik Eğitim Politikası (Eleştirel Bir Yaklaşım)”*, **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt-Sayı: 9-2 Yıl: 2007, Sivas, ss. 111-130.
- ÖZER, Zafer (2007). *“Demokrasi Kültürü ve Yapılandırıcı Eğitim”*, **Akıl ve Bilimin Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Nisan 2007, Ankara.
- ÖZPOLAT, Abdulvahap (2009). *Demokratik Vatandaşlık-Birlikte Yaşama Kültürü*, Hegem Yayınları, Ankara.
- WILE, James M (2000). *“A Literacy Lesson In Democracy Education”*, **Social Studies**, July / August 2000, pp. 170-177,
- YEŞİL, Rüştü (2002). *Okul ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*, Nobel Yayınevi, Ankara.

THE REFLECTIONS OF DEMOCRACY ON EDUCATION AS A SOCIAL CHANGE PARADIGM: DEMOCRATIC EDUCATION

Abdulvahap ÖZPOLAT*

Abstract

One of the factors which significantly affects the structure, function, aim and priority of social institutions of societies is the current paradigms of our age. Democracy as a political system, complement of a series of principles and values, and a cultural and mental concept which affects individual and social life, is one of the paradigms of our age which affects the quality of the services provided by many social institutions. Meanwhile, many components of the educational organization such as policy, strategy, curricula, legislation and management are being restructured on the basis of the principles, knowledge, skills, values and behaviours required for democracy. In order to provide the standards of democratic life for Turkish society, which had looked for democracy for two centuries and have had democratic experience for more than a half century, the perception and system of education require to be transformed on the basis of democratic education. Such a transformation which will be possible in support with the historical-social experiences which are necessary in terms of the vision of the country, will play a developing role in the processes of global competition, transformation to the knowledge society and preparation for membership of European Union in terms of socialization in Turkey.

Key Words: Society, education, school, democracy, democratization, paradigm, social change

* Dr.; Ministry of National Education, Member of Board of Education and Discipline and Vice Headmaster.

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 sağlamaktır.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun 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) yansıtabilecek nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmamalıdır.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınlar veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) *Katkı Belirtme*

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) *Kaynaklar Dizini*

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) *Sürelî yayınlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, sürelî yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) *Bildiriler*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*”, **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) *Kitaplar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt 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 olarak 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.

(Çepken 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.

(Tarakç, 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 Fiahıslar 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 Sazlık, 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. Reviewing fees to the referees is paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.

